

**ΣΤΑΜΑΤΙΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ**

**Τίτλος διατριβής:**

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ  
ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ  
ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ**



**Η εργασία αυτή αναλύει το θέμα στα πλαίσια της δημιουργικής προσέγγισης, έχοντας ως στόχο τη συμβολή στην ποιοτική αναβάθμιση των διδακτικών διεργασιών από τις οποίες, κατά μεγάλο μέρος, καθορίζεται η πρόοδος του εκπαιδευτικού μας συστήματος.**

**ΡΟΔΟΣ 2007**

**Ένα μικρό σχόλιο για την εικόνα του εξωφύλλου:**

Η εικόνα του εξωφύλλου έχει ληφθεί από το βιβλίο του Μ. Δομοκού «Aegean wings – Το αρχιπέλαγος των πουλιών», Kasseris Publications, Ρόδος 2005.

Επιλέχθηκε για το συμβολισμό της σε σχέση με την εργασία. Ένα μικρό παραδείσιο πουλί σε πτήση. Είναι προφανής ο συμβολισμός για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πέταγμα του πουλιού με ολάνοιχτα φτερά και ζωηρό φτέρωμα είναι το παιδί που με συναισθηματική και νοητική πληρότητα απογειώνεται χαρούμενο δημιουργώντας και κατακτά τη γνώση και την ελευθερία.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μπορεί η δημιουργικότητα στη διδασκαλία να φαντάζει όνειρο, στοιχείο από τον κόσμο των ιδεών, ιδανικό άπιαστο και δυσεφάρμοστο, φαντασίωση για κάποιους μόνο. Ωστόσο είναι ανάγκη – υπέρ αυτού συνηγορούν οι μελετητές της δημιουργικής φύσης του ανθρώπου που και οι παιδαγωγοί – να πάρουμε το θέμα στα σοβαρά, να δούμε τη δημιουργικότητα και πέρα από τη φύση και τις λειτουργίες της ως ψυχολογικού φαινομένου. Επιβάλλεται να την αντιμετωπίσουμε ως πράξη που απαιτεί από τον δάσκαλο το πάθος του ανθρώπου για δημιουργική έκφραση μα και τα κατάλληλα μέσα που θα συμβάλουν στο να γίνει η ιδέα για δημιουργικό έργο διδασκαλίας αισθητά υπαρκτή, μια εκπαιδευτική πραγματικότητα ικανή να ενισχύει τη ζωή χαρίζοντας της περισσότερο πνευματικότητα, περισσότερο ανθρωπισμό.

Η πρόταση μας για δημιουργική διδασκαλία στα πλαίσια του αντικειμένου Γλώσσας υπηρετεί τη νέα αντίληψη και φιλοσοφία της εκπαίδευσης :

- να τοποθετείται ο μαθητής στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαίδευσης
- να επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του (έμφαση στη γνωσιολογική μα και στη συναισθηματική σφαίρα του παιδιού)
- να είναι το σχολείο ζωντανό, νέο, ευχάριστο, σχολείο για δημιουργούς.

Η πρόταση μας η αλληλενέργεια Γλώσσας και Τέχνης στηρίζεται στις απόψεις σημαντικών ανθρώπων του πνεύματος και της τέχνης. Για μας η τέχνη μπορεί να αλληλοτροφοδοτείται με τη Γλώσσα αφού:

1. «ο πιο σωστός τρόπος να δούμε την τέχνη είναι να τη θεωρήσουμε ως εμπειρία που αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνίας και της επικοινωνίας... ενισχύει, παρατείνει και βαθαίνει την ικανοποίηση που αντλούμε από τα συμβάντα της καθημερινής ζωής» (Charman, 1993, 51–52).
2. «οι εμπειρίες της καθημερινής ζωής προσφέρουν σε κάθε παιδί πολλές ευκαιρίες για να δημιουργήσει τέχνη» (ό.π., 52) εμπλουτίζοντας τη ζωή του και τη ζωή των άλλων.
3. Η τέχνη είναι εμπειρία που ανταποκρίνεται σ' αυτό που ο Guilford χαρακτηρίζει «αυθόρμητη ευελιξία» (ό.π., 55) περιγράφοντας τη δυνατότητα, το δικαίωμα του ανθρώπου να ριψοκινδυνεύει αναζητώντας τρόπους να αναπτύξει πολλές διαφορετικές ιδέες που αφορούν το ίδιο πρόβλημα.
4. Στην τέχνη «φιλοξενούνται τα φαντάσματα και τα παραμύθια της φαντασίας» (P.Klee, 1989, 76).
5. Η τέχνη «εξυπηρετεί τον εκλεπτυσμό της ανθρώπινης ψυχής... είναι γλώσσα που μιλά στην ψυχή με την ιδιαίτερη της μόνο μορφή πραγμάτων» (W.Kandinsky, 1981, 146–148).
6. Η τέχνη ασκεί άμεση επίδραση «σ' ό,τι καλύτερο υπάρχει στον άνθρωπο» και συμβάλλει στην ανοικοδόμηση ενός νέου κόσμου που αντιτίθεται στη δύναμη του υλισμού (ό.π., 21–22).
7. Η τέχνη, όπως και το παιχνίδι, ως διαδικασία δράσης και εμπειρίας στα πλαίσια της γλωσσικής μάθησης ανατρέπει καταστάσεις ανοίγει δυνατότητες δημιουργικής σκέψης και δράσης γιατί εκτιμά την αξία του αυθορμητισμού των παιδιών, της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των, της απόλαυσης στη μάθηση και κάνει τη ζωή στην τάξη να ξεφεύγει από τη συνήθεια της καθημερινότητας.

# ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

## 1. Αρχές της δημιουργικότητας στην παιδαγωγική σκέψη του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα.

### 1.1. Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον μας να αναζητήσουμε τις ρίζες του φαινομένου της δημιουργικότητας στις παιδαγωγικές θεωρίες των αρχών του εικοστού αιώνα δηλώνει το στόχο μας να εντάξουμε στις διαδικασίες μάθησης κάτω από νέους όρους στοιχεία που εμπεριέχονται στις θεωρίες αυτές ως υλικό που αφορά τη φαντασία (δράση, χιούμορ, παιχνίδι, συγκίνηση, ζωγραφική, θέατρο) και την πρωτοτυπία, στοιχεία θεμελιακά της δημιουργικής διδασκαλίας.

Η σημασία που μπορεί να έχει μια νέα με στοχασμό και ευαισθησία ανάγνωση των θεωριών αυτών αφορά πρωτίστως τον ίδιο το δάσκαλο και την ποιότητα των διαδικασιών μάθησης και κατά συνέπεια τα παιδιά. Οι θεωρίες αυτές:

α) υπηρετούν την ανάγκη του σύγχρονου δασκάλου: να σταθεί κριτικά απέναντι στις δικές του αντιλήψεις περί διδασκαλίας και μάθησης και μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης να τις ενισχύσει ή να τις απορρίψει.

β) προκαλούν την επινόηση του δασκάλου για τεχνικές που σχετίζονται με τη διαδικασία, το περιβάλλον και τα περιεχόμενα της μάθησης μέσα στα πλαίσια ή «παρά» τα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων – παραπρογράμματα –

γ) ικανοποιούν το αίσθημα ευθύνης του δασκάλου απέναντι στον εαυτό του, όπως το εκφράζει με τόση δύναμη και ανθρωπιά ο Λεό Μπουσκάλια στο βιβλίο του «Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις» με τα λόγια:

«Η ευθύνη μου απέναντι στον εαυτό μου είναι να τον γεμίσω με γνώση, με αγάπη, με κατανόηση, με εμπειρίες, με τα πάντα, έτσι που να μπορώ να σας τον δώσω κι εσείς [τα παιδιά] να τον πάρετε και να χτίσετε τα πράγματα από κει και πέρα» (Λ. Μπουσκάλια, «Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις», Γλάρος, Αθήνα, 1982, 28)

Καταθέτοντας, μέσα από μια τέτοια ανάδρομη πορεία, και το καταστάλαγμα της προσωπικής σου εμπειρίας πιστεύεις ότι συμβάλλεις στην προσπάθεια ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού διασυνδέοντας τον δημιουργικό παιδαγωγικό στοχασμό με τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, έργο που αναγνωρίζεται σημαντικό, γιατί «συχνά» ο παιδαγωγικός στοχασμός «παραμένει αποκομμένος από τη σχολική πραγματικότητα, από την οποία όμως όφειλε να εξάγει την ουσία των ενδιαφερόντων του και να της προσφέρει ως αντάλλαγμα τα μέσα της τελειοποίησης της» (G. Mialaret, 1985, 9)

Αιτία και αφετηρία αυτής της προσπάθειας υπήρξαν τα αναλυτικά προγράμματα «Γλώσσας» του 1982. Οι διακηρύξεις για:

«σφαιρική αντιμετώπιση» του μαθήματος,  
έκφραση

- με «σαφήνεια, φυσικότητα, εκφραστικότητα, φαντασία»
- με «κριτικό έλεγχο»
- με «δημιουργικότητα»,

διαδικασίες που υπηρετούν τη «λειτουργική χρήση» «στην πράξη» στο χώρο της τάξης και κάνουν τη μάθηση χαρά και απόλαυση πυροδότησαν τη δική μας θέληση για δράση, γιατί ανέδυναν άρωμα ανθρωπιάς στις σχέσεις δασκάλου–μαθητή, δήλωναν αίσθηση σεβασμού της δημιουργικής φύσης του ανθρώπου.

Το πρόβλημα να βρεθούν τρόποι συγκεκριμενοποίησης των θεωρητικών υποδείξεων σε διαδικασίες, μορφές και σχέσεις επικοινωνίας μέσα στην τάξη, μας ώθησε στη μελέτη της παιδαγωγικής σκέψης και της μεθοδολογίας. Μέσα σ' αυτές αναζητήσαμε τα υλικά και τους ιδανικούς συνδυασμούς δράσης που βοηθούν το δάσκαλο να καλλιεργήσει στο παιδί την αίσθηση ότι η ζωή στην τάξη αξίζει να την ζεις και ότι είναι τέτοια που, δικαιολογημένα, σε κάνει να θυσιάζεις κάτι άλλο όμορφο για χάρη της. Είναι ικανοποίηση και αναγνώριση της προσφοράς του δασκάλου τα λόγια της Γαβριέλας: «Δεν θα φύγω στην Αμερική, θα μείνω πάντα εδώ μαζί σας!!!», δηλώνοντας ότι πρόθυμα θυσιάζει την προσωπική ζωή στην Αμερική μέχρι τα εννιά της χρόνια για χάρη της ζωής της στην τάξη. (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998, 28).

Προσωπικά η μελέτη της παιδαγωγικής, της μεθοδολογίας και στοιχεία από το χώρο της τέχνης μας βοήθησαν να προχωρήσουμε στην υλοποίηση του στόχου για ένταξη στη διδασκαλία γλώσσας διαδικασιών που ικανοποιούν την ανάγκη του παιδιού για ελευθερία, δράση, δημιουργικότητα. Μορφές και σχήματα δράσης και εμπειρίας από το χώρο της τέχνης εντάχθηκαν και γονιμοποίησαν την επιστήμη–γλώσσα σ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης του γλωσσικού μαθήματος – όχι μόνον στον περιορισμένο χώρο της «αφόρμησης» ή της «έκφρασης». Έτσι της δώρισαν αυτό που θεωρείται ιδιαίτερο πλεονέκτημα της τέχνης, να είναι, δηλαδή, και η επιστήμη – Γλώσσα «αναπόσπαστα δεμένη με την πράξη [και] να συνιστά παραγωγική δύναμη» (Α. Δανασσής–Αφεντάκης, 1995, 24). Η «Γλώσσα» γίνεται, μ' αυτό τον τρόπο, πεδίο δράσης όπου:

α) η νόηση, το συναίσθημα, οι δεξιότητες βρίσκουν την εναρμόνιση της συνεργασίας τους.

β) το άτομο σμίγει λειτουργικά, βιωματικά με την ομάδα και εξασφαλίζονται οι δικλείδες ισορροπίας ανάμεσα στο ατομικό και το ομαδικό.

γ) ο ενθουσιασμός από τη δράση συντελεί στην ανάπτυξη της συναισθηματικότητας του παιδιού και πυροδοτεί την ανάγκη του για λόγο (προφορικό, γραπτό) ή για άλλες μορφές δημιουργικής έκφρασης, όπως κριτική στάση απέναντι στα δρώμενα, πράγμα που δηλώνει ουσιαστική συμμετοχή του παιδιού και συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης στο σχολείο.

Οι θεωρίες της αγωγής στις αρχές του εικοστού αιώνα, γνωστές ως «Νέα Αγωγή» εμφανίζονται ως αντίλογος στο παραδοσιακό σχολείο, στο οποίο καταλογίζονται:

- μονομερείς νοησιαρχικές τάσεις
- διδακτισμός
- συσσώρευση γνώσεων
- μέθοδοι απομνημόνευσης,

χαρακτηριστικά που καταδικάζουν τη δημιουργικότητα του μαθητή. (Μ. Κασσωτάκης, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 328). Ερευνητικά επίσης δεδομένα αποκαλύπτουν τις αρνητικές επιδράσεις της «αυταρχικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών» (Π. Ξωχέλης, 1995, 50) και περιγράφουν την αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής παιδαγωγικής αποδίδοντας την αιτία της στην άγνοια των ψυχολογικών

προβλημάτων του παιδιού. (G. Mialaret, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 259).

Η Νέα Αγωγή σηματοδοτεί τη στροφή του ενδιαφέροντος της παιδαγωγικής σκέψης στον παράγοντα «παιδί». Η νέα προσέγγιση χαρακτηρίζεται από την τάση *σεβασμού της φύσης και της ελευθερίας* του παιδιού. Οι θεωρίες εστιάζουν το ενδιαφέρον στις αρχές: της **αυτενέργειας**, της **εμπειρίας**, του **αυθορητισμού στην έκφραση**, του **ενδιαφέροντος στη μάθηση**, της **απόλαυσης στη μάθηση**, έννοιες που δηλώνουν την πίστη των θεωριών αυτών στην αξία της *δράσης* και της *πράξης*, τη θετική τους στάση απέναντι στην *ενεργητική συμμετοχή* του παιδιού στη μάθηση και στην ανάγκη του για *δημιουργική έκφραση*.

Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να παρακολουθείς ως μελετητής τις αποχρώσεις που αποδίδουν στην έννοια «δράση» οι θεωρίες αυτές. Το νοηματικό φορτίο της έννοιας δεν αφορά μόνον δραστηριότητες γνωστικής συγκρότησης αλλά και κινητική «δράση», θέμα αποφασιστικής σημασίας για την ποιότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία δεν μπορεί να εκτιμήσει την αξία της συμβολής της δράσης στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Μέσα απ' τη μελέτη των θεωριών, ο δάσκαλος μπορεί:

α) να ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίον οι κινητικές δραστηριότητες διασυνδέονται και επηρεάζουν τις διανοητικές ανακαλώντας προηγούμενες παραστάσεις δράσης και κίνησης.

β) να επιχειρεί την αναζήτηση της αντιστοιχίας μιας (χ) κίνησης με ένα (ψ) νοητικό αποτέλεσμα στα προϊόντα έκφρασης των παιδιών: προφορικός – γραπτός λόγος, άλλες μορφές έκφρασης.

Η διδακτική πράξη, ωστόσο, βεβαιώνει ότι η κίνηση και η δράση, στα πλαίσια ενός ανατροφοδοτικού αμφίδρομου παιχνιδιού με τη νόηση, *φορτίζουν τον ψυχισμό του παιδιού*, πυροδοτούν την ανάγκη του για ποικιλότροπη έκφραση (λεκτικά – εξωλεκτικά). Ο μαθητής νοιώθει έντονη την ανάγκη να γίνει αφηγητής της δράσης στο χώρο της τάξης, να πλάσει ιστορίες να περιγράψει τις σκέψεις, τα συναισθήματα του από τη δράση, τις αξιολογήσεις του γι' αυτήν και αναζητά τον ακροατή ή τον θεατή του, όπως λέει ο Bruner (J. Bruner, Πράξεις νοήματος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, που ηλεκτρίζουν τη σφαιρικότητα της ύπαρξης του παιδιού, το παρεξηγημένο και πολυσυζητημένο «Σκέφτομαι και Γράφω» γίνεται:

α) πεδίο όπου βρίσκει διέξοδο η ορμή του παιδιού συνεχίζοντας τη δράση στη συγγραφή.

β) τρόπος έκφρασης της ικανοποίησης και της ευγνωμοσύνης του παιδιού προς το δάσκαλο, ο οποίος του έδωσε απτές αποδείξεις της αγάπης και του ενδιαφέροντος του προς το παιδί εντάσσοντας στις διαδικασίες μάθησης σχήματα και τρόπους πραξιακής δράσης που ενισχύουν τη δημιουργικότητα του παιδιού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ψυχολογικές θεωρίες μάθησης στον τρόπο που σκιαγραφούν τη σχέση: δράση – ενδιαφέρον – ευχαρίστηση, περιγράφοντας, απ' τη δική της οπτική γωνία η κάθε μια, τον ορισμό της μάθησης. Η δράση κλιμακώνεται και διαφοροποιείται σε ποιότητα και ένταση περνώντας από τη μια θεωρία στην άλλη:

Στις *συνειρμικές θεωρίες* η δράση περιορίζεται στα πλαίσια ενός συνειρμού που αποδίδεται στο σχήμα  $E \rightarrow A$  (Παιδαγωγικές επιστήμες, Τ.4, 315).

Στη *μορφολογική θεωρία* η δράση σχετίζεται με την έκφραση της ενόρασης δασκάλου και μαθητή σε διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής δράσης, προκειμένου, η μάθηση να επιτευχθεί ως ολότητα (Μ. Κασσωτάκης,

Παιδαγωγικές επιστήμες, Τ.4, 326–327).

Για τη γνωστική ψυχολογία η δράση γίνεται αλληλεπίδραση, που οδηγεί στην ανακάλυψη (Μ. Κασσωτάκης, Παιδαγωγικές επιστήμες, Τ.4, 335) και είναι:

- για τον Piaget, δράση για *ατομική ανακάλυψη*
- για τον Bruner, δράση που οδηγεί στη μάθηση μέσα από δραστηριότητες που είναι *ανακαλυπτικές αλληλεπιδράσεις* και όχι παθητικές – προσληπτικές, όπως υποστηρίζει ο Ausubel (Μ. Κολιάδης, 1994, 147).

Η δράση στη θεωρία του J. Bruner συναρπάζει το μελετητή. Αφορά *την ολότητα της ανθρώπινης ύπαρξης*, της οποίας η αντίδραση, σύμφωνα με την νέα αντίληψη του Bruner στο βιβλίο του «Πράξεις Νοήματος», δεν είναι η αντίδραση ενός γενικού τύπου ανθρώπου, αλλά πράξη:

α) που «υποκινείται» από κάποιο ατομικό σκοπό και κίνητρα μιας δεδομένης στιγμής και παίρνει τη σημασία της σε σχέση με ένα ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο, που καταργεί τα στεγανά μεταξύ των διαφόρων επιστημονικών κλάδων (J. Bruner, 1997, 13, 14).

β) στην οποία ο άνθρωπος ως πρωταγωνιστής:

1. «κατασκευάζει... τη δική του πραγματικότητα», δίνει, δηλαδή, ο ίδιος νόημα στις πράξεις του σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένος.

2. όχι μόνον «κάνει», αλλά και «λέει» αυτό που «κάνει» (J. Bruner, 1997, 55, 73), *δρα*, δηλαδή, *με πράξη και λόγο*, αφού «ο λόγος και η πράξη είναι από πολιτισμική πλευρά αναπόσπαστα» (ό.π., 128). Πράξη και αφήγηση γίνονται τρόπος με τον οποίο το άτομο «διαπραγματεύεται» και «επαναδιαπραγματεύεται» τη σχέση του με το γύρω του κόσμο (ό.π., 111).

Οι απόψεις αυτές του Bruner παρουσιάζουν εξαιρετικό διδακτικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Η σημασία τους έγκειται:

α) Το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός:

- την ανάγκη του παιδιού για αφήγηση
- την έμφυτη έλξη του παιδιού προς το «ασυνήθιστο»
- την αναπόσπαστη σχέση λόγου–πράξης,

σημαίνει:

1. *νέα οπτική για οργάνωση διαδικασιών και τεχνικών*, οι οποίες θα υπηρετούν, όχι αποκλειστικά την επιστήμη, αλλά συγχρόνως την τέχνη και τον πολιτισμό. Τέτοιες διαδικασίες, ασφαλώς εμπλέκουν το μαθητή *στην ολότητα της ύπαρξης του* σε δράσεις *πολλαπλής έκφρασης* στα πλαίσια των οποίων ο μαθητής βρίσκει τρόπο να μετατρέψει σε «*πράξεις νοήματος*» την *προσωπική του ζωή*, δηλώνοντας στην ομάδα της τάξης του τη δική του *αυτοαναφορά*, τη δική του *αυτοπραγμάτωση* με στόχο την αναζήτηση της σχέσης του με τους άλλους.

2. *νέα στάση του μαθητή προς το γραπτό λόγο* και αναπτυγμένη ικανότητα όχι απλά παραγωγής λόγου – το παιδί σήμερα παρουσιάζει σ' αυτό μεγάλη έλλειψη – αλλά παραγωγής του δικού του «*ασυνήθιστου*» λόγου, αυτού που το κάνει διακριτό από τους άλλους, αφού «η πράξη της ομιλίας είναι πράξη διάκρισης του ασυνήθιστου από το συνηθισμένο» (J. Bruner, 1997, 123 – 126). Και τούτο διότι η πολυμορφία της δράσης στην τάξη, η επαφή με μορφές τέχνης μπορούν να μετατρέπουν την «*επεξηγηματική*» αφήγηση σε «*ρητορική*» (J. Bruner, 1997, 135) καθιστώντας το παιδί ικανό να χειρίζεται όχι μόνο το περιεχόμενο της αφήγησης του αλλά και τη μορφή της υπηρετώντας το στόχο του να συγκινήσει, να ξεγελάσει ή να κολακέψει τον ακροατή ή τον αναγνώστη του. Και τότε το προϊόν της αφήγησης του παιδιού γίνεται δείγμα λογοτεχνικής δημιουργίας.

Θυμάμαι τα λόγια ενός μαθητή Δ' τάξης κάθε φορά που ζητούσα μια φανταστική ιστορία: «Κυρία, θέλετε να σας κάνω να κλάψετε ή να γελάσετε; Μπορώ.»

β) Η αναγνώριση της δράσης και της εμπειρίας ως βασικού στοιχείου στις δραστηριότητες μάθησης συντελεί:

1. στο να αντιλαμβάνονται οι μαθητές ως φυσική την ανάγκη τους να εκφράζονται με γραπτό λόγο δύο και τρεις φορές κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος και να την δηλώνουν έντονα απαιτώντας να ακουστούν όλες οι ανάγκες. Ο δάσκαλος σε τέτοιες καταστάσεις εύκολα ωθεί τα παιδιά σε γραπτή έκφραση. [Σκόπιμα αποφεύγουμε τον όρο «Σκέπτομαι και Γράφω» ιδιαίτερα στο σημείο που διαπραγματευόμαστε τη σημασία της «δράσης», γιατί πιστεύουμε ότι η αποτυχία του, ως τεχνική έκφρασης, οφείλεται κυρίως στην *έλλειψη δράσης, κριτικής στάσης απέναντι στις αξίες, και ελευθερίας έκφρασης του παιδιού, διαδικασίες που χαρίζουν στο παιδί τη συγκίνηση, απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργοποίηση της ανάπλασης, αφού το συναίσθημα, που έχει συνδεθεί μ' αυτό που θέλουμε να αναπλάσουμε, έρχεται πρώτο.* (J. Bruner, 1997, 102). Το μυαλό δεν ενεργοποιείται με σχεδιαγράμματα ετοιμοπαράδοτα, σχεδιασμένα αποκλειστικά από τη βούληση του δασκάλου και με σώματα καταδικασμένα σε μια καταστροφική απραξία και νοχέλεια.]

2. στο να ανοίγεται ο δρόμος προς τη *διαισθητική σκέψη*, ουσιαστικό στοιχείο του «στοχασμού» κι από εκεί στο «άλμα» προς την ανακάλυψη. (J. Bruner, 1960, 62–63) Το «άλυτο», κατά την αντίληψη του Bruner πρόβλημα περί του πώς οργανώνεται μια διαδικασία που θα υπηρετεί την «εικασία», τη «διαίσθηση» και θα επιδιώκει τη «συγκίνηση» που οδηγεί στην αυτοπεποίθηση (J. Bruner, 1960, 32–34) δεν θεωρείται πλέον άλυτο. Οι σύγχρονες εξελίξεις στην επιστήμη, την τέχνη, την τεχνολογία καθιστούν εφικτό το στόχο: η εκπαιδευτική πράξη πιο κοντά στη δημιουργία (G. Mialaret, Παιδαγωγικές επιστήμες, Τ.4, 260). Έννοιες όπως «διεπιστημονική ενοποίηση», «δημιουργικότητα», «διεμπειρική μάθηση» συντελούν στον εκσυγχρονισμό, στην εκλέπτυνση των διαδικασιών, την απαλλαγή τους από τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής διδασκαλίας, ωθούν προς μεθόδους διδασκαλίας που στοχεύουν στην αυτοεκπαίδευση υποβοηθούμενες και από άλλα συστήματα γνώσης (φιλμ, εικόνες, παιχνίδια, διαδικασίες με υπολογιστές) και προτείνουν τεχνικές που καλλιεργούν τη δράση, τη δημιουργική σκέψη, την ικανότητα για προσαρμογή στις συνεχείς αλλαγές του περιβάλλοντος.

Για μας το πέρασμα από την καθιερωμένη διδασκαλία σε μια σύγχρονη μορφή μάθησης συνιστούν διαδικασίες που υπηρετούν τον *αυθορμητισμό* του παιδιού και πείθουν για την *ειλικρίνεια* των σχέσεων δασκάλου–μαθητών. Αφορούν τεχνικές που σχετίζονται με το χώρο της τέχνης και του πολιτισμού (παιχνίδι, συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, κριτική στάση στις αξίες, χιούμορ, ζωγραφική, δημιουργία προϊόντων έκφρασης) και καθιστούν τις διαδικασίες μάθησης πραξιακές, αυθεντικές καταστάσεις ζωής σε μικρογραφία.

Ως τέτοιες:

φέρουν το στίγμα της αλήθειας, του ενδιαφέροντος για τη γνώση παράγουν γνώσεις ουσιαστικές, λειτουργικές, μεταβιβάσιμες κάνουν πράξη την ανάγκη του παιδιού για κοινωνικοποίηση αποκαλύπτουν «καθοδηγητικό», «δημιουργικό», «συμμετοχικό» το ρόλο του δασκάλου στην προσπάθεια του παιδιού για αυτονομία και έκφραση.

Ωστόσο εξακολουθεί να υφίσταται, κατά την άποψη σύγχρονων παιδαγωγών,



η εμμονή της εκπαίδευσης στο νοησιαρχικό της χαρακτήρα και η συστηματική παραμέληση της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Τα ίδια τα παιδιά, που βιώνουν τη σχολική ζωή, επιβεβαιώνουν την αντίληψη πολλών παιδαγωγών περί «συναισθηματικής αγραμματοσύνης», όπως λέει ο P. Goleman (P. Goleman, 1998, 222). Η δική μας προσπάθεια για μια νέα ανάγνωση των αρχών της παιδαγωγικής σκέψης του εικοστού αιώνα και η λειτουργική ένταξη στοιχείων απ' αυτές στη δημιουργική διδασκαλία της «Γλώσσας» που προτείνουμε αποτελεί έμπρακτη συμμετοχή στην παγκόσμια αγωνία για την παραμέληση της συναισθηματικότητας του παιδιού. Είναι μια μικρή συμβολή στην προσπάθεια εφαρμογής προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, όχι σε ιδιαίτερες ώρες διδ/λίας σ' ένα ιδιωτικό σχολείο (P. Goleman, 1998, 360–383), αλλά σ' ένα δημόσιο σχολείο και μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, όπου ευρύνονται τα περιθώρια να αναπτυχθούν στο παιδί δεξιότητες που αφορούν την *αυτεπίγνωση*, τον *αυτοέλεγχο των παρορμήσεων*, την *αυτοενεργοποίηση*, την *αυτοσυναίσθηση* και την *ενσυναίσθηση*, παράγοντες που εξασφαλίζουν στο παιδί την κοινωνική προσαρμοστικότητα και γονιμοποιούν τις ανθρώπινες σχέσεις με αγάπη, κατανόηση, σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη του αισθήματος της δημοκρατίας, στην πρόοδο και τον πολιτισμό (P. Goleman, 1998, 394).

Θα επιχειρήσουμε μια σύντομη αναφορά στους στόχους και τα μέσα της παλιάς και νέας αγωγής, αναζητώντας, μέσα από την αντιπαράθεση ή τη συμπλήρωση των απόψεων, τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας πρότασης για την αγωγή του σύγχρονου δημιουργικού ανθρώπου.

## **1.2. 19<sup>ος</sup> αιώνας: Η αντιπαιδαγωγικότητα της μεθόδου HERBART**

Τα παιδαγωγικά ιδεώδη, οι σκοποί δηλαδή της αγωγής, διαμορφώνονται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες της ιστορικής περιόδου, οι οποίες εκφράζουν και δίνουν τον τύπο του ανθρώπου που η κοινωνία απαιτεί καθώς και τη σχέση του ατόμου με το σύνολο. (Π. Ξωχέλης, 1995, 43). Συνάρτηση των σκοπών της αγωγής αποτελεί, ως γνωστό, η μεθόδευση της παιδαγωγικής διαδικασίας, τα μέσα, δηλαδή, και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση των στόχων της αγωγής.

Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας θεωρείται *αντιπαιδαγωγικός*. Στο χώρο της εκπαίδευσης κυριαρχούν οι απόψεις του Herbart παρά τις τάσεις του ιδεώδους του Rousseau, το οποίο προτείνει η παιδαγωγική διαδικασία να ακολουθεί και να προσαρμόζεται στη φυσική εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού. Αντικείμενο της αγωγής κατά τη θεωρία του Herbart είναι η «ηθικοποίηση» του χαρακτήρα του παιδιού, αντανάκλαση του «άγραφου ηθικού νόμου», του «άτυπου εθιμικού δικαίου με τις άμεσες επιπτώσεις κυρώσεις», που λειτουργούν στο επίκεντρο κάθε τοπικής κοινωνίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα. (Π. Ράπτης, 1998, 141). Τα περιεχόμενα και τα μέσα της μάθησης αποβλέπουν:

α) στη διερεύνηση των παραστάσεων που υπάρχουν στη συνείδηση των υποκειμένων

β) στην ανάπτυξη και άλλων στοιχείων μέσα σ' αυτές.

Η μεθοδολογία ακολουθεί την απόλυτη μεθοδικότητα των σταδίων της ερβαρτιανής διδασκαλίας (Π. Ξωχέλης, 1995, 68) και υπηρετώντας τους νόμους της *αυτόματης μεταβίβασης της γνώσης*, στοχεύει στην ηθική διάπλαση του παιδιού επιχειρώντας τη διερεύνηση του κύκλου των γνώσεων που αυτό έχει. (Χ. Φράγκος, 1993, 105)

Η «καταπληκτική οργάνωση, μεθοδικότητα και πειστικότητα» των σταδίων της μεθόδου (Χ. Φράγκος, 1993, 103) θεωρείται παράγοντας που συνετέλεσε στην επικράτηση της στα σχολεία της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης σ' όλη τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Παράλληλα όμως καταλογίζονται *αρνητικά στοιχεία στη μάθηση* μέσω της μεθόδου αυτής:

κουράζει τους μαθητές

απονεκρώνει το πνεύμα

εμποδίζει την ανάπτυξη μιας δυναμικής σχέσης ανάμεσα στους συντελεστές της διαδικασίας μάθησης: το παιδί, το δάσκαλο, το αντικείμενο μάθησης, (ό.π., 103)

«στενή συνάφεια» ανάμεσα στην αγωγή και τη διδακτέα ύλη, η ποσότητα της οποίας κατέκλυζε το μαθητή.

οι μαθητές «δέχονταν ένα ανελέητο σφυροκόπημα από το μεταλαμπαδευτή και μεταδότη της γνώσης» κατά την «τελετουργική ιερότητα» της διδασκαλίας. (Α. Παπάς, «Σύγχρονη θεωρία της Παιδείας», τ. Β', Αθήνα, χ.η., 515). Είναι στοιχεία που δηλώνουν με απόλυτη σαφήνεια ότι:

ο τρόπος παραγωγής της γνώσης δεν αφήνει διόλου περιθώρια για *συσχετίσεις* και *διαπλοκές λόγων και πράξεων* ούτε βέβαια για ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στις διαδικασίες μάθησης.

υπάρχει πλήρης αδιαφορία για το ρόλο του ενδιαφέροντος του μαθητή.

Υπερτονίζεται η δράση του δασκάλου με λόγο σε βάρος της δράσης του παιδιού.

Η ερβαρτιανή μέθοδος, επομένως, δεν αναγνωρίζει βασικά στοιχεία που η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρεί βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συντελούν στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

Θεωρητικοί της αγωγής ορίζουν το «παιδαγωγικό ζεύγος» στη θεωρία του Herbart, όπως αυτό σχηματίζεται στα δύο σκέλη: α) Την *αυθεντία* του *εκπαιδευτικού*, η οποία περιγράφεται ως το «αναμφισβήτητο κι ανεξέλεγκτο κύρος του παιδαγωγού, που επιβάλλει την υπακοή στις υποδείξεις και τις αξιώσεις του» (Π. Ξωχέλης, 1995, 27), και β) Το «μορφώσιμο του τροφίμου», το οποίο προσδιορίζεται από την *επιδεκτικότητα* του μαθητή στις επιδράσεις του δασκάλου. Και τα δύο επικρίθηκαν έντονα από τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη, (ό.π.). Ιδιαίτερα το στοιχείο της αυθεντίας θεωρήθηκε ως χαρακτηριστικό της ανελεύθερης αγωγής εξαιτίας της οποίας παρουσιάστηκε στην Ευρώπη η Νέα Αγωγή.

Θα θέλαμε, στο σημείο αυτό, να τονίσουμε με έμφαση τη δική μας αρνητική στάση:

α) στην «επιδεκτικότητα» του μαθητή, στοιχείο που ακόμη και σήμερα λειτουργεί στη συνείδηση εκπαιδευτικών ως ο κύριος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ή μη της αγωγής, απαλλάσσοντας έτσι τους άλλους παράγοντες από ένα μεγάλο μέρος ευθύνης που τους αναλογεί.

β) στη στενή συνάρτηση της «αυθεντίας» με τον «αυταρχισμό» και την «επιβολή» δύναμης από το μέρος του δασκάλου. (Γ. Αραβανής, 1997, 5 κ.ε, D. Fontana, 1995, 349) στοιχεία που χαρακτηρίζουν το παιδονομικό σύστημα του 19<sup>ου</sup> αιώνα και τα οποία σε τοπικές κοινωνίες:

1. μορφοποιούνται σε: σωματικές τιμωρίες, ψυχολογική βία, τυφλή βία, με αποδέκτες όλους τους μαθητές και χωρίς φανερή αφορμή, σαδιστική συμπεριφορά δασκάλων, επιθετική συμπεριφορά μαθητών, εκδικητικότητα απέναντι στο δάσκαλο, τάση για γελοιοποίηση του δασκάλου και άλλες αρνητικές για την αγωγή και μάθηση καταστάσεις. (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 2005, 651–652)

2. περιγράφονται μέσα από αυθεντικές αφηγήσεις μαθητών (υποκειμένων έρευνας) του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στο χώρο της Δωδεκανήσου, *ως μορφές τιμωριών*:

- τράβηγμα αφτιών, αλύπητα χτυπήματα με χάρακα ή βέργες (λυγαριάς, πικροδάφνης, μυρτιάς, ελιάς) στις παλάμες ή σε άλλα μέρη του σώματος με συμμετοχή άλλων μαθητών (ένας ψηλός μαθητής κρατούσε τον τιμωρούμενο στην πλάτη, για να τον χτυπά καλύτερα ο δάσκαλος ή οι μαθητές σε κύκλο έφτυναν τον τιμωρούμενο στο πρόσωπο κατά την υπόδειξη του δασκάλου) ή με υποχρεωτική παρακολούθηση της τιμωρίας από τους άλλους μαθητές.
- γονάτισμα παιδιών σε χοντρό θαλασσινό αλάτι ή σε «πατελιές» (= πεταλίδες) κατά την καρπαθιακή διάλεκτο.
- ορθοστασία στο ένα πόδι
- απομόνωση με στέρηση τροφής στην τάξη ή σε χώρους αποθηκευτικούς (με ειδική χρήση την επιβολή απομόνωσης), όπου η εγκατάλειψη, η αποπνικτική ατμόσφαιρα, η παρουσία ζωφιών, το απόλυτο σκοτάδι ασκούσαν έντονες ψυχολογικές επιπτώσεις στον τιμωρημένο.

Ταπεινώσεις, ειρωνείες, εξευτελισμοί της ανθρώπινης προσωπικότητας και άλλες τιμωρίες που διεκδικούν το χαρακτηριστικό της επιπόησης από το μέρος του δασκάλου (π.χ. αυτοσχέδιος μηχανισμός επιβολής ηλεκτροσόκ) και τον τίτλο των «ιεροεξεταστικών σωματικών βασανιστηρίων», που είχαν ως αποτέλεσμα να μισούν τα παιδιά το σχολείο και τα γράμματα και να λαχταρούν τη λύτρωση τους από έναν τέτοιο εφιάλτη. (Στ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 2005, 683–685).

Τα ανωτέρω στοιχεία αποκαλύπτουν ότι η παιδαγωγική σχέση δασκάλου–μαθητή στο παιδαγωγικό σύστημα του 19<sup>ου</sup> αιώνα «βασίζεται ολοκληρωτικά και μόνον στην προσωπικότητα του δασκάλου, στην περιχαράκωση της τάξης, στην απώλεια της ταυτότητας των μαθητών» (ό.π, 645). Είναι γνωστό ότι η σχολική νομοθεσία του 19<sup>ου</sup> αιώνα δεν προέβλεπε συγκεκριμένα παιδονομικά μέτρα για τη δημόσια εκπαίδευση" απλά ανέφερε ότι ο δάσκαλος «έπρεπε να αμείβει και να τιμωρεί ανάλογα με την επίδοση και τη συμπεριφορά τους» τους μαθητές. (Π. Ράπτης, 1988, 142).

Επίκριση στην αποτελεσματικότητα της παλιάς αγωγής αποτελούν τα συμπεράσματα ερευνών στο διεθνή χώρο από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. (Π. Ξωχέλης, 1995, 50, Θ. Χατζηστεφανίδης, 1990, 250). Μεταφέρουμε επιλέγοντας τα στοιχεία εκείνα των συμπερασμάτων, που, κατά την άποψη μας, συνηγορούν υπέρ της ανάγκης για μια αγωγή η οποία θα στοχεύει στην ποιότητα της γνώσης και όχι στην ποσότητα.

**Α.** Από την έρευνα του K. Lewin και των συνεργατών του, 1937 – 1940

1. Η σχέση «συμπεριφορά δασκάλου – επίδοση μαθητή» αποκαλύπτει:

συμπεριφορά δασκάλου	αυταρχική	δημοκρατική	Laisser –faire (απόλυτα ελεύθερη)
Επίδοση μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> <li>υψηλότερη απόδοση μαθημένης γνώσης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>χαμηλή ποσοτική απόδοση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>αυξημένη ποσοτική παραγωγή</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>χαμηλότερη ποιοτική</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ψηλότερη ποιοτική (γνώση με διάρκεια, κριτική σκέψη, πνευματική ανεξαρτησία)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>χαμηλή ποιότητα παραγωγής (συμπτώματα ανάλογα μ' εκείνα της αυταρχικής συμπεριφοράς)</li> </ul>

2. Η σχέση «συμπεριφορά δασκάλου – συμπεριφορά ομάδας» αποκαλύπτει:

Συμπεριφορά δασκάλου	Laisser – faire (απόλυτη ελευθερία)	Αυταρχική	Δημοκρατική
Συμπεριφορά ομάδας	<ul style="list-style-type: none"> <li>αβεβαιότητα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ανελευθερία</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ελευθερία – ανάληψη ευθυνών</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>φασαρία – σύγχυση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>υποταγή ή επιθετικότητα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ενδιαφέρον – πρωτοβουλία</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ανικανοποίητο</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>έλλειψη ενδιαφέροντος</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>αυτενέργεια – αυθορμητισμός</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>έλλειψη οργάνωσης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ατομικισμός</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ομαδικό πνεύμα – συνεργασία</li> </ul>

Συγκεντρωτικά επισημαίνουμε ότι η μάθηση

α) στο αυταρχικό στυλ δασκάλου: Είναι διαδικασία

μονοσήμαντη

κλειστή

αυταρχική

αναπαραγωγική

(γνώση περιορισμένης διάρκειας)

β) στο δημοκρατικό στυλ: Είναι διαδικασία:

με διαλεκτική σχέση ατόμου–ομάδας

δημιουργική (δράση, πρωτοβουλία, αυθορμητισμός, αυτοέκφραση, ενδιαφέρον)

καλλιεργεί πνεύμα αλληλεγγύης, κατανόησης, ανοχής

συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

**B.** Οι έρευνες του ζεύγους A. Tausch (1960):

1. Αποκαλύπτουν την αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καλώντας τους να αξιολογήσουν εικονικό υλικό με ανεπιθύμητη συμπεριφορά μαθητών, σε ποσοστό:

- α) 91 % των εκπαιδευτικών έδειξαν αυταρχικές αντιδράσεις
- β) 9% των εκπαιδευτικών έδειξαν κοινωνικοσυντονιστικές αντιδράσεις

2. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφηκε σε 50 ώρες διδασκαλίας σε 44 τάξεις:

- α) 97% αυταρχική. Απ' αυτό 17% πολύ αυταρχική
- β) 2% κοινωνικοσυντονιστική
- γ) 1% Laisser-faire

Η έρευνα επισημαίνει τη σχέση ανάμεσα στην ένταση της αυταρχικής συμπεριφοράς του δασκάλου και την προβληματική κατάσταση στην ομάδα, η οποία, ως γνωστό, επηρεάζει αρνητικά το ενδιαφέρον των μαθητών και κατά συνέπεια και τη μάθηση.

3. Ιδιαίτερο, για μας, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες του ζεύγους Tausch (1960), που αποκαλύπτουν τις επιπτώσεις από τη συμπεριφορά του δασκάλου (αυταρχική, δημοκρατική, απόλυτα ελεύθερη) στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του μαθητή και στη διάπλαση της προσωπικότητας του. Πιο πρόσφατες έρευνες (του G. Eron, 1974, και των συνεργατών του) διαπιστώνουν ότι οι τιμωρίες, ως αντίδραση του δασκάλου, προσωρινά αναστέλλουν την ανεπιθύμητη αντίδραση του παιδιού και αποκαλύπτονται όχι μόνον αναποτελεσματικό μέσο για την εσωτερίκευση κανόνων ηθικής αλλά και παράγοντες που εξωθούν σε επιθετική συμπεριφορά τα παιδιά (G. Eron et al, 1974).

Ενισχύοντας τα συμπεράσματα των ανωτέρω ερευνών με την προσωπική μας εμπειρία καταθέτουμε, ενδεικτικά, αφηγήσεις παιδιών – «από τα παιδιά μαθαίνουμε κάτι για τα παιδιά», λέει ο Flitner, (1997, 73) –, στις οποίες αποκαλύπτεται πως, πράγματι, η αυταρχική συμπεριφορά του δασκάλου εξωθεί σε επιθετικότητα του μαθητή, ο οποίος, προς αποκατάσταση της αδικίας στο πρόσωπο του, ζητά να ανταποδώσει ανάλογη συμπεριφορά. Αφορούν την περίοδο 1940 κ.ε. Τα λόγια των μαθητών είναι, μέσα στον αυθορμητισμό τους αποκαλυπτικά:

(Σχολείο Διαφανίου Καρπάθου, δεκαετία '40)

*Ο δάσκαλος, θέλοντας να τιμωρήσει τον Κωστή για τη χαμηλή του απόδοση, ζήτησε να γράψει ο Κωστής στον πίνακα: «Είμαι ένας βλάκας». Ο Κωστής, παρά το φόβο του δασκάλου είπε: «Εγώ θα γράψω τέτοια λ λέξη; Να μου το θυμάσαι ... θα σε πιάσω, άμα βγούμεν όζω και θα σε γλάρω πέτσα-πέτσα» (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 2005, 656).*

(Σχολείο Διαφανίου Καρπάθου, δεκαετία '50)

Απελπισμένος από την ντροπή του και την ταπείνωση που ένιωσε ο μαθητής Μιχάλης Π., όταν ξυλοκοπήθηκε άγρια από το δάσκαλο, γιατί, παραπλανημένος από έναν άλλο συνομήλικο, μπήκε στο αμπέλι, που θεώρησε ιδιοκτησία του συνομηλικού του, και έκοψε σταφύλια, λέει:

*«Τούμπανο της απελπισίας. Πολύ τούμπανο. Εγώ ήμουνα μπαρούτι μ' αυτή την ιστορία, διότι ήτανε μεγάλη προσβολή. Παίρνω, λοιπό, το Στελιανό, σαν εσκολάσαμε από το σκολειό, μετά το τούμπανο, το φέρνω ωγιά (= εδώ) στ' ανώι του δασκάλου, απ' τηκ κάτω μερά από 'τοκ κενό (= που ήταν κενό). Το στρεσάρω από πάνω και του λέω: "Ξάνοιε (= κοίτα) βρε απ' ωγιά μέσα". Τον φουσώ, λοιπό, από μέσα μεριά και πάει ο ασβέστης κι ο άμμος με στα μάτια του. Αυτός, ως εεμώσας (- μόλις γέμισαν) τα μάτια του άμμους, ενεσούισε (- αναστάτωσε) τοκ κόσμο. Τοπ περιλαβαίνω, λοιπό, στο τούμπανο και τον έκαμα σώσπαστο, για να*

*βγάλω το άχτι μου για το τούμπανον από 'φα(γ)α.» (ό.π., 671)*

*(Σχολείο Διαφανίου Καρπάθου, δεκαετία '50)*

*Ο Κωστής περιγράφει την αντίδραση του στο ατελείωτο ζύλο που έτρωγε από το δάσκαλο απόλυτα σίγουρος για το δίκιο της συμπεριφοράς του:*

*«Αμμ' εζέαμε (= μα ζέραμε) εμείς μάθημα; Ντάκκα ζύλο ... Από το ζύλο τακ κάμνομε (— τι κάνουμε) εμείς μετά; Αέει ο ένας: "Θα πάμεν όλοι και θα του σφάξομεν [— του δασκάλου] όλες τις κότες" ... Επή(γ)αμε, λοιπό, τη νύχτα ... Και τις στρουφίντζομε από το λαιμό και πάνε ... Ξύλον αποδώ, ζύλον αποκεί, ζύλο παραπέρα ... Ε, για σταμάτα. Αν εσυνέχιζε θα τις έτρωε κιόλας.» (ό.π., 673)*

*(Σχολείο Διαφανίου Καρπάθου, δεκαετία '40)*

*Ο Κωστής, κατά τον αφηγητή, παραβιάζει την πόρτα της αίθουσας, όπου τον είχε κλείσει ο δάσκαλος τιμωρία για τρεις τέσσερις ώρες, βγαίνει έξω, ελευθερώνει και τους άλλους δύο που είχε κλείσει ο δάσκαλος στη "λατσία" (— είδος στέρνας με σκέπασμα) και λέει: «"Ελάτε τώρα να (δ)είτε τα θεν να του κάμομεν" Παίρνει, λοιπό, την έδρα, τη βγόλλει έξω στην αυλή και τηκ καρέκλα και τ' αγγιά του (= τα πράγματα του) όλα και μετά έρχεται ο Κωστής κάτω στο καφενείο ... [όπου ήταν ο δάσκαλος] Πάει, λοιπό, ο δάσκαλος στο σκολειό. Ε εκείνη τη βολά τότες, τον πιάνει στο τούμπανο ... Ήτο μόνοι τους κι ο θεός ηζέει (= ο θεός μόνο ζέρει)» (ό.π., 674)*

*Αλλά και πιο σύγχρονα παιδιά δηλώνουν με πικρία και έντονη επιθετική διάθεση την αντίρρηση τους για το σύγχρονο πρόσωπο της αγωγής:*

*(Σε σχολείο, σε χωριό της Ρόδου, δεκαετία '70)*

*Ο Διαμαντής, μαθητής τότε, λέει:*

*«Εμείς πολλές φορές φοβόμαστε που βλέπαμε ο δάσκαλος να δέρνει και να ξεφτιλίζει τα παιδιά. Εγώ ένιωθα μίσος για το δάσκαλο. Αν μπορούσαμε εμείς τα παιδιά θα τον δέρναμε και θα τον διώχναμε από το σχολείο ... 7οτε ήταν μόνο ο δάσκαλος, ο παπάς και ο χωροφύλακας οι άρχοντες του χωριού» (ό.π., 670)*

*(Σε σχολείο της Ρόδου, δεκαετία '90)*

*«Σκληρός και βίαιος είναι ο δάσκαλος μας, που μας βρίζει και μας δέρνει. Όταν τραβά στρέιτ χαστούκια, μου 'ρχεται να του ρίξω ένα φούσκο να του γυρίσει ο κόσμος ανάποδα» (ό.π., 675)*

*(Σε σχολείο της Ρόδου, δεκαετία '90)*

*Ο μαθητής περιγράφει με καυστικό τρόπο μια εξευγενισμένη, μεταπλασμένη αυταρχική συμπεριφορά δασκάλου:*

*Ένας μαθητής μιλά στο διπλανό του, ενώ στην τάξη έχει μπει ο διευθυντής και εξηγεί κάτι.*

*«Ο δάσκαλος βγάζει ωραία και καλά το πεντακοσάρικο από τη τσέπη. Το σηκώνει στον αέρα αργά-αργά, το σιδερώνει με τα δάχτυλα του και με ύφος χιουμοριστικό, με τα χείλη του να 'χουν πάει ως τ' αφτιά του λέει: "Αργύρη!" κι έκανε μια γκριμάτσα που δεν θα μπορούσα με λόγια να σας την πω ... Και λέει το τσακάλι (— ο δάσκαλος) της τάξης μας: "Πεντακόσιες φορές: Δεν θα ξαναμιλήσω στην τάξη". Στο διάλειμμα ο Αργύρης έκλαιγε, πώς θα τα γράψει όλα αυτά, κι εμείς τον παρηγορούσαμε ...» (ό.π., 679)*

*(Σε σχολείο της Ρόδου, δεκαετία '90)*

*Ο Γιώργος, μαθητής Γ' τάξης, περιγράφει το φόβο του για την αντίδραση της δασκάλας σε περίπτωση που διαπιστωθούν λάθη κατά τον έλεγχο του βιβλίου γλώσσας. Η διαπίστωση λάθους σχετίζεται με αυταρχική συμπεριφορά δασκάλου. «Όταν έρχεται η ώρα να ελέγξει το βιβλίο μου η δασκάλα μου με πιάνει άγχος. Η καρδιά μου χτυπά, τα χέρια μου ιδρώνουν και γλιστρούν και νιώθω μεγάλη αγωνία.*

*Εκείνη τη στιγμή είναι σαν να έρχεται μια άγρια φουρτούνα κι εγώ, σαν ένα βαρκάκι, που πρέπει να την ξεπεράσω. Όταν στέκομαι κοντά της και η κυρία έχει το βιβλίο μου και ψάχνει για τα λάθη, τρέμω ολόκληρος ... Στην προσευχή μου εκείνη την ώρα λέω να μην έχω λάθη, γιατί θα με βάλει να γράψω τα λάθη μου μια ολόκληρη σελίδα το καθένα. Αν έχω τέσσερα λάθη, θα με βάλει να γράψω τέσσερις σελίδες...» (ό.π., 677)*

(Σε σχολείο της Ρόδου, δεκαετία '90)

*Η Αγγελικά, μαθήτρια Ε' τάξης, περιγράφει την ορμή της να αντιδράσει κι αυτή «απάνθρωπα» στην «απάνθρωπη» συμπεριφορά του δασκάλου της. «Εκείνη τη στιγμή μου 'ρχεται να σηκωθώ, να τον κλοτσήσω, να τον βρίσω και τέλος να τον διώξω και γω. Φέρεται σαν απάνθρωπος στα παιδιά του ιδρύματος που οι καρδιές τους είναι πληγωμένες» (ό.π., 123)*

(Σχολείο της Ρόδου, δεκαετία '90)

Το παιδί περιγράφει το δικαίωμα των «μικρών» (= μαθητών) να τιμωρούν τους «μεγάλους» (= δάσκαλο) ως αντίδραση στην τάση του δασκάλου να τιμωρεί:

*«Όμως κι εμείς οι "μικροί" τον αντιμετωπίζουμε κατάλληλα — σχεδόν κατάλληλα —, δηλαδή του την "σπάμε", έτσι ώστε να ψάχνει πού να κρυφτεί για ηρεμία. (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998, 121)*

Όλες αυτές οι αφηγήσεις αποκαλύπτουν:

- μια φοβερή παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται στην απειλή, τον εκφοβισμό. Είναι αγωγή της υποταγής και της τιμωρίας, το αντίθετο ακριβώς απ' αυτό που πρεσβεύει η αγωγή στα πλαίσια της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής το 20ου αιώνα, στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.
- Η παλιά αγωγή πίστευε στην παντοδυναμία της ποινής αυτής καθαυτής ως παράγοντα με «μορφωτικό χαρακτήρα» (Χ. Φράγκος, 1993, 245–247), υπό την έννοια ότι η ποινή παρακινεί το άτομο «να τραπεί με μεγαλύτερη ένταση στην προσδοκώμενη αμοιβή ενίσχυση και επιβράβευση» (ό.π.)
- Το ταπεινωμένο από την τιμωρία σύγχρονο παιδί, το οποίο επιβεβαιώνει νεώτερα ερευνητικά δεδομένα που περιγράφουν την έλλειψη, ή τη διαστρέβλωση διαπροσωπικών σχέσεων σ' ένα κλίμα ανταγωνιστικό, φορμαλιστικό, αυστηρό στην αίθουσα διδασκαλίας, ένα κλίμα που εξακολουθεί να δημιουργεί φόβο και καταπίεση αφού η εκπαίδευση επιμένει να στηρίζεται στην απαγόρευση και την τιμωρία (Βλ. Π. Πολυχρονόπουλος, 1988, 462–471)

Αναμφίβολα πολλά πράγματα έχουν προς το καλύτερο αλλάξει στο χώρο της εκπαίδευσης. Το κύριο όμως πρόβλημα για μια αγωγή που σέβεται την ιδιαιτερότητα της φύσης του παιδιού δεν φαίνεται να έχει λυθεί. Ο δάσκαλος εξακολουθεί, δυστυχώς, να πιστεύει στην δύναμη της ποινής αναφορικά με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Ευτυχώς το σύγχρονο παιδί δεν φαίνεται διατεθειμένο σήμερα να αναγνωρίσει ως όρους στο παιδαγωγικό παιχνίδι του «αυταρχισμό», την «αυθεντία», την «επιβολή της άποψης». Αντιδρά δηλώνοντας στο δάσκαλο την αρνητική του στάση σ' αυτές τις παραμέτρους επικοινωνίας, σ' αυτά τα «εξευγενισμένα» σύγχρονα μέσα που είναι «μεταπλασμένοι τρόποι» βίαιων τρόπων επικοινωνίας (Α. Flitner, 1997, 21–57).

Είναι ανάγκη να βρεθούν τρόποι – να ασκηθεί σ' αυτούς ο δάσκαλος – στα πλαίσια των οποίων ο δάσκαλος θα αναγνωρίσει στο ρόλο του: α) την υποχρέωση να μην εξωθεί το μαθητή σε ακραίες αντιδράσεις που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου. Πρέπει να αποκτήσει επίγνωση ο

δάσκαλος ότι η συμπεριφορά του είναι αποφασιστικός παράγοντας για τη «διαμόρφωση υγιούς κλίματος» στην τάξη και για την «ομαλή ανάπτυξη» της προσωπικότητας του παιδιού. (Βλ. R. K. White & R. Lippit, 1961) β) την ανάγκη να δημιουργεί σχέσεις ανάμεσα σ' αυτόν και τα παιδιά γνωρίζοντας ότι δημιουργώ σχέση σημαίνει αγαπώ, φροντίζω, αναλαμβάνω ευθύνη, αγωνιό για κάποιον, νιώθω συνυπεύθυνος, προσπαθώ θυσιάζοντας χρόνο, όπως ακριβώς δηλώνει τη σχέση ο Σεντ Εξιπερύ στο «Μικρό πρίγκιπα» όταν ο πρίγκιπας μιλά για τα δικά του τριαντάφυλλα που είναι ξεχωριστά γιατί έδωσε σ' αυτά την προσωπική του φροντίδα.

4. Η καταγραφή από την έρευνα Tausch (1960) της λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αποκαλύπτει μια άλλη μορφή αυταρχικής συμπεριφοράς, που εξακολουθεί, δυστυχώς, να παρατηρείται και σήμερα στις σχολικές αίθουσες. Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί, σε πενήντα ώρες διδασκαλίας ξόδεψαν το χρόνο ως εξής:

α) 56,3% του χρόνου σε ερωτήσεις ή αξιώσεις

β) 30,5% σε διαταγές, που δεν μπορούσαν να είναι αντιστρέψιμες από τους μαθητές.

Τα στοιχεία, ως αριθμητικά δεδομένα, έχουν βέβαια το στοιχείο της αντικειμενικότητας, στερούνται όμως την αίσθηση της υποκειμενικότητας, η οποία έχει τον τρόπο να δίνει την «απόχρωση» της συμπεριφοράς, την «ποικιλία» και τον «τόνο» της έντασης και της έκφρασης, μιαν άλλη δηλαδή αλήθεια, ένα στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό, όταν προπάντων δηλώνει το πώς εισπράττει και ερμηνεύει ο μαθητής τη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου και τον τρόπο διαχείρισης του διατιθέμενου χρόνου μάθησης. Και τούτο διότι, όπως πολύ σωστά διατυπώνει ο Α.Αλμπέρτι, «οι ενέργειες του εκπαιδευτικού και γενικά των ενηλίκων σε νεαρά άτομα ενέχουν πάντα τον κίνδυνο να είναι αυταρχικές, μια και δεν είναι πάντα σαφές ... το κατά πόσο είναι θεμιτές» (Α. Αλμπέρτι, 1994, 35–36)

Η δυνατότητα για μια νέα προοπτική, στο θέμα αυτό, ανοίγεται – είναι προοπτική εξαιρετικού ενδιαφέροντος – όταν ο δάσκαλος αναγνωρίζει στο μαθητή το δικαίωμα να αποκαλύπτει – τον προκαλεί γι' αυτό – με λόγο τις συναισθηματικές φορτίσεις που του προκαλεί ο τόπος, το χρώμα, η ένταση της φωνής, οι κινήσεις και γενικά οι αντιδράσεις λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου. Αναγνωρίζοντας ο δάσκαλος στο μαθητή του αυτό το δικαίωμα, εξασφαλίζει παράλληλα στον εαυτό του ένα «παράθυρο», όπως λέει ο ερευνητής Gordon (Π. Ξωχέλης, 1995, 50 και Θ. Χατζηστεφανίδης, 1990, 250), που θα του επιτρέψει το άνοιγμα στην αυτοκριτική της δικής του συμπεριφοράς και των επιπτώσεων της στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Μια τέτοια προοπτική είναι αναφορά σε ανθρώπινες ισότιμες σχέσεις δασκάλου – μαθητή και όχι σε σχέσεις «αυθεντίας–υποταγής», όπως τις περιγράφουν τα ερευνητικά δεδομένα.

Οι επιπτώσεις από την αυταρχική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες μάθησης είναι πολλές. Συνοπτικά παραθέτουμε εκείνες που αντιμάχονται κάθε πρόθεση ή προσπάθεια για δημιουργική διδασκαλία:

α) Η παθητική, αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και γενικά απέναντι σε κάθε μορφή αγωγής και επικοινωνίας με τον ενήλικα

β) Οι επιπτώσεις στην προσωπικότητα του παιδιού, εξαιτίας του εθισμού στην υποταγή, στην υποκρισία, στην έλλειψη θάρρους για κριτική στάση σε όσα συμβαίνουν.



γ) Η διάσταση της σχέσης ατόμου – ομάδας και κυρίως η έλλειψη συναισθηματικής σχέσης δασκάλου–μαθητή.

Αποκαλύπτεται έτσι:

– η αντίθεση της παλιάς αγωγής προς την σύγχρονη, η οποία απαιτεί:

- «σεβασμό στις ανθρώπινες σχέσεις»
- «ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης»
- μαθητές «ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημιουργικοί» (Ν. 1566/85)

και διακηρύσσει διαπροσωπικές σχέσεις αγάπης και αναγνώρισης στην τάξη (Α. Βουγιούκας, 1984, 85, 9)

– η αδυναμία της παλιάς αγωγής να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες για ποιοτική αναβάθμιση της αγωγής και μάθησης στο σχολείο, το οποίο, θεωρητικά τουλάχιστο, επιδιώκει το σεβασμό στην αξιοπρέπεια και στις δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή. Βέβαια με περιεχόμενα μεθόδους και τεχνικές που στοχεύουν αποκλειστικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι αδιανόητο να αναφερόμαστε:

- σε αυτοπραγμάτωση μαθητή
- σε παραγωγή ιδεών με το στίγμα της πρωτοτυπίας και της ευελιξίας
- σε απολαυστική μάθηση, στην οποία το συναίσθημα είναι ο ρυθμιστής της δημιουργικότητας, ο ενισχυτής της περιέργειας και της έρευνας.

Η αναζήτηση της σχέσης ανάμεσα στο ανταρχικό και το σύγχρονο σχολείο δεν είναι άσκοπη. Τα νομικά πλαίσια, που αφορούν την εκπαίδευση, σκιαγραφούν μια σχεδόν «ερωτική» σχέση δασκάλου–μαθητή. Όμως κραυγές αγωνίας φτάνουν στ' αφτιά μας από παντού. Γονείς και παιδιά διαμαρτύρονται αγανακτισμένοι για τιμωρίες στα παιδιά, οι οποίες θυμίζουν τα σχολικά χρόνια των γονέων (τιμωρία, όρθιος, μηνύματα στο γονέα να διορθώνει τη συμπεριφορά του παιδιού, μετακίνηση ή απομόνωση του άτακτου σε θρανίο, γραπτές τιμωρίες που αφορούν την τάση του παιδιού να μιλά στο διπλανό του ή να ξεχνά τα βιβλία του κ.α.) (Βλ. Ι. Κανάκης, 1995, 42–46).

Δάσκαλοι απ' την άλλη δηλώνουν:

– την ανασφάλεια και την αδυναμία τους να καλλιεργήσουν με τους μαθητές τους τη σχέση εκείνη που θα συμβάλει στην επιτυχία του έργου τους

– την επιθυμία τους να βρουν τρόπο να σπάσει ο πάγος της αδιαφορίας των μαθητών για τη γνώση

– την απολμία τους να ξεπεράσουν τα όρια του καθιερωμένου τους ρόλου παρά τις υποδείξεις των αναλυτικών προγραμμάτων. (Γίνεται έτσι φανερή η ανάγκη για άσκηση σε νέες μεθόδους και τεχνικές μάθησης και αγωγής).

– την ανάγκη τους να αναγνωρίζεται από το παιδί το έργο τους. (Υποδηλώνεται έτσι η ανάγκη του δασκάλου για αξιολόγηση του έργου από το παιδί.)

Είναι καιρός οι έρευνες για την ποιότητα της σχολικής μάθησης να ξεκινούν:

α) από τις απόψεις των παιδιών για όσα βιώνουν στη σχολική αίθουσα (Τα παιδιά είναι τα μόνα που μπορούν να πουν τι συμβαίνει πίσω από την κλειστή πόρτα της τάξης)

β) από την ποιότητα και την ποσότητα της εργασίας που ανατίθεται στο σπίτι

γ) από τις απόψεις των γονιών, οι οποίοι εκτός από το οικονομικό βάρος της εξωσχολικής μόρφωσης των παιδιών τους έχουν επωμισθεί και την ευθύνη της μάθησης – όχι της φροντίδας – στο σπίτι, αφού το σχολείο έχει ουσιαστικά περιορίσει το ρόλο του στην εξέταση αυτού που τα παιδιά έμαθαν στο σπίτι – αδιάφορο με ποιόν τρόπο – σ' έναν αγώνα δρόμου για τρεις τέσσερις ώρες

μελέτης.

Η καρδιά του προβλήματος για την αυταρχικότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης χτυπά στη σχέση δασκάλου–μαθητή. Είναι μια σχέση επικοινωνίας που κερδίζεται μέσα από την εμπειρία της επικοινωνίας με το παιδί. Είναι δύσκολο να ορίσει κανείς κανόνες και τρόπους επικοινωνίας. Το άνοιγμα της ψυχής του παιδιού υπακούει σε συνδυασμούς ανθρωπίνων σχέσεων ιδιαίτερους, μοναδικούς και αναντικατάστατους για κάθε παιδί. Ο εκπ/κος πολλές φορές απρόσμενα, μέσα από αστάθμητες ισορροπίες που το παιχνίδι της επικοινωνίας επιτυγχάνει, νιώθει στα χέρια του το κλειδάκι της καρδιάς του παιδιού. Η σχέση αφορά τη διαπλοκή προσωπικοτήτων. Αυτό που χρειάζεται είναι να εμπνέεται ο δάσκαλος – ο ενήλικας γενικά – από το πνεύμα αντιαυταρχικής αγωγής και να σταθμίζει κάθε φορά με ενδιαφέρον, υπομονή και αγάπη για τον άνθρωπο τα δεδομένα της επικοινωνίας με στόχο την εξυπηρέτηση του παιδιού: την ανάπτυξη του συναισθήματος και της συνείδησης του παιδιού για το «εγώ» του. Το «εγώ» μπορεί να διαμορφώνεται σε αυτοδύναμη προσωπικότητα «πρωτίστως με την επικοινωνία και την συναναστροφή με τους άλλους» (Α. Flitner, 1997, 106), όταν αυτή δεν είναι σχέση συμμόρφωσης, και δεν απαιτεί *προσαρμογή* και *υποταγή*, οι οποίες, ως γνωστόν, συνοδεύονται από την αίσθηση ότι δεν αξίζει να ζεις και ν' αγωνίζεσαι, αυτήν ακριβώς την αίσθηση που καλλιεργεί η αυταρχική αγωγή στα παιδιά πέρα απ' τα όρια ενός ορισμένου χρονικού ορίου.

Το πρόβλημα της «αυταρχικότητας» της αγωγής είναι, λοιπόν, κατά μεγάλο μέρος, προσωπικό θέμα του δασκάλου της πράξης. Είναι ανάγκη να επιχειρήσει ο δάσκαλος μια δική του προσπάθεια – ας μην περιμένει μοιρολατρικά τη βοήθεια που αργεί να έρθει – να απαλλάξει την εκπαίδευση από το πλαίσιο που ο Αλέξανδρος Δελμούζος χαρακτηρίζει «σωστή σιδερένια φορεσιά για δάσκαλο και μαθητή», δηλώνοντας το αφύσικο της μεθόδου να καταδικάζει σε *παθητική απραξία* το μαθητή. (Σ. Ζιώγου–Καραστεργίου, 1996, 33–35). Δεν μπορεί πλέον η εκπαίδευση να μείνει καθηλωμένη σ' ένα αναχρονιστικό κλίμα μάθησης και αγωγής. (Χ. Φράγκος, 1985, 295, Α. Φραγκουδάκη, 1997, 180, Α. Καζαμιάς, 1995, 40 κ.ε.) και να επιμένει να αναγνωρίζει ως αξίες χαρακτηριστικά ενός αυταρχικού τρόπου αγωγής:

- υποταγή μαθητή
- έλλειψη κριτικής σκέψης
- άρνηση αναγνώρισης του ρόλου του ενδιαφέροντος του μαθητή
- απόδοση της αποτυχίας και του λάθους αποκλειστικά στο παιδί
- στέρηση της ελευθερίας κινήσεων του παιδιού στο χώρο της τάξης για τις ανάγκες της μάθησης, με την επιβολή μιας «αναγκαστικής» αφύσικης πειθαρχίας, η οποία καθιστά το παιδί «εκμηδενισμένο» και όχι πειθαρχημένο, ικανό να επιβάλλεται στον εαυτό του όταν «οι κανόνες ζωής» το απαιτούν. (Βλ. Σ. Ζιώγου–Καραστεργίου, 1996, 321–322)

Είναι χαρακτηριστικά την ύπαρξη των οποίων βεβαιώνουν σύγχρονες επιστημονικές συναντήσεις:

- Συμπόσιο του τμήματος Ψυχολογίας της Κρήτης, 1991
- 7<sup>ο</sup> Συνέδριο της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης», 1994
- 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, 1996 (Βλ. Α. Μπεζέ, 1998, 63)

Το σχολείο οφείλει:

- να καλλιεργεί διάλογο ειλικρινή και πραγματικό με το παιδί στοχεύοντας στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης του παιδιού στον εαυτό του και στις ικανότητες του.
- να αναγνωρίζει ως πολύ σημαντική την ανάγκη να βρει κάθε μαθητής ένα χώρο, στον οποίο θα έχει νόημα η παρουσία του. Ίσως σ’ αυτό το σημείο να βρίσκεται η ρίζα της βίας στο σχολείο: Τα παιδιά δεν νιώθουν σε κανένα χώρο σημαντικά.

Απαραίτητη προϋπόθεση, για να ανταποκριθεί ο δάσκαλος σ’ ένα τόσο δύσκολο ρόλο και να στοχαστεί τις επιταγές μιας νέας αλλαγής στα θέματα εκπαίδευσης, είναι να ελεγχθούν:

- η επιστημονική κατάρτιση των υποψηφίων και των εν ενεργεία δασκάλων
- οι παιδαγωγικές τεχνικές που έμαθε – αν έμαθε – ο δάσκαλος προτού αφεθεί να δουλέψει μόνος του με την ευθύνη μιας ομάδας παιδιών.
- Η προσωπική του ικανότητα να διαχειρίζεται ιδιαίτερες συμπεριφορές – παιδιά χωρίς προβλήματα δεν υπάρχουν. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας ικανότητας επιτυγχάνεται, *όχι μόνον* με τη θεωρητική κατάρτιση που παρέχεται στα πανεπιστήμια, αλλά *κυρίως* μέσα από την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων, στις οποίες ο δάσκαλος καλείται:

- να κατανοεί το μηχανισμό λειτουργίας προβληματικών καταστάσεων
- να αντιπαραθέτει σ’ αυτές τεχνικές, που θα μπορούσαν να μεταβάλλουν αυτές τις καταστάσεις. Ο όρος «εμψυχωτής ομάδας» δηλώνει μέθοδο πολύτροπη που απαιτεί όχι μόνον γνώση αλλά και ευελιξία και επινόηση σκέψης

Αναφερόμαστε έτσι σε μια εκπαίδευση που θα εμψυχήσει στο δάσκαλο την εμπιστοσύνη στις ικανότητες του:

- να χειρίζεται την ποικιλία και την πολλαπλότητα της συνθετότητας των προβλημάτων της εκπαίδευσης καθιστώντας τον ικανό να αποκωδικοποιεί γλώσσα, στόχους, προθέσεις, υπολανθάνοντα νοήματα της παιδικής συμπεριφοράς

- να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές φορτίσεις στο σχολικό χωροχρόνο με τρόπο που θα εκτρέπει την επιθετικότητα σε κοινωνικότητα.

Μια τέτοια προοπτική καθίσταται εφικτή μέσα από *διαρκή κατάρτιση* σε θέματα επικοινωνίας ανθρώπων και *συνεχή συστηματική άσκηση*, ώστε ο δάσκαλος να εγκαταλείψει την πρακτική προβολής της ατομικότητας του για χάρη μιας ομαδικής πρακτικής που του επιτρέπει:

- να βλέπει με εμπιστοσύνη τον εαυτό του και με θετική ματιά το μαθητή, ακόμη κι όταν η συμπεριφορά του μαθητή δηλώνει εμπόδιο στο έργο του δασκάλου, εκφράζοντας έτσι την πεποίθηση του ότι το «λάθος» είναι *φυσικό χαρακτηριστικό* της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

- να μοιράζεται πρόθυμα την εξουσία με τα παιδιά αναγνωρίζοντας και τα δικά του λάθη.

- να ασκείται και να ασκεί τους μαθητές του καθημερινά – πολύ δύσκολη άσκηση πράγματι – *στον έλεγχο των συγκινησιακών φορτίσεων*.

Μέσα από μια τέτοια προοπτική μπορεί να καλλιεργείται μια *επικοινωνιακή σχέση* δασκάλου–μαθητή, η οποία και υπόσχεται μια αποτελεσματική μάθηση.

### 1.3. Αρχές της δημιουργικότητας στην παιδαγωγική του «Νέου Σχολείου».

Το Νέο Σχολείο, επηρεασμένο από τις απόψεις του Rousseau για αυτονομία του παιδιού, θέτει υπό αμφισβήτηση τα παραδοσιακά πρότυπα αγωγής, ασκεί δριμύτατη κριτική στις αρετές της «ηθικής», της «υποταγής» και της «πειθαρχίας» (A. Flitner, 13–15) και δηλώνει την αντίθεση της προς την παλιά παιδαγωγική μέσα από το στόχο της αγωγής ότι «όλα πρέπει να ξεκινούν από το παιδί (von kinde aus)» και τον «σεβασμό των ψυχικών αναγκών και των δημιουργικών του ικανοτήτων» (ό.π.). είναι στόχος που δηλώνει την ανάγκη για ανάπτυξη της *πρωτοβουλίας, της αυτονομίας και της δημιουργικότητας* του παιδιού και αποκαλύπτει το ενδιαφέρον του Νέου Σχολείου να παρακινήσει το *ενδιαφέρον* του μαθητή για τη μάθηση παίρνοντας υπόψη του τις θέσεις της ψυχολογίας για τις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού. (Ν. Μπαλής, 1979, 264–267)

Μεταρρυθμιστές ανθρωπιστές παιδαγωγοί (Dewey, Claparede, Montessori, Decroly, Kersensteiner, κ.α.) πρωτοπορούν σε μια παιδαγωγική επανάσταση στα πλαίσια ενός γενικότερου πεδίου εξέλιξης των ιδεών σ' όλους τους χώρους της κοινωνικής οργάνωσης. Αμφισβητούνται οι εξουσιαστικές μέθοδοι της παραδοσιακής εκπαίδευσης και περιγράφεται η ανάγκη για *ανθρωπιστική μάθηση* στο σχολείο, για μια εκπαίδευση «γεμάτη παιχνίδι και χαρά, απαλλαγμένη από κάθε καταναγκασμό ... μια εκπαίδευση που μπορεί να αναπτύσσει το σώμα, να ξυπνά την ευφυΐα, την περιέργεια και το πάθος για τη μάθηση» (Ν. Μπαλής, 1979, 264). Η αγωγή, δηλαδή, διευρύνεται σε σωματική, πνευματική, πολυτεχνική. Διασυνδέεται έτσι η θεωρία με την πράξη.

Έμφαση στην παιδαγωγική διαδικασία δίνεται σε νέες ιδέες: «βιωματική εμπειρία», «έμφυτες ικανότητες του παιδιού», «υπευθυνότητα», «αυτονομία», «αυτοπραγμάτωση» κ.α.

Δηλώνεται, ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης για τη *συναισθηματικότητα του μαθητή* και πραγματοποιείται η στροφή από την αντικειμενικότητα (τη γνώση) στην υποκειμενικότητα (το μαθητή). Οι γνώσεις αποκτούν αξία μόνο σε συνδυασμό με τη δράση αυτού που τις αποκτά και αποκαλύπτονται χρήσιμες γι' αυτόν, γιατί τον βοηθούν να εκφράσει την ελευθερία και τη δημιουργικότητα του.

Συνέπεια της ζύμωσης όλων αυτών των ιδεών υπήρξε η επιδίωξη των στόχων: φυσική μάθηση, ελεύθερη απόκτηση γνώσεων, αυθορμητισμός στην προσπάθεια μόρφωσης

Η λειτουργία της αγωγής έτσι αποκτά *χαρακτήρα πνευματοποίησης του ανθρώπου*, αφύπνισης των εσωτερικών πνευματικών του δυνάμεων. Νέες ανθρώπινες σχέσεις, για την πραγματοποίηση μιας τέτοιας λειτουργίας, καθορίζονται, εγκαινιάζονται. Υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου–μαθητή, χωρίς τα στοιχεία της «εξάρτισης» και της «εξουσίας», καλλιεργούν *κλίμα αγάπης, εμπιστοσύνης, αναγνώρισης, ασφάλειας και χαράς* και καθορίζουν *ρόλους σεβασμού της ελευθερίας του άλλου* σε σημείο μάλιστα να κατακριθεί αυτό ως αρνητικό στοιχείο αυτής της παιδαγωγικής αναγέννησης (Ν. Μπαλής, 1979, 266). Ο δάσκαλος γίνεται «συνεργάτης», «δάσκαλος–σύντροφος», «απόλυτα ισότιμο μέλος με τους μαθητές» και υπηρετεί ένα ρόλο «ρευστό», που υπακούει στην ανάγκη να μην είναι «συγκεκριμένος και προκαθορισμένος» και να ελευθερώνει

τον δυναμισμό του παιδιού, ώστε αυτό να αναπτύσσει ελεύθερα και αυθόρμητα τη «δημιουργική» και «κοινωνική» πλευρά της προσωπικότητας του. (N. Μπαλής, 1979, 268–273)

Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα προέκυψε και η έννοια της *δημιουργικότητας*, η οποία αποκτά περιεχόμενο στις μέρες μας και γίνεται το ζητούμενο στην εκπαιδευτική μάθηση. Το άτομο, μέσα στη νέα παιδαγωγική, αναγνωρίζεται ως *ων από τη φύση του δημιουργικό* και εκφράζει τη δημιουργικότητα του *μαθαίνοντας να δημιουργεί*, καθώς ασκεί τις δημιουργικές του δυνάμεις στα πλαίσια «μιας θετικής συναισθηματικής και συγκινησιακής εμπειρίας» (ό.π., 273)

Για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, ωστόσο, προκύπτει το θέμα:

– Πώς και με ποιους όρους μια τέτοια επαναστατική παιδαγωγική τίθεται στην υπηρεσία των στόχων της σύγχρονης παιδαγωγικής. Πώς αυτή εναρμονίζεται με τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

– Πώς ο νέος, που γαλουχείται με την εμπειρία της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, οπλίζεται κατάλληλα για να αντιμετωπίσει αργότερα τη σύγχρονη ανταγωνιστική κοινωνία, ώστε να μπορεί ο ίδιος να ενθαρρύνει και να διαπαιδαγωγεί τον εαυτό του έχοντας πλήρη επίγνωση των διαφόρων πλευρών του κοινωνικού του περιβάλλοντος.

– Πώς ο δάσκαλος γίνεται ικανός (δημιουργικός, ευέλικτος, ενισχυτικός, ανθρωπιστής), ώστε να βρει μια προσωπική δική του μέθοδο ικανή να εναρμονίζει τις ανάγκες των παιδιών της δικής του ομάδας με τους στόχους μάθησης και συγχρόνως να εμπνέει στα παιδιά τις αξίες που ενθαρρύνουν την αυτονομία και την αλληλεγγύη.

#### **1.4. Ενδιαφέρον – Εμπειρία – Αυτενέργεια – Αυθορμητισμός στη θεωρία του JOHN–DEWEY (Σχολείο Εργασίας).**

Το ριζοσπαστικό παιδαγωγικό πρόγραμμα του John Dewey (1859–1952), στην Αμερική, υποστηρίζει με έμφαση και τονίζει τη σημασία που έχει, στο χώρο της αγωγής και της διδασκαλίας, η αρχή της «πράξης μέσω του χεριού», η οποία αποτελεί για τον άνθρωπο τη «φυσική και πλέον καρποφόρα αφετηρία για κάθε μάθηση, αυτόνομη σκέψη και ενέργεια». (A. Reble, 1992, 459). Οι απόψεις του για περισσότερη «αυτοτέλεια», «αυτόνομη σκέψη», «αυτενέργεια» από το μέρος του παιδιού, για περισσότερη «φυσικότητα» στη διδασκαλία και «μεγαλύτερη προσοχή» στην κοινωνική αγωγή με στόχο τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας καθιστούν σαφές ότι η *δράση* για τον Dewey είναι η αφετηρία για τη μάθηση, (ό.π.)

Το σχολείο, σύμφωνα με τον Dewey, πρέπει να συνδυάζει:

α) την πρακτική γνώση της επιστήμης και της τεχνολογίας

β) το «αυθόρμητο αίσθημα, που απελευθερώνεται με την *καλλιτεχνική ωρίμανση*, την ελευθερία της φαντασίας και την έκφραση των ζωικών επιθυμιών» (P. Goodman, 1977, 57). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί σε μας ο ρόλος της καλλιτεχνικής παιδείας στη σχολική μάθηση, καθόσον η πρόταση μας υπηρετεί, μέσα από τη *διαπλοκή της γλωσσικής με την καλλιτεχνική αγωγή*, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού.

Εξαιρετικής σημασίας, για την εκπαιδευτική πράξη, είναι η άποψη του Dewey ότι η *φύση της εργασίας είναι η πρώτη πηγή πειθαρχίας*. Η ίδια η διδακτική πράξη, όταν χαρακτηρίζεται από ποιότητα, επιβεβαιώνει την άποψη αυτή. Η

ποιότητα στη φύση των διαδικασιών είναι, κατά την άποψη μας, η λύση του διπλού προβλήματος, που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καθημερινά αναφορικά με την έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη αφενός και την πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή αφετέρου. Αν η πειθαρχία εκλαμβάνεται ως ενδιαφέρον για τα δρώμενα και ως εσωτερική ανάγκη συμμετοχής του μαθητή στις διαδικασίες, τότε ασφαλώς μπορεί η «πειθαρχία» να συνεξαρτάται από την φύση της ποιότητας των διαδικασιών.

Το θέμα, για τη σχολική μάθηση, αφορά το πόσο ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος και έτοιμος να αμφισβητήσει όσα γι' αυτόν αποτελούν καθιερωμένη φιλοσοφία και πράξη μάθησης και να αναγνωρίσει, στον προγραμματισμό της καθημερινής πρακτικής, το ρόλο του ενδιαφέροντος του μαθητή και την αναγκαιότητα για σχέσεις αλληλεπίδρασης ατόμου-ομάδας κατά την ανάπτυξη των διαδικασιών μάθησης. Γιατί, όπως λέει ο Χ. Φράγκος, ο Dewey σταματά στο σημείο που το άτομο έχει εξασφαλίσει την ένταξη του στην ομάδα (Χ. Φράγκος, 1993, 117–118). Το ουσιαστικότερο όμως για μας είναι ο *τρόπος*, με τον οποίον το άτομο επιτυγχάνει τη διασύνδεση του με την ομάδα μέσα από αλληπάλληλες προσπάθειες να ανιχνεύσει, να συσχετίσει, να επηρεάσει την άποψη της ομάδας υπηρετώντας συγχρόνως και το ρόλο του ατόμου που διεκδικεί τη θέση του ως μέλους στην ομάδα, στην οποία θέλει να ανήκει.

Αυτό, βέβαια, το παιχνίδι δεν παίζεται με μονόδρομες φορμαρισμένες διαδικασίες του τύπου «διαβάστε, πείτε, κάντε, όπως το παράδειγμα», στα πλαίσια μιας αψυχολόγητης πειθαρχίας που κρατά σε πλήρη απομόνωση το άτομο παρότι θεωρητικά λειτουργεί ως μέλος ομάδας. Είναι παιχνίδι που αναπτύσσεται αποτελεσματικά μέσα από πρακτικές και μεθοδεύσεις από το μέρος του δασκάλου, με τις οποίες ενθαρρύνεται ο *πλουραλισμός στην άποψη*, το ενδιαφέρον για *δράση διανοητική* (συζήτηση φυσική, αντιπαράθεση δημοκρατική, επανεκτίμηση και διάθεση για προβολή εναλλακτικής λύσης) και *σωματική* (κίνηση, χρήση υλικών αντικειμένων, παιχνίδι δράσης). Αναφερόμαστε, δηλαδή, σε διαδικασίες, στα πλαίσια των οποίων το άτομο εκδηλώνει ολόπλευρα την προσωπικότητα του και κερδίζει το ίδιο την αναγνώριση της προσφοράς του στην ομάδα.

### **1.5. Η γνώση ως προσωπική δράση με τα αγαθά του πολιτισμού, στο «Σχολείο Εργασίας»**

Για τον G. Kerschensteiner, κήρυκα του Σχολείου Εργασίας, η έννοια «μόρφωση» έχει δυναμικό και όχι παθητικό χαρακτήρα. Η γνώση *κερδίζεται, αποκτιέται* μέσα από την *προσωπική, ενεργητική αντιπαράθεση του ατόμου με τα αγαθά του πολιτισμού*. Ο μαθητής μαθαίνει, όταν *δρα ο ίδιος* στα περιεχόμενα μάθησης και όχι όταν υφίσταται παθητικά το παραγέμισμα της σκέψης του. Μέσω της *άμεσης επαφής* του μαθητή με τις μεγάλες αξίες και τα σπουδαία αγαθά του πολιτισμού (γλώσσα, δίκαιο, θρησκεία, τέχνη, επιστήμη κ.α.) αναπτύσσονται οι δυνάμεις του. Καθήκον, ως εκ τούτου, του παιδαγωγού είναι «να πετύχει την *εσωτερική σχέση* του παιδιού προς τα πολιτιστικά αγαθά ... και να αφυπνίσει μέσα του τη συνείδηση των αξιών.» (Α. Reble, 1992, 467)

Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και ο Spranger, εκπρόσωπος του μοντέλου της Πολιτιστικής Παιδαγωγικής. Ο στόχος της αγωγής για «ευαισθητοποίηση» του νέου απέναντι στις αξίες δεν αφορά τη «μετάδοση» του πολιτισμού στους

απογόνους, αλλά την «απελευθέρωση» των δυνάμεων που διαθέτει ο νέος άνθρωπος: «ανάπτυξη της προσωπικής του αξιολογικής συνείδησης και αφύπνιση της εντελώς προσωπικής του βούλησης» (Α. Reble, 1992, 560)

Και στις δύο προηγούμενες απόψεις τονίζεται η σημασία που έχει ο *τρόπος*, με τον οποίον η αγωγή φέρνει σε επαφή το παιδί με τις αξίες της πολιτιστικής ζωής και πώς ο *τρόπος* αυτός φέρει ιδιαίτερα πολιτιστικά σχήματα, ιδιαίτερους γνωστικούς τρόπους, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Δεν θα μπορούσε παρά να είναι ένας *πλουραλιστικός τρόπος* αγωγής, ικανός, λόγω ακριβώς της φύσης του, να φέρνει το νέο άνθρωπο σε αντιπαράθεση μ' αυτό που αντικειμενικά θεωρείται πολιτιστικό και το οποίο εκφράζεται με ποικιλία απόψεων από τους μαθητές μιας ομάδας στα πλαίσια ενός διαλόγου ειλικρινούς προσπάθειας. Έτσι δίνεται στο παιδί η δυνατότητα:

να αντιπαράθεσει την προσωπική του θέση με τις θέσεις των άλλων

να αποσαφηνίσει, *μέσα από τη διαπλοκή των απόψεων, τα δικά του σχήματα* και να τα οργανώσει ή να τα διαφοροποιήσει επιτυχάνοντας έτσι την προσωπική του μάθηση.

Μια τέτοια αγωγή δεν μπορεί να περιορίζεται στα πεπερασμένα όρια ενός μαθήματος ή σε ειδικά καθορισμένες και απόλυτα μεθοδευμένες, συχνά πολύ συνοπτικές διαδικασίες μάθησης, απαιτεί *πολύμορφο τρόπο δράσης και εμπειρίας* μέσα σ' ένα *πλούσια οργανωμένο περιβάλλον*, που θα λειτουργεί σε κάθε περίπτωση των διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου. Το αντικείμενο της γλώσσας είναι χώρος ιδιαίτερα πρόσφορος για εφαρμογή διαδικασιών αφύπνισης των αξιών των παιδιών δεν αξιοποιείται όμως κατάλληλα γιατί δεν αναγνωρίζεται – κακώς βέβαια – η ανάγκη για ενεργητική πραξιακή δράση στα πλαίσια του μαθήματος μας. Οι διαδικασίες συνήθως είναι άκρως συνοπτικές και επικίνδυνα περιοριστικές για να επιτρέψουν άμεση επαφή του παιδιού με τις πολιτιστικές αξίες.

Το σχολείο εργασίας, ωστόσο, μένει, έναν αιώνα πριν από μας, να μας κατηγορεί για την έλλειψη αναγνώρισης της ανάγκης του παιδιού για «δραστηριότητα», ανάγκη την οποίαν τονίζει με ιδιαίτερη έμφαση. Από αντίθεση προς το παραδοσιακό σχολείο, που εστίαζε στην ακροαματική διδασκαλία, το σχολείο εργασίας δίνει έμφαση στις *εξωτερικές κινητικές δραστηριότητες του μαθητή* παραμελώντας την εσωτερική δραστηριότητα, η οποία εκδηλώνεται με ενδιαφέρον και προσήλωση. (Χ. Φράγκος, 1993, 300). Σύμφωνα όμως με απόψεις άλλων μελετητών, οι δημιουργοί του σχολείου εργασίας «παραγνωρίστηκαν» ζητώντας την ενασχόληση των μαθητών με τον κήπο ή το τυπογραφείο του σχολείου, γιατί στόχος τους ήταν «να μυήσουν» τα παιδιά «στο μεγαλείο της εργασίας – και μάλιστα της εργασίας σ' όλες τις μορφές της, χειρωνακτικής και πνευματικής». (Ν. Μπαλής, 1979, 329)

Η καθημερινή, ωστόσο, επαφή με τις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο αποκαλύπτει την ανάγκη του παιδιού για *μάθηση μέσα από στενή ανατροφοδοτική σχέση εσωτερικής–εξωτερικής δραστηριότητας*. Ο ευαίσθητος δάσκαλος συχνά διαπιστώνει η δράση της εσωτερικής δραστηριότητας να επηρεάζει την εξωτερική. Προκαλεί ιδιαίτερες κινήσεις και συσπάσεις στα σώματα των παιδιών ωθώντας τα δυναμικά προς εξωτερική κινητική δραστηριότητα. (Βλ. φωτογραφικό υλικό στο παράρτημα της εργασίας μας.) Αντίστροφα, η εξωτερική δραστηριότητα φορτίζει και ενισχύει την εσωτερική με στοιχεία από τη βιωματική δράση του παιδιού. Η ενασχόληση των μαθητών με υλικά αντικείμενα

– πραξιακή δράση – υποστηρίζεται με έμφαση από όλους σχεδόν τους μελετητές της δημιουργικότητας ως διαδικασία που καθιστά προσβάσιμη και απολαυστική την μάθηση και ενθαρρύνει περαιτέρω τη δημιουργική έκφραση.

Η μάθηση μέσα από τη δράση γίνεται πράγματι ευχάριστη, δυναμική, εύκολη. Το παιδί βιώνει τις κινήσεις με το σώμα του, δημιουργεί στηρίγματα μνήμης με τα δεδομένα των αισθήσεων, ικανοποιεί τον αυθορμητισμό του, ζυμώνει και πλάθει τα υλικά των αισθήσεων του με το δικό του προσωπικό τρόπο. Κι ύστερα, με τη βοήθεια ενός εσωτερικού μονολόγου οργανώνει σχήματα εσωτερικά των προσωπικών του κινήσεων και λειτουργιών, τα οποία δρουν ως ισχυρά στηρίγματα μνήμης και ανάπτυξης. (Ενδεικτικά αναφέρω ότι μετά τη δραματοποίηση του κειμένου «Ιερή Άλτη» – βιβλίο Γλώσσας Δ' τάξης – το μόνο παιδί που ζωγράφισε έπειτα το ποτάμι με κινούμενη ελικοειδή γραμμή ήταν το κορίτσι που παρίστανε το ποτάμι στο πάτωμα της τάξης κατά τη θεατρική δράση.

Η συζήτηση, που μπορεί να ακολουθεί με στόχο να περιγραφεί λεκτικά η δράση στο χώρο της τάξης («Τι έγινε;», «πώς έγινε;», «γιατί έγινε έτσι;», «πώς αλλιώς μπορούσε να γίνει;», «τι σας έκανε να σκεφθείτε εκείνη η κίνηση;»), διασυνδέει την εξωτερική με την εσωτερική δραστηριότητα, ως συνδετικός ιστός της μέσα με την έξω εμπειρία. Μέσα από τη συζήτηση δίνονται στο παιδί τα μέσα και οι τρόποι να δημιουργήσει, εκφράζοντας την εσωτερική του δραστηριότητα, τη δική του αφήγηση για όσα βίωσε και γι' αυτά που ίσως δεν βίωσε εξωτερικά, αλλά είδε να βιώνονται μέσα του, γι' αυτά που ήθελε να πει και δεν είπε ή ήθελε να κάνει και δεν έκανε. Αξιοποιούνται έτσι οι πνευματικές δυνάμεις του παιδιού, το οποίο λειτουργεί ως αφηγητής της δράσης. Η καθημερινή, λοιπόν πράξη, όταν στοχεύει στην ποιότητα, ενισχύει την άποψη των μελετητών ότι στη θεωρία του G. Kersensteiner η πνευματική εργασία της παλιάς παιδαγωγικής συναντάται με την χειρωνακτική της σύγχρονης παιδαγωγικής «ως συνιστώσες» της ίδιας μορωτικής σκέψης. (A. Reble, 1992, 460–468)

Η συνάρτηση πνευματικής–χειρωνακτικής εργασίας σε συνδυασμό με τη θέση του Kersensteiner ότι το άτομο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «ον που ανήκει σε μια κοινότητα και έχει βαθιές κοινωνικές ρίζες και υποχρεώσεις» (A. Reble, 1992, 460–461) συνιστά, κατά την άποψη μας, παράγοντα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του παράγοντα «δράση» στις διαδικασίες μάθησης. Η ενεργητική αντιπαράθεση των μαθητών με τα περιεχόμενα μάθησης – με τα αγαθά του πολιτισμού — είναι επιδιωκόμενος στόχος στη σύγχρονη διδακτική πράξη, υπό την έννοια ότι με τον τρόπο αυτό η αγωγή οδηγεί στην *αυτενέργεια* και την *αυτονομία* μέσα από την ενασχόληση με κάτι συγκεκριμένο στα πλαίσια μιας ομάδας. Αυτό καθιστά το περιεχόμενο της μάθησης ευκολότερα προσβάσιμο γιατί ανοίγονται από τα άτομα της ομάδας πολλοί πιθανοί δρόμοι προσέγγισης, οι οποίοι μάλιστα μπορούν να επιφυλάσσουν στα παιδιά απρόοπτα, περιπέτειες, ταξίδια στη φαντασία και τη δημιουργία.

Η γνωστή, εξάλλου, άποψη του Kersensteiner για *μέθοδο* που θα καλλιεργεί την «εργασία με ευρύτερο πνεύμα» (A. Reble, 1992, 463) πρέπει να ενδιαφέρει τη διδακτική πράξη, όχι ως πορεία διδασκαλίας, αλλά ως βασική αρχή για *ανοιχτές ενεργητικές διαδικασίες μάθησης*. Αποτελεί γενίκευση της αρχής της δράσης και της αυτενέργειας σε ευρύτερες περιοχές μάθησης. Αυτό για μας σημαίνει:

α) ότι και μια απλή, ανιαρή άσκηση σ' ένα οποιοδήποτε αντικείμενο μάθησης μπορεί να συνιστά απολαυστική μάθηση, αν τεθεί με τρόπο που παρακινεί το μαθητή στην αντιμετώπιση της μέσω της αυτενέργειας.



β) ότι, σε αντίθεση με την Καλλιτεχνική Παιδαγωγική, της οποίας η απήχηση περιορίστηκε στις συγκεκριμένες μόνο περιοχές των μαθημάτων Αισθητικής Αγωγής, η παιδαγωγική του Σχολείου Εργασίας ενισχύει τη δική μας πρόταση για συλλειτουργία γλώσσας και τέχνης, γιατί καθιστά τη δράση κοινό παρανομαστή πολλών χώρων μάθησης. Η διασύνδεση διαφορετικών χώρων γνώσης καθιστά ευκολότερο το πέταγμα στη φαντασία. Όταν, για παράδειγμα, η δράση στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος δανείζεται τα πλούτη και τις τεχνικές της τέχνης, γίνεται, δηλαδή, κίνηση, μίμηση, μακιγιάζ, παιχνίδι, χιούμορ, τότε οι αισθήσεις χορταίνουν τη σκέψη και το συναίσθημα με πλούτο υλικό. Και τότε η μάθηση γίνεται ζώη, η έκφραση με λόγο γίνεται ανάγκη, και ο χειρισμός του λόγου αποδεικνύεται καλλιτεχνική επιδεξιότητα και αποτελεσματικός χειρισμός για επικοινωνία.

### **1.6. Αυθορμητισμός και απελευθέρωση της δημιουργικότητας, στην «Καλλιτεχνική Παιδαγωγική»**

Η καλλιτεχνική αγωγή, ως έκφραση του κινήματος της νέας γενιάς στο χώρο του σχολείου, στρέφει το κέντρο του ενδιαφέροντος της στο παιδί το οποίο θεωρεί *πηγή γνήσιου αυθορμητισμού*, ικανό να διαμορφώνει με τρόπο δημιουργικό. Στόχο της έχει «τον μέσα από την τέχνη απελευθερωμένο, χαρούμενο, ζωντανό άνθρωπο που είναι ανοιχτός σ' όλες τις τέχνες και [είναι] και ο ίδιος δημιουργικός». Οι ιδέες αυτές γονιμοποίησαν την εργασία στο σχολείο και συνέβαλαν προοδευτικά στην εμφάνιση της «βιωματικής διδασκαλίας». Η πίστη ότι ένα βίωμα πιέζει προς άμεση καλλιτεχνική έκφραση αποκαλύπτεται στην επιδίωξη για *ελεύθερη έκφραση ιδεών* στη ζωγραφική, στη γυμναστική, στη μιμητική. Η Καλλιτεχνική Παιδαγωγική επιχειρεί έτσι τη στροφή προς την «εν δυνάμει» δημιουργικότητα του παιδιού. Αποτελεί επίσης κίνηση προς μια *ελεύθερη* ως προς την μορφή *διδασκαλία*, αφού υποστηρίζει δυναμικά ότι η εργασία του δασκάλου είναι καλλιτεχνική δημιουργία. (A. Reble, 1992, 441–448)

Η στροφή του ενδιαφέροντος προς τη δημιουργικότητα του ανθρώπου και η σχέση της με τη γνώση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας είναι ανάγκη και στόχος της σύγχρονης εκπαιδευτικής μάθησης, τα μηνύματα της Καλλιτεχνικής Αγωγής για *αυθορμητισμό, απελευθέρωση του ανθρώπου* μέσω της τέχνης, *ελευθερία στην έκφραση του επαγγελματικού ρόλου του δασκάλου, σεβασμό των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού* μπορούν, γονιμοποιώντας τους στόχους, τις διαδικασίες και τα μέσα της σύγχρονης εκπαίδευσης, να συμβάλλουν:

α) στην συναισθηματική, διανοητική, κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

β) στην αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου, ο οποίος μπορεί, πέρα από την επιστήμη, να δηλώνει και την ανάγκη και το πάθος του ανθρώπου να δημιουργεί

γ) στην ποιότητα της γνώσης, που προβάλλεται ως βασικός στόχος της ευρωπαϊκής σκέψης για πρόοδο και ευημερία του ανθρώπου.

Η καινοτομία, ο αυθορμητισμός, η εφαρμογή διαδικασιών που προκαλούν την ανάγκη για έκφραση όλων των πτυχών της προσωπικότητας μαθητή και δασκάλου πρέπει να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στα θέματα της εκπαίδευσης από το αρχικό επίπεδο σχεδιασμού στόχων και επιδιώξεων ως το τελικό επίπεδο εφαρμογής και υλοποίησης τους στο χώρο της τάξης. Προϋποθέτουν, ωστόσο, καθημερινό δυναμικό προγραμματισμό και συστηματική προετοιμασία και άσκηση του δασκάλου ώστε η αναγνώριση τους να μην αποβαίνει σε βάρος της

επιστήμης του ρόλου του δασκάλου. Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση θα λειτουργήσει ως βαλβίδα εκτόνωσης για την απελευθέρωση της μέχρι τώρα συμπιεσμένης ενέργειας που κρύβεται στην ψυχή και τη σκέψη δασκάλων και μαθητών και εκδηλώνεται ως απάθεια ή συμβιβασμός άνευ όρων στη ρουτίνα της καθημερινότητας για τον εκπαιδευτικό, ως πλήξη, ανία ή και βίαιη αντίδραση από το μέρος του μαθητή προς το περιβάλλον του. Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση θα είναι ο αποφασιστικός συντελεστής στην εξασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

### **1.7. Το ενδιαφέρον «μοχλός» της ενεργητικότητας του παιδιού, στη θεωρία του Claparede**

Εξαιρετικά σημαντική παρουσιάζεται η συμβολή του E. Claparede (1873–1940) στην ανάπτυξη μιας αγωγής που θα στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το ενδιαφέρον, κατά τον Claparede, λειτουργεί στην πνευματική ζωή όπως η ανάγκη στο βιολογικό τομέα και αποτελεί κίνητρο που απαιτεί να ικανοποιηθεί. Λειτουργεί ως «μοχλός» της ενεργητικότητας του ατόμου, προκειμένου να επιτύχει το άτομο ένα σκοπό. Η αγωγή λοιπόν και η διδασκαλία, κατά τον Claparede, πρέπει να «προχωρά με βάση τους φυσικούς και τους πνευματικούς νόμους ανάπτυξης του παιδιού και, γενικά, να υπολογίζει τις ανάγκες του» (X. Φράγκος, 1993, 115). Στόχος της πρέπει να είναι η δημιουργία ενός *φιλελεύθερου και δημοκρατικού πολίτη*, ο οποίος θα διαμορφώνει, με βάση τις ατομικές του ανάγκες και ικανότητες, «το κοινωνικό πνεύμα, τη συνεργασία, την ελεύθερη και συνειδητή θυσία, τη χρηστότητα, την ορθοφροσύνη και όλες τις αρετές που συνθέτουν τον καλό πολίτη της αστικής φιλελεύθερης δημοκρατίας» (ό.π.)

### **1.8. Ο ρόλος του περιβάλλοντος στην ικανοποίηση της ανάγκης του παιδιού για αυτενέργεια, δράση, φαντασία, στις θεωρίες της Montessori και του Frebel.**

Ο στόχος του νέου σχολείου για ανάπτυξη *της πρωτοβουλίας, της αυτονομίας και της δημιουργικότητας* του παιδιού εκφράζεται στην παιδαγωγική της Montessori και του Frebel ως σημείο σύγκλισης του ενδιαφέροντος των θεωριών αυτών στη σημασία της αρχής της αυτενέργειας στη μάθηση. (N. Μπαλής, 1979, 266). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση της σύγκλισης στο σημείο ότι ο Frebel στοχεύει στην καλλιέργεια της φαντασίας και των δημιουργικών δυνάμεων του μέσα από την ενασχόληση με παιχνίδια – δώρα (A. Reble, 1992, 456–475) ενώ για τη Montessori το υλικό, κατάλληλα επιλεγμένο από τον ενήλικα, στοχεύει στην ανάπτυξη των αισθήσεων (με το χρώμα, το σχήμα, τον ήχο κ.τ.λ) και της κινητικής δραστηριότητας του παιδιού. Σκιαγραφείται, έτσι, στην Παιδαγωγική της Montessori ένας πρωταγωνιστικός ρόλος για τον εκπαιδευτικό, όταν αυτός καλείται να δομήσει ένα κατάλληλα επεξεργασμένο περιβάλλον μάθησης που θα κεντρίζει την αυτενέργεια του μαθητή. (X. Φράγκος, 1993, 120)

Είναι σημαντική για τη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη η έμφαση της παιδαγωγικής Montessori στον αποφασιστικό ρόλο που μπορεί να ασκεί το «περιβάλλον» στην αφύπνιση της ανάγκης του παιδιού *για αυτενέργεια και δράση*. Μελέτες ανά τον κόσμο τονίζουν με έμφαση τη σημασία του ρόλου των

αισθήσεων χαρακτηρίζοντας τις αισθήσεις ως «κύριες οδούς» προς τον εγκέφαλο. Μελετητές υποστηρίζουν και προτείνουν μεθόδους που χαρακτηρίζονται από τον τριπλό συνδυασμό των στοιχείων: «είναι απολαυστικές, γρήγορες και δημιουργούν την αίσθηση της πληρότητας» (G. Dryden & Jeannette Vos, 1999, 387). Όλες στηρίζονται σε περιβάλλοντα δυναμικά με εικόνες, ήχους, ρυθμό, χρώματα, σχήματα, σύμβολα, νοητικούς χάρτες, λουλούδια, λεζάντες, τα οποία ξυπνούν την ανάγκη του παιδιού για εμπλοκή σε δράση, πυροδοτούν τη σκέψη και τη φαντασία αναγνωρίζοντας τη ρήση του Πλουτάρχου: «Ο νους του ανθρώπου δεν είναι σκέψη που πρέπει να γεμίσει, αλλά μια φωτιά που πρέπει να ανάψει» (G. Dryden & Jeannette Vos, 1999, 388). Είναι περιβάλλοντα που *ενορχηστρώνονται* από ένα μαέστρο δάσκαλο και δηλώνουν την ένστοχη προσπάθεια του να τα καταστήσει *άκρως προκλητικά, έντονα ενθαρρυντικά* για να ξυπνούν στα παιδιά τη διάθεση και την τάση να μαθαίνουν αγγίζοντας, μυρίζοντας, μιλώντας, δοκιμάζοντας, τραγουδώντας, ρωτώντας κάνοντας ερωτήσεις, παίζοντας, (ό.π., 391–395). Είναι περιβάλλοντα που *διαρκώς ανανεώνονται, αναδομούνται* ποντάροντας ίσως ακόμη και στο ασυνείδητο μέρος της μάθησης, αυτό που οι μαθητές απορροφούν χωρίς να το σκέπτονται συνειδητά, αφού η παρουσία τους χαράζει το περιεχόμενο τους στη μνήμη ως «μνημονικές εικόνες τις οποίες μπορούμε να καλέσουμε όταν μας χρειάζονται αν και δεν τις μάθαμε ποτέ συνειδητά» (G. Dryden & Jeannette Vos, 1999, 395)

Ο παράγων «περιβάλλον τάξης» ελάχιστα φαίνεται να απασχολεί σήμερα τον εκπαιδευτικό και η συσχέτιση του με τις διαδικασίες μάθησης είναι εξαιρετικά χαλαρή. Το περιβάλλον της τάξης μένει σταθερά αμετάβλητο από την αρχή ως το τέλος του σχολικού έτους να εναρμονίζεται με την τυπική διδασκαλία για να συντελούν από κοινού σε μια μάθηση ξένη προς τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Θα ήθελα να αναφερθώ σε μια προσωπική εμπειρία που ενισχύει την άποψη για τη σημασία του ρόλου των αισθήσεων των μαθητών στην ποιότητα της μάθησης. Διαβάζοντας κάποτε το «Άρωμα» του Ζίνσκη ένιωσα για πρώτη φορά τη δύναμη της όσφρησης και την αποφασιστική της επίδραση στη νόηση, τη σκέψη και το συναίσθημα του ανθρώπου. Ένιωσα φοβερά ένοχη, γιατί στέρησα από τα παιδιά την ανάπτυξη αυτής της αίσθησης και συνεπώς μείωσα τις δυνατότητες τους να εκφραστούν μέσα από εμπειρίες που σχετίζονται με την όσφρηση. Θυμάμαι πως επί μήνες έψαχνα με μανία τρόπους και μέσα που θα ερεθίζουν την όσφρηση των παιδιών στις καθημερινές διαδικασίες μάθησης. Έμενα συχνά έκπληκτη μπροστά στην ποιοτική αλλαγή του λόγου (προφορικού, γραπτού) των παιδιών. Είναι η εποχή που τα παιδιά άρχισαν να μιλούν για το «άρωμα της κυρίας», για τη «μυρωδιά που έβγαζαν τα ζουμπούλια της τάξης μας», για μεταφορικές εκφράσεις όπως: «μου μυρίζουν νέες τρέλες στην τάξη μας», «μέσα μου μυρίζω αγωνία», κ.ά (Βλ. Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998). Ήταν για μένα εκπληκτικό το «νέο άρωμα» που χάριζε στη σκέψη των παιδιών το πέρασμα από την αίσθηση της όσφρησης.

Θα πρέπει να τονίσουμε, επανερχόμενοι στον παράγοντα «περιβάλλον», ότι αυτός λειτουργεί εξαιρετικά δυναμικά, όταν προσαρμόζεται στις ανάγκες του αντικείμενου μάθησης και, ιδιαίτερα, όταν ο ίδιος ο μαθητής συμμετέχει στην οργάνωση και τη διεύθυνση του, γιατί έτσι το περιβάλλον αποκτά σχέση οικειότητας με το μαθητή, γίνεται δικός του χώρος, ένας χώρος εύπλαστος, ενεργητικός που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και πράξη και υποστηρίζει λειτουργικά τη διδασκαλία. Διδασκαλία, εξάλλου, από την άποψη του

«περιβάλλοντος», δε σημαίνει «να δείξουμε απλώς και μόνο [ένα διευθετημένο περιβάλλον], αλλά να μάθουμε στα παιδιά να το ανακαλύπτουν». (Ph. Malrieu, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 113)

### **1.9. Ο ρόλος της «παρατήρησης» και της «αφήγησης» στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για δράση, στην «Παιδαγωγική Decroly»**

Οι αρχές της «συνολικότητας» και του «ενδιαφέροντος στη θεωρία του Decroly και οι απόψεις του παιδαγωγού για το σχολείο και τη μάθηση αποκαλύπτουν τη θετική στάση και αυτής της Παιδαγωγικής απέναντι στην αρχή: «εμπειρία – δράση – ενδιαφέρον». Είναι γνωστή η κατανομή της ύλης σε τέσσερα κέντρα ενδιαφέροντος (τροφοδοσίας, άμυνας, δράσης, δημιουργίας) μεταξύ των οποίων και η «ανάγκη για δράση και κοινή εργασία» (Χ. Φράγκος, 1993, 121). Είναι επίσης γνωστή η άποψη του Decroly ότι το χρέος του σχολείου δεν πρέπει να περιορίζεται στη διδασκαλία Ανάγνωσης, Γραφής, Αριθμητικής στοχεύοντας να κάνει το παιδί «άδεια λεξιμηχανή», αλλά να επεκτείνεται στο να το βοηθήσει:

- α) «να παρατηρεί με ακρίβεια»
- β) «να βγάζει γενικές έννοιες» από την παρατήρηση
- γ) «να εξωτερικεύει» όσα οι έννοιες προσδιορίζουν (ό.π.)

Θεωρούμε σημαντική για την εκπαιδευτική πράξη την υπογράμμιση των τριών ανωτέρω σημείων διότι στο σύγχρονο σχολείο παραμελείται συστηματικά ή δεν αξιολογείται σωστά η σημασία της ένταξης στο σχολικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων ή τεχνικών που υπηρετούν το τρίπτυχο: «παρατήρηση – γενίκευση — εξωτερίκευση». Είναι γνωστός ο ρόλος της παρατήρησης στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος του μαθητή καθώς επίσης και η ανάγκη του να εξωτερικεύσει τα δεδομένα των παρατηρήσεων του, δραστηριότητα η οποία προϋποθέτει μετασχηματισμό των δικών του προηγούμενων γνωστικών σχημάτων. Μέσα από διαδικασίες αφήγησης και γενικότερα έκφρασης από ευρύτερους κώδικες επικοινωνίας, ο μαθητής ανακαλύπτει πολλές φορές, μέσα από ξαφνικές πυροδοτήσεις της σκέψης, το ζητούμενο και συγχρόνως αποκαλύπτει στον εκπαιδευτικό τους ιδιαίτερους προσωπικούς του μηχανισμούς σκέψης.

Ο σύγχρονος μαθητής, όπως και γενικά ο σύγχρονος άνθρωπος, έχει στερηθεί την απόλαυση από την έκπληξη που μπορεί να του επιφυλάσσει η παρατήρηση της λεπτομέρειας, του ανεπαίσθητου στα δεδομένα των αισθήσεων, αυτού ακριβώς που έχει την τάση να αναζητά ο άνθρωπος της τέχνης, ο δημιουργός. Έχω προσέξει τόσες φορές πόσο ξυπνούσε το ενδιαφέρον των μαθητών και πόσο συνειδητά οργάνωναν την ένταση της παρατήρησης τους, όταν σε στυλ παιχνιδιού τους έλεγα να «κολλήσουν χίλια μάτια, χίλια αυτιά, χίλιες μύτες στο κεφάλι τους». Έβαζα έπειτα στο στόχαστρο των αισθήσεων τους για λίγα λεπτά ένα αντικείμενο (μια εικόνα, μια κίνηση, έναν ήχο) προειδοποιώντας τα για τη γρήγορη εξαφάνισή του. Η έκφραση με λόγο ήταν η επόμενη φάση του παιχνιδιού και αφορούσε την περιγραφή αυτού που είδαν. Η φάση αυτή αποκάλυπτε σε μένα:

- το βαθμό ανάπτυξης της ικανότητας για παρατήρηση
- την αδυναμία ένταξης των πληροφοριών των αισθήσεων σε ένα γενικό σχήμα – όλον

- την *ποιότητα* και τον τρόπο οργάνωσης των ήδη υπάρχοντων γνωστικών και συναισθηματικών δεδομένων

- την *έλλειψη* της ικανότητας για ενδοσκόπηση και εσωτερικό διάλογο
- τη χαλαρή δομή λόγου, τη φτωχή έκφραση των εννοιών.

Μέσα από τέτοιες διαδικασίες διαπιστώνεις – είναι πικρή η γεύση μιας τέτοιας διαπίστωσης – την έλλειψη του σχολείου να αναπτύξει ολόπλευρα το μαθητή, συνειδητοποιείς την ανάγκη να παρασύρεις το παιδί σε χώρους αγαπητούς, ελκυστικούς και οικείους γι' αυτό, όπως είναι η τέχνη, όπου το σχήμα, το χρώμα, η κίνηση, ο ρυθμός, το χιούμορ παίζουν το παιχνίδι του ανακατέματος του «λογικού με το παράλογο, του φυσικού με το υπερφυσικό, του υπαρκτού με το φανταστικό.

Είναι δύσκολο μακριά από το χωροχρόνο της πράξης να ξέρει κανείς ποια απ' τις αισθήσεις πυροδοτεί και ενεργοποιεί τη σκέψη του κάθε μαθητή. Φορτίζοντας όμως τις αισθήσεις των παιδιών με ποικιλία εμπειριών (οπτικών, ακουστικών, κινητικών) δημιουργείς προϋποθέσεις για βιώματα, απ' τις οποίες κάθε παιδί επιλέγει και επεξεργάζεται εκείνες που ταιριάζουν στο δικό του στυλ δράσης και μάθησης, και είναι ακόμη δυσκολότερο στον εκπαιδευτικό να βρει, για το κάθε παιδί, ποιος είναι εκείνος ο σπινθήρας που προκαλεί την ανάφλεξη της νόησης και επιτυγχάνεται το άνοιγμα αυτής της αδιόρατης βαλβίδας που επιτρέπει την αμφίδρομη ροή ανατροφοδότησης ανάμεσα στη νόηση και το συνείσθημα. Είναι ίσως το σημείο αυτό που διασφαλίζει τη σχέση λόγου με άλλες μορφές έκφρασης και εξασφαλίζει στο παιδί τη χαρά και την απόλαυση να λειτουργεί με όλες τις δυνάμεις που του χάρισε η φύση. Έτσι, ο λόγος του παιδιού διαποτίζεται με την αλήθεια και την αξία που μόνο η *εμπειρία, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή στη δράση* μπορεί να υπόσχεται και, αντίστροφα, η εμπειρία, το ενδιαφέρον και η δράση μεταπλάθεται σε λόγο και άλλη έκφραση.

### **1.10. Εμπειρία – Δράση – Ευχαρίστηση – Κριτική σκέψη, στη θεωρία του Adolfe Ferriere**

Προϋπόθεση: Η δημιουργία οικογενειακού κλίματος στην τάξη

Για τον Adolfe Ferriere, ένθερμο υποστηρικτή του νέου σχολείου, η «εμπειρία» αποτελεί τη βάση της αγωγής και οι «εργασίες με το χέρι» το μέσο διδασκαλίας, η οποία επιδιώκει τη μάθηση που «βασικό της στοιχείο έχει τα ενδιαφέροντα» του μαθητή και στόχο της την καλλιέργεια του «κριτικού πνεύματος» και όχι τη «συσσώρευση της γνώσης» (X. Φράγκος, 1993, 124–127). Ασφαλώς δεν μπορούμε στο σύγχρονο σχολείο να αναφερόμαστε σε «εργασίες του χεριού» υπό την έννοια ότι ο μαθητής θα ασκείται σε χειρωνακτικές εργασίες που τον προετοιμάζουν για τον αντίστοιχο επαγγελματικό χώρο. Μπορούμε όμως να ερμηνεύσουμε την άποψη αυτή ως αρχή του σύγχρονου σχολείου που επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και εξασφαλίζει διαδικασίες μέσα στις οποίες η ενασχόληση του παιδιού με πράγματα και δρώμενα καθιστά τη γνώση προσιτή, απτή, βιωματική.

Η «εμπειρία» ως βάση της αγωγής, όπως αποκαλύπτει η πράξη, μπορεί να κάνει *ευχάριστη, εύκολη, ενδιαφέρουσα* και λειτουργική κάθε γνώση, ακόμη και την πιο ανιαρή. Γίνεται το στημόνι πάνω στο οποίο μπορούν να υφανθούν με πολλαπλούς και ποικίλους τρόπους: το «οικογενειακό κλίμα», τη σημασία του οποίου τονίζει ο Ferriere και όλοι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί δηλώνοντας την

ανάγκη για ειλικρίνεια και αγάπη στις διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη η ισόρροπη καλλιέργεια της κριτικής – δημιουργικής σκέψης και της συναισθηματικότητας του παιδιού για την παραμέληση της οποίας εκφράζεται η παγκόσμια αγωνία (D. Goleman, 1998, 222), η οποία αντιδρά με προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, στηρίζοντας σ’ αυτά την ελπίδα να αποκτήσουν οι νέοι τις απαραίτητες αλλά παραμελημένες δεξιότητες της σύγχρονης εποχής: βία, έγκλημα, ναρκωτικά, ψυχική απομόνωση (ό.π., 393–394)

### **1.11. Παιχνίδι, χιούμορ, γέλιο, πρωτοπορία: Τρόποι έκφρασης της δημιουργικότητας του μαθητή, στην Παιδαγωγική του Neil**

Η αγωγή του Neil θεωρήθηκε αγωγή της πράξης, της εμπειρίας και της δράσης. Ο ίδιος ο Neil έλεγε ότι θα προτιμούσε οι δάσκαλοι να είναι άνθρωποι που μπορούν να χρησιμοποιούν τα χέρια και ότι του αρέσει οι άνθρωποι να χρησιμοποιούν εργαλεία (A. Νηλ, 1978, 114). Τις απόψεις του Neil για τη μάθηση μέσα από την *πράξη*, την *εμπειρία* και τα *εσωτερικά κίνητρα* (ενδιαφέρον, ευτυχία, απόλαυση) αποκαλύπτει ο Goodman Watchon, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο (Columbia, εγκωμιάζοντας το σύστημα Neil ότι α) εξασφαλίζει *πραγματική* και *ουσιαστική* μάθηση σε αντίθεση με το παραδοσιακό σύστημα, στο οποίο η μάθηση αποδεικνύεται *αναποτελεσματική*, β) ευνοεί τη δημιουργικότητα του μαθητή έστω κι αν αυτή περιορίζεται στην έκφραση με το χειρισμό των εργαλείων για βασικές τεχνικές. (Θ. Χατζηστεφανίδης, 1990, 93)

Η αγωγή αυτή κατηγορήθηκε για «τάση αντιδιανοητισμού» και για απόψεις που «περιορίζουν τη μάθηση στην ευτυχία, τη χαρά, το παιχνίδι» (Θ. Χατζηστεφανίδης, 1990, 81) στα πλαίσια εφαρμογής της αρχής για απόλυτη ελευθερία σκέψης και δράσης. Στόχος μας δεν είναι να αμφισβητήσουμε την αλήθεια της κριτικής αυτής, αλλά να εκφράσουμε την άποψη ότι κάποια από τα στοιχεία, που αποτέλεσαν στοιχεία αρνητικής αξιολόγησης, θα μπορούσαν στην πράξη να λειτουργήσουν ως θετικά αποτελεσματικά στοιχεία για την αναβάθμιση της ποιότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού έργου, ως στοιχεία που ενισχύουν τη «δημιουργικότητα» στη διδασκαλία αφού αναγνωρίζονται από τη σχετική βιβλιογραφία αποφασιστικές συνιστώσες της δημιουργικής διαδικασίας.

Ειδικότερα η αγωγή Neil κατηγορήθηκε για την αρχή της «απόλυτης ελευθερίας», αν και ο Neil:

- συσχετίζει την ελευθερία αφενός με την αρχή να έχουν όλοι – όχι μόνον οι ενήλικες – ίσα δικαιώματα σε μια ομάδα και αφετέρου με την «*ειλικρίνεια*». Η «ελευθερία», κατά τον Neil, «γεννά την ειλικρίνεια ... η οποία επιτρέπει το διακανονισμό των συγκρούσεων χωρίς βία και καυγάδες» (N. Μπαλής, 1979, 108) και καλλιεργεί *κλίμα αμοιβαίας αγάπης και εμπιστοσύνης*. Αντιδιαστέλλει την «ελευθερία» με την «καταστολή», την οποίαν ορίζει ο Neil ως δύναμη που *επιβάλλει την υποταγή και αναστέλλει την ενεργητικότητα*, κατάσταση, που «*διευκολύνει την παθητικότητα*» (N. Μπαλής, 1979, 89). Η όλη δομή της σκέψης παραπέμπει άμεσα σε αρχές και προϋποθέσεις ανάπτυξης της δημιουργικής διαδικασίας.

- Αποδέχεται ότι «κανένας δεν μπορεί να είναι απόλυτα ελεύθερος» και αναγνωρίζει την ανάγκη να υπακούμε σε «*ορισμένους κανόνες*» συμπεριφοράς με στόχο την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας και της αυτοδιαχείρισης (ό.π., 96–97)

Για την απόλυτη έμφαση στο «ενδιαφέρον» και την «ευτυχία» που την θεωρεί αναπόσπαστη από την «ευχαρίστηση» και για τη διαρκή διασύνδεση τους με κάθε προσπάθεια για μάθηση με αποτέλεσμα την παραμέληση των παραδοσιακών μαθημάτων. (Ν. Μπαλής, 1979, 103–107)

Αντί άλλου σχολιασμού θα θέλαμε εδώ να τονίσουμε ότι επιτυχημένα προγράμματα δημιουργικής μάθησης ανά τον κόσμο, αποδίδουν την επιτυχία τους σε αρχές όπως αυτές για τις οποίες κατηγορείται η αγωγή του Neil. Αναγνωρίζουν στους γενικούς των στόχους την ευτυχία του μαθητή την οποία ορίζουν ως ελευθερία σκέψης απαλλαγμένη από την υποταγή, τη συμμόρφωση και την αλλοτρίωση και ως εναρμόνιση της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον του, αφού όλα τα προβλήματα αναζητούν τη λύση τους μέσα από την ειλικρίνεια της συζήτησης στα πλαίσια της πραγματικής ελευθερίας του καθενός να δημιουργεί και να απολαμβάνει τη χαρά της δημιουργίας.

Ο ίδιος ο Neil απαντώντας στην ερώτηση ποια είναι η άποψη του για τις μεθόδους διδασκαλίας αποκαλύπτει ότι γι' αυτόν η ποιότητα μιας μεθόδου αξιολογείται με κριτήριο τη *δημιουργικότητα* και την *ευτυχία* των μαθητών. (Α. Σ. Νηλ, 1978, 99), αυτό που δηλώνουν και όλοι σχεδόν οι μελετητές της δημιουργικής διαδικασίας μάθησης, κι αν δεχτούμε ότι η ευτυχία, όπως πιστεύει ο Neil, είναι «μια κατάσταση ευεξίας ... που μπορεί να τη δει κανείς στα μάτια των παιδιών ... [που] είναι ανοιχτά, ντόμπρα, άφοβα [προβάλλοντας] την αισιόδοξη αντιμετώπιση της ζωής» (Α. Σ. Νηλ, 1978, 144) εμείς θα ταυτίζαμε την ευτυχία με τη δράση και τη δημιουργία στις σχολικές διαδικασίες, καθόσον εμάς η περιγραφή του Neil μας παραπέμπει στα γεμάτα ευτυχία και ικανοποίηση μάτια των παιδιών που εύρισκαν τον τρόπο να συνδέουν τη μάθηση με τη δράση και τη δημιουργικότητα. (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998, 42, 43, 47) και αναβιώνει μέσα μας το αίσθημα ευφορίας του δασκάλου από τη διαπλοκή της δικής του δράσης με τη δράση των παιδιών στις διαδικασίες μάθησης.

Για μας ιδιαίτερο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις του Neil για το παιχνίδι, το χιούμορ, το γέλιο, το πέταγμα του παιδιού σε χώρους της φαντασίας και, γενικά, η πίστη του Neil στην αξία που έχει η πρωτοτυπία σ' όλες τις μορφές της δημιουργικής έκφρασης και δράσης του παιδιού. Οι απόψεις αυτές θα μπορούσαν να μπολιάσουν τις τυπικές, ανιαρές διαδικασίες της σύγχρονης διδακτικής πράξης με νέα ζωή, νέα δύναμη, αυτήν που μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δημιουργικών δυνάμεων του ανθρώπου επιτυγχάνοντας την άγνωστη για τα εκπαιδευτικά δεδομένα σχέση ανάμεσα στη μάθηση και την απόλαυση.

Οι απόψεις του Neil για τις δημιουργικές δραστηριότητες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο σχολείο του. Η δημιουργία γίνεται μια «φυσική ανάγκη έκφρασης μέσα στα πλαίσια της ελευθερίας» (Ν. Μπαλής, 1979, 106) και τονίζεται η σημασία της έκφρασης μέσα από χειρωνακτικές εργασίες όλων των ειδών (ό.π.). Το θέατρο, το παιχνίδι, το γέλιο, το χιούμορ έχουν άμεσες επιπτώσεις στην ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Όλες οι δραστηριότητες υπηρετούν το στόχο της επιδίωξης μιας «ολοκληρωμένης ευχαρίστησης» (ό.π.)

Το *παιχνίδι* έχει την επικρατέστερη θέση στη θεωρία του Neil, γιατί αντιπροσωπεύει τη φυσική ανάγκη του παιδιού για δράση και ευχαρίστηση, αφού η παιδική ηλικία είναι ο κόσμος του παιχνιδιού. Είναι ανάγκη να αναφέρουμε εδώ την κάθετη θέση του Neil να διακρίνει το *παιχνίδι του ανταγωνισμού* από το *παιχνίδι της διασκέδασης*, αυτό στο οποίο καταφεύγουν τα παιδιά, γιατί είναι

«παιχνίδι φαντασίας», αφού προσφέρει έδαφος για ελεύθερη έκφραση (Α. Σ. Neil, 1978, 55). Βέβαια ο Neil διαχωρίζει το παιχνίδι από την εργασία και αρνείται τις μεθόδους Montessori που υποστηρίζουν, πολύ σωστά κατά την αντίληψη μας, την εργασία μέσω του παιχνιδιού.

Δημιουργική δραστηριότητα στο σχολείο του Neil με ωφέλιμες επιδράσεις σ' όλα τα παιδιά αποτελεί η *κίνηση, ο ρυθμός, το θέατρο*. Μέσα σ' αυτά, τα παιδιά έχουν την τάση «να επινοούν» καθώς δρουν, να κάνουν «υποκριτικούς αυτοσχεδιασμούς» να κάνουν πράξεις τις προσωπικές τους φαντασιώσεις (Α. Σ. Νήλ, 1978, 131–132).

Η σημασία του χιούμορ, του αστείου για τον άνθρωπο τονίζεται ιδιαίτερα σήμερα και στο χώρο της κοινωνικής του δραστηριότητας, όπου το άγχος, οι ξέφρενοι ρυθμοί ζωής επιβουλεύονται την ψυχική του ισορροπία. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου οι διαδικασίες μάθησης ασκούν συναισθηματική φόρτιση στο παιδί και η ανάγκη χρήσης του χιούμορ είναι επιβεβλημένη. Δεν θα υποστηρίζαμε ασφαλώς την άποψη του Neil, ότι «χωρίς χιούμορ ένας δάσκαλος είναι πραγματικός κίνδυνος για τα παιδιά» (Α. Σ. Νήλ, 1978, 109). Θα υποστηρίζαμε όμως το συμπλήρωμα της σκέψης του, ότι δηλαδή το αστείο για το παιδί σημαίνει «στοργή» εκ μέρους του ενήλικου, ότι το αστείο είναι «δώρο ανεκτίμητο» και για το δάσκαλο που το χρησιμοποιεί και για το μαθητή που ασκείται μέσα από τη χρήση του να το έχει ως εργαλείο στη μάθηση και στην προσωπική του ζωή (ό.π., 109, 110). Ο ίδιος ο Neil αυτοσχεδιάζει και συμμετέχει σε θεατρικά δρώμενα με χιούμορ (Ν. Μπαλής, 1979, 104) χαρίζοντας απόλαυση στους μαθητές του.

Τη σημασία που έχει το χιούμορ για τα παιδιά την αποκαλύπτουν τα ίδια με τον τρόπο που σε σιγοντάρουν όταν το χρησιμοποιείς στην καθημερινή πράξη και με τον τρόπο που αυτά το χρησιμοποιούν όταν επικοινωνούν μαζί σου. Κάποτε, θυμάμαι, μπήκα στην τάξη φορώντας σκόπιμα ανάποδα το σακάκι μου και με σοβαρότητα αταίριαστη προς τη συνηθισμένη μου αλέγγρα συμπεριφορά είπα στα παιδιά ότι είμαι «η κυρία Ελένη» και ότι ήρθα σήμερα που λείπει η δασκάλα τους (δηλαδή εγώ) να τα βοηθήσω να κάνουν όσα δεν κατάφεραν χτες και ν' ακούσω όλα τους τα παράπονα για τις δουλειές που γίνονται στην τάξη. Η αντίδραση τους ήταν αποκαλυπτική για τη σημασία που είχε γι' αυτά η αστειότητα αυτή.

Τα παιδιά, συνηθισμένα από τα «απρόοπτα» και τα «περίεργα» που συνέβαιναν στις καθημερινές διαδικασίες, έπιασαν τον παλμό της διάθεσης μου, χαμογέλασαν με νόημα υπογράφοντας έτσι τους όρους του παιχνιδιού και άρχισαν να εκθέτουν τις απορίες και τα παράπονα τους. Με αποκαλούσαν «κυρία Ελένη», παρουσιάζονταν, εκπέμποντας στη συχνότητα του αστείου, με διαφορετική ταυτότητα και μου ανταπέδιδαν το χιούμορ ικανοποιώντας και τις προσωπικές τους ανάγκες. Ο Κωστής κάτω από την πλαστή του ταυτότητα (ως Γιώργος) αποκάλυπτε χωρίς αναστολές τις αδυναμίες του σε κάποιους χώρους μάθησης και επικοινωνίας και η Αγγελική (ως Μαριέττα) εξέφραζε τα παράπονα της για τη δασκάλα της. Ήταν ένα καταπληκτικό αστείο που έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να πλάσουν τις δικές τους αφηγήσεις ερμηνεύοντας με αυθόρμητο και προσωπικό τρόπο τον κόσμο τους.

Όταν ο δάσκαλος τολμά να δίνει στα παιδιά όσο πιο πολλή ελευθερία μπορεί, συμβαίνει να διαπλέκονται δυναμικά το χιούμορ με την τάση του παιδιού για αφήγηση και τότε το παιδί βρίσκει τον τρόπο να συγκεκριμενοποιεί τις δύο αυτές ανάγκες με κίνηση δίνοντας έτσι εξαιρετικά δείγματα αυτοέκφρασης, τα οποία



μπορούν, ως τεχνικές, να υπηρετούν και συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης. Έτσι το περιεχόμενο ενός κειμένου ή το νόημα μιας παραγράφου γίνεται υλικό για ελεύθερη έκφραση με μέσο την κίνηση. Το σώμα του παιδιού περιγράφει τη βασική σκηνή της παραγράφου κι από εκεί και πέρα κάθε παιδί μπορεί να πλάθει το δικό του πλαγιότιτλο δομώντας τον με δικά του λεκτικά σχήματα ή με υλικά «δανεισμένα» από τα λόγια του κειμένου.

Είναι πολύ σημαντικό να εντάξουμε στις σχολικές διαδικασίες μάθησης παιδαγωγικές αρχές που εξασφαλίζουν *τη χαρά, την ευτυχία, την αίσθηση της δημιουργίας* στο μαθητή. Ικανοποιώντας αυτές τις ανάγκες υπηρετούμε το βασικό στόχο του σύγχρονου σχολείου για *ολόπλευρη ανάπτυξη* του παιδιού, το οποίο εκπέμπει διαρκώς μηνύματα ότι, πέρα από τη νόηση, διαθέτει και συναίσθημα και διεκδικεί το δικαίωμα για ικανοποίηση των συναισθηματικών του αναγκών. Είναι ανάγκη να παίξει το σχολείο το ρόλο εκείνο που θα του δώσει τη δυνατότητα να ασκήσει αντισταθμιστική δράση απέναντι σ' αυτήν που ασκεί στο παιδί η σύγχρονη εποχή αναστέλλοντας του κάθε δημιουργική τάση και καταδικάζοντας το σε συναισθηματικό μαρασμό (Α. Δανασής – Αφεντάκης, 1995, 11–13)

Για μας οι δημιουργικές διαδικασίες, από την άποψη της προσωπικής έκφρασης, δεν περιορίζονται σε ιδιαίτερα μαθήματα αισθητικής αγωγής, ο ρόλος των οποίων έχει, δυστυχώς, υποβαθμιστεί από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, αλλά συνυφαίνονται στη διδασκαλία κάθε αντικειμένου μάθησης και ιδιαίτερα εκείνου της γλώσσας. Εκεί ανοίγεται ευρύ πεδίο για ζωγραφική, μίμηση, παιχνίδι, χιούμορ, όλα αυτά που ως γνωστό, ασκούν ιδιαίτερη έλξη στο παιδί γιατί ακριβώς του εξασφαλίζουν απολαυστική μάθηση.

Η μακρόχρονη εμπειρία και η καθημερινή τριβή με τεχνικές που διασυνδέουν λειτουργικά, εσωτερικά αισθητική αγωγή με γλωσσική μάς έχει πείσει ότι μπορεί μια τέτοια σχέση να αποδεικνύεται αποτελεσματική και για τους δύο χώρους. Ο στόχος της αισθητικής για «αφύπνιση της δημιουργικότητας του παιδιού ... για ανάπτυξη της κοινωνικότητας του ... [για] διαμόρφωση κοινωνικά ανοιχτών ατόμων» (Α. Δανασής – Αφεντάκης, 1995, 21) συγκλίνει με το γενικό στόχο του γλωσσικού μαθήματος να διευκολυνθεί η πνευματική συγκρότηση των μαθητών και η αποτελεσματική τους επικοινωνία με το περιβάλλον καθιστώντας τα ικανά να «αξιοποιούν τη γλώσσα, ως όργανο έκφρασης και επικοινωνίας, με κρίση και ευαισθησία» (βιβλίο δασκάλου, Τάξη Ε', Ο.Ε.Δ.Δ, 5)

Αν θέλαμε να σκιαγραφήσουμε αδρομερώς τη σχέση αισθητικής, γλώσσας – θα αναφερθούμε εκτενέστερα στην εξέλιξη της εργασίας μας – θα λέγαμε απλά ότι το παιχνίδι, η ζωγραφική, η δραματοποίηση ως αυθόρμητη ελεύθερη έκφραση, το χιούμορ, η μίμηση, γίνονται για τα παιδιά εύκολα περάσματα προς τις αξίες και τα νοήματα του γλωσσικού κειμένου. Τα παιδιά, μέσα από την προσπάθεια τους να δηλώσουν με δημιουργική δράση μια δική τους ιδέα στα πλαίσια του περιεχομένου του κειμένου, διερευνούν καλύτερα την ιδέα, μαθαίνουν ευκολότερα να αντιλαμβάνονται τον κόσμο τους αποκαλύπτοντας νέους δρόμους προς τη νόηση. Ο ενθουσιασμός από τη δράση ενισχύει το ενδιαφέρον και καθιστά ευκολότερη την προσέγγιση των μηνυμάτων του γραπτού λόγου, ο οποίος γίνεται τότε ερέθισμα της φαντασίας, προσάναμμα του ψυχισμού των παιδιών. Ο ψυχισμός με τη σειρά του, γονιμοποιημένος και απ' το ψυχισμό των άλλων παιδιών και του εκπαιδευτικού, βρίσκει διέξοδο στην έκφραση με γραπτό λόγο αποκαλύπτοντας τον τρόπο με τον οποίο η προσωπικότητα των παιδιών, στην ολότητα της (νόηση, συναίσθημα, δεξιότητα) κατάφερε

να επικοινωνήσει με το περιβάλλον.

Καρποί αυτής της σχέσης (αισθητικής – γλώσσας) είναι τα δείγματα προσωπικής έκφρασης των παιδιών με λόγο και ζωγραφική στο βιβλίο «Γράμματα και ζωγραφιές στη δασκάλα μας» (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998). Είναι δείγματα που μαρτυρούν διαδικασίες, οι οποίες σέβονται και υπηρετούν τα δικαιώματα του παιδιού και του δασκάλου:

για ελευθερία στην έκφραση

για απόλαυση στις διαδικασίες μάθησης

για ζεστό κλίμα στο περιβάλλον του σχολείου, που γίνεται έτσι τόπος συνάντησης του ανθρώπου με τους άλλους και όχι τόπος απομόνωσης και αποξένωσης των ανθρώπων

Είναι δείγματα που θα μπορούσαν να μαρτυρούν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να βρουν την έκφραση της ενότητας τους στοιχεία από διαφορετικές θεωρίες της παιδαγωγικής σκέψης στην ίδια την πράξη του παιδιού που δρα υπό την επίδραση της ατομικότητας του, των κοινωνικών επιδράσεων, των διαπροσωπικών σχέσεων (Ph. Marlien, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 117)

## **1.12. Κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, στην Παιδαγωγική του C. Rogers**

Η επίδραση της θεωρίας του Αμερικανού ψυχολόγου C. Rogers στην εκπαίδευση του γαλλόφωνου και αγγλοσαξονικού κόσμου δεν είναι δυνατόν να αποσιωπηθεί. Θεωρούνται καινοτομίες, απέναντι στην παραδοσιακή παιδαγωγική, οι απόψεις του Rogers για «βιωματική», «εμπειρική», μάθηση, κατά την οποία «η δράση διευκολύνει τη μάθηση με νόημα και επιστρατεύει ολόκληρο το άτομο», το οποίο αποκτά *μεγαλύτερη δημιουργικότητα* και εμπιστοσύνη στον εαυτό του, μέσα από διαδικασίες «αυτοκριτικής» και «αυτοαξιολόγησης» (Y. Bertrand, 1994, 63). Είναι βέβαια πάντα η μάθηση που στηρίζεται στη βασική θέση ότι ο μαθητής είναι η καρδιά, ο ρυθμιστής της μάθησης και επιτυγχάνεται μέσα από τους στόχους και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα οποία «αν αφεθούν ελεύθερα να οργανώσουν τη δουλειά τους θα αναπτύξουν τη θετική – δημιουργική και κοινωνική – πλευρά της προσωπικότητας τους και εντελώς αυθόρμητα θα γίνουν τελικά αυτόνομα, εφευρετικά και συνεργάσιμα» (N. Μπαλής, 1979,271)

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers, γνωστή ως «Μη εξουσιαστική Εκπαίδευση» ή ως «Παιδαγωγική της αυτοδιεύθυνσης» (N. Μπαλής, 1979, 272, 273) καθορίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς να περιορίζει την αυτονομία και την ατομική ελευθερία του μαθητή. Είναι ο εκπαιδευτικός που συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος φιλίας, αμοιβαίας κατανόησης, αλληλοσεβασμού (N. Μπαλής, 1979, 272) στην τάξη, που βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τους στόχους και τις προθέσεις τους, που γίνεται «συμμέτοχος» στη συλλογική προσπάθεια, που «αυτοαποκαλύπτεται», που «διευκολύνει» αποδεχόμενος τα προσωπικά του όρια και σεβόμενος την ελευθερία των μαθητών. (Y. Bertrand, 1994, 53–54)

Κεντρικός πυρήνας της θεωρίας του Rogers στην εκπαιδευτική πράξη είναι η «εμπειρική μάθηση», η οποία μεγιστοποιείται καθώς εκφράζεται ως δράση με κοινωνική διάσταση. Ο Rogers βλέπει τη διάσταση αυτή ως σχέση δασκάλου –

ομάδας, μέσα από την οποία ο δάσκαλος μόνον απαντά με εποικοδομητικές παρεμβάσεις στα αιτήματα της ομάδας ενθαρρύνοντας την να αναλάβει τις ευθύνες της για τη μάθηση. Είναι μια *συνεργατική μη καθοδηγητική πρακτική*, η οποία ασκεί το μαθητή να είναι *ανοιχτός στην εμπειρία* και κάθε επικείμενη αλλαγή. Η μάθηση είναι πάντα δράση που αφενός ικανοποιεί τη φυσική τάση του μαθητή να ερευνά και να μαθαίνει και αφετέρου καλλιεργεί την *ανεξαρτησία πνεύματος*, την *αυτοεκτίμηση*, την αυτοαξιολόγηση (Y. Bertrand, 1994, 51–52) την υπευθυνότητα την οποίαν πρέπει να βιώσει ο μαθητής μέσα από μια «θετική συναισθηματική και συγκινησιακή εμπειρία, που γεννιέται χάρη στη δυνατότητα ανάπτυξης δραστηριοτήτων» (N. Μπαλής, 1979, 273)

Η αντίληψη του Rogers γι' αυτή την διαπροσωπική παρέμβαση του δασκάλου, η οποία ενεργοποιεί την ομάδα, καλλιεργεί σχέσεις αλληλεπίδρασης αναπτύσσοντας κλίμα που διευκολύνει την εμπειρία «αυθεντικών ανθρωπίνων σχέσεων» (N. Μπαλής, 1979, 272) εκφράζεται καλύτερα μέσα από τα λόγια του Rogers: «Είναι πράγματι παράδοξο να ανακαλύπτουμε πως, στο βαθμό που ο καθένας από μας δέχεται να είναι ο εαυτός του, όχι μόνον αλλάζει, αλλά και τα άλλα πρόσωπα, με τα οποία σχετίζεται, αλλάζουν επίσης» (Y. Bertrand, 1994, 51). Εκφράζεται, μέσα απ' τα λόγια του, ένα πολύ σημαντικό, κατά την άποψη μας, μήνυμα προς το σύγχρονο εκπαιδευτικό: *Η ποιότητα της μάθησης στηρίζεται στην ποιότητα της επικοινωνίας του ατόμου με την ομάδα*, σε μια σχέση με την οποίαν ενισχύεται η ανάγκη του ατόμου για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μέσα στα πλαίσια της ομάδας και το άτομο επηρεάζει ανατροφοδοτικά την ομάδα.

Είναι φανερός στη θεωρία του Rogers ο στόχος για την ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσα από διαδικασίες που προωθούν την ελεύθερη έκφραση του ατόμου. Θεωρείται θετικό στοιχείο, στη θεωρία αυτή, η εμπιστοσύνη που πρέπει να έχει ο δάσκαλος στις έμφυτες δυνάμεις του παιδιού για έρευνα και ανακάλυψη μέσω της εμπειρίας. Ο δάσκαλος, κατά τον Rogers, πρέπει να βρει τον τρόπο να συμβάλλει στην προσπάθεια του μαθητή να συνειδητοποιήσει την εικόνα του Εγώ του, να τον βοηθήσει να δεχτεί τις ποικίλες ανάγκες του σε συσχέτιση με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, οπότε οι αντιδράσεις του μαθητή γίνονται θετικές, δυναμικές, εποικοδομητικές. Έτσι, αποκτά νόημα η εμπειρική βιωματική μάθηση, που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα και την ελεύθερη βούληση του μαθητή. (N. Μπαλής, 1979, 269) και εξασφαλίζει γνώσεις που πραγματικά μπορούν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, γιατί ακριβώς είναι γνώσεις που «το άτομο ανακαλύπτει μόνο του και στη συνέχεια τις οικειοποιείται» (N. Μπαλής, 1979, 268)

Το πνεύμα της παιδαγωγικής αυτής στέλνει στο σύγχρονο δάσκαλο μηνύματα αποφασιστικής σημασίας για τη διδακτική πράξη, υποσχόμενο την ανανέωση, όσο κι αν αυτό φαίνεται οξύμωρο λόγω της εξέλιξης του χρόνου, τον εκσυγχρονισμό των διαδικασιών μάθησης. Τα μηνύματα αυτά είναι:

οι απόψεις του Rogers για *αμοιβαιότητα, κατανόηση, αλληλοεκτίμηση* στις σχέσεις δασκάλου – μαθητή

ο στόχος της αγωγής για προετοιμασία ανθρώπων υπεύθυνων, συνεργατικών, δημιουργικών με ανεπτυγμένη την κριτική σκέψη

η πρόταση για *διαδικασίες βιωματικές, πραγματικές, ενεργητικές* που απελευθερώνουν την ενέργεια του μαθητή και τον κάνουν να νιώθει τη χαρά και την απόλαυση από την κατάκτηση της γνώσης.

Όλα αυτά είναι αρχές που θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του ο σύγχρονος δάσκαλος. Οι θέσεις του Rogers αποκαλύπτουν σε όλους μας την ένδεια και τον αναχρονισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών και μας βάζουν προ των ευθυνών μας για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου που επιτελούμε.

Η ανάγκη να συμβάλει το σύγχρονο σχολείο στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κοινωνικής πλευράς της προσωπικότητας του ανθρώπου εκφράζεται ως θεωρητικός στόχος στα νομικά πλαίσια και τα Αναλυτικά Προγράμματα για τα οποία, δυστυχώς, ελάχιστα ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί και σχεδόν σπάνια τα συμβουλευονται. Το παιδί όμως σήμερα διεκδικεί το σεβασμό και την αναγνώριση της ατομικότητας, της ευρηματικότητας του μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης ατόμου – ομάδας. Τα λόγια της Μάρας, μαθήτριας Β' γυμνασίου στο γράμμα που μου έστειλε (25-2-1999) εκφράζουν κάτι ανάλογο από την οπτική που το παιδί εισπράττει και ερμηνεύει την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως πλαίσιο στο οποίο δρα. Σας παραθέτω το γράμμα:

«Κυρία όλο αυτό τον καιρό, που έχουμε να μιλήσουμε εγώ διάβασα πάρα πολύ. Διάβασα την “Απόκριση στον Παλαμά” του Δροσίνη, το “Ηχήστε σάλπιγγες”, το “Από τον Τάφο”, το “Δωδεκάλογο του Γύφτου” και τόσα άλλα. Τα διάβασα και πραγματικά έμεινα άναυδη στη σκέψη και μόνο πόσα πολλά μπορεί ο άνθρωπος να γράψει. Όμως τόσο καιρό, κυρία, δεν μπορώ να γράψω στο σχολείο όπως εγώ θέλω, γιατί τα θέματα, όπως μας τα δίνουν, δεν μου ταιριάζουν. Τα θέματα δεν είναι “εγώ”. Δεν ξέρω αν με καταλαβαίνετε. Να: “Φυλετικές διακρίσεις”, “Τα Μ.Μ.Ε”, “Ψυχογραφία προσώπων”, ... Όλες αυτές οι λέξεις, όπως μας δίνονται, δεν ακούγονται *πολύ τυποποιημένες*; Και *το ίδιο τυποποιημένες* πρέπει να είναι και *οι απαντήσεις τους*. Πρέπει να λέω, να λέω, να λέω ..., λέξεις περίπλοκες και λέξεις που ακούγονται ωραία, γιατί είναι της μόδας, αλλά ... Δεν είναι εγώ αυτά. Αυτά είναι ανάλυση άσκοπη. Είναι μόνο επιστημονική ανάλυση. Καμιά φορά, όταν δουλεύω έτσι γι’ αυτά, μπερδεύομαι και νομίζω ότι κάνω μαθηματικά. ΔΕΝ είναι εγώ αυτά. Εμένα *μ’ αρέσει να νιώθω τι γράφω*. Αυτό δε φτάνει για μένα. Μεγάλωσα. Τέλειωσε. Έχω *τόσα ενδιαφέροντα* μέσα μου. Θέλω να τα πω. Δε με καταλαβαίνει το σχολείο.

Κυρία, θέλω να μιλήσουμε

Με πάρα πολύ Αγάπη  
“Εγώ”»

Ο καθένας μπορεί να κάνει τις αξιολογήσεις του με αφορμή τα μηνύματα της Μάρας. Είναι αποκαλυπτικά τα λόγια της για την αδυναμία ή την αδιαφορία του σύγχρονου σχολείου να ενισχύσει τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να τα «εκμεταλλευτεί» προς όφελος του παιδιού και της ομάδας στην οποία ανήκει αναθέτοντας του εργασίες πέρα από αυτά που η κάθε Μάρα νιώθει «τυποποιημένα» και ως εκ τούτου ανιαρά, αδιάφορα και «άσκοπα», όπως η ίδια χαρακτηρίζει καταμαρτυρώντας πλήξη και ανία στα περιεχόμενα και τις διαδικασίες μάθησης. Για ποια χαρά και απόλαυση στη μάθηση μπορούμε να συζητούμε, σε ποια εσωτερικά κίνητρα μάθησης μπορούμε να αναφερόμαστε, όταν ο σύγχρονος εκπαιδευτικός:

– έχει κατασταλαγμένη την άποψη ότι η μάθηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να σχετίζεται με τη χαρά και την απόλαυση, γιατί δεν έχει τα περιθώρια χρόνου και τρόπου ώστε να ωθεί τους μαθητές σε διαδικασίες δημιουργικής μάθησης.

- ερμηνεύει στους γονείς της κάθε Μάρας ως ανωριμότητα τις πνευματικές της ανησυχίες, την ανάγκη της να βρίσκεται σε συμφωνία με τον εαυτό της και με τους άλλους

- δεν αντιλαμβάνεται την επίδραση που μπορούν να έχουν οι σχέσεις συνεργασίας, φιλίας, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης στην ποιότητα της μάθησης

Είναι καιρός να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός για να αποκτήσει την «αρετήν» και την «τόλμην» της ελευθερίας, που θα τον κάνει ικανό να στέκει δυναμικά, διαλεκτικά απέναντι στα Αναλυτικά Προγράμματα εξασφαλίζοντας γέφυρες ανατροφοδότησης ανάμεσα στα ενδιαφέροντα των δικών του μαθητών και στα περιεχόμενα και μέσα που προτείνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα. Δεν είναι ακατόρθωτο να δώσεις στον εκπαιδευτικό τα περιθώρια ελευθερίας στη δράση – δικαιούται να τα έχει – και να τον στηρίξεις στα πρώτα του πετάγματα προς την ελευθερία, μέχρι να νιώσει ότι η τόλμη, το πάθος, ο ενθουσιασμός για τη διδασκαλία πρέπει να είναι τα δικά του εσωτερικά κίνητρα, που θα τον ωθούν σε ό,τι καλύτερο μπορεί να δώσει η ανθρώπινη σχέση στο χώρο του σχολείου.

Προκαλούν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού οι θέσεις της ροτζεριανής Παιδαγωγικής για *εύκολη* μάθηση μέσα από διαδικασίες που διακρίνονται για τα στοιχεία της ενθάρρυνσης από το μέρος του δασκάλου και της ευχαρίστησης εκ μέρους του μαθητή. Τα δύο αυτά στοιχεία αποτελούν αρχές που ενεργοποιούν και παρακινούν τον ανήσυχο εκπαιδευτικό της πράξης σε διαδικασίες που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου – μαθητή, αλλά συγχρόνως επιτρέπουν στον ίδιο να ικανοποιεί την ανάγκη να διεκδικεί ως προσωπικότητα το μερίδιο του μέσα στις διαδικασίες μάθησης.

Δεν είναι στόχος μας να ασχοληθούμε με το θέμα της απόλυτης ή της σχετικής ελευθερίας του μαθητή στην επιλογή των περιεχομένων μάθησης, θέμα που απασχολεί τον Rogers (Y. Bertrand, 1994, 63), ούτε μας ενδιαφέρουν οι «ακρότητες» της θεωρίας του Otto «περί ανικανότητας» του ενηλίκου να γνωρίζει ποια γνώση είναι η πλέον ωφέλιμη για το μαθητή, και ο υπερτονισμός της ικανότητας του ενστίκτου του μαθητή σ' αυτή την επιλογή της γνώσης (ό.π, 453). Το πρόβλημα για μας είναι «πώς;», για τον εκπαιδευτικό της πράξης, οι αρχές της *δράσης, της αυτενέργειας, του ενδιαφέροντος, της ενθάρρυνσης* θα γίνουν θεμελιακές έννοιες της διδασκαλίας στα πλαίσια ενός ευέλικτου Αναλυτικού προγράμματος, που αφήνει στον εκπαιδευτικό πραγματικά περιθώρια προκαλώντας τον για ουσιαστικές πρωτοβουλίες διασύνδεσης της ύλης διαφορετικών μαθημάτων και ανατροπής του καθιερωμένου μοντέλου διδακτικής μεθοδολογίας.

Αποτελεί χειραγώγηση και όχι ελευθερία η υπόδειξη στα βιβλία δασκάλου ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να «εμπλουτίσει» απλώς ή να διαφοροποιήσει τη διάταξη των στοιχείων ενός μέρους της «ενδεικτικής» τάχα διαδικασίας, που υποδεικνύει το βιβλίο του δασκάλου, ιδιαίτερα όταν αυτό απευθύνεται σ' έναν πρωτόπειρο εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν έχει δυνατότητα άλλης επιλογής παρά εφαρμογής κατά γράμμα αυτής της μόνης προτεινόμενης ενδεικτικής πορείας διδασκαλίας, δεδομένου ότι έχει καταστεί σαφές στον εκπαιδευτικό ότι δεν μπορεί να παραβεί τη βασική φιλοσοφία της «ενδεικτικής πορείας». Αυτή, για παράδειγμα καθορίζει το διαχωρισμό της νοηματικής από την αισθητική επεξεργασία ενός κειμένου. Η πράξη όμως αποδεικνύει ότι με τον τρόπο αυτό η διασύνδεση μορφής περιεχομένου είναι άκρως χαλαρή και ελάχιστα

αποτελεσματική για την επικοινωνιακή προσέγγιση του κειμένου από το παιδί. Το ανθρώπινο μυαλό λειτουργεί ως ολότητα. Σκέψη και συναίσθημα αλληλοτροφοδοτούνται γι' αυτό και η βαθύτερη επικοινωνία με το γραπτό λόγο επιτυγχάνεται όταν νοηματική και αισθητική επεξεργασία γίνεται ταυτόχρονα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από το εξής απλό σχήμα: Μια ερώτηση περιεχομένου από το δάσκαλο προκαλεί μια πρώτη απάντηση από το μαθητή. Οι επόμενες όμως ερωτήσεις, του τύπου:

- α) Πού το λέει;
- β) Πώς το λέει; Διάβασε το.
- γ) Τι θέλει να πει;
- δ) Εσύ πώς θα το έλεγες;
- ε) Γιατί ο συγγραφέας το λέει έτσι;
- στ) Τι σε κάνει να νιώθεις και να σκέπτεσαι;
- ζ) Με ποιο τρόπο το κατάφερε αυτό;

είναι ερωτήσεις που ενθαρρύνουν σε εξερεύνηση του γραπτού λόγου (περιεχομένου και μορφής), σε κριτική στάση απέναντι σε περιεχόμενο και μορφή, σε τάση για προσωπική έκφραση και δημιουργία με αφετηρία τα σχήματα ενός κειμένου προκαλώντας εσωτερικά κίνητρα.

Οι απόψεις, ωστόσο, του Rogers υπέρ της μάθησης με «εσωτερικά κίνητρα» σ' ένα χώρο όπου το άτομο θα μπορούσε «να βρει τον εαυτό του», όπου «αντλεί μεγάλη ευχαρίστηση από την εργασία του», όπου, εκτός από τη γνώση, χρησιμοποιεί και τη διαίσθηση ως λειτουργία μάθησης (Y. Bertrand, 1994, 30–44), ηχούν εξωπραγματικές και ανεδαφικές για τα δεδομένα του σύγχρονου σχολείου. Δυστυχώς, το στοιχείο «συγκίνηση στη μάθηση» εξακολουθεί για το σχολείο να ανήκει μόνο στον κόσμο των ιδεών και για το λόγο αυτό δεν υπηρετείται ως στόχος στις διαδικασίες μάθησης, αφού δεν υπηρετείται και η έννοια της «ενότητας» του ανθρώπου με το περιβάλλον του και ως συνισταμένη των πτυχών της προσωπικότητας του, και ως ενότητα των χώρων της γνώσης στις διαδικασίες μάθησης.

Κατευθυντήρια γραμμή στην εκπαιδευτική πράξη θα έπρεπε να είναι ο στόχος δημιουργίας ενός έντονα ενισχυτικού συναισθηματικού κλίματος για το παιδί. Όταν η παιδαγωγική πράξη συγκινεί τους μαθητές, αναπτρώνεται η τάση και η ορμή τους για δημιουργική έκφραση, αναπτύσσεται η ευαισθησία τους, ισχυροποιείται το ενδιαφέρον τους για δράση και συμμετοχή. Όταν η συγκίνηση είναι πληθωρική, καλλιεργεί στο μαθητή την τάση να την αναζητά όχι μόνο στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που από τη φύση τους είναι ελκυστικές, αλλά και στις γνωστικές, αυτές που «καθιερώθηκε» να θεωρούνται καθαρά διανοητικές, όπως τα μαθηματικά. Αν ο δάσκαλος μπορέσει να καλλιεργήσει, μέσα από διαδικασίες παιχνιδιού, κίνησης, δημιουργικής δράσης, ευνοϊκό συγκινησιακό κλίμα και σ' αυτούς τους χώρους, τότε δικαιώνεται η θέση του G. Mialaret: «Η πληθώρα των συγκινήσεων [είναι] που δίνει το βαθύ νόημα στις διανοητικές εξηγήσεις» (G. Mialaret, Παιδαγωγικές επιστήμες, Τ.4, 261). Κι αν δεχτούμε ότι το ευνοϊκό συναισθηματικό κλίμα οδηγεί σε συνεργατικές δραστηριότητες, που προάγουν δημιουργικές μορφές μάθησης (διάλογο, αφήγηση, ανακάλυψη) και καλλιεργούν την αυτοαντίληψη και την αυτοαναφορά (J. Bruner, 1997, 169, 175), τότε θα πρέπει να παραδεχθούμε τη στενή σχέση: Συναισθηματικό κλίμα – Δράση – Δημιουργικότητα.

Για μας η χαρά και η απόλαυση στο χώρο της τάξης αποκτά ιδιαίτερο νόημα.

Συμβάλλει στη δημιουργία ισχυρών κινήτρων μάθησης και στην καλλιέργεια μιας «ερωτικής σχέσης», θα λέγαμε, με *όλα όσα συμβαίνουν στο χώρο της τάξης, αλλά και πέρα απ' αυτόν*. Τότε τα παιδιά εκφράζουν με ειλικρινή αυθορμητισμό τη συγκίνηση τους γράφοντας: «Στην τάξη μας κάνουμε φρικαλεώδεις τρέλες! Χριστέ μου, θα τρελαθώ! Θα πεθάνω, κυρία, δεν αντέχω άλλο! Κλείστε την στο τρελοκομείο, θα μας τρελάνει όλους!» (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998, 43), αναφερόμενα σε δραστηριότητες που θεωρούνται καθημερινές και συνηθισμένες.

### **1.13. Αυτόνομη προσωπική δράση του μαθητή σ' ένα πλούσιο, διευθετημένο περιβάλλον, στην παιδαγωγική του «Ανοιχτού Σχολείου».**

Για την παιδαγωγική του «Ανοιχτού Σχολείου», η οποία αμφισβητεί τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολείου (αναλυτικό, ωρολόγιο πρόγραμμα, σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλου–μαθητή), η μάθηση είναι αποτέλεσμα της *ατομικής ενεργοποίησης και δράσης του μαθητή απέναντι σ' ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποσότητα και ποιότητα ερεθισμάτων δημιουργημένο και οργανωμένο από τον εκπαιδευτικό*. Σκιαγραφείται έτσι για τον εκπαιδευτικό ρόλος πρωταγωνιστικός όσον αφορά τη διευθέτηση του περιβάλλοντος, το οποίο θα βοηθήσει το παιδί να βιώσει εμπλουτισμένες εμπειρίες. Η μάθηση όμως καθορίζεται από τη δράση του μαθητή, ο οποίος θεωρείται ικανός να αναλάβει *την αυτόνομη και προσωπική του ανάπτυξη* μέσα από την αλληλεπίδραση του με το διευθετημένο από τον εκπαιδευτικό περιβάλλον. (Y. Bertrand, 1994, 60–62)

Ο μαθητής καθορίζει αποφασιστικά τη διαδικασία μάθησης. Κατά τη δράση επιλέγει, αναλύει, οργανώνει τα περιεχόμενα για να οικοδομήσει τις προσωπικές του εμπειρίες ικανοποιώντας τις ατομικές του ανάγκες μάθησης. Αφήνεται να οδηγηθεί *μόνος του και συνήθως τυχαία* στην αποκάλυψη *χωρίς επεμβάσεις* του δασκάλου που αποσκοπούν:

- σε μια διαρκή ενεργοποίηση του μαθητή
- στην ένταση και την ποιότητα της δράσης
- στην καλλιέργεια καταστάσεων προβληματισμού και σύγκρουσης του τύπου
  - μαθητής – περιβάλλον
  - μαθητής – μαθητής
  - μαθητής – δάσκαλος
- στη δυνατότητα πρόσβασης του μαθητή σε σύμβολα, σχήματα, γραφικές παραστάσεις. (Y. Bertrand, 1994, 70–76)

Οι απόψεις της «Ανοιχτής Παιδαγωγικής» αντανakλούν τον τρόπο που ο Piaget βλέπει τον μοναχικό άνθρωπο να κατασκευάζει «ενεργά» το περιβάλλον του μέσα από διαδικασία που «περνά από διαδοχικά στάδια» και είναι διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Ο μαθητής όμως είναι «κοινωνικό όν», όπως υποστηρίζει ο Bruner και δίνει νόημα στα βιώματα του μέσα από την έκφραση της κοινωνικότητας του. (J. Bruner, 1997, 21–22)

#### 1.14. Στοχασμός και κριτική σκέψη απέναντι στους κοινωνικούς θεσμούς, στην Παιδαγωγική του Paulo Freire

Σε αντίθεση προς την παιδαγωγική του «Ανοιχτού Σχολείου», η δράση κατά την παιδαγωγική του Paulo Freire, την «Παιδαγωγική του συμβιβασμένου ατόμου», είναι *δράση επικοινωνιακή* ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, *έντονη* και *διαρκής* προς όφελος της ομάδας. Η προσπάθεια είναι συλλογική και ενισχύεται δυναμικά από έναν *ενεργητικό ρόλο δασκάλου*, ο οποίος συνομιλεί, προτείνει περιεχόμενα και τρόπους, ωθεί σε κριτική στάση, καλλιεργεί *διάλογο*, ο οποίος «είναι σχέση συμπάθειας» ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή στην οποία «κυριαρχεί η αγάπη, η προσμονή, η εμπιστοσύνη και η κριτική γνώμη» (Y. Bertrand, 1994, 142–143)

Η πίστη ότι η εφαρμογή στην εκπαίδευση διαδικασιών που συμβάλλουν σε μια *στοχαστικοκριτική στάση* του μαθητή δημιουργεί προϋποθέσεις για τη *χειραφέτηση του νέου ανθρώπου* και την αποτελεσματική ανατροφοδοτική του σχέση με το περιβάλλον, αποκαλύπτει και την ανάγκη λειτουργίας ενός νέου ρόλου του δασκάλου. Ο *στοχαστικοκριτικός ρόλος* είναι αίτημα και ανάγκη των καιρών μας και αναγνωρίζεται από εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι η αποτελεσματικότητα του έργου τους δεν κρίνεται μόνο με κριτήρια μάθησης αλλά και με κοινωνικά κριτήρια που αποδεικνύουν την αμφίδρομη σχέση σχολικού–κοινωνικού συστήματος (Βλ. Η. Μπατσαγγούρας, 1995, 459–460).

Προϋπόθεση άσκησης ενός τέτοιου ρόλου από τον εκπαιδευτικό είναι η ανάπτυξη της δικής του κριτικής ικανότητας απέναντι στις φιλοσοφικές, κοινωνικές, επιστημονικές και άλλες αξίες που, ενταγμένες ή όχι στα Αναλυτικά Προγράμματα, θα μπορούσαν να αποτελούν σκοπούς και πρακτικές μάθησης με στόχο τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας. Προς τούτο είναι ανάγκη να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός στην ικανότητα αυτοκριτικής και αξιολόγησης των επιλογών που καθημερινά καλείται να κάνει πέρα από τα ασφυκτικά περιορισμένα όρια του χώρου της τάξης και πέρα από τις δυνατότητες ενός Αναλυτικού Προγράμματος που, εκ των πραγμάτων, αδυνατεί να εξασφαλίσει την εναρμόνιση του με τους ρυθμούς εξέλιξης στον κοινωνικό χώρο.

Ο στόχος της διαπαιδαγώγησης ενός πολίτη με ρωμαλέα κρίση, ικανού να αξιολογεί, να αμφισβητεί μέσα από στοχασμό, να αντιπροτείνει, είναι βασικός στόχος της σύγχρονης παιδαγωγικής και η βάση για διαδικασίες που ξεκινούν από ένα δημιουργικό άτομο (το δάσκαλο) και στοχεύουν στο δημιουργικό άνθρωπο (το μαθητή). Δεν είναι τυχαίο το ότι η κριτική παιδαγωγική απονέμει στο δάσκαλο τον τίτλο του «πολιτιστικού εργαζόμενου», ο οποίος έχει δοθεί στον καλλιτέχνη, στο συγγραφέα, στο δημιουργό. Είναι δημιουργός ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να υπηρετεί τις βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής:

- ανθρώπινη αξιοπρέπεια
- ελευθερία σ' όλες τις μορφές έκφρασης
- ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη (Πρ. βλ. Y. Bertrand, 1994, 148)



### 1.15. Αρχές της δημιουργικότητας στις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης. Ο ρόλος της «ευχαρίστησης» στη μάθηση, στις θεωρίες του Watchon και του Skinner

Οι ψυχολογικές θεωρίες μάθησης επισημαίνουν και τονίζουν τη σημασία που έχει για τη μάθηση η σχέση: δράση – ενδιαφέρον – ευχαρίστηση.

Κατά τον Watchon (1878–1958) Αμερικανό εκπρόσωπο του συμπεριφορισμού, η μάθηση είναι πολλές φορές αποτέλεσμα της σύνδεσης του αντικειμένου μάθησης με *ευχάριστες εμπειρίες*. Αυτό συνηγορεί υπέρ της ανάγκης για δημιουργία *ευχάριστης ατμόσφαιρας* στην τάξη και για *χρησιμοποίηση της επιβράβευσης*, στοιχεία τα οποία ευνοούν τη διαδικασία μάθησης (Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 315).

Οι απόψεις του Skinner, για το ρόλο της αμοιβής και τη σημασία της στη μάθηση αποκαλύπτουν το διπλά θετικό αποτέλεσμα από την παροχή της αμοιβής:

α) Την ευχάριστη κατάσταση που αυτή προκαλεί στο παιδί.

β) Τη λειτουργία της ως ενίσχυσης για περαιτέρω δράση του μαθητή, ο οποίος, ενημερωμένος για την ορθότητα ή μη της πορείας δραστηριότητας του, προχωρεί για την ολοκλήρωση της πορείας προς τη μάθηση (Χ. Φράγγος, 1993, 297).

Είναι σαφές στο σύγχρονο εκπαιδευτικό ότι, στα πλαίσια των διαδικασιών μάθησης, το παιδί εκφράζει ανάγκες που αφορούν κάτι πολύ πέρα απ' την «ωφελμιστική προοπτική» που ορίζουν οι συνειρμικές θεωρίες διασυνδέοντας «τη δράση με την ευχαρίστηση» (Ph. Malrieu, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 102), προοπτική εναντίον της οποίας «δόθηκαν μάχες» (J. Bruner, 1997, 153–155). Ο δάσκαλος καλείται να βρει τρόπους να ικανοποιήσει τις ανάγκες του παιδιού:

- να ανακαλύψει και να δημιουργήσει τη γνώση
- να γνωρίσει και να ελέγξει τις συγκινήσεις του
- να δώσει και να πάρει σε μια προσπάθεια να ισορροπήσει το ατομικό με το ομαδικό συμφέρον

και τόσες άλλες που προκύπτουν κάθε φορά που το παιδί καλείται να επιτύχει την προσαρμογή του διατηρώντας και την αυτονομία του.

Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την ανάγκη να βρίσκει τρόπους και τεχνικές που να ικανοποιούν και το παιδί ως άτομο και την ομάδα στην οποία ανήκει. Η πράξη σε πείθει για την αναγκαιότητα να γονιμοποιηθούν οι διαδικασίες μάθησης και αγωγής με τα στοιχεία της «ευχαρίστησης» και της «συγκίνησης» τα οποία καθιστούν τη γνώση *σημαντική, εύκολη, ενδιαφέρουσα*. Με ενδιαφέροντα παιχνίδια, λέει ο Bruner, (J. Bruner, 1960, 28) ακόμη και τα παιδιά της τετάρτης δημοτικού μπορούν να ανακαλύψουν θεωρήματα και με μύθους να συλλάβουν την έννοια του τραγικού. Πράγματι, το παραμύθι, ο μύθος, το χιούμορ, το παιχνίδι, η θεατρική δράση είναι τεχνάσματα με τα οποία μπορεί ο δάσκαλος να βοηθήσει τα παιδιά να φτάσουν στην «οξύτερη συνείδηση» των πραγμάτων (J. Bruner, 1960, 62) κερδίζοντας τη συγκίνηση που νιώθει ο άνθρωπος όταν επιτυγχάνει το μέγιστο δυνατό της λειτουργίας των δυνατοτήτων του. Σε τέτοιες καταστάσεις το θέμα «αμοιβές–ποινές» δεν απασχολεί τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά απολαμβάνουν την ίδια τη δράση μαρτυρώντας με χίλιους τρόπους τον ενθουσιασμό, τη συγκίνηση, την ευτυχία τους από την ικανοποίηση της ανάγκης τους για δράση.

Τα παιδιά ικανοποιώντας την ανάγκη τους για αφήγηση περιγράφουν με λόγο τη συγκίνηση και τον ενθουσιασμό τους από τις διαδικασίες μάθησης:

– «Δεν αντέχω άλλο, πρέπει να σ' τα πω όλα απ' έξω από τα δόντια μου. Οι τρέλες που κάναμε αυτή τη χρονιά μ' αρέσουν, με τρέλαναν πολύ», λέει η Μαριέττα.

– «Χριστέ μου, θα τρελαθώ! Τι μετοχές, τι επίθετα, τι επιρρήματα, τι ουσιαστικά! Θα πεθάνω κυρία, δεν αντέχω άλλο», λέει ένα άλλο παιδί. (Σ. Αναστασιάδη — Μ. Αναστασιάδης, 1998, 28, 49), αναφέροντας ως «τρέλες» πράγματα συνηθισμένα για τη σχολική μάθηση, που όμως γίνονται τρελά και μαγικά, όταν μπαίνουν στα πλαίσια ενός παραμυθιού, ενός παιχνιδιού που ξεπηδά από τη συνείδηση των παιδικών χρόνων του δασκάλου ή από το χώρο της λαϊκής μας παράδοσης.

Παιχνίδια που υπηρετούν τη μάθηση μπορεί κάθε δάσκαλος να βρει ή να επινοήσει. Στο θέμα «παιχνίδι» θα αναφερθούμε σε άλλο σημείο της εργασίας μας. Ενδεικτικά, αναφέρομαι στο παιχνίδι «ποτίζω, ποτίζω τα λαχανάκια μου και πότισμα δεν έχουν τα ρημαδάκια μου», γνωστό ίσως και σε σας, το οποίο φιλοξενούσε την άσκηση για ένταξη των λέξεων της καρτέλας στη δομή προτάσεων ελεύθερης έκφρασης των παιδιών. Θυμάμαι πως η μητέρα της Βάσιας εντυπωσιάστηκε όταν είδε τη Βάσια να παίζει στο σπίτι το παιχνίδι αυτό με τις λέξεις του λεξιλογίου γραμμένες σε χαρτονένιες καρτέλες. Δεν είναι, λοιπόν, δύσκολο να κάνεις τη μάθηση ευχάριστη.

### **1.16. Η έννοια της «ολικής» αντίληψης: αφετηρία για συνειδητή δράση του μαθητή, στη θεωρία του Tolman**

Η δράση στη θεωρία του Tolman (1866–1956) ξεπερνά τα περιορισμένα πλαίσια των συνειρμικών θεωριών (E→A) και τείνει να πλησιάσει τη δράση, όπως αυτή περιγράφεται από τους γνωστικούς ψυχολόγους. Η μάθηση, κατά τον Tolman, δε γίνεται στα «τυφλά», αλλά με βάση κάποιες *ορισμένες επιδιώξεις και προσδοκίες* του μαθητή (Χ. Φράγγος, 1993, 293), είναι δηλαδή «σκόπιμη ενεργοποίηση» και «συνειδητή προσπάθεια» του μαθητή, ο οποίος ενεργεί σύμφωνα μ' ένα *ολικό πλάνο τρόπων δράσης*, το οποίο ο ίδιος κατασκευάζει υπολογίζοντας τις ιδιαίτερες συνθήκες της προβληματικής κατάστασης που έχει να αντιμετωπίσει.

Αυτή η *ολική αντίληψη της κατάστασης* ερμηνεύεται από τους μελετητές ως σημείο σύγκλισης της θεωρίας του Tolman με τη μορφολογική ψυχολογία και τη δημιουργικότητα καθώς και με τη γνωστική ψυχολογία. (Μ. Κασσωτάκης, Παιδαγωγικές επιστήμες, Τ.4, 323–324 και Μ. Κολιάδης, 1997, 97). Ο Bruner, όμως, στο βιβλίο του «Πράξεις Νοήματος», τονίζει με έμφαση την τεράστια διαφορά ανάμεσα στη γνωστική ψυχολογία και τη θεωρία του Tolman (J. Bruner, 1997, 35) και αποκαλεί τη μάθηση σύμφωνα με τη θεωρία του Tolman «γνωστικό χάρτη», στον οποίο καταγράφονται οι πιθανές σχέσεις σκοπού–μέσων της μάθησης. (J. Bruner, 1997, 154, 155)

Αν ο δάσκαλος, μέσα από διαδικασίες αυτοδιερεύνησης και αυτοκριτικής, έχει μορφοποιήσει την *προσωπική του θεωρία* για τη διδακτική πράξη και νιώθει ότι είναι δάσκαλος–ερευνητής, εύκολα μπορεί να διαπιστώσει τη σημασία που μπορεί να έχει για τη διδακτική πράξη η *ολική αντίληψη ενός θέματος* από το μαθητή, η *εμπειρία, η δράση, η χαρά και η απόλαυση* στη μάθηση, η *ενίσχυση* του

μαθητή στην πορεία προς τη μάθηση. Τότε βρίσκει τρόπους να καλλιεργεί *εσωτερικά κίνητρα* εξασφαλίζοντας προϋποθέσεις για την έκφραση των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού, και να αξιοποιεί και κάποτε άλλα *εξωτερικά κίνητρα*, που μπορούν, κατά περίπτωση, να λειτουργούν ενισχυτικά – αν και έχουν αρνητικά αξιολογηθεί – στον ιδιαίτερο μαθητή.

Για τον μαθητή, που έχει ανάγκη να αυτοεκτιμηθεί και να νιώσει χρήσιμος και οικείος στην ομάδα του, μπορεί να λειτουργούν ενισχυτικά:

- ένα ειλικρινές «Μπράβο!»
- ένα χαμόγελο του δασκάλου τη στιγμή του αδιεξόδου
- ένα τσάκισμα του ματιού (μυστική συμφωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή)
- ένα αστείο ατομικό
- ένα άγγιγμα στο χέρι του παιδιού
- το κάθισμα του δασκάλου πλάι στο παιδί την ώρα που αγωνίζεται να βρει τρόπους οργάνωσης και έκφρασης του εαυτού του
- μια έκπληξη θαυμασμού από το δάσκαλο για το κατόρθωμα του παιδιού
- ένα «αστεράκι» (\*) στο τετράδιο από το χέρι του δασκάλου — όχι βιομηχανικό προϊόν – κλεμμένο από τον ουρανό για χάρη του, όταν ο Θεός κοιμόταν
- ένα αυθόρμητο χειροκρότημα από τους συνομηλίκους του, που έχουν ασκηθεί να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν ως πολύτιμη και την ελάχιστη προσφορά

και τόσες άλλες ενισχύσεις που μπορεί να επινοήσει ο δάσκαλος παίρνοντας χρώματα και σχήματα από το πλεόνασμα της ψυχής και της σκέψης του. Έτσι, δημιουργεί ο δάσκαλος προϋποθέσεις για να μπορεί ο μαθητής να ολοκληρώνεται ενισχυόμενος από συνδυασμένες μορφές ατομικής και ομαδικής αναγνώρισης. Το απρόοπτο, το δύσκολο, το πρωτόγνωρο στις διαδικασίες, το «στρίμωγμα» της σκέψης του μαθητή, το ίδιο το αντικείμενο της γνώσης λειτουργούν πολλές φορές ως ισχυρή ενθάρρυνση για το μαθητή.

Ο δάσκαλος συχνά μένει έκπληκτος στον τρόπο με τον οποίον τα παιδιά περιγράφουν την ανταπόκριση τους σε κάποια μορφή ενθάρρυνσης:

– Η Βάσια, μαθήτρια Γ' Δημοτικού, αποκαλύπτει την ενίσχυση που πήρε από ένα χαμόγελο της δασκάλας της όταν εκείνη κάλεσε το παιδί στο βήθρο να καλημερίσει τους φίλους της και να επιλέξει με ποιόν θα καθίσει: «Εκείνη τη στιγμή [η μικρή ένιωθε συστολή] γύρισα το κεφάλι στη δασκάλα μου. Εκείνη μου χαμογέλασε. Αυτό το χαμόγελο το κράτησα φυλακτό ...»

Και σε κάποιο άλλο σημείο γράφει:

«Σκέφτηκα τις κουλούρες που θα έπαιρνε η κυρία στον πίνακα άμα έχανε στο παιχνίδι μας και τα λαμπερά αστέρια που έκλεβε από τον ουρανό για να τα χαρίσει σ' εμάς» (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998, 30)

– Ο Γιώργος, μαθητής Δ' τάξης, με αφορμή το κείμενο «Ιωάννης Ερρίκος Πεσταλότσι» (Γλώσσα Δ' τάξης, τ.4, σ. 23) και ειδικά την ερώτηση: «Σήμερα η εκπαίδευση δίνει θάρρος στα παιδιά; Τα κάνει χαρούμενα και ευτυχισμένα, όπως ήθελε ο Πεσταλότσι;», απαντά απερίφραστα και με αγανάκτηση για την αποθάρρυνση που εισπράττει σήμερα ο μαθητής: «Και λοιπόν, όχι!! Σήμερα η εκπαίδευση δεν δίνει θάρρος στο μαθητή. Το χάνει ο μαθητής το θάρρος και το χάνει γιατί, αν οι δασκάλες μας βάζουν τιμωρίες να γράφουμε 600 λέξεις και παραπάνω, αν μας πάνε στη διεύθυνση και μας γράφουν στο μπλοκάκι τους και

μας σηκώνουν όρθιους και μας βγάζουν έξω από την τάξη, πού να βρούμε το Θάρρος που είναι δώρο του Θεού [υπονοεί το δάσκαλο] που δεν μπορεί να του αντιμιλά κανείς; ... Και αν ο Πεσταλότσι ζούσε σήμερα θα γινόταν έξαλλος, γιατί δεν καταλαβαίνουν οι δάσκαλοι ότι χρειαζόμαστε χαρά, ευτυχία. Ο Πεσταλότσι είπε ότι η εκπαίδευση δεν αξίζει ούτε ένα δεκάρικο και την εκπαίδευση πρέπει να τη φτιάξουμε».

Οι μαθητές συχνά καταγράφουν την έλλειψη της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης των δασκάλων με το δικό τους τρόπο. Τους είναι αδύνατο να αναζητήσουν τις αιτίες του δικού τους αδιέξοδου στις θεσμικές σχέσεις σχολείου–κράτους αφενός, στην απαγόρευση της διασύνδεσης σχολείου – κοινωνικού περιβάλλοντος αφετέρου, αφού η συνεργασία ακόμη και με τους γονείς των παιδιών περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της ενημέρωσης για την απόδοσή τους, χωρίς άλλο δικαίωμα ουσιαστικής παρέμβασης των γονέων. (Α. Καζαμίας – Μ. Κασσωτάκης, 1995, 27). Ο εκπαιδευτικός νιώθει ένα περίεργο συναίσθημα ασφάλειας περιχαράκωμένος στο χώρο του εκπαιδευτικού του έργου και αντιδρά σε κάθε προσπάθεια διασύνδεσης του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό του περίγυρο ερμηνεύοντας την ως διάθεση για έλεγχο της ποιότητας του διδακτικού του έργου. Είναι ανάγκη:

α) ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει ότι η περιχαράκωση αυτή, η απομόνωση του σχολείου καταργεί τον αποφασιστικό ρόλο του σχολείου ως παράγοντα κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης.

β) η στήριξη και η ενίσχυση του ρόλου του δασκάλου εκεί ακριβώς που η θεωρία γίνεται πράξη, εκεί που ο μαθητής χρειάζεται την έμπρακτη ενθάρρυνση, την ειλικρινή αναγνώριση της αξίας του, εκεί που διεκδικεί ο μαθητής τα δικαιώματά του για διαπροσωπικές σχέσεις ικανές να λειτουργούν παρωθητικά για τη θετική στάση του παιδιού απέναντι στη σχολική ζωή.

### **1.17. Η «ενόραση» ως δράση δημιουργική δασκάλου και μαθητή οδηγεί στην ανακάλυψη της γνώσης: Μορφολογική ψυχολογία.**

Η μάθηση για τους υποστηρικτές της μορφολογικής ψυχολογίας είναι εμπειρία, δράση, δημιουργικότητα και για το δάσκαλο και για το μαθητή προκειμένου να γίνει αντιληπτή ως ολότητα μια προβληματική κατάσταση. Ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να δράσει επιστρατεύοντας τις δημιουργικές του δυνάμεις, για να επιτύχει την κατάλληλη ρύθμιση και οργάνωση των συνθηκών που θα ευνοήσουν τη διορατική μάθηση. Και για το μαθητή η διορατική μάθηση είναι πράξη δημιουργική. Εκδηλώνεται πρώτα ως δράση νοητική (αναδιοργάνωση παλιάς εμπειρίας και μεταφορά της στη νέα κατάσταση) και έπειτα ως δράση εξωτερική, που συνίσταται σε μια σειρά αντιδράσεων και ενεργειών. (Μ. Κασσωτάκης, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 236–327)

Για τους Wertheimer και Köhler η μάθηση είναι δημιουργική διαδικασία και όχι αποστήθιση από την άποψη ότι προϋποθέτει από το μέρος του μαθητή οργάνωση, με τρόπο καθαρά προσωπικό, της αντίληψης των σχέσεων που έχουν και τα επιμέρους στοιχεία μεταξύ τους και με το όλο. Αυτή η εσωτερική ανάγκη οργάνωσης της σχέσης «μέρος–όλον» και όχι τα εξωτερικά κίνητρα, είναι που παρακινεί στη μάθηση (ό.π., 328) καθόσον με την οργάνωση αυτή μειώνεται η ασάφεια μιας κατάστασης και καθίσταται δυνατή η ανακάλυψη του νέου, η οποία χαρίζει την ευχαρίστηση και εξασφαλίζει μάθηση μάθηση μόνιμη και γενική με

δυνατότητες μεταφοράς της σε ποικίλες άλλες περιπτώσεις έξω απ' αυτήν που την προκάλεσε, (ό.π.).

Τα στοιχεία «οργάνωση σε όλο», «προσωπική έκφραση», «ευχαρίστηση», «ανακάλυψη», «μεταφορά της γνώσης» είναι στοιχεία δημιουργικής μάθησης και συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικής στάσης του μαθητή απέναντι στη μάθηση και τη γνώση. Η μάθηση μ' αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής γιατί στοχεύει σε έναν άνθρωπο που, έχοντας μια σίγουρη εμπειρία και μια γενική γνώση οργανωμένη στην ολότητα της, θα μπορεί να την αναδομεί με τρόπο που θα του εξασφαλίζει την «αιφνίδια» λύση μπροστά στις γρήγορες, σύνθετες προβληματικές καταστάσεις που του επιφυλάσσει το περιβάλλον.

Ασφαλώς η επιδίωξη της μάθησης με ενόραση στις διαδικασίες της σχολικής τάξης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η εφαρμογή διαδικασιών εμπειρίας και δράσης προϋποθέτει συστηματική προετοιμασία του δασκάλου, οργάνωση ενός γενικού ευέλικτου πλάνου, που θα επιζητεί, στοχεύοντας στην ολοκλήρωση του, τη συμβολή από τη συμμετοχή των παιδιών στις διαδικασίες, την αναζωογόνηση του σχεδιασμού του δασκάλου από τον αυθορμητισμό και τις ενορατικές λύσεις των μαθητών, λύσεις πρωτότυπες, απρόβλεπτες, εντυπωσιακές πολλές φορές, για το δάσκαλο.

Τέτοιου είδους διαδικασίες προϋποθέτουν κυρίως δάσκαλο, ο οποίος πιστεύει:

α) ότι υπάρχει κάτι πολύ αξιόλογο πέρα απ' αυτό που συνήθιζε ως τώρα να «δίνει» έτοιμο στα παιδιά αναλώνοντας το δικό του δυναμισμό και καταδικάζοντας σε αχρηστία το δυναμισμό των παιδιών.

β) ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας, κατά την οποία το ατομικό πλάθει και πλάθεται με το ομαδικό σε ποιοτικές και ποσοτικές αναλογίες που δεν μπορεί ο ίδιος εκ των προτέρων να προβλέψει.

γ) ότι και ο ίδιος έχει, όπως και οι μαθητές του, το δικαίωμα σ' αυτό το πρωτόγνωρο κάθε φορά ταξίδι προς τη γνώση, δεν είναι όμως ο δάσκαλος αυτός που εκ των προτέρων καθορίζει την ακριβή πορεία πλεύσης του ταξιδιού, αφού παρεμβάλλονται και άλλες συγκυρίες και άλλα απρόοπτα κατά την πορεία.

Το θέμα που προκύπτει αφορά:

- Πόσο ο δάσκαλος αναγνωρίζει τις δικές του δημιουργικές δυνάμεις;
- Πόσο έχει ενημερωθεί για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα τέτοιων μεθόδων;
- Πόσο έχει βοηθηθεί για να πιστεύει σε τέτοιες αξίες της παιδαγωγικής σκέψης;

Είναι γνωστή η έλλειψη εμπειριών από την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ο εκπαιδευτικός δεν ενθαρρύνεται ατομικά ή συλλογικά (σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή σχολικής περιφέρειας) να παρεμβαίνει στα προγράμματα και τις μεθόδους που προτείνονται (Βλ. Α. Δημαράς, 1995, 78). Εκτός από την έλλειψη στήριξης του από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, ο δάσκαλος έχει να αντιμετωπίσει:

α) τις αναστολές που του δημιουργεί η πεποίθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών ότι κάθε πρωτοβουλία ή απόκλιση από το καθιερωμένο διαταράσσει την ισορροπία: «όλοι οι δάσκαλοι δουλεύουν το ίδιο και εξασφαλίζουν τις ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές»

β) τις δυσκολίες που συναντά καθημερινά από τους γονείς, οι οποίοι, προβάλλοντας τη δική τους εκπαιδευτική αγωγή, επικρίνουν κάθε προσπάθεια

«πέρα απ' τα όρια», όπως εμείς θα λέγαμε.

Εύκολα, λοιπόν, αντιλαμβάνεται κανείς γιατί ο εκπαιδευτικός προτιμά να λειτουργεί στους χαμηλούς τόνους μιας ομοιόμορφης δράσης, στα πλαίσια της οποίας κάθε δυσκολία αντιμετωπίζεται ως κοινώς παραδεκτόν.

Χρειάζεται πράγματι τόλμη και κουράγιο η προσπάθεια για κάτι νέο, κάτι που να αφορά τη δημιουργικότητα του δασκάλου. Γιατί, για μας, η άποψη ότι η διδασκαλία είναι δημιουργία αποκτά νόημα μέσα από την παραβολή της προσπάθειας του δασκάλου μ' εκείνην του δημιουργού, ο οποίος για κάθε δημιουργία του ακολουθεί τη δοκιμασία ενός αγώνα σε τρία επίπεδα:

α) Την προσπάθεια να γνωρίσει και να υποτάξει το υλικό του, στο οποίο στηρίζει την ελπίδα να συγκεκριμενοποιήσει την «έμπνευση» – Δυναμική προετοιμασία δασκάλου και προγραμματισμός διαδικασιών.

β) Τον τιτάνιο αγώνα του να σμίξει την ύλη με το όνειρο αντιμετωπίζοντας τις απρόβλεπτες αντιδράσεις της ύλης και την αγωνία να επιτύχει την ιδανική δόση αυτής της αλχημείας στην κατάλληλη στιγμή. – Η συλλογική διαδικασία στην τάξη ως προσπάθεια υλοποίησης και ολοκλήρωσης του προγραμματισμού του δασκάλου.

γ) Τη στιγμή της «κρίσεως», όταν ο δημιουργός στέκει μπροστά στο δημιούργημα του αξιολογητής και αξιολογούμενος, έτοιμος να καταστρέψει το δημιούργημα ή να το δεχτεί ξεκινώντας μια νέα προσπάθεια. – Αυτοδιερεύνηση, αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών με σκοπό την ανατροφοδότηση τους, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, την ενεργοποίηση της υπευθυνότητας του δασκάλου. (Βλ. Η. Μαρσαγγούρας, 1995, 467)

### **1.18. Εμπειρία – Δράση – Ανακάλυψη στη θεωρία του Ριαjet**

Για τους γνωστικούς ψυχολόγους που το ενδιαφέρον τους στρέφεται στο τι συμβαίνει «στο εσωτερικό» του ατόμου, στις διανοητικές του δομές κατά τη μάθηση (Μ. Κασσωτάκης, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 335), η μάθηση είναι αποτέλεσμα εμπειρίας – ενδιαφέροντος – δράσης – αλληλεπίδρασης – ανακάλυψης. Η διαφορά ερμηνείας των όρων που δίνουν οι εκπρόσωποι της γνωστικής ψυχολογίας ανοίγουν στον εκπαιδευτικό της πράξης περάσματα εναλλακτικών εφαρμογών στην τάξη ή ενισχύουν τους προβληματισμούς του για προσωπικούς συνδυασμούς των απόψεων προκειμένου να υπηρετηθούν οι ιδιαιτερότητες της ομάδας, του αντικειμένου μάθησης, αλλά και της δικής του προσωπικότητας.

Για τον Ριαjet η μάθηση είναι κυρίως εμπειρία και αποτέλεσμα της δράσης για προσωπική ανακάλυψη, θα λέγαμε, αφού η μάθηση δεν μπορεί να υπερβεί τις δυνατότητες του επιπέδου της νοητικής ανάπτυξης του κάθε μαθητή, παρά την ποιότητα της ύλης και των διαδικασιών μάθησης (ό.π., 347–349). Ο δάσκαλος δημιουργεί καταστάσεις που ωθούν το παιδί στην ανακάλυψη της γνώσης μέσα από τον προβληματισμό, τον πειραματισμό, την επινόηση, την προσπάθεια του ίδιου του παιδιού, τη δράση του πάνω στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Το παιδί κατακτά τη γνώση μέσα από διαδικασίες «τροποποίησης», «μετασχηματισμού» του γνωστικού αντικειμένου, «κατανόησης» της διαδικασίας μετασχηματισμού και «συσχέτισης» των δικών του ευρημάτων με τα αντίστοιχα

των συνομηλίκων του. (J. Piaget, 1970, 27–29)

Ο ίδιος ο Piaget δίνει στον όρο «δράση» των παιδιών δύο διαστάσεις: Η πρώτη είναι αυτή που περιγράφει την *ενέργεια του παιδιού πάνω στα διάφορα υλικά πράγματα* και η δεύτερη εκείνη που επιβάλλει την *επικοινωνία του με τα άλλα παιδιά* και που του επιτρέπει να αντιμετωπίσει τα πράγματα κριτικά – και είναι αυτή η δραστηριότητα που συντελεί αποφασιστικά στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. (J. Piaget, 1964, 13)

Η θεωρία του Piaget δίνει κεντρίσματα για δημιουργική δράση και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η ανάγκη για αυτενέργεια του παιδιού προϋποθέτει έναν δυναμικό ρόλο δασκάλου, μέσα από τον οποίο ο δάσκαλος:

- προτείνει δραστηριότητες
- ενθαρρύνει εξερευνήσεις στο γνωστικό αντικείμενο
- αναζητά εξηγήσεις από το παιδί για τη δράση του με τα πράγματα ή τις ιδέες
- ωθεί το παιδί σε παρατήρηση των δικών του ενεργειών με στόχο να συνειδητοποιήσει το ίδιο την πορεία της δράσης του και τις επιδράσεις των ενεργειών του στο περιβάλλον του
- επινοεί τρόπους για να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του παιδιού στις διαδικασίες

Είναι ένας ρόλος που αποκαλύπτεται εξαιρετικά αποτελεσματικός, ιδιαίτερα όταν πραγματώνεται στα πλαίσια της τριπολικής σχέσης δάσκαλος – ομάδα – αντικείμενο. Αποτελεσματικό εργαλείο στην πραγμάτωση αυτή αποκαλύπτεται μια ομάδα ερωτήσεων του τύπου: «Τι έγινε;», «Τι θα συμβεί τώρα;», «Τι θα μπορούσε να συμβεί;», «Εσύ τι θα έκανες;», «Γιατί δεν το έκανες;», «Αν κάναμε αυτό, τι θα γινόταν μετά;», «Ποιους άλλους τρόπους μπορούμε όλοι να σκεφτούμε;»

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μάθηση για τον Piaget είναι μια *φυσική, ενεργητική* μάθηση μέσω της ανακάλυψης *από το ίδιο το παιδί* και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όμως που δίνει την εντύπωση ότι *η ομάδα δε συμβάλλει κατά την πορεία της ανακάλυψης της γνώσης, αλλά απλά ασκεί ενισχυτικό ρόλο* στο αποτέλεσμα της ατομικής πορείας του μαθητή, οι σύγχρονες όμως κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες απαιτούν δυναμισμό, ευελιξία, αντιπαράθεση, διεκδίκηση στις σχέσεις επικοινωνίας του ανθρώπου, ατομική δηλαδή δράση συνδυασμένη με κοινωνική αλληλεπίδραση, δράση μέσω της αλληλεπίδρασης ή αλληλεπίδραση μέσω της δράσης.

### **1.19. Η «μακριά και γεμάτη» εμπειρία στην τάξη, κατά τη θεωρία του Bruner**

Η δράση, η εμπειρία, η αλληλεπίδραση και η δημιουργική έκφραση βρίσκει τη μεγιστοποίηση της *στη μέθοδο διδασκαλίας* που σκιαγραφεί η θεωρία του Bruner. Η μέθοδος διδασκαλίας είναι η ψυχή της θεωρίας του και η αγωνία της ψυχής του, θα λέγαμε εμείς συμμεριζόμενοι την αγωνία αυτή, το «καιρίο πρόβλημα», όπως λέει ο ίδιος στο βιβλίο του «Η διαδικασία της Παιδείας», ένα πρόβλημα που, κατά την άποψη του – εμείς δεν συμφωνούμε σ' αυτό – θα παραμείνει άλυτο ακόμη κι αν αυτό ξεπεραστεί σε επίπεδο αναθεώρησης των σχολικών προγραμμάτων. Και τούτο διότι, κατά τον Bruner, η ιδανική μέθοδος είναι μια εξαιρετικά δυναμική διαδικασία που:

- υπηρετεί την «εικασία», τη «διαίσθηση», τη δυνατότητα να προχωρεί κανείς χωρίς περιορισμούς και δεσμεύσεις.
- επιδιώκει τη *συγκίνηση* που προσφέρει η «ανακάλυψη των συμπτώσεων των σχέσεων» των ιδεών.
- καλλιεργεί μια άλλη στάση του μαθητή απέναντι στη γνώση και τη μάθηση.
- οδηγεί στην αυτοπεποίθηση του μαθητή (I. ΒηηεΓ, 1960, 34)
- προϋποθέτει ένα δάσκαλο που μπορεί:
  - να διδάσκει «εκείνο που φαίνεται και είναι εννοιακά σωστό για την κάθε ηλικία»

- να κάνει τις απαιτούμενες στην ηλικία του παιδιού προσαρμογές, ώστε να εξασφαλίζονται οι «προϋπάρχουσες παραστάσεις», στις οποίες θα στηριχθεί η διδασκαλία για να επιτευχθεί, όπως λέει, «η σαφέστερη και ωριμότερη κατανόηση της λογοτεχνίας και του προβλήματος [γενικά] της μοίρας του ανθρώπου ... [η οποία συναρτάται] με όλα τα μεγάλα θέματα, το θέμα [του τραγικού], της κωμωδίας, της συνειδήσεως, της προσωπικότητας, της ευθύνης ...» (J. Bruner, 1960,65)

- παρέχει ευκαιρίες, οι οποίες «προκαλούν το ενδιαφέρον» του μαθητή και οι οποίες μπορούν να έχουν και (δική μας υπογράμμιση) «πρακτική» χρησιμότητα για το παιδί και να το οδηγούν «να σφυρηλατήσει μόνο του το μυαλό του» αφού τα μικρά παιδιά, κατά τον Bruner (το επιβεβαιώνει και η πράξη), μπορούν να μάθουν «σχεδόν οτιδήποτε, αρκεί να τα διδάξει κανείς στη γλώσσα που καταλαβαίνουν» και με την προϋπόθεση ότι πρέπει να ξέρει ο δάσκαλος πολύ καλά αυτό που θα διδάξει. (J. Bruner, 1960, 52)

Υπογραμμίζοντας ο Bruner τη μεγάλη σημασία που έχει *το περιβάλλον*, και ιδιαίτερα το σχολικό, για την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, τονίζει την *ανάγκη για εμπειρίες γνώσης μέσα στην τάξη* δηλώνοντας έτσι και την ανάγκη αλληλεπίδρασης ατόμων – περιεχομένων – μεθόδων στα πλαίσια της ομάδας και όχι του ατόμου. Αναφέρει ότι «όσο πιο μακριά και γεμάτη είναι η εμπειρία, οι καρποί θα είναι πιο πλούσιοι ως προς την ανάπτυξη της σκέψης και της αντίληψης και το παιδί θα ενθαρρυνθεί να προχωρήσει στην επόμενη εμπειρία με κέφι» (J. Bruner, 1960, 61–62)

Ο εμπλουτισμός των διαδικασιών μάθησης με *σειρά εμπειριών γνώσης* έχει, κατά τον Bruner, ως αποτέλεσμα να οδηγηθεί ο μαθητής στον «κολοφόνα της κατανόησης» κι από εκεί το πέταγμα προς την ανακάλυψη της γνώσης είναι εύκολο. Αξίζει, νομίζουμε, να παρακολουθήσει κανείς την πορεία της σκέψης του Bruner, η οποία σκιαγραφεί την πορεία από την εμπειρία στην ανακάλυψη: *Η μακριά και μεγάλη εμπειρία* (οι υπογραμμίσεις δικές μας) *δίνει χαρά και συγκίνηση* στο παιδί, πράγμα που *προκαλεί το ενδιαφέρον* του για την «τέλεια κατανόηση», την «αντίληψη των πραγμάτων». Με τη σειρά της η «οικείωση» με τη γνώση προκαλεί *νέα συγκίνηση* και αυτή «πυροδοτεί» τα άλματα στην ανακάλυψη της νέας γνώσης, (ό.π.)

Γίνεται ως εκ τούτου, φανερή η αναγκαιότητα της σχέσης μιας «μακριάς και μεγάλης» εμπειρίας με την πρόκληση του ενδιαφέροντος. Η σχέση αυτή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μάθηση μέσω της ανακάλυψης, η οποία και προκαλεί νέα συγκίνηση. Συνεξετάζοντας και την άποψη του Bruner ότι η *αποτελεσματική ενόραση τροφοδοτείται από την αυτοπεποίθηση και το θάρρος του μαθητή*, συσχετίζοντας επίσης το γεγονός της παντελούς έλλειψης της χρήσης εμπειρίας στο σχολείο αφενός και της χρήσης εξωτερικών κινήτρων αφετέρου,



κατανοεί κανείς και συμμερίζεται την αγωνία του Bruner για τη δυσκολία εφαρμογής της μεθόδου στα σχολεία. Τα σύγχρονα, εξάλλου, ερευνητικά δεδομένα (Γ. Φλουρής, 1995, 349, 350) ενισχύουν και δικαιολογούν την αγωνία αυτή καταγράφοντας *πλήξη, ανία, αδιαφορία* του μαθητή κατά τη μάθηση, αφού το σχολείο, ως μοναδικό κίνητρο μάθησης, διαθέτει το βαθμό αντί της «πνευματικής αμοιβής», ο ρόλος του οποίου, κατά τον Bruner, συνεχίζει να λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης και μετά την αποφοίτηση του μαθητή.

Είναι, ασφαλώς, δύσκολο έργο για το δάσκαλο να προωθή τη διαισθητική σκέψη, την οποίαν ο Bruner αποκαλεί «δώρο», που αξίζει να αξιοποιήσουμε στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αφού αυτή είναι «ουσιαστικό στοιχείο» του δημιουργικού στοχασμού. Η «πονηρή υποψία», η «γόνιμη υπόθεση», το «θαρραλέο άλμα», πολύτιμα όργανα του δημιουργικού στοχασμού (J. Bruner, 1960, 28) θα έπρεπε να βρουν τη σημασία και τη θέση που τους ταιριάζει στη σύγχρονη διδακτική πράξη. Η μέθοδος, κατά τη δική μας αντίληψη, απαιτεί στέρεη επιστημονική γνώση και ιδιαίτερη ευαισθησία και ενόραση *και από την πλευρά του δασκάλου*, για να μπορεί και ο ίδιος:

- να απορεί
- να υποθέτει
- να κάνει παιχνίδια και τεχνάσματα
- να απολαμβάνει τη συγκίνηση των παιδιών συγκινούμενος
- να ενισχύει τη διάθεση για εικασίες και άλματα σκέψης
- να ελέγχει προληπτικά τα επικίνδυνα σημεία των αλμάτων
- να προβλέπει την πιθανή πορεία του άλματος που προτείνει ο μαθητής και να τον προετοιμάζει – όχι να τον αναστέλλει – για την πιθανότητα αποτυχημένης προσπάθειας

• να ασκεί το μαθητή ώστε να δέχεται μέσα στους όρους του παιχνιδιού της ανακάλυψης ως φυσιολογική την πιθανότητα αποτυχίας και – γιατί όχι; – ως εντελώς απαραίτητη, πολλές φορές, για τη δόμηση στερεής εμπειρίας ικανής να του εξασφαλίζει την ισορροπία ανάμεσα στη διαίσθηση και την πραγματικότητα, τη δημιουργικότητα και τη λογική.

Αν όμως ο εκπαιδευτικός, στηρίζοντας την πίστη του στην αξία μιας τέτοιας μεθόδου σε μια καλή επιστημονική κατάρτιση και προσωπική μελέτη, πρεσβεύει:

- ότι ο μαθητής, πέρα από τη γνώση, έχει την ανάγκη να διευρύνει την εμπειρία του μέσα από ανατροπές, επινοήσεις, εικασίες
- ότι ο μαθητής επιζητεί να δώσει προσωπική σημασία στη γνώση εκφράζοντας τη δική του συναισθηματικότητα
- ότι ο ίδιος είναι έτοιμος όχι μόνο να διδάξει, αλλά και να μάθει μέσα από το δικαίωμα:

- να επιχειρεί κάτι νέο
- να ερευνά διαδικασίες
- να διακινδυνεύει το λάθος
- να στέκει έπειτα κριτικά απέναντι σε όσα επιχειρήθηκαν μέσα στην τάξη.

Τότε ο εκπαιδευτικός βρίσκει τον τρόπο να πλέκει:

- την ανυπακοή με το στοχασμό
- την εγρήγορση με το απρόοπτο
- το καθημερινό με το δημιουργικό
- την ελευθερία με την υπευθυνότητα

ώστε οι ενέργειες του να αποκαλύπτουν τον πόθο του για ένα ποιοτικό μεθοδολογικό αποτέλεσμα. Χρειάζεται, ωστόσο, να είναι αποφασισμένος για εντατικούς δικούς του ρυθμούς μελέτης, οργάνωσης και προγραμματισμού, οι οποίοι τον καθιστούν ικανό για ουσιαστικές παρεμβάσεις και συνειδητές παραβιάσεις καθορισμένων ορίων διδακτικού χρόνου, αναλυτικών προγραμμάτων, μεθοδολογικών υποδείξεων.

Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης οδηγεί, κατά τον Bruner στην *αυτοϊκανοποίηση*, την *αυτοεκπλήρωση* του μαθητή και καθιστά περιττές τις όποιες άλλες αμοιβές του δασκάλου για τη δημιουργία κινήτρων μάθησης. Ο Bruner, εστιάζοντας στο ρόλο που παίζει στη μάθηση το *ενδιαφέρον*, η *περιέργεια* του μαθητή, η γοητεία της ανακάλυψης, αναγνωρίζει ως ουσιαστικές αμοιβές την «αντίληψη» και την «οξύτερη συνείδηση» των πραγμάτων. Τονίζει την αποτελεσματική προώθηση του μαθητή σε δύσκολες μονάδες ύλης μέσω της *συγκίνησης* την οποία μπορεί κανείς να προκαλέσει στο μαθητή «προσφέροντας του την ευκαιρία να ασκήσει όλες του τις δυνατότητες για να ανακαλύψει τη χαρά της πλήρους και αποτελεσματικής λειτουργίας» (J. Bruner, 1960, 62), χαρά στην οποία μεγάλο μερίδιο έχει και ο δάσκαλος που την προκάλεσε. Κι είναι αυτή η χαρά η ύψιστη αμοιβή και ενθάρρυνση για το δάσκαλο.

Η ελευθερία των «ελιγμών», που δίνει στο μαθητή η διαισθητική σκέψη, λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο για την *αφύπνιση του ενδιαφέροντος* του μαθητή, του επιτρέπει να τολμά ταξίδια σκέψης χωρίς να είναι υποχρεωμένος να αξιολογήσει εκ των προτέρων τα απρόοπτα ενός ταξιδιού, (ό.π, 68, 69). Για το παιδί η «πορεία», που υπόσχεται η διαισθητική σκέψη, *επιφυλάσσει τη συγκίνηση*. Ο δάσκαλος μένει έκπληκτος, σαν μπροστά σε θαύμα, όταν δέχεται μήνυμα ευχαρίστησης του παιδιού (το βλέμμα του, οι συσπάσεις του κορμιού του, τα επιφωνήματα του) όταν αυτό, δοσμένο απόλυτα σ' αυτό που ολοκληρωτικά έχει τραβήξει το ενδιαφέρον του, βιώνει κάποια στιγμή *τη χαρά* της ολοκληρωμένης λειτουργίας, την *αίσθηση* της προσωπικής ανακάλυψης και επιτυχίας στα «δύσκολα», όπως λένε τα παιδιά. Ο δάσκαλος απολαμβάνει το μοίρασμα της χαράς με τα παιδιά, βιώνει το αίσθημα της αυξημένης αυτοεκτίμησης, όταν η καθημερινή άσκηση σε διαδικασίες ανακάλυψης του αποκαλύπτει νέες δεξιότητες του μαθητή, οι οποίες του επιτρέπουν την πρόσβαση σε δυσκολότερες περιοχές γνώσης.

Η *γνώση*, για τον Bruner, αποτελεί τη *βάση της διαίσθησης*. Όπως ο ίδιος λέει: «Ο άνθρωπος με διαίσθηση μπορεί να έχει ένα φυσικό δώρο, για να το χρησιμοποιήσει όμως αποτελεσματικά, *πρέπει να ξέρει καλά* κάποιο θέμα, γιατί η γνώση *μόνο* (δικές μας οι υπογραμμίσεις) *τροφοδοτεί τη διαίσθηση*.» (J. Bruner, 1960, 68–69). Είναι σημαντική για το δάσκαλο η έμφαση που δίνει ο Bruner στη σημασία *της ποιότητας της γνώσης* και τον αποφασιστικό της ρόλο στην ανάπτυξη της διαισθητικής σκέψης. Η σχέση «γνώση – διαίσθηση» δηλώνει την ανάγκη για ολόπλευρη (όχι μονόπλευρη), αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή, βασική επιδίωξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων (N. 1566/85), μέσα από διαδικασίες που εξασφαλίζουν τη «*συνοχή*» (όχι την αποτελεσματικότητα) της γνώσης, το τελευταίο πέραςμα προς την «*οικειότητα*» (J. Bruner, 1960, 32), η οποία προκαλεί τη συγκίνηση.

Θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε στη συμπληρωματική σχέση που διαβλέπει ο Bruner ανάμεσα στη *διαισθητική και την αναλυτική σκέψη*. Τα «*ασαφή βήματα*», οι «*ελιγμοί*» στην πορεία της διαισθητικής αναγνωρίζουν στο

παιδί το δικαίωμα της ελευθερίας κινήσεων για γρήγορα περάσματα σκέψης χωρίς την υποχρέωση να εξηγήσει εκ των προτέρων τα «πώς;» και τα «γιατί;» της κίνησης που επέλεξε. Η διαίσθηση όμως, για τον Bruner, είναι μια «βάση εκκίνησης» για τη γνώση της πραγματικότητας και, ως εκ τούτου, είναι ανάγκη να αξιολογηθούν με την αναλυτική σκέψη οι λύσεις που δόθηκαν μέσω της διαισθητικής. (J. Bruner, 1960, 66 κ.ε)

Καταθέτοντας την προσωπική μας εμπειρία στην τάξη αναφέρουμε τη διαπίστωση ότι η ελευθερία στη σκέψη και το δικαίωμα για δράση (παιχνίδια, έκφραση πολλαπλή), που επιτρέπει κάθε είδους διαχείριση της σκέψης από το παιδί, λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο αφύπνισης τον ενδιαφέροντος όλων των μαθητών ακόμη κι εκείνων που φαίνεται να δηλώνουν αδιάφοροι και αμέτοχοι στις συνηθισμένες διαδικασίες μάθησης. Συχνά οι μαθητές αυτοί, όταν αποφασίσουν να βγουν από τη μοναξιά τους, καταθέτουν σημαντικό υλικό στην ομάδα της τάξης, η οποία επιχειρεί την αξιολόγηση της πρότασης. Η αξιολόγηση είναι διαδικασία που βοηθά το μαθητή να εκτιμήσει τη σχέση ανάμεσα στην τόλμη για υποθέσεις-εικασίες και στην επαλήθευση. Ενόραση και έλεγχος θα ήταν ίσως ένα δυναμικό εργαλείο δουλειάς για τον εκπαιδευτικό που πιστεύει ότι μπορεί να επιδιώκει στις διαδικασίες μάθησης τις ισόρροπες σχέσεις ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα. Η αναγνώριση της προσφοράς της ενορατικής σκέψης από τους συνομήλικους του παιδιού ξυπνά προοδευτικά το ενδιαφέρον του μέχρι τότε αδιάφορου για τη γνώση μαθητή και συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας διαφορετικής στάσης του παιδιού στη μάθηση.

Η σχέση γνώσης-διαίσθησης είναι αποφασιστικής σημασίας και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αναφορικά με την προετοιμασία και τις επιλογές του για τις διαδικασίες μάθησης. Η σχέση αυτή προλαμβάνει κάθε παρερμηνεία από μέρος του εκπαιδευτικού, ότι δηλαδή μπορούν να εφαρμόζονται διαδικασίες που καλλιεργούν τη διαισθητική σκέψη χωρίς τη βαθιά γνώση του αντικειμένου μάθησης από το μαθητή. Αυτό προϋποθέτει συστηματικό καθημερινό προγραμματισμό των διαδικασιών από το δάσκαλο και αναβάθμιση της ποιότητας της γνώσης των μαθητών. Ο Bruner τονίζοντας την ανάγκη να ερευνηθεί το φαινόμενο της ενορατικής σκέψης και οι δυνατότητες της εκπαίδευσης να καλλιεργήσει το «δώρο» της ενόρασης του μαθητή, αναζητεί τις διαδικασίες εκείνες που αποκαλύπτουν την πίστη του εκπαιδευτικού στην αξία της ενόρασης και το στόχο του να ασκήσει την διαισθητική σκέψη του μαθητή. (J. Bruner, 1960, 74)

Η άσκηση του μαθητή:

- να κάνει εικασίες, να μαντεύει
- να αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης εικασίας, δικής του ή των άλλων
- να αξιολογεί αν μια εικασία δίνει λύσεις που υπηρετούν την ανάγκη ισορροπίας ανάμεσα στην αλήθεια και τη φαντασία

συντελεί:

- αναπτύσσει στο μαθητή την κρίση με τη διαίσθηση, σε συνδυασμό
- καλλιεργεί συντονισμένα την έμφυτη αυτοπεποίθηση κι εκείνη που είναι αποτέλεσμα της βαθιάς γνώσης
- δημιουργεί στο μαθητή μια ιδιαίτερη στάση απέναντι στη μάθηση χαρίζοντας του, όπως λέει ο Bruner, τη «συγκίνηση που δίνει η ανακάλυψη» (J. Bruner, 1960,34)

Έτσι η παιδαγωγική πράξη – συμπλεκτικά, όχι διαζευτικά, όπως υποστηρίζει ο G. Mialaret, (Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 257) – «και στηρίζεται ... πάνω σε κάποιο ενδιαφέρον, σε μια στάση ευνοϊκή απέναντι στις δραστηριότητες που επιδιώκει να αναπτύξει **και** ζητεί ... να δημιουργήσει, χάρη στην εκπαιδευτική διαδικασία, νέες στάσεις».

Σε μια εποχή, όπως η δική μας, όπου αντιφατικά φαινόμενα παρουσιάζονται και μας προκαλούν σύγχυση (καλλιεργείται συστηματικά η ομοιομορφία, η κοινοτοπία, αλλά επιδιώκεται και η κριτική θεώρηση και πρωτοτυπία της σκέψης), τα λόγια του Bruner αποκτούν ιδιαίτερη, κατά την αντίληψη μας, σημασία. Θα μπορούσε να ήταν πρόταση για ποιότητα στη σύγχρονη μάθηση η άποψη του ότι *ο τρόπος διδασκαλίας* θα συμβάλλει στο να παίξουν η κλασική παιδεία, η κοινωνιολογία και η επιστήμη «καίριο ρόλο στην παιδεία των νέων γενεών», μόνον εφόσον καταστεί σαφές ότι «είναι ανάγκη να αντιμετωπιστούν με φαντασία και έμπνευση». (J. Bruner, 1960, 25)

Το πρόβλημα του «μεγάλου» απαιτούμενου «χρόνου» που απασχολεί το γνωστικό ψυχολόγο Au.δύ.οε1, (Μ. Κασσωτάκης, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 355) όσον αφορά την εφαρμογή της μεθόδου της ανακάλυψης, είναι πράγματι πρόβλημα και για το σύγχρονο εκπαιδευτικό, ο οποίος συχνά προβάλλει τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας ως αιτία για αναστολή κάθε διάθεσης για καινοτομίες στη διδακτική μεθοδολογία. Όμως ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί στη διδακτική πράξη τις αρχές:

- της ανακάλυψης μέσω της πρόκλησης του ενδιαφέροντος
- της δράσης με υλικά αντικείμενα
- της απόλαυσης από την ανακάλυψη της γνώσης

διαπιστώνει ότι η ποιότητα της μάθησης δεν πρέπει να εξαρτάται κυρίως από τα όρια του χρόνου που καθορίζει ο διαχωρισμός σε αυστηρά καθορισμένα όρια αντικειμένων μάθησης. Η διαθεματικότητα σήμερα είναι μια πρόταση-λύση στο πρόβλημα αυτό και τα νομικά πλαίσια της εκπαίδευσης δηλώνουν μεγαλύτερη ελαστικότητα στους περιορισμούς του χρόνου.

Αναφορικά με τις απόψεις του Ausubel για εναλλακτική προς τη μέθοδο της ανακάλυψης πρόταση αποτελεσματικής μάθησης (Μ. Κασσωτάκης, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 355) μέσω της «τέλειας οργάνωσης» της ύλης ενός μαθήματος και της «κατάλληλης προσφοράς» της (υπογραμμίζοντας δηλώνουμε την αντίρρηση μας στην έννοια), τεχνικές που ασφαλώς δεν είναι ευκαταφρόνητες εφόσον οδηγούν στην *καλύτερη αφομοίωση*, στην *εύκολη ανάκληση της γνώσης* και *καταργούν την απομνημόνευση* (και μεις τις προτείνουμε ως τεχνικές που ενισχύουν τη δημιουργική διαδικασία μάθησης), θα θέλαμε να τονίσουμε ότι:

1. δεν αρκεί και δεν μπορεί να αποτελεί αποκλειστική, μοναδική μέθοδο η τέλεια οργάνωση της ύλης και η παρουσίαση του υλικού στο μαθητή. Αποφασιστικοί παράγοντες και ιδιαίτερα σημαντικοί για τους μαθητές είναι:

α) η *σχέση* που καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός ανάμεσα στην ύλη και στα ενδιαφέροντα του μαθητή και

β) ο *τρόπος* με τον οποίον καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός αυτή τη σχέση ενεργοποιώντας την ανάγκη του μαθητή για αυτοέκφραση και εξασφαλίζοντας του κλίμα ανθρωπίνων σχέσεων (ζεστασιάς, οικειότητας, εμπιστοσύνης αναγνώρισης της όποιας προσφοράς) που ευνοεί την αυτοπραγμάτωση του μαθητή. (Μ. Κασσωτάκης, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.4, 363)

2. ιδιαίτερη σημασία για το μαθητή έχει η πορεία προς τη μάθηση. Αν ο δάσκαλος καταφέρει να δημιουργήσει μια έντονη συναισθηματική σχέση του παιδιού με το αντικείμενο της γνώσης (με τεχνικές διατάραξης της γνωστικής ισορροπίας, πρόκλησης ενδιαφέροντος, «στριμώνματος» της σκέψης, αμφισβήτησης, φόρτισης της ανάγκης για εύρεση της αλήθειας κ.α), τότε η μάθηση δεν σχετίζεται και δεν μπορεί να περιορίζεται στα στενά και ψυχρά για το μαθητή πλαίσια της οργάνωσης της ύλης από το δάσκαλο. (Στη δημιουργική διαδικασία μάθησης και αυτή η τεχνική της οργάνωσης της ύλης πραγματώνεται από τους μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου και καθίσταται έτσι προσωπική διαδικασία των παιδιών). Η ύλη ζωντανεύει από την ένταση του ενδιαφέροντος, γίνεται προκλητική όταν λειτουργεί ως πεδίο αλληλεπίδρασης των ανθρώπων και υπηρετεί την ανάγκη τους για δημιουργία και αυτοπραγμάτωση.

3. Οι ανάγκες της διδασκαλίας απαιτούν καθημερινά και δραστηριότητες που καθιστούν ικανό το μαθητή «πατώντας σταθερά στην πραγματικότητα», χωρίς «πετάγματα» και «ελιγμούς»:

- να επενεργεί σε πληροφορίες
- να συσχετίζει στοιχεία, που του δόθηκαν από το χώρο της γνώσης και της εμπειρίας, με άλλα που του είναι ήδη οικεία
- να παραφράζει
- να διατυπώνει τις προσωπικές του ερμηνείες επιδιώκοντας την κατανόηση και την επικοινωνία με τους άλλους.

Έτσι, σχεδιαγράμματα για ένταξη μιας νέας γνώσης σε ένα γενικότερο ήδη γνωστό σχήμα, πίνακες οργάνωσης της ύλης για τις ανάγκες επαναλήψεων, παραστάσεις δομής ενός κειμένου, εικονογραφήματα, σχεδιαγράμματα κλιμάκωσης των συναισθημάτων, σχήματα συγκριτικής αντιπαράθεσης χαρακτήρων κ.α, είναι ανάγκη καθημερινή. Το θέμα όμως είναι πόσο οι δραστηριότητες αυτές είναι από το μέρος του μαθητή «ενεργητικές» με την έννοια της αλληλεπίδρασης και όχι «προσληπτικές – παθητικές», όπως υποστηρίζει ο Ausubel. (Μ. Κολιάδης, 1997, Τ.Γ, 147), ώστε η διαδικασία μάθησης να μην είναι μόνο «εκτέλεση» μιας πράξης, αλλά και πράξη «πολύ κοντά στη δημιουργία» (G. Mialaret, Παιδαγωγικές Επιστήμες, Τ.2, 260), επιδίωξη που θεωρείται μία από τις σπουδαιότερες σκοπιμότητες της παιδαγωγικής πράξης.

Τα δείγματα δημιουργικής έκφρασης των παιδιών (Βλ. Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998) ενισχύουν την άποψη αυτή περιγράφοντας τον ενθουσιασμό, την ικανοποίησή τους, τον τρόπο που εισπράττουν και επηρεάζουν τα διαδραματιζόμενα μέσα στις διαδικασίες αμφίδρομης αυτοπραγμάτωσης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες λειτουργούν ως κίνητρα για διαρκή ανατροφοδότηση των διαδικασιών μάθησης.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

### 2.1. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα

Η εστίαση του ενδιαφέροντος της έρευνας στη δημιουργικότητα, στο δυτικό κόσμο, χρονικά τοποθετείται στη δεκαετία του 1950, όταν παγκόσμιες συνθήκες φαίνονται να δηλώνουν ότι «όλα είναι δυνατά για τις νοητικές και τεχνολογικές ικανότητες του ανθρώπου» (F. Barron, 1977,77). Συνειδητοποιείται η αντίληψη ότι η δημιουργικότητα, «η πλουσιοπάροχη ετεροθαλής αδελφή» της νοημοσύνης, αποκτά τα «πλούτη» και τη «μεγαλοπρέπεια» της εξαιτίας της τάσης της να ξεπερνά τα όρια και δεν μπορεί πια να μείνει «άβουλη στο περιθώριο» (R. Sternberg, 1977,vii). Ακολουθούνται από τους ερευνητές ποικίλες προσεγγίσεις για την επαφή με τη δημιουργικότητα, η οποία φαίνεται να δηλώνει τη σχέση της με έννοιες όπως φαντασία, έμπνευση, δημιουργία ιδεών, επινόηση, εφεύρεση. Αυξάνεται έτσι στους ερευνητές η αμφιβολία για τη φύση της ύπαρξης της ως «μιας μεμονωμένης έννοιας-οντότητας ή ως μιας ταξινομίας εννοιών. (R. Sternberg,1997,vii).

Αναγνωρίζεται έτσι η ανάγκη συνύπαρξης των δύο μορφών σκέψης, της συγκλίνουσας, που προχωρά με σύνεση, λογική, καθορισμένη πορεία αναζητώντας «αναμενόμενες» απαντήσεις και της αποκλίνουσας που αναζητά νέα περάσματα και επιδιώκει «απροσδόκητες, παρακινδυνευμένες απαντήσεις» (M. Debessee, 1984, 326). Αυτή τη συνύπαρξη υποστηρίζει ο J. Guilford (j. Guilford, 1970, 149–168) ολοκληρώνοντας την προσπάθεια του να αποδείξει, το 1950, την ανεξαρτησία της δημιουργικής από τη συμβατική νοημοσύνη προβαίνοντας σε μια τρισδιάστατη ταξινόμηση των νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου (νοητικές διεργασίες, περιεχόμενα, προϊόντα) γνωστή ως θεωρητικό πρότυπο για τη δομή της νοημοσύνης.

Η ανάγνωση από τον J. Guilford της ύπαρξης δύο διαφορετικών τύπων νοημοσύνης σηματοδοτεί τη συνέχιση της πορείας της ερευνητικής σκέψης από τις προ του J. Guilford πολυπαραγοντικές θεωρίες νοημοσύνης του Spearman (1904) και του Thurstone (1938) σε νεότερα σχήματα πολυπαραγοντικών θεωριών, όπως του H. Gardner (D. Sisk, 1987, 5). Αποτελεί επίσης σαφή κατηγορία προς την εκπαίδευση, η οποία συνεχίζει, ίσως ακόμη και σήμερα, να καλλιεργεί αποκλειστικά και μονόπλευρα την συγκλίνουσα σκέψη με τρόπο μάλιστα που δεν διασφαλίζει ούτε αυτής την ποιότητα, αφού αναγνωρίζει ως σημαντικότερο μέτρο των διδακτικών της επιλογών το «αγχωτικό σύνδρομο της κάλυψης της ύλης» (Δ. Ματθαίου, 1997, 48).

Η χρονική τοποθέτηση της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των ψυχολόγων για τη δημιουργικότητα το 1950 αποτελεί είδος «διαχωριστικής γραμμής», την αρχή μιας συστηματικής δουλειάς στο θέμα της δημιουργικότητας (F. Barron, 1997, 76). Η ερευνητική δουλειά της περιόδου 1950–1960 χαρακτηρίζεται ως «γέφυρα» που θα ενοποιήσει το προ του 1950 υλικό, που αφορούσε τη φαντασία και την πρωτοτυπία, για ενσωμάτωση στον όρο «δημιουργικότητα» κάτω από νέους όρους. Η προσπάθεια προσέγγισης της δημιουργικότητας με αρχή το 1950 χαρακτηρίζεται ως «εισβολή» στα θεμέλια της ψυχολογίας και περιγράφει τη μεταφορική εικόνα μιας περιόδου δημιουργικής ζύμωσης, μιας «ερευνητικής παραφροσύνης» που θα οδηγούσε σ' ένα «καλά δομημένο σώμα γνώσης και

εξαιρετικές τεχνικές» για τον ορισμό της φύσης και του τρόπου ανάπτυξης της δημιουργικότητας (F. Barron, 1997, 76).

Το ενδιαφέρον των μελετητών για τη δημιουργικότητα μεταπλάθεται σε μια γεμάτη ενθουσιασμό δράση διακεκριμένων ψυχολόγων κατά την οποία:

- επινοούνται από τον J. Guilford δοκιμασίες, διαφορετικές από τα τεστ νοημοσύνης, ικανές να εκτιμούν τις ικανότητες του ατόμου να ανακαλύπτει, να δίνει πρωτότυπες λύσεις, να ανακαλεί παραστάσεις.
- αναπτύσσονται από τον S. Parness προγράμματα μελέτης σχεδιασμένα για να προάγουν τη δημιουργική ικανότητα
- παρατηρείται έκρηξη μελετών για τη δημιουργικότητα, η οποίες:
  - εξετάζουν τη ζωή δημιουργικών ατόμων
  - μελετούν επισταμένως τη δημιουργική διαδικασία
  - αξιολογούν τη δημιουργική εκπλήρωση, χαρακτηρίζονται από «πρωτοτυπία, τελειότητα, επαγγελματισμό» (F. Barron, 1997, 81) και συμβάλλουν:
    - στο να βαρύνει η αντίληψη για τη δημιουργικότητα
    - στο να ξεπεραστούν πολλές λανθασμένες αντιλήψεις αναφορικά με το πολυδιάστατο της νοημοσύνης και τη χρήση των τεστ νοημοσύνης
    - στο να αναγνωριστεί ο ρόλος του συναισθηματικού παράγοντας ως αποφασιστικού στοιχείου για την ανάπτυξη της νοημοσύνης (R. V. Ruggierro, 1995,74).

Το όλο εγχείρημα περιελάμβανε χρήση μετρήσεων, πειραμάτων, συνεντεύξεων, οργάνωση θεωρητικών πλαισίων για δοκιμασία νέων τεχνικών προσέγγισης και μέτρησης της δημιουργικότητας, μια συνολική ερευνητική δράση, για τη στήριξη της δημιουργικότητας, που παρουσιάζεται ως «γενικό φαινόμενο» και ιδιαίτερα ως «ευαίσθητη και ευμετάβλητη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι όλων των ηλικιών και όλων των περιοχών μάθησης οδηγούνται σε νέες λύσεις προβλημάτων» (C. Gaitskell & A. Hurwitz, 1970, 38).

Η νέα αυτή ματιά θεώρησης της δημιουργικότητας ως διαδικασίας πολύ σημαντικής για την εκπαίδευσης προκάλεσε ζυμώσεις στις θεωρίες μάθησης (C. Gaitskell & A. Hurwitz, 1970, 39). Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το προϊόν στην ίδια τη δημιουργική διαδικασία:

- συνέβαλε στο να πιστοποιήσουν οι ερευνητές ομοιότητες έκφρασης ανάμεσα σ' όλους τους τύπους ανθρώπων που εμπλέκονται στη δημιουργική εκπλήρωση. Η δημιουργικότητα έπαψε να είναι «ιδιωτικός» χώρος της τέχνης. Ως διαδικασία μπορούσε να υπηρετεί την ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών σε οποιονδήποτε χώρο μάθησης –αυτό ενισχύει και τη δική μας πρόταση για διδασκαλία Γλώσσας σε επίπεδο αλληλοδιαπλοκής και συλλειτουργίας διαδικασιών και τεχνικών από τους χώρους Γλώσσας και Τέχνης.
- έδωσε στους ερευνητές τη δυνατότητα:
  - να δουν τη δημιουργικότητα σε σχέση με θεωρητικούς και ενορατικούς παράγοντες
  - να μελετήσουν τη σχέση της με το περιβάλλον και την αισθητική ανταπόκριση του ατόμου
  - να ερευνήσουν εξαιρετικά σημαντικούς για τη δική μας εργασία παράγοντες, όπως: χιούμορ, παιχνίδι
  - να περιγράψουν το ρόλο τέτοιων παραγόντων στη δημιουργική εκπλήρωση

- να καθορίσουν τις επιδράσεις που μπορούν να ασκούν στη δημιουργική σκέψη οι ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος της τάξης (C. Gaitskell & A. Hurwitz, 1970,39).

Τέθηκε έτσι στη διάθεση του δασκάλου μια ευρεία αντίληψη της δημιουργικότητας ως διδασκαλίας. Ο δάσκαλος μέσα απ' αυτό το υλικό μπορεί:

- να νοιώθει περισσότερο ικανός και πρόθυμος να μεταπλάθει τη θεωρεία της δημιουργικότητας σε δημιουργική πράξη

- να αναγνωρίζει τη δημιουργική διαδικασία ως «πλευρά της ανθρώπινης φύσης» και να τολμά να υποστηρίζει τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης δηλώνοντας έμπρακτα την αντίρρηση του στη στέρηση του δικαιώματος του παιδιού να λειτουργεί σφαιρικά (K. Egan, 1992, 45–46).

Μια νέα αναστάτωση του κοινωνικού ενδιαφέροντος για τη δημιουργικότητα, κατά την περίοδο 1970–1980, «δεν έχει να κάνει με την μόδα» όπως υποστηρίζουν οι μελετητές (F. Barron, 1997, 97). Είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης των τεράστιων αλλαγών στο φυσικό και κοινωνικό χώρο και των προβλημάτων που απειλούν την ανθρώπινη ύπαρξη. Οι καταστάσεις αυτές αποκαλύπτουν επιτακτική και επείγουσα την ανάγκη για έναν άλλο τρόπο θεώρησης και αντίληψης των πραγμάτων, τέτοιο που θα αξιοποιεί τις δυνατότητες του ανθρώπου να λειτουργεί «ως καλλιτέχνης με την ψυχή και τη σκέψη του» ανταποκρινόμενος στην ανάγκη να ενεργοποιεί τις δημιουργικές του δυνάμεις συνειδητά στην καθημερινή έκφραση της ύπαρξης του δηλώνοντας έτσι ότι η δημιουργικότητα είναι «το δώρο της ζωής στο ανθρώπινο είδος ... μια μοναδική δύναμη στον κόσμο.» (F. Barron, 1977, 97).

Στο πέρασμα των χρόνων επιχειρήθηκαν ποικίλες προσπάθειες πολλαπλών προσεγγίσεων με διαφορετικούς τρόπους και μέσα από διαφορετικά επίπεδα που ορίζουν τη δημιουργικότητα ως διαδικασία, ως πρόσωπο, ως προϊόν, ως περιβάλλον. Περιγράφηκαν συνιστώσες της δημιουργικότητας, έγιναν προσπάθειες να σκιαγραφηθεί ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αποκαλύφθηκαν πολλές διαφορές, αντιρρήσεις, αμφισβητήσεις. Ανάμεσα όμως στις τόσες ασυμφωνίες ο μελετητής της βιβλιογραφίας της δημιουργικότητας αντιλαμβάνεται την ύπαρξη μιας πολύ σημαντικής περιοχής συμφωνίας των ερευνητών που βεβαιώνει ότι η δημιουργικότητα είναι «ελπίδα ύπαρξης για τον σύγχρονο άνθρωπο» (R. Sternberg, 1997, vii).

Οι τελευταίες τάσεις της ψυχολογικής έρευνας αφορούν τη δημιουργικότητα ως πράξη της καθημερινής ζωής και δηλώνουν, όπως λέει ο Frank Barron, μια προσπάθεια «να κατεβάσουν τη δημιουργικότητα στο δρόμο» (F. Barron, 1997, 78) αντίληψη που μας εκφράζει υπό την έννοια ότι:

- μια τέτοια δημιουργικότητα γίνεται πιο προσιτή, πιο εύκολα προσπελάσιμη από την εκπαίδευση.
- μπορεί να αναγνωριστεί το δικαίωμα της δημιουργικής έκφρασης και στον πιο παραμελημένο και πιο αποθαρρημένο μαθητή.
- δηλώνει την τάση να είναι η δημιουργικότητα το επίκεντρο όλων των προσπαθειών μελέτης και να «αγγίζει τη φιλοσοφία, τις τέχνες, τις φυσικές επιστήμες, τις ανθρώπινες αγωνίες.» (F. Barron, 1997, 78 και A. Craft, 2000, 8)
- αναγνωρίζει, περιγράφοντας τη σχέση ανάμεσα στις «κληρονομημένες πνευματικές ικανότητες» και την «ανάπτυξη μέσω άσκησης.» (F. Barron, 1997, 79), τον στόχο για μάθηση που υπηρετεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή



μέσα από τεχνικές που σχετίζονται όχι μόνο με τη γνώση, αλλά και τη φαντασία, τα κίνητρα, την προσωπικότητα του παιδιού, την όλη αναπτυξιακή του εξέλιξη

- υπηρετεί την ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου να εξασφαλίσει, μέσα από το πλέγμα των εξαρτήσεων που τον τυλίγει, «μια ζώνη ελευθερίας» που θα του επιτρέψει τη «δυνατότητα για ανανέωση εκεί όπου η φαντασία μπορεί ακόμη να ξετυλίγεται» (M. Debesse, 1984, 345–346).

Η ανάγκη του ανθρώπου για ελευθερία, τα προβλήματα του σύγχρονου πολιτισμού συνηγορούν υπέρ της επείγουσας αναγκαιότητας για θετική ανταπόκριση της εκπαίδευσης στο κάλεσμα για αναγνώριση του ρόλου της φαντασίας στην εκπαιδευτική μάθηση και για ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης την οποία αντιμάχεται η συμβατική, «έναν απ' τους εχθρούς της εκπαίδευσης» (K. Egan, 1992, 49).

Καλείται ο δάσκαλος να ξεπεράσει τις αναστολές μπροστά στο δίλημμα της επιλογής ανάμεσα σε μια ορθολογική εκπ/ση την οποίαν γνωρίζει πολύ καλά να υπηρετεί και σε μια εκπαίδευση που θα στηρίζεται στα οφέλη από το χώρο της φαντασίας. Είναι απόλυτα επιτακτική η ανάγκη:

- να σχεδιαστούν νέες πρακτικές και νέα περιβάλλοντα κατάλληλα για να κεντρίζουν τη φαντασία των μαθητών.
- να απορριφθούν τεχνικές που καταστρέφουν την τάση του παιδιού για πετάγματα πέρα από τα ορατά.
- να επιχειρήσει ο δάσκαλος δυναμικές παρεμβάσεις στα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να υποστηρίζεται σ' όλες τις περιοχές των αναλυτικών προγραμμάτων η καινοτομία, η δημιουργική σκέψη.
- να ξεκινήσει ο δάσκαλος εκστρατεία πειθούς των γονέων, των συναδέλφων, των διευθυντών, των εκπ/κων συμβούλων για τα «καινά δαιμόνια» που διδάσκει τους νέους, όποια και αν είναι η δυσκολία ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Η προσφυγή στη δημιουργικότητα είναι, όπως λέει ο Deforge (M. Debesse, 1984, 345–346) προσφυγή «σ' ένα από τα αποτελεσματικά μέσα μιας ενεργητικής, συγκεκριμένης και πρωτότυπης παιδαγωγικής», που επιτρέπει «να αφήνουμε ανοικτή την πόρτα στη φαντασία». Η άποψη προφανώς, εκφράζει την πίστη στη σημασία της φαντασίας για την εκπαιδευτική μάθηση, όχι όμως αναφορικά μόνο με τον μαθητή, αλλά και με το δάσκαλο, ο οποίος επικαλούμενος τη δική του φαντασία μπορεί να γεύεται τη χαρά της δημιουργίας νέων τεχνικών, νέων μεθόδων, νέων σχέσεων και καταστάσεων. Γιατί, ασφαλώς, η δημιουργία καταστάσεων προόδου στην εκπαίδευση δεν επιτυγχάνεται «μόνο κάνοντας σκέψεις» αλλά κυρίως «επιτελώντας πράξεις» (P. Torrance, 1995, 5). Η δημιουργικότητα στην τάξη είναι πράγματι σκληρή δουλειά που εκτός από τη γνώση απαιτεί τόλμη, πάθος, ορμή και ελευθερία σκέψης. Η τάξη περιγράφει το δικό της ορισμό για τη δημιουργικότητα.

Το ενδιαφέρον για την έρευνα της δημιουργικότητας άνοιξε νέους δρόμους στην παιδαγωγική, έθεσε στη διάθεση του δασκάλου ένα μεστό σώμα γνώσεων και διαδικασιών για τη φύση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο σχολείο. Καλείται ο δάσκαλος να τα αξιοποιήσει προς όφελος του παιδιού.

## **2. 2. Η δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού για τη δημιουργικότητα**

Ο ορισμός της δημιουργικότητας είναι θέμα που επί μακρόν, μετά το ορόσημο

του 1950, απασχόλησε και απασχολεί τους ερευνητές. Υπήρξε γι' αυτούς πρόβλημα που προσπάθησαν να επιλύσουν επιχειρώντας πολλούς και ποικίλους τρόπους προσέγγισης του φαινομένου.

Μερικοί υπέθεσαν ότι η δημιουργικότητα μπορούσε να οριστεί από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προϊόντων της δημιουργίας θεωρώντας ως δεδομένο ότι «τα προϊόντα ή οι παρατηρήσιμες ανταποκρίσεις θα πρέπει να είναι το σήμα κατατεθέν της δημιουργικότητας» (B. Hennessey & T. Amabile, 1997, 74). Άλλοι επιχείρησαν να ορίσουν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας μέσα από αναλογικά σχήματα των χαρακτηριστικών της ίδια της δημιουργικής διαδικασίας, την οποία:

- άλλοι θεωρούν ότι υφίσταται μέσα σ' ένα μεμονωμένο άτομο
- άλλοι περιγράφουν ως διαδικασία που αναδύεται μέσα από ένα πλέγμα εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος (T. Tardif & R. Sternberg, 1997, 429).
- άλλοι ορίζουν ρίχνοντας φως στη ζωή αναγνωρισμένων ατόμων δηλώνοντας την αντίληψη ότι το άτομο είναι το κέντρο στην υπόθεση της δημιουργικότητας
- και άλλοι δηλώνουν ότι είναι «άγνωστη και ακατανόητη» (S.M. Kosslyn, 1980, 469), ότι δηλαδή δεν ορίζεται.

Όλοι, ωστόσο, περιγράφουν τη δυσκολία διατύπωσης ενός λεκτικού ορισμού παρά τις μακρόχρονες προσπάθειες τους να πολιορκήσουν την έννοια της δημιουργικότητας. Περιγράφουν τη χαρά και το θαυμασμό μπροστά σ' αυτό το «πολύ μεγάλωπρεπο πράγμα» (C. Taylor, 1997, 99) και δηλώνουν ότι «είναι πολύ δύσκολο να περιοριστεί με λόγια» (P. Torrance, 1997, 43).

Για μας η αγωνία των ερευνητών να συλλάβουν μέσα από ατέρμονες προσπάθειες τη φύση της δημιουργικότητας βρίσκει το μεταφορικό της ανάλογο στον αγώνα του ανθρώπου για την ανύψωση του, όπως περιγράφεται στο έργο του Ν. Καζαντζάκη «Αναφορά στο Γκρέκο». Ο ερευνητής στη θέση του κοινού θνητού προσπαθεί να αρπάξει το κεφαλομάντηλο της νεράιδας σε μια προσπάθεια να σκλαβώσει για πάντα την ξωτική. Κι όταν τολμά να πιστέψει στην επιτυχία του βλέποντας την να πλανιέται μέσα στο σπίτι νοιώθει την αγωνία πως ψάχνει το μαγικό της μαντήλι κι έχει την αίσθηση πως θα του φύγει. Είναι η ίδια μόνιμη αίσθηση που νοιώθει και ο δημιουργικός δάσκαλος, κάθε φορά που ολοκληρώνει με επιτυχία μια προσπάθεια ανάπτυξης της δημιουργικότητας στην τάξη, στη σκέψη αν θα του κάνει την τιμή να ξαναδώσει σημάδια της φύσης της.

Είναι, ωστόσο, σκόπιμο να επιχειρήσουμε τη διερεύνηση κάποιων ορισμών που σκιαγραφούν το γενικό σχήμα της φύσης της δημιουργικότητας σαν μια πρώτη ψηλάφηση της παρουσίας της. Αυτό θα μας επιτρέψει να επιχειρήσουμε αργότερα μια στενότερη πολιορκία της έννοιας μέσα από ορισμούς που τη διερευνούν στην πολυπλοκότητα της σχέσης με το άτομο, το περιβάλλον, τα προϊόντα που παράγονται. Ίσως έτσι, ολοκληρώνοντας μια πληρέστερη περιγραφή, καταστεί ευκολότερη η προσπάθεια των δασκάλων να βάλουμε τη δημιουργικότητα «να δουλέψει» προς όφελος όλων αφού, πολύ σωστά λέει F. Barron, «μια εφαρμοσμένη δημιουργικότητα δεν είναι βαρβαρισμός» (F. Barron, 1997, 97), αλλά αντίθετα «σύμβολο ανανέωσης της γης» (ό.π.). Η γνώση του ορισμού των στοιχείων και των λειτουργιών της είναι άκρως απαραίτητη για μας τους εκπαιδευτικούς για να ελπίζουμε στη σωστή εφαρμογή της ώστε να μην βρεθούμε κάποτε στην ανάγκη να απολογηθούμε για τη «χαμένη», την «αχρησιμοποίητη» δημιουργικότητα, για τα «στραγγισμένα μυαλά», όπως λέει ο

F. Barron (F. Barron, 1997, 95), για τη μαργωμενη σκέψη των παιδιών, όπως λέμε εμείς.

Το πρόβλημα, ωστόσο, είναι να αναγνωρίσει ο δάσκαλος κάποιον από τους ορισμούς της δημιουργικότητας που θα μπορούσε να δηλώνει τη δική του επιλογή για εφαρμογή στην τάξη του. Δυστυχώς ερευνητικά στοιχεία από το 1959 ως σήμερα αποκαλύπτουν:

α) την αδυναμία του δασκάλου να κατανοήσει την έννοια της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση

β) τη συνειδητή ή ασυνείδητη τάση του να υποτιμά τις δημιουργικές ικανότητες των μαθητών

γ) τη δυσκολία του να συνδιαλλαγεί με τους μαθητές του αναγνωρίζοντας τους το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης (L. Holland, 1959, P. Torrance, 1962, F. Eberle, 1966, J. Cropley, 1967, E. Williams, 1968, Δ. Ματθαίου, 1997).

Η σημασία τέτοιων ερευνητικών δεδομένων για το δάσκαλο έγκειται στο σημείο που αναγνωρίζεται η ανάγκη για σφαιρική κάλυψη ενημέρωσης του δασκάλου σε θέματα εφαρμογής της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη. Μια προσπάθεια, λοιπόν, διερεύνησης του θεωρητικού πλαισίου ορισμού της δημιουργικότητας και άλλων σχετικών μ' αυτήν στοιχείων που αφορούν τον προγραμματισμό και την άσκηση της (C. Taylor, 1997, 112) μπολιασμένα με τη δική μας μακρόχρονη εμπειρία στην τάξη θα ήταν μια από μέρους μας προσφορά στο συνάδελφο που θα επιθυμούσε να συνθέσει το δικό του προσωπικό ορισμό της δημιουργικότητας στη μάθηση.

Για μας όλες οι προσπάθειες για ορισμό της δημιουργικότητας μαρτυρούν:

α) την ατέρμονη προσπάθεια των ερευνητών να «σκλαβώσουν» το νόημα της αναγνωρίζοντας έτσι έμπρακτα την «σπουδαιότητα της αξιοποίησης αυτής της ικανότητας στη ζωή του ανθρώπου» (St. Kim, 1990, 113)

β) την αναγκαιότητα για πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη, αντίληψη που μειώνει την απόσταση ανάμεσα στον ερευνητή της δημιουργικότητας και τον εκπαιδευτικό της άσκησης της δημιουργικότητας. Ο ερευνητής έτσι στηρίζει τον εκπαιδευτικό «να γνωρίσει», «να αναγνωρίσει» και «να ασκήσει» τη δημιουργικότητα.

Είναι πράγματι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να μελετήσει για τη δημιουργικότητα, χωρίς αυτό ασφαλώς να συνεπάγεται και την αυτόματη ικανότητα μεταφοράς της ωφέλιμης γνώσης σε επίπεδο εφαρμογής στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός έχει πέραν αυτού, ανάγκη να βιώσει προσωπικά τη διαπλοκή της δικής του δημιουργικής ικανότητας με τις αντίστοιχες των παιδιών της ομάδας του. Μέσα απ' αυτή τη διαπλοκή και μέσα από διαρκή άσκηση επιτυγχάνει ο δάσκαλος να εκφράζει τη δική του δημιουργικότητα χωρίς να στερεί το ανάλογο δικαίωμα των παιδιών.

Ας επιχειρήσουμε λοιπόν να περπατήσουμε στα βήματα της ιδιαίτερης προοπτικής που δίνουν οι διάφοροι μελετητές στην προσπάθεια ορισμού της δημιουργικότητας. Στόχος μας πάντα είναι να ορίσουμε έναν «δημιουργικό» χώρο που θα μπορεί να περιγράψει μια θεωρία κατάλληλη για εφαρμογή της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική πράξη.

### 2.3. Προς ένα γενικό ορισμό της δημιουργικότητας

Η πολυπρισματικότητα της έννοιας της δημιουργικότητας συνετέλεσε στο άνοιγμα πολλών προοπτικών θέασης του φαινομένου, οι οποίες οδήγησαν σε μεγάλη ποικιλία ορισμών της δημιουργικότητας. Μέσα απ' αυτούς πάρα πολλές απόψεις έχουν εκφραστεί σε μια τεράστια προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο ερώτημα: «Τι είναι δημιουργικότητα;»

Οι ορισμοί στα λεξικά δίνουν έμφαση στις διανοητικές ικανότητες ή δεξιότητες για δημιουργία. Η δημιουργικότητα ορίζεται ως «η ικανότητα προς δημιουργία Καλλιτεχνική ή πνευματική επινόηση» –Λεξικό Webster (R. Fritz, 1993, 5) ή χρησιμοποιείται ως «όρος για να αναφέρει πνευματικές διαδικασίες που οδηγούν σε λύσεις, ιδέες, αντιλήψεις, καλλιτεχνικά σχήματα, θεωρίες ή προϊόντα που είναι μοναδικά και νέα» –Λεξικό Ψυχολογίας του Rebel, 1985 (P. Johnson–Laird, 1997, 203). Εκφράζεται έτσι η έμφαση στις έμφυτες ικανότητες του ανθρώπου να επινοεί, να εφευρίσκει νέες λύσεις ή μεθόδους αντιμετώπισης προβλημάτων, να φτιάχνει νέα έργα. Η έμφαση στις έμφυτες ικανότητες για δημιουργία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περιοριστική και παρακινδυνευμένη, γιατί ερευνητικά δεδομένα δίνουν τη σύγκλιση των απόψεων των μελετητών στην «καθολικότητα» και τη «σφαιρικότητα» του φαινομένου, στοιχεία τα οποία θα αναπτύξουμε στη συνέχεια της εργασίας μας και τα οποία ορίζουν τη δημιουργικότητα μέσα από τη διαπλοκή των κεντρικών της παραμέτρων: ατόμου, διαδικασίας, περιβάλλοντος.

Η δημιουργικότητα γενικά ορίζεται, μέσα από διάφορες μελέτες, με ποικίλους τρόπους:

- ως «μυστήριο», που δεν θα μπορούσε να εξεταστεί καλά «χωρίς τον κίνδυνο, αν ανακαλύψουμε τις πηγές της αυτές να στεγνώσουν» (P. Johnson–Laird, 1997, 202).
- ως «φυσική τάση» του ανθρώπου «να πραγματώνει και να πραγματώνεται» (Εγκυκλοπαίδεια «Britannica», 1986, 196).
- ως «προδιάθεση», ως ικανότητα να κάνουμε κάτι καινούριο για προσωπική δημιουργία «όσο ταπεινή κι αν είναι» (M. Debesse, 1984, 323).
- ως το «δώρο της ζωής» στο ανθρώπινο είδος μια «μοναδική δύναμη», που αν αναγνωριστεί ως αξία και αναπτυχθεί, θα αποτελέσει αποφασιστικό εργαλείο για τη λύση των μυστικών και των θεμάτων που διαρκώς αναδύονται σε μια πραγματικότητα που συνεχώς απαιτεί ανακατατάξεις, αναθεωρήσεις, αναπροσαρμογές (F. Barron, 1997, 97).
- ως «ορμή», ως «διάθεση», που μπορεί να πάρει μορφή, να γίνει ικανότητα, να ενθαρρυνθεί και να αφορά «έναν τρόπο προσέγγισης στη ζωή ... σε οποιονδήποτε χώρο» (A. Craft, 2000,34).
- ως μια «ενοχλητική δύναμη» στη κοινωνία, που «εποικοδομητικά αναποδογυρίζει μέσω της δράσης την παλιά δομή για χάρη μιας νέας ...» (C. Taylor, 1997, 113), ως μια «δραστηριότητα σωτήρια για την κοινωνική υγεία» (ό.π).

Συνοψίζοντας τα βασικά σημεία έμφασης αυτών των ορισμών θα λέγαμε ότι η δημιουργικότητα φαίνεται να σκιαγραφείται ως μια ψυχολογική κατάσταση που: 1. Έχει τις ρίζες της σ' ένα κόσμο «μυστηρίου», ο οποίος παρουσιάζει αναλογίες προς το φαινόμενο της δημιουργίας του κόσμου από το χάος και το μυστήριο. Είναι μια κατάσταση όπου συνυπάρχουν οι αντιθέσεις, επιτρέπεται το ασυνείδητο

–«ανάλογο του σκότους»– να εναλλάσσεται με το συνειδητό –«ανάλογο του φωτός» (F. Barron, 1997, 80). Δηλώνεται δηλαδή η σχέση της δημιουργικότητας με συνειδητές και ασυνειδητές διαδικασίες.

2. Παρουσιάζεται ως ορμή, ως τάση για εξέλιξη, ανάπτυξη και δημιουργία, που «πάει χέρι-χέρι με την καταστροφή» και υπηρετεί άλλοτε στόχους προσωπικής έκφρασης και άλλοτε καταστάσεις ανακούφισης της κοινωνίας από διάφορα προβλήματα (ό.π.) Δηλώνεται έτσι:

- η τάση του ανθρώπου για αναδιοργάνωση, αναδόμηση μιας ιδέας πέρα από συμβάσεις και όρια –σημείο σύγκλισης πολλών ορισμών της δημιουργικότητας από ερευνητές, όπως: Wertheimer 1945, Keep 1957, Duhrsen 1953, Money 1955 (C. Taylor, 1997, 118).

- η επιδίωξη μιας τελικής «καινοτομίας», μιας «νέας» δουλειάς, η οποία μπορεί να πραγματώνεται:

- ως αποτέλεσμα της σκέψης, θέση που εκφράζεται στους ορισμούς ερευνητών όπως: Spearman 1931, Wallas 1926, Guilford 1959, Dunken 1945 (C. Taylor, 1997, 119).

- ως αποτέλεσμα της φαντασίας, που βοηθά τον άνθρωπο να βρίσκει νέους τρόπους λύσης ενός «αινίγματος» (A. Craft, 2000, 4)

Διαγράφονται, έτσι, γενικές παράμετροι της δημιουργικότητας:

- Η σχέση της με συνειδητές–ασυνειδητές διαδικασίες.
- Η σχέση της με την τάση για αναδιοργάνωση και καινοτομία.
- Η σχέση της με τη φαντασία.

Το πέρασμα σε ειδικούς ορισμούς της δημιουργικότητας θα αποκαλύψει με περισσότερη σαφήνεια στοιχεία – παραμέτρους, τα οποία απλά υποδηλώνονται στους γενικούς ορισμούς που προαναφέραμε.

#### 2.4. Η δημιουργικότητα ως «καθολικό» φαινόμενο

Η κοινωνική αντίληψη περί ανθρώπων προικισμένων με «εξαιρετικές», «σπάνιες», εντελώς «ασυνήθιστες» ικανότητες και ο ορισμός της δημιουργικότητας ως «εξαιρετικής πράξης», που εμπλέκει «εξαιρετικά» άτομα, τα οποία εκτελούν διαδικασίες «εξαιρετικής» σκέψης και προσφέρουν αποτέλεσμα «υψηλής ποιότητας» και σε ορισμένους μόνον χώρους –τέχνη και επιστήμη– (R. Weisberg, 1997, 148) δεν μπορεί να υπηρετεί τη σχολική μάθηση, γιατί εκεί μόνο η «δημιουργικότητα με μικρό δ», όπως πολύ χαρακτηριστικά και σωστά λέει η A. Craft (A. Craft, 2000, 3) μπορεί να λειτουργεί ως πλαίσιο δράσης για κάθε μαθητή. Δική μας επιδίωξη είναι να καταδειχθεί, μέσα από κριτική ανάλυση ορισμών της δημιουργικότητας, η «καθολικότητα» και η «σφαιρικότητα» του φαινομένου. Αυτό θα επιτρέψει την έμμεση αναγνώριση του δικαιώματος, αφενός, κάθε μαθητή να εκφράσει τη δημιουργικότητα του και της ανάγκης, αφετέρου, για καλλιέργεια εσωτερικών και εξωτερικών μηχανισμών άσκησης της δημιουργικότητας στη μάθηση.

Ερευνητές μέσα από εργαστηριακές μελέτες και έρευνες αποδεικνύουν ότι, αντίθετα προς την άποψη του «εξαιρετικού», η δημιουργικότητα δεν αποτελεί προικοδότηση του ιδιοφυούς ατόμου, αλλά «βασική» ιδιότητα, που δίνει τη δυνατότητα σε κάθε άνθρωπο να διαχειριστεί αποτελεσματικά το περιβάλλον (A. Αλμπέρτι, 1994,49).

Ο Α. Maslow, δίνοντας μια ανθρωπιστική άποψη της δημιουργικότητας, την ορίζει ως «ανάγκη έκφρασης» κάθε ανθρώπου αλλά και ως «ψυχολογική» ανάγκη για πολλαπλή έκφραση της δημιουργικότητας του ανθρώπου, ο οποίος ωθούμενος από την τάση της «αυτοπραγμάτωσης», του «αυτοπροσδιορισμού» του σε ποικίλα επίπεδα, έκφρασης, κάνει «συνειδητές επιλογές» (Α. Craft, 2000, 54, 63). Επιτυγχάνει έτσι ο άνθρωπος την ισορροπημένη συναισθηματική του σχέση με το περιβάλλον προβάλλοντας ως βασικά χαρακτηριστικά του ολοκληρωμένου ατόμου:

«συναισθηματική ανοιχτότητα»

«αυθορμητισμό»

«ικανοποίηση από τη ζωή»

«χιούμορ»

«επιτυχία στις φιλικές και ερωτικές σχέσεις» (Α. Craft, 2000, 63)

Η άποψη εκφράζει και τη δική μας αντίληψη για μια εκπ/ση που θα μπορεί να εγγυάται στο μαθητή, πέρα από τη νοητική του ανάπτυξη και τη «συναισθηματική του επάρκεια» (D. Coleman, 1998, 385) προβλέποντας διαδικασίες που προτείνουν πολλαπλές, ποικίλες ευκαιρίες έκφρασης μέσα από τεχνικές που, σύμφωνα με την πρόταση μας θα «παντρεύουν» αρμονικά γλώσσα και τέχνη υποστηρίζοντας κάθε μορφή αυτοπραγμάτωσης σε επίπεδο καθημερινής μάθησης.

Την καθολικότητα του φαινομένου της δημιουργικότητας περιγράφουν και οι άλλοι συγγραφείς με όρους που λειτουργούν συμπληρωματικά ή εμφατικά για την ολοκλήρωση μιας πληρέστερης αντίληψης περί της ιδέας της καθολικότητας του φαινομένου:

1. Ο γνωστός ψυχολόγος E. From περιγράφει τη δημιουργικότητα ως «στάση την οποία κάθε ανθρώπινη ύπαρξη μπορεί και πρέπει να καλλιεργήσει» (E. From, 1959, 54) αντικρούοντας έτσι την άποψη ότι η δημιουργικότητα είναι αποκλειστικό χάρισμα των καλλιτεχνών και προικισμένων από τη φύση ατόμων.

2. Ο Α. Osborn, στο έργο του «Εφαρμοσμένη φαντασία. Αρχές και διαδικασίες δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων», δηλώνει ότι η ικανότητα για δημιουργία είναι κατανεμημένη «σε όλους σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό» (Α. Osborn, 1963, 15)

3. Ο V. Pownfeld, στο έργο του «Βασικές όψεις της δημιουργικής σκέψης» φαίνεται να ενισχύει την προηγούμενη αντίληψη του Osborn για ποσοτική κατανομή της δημιουργικής ικανότητας σ' όλα τα άτομα διακρίνοντας τη δημιουργικότητα σε «δυνητική» και «λειτουργική» (Κ. Πασσάκος, 1977, 22). Η διάκριση δηλώνει την ανάγκη περάσματος από μια εν δυνάμει δημιουργικότητα του ατόμου σε μια κατάσταση ενεργητικής έκφρασης της δημιουργικότητας, πράγμα που υποδηλώνει έμμεσα την αναγκαιότητα άσκησης της δημιουργικότητας, για ένα ποσοτικό πέρασμα, ευθύνη και ρόλος που κατά μεγάλο μέρος αποτελεί πρόκληση ιδιαίτερα για την εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας τις απόψεις αυτές, θα λέγαμε ότι η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ως μια εν δυνάμει ικανότητα που αφορά το σύνολο των ανθρώπων αφού, όπως λέει ο F. Barron: «δημιουργικοί άνθρωποι υπάρχουν σ' όλα τα σχήματα και τα μεγέθη, όλα τα χρώματα και τις ηλικίες και όλοι ... είναι είδη κάποιων τύπων της προσωπικότητας ... μια μεγάλη ποικιλία ταμπεραμέντων ανάμεσα σε ανθρώπους που είναι εξαιρετικά δημιουργικοί ..., διαφορά [που οφείλεται] στον εαυτό [στον οποίον] αποδίδω τα κίνητρα και το στυλ, την

επιλογή ενός στόχου και την κατασκευή ενός σκοπού στη δουλειά, στην καριέρα, στη ζωή» (F.Barron, 1997, 94).

Η ανάγκη για μια δημιουργικότητα που μπορεί να αποδεικνύεται ένας πολύ απλός ορισμός επιβίωσης στα πλαίσια εφαρμογής στη ζωή –δικαίωμα όλων των ανθρώπων– υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές:

1. Κατά τον J. Cameron, όλα τα άτομα είναι δημιουργικά εφόσον «η δημιουργικότητα είναι μια φυσική κατάσταση της ζωής. Η ζωή είναι ενέργεια' αγνή δημιουργική ενέργεια» (J.Cameron, 1995, 3).

2. Ο P.Torrance αποκαλύπτει την προτίμηση του σε τρεις από τους ορισμούς που ο ίδιος έδωσε, τον ερευνητικό, τον καλλιτεχνικό, τον ορισμό επιβίωσης. Τονίζει με ιδιαίτερη έμφαση τον στόχο του «να βρει τις αναλογίες των ορισμών στη μάθηση και την πραγματική ζωή» (P.Torrance, 1997, 72–73) αναζητώντας τον κρίκο που συνδέει τη φύση της δημιουργικότητας με την πραγματική ζωή. Είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, αφού ο ίδιος αναγνωρίζει δύο έγκυρους τρόπους γνωριμίας με τη δημιουργικότητα: α) ερευνώντας και β) διδάσκοντας τη δημιουργική συμπεριφορά, (P.Torrance, 1997, 58) ίσως γιατί στην πράξη αποκαλύπτονται όλες οι διαστάσεις του φαινομένου.

3. Ο F.Barron μιλά για «εφαρμοσμένη δημιουργικότητα», που αναγνωρίζει σε όλους μας το δικαίωμα «να είμαστε καλλιτέχνες στη ψυχή, στη ζωή μας» (F. Barron, 1997, 76). Παρακινεί όλους μας «να βάλουμε σε δουλειά» τη δημιουργικότητα που όλοι διαθέτουμε, γιατί έχουμε φτάσει σε τέτοιο σημείο ανάπτυξης των γνώσεων μας για τη δημιουργικότητα, που «είμαστε έτοιμοι για εφαρμογή» και «υποχρεούμαστε» να συγκεντρώσουμε τις δυνάμεις μας για να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που εμείς οι ίδιοι προκαλέσαμε, (ό.π.)

Εμείς, συμφωνώντας απόλυτα με την άποψη του Barron –τονίζουμε εξάλλου συχνά το χρέος μας ως δάσκαλοι– και συμμεριζόμενοι την αγωνία του να ενεργοποιηθεί η ανθρώπινη δημιουργικότητα, καλούμε τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τη δημιουργικότητα ως εφαρμοσμένη ικανότητα, ως από μέρος του προσπάθεια να ενεργοποιήσει τη δική του δημιουργικότητα, για να δοθούν και στους μαθητές οι προϋποθέσεις για μια σφαιρική δράση της δημιουργικής φύσης των παιδιών. Γιατί αυτό που πραγματικά έχει σημασία είναι το «πώς;» δουλεύει η δημιουργικότητα μέσα από «την πρόκληση μιας γεμάτης στόχους δράσης του εαυτού χρησιμοποιώντας τη φαντασία, τη λογική και την καταπληκτική ανθρώπινη ικανότητα να θέτει την εμπειρία σε λέξεις» (F. Barron, 1997, 78).

Η ανωτέρω άποψη περιγράφει έναν ορισμό της δημιουργικότητας που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες για «εκδημοκρατισμό της δημιουργικότητας» (M. Debesse, 1984, 331) αναγνωρίζοντας την ως φαινόμενο συγχρόνως σφαιρικό και καθολικό. Κατά κοινή, εξάλλου, διαπίστωση πολλών μελετητών η δημιουργικότητα είναι «καθολική ψυχολογία και φτάνει ως τη φιλοσοφία, τις τέχνες και τον ανθρωπισμό, τις φυσικές επιστήμες, τα ανθρώπινα γεγονότα γενικά» (M. Debesse, 1984, 79).

Την σφαιρικότητα του φαινομένου της δημιουργικότητας θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε στην επόμενη ενότητα διερευνώντας απόψεις μελετητών σχετικές με το θέμα.

## 2.5. Η δημιουργικότητα ως «σφαιρικό» φαινόμενο

Οι στόχοι της σύγχρονης κοινωνίας και η φύση της εκπαιδευτικής πράξης καθιστούν φανερή την ανάγκη για μια ολιστική, σφαιρική προσέγγιση της δημιουργικότητας. Μελέτες από ερευνητές, που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη δημιουργικότητα ως εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζουν ότι η δημιουργική εκπλήρωση είναι ένα «πολύπλοκο, μπερδεμένο φαινόμενο», «μια σύνθετη επίπονη εκπλήρωση», «μια συνδυασμένη, συνολική ανθρώπινη ανταπόκριση» (C. Taylor, 1997, 99). Δηλώνεται, έτσι, η σφαιρικότητα του φαινομένου στην ολική συνδυασμένη προσπάθεια του ατόμου να δαμάσει το νέο, να κερδίσει τη ζωή.

Άλλοι μελετητές δηλώνουν τη σφαιρικότητα του φαινομένου εστιάζοντας στη διαδικασία της δημιουργικότητας. Ο Porche (1955) βλέπει τη δημιουργικότητα «ως τη διαπλοκή γεγονότων, εντυπώσεων, αισθήσεων σ' ένα νέο γενικό σχήμα» (C. Taylor, 1997, 118), επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στην εσωτερική διαδικασία της δημιουργικότητας. Κάτι ανάλογο δίνει και ο Chiselin (1955) περιγράφοντας τη δημιουργικότητα ως «διαδικασία αλλαγής, ανάπτυξης, εξέλιξης στην οργάνωση της πραγματικής ζωής» (ό.π.) δηλώνοντας αφενός την τάση του ανθρώπου να αλλάζει, να αναπροσαρμόζεται μέσα από μια διαρκή, σφαιρική προσπάθεια να εξασφαλίσει τη διαλεκτική σχέση του με το περιβάλλον και αφετέρου την ανάγκη του για «συνέχιση της δημιουργικής έκφρασης στην όλη πορεία ανάπτυξης του ανθρώπου» (R. Webberley–L. Litt, 1987, 90).

Την σφαιρικότητα του φαινομένου δηλώνει ο ψυχολόγος Abraham Maslow, όταν περιγράφει τη δημιουργικότητα ως ένα κόσμο όπου «συμφιλιώνονται τα αντίθετα», «απορρίπτονται οι πολώσεις», ένα κόσμο όπου συνυπάρχουν η λογική και το ένστικτο, η επιθυμία και η πραγματικότητα, η παιδικότητα και η ωριμότητα, η δουλειά και το παιχνίδι. Σ' ένα τέτοιο κόσμο κατά τον Maslow, μια σφαιρική δράση βοηθά το άτομο να «επαναπροσδιοριστεί» λειτουργώντας ως εκπρόσωπος κάποιας επιθυμίας (R. Grudin, 1990, 69–71). Δηλώνεται έτσι η δημιουργικότητα ως τρόπος συνολικής ενεργοποίησης του ανθρώπου –νόηση, συναίσθημα, ορμή, χαρακτήρας: αυτοπειθαρχία, αυτοέλεγχος– ένα είδος συναγεμίου των εσωτερικών δυνάμεων, που ζητούν να υποστηρίξουν ή να καταστρέψουν την προσπάθεια. Το δημιουργικό άτομο, κατά τον Maslow, ενεργεί ως ολότητα και συντελεί στην εναρμόνιση εσωτερικής και εξωτερικής διαδικασίας δράσης.

Και άλλοι μελετητές ενισχύουν την αντίληψη της σφαιρικότητας του φαινομένου της δημιουργικότητας ορίζοντας την ως έκφραση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου, υπό την έννοια ότι η δημιουργικότητα συνδέεται με «την όλη ενότητα» του ατόμου, την ολοκλήρωση του, την παρώθηση του αντικρούοντας την αντίληψη που θεωρεί τη δημιουργία απόδειξη μιας ιδιορρυθμίας ή παθολογικής υγείας φέρνοντας παραδείγματα ανθρώπων –Μπετόβεν, Βαν–Γκονγκ, κ.α.–, που διέπρεψαν στις τέχνες, τις επιστήμες, τα γράμματα. Έρευνες από τη μελέτη αναγνωρισμένων δημιουργικών ατόμων αναιρούν αυτή την περίεργη σχέση συνωνυμίας ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την έλλειψη ψυχικής υγείας (Κ. Πασσάκος, 1977, 80–85).

Τη σφαιρικότητα της δημιουργικότητας περιγράφει ο αμερικάνος ψυχολόγος Harold H. Anderson εκφράζοντας την άποψη που αφορά τη σχέση των δημιουργικών ατόμων με τη λογική. Ο ορισμός του Anderson φαίνεται να δηλώνει την συμπερίληψη των απόψεων των E. From, C. Rogers, A. Maslow, J.



Guilford περιγράφοντας τη γενική συμφωνία ότι η δημιουργικότητα:

- είναι έκφραση ενός «διανοητικά ή ψυχολογικά» υγιούς ατόμου
- συνδέεται με:
  - την «ολότητα» (wholeness), την «ενότητα-αρμονία» (unity), την «ειλικρίνεια» (honesty), την «ακεραιότητα» (integrity), την «προσωπική εμπλοκή» (involvement), τον «ενθουσιασμό» (sustaining delights), τα «υψηλά κίνητρα» (major motivation), τη «δράση» (act) (V.Ruggiero, 1995,76)

Ο ορισμός του Anderson δηλώνει, κατά την άποψη μας, την ανάγκη να δούμε της δημιουργικότητα:

α) ως ολικό ψυχολογικό φαινόμενο, που λειτουργεί, όπως ορίζει ο F. Barron, από έναν «ενεργοποιημένο από κάποια κίνητρα και σκοπούς εαυτό, ο οποίος χρησιμοποιεί τη φαντασία, τη λογική και την εκπληκτική ικανότητα να μεταφέρει την εμπειρία σε λόγια» (F. Barron, 1997, 78) ή σε κάθε άλλη μορφή έκφρασης που μπορεί να διαθέτει ο άνθρωπος, θα προσθέταμε συμπληρωματικά υπηρετώντας τις ανάγκες του δικού μας στόχου: την πραγμάτωση μιας αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στη φαντασία και την πολύτροπη έκφραση από το χώρο της τέχνης.

β) ως ψυχολογικό φαινόμενο που βρίσκει την εκπλήρωση του μέσα από την εναρμοσμένη ανατροφοδοτική σχέση του με ένα ολικά δομημένο περιβάλλον, τέτοιο που:

- θα εξασφαλίζει στο άτομο την ασφάλεια και την ελευθερία να ανταποκρίνεται «αληθινά» –όπως αυτό αντιλαμβάνεται το αληθινό— ως συνολικό άτομο και ως ολοκληρωμένη οντότητα, σύμφωνα με την άποψη του H. Anderson (P. Torrance, 1997,44).

- θα «κεντρίζει το ενδιαφέρον, την ευχαρίστηση, την ικανοποίηση, την πρόκληση για τη δουλειά αυτήν καθεαυτή» (B. Hennessey & T. Amabile, 1997, 11) ώστε το άτομο να νοιώθει αγάπη γι' αυτό που κάνει ικανοποιώντας τα απαραίτητα γι' αυτό εσωτερικά κίνητρα, στοιχεία που ενίσχυαν την τάση για δημιουργική εκπλήρωση μέσα στην πορεία του χρόνου –προεκτείνεται έτσι η έννοια της ολότητας και στη διατήρηση της στην εξέλιξη του χρόνου (R. Grudin, 1990,74).

- θα συνεισφέρει ώστε να είναι δυνατή όχι μόνον η καινοτομία αλλά και η «αξιολόγηση και η αποδοχή της καινοτομίας» καθιστώντας έτσι δυνατή τη διάκριση ανάμεσα σ' αυτό που «είναι δημιουργικό» και σ' αυτό που «είναι απλά απίθανο» (M. Csikszent-mihalyi, 1997, 326). Αυτό, προφανώς, προϋποθέτει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, ώστε να μην αναστέλλει η αξιολόγηση τη δημιουργική έκφραση και το άτομο να εισπράττει την αξιολόγηση ως μορφή ανατροφοδότησης του δημιουργικού έργου.

- τα στοιχεία: ελευθερία δράσης, καλός σχεδιασμός διαχείρισης, ενθάρρυνση, πηγές πληροφόρησης, μηχανισμοί δράσεις, τεχνικές ανάπτυξης, επάρκεια χρόνου, να αποτελούν «συνισταμένες ενός οργανωμένου όλου», όπως λέει η T. Amabile (T. Amabile, 1996, 231)

Είναι σαφές, το αναγνωρίζουν πολλές μελέτες, πόσο δύσκολο είναι να δομηθεί ένα τέτοιο περιβάλλον. Ακόμη κι όταν δομείται με επιτυχία πρέπει απαραίτητα να αναδομείται και να αξιολογείται κατά πόσο το εξωτερικό περιβάλλον ενθαρρύνει σε κάθε παιδί την οργάνωση του εσωτερικού του περιβάλλοντος κατά τρόπο που θα του παρέχει τις απαραίτητες εγγυήσεις και δυνατότητες ώστε να επιχειρεί τη δημιουργική έκφραση.

Μέσα απ' αυτή την έννοια της ολικότητας του φαινομένου της δημιουργικότητας γίνεται φανερή η ανάγκη ενός νέου σφαιρικού σχήματος για την εφαρμογή της δημιουργικότητας στη διδακτική πράξη-δράση, γιατί η δημιουργικότητα:

- είναι «παρουσίαση σε πράξη» ενός πρωτότυπου προϊόντος που, κατά τον C. Rogers, θεωρείται αποτέλεσμα που αναπτύσσεται από τη «μοναδικότητα του ατόμου στην αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον (υλικά, γεγονότα, άνθρωποι, καταστάσεις της ζωής του)» (D.K. Simonton, 1997, 418).

- είναι η δημιουργία ενός «πλαισίου που θα εμπλέκει ανθρώπους- διαδικασίες και χώρους μάθησης» μέσα από τεχνικές που:

- λειτουργούν για να προκαλούν τη φαντασία, το παιχνίδι και την υποθετική σκέψη, η οποία, κατά την A. Craft, είναι ο «πυρήνας» της δημιουργικότητας (A. Craft, 2000, XI).

- εμπλέκουν «όλο το μυαλό» του παιδιού –αριστερό και δεξιό ημιμόριο με τις αντίστοιχες λειτουργίες: λογικής, γλώσσας, μαθηματικής σκέψης για το πρώτο, διαχείρισης χώρου, σχημάτων, στοιχείων φαντασίας, ρυθμού, ενόρασης για το δεύτερο– (A. Craft, 2000, 54).

- πρέπει να είναι το «επίκεντρο» της όλης εκπαίδευσης και όχι «πολυτέλεια» και «εκτός προγράμματος δραστηριότητας» (R. Fritz, 1993, 5). Πρέπει η δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική μάθηση να θεωρείται:

- «συνώνυμο» της διδακτικής δραστηριότητας

- ένα είδος «κοινού παρονομαστή» διαφόρων μαθημάτων

- «τάση για ομαδοποιήσεις» αντικειμένων μάθησης, που ως τώρα δεν φαίνονταν να δηλώνουν ομοιογένεια στο σχολικό πρόγραμμα (M. Debesse, 1984, 320). Η πράξη, εντούτοις, αποκαλύπτει ότι η διαθεματικότητα –η διασύνδεση διαφορετικών αντικειμένων μάθησης– είναι δυναμικό εργαλείο που μπορεί να υπηρετεί την ανάγκη του παιδιού για σφαιρική δημιουργική έκφραση, οπότε τότε η δημιουργικότητα «παύει να είναι απλά μια ικανότητα», όπως λέει ο F. Barron, και γίνεται «χαρακτηριστικό εμπλεκόμενων συστημάτων ... χωρίς διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στο προϊόν, τη διαδικασία, το πρόσωπο» (F. Barron, 1997, 80) αλλά και ανάμεσα στα διαφορετικά αντικείμενα μάθησης.

Κάτω από αυτή την προοπτική η «ακεραιότητα της δημιουργικότητας θα δηλώνεται όχι μόνον ως αίσθηση μιας ολότητας μέσα στην οποία δυναμικά, θεωρητικά συνδέονται αμοιβαία και αχώριστα μαθητές, μέσα, προϊόντα αλλά και ως βαθύτερη και ουσιαστικότερη «συμφωνία της πράξης με την επιθυμία, της ομιλίας με τη σκέψη του προσώπου με το μυαλό, του έξω με τον μέσα εαυτό» (R. Grudin, 1990,73)

Μια τέτοια συμφωνία:

- σηματοδοτεί το φυσικό και ανεμπόδιστο πέρασμα από τη σκέψη στη δράση κάθε πνευματικής ενέργειας του παιδιού

- διαμορφώνει ποιότητα δράσης που λειτουργεί ανατροφοδοτικά φορτίζοντας με δυναμισμό και ορμή το πνεύμα, το οποίο με τη σειρά του ανατρέπει μεγαλύτερες δυνατότητες δράσης και εμπειρίας.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μέσα από τέτοιους όρους η δημιουργικότητα «δεν είναι» αλλά «γίνεται» χώρος – όχι «όρος» – βολικός για να δείξει το παιδί – όχι εμείς – «το σύνολο των ικανοτήτων του για τη σφαιρική έκφραση του είναι του, του σύμπαντος του ..., της προσωπικότητας του», όπως λέει ο ποιητής P. Emmanuel (M. Debesse, 1984, 323). Η δημιουργικότητα στην τάξη με τέτοια

προοπτική αποκαλύπτεται σφαιρικός χώρος, που μπορεί να φιλοξενεί και να αναπτύσσει, ατονώντας τα σαφώς καθορισμένα από το πρόγραμμα όρια των αντικειμένων μάθησης, τη φυσική έκφραση, τον αυθορμητισμό, τις προθέσεις και τη φαντασία του παιδιού χωρίς, ασφαλώς, αυτό να σημαίνει κατάργηση της ύλης των μαθημάτων.

Συνοψίζοντας τα περί της σφαιρικότητας του φαινομένου της δημιουργικότητας θα θέλαμε να εστιάσουμε το ενδιαφέρον σε κάποια στοιχεία από έναν από τους ορισμούς του P. Torrance, αυτόν που, κατά ομολογία του ίδιου, ορίζει τη δημιουργικότητα με λόγια «απλά» στην «σφαιρικότητα» της παρουσίας της (P. Torrance, 1995, 24).

Τα στοιχεία αυτά είναι:

1. Η δημιουργικότητα στον ορισμό αυτό δηλώνεται ως «πνευματική» διαδικασία που ακολουθεί «φάσεις εξέλιξης, σύλληψη, αξιολόγηση, ανακοίνωση ιδεών –και οδηγεί στην καινοτομία, η οποία αναζητά την αποδοχή ή τη μη αποδοχή» (Με τη δημιουργικότητα ως διαδικασία στη συνάφεια με θέματα όπως ενόραση, απαιτούμενος χρόνος, επίπεδα δημιουργικής διαδικασίας, αξιολόγηση κ.α., θα ασχοληθούμε σε ιδιαίτερη ενότητα της εργασίας μας).

2. Τονίζεται ιδιαίτερα η σχέση της δημιουργικότητας με: την «ερευνητική σκέψη», τη «φαντασία», τη «γνώση», την «ανεξαρτησία σκέψης», τη «δυναμική ορμή», την «περιέργεια», την «τάση» για μάθηση, στοιχεία που, κατά κοινή ομολογία πολλών ερευνητών αποτελούν «θεμελιακά χαρακτηριστικά» της δημιουργικής σκέψης (F. Barron, 1997, 96) και τα οποία, δυστυχώς, παραμελεί συστηματικά η σύγχρονη εκπαίδευση αποκαλύπτοντας την τεράστια έλλειψη της –αδυναμία ή ολιγωρία– να υλοποιήσει τους θεωρητικούς της στόχους για σφαιρική ανάπτυξη του παιδιού, όπως αυτοί διακηρύσσονται στα θεωρητικά πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων. Το βέβαιο είναι ότι η ανάπτυξη της «δημιουργικής σκέψης», κατά τον P. Torrance της «παραγωγικής σκέψης», κατά τους Getzels & Jackson (D. Sick, 1987, 10) της «περιπετειώδους σκέψης», κατά τον F. Bartlett (F. Bartlett, 1958, 203) της «υποθετικής σκέψης» κατά την A. Craft (A. Craft, 2000, 9) της «σκέψης ως αποτέλεσμα μιας νέας αναλογίας», κατά τον A. Koestler (A. Koestler, 1944, 119–120) είναι ακριβώς η δημιουργική πρόκληση για την εκπαίδευση.

Καλείται, ως εκ τούτου, η εκπαίδευση υποχρεωμένη εξάλλου από τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, να αναγνωρίσει έμπρακτα στους στόχους της την ανάπτυξη διαδικασιών που ενθαρρύνουν την υπόθεση, την εικασία, την περιέργεια, την ορμή, την τάση για μάθηση. Δεν έχει το δικαίωμα να κωφεύει ή να εθελουφλεί, όταν μελετητές από τη μια βεβαιώνουν ότι και μια μόνο μικρή ερώτηση του τύπου «Τι θα συνέβαινε αν...» μπορεί «να αναστατώσει τη δημιουργική επιθυμία ... και να οδηγήσει σε πραγματική έκρηξη της προσωπικότητας» (P. Torrance, 1995, 24) και τα πιεστικά προβλήματα του κόσμου από την άλλη ζητούν λύση από ανθρώπους ασκημένους:

- να μην ακολουθούν τις φόρμες,
- να μην συμμορφώνονται στο καθιερωμένο και αναμενόμενο, αλλά:
  - να ανέχονται την αλλαγή
  - να υποστηρίζουν και τη λογική (P. Torrance, 1995, 6), γιατί, κατά τους μελετητές, η υποθετική σκέψη, που θεωρείται «η μηχανή που κινεί τη δημιουργικότητα» (A. Craft, 2000, 9) σχετίζεται και με τη συγκλίνουσα και με την αποκλίνουσα σκέψη.

3. Η δημιουργικότητα σ' αυτό τον ορισμό του P. Torrance εκδηλώνεται ως τρόπος συμπεριφοράς, που πηγάζει από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ανθρώπου. Προβάλλεται ως τάση του ατόμου «να σπάει τις φόρμες», «να απομακρύνεται από τον κύριο δρόμο» (P. Torrance, 1995, 24). Και άλλοι μελετητές ενισχύουν την άποψη αυτή ορίζοντας τη δημιουργικότητα:

α) ως χαρακτηριστική ιδιότητα του δημιουργικού ατόμου:

- να χειρίζεται κατά βούληση την ελευθερία του
- να «συμμορφώνεται ή να μην συμμορφώνεται ανάλογα με το τι είναι αληθινό, ευχάριστο, καλό ή όμορφο» (P. Torrance, 1997, 44)

β) ως προσωπικό στυλ, ως «άποψη εαυτού», η εικόνα του οποίου σκιαγραφείται ως τάση του ατόμου:

- να ανοίγεται σε νέους δρόμους θέασης των πραγμάτων
- να επιδιώκει ευκαιρίες
- να προτιμά την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία
- να απελευθερώνεται από την αξιολόγηση
- να επιθυμεί το ρίσκο
- να προσηλώνεται με επιμονή και πάθος στη δουλειά, χαρακτηριστικά τα οποία συνδυασμένα με την ενίσχυση και την ενθάρρυνση

(F. Barron, 1997, 95) καθορίζουν έναν ιδιαίτερο για τον καθένα μας τρόπο λειτουργίας στην εμπλοκή του στο εξωτερικό περιβάλλον –κοινωνικό, φυσικό– (H. Gruber & S. Davis, 1997, 266–267). Μελετητές χαρακτηρίζουν αυτό τον τρόπο εμπλοκής με το περιβάλλον «παράδοξο φαινόμενο» (T. Tardif & R. Sternberg, 1997, 436), που αποκαλύπτεται σε άλλα άτομα ως τάση και προθυμία του ατόμου «να ταιριάσει» με το περιβάλλον και εκφράζεται:

- ως προθυμία για «ρίσκο αλληλεπίδρασης»
- ως «περιέργεια και αδιακρίσια»
- ως «ανάγκη» για φροντίδα, υποστήριξη, αναγνώριση,
- και σε άλλα άτομα ως ανάγκη «να αποφύγει» το άτομο τις διαπροσωπικές σχέσεις (T. Tardif & R. Sternberg 1997, 436). Αποκαλύπτεται έτσι ένα τέταρτο χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας:

4. Η δημιουργικότητα συνδέεται στενά με τον πολιτισμό και το κοινωνικό περιβάλλον, ήτοι με ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου (οικογένεια, σχέσεις, εσωτερική και εξωτερική εμπειρία), με την ιστορία της αναπτυξιακής του εξέλιξης, η οποία, κατά την άποψη των μελετητών της δημιουργικότητας, επηρεάζει αποφασιστικά:

- την εικόνα της μελλοντικής καριέρας του ατόμου
- την ποιότητα της προσπάθειας που καταβάλλει
- την παραγωγή της δημιουργικής δουλειάς (T. Tardif & R. Sternberg, 1997,

437)

Μεγάλο ρόλο σ' αυτή την πορεία αναπτυξιακής εξέλιξης του ατόμου, παίζει, ως γνωστό, το σχολείο, το οποίο καλείται, πέρα από την καλλιέργεια των νοητικών ικανοτήτων – ρόλο τον οποίο αποκλειστικά επιτελεί ως σήμερα – να συμπεριλάβει στους στόχους του – σε μια βάση πραξιακής εκπλήρωσης και όχι στα πλαίσια θεωρητικών σχημάτων – και την ανάπτυξη, όχι την διαστρέβλωση, της προσωπικότητας με δεδομένη την αντίληψη ότι αυτή σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργική εκπλήρωση. Η συνειδητοποίηση εκ μέρους του παιδιού των δικών του δημιουργικών δυνάμεων, η ανάπτυξη της κοινωνικότητας του, η τόνωση της αυτοπεποίθησης του, η ενίσχυση θετικής αισιόδοξης στάσης απέναντι στα

προβλήματα της καθημερινής ζωής ασφαλώς είναι δύσκολες αλλά και συγχρόνως σημαντικές επιδιώξεις που οφείλει να επιχειρεί ο εκπαιδευτικός ως πρωταρχικό στόχο της καθημερινής δράσης και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά. Η υλοποίηση ενός τέτοιου στόχου σηματοδοτεί το πέρασμα στο πρώτο σκαλοπάτι της κλίμακας της δημιουργικής ανάπτυξης, το οποίο δηλώνει το μεταφορικό ανάλογο της ελευθερίας της έκφρασης του παιδιού. Η αναγνώριση της ελευθερίας σκέψης και έκφρασης αποτελεί στοιχείο σεβασμού του ανθρώπου στο χώρο της εκπαιδευτικής μάθησης και καθιστά πραγματική τη σφαιρική λειτουργία των ρόλων δασκάλων μαθητών.

Ολοκληρώνοντας τον προβληματισμό της σκέψης για τη «σφαιρικότητα» της φύσης της δημιουργικότητας συνυπολογίζοντας και την «καθολικότητα» του φαινομένου, την οποία διαπραγματευτήκαμε σε προηγούμενη ενότητα, θα μπορούσαμε να δηλώσουμε ότι η αναφορά στη δημιουργικότητα μπορεί να περιγράψει:

1. μια ψυχική πραγματικότητα που χαρακτηρίζει όλα αδιακρίτως τα άτομα και ως εκ τούτου είναι ανάγκη κάθε μαθητή, την οποίαν οφείλει το σχολείο να ικανοποιεί.

2. ένα βασικό στοιχείο της ψυχικής υγείας και μιας γενικής ικανότητας του ατόμου –άρα και του μαθητή– να ενεργοποιείται σφαιρικά (ως νόηση, ως συναίσθημα, ως χαρακτήρας) ικανοποιώντας την τάση για εξέλιξη στην προσπάθεια για οργάνωση μιας πραγματικής ζωής.

3. ένα σφαιρικό ψυχολογικό φαινόμενο αποτέλεσμα της συντονισμένης δράσης λογικής, φαντασίας, κατάστασης κινήτρων και εμπειρίας στην αλληλεπίδραση του ατόμου μ' ένα σφαιρικά οργανωμένο περιβάλλον ικανό να προκαλεί και να εγγυάται την ικανοποίηση της ανάγκης του ατόμου για εναρμόνιση των σχέσεων του εσωτερικού με τον εξωτερικό άνθρωπο –για μας οι ζεστές ανθρώπινες σχέσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία ως βασική προϋπόθεση μιας δημιουργικής μάθησης στο σχολείο.

Αναγνωρίζοντας λοιπόν την καθολικότητα και τη σφαιρικότητα της φύσης της δημιουργικότητας αναγνωρίζουμε και την ανάγκη άσκησης και βελτίωσης των ικανοτήτων που εν δυνάμει χάρισε η φύση στον άνθρωπο. Η άσκηση της δημιουργικότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί εργαλείο αποφασιστικής σημασίας. Προς τούτο είναι ανάγκη να έχει αποσαφηνίσει ο δάσκαλος θέματα όπως:

- Πόσο και πώς η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί και να μεταβιβασθεί στο χρόνο
- Πόσο η παραμέληση της άσκησης μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και στην περαιτέρω ζωή του μαθητή
- Ποιος ο ρόλος και οι δυνατότητες του σχολείου στην άσκηση της δημιουργικότητας

Για μας η δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη είναι φυσικό δικαίωμα όλων των μαθητών. Μπορεί να δηλώνει την παρουσία της μέσα από την ποικιλία των καθημερινών αντιδράσεων των μαθητών. Η ανησυχία τους κατά την προσπάθεια να ανακαλύψουν το ζητούμενο με ψάξιμο στη μνήμη ή στα βιβλία, η προσπάθεια τους να διερευνήσουν μιαν ιδέα με τη βοήθεια της έκφρασης (κίνησης, ζωγραφικής), η συστροφή του κορμιού τους στο θρανίο κατά την προσπάθεια τους να μορφοποιήσουν και να ανακοινώσουν το εύρημα τους, η εκδήλωση της συναισθηματικότητας τους στον πίνακα ή στο χαρτί με λόγια και

σχήματα δηλωτικά του ενθουσιασμού και της απόλαυσης από της διαδικασίες αλλά και κάθε άλλη εκδήλωση του αυθορμητισμού τους είναι για μας δημιουργικότητα που απαιτεί από το δάσκαλο επίπονη προσπάθεια, τόλμη και φαντασία. Μέσα από τέτοιες προϋποθέσεις απελευθερώνεται η δημιουργικότητα και εξασφαλίζει στα παιδιά την ικανότητα να χτίζουν τη ζωή τους ως δημιουργοί κάνοντας μικρά αλλά σημαντικά βήματα. Είναι αυτά που κάνουν «τη ζωή να φαίνεται νέα, φρέσκια, ζωντανή», όπως λέει ο Fritz (R. Fritz, 1991, 176) αναφερόμενος στη δημιουργικότητα σε επίπεδο ζωής.

Για μας όμως η δημιουργικότητα μιας πραγματικής ζωής είναι συνώνυμη με την πραγματική ζωή στην τάξη, όταν η μάθηση δηλώνει τα βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας και αποκαλύπτεται ως «δόσιμο και εμπλοκή στη ζωή» (R. Fritz, 1991, 176). Ως τέτοια η δημιουργικότητα διεκδικεί το δικαίωμα και δηλώνει την ανάγκη να ασκείται, να αναπτύσσεται υποσχόμενη προϊόντα που μπορούν να ποικίλλουν από την πιο απλή έκφραση της ελευθερίας της σκέψης και της συναισθηματικότητας του παιδιού ως τη λύση του πιο δύσκολου προβλήματος ή την ερμηνεία μιας συμπεριφοράς του ανθρώπου δηλώνοντας έτσι την σύγκλιση των απόψεων των ερευνητών ότι η δημιουργικότητα είναι «ψυχοπνευματική λειτουργία που διαφοροποιείται ... σε επίπεδα από την ταπεινή καινοτομία στη βάση της πρακτικής επινόησης ως τις ανακαλύψεις των επιστημόνων» (M. Debesse, 1984, 343). Απαραίτητη ωστόσο, προϋπόθεση είναι να επιχειρήσει το σχολείο αλλαγές που «απαιτούν τόλμη, φαντασία και σκληρή δουλειά» όπως λέει ο P. Torrance ( P. Torrance, 1995, 5).

## ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

### 3. Η δημιουργικότητα ως διαδικασία στην πρόταση μας

#### 3.1. Εισαγωγή

Έχουμε ήδη αναφερθεί στην ανάγκη οργάνωσης της δικής μας μελέτης μέσα από διαφορετικά επίπεδα προσέγγισης του φαινομένου (ως διαδικασία, ως άτομο, ως προϊόν, ως περιβάλλον). Ο διαχωρισμός αυτός [τακτική] που τον ακολουθούν στην πλειοψηφία τους όλοι οι ερευνητές της δημιουργικότητας, είναι καθαρά συμβατικός και υπηρετεί τις ανάγκες της ευκολότερης διαχείρισης της εργασίας. Η δημιουργία είναι πολυσχιδής έννοια και στην πραγματοποίησή της τα επίπεδα αλληλοδιαπλέκονται, έτσι που πολλές φορές οι αναλύσεις τους επικαλύπτουν η μία την άλλη, πρόβλημα αναπόφευκτο λόγω της πολυπλοκότητας και της συνθετότητας της φύσης του φαινομένου.

Η σκέψη, για παράδειγμα, ως νοημοσύνη του νου, δεν μπορεί, κατά την άποψη των μελετητών, να λειτουργεί ανεξάρτητα από την νοημοσύνη της καρδιάς, αλλά «βρίσκονται σε σχέση συμπληρωματική» (Goleman, 1998, 32) και η απόλαυση, στοιχείο χαρακτηριστικό της συναισθηματικότητας συσχετίζεται στενά με την περιέργεια του νου «απαραίτητη για την επιβίωση... του ατόμου ανάγκη, κατά τον Bruner (J.S.Bruner, 1985, 145–149).

Το ίδιο και η φαντασία γίνεται «μέρος του ιδεατού και του σωματικού παιχνιδιού» και ενισχύει την ικανότητα «να σκέπτομαι ένα διαφορετικό κόσμο με εικασίες, υποθέσεις, επινοήσεις... μέσω του παιχνιδιού» (A.Craft, 2000, 40). Έτσι, παρότι οι ταξινομίες δεν διατηρούν στεγανά μεταξύ τους σε καμιά περίπτωση, βοηθούν ωστόσο στο να ερευνηθούν οι ποικίλες πλευρές του φαινομένου, ανοίγοντας μεγαλύτερες δυνατότητες για συγκριτικές αναλύσεις του ορισμού της δημιουργικότητας στο ίδιο επίπεδο και συντελούν στην κατά το δυνατόν πληρέστερη γνώση μας γι' αυτήν.

Θα ξεκινήσω δίνοντας προτεραιότητα στον ορισμό της δημιουργικότητας ως διαδικασίας για κάποιους λόγους, μερικούς από τους οποίους σας αναφέρω παρακάτω:

1. Γιατί, όπως λέει και ο E. P. Torrance (1997, 47) «εάν εστιάσω στη διαδικασία, μετά θα μπορώ να αναρωτηθώ τις είδους άτομο πρέπει να είναι κανείς για να μπορεί να προσληφθεί με επιτυχία στη διαδικασία, τι είδους περιβάλλοντα θα μπορούσαν να την ευνοούν και σε τι είδους προϊόντα θα μπορούσαμε να καταλήξουμε από τη διαχείριση της διαδικασίας»

2. Γιατί, για μας, στην πραγμάτωση της δημιουργικής διδασκαλίας το «είμαι δημιουργικός» σημαίνει κάτι πολύ περισσότερο από το ότι ως άτομο έχω αναγνωρισμένες δημιουργικές ικανότητες. Σημαίνει «αντίδραση, δημιουργία... συναντώ τη φαντασία και την πρωτοτυπία» (Ruggiero, 1995, 82), σημαίνει ότι αποδεικνύω την ικανότητα να εφαρμόζω τη δημιουργική διαδικασία. Η διαδικασία τότε δεν αφορά μεμονωμένα τους όρους «δημιουργικότητα» ως αναφορά στο ασυνήθιστο και στο εφευρετικό, ή το επίθετο «δημιουργικός» που περιγράφει τον ίδιο ορισμό εστιάζοντας την προσοχή στη «δυνατότητα» ή την «ικανότητα» για δημιουργία, γιατί όπως λέει ο R.Fritz (1993, 5–6), «έχοντας την ικανότητα να δημιουργείς δεν σε κάνει και δημιουργό» ούτε και εφευρετικό, γιατί

αυτό προϋποθέτει σύγκριση της δημιουργίας με όσα έχουν ήδη δημιουργηθεί. Η δημιουργική διαδικασία γίνεται πλαίσιο μέσα στο οποίο η ικανότητα να δημιουργείς «φέρνει αποτέλεσμα» (ό.π., 6) χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείονται, οι περιπτώσεις όπου γίνονται δημιουργικές διαδικασίες χωρίς να φαίνονται.

3. Γιατί αυτό που πραγματικά αποτελεί για μας πρόκληση και κάνει σημαντική την απόφαση για δημιουργική διδασκαλία είναι μια «μελέτη της δημιουργικότητας στη διαδικασία της» όπως λέει ο E. P. Torrance (1997, 69), είναι ο ορισμός της δημιουργικότητας μέσα από τον «κύκλο ενότητας» του C. Jung, σύμφωνα με τον οποίο η δημιουργικότητα αναδύεται μέσα από την ταυτόχρονη και ισόρροπη «συνεργασία και ολοκλήρωση των τεσσάρων λειτουργιών: Νόηση, Διάισηση, Συναίσθημα, Αίσθηση» (Μ. Παναγιώτου, 1997, 27).

4. Γιατί, όπως λέει ο F. Barron (1997, 80) στη διαδικασία τα «πώς και κάτω από ποιες συνθήκες παρουσιάζεται το νέο στην ανθρώπινη ψυχολογική λειτουργία» συμβάλλουν στην αποκάλυψη μιας εκπαιδευτικής, για μας, «κοσμογονίας» δηλώνοντας ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος υπάρχει ως σύστημα, αλληλουχία, συμπεριληπτικό όλου» –διαδικασία, άτομα, προϊόντα, περιεχόμενα– από τη λειτουργία του οποίου αναπτύσσεται η ικανότητα για δημιουργική γνώση, δημιουργική έκφραση, δημιουργική επικοινωνία. Γιατί η δημιουργική διαδικασία στην εκπαιδευτική πράξη αποκαλύπτεται πράγματι μια ευμετάβλητη οντότητα, ένα πολύπλευρο φαινόμενο που μπορεί να αποκαλύπτει το «πώς;»

- οι πλευρές της προσωπικότητας,
- οι νοητικές διεργασίες,
- οι εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες

αλληλοδιαπλεκόμενα, αλληλοτροφοδοτούμενα μπορούν να συμβάλλουν στην ανάδυση της δημιουργικότητας.

Επιτρέψτε μου να σας πω ότι στο μυαλό μου έχει εγκατασταθεί μόνιμα, ζει, κινείται, απαντεί ένα τεράστιο «πώς;» που με προκαλεί χρόνια τώρα για να μπορούν τα παιδιά να νιώθουν την παρουσία της έμπρακτης αγάπης μου, αφού, όπως λέει η T. Amabile (1986, 12) «είναι η παρουσία της έμπρακτης αγάπης που αποφασιστικά καθορίζει τη δημιουργική διαδικασία» αποκαλύπτοντας την ως πλαίσιο εκπαιδευτικής πράξης που μπορεί:

α) «να είναι ανθρωπισμός» (A. Craft, 2000, 168)

β) να δηλώνει την «ανάγκη του ανθρώπου για ολιστική έκφραση της υπόστασης του» (ό.π.)

γ) να σημαίνει «κοινωνική συνάφεια» (ό.π., 167) και όχι ανταγωνισμό

Για μένα η δημιουργική διαδικασία υπήρξε ένα τεράστιο βασανιστικό «πώς» που επηρέαζε τη σκέψη ακόμη και την ώρα του ύπνου. Το έβλεπα σαν ένα τεράστιο βεγγαλικό φοίνικα που από την κορυφή του ξεπηδούσαν άπειρα μικρότερα κλωνάρια «πώς;»: Πώς θα εμπλέξω στις διαδικασίες όλα τα παιδιά, πώς θα προκαλέσω την περιέργεια, την απορία, την έκπληξη τους, πώς θα αναδείξω πρωταγωνιστές τα παιδιά, πώς θα διασφαλίσω την αυθεντικότητα της δημιουργικής τους έκφρασης διαφυλάσσοντας τα από το δυναμισμό της δικής μου ανάγκης για εμπλοκή,... Χιλιάδες «πώς» και «πότε» που αστείρευτα μπορεί να γεννά το πάθος του ανθρώπου γι' αυτό που κάνει.

5. Γιατί η δημιουργική διαδικασία, ως εκπαιδευτική πράξη, βοηθά το δάσκαλο να συνειδητοποιήσει μέσα από τη ζωντανή εμπειρία και δράση πράγματα



που αδυνατεί η θεωρία της δημιουργικότητας να τα συλλάβει και να τα αποκαλύψει. Μόνο μέσα στη δράση ο δάσκαλος, καθώς νιώθει και ο ίδιος να πάλλεται σαν ένα μόριο αυτής της οντότητας που λέγεται διαδικασία, ανακαλύπτει, μέσα απ' τη συμμετοχή και τη διαπλοκή της δικής του δημιουργικότητας με τη δημιουργικότητα των παιδιών, τις *δικές του δυνατότητες για δημιουργία, σχηματίζει μια αυξημένη αντίληψη των δυνάμεων του για διαχείριση* μιας δημιουργικής διαδικασίας, *ανακαλύπτει την εκπληκτική απόλαυση που χαρίζει η επικοινωνία όταν αυτή είναι αληθινή, διαπιστώνει ότι μπορεί να διευρύνει καθημερινά τα όρια των δυνατοτήτων του, αναγνωρίζει ότι πράγματι είναι «τεράστιο ψέμα—ότι έχουμε όρια. Τα μόνα όρια είναι εκείνα που πιστεύουμε»* (Γουέιν Νραϊοτ, 1995, 92), *και αγωνίζεται να συσχετίσει το πάθος και το όραμα με τη δράση, την πράξη και την πραγματικότητα*, κάνοντας την τελευταία παιχνίδι συναρπαστικό με στόχο να κερδίσει τον άνθρωπο—μαθητή αναγνωρίζοντας του το αναφαίρετο, εξάλλου, δικαίωμα του να χρησιμοποιεί την ελευθερία έκφρασης της ύπαρξής του.

6. Γιατί θα μου δοθεί έγκαιρα, να εμπλακώ στη συζήτηση για τη διαδικασία, που με εκφράζει, και να καταθέσω και τη δική μου εμπειρία γι' αυτήν σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα τολμήσω να εκφράσω την υποκειμενικότητα μου χωρίς να φοβάμαι μην μου προσάψουν την κατηγορία της υποκειμενικότητας, γιατί, όπως λέει ο Oskar Bächtemann (1995, 264–265) «αν συνεσταλμένος και καταπτοημένος από ενδεχόμενες κατηγορίες δεν τολμούσατε να υπηρετήσετε τη φαντασία και τη διαίσθηση σας όσο και τη διανοητική σας ικανότητα», τότε δε θα γινόταν μπορετή η οποιαδήποτε συμβολή στην επιστήμη και την πρόοδο. Θα τολμήσω, λοιπόν, ελπίζοντας να συνεισφέρω μικρή συμβολή στην προσπάθεια περιγραφής ενός εκπαιδευτικού δείγματος ορισμού της δημιουργικής διαδικασίας προσφέροντας στην κρίση και τον προβληματισμό των μελετητών της δημιουργικότητας ένα άνοιγμα που θα προσκαλεί τον καθένα να παρατηρήσει τις διαδικασίες μάθησης σε μια τάξη που δεν λειτουργεί σαν απόρθητο κάστρο με μηχανισμούς που απαγορεύουν κάθε άλλη παρουσία στην τάξη πέρα απ' το δάσκαλο και τα παιδιά.

Επιχειρώντας μια περιήγηση στο χώρο της προσπάθειας ορισμού της δημιουργικότητας ως διαδικασίας, θα θέλαμε να περιγράψουμε ένα γενικό πλαίσιο του ορισμού, έναν ΟΛΟΝ, καταθέτοντας επιλεκτικά στοιχεία και ορισμούς από το χώρο της φιλοσοφίας της παλαιότερης και σύγχρονης ερευνητικής προσπάθειας.

### **3.2.Ορισμός της δημιουργικής διαδικασίας από την αντίληψη της φιλοσοφίας και των ίδιων των δημιουργών**

Στο χώρο της φιλοσοφίας η δημιουργική διαδικασία ορίζεται «ως ζωντανή εμπειρία της δημιουργικής πράξης», που σχετίζεται με διαδικασίες της φαντασίας, της «αισθητικής απόλαυσης» και «διαδικασίες Heureka» («Εύρηκα»). Όλες αυτές προάγουν έννοιες, όπως της «αλήθειας», της «ομορφιάς» με τρόπο που θεωρείται αδύνατον να διαχωριστούν οι διαδικασίες της αλήθειας, ως «διαδικασίες σκέψης», από τις διαδικασίες της ομορφιάς ως «διαδικασίες συγκίνησης». Και οι δύο, η μία ως «γλώσσα του μυαλού» και η άλλη ως «γλώσσα του θυμικού» συνυπογράφουν τη στιγμή της κραυγής του «Heureka», όταν το «αόριστο είναι προορισμένο να ανακατώνεται με το ορισμένο – όταν η ιωνιότητα βλέπει

από το παράθυρο του χρόνου... είτε αυτό είναι ένα παλιό μεσαιωνικό παράθυρο είτε η εξίσωση της παγκόσμιας έλξης του Νεύτωνα...» όπως χαρακτηριστικά λέει ο φιλόσοφος A.Koestler (1964, 331).

Πολλοί μεγάλοι δημιουργοί βίωσαν διαφορετικά τη δημιουργική διαδικασία σε αναφορά με το περιβάλλον τους, τις ιδέες και τις αντιλήψεις της εποχής τους. Αυτό βέβαια δε δηλώνει την παραγνώριση των ιδιαίτερων εκφραστικών αντιλήψεων που είχε ο καθένας από αυτούς, πράγμα που συνετέλεσε στη διαμόρφωση του ατομικού τους ύφους.

Στο Μεσαίωνα, για παράδειγμα, οι θρησκευτικές αντιλήψεις οδηγούν τη δημιουργική διαδικασία σε χώρους απόμακρους από τις αισθήσεις, σε πλαίσια περισσότερο πνευματικά. Έτσι η δημιουργική διαδικασία σ' έναν αγιογράφο, όπως τον Μανουήλ Πανσέληνο, είναι η συνέχεια ή μέρος, μια φάση, θα λέγαμε, της προσευχής του, της πίστης του στο θεό, της πνευματικής του υπόστασης και δεν μπορεί παρά να είναι μια *πνευματική διαδικασία* (I. M. Χατζηφώτη, 1995).

Στη σύγχρονη εποχή άλλοι μεγάλοι καλλιτέχνες, ζώντας σ' ένα διαφορετικό κλίμα, βιώνουν την καλλιτεχνική δημιουργία μέσα σε διαφορετικά πλαίσια διαδικασιών. Μεγάλοι δημιουργοί στις αυτοβιογραφίες τους περιγράφουν τη δημιουργική διαδικασία με όρους που αφορούν *ασυνείδητες διαδικασίες*. Ο συγγραφέας Taylor Coleridge, για παράδειγμα, περιγράφει μια κατάσταση «βαθιού ύπνου» μέσα απ' την οποία αυτός είδε τις ιδέες μπροστά του «ως πράγματα» χωρίς καμιά «παρέμβαση αισθήσεων» και χωρίς καμιά «συνειδητή προσπάθεια». Ξυπνώντας, απλά κατέγραψε τις ιδέες του που του είχαν πριν λίγο παρουσιαστεί (R.W.Weisberg, 1997, 149).

Κάτι ανάλογο με τον Coleridge δηλώνει και ο Mozart σ' ένα του γράμμα. Περιγράφει καταστάσεις ευφορίας και διάθεσης χιούμορ στον εαυτόν του ή κατά τη διάρκεια περιπάτου μετά από ένα καλό γεύμα ή στιγμές όπου ο ύπνος δεν του έρχεται και τότε, χωρίς ο ίδιος να ξέρει «πώς;» και χωρίς να κάνει αυτός «τίποτα γι' αυτό» του έρχονται οι ιδέες και αυτός, γεμάτος ευχαρίστηση, τις καταγράφει εξασφαλίζοντας το θέμα του. Μόλις αυτό ολοκληρωθεί, «μια άλλη μελωδία έρχεται να δεθεί με την πρώτη... εναρμονίζοντας τις ανάγκες της σύνθεσης σε ένα όλον». Ξυπνώντας κατέγραφε τις ιδέες του που του είχαν έρθει πριν τον πάρει ο ύπνος (R. W. Weisberg, 1997, 149).

Μέσα από τέτοιες περιγραφές δηλώνεται ο αποφασιστικός, αν όχι ο αποκλειστικός ρόλος, του ασυνείδητου στην ανάδυση της δημιουργικής διαδικασίας, θέμα που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια. Άλλοι όμως εξίσου μεγάλοι δημιουργοί δηλώνουν μια διαφορετική αντίληψη της δημιουργικής διαδικασίας και περιγράφουν δυναμικό το ρόλο της συνειδητής δράσης του ατόμου.

Για τον E. Delacroix –1798/1863–, τον κυριότερο εκπρόσωπο του ρομαντισμού, η δημιουργική διαδικασία στη ζωγραφική ορίζεται βέβαια ως κάτι το «μυστηριώδες», το «ακαθόριστο», μια πορεία μέσα από την οποία «η ψυχή βρίσκει [αυτό] που τη συγκινεί εσωτερικά...». Εκδηλώνεται όμως ως τάση του δημιουργού να «ξεπερνά τις αισθήσεις» και την απλή διαδικασία της σκέψης–ιδέας, (Engene Delacroix, 1981) αφού, όπως λέει ο ίδιος ο μεγάλος καλλιτέχνης δημιουργεί «αφαιρώντας τις άχρηστες ή τις απωθητικές ή τις ηλίθιες λεπτομέρειες· το ισχυρό του χέρι διευθετεί και τοποθετεί, προσθέτει ή αφαιρεί, κι έτσι χρησιμοποιεί τα αντικείμενα που γίνονται δικά του· κινείται μέσα στο χώρο του κι εκεί στήνει γιορτή κατά το κέφι του» (ό.π.,81).

Περιγράφεται έτσι μια διαδικασία στην οποία ο δημιουργός ασκεί δυναμικό πρωταγωνιστικό ρόλο εκφράζοντας συνειδητές διαδικασίες αξιολόγησης, επιλογής, εξιδανίκευσης των αντιληπτικών δεδομένων. Η διαδικασία έτσι φαίνεται να περιγράφει ένα πλαίσιο σύζευξης της έμπνευσης και της προσπάθειας του δημιουργού, ως ικανότητας οργάνωσης και υλοποίησης ενός στόχου μέσα από συνειδητές δραστηριότητες που κρίνονται από το δημιουργό απαραίτητες για την υλοποίηση της ιδέας – στόχου. Δηλώνονται επίσης στη διαδικασία στοιχεία όπως η «εξέλιξη», η «προαγωγή», η «ορμή», για να γίνει «φανερό» το «κρυμμένο». Είναι δηλαδή, μια διαδικασία «γίνεσθαι» στην οποία η δράση αναπτύσσεται μέσα στο χρόνο.

Με ανάλογο τρόπο και ίσως με έμφαση στο στοιχείο της εντατικοποίησης της προσπάθειας περιγράφει ο Picasso, που θεωρείται ο σημαντικότερος ζωγράφος του 20<sup>ου</sup> αιώνα, τη δημιουργική διαδικασία. Γι' αυτόν η δημιουργία είναι *εντατική δουλειά* που ξεκινά από μια ιδέα αυτού που ο δημιουργός θέλει να συμπεριλάβει στο έργο του, αλλά οι λεπτομέρειες ανάπτυξης και δομής αυτής της ιδέας γίνονται σαφείς μέσα από επίμονες προσπάθειες του δημιουργού με πολλά σκίτσα και έργα λεπτομερειών, αφού επιχειρήσει να φτάσει στον καμβά που προορίζει για την πραγμάτωση της δημιουργίας ως όλον. Μα και σ' αυτή τη φάση της δημιουργίας ο δημιουργός φαίνεται να γίνεται εκφραστής μιας σκληρής πορείας που περιγράφει την αγωνιώδη του προσπάθεια να εξαφανίσει την αρχική ιδέα.

Μια τέτοια διαδικασία αναγνωρίζει το έργο του Picasso "Guernica", που εκφράζει την ιδέα του πολέμου των Ναζί στη χώρα των Βάσκων, μια ιδέα, μεταπλασμένη μέσα από τη διαδικασία δημιουργικής έκφρασης της ιδέας σε καθαρές δικές του μορφές και σε έντονα προσωπικό ύφος. Θα μπορούσαμε έτσι να δεχτούμε ότι, για τον Picasso, η δημιουργική διαδικασία είναι *εμπειρία* του κόσμου με υπερτονισμένα τα στοιχεία που αφορούν την *ατομική έκφραση του δημιουργού* (Χέρμπερντ-Ρηντ, 1978). Είναι δηλαδή η δημιουργική διαδικασία εναρμόνιση εσωτερικής και εξωτερικής διαδικασίας, πράγμα που εμφιατικά δηλώνει ότι στη δημιουργία δεν αρκεί η σύλληψη της ιδέας. Απαιτείται περαιτέρω δράση από το δημιουργό, ο οποίος καλείται να δώσει τη δική του ερμηνεία για τον κόσμο.

### **3.3. Περιγραφή του ορισμού της δημιουργικής διαδικασίας από ερευνητικούς ορισμούς μέχρι το 1960**

Ερευνητικά δεδομένα από τη δεκαετία του 1950 αποκαλύπτουν τις προσεγγίσεις των ερευνητών σκιαγραφώντας τις προσπάθειες τους να ορίσουν τη δημιουργικότητα ως διαδικασία. Ο ερευνητής G. W. Taylor στο έργο του «Approaches to the definition of Creativity» (1997, 118) προέβη μέσα από μια τεράστια προσπάθεια σε κατηγοριοποίηση των γνωστών μέχρι τότε ορισμών της δημιουργικότητας.

Μια από τις ομάδες αυτές αφορά τον ορισμό της δημιουργικότητας ως διαδικασία. Περιλαμβάνει ορισμούς παλαιότερων ερευνητών που τους διαχωρίζει σε κατηγορίες:

A! κατηγορία: Αφορά ορισμούς που από την άποψη της διαδικασίας εστιάζονται στα στοιχεία της «αναδόμησης», της «αναδιοργάνωσης» της ιδέας, πράγμα που ενισχύει την αντίληψη των μεγάλων δημιουργών που προαναφέραμε. Ιδιαίτερα:

- Κατά τον Wertheimer (1945) η δημιουργικότητα είναι «η διαδικασία καταστροφής μιας μορφής (Gestalt) για χάρη μιας καλύτερης».

- Κατά τον Keep (1957) η δημιουργικότητα είναι «η διασταύρωση δύο ιδεών για πρώτη φορά»

- Κατά τον Duhrsen (1957) η δημιουργικότητα είναι «η μετατροπή της γνώσης και της ιδέας σ' ένα νέο σχήμα

- Κατά τους Von Fang (1954) και Mooney (1955) η δημιουργικότητα είναι κάτι ανάλογο προς την αντίληψη του Duhrsen.

Μέσα από μια δική μας προσπάθεια σύνθεσης των emphaticών εννοιών – λέξεων σ' αυτούς τους ορισμούς –στοιχεία της δημιουργικής διαδικασίας– θα μπορούσαμε να πούμε ότι η δημιουργική διαδικασία, μέσα από τις παραπάνω αντιλήψεις, μπορεί να ορίζεται ως προσπάθεια που καταστρέφει μια ιδέα – απαραίτητη προϋπόθεση στη διαδικασία– προχωρεί στη δόμηση μιας άλλης νέας επιχειρώντας τη διασταύρωση της με άλλες ιδέες.

Ένας τέτοιος ορισμός φαίνεται να είναι πολύ κοντά σε μια από τις πλευρές της δημιουργικής διδασκαλίας, κατά την αντίληψη μας, όταν αυτή αφορά στα πλαίσια ενός γλωσσικού κειμένου, όπου η δυσκολία για το πέρασμα των παιδιών στη δημιουργία νέων ιδεών – αξιών προϋποθέτει «καταστροφή» μιας αξίας του κειμένου υπό την έννοια ότι απαιτείται να επιχειρηθεί από το παιδί η *τολμηρή κριτική αξιολόγηση της ιδέας* με τρόπο που θα επιτρέπει έπειτα το πέταγμα σε αναζήτηση ιδεών που θα βρεθούν και πάλι σε συγκριτική αντιπαράθεση με την πρώτη, στοχεύοντας στη διαμόρφωση της νέας· της πιο αποτελεσματικής. Εκτός αυτού, σε μια θεώρηση του ορισμού της διαδικασίας από τη θέση του δασκάλου ως δημιουργού διαδικασιών μάθησης, σε συνώνυμες έννοιες «καταστροφή», «μετατροπή», «διασταύρωση» αποτελούν κέντρισμα της δημιουργικότητας του δασκάλου για πρωτοβουλίες πρωτότυπων τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών στο χώρο της μάθησης και ιδιαίτερα στο αντικείμενο της γλώσσας. Μια μεγάλη σειρά διαδικασιών που στοχεύουν σε

- αξιολογήσεις αξιών και πολιτιστικών στοιχείων

- αναδομήσεις σε νοηματικό ή λεκτικό επίπεδο στα πλαίσια της πρότασης, της παραγράφου, ολόκληρου του κειμένου

θα μπορούσαν να ανατρέψουν το παραδοσιακό μοντέλο άσκησης της λεκτικής και της γενικότερης επικοινωνιακής ικανότητας του παιδιού, να διαμορφώσουν νέου τύπου σχέση μαθητή – δασκάλου, να αναπτύξουν στο παιδί την τάση να επιχειρεί ακράτητο, αρνούμενο την καθιερωμένη παθητική αντίδραση, την περιπέτεια στην αναζήτηση μιας νέας ιδέας, η οποία πολλές φορές θυμίζει, και έχει, στοιχεία μιας παλιάς.

**B! κατηγορία:** Επανερχόμενοι στην κατηγοριοποίηση των ορισμών της διαδικασίας από τον T. W. Taylor (1997, 118) θα εστιάζαμε την προσοχή μας σε ορισμούς που δίνουν έμφαση στην *κατάληξη της διαδικασίας*. Εδώ η αναφορά γίνεται:

1. Στον Stein (1953), κατά τον οποίο η δημιουργικότητα είναι διαδικασία που «*καταλήγει* σε μια νέα δουλειά *αποδεκτή* ως λογική ή χρήσιμη ή ικανοποιητική *από μια ομάδα*»

2. Στον Harmon (1955), κατά τον οποίο η δημιουργικότητα είναι «*οποιαδήποτε* διαδικασία με την οποία παράγεται κάτι νέο, – μια ιδέα, ένα αντικείμενο, ακόμη κι ένας *νέος τύπος οργάνωσης παλιών στοιχείων*»

3. Θεωρούμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε σ' αυτές τις επιλογές των ορισμών

και τον ορισμό του Webster (1963), ο οποίος εξάλλου συμπεριλαμβάνεται στην κατηγοριοποίηση από τον Taylor, για το λόγο ότι ο ορισμός αυτός αναγνωρίζει τη δημιουργική διαδικασία ως «δουλειά της σκέψης ή της φαντασίας» – το «ή» δεν λειτουργεί διαζευκτικά αλλά μάλλον προσθετικά και δηλώνει αναγνώριση και των δύο – που συντελεί στο να «παράγω κάτι υπαρκτό».

Συνοψίζοντας τα εμφατικά στοιχεία των ορισμών της κατηγορίας αυτής και παίζοντας το παιχνίδι της «οργάνωσης» παλιών στοιχείων που προτείνει ο Harmon, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διαδικασία ως *οποιαδήποτε διαδικασία που κάνει υπαρκτή, ως αποτέλεσμα της σκέψης ή της φαντασίας μια οποιαδήποτε νέα ιδέα –ακόμη κι ένα αντικείμενο– αποδεκτή από μια ομάδα ως λογική ή χρήσιμη ή ικανοποιητική*. Ο συνοπτικός αυτός ορισμός αποκαλύπτει βασικά στοιχεία της διαδικασίας πολύ σημαντικά για την εκπαιδευτική πράξη, όπως τα εξής:

α) «οποιαδήποτε διαδικασία» αναγνωρίζοντας έτσι το δικαίωμα να αξιολογείται ως δημιουργική *κάθε δραστηριότητα* στο χώρο της μάθησης που μπορεί να ικανοποιεί τα κριτήρια μιας δημιουργικής διαδικασίας.

β) *οποιοδήποτε αποτέλεσμα*» ακόμη κι αν αυτό προκύπτει απλά από την αναδιοργάνωση παλιών στοιχείων, πράγμα που αναγνωρίζει το δικαίωμα να θεωρείται δημιουργός και ο τελευταίος, ο πιο αποθαρρημένος μαθητής που θα μπορεί απλά να διαφοροποιεί ανασυντάσσοντας τις ιδέες άλλων συμμαθητών του, καθώς φέρνει τη δημιουργικότητα στα μέτρα όλων των παιδιών.

γ) ως διαδικασία *προσιτή* σε πολλούς και όχι μόνον σε έναν, αυτόν, δηλαδή, που πρώτος ανακοίνωσε την ιδέα, αλλά και σε άλλους που έδωσαν προεκτάσεις στην αρχική νέα ιδέα. Η αντίληψη αυτή αναγνωρίζει την ομαδική δημιουργική διαδικασία έτσι όπως τη βιώναμε εμείς στην τάξη, σαν ένα παραγάδι με πολλά παράμαλλα, στο οποίο ο κεντρικός κλώνος αποτελούσε την ιδέα ενός παιδιού η οποία προεκτεινόταν συνεχώς με τη συμβολή άλλων παιδιών που λειτουργούσαν ως παράμαλλα δίνοντας αξία στην αρχική ιδέα. Δηλώνει και στοιχεία που συγκέντρωσαν έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών της δημιουργικότητας, τέτοια όπως:

- «νέο» για το δημιουργό ή την ομάδα
- «αποδεκτό» για το δημιουργό ή την ομάδα και με βάση ποια κριτήρια αποδοχής

Είναι σημεία που ενδιαφέρουν την εκπαιδευτική πράξη και θα αναπτυχθούν στην ενότητα: Στοιχεία και κριτήρια της δημιουργικής διαδικασίας.

Γ! κατηγορία ορισμών: Οι ορισμοί αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται από τον Taylor (1997, 118) «Αισθητικοί» ή «Εκφραστικοί» και δίνουν έμφαση στην «αυτοέκφραση» ως «ανάγκη του καθενός να εκφράσει τον εαυτόν του με τον τρόπο που του ταιριάζει». Έτσι η δημιουργική διαδικασία ορίζεται:

- ως «ικανότητα να στέκεται *ασχεδιάστα*» εννοώντας μάλλον ελεύθερα, απρογραμματίιστα, αυθόρμητα, «χωρίς να επηρεάζεται από συμβάσεις», κατά την αντίληψη του Lee (1957)

- «είναι ο Θεός [ο ίδιος] που δημιουργεί μέσω του δημιουργήματος του, του ανθρώπου», κατά τον Lange (1957)

- σχετίζεται με τον «*ερεθισμό των αισθήσεων για ικανοποίηση*», κατά τον Northrop (1952) αντίληψη στην οποία υποδηλώνεται μέσω της αναγνώρισης της ανάγκης ευαισθητοποίησης των αισθήσεων και το στοιχείο της «ιδανικής στιγμής» για την εκδήλωση της ορμής για δράση

- αποκαλύπτεται ως «*διαδικασία αλλαγής, ανάπτυξης, εξέλιξης στην*

οργάνωση μιας πραγματικής ζωής», σύμφωνα με τον Chiselin (1955).

Συνοψίζοντας τους ορισμούς της δημιουργικής διαδικασίας μέσα από αυτή την κατηγορία θα μπορούσαμε να συλλάβουμε τη διαδικασία ως την εκδήλωση της θεϊκής δράσης μέσω της ανεξαρτησίας στις σκέψεις του ανθρώπου, ως μορφή μετάπλασης της δυναμικής ορμής για δράση, την οποία μπορεί να προκαλεί η εμπειρία των αισθήσεων με στόχο την οργάνωση της πραγματικής ζωής του ανθρώπου.

Θα θέλαμε να τονίσουμε εδώ ότι οι ορισμοί της κατηγορίας αυτής προκαλούν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, γιατί σκιαγραφούν ως χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας τη «δράση» την «εμπειρία», «την απόλαυση», «το δικαίωμα του καθενός για έκφραση», το θεμιτό «της αναγνώρισης και της ελάχιστης προσφοράς», στοιχεία ζωτικά κατά την αντίληψη μας, για την έντονη διακριτικότητα ανάμεσα σε μια παραδοσιακή και μια δημιουργική μορφή διδασκαλίας καθόσον περιγράφουν χαρακτηριστικά που από τη φύση τους και το θεωρητικό τους υπόβαθρο αδυνατεί να αναγνωρίσει –προς ζημία των μαθητών– η σύγχρονη διδασκαλία που, δυστυχώς, επιμένει να διατηρεί τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής, υπεραμυνόμενη για τη διατήρησή της. Αναλυτικότερα, θα θέλαμε να επισημάνουμε τη σχέση των εμφατικών στοιχείων των ορισμών αυτής της κατηγορίας με βασικά θέματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού προβληματισμού που αφορούν τη εκπαιδευτική μάθηση:

Στοιχεία των ορισμών	Θέματα σύγχρονου προβληματισμού για αποτελεσματική μάθηση
1.«αυτοέκφραση»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• σεβασμός της ατομικότητας</li> <li>• στυλ νοημοσύνης</li> <li>• στυλ μάθησης</li> <li>• στυλ δράσης</li> <li>• ανάγκη για παραλληλισμό ιδεών για ευέλικτα προγράμματα για πλαίσια περιβάλλοντα για πολλαπλή έκφραση</li> </ul>
2.«ασχεδιάστα»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• σεβασμός στον αυθορμητισμό στην ελευθερία έκφρασης</li> <li>» » σκέψης</li> <li>» » συναισθήματος</li> <li>» » δραστηριότητας</li> </ul>
3.«θεός»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ανάγκη για ενεργοποίηση της ολότητας της ύπαρξης του παιδιού ως ικανότητας για ολική έκφραση</li> <li>• πολύτιμη</li> <li>• πολύμορφη</li> <li>• ποικιλότητα</li> </ul>
4.«αισθήσεις»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ο ρόλος της συμβολής των αισθήσεων στη μάθηση</li> <li>• ο ρόλος της απόλαυσης και του ενδιαφέροντος στη μάθηση</li> <li>• ο ρόλος της εμπειρίας και της δράσης</li> </ul>

Βλέπε: A. Craft 2000, Cordon Dryden & Dr. Jeannitte Vos, 1999  
E.C.Wragg 1993, Paul Coober & Donald Mc Intyre 1998

Δ! κατηγορία ορισμών: Οι ορισμοί της κατηγορίας αυτής (C. W. Taylor, 1997, 118) χαρακτηρίζονται «δυναμικοί» ή «ψυχαναλυτικοί» και εστιάζονται στο θέμα «μεταβολές της προσωπικότητας». Κατ' αυτούς, όλες οι δημιουργικές διαδικασίες είναι «μόνιμες μεταβολές της προσωπικότητας» και η δημιουργική εκδήλωση προβάλλει, όταν «αναδυθούν συνειδητά και ασυνείδητα υλικά» (ό.π.)

Η αντίληψη αυτή εκφράζεται μέσα από τους ορισμούς των Anderson (1959), Kris (1951) και Kubie (1958) και άλλους ανάλογους ορισμούς της δημιουργικής διαδικασίας.

Ε! κατηγορία ορισμών: Η έμφαση στους ορισμούς της κατηγορίας αυτής δίνεται περισσότερο στη «διαδικασία αυτή καθεαυτή» παρά στην πραγματική λύση του προβλήματος. Η διαδικασία παρουσιάζεται να συμβαίνει: «το μυαλό μπορεί να δει τη σχέση ανάμεσα σε δύο καταγραφές με τέτοιο τρόπο, ώστε να γεννηθεί μια τρίτη καταγραφή», κατά

α) τον Spearman (1931) και

β) όταν «αφορά ένα πολύ μεγάλο αριθμό διανοητικών παραγόντων», οι πιο σπουδαίοι από τους οποίους είναι οι «παράγοντες της ανακάλυψης» και οι «παράγοντες της αποκλίνουσας σκέψης», κατά τον Guilford (3(1959) και άλλους, όπως

γ) τον Dunker (1945)

δ) τον Poicare (1913),

ε) τον Wallas (1926) (C. W. Taylor, 1997, 119).

Στ! κατηγορία ορισμών: Η δημιουργική διαδικασία, μέσα απ' αυτούς τους ορισμούς, προβάλλει:

- ως διαδικασία «προσθήκης στην υπάρχουσα αποθηκευμένη γνώση του ανθρώπου» κατά τον Randl (1952)

- ως «το αποτέλεσμα της υποκειμενικής σκέψης του ανθρώπου με το περιβάλλον», κατά τον Lawenfeld (1(1957)

- ως διαδικασία «διαπλοκής γεγονότων, εντυπώσεων ή αισθήσεων σ' ένα νέο σχήμα», κατά τον Porche (1955)

- ως «η ποιότητα της σκέψης που επιτρέπει, σ' ένα άτομο να κάνει ταχυδακτυλουργικούς τεμαχισμούς της γνώσης, μέχρις ότου αυτοί [οι τεμαχισμοί] δώσουν νέα και χρήσιμα δείγματα» κατά τον Read (1955).

Συνοψίζοντας καταγράφουμε σε πίνακα τα στοιχεία έμφασης των ορισμών όλων των κατηγοριών που οι μελετητές έδωσαν στη δημιουργικότητα από τις παλιότερες εποχές μέχρι το 1960. Είναι μια προσπάθεια συνθετικής παρουσίασης των στοιχείων που μπορούν να δηλώνουν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας μέχρι αυτή τη χρονική περίοδο για να επιχειρήσουμε την περιήγηση σε αντιλήψεις νεότερων μελετητών (βλ. σελ. 82).

Είναι βασική βιβλίο:	«θεός που βήμισε μέσω ανθρώπων»	«επιτήρηση γενική του @ ανειδίχτου... μόνη μεταβολή της προσωπικότητας»	«ενδογενή παύση των αιτιώσεων» >> (αυτή)	«όποια σήποσε διαδικασία» >>	«γίνεται μάτι ή παρικό ως δουλειά επέχει ή γατασία»	«Αυτά πηθός διαδικαιών παραγό τιμή» >>	«κακή εργασία (ω αναδομής ιδέας» >> «διασταυρωτής ιδέων»	«μετατροπή ιδέας σε νέο σχήμα» >>	«καταλήγει σε νέα ιδέα απαδέκτη» >>	«Κανόνες να ακείνεται πέρα από συμβολεία» >>	«έμφαση στην ίδια τη σκέψη παρα του δύση προβληματισμού»	«προσθήκης στην υπάρχουσα γνώση»	«επιτρέπει τεμα- χισμό της γνώσης μέχρι παρουναι του νέου» >>	«αποσπασμα, υποκειμενική σκέψη με το περι- βάλλον» >>	«διαπίστωση γεγονότων ένταξη των αιτιώσεων» >>	«αυθαγή αναίσθητος εφεδρικός στην πραγματική ζωή» >>	
Wetheimer (1945)							X										
Kepp(1957)								X									
Dulzsen (1957)									X								
Stein(1953)										X							
Hartson (1955)					X												
Adino Veldice (1953)						X											
Lee(1957)										X							
Loing(1957)	X																
Nochzob (1952)			X														
Chiseld(1955)																X	
Bedlac(1958)		X															
Spearman (1931)										X							
Guilford(1959)											X						
Dunzer(1945)																	
Poincaré(1919)																	
Wallas(1928)																	
Rand(1952)																	
Lawenfeld (1957)																	
Pozsche(1955)																	
Read(1955)																	

Χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας από γαϊμούς ως το 1960

Κανεβόλθου από μέρος μας υπονοούμενα ώστε η σειρά  
ωρονόμησης των παρατηρησιακών της δημιουργι-  
κής διαδικασίας να συνδέει, πατά το δυνατόν,  
ένα ορισμό ωταίσιω θεωρητικού ορισμού της δημιουργι-  
κής διαδικασίας  
Τα στοιχεία έχουν ωαρθεί από: C. W Taylor, 1997, 118, 119  
Ο πίνακας διώδης εισόδου είναι δική μας, ωρωτολουδία.

3.4. Αντιλήψεις νεότερων ψυχολόγων αναφορικά με τον ορισμό της δημιουργικής διαδικασίας

3. 4.1. Βασικά θέματα – ερωτήματα της ερευνητικής σκέψης αναφορικά με τη δημιουργική διαδικασία.

Βασικά θέματα τα οποία φαίνονται να απασχολούν τους νεότερους ψυχολόγους όταν αυτοί εξετάζουν τη δημιουργική διαδικασία πολλά από τα



οποία έχουν τις ρίζες τους στους ορισμούς των παλαιότερων είναι:

- 1.Ο χρόνος που απαιτείται για τέτοιες διαδικασίες
- 2.Ο ιδιαίτερος ρόλος της ενόρασης και οι σπινθήρες που αναφλέγουν τη δημιουργική σκέψη. Πώς ορίζεται η ενόραση; Είναι μία ή πολλές κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας;
- 3.Πόσο στενά συνδέονται με τις δημιουργικές διαδικασίες τα προϊόντα τους.
- 4.Ποια τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης μέσα από διαφορετικές περιοχές και επίπεδα διαδικασιών;
- 5.Ποιες οι φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας; Ποιος ο ρόλος της ορμής προς δημιουργία στις διάφορες φάσεις;
- 6.Η ανάγκη να είναι μοναδικά τα προϊόντα τέτοιων διαδικασιών προκειμένου να χαρακτηριστούν αυτά δημιουργικά.
- 7.Πόσο προσιτές και ελεγχόμενες από τη συνείδηση είναι οι δημιουργικές διαδικασίες;
- 8.Είναι η απόκλιση της σκέψης φαινόμενο συμπτωματικό, τυχαίο ή αποτέλεσμα επιδίωξης;

Αυτά και άλλα παραπλήσια είναι θέματα ερωτήματα που απασχολούν και ενδιαφέρουν άμεσα και τον εκπαιδευτικό που αποφασίζει να θέσει ως γενικό στόχο των προσπαθειών του την ανάπτυξη δημιουργικότητας των παιδιών μέσα από την εφαρμογή δημιουργικών διαδικασιών στις διαδικασίες μάθησης. Είναι θέματα που κατά την κοινή ομολογία των ερευνητών της δημιουργικότητας απαιτούν επιπλέον περαιτέρω εμπειρική διερεύνηση καθόσον παρά τις προσπάθειες τους να δώσουν απάντηση στα θέματα αυτά δεν κατάφεραν να ομοφωνήσουν σε βασικές θέσεις για κάθε θέμα.

### **3.4.2. Ο ορισμός της δημιουργικής διαδικασίας ως ατομική αντίληψη**

Γενικά οι ψυχολόγοι εξετάζουν τη δημιουργική διαδικασία ως εσωτερική διαδικασία που υφίσταται σε ένα μεμονωμένο άτομο σε μια ιδιαίτερη στιγμή του χρόνου (Ατομική αντίληψη της διαδικασίας). Περιγράφεται ως εσωτερική διαδικασία του ατόμου χωρίς τη θεώρηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση της. Από τους ερευνητές αποκαλείται αντίληψη της δημιουργικής εργασίας και έχει τις πηγές της σε μια σειρά στοχαστών και μελετητών όπως τον Πλάτωνα και τον Koestler (1964), τον Osborn (1953), τους ψυχομετρικούς θεωρητικούς, όπως ο Guilford (1950), οι οποίοι δέχονται ότι η πραγματική δημιουργική διαδικασία εμπλέκει εξαιρετικά άτομα, που διαθέτουν εξαιρετική διαδικασία σκέψης..., που ονομάζονται προικισμένα και διαθέτουν χαρακτηριστικά – γνωστικά και προσωπικότητας – που συνθέτουν αυτό που καλείται ευφυΐα. (R. W. Weisberg, 1997, 148).

Η δημιουργική διαδικασία που σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη είναι η διαδικασία της αλλαγής της ανάπτυξης της εξέλιξης στη ζωή του υποκειμένου είναι μια εσωτερική αναδόμηση του αντιληπτικού και εννοιακού του κόσμου είναι μια ατομική δημιουργικότητα... (C. W. Taylor, 1997,114) χωρίς τη διαπλοκή του περιβάλλοντος.

Είναι μια διαδικασία που συνίσταται αποκλειστικά σε ατομικές διαφορές – ταλέντο, εμπειρία, προσωπικότητα– που διακρίνουν τα έντονα ξεχωριστά δημιουργικά άτομα από τα λιγότερο δημιουργικά συνομήλικα τους (B.A. Hennessey & T.M. Amabili, 1997,34).

Μια εναλλαγή αυτής της αντίληψης μια πιο σύγχρονη οπτική προτιμούν οι άλλοι ψυχολόγοι συγγραφείς (M. Csikszentmihalyi, 1997, H. Gardner, 1997, H. E. Gruber & S. N. Davis 1997, B. A. Hennessey & T.M. Amabile 1997, D.K. Simonton 1997). Προτείνουν και συζητούν την ατομική δημιουργική διαδικασία όπως όμως αυτή παρουσιάζεται σε ένα μεγαλύτερο σύστημα κοινωνικών πλεγμάτων, περιοχών και χώρων μέσα στους οποίους αναπτύσσεται η διαδικασία. Η δημιουργικότητα κατά τον D.K. Simonton (1997, 421), δεν μπορεί ως διαδικασία να γίνει κατανοητή σε απομόνωση από την κοινωνική της συνάφεια γιατί [αυτή] είναι ένα ιδιαίτερο είδος προσωπικής επίδρασης: Ο αποτελεσματικός δημιουργός αλλάζει ριζικά τον τρόπο σκέψης των άλλων ανθρώπων συνεισφέροντας στο αίτημα τους για υψηλή αυτοοργάνωση. Εκτός αυτού για τον Simonton, υποστηρικτή της θεωρίας της τετράπλευρης δημιουργικότητας και οι τέσσερις πλευρές της – άτομο, διαδικασία, προϊόν, ενθάρρυνση – συγκλίνουν στο ίδιο υφιστάμενο φαινόμενο (ό.π.,387)

Το άτομο λοιπόν που δημιουργεί σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση είναι τελικά ένα από τα πολλά απαραίτητα μέρη της διαπλοκής και η δημιουργική διαδικασία είναι «αποτέλεσμα της επίδρασης κοινωνικό – περιβαλλοντικών παραγόντων πάνω στα εσωτερικά κίνητρα και τη δημιουργικότητα», (B.A. Hennessey & T.M. Amabile, 1997, 35), χωρίς αυτό να δηλώνει ότι αμφισβητείται ο ρόλος των ικανοτήτων και της προσωπικότητας του ατόμου στη δημιουργική συμπεριφορά. Αντίθετα οι ερευνητές αυτής της αντίληψης υποστηρίζουν ότι «οι αυξομειώσεις σε οποιοδήποτε επίπεδο δημιουργικής πραγμάτωσης θα πρέπει να εξετάζεται υπό το φως των περιβαλλοντικών επιδράσεων και περιβαλλοντικές επιδράσεις θα πρέπει να εξετάζονται υπό το φως των ατομικών αντιλήψεων αυτών των επιδράσεων (ό.π.,34)

Ο H. Gardner (1997) εκφράζοντας αυτή την αντίληψη και στηρίζοντας τις απόψεις του σε σύγχρονα τεχνολογικά δεδομένα για τη λειτουργία του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος του ανθρώπου, ορίζει την δημιουργική διαδικασία ως αποτέλεσμα της λειτουργίας ενός «συνθετικού πλαισίου λειτουργίας» με περιοχές:

1.Την υπό-προσωπική (subpersonal).Περιλαμβάνει «γενετικά χαρίσματα, δομή και λειτουργία του νευρικού συστήματος, ποικίλους μεταβολικούς και ορμονολογικούς παράγοντες», που επιδρούν στη δημιουργική δραστηριότητα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου

2.Την προσωπική (personal). Αφορά διανοητικές ικανότητες ή νοημοσύνες. Ο Gardner εισάγει τη γνωστή θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (H. Gardner 1997, 305).

3.Την κατ' εξοχήν προσωπική (extra personal), εννοώντας «τη δομή μιας περιοχής γνώσης ή των ανθρώπινων επιτευγμάτων», που συνίσταται από σώματα γνώσης τα οποία μπορούν να εξετασθούν ως κατ' εξοχήν προσωπικά φαινόμενα σε αναφορά με τις δομές και τις λειτουργίες του ατόμου και μπορούν, κατά τον Gardner, να περιορίσουν τη δημιουργική διαδικασία όταν το άτομο βρίσκεται στο άγνωστο μπροστά (ό.π., 302).

4.Την πολύ-προσωπική (mumti-personal), εννοώντας την «κοινωνική συνάφεια της ατομικής νοημοσύνης και του θεωρούμενου απρόσωπου χώρου» μέσα στον οποίο τα άτομα βρίσκουν το «δικό τους τρόπο» (ό.π., 303). Η περιοχή αυτή αφορά κατά την αντίληψη του Gardner, την κοινωνική οργάνωση, τους κεντρικούς ρόλους συμπεριφοράς και τις νόρμες που χαρακτηρίζουν μια ιδιαίτερη

κοινωνία.

Σχετίζεται ως εκ τούτου η δημιουργικότητα, κατά τον Gardner, με θέματα που αφορούν την προσωπικότητα, τα κίνητρα, το ατομικό στυλ, την ενθάρρυνση και είναι διαδικασία για την «εγκαθίδρυση μιας δημιουργικής ζωής... συνυπολογιζόμενου και του κοινωνικού κύκλου μέσα στον οποίο κάποιος ξοδεύει τη ζωή του» (ό.π.,305).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι μέσα απ' αυτήν την αντίληψη που προβάλλει μια συνθετική αντίληψη της δημιουργικής διαδικασίας: ένα άτομο οδηγείται στο δημιουργικό αποτέλεσμα καθώς αυτό λειτουργεί ως όλον μέσα σε μια διαδικασία η οποία, όπως λέει ο D. H. Feldman, (1997, 277), «δεν έχει μοναδικό αντιπρόσωπο της μέσα στη σκέψη του ατόμου..., αλλά αυτή είναι αποτέλεσμα σύνθετων, δυναμικών διαδικασιών συντονισμού, αλλαγής, αξιολόγησης, νέων συντονισμών ανάμεσα στο άτομο, το φυσικό του περιβάλλον, τον τεχνολογικό κόσμο και το κοινωνικό του περιβάλλον». Πρόκειται προφανώς για διαδικασία άκρως σύνθετη, πολύπλοκη και δύσκολη που διαρκώς φαίνεται να ρέει και να απαιτεί έξυπνη διαχείριση. Έτσι και ακόμη δυσκολότερη αντιλαμβάνεται και ο δάσκαλος τη δημιουργική διδασκαλία την ώρα της ανάπτυξης της. Παρ' όλα αυτά ο δάσκαλος θα ρισκάρει, γιατί η δημιουργική διαδικασία «μπορεί να είναι διαχειρίσιμη και θεμιτή» (ό.π., 276).

### 3.4.3. Η δημιουργική διαδικασία ως διαδικασία σκέψης

Μια διαφορετική θεώρηση της δημιουργικής διαδικασίας προτείνουν οι ερευνητές που βλέπουν τη δημιουργική διαδικασία ως διαδικασία σκέψης.

Ο J.P. Guilford, στη γνωστή θεωρία του για τη δομή της νοημοσύνης βλέπει τη δημιουργική σκέψη απόλυτα να εμπλέκεται σε αυτό που αποκαλεί αποκλίνουσα παραγωγή και την ορίζει ως γενίκευση μιας πληροφορίας που δόθηκε κατά τη διάρκεια της οποίας η έμφαση δίνεται στην ποικιλία της απόδοσης και υπολογίζονται οι γνωστοί παράγοντες: ευχέρεια (fluency), ευκαμψία (flexibility), πρωτοτυπία (originality), επεξεργασία (elaboration) (E.P. Torrance, 1997,45).

Ο Guilford θεωρεί την ευαισθησία στα προβλήματα, χαρακτηριστικό της δημιουργικής σκέψης, ως την «ουσία του να θέτει σε λειτουργία τη δημιουργική διαδικασία» και υποστηρίζει ότι οι ικανότητες επαναπροσδιορισμού του προβλήματος «σχετίζονται με τη μεταφορά ιδεών» με επαναπροσδιορισμούς και ότι «ελευθερώνονται από διαδικασίες που εμμένουν στην εύρεση της μοναδικής λύσης» (ό.π., 46).

Με αρχή την αντίληψη του Guilford η ερευνητική σκέψη δίνει στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης ποικίλες μορφές εκδήλωσης. Έτσι η δημιουργική διαδικασία:

1.Είναι η διαδικασία σκέψης που «αποκαλύπτει την ευαισθησία στα κενά της γνώσης» και αναπτύσσεται από το ενδιαφέρον του ατόμου να καλύψει τα κενά, υπόθεση που αποδίδεται στον Stein.

2.Είναι η διαδικασία σκέψης που «επιδιώκει τη λύση προβλήματος» και χρησιμοποιείται «και από επιστήμονες και από καλλιτέχνες». Άρα είναι διαδικασία επίλυσης «διαφόρων ειδών προβλημάτων» (R. Weisberg, 1997, 148), μια πιο σύγχρονη αντίληψη για τη διαδικασία σκέψης ως διαδικασίας επίλυσης

προβλήματος όχι αποκλειστικά μαθηματικού.

3. Είναι η διαδικασία «της υποθετικής πιθανολογικής σκέψης» που αρχίζει με κάποια ερώτηση «τι θα..., εάν...» και, «σαν μηχανή κινεί τη ροή, την αλλαγή, την ανάπτυξη, την εξέλιξη» της δημιουργικής διαδικασίας ενεργοποιώντας τις λειτουργίες της φαντασίας. (A. Craft, 2000, 8). Είναι η διαδικασία της σκέψης που κατά τον J. Bruner (1960), «μέσω της τεχνικής της ανακαλύψεως» οδηγεί στην «αποτελεσματική έκπληξη» (J. Bruner, 1960, 62) και εξασφαλίζει «τη συγκίνηση που δίνει η ανακάλυψη των συμπτώσεων των σχέσεων και των ιδεών» (ό.π., 34).

4. Είναι η διαδικασία της πλαγιάς σκέψης του E. De Bono, που παρουσιάζεται ως διαφορετικός δημιουργικός τρόπος λειτουργίας του νου που:

α) «Σχετίζεται άμεσα με τις νέες ιδέες, τις νέες προσεγγίσεις και τους τρόπους διαφυγής από εννοιολογικούς περιορισμούς και παραδοσιακές καθιερωμένες ιδέες» (E. De Bono, «Πο», χ.χ., 30).

β) Δεν προχωρεί λογικά και προσεκτικά γιατί «δεν έχει ανάγκη από μια καθορισμένη κατεύθυνση» (ό.π., 112) η χρήση της πλαγιάς σκέψης (E. De Bono «Η χρήση της πλάγιας σκέψης», χ.χ. 108).

γ) Είναι μια διαδικασία σκέψης που «αναπτύσσεται μόνη της αν την εμπιστευτούμε» και επιτρέπει στον άνθρωπο «να περιπλανιέται και να αναρωτιέται», (ό.π., 112) που του δίνει το δικαίωμα να παρατηρεί «μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση της παρατήρησης» και του παραχωρεί τον πλούτο μιας «ανοιχτής συνειδητοποίησης» όλων όσων προσφέρονται μέσα σε ένα πλαίσιο όπου «και η τύχη δουλεύει για να παράγει νέες ιδέες» (ό.π., 117).

5. Είναι μια ευρύτερη διαδικασία σκέψης στα πλαίσια της οποίας μπορεί να αποκαλύπτεται ένα μεγάλο ρεπερτόριο ποιότητων σκέψης:

**Εννοιολογική, αναλυτική, κριτική, συγκλίνουσα, αλλόκοτη, συλλογιστική, οπτική, συμβολική, προστακτική, ελλειπτική, πρακτική, εποικοδομητική και άλλα είδη σκέψης** (G. Dryden, 2000, 272)

6. Είναι η διαδικασία της σκέψης που ορίζεται ως συνισταμένη των διαδικασιών:

α) παραγωγής ιδεών

β) προσέγγισης προβλήματος από διαφορετικά σημεία θέασης

γ) της εύρεσης νέων λύσεων ενός προβλήματος (E. P. Torrance, 1997, 44).

7. Είναι η διαδικασία σκέψης που σχετίζεται με τη «φυσική ροπή του ανθρώπου» να επιθυμεί την αμφισβήτηση και την αλλαγή και «να επιδιώκει την ικανοποίηση της πνευματικής μας επιθυμίας να ανακαλύψουμε» (R. Fritz, 1993, 37).

Είναι, άραγε, η δημιουργική διαδικασία μόνο το καθένα απ' αυτά ή είναι η συνισταμένη όλων αυτών, τα οποία την ώρα της δημιουργίας αποτελούν μέρη μιας συνολικής οντότητας της σκέψης του ανθρώπου; Και μπορεί να είναι η δημιουργική διαδικασία μόνο καθαρά διανοητική λειτουργία, αφού κατά την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης εμπλέκονται κατά τους ερευνητές και στοιχεία μη διανοητικά, διαισθητικά, συναισθηματικά, στοιχεία της προσωπικότητας;

Ωστόσο για τους ερευνητές που ορίζουν τη δημιουργική διαδικασία ως διαδικασία σκέψης προκύπτουν θέματα συζήτησης και αντιπαράθεσης απόψεων.

Τα θέματα αυτά είναι:

1. Είναι η απόκλιση της σκέψης από τη νόρμα συμπτωματική και τυχαία ή

αποτέλεσμα στοχαστικού σχεδιασμό για δημιουργία;

2. Μέσα από όποιες διαδικασίες η σκέψη επιτυγχάνει την επίλυση του προβλήματος και προτείνει το πρωτότυπο;

3. Ποιος είναι ο ρόλος της ορμής στη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης;

4. Η δημιουργική σκέψη ως διαδικασία είναι προσιτή σε όλα τα άτομα;

5. Ποιες διαδικασίες εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα της δημιουργικής σκέψης;

Είναι όλα ερωτήματα – θέματα που όλα θα αναπτυχθούν συνοπτικά στη συνέχεια της εργασίας μας στοχεύοντας στη δόμηση ενός πλαισίου γενικής ενημέρωσης για τη στάση και τις αντιλήψεις των ερευνητών στα θέματα αυτά, όπως εμείς τα αντιληφθήκαμε μέσα από την προσωπική μας μελέτη.

### **3.4.4. Είναι η απόκλιση της σκέψης τυχαίο γεγονός;**

Ως προς το πρώτο θέμα, αν η απόκλιση της σκέψης είναι «τυχαίο» γεγονός φαίνεται να παρουσιάζονται τρεις τάσεις προσέγγισης του θέματος από τους ερευνητές: Η πρώτη ακραία τάση υποστηρίζει ότι το δημιουργικό προϊόν είναι αποτέλεσμα τυχαίων μετατροπών της σκέψης σε οποιαδήποτε φάση της δημιουργικής διαδικασίας (D.H.Feldman, 1997, P.N. Johnson – Laird, 1997, D. K. Simonton, 1997 κ.ά.). Η δεύτερη ακραία και αυτή τάση, περιγράφει τη δημιουργική διαδικασία ως άκρως σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία. Εδώ εντάσσονται οι ερευνητές που προσεγγίζουν τη δημιουργική διαδικασία ως ενεργητική αναζήτηση των κενών της γνώσης και επίλυσης προβλήματος ή ως συνειδητή προσπάθεια για να σπάσουν τα υπάρχοντα όρια και οι περιορισμοί της σκέψης σε ένα χώρο (F. Barron, 1997, D.H.Feldman, 1997, C. W. Taylor, 1997, E.P. Torrance, 1995 και 1997, R. Fritz, 1993 κ.ά.). Είναι αντιπροσωπευτικός ο ορισμός της δημιουργικής σκέψης που δίνει ο Torrance λέγοντας: «προσπάθησα να περιγράψω τη δημιουργική σκέψη όπως συμβαίνει στη διαδικασία της αίσθησης των δυσκολιών, των προβλημάτων, των κενών στην πληροφορία ή των στοιχείων που λείπουν». (E.P. Torrance, 1995, 72).

Μια τρίτη περισσότερο διαλλακτική τάση που υποστηρίζεται από αρκετούς συγγραφείς θεωρεί τη δημιουργική διαδικασία σκέψης ως αυτόβουλη δράση, που ξεκινά από μια προηγούμενη αστοχία για να βρει το άτομο εξηγήσεις σε κάποιο φαινόμενο ή πρόβλημα ή για να ενσωματώσει νέες ιδέες ή παίρνοντας μια γενική ώθηση για αυτοοργανωμένη στοχαστική διεύθυνση μιας κατάστασης που δίνει την αίσθηση του χάους (F. Barron, 1997, D.N. Feldman, 1997, H. Gardner, 1997, D.K. Simonton, 1997, E.P. Torrance, 1997, C.W. Taylor, 1997 κ.ά.).

### **3.4.5. Διαδικασίες που σχετίζονται με την επίλυση του προβλήματος**

Ως προς το δεύτερο θέμα «μέσα από ποιες διαδικασίες η σκέψη επιτυγχάνει την επίλυση του προβλήματος» οι περισσότεροι από τους ερευνητές που έχουμε υπόψη μας και έχουμε μελετήσει (R. Sternberg, 1997), υποστηρίζουν ότι στη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος που θεωρείται δημιουργική διαδικασία σκέψης εμπλέκονται:

\* Μετασχηματισμοί του εξωτερικού περιβάλλοντος

\* Εσωτερικές απεικονίσεις μέσα από τη διαμόρφωση αναλογιών και το

συμπλήρωμα των αντιληπτικών κενών

\* Συνεχής επαναπροσδιορισμός των προβλημάτων

Επιστροφή και αναζήτηση εικόνων που κάνουν το καινούργιο γνωστό και το παλιό νέο. (F. Barron, 1997, H. Gardner, 1997, C. W. Taylor, 1997, R. Sternberg, 1997, E.P. Torrance, 1997).

\* Μη λεκτικά σχήματα σκέψης (R. Sternberg, 1997).

### 3.4.6. Ο ρόλος της ορμής στη δημιουργική διαδικασία

Ως προς το τρίτο θέμα «ο ρόλος της ορμής στη δημιουργική διαδικασία» φαίνεται ότι πολλοί από τους ερευνητές συμφωνούν στο ότι συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και διαχείριση της διαδικασίας (F. Barron, 1997, H. Gardner, 1997, R. Fritz, 1993, R. Sternberg, 1997, E.P. Torrance, 1997). Περιγράφουν όμως διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί η ορμή να παρατηρηθεί στη δημιουργική διαδικασία. Τι βλέπουν στο δίλημμα του δημιουργού ανάμεσα στο να μείνει στο παραδοσιακό ή να ανοίξει νέους δρόμους σε κάθε φάση της δημιουργικής διαδικασίας. Την αναγνωρίζουν στις ίδιες τις ιδέες που μπορούν να προτείνουν διαφορετικά περάσματα προς τη λύση του προβλήματος, τη σκιαγραφούν στη διαρκή αγωνία, στην προσπάθεια του ανθρώπου να οργανώσει τα δεδομένα του και να προχωρήσει σε υψηλότερα επίπεδα της δημιουργικής διαδικασίας. Είναι όμως κατά τους ερευνητές πιθανόν να συναντήσουμε σε κάποιες φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας και τις τρεις αυτές απόψεις της ορμής.

Ειδικότερα ο F. Barron, (1997, 91), βλέπει την ορμή να προβάλλει μέσα από τον «πόλεμο» ανάμεσα σε ένα «αναλογικό μοντέλο» σκέψης και σ' ένα «λογικό» όπου όμως «το ένα χωρίς το άλλο είναι χαμένο». Ο ερευνητής αυτός τονίζει με έμφαση ότι η ανάπτυξη της ορμής ως στοιχείο της δημιουργικής δυνατότητας πρέπει να είναι ο στόχος της εκπαίδευσης (ό.π., 96) και θεωρεί ότι η «δυναμική ορμή» μαζί με το στοιχείο ανεξαρτησία από την αξιολόγηση συγκαταλέγονται στις «αποφασιστικές πολύ σημαντικές έννοιες για τον ορισμό της δημιουργικότητας». (Οι άλλες σημαντικές έννοιες είναι η συνολική σκέψη, η λογική φαντασία και τα κίνητρα). Βλέπει την ορμή ανάμεσα στον «αγώνα για απλότητα και στην τέρψη για συνθετότητα» (ό.π.)

Ο Torrance (1997,47) που τοποθετεί τη δημιουργική διαδικασία στο χώρο της καθημερινής ζωής και δεν την «αγκαζάρει για σπάνια κατορθώματα» και για τα «ύψη της δημιουργίας» αναγνωρίζει την «αφύπνιση της ορμής», της τάσης δηλαδή «να νιώθουμε άβολα» όταν αισθανθούμε μια ατέλεια, κάτι που λείπει ή κάτι εκτός τόπου και θέλουμε «να κάνουμε κάτι για να ανακουφίσουμε την ορμή». Είναι κατά το μελετητή αυτή η δύναμη που μας ωθεί να ξεκινήσουμε να ερευνούμε, να ρωτούμε, να χειριζόμαστε πράγματα, να κάνουμε εικασίες ή υποθέσεις και άλλα παρόμοια και παραμένει ανικανοποίητη μέχρις όταν ανακοινώσουμε σε κάποιον τι έχουμε ανακαλύψει ή τι έχουμε φτιάξει.

Αναλύοντας την ορμή ο E. P. Torrance την περιγραφή στη φάση της δημιουργίας ως τη δυναμική τάση του ανθρώπου που τον ωθεί:

- Να αναζητεί νέες σχέσεις
- Να δημιουργεί νέους συνδυασμούς
- Να συνθέτει άσχετα στοιχεία σε συναφή σύνολα

- Να αποκόπτει ή να μετακινεί μέρη των πληροφοριών προκειμένου να ανακαλύψει νέες χρήσεις
- Να χρησιμοποιεί πολλές προσεγγίσεις
- Να κοιτά τις πληροφορίες από πολλές προοπτικές
- Να αποκόπτεται από τις κοινές λύσεις για χάρη άλλων νέων, τολμηρών μέχρις ότου οδηγηθεί σε νέες ιδέες ελκυστικές ή συναρπαστικές σε άλλους (ό.π.)

Είναι φανερό ότι ο ερευνητής περιγράφει έντονα τον αποφασιστικό ρόλο της ορμής για μια εποικοδομητική ανταπόκριση του ανθρώπου σε νέες καταστάσεις, η οποία κινεί το δημιουργό σε δράση «πρακτική» ή «με τη φαντασία» ενεργοποιώντας όλο τον εαυτό του μέχρι να επιτύχει την αποκατάσταση και να βρεθεί σε κατάσταση ανακούφισης, ζωντανίας ακόμη και γέλιου, (ό.π., 47) καθώς βλέπει την ανταπόκριση των άλλων σε αυτό που δημιούργησε.

Ο Robert Fritz (1993, 5), ο οποίος πιστεύει ότι η δημιουργική διαδικασία παρουσίασε τη μεγαλύτερη επιρροή και επιτυχία από οποιαδήποτε άλλη διαδικασία στην ιστορία – έχνες, επιστήμες, λαϊκός πολιτισμός, τεχνολογικά επιτεύγματα οφείλουν την ύπαρξη τους στη δημιουργική διαδικασία– κάνει έκκληση στον άνθρωπο να μην υποκύψει στην τάση της εποχής να σκοτώσει τη δύναμη του για δημιουργία, γιατί πιστεύει ότι ο ίδιος ο άνθρωπος μπορεί να μάθει να χρησιμοποιεί σε όλες τις διαδικασίες» (Robert Fritz, 1993, 50–51) αυτή τη θεϊκή δύναμη που δημιουργείται όταν παρατηρείται μια ασυμφωνία, όταν κάτι είναι άγνωστο ή περίεργο (ό.π., 57) και κατά τη διάρκεια της μέρας όταν εννοήσεις έρχονται στην επιφάνεια (ό.π., 52) ως περίεργες σκέψεις που μας ωθούν σε δράσης χωρίς να ξέρουμε γιατί (ό.π.)

Η δύναμη αυτή, δηλαδή η ορμή, που, κατά τον Fritz, είναι η μηχανή που παράγει ενέργεια για δράση κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, (ό.π., 57) είναι και η ίδια μια διαδικασία που διαπερνά και διαποτίζει τη δημιουργική διαδικασία σ' όλες της τις φάσεις, από τη φάση της σύλληψης της ιδέας ως οράματος και ως την τελική φάση της ολοκλήρωσης της δημιουργίας .  
Ιδιαίτερα

1.Στη φάση της προ δημιουργίας ο ερευνητής βλέπει την ορμή ως ενέργεια την οποία αξιοποιεί σε διαρκή βάση και η οποία στοχεύει:

α)Στη συγκέντρωση του υλικού

β)Την αξιολόγηση δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να αποβούν αποτελεσματικές για τη δημιουργία, μέσα από μια σειρά διευθετήσεων, περισσότερη μάθηση, αξιολόγηση και περισσότερες προσαρμογές (ό.π., 39)

2.Κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας η επιτυχημένη κατάληξη της δημιουργίας θα είναι γεγονός, κατά τον Fritz, μόνο αν μάθεις – πολύ σημαντικό αυτό για την εκπαίδευση· θέτει το δάσκαλο προ των ευθυνών του για άσκηση των παιδιών στη διαχείριση της δικής της ορμής – να οικοδομείς την ορμή ανακαλύπτοντας τον τρόπο να συνδυάζονται η αντιληπτική γνώση, η παρόρμηση και η διαίσθηση (ό.π., 39), απαραίτητη προϋπόθεση, κατά τον ερευνητή, για να παράγεται διαρκώς περισσότερη ζωτικότητα. Έτσι προχωρώντας και εφόσον χρησιμοποιείς την προθεσμία, τον περιορισμό, δηλαδή, τον χρόνο, για να οργανώνεις τη δράση, συμβάλλεις στην περαιτέρω ανάπτυξη της ορμής, γιατί τότε η ίδια η δημιουργία φαίνεται να δίνει ενέργεια ...καθώς προχωρά (ό.π., 35) στο δημιουργό. Είναι σημαντικό, να τονίσουμε και πάλι ότι η ορμή είναι μια άλλη διαδικασία και συλλειτουργεί αλληλοσυνδεδεμένη εσωτερικά με τη δημιουργική διαδικασία και ότι η σωστή της διαχείριση από το ίδιο το άτομο που δημιουργεί

θα δηλώσει κατά μεγάλο μέρος την επιτυχία της δημιουργικής διαδικασίας. Το θέμα, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες γίνεται συνθετότερο και δυσκολότερο για το δάσκαλο, οποίος οφείλει κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διδασκαλίας όχι μόνον να διαχειρίζεται με σύνεση και δέος τη θεϊκή αυτή η δύναμη των παιδιών, η οποία πολύ εύκολα μπορεί να σβήσει την ώρα των διαδικασιών και να σημάνει αναστολή της δημιουργικής διαδικασίας, αλλά, το σπουδαιότερο να ασκεί τα παιδιά στη διαχείριση της δικής τους ορμής, πράγμα δύσκολο αλλά όχι ακατόρθωτο, αν ο δάσκαλος ασκεί σε κάθε στιγμή της επικοινωνίας του με τα παιδιά τεχνικές ανάπτυξης της αυτογνωσίας και της αυτοπραγμάτωσης τους.

Και εδώ, για μας, προβάλλει πάλι ένα «πώς;», το οποίο μπορεί να βρίσκει απαντήσεις στη συνάρτηση του με την ποιότητα των διαδικασιών: α)Με την δημιουργική ανάγνωση ενός κειμένου που ενισχύει τη δημιουργική σκέψη για ευελιξία, ποσότητα ιδεών, πολλές προσεγγίσεις, πρωτοτυπία, ποιότητα λεπτομερειών β)Με την πολύτυπη και ποικίλη δράση την ώρα των διαδικασιών λόγω της σύνδεσης της δημιουργικής διαδικασίας με τεχνικές από το χώρο της τέχνης, πράγμα που εξασφαλίζει τη χαρά και την απόλαυση προγραμματίζοντας σύμφωνα με τις αξίες του ανθρωπισμού επιτυχίες για όλους, αναγνωρίζοντας τη δημιουργική διαδικασία ως πράξη της καθημερινής ζωής μας στην τάξη – ίσως εδώ να βρίσκεται και η μεγαλύτερη ενθάρρυνση που μπορούμε να δίνουμε στα παιδιά.

### **3.4.7. Είναι προσιτή σε όλους η δημιουργική διαδικασία;**

Ως προς το τέταρτο θέμα ερώτημα αν η δημιουργική διαδικασία είναι προσιτή σε όλα τα άτομα οι γνώμες διχάζονται. Κάποιοι φιλόσοφοι και ερευνητές (έχουμε ήδη αναφερθεί στον Πλάτωνα, Koestler, Guilford) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία αυτή συμβαίνει μόνο σε εξαιρετικά άτομα, σε χαρισματικές προσωπικότητες (Edison, Einstein, Freud, Mozart, κ.ά), σε «άνδρες και γυναίκες τριάντα οχτώ εκατομμυρίων» όπως χαρακτηριστικά λέει ο D.K. Simonton (1997, 386). Αναφέρονται λοιπόν σε δημιουργική «διαδικασία των ευφυών» που οδηγεί στην παραγωγή σπουδαίων καλλιτεχνικών και επιστημονικών εργασιών (R.W. Weisberg, 1997, 150).

Αυτή η άποψη της διαδικασίας των ευφυών ατόμων συσχετίζει τη δημιουργική διαδικασία με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και με άλλες διαδικασίες σκέψης που «επιτρέπουν σε κάποιον να ξεφεύγει από το συνηθισμένο, να απομακρύνεται από την προηγούμενη εμπειρία και έκτοτε δεν παράγει κάτι πραγματικά νέο..» (ό.π.). Ερευνητές, όπως οι H.E. Gruber & S.N. Davis (1997) που μελέτησαν τις αυτοβιογραφίες των Erasmus, Darwin, Freud, Van Gogh, Piaget και άλλων προσωπικοτήτων της επιστήμης και της τέχνης, περιγράφουν τη δημιουργική διαδικασία «ως σήμα κατατεθέν της διαφορετικότητας της κάθε περίπτωσης της δημιουργικής ευφυΐας (H.E. Gruber & S.N. Davis, 1997,248), του διαφορετικού, δηλαδή, τρόπου με τον οποίο ο καθένας αναδομούσε τα γνωστικά σχήματα, αξιοποιούσε τη μεταφορική σκέψη (νοητικές εικόνες, σύμβολα), κρατούσε σημειώσεις και σχεδιαγράμματα σε λεπτομέρειες και στο σύνολο του προβλήματος που τον απασχολούσε όπως στην περίπτωση του Darwin (ό.π., 253).



Γίνεται έτσι φανερό ότι, σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, η δημιουργική διαδικασία φαίνεται να σχετίζεται απόλυτα με το ίδιο το πρόσωπο που παράγει το δημιουργικό έργο και ως εκ τούτου κάθε παραγωγή θεωρείται αποτέλεσμα μιας μοναδικής εκπλήρωσης ενός συγκεκριμένου δημιουργού. Οι δημιουργικές διαδικασίες είναι διαδικασίες μιας ολόκληρης ζωής, είναι διαδικασίες στο «χρόνο ...[και] εμπλέκουν τα υποσυστήματα γνώσης, στόχων, απόδοσης» (ό.π., 265).

Άλλοι όμως ερευνητές όπως ο D.N. Perkins (1997), υποστηρίζουν ότι μπορούμε να έχουμε «πολλαπλότητες» μιας δημιουργίας. Κατ' αυτούς δεν υπάρχει τίποτα το ιδιαίτερο αναφορικά με τα άτομα στα οποία δεν είναι η δημιουργική διαδικασία αποτέλεσμα της μοναδικότητας, της ευφυΐας του ατόμου. Τα στοιχεία υπάρχουν μέσα στον άνθρωπο όπως υπάρχουν και οι λέξεις σε ένα λεξικό χωρίς αυτές να μπορούν να είναι ποίηση. Η δημιουργική διαδικασία είναι, κατά τον Perkins, διαδικασία ενός «επιτυχημένου συνδυασμού» των στοιχείων, «για να επιτευχθεί αξιοσημείωτη δύναμη, οικονομία και νεωτερικότητα» (D.N. Perkins, 1997, 364) και το δημιουργικό μυαλό μοιάζει περισσότερο με κήπο περιποιημένο, στον οποίο «σπόροι σπείρονται..., μνήμες επιβλαστώνουν... υποβάλλονται σε ξεκαθάρισμα από τα ζιζάνια και καλλιεργούνται» (ό.π., 369).

Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη αυτή, και σε αντίθεση προς την προηγούμενη δεν υπάρχει μια και μοναδική διαδικασία, αλλά «παράλληλες διαδικασίες» που δίνουν τη δυνατότητα σε πολλούς δημιουργούς να ανακαλύψουν «ποικιλίες προαίρεσης στον ίδιο χρόνο». Αυτό φαίνεται να σημαίνει ότι πολλοί άνθρωποι την ίδια χρονική στιγμή μπορούν να ασχολούνται με το ίδιο εγχείρημα (ό.π., 376) πράγμα που επιτρέπει να αναγνωρίζεται η ανταπόκριση όλων στη δημιουργία, ακόμη και αν το αξιόπιστο της ανακάλυψης αποδίδεται σε εκείνον που πρώτος ανακοίνωσε τη νέα ιδέα, αφού η ανακάλυψη δεν είναι κάτι το ριζικό [αλλά] τα αλάτισμα των συμπερασματικών συζητήσεων και οι ελιγμοί αναρρίχησης μέσα από κατά καιρούς ...αναθεωρήσεις μιας ή δυο υποθέσεων» (ό.π., 378).

Η άποψη συγκριτικά με την προηγούμενη, φαίνεται να υπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες μιας δημιουργικής διαδικασίας στην τάξη αφού:

α) αφορά όπως υποστηρίζει και ο Harmon (1955) «μια οποιαδήποτε διαδικασία, με την οποία παράγεται κάτι νέο, μια ιδέα, ένα αντικείμενο, συμπεριλαμβανομένου και ενός σχήματος ταυτοποίησης παλιών στοιχείων» (C.W. Taylor, 1997, 118).

β) δίνει το δικαίωμα να υφίσταται η διαδικασία «ακόμη κι αν η ιδέα που παρήχθη έχει παραχθεί από κάποιον άλλον σε παρωχημένο χρόνο όπως λέει ο Steward (1950)

γ) αφού η πρωτοτυπία της διαδικασίας υφίσταται όταν γι' αυτόν που τη βίωσε προϋποθέτει πρωτοτυπία...» (E.P. Torrance, 1997, 43) και μπορεί να είναι:

«καλλιτεχνική»

«επιστημονική»

«διαχειριστική»

«ένα καινούργιο ποδοσφαιρικό παιχνίδι»

«μια έξυπνη κίνηση»

«ένα καινούργιο σλόγκαν» (ό.π.)

κάθε διαδικασία στην τάξη που θα μπορούσε να ανήκει σαν τελικό αποτέλεσμα σε πολλούς μαθητές ως η κατάληξη μιας διαδικασίας μέσα στην οποία μια αρχική ιδέα αναδομείται, συμπληρώνεται, επεκτείνεται, αξιολογείται, αναθεωρείται, αναπροσαρμόζεται από τη συνεισφορά πολλών μαθητών.

Αντίθετα προς την παραδοσιακή αντίληψη για τη δημιουργική διαδικασία που τη συσχετίζει με συγκεκριμένα άτομα γιατί την προορίζει για εξαιρετικούς χώρους της τέχνης και της επιστήμης, αυτή η παραδοχή υπονοεί ότι είναι δυνατόν για τον καθένα μαθητή που διαθέτει φυσιολογικές διανοητικές ικανότητες να παράγει δουλειά που να θεωρείται δημιουργική σε κάποιο βαθμό, «όσο ταπεινή κι αν είναι» (M.Debesse, 1984, 324), σε κάποιο χώρο, σε κάποια δραστηριότητα, με κάποιον τρόπο, μέσα στις καθημερινές διαδικασίες της τάξης. Η αντίληψη αυτή ενθαρρύνει και τον τελευταίο αποθαρρημένο μαθητή αναγνωρίζοντας του τη δυνατότητα να μπορεί να είναι σε κάποιο χώρο, σε κάποια δραστηριότητα πολύ καλός. Πραγματικά, εκδημοκρατικοποιεί τη δημιουργικότητα και γενικεύει την εφαρμογή της, πράγμα που ενισχύει και τη δική μας πρόταση για δημιουργικότητα σε όλους τους χώρους μάθησης και μέσα από όλους τους τρόπους και τις μορφές έκφρασης και επικοινωνίας.

Μια τέτοια αντίληψη συσχετίζει άμεσα τη δημιουργική διαδικασία με το θέμα: Υπόκειται σε άσκηση η δημιουργική διαδικασία;

### **3.4.8. Η δημιουργικότητα ως διαδικασία που ασκείται και αναπτύσσεται**

Η αντίληψη ότι η δημιουργικότητα είναι μια πραγματική διαδικασία που είναι σε κάποιο βαθμό «προσιτή σε κάθε σκέψη» (C.W. Taylor, 1977, 100) και δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ταλαντούχων ατόμων, οδήγησε στην αντίληψη ότι η δημιουργική διαδικασία μπορεί να ασκηθεί, να βελτιωθεί και να επηρεάσει ως αποτέλεσμα της άσκησης τη συμπεριφορά του ατόμου στην καθημερινή ζωή (E.P. Torrance 1995, 1997, C.W. Taylor 1997, P.Lanley & R.Jones 1997, R.C. Schank 1997, R.Fritz 1993).

Σειρά μελετών (Guilford 1959, Taylor 1960, Wallace 1961, Osborn 1957 κ.α.) αποδεικνύουν ότι κάποιες από τις ικανότητες της δημιουργικότητας που σχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη και την ικανότητα λήψης αποφάσεων «απαιτούν άσκηση» (E.P. Torrance, 1997, 8) και ότι «άτομα και ομάδες μπορούν να διδαχθούν αρχές που θα αυξήσουν έντονα την ικανότητα τους να αναπτύσσουν μεγάλο αριθμό ιδεών και υψηλότερη ποιότητα ιδεών» (E.P. Torrance 1995, 35). Υποστηρίζεται μάλιστα ότι «μια μακρύτερη περίοδος άσκησης» με περισσότερες ευκαιρίες ασκήσεις θα οδηγούσε «πιθανόν στην παραγωγή ακόμη υψηλότερων αποτελεσμάτων», τα οποία, κατά την άποψη των μελετητών, θα «διαρκούσαν για μεγαλύτερο διάστημα» (ό.π.,37). Δίνεται έτσι η σχέση ανάμεσα στην «άσκηση» της δημιουργικότητας και στο φαινόμενο της «συνέχειας» ή της «μεταβίβασης» των ασκημένων ικανοτήτων του ανθρώπου (E.P. Torrance, 1997, 60), πράγμα πολύ σημαντικό για τον καθορισμό της μελλοντικής αντίδραση του ανθρώπου απέναντι στα προβλήματα της καθημερινής τους ζωής του. Έρευνες του E.P. Torrance σε μαθητές Γυμνασίου, το 1959, που επαναλήφθηκαν εφτά και δώδεκα χρόνια αργότερα και ανάλογες σε μαθητές του δημοτικού το 1958 που επαναλήφθηκαν μετά από είκοσι δύο χρόνια έδωσαν το συμπέρασμα ότι «νέοι άνθρωποι αναγνωρισμένοι ως δημιουργικοί σύμφωνα με τα τεστ δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια του Γυμνασίου, τείνουν να γίνουν παραγωγικοί και δημιουργικοί» (ό.π.)

Ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουν θεαματική αύξηση του ποσοστού παραγωγής νέων ιδεών από την ομάδα που ασκήθηκε στη δημιουργική σκέψη σε

σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ενισχύοντας την αντίληψη ότι οι δημιουργικές διαδικασίες του ανθρώπου μπορούν να υπερτιμήσουν την αξία τους μέσα από κατάλληλη αγωγή και άσκηση (J.S. Parnes & F.H. Harding 1962, J.S. Parnes, 1959, I.N. Χαραλαμπίδης & Κ. Τσιμπούκης 1970).

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα σχόλια που αφορούν τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας των Ι. Παρασκευόπουλου και Κ. Τσιμπούκη. Οι ερευνητές ανακαλύπτουν με έκπληξη το πλήθος και την ποικιλία των χρήσιμων και πρωτότυπων ιδεών που μπορούν να αποκαλύψουν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας και διαπιστώνουν ότι «ακόμη και τα παιδιά του δημοτικού σχολείου δύναται να επιδείξουν υψηλή δημιουργικότητα» (I.N. Παρασκευόπουλος & Κ. Τσιμπούκης, 1970, 19) μέσα από μεθόδους – διαδικασίες που διευκολύνουν την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας.

Συγγραφείς σε συνέδρια όπως και μέσα από τη συγγραφική τους δουλειά υποστηρίζουν με έμφαση όχι μόνο τη δυνατότητα αλλά και την ανάγκη ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των παιδιών αναφερόμενοι σε «μια ικανότητα που χρειάζεται άσκηση, μέσα από την οποία τα άτομα αναπτύσσουν αυτό που λέγεται ειδικευση στη δημιουργικότητα» (A.Craft, 2000, 34).

Το θέμα της σημασίας και του ρόλου της άσκησης της δημιουργικότητας περιγράφεται ποικιλότροπα από τους μελετητές. Όλες όμως οι απόψεις συγκλίνουν στην αναμφισβήτητη ανάγκη της άσκησης των δημιουργικών δυνάμεων του ανθρώπου. Ειδικότερα:

1.Ο E.P. Torrance (1995, 21) σ' ένα συνέδριο, το Minneapolis Teacher's League, το 1995, αποκαλύπτει στην εισήγηση του στηριζόμενος σε στοιχεία δικών του ερευνών στο University of Minnesota Graduate School, ότι «η δημιουργικότητα είναι παγκόσμιο φαινόμενο, ότι μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών, ότι μπορεί να βελτιωθεί με την άσκηση». Προτείνει μάλιστα βασικούς τρόπους άσκησης που αφορούν την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, την ενθάρρυνση στη διαχείριση αντικειμένων και ιδεών και άλλες αρχές που μπορούν να συνθέτουν ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο οργάνωσης τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικότητας (ό.π.)

Ο Torrance βέβαια έχει εκφράσει την αντίληψη ότι «η αληθινή δημιουργικότητα είναι πάντα εκείνη που δεν μπορεί να διδαχθεί... αλλά και δεν μπορεί να προέλθει από την απαιδευσιά» (E.P. Torrance, 1997, 58). Έχοντας όμως ο μελετητής των έργων του Torrance μια σφαιρική άποψη των αντιλήψεων του για τη δημιουργικότητα, εύκολα αναγνωρίζει στην έκφραση της αντίληψης του ερευνητή ότι η άσκηση θα πρέπει να σημαίνει και αυτοπειθαρχία και αυτοανακάλυψη, αφού, όπως ο ίδιος εξηγεί, «τα στοιχεία μιας δημιουργικής λύσης μπορούν να διδαχθούν, η ίδια η δημιουργικότητα πρέπει να αυτοερευνηθεί» (ό.π.). Περιγράφει έτσι την ανάγκη να ασκηθεί το άτομο, «να σκανάρει» προσεκτικά το περιβάλλον του προκειμένου να συγκεντρώσει τα μέσα που οδηγούν σε ιδέες μετασχηματισμού, συνδυασμών και άλλων ανάλογων προς αυτά» (ό.π., 66). Προτείνει δηλαδή την τεχνική «ελεύθερης άσκησης ελέγχου» του περιβάλλοντος για την εξεύρεση και χρησιμοποίηση μέσων που βελτιώνουν την ποιότητα της δημιουργικής διαδικασίας και παραγωγής.

1.Για τον E.P. Torrance (1995) θεωρείται αποδεδειγμένο μέσα από τα πορίσματα πολύχρονων ερευνών σε φοιτητές στο Πανεπιστήμιο του Buffalo, ότι η ποσότητα και η ποιότητα των ιδεών που παράγουν τα παιδιά μπορεί να

βελτιωθεί αν τους «διδάξουμε νέες αρχές για να σκεφτόμαστε ιδέες ...εξασφαλίζοντας δραστηριότητες που ζωντανεύουν [τη διαδικασία]... κάνοντας ποικίλες [όχι μονοδιάστατες και φορμαρισμένες] τις υποδείξεις την ώρα που τους προσδιορίζουμε το έργο που τους αναθέτουμε» (ό.π., 11). Ο Torrance αποκαλύπτει την αισιοδοξία εμπειρικών δεδομένων «σε εξέλιξη» που περιγράφουν ότι οι «δάσκαλοι μπορούν να διδαχτούν να εφαρμόζουν αυτές και άλλες αρχές, ώστε να επιφέρουν μετρήσιμες διαφορές στην ανάπτυξη των ικανοτήτων σκέψης των παιδιών» (ό.π.). Άρα η δημιουργικότητα ασκείται και αναφορικά με το μαθητή και αναφορικά με το δάσκαλο. Πώς όμως ασκείται από το δάσκαλο η δημιουργικότητα των παιδιών;

Ασφαλώς αναγνωρίζεται η ικανότητα άσκησης της δημιουργικής διαδικασίας των παιδιών από έναν δάσκαλο που έχει όμως ο ίδιος ασκηθεί:

α) Να αποκόπτεται από τους τρόπους με τους οποίους «συνήθισε να εργάζεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου που του έχουν καθορίσει» (C.W. Taylor, 1997, 102) αναθεωρώντας διαρκώς το ρόλο του, καθόσον η δημιουργικότητα περιγράφει έναν εντελώς διαφορετικό από τον καθιερωμένο ρόλο του δασκάλου.

β) Να αναζητά, ακόμη κι αν οι αρμόδιοι για την αξιολόγηση του εκπ/κού έργου θεσμοί τον έχουν ξεχάσει, και να απαιτεί την ανατροφοδότηση της κοινωνικοποίησης του σε μεθόδους δημιουργικών διαδικασιών (συζητήσεις, παρακολούθηση άλλων δασκάλων κ.τ.λ) μετά τη βίωση της πραγμάτωσης θεωρητικών υποδειγμάτων και την εφαρμογή των θεωρητικών πλαισίων στη δική του ομάδα παιδιών, γιατί υπάρχει το ενδεχόμενο ο δάσκαλος να επανέρχεται σε διαδικασίες που του υπαγορεύει ο ρόλος του όπως ο ίδιος τον βίωσε ως μαθητής ή όπως τον διδάχτηκε ως φοιτητής εκπαίδευσης.

Να βλέπει τα αποτελέσματα ως προς τη στάση και τη μάθηση των μαθητών σε δείγματα δημιουργικών διαδικασιών, γιατί η θεωρητική ενημέρωση αφήνει πολλά κενά στην αντίληψη του δασκάλου για να μπορέσει να αλλάξει εύκολα στάση και φιλοσοφία όσον αφορά την εκπαιδευτική πράξη.

γ) Να μιλά και να περιγράφει τον τρόπο με τον οποίον ο ίδιος βίωσε τη δική του προσπάθεια σε δημιουργική διαδικασία. Ίσως χρειάζεται πράγματι ο δάσκαλος ένα είδος «μέντορα», όπως λέει ο Torrance (1995, 324) που θα τον ασκεί, όχι μόνον αξιολογώντας τον ως κριτής ξένος και αδιάφορος για την προσπάθεια που ο δάσκαλος καταβάλλει, αλλά κυρίως που θα τον βοηθά να βρίσκει τρόπους συσχέτισης της καθημερινής δημιουργικότητας με τη δημιουργικότητα ως καριέρα και με το στίλ του δασκάλου χωρίς να του στερεί «τη μέγιστη ικανοποίηση» (ό.π.) να αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες στην διαχείριση της δικής του δημιουργικότητας.

2.Για τον De Bono («Η χρήση της πλάγιας σκέψης» χ.η. 168) δεν υπάρχει αιτία που θα εμποδίσει «να αποκτήσουμε συνήθειες» για τη χρήση της παράπλευρης σκέψης. Η δημιουργική διαδικασία, κατά τον De Bono, είναι «συνήθεια του μυαλού», που μπορεί να αποκτηθεί με ειδική εξάσκηση, είναι «δεξιότητα», όπως συμβαίνει με τη δεξιότητα στα σπορ ή στις ξένες γλώσσες. Θεωρεί ότι η άσκηση είναι «ο μοναδικός δρόμος» προς τη δημιουργία, γι' αυτό και χαρακτηριστικά συμβουλεύει να μην αναζητά κανείς τη «μαγική συνταγή», που θα τη μάθει μια και καλή και θα την εφαρμόζει «συνεχώς και αποτελεσματικά» (ό.π.). Τις απόψεις του για το θέμα της «άσκησης» της δημιουργικότητας αποκαλύπτουν τα λόγια του σ' ένα άλλο έργο του, το «Το

ενδιαφέρον άτομο», (1999, 311) ότι δηλαδή, σ' έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει, «η κριτική σκέψη δεν φτάνει, έχουμε ανάγκη και από δεξιότητες της θετικής σκέψης, της δημιουργικής σκέψης και της σχεδιασμένης σκέψης».

3.«Όταν μιλούμε για δημιουργική διαδικασία», λέει ο M.Debesse (1984, 323–324), «σκεφτόμαστε τη φαντασία, την ανανέωση, την εφευρετικότητα, αλλά πρώτα – πρώτα την ίδια τη διαδικασία, την κίνηση περισσότερο ..., δηλαδή μια λειτουργία που ασκείται». Και, ολοκληρώνοντας τη σκέψη του, παραβάλλει τη δημιουργική διαδικασία με τις άλλες «μαθήσεις», όπως λέει, η οποία, όπως και αυτές, «έχει ανάγκη από το ελάχιστο όριο μάθησης τεχνικών» (ό.π., 343–344). Επισημαίνει ωστόσο –πολύ σωστά κατά την άποψη μας– τον μεγάλο κίνδυνο να επικρατήσουν οι τεχνικές και να εξαφανίσουν αυτές τον αυθορμητισμό των παιδιών.

4.«Η δημιουργικότητα είναι μια ιδιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί και να διαμορφωθεί» δηλώνει με πολλή αισιοδοξία ο Αλμπέρτο Αλμπέρτι (1994, 49). Προτείνει μάλιστα δύο τομείς παρέμβασης για τον εκπαιδευτικό: α) παρέμβαση στην εγκατάσταση «θεμελιακών για τη δημιουργικότητα καταστάσεων», εννοώντας τον πλούτο, την ποικιλία και την διεύρυνση των εμπειριών και των ερεθισμάτων στην τάξη, και β) παρέμβαση «στις τεχνικές», τις δραστηριότητες, δηλαδή, που βοηθούν την επεξεργασία των πληροφοριών: την «απομόνωση» τους από τον περίγυρο, την «αποκωδικοποίηση» των μηνυμάτων, την «ανασύνθεση» και «ανασύσταση των αποσπασματικών βιωμάτων και γνώσεων για να δημιουργηθούν καινούργια μηνύματα, μορφές και πρωτότυπες καταστάσεις, κατάρκτηση των εκφραστικών μέσων και τεχνικών της επικοινωνίας ...» (ό.π.)

5.Τη δυνατότητα άσκησης και ανάπτυξης της δημιουργικής διαδικασίας αναγνωρίζει και υποστηρίζει ο Robert Fritz (1993), περιγράφοντας την προσπάθεια προώθησης της δημιουργικής διαδικασίας ως προσπάθεια «κίνησης από το σημείο της παράθεσης προς τα εκεί που θέλεις να πάς», ως αγώνα «κίνησης από τη δράση που είσαι στη δράση που θα επιχειρήσεις», προσπάθειες που, κατά την άποψη του μελετητή με τον οποίον συμφωνούμε και εμείς, σου εξασφαλίζουν «την διαρκώς αυξανόμενη εξοικείωση με την ολοκληρωμένη προσπάθεια του οράματος σου». (R.Fritz 1993, 3).

Ο Fritz περιγράφει πολύ παραστατικά τη δημιουργία, στενά συνυφασμένη με την άσκηση. Την δηλώνει ως μια κατάσταση όπου: α) εξακολουθείς να ζεις και να κινείσαι «μαθαίνοντας τι είναι δουλειά, δράση και ότι μπορείς να μάθεις απ' αυτή τη δράση» β) διαπιστώνεις ότι «η ικανότητα και η δυνατότητα σου για δράση αυξάνεται συνεχώς» γ) βεβαιώνεις ότι η μάθηση σου για τη δημιουργική διαδικασία γίνεται πιο βαθιά και συ «γίνεσαι πιο ικανός να δημιουργείς», αφού όπως λέει ο ίδιος ερευνητής, «η δημιουργία είναι δείγμα που συσσωρεύεται» (ό.π., 33) και καθιστά το άτομο ικανό για περαιτέρω δραστηριότητες, νέες μαθήσεις, νέες αξιολογήσεις μέχρις ότου αυτό επιτύχει το αποτέλεσμα που θέλει.

Είναι, δηλαδή η ίδια η δημιουργική διαδικασία μια διαρκής άσκηση και ανάπτυξη. Είναι έννοια στενά συνυφασμένη με τις έννοιες «δουλειά», «διαρκής προσπάθεια», «δράση», «συσσωρευμένη μάθηση», «εξοικείωση», «αυξημένη ικανότητα», πράγμα που δηλώνει ότι δίνεται από μέρους του μελετητή έμφαση όχι τόσο στο εύρος των γνώσεων μας για το θέμα που πραγματευόμαστε όσο στο δυναμισμό του ανθρώπου, στην καταβαλλόμενη, δηλαδή, προσπάθεια, στην ικανότητα που έχει ο ίδιος ο δημιουργός να διαχειρίζεται και να ασκεί την ικανότητα του για δημιουργία.

Ο Fritz αναφέρεται σε θέματα δημιουργικής διαδικασίας αποκαλύπτοντας την βαθιά γνώση και εμπειρία του ανθρώπου που βιώνει τη δημιουργική διαδικασία των άλλων την ώρα της πράξης. Είναι ωστόσο ανάγκη να τονίσουμε εδώ ότι αναφέρεται σε ενήλικες τους οποίους ασκεί στη δημιουργική εκπλήρωση. Τα πράγματα γίνονται πολλαπλά δυσκολότερα, όταν: α) τα άτομα των οποίων πρέπει να ασκήσεις τη δημιουργική ικανότητα είναι παιδιά σχολικής ηλικίας και δεν είναι εύκολη η ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης της δικής τους δημιουργικής διαδικασίας, β) όταν ο δάσκαλος που θα ασκήσει τη δημιουργική ικανότητα των παιδιών, δεν διαθέτει την επιστημονική κατάρτιση σε θέματα δημιουργικότητας που μπορεί να διαθέτει ένας ερευνητής μέσα από μια προσπάθεια ζωής, και, γ) το σημαντικότερο δεν έχει ασκηθεί να διαχειρίζεται τη δική του δημιουργικότητα για να μπορεί να επινοεί διαδικασίες που αυξάνουν στα παιδιά την ικανότητα ενδοσκόπησης, αναγνώρισης και διαχείρισης της δικής τους ορμής, ώστε να μπορούν να την αξιοποιούν κατάλληλα την ώρα της δράσης. Η άποψη μας αυτή με κανέναν τρόπο δεν δηλώνει απαισιοδοξία. Εκφράζει την αναγνώριση της πραγματικής δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος –αυτός που συνειδητά οραματίζεται να ασκήσει τη δημιουργικότητα των παιδιών–, μια δυσκολία όμως που ασφαλώς λειτουργεί ως δυναμική πρόκληση για ρίσκο και προσπάθεια από μέρους του δασκάλου. Περιγράφει αναγνώριση της δήλωσης του Torrance ότι, αναφορικά με την άσκηση των δασκάλων στη δημιουργικότητα, «επί πρόσθετα με τη ψυχολογία της μάθησης, θα χρειαζόμαστε και μια ψυχολογία της σκέψης και της λύσης προβλήματος» (E. P. Torrance 1995, 3)

6. Η Alice Yardley (1973, 114) σε κεφάλαιο σχετικό με το ρόλο της ενθάρρυνσης στη δημιουργική διαδικασία, που την ορίζει ως διαδικασία «εμπλοκής» των παιδιών σε εμπειρίες με υλικά ευχάριστα για το παιδί και σε καταστάσεις που ξυπνούν την περιέργεια, δίνει και αυτή έμφαση στη σύζευξη τέχνης και δημιουργικότητας, δηλώνει μια άλλη διάσταση της αντίληψης ότι η δημιουργικότητα ασκείται. Εκφράζει την απόλυτη βεβαιότητα της ότι η δημιουργικότητα «εκτός του ότι καλλιεργείται, εύκολα μπορεί να εξασθενήσει ή να γίνει καχεκτική, να διαστρεβλωθεί και, ενώ είναι προτέρημα, να κάνει τον άνθρωπο εγκληματία ή νευρωτικό» (ό.π.). Την ίδια αγωνία βλέπουμε μέσα από τη μελέτη μας για τη δημιουργικότητα, να εκφράζουν και άλλοι μελετητές, όπως ο Goleman (1998), ο οποίος κρούει τον κώδωνα υψηλού κινδύνου για τον σύγχρονο άνθρωπο, εξαιτίας της παραμέλησης της άσκησης του «Συναισθηματικού IQ» του ανθρώπου.

7. Για την Tereza Amabile, η δημιουργική εκπλήρωση αναδύεται από τρεις απαραίτητους παράγοντες που δρουν συνδυασμένα: «έμφυτες δεξιότητες», «ασκημένες δεξιότητες» και «στάσεις απέναντι στο έργο» (T. Amabile, 1996, 25). Αναζητά τις σχέσεις που μπορεί να έχει η «άσκηση» με άλλους παράγοντες της δημιουργικότητας.

Έτσι:

α) Συσχετίζει την άσκηση με το θέμα της ηλικίας κατά την οποία κορυφώνεται η δημιουργικότητα σ' ένα συγκεκριμένο χώρο δημιουργίας (π.χ. τη μουσική) και αναφέρεται σ' ένα επίπεδο «τυπικής» και «μη τυπικής» άσκησης που, αναπτυσσόμενη στο χρόνο, «αποκαλύπτεται αποφασιστική για να επιτρέψει στο άτομο να συνθέσει δημιουργική δουλειά» (ό.π., 100)

β) Αποκαλύπτει πορίσματα εργαστηριακών μελετών στις οποίες εξετάστηκε η επίδραση της προηγούμενης δημιουργικής δραστηριότητας πάνω στην

επακόλουθη δημιουργικότητα και τα οποία δηλώνουν ότι «η πρόσληψη σε δημιουργικό έργο ήταν αποφασιστικός παράγοντας για την αύξηση της δημιουργικότητας» (T. Amabile, 1996, 238). Η T. Amabile αναγνωρίζει θετική την επίδραση:

1.της άσκησης στα εσωτερικά κίνητρα του ανθρώπου «οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα των εσωτερικών κινήτρων και της μακροπρόθεσμης μνήμης των μαθημένων στοιχείων».

2.Της άσκησης για την μεταφορά της αποκτημένης πείρας σε μακρύ χρονικό διάστημα εκείνων που «είχαν εκπληρώσει περισσότερη δημιουργικότητα» σε σύγκριση μ' εκείνους που «υπήρξαν λιγότερο δημιουργικοί»

3.Της άσκησης στην ποιότητα των διαδικασιών και τον τρόπο πραγμάτωσης της δημιουργικής άσκησης. Αναφέρεται στη σχέση της δημιουργικής διαδικασίας με: το παιχνίδι, το χιούμορ, τον τρόπο παρουσίασης και επιβολής του θέματος (ό.π., 37)

Συνοψίζοντας τις αντιλήψεις των ερευνητών αναφορικά με το θέμα «η δημιουργικότητα ως διαδικασία που ασκείται και αναπτύσσεται» θα καταγράψουμε τα παρακάτω εμφατικά στοιχεία των αντιλήψεων που συνθέτουν μια συνολική αντίληψη ότι, πράγματι, η δημιουργικότητα ασκείται, αναπτύσσεται, μεταβιβάζεται στο χρόνο:

1.Τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν αρχές, τεχνικές και τρόπους που τα βοηθούν να χρησιμοποιούν τις ικανότητες της δημιουργικής τους σκέψης που διαφέρει από το IQ.

2.Μακρύτερη άσκηση στη δημιουργική διαδικασία οδηγεί σε αυξημένη – ποιοτικά και ποσοτικά – δημιουργική εκπλήρωση και αναπτύσσονται δημιουργικές ικανότητες που μεταβιβάζονται στο χρόνο.

3.Η άσκηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να αξιοποιεί κατάλληλα το περιβάλλον που του προσφέρει στοιχεία για την παραγωγή νέων ιδεών.

4.Η άσκηση της δημιουργικής ικανότητας των δασκάλων συμβάλλει στην άσκηση της ικανότητας των παιδιών για δημιουργική σκέψη.

5.Η άσκηση συντελεί στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου για διαρκή κίνηση, δράση, προσπάθεια πράγμα που με τη σειρά του οδηγεί σε συσσωρευμένη επίγνωση και μάθηση καθώς και σε αυξημένη ικανότητα για δημιουργική δράση.

6.Η έλλειψη της άσκησης μπορεί να οδηγήσει σε εξασθένηση και διαστρέβλωση της δημιουργικότητας σε βάρος του ατόμου και της κοινωνίας.

7.Η άσκηση της δημιουργικής διαδικασίας έχει θετικές επιδράσεις σε άλλες λειτουργίες, όπως των εσωτερικών κινήτρων, και της μακροπρόθεσμης μνήμης.

Είναι στοιχεία που συνθέτουν μια σφαιρική αντίληψη ότι είναι δυνατή και αναγκαία η άσκηση της δημιουργικής διαδικασίας αναφορικά και με το μαθητή και με το δάσκαλο. Καθώς και οι δύο τους ασκούνται μέσα στις ίδιες διαδικασίες κερδίζουν εμπειρία μέσα απ' τις ίδιες τις ιδέες που παράγουν και αποκτούν την διαρκώς αυξανόμενη ικανότητα να επινοούν –η εμπειρία μας, μας έχει πείσει γι' αυτό– εντελώς νέες, δικές τους στρατηγικές για την δημιουργία νέων ιδεών και για τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής τους ικανότητας.

Ο δάσκαλος έχει στη διάθεση του τα πορίσματα, τις απόψεις, τις αναθεωρήσεις των απόψεων από τους ίδιους τους ερευνητές, το αποτέλεσμα, δηλαδή, μιας τεράστιας προσπάθειας που ανιχνεύει το θέμα της άσκησης της

δημιουργικής διαδικασίας συμπεριλαμβανομένων και μεθόδων, προγραμμάτων, τεχνικών και στρατηγικών άσκησης της δημιουργικότητας («brainstorming», του Osborn, «συνεκτική» του Gordon, «μορφολογική ανάλυση» του F. Zwicky, «τα προγράμματα» του E. P. Torrance) κ.ά μοντέλα δημιουργικής διδασκαλίας, «δείγματα», καλύτερα, δημιουργικών διαδικασιών. Όλα αυτά, μέσα από την έκφραση της μεγάλης ποικιλίας των περιγραφών τους, δηλώνουν την κοινή αγωνία των μελετητών για την ανάγκη άσκησης και ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας στο σύγχρονο άνθρωπο, στο νέο παιδί, γιατί όπως λέει ο Torrance (1995, 15), «η διατήρηση [της ανθρώπινης ύπαρξης] απαιτεί η δημιουργική δυνατότητα των παιδιών του σήμερα και του αύριο να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί».

Με τις μεθόδους άσκησης της δημιουργικής διαδικασίας θα ασχοληθούμε διεξοδικά σε ιδιαίτερη ενότητα. Εκεί θα μπορέσουμε να εστιάσουμε καλύτερα το ενδιαφέρον μας στην άσκηση της δημιουργικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική πράξη, όπου η άσκηση μπορεί να διακλαδίζεται σε επί μέρους μορφές της δημιουργικής μάθησης αποκαλύπτοντας ποικιλία λεκτικών και μη λεκτικών μορφών άσκησης.

Συνοψίζοντας ωστόσο τις αντιλήψεις για τη δημιουργική διαδικασία ως διαδικασία ΣΚΕΨΗΣ, θα λέγαμε ότι αυτή είναι μια διαδικασία «επίλυσης προβλήματος», κατά την οποία η σκέψη εκδηλώνεται:

- ως ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος
- ως υποθετική σκέψη που συνδέεται με τη φαντασία
- ως αποκλίνουσα-πλάγια σκέψη που σχετίζεται και με το «μεθοδευμένο»

και με το «τυχαίο»

- ως τάση αμφισβήτησης και αλλαγής του γνωστού
- ως παραγωγή νέων ιδεών και νέων λύσεων
- ως πλαίσιο στο οποίο εμπλέκονται και άλλες διαδικασίες σκέψης:
  - ✓ μετασχηματισμοί
  - ✓ εσωτερικές απεικονίσεις
  - ✓ συνεχής επαναπροσδιορισμός προβλήματος
  - ✓ αναζήτηση ευρύτερων σχημάτων που αναγνωρίζουν τη σχέση του νέου με το παλιό
  - ✓ μη λεκτικές διαδικασίες σκέψης
- ως πλαίσιο προσιτό σε κάθε σκέψη και ως εκ τούτου υφίσταται «άσκηση»,

«ανάπτυξη» και «μεταβίβαση» στο χρόνο.

Πόσο όμως η δημιουργική διαδικασία είναι μόνο διαδικασία σκέψης;

Είναι μόνο σκέψη ή και συναίσθημα;

Είναι μόνο συνείδηση ή και ασυνείδητο;

Είναι μόνο θεωρία ή και πράξη;

Είναι αισθητική καλλιέργεια μόνο ή και χειρωνακτική δουλειά;

Είναι επιστήμη μόνο ή και τέχνη;

Είναι ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια της εργασίας μας σε μια προσπάθεια η περιήγηση που επιχειρούμε στον ορισμό της διαδικασίας να ικανοποιεί τις απαιτήσεις μιας ολότητας, ενός σφαιρικού σχήματος ορισμού της δημιουργικής διαδικασίας, αφού η δημιουργικότητα αναζητείται και από τους μελετητές ως ένα «σφαιρικό, παραγοντικό πλαίσιο» θεωρίας και εφαρμογής της δημιουργικότητας ως διαδικασία στην οποία θα βρίσκουν την πραγμάτωσή τους όλοι οι παράγοντες της δημιουργικότητας: άτομο, διαδικασία, περιβάλλον,



κίνητρα.

### 3.5. Για μια «αισθητική» προσέγγιση της δημιουργικής διαδικασίας.

Οι μελέτες στα πλαίσια καλλιτεχνικών τεχνικών τυγχάνουν γενικής αναγνώρισης στο χώρο της έρευνας της δημιουργικής διαδικασίας. Ερευνητές όπως ο McKinnon (1962), οι Helson & Crutchfield (1970), οι Ryan & Winston (1978), οι Getzels & Csikszentmihalyi (1976), και άλλοι οδηγήθηκαν μέσα από τέτοιες τεχνικές στον ορισμό της δημιουργικότητας «προσεγγίζοντας το έργο φιλόδοξων καλλιτεχνών» αναγνωρίζοντας έτσι ότι «αισθητικά» κριτήρια μπορούν να στηρίζουν αβέβαια και υποκειμενικά κριτήρια και ότι αυτά [τα αισθητικά] είναι σταθερά και προβλέψιμα» (T. Amabile, 1996, 64).

Ο Howard Gardner μελέτησε επί δεκαπέντε έτη την ανθρώπινη δημιουργικότητα ιδιαίτερα όπως αυτή παρουσιάζεται στην τέχνη αναζητώντας να αναλύσει τη φύση της καλλιτεχνικής σκέψης, πράγμα που τον οδήγησε σε πολλές εμπειρικές μελέτες και εργασίες που «έχουν παντρέψει την εξέλιξη του ανθρώπου με τις τέχνες (H. Gardner, 1982, 12). Ενισχυμένος, όπως ο ίδιος αναγνωρίζει, από τον Nelson Goodman και άλλους συμβολιστές<sup>1</sup>, εκφράζει την πεποίθηση ότι «οι τέχνες κληροδοτούν τη χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων και ότι κάθε συμβολικό σύστημα αξιολογεί μια ξεχωριστή ικανότητα» (ό.π., 13). Η ενασχόληση με την τέχνη, σύμφωνα με τον Gardner, αλλάζει τον τρόπο με τον οποίον «δεχόμαστε την εμπειρία», αλλάζει «τη στάση μας για το τι είναι σπουδαίο και τι φαίνεται σωστό (...) αλλάζει την αντίληψη μας (...)» (ό.π. 63–64). Δηλώνεται έτσι μια αυξημένη εκτίμηση του ρόλου της Τέχνης στη ζωή του ανθρώπου, εκείνου όμως που φιλοδοξεί να κατακτήσει ένα χώρο της Τέχνης.

Μελετητές με πολλά χρόνια μελέτης σε θέματα Τέχνης και αντίληψης, όπως ο Arnheim (1969, 295) αναγνωρίζουν αυτή την «υπερεκτίμηση» της Τέχνης ως την κύρια αιτία που οι Τέχνες έχουν εμποδιστεί στις μέρες μας να πραγματοποιούν την «πιο βασική τους λειτουργία», που είναι η αντίληψη. Ο μελετητής περιγράφει την «απομόνωση» της Τέχνης «σε σχολεία και μουσεία» σήμερα, στα οποία επιρρίπτει μεγάλο μέρος της ευθύνης που οι Τέχνες έχουν «ξεφύγει από την ουσία της καθημερινής ζωής». Εκφράζει την ανάγκη να «βρούμε τρόπους» για να α δώσουμε, με τη βοήθεια των Τεχνών, «ορατή μορφή σε όλες τις προσδοκίες της ζωής μας», να ανακαλύψουμε, όπως λέει, την «φυσική άποψη της Τέχνης», μια πλατιά, δηλαδή, αντίληψη που περιγράφει τη σχέση «ολόκληρης» της ανθρώπινης ύπαρξης με την Τέχνη, μια σχέση, που, όπως τονίζει ο μελετητής, «πρέπει να υποστηριχθεί από ψυχολογική και εκπαιδευτική προσέγγιση» και που πρέπει να αναγνωρίζει την «Τέχνη ως οπτική φόρμα και την οπτική φόρμα ως το ηγετικό μέσο της παραγωγικής σκέψης» (ό.π.).

Απλουστεύοντας τη δομή της σκέψης του Arnheim οι Elaine Pear Cohen & Puth Strauss Gainer (1995, b XIX) αποκαλούν την Τέχνη «γλώσσα», ως σύστημα επικοινωνίας και περιγράφουν τη λειτουργία της ως τρόπο με τον οποίον «οπτικά στοιχεία αποσαφηνίζουν ιδέες και διεγείρουν περαιτέρω άλλες μέσα, (...) ενώ μια διαδικασία διαπλέκει την οργάνωση των ιδεών και την εφαρμογή τέτοιων ιδεών με τα καλλιτεχνικά μέσα» (ό.π.) Αξιοποιώντας οι παραπάνω μελετητές την

<sup>1</sup> Επηρέαστηκε από τον Jean Piaget, τον γλωσσολόγο Noam Chomsky και τον ορθολογιστή Claude Levi-Strauss, ο οποίος ανέλυσε τη σχέση της Τέχνης με τη συμβολική λειτουργία.

πολύχρονη εκπαιδευτική τους πείρα σε σχολεία υποστηρίζουν με έμφαση ότι η συνολική εκπαιδευτική διαδικασία θα έχει πολλά να ωφεληθεί από την αντίστοιχη καλλιτεχνική, γιατί η τελευταία είναι, κατά την αντίληψη τους, διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν τον εαυτό τους, να μάθουν να σκέπτονται, να μάθουν να αισθάνονται με τις αισθήσεις τους. Δηλώνονται έτσι οι σχέσεις της δημιουργικής διαδικασίας με τη σκέψη, τη φαντασία, την ευαισθητοποίηση των αισθήσεων – θέματα στα οποία έχουμε ήδη αναφερθεί –, σχέσεις που μπορούν να υποστηρίξουν την καλλιτεχνική προσέγγιση του ορισμού της δημιουργικής διαδικασίας και την ανάγκη αναγνώρισης ενός τέτοιου ορισμού από την εκπαίδευση.

Δεν είναι δύσκολο, ως εκ τούτου, να αντιληφθεί κανείς τη σημασία της πρότασης μας για πάντρεμα Γλώσσας και Τέχνης στα πλαίσια των εκπαιδευτικών διαδικασιών αν σκεφθεί:

1.ότι το σχέδιο και η ζωγραφική υποστηρίζεται από όλους τους μελετητές της δημιουργικότητας, και από τους συγγραφείς που προαναφέραμε (ό.π, XI), ως μέσον έρευνας της δημιουργικότητας.

2.ότι πολλές φορές το σχέδιο είναι όχι «μια άλλη γλώσσα», αλλά η «μόνη γλώσσα» για το παιδί που μένει σκεπτικό, τρομαγμένο, παραμελημένο, άβουλο, νευρικό, ατίθασο κι απρόθυμο να μιλήσει στο δάσκαλο, έστω κι αν δεν είναι αυτός ακριβώς που το απογοήτευσε ή το χειραγώγησε, αλλά ίσως επειδή δεν μπόρεσε να του εμπνεύσει εμπιστοσύνη και να το ενθαρρύνει να ζωγραφίσει τους φόβους και τις αγωνίες του, τα όνειρα και τις ελπίδες του.

3.την απόλαυση που νοιώθουν τα παιδιά:

α) να κάνουν τη γνώση προσπελάσιμη, στερεή και εύκολη στην ανάκληση της μέσα από σχήματα, χρώματα, σχεδιαγράμματα, γραμμές και σημεία.

β) να εκφράζονται μέσα από κινήσεις του κορμιού ή του χεριού με υλικά και μέσα από τους χώρους της τέχνης, παρά την επιμονή της εκπαίδευσης να διαχωρίζει την τέχνη από την ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και ζωή, όχι μόνο στη δική μας χώρα, αλλά και σε πολλές άλλες χώρες.

Ας χαρίσει λοιπόν η εκπαίδευση στα παιδιά την τέχνη που είναι «οτιδήποτε με το οποίο μπορείς να δραπετεύεις» σύμφωνα με το ορισμό της Τέχνης του Marshall McLuhan (F. Sedgwick, 1993, 3–4) δίνοντας τους έτσι το έδαφος για το μεγάλο άλμα στους χώρους της φαντασίας και ικανοποιώντας τους την ανάγκη για σκέψη, δράση, κίνηση, παιχνίδι, απόλαυση.

Εξάλλου πολλοί μελετητές όπως ο Perkins, ο R. Sternberg, ο Walsberg (1997) θεωρούν ως το χαρακτηριστικό που υπερισχύει από τα άλλα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων, την ικανότητα της φιλοκαλίας. Την ορίζουν ως «διαποτιστική παρουσία στα δημιουργικά άτομα», κάτι, δηλαδή, σαν συνδυασμό όλων των γνωστικών χαρακτηριστικών του ατόμου καθώς και του χαρακτηριστικού της προσωπικότητας. Σύμφωνα με τους μελετητές αυτούς η ικανότητα αυτή είναι «ψίστης σημασίας» για τη δημιουργική εκπλήρωση και δεν αφορά αποκλειστικά το χώρο της Τέχνης, αλλά «μια ποικιλία χώρων συμπεριλαμβανομένων και της επιστήμης» (ό.π., 435) στην οποίαν συνήθως δεν αναγνωρίζεται η αξία και ο ρόλος της αισθητικής ικανότητας, παρότι τα «διαπιστευτήρια της δημιουργικότητας», όπως λέει ο Kim (1990, 25), «φαίνονται να είναι τα ίδια σε ποικιλία χώρων από τις τέχνες ως τις επιστήμες και τις κοινωνικές σπουδές».

«Η τέχνη μπορεί να διαπλέκεται αλληλοτροφοδοτικά με τη

δημιουργικότητα», τονίζει με απόλυτη σαφήνεια ο Paul Torrance (1997, 43). Και συμπληρώνοντας τη σκέψη του αιτιολογεί: «Και οι δυο εμπλέκουν κάθε βλέμμα, όσφρηση, άκουσμα, αίσθηση, γεύση και ίσως μια κατ' εξοχήν αίσθηση. Μεγάλο μέρος τους είναι αθέατο, ανέκφραστο με λόγο και ασυνείδητο» (ό.π.). Βέβαια μ' αυτή του την άποψη ο Torrance προσπαθεί να εξηγήσει τη δυσκολία ορισμού της δημιουργικότητας. Για μας όμως η άποψη αποτελεί στοιχείο σημαντικό που δηλώνει τη δυνατότητα σύνδεσης της τέχνης με τη δημιουργική διαδικασία μάθησης με κοινό στοιχείο και των δυο την ευαισθητοποίηση των αισθήσεων, ανάγκη του παιδιού που η τέχνη φαίνεται να μπορεί να ικανοποιεί πλουσιοπάροχα.

Αυτό που θεωρείται από άλλους ερευνητές σημαντικό και θα πρέπει να το τονίσουμε εδώ είναι ότι η καλλιτεχνική διαδικασία μπορεί να σχετίζεται όχι μόνον με «αυξημένες ικανότητες σχετικές με το χώρο» της μουσικής, για παράδειγμα, ή της ζωγραφικής ή άλλης τέχνης όπως συμβαίνει με την έρευνα του Getzels & Csikszentmihalyi (T. Amabile, 1996, 64) όπου απλά ορίζεται η καλλιτεχνική δημιουργική διαδικασία ορισμένων μεγάλων δημιουργών. Μελετητές, όπως η T. Amabile, (1996) δηλώνουν το στόχο τους να «ορίσουν την αξία της αισθητικής εκπλήρωσης...ως ένδειξη που αναζητά την εφαρμογή της στην πράξη και την συνεισφορά της στη δημιουργική διαδικασία» (T. Amabile, 1996, 64). Κάτω απ' αυτή την οπτική η σχέση της δημιουργικής διαδικασίας με την καλλιτεχνική μπορεί να ενισχύει και τη δική μας αντίληψη για συνδυασμένη δημιουργική διαδικασία Γλώσσας και Τέχνης στα πλαίσια των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Και αυτό διότι τότε η καλλιτεχνική δημιουργική διαδικασία ανταποκρίνεται στην ανάγκη αναγνώρισης των «ατομικών διαφορών» σε μια ομάδα έτσι ώστε «τα ίδια τα δημιουργήματα να δημιουργούν το δικό τους νέο χώρο» (ό.π. 65), την ατομικότητα τους, δηλαδή, σημαντικό κριτήριο της δημιουργικής εκπλήρωσης.

Η T. Amabile (1996) ορίζει τη δημιουργική διαδικασία μέσα από πλαίσια καλλιτεχνικών τεχνικών ως διαδικασία που:

1. περιγράφει έργα «τα οποία δομούνται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να σχετίζονται με ικανότητες που θεωρούνται ανεξάρτητες, όπως οι δεξιότητες συγγραφής και ζωγραφικής» (T. Amabile 1996, 65).

2. που αποκαλύπτεται και ως «μοναδική υποκειμενική δομή που ονομάζεται δημιουργικότητα» (ό.π.)

Και τα δύο αυτά γνωρίσματα στοιχειοθετούν υποστήριξη της πρότασης μας για σύνδεση της δημιουργικής διαδικασίας με καλλιτεχνικές δραστηριότητες στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, αφού αναγνωρίζουν:

α) τη δυνατότητα ταυτόχρονης συσχέτισης δεξιοτήτων λόγου και τέχνης στο ίδιο αντικείμενο,

β) το αναγκαίο για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες πέρασμα από την ομαδική στην ατομική δημιουργική διαδικασία και τ' αντίστροφο.

Ειδικότερα, θα θέλαμε να αναφερθούμε σε προγράμματα ερευνών της ίδιας ερευνήτριας, στα οποία χρησιμοποιούνται τεχνικές που εκτιμούν συγχρόνως και την λεκτική και την καλλιτεχνική δημ/γία. (T. Amabile 1996, 44). Σύμφωνα μ' αυτά τα προγράμματα, τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται πρώτα «να σχεδιάσουν ένα δώρο για τον ερευνητή» ελεύθερα, ύστερα να σκιτσάρουν ένα «τρελό σχέδιο» μέσα σε περιορισμένο χρόνο (18 λ) στοχεύοντας σ' ένα σχετικά υψηλό επίπεδο δημ/γίας, κι ύστερα «να μιλήσουν» για τα σχέδια τους. Στην

συνέχεια, ψυχολόγοι, δάσκαλοι τέχνης, καλλιτέχνες – απαραίτητα και οι τρεις – προβαίνουν σε αξιολογήσεις των έργων με κριτήρια που αφορούν:

1. την πρωτοτυπία:
  - στη χρήση των υλικών
  - στην ανάπτυξη της ιδέας (αυθορητισμός, κίνηση, έκφραση, λεπτομέρειες κ.ά)
  - στην ποιότητα της τεχνικής πραγμάτωσης
  - στην ταυτοποίηση του θέματος (απλότητα ή συνθετότητα)
  - στον βαθμό «τρέλας» του σχεδίου.
2. τη συναισθηματική σχέση και την ανταπόκριση που το έργο προκαλεί στο θεατή.
3. την αποκάλυψη της προσπάθειας που κατεβλήθη.  
(Αναφέρω τα κριτήρια κατηγοριοποιώντας τα).

Περιγράφεται έτσι μια διαδικασία που θα μπορούσε να αποτελεί δείγμα δημιουργικής δραστηριότητας στο σχολείο, εργαλείο δουλείας για το δάσκαλο.

Το σημαντικό, κατά την άποψη μας στοιχείο, είναι το πέρασμα από το εύκολο στο δύσκολο, από το κοντινό, το κατανοητό, το λογικό στο απόμακρο, το ακατανόητο, το τρελό. Σε μια ανάλογη προσπάθεια με στόχο να διαπιστώσουμε την επίδραση της δημιουργικής ανάγνωσης στην μάθηση έχουμε προβεί πολλές φορές στην παρακάτω δραστηριότητα που αφορούσε τη διδασκαλία νέου γλωσσικού κειμένου:

1. Μετά την ανάγνωση από το δάσκαλο ζητήσαμε απ' τα παιδιά να σκισάρουν γρήγορα στο μισό μιας κόλας Α4 «τι κατάλαβαν από το κείμενο» σε μια ζωγραφιά με μολύβι ή στυλό σε 10 λ.

2. Ακολούθησε επεξεργασία του κειμένου στα πλαίσια δραστηριοτήτων στις οποίες συλλειτουργούν διαδικασίες λόγου, κίνησης, δράσης, ζωγραφικής και άλλες λεκτικές και εξωλεκτικές δραστηριότητες καθώς επίσης και δραστηριότητες οργάνωσης νοητικών χαρτών, διαγραμματικών αναπαραστάσεων, σχεδιαγραμμάτων. Ζητήσαμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν πάλι μια σκηνή από το κείμενο με χρώματα αυτή τη φορά.

3. Την επόμενη μέρα, μετά την άσκηση των παιδιών στην αναγνωστική ικανότητα, ζητήσαμε από τα παιδιά να κάνουν μια «τρελή» ζωγραφιά, χρησιμοποιώντας όλες τις τρέλες της φαντασίας τους και ύστερα να γράψουν μια δική τους τρελή ιστορία γι' αυτή την τρελή ζωγραφιά.

Η ποιοτική διαφορά σε πλούτο λεπτομερειών, σύνθεση, πρωτοτυπία οργάνωσης ήταν φανερή περνώντας από το ένα σχέδιο στο άλλο. Το σημαντικό είναι ότι είναι διαδικασίες που συγκλονίζουν τα παιδιά, που τα ενισχύουν να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους, να επικοινωνούν με χίλιους τρόπους με τους άλλους μέσα από μονοπάτια που τους ανοίγει η τέχνη αναγνωρίζοντας τους το δικαίωμα να μαθαίνουν ασχολούμενοι με απτά πράγματα και να δηλώνουν τον αυθορητισμό τους με χίλιες γλώσσες.

Άλλες έρευνες εκτιμούν τη δημ/κή διαδικασία μέσα από τεχνικές κολλάζ όπου τα υποκείμενα –χωρίς να διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες– δηλώνουν την εκδήλωση της εσωτερικής δημιουργικής τους ικανότητας (T. Amabile, 1996, 49) ή εκφράζουν τη χαρά ή τη λύπη τους με έννοιες τις οποίες αποκαλύπτει ο αριθμός των χρωμάτων ή των σχημάτων του κολλάζ (ό.π. 50)

Άλλες έρευνες δηλώνουν τη συμβολή «της υπόδειξης ενός σχηματισμού»,

ενός μοντέλου στην ανάπτυξη της δημ/κής διαδικασίας σ' ένα πλαίσιο όπου αρχικά ο ερευνητής ενθαρρύνει τα παιδιά να συνδυάζουν υλικά παιχνιδιού δίνοντας κάποιες υποδείξεις, ενώ έπειτα διατίθενται τα υλικά στα υποκείμενα αλλά δεν τους δίνεται καμία κατεύθυνση. Τέλος, προωθούνται ανάλογες προσπάθειες μέσω της ενθάρρυνσης με μουσική (ό.π. 191)

Άλλες πάλι μελέτες περιγράφουν τη δημιουργική διαδικασία με τεχνική τη συγγραφή ποιήματος (ό.π. 57). Στα πλαίσια των διαδικασιών αυτών εμπλέκονται διαδικασίες ανάγνωσης ποιημάτων χωρίς αξιολόγηση της ποιότητας τους, μέχρι να δημιουργηθούν τα ποιήματα των υποκειμένων. Η αποτίμηση της δημιουργικής εκπλήρωσης γίνεται με κριτήρια ανάλογα εκείνων που χρησιμοποιούνται στις τεχνικές σχεδίου ή κολλάζ, μόνο που εδώ τα κριτήρια αφορούν ποιότητες όπως:

- ✓ πρωτοτυπία στην ιδέα
- ✓ πρωτοτυπία στην επιλογή λέξεων
- ✓ πρωτοτυπία και τελειοποίηση στην έκφραση
- ✓ ρυθμός
- ✓ στίλ (σαφήνεια, συνοχή, ανάπτυξη θέματος)
- ✓ «τεχνική» (χρήση ποιητικού σχήματος) (ό.π., 57)

Άλλες, τέλος, μελέτες εκτιμούν τη «λεκτική δημιουργικότητα», αναγνωρίζοντας όμως τη σχέση λόγου – εικόνας (ό.π. 59). Ζητούν από τα υποκείμενα: α) Άλλοτε να αφηγηθούν μια μικρή ιστορία από μια σειρά εικόνων λέγοντας «κάτι για κάθε εικόνα» που τους παρουσιάζεται, β) Άλλοτε να «πουν μια ιστορία» για ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια, «λέγοντας κάτι για κάθε σελίδα που βλέπουν». Οι αφηγήσεις ηχογραφούνται και βαθμολογείται η πρωτοτυπία και η ευκαμψία της δημιουργικής σκέψης, όπως αυτή αποκαλύπτεται στις αφηγήσεις. Θα πρέπει να τονισθεί εδώ ότι οι ερευνητές αναγνωρίζουν πως μέσα από τέτοιες τεχνικές «αφήνεται μεγάλος χώρος για την ευκαμψία και την πρωτοτυπία» των παιδιών.

Η από μέρος μας, λοιπόν, αναφορά σε λεπτομέρειες της πραγμάτωσης των ερευνητικών πλαισίων για τον ορισμό της δημιουργικότητας μέσα από καλλιτεχνικές τεχνικές στοχεύει, πέρα απ' την πρόθεση στήριξης σε ερευνητικά δεδομένα της ανάγκης, να αναγνωρίσει η εκπ/ση τη σημασία της σχέσης δημ/κής και καλλιτεχνικής διαδικασίας, και στο να αναγνωρίσει ο εκπαιδευτικός δείγματα δημιουργικών διαδικασιών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης για τους εξής λόγους που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα εφαρμογής τέτοιων διαδικασιών:

1.«Αποτελούν», κατά την αντίληψη των ερευνητών, και συμφωνούμε και εμείς σ' αυτό με το δικαίωμα που μπορεί να μας δίνει η επί 20 συναπτά έτη εφαρμογή ανάλογων τεχνικών, «πλαίσια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολύ διαφορετικά είδη έργων» (ό.π., 62). Η δημιουργική διαδικασία μπορεί να ορίζεται άλλοτε ως διαδικασία «απόλυτα μη λεκτική», όπως στο κολλάζ και στο σκίτσο, άλλοτε ως διαδικασία «απόλυτα λεκτική», όπως στην περίπτωση της αφήγησης από εικόνες ή της συγγραφής ποιήματος. Αυτό είναι στοιχείο εξαιρετικής σημασίας, κατά την άποψη μας, για την εκπ/κή πράξη, αφού δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο που υπηρετεί τη δημιουργικότητα να ανοίγει στη διάθεση του παιδιού μια μεγάλη σειρά χώρων έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικής διαδικασίας βεβαιώνοντας τον ότι «... αυτή η μέθοδος θα μπορούσε να εφαρμοσθεί με επιτυχία για μια ποικιλία έργων σε μια μεγάλη σειρά προβλημάτων» (ό.π., 63) έκφρασης στην τάξη. Φανταστήκατε ένα πρόβλημα στα

μαθηματικά που μπορεί ο μαθητής να το παίξει θεατρικό παιχνίδι, να το σκισάρει, να το χρωματίζει, ή να το αναπαριστά με σχήματα που μετακινούνται; Για ποια δυσκολία στη λύση, για ποιο φόβο και αναστολή για τα μαθηματικά, για ποια πλήξη την ώρα των μαθηματικών μπορούμε πια να μιλούμε;

Ωστόσο, θα θέλαμε συμπληρώνοντας τη δική μας εμπειρία να αναφέρουμε ότι, καθώς δάσκαλος και μαθητές βιώνουν κατ' επανάληψη τη δημιουργική διαδικασία, ανακαλύπτουν ότι μπορεί η δημ/κή διαδικασία να είναι ταυτόχρονα και λεκτική, όπως στην περίπτωση που ένα παιδί στέλνει μηνύματα στο άλλο με μίμηση και την ίδια στιγμή το β! αποδίδει λεκτικά το μήνυμα.

2. Μέσα από τέτοια πλαίσια ορισμού της δημιουργικότητας, η δημιουργική διαδικασία «δεν εξαρτάται σημαντικά από ιδιαίτερες ικανότητες που μπορούν να έχουν αναπτύξει κάποιοι περισσότερο από άλλους και δεν αναγνωρίζει επιμέρους διαφορές» (ό.π., 63). Είναι, δηλαδή, διαδικασία για όλους.

3. Τα «έργα καλλιτεχνικής και βερμπαλιστικής δημιουργικότητας είναι εντελώς ευκολοδιαχειρίσιμα και απολαυστικά για όλα πραγματικά τα παιδιά και για τους ενήλικες που τα κάνουν» (ό.π. 63). Εδώ βέβαια θα πρέπει να επισημάνουμε πόσο εύκολα μπορεί να ελλοχεύει ο κίνδυνος ο δάσκαλος να καθορίζει μέσω συζήτησης χωρίς να παρεμβαίνει έμπρακτα στο δημιούργημα του παιδιού το δημιουργικό έργο του παιδιού.

4. Οι καλλιτεχνικές τεχνικές, φαίνεται, όπως λένε ερευνητές, να έχουν «περισσότερη οικολογική αξία» (ό.π., 63). Τούτο σημαίνει ότι χρησιμοποιώντας υλικά που επιτρέπουν μεγάλη ευελιξία στην αντίδραση, δίνουν τη δυνατότητα σε «όλα» τα υποκείμενα «εμπράγματα να δημιουργούν κάτι –ένα κολλάζ, ένα ποίημα, μια ιστορία» ή οτιδήποτε άλλο. Τότε η δημ/κή διαδικασία δηλώνει ένα «οικολογικό», φυσικό, δηλαδή, τρόπο πραγμάτωσης μιμούμενη τον τρόπο που η δημιουργική διαδικασία γίνεται στον πραγματικό κόσμο (ό.π.). Δίνει την αίσθηση στα παιδιά, ή καλύτερα τα πείθει για την αλήθεια της δράσης στην τάξη, να βεβαιώνει ότι είναι πραγματικοί δημιουργοί και δεν υποκρίνονται τους δημ/γούς, σ' ένα χώρο που έτυχε να λέγεται τάξη. Κάτω απ' αυτό το σκεπτικό οι διαδικασίες μάθησης μπορούν να γίνουν «πραγματικές καταστάσεις ζωής», όρος που, όταν τον πρωτοσυνάντησα στις υποδείξεις των βιβλίων δασκάλου του 1982, μου προκάλεσε τέτοιο τεράστιο γνωστικό κενό αναφορικά με το «πώς;» θα γινόταν αυτό εφικτό που επί δύο δεκαετίες αγωνίζομαι να δαμάσω αυτή την ορμή της εσωτερικής ανάγκης να κάνω τη μάθηση στα παιδιά ζωή, απόλαυση, χαρά, κι αυτή, παρά τις προσπάθειες μου, παραμένει ανικανοποίητη να με βασανίζει.

5. Αναγνωρίζεται από ερευνητές η ανάγκη μεγαλύτερης βελτίωσης των ερευνητικών πλαισίων μέσα στα οποία θα εμπλέκονται χώροι καλλιτεχνικοί και βερμπαλιστικοί (ό.π. 66) δίνοντας ακριβώς έμφαση στην ανάγκη να συλλειτουργούν επιστήμη και τέχνη. Μέσα από τέτοια συλλειτουργία αναδεικνύονται και πολλά επίμαχα θέματα στη συζήτηση για τη δημιουργικότητα όπως:

α) Η επίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στη δημιουργική εκπλήρωση

β) «Πρωτότυπο» της διαδικασίας για ποιόν; Και άλλα.

6. Κάτι πολύ σημαντικό για την εκπαιδευτική δημιουργική διαδικασία είναι η αναγνώριση από την καλλιτεχνική διαδικασία ότι το καλλιτεχνικό προϊόν είναι αποτέλεσμα συσχέτισης «τεχνικής και αισθητικών στοιχείων» (ό.π. 61). Δεχόμενοι τη σχέση δημιουργικής και καλλιτεχνικής διαδικασίας αναγνωρίζουμε

και την ανάγκη η δημιουργική διαδικασία μάθησης να είναι όχι μόνο τέχνη αλλά και τεχνική. Κάτω απ' αυτή την αντίληψη το σχολείο οφείλει μέσα στις δημιουργικές διαδικασίες να ασκεί και τεχνικές, μεθόδους και σχήματα που προάγουν τη δημιουργική σκέψη. Η συνεισφορά της τέχνης σ' αυτό μπορεί να είναι σημαντική ιδιαίτερα για τα παιδιά των μικρών τάξεων.

Ο Paul Torrance (1995, 276–277) αναφέρεται σε 18 εμπειρικές έρευνες που διεξήχθησαν τη δεκαετία του 1960 και αφορούν *τεχνικές που διασυνδέουν την Τέχνη με την εκπαίδευση*. Συγκεκριμένα αναφέρεται σε έρευνες που εμπλέκουν μία ή περισσότερες τέχνες ως «φορέα», ως «όχημα» διδασκαλίας για να ασκήσουν στα παιδιά τη δημιουργική σκέψη. Αναγνωρίζει τη συμβολή της τέχνης ως πλαισίου μέσα στο οποίο μπορεί να διερευνάται η δημιουργική διαδικασία οργανώνοντας ειδικά τεστ εκτίμησης των ικανοτήτων δημιουργικής σκέψης, όπως είναι το Incomplete Figures Test (Το Τεστ Ατελείωτης Φιγούρας).

Τα υποκείμενα σ' αυτό το τεστ καλούνται να *συμπληρώσουν ατελείωτες φιγούρες* οι οποίες, κατ' ομολογία των υποκειμένων της έρευνας – βεβαιώνει ο Torrance –, τα κάνουν να νιώθουν «άβολα» και τα κινούν σε δράση προκειμένου αυτά να συμπληρώσουν τις φιγούρες με κάποιο τρόπο είτε «σύροντας πραγματικές γραμμές είτε μέσω της φαντασίας σκεπτόμενα τρόπους συμπλήρωσης της φιγούρας» (P. Torrance 1997, 47). Οδηγεί δηλαδή η ατελείωτη φιγούρα σε δράση της πράξης ή της φαντασίας. Ο Torrance περιγράφει την *μετά* από αυτό παρέμβαση του ερευνητή, ο οποίος *ζητά από τα υποκείμενα να συμπληρώσουν τη φιγούρα «με τρόπο που θα ικανοποιούσε το θεατή»*. Ο ερευνητής, περιγράφοντας τη φάση της ολοκλήρωσης των διαδικασιών, χρωματίζει και φορτίζει με λόγια – χωρίς να δίνει σ' εμάς την αίσθηση της υπερβολής – την «ατμόσφαιρα ανακούφισης», την «διαρκώς αυξανόμενη ζωντάνια» του κλίματος που επικρατεί, τα «γέλια και τα χαμόγελα», το «αυθόρμητο ενδιαφέρον» των υποκειμένων «να ανακοινώσουν» το αποτέλεσμα για «να δουν» οι άλλοι τι δημιούργησαν.

Σχολιάζοντας την περιγραφή και έχοντας βιώσει επανειλημμένα την εμπειρία σε μια ομάδα με μικρά παιδιά, θα θέλαμε να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας σε κάποια σημεία που αποτελούν, κατά την αντίληψη μας, σημεία κλειδιά για τη ροή μιας επιτυχημένης διαδικασίας, με την έννοια ότι αυτή μπορεί να εμπλέκει δυναμικά στις φάσεις της δάσκαλο και μαθητές σ' έναν αγώνα διεκδίκησης του δικαιώματος της δημ/κής έκφρασης, με τρόπο που σέβεται τα αντίστοιχα δικαιώματα των άλλων εμπλεκόμενων στην ίδια διαδικασία:

1.η δική μας υπογράμμιση των λέξεων «μετά» και «ζητά από τα υποκείμενα» δηλώνει ένα είδος εστίασης της προσοχής του μελετητή σ' ένα πολύ ζωτικό, κατά την αντίληψη μας, θέμα, σχετικό με την ολοκλήρωση των διαδικασιών, που αφορά το ρόλο του ενήλικα στη διαχείριση των διαδικασιών. Η περιγραφή του Torrance αφήνει τα περιθώρια σε μας να αντιληφθούμε το ρόλο ενός *αμέτοχου παρατηρητή* που μπορεί *εύκολα* να ωθεί σε δημιουργική δράση τα υποκείμενα με το να «ζητά» απλά ή να «τονίζει» την ανάγκη να διαχειριστούν τα υποκείμενα τα δεδομένα του τεστ κατά τρόπο ικανοποιητικό. Εκφράζοντας τη δική μας εμπειρία θα λέγαμε ότι δεν είναι τόσο εύκολο να εμπλέξεις τα παιδιά σε δημιουργικές διαδικασίες. Είναι ανάγκη να έχεις δομήσει ευνοϊκό περιβάλλον, ζεστό κλίμα, να πυροδοτείς και να κεντρίζεις με κατάλληλες ερωτήσεις, ποικίλου τύπου λεκτικής δομής την περιέργεια τους, να τους θέτεις τα ερωτήματα επιλέγοντας την σειρά διαδοχής τους, το χρόνο που θα θέσεις το καθένα, τον τόνο και την ένταση της

φωνής σου, ακόμη και τις κινήσεις του σώματος σου. Η ποιότητα και το «πότε» της προβολής των ερωτήσεων βοηθούν το παιδί να οργανώσει τον εαυτό του, να αναλάβει τις δυνάμεις όταν νιώθει πεσμένο, να το βοηθήσει να δει με αισιοδοξία το επόμενο βήμα της διαδικασίας.

Το παιδί δεν είναι ο ενήλικας απ' τον οποίον οι ερευνητές απαντούν την ικανότητα να διαχειρίζεται ο ίδιος τη δική του ορμή διαχωρίζοντας τα άτομα σε «αρχάριους» και «έμπειρους» αναφορικά με την εμπλοκή τους σε δημιουργικές διαδικασίες. (R. Fritz, 1991, 33). Τα παιδιά, ακόμη κι αν έχουν ασκηθεί να εμπλέκονται σε δημιουργικές διαδικασίες, έχουν ανάγκη τον ενήλικα να τα ενισχύσει στο να χρησιμοποιούν τους δικούς τους ρυθμούς για να διασφαλίζουν την ενέργεια που τους χρειάζεται, προκειμένου να έχουμε λιγότερες χαμένες προσπάθειες και κέρδος σε χρόνο και ενέργεια. Ο ρόλος του δ/λου είναι άκρως αποφασιστικός και έντονα ενεργητικός στις δημ/κές διαδικασίες μάθησης:

α) Είναι αυτός που ανοίγει δρόμους στο παιδί για να έχει καθώς δημιουργεί ένα άλλο πέρασμα, όταν το προηγούμενο έχει αποκαλυφθεί αδιέξοδο ή λάθος κατεύθυνση,

β) Είναι αυτός που άλλοτε συνδουλίζει και κορώνει την ενέργεια των παιδιών ενθαρρύνοντας τα για πιο γρήγορα, πιο αποφασιστικά βήματα κι άλλοτε κατευνάζει την ορμή τους φοβούμενος μην σπαταληθεί προτού οδηγηθεί στο στόχο της η όλη προσπάθεια,

γ) Είναι αυτός που διαχειρίζεται τις αντιδράσεις της ομάδας για να συμβάλει με τις ωθήσεις και τις αξιολογήσεις της σε μια θετική σχέση του παιδιού με τη διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας τα σχόλια, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι είναι εύκολο να περιγράψεις τις φάσεις μιας δημιουργικής διαδικασίας, αλλά είναι δύσκολο να διαχειρίζεσαι την πραγμάτωση της. Καλείσαι να παίξεις ένα ρόλο δυναμικό, συμμετοχικό, ανατροφοδοτικό ελέγχοντας με σύνεση κάθε στιγμή τον κίνδυνο να υπερβείς τα όρια της συμμετοχής, της ανατροφοδότησης, της συμβολής.

Επανερχόμενοι στο Τεστ Ατελείωτης Φιγούρας του Torrance θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η αξία ενός τέτοιου πλαισίου διαδικασιών βρίσκεται στο σημείο που ο δάσκαλος μπορεί να αναγνωρίσει αναλογικά άλλα σχήματα διαδικασιών που μπορούν να σχετίζονται με ιδιαίτερα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος. Ένα κείμενο Γλώσσας στο οποίο έχουμε δημιουργήσει ατέλειες αφαιρώντας για παράδειγμα ενδιάμεσες παραγράφους τις οποίες τα παιδιά καλείται να συμπληρώσει ή ένα κείμενο που του έχει αφαιρεθεί η αρχή ή το τέλος μπορούν να είναι τεχνικές ανάλογες προς εκείνες του Τεστ Ατελείωτης Φιγούρας.

Παραδείγματα διαδικασιών συμπλήρωσης ατέλειωτης φιγούρας ή σύνθεσης φιγούρας – έτσι εμείς το διαφοροποιήσαμε – από μέρη άλλης φιγούρας σε ομάδα δέκα παιδιών καταθέτουμε στην εργασία μας καθώς επίσης και ηχογραφημένα δείγματα των διαδικασιών αυτών, με τη διαφορά ότι για μας οι φάσεις της διαδικασίας σχετίζονται πέρα απ' το σημείο που σταματά η ερευνητική καλλιτεχνική διαδικασία:

1. Τα παιδιά περιγράφουν με λόγια την ατομική τους προσπάθεια ως εσωτερική διαδικασία, σκιαγραφούν τον τρόπο που τα ίδια την βίωσαν, χρωματίζουν με λόγια την δική τους ορμή: «τι σκέπτονταν;», «τι ένιωθαν;», «πώς επιχειρούσαν τη δράση;», «τι τα επηρέασε;», «από ποιους χώρους χρησιμοποίησαν πληροφορίες;» – από τηλεόραση, μυθολογία, παραμύθια, αφηγήσεις, σκέψη συμμαθητών τους που αξιοποίησαν διαφορετικά κι αλλού.



2. Τα παιδιά δείχνουν τις εικονικές τους δημιουργίες, διαβάζουν τις λεκτικές τους περιγραφές. Η ομάδα προβαίνει σε αξιολογήσεις των προϊόντων που αναγνωρίζουν και ενθαρρύνουν την ατομική προσπάθεια: «φανταστικό», «πολύ φανταστικό», «τρελό», «παραμυθένιο» κ.ά. Αναζητείται από την ομάδα η πορεία της σκέψης του παιδιού και ο τρόπος που μπορεί να το οδήγησε σ' αυτό το αποτέλεσμα. Ανακαλύπτονται κοινοί δρόμοι σκέψης και δράσης, περιγράφονται οι διαφοροποιήσεις και οι αντιδράσεις (διανοητικές, συναισθηματικές) που προκαλεί στην ομάδα το δημιούργημα. Αξιολογείται η ποιότητα του γραπτού λόγου ως τέχνη του παιδιού – συγγραφέα που ξέρει να χρησιμοποιεί κατάλληλα σχήματα λόγου (μεταφορές, παρομοιώσεις, επαναληπτικό λόγο, επιφωνηματικό λόγο κ.τ.λ.) για να προκαλέσει το ενδιαφέρον και να συγκινήσει τον ακροατή του. Γίνεται δηλ. αξιολόγηση του λειτουργικού τρόπου χρήσης των σχημάτων λόγου ως εργαλείων για αποτελεσματική επικοινωνία και έκφραση.

3. Τα παιδιά αναζητούν και προτείνουν το πέρασμα σε φανταστικές αφηγήσεις που δηλώνουν την ανάγκη για ταξίδια πέρα απ' αυτό που βίωσαν οι αισθήσεις. Δημιουργούν παραμύθια, «τρελές» ιστορίες, ιστορίες από το διάστημα, εικονογραφούν ελεύθερα, ξεφεύγοντας απ' τη φιγούρα που είχαν συνθέσει με τα μέρη από τις φιγούρες, και ο κύκλος των δραστηριοτήτων διευρύνεται με ομαδικές εργασίες στο σπίτι όπου παράγουν έργα για το στολισμό της τάξης ή έργα που προσφέρονται ως δώρα στο διευθυντή του σχολείου ή σε άλλες τάξεις.

Ένα άλλο καλλιτεχνικό πλαίσιο που δηλώνει τη σχέση δημιουργικής και καλλιτεχνικής διαδικασίας είναι η «ηχογραφημένη άσκηση» που δημιούργησε ο Torrance μαζί με τον Cunnington (1962, 1965) και ονομάζεται «Ήχοι και εικόνες». Η κασέτα φτιάχτηκε για να λειτουργήσει ως μέσον που «απεδείχθη ότι διευκολύνει την πρωτοτυπία και άλλα στοιχεία της δημιουργικής σκέψης» (E. P. Torrance 1997, 48).

Είναι ένα τεστ από τέσσερις ηχητικές εκτελέσεις διαφορετικών ηχητικών παραγωγών που μπαίνουν σε σειρά ανάλογα με έναν «εύκολα αναγνωρίσιμο γνωστό ήχο που παρουσιάζει στοιχεία που λείπουν» και φτάνοντας σε μια «περίεργη εκτέλεση που συνίσταται από έξι ποιοτικά άσχετους ήχους». Αυτό το σύνολο των τεσσάρων εκτελέσεων με παύσεις ανάμεσα τους ακούγεται μια φορά από τον ακροατή που καλείται να γράψει μια *λεκτική εικόνα* για κάθε ήχο. Επιχειρείται, δηλαδή, η παραγωγή λόγου μέσω της σύνδεσης ήχου – στοιχείο του χώρου της τέχνης – και λόγου – στοιχείο της δημιουργικής έκφρασης του ανθρώπου. Η εκτέλεση επαναλαμβάνεται δεύτερη φορά με την υπόδειξη στους ακροατές «να αφήσουν τη φαντασία τους να τριγυρνά πιο πλατιά ξεφεύγοντας από τις πολύ φανερές εικόνες». Οι ηχητικές εκτελέσεις επαναλαμβάνονται για τρίτη φορά, με την υπόδειξη τα υποκείμενα να αφήσουν τη φαντασία τους «να αιωρείται ελεύθερη» (ό.π.). Τελικά ζητείται από τον ακροατή να επιλέξει την «πιο αγαπημένη» του εικόνα ή λεκτική εικόνα και να την αποδώσει με εικόνα. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώνεται με το να ζητήσουμε από τους ακροατές να περιγράψουν την εμπειρία τους προσπαθώντας να ορίσουν ποια στοιχεία του περιβάλλοντος (η κασέτα, η όλη διαδικασία κ.τ.λ.) διευκόλυναν ή εμπόδισαν τις προσπάθειες τους να σκεφτούν πρωτότυπες ιδέες. Οι ακροατές, όπως βεβαιώνει ο Τοιταησο, εύκολα ορίζουν στοιχεία όπως τη *ζωηρότητα της διαδικασίας, το πέρασμα από το εύκολο στο δύσκολο, τη γνησιότητα της αποκλίνουσας σκέψης, την απελευθέρωση από το φόβο της αξιολόγησης*, δηλαδή όσα δυστυχώς δεν αναγνωρίζει η σύγχρονη εκπ/ση. Ο Τοιταησο σε άλλο του έργο, αναφερόμενος

σ' αυτό το τεστ, «Ήχοι και Εικόνες», τονίζει με έμφαση την ανάγκη: 1) να καταβληθούν προσπάθειες από τους ερευνητές να αποδεσμευτεί ο ακροατής από τους φόβους της αξιολόγησης — όπλο και απειλή στα χέρια του σύγχρονου εκπ/κού — και να ενθαρρυνθεί ο ακροατής να «κάνει πλάκα», να βιώσει, δηλαδή, τις διαδικασίες διασκεδάζοντας. Δηλώνεται έτσι η ανάγκη σύνδεσης του *χιούμορ* ως διαδικασίας σκέψης με την καλλιτεχνική και δημιουργική διαδικασία σ' ένα πλαίσιο παιχνιδιού. 2) να γίνουν προσπάθειες να σπάσει ο «δεσμός» της σειράς των ηχητικών εγγραφών κατά το πέρασμα από τη μιαν παρουσίαση στην άλλη. (P. Torrance, 1995, 73).

Έτσι, η δημιουργική διαδικασία αποκτά μια καλλιτεχνική προσέγγιση, γίνεται καλλιτεχνική δημιουργική διαδικασία, αφού ξεκινά από ένα πλαίσιο καλλιτεχνικής δημιουργίας, αναπτύσσεται μέσα απ' αυτό και μ' αυτό και καταλήγει ολοκληρώνοντας ένα κύκλο διαδικασιών που αναγνωρίζουν τη σχέση τέχνης – λόγου, σ' ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα. Θα επαναλάβουμε εδώ ότι η μεγάλη σημασία της περιγραφής από μέρος μας αυτών των ερευνητικών διαδικασιών έγκειται στο γεγονός – για μας αποτελεί γεγονός που το βεβαιώνουν και τα ίδια τα παιδιά αξιολογώντας τα βιώματα τους στη τάξη (Δες: Στ. & Μ. Αναστασιάδης, 1998) – ότι μπορούν οι διαδικασίες αυτές να αναγνωρισθούν ως διαδικασίες δημιουργικής διδ/λίας στα πλαίσια των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος ως αναλογικά σχήματα της ιδέας του Torrance, προϊόντα της επινόησης του δ/λου και προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της δικής του ομάδας.

Κάθε σχολείο διαθέτει σήμερα οπτικοακουστικά μέσα διδ/λίας κι ένα δάσκαλο που εν δυνάμει είναι δημιουργικός. Ως εκ τούτου θα μπορούσε να φέρει και να κινήσει στην τάξη του δημιουργικές διαδικασίες όχι μόνον κομμάτια από την μουσική παράδοση του λαού μας και άλλων λαών, αλλά επιπλέον, ήχους και ακούσματα από τη φύση και την καθημερινή ζωή, που περιγράφουν τη δημιουργικότητα του ανθρώπου σε κάθε της εκδήλωση και κινούν τη δημιουργικότητα των μαθητών για επικοινωνία και έκφραση. Υπάρχει σίγουρα ο τρόπος να ανατραπεί η λανθασμένη αντίληψη ότι τα ελληνόπουλα δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας γραπτής έκφρασης και στην εκδήλωση της φαντασίας τους. Θα πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια όχι στο παιδί, όπως συνηθίζεται να γίνεται, αλλά στην ποιότητα των διαδικασιών που ο δάσκαλος εντάσσει στην καθημερινή του επικοινωνία με τα παιδιά αποφασισμένος να αντικαταστήσει την περίοδο των ισχνών αγελάδων που γεύονται ως τώρα τα παιδιά στις διαδικασίες μάθησης με την περίοδο των παχιών αγελάδων από το λιβάδι της τέχνης, έναν χώρο όπου η φαντασία στήνει αιώνια το θρόνο της. Μέσα σε πλαίσια με τεχνικές από το χώρο της φαντασίας δίνονται πολύ μεγάλα περιθώρια για την λύση της αγωνίας μας για το κυνήγι των γραμματικών φαινομένων. Κάθε γραπτή δημιουργία των παιδιών μπορεί να γίνει πλαίσιο για λειτουργική ερμηνεία των γραμματικών φαινομένων.

Προτείνουμε ένα παράδειγμα ανάλογο προς τις διαδικασίες συμπλήρωσης ατέλειωτης φιγούρας του Torrance διαμορφωμένο πάνω σ' αυτή την γενική αρχή συλλειτουργίας τέχνης και δημιουργικότητας, προσαρμοσμένο όμως στις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος και προορισμένο να υπηρετεί τη σχέση εικόνας – λόγου και θα μπορούσε να λέγεται «Εικόνες και λόγια».

Μια σύντομη περιγραφή του πλαισίου που προτείνουμε θα περιελάμβανε σαν ένα είδος άλλης ανάγνωσης επιλεγμένα, σύμφωνα με στόχους που υπηρετούν την

ανάγκη ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, κομμάτια από τρία ή τέσσερα διδαγμένα, στα πλαίσια της δημ/κής διδ/λίας γνωστά κείμενα. (Η προβληματική ότι κακοποιείται ο λόγος του συγγραφέα, όταν τα κείμενα παίρνουν αποσπάσματα από επιμέρους κείμενα τους, δεν αφορά τη δική μας εργασία.) Η σύνθεση τους θα υπάκουε στην αρχή: από το εύκολο στο δύσκολο, από το περισσότερο ορθολογικό στο περισσότερο φανταστικό». Το τελευταίο κείμενο θα αποτελεί σύνθεση μερών από κείμενα άσχετα, προκλητικά ξένα μεταξύ τους, έτσι δομημένα, ώστε η συνολική σύνθεση του κειμένου να προκαλεί στα παιδιά σύγχυση, να τους δίνει την αίσθηση του «τρελού», της απόκλισης.

Η διαχείριση του έργου θα μπορούσε να γίνει κάπως έτσι:

1. Διαβάζουμε ένα ένα τα κείμενα χωρίς σχόλια και συζητήσεις. Ζητούμε από τα παιδιά να αποδώσουν με σκίτσο ή με ζωγραφιά την εικόνα που ζύπνησε μέσα τους η αφήγηση. Έχουμε, δηλαδή, ένα διαφορετικό πέρασμα από το αντίστοιχο του Torrance: το πέρασμα από το λόγο στην εικόνα. Το ίδιο συμβαίνει με όλα τα κείμενα της άσκησης. Θα πρέπει ωστόσο να τονίσουμε εδώ ότι είναι ανάγκη να έχουν ασκηθεί τα παιδιά, μέσα απ' τις καθημερινές διαδικασίες, στην ικανότητα να στέκουν αποτελεσματικά ως ακροατές απέναντι σε μια αφήγηση καθώς επίσης και στην ικανότητα να μεταφέρουν την ιδέα από τα σύμβολα του λόγου στα σύμβολα της εικόνας. Χρειάζεται καθημερινή άσκηση των παιδιών για επικοινωνία με τα κείμενα και τη σχέση εικόνας – λόγου, η οποία σε μια πρώτη φάση της άσκησης μπορεί να αναζητά τη σχέση συγγραφέα – εικονογράφου. Διαφορετικά, η εφαρμογή της άσκησης που προτείνουμε θα ενισχύσει αντίληψη διαφορετική απ' αυτή που εμείς προτείνουμε, θα αποδειχθεί, δηλ, αναποτελεσματική, αφού θα υπηρετεί την πολύ γνωστή σε όλους μας παράλογη τακτική του σχολείου να αξιολογεί και να εκτιμά στα τεστ του Υπουργείου δεξιότητες που διόλου δεν ασκεί μέσα απ' τον καθημερινό του προγραμματισμό.

Ο στόχος για θετική ανταπόκριση των μαθητών σε μια αφήγηση με περαιτέρω στόχους για δημιουργική έκφραση μέσα από καλλιτεχνική προσέγγιση είναι από τους πλέον φιλόδοξους αλλά και τους πλέον δύσκολους στόχους της εκπαίδευσης. Προϋποθέτει τον συνδυασμό πολλών από τους παρακάτω παράγοντες που περιγράφουν αναπτυγμένες, μέσα απ' τους στόχους του σχολείου, ικανότητες του μαθητή:

- προηγούμενη εμπειρία εμπλοκής του μαθητή σε διαδικασίες ακρόασης.
- αναπτυγμένο λεξιλόγιο.
- αναπτυγμένο υπόστρωμα κουλτούρας (αξίες, στάσεις, διαθέσεις κ.τ.λ.).
- ενδιαφέρον.
- ζωντανή εμπειρία κατά την ώρα της αφήγησης.
- συναισθηματικό κλίμα την ώρα της αφήγησης.
- φυσικό πλαίσιο με ερεθίσματα που σχετίζονται με την αφήγηση, περιβάλλον (αισθητηριακά κεντρίσματα για ζύπνημα της φαντασίας).
- εστίαση της προσοχής των μαθητών στο κείμενο της αφήγησης.
- προετοιμασία για την υποδοχή της αφήγησης.
- Τρόπος αφήγησης τέτοιος ώστε να επηρεάζει το ενδιαφέρον, κ.α.

Πόσο όμως τα παιδιά έχουν αναπτύξει τέτοιες ικανότητες για να ελπίζουμε σε θετική ανταπόκριση στην αφήγηση;

2. Διαβάζουμε πάλι τα κείμενα της άσκησης αλλάζοντας τη σειρά της παρουσίασής τους με τα παιδιά καθισμένα όχι στα θρανία – δεν κάνει άλματα η φαντασία τους με καλουπωμένο το σώμα τους σ' ένα θρανίο –, αλλά στο χαλί της

τάξης μας – για μας ήταν το μαγικό χαλί – ενώ στην τάξη ακούγεται σε χαμηλή ένταση μια μουσική εκτέλεση κι η αίσθηση απ' τα ζουμπούλια και τα βασιλικά της τάξης μας σιγοντάρει τη διάθεση να εκμαυλιστούν οι αισθήσεις, να γίνει πιο εύκολο το πέταγμα της φαντασίας μέσα από μονοπάτια που ανοίγουν οι ακτίνες του ήλιου που διαπερνώντας τις κόκκινες και πράσινες κουρτίνες της τάξης μας λούζουν σαν θεϊκή δύναμη τα κεφαλάκια των παιδιών. Και τότε κάθε υπόδειξη στα παιδιά «να αφήσουν τη φαντασία τους να τριγυρνά πλατιά», όπως είδαμε να λέει ο Toğançe, αποκαλύπτεται πολλές φορές ετεροχρονική και άσκοπη γιατί μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα, όπου όλο το περιβάλλον και η γενικότερη ατμόσφαιρα επιχειρεί να αναστατώνει κάθε αίσθηση των παιδιών, ποια φαντασία θα μπορούσε να περιμένει τη λεκτική μας υπόδειξη για να επιχειρήσει να μισέψει σε μέρη άγνωστα; Μέσα σ' αυτό το κλίμα, τελειώνοντας την αφήγηση, ζητούμε από τα παιδιά να κλείσουν για λίγο τα μάτια τους και να παρατηρήσουν ξαναφέροντας στη σκέψη τους τις αφηγήσεις, *τι εικόνα ζωγραφίζεται στο μυαλό τους*. Ύστερα ζητούμε να την περιγράψουν και να την ερμηνεύσουν προφορικά ή γραπτά, ενώ η μουσική έχει σταματήσει και το κασετόφωνο της τάξης αγωνίζεται να μην χάσει τον παραμικρό τόνο, την ελάχιστη απόχρωση της φωνής των παιδιών καθώς λεκτικά ζωγραφίζουν τις εσωτερικές τους εικόνες, υλικό που θα ακούσουν τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση της άσκησης.

3. Τα παιδιά καθισμένα στο χαλί ακούνε για Τρίτη φορά με κλειστά τα μάτια τώρα την αφήγηση με την υπόδειξη: «Βάλτε τη φαντασία σας στον Πήγασο της σκέψης σας κι αφήστε την να πετά τρελά σε κόσμους περίεργους που δεν πάτησε ανθρώπου ποδάρι.» Οι εναλλαγές στον τόνο και την ένταση της φωνής του δασκάλου σιγοντάρουν την πρόθεση της αφήγησης να απογειώσει τη φαντασία των παιδιών. Ο δάσκαλος κάνει καθετί που μπορεί να επιταχύνει το πέταγμα της σκέψης.

Τελειώνοντας την αφήγηση, προβαίνουμε στα εξής:

1. Ζητούμε από τα παιδιά:

α) Να ζωγραφίσουν μια εικόνα που είδαν μέσα τους την ώρα της αφήγησης. (Τα παιδιά έχουν ασκηθεί σ' αυτό: Διαβάζουμε παραγράφους αργά και τα παιδιά παρακολουθούν τι εικόνες ζωγραφίζονται μέσα τους και τις περιγράφουν).

β) Στη συνέχεια: Να περιγράψουν με λόγια την εικόνα που είδαν και απεικόνισαν.

2. Επιδεικνύονται μια σειρά από εικόνες και διαβάζονται οι αντίστοιχες περιγραφές από το δ/λο, ώστε να αποδίδεται σωστά με την ανάγνωση το περιεχόμενο, όποια κι αν είναι τα λάθη δομής του λόγου. (Στη φάση αυτή είναι ανάγκη να αναγνωρισθεί η προσπάθεια που κατεβλήθη από το παιδί, επιβάλλεται να αναγνωρισθούν όλες οι προσπάθειες.) Γίνεται συζήτηση για το κάθε δημιούργημα – όχι αξιολόγηση με την έννοια της βαθμολόγησης, ούτε σύγκριση ανάμεσα στις δημιουργίες, ώστε να αναδεικνύεται *το καλύτερο*. Όλα είναι μια άλλη άποψη της δημιουργικής διαδικασίας και όλα έχουν κάτι πολύτιμο από την ανθρώπινη σκέψη και το ανθρώπινο συναίσθημα να αποκαλύψουν και να καταθέσουν στη διάθεση της ομάδας. Κάτω απ' αυτό το πνεύμα η ομάδα μπορεί να ενθαρρύνει το άτομο για την πρωτοτυπία και την ευελιξία του και να νιώθει τι του οφείλει για όσα της πρόσφερε.

3. Την επόμενη μέρα ο δάσκαλος δηλώνει με όλα του τα μηνύματα (λόγια, κινήσεις, διάθεση) ότι είναι έτοιμος για «τρέλες» και αναζητά συμπαίκτες σ' αυτό το παιχνίδι, αφήνοντας υπονοούμενα ότι το παιχνίδι θα είναι άκρως

συναρπαστικό. (Ίσως βιώνοντας η Μαριέττα συχνά αυτή τη διάθεση της δασκάλας έφτιαξε μια πολύχρωμη λεζάντα με τα λόγια: «Κυρία, τι τρέλες έχει το μενού σήμερα;» και την κόλλησε στην πόρτα της τάξης μας κάνοντας το διευθυντή να ανησυχήσει για όσα μπορούσαν να συμβαίνουν σ' αυτή την τάξη και να ζητήσει να παρακολουθήσει τις διαδικασίες.) (Σ. και Μ. Αναστασιάδης 1998, 38). Η διαδικασία μπορεί να ξεκινά με κάποια λόγια που υπαινίσσονται για το τι έκανε η δ/λα πίσω απ' τα παιδιά, όπως:

«Ελάτε να κάνουμε τρέλες.

Εγώ μέθυσα πρωί, πρωί.

Έφτιαξα μια νοστιμότατη ρώσικη σαλάτα από κειμενάκια.

Ελάτε στο χαλί να σας σερβίρω.»

Τα κείμενα έχουν κοπεί σε μικρότερα κομμάτια και έχουν συντεθεί με τρόπο τόσο έντονα ασύμβατο που να προκαλεί σοκ στα παιδιά, στη σκέψη και το συναίσθημα τους. Σε κάτι τέτοιες καταστάσεις τα παιδιά δηλώνουν εκφράζοντας την ένταση της συναισθηματικής τους φόρτισης: «Κρατήστε την, θα μας τρελάνει» «Αν ξέρατε πόσο μας έχετε τρελάνει... (Σ. Μ. Αναστασιάδης 1998, 40)» «Στην τάξη μας κάνουμε φρικαλεώδεις τρέλες» (ό.π., 43)

Είναι συναρπαστικό να διαβάσεις στα παιδιά τέτοια «φρικαλεώδη κείμενα» – όπως λένε τα παιδιά – και να παρακολουθείς τις αντιδράσεις τους και τα επιφωνήματα τους: Στόματα που ανοίγουν γεμάτα έκπληξη, κεφάλια που κουνιούνται πέρα δώθε λες και αγωνίζονται να συνεφέρουν το μυαλό τους στα συγκαλά του, κορμιά που πέφτουν λιγωμένα από την ένταση της τρέλας, επιφωνήματα: Ωχ! Το μάτι μου κι άλλες ανάλογες αντιδράσεις.

Με το τέλος της αφήγησης η διάθεση των παιδιών να μιλήσουν για την απόκλιση των όσων άκουσαν είναι ασυγκράτητη. Όμως ο δάσκαλος δεν αφήνει να διοχετευτεί προς τα έξω αυτή η ενέργεια. Καλεί τα παιδιά να «κρατηθούν» και τους ζητά να γράψουν «μια δική τους τρελή ιστορία» παίρνοντας *τυχαία* τέσσερις από τις εικόνες που είχαν ζωγραφίσει κατά την πρώτη αφήγηση (Οι εικόνες είναι χωρισμένες σε κατηγορίες αντίστοιχες προς τα τέσσερα θέματα της άσκησης). Το «τυχαία» υπηρετεί την ανάγκη ανατροφοδότησης της φαντασίας των παιδιών από τους άλλους και ευνοεί περισσότερο τα παιδιά που ενεργοποιήθηκαν λιγότερο κατά τη διάρκεια των διαδικασιών.

Τέλος, κάθε παιδί γίνεται εικονογράφος της δικής του ιστορίας. Τα παιδιά αυτή τη φορά ανακοινώνουν και δείχνουν τις αφηγήσεις τους, πάλλεται η αίθουσα από τα γέλια όλων και αναγνωρίζεται έμπρακτα

α)η αποτελεσματικότητα της διασύνδεσης της τέχνης με την εκπ/ση.

β)η απόλαυση και ο πλούτος των δημιουργικών αντιδράσεων, όταν συλλειτουργούν η καλλιτεχνική και η δημιουργική διαδικασία.

γ)η αμφίδρομη σχέση «εικόνες και λόγια» ανοίγει τεράστιες δυνατότητες ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών ιδιαίτερα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Συνοψίζοντας την πρόταση θα λέγαμε ότι αυτή υπηρετεί, κατά την εξέλιξη των διαδικασιών, τις σχέσεις:

- Κατά την πρώτη αφήγηση το πέρασμα από: Λόγο σε εικόνα εικαστική

- Κατά τη δεύτερη αφήγηση το πέρασμα από: Λόγο σε εικόνα λεκτική (προφορική ή γραπτή)

- Κατά την τρίτη αφήγηση το πέρασμα από: Λόγο σε εικόνα εικαστική και λεκτική

- Κατά την τέταρτη αφήγηση το πέρασμα από:

Λόγο → Λόγο: Δημιουργία αφήγησης

Λόγο → Εικόνα: Δημιουργία εικαστικής εικόνας της νέας αφήγησης

Η πρόταση αποκτά μια ιδιαίτερη παιδαγωγική διάσταση, όταν τα κείμενα είναι κείμενα των ίδιων των παιδιών – αφορούν παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων – και τα έχουν επεξεργαστεί στην τάξη ως κείμενα ανάλογα με εκείνα του βιβλίου Γλώσσας.

Τη διασύνδεση της δημιουργικής διαδικασίας με ιδιαίτερα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος, όπως Ανάγνωση, Τέχνη, Επιστήμη, γλωσσικές τέχνες, αναγνωρίζουν μελέτες που αναζητούν τον ορισμό της δημ/κής διαδικασίας εφαρμοσμένων στην εκπαιδευτική πράξη. Ο E. P. Torrance (1997, 48) περιγράφοντας τη δημιουργική διαδικασία, ενδεικτικά στη διασύνδεση της με την ανάγνωση, σκιαγραφεί ως φάσεις τις οποίες πρέπει κανείς να περάσει:

1.«Να ευαισθητοποιηθεί στα προβλήματα και τα πιθανά κενά σε οτιδήποτε διαβάζει»

2.«Να ενημερωθεί» για τα «κενά» τα «άλυτα προβλήματα», τα στοιχεία που «παραλείπονται» ή δεν «επικεντρώνεται» σ' αυτά το ενδιαφέρον του κειμένου. Είναι, δηλαδή, η φάση κατά την οποία αναπτύσσεται η ορμή μέσα από τη δράση για πληροφόρηση προκειμένου το άτομο να προχωρήσει στην επόμενη φάση:

3.«Να αναζητήσει νέες σχέσεις, να δημιουργήσει νέους συνδυασμούς, να επιχειρήσει συσχετίσεις άσχετων στοιχείων σε συναφή σύνολα, να απορρίψει ή να μετακινήσει ορισμένα κομμάτια της πληροφορίας να ανακαλύψει νέες χρήσεις και να δομήσει πάνω σ' αυτό που είναι γνωστό» (ό.π.). Περιγράφεται έτσι με έντονους τόνους και γρήγορο παλμό η φάση της αναζήτησης και της δράσης του ατόμου, προκειμένου να επιτύχει ποικιλία πιθανών λύσεων, να αποξενωθεί από κοινότυπες ιδέες, να αναζητήσει νέους τολμηρούς συνδυασμούς συμπληρώνοντας λεπτομέρειες με συνειδητό στόχο να αποκαλύψει στους άλλους ελκυστικές, συναρπαστικές ιδέες.

Κάτι τέτοιες περιγραφές σου δίνουν την αίσθηση μιας κατάστασης που σαν δίνη, θα λέγαμε, σε παρασέρνει στα σπλάχνα της οδηγώντας σε άγνωρους τόπους, καθώς εσύ αγωνίζεσαι να δαμάσεις τις δυνάμεις που σου ασκεί. Έτσι πράγματι νιώθεις σαν δάσκαλος, αλλά και σαν μαθητής, όταν εμπλέκεσαι σε τέτοιες διαδικασίες και σε συγκλονίζει η δύναμη αυτής της ορμής που ενεργοποιεί ακόμη και το κορμί σου που αντιδρά με κίνηση. Είναι φανερό στο σώμα των παιδιών η σύσφιξη, η τάση για κίνηση, η ανάγκη για απελευθέρωση από μέσα τους μιας δύναμης (Δες φωτογραφικό υλικό στο παράρτημα της εργασίας). Η πράξη ενισχύει περισσότερο την περιγραφή του Torrance. Για μας κάθε δημιουργική διαδικασία είναι μια διαδικασία δίνης που κάνει παιδιά και δάσκαλο να πάλλονται σαν μόρια μέσα σ' αυτή την έντονη φυγοκεντρική της δύναμη, μέχρις ότου η ορμή καταλαγιάσει. Και τότε μαθητές και δάσκαλος μένουν εκστατικοί και αναπολούν όσα βίωσαν, περιγράφουν προφορικά ή γραπτά την εμπειρία τους. Κι αν, όπως λέει ο Fred Sedgwick (1993, 3), «οι θεωρίες παράγονται από τη ζωντανή πρακτική» και αποκτούν αξία όταν συσχετίζονται ανατροφοδοτικά με την εμπειρία, επιτρέψτε μου να καταθέσω ένα δείγμα της δικής μας εμπειρίας που αφορά την ανάγκη του ανθρώπου να περιγράψει την εμπειρία της δημιουργικής διαδικασίας την οποία βίωσε.

Συχνά, την ώρα που τα παιδιά περιέγραφαν γραπτά όσα πριν λίγο βίωσαν, έγγραφα και 'γω την δική μου εμπειρία, προσπαθώντας να αποφορτίσω τον εαυτό

μου και να κρατήσω για τις ανάγκες της δικής μου μελέτης όσα είχα την τύχη να μοιραστώ με τα παιδιά στη διάρκεια των διαδικασιών εκείνης της μέρας. (Καταθέτω προς μελέτη μερικά δείγματα αυτών των αυθόρμητων περιγραφών που αποκαλύπτουν την ένταση της συναισθηματικότητας του ανθρώπου – δασκάλου που εμπλέκεται σε τέτοιες διαδικασίες). Κάποια φορά ζήτησαν τα παιδιά να τους διαβάσω τι έγραφα. Την πρώτη στιγμή ένιωσα αναστολή να το κάνω σκεπτόμενη ίσως ως μια παραδοσιακή δασκάλα που δεν θέλει να αποκαλυφθεί απλή και ανθρώπινη στα παιδιά, πολύ γρήγορα όμως έδωξα αυτή την αρνητική για την δημ/κή διαδικασία αντίληψη και, παρότι δεν ήμουν σίγουρη αν θα καταλάβαιναν τα παιδιά τι έγραφα, λόγω της δομής του λόγου ενός ενήλικα που γράφει για τον εαυτό του και απευθύνεται μόνο σ' αυτόν, αναγνώρισα στα παιδιά την ανάγκη για ικανοποίηση της περιέργειας τους και τους διάβασα όσα έγραφα. Μιλούσα με πάθος για όσα έγιναν, για τις παρεμβάσεις των παιδιών στο δικό μου προγραμματισμό, για την εγρήγορση που βίωνα προκειμένου να εντάσσω κάθε τι νέο και να διαφοροποιώ τις διαδικασίες, για την αγωνία και την πίεση που νιώθουν τα παιδιά την ώρα της δημ/κής εκπλήρωσης, για την τύχη που έχω να μου εμπιστεύονται τα παιδιά όλη τους την ύπαρξη. Συγκλονίστηκα όταν τελειώνοντας άκουσα ένα ομαδικό βαθύ ανασασμό ανακούφισης που τον διαδέχτηκε ένα ξέφρενο χειροκρότημα. Ρωτώντας τα γιατί χειροκροτούν, όλα τα χέρια σηκώθηκαν ζητώντας να μιλήσουν απαντώντας στο ερώτημα μου. Σας παραθέτω μερικές απαντήσεις που με εξέπληξαν:

1.«Μας αγαπάτε, ε, κυρία; Ξέρουμε ότι μας αγαπάτε γιατί μας καταλαβαίνετε», είπε ο Γιώργος ο πιο ζωηρός της ομάδας.

2.«Κυρία, είστε και σεις παιδί σαν εμάς. Γι' αυτό μας αρέσετε» ήταν τα λόγια του Κωστή

3.«Αγωνιάτε για μας και αγωνίζεστε για τη χαρά μας, κυρία», είπε με ύφος στοχαστικό η Μαριέττα

4.«Τα μάτια σας, κυρία, γυαλίζουν και τα μαλλιά πετούν ολόκληρη κουνιέστε όταν δουλεύουμε και μας κολλάτε κι εμάς αυτό το μικρόβιο» είπε η Αγγελική

5.«Μη κλαίτε, κυρία, μη κοκκινίζετε.» είπε τρυφερά ο Βασίλης από την Β. Ήπειρο με τα σπασμένα του ελληνικά, βλέποντας με συγκινημένη καθώς έγραφα αναπολώντας με συγκίνηση την εμπειρία των διαδικασιών.

Επανερχόμενοι στην περιγραφή της δημιουργικής διαδικασίας στη διασύνδεση της με ιδιαίτερα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος, θα λέγαμε ότι μπορεί στις διαδικασίες της μάθησης να αποκαλύπτεται πραγματική, αναδύεται όμως όχι ως διαδικασία καθαρά ατομική αλλά ως διαδικασία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδοτική σχέση πολλών ατομικών διαδικασιών συμπεριλαμβανόμενης και αυτής του δασκάλου στη σχέση τους μ' ένα καλά δομημένο εξωτερικό περιβάλλον. Αναγνωρίζεται ως επιτυχημένο αποτέλεσμα ενός δυναμικού σχεδιασμού ικανού να δίνει απαντήσεις με θεωρητική έγκυρη στήριξη σε πολλά «πού;» «πότε;» «πώς;» αναφορικά με την διαδικασία και μιας ενορατικής διαχείρισης των διαδικασιών από το δάσκαλο, πράγμα που ενισχύει την αντίληψη ότι η δημ/κή διδ/λία πρέπει να είναι γνώση μαζί, καθόσον η εφαρμογή της δημιουργικότητας στην τάξη είναι κάτι πέρα από την έρευνα, είναι συνάντηση ανθρώπων, συγκερασμός συναισθημάτων και σκέψεων, είναι έκφραση ζωής, γι' αυτό και είναι θέμα πολύπλοκο και δύσκολο στην πραγμάτωση του στο χώρο της τάξης.

Μια άλλη μορφή ερευνών αναγνωρίζει από μια διαφορετική προσέγγιση τη

*δύναμη της τέχνης να κάνει αποτελεσματική και πολυσήμαντη της επικοινωνία των ανθρώπων* ορίζοντας την «ως μίμηση κοινωνικών καταστάσεων με σκοπό να ορίσει το γενικό πλαίσιο των ρόλων και των κανόνων στις πραγματικές καταστάσεις ζωής» (Louis Cohen & Lawrence Manion, 1997, 12). Τέτοιου είδους έρευνες προτείνουν την τεχνική «παίξιμο των ρόλων» ως διαδικασία που μπορεί να υπηρετεί τις ανάγκες έρευνας της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου γενικά, αλλά και να αλληλοδιαπλέκεται με τις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο.

Το «παίξιμο των ρόλων» σύμφωνα με τη δική μας αντίληψη και εμπειρία μπορεί να διασυνδέεται με τις διαδικασίες στο αντικείμενο της γλώσσας, που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, εφόσον:

1. Μέσα απ' αυτή την διαδικασία το άτομο ή τα άτομα μπορούν να παίξουν τους ρόλους μιας «φανταστικής» ή «πραγματικής» κατάστασης στο βαθμό που η διαδικασία περιλαμβάνει:

- α) «την επεξεργασία ενός σεναρίου»,
- β) «τη συμμετοχή ηθοποιών»,
- γ) «την παρουσία ή την αποχή κοινού» (ό.π., σ.348).

2. Μπορεί να παρουσιάζει ποικιλία μεθόδων που εντάσσονται στα πλαίσια δύο ευρύτερων σχηματισμών δράσης: α) της «παθητικής, φανταστικής και λεκτικής» κατά την οποίαν το παιδί καλείται να *διαβάσει* ή να *φανταστεί* ένα ρόλο και να προβεί σε συμπλήρωση ερωτηματολογίου, β) της «ενεργητικής, παρουσιαζόμενης συμπεριφορικής» που προϋποθέτει ένα «επεξεργασμένο σενάριο» και τη συμμετοχή πολλών άλλων ηθοποιών (ό.π. 349)

3. Μπορεί να συσχετισθεί ο *αυθορμητισμός*, ο *αυτοσχεδιασμός* και η ικανότητα συμμετοχής των παιδιών μέσα από πλαίσια τεχνικών που αναγνωρίζουν τη σχέση εικόνας και λόγου και καλούν τα υποκείμενα να εκφράσουν συναισθήματα (θυμό, φόβο, άγχος, χαρά, ενθουσιασμό) ή καταστάσεις που προβάλλουν *εικόνες* που τους παρουσιάζονται απαντώντας σε ερωτήματα ή παρουσιάζοντας μπροστά σε ακροατήριο, «*αυτοσχεδιάζοντας* χαρακτήρες και ρόλους.» (ό.π.)

4. Η εισαγωγή του «παιξίματος ρόλων» στην εκπαιδευτική μάθηση μπορεί και να δηλώνει, κατά τη δική μας αντίληψη και εμπειρία, την αναγνώριση της συμβολής του παιχνιδιού στην εκπ/κή πράξη, ενός παιχνιδιού που μπορεί: 1) Να υπηρετεί τους εξής στόχους:

α) «παρέχει ένα μέσο διερεύνησης των στερεότυπων ρόλων και ανάπτυξης βαθύτερης κατανόησης της αντίληψης και των συναισθημάτων κάποιου που βρίσκεται σ' ένα συγκεκριμένο ρόλο».

β) «δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να διερευνήσουν τις αλληλεπιδράσεις της τυπικής δομής και των ατομικών προσωπικοτήτων στην ανάληψη ρόλων».

γ) δίνει τη δυνατότητα στο υποκείμενο να δοκιμάσει και να ασκηθεί σε μια κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπίσει και «χρειάζεται να μάθει να αντιμετωπίζει τους τύπους και τις κοινωνικές συμβάσεις και να τους εξασκεί...».

δ) «παρέχει υλικό το οποίο θα χρησιμοποιήσουν και θα επεξεργαστούν οι άλλοι» αλλά και το ίδιο το άτομο που δρα (ό.π. 360).

4) Βοηθά το δ/λο, αναγνωρίζοντας του το δικαίωμα να δηλώνει τη δική του δημιουργικότητα, να εντάσσει το «παίξιμο των ρόλων», ανάλογα με το στόχο που ο δάσκαλος θέλει να υπηρετεί το παιχνίδι, εκπαιδευτικές διαδικασίες ως «εισαγωγή» στις διαδικασίες, ως «μέσο συμπλήρωσης ... κάποιου σημείου που διερευνάται», ως «διάλειμμα απ' τη ρουτίνα της τάξης», ως «τρόπο ενοποίησης διαφορετικών θεμάτων» (ό.π., 361)



5. Η πρόταση για εφαρμογή του «παιξίματος των ρόλων» μπορεί να εγγυάται τα αναγνωρισμένα από πολλούς ερευνητές ως δυνατά στοιχεία μιας δημιουργικής διαδικασίας:

α) «αυξημένο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για μάθηση»

β) «σταθερό επίπεδο ζωντάνιας και καινοτομίας που προκύπτει απ' τη δυναμική φύση του έργου»

γ) «μετατροπή της παραδοσιακής σχέσης μαθητή – δασκάλου»

δ) «... είναι γενικοί τρόποι συμπεριφοράς»

Είναι φανερό ότι τα ανωτέρω θετικά στοιχεία της προτεινόμενης διαδικασίας αφορούν τη δημιουργία καταστάσεων κινήτρων τα οποία κατά την αντίληψη πολλών ερευνητών, όπως έχουμε ήδη αναφέρει (T. Amabile 1996), αποτελούν βασικό και ζωτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας.

Συνοπλοποιώντας ο δάσκαλος και τα καθαρά μαθησιακά οφέλη – «μάθηση σε ποικίλα επίπεδα: γνωστικό, συναισθηματικό, αισθησιοκινητικό, εμπειρίες λήψης αποφάσεων που αποκτούν οι συμμετέχοντες», «αυξημένη επίγνωση των ρόλων κ.ά (ό.π. σελ. 366) – μπορεί να αντιμετωπίζει σταθμίζοντας τη δική του ενορατική στάση απέναντι σ' αυτά που οι ερευνητές αναγνωρίζουν ως αδύνατα σημεία της εφαρμογής των ρόλων»: (ό.π., 366)

α) Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ως αντάλλαγμα του «ενδιαφέροντος» και της «γοητείας» που υπόσχονται, «απαιτούν χρόνο», πράγμα το οποίο, επιτείνει το πρόβλημα του χρόνου που παραχωρεί το αναλυτικό πρόγραμμα.

β) Οι διαδικασίες αυτού του είδους φαίνονται να σχετίζονται με υλικά «που μπορεί να είναι ακριβά».

γ) Η ένταξη των διαδικασιών αυτών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες της τάξης θέτει «προβλήματα γενικής αποδοχής» τους ως νόμιμες εκπαιδευτικές τεχνικές «από τους συλλόγους γονέων»

Μεταφέροντας τη προσωπική μας εμπειρία αναφορικά με το θέμα των αδύνατων σημείων που, κατά την αντίληψη μας, αποτελούν χαρακτηριστικά που αναδύονται από κάθε μικρή καινοτόμα προσπάθεια του δασκάλου, θα θέλαμε να δηλώσουμε τα παρακάτω:

α) Αναφορικά με το θέμα του «απαιτούμενου χρόνου», ο οποίος φαίνεται να διευρύνεται επικίνδυνα κατά την αντίληψη ορισμένων και ιδιαίτερα των εκπ/κών, θα πρέπει κατ' αρχήν να συμφωνήσουμε ότι, πράγματι, προκύπτει μια τέτοια ανάγκη διεύρυνσης του χρόνου. Το πρόβλημα παρουσιάζεται σοβαρό αλλά όχι άλυτο από τη στιγμή που ο εκπ/κός αναζητά τρόπους εξισορρόπησης του αυξημένου χρόνου με στοιχεία που υποστηρίζουν και αποκαλύπτουν τη διαφορά στην ποιότητα της δράσης και της μάθησης, όταν δηλαδή η «ποσότητα» αναζητά και βρίσκει το αντίβαρο της στην «ποιότητα». Μπορεί, πράγματι, να απαιτείται περισσότερος χρόνος, για παράδειγμα, στις διαδικασίες της Γλώσσας προσφέροντας αρκετό για τις δραστηριότητες «παιξίματος ρόλων», πολύ σύντομα όμως αναγνωρίζεις αντίστοιχη μείωση του χρόνου που απαιτούνταν για την εκπλήρωση των ασκήσεων του βιβλίου, καθώς συντελείται η αύξηση της ικανότητας των παιδιών να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν τη γνώση και την εμπειρία που τους χάρισαν οι δραστηριότητες των ρόλων, να προσαρμόζουν τη μάθηση στην ιδιοσυγκρασία τους, ιδιαίτερα εκείνοι οι οποίοι έχουν επικίνδυνα, για την πνευματική τους ανάπτυξη, παραμεληθεί λόγω της ποιότητας των διαδικασιών της παραδοσιακής διδ/λίας. Πέρα απ' αυτό, θα πρέπει να συνεξετάσουμε την πολύ φανερή τάση των μαθητών να μεταφέρουν

δραστηριότητες αυτού του είδους σ' όλα τα αντικείμενα μάθησης (Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική κ.ά) αποκαλύπτοντας μια διαρκώς αυξανόμενη ικανότητα για γρήγορη, επινοητική αντίδραση στη λύση κάθε φύσης προβλήματος στο χώρο της μάθησης.

β) Αναφορικά με το πρόβλημα των «ακριβών υλικών» θα λέγαμε ότι για μας που εφαρμόζουμε σε καθημερινή βάση το «παίξιμο ρόλων» στο αντικείμενο της Γλώσσας, δεν υφίστατο τέτοιο πρόβλημα. Απλά, καθημερινά, εύχρηστα υλικά (χαρτιά, σακούλες χάρτινες ή νάιλον, μαντίλια, δικά τους ρούχα, μαρκαδόροι, μολύβια μακιγιάζ –αυτό ήταν ίσως το ελάχιστο έξοδο–) που επέλεγαν αυθόρμητα τα παιδιά και πρότειναν τις χρήσεις τους με πρωτοτυπία σκέψης ικανοποιούσαν με ελάχιστο κόστος τις υψηλής ποιότητας μάθησης ανάγκες που πρόβαλλαν οι μεταμφιέσεις για το παιχνίδι των ρόλων (Δες: Φωτογραφικό υλικό στο παράρτημα της εργασίας).

γ) Όσον αφορά, τέλος, τη στάση των γονιών απέναντι στα «κακά δαιμόνια» που μπορεί να εισάγει ο δάσκαλος σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, θα λέγαμε ότι δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνον του «συλλόγους γονέων» αλλά, αφορούν και τους εκπαιδευτικούς που μπορούν να προσομοιάζουν τέτοιες προσπάθειες, μέσα στην άγνοια τους ίσως, με δραστηριότητες των εθίμων των «μασκαράδων», απορώντας μάλιστα για το γεγονός ότι μπορούν, όπως μου είπε μια συνάδελφος χαριτολογώντας, «να κρατούν όλο το χειμώνα». Το πρόβλημα αναφορικά με τους γονείς βρίσκει εύκολα τη λύση του αν ο δάσκαλος καλλιεργήσει, μέσα από συχνές συναντήσεις και επαφές με τους γονείς, και παρακολούθηση των διαδικασιών από τους γονείς, κλίμα εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του, αναγνώρισης της ποιότητας και των στόχων των προσπαθειών του. Είναι ουσιαστικά θέμα επιλογής του δασκάλου να θέσει ως στόχο του να πείσει τους γονείς συσχετίζοντας τέτοιου είδους δραστηριότητες με την πρόοδο των παιδιών τους σε πιο κλασικές μορφές μάθησης (Σκέπτομαι και Γράφω, Περιλήψεις, Χαρακτηρισμό) που τους είναι περισσότερο οικείοι. Ο δάσκαλος μπορεί όταν αποφασίζει να διευρύνει συνεχώς τα όρια των δικών του δυνατοτήτων. Το πρόβλημα ωστόσο καθίσταται περισσότερο δύσκολο αναφορικά με τους άλλους δασκάλους, οι οποίοι πρέπει να πεισθούν να αναγνωρίσουν την υψηλή ποιότητα των διαδικασιών που μπορεί να υπόσχεται η ένταξη της τέχνης στις διαδικασίες μάθησης.

Αναφορικά με τον κύριο άξονα του θέματος που μας απασχολεί, τη σχέση, δηλαδή, ανάμεσα στην καλλιτεχνική και τη δημιουργική διαδικασία, επικαλούμαστε και πάλι τις απόψεις του E. P. Torrance (1997). Ο ερευνητής αναγνωρίζοντας τη μεγάλη δύναμη της τέχνης να κάνει την επικοινωνία «πολυσήμαντη» με τη δυνατότητα της να δηλώνει άπειρα νοήματα, «ελκυστική» όταν καλλιεργεί στον άνθρωπο πιο έντονη την ανάγκη να ανακαλύψει τα νοήματα που λέγονται και δε λέγονται μέσα από «απλά» αλλά «ακέραια» σχήματα, δηλώνει ο ίδιος ότι ο «καλλιτεχνικός» του ορισμός για τη δημιουργικότητα, ως πλαίσιο, «είναι πολύ πιο χρήσιμος» από τον ερευνητικό του ορισμό. Δικαιολογεί την άποψη του αυτή αποκαλύπτοντας τη δύναμη αυτού του τύπου ορισμού **«να παράγει υποθέσεις, να δηλώνει ιδέες, να γενικεύει, να οργανώνει τη σκέψη και να ανακοινώνει τη φύση της δημιουργικότητας»** (E. P. Torrance, 1997, 49), να κινεί δηλαδή στην ολότητα της την εσωτερική δημιουργική διαδικασία του ανθρώπου.

Όπως ο ίδιος περιγράφει, επρόκειτο για «ένα σχήμα με απλές γραμμές και

απλές προτάσεις» που του έφτιαξε ένας φοιτητής του στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια και το οποίο έχασε. Σχολιάζοντας κάποιες προσπάθειες καλλιτεχνών να αποδώσουν μέσα από σχηματικά πλαίσια της τέχνης το λεκτικό ορισμό της δημιουργικής διαδικασίας προβαίνει σε διαπιστώσεις που κατά την αντίληψη μας, ενισχύουν την ιδέα για τον αποφασιστικό ρόλο της τέχνης στην επικοινωνία και κατ' επέκταση και στη μάθηση μέσα από σχήματα απλά, που εύκολα μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί, ως εργαλεία στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Εκφράζει λοιπόν ο ερευνητής και υποστηρίζει με έμφαση την άποψη του ότι «κανένα» από τα σκίτσα των καλλιτεχνών, παρότι «περισσότερο επεξεργασμένα» και με «περισσότερο πλούτο χρώματος», δεν υπήρξε, όπως χαρακτηριστικά λέει, «πιο πυκνό σε νοήματα» (ό.π.) από το απλό εκείνο σκίτσο του φοιτητή που με τις «απολύτως απαραίτητες» λεπτομέρειες του συντελούσε στο να εμπνέει «άπειρα νοήματα και ιδέες» (ό.π., 52). Αυτό ασφαλώς δεν μπορεί να δηλώνει για μας την αντίληψη ότι ένας καλλιτέχνης δάσκαλος δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της διαχείρισης μιας δημιουργικής διαδικασίας χρησιμοποιώντας με αποτελεσματικό τρόπο για τις ανάγκες της μάθησης σχήματα πολύπλοκα από το χώρο της τέχνης, ούτε μπορεί η άποψη του Torrance για την συμβολή των απλών σχημάτων της τέχνης στη δημιουργική διαδικασία να αφορά το ευρύ θέμα της ποιότητας της εικονογράφησης των βιβλίων του σχολείου. Δηλώνει όμως κάτι πολύ σημαντικό για μας: Ότι μπορεί ο απλός δάσκαλος, όπως εγώ, χωρίς ειδικευση στην αισθητική αγωγή, να τολμά να ενθαρρύνει τη δημιουργική διαδικασία –εγώ το τόλμησα και το τολμώ αναγνωρίζοντας ωστόσο την ανάγκη να ήμουν «λίγο ζωγράφος»– χρησιμοποιώντας σχήματα απλά από το χώρο της τέχνης, τα οποία ο καθένας θα μπορούσε να χρησιμοποιεί ανακαλύπτοντας τα σχέδια των παιδικών του χρόνων.

Ίσως ο Torrance δεν είχε στόχο να ενθαρρύνει τον απλό δάσκαλο να χρησιμοποιεί τέτοια απλά σχήματα. Εμείς, προβάλλοντας τις απόψεις του στο χώρο της εκπαίδευσης και στηριζόμενοι στη δική μας πολυετή πείρα, ανακαλύπτουμε αυτή τη μορφή ενθάρρυνσης που καθησυχάζει την αγωνία μας ότι οι από μέρους μας χειρισμοί των διαδικασιών δεν υπονομεύουν τη δημιουργικότητα του παιδιού. Είναι ωστόσο σαφές ότι ο Torrance μέσα από τη σύγκριση της αξίας και της σημασίας ανάμεσα σ' ένα «καλλιτεχνικό» και ένα «λεκτικό» ορισμό αναγνωρίζει τη δύναμη της τέχνης να κινεί την αναλογική σκέψη καινά ολοκληρώνει τη δημιουργική διαδικασία.

Ξεκινώντας, υποστηρίζει ο ερευνητής, από ένα σχήμα που πρέπει κανείς «να το δει σαν αναλογία ..., μπορεί να παίξει μ' αυτό όπως με τη συνεκτική προσέγγιση του Gordon» – μέθοδο ανάπτυξης της δημιουργικότητας την οποία θα περιγράψουμε σε ιδιαίτερη ενότητα – «για τη λύση του προβλήματος, και να το επεξεργαστεί» (ό.π.) αναζητώντας τα «άπειρα νοήματα και τις ιδέες» που μπορεί μέσα στη λιτότητα του να περικλείει ένα σχήμα καθώς στέκει και σε «προκαλεί για περισσότερη δράση», προκειμένου να οδηγηθείς σ' ένα ενορατικό «Aha!» που προσφέρει η ολοκλήρωση της δημιουργικής διαδικασίας της σκέψης. Δηλώνεται έτσι η εσωτερική δημιουργική διαδικασία μέσω της σύμπραξης με την τέχνη, ως παιχνίδι, ρίσκο, πρόκληση για ανακάλυψη της ιδέας, ως αναλογική διαδικασία που ξυπνά την ενόραση. Την σημασία της αναλογικής σκέψης τονίζει με έμφαση ο Torrance, όπως και πολλοί άλλοι ερευνητές –έχουμε ήδη αναφερθεί στο θέμα αυτό– και καλεί το δάσκαλο να ζητά από τους μαθητές «να σκέπτονται

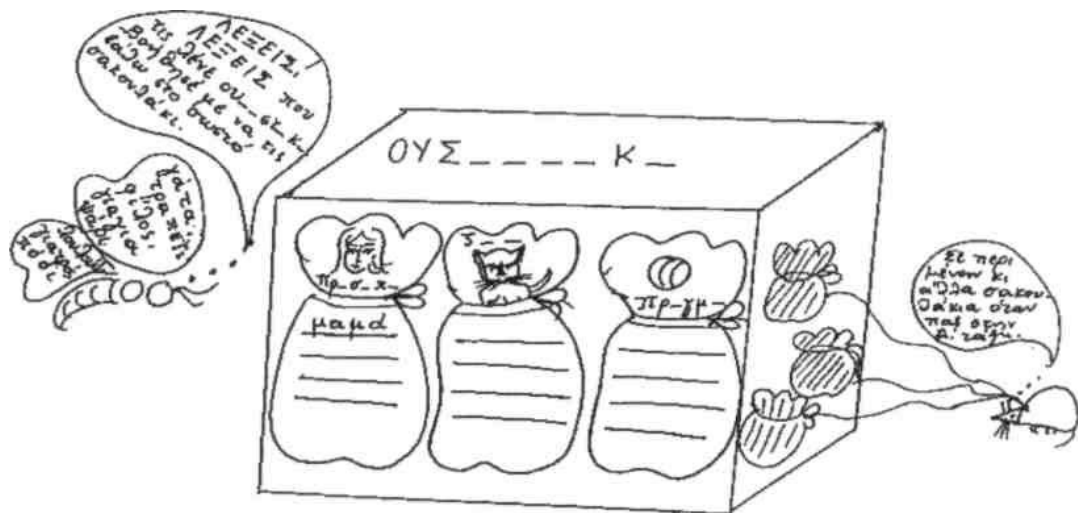
παραδείγματα για κάθε αναλογία από τη ζωή», να χρησιμοποιούν, δηλαδή, τη συμβολική σκέψη, λειτουργία, που όπως είδαμε, ιδιαίτερα αναπτύσσει η τέχνη. Αυτό αποκτά μεγάλη εκπαιδευτική σημασία υπό την έννοια ότι το πέρασμα από ένα σχήμα – αίνιγμα για το παιδί στην ανακάλυψη μιας ιδέας που κρύβεται σ' αυτό ή η αντίστροφη προσπάθεια να αποδώσει το παιδί με σχήμα μια δική του ιδέα σχετίζεται άμεσα με το στοιχείο της δυσκολίας, του αινίγματος και την ικανοποίηση που μπορεί να επιφυλάσσει στο παιδί το ρίσκο του παιχνιδιού μ' αυτή τη δυσκολία.

Η εμπειρία μας με ανάλογες διαδικασίες στην τάξη μας έχει πείσει ότι τα παιδιά ενθουσιάζονται να παίζουν τη γνώση και τη μάθηση μέσα από τεχνικές και διαδικασίες από το χώρο της τέχνης. Είναι γι' αυτά ένα παιχνίδι που ξυπνά της εσωτερική τους ανάγκη για επικοινωνία, για σχέση και επαφή μ' έναν άλλον άνθρωπο, μια άλλη σκέψη που, μορφοποιημένη σ' ένα σύνολο απλών σημείων, γραμμών, σχημάτων –πολλές φορές ένα απλό σκαρίφημα– τα προκαλεί σε μια συνάντηση με τη γνώση, η οποία με το να είναι ευχάριστη, λόγω της καλλιτεχνικής φύσης του πλαισίου μέσω του οποίου αναπτύσσεται, αποκαλύπτεται στερεή, δυναμική, ικανή να στηρίζει τα παιδιά για περαιτέρω παιχνίδια με τη φαντασία και αφηγήσεις που δηλώνουν την ολοκλήρωση μιας δημιουργικής διαδικασίας και μπορούν πολλές φορές να αποκαλύπτουν την παρουσία του «τρελού» στη δημιουργία, την ύπαρξη, δηλαδή, της τέλει απόκλισης από το συμβατικό, το οποίο όμως λειτούργησε ως εφαλτήριο για το πέταγμα της σκέψης.

Το θέμα αφορά ειδικότερα τη σχέση εικόνας – λόγου ή λόγου – εικόνας, που αποτελεί για μας δυναμικό εργαλείο προσέγγισης κάθε αντικειμένου δημιουργικής μάθησης εφόσον η τέχνη μπορεί να δίνει στο δάσκαλο τη δυνατότητα μιας πολύτροπης διδακτικής παρέμβασης κάνοντας έτσι αφενός την καθημερινή διδακτική πράξη ζωντανή, πλούσια, ελκυστική, απρόβλεπτη για τους μαθητές και επομένως ενδιαφέρουσα και αφετέρου τη μάθηση εύκολη, ευχάριστη, απολαυστική.

Καταθέτουμε δείγματα εργασιών σε φωτοτυπίες ως δείγματα της συμβολής ενός απλού, λιτού σχεδίου στην ολοκλήρωση της δημιουργικής διαδικασίας –η φωτοτυπία είναι για μας μια άλλη μορφή δημ/κής διαδικασίας, το επιστέγασμα της δημ/κής διαδικασίας στην τάξη– που αποκαλύπτουν την συμβολή της σχέσης εικόνας – λόγου για μια εύκολη ευχάριστη, ανακαλυπτική μάθηση που απαλλάσσει το' παιδί από την καταπίεση αποστήθισης γραμματικών κανόνων προκατασκευασμένων από το δάσκαλο που απαιτεί τη μάθηση μέσα από λεκτικά σχήματα εντελώς δυσπρόσιτα και δυσνόητα για το παιδί. Δεν θα αναπτύξουμε εδώ τη λειτουργία τέτοιων φωτοτυπιών. Θα θέλαμε απλά να δηλώσουμε ότι μέσα από λιτά σχήματα – σκαριφήματα, που εμείς υιοθετούμε μέσα από συνειδητές επιλογές των γραμμών και των στοιχείων τους ώστε αυτές να περιγράφουν, εικαστικά, έννοιες ορισμού γραμματικών φαινομένων, κάθε γραμματικό φαινόμενο γίνεται ευκολοκατανόητο ακόμη και για το παιδί της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Απλές φιγούρες ανθρώπων ή ζώων, που εύκολα μπορεί κάθε δάσκαλος να επινοήσει και να υιοθετήσει, μπορούν να κάνουν κατανοητά και εύκολα στη χρήση τους στο γραπτό λόγο φαινόμενα όπως π.χ. ο διάλογος: Εναλλάσσοντας τις φιγούρες στην αφήγηση δηλώνουμε την εναλλαγή των προσώπων των οποίων ανακαλύπτει το ίδιο το παιδί και το ενημερώνει, πέρα από αυθαίρετες δικές μας υποδείξεις «βάλε παύλες διαλόγου», για τη λειτουργική

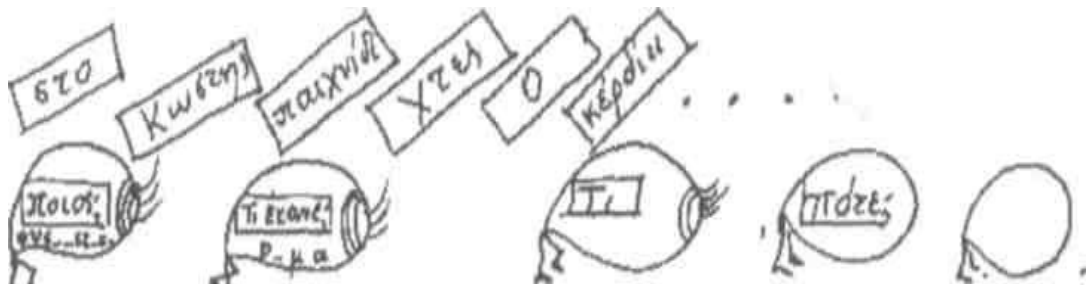
χρήση της παύλας, για τις ανάγκες καλύτερης επικοινωνίας με το γραπτό λόγο και της έκφρασης των δικών του ιδεών μέσω του γραπτού λόγου. Εξάλλου, σακουλάκια μπορούν να δηλώνουν στο παιδί την έννοια της ομαδοποίησης, της ένταξης λέξεων σε κατηγορία περιγράφοντας ορισμούς όπως «ουσιαστικά», «επίθετα», «επιρρήματα», «εγκλίσεις», «συζυγίες» κ.ά. ολόκληροι κανόνες μπορεί να περιγράφονται μέσα από ένα σχήμα και το παιδί να ανακαλύπτει τον κανόνα μέσα από ένα παιχνίδι ανακάλυψης της ιδέας που κρύβει το σχήμα, όταν μάλιστα το σχήμα πλουτίζεται με λόγια που κεντρίζουν την περιέργεια του παιδιού, το προκαλούν να ανακαλύψει, το υποψιάζουν για κάτι ακόμη που σκόπιμα λείπει, που θα 'πρεπε να υπάρχει. Ένα τέτοιο παράδειγμα μεταφορικού ορισμού των ουσιαστικών για τα παιδιά των μικρών τάξεων μπορούσε να είναι αυτό:



- : η έννοια «ουσιαστικά»
- : η κατηγορία πρόσωπο, ζώο, πράγμα
- : η κατηγορία ενέργεια, κατάσταση, ιδιότητα, που θα μάθει στην τετάρτη τάξη

**«ΛΕΞΕΙΣ»: στοιχείο που δηλώνει τη φύση των ουσιαστικών**

Μπορούν επίσης να είναι απλές φιγούρες που αισθητοποιούν την ανάγκη να δομείται η σκέψη απαντώντας σε ερωτήματα όπως: «ποιος;», «τι έκανε», «πως είναι» κ.ά. βοηθώντας το μικρό παιδί να αντιληφθεί τον τρόπο δομής μιας απλής σκέψης και να δομεί αρχικά με δοσμένο υλικό την πρόταση κι ύστερα να επιχειρεί να ανακαλύψει το ατομικό του στιλ επιχειρώντας αλλαγές στον συνταγματικό ή παραδειγματικό άξονα μιας απλής πρότασης:



Για μας τα απλά αυτά σχήματα ήταν, όπως τα λέγαμε, τα «σαΐνια της περιέργειας» οι σπουδαίοι βοηθοί μας για να οργανώνουμε τη σκέψη μας ή να επικοινωνούμε με ένα κείμενο φτιάχνοντας νοητικούς χάρτες ή άλλα σχεδιαγράμματα που μπορούσαν εύκολα να μας εξασφαλίσουν μια δημιουργική ανάγνωση κάνοντας παιχνίδι με τα σχήματα ακόμη και γραμματικά φαινόμενα που θεωρούνται δύσκολα από τους μαθητές όπως: περίληψη, χαρακτηρισολογίες, συναισθηματικές καταστάσεις κ.ά.

Τέτοια παιχνίδια αναλογικής σκέψης που υπηρετούν αυτή την αντίληψη της δημιουργικής διαδικασίας μέσα από καλλιτεχνική προσέγγιση έπρεπε να υπάρχουν σε όλα τα βιβλία Γλώσσας, όλων των τάξεων στο χώρο των γραμματικών φαινομένων. Από μόνα τους τα σχήματα κεντρίζουν την περιέργεια των παιδιών και πολλές φορές προβαίνουν αυθόρμητα σε γενικεύσεις ορισμού των γραμματικών φαινομένων μέσα από λεκτικά σχήματα που τα ίδια ανακαλύπτουν πολύ εύκολα, γιατί ανάλογα παιχνίδια θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης των γραμματικών φαινομένων γίνονται κατά την δημιουργική ανάγνωση του κειμένου. Διαχειριζόμενος ο δάσκαλος με σύνεση και ενόραση την ορμή των παιδιών για αφήγηση και δράση με αφορμή τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να ωθήσει τα παιδιά σε δημιουργικές διαδικασίες που θεωρούνται σήμερα φιλόδοξοι στόχοι της εκπαίδευσης για ποιότητα στη μάθηση, για ανάπτυξη της «αισθητικής ικανότητας» στα παιδιά, χαρακτηριστικό που αναγνωρίζεται από τους μελετητές της δημιουργικότητας ως το «προεξέχον» από τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων, αποκαλείται «ικανότητα φιλοκαλίας» και ερμηνεύεται ως η συνδυασμένη δράση όλων των χαρακτηριστικών του ατόμου (γνωστικών, προσωπικότητας, χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την ενθάρρυνση), στοιχείο που «διαποτίζει και κάνει διακριτή μια δημιουργική διαδικασία» (T. Z. Tardif & R. J. Sternberg, 1997, 435).

Την ανάγκη της αναγνώρισης της συμβολής της τέχνης στη δημιουργική διαδικασία μάθησης στα πλαίσια της σχέσης εικόνας – λόγου δηλώνουν πολλοί σύγχρονοι Έλληνες μελετητές, γνώστες των προβλημάτων της ελληνικής εκπ/σης. Ο προβληματισμός αφορά την ανάγκη να συμπεριλάβει το σχολείο στους στόχους του την ανάπτυξη της ικανότητας του σύγχρονου ανθρώπου να επικοινωνεί αποτελεσματικά μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου ανταποκρινόμενος στα αιτήματα της σύγχρονης εποχής. Αυτό σηματοδοτεί ριζική αναθεώρηση της στάσης του σχολείου απέναντι στα μέσα, τα περιεχόμενα και τις διαδικασίες που υπηρετεί. Είναι ανάγκη το σχολείο να πάψει να υποτιμά τη σημασία της αντίληψης των πραγμάτων μέσω των αισθήσεων και να αναγνωρίζει ως μοναδικό μέσον επικοινωνίας τα λεκτικά σχήματα, τα οποία, λόγω του τρόπου χρήσης τους από το σχολείο, αποκαλύπτονται πράγματι να αποδίδουν τέλεια την αρνητική έννοια του «βερμπαλισμού» ο οποίος με τη σειρά του αποκαλύπτεται όχι μόνον ως εμπόδιο για επαρκή επικοινωνία αλλά πολύ περισσότερο για δημιουργική

δράση (βλέπε και: Καψάλης Α. – Χαραλάμπους Δ., 1995, 160–170).

Μέσα από τον διχασμό των απόψεων για την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας αποκλειστικά «μέσω της χρήσης της λεξικής έκφρασης» από τη μια και της έμφασης σε «συμβολικές και μη λεξικές μορφές επικοινωνίας» από την άλλη (Π. Περσιάνης 1988, 106) παρατηρείται να ενισχύεται διαρκώς η τάση της αναγνώρισης της συμβολής της εικόνας. Ως έννοια αποκτά ευρύτητα και μπορεί να συμπεριλαμβάνει όχι μόνον τη σταθερή εικόνα (φωτογραφία, σκίτσο, γραφικές παραστάσεις, σχεδιαγράμματα, απεικονίσεις κ.ά), αλλά και εικόνες κινούμενες που μπορεί να προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία (σλάϊτς, ταινίες κ.ά.). Δηλώνεται έτσι η τάση χρησιμοποίησης διαπλεκόμενων μορφών τέχνης, αφού η παρουσίαση τέτοιας μορφής εικόνων μπορεί να συνοδεύεται και από ήχο, μουσική η οποία μπορεί να ενισχύει την αποτελεσματικότητα του ρόλου της εικόνας. (Βλέπε και: Π. Περσιάνης 1988, 101–102).

Έτσι, η εικόνα αναγνωρίζεται να επιτελεί πολλαπλούς ρόλους:

α)ως μέσον «πρόκλησης του ενδιαφέροντος και δημιουργίας προβληματισμού» μέσω της προσφοράς μιας γενικής ιδέας για το θέμα που θα ακολουθήσει (ό.π., 103)

β)ως μέσον που μπορεί να «προωθεί το γνωσιολογικό τομέα» προσφέροντας σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom:

1.στη «γνώση», προσφέροντας σαφή και ακριβή παράσταση στη μνήμη πράγμα που συντελεί στην ευκολότερη ανάκληση των παραστάσεων

2.στην «κατανόηση», ως είδος ζωντανής εμπειρίας όταν αυτή απεικονίζει ανθρώπους, πράγματα, καταστάσεις μιας εποχής. Είναι η εικόνα που, όπως λέει ο Coleridge «μεσολαβεί ανάμεσα στη σκέψη και στο αντικείμενο» (ό.π., 104) και μπορεί να ενεργοποιεί τη συμβολική λειτουργία, –τις νοερές εικόνες–, η συμβολή της οποίας αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές προκειμένου η σκέψη να μπορέσει να επιχειρήσει πολλαπλούς συνδυασμούς ιδεών.

3.εικόνες ως μέσα που βοηθούν στην «εφαρμογή», στην «ανάλυση» και στην «σύνθεση» (ό.π., 105) μέσα από διαδικασίες που απαιτούν περιγραφή, σύγκριση, προέκταση των στοιχείων των εικόνων που προβάλλουμε με στόχο την ενεργοποίηση της συμβολικής λειτουργίας.

γ)ως μέσον «ανάπτυξης της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής» (ό.π., 99) και της παρατηρητικότητας του ατόμου. Εδώ η έμφαση δίνεται στη λεπτομέρεια – ανάγκη των καιρών – πράγμα που δεν αποτελεί αντίλογο στην έμφαση άλλων ερευνητών στην ολότητα και την απλότητα της εικόνας, αλλά μάλλον δηλώνει την ανάγκη ύπαρξης μιας συμπληρωματικής σχέσης ρόλων της εικόνας ως όλου και μέρους σχέση που πρέπει να υπηρετείται στη δημιουργική διαδικασία αμφίδρομα.

Συνοψίζοντας καταγράφω τα emphatic στοιχεία της περιγραφής του ορισμού της δημιουργικής διαδικασίας μέσα από καλλιτεχνική προσέγγιση. Είναι σημεία που στηρίζουν τη δική μας πρόταση για δημιουργική διδ/λία στα πλαίσια συλλειτουργίας εκπ/κών διαδικασιών Γλώσσας και Τέχνης. Η έρευνα για τη δημιουργικότητα:

α)Αναγνωρίζει τη μεγάλη συμβολή της τέχνης στα διαμόρφωση τεχνικών πλαισίων για την έρευνα της δημ/κής διαδικασίας.

β)Ερευνά και αναλύει τη δημιουργική διαδικασία μέσα από τεχνικές ζωγραφικής, μουσικής, δραματοποίησης, συγγραφής και άλλα σχήματα που διαπλέκουν διαφορετικούς χώρους της τέχνης.

γ) Αποκαλύπτει τη δυνατότητα της τέχνης να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά είδη έργων και σε διαφορετικούς χώρους.

δ) Αναγνωρίζει τη συμβολή της τέχνης στην επικοινωνία και τη δημιουργική διαδικασία ως μορφή γλώσσας και θέτει σε λειτουργία τη συμβολική σκέψη

ε) Τονίζει την δυνατότητα της σχέσης γλώσσας και τέχνης, στ) Αναγνωρίζει την τέχνη ως διαδικασία που δεν απαιτεί αυξημένες ικανότητες και δεν αφορά διαδικασία εξαιρετικών μόνον ατόμων.

ζ) Διασυνδέει τη δημιουργική διαδικασία με ιδιαίτερα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και περιγράφει τη συλλειτουργία της τέχνης με τους χώρους αυτούς ορίζοντας διαδικασίες που ενεργούν τη σφαιρικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης (διανοητικό, συναισθηματικό, αισθησιοκινητικό τομέα) δίνοντας έμφαση σε έννοιες όπως: δράση, απόλαυση, εμπλοκή, παιχνίδι, ανακάλυψη.

η) Αναγνωρίζει τη σχέση επιστήμης και τέχνης. Προτείνει και περιγράφει διαδικασίες συλλειτουργίας των αντίστοιχων διαδικασιών με τη μορφή τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικής διαδικασίας η οποία αφορά ικανότητες που θεωρούνται ανεξάρτητες.

θ) Καλεί την εκπαίδευση να βρει τρόπους εφαρμογής αυτής της συλλειτουργίας τέχνης και επιστήμης στο χώρο του σχολείου για να μπορούν οι διαδικασίες μάθησης να είναι πραγματικές καταστάσεις ζωής που είναι στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπ/σης.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα, θα ήθελα να καταθέσω και τη δική μου έκκληση να βοηθήσουμε τα παιδιά να δουν τον κόσμο από πολλές οπτικές γωνίες, να επιστρατεύσουμε όλες τις δυνάμεις της σκέψης και της καρδιάς μας σε μια προσπάθεια να ξυπνήσουμε τη δημιουργικότητα του παιδιού αξιοποιώντας τις πλούσιες προσφορές που καταθέτει η τέχνη στη διάθεση του δασκάλου. Για όσους επιλέγουν να φτιάξουν δημιουργικά σχολεία και δεν εφησυχάζουν στα μέτρια, η πορεία για την εκπλήρωση ενός τέτοιου στόχου είναι επίπονη, όπως και κάθε δημιουργικό έργο εξάλλου, αλλά υπόσχεται την ικανοποίηση του αγώνα για ένα καλύτερο μέλλον των παιδιών μας, το οποίο φαίνεται να διαποτίζεται από την αναγκαία σύμπραξη τέχνης και επιστήμης. Μέσα απ' αυτή τη σχέση το άτομο θα διαμορφώσει μια σφαιρική αντίληψη του κόσμου. Την πίστη τους σε μια τέτοια αντίληψη αποδεικνύουν «πρωτοποριακά σχολεία» ανά τον κόσμο με την εφαρμογή προγραμμάτων που αναγνωρίζουν τη συλλειτουργία τέχνης και επιστήμης σε όλα τα αντικείμενα μάθησης δηλώνοντας έτσι την ανάγκη ένας τέτοιος στόχος να γενικευθεί, όποιο κι αν είναι το τίμημα που πρέπει να καταβληθεί, αφού διεθνούς φήμης ερευνητές σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις διαπιστώνουν και βεβαιώνουν ότι η τέχνη είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για «γρήγορη» και «απολαυστική» μάθηση από την προσχολική ως την ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα (G. Dryden, 2000, 393).



### 3.6. Χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας

#### 3.6.1. Εισαγωγή

Η δημιουργική διαδικασία αναγνωρίζεται ως μια πολύπλοκη, δυναμική δραστηριότητα ενός «γεμάτου με κίνητρα, στόχους ενεργοποιημένου εαυτού που χρησιμοποιεί τη φαντασία, τη λογική και την εκπληκτική ανθρώπινη ικανότητα να μετατρέπει την εμπειρία σε λόγια» (F. Barron, 1997, 78). Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία που ως είδος εξέλιξης στο χρόνο διατρέχει φάσεις (St. Kim, 1990, 16) το «πρόσωπο» που δημιουργεί είναι συγχρόνως «προϊόν» και «διαδικασία» και καθένας από τους παράγοντες αυτούς είναι «ένας χώρος μέσα σ' έναν άλλον χώρο», οι οποίοι διαπλέκονται, αλληλοεπηρεάζονται χωρίς να μπορούν διαχωρίζονται «αμετάβλητα και σταθερά» αλλά λειτουργούν ως σύστημα «διαπλεκόμενων συστημάτων» σ' ένα «όλο» (F. Barron, 1997, 8).

Η δημιουργική λοιπόν διαδικασία δεν μπορεί να συστοιχείται με την αλληλουχία μεμονωμένων σταδίων που συνθέτουν ένα σχηματικό διάγραμμα αναπαράστασης. Είναι κάτι πέραν από το σχεδιασμό, την περιγραφή φάσεων και την οργάνωση δραστηριοτήτων, είναι διαδικασία που βιώνεται στην πράξη, είναι «πράξη μάθησης και προσαρμογής». (R. Fritz, 1993, 216) και σχετίζεται με την ορμή του ατόμου, τις καταστάσεις που μπορούν να αλλάζουν συνεχώς, τα τυχαία, τα απρόβλεπτα, που μπορούν να παρεμβαίνουν στο παιχνίδι απαντώντας, την ένταξη και την αξιοποίηση τους σε μια διαδικασία, η οποία μπορεί κατά τους μελετητές άλλοτε να είναι σύντομη και άλλοτε μακρόχρονη, άλλοτε να αποκαλύπτεται σ' όλες της τις φάσεις κι άλλοτε σε ορισμένες από αυτές.

Το θεωρητικό διάγραμμα αναπαράστασης της διαδικασίας που επιχειρούμε να δώσουμε σκιαγραφώντας τα απλά βήματα της διαδικασίας, όπως περιγράφονται από διάφορους μελετητές, υπηρετεί το στόχο να συμβάλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών που μπορούν να καλλιεργούν το δημιουργικό τρόπο σκέψης και δράσης στο χώρο του σχολείου αν και η γνώση των φάσεων δεν σημαίνει αυτόματα και την ικανότητα να αναπτύξει κανείς δημιουργική διαδικασία. Όπως έχουμε ήδη αναπτύξει και σε άλλο σημείο της εργασίας μας, η δημιουργική διαδικασία σημαίνει άσκηση, αντίδραση, συνάντηση με τη φαντασία, πόθος για αναζήτηση και εκδήλωση της πρωτοτυπίας, σημαίνει δηλαδή «αποδειγμένη ικανότητα» (St. H. Kim 1990, 82).

Επιχειρούμε, ωστόσο, να περιγράψουμε τις φάσεις αξιοποιώντας κάθε χρήσιμη πηγή πληροφοριών αναφορικά με το πώς αυτές οι φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας σχετίζονταν με εσωτερικά φαινόμενα που μυαλού του παιδιού, πώς αυτές από τη φύση τους λειτουργούν, και ποιες διαδικασίες στην τάξη θα μπορούσαν να τα ενεργοποιούν ώστε να ευελπιστεί ο δάσκαλος ότι συμβάλλει, στο επίπεδο αυτό, στην αξιοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων από τις καθημερινές ενοράσεις των παιδιών. Αν, για παράδειγμα, δεχτούμε ότι η έμπνευση, που, ως μηχανισμός της μνήμης, συντελεί στη μορφοποίηση της τρίτης φάσης της διαδικασίας, δηλαδή της φώτισης (illumination), έχει ανάγκη από κάποιον υπαινιγμό (μια λέξη, μια κίνηση, ένα χρώμα, μια έκφραση) για να τεθεί σε λειτουργία ο μηχανισμός ανάκλησης εμπειριών από τη μνήμη και να μορφοποιηθεί το αναλογικό σχήμα που ποικίλει ανάλογα με τις ατομικές διαφορές των παιδιών, τότε μπορούμε ευκολότερα και σαφέστερα να αντιληφθούμε γιατί είναι ανάγκη οι διαδικασίες μάθησης να χαρακτηρίζονται από

πολυμορφία, πολυτυπία και πλούτο εμπειριών προκειμένου κάθε παιδί να έχει την τύχη να βρει τους υπαινιγμούς που ταιριάζουν στη φύση της δικής του ατομικότητας.

Οι συγγραφείς που ερευνούν τη δημιουργική διαδικασία δε συμφωνούν στον αριθμό των φάσεων της. Κάποιοι μιλούν για τέσσερις, άλλοι για πέντε και κάποιοι άλλοι ανεβάζουν τον αριθμό των φάσεων ως το εννέα. Το σημαντικό ωστόσο από τη μελέτη των φάσεων δεν είναι κατά την άποψη μας, ο αριθμός των φάσεων, αλλά το γεγονός ότι η γνώση τους μπορεί να δηλώσει μια πρώτη προσέγγιση του δασκάλου στη δημιουργική σκέψη του μαθητή και να του κινήσει το ενδιαφέρον να αναζητήσει αντιστοιχίες ανάμεσα στις φάσεις και στο ποιες διαδικασίες ή τεχνικές θα μπορούσαν να περιγράψουν μια φάση ή ποιες θα μπορούσαν να σχετίζονται με πολλές από τις φάσεις αυτής της διαδικασίας, η οποία έχει τη δυνατότητα:

- Να σχετίζεται με γνώσεις, βιώματα, εμπειρίες του παιδιού.
- Να διαφοροποιεί τη στάση και τη συμπεριφορά του.
- Να το καθιστά ικανό να στέκει έντονα ανοιχτό, ευαίσθητο και ευέλικτο απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος.

### **3.6.2 Φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας (Η δημιουργική διαδικασία ως φαινόμενο τεσσάρων φάσεων)**

Τη δημιουργική διαδικασία ως φαινόμενο τεσσάρων φάσεων, σύμφωνα με τη θεωρία του Graham Nallaw (1926), του πρώτου που σκιαγράφησε την πορεία της σε τέσσερις φάσεις

–Προετοιμασία (preparation)

Επώαση (inculcation)

Φωτισμός (illumination)

Παραγωγή ή Επαλήθευση (production)–

επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε με υλικό παρμένο από τον τρόπο με τον οποίον περιγράφουν τις φάσεις αυτές σύγχρονοι μελετητές στοχεύοντας στη συνεισφορά μιας σφαιρικής παρουσίασης της κάθε φάσης και διασύνδεσης της με δεξιότητες που μπορούν να σχετίζονται με τη δημιουργική διαδικασία μάθησης στο σχολείο.

#### **1. Φάση Προετοιμασίας:** Η έναρξη αυτής της φάσης πυροδοτείται:

- Όταν το άτομο έχει τη «συνήθεια να ψάχνει συνεχώς για προκλήσεις», που μπορούν να παρουσιάζονται άλλοτε κατά τρόπο «φανερό» και άλλοτε «όχι φανερό» (Ruggiero Vincent Ryan, 1995, 82), άλλοτε με τη μορφή «μεγάλων προβλημάτων» και άλλοτε ως «απειροελάχιστα» ζητήματα (ό.π.).

- Όταν το άτομο:

- έχει την αίσθηση μιας «ανάγκης» ή «ατέλειας»

- βρίσκεται μπροστά σε μια «τυχαία ανακάλυψη»

- αντιμετωπίζει την ανάγκη «διασαφήνισης ενός προβλήματος» (P. Torrance, 1997, 82).

Η κατάσταση αυτή «πρόβλημα» που μπορεί να είναι κάτι «απτό ή μη απτό», ένα «παιχνίδι», μια «στρατηγική μάρκετινγκ» ή κάτι που συνδυάζει στοιχεία «θεωρητικά και συγκεκριμένα (St. Kim, 1990, 37), ωθεί το άτομο σε προσωπική δράση με στόχο την αποκατάσταση της αναστάτωσης αυτής διατρέχοντας μια

περίοδο προετοιμασίας και προπαρασκευής που συνοδεύεται από «μελέτη, συζήτηση, έρευνα, διατύπωση πολλών πιθανών λύσεων», από «κριτική ανάλυση» των λύσεων αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους (P. Torrance, 1997,45).

Το άτομο, την περίοδο αυτή, «συγκεντρώνει» τα απαραίτητα για την επίλυση του προβλήματος δεδομένα, «μελετά» ιδέες που σχετίζονται μ' αυτό, «ενεργοποιεί» όλη την προηγούμενη εμπειρία (Charles D. Gaitskell & Al. Hurwitz, 1970, 45) χρησιμοποιώντας ως πηγές συγκέντρωσης υλικού:

- Τον «εαυτό», ερευνώντας το πρόβλημα σε αναφορά με τις δικές του εμπειρίες, αισθήματα, αισθήσεις, όλα όσα καταγράφονται μέσα «στη συνείδηση και το ασυνείδητο» (Ruggiero Vincent Ryan, 1995, 113–115).

- Τους «άλλους γύρω» του, αναζητώντας υλικά από τη δική τους εμπειρία, η οποία προστιθέμενη στην εμπειρία του «εαυτού» αυξάνει τις πιθανότητες λύσης του προβλήματος (ό.π.).

- Τις «εξουσίες» της γνώσης, τους ειδικούς, δηλαδή, που μπορούν να συμβάλλουν στην επέκταση των γνώσεων του ατόμου για το πρόβλημα, (ό.π.)

Δημιουργείται έτσι μια κρίσιμη για το δημιουργό, αλλά και για την εξέλιξη της δημιουργικής διαδικασίας, κατάσταση, ο οποίος νιώθει «σύγχυση» και απελπισία μπροστά στον όγκο του υλικού που συγκεντρώθηκε (ό.π., 120). Είναι, δηλαδή, η φάση Προετοιμασίας μία φάση προσανατολισμού προς το πρόβλημα και προσπάθειας διατύπωσης και ορισμού του προβλήματος.

Μελετητές των φάσεων της δημιουργικής διαδικασίας εστιάζοντας στις βασικές δραστηριότητες που σχετίζονται μ' αυτήν και επηρεάζουν την εξέλιξη της τονίζουν με έμφαση την ανάγκη να ορίζεται και να εκφράζεται δεόντως το πρόβλημα. Το άτομο – δημιουργός πρέπει, στη φάση αυτή, να βρει την «καλύτερη έκφραση» του προβλήματος, εξετάζοντας το με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους έκφρασης και όχι μόνο από μια οπτική, να επιτύχει τη σωστή οριοθέτηση του προβλήματος κατά τρόπο που θα επιτρέπει την πρόσβαση της σκέψης σ' αυτό από πολλούς δρόμους. «Ένα πρόβλημα που έχει οριστεί σωστά, είναι εν μέρει λυμένο». (V. R. Ruggiero, 1995, 85).

Τον τρόπο ενασχόλησης του δημιουργού με τα πράγματα και το επίπεδο αξιοποίησης των εμπειριών σε σχέση με τα εσωτερικά φαινόμενα, που συμβαίνουν κατά τη φάση αυτή, διερευνούν μελετητές και τονίζουν την «εξαιρετικής σημασίας διαδικασία οικειοποίησης ενός «ευρετηρίου» στη μνήμη κατά τη φάση της προετοιμασίας (P. Langley & R. Jones στο R. Sternberg, 1997, 198). Περιγράφεται η διαδικασία κατά την οποίαν οι εμπειρίες σ' ένα χώρο γνώσης «αποθηκεύουν προβλήματα» κατά τρόπους που επιτρέπουν αργότερα την «εύκολη ανάκληση» τους. Τονίζεται ο αποφασιστικός ρόλος της έντασης της προσοχής, κατά την αξιοποίηση των εμπειριών, στον τρόπο ζωής και οργάνωσης των προβλημάτων στο «ευρετήριο».

Η σχέση ένταση ενδιαφέροντος και ποιότητα δομής του «ευρετηρίου» είναι σχέση αναλόγων ποσών. Δηλώνει ότι όσο περισσότερο έντονο είναι το ενδιαφέρον για το πρόβλημα τόσο «περισσότερο ποικιλότητα» θα ενταχθούν στο ευρετήριο και «περισσότερο στέρεα» θα δομηθούν οι διασυνδέσεις των προβλημάτων που συνιστούν το «ευρετήριο». Από το σχήμα του «ευρετηρίου» και τους συνδυασμούς που αυτό θα σχηματίσει κατά την τρίτη φάση (τη Φώτιση) θα εξαρτηθεί, κατά τους μελετητές η ποιότητα της ενόρασης, της παρουσίασης, δηλαδή, της λύσης του προβλήματος (ό.π.) αλλά και του έργου για την

πραγμάτωση της λύσης αυτής.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η φάση Προετοιμασίας είναι η φάση κατά την οποία επιτυγχάνεται η συνάντηση με τις προκλήσεις κατά τρόπο πρωτότυπο. Δηλώνεται έτσι ο ρόλος της φαντασίας να εφοδιάζει με νέες υποθέσεις τη δημιουργική διαδικασία και χαρακτηρίζεται ως φάση:

α) από την ικανότητα

- να αναζητάς
- να αναγνωρίζεις
- να διακρίνεις τις προκλήσεις,

αναζήτηση που σε κάνει να νιώθεις ότι ξεκινάς να ζεις και να δημιουργείς ικανοποιώντας την έμφυτη ανάγκη για περιέργεια, παρατήρηση ατελειών, λεπτομερειών και άλλων προκλήσεων του περιβάλλοντος.

β) από τη γέννηση μιας ανάγκης για

- έντονη δράση
- βαθιά και ευρεία ποικιλότητα υγιή γνώση, που εξασφαλίζεται από την ικανότητα του ατόμου:

1. να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον εαυτό του και το περιβάλλον του

2. να αξιοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά τη γνώση (επιστήμη, τεχνολογία μηχανικά μέσα, συζήτηση) και την εμπειρία (μνήμη, αισθήσεις, ενοράσεις).

γ) από την ανάγκη για εκτεταμένη, βαθιά και διαρκή προετοιμασία που επηρεάζει την ποιότητα των εσωτερικών φαινομένων (Μνήμη και Φαντασία) και καθορίζει την ποιότητα της εννοιακής λύσης.

Είναι, δηλαδή, μια φάση έντονης και επίμονης νοητικής και πρακτικής δουλειάς που απαιτεί:

- ποιότητα και ποσότητα υγιών γνώσεων (μάθησης)
- ποιότητα, πολυμορφία, πολυτυπία διαδικασιών.

Το θέμα, για τον εκπαιδευτικό, αφορά το «πώς;» η εκπαίδευση θα μπορέσει – και μπορεί, αν το θελήσει — να αναγνωρίσει όλες αυτές τις απαραίτητες για την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας των παιδιών προϋποθέσεις. Μπορεί να το επιτύχει προγραμματίζοντας, μέσα από διαδικασίες και στρατηγικές, την ανάπτυξη της τάσης και της ικανότητας του παιδιού:

- να επιδιώκει τη συνάντηση με προκλήσεις,
- να ορέγεται τη γνώση και την εμπειρία,
- να αποζητά την εμπλοκή στο παιχνίδι της επικοινωνίας με το περιβάλλον.

**2. Η φάση της Επώασης:** Χαρακτηρίζεται από «παράτημα», όπως λέει ο Hadamard, της όλης συνειδητής προσπάθειας από το άτομο, όταν το πρόβλημα φαντάζει σε αδιέξοδο (P. Langley & R. Jones στο R. Sternberg, 1997, 180). Μπορεί η φάση αυτή να διαρκεί από «λίγα λεπτά ως χρόνια» μέχρις ότου παρουσιαστεί ο «κατάλληλος υπαινιγμός» για τον καθένα (έμφαση στην ατομικότητα) και μορφοποιηθεί μέσω της αναλογικής λειτουργίας της μνήμης η ιδέα, οπότε συμβαίνει η Φώτιση – η επόμενη φάση της διαδικασίας – (ό.π., 197). Η φάση αυτή:

- ορίζεται ως περίοδος «ξηρασίας ή αφοσίωσης σε άσχετες δραστηριότητες» (St. Kim, 1990, 37). Το άτομο, διακόπτει τις διαδικασίες συγκέντρωσης υλικού, απαλλάσσεται, δηλαδή, από τις έντονες πιέσεις της προηγούμενης φάσης. Κάνει ένα «διάλειμμα» στις προσπάθειες του πολύ σημαντικό για την εξέλιξη της

διαδικασίας καθόσον γίνεται δυνατή η «λήθη» των πληροφοριών που κρίθηκαν ακατάλληλες, διευκολύνεται η «χρήση νέων για μια νέα προσέγγιση», δίνεται ο χρόνος για «αναδιοργάνωση του μνημονικού υλικού ...» (Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, 159), εκτιμώνται άλλα ερεθίσματα «είτε σε επίπεδο συνείδησης είτε σε επίπεδο ασυνείδητου» (St. Kim, 1990, 37). Το πρόβλημα φαίνεται να μην τραβά άμεσα την προσοχή του δημιουργού, η σκέψη «αναστέλλει» τις διαδικασίες συνειδητού ελέγχου και δηλώνει «απραξία», «χαλάρωση», που επιτρέπει στο «κουρασμένο μυαλό να επανακτήσει την ενεργητικότητα του» (St. Kim, 1990, 5, 37) και να εκτιμήσει άλλα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

- Περιγράφεται ως εσωτερικό φαινόμενο που διευκολύνει το πέρασμα από τη φάση της συγκέντρωσης υλικού στην παρουσίαση της Ενόρασης, της λύσης, δηλαδή, του προβλήματος. Το άτομο μετά τη φάση της «οργανωμένης», «εύστοχης αντίδρασης», όπως λέει ο Α. Koestler (1964) φαίνεται να ησυχάζει και παρουσιάζει μια «διάσπαση του μυαλού από το μαρτύριο της δημιουργίας», μια «απουσία προσοχής», η οποία στην πραγματικότητα είναι «απλή αδιαφορία κατά τη φάση αυτή ... [όταν] ολόκληρη η προσωπικότητα κάτω από το κάλυμμα απουσίας λόγων και συνειδητοποιώντας, έχει χορτάσει με το πρόβλημα τόσο, ώστε σε κάποια επίπεδα του μυαλού αυτό [το πρόβλημα] παραμένει ενεργητικό, ακόμη κι όταν η προσοχή απασχολείται σ' έναν εντελώς διαφορετικό χώρο» (Α. Koestler, 1964, 119). Το πρόβλημα, δηλαδή, παραμένει στο μυαλό «μπλοκαρισμένο» στα παλιά του περιεχόμενο μέχρις ότου ωριμάσει κατά κάποιο τρόπο και εξασφαλισθεί, με τη βοήθεια κάποιου υπαινιγμού, η αναλογική του σχέση μ' εντελώς διαφορετικό σχήμα με το οποίο «συγχωνεύεται» (ό.π.).

Την ικανότητα αυτή του μυαλού να συνεχίζει τη διαδικασία της σκέψης σε «επίπεδο ασυνείδητου» (Fontana, 1996, 168) υποστηρίζουν πολλοί μελετητές. Το μυαλό είναι σε θέση «να κινηθεί ελεύθερα δια μέσου των συσσωρευμένων γνώσεων» (ό.π.) διατρέχοντας το χρόνο «προς περίπλοκα συντονισμένα σχήματα και αλληλουχίες» (F. Barron, στο R. Sternberg, 1997, 80) επιχειρώντας το «γκρέμισμα» ως απαραίτητη προϋπόθεση του «χτισίματος νέων δομών» (F. Barron, 1997, 80). Αναζητά μέσα από νέες «αντιμεταθέσεις και παραθέσεις» εκείνη την ιδέα που ως «εύστοχη» θα αναδυθεί στη συνείδηση ως «έκλαμψη» (D. Fontana, 1996, 169).

Την εξήγηση του περάσματος από τη φάση της συγκέντρωσης υλικού στη βίωση της λάμψης (εικόνα της ενορατικής λύσης) αποδίδουν στη λειτουργία των κινήτρων συγγραφείς όπως η T. Amabile (1996) γνωστή για την προσφορά της στη βιβλιογραφία της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με την ερευνήτρια αυτή, κατά την περίοδο της επώασης «σταματά η πίεση για συγκέντρωση υλικού», το άτομο επιστρέφει σε ρυθμούς κανονικής ζωής χωρίς την έννοια της επίλυσης του προβλήματος, οπότε «αποκαθίστανται τα εσωτερικά κίνητρα» και υπάρχει «μεγάλη πιθανότητα να αποκαλυφθεί η δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα» (T. Amabile, 1996, 101).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η φάση της Επώασης είναι το στάδιο κατά το οποίο το μυαλό «εκπληρεί τις δικές τους διαολίες», όπως λέει ο D.H. Feldman (1997, 287), απόλυτα σίγουρος ότι το μυαλό του ανθρώπου έχει την ικανότητα, σε στιγμές χαλάρωσης και αποστασιοποιημένο από λογικοκρατούμενες νοητικές ενέργειες να «πλάθει αυθόρμητα [δηλώνει το συνώνυμο του ασυνείδητου] νέα πράγματα» (D.H. Feldman, 1997, 287), να προβαίνει, δηλαδή, σε αναμειξίες, αντιμετώπισεις, συσχετίσεις των πληροφοριών που έλαβε από το περιβάλλον

κατά τη φάση της Προετοιμασίας, δηλώνοντας την τάση να επιχειρεί το γκρέμισμα ως προϋπόθεση για τη δομή νέων σχημάτων.

Αυτή τη φυσική τάση του ανθρώπινου μυαλού θα πρέπει να ενισχύσει ο σύγχρονος δάσκαλος και να τολμήσει, αφενός να γκρεμίσει τις δικές του γνωστικές δομές περί διαδικασιών μάθησης προκειμένου να επιχειρήσει να χτίσει νέες, αφετέρου να ασκήσει τα παιδιά να επιχειρούν ποικίλες «καταστροφές» των δεδομένων τους ως απαραίτητη προϋπόθεση για δομή νέων σχημάτων.

**3. Φάση Φωτισμού (illumination):** Είναι η φάση που ακολουθεί την Επώαση. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης παρουσιάζεται ενδεχομένως η «ενόραση», η λύση, δηλαδή, του προβλήματος μέσα από διαδικασίες σε επίπεδο ασυνειδήτου, το οποίο επιτυγχάνει έναν «εξαιρετικά αποτελεσματικό συνδυασμό» (P. Langley & R. Jones, στο R. Sternberg, 1997, 181) των δεδομένων της εμπειρίας. Τον συνδυασμό αυτό τον «αποθηκεύει στα περιθώρια της συνείδησης» και καθώς αυτός «εισάγεται στο επίκεντρο της συνείδησης», το άτομο βιώνει τη λάμψη της ενόρασης (ό.π.), τον φωτισμό, δηλαδή, της λύσης.

Η ενόραση έχει περιγραφεί με πολλούς τρόπους:

- Ως λύση που έρχεται «εξ ουρανού» (C.D. Gaitsskell & A. Hurwitz, 1970, 45), δηλώνοντας τη θεϊκή της προέλευση και την ξαφνική δεδομένη της παρουσία, καθώς και την ιδιαίτερη σχέση της με άτομα ξεχωριστά, προικισμένα.

- Ως «αποτελεσματική έκπληξη», όπως λέει ο Bruner, η οποία προκαλεί στον παρατηρητή ένα «σοκ αναγνώρισης» (B. A. Hennessey & T. M. Amabile, στο R. Sternberg, 1997, 13).

- Ως στιγμή του «Aha!», ανάλογου προς το «Εύρηκα» του Αρχιμήδη όταν είδε την εκτόπιση του νερού της μπανιέρας από το σώμα του. Κατά τη στιγμή αυτή «κλαίμε» καθώς διαπιστώνουμε ότι αυτό που φαντάζει «ατέλειωτο, έφτασε να ανακατώνεται με το τελειωμένο» (A. Koestler, 1964, 331). Νιώθουμε «έντονο αίσθημα ικανοποίησης, όπως όταν βρίσκουμε το χαμένο κομμάτι του παζλ» (V. R. Ruggiero, 1995, 133).

- Ως μια «ξαφνική», «δραματική» εμπειρία κατά την οποία το άτομο βιώνει σε στιγμές ανάπαυσης ή ελεύθερου χρόνου «μια φανερή λάμψη αστραπής» (T. Amabile, 1996, 83 και A. Κωσταρίδου – Ευκλείδη 1997, 152) κατά την οποίαν παρουσιάζεται «απροσδόκητα» η λύση αποκαλύπτοντας έτσι τα χαρακτηριστικά της ενόρασης («ξαφνικό», «δραματικό», «αλληγορικό», «απροσδόκητο» φαινόμενο φωτισμού σε στιγμές ανάπαυσης), κάτι σαν τη «φωτισμένη λυχνία», που ακτινοβολεί ξαφνικά πάνω απ' το κεφάλι των ηρώων στα κινούμενα σχέδια (V. R. Ruggiero, 1995, 134), δηλαδή ως μια ξαφνική αναλαμπή της πνευματικής αντίληψης.

- Ως διαδικασία σκέψης «εντελώς διαφορετική» από τη συνηθισμένη, η οποία ακολουθεί ευθεία εξελικτική πορεία ανάπτυξης «μέσα σε ορισμένη περίοδο χρόνου» και με βήματα «λιγότερο ή περισσότερο λογικά». Παρουσιάζεται ως «ακραίο παράδειγμα» σκέψης που μπορεί να βιώνει ο καθένας που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. (D. Bohm, 1998, 44).

- Ως μια «νέα ολότητα», μια «διανοητική εικόνα», που:

- Παρουσιάζεται στο μυαλό ως υπαινιγμός και σε κάνει να «βλέπεις τον κόσμο μέσα απ' το μυαλό σου». (D. Bohm, 1998, 43).

- «περιέχει τα βασικά στοιχεία της νέας αντίληψης του προβλήματος», τα οποία έχουν τις ρίζες τους σε γενικές κατευθύνσεις της σκέψης, αναπτύχθηκαν

όμως σε «όλο» «στο χώρο της φαντασίας για να λειτουργήσει τελικά [η ενόραση] ως υπαινιγμός» (ό.π., 54) που θα βοηθήσει το άτομο να αναγνωρίσει τη λειτουργία της ενόρασης στη λύση του προβλήματος. Σε μια τέτοια αναλαμπή ενόρασης ο Fr. A. Kekule, για παράδειγμα, είδε τη νέα αντίληψη της ιδέας ότι τα μόρια των οργανικών ενώσεων, δεν είναι πάντα ανοιχτές δομές αλλά και δαχτυλιόσχημα μέσα στην ενορατική εικόνα με τους σχηματισμούς των φιδιών ανάμεσα στα οποία ένα σχημάτιζε δακτύλιο δαγκώνοντας την ουρά του. (V. R. Ruggiero, 1995, 133).

- Ως αποτέλεσμα τα δράσης της φαντασίας πρέπει «να δοκιμαστεί» μέσα από πειραματισμούς και παρατηρήσεις για να αποκαλυφθεί η αλήθεια και η σημασία της, διαφορετικά «θα απορριφθεί» μέχρι να βρεθεί η «κατάλληλη» ενόραση (D. Bohm, 1998, 44).

Μέσα απ' τις περιγραφές αυτές της ενόρασης δηλώνονται πολύ σημαντικά για την εκπαιδευτική δημιουργική διαδικασία στοιχεία:

α)η σχέση της Ενόρασης με νέα σχήματα, νέες διευθετήσεις και νοήματα εικόνων που μπορούν να υπάρχουν διαθέσιμα στο μυαλό. Είναι σχέση Ενόρασης – Εμπειρίας, που στην πραγματικότητα είναι σχέση σύνδεσης των τριών φάσεων (Προετοιμασίας, Επώασης, Ενόρασης), δηλαδή σχέση συνέχειας και ανάπτυξης του φαινομένου της δημιουργικής διαδικασίας.

β)Η ανάγκη να δοκιμάζεται η Ενορατική λύση με προσφυγή σε πειραματισμούς και παρατήρηση των δεδομένων, διαδικασίες που πρέπει να αναγνωρίσει ως αξίες μάθησης η εκπαίδευση.

γ)Η σχέση της Ενόρασης με τη Φαντασία και η ανάγκη να αναγνωρισθεί ο αποφασιστικός ρόλος της φαντασίας στις διαδικασίες μάθησης.

δ)Η ανάγκη του ανθρώπινου μυαλού να βλέπει τη λύση ως ολότητα.

ε)Ο ρόλος της εικόνας, ως σχηματική απεικόνιση, στη δημιουργική διαδικασία μάθησης.

Την εξήγηση του φαινομένου της Ενόρασης ως φαινομένου φάσεων, επιχειρούν από διαφορετικές οπτικές οι μελετητές της δημιουργικής διαδικασίας. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η ενορατική λύση δεν εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου, ότι τα «άλματα» της ενόρασης είναι «δεδομένα» και ότι η ενορατική λύση είναι μια «δεδομένη ειδική διαδικασία» προνόμιο των «προικισμένων» δημιουργών. Επικαλούμενοι δεδομένα από τη ζωή μεγάλων δημιουργών στην Επιστήμη και την Τέχνη (Δαρβίνος, Έντισον, Πικάσο, Μότσαρτ κ.α.) υποστηρίζουν ότι αυτοί, προικισμένοι με ιδιαίτερες ικανότητες, καλούνται να ανακαλύψουν «δυσδιάκριτα» αναλογικά σχήματα στο πραγματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν (R.W. Weisberg, στο R. Sternberg, 1997, 152).

Η εξήγηση αυτή υποστηρίζει ότι τα μεγάλα επιτεύγματα στο χώρο της επιστήμης και της τέχνης σχετίζονται με ενοράσεις και με την ικανότητα να παράγεις ενορατική σκέψη, ικανότητα την οποίαν συναρτούν με υψηλό δείκτη IQ. Είναι η επικρατούσα μέχρι πρόσφατα αντίληψη αποκαλούμενη ως «αντίληψη της δημιουργικής ευφυΐας» (R.W. Sternberg, 1997, 148) και η οποία συνεχίζει να διαποτίζει την κοινωνία και το χώρο της εκπαίδευσης, προφανώς, αναγνωρίζοντας ως άσκοπη προσπάθεια την τάση να αναπτυχθεί η δημιουργική διαδικασία σ' όλους τους μαθητές.

Μελετητές ακολουθώντας συλλογιστική περισσότερο ρεαλιστική η οποία μπορεί καλύτερα να ταιριάζει στους στόχους και τους σχεδιασμούς μιας εκπαιδευτικής δημιουργικής διαδικασίας, χαρακτηρίζουν «λαϊκή» και «ελάχιστα

ρεαλιστική» την αντίληψη της δημιουργικής λύσης ως μια δεδομένη ξαφνική λάμψη. (M. Chiakszentmihalyi, Systems view of creativity στο R. Sternberg, 1997, 332). Αντιπαραθέτουν:

α)ότι οι μεγάλες ανακαλύψεις, όπως της πενικιλίνης από τον Fleming, «παρουσιάζονται να είναι τυχαίες» και θα μπορούσαν να θεωρούνται έτσι «μόνον εάν αφαιρέσουμε» το δημιουργικό άτομο από τη σχέση του με το περιβάλλον. Τα προβλήματα όμως που αντιμετώπισαν μεγάλοι δημιουργοί υπήρχαν στο χώρο που αυτοί ζούσαν, τους «προκάλεσαν ... μια ανάγκη για έρευνα ... αναπτύσσοντας [σ' αυτούς] μιαν αόρατη έλξη» (ό.π.). Ευαισθητοποιημένοι, λοιπόν, οι δημιουργοί, λόγω της δουλειάς τους, σε τέτοιες δυναμικότητες, οδηγήθηκαν στην ανακάλυψη στην οποίαν «κανένας αριθμός τυχαίων συμβάντων» δεν θα οδηγούσε χωρίς αυτή την ευαισθητοποίηση, (ό.π.),

β)ότι στην ανακάλυψη του νέου συμβάλλει το γεγονός ότι προηγείται μια μεγάλη περίοδος «κυοφορίας» στο χώρο κατά τη διάρκεια της οποίας αναπτύσσονται «νέες μετατροπές» από τους προβληματισμούς που πραγματοποιούνται (ό.π.),

γ)ότι η δημιουργική διαδικασία σχετίζεται με ασυνείδητες διαδικασίες σκέψης, με «αλλαγμένες» καταστάσεις της συνείδησης, με «αναλογική σκέψη» που επιτρέπει στο άτομο να απομακρυνθεί από την προηγούμενη εμπειρία και να παράγει κάτι αληθινά νέο «μέσα από ένα άλμα ενόρασης» (R.W. Weisberg, 1997, 150).

Και άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η ενορατική λύση στην Επιστήμη και σε κάθε άλλο χώρο δεν μπορεί να μας έρθει μένοντας με δεμένα τα χέρια και περιμένοντας από το «τίποτα» τη «ρομαντική» στιγμή της ανακάλυψης πιστεύοντας ότι η στιγμή αυτή είναι εξολοκλήρου «ξαφνική». Αντίθετα τονίζοντας το ρόλο της εμπειρίας υποστηρίζουν ότι η «ένστοχη» δράση μπορεί να «ανεβάζει την αξία» της ενορατικής λύσης (δ. Η. Κίπι 1990, 51) καθώς και, όπως λέει ο A. Koestler (1964, 120) «όσο πιο οικεία είναι τα μέρη» της βιωμένης εμπειρίας «τόσο πιο εύκολα ανακαλύπτεται το νέο». Στη δημιουργική διαδικασία λογικής και ενόρασης φαίνονται να ισχύσουν συγχρόνως και οι δύο ως μέρη μιας «διπλής σκάλας» (A. Koestler, 1964, 120) και οδηγούν μέσα από λειτουργικές ανατροφοδοτικές σχέσεις στην ανακάλυψη.

Σύγχρονοι όμως μελετητές απορρίπτουν την ερμηνεία αυτή της λειτουργίας της ενόρασης μέσα στις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας. Σύμφωνα μ' αυτούς η ενόραση εξαρτάται «πάντα» από την προηγούμενη εμπειρία (R.W. Weisberg, 1997, 157). Υποστηρίζουν, περιγράφοντας τη σχέση της ενόρασης με την αναλογία (ως μηχανισμό της μνήμης), ότι η δημιουργική λύση μπορεί να χρησιμοποιεί (δυσδιάκριτες αναλογικές σχέσεις [εικονικούς, λεκτικούς σχηματισμούς] ως τη βάση για το ψάξιμο της μνήμης» (ό.π. 159). Η ενορατική, δηλαδή, ικανότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να «ορίζει ποια πληροφορία είναι χρήσιμη ... και ποια άσχετη» (ό.π. 168) και να συσχετίζει «ξαφνικά» χρήσιμες πληροφορίες. Σύμφωνα μ' αυτήν την εξήγηση, ο Fleming ανακάλυψε την πενικιλίνη καθώς συσχέτισε τις χρήσιμες πληροφορίες:

α) την καταστροφή των βακτηριδίων στο πιάτο και

β) την παρουσία της μούχλας στο σημείο εκείνο.

Τις πληροφορίες αυτές τις εσωτερικέυσε σ' ένα «νέο σημαντικό τρόπο αντίληψης ... του αποτελέσματος» (ό.π.).

Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στις σχέσεις:



- α) Ενόραση και Μνήμη (Αναλογία)
- β) Ενόραση και Ικανότητα ψαξίματος στη Μνήμη
- γ) Ξαφνική συσχέτιση χρήσιμων πληροφοριών.

Αναγνωρίζεται έτσι η ενόραση ως λειτουργία που παρεμβαίνει στην ικανότητα του ατόμου να ορίσει μέσα από μεγάλες ποσότητες πληροφοριών ποια ακριβώς είναι η χρήσιμη πληροφορία σ' αυτή τη μεγάλη διαδρομή της δημιουργικής διαδικασίας. Παραμένει ωστόσο για μας ως αδύνατο σημείο της εξήγησης αυτό το «ψάξιμο» στη μνήμη, όσον αφορά τις διαδικασίες μάθησης στην εκπαίδευση.

Για τον εκπαιδευτικό προβάλλουν καίρια ερωτήματα:

1) Πώς ασκείται η ικανότητα των μαθητών για ψάξιμο στη μνήμη.

2) Πώς γίνεται σαφής και άμεση η σύνδεση των αναλογικών σχημάτων με το πρόβλημα. Εδώ θα προτεινάμε και θα τονίζαμε τη σημασία παιχνιδιών με εικόνες και αφηγήσεις που μπορούν να δείχνουν την αναλογία σχέσης τους με το πρόβλημα διανοίγοντας εύκολο πέρασμα από τις αισθήσεις στη μνήμη. Οι διαδικασίες συζήτησης με τα παιδιά με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου που ατομικά το κάθε παιδί αναζητά και εξασφαλίζει τα προσωπικά του αναλογικά σχήματα λειτουργούν ως διαδικασίες ανατροφοδότησης και ενεργοποίησης διαδικασιών ψαξίματος και στους άλλους μαθητές. Γίνεται άσκηση της ικανότητας των μαθητών για ψάξιμο στη μνήμη.

Άλλοι πάλι μελετητές, που επίσης αναγνωρίζουν τη σχέση ενόρασης με την εμπειρία, επικαλούμενοι ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την ενορατική λύση σε διαφορετικούς χώρους – όχι μόνον τον επιστημονικό – αντικρούοντας το αδύνατο σημείο της προηγούμενης αντίληψης, υποστηρίζουν ότι «μόνον ένα μικρό ψάξιμο μνήμης» μπορεί να γίνεται. Περιγράφεται, δηλαδή, η αδυναμία προσέγγισης της πληροφορίας, ως αναλογικής εικόνας ή αφήγησης, παρότι αυτή προβάλλεται ως «διαθέσιμη» στη μνήμη και «έντονα σχετική» με το πρόβλημα, εξαιτίας του ότι η σύνδεση αυτής της πληροφορίας με το πρόβλημα δεν είναι «σαφής και άμεση» (R.W. Weisberg, Problem solving... , στο R. Sternberg, 1997, 159).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να αναρωτηθούμε μήπως το μυαλό του ανθρώπου δηλώνει μειωμένη ευελιξία στο να αναγνωρίζει και να ανακαλύπτει τη σύνδεση ανάμεσα στο αναλογικό σχήμα και το πρόβλημα, που διαχειρίζεται, επειδή ακριβώς πρόκειται για «δεδομένα εργαστηρίου (R.W. Weisberg, στο R. Sternberg, 1997, 160). Η προσωπική μας γεμάτη προβληματισμούς εμπειρία μάς έχει πείσει ότι το μυαλό γίνεται πιο ευέλικτο, πιο δυναμικό όταν του δίνεται η δυνατότητα να αναζητά τα ταιριαστά του αναλογικά σχήματα μέσα στα πλαίσια μιας πραγματικής συζήτησης και επικοινωνίας με άλλα δεκαπέντε – είκοσι παιδιά και μέσα στις δυνατότητες δράσης που ανοίγει η πολυμορφία και η πολυτροπία της έκφρασης των διαδικασιών που εμείς προτείνουμε καθόσον είναι διαδικασίες που μπορούν να παράγουν υπαινιγμούς πρόσφορους για όλα τα στιλ δημιουργικής αντίδρασης και σκέψης και αναγνωρίζουν την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στην παραγωγή υπαινιγμών.

Μελετητές, που αναγνωρίζουν το ρόλο της Αναλογίας κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, εξετάζουν την ενόραση ως φαινόμενο που στηρίζεται στη Μνήμη. Οι ενοράσεις είναι σχήματα που «ανακαλούμε και αποθηκεύουμε στη βραχυπρόθεσμη μνήμη» άλλοτε σ' ένα «χαμηλό επίπεδο ενεργοποίησης», οπότε συμβαίνουν χωρίς την εμπειρία του «εύρηκα!» κι άλλοτε με τη «μέγιστη

εισροή ενέργειας» οπότε και το σχήμα γίνεται το επίκεντρο της προσοχής, επέρχεται η «ξαφνική αναδιοργάνωση» των περιεχομένων της βραχυπρόθεσμης μνήμης, η οποία δίνει την αίσθηση ότι έχουμε «πραγματική φώτιση» (P. Langley & R. Jones, στο R. Sternberg 1997, 196).

Η ενόραση, σύμφωνα μ' αυτή την αντίληψη, στηρίζεται σε «υπαινιγμούς» οι οποίοι γεννιούνται και «εξωτερικά» (κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του), αλλά και «εσωτερικά» (κατά τη διάρκεια ελεύθερων παραγωγών, όπως στα όνειρα). Αυτοί οι υπαινιγμοί ξεκινούν την αναλογική λειτουργία, η οποία δίνει και τον αναλογικό σχηματισμό, που μπορεί να δηλώνει μια «διαφορετική άποψη» του προβλήματος και να «αποκαλύπτει τη λύση ξεκάθαρα» (P. Langley & R. Jones, στο R. Sternberg 1997, 185). Έτσι, ο Friedrich August Kekule για παράδειγμα, ονειρεύτηκε «τυχαία» ένα φίδι και αυτό του έδωσε τον υπαινιγμό για ένα χρήσιμο σχηματισμό που τον οδήγησε στη λύση του προβλήματος, την ανακάλυψη, δηλαδή, της δομής του μορίου βενζίνης, καθώς είδε τις σειρές των ατόμων ως φίδια, ένα από τα οποία «δάγκωσε την ουρά του» οδηγώντας τον έτσι στην έννοια της «κυκλικής δομής» κάποιων μορίων. (R. W. Weisberg στο R. Sternberg, 1997, 149, 150).

Οι μελετητές αυτοί αναγνωρίζουν, ως είναι προφανές, τη συμβολή συνειδητών και ασυνειδητών διαδικασιών στη φάση της Φώτισης, ήτοι τη συμβολή της ολότητας της ανθρώπινης οντότητας. Εκτός αυτού τονίζουν με έμφαση:

α) την ανάγκη να αξιολογούνται οι ενοράσεις, γιατί συχνά συμβαίνουν ενοράσεις «κάλπικες» που δεν αντέχουν την κριτική εξέταση (P. Langley & R. Jones στο R. Sternberg 1997, 199),

β) ότι η ποιότητα των ενοράσεων εξαρτάται από το σχήμα του «ευρετηρίου και τους ιδιαίτερους συνδυασμούς που αυτό σχημάτισε) (ό.π.). Διασυνδέουν, δηλαδή, την ενόραση με τη φάση της προετοιμασίας και αναγνωρίζουν, έτσι, τον πολύ σημαντικό ρόλο της εμπλοκής σε εμπειρία, μέσω της οποίας καταγράφονται ως προβλήματα οι πληροφορίες στο «ευρετήριο».

Η αντίληψη αυτή μπορεί, κατά την άποψη μας, να ενισχύσει τους στόχους μιας εκπαιδευτικής δημιουργικής διαδικασίας όπου ο δάσκαλος αναγνωρίζει και υποστηρίζει κάθε φορά ότι η ενασχόληση με τα πράγματα και η δουλειά μπορεί πράγματι να «αυξάνει το ποσοστό των αληθινών ενοράσεων» (R. W. Weisberg στο R. Sternberg 1997, 199) των μαθητών του εφόσον:

α) αυτές μπορούν να είναι και το αποτέλεσμα της δραστηριότητας «προς λεπτομερείς και προσεκτικές αναλύσεις των ιδεών» και

β) μπορούν να έρχονται «αργά με λιγότερες φανφάρες» (V. R. Ruggiero, 1995, 134) αλλά μπορούμε να τις αναγνωρίζουμε στην καθημερινή μας ζωή, στο χώρο της τάξης ως πραγματικές ενοράσεις, αφού όπως υποστηρίζεται, συμβαίνουν τέτοιες ανακλήσεις μνήμης σε φυσιολογικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, αλλά σ' ένα χαμηλό επίπεδο ενεργοποίησης της μνήμης. Το θέμα είναι πόσο ο εκπαιδευτικός είναι αποφασισμένος και προετοιμασμένος να εντάξει στις διαδικασίες μάθησης και τεχνικές που ασκούν τα παιδιά να παρατηρούν τις σκέψεις τους στις λεπτομέρειες τους, να τις περιγράφουν και να τις αξιολογούν.

Συνοψίζοντας τη φάση της Φώτισης γενικά και της Ενόρασης ειδικά, ως διαδικασίας που οδηγεί στη Φώτιση, θα τονίζαμε ότι:

- όπως κι αν αυτή περιγράφεται («λύση εξ ουρανού», «αποτελεσματική

έκπληξη», «εύρηκα», «Aha!», «λάμψη αστραπής», «διανοητική ολική εικόνα»)

– όπως κι αν αυτή ερμηνεύεται από τους μελετητές:

▪ ως τυχαία δεδομένη ειδική εμπειρία (σχέση ενόρασης με IQ))

▪ ως διαδικασία που πάντα σχετίζεται με την προηγούμενη εμπειρία και τη δράση (σχέση ενόρασης με Μνήμη και αναλογική λειτουργία)

▪ ως ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τη χρήσιμη από τη μη χρήσιμη πληροφορία (σχέση ενόρασης με άσκηση)

▪ ως φαινόμενο που στηρίζεται στη Μνήμη και είναι αποτέλεσμα της συμβολής συνειδητών και ασυνειδητών διαδικασιών

για την Εκπαίδευση η ενόραση πρέπει να θεωρείται «πολύτιμη» λειτουργία που, μέσα από την «άμεση χρήση» λογικών και μη λογικών διαδικασιών (Feldman στο R. Sternberg, 1997, 295) αναπτύσσει μια νέα ιδέα στα πλαίσια ενός σχήματος κατανοητού και χρηστικού για τους άλλους. Είναι, δηλαδή, μια λειτουργία που μπορεί μέσα από διαδικασίες άσκησης να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ολότητας του παιδιού (Λογική, Φαντασία, Συναισθηματικότητα, δεξιότητες) για την οποία οφείλει η εκπαίδευση να προγραμματίσει και να υλοποιήσει μέσα από τους καθημερινούς αλλά και τους μακροπρόθεσμους στόχους της. Το πρόβλημα, ωστόσο, αφορά – πολλές φορές το έχουμε τονίσει – όχι μόνον στο «τι» αλλά κυρίως στο «πώς;» των διαδικασιών μάθησης και επικοινωνίας:

Εμείς, που υποστηρίζουμε έμπρακτα:

α) ότι για την εκπαίδευση ταιριάζει η επαναστατική αντίληψη ότι η ενόραση δεν είναι προνόμιο μόνο των μεγάλων δημιουργών, οι οποίοι, εξάλλου, είναι μειοψηφία μπροστά στο πλήθος των καθημερινών ανθρώπων – των μαθητών μας στην προκειμένη περίπτωση – αφού «η δημιουργική διαδικασία σκέψης που σχετίζεται με τα δημιουργικά επιτεύγματα δεν διαφέρει από εκείνη που σχετίζεται με τα πράγματα που όλοι καθημερινά κάνουμε» (R. W. Weisberg, στο R. Sternberg, 1997, 169).

β) ότι η ενόραση προϋποθέτει «πολλή δουλειά» συστηματική, οργανωμένη σε βάθος και σε εύρος ακόμη και για τους μεγάλους δημιουργούς, όπως αποκαλύπτουν σύγχρονες μελέτες, και ότι υπάρχει ο «μύθος» της τυχαίας και ξαφνικής ενόρασης (ό.π.)

αναζητούμε χρόνια τώρα τη διαδικασία εκείνη που στενά συνυφασμένη με τη δημιουργική φύση των μαθητών είναι αναφαίρετο δικαίωμα για τον καθένα απ' αυτούς πιστεύοντας απόλυτα, μέσα από την εικοσιπεντάχρονη ως τώρα πείρα μας, ότι αυτή η διαδικασία γίνεται αντικείμενο άσκησης και ανάπτυξης και μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση του αριθμού των ενοράσεων των μαθητών. Οι ενοράσεις των μαθητών μπορούν, αν πείσουμε τους μαθητές για την ειλικρίνεια του ενδιαφέροντος μας, να αποκαλύπτονται σε κάθε στιγμή της εκπαιδευτικής και εξωεκπαιδευτικής τους ζωής ως αποτέλεσμα μιας συστηματικής επεξεργασίας όλων των αντιληπτικών δεδομένων των παιδιών και της πίστης – εμπιστοσύνης του δασκάλου σε τέτοιου είδους διαδικασίες.

Τονίζουμε προς τούτο:

• ότι είναι ανάγκη να ασκήσουμε τα παιδιά να αξιοποιούν την ίδια την ενορατική τους σκέψη, να την αξιολογούν στην ολότητα και στις λεπτομέρειες της,

• ότι επείγει να πείσουμε τα παιδιά πως η κατάθεση ακόμη και της «κάλπικης», της λανθασμένης ενόρασης – σκέψης είναι όφελος για την ομάδα η

οποία έτσι μαθαίνει να αξιολογεί, να αποτιμά την αξία της ενορατικής σκέψης μέσα από ουσιαστικά λειτουργική συζήτηση και επίμονη ενασχόληση με τα πράγματα.

#### **4. Φάση Επιβεβαίωσης – Επαλήθευσης (Verification)**

Είναι η φάση που χαρακτηρίζεται από «συνειδητή αποτίμηση» της αξίας της ενορατικής λύσης και τεκμηρίωση της «ορθότητας» της (Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, 159). Η λύση στη φάση αυτή «δοκιμάζεται για να διασφαλιστεί ότι λειτουργεί» (Charles D. Gaitskell & Al. Hutwitz, 1970, 45) με βάση τα κριτήρια «της χρησιμότητας, της καταλληλότητας, της αποτελεσματικότητας και πολλές φορές του κόστους και του χρόνου υλοποίησης της ιδέας» (St. Kim, 1990, 38) μέσα από διαδικασίες «σχεδιασμού, εκτέλεσης και διόρθωσης των ενεργειών» (Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, 159) που αφορούν τη λύση του προβλήματος.

Ο δημιουργός στη φάση αυτή «παίζει» με την εικόνα – ιδέα του τελικού αποτελέσματος, την «εξετάζει» πόσο αντέχει στην εξέταση και στο χρόνο, την «συμπληρώνει» στις λεπτομέρειες της, την «αναγνωρίζει για την αξία της» (R. Fritz, 1991, 25), αναζητά επίμονα και διαρκώς τη σχέση ανάμεσα στο «όραμα» της ιδέας και στην «τρέχουσα πραγματικότητα», την κατάσταση δηλαδή που αντιμετωπίζει, προσπαθεί να καταγράψει, να «φορμάρει ... σε μια σχηματική λεπτομερή καταγραφή» (R. Fritz, 1991, 27) του τι ως τώρα διαθέτει για να μπορεί ευκολότερα να οργανώσει την υλοποίηση του οράματος. Εκφράζει έτσι την ανάγκη:

- να είναι ο «εαυτός» (εξού και φάση του «εαυτού» κατά τον Κ. Ρήτζ) «ενήμερος για την τρέχουσα κατάσταση της δημιουργικής διαδικασίας» (Κ. Ρπίζ, 1991,27).

- να μπορεί να περιγράψει με λεπτομέρειες την πραγματικότητα που του αποκαλύπτει πού «προς το παρόν» βρίσκεται σε σχέση με το σημείο που «θέλει να φτάσει» (ό.π.), πράγμα που οδηγεί στη λήψη απόφασης για δράση προκειμένου το άτομο να φτάσει στο επίπεδο της επιθυμητής κατάστασης.

Πολλοί συγγραφείς τονίζουν την ανάγκη λεπτομερειακής περιγραφής της τρέχουσας πραγματικότητας (R. Fritz, 1991, Dryden Grudin 1990) σε σχήμα, η θέα του οποίου:

- αποκαλύπτεται εξαιρετικά χρήσιμη για μεγαλύτερη «σειρά διαπλεκομένων δημιουργιών» (Κ. Ρπίζ, 1991, 28) καθόσον το σχήμα εγγυάται πρόσβαση και προς την γενική άποψη του προβλήματος και προς τις λεπτομέρειες,

- δυναμώνει την απόλαυση του ανθρώπου «να δομεί» τη σκέψη του σχηματικά επιτυγχάνοντας έτσι στη φάση αυτή της ολοκλήρωσης «το σημείο σύνδεσης της εσωτερικής ενέργειας [ήτοι της έμπνευσης] και της ανταπόκρισης στο περιβάλλον» (Κ. Οηιάιη, 1990, 93),

- αποδυναμώνει την ατομία του ανθρώπου να προχωρήσει τη διανοητική δράση στη δράση με τα πράγματα.

#### **3.6.3. Οι φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας κατά τη Μορφολογική Ψυχολογία: Φαινόμενο τεσσάρων φάσεων**

Ανάλογη διάκριση της πορείας της σκέψης κατά τη διάρκεια της δημιουργικής πραγμάτωσης σε τέσσερις φάσεις προτείνει μέσω των εκπροσώπων της (Μ. Wertheimer 1959) και η Μορφολογική Ψυχολογία (Α. Καψάλης 1996, 158–159)

τις αρχές της οποίας (νόμος της «Σωστής Διαμόρφωσης»: ικανότητα συμπλήρωσης μιας οπτικής διαμόρφωσης από ελάχιστο αριθμό πληροφοριών, νόμος της «οικειότητας»: ως τάση του ανθρώπου να αποδίδει συγγένεια σε μη οικεία σχήματα, νόμος της «ομαδοποίησης» ως τάση του ανθρώπου να οργανώνει σε τάξη απομονωμένα αντικείμενα και άλλες αρχές της θεωρίας Gestalt – Βλέπε: Εμμανουήλ Γ. Βάκαλο: Οπτική Σύνταξη, Κεφ. Πρώτο: Η θεωρία της Gestalt) χρησιμοποιήσαν πολλοί ερευνητές στα τεστ διερεύνησης της δημιουργικής ικανότητας του ανθρώπου.

Εκείνο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαιδευτική δημιουργική διαδικασία είναι η έμφαση που δίνει η θεωρία αυτή στη συμβολή που μπορεί να έχει η εικόνα ενός «γενικού διαγράμματος» της λύσης που δίνει στο άτομο η φάση του «Φωτισμού» στις λεπτομέρειες της το άτομο, «υπολογίζει» τρόπους και πρακτικές για την υλοποίηση της (Α. Καψάλης 1996, 158–159).

Την αξία μιας γενικής εικόνας η θέα της οποίας σου εγγυάται κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας την πρόσβαση και προς την ολική αντίληψη του προβλήματος και προς τις λεπτομέρειες του αναγνωρίζουν, όπως είδαμε, και άλλοι μελετητές (R. Fritz, 1991, 213, 214) οι οποίοι σωστά υποστηρίζουν ότι η έλλειψη ενός τέτοιου εικονικού σχηματισμού συντελεί στην αποδιοργάνωση των δραστηριοτήτων προς ολοκλήρωση της λύσης, γιατί αυτές «δεν υπακούουν στο σχήμα της ολότητας» (ό.π., 213).

Την «αλληλεπίδραση όλου – μέρους» ως λειτουργία «οικουμενική», που οφείλεται σε διαδικασίες που συμβαίνουν στο νευρικό μας σύστημα, υποστηρίζει και αναλύει και ο Rudolf Arnheim στο βιβλίο του «Τέχνη και οπτική αντίληψη. Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης» (1999). Περιγράφει ο συγγραφέας διαδικασίες που μας κάνουν να αντιλαμβανόμαστε από τη μια μεριά ότι «τα πράγματα που βλέπουμε συμπεριφέρονται ως σύνολα» (R. Arnheim, 1999, 84) και ότι παντού στο αντιληπτικό μας πεδίο αποκαλύπτεται «η παρουσία της τάσης ενός οπτικού συνόλου να διατηρεί ή να εγκαθιστά την απλούστερη κατάσταση» (ό.π., 85) ως ένας φυσικός νόμος που ευνοεί την οπτική αντίληψη. Και από την άλλη οι διαδικασίες αυτές μας πείθουν ότι η δομή του όλου «μπορεί να τροποποιείται από τοπικές μεταβολές» των μερών, αλλά και ένα μέρος «μπορεί να επηρεασθεί αισθητά ή όχι από τη μεταβολή στη συνολική δομή» (ό.π., 84).

Δηλώνεται έτσι η τάση του ανθρώπου και η ανάγκη του:

- να βλέπει μέσα από μια πρωταρχική σύλληψη της συνολικής οργάνωσης
- να βλέπει απλές μορφές – μέρη μέσα σ' ένα «όλο» και να επιχειρεί συνειδητά συγκρίσεις, συνδέσεις, νέους διαχωρισμούς, μετασχηματισμούς των μερών και αλλαγές θέσεων των μερών προς το «όλο»,
- να διαχωρίζει το «όλο» σε «μέρη» τα οποία λειτουργούν όχι ως αυθαίρετα τμήματα αλλά ως «Γνήσια μέρη» έτσι που το «ΟΛΟΝ να είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του» (ό.π., 94).

Ο μελετητής, αναφερόμενος ειδικά στη δημιουργική δουλειά του καλλιτέχνη κατά τη διάρκεια της δημιουργίας ενός έργου, επισημαίνει την ανάγκη που προβάλλει ο καλλιτέχνης «να έχει κατά νου τον δομικό σκελετό» του όλου έργου, ενώ «συγχρόνως δίνει προσοχή στα πολύ διαφορετικά περιγράμματα, επιφάνειες, όγκους, που φτιάχνει στην πραγματικότητα» (ό.π., 110).

Καταθέτοντας την προσωπική μας εμπειρία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δημιουργικής μάθησης θα λέγαμε ότι πράγματι τα παιδιά μπορούν ευκολότερα να ολοκληρώνουν μια δημιουργική διαδικασία μόνο αν ξέρουν ανά πάσα στιγμή πού

είναι, τι έχουν ως τώρα καταφέρει και τι τελικά μένει ακόμη ως την ολοκλήρωση αυτού που επιδιώκουν. Και εμείς υποστηρίζουμε την ανάγκη ύπαρξης ενός απλού δομικού σκελετού, μιας σχηματικής εικόνας, ενός σχηματικού εικονογραφήματος που μπορεί, κατά την αντίληψη μας:

α) να δομείται με την έναρξη της δημιουργικής διαδικασίας σε συνεργασία με τους μαθητές μέσω της συζήτησης και να αναπτύσσεται παράλληλα με την εξέλιξη και ολοκλήρωση των διαδικασιών μάθησης,

β) να προβάλλει σε ολόκληρη την πορεία της ανάπτυξης της διαδικασίας επιτρέποντας μάλιστα την μετακίνηση των μερών μέσα στον οπτικό χώρο του εικονογραφήματος και την αναδιάταξη τους.

γ) να συνίσταται από ποικιλία συμβόλων και από το χώρο της τέχνης (γραμμή σε πολλές ποιότητες, σχήμα, βέλος, χρώμα, εικόνα).

Η πράξη μάς έχει πείσει ότι η χρήση τέτοιων γενικών, απλουστευμένων εικόνων μπορεί να λειτουργεί ως βάση στήριξης από την οποία τα παιδιά ωθούνται πιο εύκολα σε πρωτότυπες σκέψεις, ότι μπορεί να έχουν περισσότερα δείγματα δημιουργικών προϊόντων. (Δείγματα τέτοιων σχημάτων καταθέτουμε με την εργασία μας ως τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης).

Η πρόταση μας για την αξία εξωτερίκευσης της ιδέας μέσα από κάποια φυσικά μέσα (σχεδιαγράμματα, εικόνες, κινήσεις του σώματος, χρώματα, χαρτιά κ.τ.λ.) από την έναρξη και σε όλη τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα.

Τα γενικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, όπως περιγράφονται από πολλούς συγγραφείς, ενισχύουν την άποψη μας αυτή αφού η ίδια η διαδικασία της δημιουργικής σκέψης απαιτεί:

α) Μετασχηματισμό του εξωτερικού κόσμου και εσωτερικές απεικονίσεις μέσα από σχήματα αναλογίας (F. Barron, R.C. Schank, H. Gardner, H.E. Gruber & S.N. Davis, P.N. Johnson – Laird, P. Langley & R. Jones, R.C. Shank, D.D. Simnton, R. Sternberg, C.W. Taylor, E. P. Torrance κ.α. στο R. Sternberg 1997).

β) Συνεχή επαναπροσδιορισμό του προβλήματος (R. Sternberg, E. P. Torrance, R.W. Weisberg στο R. Sternberg 1997).

γ) Επαναφορά, κατ' επανάληψη τοποθέτηση του θέματος και προσδιορισμό εικόνων ευρύτερου ορίζοντα, που κάνουν το νέο να φαίνεται οικείο και το οικείο νέο (F. Barron, D.H. Feldman, H. Gardner, H. E. Gruber & S.N. Davis, E. P. Torrance κ.α. στο R. Sternberg 1997).

δ) Μη λεκτικά μοντέλα σκέψης (H. E. Gruber & S. N. Davis, R. Sternberg).

Αποτελεί σημείο σύγκλισης των απόψεων των μελετητών η αναγνώριση της αξίας της «εξωτερίκευσης» ως έκφρασης της ιδέας μέσα από τεχνικές όπου «ένα φυσικό μέσο διευκολύνει τη διαδικασία είτε είναι ένα είδος μορίου του αέρα, είτε χαρτί, είτε μολύβι, είτε κάποιο άλλο μέσο» (St. H. Kim, 1990, 35). Θεωρείται εξάλλου γεγονός το οποίο ο καθένας μας μπορεί να αναγνωρίσει από προσωπικές του εμπειρίες, ότι εκτελώντας το πρόβλημα με ένα εξωτερικό μέσο ή περιγράφοντας το σ' ένα άλλο πρόσωπο ή καταγράφοντας τις ιδέες σ' ένα χαρτί συμβάλλει στη διευκρίνιση της ιδέας, πράγμα που σημαίνει ώθηση προς τη λύση του προβλήματος, πρόοδο στην ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας, περαιτέρω ανάπτυξη της ιδέας.

Υπάρχουν λόγοι που μπορούν να υπαγορεύουν την ικανοποίηση της ανάγκης κατάρτισης πλάνου:

1) Καταγράφοντας τα στοιχεία ενός προβλήματος εστιάζεις την προσοχή στις προεξέχουσες πλευρές του, εξαιτίας της ανάγκης να προσδιορίσεις με ονόματα, σύμβολα ή εικονικές αναπαραστάσεις τα αντικείμενα ή τις έννοιες – κλειδιά.

2) Οι περιορισμοί της βραχυπρόθεσμης μνήμης πιέζουν το σύνολο της πληροφορίας, ώστε να εξετασθεί ταυτόχρονα.

3) Τα στοιχεία του χώρου του εξωτερικευμένου σχήματος προβάλλονται, φωτίζουν σταθερές βέβαιες σχέσεις ανάμεσα στα μέρη της καταγραφής. Π.χ. τα τετράγωνα μπορούν να δηλώνουν άστοχες πληροφορίες, ενώ οι αριθμοί χρήσιμες πληροφορίες. (Βλέπε και St. H. Kim 1990, 35).

Καταθέτοντας την προσωπική μας εμπειρία θα τονίζαμε ότι η εξωτερίκευση της ιδέας η χαρτογράφηση των ιδεών, ειδικά στο μάθημα της γλώσσας, μπορεί να υπηρετείται αποτελεσματικά μέσα από διαδικασίες που εναλλάσσουν δραματοποίηση, μίμηση, μεταμφίεση των παιδιών, κίνηση, δράση και παιχνίδι, σκιτσάρισμα ή ζωγράφισμα της ιδέας, αφήγηση με λόγο δηλαδή τεχνικές που διευκολύνουν τη γέννηση, τη διασαφήνιση και την ανάπτυξη της ιδέας μέσα από σχήματα αισθησιοκινητικής δράσης. Συχνά τα παιδιά δήλωναν το δικό τους «εύρηκα!» μ' ένα μοντέρνο σχήμα μετάπλασης του αρχαίου όρου φωνάζοντας «Yes!» καθώς τεντώνουν τα χέρια ψηλά την ώρα της εξωτερίκευσης της ιδέας μέσα από ποικίλους τρόπους έκφρασης. Στα πλαίσια τέτοιων διαδικασιών εξωτερίκευσης ιδεών, νοηματικές δυσκολίες, προσέγγιση αξιών, στάσεων και προθέσεων, που συνυφαίνονται ως ιδέες στη δομή ενός κειμένου, γίνονται εύκολα οικείες στο παιδί και η οικειότητα αυτή του ανοίγει περιθώρια για περαιτέρω δημιουργικά παιχνίδια σκέψης και έκφρασης, για δημιουργική λύση των προβλημάτων που αφορούν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, γιατί το παιδί αντιδρά ως ολότητα στα ερεθίσματα ενός τέτοιου δυναμικού χώρου μάθησης.

Μέσα από τέτοιου είδους διαδικασίες αποκτά ουσιαστικό νόημα και «η χρήση εξωτερικών κινήτρων ως ενίσχυση της λειτουργίας της μνήμης» και αναπτύσσεται η ικανότητα του παιδιού να «υποκαθιστά αντικείμενα που προβλήματος» και να αντιλαμβάνεται τα όρια των ιδεών, που διατυπώνονται, μέσα από δοκιμαστικά σχήματα προσωπικής έκφρασης των ιδεών (St. H. Kim 1990, 86) εξάλλου έρευνες για την βραχυπρόθεσμη μνήμη του ανθρώπου έδειξαν ότι «οι περιορισμοί [της μνήμης] μπορούν να αντισταθμιστούν από την εμπειρία» (P. Langley & R. Jones στο R. Sternberg 1997, 182), καθόσον η εμπλοκή σε τέτοιες διαδικασίες αποκαλύπτεται, σύμφωνα, με τις περιγραφές των ίδιων των παιδιών που τις γέυτηκαν, αλησμόνητη εμπειρία (Στ. Αναστασιάδη και Μ. Αναστασιάδης 1998, 34, 36, 39, 42, 43).

Για μας απαραίτητη προϋπόθεση για το πέρασμα σε διαδικασίες κατάρτισης πλάνου ως εικόνας «όλου», όπου συμπληρώνονται οι λεπτομέρειες και λειτουργούν οργανικά σε αλληλοσυμπληρωματική σχέση προς το «όλο», υπήρξε η οργάνωση τεχνικών, με τη μορφή παιχνιδιού, που υπηρετούν το στόχο ενεργοποίησης των μαθητών για τη συγκέντρωση δεδομένων από τα στοιχεία ενός γλωσσικού κειμένου μέσα από τη χρήση βοηθητικών ερωτήσεων. Έτσι επινοήσαμε τα «σαΐνια της περιέργειας». Σχηματικά τους αποδώσαμε αυτή τη μορφή την οποία απολαμβάνουν να μεταπλάθουν ή να συμπληρώνουν οι μαθητές.



Είναι απαραίτητα βοηθητικά εργαλεία για το παιχνίδι «πινγκ-πονγκ» που προσπαθούν σε κάθε στιγμή να «ξεγελάσουν» τα παιδιά με μια «μπαλιά – ερώτημα» που τους απευθύνουν κάθε φορά που η δασκάλα απροειδοποίητα φωνάζει ένα απ’ αυτά. Τα παιδιά καλούνται σαν προσεκτικοί κα δεξιότεχνες αντίπαλοι να επιστρέψουν τη «μπαλιά» φωνάζοντας και υπογραμμίζοντας στο κείμενο την πληροφορία εκείνη που είναι η απάντηση στο ερώτημα που έθεσε το σαΐνι.

Η έκπληξη για μένα ήταν μεγάλη όταν μελετώντας για την εκπόνηση της διατριβής διαπίστωσα:

α) ότι μελετητές που υπηρετούν το στόχο για μια εύκολη, ευχάριστη δημιουργική μάθηση αναγνωρίζουν και τονίζουν τη σημασία των ερωτήσεων αυτών στις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας ή τονίζουν με έμφαση την κατάρτιση πλάνου μέσω της χρήσης ερωτήσεων (Βλέπε G. Dryden 2000, D. Sick, 1987),

β) ότι το ανθρωπάκι που επινόησα για τις ανάγκες κατάρτισης πλάνων και είχα ασκηθεί να το σκισάρω αποδίδοντας κινήσεις, προθέσεις μέσα από διαφορετικές στάσεις αυτής της μορφής είχε την τιμή να εκτιμάται από μεγάλους συγγραφείς «στην πιο πρωτόγονη του μορφή ή στην πιο εξελιγμένη του παράφραση», όπως λέει ο Arnheim (R. Arnheim, 1999, 112).

Συνοψίζοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ξανά την ανάγκη δομής ενός γενικού πλάνου, ενός σπονδυλογραφήματος το οποίο θα προσμένει να δεχτεί την εξωτερική των ιδεών από την αντιμετώπιση ενός προβλήματος που αναζητά τη δημιουργική του λύση. Θα λειτουργεί ως πλαίσιο το οποίο:

- περιγράφει τις προερχόμενες σειρές του θέματος
- δίνει τη δυνατότητα συνολικής εξέτασης και παρέχει πεδίο «παιχνιδιού» με ιδέες
- φωτίζει με τους πολλαπλούς του κώδικες σχέσεις ανάμεσα στα μέρη, οι οποίες χωρίς το πλάνο θα ήταν δύσκολο να γίνουν αντιληπτές από το παιδί
- ενισχύει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων καθώς το παιδί αντιλαμβάνεται αυξημένη την ικανότητα του να διαχειρίζεται καλύτερα τη μνήμη, την κρίση, τη φαντασία, να έχει πρόσβαση και παρέμβαση σε ιδέες, αξίες, εμπειρίες.

### 3.6.4. Η δημιουργική διαδικασία ως Σύνθεση Θεωριών.

Ο F. Barron επιχειρώντας τη σύνθεση θεωριών για τη δημιουργική διαδικασία αναζητά την αναλογία ανάμεσα στην πνευματική δημιουργία και την «σεξουαλική προδημιουργία» της θεωρίας του Freud και περιγράφει τις φάσεις της πρώτης με όρους της δεύτερης. Έτσι οι τέσσερις φάσεις περιγράφονται ως:

1. Σύλληψη (conception) της ιδέας βάσει μιας «προπαρασκευασμένης μήτρας» (F. Barron 1997, 80).

2. Κυοφορία (gestation) της ιδέας «μέσω του χρόνου προς περίπλοκα συντονισμένα σχήματα και αλληλουχίες» (F. Barron 1997, 80).



3. Τοκετός (parturition), η φάση κατά την οποία περιγράφονται «τα δεινά της γέννας κατά την ανάδυση του νέου στο φως» (ό.π.).

4. Ανάπτυξη (Bringing up of baby), ως μια «πιο μακριά περίοδος» πραγματοποίησης, φροντίδας και υπευθυνότητας, που ακολουθεί τη γέννηση «της ιδέας ή της εικόνας ή του νέου εαυτού» (ό.π.).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα απ' την αναλογία αυτή αναγνωρίζεται η ολότητα της ανθρώπινης φύσης (πνεύμα και ύλη) καθόσον θεωρεί τη γέννηση μιας ιδέας ισάξια με τη γέννηση ενός παιδιού. Υποδηλώνεται έτσι η ανάγκη ανάπτυξης ενός σφαιρικά καλλιεργημένου ανθρώπου ικανού ν' ανταποκρίνεται μ' όλες τις εκφάνσεις του είναι του στις προκλήσεις του περιβάλλοντος.

### 3.6.5. Η δημιουργική διαδικασία ως φαινόμενο πέντε φάσεων

Ο Shallcross (1981) προτείνει ένα πλαίσιο δημιουργικής διαδικασίας για επίλυση προβλήματος με πέντε φάσεις (D. Sick, Creative Teaching of the Gifted, 1987, 111, 112) διαχωρίζοντας σε δύο τη φάση της Προετοιμασίας των σταδίων του Wallas.

Οι φάσεις περιγράφονται:

1. Προσανατολισμός, ως φάση «ορισμού» του προβλήματος ή του στόχου.
2. Προετοιμασία, ως φάση «ενεργοποίησης» του ατόμου και «συγκέντρωσης των δεδομένων» μέσα από τη χρήση βοηθητικών ερωτήσεων: «Ποιος;», «Τι;», «Πότε;», «Πού;», «Πώς;».

3. Ιδεοποίηση, ως φάση κατά την οποία με τη βοήθεια της αποκλίνουσας σκέψης επιδιώκουμε τη σύλληψη «πολλών δυνατών δοκιμαστικών λύσεων».

4. Αξιολόγηση, ως φάση κατά την οποία με την βοήθεια μιας «μήτρας από έγκυρα κριτήρια» επιλέγονται οι πιο «πιθανές» λύσεις.

5. Πραγματοποίηση. Ο συγγραφέας τονίζει με έμφαση την ανάγκη στη φάση αυτή τα άτομα «να δρουν και να καταρτίζουν πλάνο» δράσης. Προτείνει μάλιστα δέκα βοηθητικές ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τα άτομα στην οργάνωση του πλάνου και, στη συνέχεια, στην πραγματοποίηση της λύσης του προβλήματος.

Οι ερωτήσεις είναι:

1. Τι θα μπορούσε να συμβεί προτού μπορέσω να κάνω οτιδήποτε;
2. Ποιος άλλος θα μπορούσε να εμπλακεί;
3. Χρειάζεται να πείσω κάποιον άλλον για την ιδέα μου;
4. Ποια τακτική θα χρησιμοποιήσω για να τον πείσω;
5. Ποια υλικά χρειάζομαι να συγκεντρώσω;
6. Έχω κάτι άλλο να θυσιάσω προκειμένου να πραγματοποιήσω την ιδέα;
7. Ποια αναδιάρθρωση της πορείας είναι απαραίτητη;
8. Ποια είναι η πιο κατάλληλη στιγμή ν' αρχίσω;
9. Έχω σκεφθεί το μέρος πού θα συμβεί;
10. Ποια είναι η καλύτερη κατάσταση για την πραγματοποίηση των διάφορων φάσεων του σχεδιασμού;

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι υπάρχουν και άλλοι νεότεροι συγγραφείς (έχουμε ήδη αναφερθεί σ' αυτούς) των οποίων οι αντιλήψεις συγκλίνουν με την αντίληψη του Shallcross (St. Ruggiero, 1995) αναφορικά με τη σημασία που μπορεί να έχει για τη δημιουργική διαδικασία:

- α) ο σωστός ορισμός, η οριοθέτηση του προβλήματος κατά τρόπο που να

ανοίγει πολλούς δρόμους πρόσβασης της σκέψης σ' αυτό.

β) ο τρόπος συγκέντρωσης πληροφοριών για την αποτελεσματική διαχείριση του προβλήματος.

γ) η ενεργοποίηση του ατόμου για την, κατά το δυνατόν, μεγαλύτερη παραγωγή ιδεών με τη βοήθεια της αποκλίνουσας σκέψης.

Εμείς αναγνωρίζουμε και ενισχύουμε την αντίληψη αυτή δηλώνοντας την παρέμβαση της δικής μας εμπειρίας στα σημεία:

1. Για μας ακόμη και η αναζήτηση της σχέσης ανάμεσα στον τίτλο και το περιεχόμενο του κειμένου είναι πρόβλημα προς λύση, το οποίο, στην προσπάθεια μας να μαντέψουμε ή να εικάσουμε το περιεχόμενο, προτού διαβαστεί, το κείμενο, μπορεί να πυροδοτεί την έναρξη δημιουργικής διαδικασίας και να αποδίδει θαυμάσια προϊόντα δημιουργικής σκέψης των παιδιών (δημιουργία πολλών αφηγήσεων πριν την επεξεργασία του κειμένου) ανατρέποντας μάλιστα τις καθιερωμένες διαδικασίες προσέγγισης και επικοινωνίας με το κείμενο.

2. Αναφορικά με τα δέκα ερωτήματα του Shallcross, που ενισχύουν την ικανότητα για κατάρτιση πλάνου, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος, επιβάλλεται να τα θέτει στους μαθητές ανά πάσα στιγμή και όχι στα περιορισμένα πλαίσια μιας από τις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας, υπηρετώντας τον υψηλό στόχο να αναπτύξει στους μαθητές του την ικανότητα να θέτουν κάποτε οι ίδιοι στον εαυτό του ανάλογες ερωτήσεις και να καταρτίζουν πλάνα δουλειάς, συμπεριφοράς και επικοινωνίας.

Οι ερωτήσεις αυτές είναι, ασφαλώς, ένα πλαίσιο που καλλιεργεί στους μαθητές στάση και τρόπο ζωής απέναντι στη μάθηση, στην επικοινωνία με τους άλλους και με τον εαυτό τους καθώς επίσης και με το γραπτό λόγο και κάθε άλλη μορφή δημιουργικής έκφρασης. Ως τέτοιο λοιπόν δεν μπορεί να περιορίζεται στα όρια μιας φάσης, ούτε στα πλαίσια μιας ορισμένης φύσης προβλήματος.

Θα προτείνουμε, ωστόσο, επειδή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης η ουσία είναι η πράξη, να συμπληρωθεί κάθε ερώτηση και με τα:

«Πώς;» «Γιατί;» «Πώς αλλιώς;» μετατοπίζοντας έτσι το βάρος της έμφασης στην ατομική δράση, σ' ένα επίπεδο δηλαδή όπου το παιδί καλείται να διερευνήσει οπωσδήποτε και τους ασυνήθιστους, τους απίθανους, τους πρωτόγνωρους τρόπους πραγμάτωσης των «Ποια;», «Τι;» καθώς επίσης τους στόχους και τις προθέσεις τις δικές του και των άλλων. Ιδιαίτερα τα «Πώς;» είναι εκείνα που ωθούν τα παιδιά σε άλλες μορφές έκφρασης, περιγραφής, δράσης. Αναπτύσσεται έτσι μια τεχνική που διαπλέκει τις διαδικασίες γλώσσας, που αφορούν τη δική μας εργασία, με διαδικασίες από το χώρο της τέχνης, όπου οι δυνατότητες για κίνηση, σκίτσο, ζωγραφική, παιχνίδι, χιούμορ ανοίγουν παράθυρα στη σκέψη των παιδιών, ενθουσιάζουν την ψυχή τους, ενδυναμώνουν την ορμή τους για δράση.

### **3.6.6 Η δημιουργική διαδικασία σε επίπεδο ανάπτυξης εννέα φάσεων στη θεωρία R. Fritz**

Επιχειρούμε να περιγράψουμε, μέσα από μια σύντομη επισκόπηση, την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας σε εννέα φάσεις, σύμφωνα με τη θεωρία του R. Fritz (1991, σσ. 21–23). Στόχος μας είναι να εστιάσουμε το ενδιαφέρον

στα σημεία εκείνα που ενισχύουν κάποια εμφατικά σημεία άλλων θεωριών καθώς και σε άλλα που δεν έχουν διόλου υπογραμμισθεί από άλλους συγγραφείς, σε μια προσπάθεια να πείσουμε την εκπαίδευση να σταματήσει την «αφροσύνη» της να θεωρεί τη δημιουργική διαδικασία ως «μια θαυμάσια δραστηριότητα εκτός [όμως] αναλυτικού προγράμματος» παρερμηνεύοντας έτσι ουσιαστικά τη «δύναμη της δημιουργικής διαδικασίας» (R. Fritz, 1991, 5) ως φυσικό ένστικτο το οποίο, μετά το ένστικτο της διατήρησης της ζωής, ωθεί το άτομο «να δομεί, να οργανώνει, να διαμορφώνει και να δημιουργεί» (ό.π., 3).

Οι φάσεις περιγράφονται:

**1<sup>η</sup> φάση:** «Σύλληψη» (conception) της ιδέας (R. Fritz, 1991, 21–22).

Είναι η φάση κατά την οποία δεν έχεις μορφοποιήσει ακόμη αυτό που τελικά «θέλεις» να δημιουργήσεις. «Δοκιμάζεις», «πειραματίζεσαι», «παίζεις» με πολλές ιδέες, «αξιολογείς» και έχεις το κέρδος, μέσα από μια εξελικτική προσπάθεια, να μάθεις περισσότερα γι' αυτό που θέλεις να δημιουργήσεις.

**2<sup>η</sup> φάση:** «Όραμα» (vision) της ιδέας (R. Fritz, 1991, 25–26).

Είναι η φάση κατά την οποία αποδεχόμαστε, «όχι αβασάνιστα», τη «μία και μοναδική» από τις πολλές ιδέες που είχαμε, την «απτή», πειραματιζόμαστε μ' αυτήν, αναζητάμε τις λεπτομέρειες, τη σχέση της μ' αυτό που θεωρούμε ως τελικό αποτέλεσμα.

**3<sup>η</sup> φάση:** «Τρέχουσα πραγματικότητα Current reality» (R. Fritz, 1991, 27).

Ως φάση είναι πολύ σημαντική για τη δημιουργική διαδικασία καθόσον ο «εαυτός» αναζητά επίμονα και διαρκώς, τις λεπτομέρειες της, την «υπάρχουσα πραγματικότητα σε σχέση με το όραμα» της μιας πλέον ιδέας ενισχύοντας, έτσι, την «ορμή», που οδηγεί στη λήψη απόφασης για δράση προκειμένου να αλλάξει η πραγματικότητα και να πλησιάσει το άτομο σ' αυτό που θεωρεί επιτυχημένο αποτέλεσμα. (Έχουμε ήδη αναφερθεί στις απόψεις του Fritz στα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας κατά Wallas).

**4<sup>η</sup> φάση:** «Ανάληψη Δράσης» (Take action) (R. Fritz, 1991, 30–31).

Είναι η φάση κατά την οποία το άτομο πρέπει να τολμήσει να ξεπεράσει την ατομία, το φόβο και την επιμονή του να παραμείνει στο επίπεδο της διανοητικής δράσης και να επιχειρήσει να διερευνήσει, μέσα από «χρήσιμες προσεγγίσεις που άλλοι δεν έχουν ποτέ δοκιμάσει», να εξετάσει τα βήματα και τα μέσα της πορείας που θα ακολουθήσει.

**5<sup>η</sup> φάση:** «Διευθέτηση – μάθηση – αξιολόγηση – διευθέτηση» (Adjust – learn – evaluate – adjust) (R. Fritz, 1991, 32–33).

Είναι μια φάση κατά την οποίαν το άτομο μέσα από διαρκή εναλλαγή διευθετήσεων πραγματοποιήσεων και αξιολογήσεων των δραστηριοτήτων του αποκτά, μέσα από «εκτεταμένη» εμπειρία, βαθιά «συσσωρευμένη» μάθηση για τη δημιουργική διαδικασία. Μια τέτοια εμπειρία καθιστά το άτομο (δάσκαλο και μαθητή στην περίπτωση της εκπαιδευτικής δημιουργικής διαδικασίας μάθησης) όλο και πιο ικανό να διαχειρίζεται τους προσωπικούς του ρυθμούς και τρόπους (στιλ) μάθησης, να αξιοποιεί τις δυνατότητες του εστιάζοντας σωστά τις προσπάθειες του ώστε να μη χάνεται χρόνος και ενέργεια.

**6<sup>η</sup> φάση:** «Δομώντας ορμή» (Building momentum) (R. Fritz, 1991, 33 35).

Έχουμε ήδη διαπραγματευτεί, στον ορισμό της δημιουργικότητας ως διαδικασίας σκέψης, το ρόλο της ορμής στην ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας, ρόλος που αναγνωρίζεται από πολλούς υπό την έννοια ότι με την ορμή «αυξάνεις την ενέργεια και τη δύναμη σου» (R. Fritz, 1991, 33) και γίνεσαι

ικανός να ολοκληρώσεις και όχι να σταματάς στη μέση μια προσπάθεια. Ως τρόποι διαχείρισης της ορμής προτείνονται: α) η χρήση προθεσμίας για την οργάνωση της δράσης και β) ο προγραμματισμός μικρότερων στόχων μέχρι την άφιξη στον τελικό. (R. Fritz, 1999, 34–35).

Το σημαντικό ωστόσο είναι να γνωρίζεις, ειδικά ως εκπαιδευτικός, «πώς» οικοδομείται η ορμή – η δική σου και των παιδιών – κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της δημιουργικής διδασκαλίας. Είναι αλήθεια ότι για τον δημιουργικό εκπαιδευτικό η ίδια η εμπειρία της δημιουργικής διδασκαλίας σε εκτεταμένη συχνότητα χρήσης και διάρκεια χρόνου του μαθαίνει τον τρόπο να διαχειρίζεται τους προσωπικούς του ρυθμούς έτσι ώστε να έχει την ενέργεια που του είναι απαραίτητη για να εστιάζει στις προσπάθειες του και να βρίσκει σαν από «ένστικτο αναπτυγμένο» (R. Fritz, 1991, 34) τις πιο αποτελεσματικές δραστηριότητες, να τις εκτελεί και να τις οργανώνει.

Εκείνο όμως που μπορεί κάθε φορά να συμβάλλει στην καλύτερη ανάπτυξη και διαχείριση της ορμής είναι η χρήση προθεσμίας για την οργάνωση της δράσης σου μέσα από μια πρακτική, προκαταρκτική διαδικασία που σε βοηθά να σχεδιάζεις μικρότερους στόχους (εμφατικά σημεία της πορείας προς το τελικό) απαντώντας «ποια βήματα;» και ποιους τρόπους και μέσα, «πότε;», για «πόσο χρόνο;», σε «ποια χρονική στιγμή» και με «ποια;» προϊούσα δυσκολία θα επιχειρήσεις κάθε δραστηριότητα. Ένας τέτοιος προγραμματισμός και διαλογισμός ασφαλώς δεν μπορεί να σημαίνει τη δημιουργία άτεγκτων σχημάτων πορείας τα οποία αντιστρατεύονται την ίδια τη φύση της δημιουργικής διαδικασίας, η οποία, ως γνωστό, αναπτύσσεται μέσα από ευέλικτους, φιλόξενους για κάθε απρόοπτο προγραμματισμούς και σχεδιασμούς.

Ιδιαίτερα για το σχεδιασμό μικρότερων στόχων θα θέλαμε να τονίσουμε εδώ ότι μια τέτοια οργάνωση δράσης αποτελεί και για το μαθητή μια μορφή ενθάρρυνσης. Είναι κάτι ανάλογο προς το προοδευτικό ξεπέραςμα των εμποδίων από τον αθλητή, ο οποίος βιώνει την αίσθηση ότι η πορεία λιγοστεύει και εντείνοντας τις προσπάθειες του καταθέτει την ενέργεια του στην ίδια την πορεία ενώ συγχρόνως η ανάπτυξη του έργου ενισχύει την ορμή του να συνεχίσει την προσπάθεια ως το τέλος.

(Καταθέτουμε δείγμα άσκησης σωστής διαχείρισης της ορμής στις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο).

**7<sup>η</sup> φάση:** «Πάντα να έχεις ένα μέρος να πας» (always have a place to go: R. Fritz, 1991,36).

Η έκφραση αποτελεί, κατά το μελετητή, μια «δυναμική αρχή» της δημιουργικής διαδικασίας, που σ' όλη τη διάρκεια της δημιουργίας:

α) «αποκαλύπτει τη διαφορά ανάμεσα στο πού είσαι και πού θέλεις να φτάσεις»

β) λειτουργεί ως δυναμική που «παράγει ενέργεια και κίνηση ...ακόμη κι αν έχεις χάσει το δρόμο σου»

γ) σε βοηθά να τον ξαναβρείς «ανοίγοντας έναν άλλο δρόμο» προς το στόχο.

Είναι ως εκ τούτου μια αρχή εξαιρετικά δυναμική και χρήσιμη για την εκπαιδευτική πράξη διότι:

1. Ως περιρρέουσα ατμόσφαιρα φαίνεται αφενός να μπορεί να καλύπτει όλες τις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας και αφετέρου να σχετίζεται με την πρακτική της χρησιμοποίησης της ως στρατηγικής που δηλώνει μια νέα αντίληψη περί «λάθους» αφού μέσα απ' αυτή την αρχή: α) αναγνωρίζεται σε δάσκαλο και

μαθητές το δικαίωμα να προβούν σε λάθος πορεία, β) τους δίνονται βεβαιώσεις ότι το όφελος από ένα τέτοιο λάθος είναι, πολύ μεγαλύτερο «απ' ότι θα κέρδιζε κανείς περιμένοντας να κάνει την εμφάνιση της η σωστή κατεύθυνση». (R. Fritz, 1991, 36). Και τούτο είναι προφανές διότι, μέσα από τη διαδικασία μάθησης στην οποία μπορεί να οδηγήσει ακόμη και μια λάθος πορεία, καθίσταται το άτομο ικανότερο να λειτουργεί ενεργητικά και όχι παθητικά κερδίζοντας διαρκώς ενέργεια στην προσπάθεια του να ανοίγει νέα περάσματα προς τον τελικό στόχο.

2. Ως αρχή μπορεί να υπηρετεί αποτελεσματικά την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού στόχου για ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και για την προετοιμασία ενός πολίτη του μέλλοντος. Ο δάσκαλος ασκώντας τα παιδιά μέσα από την δημιουργική διαδικασία μάθησης:

- να ερευνούν, να συζητούν, να καταγράφουν, να σχηματοποιούν, να οργανώνουν πλάνα και εικονογραφήματα πορείας,

- να τολμούν να επιχειρούν νέες πορείες δράσης και σκέψης θεωρώντας ως φυσικό το ενδεχόμενο του λάθους και πεπεισμένα ότι υπάρχει πάντα το όφελος από την εμπειρία μιας όποιου λάθους πορείας,

- να δοκιμάζουν νέους τρόπους (μέσα, υλικά, τεχνικές δράσης) επικεντρώνοντας την προσπάθεια τους σε νέες πορείες, νέους διαλογισμούς, νέες δραστηριότητες,

ουσιαστικά υπηρετεί το στόχο:

α) να ικανοποιεί τη φυσική τάση του ανθρώπινου μυαλού να ρέπει προς την πρόκληση, την αλλαγή και να ικανοποιεί κάθε επιθυμία της σκέψης για εξερεύνηση σε πολλούς νέους δρόμους και νέους τρόπους έκφρασης μέσα από σχήματα που σχετίζονται με τον παράγοντα ατομικότητα,

β) να ασκεί τα παιδιά σε νέους τρόπους και στάσεις απέναντι στην καθημερινή ζωή, οι προκλήσεις της οποίας συχνά ρίχνουν σε απελπισία πολλούς ανθρώπους, καθώς βιώνουν την αίσθηση ότι «δεν έχουν πού να πάνε», ότι βρίσκονται διαρκώς μπροστά σε κλειστές πόρτες ανίκανοι να τις ανοίξουν. Πείθει έτσι ο δάσκαλος τους μαθητές ότι όσο πιο πολλές κατευθύνσεις παίρνουν, τόσο πιο «πολλοί τόποι ανοίγονται» (R. Fritz, 1991, 37) μπροστά τους.

Το καίριο ωστόσο ερώτημα είναι: «Ποιο είναι εκείνο το περιβάλλον, πώς (κυρίως αυτό το «πώς») το οργανώνει ο δάσκαλος (μέσα, διαδικασίες, τεχνικές, δυνατότητες δράσης και εμπειρίες, μορφές ενθάρρυνσης) ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να ενστερνισθούν ως νέα στάση σχολικής ζωής:

α) ότι η δημιουργική διαδικασία δεν αφήνει να στερέψει ο δυναμισμός του παιδιού και του δασκάλου

β) ότι πάντα υπάρχουν «νέα μέρη» σκέψης και δράσης

γ) ότι κάθε δημιουργική εκπλήρωση αυξάνει τις δυνατότητες του σημείου αναχώρησης προς νέους τόπους δράσης.

**8<sup>η</sup> φάση:** Η φάση της «Ολοκλήρωσης» (Completion stage: R. Fritz, 1991, 37–38).

Χαρακτηρίζεται ως φάση «συναρπαστική» λόγω της αυξημένης έντασης της ενέργειας που καταβάλλεται (μια προσθήκη, ένα τελικό πέραςμα) για να μπορέσει το άτομο να ανακοινώσει το «τελείωμα» της διαδικασίας (R. Fritz, 1991, 37). Χαρακτηρίζεται επίσης «παράξενη» φάση, γιατί συχνά το άτομο δυσκολεύεται να αφομοιώσει το γεγονός ότι ξαφνικά έφτασε το τέλος, αδυνατεί «να εξαλείψει την τάση για συνέχιση» της δουλειάς και αναστέλλεται «να δηλώσει» το τέλος της δημιουργίας (R. Fritz, 1991, 38).

Η εικόνα στην τάξη κυρίως την ώρα της προσωπικής δημιουργίας (της συγγραφής) πράγματι επιβεβαιώνει στο δημιουργικό δάσκαλο των αύξηση της έντασης των ρυθμών δουλειάς στη φάση που θα μπορούσε να είναι η ολοκλήρωση της προσπάθειας. Ο δάσκαλος παρατηρεί έντονη τάση για κίνηση στα σώματα των παιδιών την ώρα που ακολουθούν την τελική ευθεία της προσπάθειας τους για ολοκλήρωση του γραψίματος. Διαβλέπει μian έντονη ανησυχία στο βλέμμα τους σαν να πρόκειται να μην προφτάσουν κάτι. Κάποια παιδιά μονολογούν κάθε τόσο: «Τελειώνω!», «τελειώνω!» κι είναι φανερό η ανάγκη τους να πείσουν πρωτίστως τον εαυτό τους γι' αυτό το τελείωμα. Ίσως αυτή η ανάγκη είναι μία από τις αιτίες της άρνησης των παιδιών να μάθουν σε διαδικασίες βελτίωσης (κάνω ένα ακόμη κοίταγμα, προσθέτω, αφαιρώ) της εργασίας τους. Τα παιδιά, αντίθετα από τους ενήλικες δημιουργούς, δεν έχουν αντιληφθεί (χρειάζεται άσκηση και τεχνική σ' αυτό), λόγω της ποιότητας της δουλειάς στο σύγχρονο σχολείο, ότι η εργασία τους μπορεί να γίνει καλύτερη μέσα από διαδικασίες βελτίωσης από τα ίδια τα παιδιά.

Αποκαλύπτεται λοιπόν, ευθύς ως ο δάσκαλος μπει σε μια τάξη, η ανάγκη να προγραμματίσει με σύστημα και επιμονή για την αλλαγή μιας τέτοιας αντίληψης που κάνει τα παιδιά να παραδίνουν το γραπτό τους μόλις το μολύβι συμπληρώνει την τελευταία λέξη της σκέψης τους στο χαρτί. Το θέμα είναι πόσο ο δάσκαλος πιστεύει στην αξία και τη σημασία μιας τέτοιας διαχείρισης του γραπτού δημιουργήματος. Είναι απογοητευτικό ν' ακούς μια μητέρα να λέει ότι παρακάλεσε το δάσκαλο να ωθεί τον Κωνσταντίνο, το γιο της, να ξανακοιτά το «Σκέπτομαι και Γράφω» κι αυτός να της πει: «Είναι αντιδημοκρατικό αυτό' δεν μπορώ να εμποδίσω το παιδί να παραδώσει το γραπτό του, αφού έτσι το θέλει».

Ο δημιουργικός δάσκαλος, μα και ο υπεύθυνος απλά δάσκαλος, οφείλει να πείσει τα παιδιά, μέσα από την ίδια τη διαδικασία μάθησης, για το ποιοτικό όφελος που μπορεί να έχει η εργασία τους όταν συνηθίσουν (δική μας πρόταση):

- Να ανταλλάσσουν πρώτα την εργασία τους με τον διπλανό τους, τον «άλλο» που τον εμπιστεύονται, προτού επιχειρήσουν το τελικό πέραςμα, την παρουσίαση της, στους πολλούς άλλους η κριτική των οποίων τα φοβίζει. Ο διπλανός, μέσα από συζήτηση θα υποψιάσει το δημιουργό για τις δυσκολίες επικοινωνίας, για τις συναισθηματικές φορτίσεις που του προκάλεσε το γραπτό, θα ενεργοποιήσει τη σκέψη και τη βούληση του να ρετουσάρι το γραπτό στα αδύνατα του σημεία.

- Να προχωρούν έπειτα σε διαδικασίες αξιολόγησης του έργου από την ομάδα, τέτοιες ώστε η αξιολόγηση να αποπνέει την ειλικρινή διάθεση της ομάδας να βοηθήσει το δημιουργό να αντιληφθεί πού τα μηνύματα του αγγίζουν, κινούν και συγκινούν τους συμμαθητές – ακροατές και πού θα μπορούσαν να παλευθούν περισσότερο για να γίνουν αποτελεσματικά ως μηνύματα έκφρασης σκέψεων, απόψεων, συναισθημάτων, βιωμάτων του δημιουργού.

- Να επιχειρούν στη συνέχεια στο σπίτι, μετά απ' αυτή τη διαδικασία στην τάξη, μια ακόμη προσπάθεια βελτίωσης και ολοκλήρωσης της εργασίας τους.

- Να διεκδικούν τέλος το δικαίωμα να την παρουσιάσουν στην ομάδα για μια ακόμη φορά και να τους αναγνωρισθεί το ποιοτικό αποτέλεσμα σε συνάρτηση με την όλη προσωπική προσπάθεια για βελτίωση της εργασίας.

Αν τέτοιου είδους διαδικασίες γίνονται ως στάση ζωής στις διαδικασίες μάθησης καθημερινά και όχι εφάπαξ – για να έχουμε απλώς ήσυχη τη συνείδηση μας ότι εμείς κάναμε το χρέος μας ως δάσκαλοι μια φορά κι από και πέρα ας

αναλάβει τις ευθύνες του το ίδιο το παιδί οργανώνοντας το ίδιο διαδικασίες άσκησης σ' αυτό – τότε μπορούμε να ελπίζουμε στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού:

- Να ολοκληρώνει κάθε μικρή, καθημερινή του δημιουργία ή απλή δραστηριότητα,
- Να δηλώνει την ολοκλήρωσή της,
- Να διεκδικεί την ενθάρρυνση μέσω ειλικρινούς αξιολόγησης.

**9<sup>η</sup> φάση:** «Ζώντας με το δημιούργημα σου» (Living with your creation): (R. Fritz, 1991,38–39).

Περιγράφεται μια σχέση που αναπτύσσεται σ' όλη τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, ολοκληρώνεται με το τελείωμα της δημιουργίας και εκδηλώνεται με «ποιότητες που σειροθετούνται από την απογοήτευση, ως τον ενθουσιασμό» (R. Fritz, 1991, 38), καθώς ο δημιουργός δοκιμάζει την εμπειρία διαφορετικών κρίσεων για τη δημιουργία του. Αναφέρονται παραδείγματα καλλιτεχνών, οι οποίοι ενώ κατά τη διάρκεια της δημιουργίας «φαίνονταν να αγαπούν» το έργο που πραγματώναν, ξαφνικά το «μισούν» ως τελειωμένο έργο. Αντίθετα άλλοι που, έχοντας μια «αντικειμενική σχέση» με το έργο τους, έφτασαν τελικά να το αγαπούν μέσα από τη διαρκή αναδόμηση και αναπροσαρμογή της δουλειάς μέχρι την ολοκλήρωση της εκπλήρωσής της. (R. Fritz, 1991,39).

Το θέμα στο επίπεδο της εκπαιδευτικής δημιουργικής διαδικασίας σχετίζεται άμεσα με την όλη ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας και αποκαλύπτει την αποφασιστική σημασία του ρόλου του δασκάλου όσον αφορά:

- τη διασφάλιση της απαιτούμενης ενθάρρυνσης προς το δημιουργό – μαθητή, και
- τη σωστή διαχείριση της αξιολόγησης από την ομάδα που, ασφαλώς, έχει ασκηθεί να αξιολογεί σ' ένα επίπεδο που δηλώνει ως βασικά χαρακτηριστικά του τον ανθρωπισμό και τον σεβασμό της προσπάθειας του άλλου.

Δυστυχώς οι μαθητές μας δεν ασκούνται (δεν είναι δική τους ευθύνη αυτό) ούτε και σ' αυτό και παρουσιάζονται σκληροί και άτεγκτοι αξιολογητές προβάλλοντας, ασφαλώς, το μοντέλο αξιολόγησης που και οι ίδιοι υφίστανται.

Παραθέτω, από την εμπειρία μου στην τάξη, δύο παραδείγματα περιπτώσεων, σχετικών κατά την αντίληψη μου με το ανωτέρω θέμα, ανάλογα των οποίων δάσκαλοι και μαθητές βιώνουν καθημερινά, ανώδυνα για τους πρώτους, τραυματικά όμως για τους δεύτερους στιγματίζοντας έτσι αρνητικά τη σχέση τους με τη μάθηση και τη μετέπειτα στάση τους απέναντι στη ζωή. (1. Περίπτωση Στέλιου, 2. Περίπτωση Μαριέττας), στη συνέχεια της εργασίας.

Συνοψίζοντας τις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας κατά R. Fritz (1991) θα θέλαμε να επισημάνουμε τις παρακάτω σημαντικές αντιδράσεις του δημιουργού:

- Συλλαμβάνει μέσα από πολλές πιθανότητες και πολλούς πειραματισμούς μια τελική ιδέα και επικεντρώνεται στο όραμα της.
- Ενημερώνεται για την τρέχουσα πραγματικότητα ή τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει σε σχέση με το όραμα του.
- Επιχειρεί την έναρξη της δράσης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα σειρά διευθετήσεων και προσαρμογών μέσα από διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης.

- Οικοδομεί την ορμή συνδυάζοντας την αντιληπτική του γνώση, την παρόρμηση και τη διαίσθηση του, ο συνδυασμός των οποίων φαίνεται να συντελεί στη διαρκή αύξηση της ορμής του.

- Φροντίζει να ακολουθεί τη δυναμική αρχή «να έχει πάντα ένα τόπο να πάει», πράγμα που σημαίνει συνειδητή απόφαση για κίνηση από μια παρούσα δραστηριότητα σε μια επόμενη σ' όλη τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας. Αυτό εξασφαλίζει την αίσθηση της ορατότητας της διαφοράς ανάμεσα στο πού είμαι και πού θέλω να φτάσω. Η αίσθηση αυτή μπορεί να παράγει ενέργεια και κίνηση προς τον τελικό στόχο ακόμη και στην περίπτωση μιας λάθους κατεύθυνσης δράσης.

- Οργανώνει αποφασιστικά βήματα ξεπερνώντας φόβους και αναστολές και κινείται μέχρι από δημιουργός να γίνει θεατής της δημιουργίας του ολοκληρώνοντας έτσι τη σχέση του με το δημιούργημα του.

Θα θέλαμε επίσης να τονίσουμε σημεία που εμείς, από την εμπειρία μας στην τάξη, θεωρούμε αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας μάθησης:

1. Η δημιουργική διαδικασία δεν είναι μόνο επίλυση προβλήματος· είναι και επιθυμώ να δημιουργήσω κάτι.

2. Έμφαση στον πειραματισμό και το παιχνίδι με την ιδέα πριν την πραγμάτωση της προκειμένου :

- να διερευνήσουμε, να μάθουμε περισσότερα για την ιδέα

- να δοκιμάσουμε πόσο αντέχει η ιδέα στη σκέψη μας ως σημαντική

3. Η αναζήτηση και η σχεδίαση της σχέσης οράματος – τρέχουσας πραγματικότητας συμβάλλει στην ανάπτυξη της ορμής (την αύξηση, δηλαδή, της ενέργειας και της δύναμης) και ωθεί σε δράση.

4. Η συναισθηματική ανασφάλεια και ατολμία του δημιουργού να περάσει από τη διανοητική στην εμπράγματη εμπειρία (ενασχόληση με υλικά, απτά πράγματα).

5. Η μεγάλη σημασία της εμπλοκής του ατόμου σε μακριά (σε χρόνο) και βαθιά (σε ποιότητα και ποσότητα) εμπειρία, η οποία:

- α) αποκαλύπτει στο άτομο:

- ιδέες, που δεν είχε ως εκείνη τη στιγμή διανοηθεί

- βιώματα, που δεν είχε γευτεί

στοιχεία που το βοηθούν να χτίσει καλύτερα την πορεία που πρόκειται να ακολουθήσει.

- β) του εξασφαλίζει, μέσα από διαρκή εναλλαγή διευθετήσεων, πραγματώσεων, αξιολογήσεων, νέων διευθετήσεων, την συσσωρευμένη ικανότητα καλής διαχείρισης της ορμής, ήτοι την ικανότητα:

- να αναγνωρίζει τους προσωπικούς τους ρυθμούς

- να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί καλύτερα τις προσωπικές του δυνατότητες χωρίς να χάνεται χρόνος και ενέργεια.

- να επιλέγει και με τη βοήθεια ενός ανεπτυγμένου από τη διαρκή δράση ενστίκτου τις πλέον αποτελεσματικές δράσεις.

- να εκτελεί και να ολοκληρώνει κάθε προσπάθεια.

- γ) του καλλιεργεί μια νέα αντίληψη περί λάθους βεβαιώνοντας τον (η ίδια η δράση) για το συγκριτικά μεγαλύτερο όφελος που μπορεί να έχει από μια λάθος ενέργεια (αποκτά μάθηση ακολουθώντας νέες πορείες) σε σχέση με μια μακριά παθητική αναμονή για την εύρεση της σωστής κατεύθυνσης.



δ) τον πείθει για το γεγονός ότι η συζήτηση είναι αποφασιστικής σημασίας εργαλείο για την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας.

6. Το περίεργο φαινόμενο, να αδυνατεί το άτομο να δεχτεί το γεγονός ότι η δημιουργική διαδικασία έφτασε στο τέλος και πρέπει να δηλώσει την ολοκλήρωση της προσπάθειας.

7. Η σχέση του δημιουργού με το δημιούργημα που εκδηλώνεται με ποικίλα συναισθήματα τα οποία σχετίζονται με την εμπειρία των διαφορετικών αξιολογήσεων που βιώνει ο δημιουργός. Η ανάγκη του δημιουργού για ενθάρρυνση και αξιολόγηση που θα αποπνέει σεβασμό στην ανθρώπινη προσπάθεια και ειλικρίνεια της τάσης του άλλου να βοηθήσει το δημιουργό.

– Κλείνοντας τις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας κατά R. Fritz θα θέλαμε να τονίσουμε το εξαιρετικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό γεγονός ότι ο μελετητής αυτός προτείνει, μέσα απ' την περιγραφή των φάσεων, αρχές που:

– Μπορούν να βοηθήσουν το δάσκαλο να επιχειρήσει να αναπτύξει τη δική του δημιουργική διαδικασία.

– Μπορούν να βρίσκουν εφαρμογή σε πολλές πλευρές της ζωής (εκπαιδευτικές και μη) των παιδιών.

– Βοηθούν το δάσκαλο να ξεκινήσει να βλέπει:

1. Ότι η δική του εκπαιδευτική ζωή μπορεί να είναι αντικείμενο μιας δημιουργικής διαδικασίας ικανής να διαπλέκεται με τις δημιουργικές διαδικασίες των παιδιών, δηλώνοντας έτσι, κατά την αντίληψη μας, την αναγνώριση ότι στην εκπαιδευτική πράξη το «ΟΛΟ: δάσκαλος + μαθητής» είναι πιο σημαντικό από το «Μέρος: μόνος ο δάσκαλος / μόνοι οι μαθητές»,

2. ότι η δημιουργική διαδικασία μπορεί, παρότι η εκπαίδευση δεν το αναγνωρίζει, να είναι τόσο σημαντική στην εκπαιδευτική πράξη όσο και στην τέχνη, γιατί η δημιουργική διαδικασία δεν αποτελεί εργαλείο δουλειάς, αλλά ένα πλαίσιο, μια κατάσταση που έχει τη δύναμη:

- να πραγματοποιεί επιθυμίες
- να εμπλέκει μαθητές και δασκάλους σε δράση (εσωτερική και εξωτερική)
- να συνδουλίζει και να κορώνει την ορμή των εμπλεκόμενων για δημιουργική κίνηση και δράση

• να οδηγεί τις καθημερινές εμπνεύσεις των μαθητών σε αξιόλογα επίπεδα δημιουργικής μάθησης και έκφρασης αποκαλύπτοντας έτσι σε δάσκαλο και μαθητές μια εντελώς ξεχωριστή αντίληψη της εκπαιδευτικής ζωής, της οποίας βασικές αρχές είναι:

α) δημιουργική μάθηση είναι ζωή και πρέπει να είναι η ουσία της εκπαίδευσης.

β) Ο χρόνος σ' αυτή τη μάθηση αποκτά άλλη αίσθηση, άλλη έννοια και υπόσταση.

γ) Όλες οι αισθήσεις κάνουν βαθιά την εμπειρία και χαράζουν έντονα τη διανοητική και συναισθηματική σφαίρα του παιδιού.

δ) Εκτιμώνται και αναγνωρίζονται ως πολύτιμα και αγαπημένα και τα πιο μικρά γεγονότα στην τάξη και τη σχολική ζωή. Δάσκαλος και μαθητές ανακαλύπτουν ότι αγαπούν τη ζωή στην τάξη, ακόμη κι εκείνα τα στοιχεία που δεν είχαν ποτέ τους αγαπήσει (τη ζωηράδα των μαθητών, για παράδειγμα). Οδηγούνται, δηλαδή, «στην πιο όμορφη, δυνατή, φανταστική σχέση αγάπης» (R. Fritz, 1991,10).

ε) Αξιολογούνται ως χρήσιμα και στοιχεία της εκπαιδευτικής πράξης που δεν

θεωρούνται δημιουργικά ή που έχουν κατηγορηθεί ως αντιδημιουργικοί παράγοντες στη μάθηση, (π.χ. Οι λειτουργίες της μνήμης, η μηχανική απομνημόνευση).

Δηλώνεται έτσι η αντίληψη ότι το νέο έχει πάντα την ανάγκη να στηριχθεί στο παλιό και ότι η δημιουργικότητα έχει ανάγκη να αγγίζει και να στηρίζεται στην καθημερινότητα.

στ) Η δημιουργική διαδικασία μάθησης μπορεί να γίνει, μέσω άσκησης, καθημερινή πράξη στην τάξη που θα ανοίγει νέες δυνατότητες τις οποίες δεν έχουμε φανταστεί. Δεν είναι ακατόρθωτη και ασυμβίβαστη προς τις απαιτήσεις του σημερινού Αναλυτικού Προγράμματος, αρκεί ο δάσκαλος να δηλώνει την ανάγκη του να εκφράζει και τη δική του δημιουργική φύση και να μην εκτελεί άκριτα τις υποδείξεις που του παρέχονται.

Επιστρέφοντας στην έννοια της «ολότητας» θα θέλαμε να τονίσουμε ότι για μας, και για κάθε εκπαιδευτικό νομίζουμε, η έννοια αυτή στα πλαίσια μιας δημιουργικής διαδικασίας μάθησης θα πρέπει να δηλώνεται:

1. ως λειτουργική συνέπεια ανάμεσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη μάθηση σε επίπεδο πράξης με τρόπο που θα δηλώνει ότι ο δάσκαλος εκμεταλλεύτηκε όλα τα περιθώρια πρωτοβουλιών που του αφήνει το πρόγραμμα και αξιοποίησε όλες τις δυνατότητες έκφρασης των δικών του επιλογών διατρανώνοντας έτσι την απόφαση του να είναι όχι εκτελεστής, αλλά δημιουργός διαδικασιών.

2. ως συνισταμένη:

α) της των διαδικασιών

β) των υλικών και μέσων που αυτές χρησιμοποιούν

γ) των τεχνικών που υπηρετούν τις διαδικασίες.

3. ως σχέση τριπολική (δάσκαλος – μαθητής – περιεχόμενα) που διασφαλίζει, ενισχύει και ικανοποιεί την ορμή του ανθρώπου (δασκάλου και μαθητή) για δημιουργία όταν αυτός συνδέεται με άλλους στα πλαίσια δημιουργικής διαδικασίας όπου διευρύνεται η δυνατότητα και η αποτελεσματικότητα του.

Δηλώνεται δηλαδή η έννοια της ολότητας στη συνείδηση του δημιουργικού δασκάλου ως μια συνισταμένη «ολιστικών αντιλήψεων – του μαθητή, της μάθησης και των προγραμμάτων». (Peter Woods, 1995, 2). Όπου ο μαθητής εξετάζεται ως σώμα και πνεύμα, αισθήματα και νόηση, η μάθηση είναι αδιαίρετη, διαθεματική και τα αναλυτικά προγράμματα υπηρετούν το στόχο για ουσιαστική ανάπτυξη της ολικής υπόστασης του μαθητή.

Καλείται, προς τούτους, ο δάσκαλος, μέσα από κατάλληλη και επίμονη προσπάθεια προετοιμασίας και εμπλοκής σε εμπειρίες δημιουργικής διδασκαλίας αλλά και προσωπικής δημιουργικής έκφρασης:

1. να προετοιμάσει το χώρο, το χρόνο και τον τρόπο της δικής του ενορατικής εικόνας διδασκαλίας, που θα λειτουργήσει ως υπαινιγμός για μια νέα αντίληψη, νέα αντιμετώπιση των διαδικασιών μάθησης και θα αναγνωρίσει ενοράσεις (συνειδητές και ασυνειδήτες) και ικανότητες (ως δραστηριότητες και όχι ως δυνατότητες) ως απαραίτητα στοιχεία ενός ολικού ευέλικτου σχήματος, ικανού:

- να υπηρετεί την ανάγκη του παιδιού για δημιουργική μάθηση και έκφραση και

- να συσχετίζει την καθημερινή μάθηση με τα στοιχεία:

- πλούτος, πολυμορφία, πολυτροπία των διαδικασιών εμπειρίας και δράσης

(δυνατότητες για όλα τα στίλ μάθησης, έκφρασης, δράσης)

– προγραμματισμός ιδιαίτερα του «Πώς;» των διαδικασιών εκείνων που αναπτύσσουν στο παιδί την ικανότητα να διαχειρίζεται τη μνήμη, τη λογική, τη φαντασία, τις δεξιότητες του.

(Δυναμικό πεδίο δράσης ανοίγει η αλληλενέργεια Τέχνης – Γλώσσα, σχέση που θα περιγραφεί σ' άλλο σημείο της εργασίας μας).

2. να αναγνωρίσει ο δάσκαλος:

α) τη σχέση της ενόρασης με την εμπειρία, αφενός — η ενόραση αποτελεί μέρος της αποθηκευμένης στη μνήμη εμπειρίας – και με τη φαντασία αφετέρου, ο ρόλος της οποίας αποκαλύπτεται, όπως είδαμε, αποφασιστικός για νέες συνδέσεις και διευθετήσεις των δεδομένων της εμπειρίας.

β) την ανάγκη του ανθρώπινου μυαλού να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του ως ολότητα και να αντιδρά ως ολότητα προς αυτό.

3. να βρει ο δάσκαλος τρόπους ισόρροπης και σύγχρονης ανάπτυξης της ολότητας της διανοητικής ενέργειας του παιδιού (Ενόρασης, Φαντασίας, Λογικής, Δεξιοτήτων) προκειμένου να επιτύχει την εναρμόνιση της δράσης όλων των διαδικασιών σκέψης.

Είναι λοιπόν φανερό η ανάγκη να ξεκινήσει, επιτέλους, η εκπαίδευση να στοχεύει στην εκδήλωση της ΟΛΟΤΗΤΑΣ της έκφρασης και της δράσης του παιδιού. Επιβάλλεται, μέσα απ' τα περιεχόμενα και τις τεχνικές μάθησης να δηλώσει ότι πραγματικά έχει αποφασίσει το σχολείο να αναθεωρήσει τους στόχους του αναφορικά με τον τρόπο καλλιέργειας της μνήμης και της σχέσης του παιδιού μ' αυτήν, ότι δηλαδή, ενδιαφέρεται για την ποιότητα και όχι μόνον για την ποσότητα της μνήμης και της γνώσης. Προϋπόθεση ωστόσο γι' αυτό είναι να αναγνωρίσει το σχολείο την αποφασιστικής σημασίας σχέση που έχει η ποιότητα της μνήμης με την ποικιλία και το πολύτροπο της εμπειρίας (αυτήν την έχει πλέρια παραμελήσει) καθώς επίσης και το ρόλο του ενδιαφέροντος και της προσοχής των παιδιών στη διαδικασία αποθήκευσης της εμπειρίας στη μνήμη μηχανισμοί της οποίας (όπως η αναλογική λειτουργία) σχετίζονται, όπως είδαμε, άμεσα με τη δημιουργική διαδικασία.

Μεταφέροντας την αντίληψη περί ποιότητας της μνήμης σε πλαίσια περισσότερο συναισθηματικής επικοινωνίας θα επικαλούμαστε το μόνιμο και διαρκές μέλημα και – γιατί όχι – την αγωνία του δασκάλου για ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και της προσοχής του παιδιού μέσα απ' την ίδια την ποιότητα των διαδικασιών έχοντας υπόψη του ότι αυτά τα δύο (ενδιαφέρον και προσοχή) «πάντα τείνουν να ρυθμίζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την όλη συμπεριφορά» (D. Bohm, 1998, 25) και είναι, ως εκ τούτου, η βάση της δημιουργικής διαδικασίας, αφού τότε το δημιουργικό μυαλό περιμένει πρόθυμο και «ανοιχτό για να μάθει τι είναι νέο, να αντιληφθεί νέες διαφορές, νέες ομοιότητες, οδηγούμενο σε νέες αλληλουχίες» (D. Bohm, 1998, 17). Αντίθετα, χωρίς ενδιαφέρον και προσοχή η ικανότητα για πρωτοτυπία και δημιουργία «πάει για ύπνο» (D. Bohm, 1998, 22).

Μιλώντας απλά, θα λέγαμε ότι στο σύγχρονο σχολείο υπάρχει απόλυτη ανάγκη:

- για προσωπική ενασχόληση του παιδιού με υλικά, απτά πράγματα σ' όλες τις τάξεις
- για ανάπτυξη στο παιδί δεξιοτήτων πρόσβασης και αξιοποίησης της

προηγούμενης εμπειρίας (της δικής του και των άλλων) ώστε να του εξασφαλίζεται η ουσιαστική και όχι η μηχανική σχέση του με τη μνήμη (ανάγκη για υλική, εμπράγματο και όχι θεωρητική γνώση και μάθηση), σχέση η οποία, ως γνωστόν, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για δημιουργική δράση και έκφραση. (Σκιαγραφείται έτσι η σχέση Μνήμης – Φαντασίας, μια σχέση ανύπαρκτη για τα εκπαιδευτικά δρώμενα καθόσον: η Μνήμη δηλώνει μηχανική, φτωχή, ανενεργή και η Φαντασία παίζει το ρόλο της Σταχτοπούτας του παραμυθιού)

- για ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για συζήτηση και επικοινωνία με την πραγματική έννοια των λέξεων, ώστε το «συζητώ» και «επικοινωνώ» να σημαίνει πράγματι:

α) «κυκλοφορώ ανάμεσα από ανθρώπους» (David Bohm, 1998, 117–118) και όχι συναλλάσσομαι καθηλωμένος στο θρανίο μου με την πλάτη γυρισμένη στον ομιλητή.

β) σκέφτομαι, αναλύω τα πάντα (σκέψεις, συναισθήματα, αντιδράσεις) κάνοντας την επικοινωνία παιχνίδι συνάντησης και σχέσης με τον άλλο, οπότε ο διάλογος παύει να είναι ανταγωνισμός και μπορεί να σημαίνει βρίσκω ή δίνω κάτι στον άλλο και έτσι μπορούμε πράγματι να «κερδίζουμε όλοι» (D. Bohm, 1998, 117–118). Μια τέτοια ποιότητα διαλόγου στοιχειοθετεί νέα φιλοσοφία και νέο κλίμα των διαδικασιών μα και καλλιεργεί «σχέση αμοιβαιότητας» δασκάλου – μαθητή (I. S. Bruner, 1985, 158). Ως ανεπτυγμένη δε ικανότητα αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του θα μπορούσε στο μέλλον να υπόσχεται την αλλαγή προς το καλύτερο της κοινωνίας και του πολιτισμού του ανθρώπου.

### **3.6.7. Δείγμα άσκησης της διαχείρισης της ορμής κατά την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας – Αναφορά στην 6<sup>η</sup> φάση της δημιουργικής διαδικασίας κατά R. Fritz**

Όταν το έργο έχει προγραμματιστεί έτσι ώστε οι στόχοι του να υπηρετούνται μέσα από πολύτροπες δραστηριότητες που επιφυλάσσουν πολλά ανοίγματα δράσης και υπόσχονται σε όλα τα παιδιά την επιτυχία και την απόλαυση από μια δυναμική εμπλοκή, το έργο της διαχείρισης της ορμής γίνεται ακόμη δυσκολότερο αλλά και πολύ περισσότερο ενδιαφέρον.

Σ' ένα τέτοιο παιχνίδι οι προθεσμίες από την προοπτική της οργάνωσης των διαδικασιών αποδεικνύονται εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των διαδικασιών. Οι δημιουργικές δραστηριότητες, βέβαια, από τη φύση τους απαιτούν χρόνο και το στοιχείο «χρόνος» όταν συνεξετάζεται με το στοιχείο «ύλη» δημιουργεί στον εκπαιδευτικό πρόβλημα, η αντιμετώπιση του οποίου καθίσταται δυνατή μόνο όταν κάθε στιγμή αυτός αναδομεί τους προγραμματισμούς του έχοντας μόνιμα στη σκέψη του, ως απαραίτητους βοηθούς οργάνωσης, τα «Πώς;», «Πότε;», «Πού;» των διαδικασιών. Αμείβεσαι όμως γι' αυτή την αγωνία, όταν βλέπεις τα παιδιά να δουλεύουν δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες, να αρνούνται, παρά τις υποδείξεις του, να γευτούν το διάλειμμα, και επιμένουν να συνεχίσουν να βιώνουν την ανάπτυξη της ορμής και της ενέργειας τους για τρίτη διδακτική ώρα γλώσσας, εκδηλώνοντας τέτοια αποθέματα ορμής που σε πείθουν ότι η ορμή και η ενέργεια, που κατέθεσες εσύ

στον προγραμματισμό του έργου, επιστρέφει σε σένα ενισχυμένη ως μια δυναμική μορφή ενθάρρυνσης για να επιχειρήσεις το επόμενο δημιουργικό έργο μάθησης.

Ο δάσκαλος, ωστόσο, πρέπει να έχει υπόψη του ότι δημιουργία σημαίνει κατά μεγάλο μέρος ικανότητα «να χτίζεις [ορμή], όχι να τη μειώνεις και να εξαντλείσαι» (R. Fritz, 1991, 35). Η ευθύνη του δασκάλου δημιουργού είναι, ασφαλώς, πολύ μεγάλη δεδομένου ότι αυτός καλείται αφενός να διασφαλίζει και να διαχειρίζεται και τη δική του ορμή και την ορμή των παιδιών και αφετέρου να φροντίζει την άσκηση των παιδιών στη διαχείριση της ενέργειας που διαθέτουν. Έργο εξαιρετικά δύσκολο για το δάσκαλο. Προσωπικά συχνά ένιωθα μπροστά στην ορμή των παιδιών σαν τον Αλέξανδρο που έπρεπε να δαμάσει τον ατίθασο Βουκεφάλα, οσάκις επιχειρούσα να αξιοποιήσω προς όφελος των παιδιών το δυναμισμό τους.

Οι ίδιοι ωστόσο οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ορμή τους:

α) αν αποπερατώνουν κάθε έργο που επιχειρούν

β) αν καθημερινά αναλύουν και διερευνούν στα πλαίσια των γλωσσικών ή άλλων κειμένων, τον τρόπο που τα πρόσωπα των κειμένων καταφέρνουν να λύνουν τις εντάσεις που προκαλεί η επικοινωνία με το περιβάλλον. Θυμάμαι ένα κείμενο στη Γλώσσα της Δ' Δημοτικού που ο πατέρας ήταν κάθετα αντίθετος με την ιδέα να φύγει στην πόλη η κόρη του Χρύσα για να σπουδάσει. Τα παιδιά, ζώντας σ' ένα κόσμο όπου όλα τα κορίτσια φεύγουν για σπουδές σε άλλες πόλεις και στο εξωτερικό, αδυνατούσαν να αντιληφθούν την ένταση της σύγκρουσης ανάμεσα στον πατέρα και την κόρη. Δραματοποιώντας όμως τα παιδιά το κείμενο στη φάση της επεξεργασίας (όχι της έκφρασης) μπόρεσαν στις συναισθηματικές και ιδεολογικές συγκρούσεις πατέρα – κόρης, βίωσαν την εξέλιξη της δραματικής έντασης ανάμεσα τους, βίωσαν τις προσπάθειες της Χρύσας να μειώσει αυτή την ένταση, συμμερίστηκαν τη συγκίνηση και τη λύση της έντασης όταν στο κρεβάτι του νοσοκομείου είδε από πάνω του τη Χρύσα ντυμένη γιατρό να του χαμογελά.

γ) όταν ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται τη σημασία τού να προκαλεί σκόπιμα εντάσεις δημιουργώντας ασυμφωνίες, συγκρούσεις στους προβληματισμούς που θέτει κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διδασκαλίας. Κάθε ερώτηση, κάθε πρόβλημα μπορεί, με τη δομή, τη νοηματική φόρτιση και τον τρόπο παρουσίασης από το δάσκαλο, να προκαλεί εντάσεις στα παιδιά, ξυπνώντας μέσα τους την ελπίδα πως μπορεί να συμβαίνει κάτι, αλλά σπέρνοντας την ίδια στιγμή και την αμφιβολία γι' αυτό. Έτσι προκαλεί την ορμή των παιδιών να διερευνήσουν μέσω της πράξης αν είναι αυτό που είναι και δεν είναι. (Είναι εξαιρετική εμπειρία να βλέπεις το στρίμωγμα του παιδιού και την προσπάθεια του να βρει διέξοδο μέσα από αυτό το πεδίο συναισθηματικής έντασης.) Μέσα από την πραξιακή δράση κάθε παιδί, αλλά και όλη η ομάδα, βιώνει την αίσθηση της λύσης της έντασης που προκλήθηκε. Τα ίδια τα παιδιά δηλώνουν μέσα από επιφωνήματα, αναστεναγμούς ανακούφισης, λόγια και κινήσεις ότι βίωσαν την ένταση και τη λύτρωση από την ένταση της ορμής. Όταν δε ασκηθούν να ενδοσκοπούν, να συζητούν για το «πώς;», ένιωσαν, «τι» σκέφτηκαν, «τι» έκαναν μπροστά σ' αυτή την άγνωστη, περίεργη κατάσταση, γίνονται ικανά τα παιδιά να περιγράψουν με προφορικό ή γραπτό λόγο την εσωτερική τους αυτή εμπειρία. (Στ. Αναστασιάδη & Μ. Αναστασιάδης, Γράμματα και ζωγραφιές στη δασκάλα μας, Σπουδή, Αθήνα, 1998, 38, 43, 47).

Μια μέρα την ώρα των μαθηματικών μπήκα στην τάξη κρατώντας δεκαοχτώ πλαστικά ποτηράκια και μια μικρή γυάλινη κανάτα με νερό το οποίο είχα χρωματίσει με πορτοκαλί σκόνη – χρώμα ζωγραφικής – θα πρέπει να τονίσουμε για πολλοστή φορά ότι και εδώ έχει μεγάλη σημασία το «πώς;», ο τρόπος δηλαδή, της παρουσίασης. Χαμογελαστή και επιδεικτικά χαρούμενη και πειστική είπα: «Έχω γενέθλια σήμερα. Έφερα πορτοκαλάδα να σας κεράσω. Έχω και ποτηράκια». Η πρώτη αντίδραση των παιδιών ήταν μια παύση, ένα πάγωμα καθόσον (δεν συνάδει με τα καθιερωμένα της σχολικής ζωής η δασκάλα να κερνά τα παιδιά την ημέρα των γενεθλίων της).

– Δεν με πιστεύετε ε; είπα εγώ κι άρχισα να απλώνω πάνω στην έδρα τα ποτηράκια και μπροστά τους την κανάτα με το προκλητικό πορτοκαλί περιεχόμενο. Έφτασε ένα τσάκισμα του ματιού μου στα παιδιά, δηλωτικό του: «Κι όμως εγώ θα σας κεράσω», για να ξεπηδήσει η περιέργεια μέσα από ερωτήσεις των παιδιών:

- Ναι, αλλά δε φτάνει μια κανάτα για όλους, είπε κάποιο παιδί!
- Μαντέψτε για πόσους φτάνει, είπα εγώ.
- «Μια κανάτα μπορεί να φτάσει για τρία ποτηράκια» είπε ένα άλλο.
- Όχι, για τέσσερα! Πετάχτηκε ένα τρίτο.
- Και μεις δεν θα κεραστήμε; Ρώτησε με παράπονο ένα κορίτσι.
- Αν βρούμε πόσες κανάτες θα χρειαστούμε, θα γιορτάσουμε πραγματικά τα γενέθλια της δασκάλας εδώ και τώρα, είπα εγώ συνδυναμίζοντας την ένταση της ορμής των παιδιών.

– Ελάτε, κυρία, μη μας τυραννάτε! φώναξε ανυπόμονα ο Γιώργος και χωρίς άλλη κουβέντα έτρεξε στην έδρα και γέμισε 3 ποτηράκια με το περιεχόμενο της κανάτας. Είδατε; είπα ενθουσιασμένος και ανακουφισμένος πιστεύοντας ότι έφτασε στην τελική λύση του προβλήματος. Η αναμονή της επικείμενης γιορτής στην τάξη έκανε τα μάτια του να γυαλίζουν.

– Ε, θα γιορτάσουμε μόνο με τρία παιδιά που θα πάρουν αυτά τα γεμάτα ποτηράκια; ρώτησα εγώ ξέροντας ότι έτσι συνδύλιζα πάλι την ορμή των παιδιών προσκαλώντας τα σε νέα δράση. Ήταν ανάγκη να επιχειρήσουν το πέρασμα από το διαλογισμό στη δράση και στην πράξη.

– Τι θα γίνει τώρα; πρέπει να βρούμε πόσες κανάτες μας χρειάζονται. Το κουδούνι θα μας χαλάσει τα σχέδια, συλλογίστηκε ο Ανάστασης.

– Δεν αντέχω αυτή την αγωνία, φώναξε η Θοδώρα. Δεν ξέρω τι πρέπει να κάνουμε.

– Να πάμε να ξαναγεμίσουμε την κανάτα από τη βρύση, πρότεινε ο Βασίλης που διέθετε χιούμορ.

- Πορτοκαλάδα από τη βρύση; είπα εγώ πονηρά.
- Ας πούμε ότι είναι πορτοκαλάδα, για να δούμε επιτέλους τι θα γίνει, φώναξε η Αγγελική.

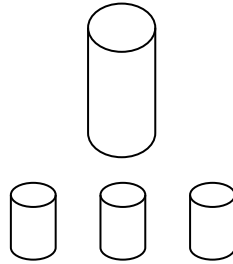
– Ε, και θα πηγαινοερχόμαστε απ' το διάδρομο, να ενοχλούμε τους άλλους που κάνουν μάθημα; Θα προφτάσουμε να τα κάνουμε όλα αυτά; επέμενα εγώ να στριμώχνω τη σκέψη των παιδιών.

– Ζωγραφιστές κανάτες να κάνουμε στον πίνακα, για να τελειώνουμε μια και καλή, φώναξε η Εύη που της άρεσε να μαθαίνει ζωγραφίζοντας τη δράση.

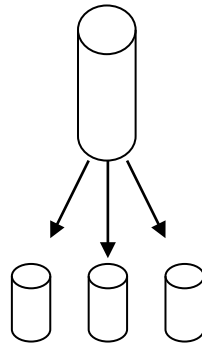
– Ζωγραφιστές κανάτες να κάνουμε στον πίνακα, για να τελειώνουμε μια και καλή, φώναξε η Εύη που της άρεσε να μαθαίνει ζωγραφίζοντας τη δράση.

Εγώ παρακολουθούσα τις αντιδράσεις των παιδιών και την αγωνία τους να φτάσουν στη λύση του προβλήματος και να απαλλαγούν από την ένταση της ορμής.

Η Εύη ζωγράφησε απλά στον πίνακα μια κανάτα και τρία ποτηράκια.



Ένα άλλο παιδί πρότεινε να βάλουμε βέλη από την κανάτα προς τα ποτηράκια.



Κι ένα τρίτο παιδί, ο Γιώργος (κινητικός τύπος) πρότεινε: «Να ζωγραφίσουμε δεκαοχτώ ποτήρια, να τα κυκλώσουμε τρία – τρία και να τα δίνουμε στην κανάτα, για να τελειώσουμε γρήγορα». Έτσι στον πίνακα ο Γιώργος ζωγράφησε κανάτα και ποτήρια με απλά γεωμετρικά σχήματα και κινήσεις γρήγορες, δυναμικές δηλωτικές της αγωνίας του παιδιού να ολοκληρώσει την παρουσίαση της λύσης και να λυτρωθεί από την ένταση που αυτή τον γέμιζε.

– Να, έξι κανάτες θέλουμε. Ελάτε, κυρία, θα γιορτάσουμε πραγματικά; είπε ο Γιώργος. Η ομάδα ξέσπασε σε χειροκροτήματα κι εγώ συμμετείχα στο χειροκρότημα καθώς ο Γιώργος μ' έσφιξε απ' τη μέση θέλοντας ίσως να νιώσει στο σώμα του τον ενθουσιασμό μου για την ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται τα ίδια την ενέργεια τους.

Συζητώντας την επόμενη διδακτική ώρα για το πώς ένιωθαν και τι σκέπτονταν όταν έψαχναν να βρουν πόσες κανάτες πορτοκαλάδα χρειαζόμαστε, τα παιδιά δήλωσαν:

- «... σκέφτηκα ότι μας κάνετε πλάκα»
- «... ρωτούσε μέσα μου αν εσείς ξέρετε πόσες κανάτες θα χρειαστούμε»
- «... λαχταρούσα να το βρω εγώ»
- «... έτρεμε η ψυχή μου αν το βρούμε»
- «... χτυπούσε η καρδιά μου και παρακαλούσα το Θεό να με φωτίσει να βρω τις κανάτες»
- «Κυρία, εγώ έβαλα το μολύβι μου για κανάτα κι έκοψα τρία μικρά χαρτάκια και του τα έδωσα και σκέφτηκα τότε τι να κάνουμε. Σας το έδειξα και στον πίνακα»
- «Δεν ήξερα τι να κάνω – τα χέρια μου ίδρωναν»
- Όταν τα ρώτησα: «Τώρα τι νιώθετε; Τι σκέπτεστε; τα παιδιά δήλωσαν:
- «Είμαι και ο πρώτος!» φώναξε ο Γιώργος τινάζοντας το κορμί και τα χέρια του ψηλά, όρθιος στο θρανίο».

- «Νιώθω πολύ ωραία που σας νικήσαμε, κυρία».
- «Εμένα μου αρέσει να παλεύω· είμαι δυνατός».
- «Εγώ ήθελα να το βρω, αλλά δεν το βρήκα· άκουα τι λένε τα άλλα παιδιά».
- «Μ' αρέσει να τρέμει η καρδιά μου. Μ' αρέσουν και τα έργα τρόμου».
- «Να μας κάνετε κι άλλα τέτοια παιχνίδια και ζαβολιές».
- «Κυρία, στ' αλήθεια έχετε γενέθλια;» Και άλλες ανάλογες απόψεις.

Στη συνέχεια συζητήσαμε, ανιχνεύσαμε, περιγράψαμε τις αντιδράσεις των παιδιών και της δασκάλας, αναζητήσαμε όσο μπορούσαν τα παιδιά τα «γιατί» των αντιδράσεων και τον τρόπο με τον οποίο διαχειριστήκαμε το πρόβλημα για να «βιώσουμε την εμπειρία μας». (R. Fritz, 1991, 116), να δούμε συνειδητά κι από απόσταση όσα βιώσαμε συμμετέχοντας στην αναζήτηση της λύσης ενός. Ξεσκεπάσαμε, δηλαδή, την ψυχή μας μπροστά σε όλους σαν μια γεύση του πώς ο άλλος μπορεί να διαχειρίζεται (αν μπορεί, πόσο μπορεί και με ποιο τρόπο) την ενέργεια που ξυπνά μέσα του και τον ωθεί πιεστικά να δράσει. Ήταν μια απ' τις πολλές μας προσπάθειες:

- να εξοικειώσουμε τα παιδιά (ανάλογες διαδικασίες γίνονται πολύ συχνά κατά τη διάρκεια της διδακτικής μέρας με διαφορετικές καταστάσεις και τεχνικές φόρτισης και δράσης) με την αίσθηση αυτής της δύναμης, της ορμής, που κινεί σε δράση.
- να ασκήσουμε τα παιδιά να την ελέγχουν στον εαυτό του, να την παρατηρούν στον άλλο, να προχωρούν σε αντιδράσεις – δοκιμές, να την περιγράφουν με λεκτικά σχήματα σε άλλους.

Φεύγοντας, αναθέσαμε στα παιδιά ως εργασία για το σπίτι να γράψουν, χωρίς να φοβούνται και να σκέπτονται τα ορθογραφικά λάθη: «Τι έγινε στην τάξη μας σήμερα με τις κανάτες και τα γενέθλια της κυρίας; Τι ένιωθα; Τι σκεφτόμουν; Τι έκανα;». Πρότεινα στα παιδιά να ηχογραφήσουν τον εαυτό του στο κασετόφωνο, να τον ακούσουν και μετά να γράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. (Η διαθεματικότητα, η ευέλικτη ζώνη αποκτά πραγματική σημασία, μέσα από τέτοιου είδους διαδικασίες).

### **3.6.8. Επιπτώσεις της αρνητικής ή ελλιπούς αξιολόγησης της δημιουργίας: (η περίπτωση Στέλιου και η περίπτωση Μαριέττας).**

Ο Στέλιος, μαθητής Ε' τάξης στην οποίαν έμπαινα για πρώτη φορά (έτος 2001) δήλωνε με την άρνηση του για συμμετοχή σε κάτι πέρα απ' τα απολύτως καθιερωμένα (αντιγραφή, ορθογραφία, ανάγνωση) ότι ήταν πεπεισμένος για την ανικανότητα του να συνθέσει μια εργασία ενεργοποιώντας τις δημιουργικές του δυνάμεις.

Κάποια φορά μέσα στην τάξη πέτυχε να απαλλάξει τον εαυτό του από τα δεσμά αυτά και έδινε, γράφοντας, σημάδια καλής προσπάθειας. Με χαρά ανάμεικτη με αγωνία παρακολουθούσα την προσπάθεια του να διαχειριστεί ένα ερώτημα. Περνούσα κάθε τόσο, τον άγγιζα στον ώμο και του ψιθύριζα στ' αυτί: «Προχώρα, μπορείς!». Όταν κάποια στιγμή αντιλήφθηκα, ρίχνοντας ματιές στο γραπτό του, ότι σχεδόν είχε με επιτυχία ολοκληρώσει το θέμα που διαπραγματευόταν, γεμάτη ανακούφιση και ενθουσιασμένη με τη σκέψη ότι ο Στέλιος θα είχε τη δυνατότητα να ανεβάσει την αυτοεκτίμησή του μέσα από την



επικείμενη θετική αξιολόγηση της ομάδας, ασχολήθηκα και με άλλα παιδιά που χρειάζονταν την ενθάρρυνση του δασκάλου σε ατομική βάση και την ώρα της προσπάθειας.

Όταν αργότερα ξαναπέρασα από το θρανίο του Στέλιου για να πάρω το γραπτό του, ένιωσα την τέλεια απογοήτευση. Ο Στέλιος είχε σβήσει, χωρίς να τον πάρει είδηση ούτε και ο διπλανός όλη του την προσπάθεια. Ίσως η «ξαφνική απέχθεια», όπως λέει ο Robert Fritz, γι' αυτό που δημιούργησε συνυφασμένη με την αγωνία του για την αμφίβολη αναγνώριση της ποιότητας της εργασίας του από την ομάδα, ίσως ο φόβος του για το πώς θα αντιδρούσε ο εαυτός του στην περίπτωση που τα σχόλια ήταν θετικά – ποτέ, όπως είπαν τα παιδιά την επόμενη ώρα, δεν διάβασε ο δάσκαλος τον περσινό χρόνο μια εργασία του Στέλιου – τον ώθησαν σ' αυτή την καταστροφή δίνοντας στον εαυτό του ο ίδιος την απογοήτευση από τις προσπάθειες του, την οποία είχε φαίνεται, συνηθίσει να βιώνει. Βρέθηκα στο κενό, ένιωσα αδυναμία να επιλέξω τη σωστή για το Στέλιο δική μου αντίδραση καθώς μέσα μου οίκτιρα τον εαυτό μου που δεν είχε προβλέψει μια πιθανή τέτοια δική του συμπεριφορά γνωρίζοντας την εσωστρέφεια του χαρακτήρα του. Του άγγισα το χέρι και του ψιθύρισα καθώς έπαιρνα το γραπτό του: «Δεν πειράζει, συμβαίνουν κι αυτά» και του 'κλεισα με υπονοούμενο το μάτι.

Μάζεψα τις κόλλες των παιδιών και περνώντας σκόπιμα ένα βλέμμα σ' αυτές είπα: «Θα σας γράψω στον πίνακα την εργασία ενός συμμαθητή σας. Διαβάστε την προσεκτικά και με ευαισθησία και πείτε μας πώς αυτή άγγισε τη σκέψη και την ψυχή σας».

Έγραψα, βλέποντας τάχα το γραπτό του παιδιού, ότι θυμόμουν από την εργασία του προσπαθώντας να μην την ραφινάρω, αλλά διατηρώντας τις αδυναμίες και τα θετικά της προσπάθειας του Στέλιου – ήθελα να είμαι έντιμη απέναντι του και η επιτυχία του να μην είναι πλασματική, αν και πιστεύω πολύ στη σημασία της επιτυχίας ακόμη κι αν είναι δοτή. Δύο παιδιά – καλοί αναγνώστες – διάβασαν από τον πίνακα το κείμενο. Και τις δύο φορές η ομάδα αντί λεκτικής αξιολόγησης αντέδρασε μ' ένα θερμό χειροκρότημα και ζήτησε να αποκαλυφθεί η ταυτότητα του παιδιού. Προτίμησα ν' αφήσω το δικαίωμα μιας τέτοιας επιλογής στον ίδιο το μαθητή. Παρότρυνα όμως την ομάδα να δηλώσει την επιθυμία της αυτή δίνοντας ένα ακόμη χειροκρότημα. Ο Στέλιος σηκώθηκε δειλά και είπε σεμνά: «Εγώ!». Στο διάλειμμα μου ζήτησε την κόλα του και μένοντας μόνος στην τάξη ξανάπλασε την εργασία του βελτιώνοντας μάλιστα πολλές από τις πρώτες της αδυναμίες.

Επειδή πιστεύουμε ότι η αντιμετώπιση των ανθρωπίνων σχέσεων στις λεπτομέρειες της καθημερινότητας στην τάξη αποτελεί προϋπόθεση απαραίτητη για τη δημιουργία οποιασδήποτε άλλης σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον του (με το αντικείμενο μάθησης, με τη δημιουργική διαδικασία) επιχειρούμε τη συνοπτική περιγραφή ενός άλλου επεισοδίου στην τάξη που περιγράφει την δοκιμασία που υφίσταται ο μαθητής – δημιουργός όταν η δημιουργία του γίνεται αφορμή για απογοήτευση. Το επεισόδιο αποκαλύπτει επίσης το ρόλο του δασκάλου (άκρως αποφασιστικό) για τη διασφάλιση της συναισθηματικής ισορροπίας του μαθητή κατά την αξιολόγηση του δημιουργήματος.

Η Μαριέττα (Γ' τάξη), παιδί που από κάθε άποψη δεν μπορούσε να θίξει κανέναν στην τάξη – ώριμο, υπεύθυνο, ευγενικό –, παιδί χαμηλών τόνων προβολής βγήκε να παρουσιάσει στην ομάδα την εργασία της με φανερά στο

πρόσωπο της τα σημάδια της συστολής της. Μετά την ανάγνωση της εργασίας, ο Γιώργος, παιδί με έντονες αρχηγικές τάσεις κατέκρινε στην ολότητα και στα μέρη της την εργασία — «Μια δική μας ιστορία με αφορμή το κείμενο» — χαρακτηρίζοντας την «παράλογη», «εξωπραγματική».

– Μαριέττα, τι έχεις να πεις στο Γιώργο; Οι ιστορίες που πλάθει ένας συγγραφέας μπορούν να κρίνονται έτσι, όπως λέει ο Γιώργος; Δεν έχει δικαίωμα ο συγγραφέας να πλάσει την ιστορία του όπως θέλει; Είπα προσπαθώντας να ενισχύσω το κουράγιο της Μαριέττας και να δώσω, μέσα απ' τις ερωτήσεις μου υλικό στην κρίση της Μαριέττας για να αντικρούσει τις απόψεις του Γιώργου. Μα εκείνη, παρά τις προσπάθειες και τις ωθήσεις μου, έμεινε, σιωπηλή να υφίσταται την αρνητική κριτική για την εργασία της. Με την ερώτηση: «Ποιος θα απαντήσει στο Γιώργο για την κριτική του;», το θέμα τέθηκε επί τάπητος στην κρίση της ομάδας και χωρίς ο Γιώργος να ταπεινωθεί είδε ότι είχε άδικο και ότι οι περισσότερες απόψεις των παιδιών έκριναν επιτυχημένη την εργασία της Μαριέττας, την οποίαν χειροκρότησαν μαζί με τη δασκάλα τους στο τέλος της συζήτησης.

Καθώς έγραφα θετικά σχόλια κάτω από την εργασία μεταξύ των οποίων και την υποχρέωση που έχει να υποστηρίζει το δημιούργημα της, είπα δυνατά: «Βαγγέλη, πίσω σου, στο ντουλάπι, υπάρχει ένα σχοινί. Το φέρνεις, σε παρακαλώ;» Η τάξη έπεσε σε απόλυτη σιωπή. Ένα σχοινί μετά την τόσο έντονη συζήτηση για την εργασία, ασφαλώς ήταν λοξοδρόμημα περίεργο και αμέσως κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών. «Κρέμασε απ' το λαιμό τη Μαριέττα», συνέχισα μ' όση σοβαρότητα διέθετα για να φαίνομαι πειστική. «Μα, κυρία ...», ψέλλισε ο Βαγγέλης. «Τύλιξε το στο λαιμό της», είπα ακόμη πιο αποφασιστικά. Ο Βαγγέλης έκανε να το τυλίξει στο λαιμό της Μαριέττας με χέρια που έτρεμαν και μόνο τότε η Μαριέττα είπε: «Μα, τι έκανα;». «Επιτέλους Μαριέττα μου, αντέδρασε. Δηλαδή, θα αφήνεις τον καθένα να σε χτυπά, να σε σκοτώνει και δεν θα κάνεις τίποτα για να σώσεις τον εαυτό σου, όταν μάλιστα αυτός κάνει τόσο σπουδαία πράγματα;», είπα και η τάξη φανερά ανακουφισμένη από την αγωνία της πιθανής εξέλιξης του επεισοδίου ξέσπασε σε χειροκρότημα. Έσφιξα στην αγκαλιά του τη Μαριέττα κι αυτή κάθισε στη θέση της με φανερό την έκπληξη στα μάτια της και τη διάθεση να μην επιτρέψει να ξανασυμβεί αυτό στον εαυτό της.

Ακολούθησε, βέβαια συζήτηση απ' την οποία τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι το επεισόδιο ήταν ένα παιδαγωγικό τέχνασμα για να εξηγήσουμε στη Μαριέττα, χωρίς άλλες θεωρητικές συμβουλές και ωθήσεις – με λόγια το είχαμε επιχειρήσει πολλές φορές – ότι οφείλει να υποστηρίζει τις εργασίες της.

Την επομένη ήρθε στο σχολείο ο πατέρας της Μαριέττας για να ευχαριστήσει για την ενίσχυση που δόθηκε στην κόρη του. «Χρόνια προσπαθούμε με συμβουλές να αλλάξουμε τη στάση αυτή της Μαριέττας. Άδικος ο κόπος! Χτες όμως, όλη μέρα η Μαριέττα συζητούσε γι' αυτό στο σπίτι και έλεγε πως θα υποστηρίζει στο εξής τον εαυτό της», είπε χαρακτηριστικά ο πατέρας και έφυγε ευχαριστημένος.

Το γεγονός αυτό είναι ένα απ' τα πολλά που μπορούν να συμβαίνουν στην καθημερινή σχολική ζωή και πείθουν ότι η ζωή στην τάξη ανοίγει πολλές δυνατότητες για θετικές παρεμβάσεις του δασκάλου στην ανάπτυξη της δημιουργικής φύσης του παιδιού.

Θα ήθελα να πω ολοκληρώνοντας την αφήγηση του επεισοδίου ότι η

Μαριέττα είναι φοιτήτρια στο τρίτο έτος της Νομικής Σχολής και δεν ξεχνά να στέλλει την αγάπη της στη δασκάλα της.

### 3.7. Η δημιουργική διαδικασία και «Χρόνος»

Φαίνεται ότι οι μελετητές προσεγγίζουν τη σχέση της με το «χρόνο» ως διαδικασία πρωτότυπης σκέψης και δράσης που «εξελίσσεται στο χρόνο» και «χρειάζεται χρόνο» και μάλιστα ένα μακρύ χρόνο. (M. Csikszentmihlyi 1997, H.E. Gruber & S. N. Davis 1997 Ph N. Johnson – Laird 1997).

Οι λόγοι είναι οι εξής:

Α) Η δημιουργική διαδικασία σχετίζεται με τη «δυσκολία», με «εσωτερικούς σχεδιασμούς» δράσης και με «γνώσεις, στόχους, επιδράσεις περιβάλλοντος» (H.E. Gruber & S. N. Davis, 1997, 266). Η «δυσκολία» του δημιουργικού έργου δικαιολογεί την επέκταση του στο «χρόνο», προκειμένου να οργανωθεί ο στόχος. Ο δημιουργός, επιχειρώντας να κάνει εφικτούς μεγάλους στόχους, είναι υποχρεωμένος να επινοεί και να επιδιώκει υποστόχους, «μια σειρά από ενδιάμεσα αποτελέσματα που λειτουργούν ως πέτρες βηματισμού, που καθιστούν διακριτή την επιθυμητή κατεύθυνση προς τη συνέχιση της έρευνας» (St. H. Kim, 1990, 53) της λύσης ενός προβλήματος, το οποίο συνήθως ξεκινά από «έναν αστερισμό από στοιχειώδεις ιδέες», που λόγω της φύσης τους απαιτούν «ανάπτυξη στο χρόνο» (ό.π., 16).

Γίνεται έτσι φανερή η ανάγκη του ατόμου για «χρονικές δυνατότητες», προκειμένου να αντιμετωπίσει καθυστερήσεις, νέες προσεγγίσεις, λάθη στη διαχείριση και πολλές φορές «να ανατρέψει τα αποτελέσματα που παρήγαγε», να διαχειρίζεται, δηλαδή, το έργο έτσι, ώστε όλες αυτές οι απρόβλεπτες κινήσεις, σύμφυτες και αναπόφευκτες με τη δημιουργική δουλειά, να αποβαίνουν καρποφόρες και να προάγουν υποστηρίζοντας την κύρια πορεία του δημιουργού. Δηλώνεται έτσι η αναγκαία ύπαρξη μιας πορείας μέσα στο «χρόνο» που δίνει την οπτική ότι η δημιουργικότητα δεν είναι κάτι που συμβαίνει «άμεσα» από ένα «σπινθήρα» της ενόρασης. «Η ίδια η ιδέα ενδέχεται να έρθει στο νου σαν ξαφνική εσωτερική λάμψη», λέει ο De Bono στο έργο του «Η χρήση της πλάγιας σκέψης» (χ.η. 22) στην πραγματικότητα όμως «η πλήρης επεξεργασία μιας ιδέας, μπορεί να απαιτήσει χρόνια σκληρής δουλειάς» και θεωρεί ότι είναι «πολύ δύσκολο» να συμβεί η δημιουργία μιας νέας ιδέας με οποιονδήποτε άλλο τρόπο.

Σπουδαίο εργαλείο που υποστηρίζει και ενθαρρύνει την αποτελεσματική πορεία της δημιουργικής διαδικασίας στο χρόνο αποτελεί ο «εσωτερικός σχεδιασμός», ο οποίος νοείται ως ένας ευέλικτος προσχεδιασμός, ως το πρόχειρο σκισμάρισμα της ιδέας μιας πορείας εργασίας, το οποίο μπορεί ο δημιουργός να επιδιορθώνει από «καιρού εις καιρόν».

Μεγάλοι δημιουργοί (Darwin, Piaget κ.α.) άφησαν τέτοια σκίτσα –σημειώσεις ή προσχέδια γεμάτα από δείγματα διαφοροποιήσεων, μεταφορών τμημάτων από ένα μέρος του σχεδιασμού σε άλλο, συμπληρώσεων δηλωτικών του τρόπου με τον οποίο εξελισσόταν η επιστημονική τους σκέψη στο «χρόνο» και επηρέαζε τη δημιουργική τους δουλειά μέχρι να φτάσουν στην επίτευξη του τελικού τους στόχου (H.E. Gruber & S. N. Davis 1997, 266 – 267).

Αναφορικά με τη σχέση του «χρόνου» με «γνώσεις, στόχους, επιδράσεις

περιβάλλοντος», ερευνητές περιγράφουν το δημιουργικό άτομο την ώρα της δουλειάς ως «ένα σύστημα από τρία κύρια αλληλεπιδρόμενα υποσυστήματα: γνώσεις, στόχοι, επιδράσεις» (ό.π., 266), το καθένα από τα οποία έχει ένα «ανεξάρτητο μοντέλο λειτουργίας», μπορούν όμως να σχετίζονται μ' έναν «ελεύθερο τρόπο μέσα στον χρόνο». Ο τρόπος αυτός αλληλεπίδρασης χαρακτηρίζεται «καίριος» ή «πρωταρχικός», καθόσον ενεργοποιείται, όταν το άτομο συναντά «εμπόδια» στην εξέλιξη του έργου μέσα στο «χρόνο», όταν «αποθαρρύνεται» και τείνει να εγκαταλείψει το έργο. Το σημαντικό όμως είναι, όπως βεβαιώνουν οι μελετητές, ότι «δεν μηδενίζεται» η δράση που έχει επιτελέσει το άτομο ως τη στιγμή συνάντησης με το εμπόδιο, ότι η αποθάρρυνση που διαθέτει τη συγκεκριμένη στιγμή «δεν καταστρέφει τη γνώση και την ικανότητα» που είχε το άτομο αποκτήσει. Η διάθεση του «στρέφεται κάπου αλλού» από κει που εμποδίστηκε προετοιμάζοντας πάλι το μυαλό του, γιατί «τέτοιες διοργανώσεις γνώσεων, στόχων και επιδράσεων χαρακτηρίζονται συγχρόνως από την αντοχή και την τάση να σχετίζονται ελεύθερα» και σηματοδοτούν την προτροπή για «περαιτέρω επιτεύγματα» (ό.π., 267).

Πρόκειται για μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα στο μυαλό – διαδικασία σκέψης – του ατόμου, το οποίο συγχρόνως εμπλέκεται σε «πλούσιες και σύνθετες αλληλεπιδράσεις» με το εξωτερικό του περιβάλλον (κοινωνικό και φυσικό) μέσα στο οποίο το άτομο «παίζει ένα ρόλο επιλέγοντας και δομώντας» (ό.π., 267) έναν δύσκολο και σύνθετο ρόλο, όπως αναγνωρίζουν οι μελετητές της δημιουργικής διαδικασίας μέσα από τα δεδομένα των παρατηρήσεων του δημιουργικού ατόμου κατά την ώρα της δράσης του.

Ο ρόλος αυτός σχετίζεται άμεσα με το θέμα των κινήτρων και του περιβάλλοντος ευρύτερα, που θα πρέπει να είναι ικανοποιητικά προκειμένου το δημιουργικό άτομο να ωθείται σ' έναν κατευθυνόμενο στόχο. Οι μελετητές μιλούν για «ευρήματα που αναγνωρίζουν, διατηρούν και επεξεργάζονται εμβρυακές πρωτοτυπίες» και είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας ενός «συστήματος ενίσχυσης της απόκλισης», άκρως απαραίτητου για την εκπλήρωση της δημιουργικότητας στο χρόνο.

Περιγράφουν ως παραδείγματα της λειτουργίας ενός τέτοιου συστήματος:

- «την επανάληψη ενδιαφερουσών καταστάσεων»
- «την αναθεώρηση ενδιαφερουσών θέσεων»
- «την ανάγκη ώθησης των αποκλίσεων της σκέψης στα όρια τους» (ό.π., 267).

Β) Μια άλλη αντίληψη, σύμφωνα με την οποίαν ο «χρόνος» παίζει σπουδαίο ρόλο στη δημιουργική διαδικασία, υποστηρίζει ότι «η λαϊκή αντίληψη της δημιουργικής ιδέας ως μιας ξαφνικής λάμψης είναι ελάχιστα ρεαλιστική», αφού όπως, σωστά νομίζουμε, υποστηρίζει ότι είναι «σημαντικό ρήγμα» συνήθως ακολουθεί μια μεγάλη περίοδο «κυοφορίας» σ' ένα χώρο με το ιδιαίτερο συμβολικό του σύστημα» – τέχνη, επιστήμη – (M. Csikszentmihalyi, 1997, 332).

Η αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα, ιατρικά, επιστημονικά, τεχνολογικά κ.α. (ατομική θεωρία, θεωρία ηλεκτρισμού, ανακάλυψη πενικιλίνης κ.α.), τα οποία «συνήθως θεωρούνται ότι είναι συμπτωματικά», αφορά προβλήματα, που υπήρχαν στον αντίστοιχο αντιληπτικό χώρο του δημιουργικού ατόμου και κατάφεραν αυτά να προκαλέσουν στο συγκεκριμένο άτομο – δημιουργό «μια εσωτερική τάση, μια ανάγκη για ανάθεση, η οποία ανέπτυξε μια αόρατη έλξη στον εργαζόμενο στο χώρο αυτό» (ό.π.). Περιγράφεται δηλαδή, η

αναγκαία ευαισθητοποίηση του ατόμου σε στοιχεία του περιβάλλοντος χώρου, χωρίς την οποία «κανένας αριθμός τυχαίων συμβάντων δεν θα οδηγούσε σε επιτεύγματα» (ό.π.).

Η δημιουργικότητα, σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, είναι μια «μορφή εξέλιξης ... που σχετίζεται με αλλαγές στον πληροφοριακό κώδικα ... ένα σύστημα [δηλαδή] από σχετικές memes<sup>2</sup>, που αλλάζουν μέσα στο χρόνο, και αυτό που τις αλλάζει είναι η ίδια η δημιουργική διαδικασία (ό.π., 333). Μέσα απ' αυτή τη διαδικασία κάθε «νέο μικρό κομμάτι της πληροφορίας που προστίθεται στο χώρο» κατά τη διάρκεια της εξέλιξης της «γίνεται η είσοδος σε νέες παραγωγές» (ό.π.), πράγμα που εμφaticά δηλώνει την ανάγκη εξέλιξης της δημιουργικής διαδικασίας στο χρόνο. Η έννοια, δηλαδή, της συνέχειας της δημιουργικής διαδικασίας στο χρόνο φαίνεται να συνδέεται στενά με τη δημιουργία του νέου, το οποίο αναγνωρίζεται ως αποτέλεσμα μιας δύσκολης προγραμματισμένης πορείας – ανάγκη ύπαρξης φάσεων εξέλιξης στο χρόνο – απαραίτητης για να ξεπεραστούν παράγοντες ανασταλτικοί για τη διαδικασία. Αυτοί σχετίζονται, όπως και η εκπαιδευτική πράξη αποκαλύπτει, αφενός με την ευαισθητοποίηση του ατόμου, στην περίπτωση μας, του δασκάλου, σε στοιχεία του περιβάλλοντος και στην ικανότητα αξιοποίησης τους στον προσχεδιασμό, ώστε αυτός να λειτουργεί αποτελεσματικά στην περίοδο της διαδικασίας και αφετέρου με τη δύναμη της αντίστασης της υπάρχουσας γνώσης σε κάθε νέα παραγωγή. «Η πίεση από τη δέσμευση της αναγνωρισμένης ιδέας, ο καταμερισμός του χώρου της γνώσης», όπως λέει ο (Crikszentmihalyi, επισημαίνοντας σοβαρούς ανασταλτικούς παράγοντες της δημιουργικής διαδικασίας. (M. Crikszentmihalyi, 1997, 332), στη σχέση της με το χρόνο σκιαγραφούν, κατά την αντίληψη μας, τους τρεις βασικούς παράγοντες (πίεση αναγνωρισμένης γνώσης, καταμερισμός γνώσης, πίεση χρόνου) που δικαιολογούν την άρνηση της εκπαίδευσης να αναγνωρίσει τη δημιουργική διαδικασία ως πλαίσιο παραγωγής της νέας ιδέας – γνώσης.

Γ) Έρευνες για τη δημιουργικότητα έχουν καταλήξει να συμπεριλάβουν στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που υποστηρίζουν τη δημιουργικότητα (ελευθερία στη λήψη αποφάσεων, διαχείριση ενός καλού σχεδιασμού, επάρκεια πηγών, ενθάρρυνση, ποικιλία οργανωτικών μηχανικών διερεύνησης των ιδεών) και την «επάρκεια χρόνου», απαραίτητη, προϋπόθεση για:

«να σκεφθεί κανείς δημιουργικά για το πρόβλημα»

«να διερευνήσει διαφορετικές προοπτικές αντί να είναι αναγκασμένος να δεχθεί μια προκαθορισμένη προσέγγιση» (T. M. Amabile, 1996, 232).

Αντίθετα, η «ανεπάρκεια χρόνου» συγκαταλέγεται ανάμεσα στους παράγοντες που υπονομεύουν τη δημιουργικότητα, ιδιαίτερα όταν η πίεση του χρόνου γίνεται «μέρος του άγχους για επιτυχία» (ό.π., 14) ή μέρος της απόγνωσης του παιδιού για τις επιπτώσεις από το λάθος και την αποτυχία, μιαν απόγνωση που σκιαγραφούν με έντονους συναισθηματικούς τόνους τα παιδιά στο βιβλίο *Γράμματα και ζωγραφιές στη δασκάλα μας* καθώς περιμένουν την αξιολόγηση της δασκάλας για τις εργασίες στο βιβλίο «Γλώσσας».

Δ) Έρευνητές που αναζητούν στρατηγικές και τεχνικές για την επιτυχία της διαχείρισης δημιουργικών έργων εστιάζουν το ενδιαφέρον της αναζήτησης τους στη σχέση της δημιουργικής διαδικασίας με το «χρόνο». Ο Steven H., Kim, για

<sup>2</sup> Ο όρος σημαίνει «κάθε δομημένη πληροφορία που αξίζει να διαπερνά το χρόνο» (M. Csikszentmihalyi, 197, 333)

παράδειγμα, μελετητής της δημιουργικής διαδικασίας ως «επίλυσης προβλήματος, ανάμεσα στις άλλες στρατηγικές (διαχείριση του λάθους, ορισμός του εύρους και του βάθους των ορίων του στόχου, παράλληλες προς τον κύριο στόχο ενασχολήσεις, αναζήτηση σειράς ενδιάμεσων στόχων που δυνητικά συντείνουν στην επίτευξη του τελικού στόχου) συγκαταλέγει, τονίζοντας με έμφαση τη σημασία αυτής της τεχνικής ως στρατηγικής διαχείρισης του έργου, και τους παράγοντες «χρόνος» και «εσωτερικές και εξωτερικές προθεσμίες» (St. H., Kim, 1990,53–61).

Ο μελετητής αυτός, συνυπολογίζοντας την τάση του ανθρώπου να «αναβάλλει για αύριο» όσα μπορεί να κάνει σήμερα και να «παραβιάζει προθεσμίες», τονίζει, στηριζόμενος στα δεδομένα των δικών του μελετών και στην πολύχρονη εμπειρία του, ότι η σχέση «άνθρωπος – χρόνος» δεν αποτελούν ένα «απλό σχήμα», αλλά τα μέρη της σχέσης περιγράφονται ως παράγοντες «αλληλεπηρεαζόμενοι» (ό.π., 55).

Μέσα από μια τέτοια οπτική διερεύνησης της σχέσης «δημιουργός – χρόνος δημιουργίας» προτείνει ο ερευνητής ως αναγκαίες στρατηγικές:

- «να ορίζεται κάθε υψηλής προτεραιότητας θέμα»
- «να καθορίζεται η εξωτερική προθεσμία ως αριθμός ημερών», εννοώντας καθορισμένες μονάδες χρόνου.
- «να τίθεται μια εσωτερική προθεσμία» ο χρόνος της οποίας έχει λόγο 1/2 ως προς το χρόνο της εξωτερικής, έτσι ώστε, ακόμη κι αν το έργο δεν έχει ολοκληρωθεί στα πλαίσια της εσωτερικής προθεσμίας, να υπάρχει χρόνος από την εξωτερική για «να τελειώσει και να ραφιναριστεί το έργο» (ό.π., 57) μια και, πολύ σωστά λέει, και ο καθένας που ασχολείται με τη δημιουργία έργου το αντιλαμβάνεται έτσι, «είναι καλύτερα να αποδεσμεύσει από το έργο πιο νωρίς παρά πιο αργά (ό.π.).

Η ποιότητα των απόψεων του Kim ασφαλώς δεν περιγράφει την αντίληψη των μελετητών εκείνων που, όπως λέει ο Torrance, αντικρούοντας τους. «εμμένουν στην ελάττωση των χρονικών ορίων», εμποδίζοντας ιδιαίτερα την άκρως σημαντική φάση της δημιουργικής διαδικασίας, την «επώαση» (E.P. Torrance, 1995, 84). Ο Kim ερευνά τη σχέση «άνθρωπος – χρόνος» σε μια βάση συγχρόνως ρεαλιστική και ανθρωπιστική. Αναφέρεται στη δημιουργική διαδικασία, ως μια «αισιόδοξη διάρκεια ενός διαστημικού ταξιδιού», που μπορεί να κυμαίνεται από «μερικά λεπτά» έως «κάμποσες ώρες» εξαρτώμενη από τη φύση του έργου και τη δημιουργικότητα του δημιουργού. Δεν τον απασχολεί η αύξηση του αριθμού των προϊόντων μιας παραγωγής σε σχέση με το χρόνο και δεν δηλώνουν οι απόψεις του καμιά «συναλλαγή ανάμεσα στις απαιτήσεις για μνήμες έναντι του κομπιουτερικού χρόνου ... για παραγωγή ορίων που ενισχύουν το σχηματισμό οικονομικής πολιτικής» (St. H., Kim, 1990, 92). Για τον μελετητή αυτόν καθώς και για πολλούς άλλους μελετητές:

1. «Η φύση ενός δύσκολου προβλήματος μπορεί να αλλάζει μέσω του χρόνου καθώς αυτό μεταμορφώνεται πολύ συχνά και οι δυναμικές λύσεις μπορούν να αλλάζουν μέσω του χρόνου...» (ό.π., 48).

2. «Οι χρονικοί περιορισμοί έχουν αρνητική επίδραση στην παραγωγή δημιουργικής δουλειάς [αφού] η ποιότητα της λύσης προβάλλει με την αύξηση του συνολικού χρόνου του αφιερωμένου στη λύση ενός προβλήματος ...» (ό.π., 23).

3. «Η φύση της λύσης καθώς και η περίοδος επώασης, θα εξαρτηθεί από το

χαρακτήρα και τη σπουδαιότητα του παραγόμενου προβλήματος» (ό.π., 16).

Για τις ανάγκες μιας πιο ολοκληρωμένης περιγραφής των απόψεων του Kim στο υποκείμενο θέμα θα πρέπει να αναφέρουμε και κάτι που, κατά την άποψη μας, έχει μεγάλη σημασία για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών διαδικασιών μάθησης και αποτελεί, δυστυχώς ένα από τα αρνητικά χαρακτηριστικά της σχολικής μάθησης: «... η απόδοση [του δημιουργικού έργου] δοκιμάζεται [και] μέσα σε χαλαρό χρόνο» (ό.π., 85).

Η σχέση «διαδικασίες μάθησης – χρόνος» ενδιαφέρει ιδιαίτερα την εκπαίδευση, η οποία διαρκώς διαμαρτύρεται για «πίεση» και «έλλειψη» του παρεχόμενου χρόνου σε αντιπαράθεση με την «τεράστια ποσότητα ύλης» που της ανατίθεται να διαχειριστεί, ακόμη κι όταν το πρόβλημα αφορά διαδικασίες που κάθε άλλο παρά μπορούν να σχετίζονται με την εκπλήρωση της δημιουργικής έκφρασης μαθητή και δασκάλου.

Μερικά βασικά χαρακτηριστικά της αντίδραση του δασκάλου στο πρόβλημα αυτό είναι:

1. Η έλλειψη ευέλικτων καθημερινών προγραμματισμών από το δάσκαλο.

2. Η τάση για εφαρμογή παγιωμένων τεχνικών και μέσων στις διαδικασίες μάθησης προκειμένου:

α) οι πληροφορίες, οι μαθήσεις «να μαθαίνονται» ή, καλύτερα, «να δίνονται» μέσα σε λίγη ώρα, σε λίγα λεπτά αν είναι δυνατόν χωρίς καν να μπαίνει ο δάσκαλος στον προβληματισμό αν ο μαθητής είναι διατεθειμένος «να τα πάρει» μ' αυτόν τον τρόπο, ίδιο και αδιαφοροποίητο για όλους τους μαθητές,

β) ο τρόπος της διαχείρισης των διαδικασιών, ο ίδιος πάντα από μέρα σε μέρα και για κάθε επόμενη μέρα, να περιγράφει τον ίδιο σκοπό για όλα τα περιεχόμενα χωρίς να δίνεται στο παιδί:

- η δυνατότητα πολλών διεξόδων, πολλών παραγωγών της σκέψης που θα μπορούν να αποκαλύπτονται περισσότερο παραγωγικές μέσα απ' αλληλοδιαπλοκή τους στο χρόνο δηλώνοντας έτσι και την αντοχή τους για ανάκληση και δημιουργική χρήση

- Το δικαίωμα επιστροφής της πορείας αναζήτησης της λύσης, αξιοποίησης των λαθών, αναζήτησης διαφορετικής χρήσης των υλικών και μέσων – δεν αναγνωρίζεται διόλου η ανάγκη χρήσης υλικών και μέσων πέραν του βιβλίου του μαθητή.

3. Αποφεύγεται συστηματικά κάθε διασύνδεση των διαδικασιών μάθησης ενός αντικειμένου με τις διαδικασίες μάθησης άλλων αντικειμένων. Το κουδούνι επισημοποιεί τα απαραβίαστα όρια για κάθε διαδικασία η οποία σύμφωνα με το λεκτικό σχήμα του Μιχάλη, μαθητή Ε' Δημοτικού, εκφράζει την άποψη «Ψεκάστε, σκουπίστε, τελειώσατε».

Περιγράφονται έτσι τα βασικά χαρακτηριστικά της μαζικής μάθησης: «ταχύτητα» και «μαζικότητα της επιτυχίας», όπως τα ορίζει ο Αμερικανός ψυχολόγος William James (St. H. Kim, 1990, 108) και αποκαλύπτεται η αρνητική στάση του σχολείου να αναγνωρίσει την ανάγκη της δημιουργικής φύσης του παιδιού για αύξηση του χρόνου επώασης και εκδήλωσης της πολλαπλής του νοημοσύνης, μέσα από πολλαπλούς τρόπους έκφρασης στα πλαίσια βιωματικών εμπειριών στο χώρο της τάξης. Τα σχολεία μας, δυστυχώς, «εμμένουν», όπως λέει ο Torrance, «να συνθλίβουν» τα παιδιά υποβάλλοντας τα σε άκρως περιορισμένα χρονικά πλαίσια εξέτασης με τη δικαιολογία ότι «ο χρόνος, που παραχωρείται για τα τεστ, καθορίζεται από τον προγραμματισμό των τεστ». (E.P. Torrance, 1995,

84) είναι, δηλαδή, θεσμοθετημένος.

Δεν τιμά το σχολείο η τακτική να μεμψιμοιρεί διαρκώς και να επινοεί μηχανισμούς κάλυψης της αδυναμίας του να αναγνωρίσει αναγκαίους για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του μαθητή μηχανισμούς, να ενδιαφερθεί για ένα «σύστημα ενίσχυσης της απόκλισης δίνοντας του τα χρονικά περιθώρια, ώστε :

- να επαναλαμβάνει ο μαθητής δράσεις που τον ενδιαφέρουν.
- να αναθεωρεί σημαντικές γι' αυτόν καταστάσεις
- να παρακολουθεί και να θέτει υπό συζήτηση τις αποκλίσεις των σκέψεων του

• να ωθεί συνειδητά τις σκέψεις του ως και πέρα από τα γνωστά για τον ίδιο, προσωπικά του όρια

• να δομεί το ίδιο δραστηριότητες πάνω στην αποκλίνουσα ιδέα, δοκιμάζοντας τα όρια και τις δυνατότητες της εφαρμογής της και προχωρώντας ακολούθως στην αποδοχή ή την απόρριψη της (ολική ή μερική), απαλλάσσοντας έτσι και το δάσκαλο από τον άχαρο αυταρχικό ρόλο να αξιολογεί και να απορρίπτει αυτός, ως ο μόνος αρμόδιος, και μόνο στο άκουσμα της μια ιδέα δικαιολογώντας συχνά την κρίση του με το πολύ γνωστό «μη μας τρως το χρόνο άδικα».

Για το δάσκαλο όμως που αναγνωρίζει τις ανάγκες της δημιουργικής φύσης του μαθητή και υπηρετεί τη μάθηση εφαρμόζοντας αρχές της δημιουργικής διδασκαλίας, δεν είναι δύσκολο να ενισχύσει μέσα απ' την προσωπική του έμπρακτη εμπειρία την κοινή αντίληψη των μελετητών της δημιουργικότητας ότι «το περισσότερο αξιόπιστο εύρημα» όλων των μελετών είναι ότι η δημιουργική διαδικασία «παίρνει χρόνο» και δεν είναι θέμα «λεπτών ή ωρών» αλλά «μηνών και δεκαετιών» πολλές φορές (H.E. Gruber – & S. N. Davis 1997, 265).

Το θέμα για τον εκπαιδευτικό είναι να διερευνήσει:

α) «γιατί» χρειάζεται τόσος χρόνος;

β) «τι» μπορεί να διαδραματίζεται και «ποιες» οι ωφέλειες από τα δρώμενα μέσα σ' ένα μακρύ χρόνο;

γ) «πώς» η ανάγκη εύρεσης μακρύτερου χρόνου θα εναρμονισθεί με τις απαιτήσεις του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος.

Στην περίπτωση αυτή το θέμα «χρόνος» ως παράγοντας του οποίου η διαχείριση μπορεί να ενισχύει τη δημιουργική διαδικασία μάθησης είναι πράγματι κείμενο και αποκαλύπτεται στο πεδίο δράσης του δασκάλου ως έντονο «πρόβλημα». Και τούτο διότι:

1. Υπάρχουν πράγματα που πρέπει να γίνουν και δεν μπορούμε να τα αναβάλουμε όχι μόνο για την επόμενη μέρα μα ούτε και για την επόμενη ώρα, χωρίς να αναγκαστούμε να προβούμε σε επείγουσες μετατροπές του καθημερινού προγραμματισμού και σε επινοήση τεχνικών που θα ισορροπούσαν τις όποιες παραβιάσεις ορίων επιχειρήσαμε προτείνοντας αποτελεσματικές τεχνικές αντιμετώπισης της ύλης στις οποίες ο δάσκαλος προβαίνει αξιοποιώντας τις δικές του δημιουργικές δυνάμεις. Στην περίπτωση αυτή ο περιορισμένος για το επόμενο αντικείμενο μάθησης χρόνος λειτουργεί ως πρόκληση για τη δημιουργικότητα του δασκάλου και οδηγεί πολλές φορές σε επινοήση πρωτότυπων τεχνικών μάθησης.

2. Η πίεση του χρόνου στις διαδικασίες δημιουργικής μάθησης είναι αναπόφευκτη. Μπορεί όμως να αποκτήσει άλλη υπόσταση για το δάσκαλο και τους μαθητές, όταν ο «χρόνος» αξιοποιείται μέσα από έναν καλό, ευέλικτο προγραμματισμό των στόχων και των απαραίτητων για την εκπλήρωσή τους



διαδικασιών κατά τρόπο που θα ανοίγει δυνατότητες διαπλοκής αντικειμένων μάθησης που παραδοσιακά θεωρούνται ασύμβατα. Εύκολα, για παράδειγμα, μπορεί να βρεθεί η νοηματική συνάφεια ανάμεσα σε κείμενα γλώσσας και σε ανάλογα από την ιστορία ή τα θρησκευτικά κείμενα, πράγμα που καθιστά εύκολο το εγχείρημα να συνυφανθούν στο χρόνο και να συνεξετασθούν πράγμα που μπορεί και να υποστηρίζει την εξασφάλιση ποικιλίας, πλούτου δραστηριοτήτων, εξοικονόμηση χρόνου αναφορικά μ' εκείνον που θα χρειαζόταν το καθένα από τα αλληλοενεργούντα αντικείμενα ως ιδιαίτερη διαδικασία μάθησης.

Μέσα από τέτοιες διαχειρίσεις του «χρόνου» μπορεί να εξασφαλίζεται μια άλλη ποιότητα μάθησης (επιτυχία, απόλαυση), αφού θα μπορούν να δίνονται δυνατότητες πολλαπλών τρόπων έκφρασης, οι οποίες ανοίγουν νέες οπτικές δράσης του παιδιού σε μια βάση μάλιστα ανθρωπιστική, αφού θα μπορεί η όλη διαχείριση να σέβεται την ατομικότητα των μαθητών (ιδιαίτεροι ρυθμοί, ιδιαίτερο στυλ μάθησης και δράσης) και να αναγνωρίζει τη δυνατότητα να θέτει το ίδιο το παιδί προθεσμίες και να αξιοποιεί τις ατομικές του εντάσεις αποφεύγοντας έτσι και την πλήξη από τη «χαλαρότητα του χρόνου, από την οποίαν «δοκιμάζεται» κατά τους ερευνητές, «η απόδοση» του δημιουργικού έργου κατά τρόπον ανάλογο προς εκείνον εξαιτίας του περιορισμού του χρόνου δράσης (St. H. Kim, 1990,85).

3. Η «πίεση» του χρόνου μπορεί να γίνει υποστηρικτής των προσπαθειών για δημιουργία στις περιπτώσεις όπου η φαντασία καλείται να παίξει το παιχνίδι της πρόκλησης ενός «μίνιμουμ» χρόνου επιχειρώντας ταχύτατα «άλματα», «ταξίδια» σε άγνωρους τόπους (διαδικασίες brain storming) όπως και σε περιπτώσεις γρήγορης ανάκλησης προϊόντων της μνήμης ως ένδειξη ικανότητας άμεσης χρησιμοποίησης υλικών απαραίτητων για περισσότερο δημιουργικές διαδικασίες. Τρίλεπτες αντιδράσεις, για παράδειγμα σε θέματα ανάκλησης αφομοιωμένων σχημάτων γνώσης σε στυλ «παιχνιδιού ταχύτητας» ενθουσιάζουν τα παιδιά τα οποία παρόλη την απόλαυση του ρίσκου στη διαχείριση του «πιεσμένου» χρόνου περιγράφουν την πίεση υπό τη συναισθηματική τους φόρτιση μέσα από την περιγραφή οργανικών αντιδράσεων («χτυπά η καρδιά τους», «ανάβει το πρόσωπο τους», ιδρώνουν οι παλάμες τους», «τρεμουλιάζουν οι κλειδώσεις») (Σ. και Μ. Αναστασιάδης).

Είναι ανάγκη, ωστόσο, να «δίνεται χρόνος» επαρκής στις διαδικασίες δημιουργικής μάθησης μέσα από κατάλληλη αξιοποίηση του προτεινόμενου από τα Αναλυτικά Προγράμματα χρόνου, σε συνδυασμό με ένα καλό καθημερινό προγραμματισμό των διαδικασιών και μια στοχαστική επιλογή και μετάπλαση των προτεινόμενων στο βιβλίο εργασιών έτσι ώστε δάσκαλος και μαθητής:

α) Να εξασφαλίζουν τη γνώση αξιοποιώντας το «λάθος» για να ανασκευάζουν μια κατάσταση έτσι που να προβαίνει σε νέες, πρωτοφανείς εικασίες, βιώνοντας έμπρακτα την αντίληψη ότι πράγματι μπορεί το «λάθος» να είναι η άλλη όψη της επιτυχίας.

β) Να αντιμετωπίζει καθυστερήσεις στην πορεία μάθησης επιτυγχάνοντας την αναγκαία αναλογική σχέση ανάμεσα στην «εξωτερική» και την προσωπική του «εσωτερική» προθεσμία δράσης.

γ) Να τολμά να επιχειρεί αναδιπλώσεις στη δράση και νέα διαχείριση των δεδομένων αναγνωρίζοντας στον εαυτό του το δικαίωμα να επιχειρεί γρήγορη πορεία αναζήτησης σε παρακλάδια προς την κύρια πορεία αναζητώντας τον πλούτο της εμπειρίας που μπορούν να του χαρίζουν επιτυχημένες αλλά και

αποτυχημένες προσπάθειες.

δ) Να επιδιώκει και να δικαιούται νέες ενθαρρύνσεις και κίνητρα για να μην εγκαταλείπεται το έργο.

ε) Να του παρέχεται η «χρονική «δυνατότητα ώστε το ίδιο το παιδί:

1) να προσχεδιάζει με το να ορίζει προτεραιότητες στόχων, με τη σκέψη διανοητικά αρχικά, γραπτά αργότερα, όταν η ικανότητα αυτή θα έχει αναπτυχθεί αρκετά, και

2) να αξιολογεί τους δικούς του σχεδιασμούς σε σχέση με την επιτυχία του στόχου που επιτεύχθηκε, να τους αναδομεί και να χρησιμοποιεί τις ικανότητες που απέκτησε ως τώρα, να εκθέτει στην κρίση των άλλων μελών της ομάδας κάθε νέο τρόπο διαχείρισης μιας δικής του πορείας μάθησης και δημιουργίας. Αρκεί μια απλή αλλά γεμάτη ενθάρρυνση και αναγνώριση ερώτηση:»Πώς σου ήρθε αυτή η πρωτότυπη ιδέα Κωστή;» ή «Πώς τα κατάφερες Αγγελική;» και ο Κωστής ή η Αγγελική ευχαρίστως σε ξεναγούν στους χώρους της διανοητικής τους δράσης.

στ) Να παρέχεται και «χρόνος» για να «χάνεται» κάποιες στιγμές το παιδί στις δικές του εννοήσεις, χωρίς το φόβο να χαρακτηριστεί από το δάσκαλο «αφηρημένο» ως συνώνυμο του «ανώριμου» ή του «αδιάφορου» και να επιστρέφει στην πραγματικότητα καταθέτοντας τον διανοητικό και συναισθηματικό του πλούτο μέσα από τη μορφή ποικίλων τρόπων έκφρασης –για μας από τους χώρους της τέχνης, η οποία τόσο απλόχερα τίθεται στη διάθεση του δασκάλου.

Ολοκληρώνοντας την άποψη της προσωπικής μας εμπειρίας αναφορικά με το θέμα του «χρόνου», θα θέλαμε να τονίσουμε ακόμη ότι ο μαθητής λειτουργεί σχεδόν πάντα ως ο «νεοφερμένος» σ' ένα χώρο. Είναι αδιανόητο να πιστεύουμε ότι η πρόοδος έρχεται αυτόματα με την εξέλιξη του χρόνου. Ο μαθητής είναι με περιορισμένη εμπειρία σε θέματα τρόπου μάθησης που θα κληθεί να αντιμετωπίσει. Ιδιαίτερα, η δημιουργική μάθηση έχει τους δικούς της ρυθμούς. Απαιτώντας την πολυτέλεια για νέα σκέψη, την επιθυμία για ψάξιμο σε νέους ορίζοντες, την ασκημένη ικανότητα να διατηρείς ανοικτό μυαλό, να εκτιμάς και να αξιοποιείς και τις πιο μικρές ιδέες, να απολαμβάνεις τις αναπόφευκτες συνεμφανίσεις λαθών και αποτυχιών, διεκδικεί «χρόνο» και μάλιστα ανεπτυγμένα πλαίσια χρόνου. Ως εκ τούτου, είναι ανάγκη ο δάσκαλος να ορίζει συνεχώς τη σχέση «εξωτερικής» και δικής του «εσωτερικής» προθεσμίας για να πάψει να αποθαρρύνει, στο όνομα της «πίεσης» του χρόνου, τη δημιουργική συμπεριφορά των μαθητών που έχει αποδειχτεί ότι διαφέρει από τη νόρμα που το σχολείο επιμένει να αναγνωρίζει, ενισχύοντας πάντα τα «στάντα» αντί τις απρόσμενες συμπεριφορές που μπορούν να αναδύονται μόνο μέσα από καταστάσεις προσωπικής εμπειρίας όταν αυτή εμφανίζεται στα νήματα μιας άνεσης χρόνου.

Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των μαθητών ακόμη και στο χώρο της γρήγορης αντίδρασης των μαθητών στο απρόσμενο, ασκώντας τους μέσα από διαδικασίες, αφού τους εξασφαλίσει την αίσθηση της σιγουριάς, της εμπιστοσύνης, της αναγνώρισης καθιστώντας τους έτσι ικανούς για θετική πορεία ανάπτυξης σ' ένα μέλλον που προκαλεί έντονα τον άνθρωπο για ευέλικτη αντιμετώπιση των ευρημάτων του χρόνου. Οι τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και οι διαδικασίες – παραδείγματα που προτείνουμε δεν αφορούν διανοητικά, θεωρητικά σχήματα δημιουργικής δράσης και διαχείρισης του χρόνου μάθησης είναι προϊόντα μιας επί πολλά έτη βιωμένης

εμπειρίας, ενός πάθους για ζωή, και μάθηση στην τάξη με πρωταρχικό στόχο την απόλαυση από τη δημιουργική μάθηση.

Είναι, ωστόσο βέβαιο ότι, παρά τον καθημερινό ευέλικτο προγραμματισμό του δασκάλου, κατά την εφαρμογή, όταν δηλαδή ξεκινάς μια δημιουργική διαδικασία, δεν μπορείς να ξέρεις ούτε ποιο χρόνο ακριβώς θα χρειαστείς, ούτε τι θα βρεις μπροστά σου, ούτε τι ακριβώς θα κάνεις, πώς θα αντιδράσεις. Η δέσμευση σε τέτοιες διαδικασίες – ίσως η έννοια «δέσμευση» να είναι η πιο επιτυχημένη για την εμπλοκή στη δημιουργική δράση – δηλώνει ακριβώς την αίσθηση του παραμένω συνεπαρμένος» και διαρκώς επεκτείνω αυτό που παρουσιάζεται μέσα από τη δράση και συνεχίζω κι εγώ κι όσοι «δεσμεύονται» σ' αυτή τη διαδικασία λειτουργούν ανάλογα όσο αυτό που εξακολουθεί να διαμορφώνεται στην εξέλιξη του χρόνου έχει τη δύναμη να επιδρά σε σένα και συ σ' αυτό. όσο δηλαδή αυτό μπορεί να σε προκαλεί διανοητικά και συναισθηματικά. Η ίδια η φύση της δουλειάς και η προσωπικότητα όσων δεσμεύονται μπορούν να καθορίζουν το χρόνο της δημιουργικής διαδικασίας. Πολλές φορές προσπάθησα να δώσω την ολοκλήρωση των διαδικασιών γλώσσας στα πλαίσια του καθορισμένου δώρου. Στάθηκε αδύνατο. Μόνο παραδοσιακές μορφές διαδικασιών που μπορούν, απόλυτα καθορισμένες και αυστηρά προγραμματισμένες και στην τελευταία λεπτομέρεια του ολικού σχήματος οργάνωσης, να υπηρετούν το στόχο: «Εγώ δίνω, εσείς παίρνετε» είναι δυνατόν να προ-περιορίζονται σε απαραβίαστα χρονικά πλαίσια.

### **3.8. Η δημιουργική διαδικασία και το Ασυνείδητο**

#### **3.8.1. Το ενδιαφέρον για το Ασυνείδητο**

Το ενδιαφέρον της φιλοσοφικής σκέψης για το ασυνείδητο φαίνεται να ανάγει τις ρίζες του στην εποχή των νεοπλατωνικών. Ο Πλάτωνας, για παράδειγμα, αναγνωρίζει την παρουσία «συναισθημάτων χωρίς ο άνθρωπος να έχει επίγνωση», συνείδηση δηλαδή της ύπαρξης τους και ότι η «απουσία συνειδητής αντίληψης» δεν είναι απόδειξη της απουσίας πνευματικής δραστηριότητας. Η βεβαιότητα από μέρους του της ύπαρξης ενός «καθρέπτη στο μυαλό» που μπορεί να αντανακλά τις διαδικασίες που γίνονται μέσα του, «όταν στραφεί σωστά» και που αποτυγχάνει να το κάνει, όταν «στραφεί σε άλλη κατεύθυνση» παρότι οι διαδικασίες μέσα του συνεχίζονται όπως και όταν αυτές αποκαλύπτονταν θεατές σε μας, μπορεί να είναι ο πρόηγος της σύγχρονης σκέψης που δηλώνει την ανάγκη πρόσβασης στο ασυνείδητο, ο ρόλος του οποίου αναγνωρίζεται πολύ σημαντικός στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης του ανθρώπου. (Α. Koestler, 1964, 148).

Ο διαχωρισμός του κόσμου σε ύλη και πνεύμα από τη σύγχρονη φιλοσοφία και ο ορισμός του νου ως «συνειδητή σκέψη» – αποκλειστικά «Καρτεσιανή καταστροφή», όπως αποκαλείται από μελετητές – κλείνει το δρόμο σε κάθε προσπάθεια του νου να αναζητήσει την ύπαρξη ενός άλλου χώρου διαφορετικού από τον αναγνωρισμένο ως «συνειδητό μυαλό» που μπορεί, ωστόσο, να αποτελεί μέρος του ανθρώπινου μυαλού.

Η ιδέα και η χρήση του όρου «ασυνείδητο μυαλό» βρέθηκε μόνο μετά τον Descartes, η σκέψη του οποίου βρήκε επικριτές άλλους φιλοσόφους, όπως τον

Cudworth, ο οποίος χαρακτηρίζει τους φιλοσόφους που θεωρούν ότι «η ουσία της ψυχής συνίσταται από διαλογισμούς με ξεκάθαρη συνειδητότητα», ανίκανους να ερμηνεύσουν ότι οι ανθρώπινες ψυχές είναι «τόσο καλά [και] σε κάποιες στιγμές χωρίς ειδικό συνειδητό διαλογισμό», θεωρώντας σίγουρο ότι «και οι ίδιες οι ...ψυχές μας δεν έχουν επίγνωση του τι έχουν μέσα» (ό.π., 149).

Η φιλοσοφική σκέψη του 17<sup>ου</sup>, 18<sup>ου</sup> αιώνα φαίνεται να ακολουθεί και να ενισχύει την πορεία της σκέψης του Descartes υποστηρίζοντας ότι «τίποτα δεν μπορεί να είναι στο μυαλό για το οποίο δεν είναι αυτό ενήμερο» και μόνον περί τα τέλη του 18<sup>ου</sup> ο Γερμανός φιλόσοφος E. Platner είναι ο πρώτος που χρησιμοποιεί τον όρο «ασυνείδητο» και ορίζει τη σκέψη ως «συνεχή ταλάντευση ανάμεσα σε συνειδητές και ασυνείδητες διαδικασίες» (ό.π., σ.151) ανοίγοντας έτσι το δρόμο σε φιλοσόφους, ψυχολόγους και ποιητές των αρχών του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Herder, Hegel, Fichte, Goethe κ.ά. να «μνήσουν» τις δημιουργικές ικανότητες του «ασυνείδητου μυαλού» τη φύση του οποίου περιγράφουν με έννοιες όπως:

- «δυναμική ... μέση κατάσταση του μυαλού... με θετικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νοημοσύνης» (I.H. Fichte).
- «σπηλιές στο μυαλό όπου ο ήλιος δεν μπορεί ποτέ να διεισδύσει...» (Wordsworth)
- «Ο σκιώδης κόσμος της συνείδησης» (S. T. Coleridge).
- «το πιο σημαντικό μέρος της διανοητικής δραστηριότητας»
- «η ουσιαστική διαδικασία απ' την οποίαν εξαρτάται η σκέψη» (Maudsley) (ό.π., 150–152).

Δηλώνεται έτσι όχι μόνο η «δυναμική» φύση του ασυνείδητου σε αντιδιαστολή με την «ενεργό» φύση της συνείδησης και η δυσκολία πρόσβασης στο ασυνείδητο, αλλά και η σχέση του με τη συνείδηση ως μέρους του δικούς της χώρου. Αναγνωρίζεται επίσης ως διαδικασία αποφασιστικής σημασίας για τις διαδικασίες σκέψης και δημιουργικής έκφρασης και τονίζεται η επιβεβλημένη ανάγκη του ανθρώπου να βιώνει εναλλάσσοντας καταστάσεις συνειδητότητας με ασυνείδητες, «να ρίχνει» ο άνθρωπος, όπως λέει ο Goethe, «τον εαυτό του πίσω στο ασυνείδητο» για να μπορεί να ελπίζει σε επιτυχία συνυφαίνοντας συνείδηση και ασυνείδητο «όπως το στημόνι με το υφάδι», (ό.π., 151).

Στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι φιλοσοφικές εργασίες των Erich και Hartman, Wagner, Nietzsche, Freud οδηγούν στο αποκορύφωμα την έκφραση του προβληματισμού της σκέψης για το Ασυνείδητο, δίνοντας το έναυσμα για συνέχιση της συζήτησης επί πολλές δεκαετίες.

Επικρατεί η γενική αντίληψη ότι «κάθε επέκταση της γνώσης προβάλλει καθώς το ασυνείδητο γίνεται συνειδητό» και ότι η «κυρία, μεγάλη, βασική δραστηριότητα είναι ασυνείδητη» (ό.π., 153).

Οι ιστορικοί αναγνωρίζουν ως επικρατούσα στις σχολές της ψυχολογίας του πρώτου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα την «ανάγκη ικανοποίησης και σεβασμού των βιολογικών αναγκών και ενστίκτων του ανθρώπου» (ό.π., 495) επηρεασμένες από τη θεωρία του S. Freud «περί εξευγενισμού των ενστίκτων» στοιχείων του ασυνείδητου σύμφωνα με την οποίαν «η πορεία των διανοητικών συμβάντων αναπότρεπτα τίθεται σε κίνηση από μια δυσάρεστη ορμή και ακολουθεί τέτοια πορεία, ώστε η τελική της κατάληξη συμπίπτει με την υποβάθμιση αυτής της ορμής», πράγμα που φέρνει την απόλαυση, κατά τον Freud, ενώ αντίθετα παράγεται η «δυσάρεσκεια ... από την αύξηση της ορμής αυτής» (ό.π., 495). Εδώ ακριβώς είναι το σημείο που φιλόσοφοι, όπως ο A. Koestler, αναγνωρίζουν τον

αποφασιστικό ρόλο της ορμής στην ενεργοποίηση του ανθρώπου, δεν μπορούν όμως να δεχθούν να «ερμηνεύονται τα κίνητρα ως κάτι αρνητικό» (σ. 498) από τα οποία ο άνθρωπος επιδιώκει να απαλλαγεί.

Ο S. Freud, ο πρώτος ψυχαναλυτής, αναγνωρίζεται ως δημιουργική προσωπικότητα και μελετήθηκε ως δημιουργικό άτομο, όπως ο Mozart, ο Beethoven, Leonardo da Vinci, ο Einstein κ.ά. (H. Gardner 1997, 298).

Η θεωρία του και η δύναμη της φιλοσοφικής του σκέψης δεν έχει να δώσει μόνο την ερμηνεία των ενστίκτων. Ασφαλώς ο άνθρωπος δεν είναι μόνο ένστικτο. Οι απόψεις του όμως για το χιούμορ, το γέλιο, το ρόλο της συναισθηματικότητας στην έκφραση της δημιουργικότητας του ανθρώπου, την αναλογική σκέψη, τις νοερές απεικονίσεις των μεταφορικών σκέψεων, τη σχέση συνειδητού – ασυνειδητού και τη συμβολή των λειτουργιών στη δημιουργική διαδικασία μπορούν να υπόσχονται άνοιγμα των απόψεων για την εκπαιδευτική μάθηση, πλούτο και ποικιλία των διαδικασιών, επιτυχία, και απόλαυση στη μάθηση, δυνατότητα καλύτερης αντίληψης της ψυχής του παιδιού από το δάσκαλο, μεγαλύτερη επίγνωση του ίδιου του παιδιού για τον τρόπο που αυτό ενεργεί, προήγηση για εξερεύνηση «άγνωστων καταστάσεων» όπως είναι το ασυνείδητο από το δάσκαλο και τους μαθητές.

### 3.8.2. Σχέση Συνειδητού – Ασυνείδητου

Σημασία έχει πώς συνειδητό και ασυνείδητο αλληλοεπηρεάζονται, πώς οι ασυνείδητες διαδικασίες επηρεάζουν την πορεία της σκέψης και πώς τελικά υποστηρίζουν, ενισχύουν τη δημιουργικότητα του ατόμου.

Η γνωστή αναλογία του Francis Galton δίνει μία σαφή εξήγηση της λειτουργικής σχέσης συνειδητού – ασυνείδητου. Περιγράφεται η διαδικασία κατά την οποία οι ιδέες που βρίσκονται ανά πάσα στιγμή σε «πλήρη συνειδητότητα» «προσελκύουν» τις πιο «οικείες» από έναν άλλο τόπο «πέραν από το χώρο της συνείδησης». Η συνείδηση, όπως λέει ο Galton «ερωτοτροπεί» με ιδέες του ασυνείδητου κάποιες από τις οποίες βγαίνουν από τον «προ-χώρο» της συνείδησης και «συμμαχούν» μ' εκείνες που τις προκαλούν από το χώρο της συνείδησης. (A. Korstler, 1964, 160).

Ο ίδιος ο A. Korstler (1964), επιχειρεί ένα βήμα πιο μπροστά από τη σκέψη του Galton, περιγράφει, για το άτομο που επιχειρεί ανάπτυξη διαδικασιών σκέψης, μια διαδικασία «ανίχνευσης» της «προηγούμενης εμπειρίας» ενσωματωμένης με οποιονδήποτε τρόπο σ' ένα «είδος ιδιωτικού χώρου» μέσα στο μυαλό του υποκειμένου, κάτι σαν «μικρογραφία ή καρικατούρα του κόσμου». Οι κανόνες ελέγχου της ανίχνευσης αυτής, αφαιρετικοί και γενικευμένοι, σχετίζονται πάλι με την προηγούμενη εμπειρία, είναι ένα είδος «διανοητικού ματιού» και είναι το αποτέλεσμα της μάθησης». (A. Korstler, 1964, 161–162).

Η έμφαση στην ιδέα ότι η δημιουργία είναι διαδικασία που σχετίζεται στενά με τη μάθηση, ενδιαφέρει ιδιαίτερα την εκπαίδευση. Ο R. Fritz υποστηρίζει αυτή την ιδέα της σχέσης ανάμεσα στη δημιουργία και τη μάθηση και συμπληρώνει ότι η μάθηση αυτή «λαμβάνει χώρα και [δική μας υπογράμμιση] σ' ένα επίπεδο εσωτερικό, υποσυνείδητο, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εφαρμογής», του σχεδιασμού που το άτομο επιχειρεί (R. Fritz, 1993, 32). Δηλώνεται έτσι η ανάγκη να δώσει και η εκπαίδευση έμφαση στη σχέση ασυνείδητου – εμπειρίας και στην αλληλοσύνδεση συνειδητού – ασυνείδητου, που δεν είναι παρά η σύνδεση

παρελθόντος – παρόντος, συμβάλλοντας έτσι στο ζητούμενο, δηλαδή να εξασφαλίσει τη συνέχεια της δράσης του στο χρόνο, πράγμα που θα το καταστήσει ικανό και να διερευνά τις δυνατότητες οργάνωσης και δομής του μέλλοντος του. Μια τέτοια έμφαση όμως ασφαλώς αποκαλύπτει τη μεγάλη σημασία που μπορεί να έχει ο τρόπος μάθησης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες – είναι αδιανόητο να μην αγωνιά ο δάσκαλος πάντα και κάθε στιγμή για το «πώς», γιατί αυτό τελικά περιγράφει και αναγνωρίζει την ποιότητα και του «τι» των διαδικασιών—. Ο τρόπος αυτός φαίνεται να καθορίζει και τον βαθμό ικανότητας αντίληψης στο χώρο του ασυνείδητου, ως χώρου της προηγούμενης εμπειρίας, όπου ασυνείδητα σχήματα μάθησης βρίσκουν το δρόμο τους προς τη συνείδηση. Προβάλλει, έτσι επιτακτική η ανάγκη εξεύρεσης πρακτικών τεχνικών και διαδικασιών ικανών να ασκούν «ερωτική» έλξη στο ασυνείδητο – εξασφάλιση πρόσβασης του παιδιού στο θολό και ακαθόριστο χώρο του ασυνείδητου –, πράγμα που συνηγορεί υπέρ της δικής μας πρότασης για εμπλουτισμό των διαδικασιών μάθησης με διαδικασίες που σχετίζονται με το ασυνείδητο (όνειρα, μεταφορική σκέψη, χιούμορ, κίνηση, θέατρο, μίμηση, μεταμφίεση). Είναι διαδικασίες που αποτελούν βασικά στοιχεία της πρότασης μας για διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, δανεισμένα από το χώρο της Τέχνης προσαρμοσμένα όμως κάθε φορά στους γενικούς και ειδικούς στόχους μάθησης.

Τον τρόπο διακίνησης των ιδεών ανάμεσα στη συνείδηση και το ασυνείδητο και τη συμβολή αυτής της διακίνησης στη δημιουργία της καινοτομίας περιγράφουν φιλόσοφοι, ποιητές, συγγραφείς, επιστήμονες με παραδείγματα από τους αντίστοιχους χώρους δουλειάς τους.

▪ Για τη φιλοσοφική σκέψη του Koestler υπάρχουν δύο «ρεύματα κυκλοφορίας» ανάμεσα στη συνείδηση και το ασυνείδητο: Το ένα «συνεχώς» κινείται με «καθοδική» πορεία προς το ασυνείδητο καθώς εμείς «συγκεντρώνουμε εμπειρίες», «τις τακτοποιούμε σε υποδείγματα», «αναπτύσσουμε νέες ικανότητες παρατήρησης, μυϊκές δεξιότητες, λεκτικές ικανότητες» επιδιώκοντας μέσα από τη «συνεχή πρακτική» την τελειοποίηση όλων αυτών των ικανοτήτων, δεξιοτήτων.

Το άλλο ρεύμα κυκλοφορίας κινείται προς τα πάνω με «μικρούς παλμούς ανεβοκατεβάσματος» από το ασυνείδητο το οποίο μπορεί να «στηρίζει» και τη δυναμική «ισορροπία» του μυαλού αλλά και τις «αιφνίδιες φουσκοθαλασσιές» της δημιουργικότητας που μπορούν να συμβάλλουν σε «αναδόμηση του όλου διανοητικού πεδίου (A. Koestler, 1964, 181) μετά από διαδικασίες «σύνδεσης των προηγούμενων ασύνδετων σχημάτων σκέψης», που μπορούν να εκπληρώνονται, όταν σκέψεις του «περιθωρίου» (περιφέρειας της συνείδησης) και η «εγκατάλειψη» του ελέγχου της λογικής αποφασίζουν να ενθαρρύνουν «υπόγεια παιχνίδια του μυαλού» υιοθετώντας κανόνες λογικής απαράδεκτους σε καταστάσεις πλήρους εγρήγορσης, αλλά χρήσιμους, «μέγιστης σημασίας» για καταστάσεις όπου ο νους χρειάζεται να ξεπεράσει τις «συμβάσεις», να επεξεργαστεί δηλαδή νέους συνδυασμούς «ασυμβίβαστων περιεχομένων», να δημιουργήσει το «νέο» (ό.π., 182).

Και μόνον αυτή η γεμάτη σαφήνεια εικονική περιγραφή της λειτουργικής σχέσης συνείδητου — ασυνείδητου και της σημασίας της προσφοράς της στη δημιουργική διαδικασία θα μπορούσε να λειτουργήσει μέσα από τη χρήση αναλογικής σκέψης από το δάσκαλο, ως έναυσμα στη σύλληψη ενός γενικού σχήματος διδασκαλίας δημιουργικής μάθησης, όπου ο δάσκαλος: α)

αναγνωρίζοντας την αποφασιστική σημασία της εμπλοκής των παιδιών στη διαχείριση πολλαπλής, πλούσιας και καθημερινής εμπειρίας στο χώρο της τάξης, προγραμματίζει καθημερινά κάθε είδους εμπειρία (λεκτική και εξωλεκτική) αξιοποιώντας τεχνικές, περιεχόμενα από το χώρο των τεχνών (ζωγραφική, κίνηση, θέατρο, παιχνίδι, χιούμορ κ.ά.) σε μια κίνηση εισαγωγής του ρεύματος των εμπειριών από τον έξω κόσμο του παιδιού στον μέσα, β) εμπλέκει το παιδί εμπλεκόμενος και ο ίδιος στις διαδικασίες, ώστε να ωθεί, προκαλώντας το ενδιαφέρον και τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών σε συνεχείς πρακτικές ικανές να κορώνουν την ορμή των παιδιών για παρατήρηση, την ανάγκη για μυϊκή κίνηση και λεκτική δράση σε μια προσπάθεια να προκαλέσει «ερωτοτροπώντας» ο ίδιος με τη ψυχή του παιδιού, το ασυνείδητο τους. Και τότε, το θρόνιασμα του δασκάλου στη ψυχή των παιδιών αποκαλύπτεται πράγματι παιχνίδι «ερωτικής» σχέσης δασκάλου και μαθητή.

Την παρέμβαση των ασυνείδητων διαδικασιών στη δημιουργική διαδικασία αναγνωρίζει στο χώρο της ποίησης ο μαθηματικός – συγγραφέας Poincare, σύμφωνα με την υπόθεση του οποίου, ο ποιητής ένα «συνειδητό μυαλό», που διαθέτει «αισθητική ευαισθησία» – και είναι αυτή που επαργυρνά – «αξιολογεί» και «απορρίπτει» τις ασήμαντες από τις «εκατοντάδες ρύμες και παρομοιώσεις» που παράγει το «ασυνείδητο μυαλό» με τρόπο ανάλογο ενός «αυτό-ρυθμιζόμενου κομπιούτερ» παραγωγής λόγων και ενός «αυτόματου» μηχανισμού παραγωγής εικόνων (A. Koestler, 1964, 166).

Την συμβολή του ασυνείδητου στη σύλληψη και την έκφραση της δημιουργικής ιδέας σκισάρει ο συγγραφέας Samuel Taylor Coleridge αναφερόμενος στη συγγραφή του ποιητικού του έργου «Kubla Khan». Ο συγγραφέας περιγράφει πώς, «ευρισκόμενος, επί 3 ώρες σε βαθύ ύπνο», με ελάχιστη την επαφή, με τον εξωτερικό κόσμο είχε την «οπτική αποκάλυψη» μέσα από εικόνες «πραγμάτων» που πρόβαλλαν μπροστά του και παρέπεμπαν παραλληλίζοντας στην παραγωγή αντίστοιχων εκφράσεων ότι μπορούσε να συνθέτει όχι «λιγότερο από 200 ή 300 γραμμές» χωρίς «καμία συνειδητή προσπάθεια», πράγμα που και έκανε «αυτοστιγμεί» «γεμάτος ζήλο» μόλις ξύπνησε (A. Koestler, 1964, 167, R. W. Weisberg 1997, 149).

Ανάλογα παραδείγματα εμπειριών συμβολής του ασυνείδητου στη δημιουργική διαδικασία αποτελούν οι περιπτώσεις του Mozart και του επιστήμονα Friedrich August von Kekulé. Ο πρώτος περιγράφει σ' ένα του γράμμα τον «ανεξήγητο» αλλά και τόσο «ευχάριστο» γι' αυτόν τρόπο με τον οποίο «πλήθος σκέψεων» γέμιζε το μυαλό του τόσο «εύκολα» και χωρίς «καμία δική του προσπάθεια», όταν συνέβαινε να «νιώθει όμορφα και ευδιάθετα» ή όταν «οδηγούσε», ή «βράδιζε μετά από ένα καλό γεύμα» ή και όταν «δεν μπορούσε να κοιμηθεί». Αυτό που ο ίδιος είχε να κάνει ήταν να «κρατά» στο μυαλό του και να «σιγομουρμουρίζει» τις ιδέες αυτές, μέχρις ότου «απαντούσε το θέμα του» και τότε «μια άλλη μελωδία ερχόταν... να εναρμονισθεί με την πρώτη για τις ανάγκες μια σύνθεσης σε όλον» (R. W. Weisberg 1997, 149).

Ο δεύτερος, ο Kekulé, περιγράφει μια από τις πρώιμες «φαντασιώσεις», ένα είδος ονειροπολήματος θα λέγαμε, κατά τη διάρκεια της μέρας, που τον οδήγησε στη σύλληψη της ιδέας της δικής του θεωρίας για τη «μοριακή σύνθεση» του βενζολίου. Σύμφωνα με τον Kekulé, ευρισκόμενος ένα καλοκαιρινό βράδυ στο Λονδίνο σε κατάσταση «ονειροπολήματος», καθώς αναπολούσε τα παλιά, βλέποντας μπροστά του τους «έρημους δρόμους» της πόλης «είδε» πάλι «τα

άτομα να χοροπηδούν μπροστά στα μάτια του» και πρόσεξε ότι του έκαναν νοήματα» που αυτός «αδυνατούσε εκείνη τη στιγμή να καταλάβει» (A. Koestler, 1964, 170). «Μακριές σειρές» ατόμων, «όλα ζευγαρωτά που τριγυρίζουν σαν φίδια» προκαλούσαν, την περιέργεια του. Η μεγαλύτερη γι' αυτόν έκπληξη συνέβη, όταν μπροστά στα μάτια του είδε «ένα από τα φίδια να έχει δαγκώσει την ουρά του και ο σχηματισμός αυτός στριφογύριζε χλευαστικά» μπροστά του. (R. W. Weisberg 1997, 149–150). Επανερχόμενος όμως σε κατάσταση εγρήγορης, μπόρεσε, όπως αναφέρει ο ίδιος, κάνοντας όλη νύχτα σκίτσα αυτών των ονειρικών σχημάτων, να αντιληφθεί το νόημα των «δύο μικρών ατόμων ενωμένων σε ζεύγος» που τα «αγκάλιαζε ένα μεγαλύτερο» και πώς «άλλα μεγαλύτερα συνέχισαν να κρατούν δύο ή τρία και τέσσερα από τα μικρότερα» σχηματίζοντας μια αλυσίδα ατόμων» (A. Koestler 1964, 170).

Αυτά και άλλα παραδείγματα, όπως και το παράδειγμα του φυσικού Michael Faraday, που «είδε» τους μαγνήτες και τα ηλεκτρικά ρεύματα που προκαλούν σαν «στροφές σ' ένα χώρο», αυτές που ονόμασε «δυναμικές γραμμές» και οδηγήθηκε στην ιδέα της ηλεκτρογεννήτριας και των ηλεκτρικών γραμμών (ό.π.) περιγράφουν τη συμβολή του ασυνείδητου στη δημιουργική διαδικασία, δίνοντας έμφαση:

- α) στο «απροσδόκητο της παρουσίας της λύσης του προβλήματος,
- β) στην παρουσία μιας «ολοκληρωμένης λύσης αναφορικά με το πρόβλημα που το άτομο αντιμετωπίζει.
- γ) στον «αβίαστο», «εύκολο», «άμεσο», «ξαφνικό» και «σίγουρο» τρόπο παρουσίασης της λύσης.
- δ) στη «μια» και «μοναδική» «μια και έξω» εφαρμογή της λύσης από το δημιουργό (εκπλήρωση).

Υπάρχουν βέβαια ερευνητικά δεδομένα που αμφισβητούν την ειλικρίνεια και την αντικειμενικότητα των στοιχείων που μπορούν να δένουν σε αυτό–αναφορές δημιουργικών ατόμων αναφορικά με το θέμα συμβολής ασυνείδητων διαδικασιών στη δημιουργική διαδικασία.

Ο A. Koestler χαρακτηρίζει όλες αυτές τις περιπτώσεις που προαναφέραμε ως «εξαιρέσεις» και από την άποψη ότι αφορούν εξαιρετικά «προικισμένα άτομα», μεγάλους δηλαδή δημιουργούς και από την άποψη ότι θα πρέπει να αποτελεί αντιρρεαλιστική οπτική μελέτης η αναγνώριση της δυνατότητας εύρεσης άμεσης και αβασάνιστης δημιουργικής λύσης ενός προβλήματος όταν η πραγματικότητα αποκαλύπτει την ανάγκη συγκέντρωσης, οργάνωσης αναδόμησης πληροφοριών, συμπερασμάτων, τύπων, γνώσεων σχετικών με το χώρο. (A. Koestler, 1964, 170). Προτείνει ως εκ τούτου ως συνετή στάση την «καχυποψία στα λόγια», η οποία συνήθως αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό «εκείνων που δημιουργούν με τα μάτια τους» (ό.π., 171) και όχι μόνο τα ενορατικά, δηλώνοντας έτσι την πίστη του στην αξία της ενσυνείδητης δράσης του ατόμου.

Σύγχρονοι εξάλλου μελετητές της δημιουργικής διαδικασίας (R. W. Weisberg 1997, D. N. Perkins 1997) επικαλούνται δεδομένα που αποδίδουν στον Coleridge «έλλειψη ειλικρίνειας» στην περιγραφή της αυτό–αναφοράς παρουσιάζοντας τον ως άνθρωπο που «πασίγνωστο σε όλους δεν έλεγε την αλήθεια για το πώς δούλευε». (R. W. Weisberg 1997, 171) που «διέστρεψε ή καλύτερα παραποίησε τις καταστάσεις ροής της ιδέας του ποιήματος» για τον «Kubla Khan», ενώ από στοιχεία μελετητών της ζωής του Coleridge βεβαιώνεται ότι «φόρτιζε το μυαλό του με εικόνες που θα μπορούσαν να συνενωθούν σε μια ποιητική ροή»



διαβάζοντας ή γράφοντας πριν από τη σύνθεση του έργου (D. N. Perkins 1997, 363).

Οι ίδιοι ωστόσο μελετητές καθώς και άλλοι συγγραφείς αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία που μπορούν να έχουν κάποια εμφατικά σημεία στις αυτό-αναφορές αυτές (Kekulé, Mozart, Faraday κ. ά) χαρακτηριστικά της διαφοράς ανάμεσα στη δημιουργική και την απλή συνειδητή σκέψη:

Ο R. W. Weisberg (1997, 150) αναφορικά με την περίπτωση «Kekulé» επισημαίνει δύο σημεία έμφασης:

α) ότι ο Coleridge «ονειρευόταν», πράγμα που δείχνει τη «διαφορά ανάμεσα στη δημιουργική σκέψη και τη συνηθισμένη συνειδητή σκέψη» (ό.π.).

β) Η χρήση της «δυσδιάκριτης αναλογίας» ανάμεσα στις σειρές των ατόμων και στα φίδια – τα φίδια απέχουν πολύ από τα άτομα – δηλώνει άλλη μια ακόμη «διαφορά ανάμεσα στη δημιουργική σκέψη και τη συνηθισμένη συνειδητή ...» (ό.π.).

Για τη χρήση της «δυσδιάκριτης αναλογίας», ο Koestler λέει ότι σύμφωνα με την αντίληψη περί «προικισμένων» ατόμων, «τα άτομα με δημιουργική σκέψη βρίσκουν χρήσιμες αυτές τις δυσδιάκριτες αναλογίες» και ότι παρότι δεν υπάρχει φανερή η σχέση αναλογίας (άτομα – φίδια), «ο άνθρωπος με δημιουργική σκέψη βρίσκει διασυνδέσεις εκεί που τα συνήθη άτομα δεν βρίσκουν» (R. W. Weisberg 1997, 150).

Μπορεί πράγματι τα συγκεκριμένα παραδείγματα «αυτό-αναφορών» να αφορούν άτομα προικισμένα με εξαιρετική φύση δημιουργικής σκέψης, να αποτελούν «ακραίες» περιπτώσεις κατά την έκφραση του A. Koestler μπορεί να υπερτιμούν το ρόλο του ασυνείδητου στη δημιουργική διαδικασία, όμως και μόνο η χρήση της «δυσδιάκριτης αναλογίας» από το δημιουργικό άτομο είναι αρκετή για να δηλώνει την ανάγκη ύπαρξης «τόσο διαδικασιών ασυνείδητου όσο και διαδικασιών συνειδητής σκέψης» (R. W. Weisberg 1997, 150).

Τη συμβολή εξάλλου του ασυνείδητου στη δημιουργική «επίλυση προβλήματος» αναγνωρίζουν συγγραφείς διασυνδέοντας «στενά» την προσπάθεια επίλυσης με την στήριξη της στην «προηγούμενη εμπειρία» ως στοιχείο του ασυνείδητου, το οποίο «δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αξιολογεί πότε τα μεγάλα άλματα της ενόρασης μπορούν να είναι ιδιαίτερα δημιουργικά (ό.π., 153). Γιατί, σύμφωνα με το σκεπτικό των μελετητών αυτών, λόγω της «προοδευτικής ανάπτυξης» της φύσης της δημιουργικότητας, δεν φτάνει να έχει κάποιος έναν εσωτερικό προβληματισμό» και να συλλάβει την «τελική του λύση» (ό.π.). Αυτό ασφαλώς θα πρέπει να δηλώνει ότι πέραν από το «άλμα» που μπορεί να χαρίζει το ασυνείδητο, απαιτούνται, ακριβώς λόγω της φύσης της δημιουργικής δουλειάς:

α) οργάνωση και δομή στις λεπτομέρειες της,

β) τροποποιήσεις και ανασχηματισμοί μέσα από λεπτολόγα ανάλυση της κατάστασης,

γ) ανατροφοδότηση από το χώρο της μνήμης και, το πιο σημαντικό ίσως για μια δημιουργικότητα στην εκπαίδευση, απαιτεί μια βασική ικανότητα του ατόμου να σκέπτεται, να παρακολουθεί τη δική του δράση, να διαχειρίζεται τα δεδομένα του, να προχωρά σε αναπτύξεις της δράσης του μέσα από συνειδητές προσπάθειες, να αξιοποιεί επιτυχημένες και αποτυχημένες ενοράσεις, εξευρίσκοντας εκτός από τα εξωτερικά και δικά του εσωτερικά κίνητρα.

Ο D. N. Perkins (1997) εξετάζει την πιθανότητα της ανακάλυψης της λύσης ενός προβλήματος από μία ευρύτερη οπτική γωνία. Αναγνωρίζει ότι η ικανότητα

ανακάλυψης είναι «ένα κεφάλαιο στη συναλλαγή των ανθρώπων» (D. N. Perkins 1997, 362) – ότι η δημιουργικότητα είναι δράση – και ότι οι άνθρωποι ασφαλώς είναι «τα πλέον καταφανή συστήματα επινόησης», δεν είναι όμως τα μόνα, εφόσον η καινοτομία μπορεί να είναι «συχνό φαινόμενο στη φύση» και μπορεί να είναι το αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών που δεν μπορούν αν αποδίδονται μόνο σε καταστάσεις ανοίγματος νέων δρόμων από άτομα – κλειδιά, αλλά μάλλον σε περισσότερο βαθμιαίως εξελισσόμενους και λιγότερο επινοητικούς τρόπους (ό.π., 363).

Για τον μελετητή αυτόν η ανθρώπινη ανακάλυψη δεν παράγει κάτι «εκ του μηδενός». Ο εφευρέτης «φέρει για την περίσταση, ένα πλήθος από ιδέες, γεγονότα, δομές που λειτουργούν ως καύσιμη ύλη για τη διαδικασία της ανακάλυψης». Δεν υπάρχει κατ' αυτόν κανένα αίνιγμα για τον τρόπο παρουσίασης της καινοτομίας και κατά την άποψη του, που συγκλίνει με την άποψη πολλών άλλων μελετητών «η ανακάλυψη πρέπει να θεωρηθεί περισσότερο ως πράξη συνδυασμού στοιχείων παρά ως πράξη μιας εκ του μηδενός δημιουργίας» (ό.π.).

Η A. Craft που, όπως και πολλοί άλλοι μελετητές υποστηρίζει ότι ο «ασυνείδητος εαυτός» είναι μέρος του «όλου εαυτού» προτείνει συμπληρώνοντας τη θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης» του H. Gardner δύο ακόμη νοημοσύνες:

1. Την «πνευματική νοημοσύνη»
2. Την «ασυνείδητη νοημοσύνη»

Με τον όρο «πνευματική νοημοσύνη η Craft δηλώνει ένα είδος «μη λεκτικής επικοινωνίας του ανθρώπου με την ενέργεια του σύμπαντος», μια επαφή και «ενημερότητα» που όπως λέει η ίδια «ξεπερνά τα κανάλια επικοινωνίας και την οποία εμείς δεν μπορούμε να κατανοήσουμε εύκολα» (A. Craft 2001, 27). Επικαλούμενη μελέτες παραψυχολόγων, συσχετίζει την «πνευματική νοημοσύνη» με ψυχικά φαινόμενα όπως «τηλεπάθεια», ως επικοινωνία σκέψης με σκέψη, «ικανότητα πρόβλεψης ή πρόγνωσης» για κάτι που χάθηκε ή πρόκειται να συμβεί. Ορίζει την «πνευματική νοημοσύνη» ως «μέρος» της «ενηλικίωσης της συνείδησης» που μπορεί να προειδοποιεί, να υποδηλώνει καταστάσεις ως συνειδητά γεγονότα ή καταστάσεις που δεν υποπίπτουν στην αντίληψη του ατόμου.

Με τον όρο «ασυνείδητη νοημοσύνη» δηλώνει η A. Craft το «ασυνείδητο μυαλό, την πηγή των συναισθημάτων, των αισθημάτων και των αισθήσεων, το οποίο είναι μη – λογικό» και το οποίο κατά την άποψη και άλλων μελετητών της δημιουργικότητας, «μπορεί να σε φέρει σε σύνδεση με άλλους ανθρώπους», είναι αυτό που ο Jung ονόμασε «συλλογικό ασυνείδητο». Για την ερευνήτρια αυτήν, η προσέγγιση και στις δύο αυτές νοημοσύνες, ως μέρη του ασυνείδητου «δηλώνει την πιο κρίσιμη άποψη του αναπτύσσω τη δημιουργικότητα» (ό.π., 28), καθόσον αναγνωρίζεται έτσι ο βασικός ορισμός της δημιουργικότητας ως ανάγκη «έκφρασης και ολότητας» του ατόμου υπό την έννοια ότι η δημιουργικότητα έτσι «εκδηλώνει και τα δύο, συνείδηση και ασυνείδητο» (ό.π., 119), μ' έναν συνειδητό εαυτό που μπορεί να συμβαίνει να «ξεπερνιέται ή να μην αναγνωρίζεται από τον ασυνείδητο εαυτό» (ό.π., 128) κάθε φορά που το ασυνείδητο επιχειρεί να ξεπεράσει συμβάσεις και περιορισμούς του συνειδητού.

Και ο R. Fritz (1993) παραδέχεται την ύπαρξη ενός «αόρατου πεδίου» – δηλώνοντας έτσι τη λειτουργία του ασυνείδητου – «που μπορεί μέσα από

«αυτόματες διαδικασίες» να συμβάλλει στην «περαιτέρω έκφραση της ιδέας... για περισσότερα απ' όσα έχουν συνειδητά σχεδιαστεί» (σ. 204). Έτσι, η δημιουργική διαδικασία, κατά τον Fritz, περιλαμβάνει σ' όλες τις φάσεις της ανάπτυξης της «ακριβώς το σωστό συνδυασμό ορατών και αόρατων δυνάμεων» και αποτελεί διαδικασία που δεν μπορεί να προβλέψεις «πόση» απ' τη διαδικασία μπορείς εσύ να οργανώσεις και «πόση» είναι αδύνατον εσύ να ορίσεις. Είναι, δηλαδή η δημιουργική διαδικασία συγχρόνως προβλέψιμη και απρόβλεπτη, λογική και εννοιακή σε μια τέτοια σχέση ισορροπίας και αναλογίας που καθιστά αδύνατη την προσπάθεια του ίδιου του δημιουργού να προβεί σε αναλύσεις αυτής της σχέσης και μένει να απολαμβάνει αυτό που εκφράζεται ως κάτι πολύ περισσότερο απ' αυτό που μπορούν να αντιλαμβάνονται οι αισθήσεις του ανθρώπου. Κάτι ανάλογο βιώνει ο δάσκαλος στα πλαίσια μιας δημιουργικής διαδικασίας. Προγραμματίζει δραστηριότητες, οργανώνει με λογική γενικά, ευέλικτα πλαίσια διαδικασιών, ώστε να εξασφαλιστεί «χώρος» και «χρόνος» για την όποια μικρή ή μεγάλη ενόραση τη δική του και των παιδιών, για να μπορέσει αυτή να επιτύχει τους δικούς της απρόβλεπτους για το δάσκαλο ποιοτικούς και ποσοτικούς συνδυασμούς. Ο δάσκαλος καιροφυλακτεί κάθε στιγμή και αγωνίζεται να κρατήσει, να συνυφάνει πάνω σ' αυτό που συνειδητά προγραμματίσει κάθε «τυχαίο», «αόρατο» ή «ξαφνικό» που θα δηλώσει την παρουσία του και θα απαιτήσει την αναγνώριση του δικαιώματός του να συμβάλλει στις διαδικασίες κάνοντας «άμεση χρήση ...λογικών και μη λογικών πνευματικών διαδικασιών» προκειμένου να αξιοποιήσει και να διατηρήσει την ορμή για δημιουργική δράση που είναι όπως λέει ο ίδιος, η «μηχανή ενέργειας» για δημιουργία.

Ο H. Feldman (1997, 293), σχολιάζοντας τη θεωρία του J. Piaget για τον τρόπο παραγωγής του «νέου», του αναγνωρίζει ως «σωστή» την ιδέα ότι το «νέο» παράγεται από την «ανταπόκριση των ατόμων στη δική τους εμπειρία από την εκπλήρωση έργων με τον κόσμο των αντικειμένων και των ανθρώπων». – είναι αναγνώριση της προσφοράς του Piaget να στρέψει το ενδιαφέρον στην ίδια τη διαδικασία της δημιουργικότητας – του καταλογίζει όμως ότι «ξέχασε τις εκπληκτικές ικανότητες της ασυνείδητης της μη – λογικής, εκφραστικής πλευράς του μυαλού, καθώς επίσης και τις μυριάδες παραδείγματα τέτοιων ορμών που εκφράστηκαν σε ιδέες, κατασκευές, συμβολικά συστήματα, τεχνολογίες, καλλιτεχνήματα... δημιουργώντας ένα περιβάλλον που το ίδιο διαρκώς αλλάζει μέσα απ' τις εύστοχες προσπάθειες των ανθρώπινων υπάρξεων (ό.π.) ένα περιβάλλον που με τη σειρά του μπορεί «να κεντρίζει, να αναπτύσσει, να καταλύει προσπάθειες μετατροπής μέρους της κουλτούρας» (ό.π., 295).

Το σημαντικό, ωστόσο, για τους ερευνητές «παραμένον κενό» είναι το πώς επιτυγχάνεται ο «συνδυασμός των στοιχείων», που μπορούν να υπάρχουν στο ασυνείδητο «σ' ένα επεισόδιο ενόρασης». Ένας συνδυασμός που «αυτός τουλάχιστον... είναι εκ του μηδενός» (ό.π.). Και για τον εκπαιδευτικό υπάρχει «παραμένουσα πρόκληση» για το «πώς» και με «ποια περιεχόμενα» θα καταστήσει δυνατή την αναγκαία φόρτιση του ασυνείδητου των παιδιών με εικόνες, ιδέες, αισθήματα, στοιχεία δηλαδή που θα πρέπει να προϋπάρχουν για να κάνουν ευκολότερη την ανάδυση του δημιουργικού έργου σε κάθε παιδί, αφού κατά κοινή αντίληψη δεν υπάρχει θέμα «προικισμένων» και μη «προικισμένων» ατόμων, αλλά είναι ο «συνδυασμός των στοιχείων να ξεπερνά σημαντικά το τυχαίο συνδυαστικό παιχνίδι για να επιτευχθεί σημαντική ενέργεια, οικονομία και καινοτομία» (ό.π., 364). Γιατί, όπως λέει ο Perkins «πολλά μπορούν να

συμβαίνουν στα τυφλά για την ανθρώπινη σκέψη, αλλά πολλά επίσης, μπορούν να συμβαίνουν με τη συνέργεια και της επίγνωσης των περιορισμών μέσα στους οποίους κινούμεθα και της πρόβλεψης για δυνατότητες που μπορούν να διαπερνούν αυτούς τους περιορισμούς» (ό.π., 372). Και εδώ ακριβώς ο δάσκαλος αντιμετωπίζει μια άλλη πρόκληση, ένα άλλο «πώς» θα μπορέσει να βοηθήσει το παιδί να διαπιστώσει τα όρια του, «να τα κυνηγήσει και να τα υπερπηδήσει» (ό.π., 373), γιατί μπορεί λανθασμένα να θεωρεί ως δικά του όρια αυτά που το κοινωνικό του περιβάλλον το έπεισε ότι διαθέτει. Έτσι το θέμα της δημιουργικής διαδικασίας στη σχέση της με ασυνείδητες διαδικασίες αποκαλύπτεται πάλι να διασυνδέεται με το θέμα της «άσκησης», αφού δεν αρκεί να διαθέτεις δημιουργικές ιδιότητες (ευχέρεια, ευελιξία κ.ά.), αλλά και μια ιδιαίτερη ικανότητα οργάνωσης και ελέγχου της όλης στάσης και συμπεριφοράς σου, ώστε να ενεργοποιούνται και να αξιοποιούνται οι ιδιότητες αυτές.

### 3.8.3 Δημιουργική διαδικασία και Συνειδητό – Ασυνείδητο

Τη συμβολή της σχέσης συνειδητού – ασυνείδητου στην παραγωγή του νέου δηλώνει ξεκάθαρα ο ερευνητής F. Barron (1997) μέσα από την οργάνωση ενός ορισμού της δημιουργικότητας. Ο ερευνητής αυτός μετά από μακροχρόνιες προσωπικές μελέτες και ανασκοπήσεις της σχετικής με τη δημιουργικότητα συγγραφής, όπου περιγράφεται η πολυμορφία των απόψεων, καταγράφει κάποια σημεία συζήτησης των απόψεων (F. Barron, 1997, 80), μεταξύ των οποίων ο υπ' αριθμόν (1) ορισμός της δημιουργικότητας. Η δημιουργικότητα, σύμφωνα μ' αυτόν τον ορισμό, ορίζεται ως «η ικανότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες για νέες προσεγγίσεις και νέα προϊόντα... μέσα από διαδικασίες που μπορούν να έχουν τόσο ασυνείδητα ή υποσυνείδητα όσο και άκρως συνειδητά στοιχεία» (ό.π.). Το νέο συνεπώς φαίνεται να υπηρετείται από την ανταπόκριση μιας συντονισμένης δυναμικής δραστηριότητας όλων των εσωτερικών δυνάμεων του ανθρώπου.

Ο συγγραφέας D. H. Feldman στον οποίον παραπέμπουν όσοι μελετητές, προσεγγίζουν τη σχέση της δημιουργικότητας με το ασυνείδητο, όχι μόνο αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο του ασυνείδητου στη δημιουργική διαδικασία, αλλά καταγράφει το ασυνείδητο ως το «αποφασιστικό στοιχείο που ενεργοποιεί τη φυσική τάση του μυαλού να αποδεσμεύεται απ' ό,τι θεωρεί πραγματικό, κυρίως μέσα από ασυνείδητους τρόπους» (D. H. Feldman, 1997, 288). Το ασυνείδητο, κατά τον Feldman, αποτελεί την «πρώτη» από τις τρεις τουλάχιστον όψεις της δημιουργικής διαδικασίας – ως δεύτερη καταγράφει τη συνείδηση υπό την έννοια τη φυσικής τάσης και ικανότητας του ατόμου «να κατευθύνει εσωτερικούς μετασχηματισμούς και να δεσμεύει τις παραγωγές τους προς συνειδητούς στόχους, για αλλαγές» και ως τρίτη όψη θεωρεί αυτό που εκείνος αποκαλεί «ο πανέξυπνος κόσμος» και συνίσταται από κάθε δημιουργική δουλειά που έχει γίνει από άλλους και που είναι απαραίτητη ως γνώση για τον άνθρωπο που επιθυμεί να κάνει περαιτέρω αλλαγές στον κόσμο. Αφορά δηλαδή το περιβάλλον (ό.π., 288 – 289).

Ο Feldman, λοιπόν, τονίζει με έμφαση ότι οι μετασχηματισμοί αυτοί που γίνονται κατά το πλείστον με «ασυνείδητους για το άτομο τρόπους» και στοχεύουν «να ξεπεράσουν την άλλη φύση του ανθρώπινου μυαλού», του συνειδητού που προσπαθεί να διατηρεί τα πράγματα όπως είναι, μηδαμινές

πιθανότητες έχουν να υπάρξουν ή να γίνουν συνειδητές (ό.π.)– Η φαινομενική αντιπαλότητα ανάμεσα στη συνείδηση και το ασυνείδητο που δηλώνεται στις απόψεις του Feldman, δεν είναι, όπως ο ίδιος δηλώνει, παρά μια «αναπτυξιακή διασκευή για να προφυλαχθούν από το να καταστρέψει το ένα τα' άλλο (ό.π., 289). Αναγνωρίζει έτσι ο Feldman έναν καίριο, σωτήριο ρόλο στη σχέση συνειδητού – ασυνείδητου με τις διαδικασίες που στοχεύουν να παράγουν κάτι νέο.

Μέσα από μια «χαλαρή, αμοιβαία αλληλοεπίδραση συνειδητού και λιγότερο συνειδητών προσπαθειών» για την κατανόηση ή τη λύση ενός προβλήματος, βλέπει ο Feldman να γεννιέται η ενόραση (insight) που την αποκαλεί και γενικότερα «φώτιση (illumination) (D. H. Feldman, 1997, 295). Είναι όπως λέει μια «πολύτιμη διαδικασία» για τη μελέτη και την αποκρυπτογράφηση των μυστηρίων της δημιουργικότητας και «γίνεται πραγματική» σ' ένα χώρο, όταν «αυθόρμητοι και σκόπιμοι μετασχηματισμοί... [ως] διαδικασίες» ενθαρρύνουν την πραγμάτωση της (ό.π., 294).

#### **3.8.4. Σχόλια και προτάσεις για την στάση της εκπαίδευσης απέναντι στη σχέση Δημιουργική διαδικασία και Ασυνείδητο**

Δεν είναι από μέρος μας ένδειξη απαισιοδοξίας ή μεροληψίας η αναγνώριση της κοινής αντίληψης ότι το σχολείο και η κοινωνία εξακολουθεί να δίνει υπερβολική έμφαση στην ορθολογική σκέψη. Υπάρχουν συγγραφείς που αποκαλύπτουν με στοιχεία ερευνών την υπερβολική ανάπτυξη των κέντρων του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου το οποίο, ως γνωστό, διαχειρίζεται το λεκτικό υλικό των πληροφοριών, σε βάρος του δεξιού ημισφαιρίου που επεξεργάζεται σχήματα, οπτικοακουστικές αναπαραστάσεις, κίνηση, συναισθήματα, έννοιες του χώρου, εμπειρίες.

Σε μια εποχή (1990 – 2000) όπου:

1. παρατηρείται έντονο το ενδιαφέρον των ερευνητών για την «εξερεύνηση του εσωτερικού νοητικού χώρου» του ανθρώπου και αρχίσαμε να εκτιμούμε και να χρησιμοποιούμε τις τρομερές δυνατότητες του ανθρώπινου εγκεφάλου» δεξιού και αριστερού ημισφαιρίου (G. Dryden & Jeannett Vos, 2000, 101)

2. δίνεται έντονη έμφαση στην ανάπτυξη της «ατομικής δύναμης και υπευθυνότητας (ό.π., 109)

3. επιστήμονες δηλώνουν ότι ακόμη και η επιστημονική διαδικασία αναστέλλεται, εξαιτίας της «αποκλειστικής εξάρτησης από τη συνείδηση και τους περιοριστικούς κανόνες της λογικής» (A. Craft, 2000, 122) και με έμφαση τονίζουν την ανάγκη «να γνωρίσουμε και να εκτιμήσουμε τους ενορατικούς τρόπους γνώσης» και να σχεδιάσουμε το μέλλον σύμφωνα μ' αυτό που οι επιστήμονες αποκαλούν «εσωτερικές επιταγές» (ό.π.,123), οι οποίες θεωρούνται ότι «έχουν μεγάλη παραγωγική δύναμη», γιατί εκεί βρίσκονται «οι πηγές παραγωγής ιδεών» (ό.π.).

4. τονίζεται η ανάγκη προσέγγισης του ασυνείδητου και υποστηρίζεται ότι μέσα από αυτό το εγχείρημα θα βρούμε τρόπους «να σπάζουμε την ακαμψία (ό.π.,123), που παρατηρείται σ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης (κοινωνική οργάνωση, κουλτούρα).

5. ο επιστημονικός κόσμος έχει πεισθεί μέσα από ερευνητικά δεδομένα ότι «η

πιο επαναστατική δύναμη αλλαγής είναι οι ίδιοι οι μαθητές» (G. Dryden & Jeannett Vos, 2000, 109), οι οποίοι δηλώνουν απαιτητική την ανάγκη τους να εξασφαλίσουν τα μέσα και τις ικανότητες μέσα από ένα πιο αποτελεσματικό σχολείο, για το κτίσιμο ενός καλύτερου κόσμου.

6. ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν με σαφήνεια και αισιοδοξία ότι «τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν να χρησιμοποιούν τις δημιουργικές ικανότητες της σκέψης τους ακόμη κι αν αποκτήθηκαν με μαθήσεις παραδοσιακών σχολείων ... και ότι κοινωνικοί παράγοντες εμποδίζουν την ανάπτυξη και την έκφραση αυτών των ικανοτήτων» (E. P. Torrance 1995, 9).

Δυστυχώς εξακολουθούν να παρουσιάζονται από μελετητές διαπιστώσεις και δεδομένα που περιγράφουν την πραγματική αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου ρόλου, μια αδυναμία που την σκιστάρουν τα παιδιά μέσα απ' τα λόγια τους, με πολλή αυθορμητισμό, αθωότητα και αυθεντικότητα, αλλά και έντονη συναισθηματική φόρτιση (Δες παράρτημα).

Ενδεικτικές είναι οι διαπιστώσεις:

- «Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαρχαιωμένο» (G. Dryden & Jeannett Vos, 2000, 116).

- «Ο κόσμος στον οποίο θα ζήσουν τα παιδιά μας αλλάζει τέσσερις φορές πιο γρήγορα από τα σχολεία μας» (ό.π., 130).

- «... τα πανεπιστήμια εξακολουθούν ακόμη να διδάσκουν την ψυχολογία της μάθησης, αλλά σχεδόν ποτέ την ψυχολογία της σκέψης. Οι δάσκαλοι του κοντινού μέλλοντος διδάσκονται μόνον πώς θα δομούν τεστ για να αξιολογούν τι έμαθαν οι μαθητές και σχεδόν ποτέ για να ορίσουν τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μ' αυτά που έμαθαν. Οι δάσκαλοι διαμορφώνουν θέματα με τη γλώσσα της μάθησης, ιδιαίτερα με όρους που δηλώνουν εξοικείωση και συμμόρφωση των μαθητών σε νόρμες συμπεριφοράς και μάθησης των «σωστών» στάσεων. Σπάνια οι δάσκαλοι διατυπώνουν θέματα με όρους που δηλώνουν σκέψη – σκέψη όλων των ειδών – κριτική, δημιουργική, ανεξάρτητη, λογική [πολύ σωστά, ούτε καν αυτή δεν καλλιεργείται στο σχολείο], ελεύθερη, αναλογική ... Σπάνια κεντρίζουν τους μαθητές να υπερπηδήσουν τα εμπόδια από το μαθαίνω στο σκέπτομαι» (E.P. Torrance 1995,6).

- «Η εκπαίδευση υποφέρει ακόμη από τα δίδυμα δεινά της κακής πρακτικής, που βασίζεται σε άκυρα ερευνητικά δεδομένα και της ανικανότητας να περιγράψει καθαρά τις επαναστατικές ανακαλύψεις που καταρρίπτουν τους παλιούς μύθους» (G. Dryden & Jeannett Vos, 2000, 146). Όσο όμως η εκπαίδευση υποφέρει τόσο διπλά υποφέρουν γονείς και μαθητές, οι οποίοι απογοητευμένοι παραιτούνται από την προσπάθεια να καταλάβουν τη σημασία της θεωρίας και της πρακτικής που εφαρμόζει το σχολείο σήμερα. (Παράρτημα: Η μητέρα του Παύλου περιγράφει την απελπισία και την απογοήτευση της).

Δεν ωφελεί, ωστόσο, τέτοιες δηλώσεις να λειτουργήσουν ως στοιχεία που θα αποθάρρυναν το δάσκαλο. Αντίθετα, θα πρέπει να τον ενισχύουν έτσι που, γνωρίζοντας και αποδεχόμενος την όποια πραγματική του έλλειψη, να επιχειρήσει μέσα από έντονες προσπάθειες αυτο-οργάνωσης και αυτομόρφωσης, που θα ενισχύσουν την αυτό – αυτοαγνώριση και την αυτοεκτίμησή του, να διακινδυνεύσει να υπερπηδήσει τα όρια της καθιερωμένης στάσης, αντίληψης και δράσης και να αναζητήσει ενορατικές στάσεις, ενορατικές αντιλήψεις και δράσεις. Θα ήθελα να εκφράσω, όσο κι αν συχνά αγανακτώ βλέποντας πόσα πολλά πράγματα στερούνται τα παιδιά, την πίστη μου στο δάσκαλο μέσα από τα

λόγια του Torrance, ότι δηλαδή «δάσκαλοι και σχολεία θα μπορούσαν να κάνουν κάποια πράγματα που θα αποκάλυπταν τη διαφορά» (E. P. Torrance 1995, 21), ανάμεσα στο παραδοσιακό και σ' αυτό που αποκαλείται ενορατικό και περιγράφεται τόσο σημαντικό για το μαθητή.

Επειδή όμως, όπως λέει ο Torrance, «η συνάντηση της εκπαίδευσης με τη δημιουργική πρόκληση δεν θα γίνει ούτε μέσω επικριτών, ούτε μέσω υποστηρικτών, αλλά μέσω αυτών που τολμούν οράματα και αυτούς που σκέπτονται πέρα από τα όρια» (E. Paul Torrance 1995, 5), καταθέτουμε και εμείς τα οράματα χρόνων προσπάθειας και τα πετάγματα της σκέψης μας για μια ενόραση στην εκπαίδευση:

- Είναι πρωτίστως ανάγκη να γνωρίσει ο δάσκαλος τις καταπληκτικές δυνατότητες του ανθρώπινου εγκεφάλου, που είναι και δικός του και των παιδιών, για να αντιληφθεί το βαθύτερο νόημα των όρων «ολόπλευρη ανάπτυξη», «αισθησιοκινητικός τομέας», «συναισθηματικός τομέας» κ. ά. που τις διαβάζει στα βιβλία δασκάλου, αλλά είναι συνήθως έννοιες που ίπτανται χωρίς επιστημονική βάση – είχα νιώσει προσωπικά το μέγεθος της ένδειας μου τότε με τα προγράμματα του 1982 που με ενθουσίασαν, αλλά που με βασανίζουν επί χρόνια προκειμένου να βρω τις διαδικασίες που μπορούσαν να περιγράψουν τόσο πλατιές και τόσο βαθιές ιδέες.

Είναι ανάγκη να γνωρίσει ο δάσκαλος ότι:

1. ο εγκέφαλος περιέχει πολλούς εγκεφάλους: «ενστικτώδη», «εξισορροπητικό», «συναισθηματικό», «εγκεφαλικό φλοιό ... που ελέγχει κίνηση, σκέψη, ομιλία, χωρική ικανότητα» (G. Dryden & Jeannett Vos, 2000, 158).

2. έχει δύο πλευρές που «λειτουργούν αρμονικά»: τον αριστερό «ακαδημαϊκό εγκέφαλο που τονίζει: Λέξεις, Αριθμούς, Μαθηματικά, Αλληλουχία (ό.π., 160), για τον οποίον ο δάσκαλος έμαθε να ενδιαφέρεται, να ανατρέφει τις διαδικασίες που εφαρμόζει χωρίς να αναζητά «τι» «πώς ακριβώς» και «πόσο» ανατρέφουν.

Και τον δεξιό, το «δημιουργικό εγκέφαλο» που «τονίζει: Ομοιοκαταληξία, Ρυθμό, Μουσική, Εικόνες, Φαντασία (ό.π., 160), την ύπαρξη του οποίου αγνοεί, γι' αυτό και δεν αναγνωρίζει την ανάγκη ύπαρξης διαδικασιών που ανατρέφουν αυτό το τόσο παραμελημένο μέρος του εγκεφάλου του παιδιού στερώντας του το δικαίωμα να απολαμβάνει όσα η αρμονική λειτουργία των δύο πλευρών μπορούσε να του εξασφαλίσει.

Είναι ανάγκη να κοινωνικοποιηθεί σε θέματα που αφορούν τη «συναισθηματική νοημοσύνη» του παιδιού – είναι «απληγή» των παιδιών που τα πονάει περισσότερο και φαίνεται όταν στα γράμματα αποκαλύπτουν την ψυχή τους. Είναι ανάγκη να πεισθεί ο δάσκαλος για την αλήθεια και τη σημασία που έχουν τα λόγια του Daniel Coleman, όταν στο ομώνυμο έργο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη» τονίζει ότι αυτή είναι πιο σημαντική από την «Ακαδημαϊκή», αφού, στην καλύτερη περίπτωση ανάπτυξης, ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να συντελεί κατά 20% μόνον στους παράγοντες επιτυχίας του ατόμου στη ζωή του, ενώ το 80% των παραγόντων επιτυχίας μπορεί να οφείλεται σε στοιχεία που σχετίζονται κυρίως με τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου.

«Μια καλή συναισθηματική κατάσταση» του εγκεφάλου, βεβαιώνουν ειδικοί μελετητές, προκαλεί την «έκλυση χημικών ουσιών, που με τη σειρά τους «ενεργοποιούν ζωτικούς νευροδιαβιβαστές», οι οποίοι επιτρέπουν την αποτύπωση νέων αναμνήσεων σε διάφορα μέρη του εγκεφάλου» (G. Dryden &

Jeannett Vos, 2000, 186). Περιγράφεται έτσι η σχέση της «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» με τη «Μνήμη», άρα και με τη «Δημιουργικότητα». (Εχουμε ήδη περιγράψει στηριζόμενοι σε απόψεις μελετητών τη σχέση της δημιουργικής διαδικασίας ως διαδικασίας σκέψης με τα περιεχόμενα της Μνήμης).

Είναι επίσης ανάγκη ο δάσκαλος να αναγνωρίσει αυτό που αρχικά υποστήριξε ο Αριστοτέλης και ανέπτυξαν διαφοροποιώντας την αντίληψη μεγάλοι παιδαγωγοί (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori), ότι δηλαδή η γνώση έρχεται πρώτα μέσα από τις αισθήσεις» (ό.π., 134). Να αντιληφθεί ο δάσκαλος παρακολουθώντας διδασκαλίες που αξιοποιούν τις αισθήσεις των παιδιών και περιγράφουν μέσα από την πράξη την πίστη του δασκάλου στην αξία που μπορεί να έχει για την εκπαιδευτική μάθηση η αντίληψη ότι υπάρχουν «έξι κύριες οδοί προς τον εγκέφαλο» (όχι μόνο 2) και ότι «μαθαίνουμε από ...

- Αυτά που ΒΛΕΠΟΥΜΕ
- Αυτά που ΑΚΟΥΜΕ
- Αυτά που ΓΕΥΟΜΑΣΤΕ
- Αυτά που ΑΓΓΙΖΟΥΜΕ
- Αυτά που ΜΥΡΙΖΟΥΜΕ
- Αυτά που ΚΑΝΟΥΜΕ» (ό.π., 164)

Είναι γνωστό ότι δυστυχώς δεν αξιοποιούνται οι αισθήσεις στο σχολείο, γιατί ο δάσκαλος δεν έχει τα υποκειμενικά δεδομένα που θα του κάνουν απτή, συγκεκριμένη τη στενή σχέση ανάμεσα στο «αξιοποιώ τις αισθήσεις» και «επιτυγχάνω ποιότητα γνώσης». Μεταφέροντας τη συζήτηση σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο, που ενισχύει την αντίληψη ότι ο δάσκαλος πρέπει πάντα να αναζητά ένα «πώς», ώστε να εξασφαλίζει μια βάση ελέγχου της θεωρίας στην πράξη αναζητώντας στη συνέχεια εξηγήσεις και εξετάζοντας άλλες πιθανές εναλλακτικές εφαρμογές, να σας αποκαλύψω με απόλυτη ειλικρίνεια πόσο με βασάνισε εκείνη η σελίδα στο βιβλίο του δασκάλου που περιέγραφε την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας μέσω της αξιοποίησης όλων των αισθήσεων μέσα από ένα σχήμα συγχρόνως εικονικό και λεκτικό. Μέσα από ένα βασανιστικό ψάξιμο για τα «πώς;» αυτής της διαδικασίας και με στόχο η όλη δράση να αποτελεί παρέκκλιση της μέχρι τώρα γνωστής τεχνικής εκμάθησης της ορθογραφίας, προέκυψαν πάρα πολλά παιχνίδια επανορθωτικής διδασκαλίας που στηρίζονται στην αρχή: Για μια εύκολη, απολαυστική μάθηση της γλώσσας που, αξιοποιώντας τις αισθήσεις των παιδιών δημιουργεί στηρίγματα μνήμης και υπόσχεται τη δυνατότητα για ενοράσεις της σκέψης (καταθέτω μερικά δείγματα τέτοιων επανορθωτικών και περιγράψω και άλλες τεχνικές αξιοποίησης των αισθήσεων στην ενότητα: «Τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας»).

Θα ήθελα να δηλώσω την απογοήτευσή μου, όταν, τελευταία συζητώντας με μητέρες με ρωτούν τι να κάνουν αυτή τη «φωτοτυπία» που τους «στέλνουν» οι δασκάλες χωρίς να τους εξηγήσουν τίποτα». Το λυπηρό δεν είναι γιατί δεν κατάλαβαν οι μητέρες, αλλά γιατί ο συνάδελφος δεν διέθετε εμπειρίες, ή βιώματα, ή γνώσεις, ώστε η υπόδειξη αυτή στο βιβλίο δασκάλου να λειτουργήσει ως υπαινιγμός στη μνήμη του και να τον ωθήσει σε προβληματισμούς αναδόμησης ιδεών, ώστε να οδηγηθεί σε προσωπικές ενοράσεις για τη χρήση διαδικασιών που κάνουν εύκολη και αποτελεσματική, ακόμη κι αυτή την τόσο «ανιαρή» για τους μαθητές δραστηριότητα που χαρακτηρίζεται «ορθογραφία».

Θα ήθελα ακόμη, με διάθεση να ενισχύσω την ίδια τη δική μου αντίληψη, ότι ο δάσκαλος θέλει να προσφέρει, αλλά δεν ξέρει, να σας πω πόσο «ένοχη» ένιωθα,



όταν διαβάζοντας ένα βιβλίο που μου χάρισε ο γιος μου με τίτλο «το άρωμα» διαπίστωσα το λάθος μου να στερώ από τα παιδιά εμπειρίες που αναπτύσσουν την όσφρηση. Ήταν η εποχή που ώθησαν τα παιδιά να φυτεύουν ζουμπούλια και βότανα στην τάξη και πλημμύριζε ο χώρος με μυρωδιές που αναστάτωναν τη σκέψη των παιδιών, ανακαλούσαν μνήμες, προκαλούσαν συζητήσεις, ενεργοποιούσαν τα παιδιά σε δημιουργικές διαδικασίες, που σχετίζονταν με την γνωριμία των παιδιών με τα λουλούδια, τα βότανα και τα μυρωδικά του χώρου μας. Ήταν η εποχή που η όσφρηση βρήκε στις διαδικασίες μας τη θέση που της ταίριαζε. Τα παιδιά περιέγραφαν τις σκέψεις τους με έννοιες που σχετίζονται με την όσφρηση, έβλεπαν, άκουγαν, ένιωθαν με τη μύτη. Ήταν η εποχή που τα παιδιά ζητούσαν να αγγίσω το βιβλίο τους και που μια μητέρα μου περιέγραψε την έκπληξη της όταν η Εύη, η κόρη της αρνιόταν κατηγορηματικά να πλύνει τα χέρια της προ του φαγητού και με πίεση της μητέρας της αποκάλυψε ότι δεν ήθελε να φύγει το άρωμα της κυρίας που άφησε καθώς τα χέρια της κρατούσαν τα δικά της για να ενθαρρυνθεί και να ξεπεράσει τη δειλία της να μιλά στους συμμαθητές της.

Είναι οπωσδήποτε ανάγκη, για μια ενορατική εκπαίδευση, να τονίζει ο δάσκαλος με ιδιαίτερη έμφαση μέσα από τον καθημερινό του προγραμματισμό μα και μ' όλη τη στάση και τη συμπεριφορά του:

- την αυτοεκτίμηση του μαθητή
- την εξάσκηση σε δεξιότητες ζωής
- το στόχο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»

• αναπτύσσω στα παιδιά όχι μόνον ακαδημαϊκές αλλά και καλλιτεχνικές ικανότητες υπό την έννοια ότι αξιοποιώ μέσα και υλικά από το χώρο των τεχνών για ποικίλη, δυναμική επικοινωνία και έκφραση του παιδιού, για δημιουργική μάθηση που βασικό στοιχείο της έχει τη χαρά και την απόλαυση του παιδιού, το οποίο γίνεται τελικά ικανό να την νιώθει και μέσα στην επίπονη, σκληρή πολλές φορές δουλειά του σχολείου.

Θα ήθελα να τονίσω ιδιαίτερα ότι το μυστικό της ζεστής σχέσης μου με τα παιδιά (Δες: Σ& Μ Αναστασιάδης «Γράμματα και ζωγραφιές στη δασκάλα μας», 1998) οφείλεται κατά την αντίληψη μου στο γεγονός ότι πρώτιστος στόχος μας στην καθημερινή διδακτική πράξη, ήταν η επιδίωξη αύξησης του βαθμού της ικανότητας μου να προγραμματίζω διαδικασίες και τεχνικές που ενθουσίαζαν, συγκλόνιζαν τους μαθητές, ενθαρρύνοντας τους έτσι να δομούν την αυτοεκτίμηση τους αναγνωρίζοντας μέσα από αληθινές πράξεις αγάπης ότι «η αυτοεκτίμηση είναι» για την ανάπτυξη του μαθητή, «σημαντικότερη από το περιεχόμενο των μαθημάτων» (G. Dryden & Jeannett Vos, 2000, 143), χωρίς αυτό να σημαίνει παραμέληση του περιεχομένου της ύλης.

Και επειδή το σχολείο καλείται να αναγνωρίσει μέσα από διαδικασίες και τεχνικές το δικαίωμα και στο υποσυνείδητο να ορθώσει ανάστημα, να μιλήσει για τον κρυμμένο εαυτό των παιδιών δηλώνοντας και από αυτή την οπτική γωνία το σεβασμό στην ατομικότητα και την αρμονική ανάπτυξη του παιδιού ως ολότητα ύπαρξης, προτείνουμε:

1. Να ασκεί ο δάσκαλος τα παιδιά να παρατηρούν, να περιγράφουν χωρίς αναστολές τον εαυτό τους (τις σκέψεις τους, τις αγωνίες, τους φόβους, τις ελπίδες και τα όνειρα τους). Και ο ίδιος να αναζητά στις αντιδράσεις των παιδιών καθετί που θα μπορούσε να είναι ένδειξη ότι κάποιος υπαινιγμός (εσωτερικός ή εξωτερικός) επηρέασε τη σκέψη ή τη συναισθηματικότητα προκαλώντας

εσωτερικές αναδομήσεις.

2. Να αναγνωρισθούν τα όνειρα από το δάσκαλο – ας μην περιμένει να αναγνωρισθούν μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα – ως περιεχόμενα και καταστάσεις, που μπορούν να ενισχύουν την ενορατική σκέψη των παιδιών. Η περιήγηση σ’ αυτά και η διερεύνηση τους από το συνειδητό «εαυτό» ανατροφοδοτεί τη σκέψη και χαρίζει απόλαυση στα παιδιά, τα οποία ενθουσιάζονται να περιγράφουν τα όνειρα τους, να ακούν τα όνειρα των άλλων, να τα ζωγραφίζουν, να τα αναπαριστούν ενισχύοντας έτσι και την ικανότητα τους για ποικιλία στην έκφραση. Τα όνειρα είναι μέρος του εαυτού τους, τους ανήκουν και είναι ανάγκη το σχολείο να εναρμονίσει τους στόχους με τη φυσική ανάγκη του παιδιού να έχει επίγνωση και του ασυνείδητου εαυτού του, πράγμα που κατά πολλούς μελετητές θα μπορούσε να συμβάλει σε μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γύρω του.

Τα ελάχιστα δείγματα περιγραφής ονείρων από τα παιδιά στο βιβλίο «Γράμματα και ζωγραφιές στη δασκάλα μας» (Σ. και Μ. Αναστασιάδης 1998) ενισχύουν τη δική μας αντίληψη ότι μπορούν τα παιδιά σε κάποιο βαθμό να αποκτούν αίσθηση των ονείρων τους και να δημιουργούν αφηγήσεις, προφορικά ή γραπτά, χωρίς να είναι υποχρεωμένα να ακολουθούν φόρμες αναλύσεων των ονείρων. Δεν είναι στόχος μας η δημιουργία ενός λογοτεχνήματος, αλλά η απόλαυση ενός αρμενίσματος μέσα από λεκτικά σχήματα έκφρασης που θα επιτρέψει στο παιδί να απολαμβάνει τα πλούτη ενός κρυμμένου θησαυρού, συμπληρώνοντας και με τη φαντασία τους όσα το παιδί δεν μπόρεσε να κρατήσει. Η διερεύνηση του ονείρου με τη λογική και την κριτική σκέψη, η απόδοση του με άλλες μορφές έκφρασης, γεμίζουν απόλαυση το παιδί, ενισχύουν την ικανότητα του για πολλαπλή έκφραση.

Θα ήθελα ακόμη να τονίσω τη μεγάλη σημασία που έχει για τα παιδιά να ακούν και να διερευνούν τα όνειρα του δασκάλου τους. Είναι γι’ αυτά πέρασμα προς τον κρυμμένο «εαυτό» του δασκάλου, μια άλλη μορφή αλληλεπίδρασης δασκάλου – μαθητή που εξασφαλίζει ένα περίεργο «δίνω και παίρνω», που τελικά δομεί στενή «σχέση» μεταξύ τους, ανοίγει περιθώρια να ανακαλύπτουν μορφές ενθάρρυνσης ο ένας από τον άλλο, τέτοιες που μόνον η αποκάλυψη ανθρώπου σε άνθρωπο μπορεί να υπόσχεται.

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι αυτές οι διαδικασίες για το δάσκαλο. Η πρόσβαση στο ασυνείδητο δίνει μεγάλες δυνατότητες στο δάσκαλο να κάνει δικές του παρεμβάσεις στα αναλυτικά προγράμματα πλουτίζοντας περιεχόμενα, μέσα και τεχνικές, πράγμα που ανοίγει ορίζοντες στην ενορατική του σκέψη και αυξάνει την ικανότητα τους, να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των παιδιών. Όπως δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος αποτελεσματικής διδασκαλίας, έτσι δεν μπορεί να υπάρχει και ένας μοναδικός τρόπος πρόσβασης στον ασυνείδητο εαυτό. Και αυτό είναι μια άλλη πρόκληση της δημιουργικότητας για τον κάθε δάσκαλο.

3. Τονίζουμε τη μεγάλη σημασία που μπορεί να έχει για τη δημιουργική διαδικασία η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να οργανώνει τα σημαντικά ενός χώρου γνώσης μέσα από τεχνικές εστίασης του ενδιαφέροντος, της προσοχής της παρατήρησης, της αντίληψης με στόχο τη συγκέντρωση και ομαδοποίηση των υλικών, την οργάνωσή τους σε γενικά σχήματα (νοητικές εικόνες, σχεδιαγράμματα, σχηματικές παραστάσεις με στοιχεία από το χώρο της τέχνης: σχήμα, χρώμα, μέγεθος), που λειτουργούν ως στηρίγματα για την οργάνωση των περιεχομένων της μνήμης αυξάνοντας έτσι τις δυνατότητες του

παιδιού για μια συστηματική πραγματογνωμοσύνη σ' ένα χώρο.

4. Να αναγνωρισθεί στις διαδικασίες δημιουργικής μάθησης ο «χρόνος» ως παράμετρος σημαντικότερη από την παράμετρο «ύλη». Να δίνεται επαρκής «χρόνος» στις διαδικασίες, ώστε το παιδί να μπορεί:

α) να ελέγχει συνειδητά την αποτελεσματικότητα των δικών του ενοράσεων και των ενοράσεων των συμμαθητών του,

β) να πεισθεί, μέσα από την πράξη των ώρα της δουλειάς, για το δικαίωμα του να «καλωσορίζει ή να αρνείται τις ξαφνικές στιγμές της ενόρασης, η οποία πρέπει να βρει τη θέση της μέσα σ' αυτό το αναπτυσσόμενο σύστημα, που είναι το άτομο την ώρα της δουλειάς» (H. E. Gruber & S. N. Davis 1997, 244).

Να ασκείται, όμως, παράλληλα το παιδί στη γρήγορη αντίδραση, όταν οι διαδικασίες της δημιουργικής μάθησης απαιτούν άμεση ανταπόκριση στο χρόνο για αναδομήσεις των περιεχομένων της μνήμης στη σχέση της με την ενορατική διαδικασία.

5. Να πεισθεί ο δάσκαλος για τον αντί- ενορατικό χαρακτήρα όπως: «Μη μας τρως το χρόνο με βλακείες», «Δεν έχουμε χρόνο να εξηγήσουμε δέκα φορές», Πού ταξίδευες πάλι και ξύπνησες τώρα; και άλλες ανάλογες, που καλλιεργούν την αντίληψη στο παιδί για το περιορισμένο του τάχα δικαίωμα να εκφράζει την περιέργεια του και για την αδιαμφισβήτητη πολυτιμότητα του «χρόνου του δασκάλου» για την αντιμετώπιση της ύλης του σε σχέση με την ανάγκη του παιδιού να του δοθεί:

α) χρόνος, αρκετός χρόνος για να μετατρέψει; μέσα από δοκιμές, ρίσκο, λάθη το «διορατικά» σωστό σε «σίγουρα» σωστό για το ίδιο το παιδί

β) η δυνατότητα εμπλοκής σε μακριά, πολύμορφη και πολύτροπη, εμπράγματη δράση και εμπειρία μέσα στην τάξη, την ώρα των διαδικασιών μάθησης έτσι, ώστε το παιδί να «αποζητά» το θρανίο του για να ξεκουραστεί από τη δράση και αναπολώντας τα όσα έγιναν με τον ίδιο πρωταγωνιστή. Εκεί ξαναζώντας την απόλαυση των παιχνιδιών της ενόρασης, προχωρεί σ' έναν απολογισμό, σε μια τακτοποίηση και οργάνωση των όσων κέρδισε για μια μελλοντική αξιοποίηση τους σε δικές του δημιουργικές ενασχολήσεις, σ' ένα χώρο που με την απλότητα, τη φυσικότητα, την ανθρώπινη ζεστασιά απαλλαγμένος από την προσδοκία της επίδοσης του μαθητή, γίνεται ο δικός τους, «οικείος» τόσο που μπορεί να παρουσιάζεται και στα όνειρα τους, γιατί δέθηκε με τις εμπειρίες τους και μυρίζει από τα παιχνίδια, τα τεχνάσματα και τα «καμώματα» τους παντού.

### **3.9. Δημιουργική Διαδικασία και Ενόραση**

#### **3.9.1. Εισαγωγή**

Έχει σημασία να δηλώσουμε εδώ εκ των προτέρων, ότι μια σειρά μελετητών φιλοσόφων, ποιητών συζητούν ένθερμα το θέμα της «ενόρασης» και προσπαθούν να την ορίσουν και να σκιαγραφήσουν τον ιδιαίτερο ρόλο που αυτή μπορεί να παίξει στη δημιουργική διαδικασία. Για άλλους, όπως τον D. H. Feldman (1997) και τον G. W. Taylor (1997) η δημιουργική διαδικασία είναι κάτι περισσότερο από το να δομείς πάνω σε μια αρχική έμπνευση και άλλοι (H. E. Gruber & S. N.

Davis 1997, D. K. Simonton 1997, R. W. Weisberg) αρνούνται ό,τι η στιγμιαία ενόραση, μπορεί να έχει σημασία για τη δημιουργική διαδικασία. Οι περισσότεροι όμως μελετητές, όπως αποκαλύπτεται σε μας από τη μελέτη των απόψεων τους, φαίνεται να θεωρούν την «αναλαμπή» της έμπνευσης ως μικρή αλλά απαραίτητη συνισταμένη της δημιουργικής διαδικασίας (H. Gardner, 1997, P. Langley & R. Jones 1997, R. Sternberg 1997, P. Torrance 1997).

Αρκετοί μελετητές αναγνωρίζουν ότι ακόμη και στην επιστημονική δημιουργική δουλειά, που η επικρατούσα αντίληψη θέλει να προέρχεται μέσα από ένα σχήμα επιλογής δεδομένων, παρατήρησης και ερμηνείας καταστάσεων, λήψης προσεκτικών συμπερασμάτων, φαίνεται να απαιτείται ένα «άλμα της διαίσθησης» ή μια «λάμψη της ενόρασης» μέσα από τα οποία ένα παλιό πρόβλημα μπορεί «ξαφνικά» να φαίνεται «υπό διαφορετικό φωτισμό» (P. Langley & R. Jones, 1997, 179) σε καταστάσεις συνειδητότητας διαφορετικές από τις συνηθισμένες. Τέτοια παραδείγματα, «επιστημονικής ενόρασης» πολύ γνωστά στη βιβλιογραφία της δημιουργικότητας, είναι:

α) Η περίπτωση του «Εύρηκα» του Αρχιμήδη, όταν προσπαθώντας αναποτελεσματικά να διαπιστώσει αν το στέμμα του βασιλιά ήταν από καθαρό χρυσάφι, πρόσεξε μια μέρα καθώς έπαιρνε το μπάνιο του, ότι η στάθμη του νερού ανέβαινε ταυτόχρονα καθώς αυτός βυθιζόταν στο νερό, και οδηγήθηκε στην ιδέα ό,τι κάθε αντικείμενο δείχνει το δικό του όγκο όταν βυθίζεται σ' ένα υγρό και ότι αυτό μπορεί να εξασφαλίσει στοιχεία που οδηγούν στη μέτρηση μη κανονικών όγκων.

β) Η περίπτωση του Louis Kekulé που ανακάλυψε την κυκλική δομή του μορίου του βενζολίου μέσα από μια «λάμψη» της ενόρασης – έχουμε ήδη αναφερθεί στην περίπτωση αυτή,

γ) Η περίπτωση του μαθηματικού Henri Poincare (1952), ο οποίος σε μια διάλεξη του στο Παρίσι στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της Εταιρίας Ψυχολογικών Ερευνών, αναφέρθηκε σε «σειρά» από δικές του ενοράσεις που τον οδήγησαν σε επιτυχή λύση προβλημάτων.

Αυτά και άλλα παραδείγματα (ό.π., 179) αναφέρονται στη βιβλιογραφία της δημιουργικότητας.

Συγγραφείς προσπαθούν να ορίσουν την ενόραση, αν και αναγνωρίζουν και δηλώνουν τη δυσκολία του εγχειρήματος.

Οι Bohm & Peat (1989) μιλούν για «ασαφείς», «μπλεγμένες» αντιλήψεις που είναι πολύ πιο σύνθετες από τις «σαφείς» και είναι δύσκολο να τις «αρθρώσουμε». Το σημαντικό όμως μ' αυτές τις ασαφείς ιδέες είναι «η δύναμη που παράγουν», είναι «η λάμψη» της αντίληψης που παρέχουν και είναι δύσκολο να εξηγηθεί, «είναι η πηγή που γεννά ιδέες» δηλαδή είναι η πηγή της δημιουργικότητας (A. Craft 2000, 122).

Ο Bruner (1960) ορίζει την ενόραση ως «μέθοδο της διαισθήσεως που φτάνει γρήγορα σε υποθέσεις και ανακαλύπτει συνδυασμούς ιδεών πριν ακόμη διαπιστωθεί η αξία τους..., που προσκομίζει μια κατάταξη γνώσεων που ίσως δίνει την αίσθηση ότι τα γεγονότα είναι αυταπόδεικτα..., που μας βοηθά επειδή προσφέρει μια βάση εκκινήσεως, για τη γνώση της πραγματικότητας» (J. Bruner, 1960, 70). Είναι φανερές στον ορισμό του Bruner, οι εμφατικές έννοιες:

α) «άλματα» της ενόρασης, τα οποία μπορούν να είναι «καλά» ή «κακά» ανάλογα με το αποτέλεσμα.

β) το «γρήγορο» της παρουσίασης της λύσης

γ) το «αυταπόδεικτο» της ποιότητας της προτεινόμενης λύσης, και

δ) η ανάγκη να αποτελεί το προϊόν λύσης της ενόρασης τη «βάση» για μια προσπάθεια μέσω της οποίας αποκτιέται η συνειδητή γνώση της πραγματικότητας.

Ο Bruner, σχολιάζοντας το ρόλο και τη σημασία της διαισθητικής, εννοητικής αυτής σκέψης που επιχειρεί άλματα τονίζει:

1. Την ανάγκη να βρεθούν διαδικασίες και όργανα που καθορίζουν και μετρούν τη διαίσθηση.

2. Ότι «η διαίσθηση συσχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και άλλους παράγοντες ακόμη, που συντελούν στο να σκέπτεται διαισθητικά ο άνθρωπος» (ό.π., 71).

3. η πίστη στην εννοητική, διαισθητική σκέψη καλλιεργείται στο παιδί, από το παράδειγμα των ενηλίκων και τον τρόπο που αυτοί την χρησιμοποιούν (ό.π., 72).

Ο ρόλος της ενόρασης στην επιτυχημένη έκβαση της δημιουργικής διαδικασίας αποκαλύπτεται, μέσα από την περιγραφή του Feldman. Περιγράφει τη στιγμή της παρέμβασης της ενόρασης και παραπέμπει μέσω αναλογικής σκέψης στο ρόλο του «από μηχανής θεού» στην αρχαία τραγωδία. Καθώς ο δημιουργός, κατά τη δημιουργική διαδικασία, «τείνει προς δυσαρμονίες, κενά και ανωμαλίες» (ό.π., σελ.284) και προσπαθώντας να δομήσει μια «διαφορετική προοπτική», που θα του επιτρέψει να επιχειρήσει μια «θεμελιακή αναδιοργάνωση» και συναντά «αντιξοότητες» όχι πάντα «αισιόδοξες» για την πραγμάτωση της δημιουργικής διαδικασίας, η παρουσία της ενόρασης αποκαλύπτεται άκρως δυναμική για τη διέξοδο από το αδιέξοδο. Αποκαλύπτεται ως μια «ξαφνική στιγμή κατανόησης», ως «απότομος σχηματισμός μιας ονειρικής εικόνας, που ενεργοποιεί τη «διαδικασία ερμηνείας» αυτής της εικόνας σε συσχετισμό με το αδιέξοδο. Αποκαλύπτεται έτσι η ενόραση «εργαλείο με το οποίο μπορείς να δουλέψεις» (ό.π., 281).

Ο Feldman υποστηρίζει, επικαλούμενος τη συζήτηση των απόψεων και άλλων μελετητών, ότι η εννοητική λύση επιτυγχάνεται μέσα από ένα είδος «διύλισης του απολαυστικού πεδίου της εικόνας – ενόρασης που είναι πηγή «υποκίνησης και ικανοποίησης», πεδίο τα στοιχεία του οποίου μπορούν να συνεισφέρουν σε «διανέστερη και καλύτερα οργανωμένη» σκέψη, γνώση και κατανόηση των διαδικασιών ανάπτυξης του ίδιου του ατόμου προσφέροντας ένα «πιο γενικευμένο σχήμα γνώσης» για την εκπλήρωση μιας προσπάθειας. Δηλώνει έτσι ο μελετητής τη μεγάλη σημασία που μπορεί να έχει για τη δημιουργική διαδικασία, να συσχετίσει ο δημιουργός τους «καρπούς», τα στοιχεία, δηλαδή της ενόρασης ή του ονείρου ή άλλης λειτουργίας μετασχηματισμού, με την λογική και τη συνείδηση, εγχείρημα που μπορεί να συνεισφέρει στην επίτευξη του στόχου για τη λύση του προβλήματος (σ. 282 Feldman 1997). Περιγράφεται έτσι η ανάγκη να βρεθεί η διαδικασία που φέρνει το σύνολο (συνείδηση + ασυνείδητο) – όχι το μέρος μόνο – του μυαλού του ανθρώπου σε σχέση με τον κόσμο των αληθινών πραγμάτων, των αληθινών. «... μόνον όταν το σύνολο του μυαλού χαλιναγωγείται σε σφαιρικούς στόχους», τονίζει ο ερευνητής δηλώνοντας τη σημασία του ρόλου της ενόρασης στη σύλληψη της δημιουργικής ιδέας, και η ενόραση προσφέρει γενικευμένο, σφαιρικό σχήμα της λύσης «είναι πιθανόν ότι κάτι συγχρόνως νέο και χρήσιμο μπορεί να δομηθεί (ό.π., 290).

Ο ίδιος συγγραφέας μιλώντας για τη σημασία που μπορεί να έχει η ενόραση στην εξέλιξη της δημιουργικής διαδικασίας ενός οποιουδήποτε ατόμου – όχι μόνο

των «προικισμένων» – και αναφερόμενος στη δική του περίπτωση για τη δυσκολία που αντιμετώπιζε για την εύρεση τρόπου ενίσχυσης των προικισμένων παιδιών προς δημιουργικές εργασίες τονίζει: «Η ενόρασης ήταν για μένα σαφής και σπουδαία. Όχι μόνο γιατί η άφιξη της με γέμισε πυροτεχνήματα και ήχους, αλλά και [γιατί] παρέμεινε ένα σπουδαίο μέρος του πνευματικού μου πεδίου για να το εξερευνώ για διάστημα πάνω από δέκα χρόνια..., μια ζωντανή αίσθηση προσωπικά δημιουργική..., [αφού] είχε ως αποτέλεσμα να με βοηθά να ερμηνεύω και να αναδιοργανώνω τον τρόπο σκέψης μου για θέμα που ήταν και είναι ζωτικής σημασίας για μένα...» (ό.π., 282).

Ο R. Atnheim, μέσα από το διαχωρισμό της αντιληπτικής σκέψης σε «ενορατική γνώση» και «διανοητική γνώση» (R. Atnheim, 1969, 233), ενισχύει την αντίληψη της προσφοράς της ενόρασης, στη δημιουργική διαδικασία με την ενορατική παρουσίαση μιας ιδέας ως «όλου». Η «ενορατική γνώση» κατά την αντίληψη του, συμβαίνει μπροστά «σ' ένα άδειο από αλληλεπιδρόμενες δυνάμεις αντιληπτικό πεδίο», μπροστά στο οποίο ο παρατηρητής «αντιλαμβάνεται ... τη συνολική εικόνα [της ιδέας – λύσης] ως αποτέλεσμα (...) αλληλεπίδρασης [εσωτερική] αντιληπτικών δυνάμεων [μέσα από μια] πολύπλοκη διαδικασία της οποίας ελάχιστη συνείδηση έχουμε. Το τελικό [όμως] αποτέλεσμα γίνεται συνειδητό, ως αντίληψη σχημάτων, χρωμάτων, μ' ένα βέβαιο τρόπο ώστε ο χαρακτήρας του καθενός καθορίζεται από τη θέση και τη λειτουργία του στο σύνολο» (ό.π., 233–234, οι υπογραμμίσεις δικές μας).

Το παράδειγμα του ζωγράφου που μπροστά σ' ένα «άδειο» τελάρο –«άδειος αντιληπτικός χώρος» – συλλαμβάνει – «αλληλεπίδραση» στοιχείων μέσω «πολύπλοκης» διαδικασίας ελάχιστα συνειδητής – την συνολική ιδέα του έργου, που θα ζωγραφίσει και αποκαλύπτει πάνω στο τελάρο το «συνειδητό» αποτέλεσμα» αυτής της ασυνείδητης διαδικασίας ως σχήματα και χρώματα που γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων μας είναι η συγκεκριμενοποίηση της θεωρητικής αντίληψης του Atnheim ότι η «ενορατική γνώση» συντελεί στη σύλληψη της «συνολικής ιδέας» της λύσης ενός προβλήματος. Η προσφορά του «όλου», ως άμεσης εμπειρίας, από την «ενορατική γνώση» ανοίγει, κατά τον Atnheim, πεδίο δράσης για το άλλο είδος αντιληπτικής σκέψης, την «διανοητική», η οποία «θέλει να ορίζει τους ποικίλους παράγοντες και τις σχέσεις από τις οποίες θα σχηματιστεί η εργασία», ασχολείται, δηλαδή, με επί μέρους θέματα, «απομονώνει χώρο, επιδιώκοντας να επιτύχει τα «σταθερά σχήματα που βοηθούν [το μυαλό] για μια στέρεη σκέψη» (R. Atnheim, 1969, 233 — 234).

Είναι φανερή η εστίαση της σκέψης του Atnheim σε έννοιες όπως «άδειο αντιληπτικό τοπίο», «ολικό σχήμα», «συνολική εικόνα της ιδέας», «πολύπλοκη διαδικασία», «ελάχιστα συνειδητή», «συνειδητό αποτέλεσμα», «η λειτουργία του μέρους στο όλο» (δικές μας οι υπογραμμίσεις) που παραπέμπουν σε συνώνυμες έννοιες άλλων μελετητών της ενόρασης, οι οποίοι περιγράφουν την γρήγορη, ξαφνική, ολική, ελάχιστα συνειδητή παρουσίαση της νέας ιδέας..

Αρκετοί συγγραφείς αναζητώντας τον τρόπο, την διαδικασία από την οποία απορρέει αυτός «ο ξαφνικός», «ο γρήγορος», με «άλματα» χαρακτήρας της ενορατικής λάμψης διασυνδέουν την ενόραση με τη μνήμη και τη γνώση προσφέροντας σχήματα και θεωρίες που ενδιαφέρουν άμεσα τη δημιουργική μάθηση στο σχολείο.

Ο Bruner, για παράδειγμα, στο έργο του η «θεωρία της μαθήσεως» κάθε διάκριση ανάμεσα στην «αντιληπτική» σκέψη που χαρακτηρίζεται από «σαφή»,

«βαθμιαία», «κλιμακωτά», «πλήρως συνειδητά» βήματα και την «διαισθητική» ή ενορατική που τείνει να προχωρά με «ελιγμούς», με «ασαφή» «απρόσεκτα» βήματα η λειτουργία της οποίας όμως εξαρτάται και βασίζεται στην «οικειότητα»:

α) με τον σχετικό «τομέα γνώσης» και

β) με τη «δομή» αυτού του τομέα γνώσης. Ο βαθμός αυτής της «οικειότητας» επιτρέπει, κατά τον Bruner «ελευθερία κίνησης», «άλματα», «χρήση της σύντομης οδού» στην ενορατική σκέψη, για να έρθει μετά η αναλυτική να ελέγχει συνειδητά τα προϊόντα της ενόρασης (J. Bruner, 1960, 68–89).

Η ανάγκη να έχει η ενόραση ως έκφραση της δημιουργικότητας, τις πηγές της λειτουργικότητας της στην γνώση, θέτει την εκπαίδευση προ των ευθυνών της για την ποιότητα της γνώσης στο σχολείο, η οποία μπορεί να σκιαγραφείται καλύτερα μέσα από έννοιες συνώνυμες προς την έννοια «οικειότητα» που χρησιμοποιεί ο Bruner. Αν «οικειότητα» μπορεί να σημαίνει: «στενή γνωριμία» ως σχέση «στενή γνωριμία» ως συμπεριφορά που μπορεί να κάνει το αντικείμενο της γνώσης «οικείο», δηλαδή «γνώριμο», «φιλικό», «συνηθισμένο», «ταιριαστό», με τη φύση του παιδιού (Γ. Μπαμπινιώτης, «Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας», Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, 1998, 1249) είναι προφανές ότι είναι ανάγκη ο δάσκαλος να υιοθετήσει τεχνικές και μέσα που θα ενθαρρύνουν τα «ενορατικά άλματα» της σκέψης των μαθητών του, εξασφαλίζοντας τους όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις (περιεχόμενα, μέσα, τεχνικές, απόδοση, κατάλληλο κλίμα, ποιότητα ανθρώπινων σχέσεων κ.ά.) για να μπορούν οι μαθητές να κατέχουν τα υλικά τους και να χειρίζονται αποτελεσματικά τη διαίσθηση τους, χρησιμοποιώντας την οικεία γνώση ως εφευρέσιο για «άλματα» της ενόρασης αναπτύσσοντας, όπως λέει η Α. ΟταίΙ, την «ικανότητα να χιτίζει την αίσθηση φτιάχνοντας γέφυρες ανάμεσα σε διάφορες εμπειρίες και ερεθίσματα... συνειδητές και ασυνείδητες».

Έτσι ορίζει η συγγραφέας την ενορατική μάθηση ως «τάση» και «ικανότητα» να ενσωματώνει συνείδηση και ασυνείδητο, μεταπλάθοντας την ενόραση σε πλαίσια δημιουργικής εκπαίδευσης και μάθησης (A. Craft 2000, 120), δημιουργώντας έτσι την ανάγκη να αναγνωριστούν στις διαδικασίες μάθησης περιεχόμενα και τεχνικές που ανοίγουν στα παιδιά πρόσβαση και στο ασυνείδητο τους (όνειρα, ονειροπολήσεις, κρυμμένα συναισθήματα κ.ά.) αξιοποιώντας ένα μεγάλο μέρος της δημιουργικής τους δύναμης που επιμένει να παραγνωρίζει το σχολείο. Το θέμα είναι πόσο ο δάσκαλος έχει εξασφαλίσει τη δική του «οικειότητα με τον τομέα της Αγωγής, της Μάθησης και της Δημιουργικότητας, ώστε να νιώθει ικανός να επιχειρεί δικές του εκπληρώσεις ελευθερίας κινήσεων στην διαχείριση της δημιουργικής διαδικασίας των παιδιών. Σε ποιο βαθμό είναι γνώστης αυτών των χώρων, ποια επίγνωση της δικής του ενορατικής λειτουργίας έχει και πόσο αξιοποιεί τις όποιες δικές του «ενορατικές λάμπεις». Έχει ασκηθεί να τις παρατηρεί;

Κατ' άλλους μελετητές, που ερευνούν τη δημιουργικότητα ως προσέγγιση μέσω εμπλεκόμενων συστημάτων (το άτομο οργανώνει και αναδομεί τη ζωή του και επηρεάζει τη δημιουργικότητα θέτοντας στόχους, καταθέτοντας γνώσεις), η ενόραση ως μία «λάμψη» δεν αποτελεί «ρήξη με το παρελθόν, αλλά σταθεροποίηση του δημιουργικού συστήματος σε δουλειά» (Cruber & Davis 1997, 244). Έτσι, η έμφαση μετατοπίζεται από την «μοναδική ενόραση» στις «πολλές στιγμές ενόρασης» που μπορεί να βιώνει το άτομο κατά την πορεία της

δημιουργικής προσπάθειας. Ο Cruber έχει υπολογίσει μία — δύο σημαντικές ενοράσεις την ημέρα, που μπορούν να χαρακτηρίζουν τα δημιουργικά άτομα, που κάθε μία τους «έχει τη δική της δομή, τη δική της ... γνωστική μικρογένηση» και που το δημιουργικό άτομο μπορεί, καθώς η δημιουργική διαδικασία είναι φαινόμενο που εξελίσσεται στο χρόνο, να την «καλωσορίζει» ή να την «αρνείται», να την «μορφοποιεί» και να την «κατευθύνει» (ό.π.).

Αναγνωρίζεται έτσι το γεγονός ότι υπάρχουν περιπτώσεις που η δημιουργική λύση δεν φτάνει μέσα από γεμάτες χρώμα, σχήμα, κίνηση, ενορατικές εικόνες, αλλά είναι, το αποτέλεσμα επαγρύπνησης, προσεκτικής ανάλυσης, επισταμένης ενασχόλησης με τις λεπτομέρειες, τα μέρη μιας ιδέας τα οποία μπορούν μέσα από κάποιες σημαντικές προεκτάσεις, να συμβάλλουν στο να γίνει υπαρκτή μια δημιουργική ιδέα. Γιατί, όπως λέει ο Kim επικαλούμενος λόγια και απόψεις του ψυχολόγου Herbert Alexander Simon «στο πρόβλημα και οι λύσεις έχουν τις ρίζες τους στο παρελθόν...,[δεν αποκαλύπτονται] με τρόπο ταχυδακτυλουργικό και μαγικό» (St. H. Kim, 1990, 14) και αναφέρεται στην περίπτωση του Δαρβίνου, από την σκέψη του οποίου αναδύθηκε «ξαφνικά», κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού με άμαξα, η ιδέα της φυσικής επιλογής των ειδών, αφού είχαν περάσει από το ξεκίνημα της ιδέας «4 χρόνια» «εντατικής μελέτης και προσθετικής ανάπτυξης πολλών νέων άλλων ιδεών» (ό.π., 15). Μια τέτοια περιγραφή ανάπτυξης της δημιουργικής λύσης, αυτό το είδος ζύμωσης και επεξεργασίας μιας ιδέας στην οποία έρχονται να συμβάλουν προσθετικά μέσα από διαδικασίες λογικής αξιοποίησης νέων ενορατικών ιδεών ανακαλεί στη μνήμη μας διαδικασίες προφορικού λόγου στην τάξη στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος στις οποίες αποκαλύπτεται η συμβολή της συζήτησης και της εντατικής προσπάθειας στην πλήρη επεξεργασία μιας ιδέας ή πολλών ιδεών που ενδέχεται να παρουσιαστούν σαν ξαφνικές «εσωτερικές λάμπες» που ωστόσο μπορούν να αναδύονται και να δημιουργούνται κατά την ώρα της συζήτησης, της ενορατικής δουλειάς απ' τα παιδιά. Τέτοιες ξαφνικές ενοράσεις περιγράφονται μέσα από άλλες ποιότητες αντίδρασης των παιδιών που δηλώνουν τη συνωνυμία ανάμεσα σ' ένα «Εύρηκα» και σ' ένα «Yes!» ξέχυλο από τον ενθουσιασμό των παιδιών τη στιγμή που βιώνουν την «φώτιση» της σκέψης τους και αναγνωρίζουν το ολικό σχήμα της λύσης που αναζητούν. Ενισχύεται έτσι στην πράξη η αντίληψη και τα ερευνητικά ευρήματα μελετητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «ένας άλλος τρόπος περιγραφής της στιγμής της ενόρασης είναι το έντονο συναίσθημα της ικανοποίησης» (Ruggiero 1995, 133, T. A. Amabile, 1996, 25).

Άλλοι συγγραφείς προσπαθούν να ερμηνεύσουν την παρουσία της ενορατικής λάμπης περιγράφοντας την ενόραση ως διαδικασία που αναπτύσσεται μέσα από φάσεις εξέλιξης στο χρόνο και δημιουργούν θεωρίες για τη λειτουργία και το ρόλο τους στην πραγμάτωση και την ανάπτυξη μιας δημιουργικής δουλειάς. Οι θεωρίες αυτές είναι:

- 1) Του J. Hadamard (1949)
- 2) Του S. Ohlsson (1984)
- 3) Του H. A. Simon (1977)
- 4) Την P. Langley & R. Jones (1297). (P. Langley & R. Jones 1997, 180–199).

1. Σύμφωνα με τη θεωρία του J. Hadamard, η οποία δίνει υψηλό ρόλο στο ασυνείδητο, η ενόραση αναπτύσσεται μέσα από τέσσερις φάσεις: (ό.π., 180).

- α) Φάση «Προετοιμασίας» (preparation): Χαρακτηρίζεται από «έντονη



προσπάθεια» για τη λύση ενός προβλήματος και, σχετίζεται με «μόνο συνειδητή σκέψη... που ανασκαλεύει ιδέες» σχετικές με το πρόβλημα.

β) Φάση «Επώασης» (incubation):

1) Το άτομο: «παρατά τις προσπάθειες», «αφοσιώνεται συνειδητά σε διαδικασίες που αφορούν άλλα θέματα

2) Το ασυνείδητο «εξετάσει εναλλακτικές λύσεις που ενσωματώνονται στις ιδέες που παρήχθησαν κατά τη φάση προετοιμασίας». Όταν το ασυνείδητο εξασφαλίζει έναν «εξαιρετικά επιτυχημένο συνδυασμό» τον «αποθηκεύει στην περιφέρεια της συνείδησης» και το μυαλό «αντιλαμβάνεται» τη νέα αυτή λύση και βιώνει τη «λάμψη» της ενόρασης.

γ) Φάση της «Φώτισης» (illumination): Περιλαμβάνει τη διαδικασία κατά την οποία ο «επιτυχημένος συνδυασμός», η νέα δηλαδή λύση κάποια στιγμή «αυτό – προβάλλεται» και μάλιστα «απρόσμενα» και «πολύ γρήγορα». Είναι η στιγμή κατά την οποία το άτομο βιώνει τη «λάμψη» της ενόρασης, είναι το «Aha!» που παράγει επιφωνήματα., όπως το «Εύρηκα» του Αρχιμήδη.

Οι δικοί μου μαθητές εκφράζοντας και το πνεύμα της εποχής φώναζαν «Ναι!», «Ναι!» και τινάζονταν όρθιοι σαν ελατήρια στο θρανίο (δες φωτοαντιγραφικό υλικό στην τάξη).

δ) Φάση της «Επιβεβαίωσης» (verification): Το άτομο, προβαίνει σε «έλεγχο των λεπτομερειών μέχρι τη φάση της τελικής εξακρίβωσης» της αλήθειας και της αποτελεσματικότητας της νέας ιδέας που έδωσε η «λάμψη».

Η θεωρία κατακρίθηκε για την υπερβολική εστίαση στην ανάπτυξη της διαδικασίας της ενόρασης σε «ασυνείδητο» κυρίως επίπεδο, μ' ένα ασυνείδητο τόσο «κοινό» και «προικισμένο», ώστε να «παράγει συνδυασμό ιδεών που είναι τόσο εξαιρετικοί και τόσο γενικευμένοι, ώστε να μην χάνει τη λύση» (ό.π., 181). Είναι δηλαδή η ενόραση «προικισμένων» και όχι «κοινών ανθρώπων με αυξημένη έντονα την ικανότητα επιλογής από το ασυνείδητο των πλέον κατάλληλων ιδεών, ο συνδυασμός των οποίων του εξασφαλίζει την παραγωγή νέων ιδεών.

2. Ο S. Ohlsson (1984), εκφραστής μιας άλλης θεωρίας της ενόρασης (ό.π., 181), επηρεασμένος από τη θεωρία της ψυχολογίας της μορφής (Gestalt) σύμφωνα με την οποία «κάθε κατάσταση χαρακτηρίζεται από κάποιες δομές στο μυαλό... που επηρεάζονται από δυνάμεις, που χάνοντας την ισορροπία τους, δημιουργούν κενά... προκαλούν αναδομήσεις και παράγουν κάποιες νέες διαμορφώσεις» (ό.π.) υποστηρίζει ότι αυτές οι «αναδομήσεις» απαιτούν «έρευνα σ' ένα χώρο προβλήματος» και σχετίζονται ως εκ τούτου περισσότερο με την ανάγκη «εύρεσης ενός διαφορετικού τρόπου θέασης του προβλήματος» παρά με την προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος με «άμεσο» τρόπο. Κατά το συγγραφέα αυτόν, τα άτομα που επιχειρούν τη λύση ενός προβλήματος είναι άτομα «ξεχωριστά», αφού μπορούν :

α) «να βλέπουν μερικά βήματα πιο μπροστά»

β) να αντιλαμβάνονται «πότε είναι πιο κοντά στο στόχο τους».

γ) να «θεώνται το πρόβλημα υπό διαφορετικό φωτισμό».

δ) να οδηγούνται σε «αναπαραστάσεις» του προβλήματος «αναδομώντας καταστάσεις ... και κάποτε αυτή η αναπαραστατική μετατόπιση οδηγεί... λίγα μόνο βήματα πριν το στόχο... και συνοδεύεται με την παραγωγή της λάμψης της ενόρασης», (ό.π., 181)

3. Μια τρίτη θεωρία ενόρασης, που διασυνδέει την ενόραση με τη μνήμη είναι η θεωρία του H. A. Simon (1977) ο οποίος, αναθεωρώντας τη θεωρία του Hadamard που δίνει τον πρώτο ρόλο στο ασυνείδητο, περιγράφει την ενόραση μέσα από τη συνδυασμένη λειτουργία δύο ασυνείδητων διαδικασιών: α) της «εξοικείωσης» (familiarization) με το χώρο του προβλήματος, ως διαδικασίας μέσω της οποίας το άτομο που έχει «επαρκή εμπειρία» σ' ένα χώρο καθίστανται ικανό να ξεπερνά και τις αναγνωρισμένα «περιορισμένες δυνατότητες» της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Η «εξοικείωση» χαρακτηρίζει τη φάση της «προετοιμασίας», κατά την οποίαν το άτομο επιτυγχάνει «υψηλότερα επίπεδα δομών» ανακαλύπτοντας «ομοιότητες των στοιχείων στο χώρο του προβλήματος, επιτυγχάνει «στόχους» και καταστάσεις, που διατηρούνται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και, καθώς προχωρά ο χρόνος της «εξοικείωσης», «αποθηκεύονται κάποια περιεχόμενα» στη μακροπρόθεσμη μνήμη, όπου και «διατηρούνται», ενώ εκείνα που μένουν στη βραχυπρόθεσμη χάνονται – αυτή είναι η β' διαδικασία που ο Simon αποκαλεί «επιλεκτική» και, τη βλέπει να συμβαίνει στη φάση της επώασης.

Αυτές οι «δυναμικές ποικίλες ποσότητες» της μακροπρόθεσμης:

1) «οδηγούν το ψάξιμο σε μονοπάτια εντελώς διαφορετικά» απ' τα ως τώρα επιχειρούμενα,

2) «βοηθούν στην άμεση πορεία» προς τον επιδιωκόμενο στόχο, και

3) «μερικές φορές» μπορεί αυτή η πορεία προς το στόχο να συμβαίνει «τόσο ξαφνικά, ώστε να παράγεται η εμπειρία της φώτισης» (P. Langley & R. Jones, 1997, 183) και να παρουσιάζεται άμεσα η λύση του προβλήματος.

Σύμφωνα με το Simon, μπορεί η διαδικασία της «εξοικείωσης» να συμβαίνει στη φάση της «προετοιμασίας» και της «επιλεκτικής λήθης» στη φάση της «επώασης» όμως «μαζί και οι ίδιοι ξεκαθαρίζουν τον τρόπο για να βρει το ασυνείδητο μυαλό τη λύση κατά τη διάρκεια της «φώτισης» (ό.π., 184).

Συνοψίζοντας τα βασικά στοιχεία των τριών αυτών θεωριών, θα τονίζαμε ιδιαίτερα:

1. Ότι και οι 3 αναγνωρίζουν το ρόλο της ενόρασης στη δημιουργική διαδικασία και την περιγράφουν: στη σχέση της με τη μνήμη και την εμπειρία του ατόμου σ' ένα χώρο τονίζοντας την καίρια σημασία που μπορεί να έχει για τη δημιουργική ενόραση η βαθιά γνώση σ' ένα χώρο μάθησης, κάτι που υποστηρίζει χαρακτηριστικά και ο Bruner και άλλοι μελετητές της δημιουργικότητας. Η σχέση της ενόρασης με τη μνήμη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, και την καλεί ν' αναθεωρήσει τις απόψεις της για το ρόλο της μνήμης στη μάθηση, γιατί οι κατηγορίες που δέχτηκε για αποκλειστική υπερανάπτυξη της μνήμης αφορούν μια μηχανική μνήμη που καλλιεργείται –εξακολουθεί και σήμερα στα πλαίσια διαδικασιών καθαρά λεκτικής απομνημόνευσης σχημάτων λόγου που δίνονται έτοιμα από το δάσκαλο και καμία σύνδεση και σχέση δεν μπορούν να έχουν με την εμπειρία και την εμπλοκή των παιδιών σε δράση μέσα στο χώρο της τάξης, γιατί, απλούστατα, η δράση δεν αναγνωρίζεται ούτε καν, ως διανοητική δραστηριότητα που μπορεί να διεκδικεί το δικαίωμα της έκφρασης της περιέργειας του παιδιού, πόσο μάλλον η δράση που περιγράφεται με την εμπράγματη ενασχόληση και την κίνηση των παιδιών στο χώρο της τάξης.

2. Περιγράφουν και εξηγούν την εννοιατική «λάμψη» ως μία από τις τέσσερις φάσεις ανάπτυξης της διαδικασίας της ενόρασης.

3. Η εννοιακή λύση σχετίζεται περιοριστικά με το «ψάξιμο σ' ένα χώρο» του προβλήματος, πράγμα που αξιολογήθηκε ως αδύνατο σημείο στην διατύπωση των θεωριών αυτών σύμφωνα με τους εκφραστές μιας άλλης θεωρίας, στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Η θεωρία ενόρασης που αναπτύσσεται από τον P. Langley & R. Jones (1997) είναι θεωρία που διασυνδέει την ενόραση με τη μνήμη, διακρίνεται όμως από τις προηγούμενες θεωρίες, σύμφωνα με τους εμπνευστές της, στα σημεία::

1) «Η ενόραση δεν αφορά μόνο τη λύση προβλήματος» και δεν αφορά μόνο την έρευνα σ' ένα χώρο προβλήματος. Η διαδικασία της ενόρασης, σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία, σχετίζεται συχνά με τη διαδικασία της αναδόμησης» που αφορά «αναγνώριση» της λύσης μέσω «αναλογικών σχημάτων» την «αξιολόγηση» (εκτίμηση) και την «επεξεργασία των αναλογιών» (ό.π., 190). Οι συγγραφείς αυτοί δεν θεωρούν την «αναλογία» ως το «μοναδικό μονοπάτι» προς τη δημιουργική σκέψη, αλλά θεωρούν «ευλογοφανές» το γεγονός ότι ο μηχανισμός της αναλογίας «υπόκειται πολλών τύπων της πρωτότυπης σκέψης» (ό.π., 199). Υποστηρίζουν επίσης ότι οι «ωπαινιμοί» για αναλογική αναδόμηση των περιεχομένων της μνήμης «δεν υπάρχει απόλυτος λόγος που να καθορίζει ... [ότι] πρέπει να είναι εξωτερικοί που παράγονται σε περιόδους ελεύθερων παραγωγών και αυτό πραγματικά είναι που εξασφαλίζουν τα όνειρα» (ό.π., 198). Αυτό για την εκπαίδευση δηλώνει πρόταση για αξιοποίηση των ονείρων των παιδιών ως περιεχομένων δημιουργικής μάθησης.

2) Για τους συγγραφείς αυτούς οι διαδικασία της ενόρασης επικεντρώνεται σε μηχανισμούς «ευρετηρίου» (indexing) και «αναδόμησης» (retrieval) των περιεχομένων της μνήμης (ό.π., 184). Αναλύοντας τη θεωρία τους αποκαλύπτουν τη μεγάλη σημασία που μπορεί να έχει για την ανακάλυψη μιας νέας ιδέας αυτό που εκείνοι αποκαλούν «indexing scheme» δηλώνοντας με τον όρο την οργάνωση των περιεχομένων της μνήμης σε σχήμα «ευρετηρίου». Μια τέτοια καλή οργάνωση μπορεί, κατά τους συγγραφείς να συμβάλει αποφασιστικά σε «ουσιαστικούς και δυναμικούς συνδυασμούς σχημάτων» των περιεχομένων της μνήμης, προϋποθέτει όμως – αυτό θα πρέπει να προσέξει ο δάσκαλος – ένα ανεβασμένο επίπεδο «καθημερινής προσπάθειας» και «εκτεταμένης πραγματογνωμοσύνης» του ατόμου σ' ένα χώρο γνώσης.

Αναφορικά με τους «μηχανισμούς αναδόμησης» των σχημάτων στη μνήμη υποστηρίζουν ότι πρόκειται για διαδικασία που μπορεί να συμβαίνει «ξαφνικά» και πολλές φορές στην καθημερινή μας ζωή «χωρίς να βιώνουμε το Εύρηκα ...[γιατί] η αποθήκευση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη μπορεί να συμβαίνει σ' ένα σχετικά χαμηλό επίπεδο ενεργοποίησης. Σε πραγματικές [όμως] καταστάσεις ενόρασης το αναδομημένο σχήμα αποθηκεύεται τόσο δυναμικά, που παίρνει μια μέγιστη εισροή ενέργειας, γίνεται το επίκεντρο της προσοχής πυρακτώνοντας όλες τις άλλες δομές σχεδόν ακαριαία. Αυτή η ξαφνική αναγνώριση των περιεχομένων της βραχυπρόθεσμης μνήμης μας δίνει την αίσθηση του «Αχά» που παράγουμε, όταν συμβαίνει πραγματική «φώτιση» (ό.π., 196).

Κατά τους μελετητές αυτούς, η ενόραση αναπτύσσεται σε 4 φάσεις. Η διαφορά της δικής τους θεωρίας αφορά στο σε ποια φάση συμβαίνει η διαδικασία της «αναλογικής αναδόμησης» και στην περιγραφή συμβολής του ασυνειδήτου και της συνείδησης στις διάφορες φάσεις της διαδικασίας, οι οποίες είναι και περιγράφονται (ό.π., 191) ως εξής:

1. Φάση «Προετοιμασίας»

(Preparation Stage, σελ. 191) υπηρετεί το «να δηλώσει χρήσιμες δομές στη μνήμη», να δημιουργήσει ένα είδος «περιεχομένων» στη μνήμη, «πολύ σημαντικό» για τη σχέση και την έναρξη της «αναλογικής αναδόμησης», στην οποία δίνουν μεγάλη έμφαση οι συγγραφείς (ό.π., 191).

## 2. Φάση «Επώασης»

(Incubation Stage, σελ. 190) Κατά τους συγγραφείς:

- «δεν υπάρχει τίποτα»
- «δεν υπάρχουν ασυνείδητες διαδικασίες που επιλεκτικά ερευνούν ένα χώρο» (διαφορά από τη θεωρία του Hadamard).
- «δεν υπάρχει σημαντική λήθη» (διαφορά από τη θεωρία του δίπιση) (ό.π., σελ. 190)

Αντίθετα: το σύστημα μνήμης «καραδοκεί στο χρόνο» (σ. 190) που «μπορεί να πάρει εβδομάδες ή μήνες» (σ. 197) περιμένοντας κάποιον υπαινιγμό «από κάποιο εξωτερικό γεγονός» για να «εισαγάγει αναδόμηση μιας αναλογίας που υπόσχεται επιτυχία» (σ. 190).

## 3. Φάση της «Φώτισης»

(Illumination Stage, σελ. 190): Όταν συμβαίνει η «αναδόμηση μιας αναλογίας» με αφορμή έναν «εξωτερικό υπαινιγμό» και αυτό λαμβάνει χώρα «πολύ γρήγορα» και με την βοήθεια ενός «παράλληλου μηχανισμού», δίνει τη λάμψη της ενόρασης κατά την αποθήκευση του αναδομημένου σχήματος στη βραχυπρόθεσμη μνήμη – έχουμε ήδη περιγράψει τη διαδικασία.

## 4. Φάση της «εξακρίβωσης»

(Verification Stage, ό.π., σελ. 197): Έχουμε «συνειδητό έλεγχο της εγκυρότητας της ενόρασης» μέσα από διαδικασίες και καταστάσεις που «μπορούν να περιλαμβάνουν στοιχεία τέτοια όπως, χρώμα, γεύση, βάρος, ύψος», δηλαδή, εξακρίβωση επιβεβαίωση της αξίας της ιδέας, που παρουσιάζει η φάση της «φώτισης», μέσα από εμπράγματα καταστάσεις.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι είναι μια θεωρία που υποστηρίζει ότι η ενόραση είναι φαινόμενο που βασίζεται στη λειτουργία της μνήμης. Είναι επίσης η ενόραση ένα είδος διαλογισμού μέσω αναλογίας, η οποία ενεργοποιείται από υπαινιγμούς, που συμβαίνουν, στο εξωτερικό περιβάλλον και που απαιτεί οργάνωση ενός είδους «περιεχομένων» στη μνήμη κατά τη φάση της «προετοιμασίας», αναδόμηση των περιεχομένων μνήμης κατά τη φάση της «φώτισης» και επεξεργασία της ιδέας που έφερε η «φώτιση» στη φάση της «επαλήθευσης».

Ποια όμως μπορεί να είναι η αξία της προσφοράς μιας τέτοιας θεωρίας ενόρασης στην εκπαίδευση; Είναι μεγάλη, διότι:

1. Οι συγγραφείς αυτοί δίνουν μια πραγματικά ενδιαφέρουσα για την εκπαίδευση άποψη για το ρόλο του ασυνείδητου ακολουθώντας μια μέση οδό ανάμεσα στις δύο ακραίες απόψεις, σ' αυτούς δηλαδή, που θεωρούν το ασυνείδητο ως το «κλειδί» προς τη δημιουργικότητα και την βλέπουν να αναδύεται τότε μόνον όταν στοιχεία του ασυνείδητου έρχονται στη συνείδηση και σ' εκείνους που παραβλέπουν εντελώς τη λειτουργία του ασυνείδητου. Γι' αυτούς τα στοιχεία του ασυνείδητου είναι σημαντικά για τη δημιουργική διαδικασία, δεν είναι όμως η ουσία της δημιουργικής διαδικασίας. Και η εκπαιδευτική διαδικασία από τη φύση της, έχει ανάγκη από καταστάσεις που μπορούν να κινούνται και να καρπώνονται από το διάστημα ανάμεσα στα δύο άκρα εξασφαλίζοντας ποικιλία δράσης και πολλαπλότητα αντιλήψεων με διαδικασίες στις οποίες μπορούν να

ακολουθούνται κάποιες στιγμές και οι ακραίες θέσεις,. Αλλά όχι μόνο αυτές.

2. Η σύνδεση της θεωρίας με τη μνήμη και συνεπώς και με τη γνώση δηλώνει την ανάγκη αναθεώρησης της στάσης του δασκάλου σε διαδικασίες ανάπτυξης της μνήμης και σε μεθόδους και τεχνικές ουσιαστικής μάθησης. Οι αντιλήψεις των συγγραφέων αυτών αναφορικά με:

– ότι οι άνθρωποι που κατέχουν «υγιείς» δομές γνώσης, οργανωμένες από ιδέες που το άτομο θεωρεί σημαντικές, μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες μιας δημιουργικής διαδικασίας ιδιαίτερα στη φάση της «προετοιμασίας».

– ότι είναι κρίσιμος ο ρόλος της «προετοιμασίας» στην ενόραση της λύσης του προβλήματος», αλλά και «κάθε δημιουργικής δράσης», η οποία πρέπει να στηρίζεται σε «ουσιαστικές δομές γνώσης» ενός χώρου, από τις οποίες τελικά θα εξαρτηθεί το «επίπεδο» της δημιουργικής διαδικασίας (ό.π., 199).

– Ότι είναι ανάγκη στη δημιουργική διαδικασία να «ερευνάται και η αποτυχημένη ενόραση» και όχι μόνο να απορρίπτεται μετά τη φάση της «επαλήθευσης» και ότι οι διαδικασίες διερεύνησης μιας «εσφαλμένης ενόρασης» πρέπει να συσχετίζονται με το επίπεδο «εμπειρίας και σκληρής δουλειάς» κατά τη φάση της «προετοιμασίας», για να ελπίζουμε σε μια «αύξηση του λόγου αναλογίας» ανάμεσα στις επιτυχημένες και τις αποτυχημένες ενοράσεις (ό.π., 198 – 199).

Όλες αυτές οι απόψεις δηλώνουν την ανάγκη να ανταποκριθεί ο δάσκαλος, ενορατικά και αυτός στις ανάγκες των μαθητών για ανάπτυξη των ενορατικών τους δυνατοτήτων, μέσα από διαδικασίες και τεχνικές που:

α) αναπτύσσουν τα διαφορετικά επίπεδα ικανότητας των μαθητών του για λύση προβλημάτων και ανακάλυψη ιδεών – εστίαση στην ατομικότητα.

β) αναγνωρίζουν τη σημασία και τον αποφασιστικό ρόλο που μπορεί να έχει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας η εξασφάλιση υγιών, ουσιαστικών, καλά οργανωμένων στη συνείδηση γνώσεων σ' ένα χώρο μάθησης εστιαζομένου με έμφαση σε τεχνικές δράσης, εμπειρίας, έντασης της προσοχής, ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, αύξησης της ικανότητας συγκέντρωσης και οργάνωσης υλικού, αναγνώρισης της μεγάλης προσφοράς στη δημιουργική διαδικασία από τη διερεύνηση ενός «λάθους» ή μιας «αποτυχημένης ενόρασης» στοιχεία δράσης που μπορούν να φορτίζουν με δυναμικά περιεχόμενα τη μνήμη, οπότε αυτή να μπορεί, έχοντας υψηλά επίπεδα σχημάτων γνώσης ενός χώρου, να οργανώνει σχήματα περιεχομένων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη «ευαίσθητα» και «ευερέθιστα» στους υπαινιγμούς του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και ικανά να προτείνουν τα ίδια εσωτερικούς υπαινιγμούς για αναλογικούς ανασχηματισμούς σε στιγμές ελεύθερων παραγωγών, όπως είναι τα όνειρα, όπως θέλει ο Feldman, υποστηρίζοντας τη συμβολή του ονείρου στη δημιουργική διαδικασία και την ανάπτυξη ενορατικής λύσης (D. H. Feldman, 1997). Μέσα από τέτοια πλαίσια μάθησης η μάθηση περιγράφεται πράγματι δημιουργική – ενεργητική – απολαυστική.

Ιδιαίτερα η έμφαση στη σημασία της διερεύνησης της «αποτυχημένης» ενόρασης θα πρέπει να απασχολήσει σοβαρά το δάσκαλο για να προβλέψει διαδικασίες που αξιοποιούν την «αποτυχία», γιατί, όπως λέει ένας άλλος μελετητής της δημιουργικότητας, ο R. C. Shank, (1997, 227) «η δημιουργικότητα απορρέει από την αποτυχία, αρκεί να πραγματώνεται ο κύκλος κατανόησης» της αποτυχίας. Εδώ βρίσκουν τον πραγματικό τους ρόλο ουσιαστικές συζητήσεις στο

χώρο της τάξης που σχετίζονται με βασικά ερωτήματα του τύπου: «γιατί συνέβη» η αποτυχία; «πώς συνέβη;» «τι φταίει;» «σε ποιες καταστάσεις είχαμε ανάλογη αποτυχία;» «τι δεν έγινε καλά;» «Πώς θα μπορούσε να γίνει καλύτερα;» «Τι μπορούμε τώρα να κάνουμε έχοντας υπόψη μας αυτή την αποτυχία;»

Αναζητούμε, δηλαδή, «εξηγήσεις» μέσα από συζητήσεις που ανακαλούν στη μνήμη σχήματα και καταστάσεις και καλλιεργούν το κατάλληλο κλίμα, για σκέψη και διάθεση του παιδιού να επιχειρεί νέους συνδυασμούς και συσχετίσεις ιδεών, να συσκέπτεται με τον εαυτό του πρώτα, και με τους άλλους έπειτα. Και «.. όπου κάποιος σκέπτεται για τον εαυτό του», για όσα δηλαδή συμβαίνουν μέσα του, και «όπου η κοινωνία», δηλαδή οι άλλοι, «ενδιαφέρεται γι' αυτό που κάποιος σκέπτεται σ' ό,τι αφορά τον εαυτό του για τον εαυτό του», για όσα δηλαδή συμβαίνουν μέσα, εκεί συμβαίνει η δημιουργικότητα» (R. C. Shank, 1997, 228).

Η θεωρία της ενόρασης, που σχετίζει Μνήμη και Δημιουργικότητα και αναγνωρίζει τη δυνατότητα να απορρέει δημιουργική συμπεριφορά από την εξήγηση και την διερεύνηση των στοιχείων μιας αποτυχημένης ενόρασης, έχει πολλά να προσφέρει σε μια εκπαιδευτική δημιουργική διαδικασία εστιάζοντας το ενδιαφέρον της και επικεντρώνοντας την προσοχή της κυρίως στο «Πώς;» των διαδικασιών μάθησης, το οποίο δεν φαίνεται να απασχολεί την εκπαίδευση, καθώς έχει ολοκληρωτικά αφοσιωθεί στο «τι» θα «δώσει» – μια και, όπως λένε οι H. E. Gruber και S. N. Davis, η δημιουργική δουλειά εξαρτάται «και από το πώς κάποιος οργανώνει και αναδομεί ένα σύστημα γνώσεων, στόχων, ενεργειών» (H. E. Gruber και S. N. Davis, 1997, 245).

### 3.9.2. Ορίζοντας την εκπαιδευτική ενορατική διαδικασία

Πώς όμως μπορεί να ορίζεται η ενόραση στην εκπαιδευτική πρακτική και πώς περιγράφεται από τους μελετητές η ανάγκη ανάπτυξης της ενορατικής λειτουργίας των μαθητών; Μέσα από ποιες τεχνικές προτείνουν αυτή την ανάπτυξη οι συγγραφείς της δημιουργικότητας; Τι θα είχε να προτείνει ο δάσκαλος που βιώνει τις θεωρίες σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής; Είναι ερωτήματα που εύλογα θα μπορούσαν να τεθούν μετά την περιγραφή της δημιουργικής διαδικασίας ως διαδικασίας ενόρασης.

Ο Feldman (1997), έχω ήδη αναφερθεί σ' αυτό, έχει περιγράψει την τάση με την οποίαν το «ασυνείδητο μυαλό» συνθέτει ιδέες και πληροφορίες μ' ένα τρόπο που παρουσιάζεται στον «ασυνείδητο εαυτό» να είναι συμπτωματικός, στην πραγματικότητα όμως η ενόραση προέρχεται από το «άκουσμα» μηνυμάτων που μας στέλνει ο ασυνείδητος εαυτός μας μέσα από όνειρα, ή ονειροπολήσεις, για παράδειγμα, μέσα απ' τα οποία παίρνουμε «νύξεις», «αναλαμπές» πληροφοριών για κάποια ιδιαίτερη κατάσταση της ζωής μας. Περιγράφεται δηλαδή η ενόραση ως είδος σκέψης που μπορεί να συνθέτει ιδέες και να επεξεργάζεται πληροφορίες.

Ο A. Koestler, περιγράφοντας τη σχέση συνειδητού – ασυνείδητου, προβαίνει σε μια διάκριση ανάμεσα σε μια «ασήμαντη σκέψη» μέσα από την οποία ο άνθρωπος εξερευνά «τα ρηχά στο περιφερειακό ημίφως της επίγνωσης, και στη «δημιουργική σκέψη» με την οποίαν ερευνούμε «τα βαθιά χωρίς καμιά φανερό καθοδήγηση». (A. Koestler, 19964, 164). Ορίζει δηλαδή, την ενόραση ως σκέψη που προχωρεί σε βάθος και δηλώνει την ανάγκη να υπάρχει σ' αυτή τη δεύτερη σκέψη «κάποια καθοδήγηση», για να επιτυγχάνεται η «βαθιά διερεύνηση» της σκέψης. Αυτήν την καθοδήγηση για «βαθιά διερεύνηση της σκέψης» οφείλει να

δώσει το σχολείο μέσα από τεχνικές που συντελούν στο να συνειδητοποιήσει το παιδί την ανάγκη για συστηματική και επισταμένη διερεύνηση ενός αντικειμένου, οργάνωση της σκέψης, ανάπτυξη της ικανότητας για αντοχή, γιατί για τον Koestler, αλλά και για πολλούς άλλους συγγραφείς, η δημιουργική διαδικασία είναι μια διαδικασία «έντονης και διαρκούς και γεμάτης απογοητεύσεις συνειδητής προσπάθειας» (ό.π., 192).

Ο F. Siller (1990, 99) δίνοντας έμφαση στην εννοιακή λειτουργία, βλέπει επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης της συναισθηματικότητας του ανθρώπου – ανάγκη που δηλώνουν και άλλοι μελετητές – αναγνωρίζοντας την ως ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο στην ενεργοποίηση και την πραγμάτωση της δημιουργικής διαδικασίας. Η ανάπτυξη της συναισθηματικότητας, κατά τον μεγάλο ποιητή και φιλόσοφο, βοηθά τον άνθρωπο αφενός «να συλλάβει το βαθύτερο νόημα της ζωής» και αφετέρου συμβάλει στη «βελτίωση της ίδιας της εννοιακής λειτουργίας». Δηλώνεται έτσι η αντίληψη ότι το συναισθηματικό στοιχείο παραμελημένο εντελώς από τους στόχους της εκπαίδευσης στην πράξη κι όχι στα θεωρητικά πλαίσια των Αναλυτικών Προγραμμάτων, είναι πιο σπουδαίο από το διανοητικό (αναφορά στη σχέση δεξιού, αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου), το παράλογο πιο σημαντικό απ' το λογικό, στο οποίο τόση έμφαση έχει δώσει η εκπαίδευση, το ασυνείδητο απ' το συνειδητό. Προβάλλει έτσι η ανάγκη για τεχνικές που θα περιέγραφαν τον γενικό στόχο: Μεγαλύτερη έμφαση στο δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου, ήτοι:

- ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης της φαντασίας και των νοερών αναπαραστάσεων
- διευκόλυνση της ελεύθερης ροής ιδεών (brainstorming)
- ευαισθητοποίηση όλων των αισθήσεων των μαθητών
- υπόδειξη και άσκηση των μαθητών σε ποικίλες στρατηγικές συγκέντρωσης πληροφοριών από συνειδητές και ασυνείδητες διαδικασίες
- εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλη και πλούσια εμπειρία ανοίγοντας έτσι προοπτικές σ' όλα τα στιλ μάθησης και δράσης
- ώθηση των παιδιών για προσπάθεια αναζήτησης, εστίασης, παρουσίασης και λύσης προβλημάτων του περιβάλλοντος με ποικίλους τρόπους. Αναζήτηση μέσω σύγκρισης της προσφοράς που λαμβάνει το παιδί μέσα από την ποικιλία της δράσης και της εμπειρίας
- ένταξη τεχνικών μάθησης μέσω του παιχνιδιού που μπορεί να καλλιεργεί την απορία, την εικασία, τη διάθεση για διαίσθηση
- ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να παρατηρούν, να συζητούν και να διαχειρίζονται ως περιεχόμενα μάθησης συνειδητές και ασυνείδητες διαδικασίες (όνειρα, μικρές καθημερινές εννοασίες, ορμές, επιθυμίες, συναισθήματα) πράγμα που θα συνέβαλλε στη σωστή διαχείριση της ορμής των παιδιών για δημιουργική έκφραση στα πλαίσια των διαδικασιών μάθησης.

Για τον R. Fritz (1993, 8) στη δημιουργική διαδικασία υπάρχει μια «ισορροπία της ενόρασης και της λογικής, μια διαρκώς αναπτυσσόμενη διαδικασία μάθησης». Καλείται λοιπόν η εκπαίδευση να επιτύχει αυτή την ισόρροπη ανάπτυξη των εννοιακών και λογικών δυνάμεων του παιδιού εντάσσοντας στις διαδικασίες μάθησης και τεχνικές ανάπτυξης της ενόρασης και της ικανότητας του παιδιού να αξιοποιεί τις νέες μαθήσεις και να τις προσαρμόζει ανάλογα βασιζόμενο στην καθημερινή του δράση για νέες μαθήσεις, νέες επιδιώξεις. Οι τεχνικές αυτές θα πρέπει να συνυπολογίζονται τέτοιες μεταβλητές όπως το

ταμπεραμέντο, την ιδιοσυγκρασία, τις αντοχές και τις αδυναμίες, τα γούστα και τις φιλοδοξίες, το στιλ μάθησης και δράσης του παιδιού και τον πολύ σπουδαίο στόχο, να πείθουν το παιδί για το πόσο σημαντικό είναι να «ενώνονται οι άνθρωποι για να δημιουργούν τη ζωή τους», όπως λέει ο R. Fritz (ό.π., 10) θέλοντας να δηλώσει προφανώς τη δύναμη της συμβολής των ανθρωπίνων σχέσεων στη δημιουργική διαδικασία. Η αποκάλυψη του εαυτού μας στον άλλο συμβάλλει στο να γνωρίσω και να δεχτώ τον άλλο, και να τον εμπιστευθώ και να συνάψω σχέση μαζί του. Τα παιδιά περιγράφουν όμορφα κι απλά την ανάγκη τους να γνωρίζουν τη σκέψη και τη συναισθηματικότητα των συμμαθητών τους. «Τώρα πια δεν ξέρουμε τη σκέψη και την καρδιά των συμμαθητών μας, γιατί δεν συζητάμε καθόλου, δε μας αφήνει», λέει με πολλή πικρία η Ρηνούλα, μαθήτρια Ε' Δημοτικού. «Όταν ξέρω τι νιώθει ο άλλος, δεν τον φοβάμαι», όταν κάποια στιγμή του θέσαμε το ερώτημα: «Γιατί νιώθεις τόσο μεγάλη την ανάγκη να ξέρεις τι σκέπτονται οι συμμαθητές σου;»

Η A. Craft, διασυνδέει την ενόραση με τη φαντασία. Υποστηρίζει ότι η ενόραση περιλαμβάνει συνειδητές και ασυνειδητες δράσεις και είναι «ισοδύναμη με τη δημιουργική φαντασία υπό την έννοια ότι αυτή «εμπλέκει και την ορμή», την οποία θεωρεί «πηγή» απ' όπου παίρνει τα νερά της η ενόραση, «και την ικανότητα και ενσωματώνει και της δύο, την έμπνευση και τη δράση» (A. Craft, 2000,120). Γι' αυτό προτείνει η δημιουργικότητα στην τάξη να σχετίζεται και να εκτιμά τόσο το ασυνείδητο όσο και τη συνείδηση καλώντας μας να αναλογιστούμε «πόσο πολύ περισσότερες είναι οι ευκαιρίες σ' ένα σχολείο, που αρνείται να μπλοκάρει τις ασυνειδητες δημιουργικές ενοράσεις των παιδιών, που ενδίδει στις διεκδικήσεις του δυναμισμού τους, για χρόνο, χώρο, γνώση και εμπειρία» (ό.π.).

Είναι λοιπόν καιρός επιτέλους να «δώσουμε το λόγο στους ασαφείς και παραγωγικούς εαυτούς», όπως λέει η Craft, γιατί «εκεί πάνω στηρίζεται η δημιουργική μας νοημοσύνη», τονίζοντας έτσι την ανάγκη να προσεγγίσουμε περισσότερο το ασυνείδητο, που είναι «η πηγή που γεννά ιδέες» (ό.π., 122), σπάζοντας έτσι την ακαμψία της δημιουργικής σκέψης, της υπερανάπτυξης της λογικής σε βάρος της ενόρασης. Ο καθένας που βλέπει τον άνθρωπο ως ολότητα θα συμφωνούσε ότι είναι παράλογη η λογική του σχολείου να διαχωρίζει την έμπνευση και τα αισθήματα από τη λογική. Υποστηρίζοντας την αντίληψη της Craft και άλλων μελετητών προτείνουμε και εμείς διαδικασίες που ανοίγουν στα παιδιά περισσότερες δυνατότητες πρόσβασης και αξιοποίησης των ασυνείδητων διαδικασιών. Είναι διαδικασίες που ενεργοποιούν και το «ασυνείδητο μυαλό», που θεωρείται πηγή των συναισθημάτων, των αισθημάτων και των αισθήσεων. Είναι διαδικασίες που αναπτύσσουν τις αισθήσεις και τα αισθήματα των παιδιών, η διερεύνηση των οποίων από τα ίδια τα παιδιά, παρέχει υλικό για ενεργοποίηση και ανάπτυξη του «συνειδητού μυαλού». Είναι διαδικασίες δράσης και εμπειρίας, είναι διαδικασίες που διασυνδέουν τη δημιουργική έκφραση των παιδιών με περιεχόμενα της μνήμης και της ασυνείδητης εμπειρίας. Κι όταν τα παιδιά εκφράζονται με λόγο ή πράξη και πλάθουν αφηγήσεις, συμβαίνει πράγματι να «βάζουν χέρι ουρανός και γη», όπως χαρακτηριστικά λέει ο Rontary, στο έργο του «Η Γραμματική της Φαντασίας (σελ. 36) δηλώνοντας την ανάγκη συμβολής στη δημιουργική διαδικασία του ασυνείδητου, της εμπειρίας, της μνήμης, των ιδεών, του λόγου.

Οι συγγραφείς που περιγράφουν τη δημιουργική διαδικασία και ως



εκπαιδευτική πράξη προτείνουν γενικά σχήματα και τεχνικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενόρασης στο σχολείο.

Ο E.R. Torrance (1995, 79) προτείνει:

1. Ανάπτυξη της τάσης του παιδιού

- «να εξερευνά άγνωστες καταστάσεις»
- «να αναζητά προκλήσεις που απαιτούν τη χρήση νέο-αποκτημένων ικανοτήτων»
- «να ανακαλύπτει προβλήματα ανάλογα με τις ικανότητες του».

2. Στις αξιολογήσεις της απόδοσης των παιδιών να περιλαμβάνονται αντικείμενα που «προκαλούν τη δημιουργική ανταπόκριση γενικά και όχι μόνο της μνήμης».

3. Διαδικασίες που «ξεσηκώνουν το παιδί προς νέες ιδέες και το ενθαρρύνουν για παραγωγή νέων ιδεών», διαδικασίες δηλαδή που αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη.

Η επαφή μας με παιδιά διαφόρων ηλικιών και από διαφορετικά σχολεία μας επιτρέπει να δηλώσουμε με πικρία τη διαπίστωση ότι το σχολείο μας σήμερα δυστυχώς είτε αποφεύγει εντελώς σκόπιμα και συστηματικά κάθε εργασία στο βιβλίο γλώσσας, που μπορεί από τη φύση της να προκαλεί τη δημιουργική ανταπόκριση γενικά του παιδιού είτε τη στέλλει ως εργασία στο σπίτι μεταθέτοντας στους γονείς την ευθύνη ενός τόσο σημαντικού και απαιτητικού στη διαχείριση έργου. Έτσι οι γονείς ασκούνται, αναγκαστικά, στο να εκφράζουν τη δική τους δημιουργική ανταπόκριση προκειμένου να πάει προετοιμασμένο το παιδί την επομένη και να υποστεί την αξιολόγηση του έργου που προτείνει ως προσωπική του έκφραση. Όσον αφορά τα test Γλώσσας που προτείνει το υπουργείο κατέληξαν να γίνονται κατά το ήμισυ μόνον, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με την πρόφαση ότι οι γονείς προετοιμάζουν τα παιδιά για τις εργασίες της τρίτης και τέταρτης σελίδας, που αξιολογούν την ικανότητα προσωπικής έκφρασης και απαιτούν δημιουργική ανταπόκριση, έχουν περιορίσει την αξιολόγηση μέσα απ' τη συμπλήρωση των ασκήσεων στις 2 πρώτες σελίδες, που είναι καθαρά ασκήσεις μνήμης. Τέτοιες διαπιστώσεις εύκολα θα μπορούσαν, αν δεν ήταν στόχος ζωής να σε αποθαρρύνουν πείθοντας σε ότι είναι αναποτελεσματική κάθε προσπάθεια για να αναγνωρίσει το σχολείο τη δημιουργικότητα ως δυνατότητα δοσμένη από τη φύση στα παιδιά και την οποία οφείλει αυτό να αναπτύξει.

Ανάγκη, λοιπόν, να αναπτυχθεί η «διαισθητική σκέψη» του μαθητή, δηλώνει και ο Bruner (1960, 72). Το βλέπει όμως «απίθανο να συμβεί», αν ο μαθητής «δεν δει πρώτα τους μεγάλους να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά». Δηλώνεται προφανώς η ανάγκη ο δάσκαλος:

1) να αποκαλύπτει ως στάση και τρόπο ζωής τη χρήση της δικής του διαισθητικής σκέψης

2) να αξιολογεί μπροστά στους μαθητές του την αποτελεσματικότητα της

3) να πείσει τους μαθητές έμπρακτα για την αξία που έχει για τον άνθρωπο να σκέπτεται διαισθητικά πρώτα και έπειτα αναλυτικά.

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να εξετάσουμε:

- Πόσο μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί τη δική του διαίσθηση; Ποιος ο βαθμός της δικής του «οικειότητας» με τον τομέα της Αγωγής της Μάθησης, της Δημιουργικότητας ώστε να του επιτρέπει, όπως λέει ο Bruner, την ελευθερία στην κίνηση»; (J. S. Bruner, 1960, 69).]

- Πόσο είναι εύκολο να αναπτύξει κανείς τη διαίσθηση του δασκάλου; Υπηρετούν αποτελεσματικά το σκοπό αυτόν τα κλασικού τύπου σεμινάρια; Η προσωπική μας εμπειρία μας έχει πείσει ότι ο δάσκαλος αποκτά ουσιαστική ενίσχυση, όταν βλέπει απόψεις βελτιωμένης διδασκαλίας, τρόπους χειρισμού της ύλης και διαχείρισης της δημιουργικής συμπεριφοράς των παιδιών.

- Πόσο ο δάσκαλος κατέχει τα υλικά και τα μέσα που διαθέτει ή θα μπορούσε να διαθέτει αξιοποιώντας υλικά και μέσα από άλλους χώρους, το χώρο της Τέχνης για παράδειγμα, που συνήθισε να τα θεωρεί ξένα και άσχετα προς τους δικούς του εκπαιδευτικούς στόχους;

- Πόσο μπορεί να χρησιμοποιεί τα υλικά με τρόπο που να κεντρίζει τη διαισθητική σκέψη των παιδιών;

- Πόσο έχει πεισθεί ο δάσκαλος και θεωρεί τη διαίσθηση ως ένα προσόν της φύσης του, η αξιοποίηση του οποίου θα μπορούσε να χαρακτηρίζει με ποιότητα τη δουλειά του; Ποιος τον βοήθησε να αναγνωρίσει τη διαίσθηση του ως πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών βοηθώντας τον να δημιουργεί καταστάσεις που εκ των υστέρων θα μπορούσε να αναλύσει και να διερευνήσει;

Εμείς, ωστόσο, προτείνουμε πράγματα που θα μπορούσε, παρ' ότι δεν έχει ασκηθεί, να κάνει ο δάσκαλος, υπακούοντας σε μια βασική αρχή: Παρακινώ, δεν καθορίζω τίποτα, ζητώ διαρκώς τα «πώς» και τα «γιατί» της αντίδρασης των παιδιών.

Ο δάσκαλος ενισχύει την ενορατική λειτουργία των παιδιών του, όταν τα παρακινεί: να μαντέψουν τη λύση, να διαβάσουν, να απορήσουν για όσα διάβασαν, να συζητήσουν, να ζωγραφίσουν, να δραματοποιήσουν, να «παίξουν» χρησιμοποιώντας υλικά αντικείμενα (χρώματα, χαρτιά, πανιά, μυρωδιές, καθετί που μπορεί να κεντρίζει τις αισθήσεις και εύκολα μπορούν να υπάρχουν σε μια τάξη), να «εξοικειωθούν» δηλαδή με πολλαπλούς τρόπους με το πρόβλημα – όποιο κι αν είναι, ακόμη κι ένα πρόβλημα συμπεριφοράς των μαθητών – να βιώνουν με όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις τα στοιχεία του προβλήματος. Μέσα από τέτοιες δράσεις που ανοίγουν περιθώρια σε κάθε στίλ δράσης και μάθησης, ο δάσκαλος συχνά αναγνωρίζει τα άλματα της ενορατικής σκέψης, το γρήγορο πέρασμα στη λύση σ' ένα ξαφνικό άνοιγμα του στόματος του παιδιού, στο απότομο πάγωμα της κίνησης του σώματος του την ώρα της μίμησης ή της δραματοποίησης, στο επιφώνημα «ΝΑΙ!» – η μετάλλαξη του «Εύρηκα» – στη λάμψη των ματιών, στην απότομη εκτίναξη του κορμιού στο θρανίο, σ' ένα ελαφρύ ανασήκωμα των φρυδιών, σ' ένα παρατεταμένο κάρφωμα του βλέμματος του παιδιού στα μάτια του δασκάλου αναζητώντας έτσι την ενθάρρυνση του δασκάλου για να αποδεχτεί και να ανακοινώσει την ξαφνική παρουσία της ιδέας παραγνωρίζοντας το φόβο για την αποδοχή ή την απόρριψη της από την ομάδα.

Είναι ανάγκη, ωστόσο, να ξέρει ο δάσκαλος ότι η διαισθητική σκέψη απαιτεί:

- εξασφάλιση στο μαθητή βαθιάς γνώσης του αντικειμένου μάθησης
- οργάνωση της γνώσης σε γενικά σχήματα: νοητικές εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα
- δεκτικότητα του δασκάλου στο «απρόοπτο» και το «τυχαίο», εγρήγορση ώστε να αντιλαμβάνεται, να αποκωδικοποιεί και να αξιοποιεί κάθε απρόοπτο, κάθε ανεπαίσθητο πολλές φορές μήνυμα από το παιδί
- ευελιξία σκέψης
- ευαισθησία ψυχής και μεγαλείο τόλμης από το μέρος του δασκάλου, ώστε

να επιχειρεί επιδέξια στην κατάλληλη στιγμή να συνδουλεύει και να διαχειρίζεται με «αρετήν και τόλμην», που λέει ο ποιητής, την ορμή των παιδιών.

Ο Bruner (1960, 74–75) προτείνει, μέσα από σχήματα λόγου της μορφής «Μήπως θα έπρεπε να ...» ή «ίσως θα έπρεπε να «...», τεχνικές:

1. που ενθαρρύνουν το παιδί «να τολμά να μαντεύει», για να μπορέσει, όπως υποστηρίζει ο συγγραφέας, να αποκτήσει τελικά την ικανότητα «να κάνει ευφυείς υποθέσεις». Εδώ θα πρέπει να αναλογιστούμε:

α) Είναι επιθυμητή από το δάσκαλο η ανάπτυξη της τάσης του παιδιού να μαντεύει;

β) Είναι διατεθειμένος ο δάσκαλος να καλλιεργεί την εικασία;

γ) Ποιες οι αντιλήψεις των δασκάλων για τα «άλματα» και τα «πετάγματα» της σκέψης; Μήπως αυτά θεωρούνται «αεροβασίες» και «σκόπιμοι μηχανισμοί» που μπορεί να χρησιμοποιούν τα παιδιά, κατά την αντίληψη των δασκάλων, για να «τρώνε το χρόνο του δασκάλου» ή «ξεστρατίσματα» από τον ίδιο δρόμο που έχει χαράξει ο δάσκαλος για την αντιμετώπιση της ύλης του στα «περιορισμένα πλαίσια του χρόνου του»;

δ) Ποια η θέση των παιδιών, που έχουν ασκηθεί να χρησιμοποιούν την ικανότητα για εικασία και ενόραση μ' έναν επόμενο δάσκαλο, που δεν ανταποκρίνεται θετικά σ' αυτά;

(Τα παιδιά μαρτυρούν μέσα στα γράμματα τους τη δύσκολη τους θέση).

2. που ασκούν το μαθητή να αναγνωρίζει «πότε το τίμημα της εικασίας είναι πολύ βαρύ», καθώς επίσης και «πότε η απουσία της κοστίζει πολύ».

3. που ασκούν το μαθητή, όχι μόνο «να κάνει ο ίδιος ευφυείς εικασίες», αλλά και «να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης εικασίας του άλλου» (ό.π., 74).

4. που ασκούν το μαθητή «να παραδέχεται το λάθος, πράγμα δύσκολο γι' αυτόν που δεν έχει εμπιστοσύνη στο εαυτό του» (ό.π., 75).

Και εδώ θα πρέπει να αναρωτηθούμε πάλι:

- Πώς καλλιεργείται η αυτοεκτίμηση και το θάρρος του μαθητή για ρίσκο; Μέσα από απλές υποδείξεις ή μέσα απ' την όλη στάση και φιλοσοφία που προβάλλει ο δάσκαλος απέναντι στον τρόπο που κατακτά ο άνθρωπος τη γνώση, απέναντι στην ποιότητα των σχέσεων δασκάλου – μαθητών. Μέσα από την επιβολή κυρώσεων του λάθους ή προγραμματίζοντας επιτυχίες για τον κάθε μαθητή και καλλιεργώντας την αντίληψη ότι η αξιοποίηση του λάθους μπορεί να οδηγήσει στην εύρεση της λύσης ενός προβλήματος;

- Πώς ασκούμε το μαθητή μας να εξοικειώνεται με το λάθος. Με ποιες τεχνικές, ώστε να διασφαλίζεται η ψυχική ισορροπία του μαθητή;

Πιστεύουμε στην σημασία της «εξοικείωσης» με το λάθος ή έχουμε την πεποίθηση ότι το παιδί μαθαίνει όταν τιμωρείται για τα λάθη του; Χαρακτηριστική για την αντίσταση του παιδιού στην εξοικείωση με το λάθος είναι η περίπτωση του Σπύρου, μαθητή Β' Δημοτικού. Επί μήνες μέσα από διαδικασίες – παιχνίδια, να εξοικειωθεί ο Σπύρος με το λάθος, να αλλάξει τρόπο αντίδρασης. Συνοπτική περιγραφή της περίπτωσης καθώς και απόψεις των παιδιών για τα «λάθη» που περιγράφουν και αντιλήψεις των δασκάλων περί λαθών καταθέτουμε στο τέλος της εργασίας μας). Περισσότερα περί λάθους στην ενότητα: «Χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας – Φάσεις». Εκεί θα μας δοθεί η δυνατότητα να περιγράψουμε τις σχέσεις «λάθος – τρόπος αξιολόγησης», «αξιολόγηση – κύρος δασκάλου» σχέσεις που αποφασιστικά μπορούν να

ενισχύουν ή να αποθαρρύνουν τη δημιουργική διαδικασία και αποτελούν βασικά στοιχεία μιας μεθόδου ανάπτυξης της ενόρασης.

Ο Bruner προτείνει ως την «καλύτερη μέθοδο» για την ανάπτυξη της ενόρασης στο σχολείο ένα «συνδυασμό ενορατικών και άλλων διαδικασιών» σ' όλους τους τομείς της γνώσης μια και είναι «αναγκαία η εμπιστοσύνη στην ενόραση για τον ποιητή και τον κριτικό» (ό.π., 76) και ως εκ τούτου, ο μαθητής «δεν πρέπει να στερηθεί αυτό το αγαθό, όποια κι αν είναι τα παιδαγωγικά προβλήματα που ανακύπτουν ώστε να μπορεί να διακρίνει εκ των προτέρων ένα ενδιαφέρον, αλλά άστοχο άλμα από ένα ανόητο και να είναι σε θέση να επαινεί και συγχρόνως να διορθώνει» (ό.π., 77).

Σύγχρονες πρωτοποριακές προσπάθειες που όχι μόνο αναπτύσσουν, αλλά διδάσκουν στα άτομα τη διαχείριση της δημιουργικής τους σκέψης και τον τρόπο, δημιουργίας μιας νέας ιδέας:

1) υπηρετούν την ικανότητα για «συνδυασμό» ιδεών με τη βοήθεια της υποθετικής σκέψης («τι θα γινόταν αν συνδύαζα αυτό με αυτό;», «τι θα γινόταν αν αρχίζει από 'δω αντί από 'κει;»).

2) Χρησιμοποιούν τεχνικές «χαλάρωσης» διαφορετικές για να είναι αποτελεσματικές για διαφορετικά άτομα (μουσική, κίνηση, παιχνίδι), που ευαισθητοποιούν τις αισθήσεις και ανοίγουν το νου σε νέους «συνδυασμούς».

3) «Παντρεύουν», δηλαδή «συνδυάζουν», το μοντέλο της δημιουργικής ενόρασης, τη γέννηση δηλαδή της ιδέας, με ενορατικό τρόπο με στρατηγικές βελτίωσης της ικανότητας για δημιουργία και αποκαλύπτονται αποτελεσματικά, επειδή ακριβώς δείχνουν τις λογικές «διασυνδέσεις» ανάμεσα στη δημιουργική και αναλυτική «κατ' άλλους αλληλουχιακή» σκέψη. (G. Dryden, 2000, 253 –275). Είναι μέθοδοι που αναγνωρίζουν τόπο για το «λάθος», το «χιούμορ», το «παιχνίδι», είναι μέθοδος που σπουν τα όρια και τις προκαταλήψεις ότι οι διαδικασίες θα πρέπει να περιορίζονται στα όρια μόνο του τομέα της μάθησης ή της συγκεκριμένης διαδικασίας, είναι τεχνικές που εμείς αποκαλούμε «πέρα από τα όρια». Κάτι ανάλογο προτείνουμε και εμείς. Η δική μας πρόταση διαφοροποιείται, και αυτό θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντικό, ότι το πάντρεμα της γλώσσας με άλλους χώρους δεν γίνεται σε περιόδους χαλάρωσης ή ολοκλήρωσης των διαδικασιών, αλλά συνυφαίνεται λειτουργικά με όλη την έκταση των διαδικασιών μάθησης της γλώσσας.

Το πρόβλημα όμως δεν αφορά, στη δική μας περίπτωση, το γενικό σχεδιασμό αλληλουχίας διαφορετικών διαδικασιών δράσης. Είναι θέμα διαπλοκής εσωτερικής κατά την οποία αναπτύσσονται αμφίδρομες ανατροφοδοτικές σχέσεις από την διαπλοκή των διαφορετικών χώρων και αποκαλύπτονται και άλλα πρακτικά προβλήματα που απαιτούν να συνυπολογιστούν (χρόνος, ύλη, ποιότητα βιβλίου, απόψεις προϊσταμένου, συνδέσμων, γονέων, θεσμικά πλαίσια αξιολόγησης, οι ικανότητες διαχείρισης που έχει ο δάσκαλος, οι αναστολές και οι αντιστάσεις των μαθητών να βγουν από το πάγωμα της σκέψης και της δράσης που τους επέβαλε η υπερβολική έμφαση του σχολείου σε διαδικασίες της φτώχειας της λογικής που, στερημένη από τα κάλλη της φαντασίας, μένει χωρίς τη διάθεση τα αναπαράγει ό,τι της έμαθαν).

Η πράξη λοιπόν, μέσα από περιορισμένα ίσως παραδείγματα εφαρμογής ανά τον κόσμο αναγνωρίζει και ενισχύει την άποψη του Bruner για «συνδυαστική» μέθοδο ανάπτυξης της ενορατικής σκέψης. Οι απαιτήσεις εφαρμογής τέτοιων διαδικασιών, πολύ σωστά επισημαίνει και τονίζει ο Bruner, προϋποθέτουν

αυξημένα προσόντα «ιδιαιτέρας ευαισθησίας», ώστε να διακρίνει ο δάσκαλος εκ των προτέρων την αποτελεσματικότητα ενός «άλματος» και να μπορεί να επαινεί, διορθώνοντας και να διορθώνει επαινώντας, θα λέγαμε εμείς.

Θα θέλαμε εδώ να προβούμε σ' ένα μικρό σχόλιο μέσα από την εμπειρία μας στην τάξη αναφορικά με την ευαισθησία και τους ανοιχτούς ορίζοντες της σκέψης του δασκάλου, ώστε να αντιλαμβάνεται εκ των προτέρων την ποιότητα μιας ιδέας. Η άποψη του Bruner ασφαλώς δεν θα μπορούσε να δηλώνει την άμεση ή έμμεση απόρριψη της ιδέας από το δάσκαλο, γιατί μια τέτοια αντίδραση αποκαλύπτει την κρυφή αγωνία του δασκάλου και τον πόθο του για αποφυγή του λάθους και ενισχύει την αντίσταση του μαθητή απέναντι σε κάθε προσπάθεια εξοικείωσης με το λάθος. Αξίζει τον κόπο, να επιχειρείς λάθος ταξίδια. Η διερεύνηση αυτών των λαθών, που οπωσδήποτε πρέπει να ακολουθεί, έχει πολλά οφέλη να προσκομίσει στα παιδιά σε ένα επίπεδο ατομικής οργάνωσης της σκέψης μέσα από διαδικασίες συζήτησης, οι οποίες πείθουν ότι το λάθος είναι θέμα που αφορά μια ομάδα κι όχι ένα άτομο, και είναι αναπόφευκτο και συχνά απαραίτητο στοιχείο σε κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου που στοχεύει σε κάτι πέρα από την αναπαραγωγή μιας ιδέας. Μα υπάρχει και για το δάσκαλο ένα όφελος: Ασκεύεται να παρατηρεί, να αξιοποιεί και να αποκαλύπτει χωρίς φόβο και πάθος τις δικές του εννοήσεις και δυνατότητες και καθημερινά αποκτά μεγαλύτερη ικανότητα να διεισδύει στα «άδυτα» του μυαλού των παιδιών, να αναγνωρίζει τα «μυστήρια», της παιδικής τους φύσης, να απολαμβάνει μέσα απ' όλη αυτή τη σχέση αλληλεπίδρασης των πληθωρικών εκφράσεων της συναισθηματικότητας – ύψιστη ενθάρρυνση για συνέχιση ενός τόσο απαιτητικού έργου – και νιώθει, θα έλεγα, «λίγο θεός», αφού καταφέρνει να κερδίζει ανθρώπους και να συμβάλλει, συνεχίζοντας το έργο της φύσης, στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων που αυτή χάρισε στα παιδιά.

Για ένα πιο συγκεκριμένο παράδειγμα ανάπτυξης της εννοιατικής σκέψης θα προτεινάμε απλούς αλλά αποτελεσματικούς, όπως έδειξε σε μας η μακρόχρονη εφαρμογή τους στην τάξη που πρέπει να επιδιώκει ως στόχους στην προσπάθεια του ο δάσκαλος:

1. Για τη χρήση αναλογίας: είναι ανάγκη να δει το παιδί:

«Πώς το ίδιο πράγμα το λέει ένας άλλος ποιητής ή συγγραφέας;»

«Πώς το ζωγραφίζει ένας ζωγράφος;»

«Πώς το εκφράζει ένας συνθέτης;»

«Πώς το αποδίδει ένας τραγουδιστής;»

Και είναι ακόμη πολύ αναγκαίο στη συνέχεια να επικεντρώσουμε τα «πώς;» στην ατομικότητα του παιδιού:

«Πώς θα το έδειχνες εσύ με το σώμα σου;»

«Πώς θα το ζωγράφιζες;»

«Πώς θα το τραγουδούσες;»

«Πώς θα το έπαιζες;»

«Πώς θα το έκανες πιο ευχάριστο, πιο δυναμικό, πιο χιουμοριστικό;»

2. Για τη χρήση υποθέσεως:

«Μάντεψε τι θα μπορούσε να λέει, για παράδειγμα, ένα κείμενο;»

«Μάντεψε, τίνα έγινε στη συνέχεια, πριν συνεχίσουμε την ανάγνωση;»

«Ελάτε να υποθέσουμε ότι είμαστε τα αντικείμενα – στοιχεία του προβλήματος και ότι θα προσπαθούσαμε να παίξουμε το πρόβλημα. Τι θα

ανακαλύπταμε;»

«Ελάτε τώρα να το παίξουμε και να διαπιστώσουμε αν μαντέψαμε σωστά».

3. Για την επιβεβαίωση:

«Τίνος η μαντεία έπεσε πιο κοντά στη λύση;»

«Τι βοήθησε σ' αυτό;»

«Ήταν ολόκληρη η μαντεία αποτελεσματική ή κάποια μόνο μέρη της;»

«Πώς θα χαρακτηρίζαμε τη μαντεία μας: αξιόλογη, επιτυχημένη, μέτρια επιτυχημένη, συνηθισμένη, απρόβλεπτη, πρωτότυπη. Και γιατί;»

«Θα μπορούσαμε να φτιάξουμε μια πιο καλή μαντεία ενώνοντας κομμάτια από τις μαντείες διαφορετικών παιδιών;»

«Τι μπλόκαρε τη μαντική μας τέχνη;»

«Τι δεν υπολογίσαμε σωστά;»

«Τι από τα λόγια του «Λοξία Απόλλωνα» που ακούσαμε μέσα μας παρανοήσαμε;»

«Τι θα γινόταν αν το λάθος της μαντείας μας γινόταν στην πραγματική μας ζωή;»

«Τι κάνει τους ανθρώπους να νιώθουν ένα δικό τους λάθος; Γιατί νιώθουν έτσι; Πρέπει να νιώθουν έτσι;

Σε τέτοιες διαδικασίες παίζει πολύ σημαντικό ρόλο το κλίμα, η ατμόσφαιρα που δημιουργούμε στο περιβάλλον της τάξης: Ο φωτισμός, η μετακίνηση των παιδιών στο πάτωμα, στο «μαγικό χαλί» η μετακίνηση από παιδί σε παιδί ενός αντικειμένου — συμβόλου διακριτικού της μαντικής ικανότητας [που αγγίζοντας το παιδί αποκτά τη χάρη να μαντεύει. Θυμάμαι με πόση λαχτάρα τα παιδιά της τελευταίας ομάδας (τετάρτη τάξη) έπιαναν στα χέρια τους το «μαγικό ραβδάκι» για να επιχειρήσουν την έκφραση της μαντικής τους τέχνης. Ήταν μια μικρή πλακέ βέργα που τα ίδια «κέντησαν» με χρώματα και σχήματα σύμβολα της συναισθηματικότητας τους στιγματίζοντας την με τη μαγεία του αυθορμητισμού και της αυθεντικότητας της δημιουργικής τους σκέψης.

Θα πρέπει ακόμη να τονίζουμε ότι ο δάσκαλος επιχειρώντας διαδικασίες ανάπτυξης της ενόρασης στην τάξη θα πρέπει να αναγνωρίζει αυτό που ο J. Bruner αποκαλεί «ενορατικό», «έντιμο» τρόπο διδασκαλίας προσαρμόζοντας τα μέσα και τις τεχνικές σ' αυτό που φαίνεται να είναι «ενορατικά σωστό σε κάθε ηλικία» και τον οποίο ο μελετητής θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει αργότερα «σαφέστερη και ωριμότερη κατανόηση» ενός χώρου γνώσης (J. Bruner., 1960, 65). Κατά τη δική μας αντίληψη, δηλώνεται, η ανάγκη να βασιστούν οι τεχνικές στις προϋπάρχουσες αναπαραστάσεις του παιδιού, αλλά και να φορτίζεται η συνείδηση διαρκώς μέσα από διαδικασίες ποικίλης έκφρασης και δράσεως. Ο χώρος της τέχνης καταθέτει στη διάθεση του δασκάλου εξαιρετικά λογικά υλικά και μέσα για όλα τα αντικείμενα της μάθησης. Η όποια χρήση τους από το δάσκαλο και τα παιδιά θα τον πείσουν σύντομα ότι μπορεί η μάθηση να γίνει εύκολη και απολαυστική.

Ο Συγγραφέας Τζων Χολτ (1995, 174) περιγράφει τις προσφορές – οφέλη από μια αναπτυγμένη, αποτελεσματική ενόραση:

1. «βοηθά στην επικοινωνία με το γραπτό λόγο ... παρά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης ... ακόμη και στην περίοδο της πρώτης ανάγνωσης».

2. βοηθά το παιδί «να αντιλαμβάνεται τις διαθέσεις, τις προθέσεις των γύρων του, πράγμα που ενισχύει την αυτοεκτίμησή του».

3. βοηθά το παιδί «να επιχειρεί το ρίσκο» και η ίδια η λειτουργία της

ενόρασης «ισχυροποιείται», γίνεται πιο αξιόπιστη για το παιδί και τους γύρω του.

Για τον συγγραφέα αυτή η ανάπτυξης της ενόρασης εξασφαλίζεται «μόνο» μέσω της δράσης και της εμπειρίας, μέσα στις οποίες τα παιδιά βρίσκουν τις καταστάσεις και αξιοποιούν τις δυνατότητες για «να επιβεβαιώσουν και να ισχυροποιήσουν την αδύναμη διαίσθηση τους. Τη σχέση της δημιουργικής διαδικασίας με τη δράση και την εμπειρία, την οποία περιγράφει ο Χολτ, θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε περισσότερο στην ενότητα «Χαρακτηριστικά και φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας».

Η συγγραφέας A. Craft, είναι από τους συγγραφείς που εκτιμούμε ιδιαίτερα, γιατί κατεβάζει τη θεωρία της δημιουργικότητας στο επίπεδο της εφαρμογής στην τάξη πράγμα που βοηθά πολύ το δάσκαλο. Προτείνει στρατηγικές εφαρμογής δημιουργικών διαδικασιών στην τάξη που ανατρέφουν αισθήσεις, συναισθήματα, συγκίνηση, επιθυμίες, ορμές, φαντασία, σκέψη, ενόραση. Επιχειρεί έτσι καίριο χτύπημα στην καρδιά της εννοιακής εκπαιδευτικής λειτουργίας, στην αναθεώρηση της αντίληψης για το ρόλο του ασυνείδητου στις διαδικασίες μάθησης. Οι στρατηγικές είναι:

1. «Αντιδράσεις» (reflections)
2. «Εξασφαλίζοντας χώρο» (finding space)
3. «Όνειρα – ονειροπολήσεις» (dreams & daydreams)
4. «Εικονοποίηση – οπτικοποίηση» (Imaging / visualization)
5. «Συγκεκριμενοποιώντας εικόνες» (concretizing images) (εικονοποίηση) (A. Craft, 2000, 129).

### 1. Πρώτη στρατηγική

«Αντιδράσεις»: «Η συγγραφέας περιγράφει την τεχνική αυτή ως διαδικασίες «αντικατοπτρισμού», ως τρόπους «στροφής του καθρέπτη γύρω» προκειμένου να μάθει το άτομο από την αντίδραση των άλλων, τι νιώθει και πώς φέρεται ο εαυτός του, γιατί μερικές φορές οι άνθρωποι νιώθουν και συμπεριφέρονται «σαν να υπάρχουν σημαντικές πλευρές του εαυτού τους μέσα σ' άλλους» (ό.π., 129). Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν:

- «παρατηράς πώς εσύ οργανώνεις τη ζωή σου στο παρόν...»
- «προσέχεις ποιος κάνει τι;»
- «προσέχεις σε τι εσύ τείνεις να αντιδράς στη ζωή σου...»
- «γίνεσαι ενήμερος για το τι σε ενοχλεί και τι σε κάνει ευτυχισμένο...»

«... Η ενασχόληση και η ευχαρίστηση είναι μια αντίδραση [εξ ου και ο χαρακτηρισμός της τεχνικής] σ' αυτό που μας δυσαρεστεί ή που τραβά την προσοχή μας ...» (ό.π.)

Είναι προφανές ότι οι τεχνικές αφορούν ασκήσεις αυτοσυνειδητοποίησης, επεξεργασίας και ελέγχου των συναισθημάτων για τις ανάγκες της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων και εκτός αυτών, «κοιτάζοντας στον καθρέπτη» ή «προσέχοντας την αντίδραση σου», όπως υποστηρίζει η ερευνήτρια επικαλούμενη ερευνητικά δεδομένα άλλων, σύγχρονων μελετών, καθίσταται ικανός να δει και τις δικές σου επινοήσεις και δραστηριότητες, αποκτάς δηλαδή επίγνωση της δική σου δημιουργικότητας, (ό.π., 130) ως «αντίδραση», ως «σκέψη», ως «στοχασμός» (είναι οι έννοιες με τις οποίες αποδίδουν τα λεξικά την έννοια reflection).

Επιστρέφουμε, ωστόσο στη δεύτερη στρατηγική που προτείνει η A. Craft για την ανάπτυξη της ενόρασης στην εκπαιδευτική πράξη:

## 2. Δεύτερη στρατηγική

«Εξασφαλίζοντας χώρο»: Η συγγραφέας στηριζόμενη στις γνωστές απόψεις του Feldman για τον τρόπο που το ασυνείδητο στέλλει στο συνειδητό εαυτό μας μηνύματα για την εύρεση της λύσης ενός προβλήματος και για την ανάγκη του εαυτού να εξασφαλίσει «χώρο» και «χρόνο» για να μπορεί να ακούει τέτοια μηνύματα – έχουμε ήδη αναφερθεί σ' αυτό – ερμηνεύει τις έννοιες αυτές σχετίζοντας τες όχι με το «μέγεθος» και τη «διάρκεια», αλλά με καταστάσεις απλές της καθημερινής ζωής και αφορούν το φυσικό χώρο δράσης (ένα ήσυχο μέρος, κατά το βάδισμα ή την κολύμβηση, πίνοντας καφέ ή δουλεύοντας, περιμένοντας στο λεωφορείο ή δουλεύοντας) και μπορούν να είναι «τόσο μικρής διάρκειας όσο διαρκούν 10 λεπτά» (A. Craft, 2000, 130). Το σημαντικό κατά τη συγγραφέα φαίνεται να είναι το «να φτιάχνεις ένα χώρο ελεύθερο, χωρίς προσδοκίες, απλό και συνηθισμένο, έτσι ώστε να δομεί τη δυνατότητα ανοίγματος προς τον ασυνείδητο εαυτό ως ένα φυσικό μέρος της ζωής σου» (ό.π.).

Θα θέλαμε να δηλώσουμε εδώ ότι η επεξεργασία των γλωσσικών κειμένων με τον τρόπο που εμείς προτείνουμε λειτουργεί ως πλαίσιο για παιχνίδι «αντικατοπτρισμού» του εαυτού του μαθητή στις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των προσώπων του κειμένου. Η δραματοποίηση, η μίμηση, σ' όλες τις φάσεις της επεξεργασίας, όπως εμείς προτείνουμε, είναι ένα δυναμικό παιχνίδι αναθέσεως ρόλων, μέσα από το οποίο ο μαθητής παίζοντας «ανιχνεύει», «διαβάζει» σκιαγραφεί με το δικό του τρόπο τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των άλλων συσχετίζοντας τες με τις συγκεκριμένες συνθήκες που τις προκάλεσαν. Ενισχύονται έτσι ο προσωπικός έλεγχος των διαπροσωπικών συγκρούσεων από το παιδί, εντοπίζονται και «σχολιάζονται» τα αίτια και τα αποτελέσματα, παρουσιάζονται εναλλακτικές λύσεις των συγκρούσεων, γίνεται αποκατάσταση των συγκρούσεων και δραματοποιούνται νέες καταστάσεις που περιέχουν τις εναλλακτικές λύσεις – προτάσεις του παιδιού. Επιτυγχάνεται, δηλαδή μέσα από το παιχνίδι των ρόλων η συνεργασία και η επικοινωνία.

Μέσα από τέτοιες διαδικασίες (λεκτικές και εξωλεκτικές) επιτυγχάνεται, με σεβασμό στην ατομικότητα και την αξιοπρέπεια του παιδιού, η ανάπτυξη της ικανότητας του να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά και τις δικές του και τις συμπεριφορές των άλλων μέσα από διαδικασίες που διαπλέκουν αλληλένδετα σκέψη, στοχασμό, διεύρυνση συναισθημάτων, δράση και εμπειρία. Άπειρες ευκαιρίες για ανάλογους «αντικατοπτρισμούς» συμπεριφορών και αντιδράσεων μπορούν να πάρουν οι δάσκαλοι από την καθημερινή επικοινωνία και ζωή των παιδιών ή από σκόπιμες αφηγήσεις που ο δάσκαλος μπορεί να επινοεί για τις ανάγκες αύξησης της ικανότητας του παιδιού να ελέγχει τις ασυνείδητες λειτουργίες του.

Μια χαρακτηριστική και πολύ αποκαλυπτική διαδικασία «αντικατοπτρισμού» του παιδιού στο πρόσωπο ενός αφηγήματος είναι αυτή που επιχειρήσαμε στην περίπτωση του Σπύρου, μαθητή Β΄ Δημοτικού. Ο Σπύρος, το τέταρτο παιδί μιας τετραμελούς υψηλού κοινωνικού επιπέδου οικογένειας, είναι ένα ζωηρό, πεισματάρικο, εγωιστικό παιδί, αλλά με έντονα τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής του ιδιοσυγκρασίας (έντονη τάση για ελευθερία, και λήψη αποφάσεων, τέλεια άρνηση για συμμόρφωση και υποταγή, έντονη διάθεση για χιούμορ, τάσεις για έκφραση με εξωλεκτικές διαδικασίες, έντονη



παρατηρητικότητα, ευαισθησία στην ειρωνεία, παρορμητικός και ευερέθιστος). Η διαχείριση ενός τέτοιου παιδιού είναι αρκετά δύσκολη, όταν θέλεις να σεβαστείς τον δυναμισμό του και έχεις θέσει στόχο να συμβάλεις στην ανάπτυξης των ενοράσεων του που σου αποκαλύπτονται με εκρήξεις λάμψεων και προβάλλονται με σχήματα ερωτήσεων που ρέουν ασταμάτητα, ενισχύοντας παράλληλα και την ικανότητα να ελέγχει τις παρορμήσεις του επιτυγχάνοντας και την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους άλλους.

Μια μέρα, βλέποντας την άκρατη τάση του να με προκαλέσει να τον ταπεινώσω – ο ένας γονιός ασκεί αυταρχική συμπεριφορά και ο άλλος χαλαρή –, του πρότεινα να του διαβάσω μια ιστορία και μετά να την παίξουμε θέατρο. Η βιογραφική περιγραφή του Πάμπλο Πικάσο παρέπεμπε μέσα από επιτυχημένα αναλογικά σχήματα στη συμπεριφορά του Σπύρου. Όσο διάβαζα τη συμπεριφορά του Παμπλίτο (του Πάμπλο), ο Σπύρος παρακολουθούσε τις σκηνές της περιεργής συμπεριφοράς του Πικάσο, να χαλά και να μετασηματίζει τα παιχνίδια του, να ξεσπά βρίζοντας και να πετά στους τοίχους ό,τι έβρισκε μπροστά του, να βασανίζει με την περιέργεια του τους άλλους, να χρωματίζει τοίχους και πατώματα και ήταν φανερό ότι ο Σπύρος είχε «στρέψει τον καθρέπτη» στις αντιδράσεις του μικρού Πικάσο και οι συσπάσεις στο πρόσωπο του έδειχναν να αναγνωρίζει σημαντικές πλευρές του εαυτού του μέσα στον Πικάσο. Θέτοντας του, κατά την αφήγηση, ερωτήματα, σύντομα διαπίστωσα ότι παρατηρούσε και πρόσεχε τις αντιδράσεις των άλλων στη συμπεριφορά του Παμπλίτο. Όταν κάποια στιγμή αντικατέστησα σκόπιμα το «Παμπλίτο» με το «Σπυρίτο» και συνδύαζα την αφήγηση με συμπεριφορές που μαρτυρούσαν σε τι αυτός τείνει να αντιδρά και πώς αντιδρά, πετάχτηκε σας ελατήριο από το κάθισμα, χτύπησε το τραπέζι με το χέρι, έριξε στο πάτωμα ό,τι υπήρχε στο τραπέζι και φώναζε θυμωμένος: «Δεν ξαναπαίζω μαζί σου, ούτε θέατρο, ούτε κρεμάλα, ούτε κρυφτό με λέξεις σε ζωγραφιά». Δεν δυσκολεύτηκα, όμως, να τον πείσω ότι το έκανα γιατί μου «ήρθε ξαφνικά μια ιδέα» – είναι δική του έκφραση – να κάνουμε τη ζωή του Σπύρου και της Σταματίας ένα αστείο παραμύθι, που θα δείχνει στα παιδιά ότι «δεν είναι έγκλημα να είναι ζωηρά τα παιδιά, να λένε βρωμοκουβέντες και να θυμώνουν, να κρεμάζουν την κυρία τους, να κάνουν μαγικά για να χάσει στο παιχνίδι η κυρία και ότι μπορούμε να δείξουμε στα παιδιά πώς εμείς παλέψαμε όλα αυτά. Του πρότεινα συνεργασία – εγώ συγγραφέας και αυτός εικονογράφος» κάνει καταπληκτικές ζωγραφικές. Του άρεσε η ιδέα, μου μετέτρεψε τα ονόματα της οικογένειας σε –τίτο και –τίτα, μου κατέγραψε τα βρωμόλογα που του έρχονταν στον νου και την προσπάθεια του να τα γράψει σ' ένα μπλοκάκι κατά δική μου προτροπή, για να μην «βασανίζουν το μυαλό και το αίμα του», όπως ο ίδιος έγραψε χωρίς πάθος παλιότερες περιεργές συμπεριφορές και πλάσαμε μια μικρή αφήγηση με τίτλο «Σπυρίτο–Βασιλίτο» (Σπύρος Βασιλάκης).

Η περίπτωση της «Αθηνούλας», μαθήτριας πρώτης τάξης, με διαγνωσμένη από ειδικό κέντρο νοητική υστέρηση κάποιων μηνών, είναι μια δύσκολη περίπτωση, άκρως αρνητικής συμπεριφοράς που καθιστούσε σχεδόν αδύνατη την επικοινωνία ανάμεσα σε μένα και σ' αυτήν, αλλά και σε κάθε επικοινωνία με άλλους. Οι απότομες μεταπτώσεις στη συμπεριφορά της από την ηρεμία στην επιθετικότητα μέσα από σειρά αλληλοδιαδοχής, η έντονη τάση να βρίζει και να με διώχνει, να προβάλλει σε μένα τις δικές της συμπεριφορές και να με μαλώνει, να με τιμωρεί για όσα αυτή έκανε, η έντονη τάση να ρωτά το ίδιο πράγμα 5–6 φορές με διαστήματα λίγων λεπτών από το ένα ερώτημα στο επόμενο ίδιο

ερώτημα, η τέλεια αδυναμία επικέντρωσης της προσοχής και ανταπόκρισης της Αθηνούλας σε συζητήσεις με άλλον, οι φοβερές αντιδράσεις σιωπής και η απόρριψη του άλλου με το γύρισμα της πλάτης της, δεν μπορούσαν να αλλάξουν μέσα από νουθεσίες. Όταν κάποια μέρα μιμήθηκα μετά από αυτή τη δική της συμπεριφορά χρησιμοποιώντας υπερβολή και χιούμορ, λέγοντας τα δικά της λόγια, η Αθηνούλα είδε μέσα από «αντικατοπτρισμό» χαρακτηριστικές πλευρές του εαυτού της. Επανειλημμένα με παρακαλούσε να «κάνω την Αθηνούλα» και εγώ έπαιζα αυτό το παιχνίδι που ενίσχυε στο παιδί την αυτογνωσία του, την ικανότητα του να ελέγχει τα συναισθήματα του και να επικοινωνεί με μένα απολαμβάνοντας στο παιχνίδι αυτό που, εκτός των άλλων, την έκανε να γελά ακράτητα. Η γέφυρα ανάμεσα μας είχε χτιστεί. Η Αθηνούλα μέσα σε τέσσερις μήνες άσκησης με ανάλογες τεχνικές όχι μόνο μπορεί να διαβάσει και να επικοινωνεί, αλλά μπορεί να απορρίπτει σχολιάζοντας χωρίς κανέναν να της το ζητήσει, παλιότερες δικές της συμπεριφορές και κάθε τόσο να δηλώνει: «Σας αγαπώ κυρία μου, το ξέρετε; σας αγαπώ πολύ. Πότε θα παίξουμε το παιχνίδι της Αθηνούλας;» Η Αθηνούλα, επίσης, είχε βρει μέσα από σχήματα και μέσα από το χώρο της τέχνης τον τρόπο να ανακαλύπτει το χώρο και όπως μου λέει ο σύζυγος μου που είναι δάσκαλος τέχνης, οι ζωγραφιές της αποκαλύπτουν μια ιδιαίτερη ικανότητα στην ποιότητα του χρώματος.

Τα παιδιά πράγματι έχουν ανάγκη από ένα «χώρο» και ένα «χρόνο» που θα τους επιτρέψει να αφογκράζονται τον εαυτό τους. Κάποιες χρονικές στιγμές αντιλαμβάνεται διαισθητικά και ο δάσκαλος ότι είναι ανάγκη να ενισχύσει μια συνάντηση του παιδιού με τον ασυνείδητο εαυτό. Θυμάται ότι κάποια από τις μέρες του Ιουνίου η ζέστη είχε αποχαινώσει τα παιδιά. Μπαίνοντας για την 4<sup>η</sup> διδακτική ώρα, δεν συνάντησα εκείνο το ηχηρό χειροκρότημα, τον πίνακα γεμάτο ζωγραφιές, σύμβολα της συναισθηματικότητας των παιδιών στο πρόσωπο μου, όπως συνήθως γινόταν. Τα παιδιά με κοιτούσαν γλαρωμένα. Τους χαμογέλασα, τράβηξα τις κουρτίνες και είπα: «Ξαπλώστε στο θρανίο σας και εγώ θα γίνω η μαμά σας και θα σας νανουρίσω». Τους τραγούδησα ένα γνήσιο νανούρισμα που οι γυναίκες του λαού μας συνηθίζουν να λένε στα παιδιά τους. Τρεις φορές με ανάγκασαν να το ξανατραγουδήσω και ήταν φανερό η ευχαρίστηση από τη συνάντηση με τον ασυνείδητο εαυτό τους. «Κυρία», σηκώθηκε και είπε με παράπονο ο Γιώργος: «έψαξα μέσα μου και δε θυμάμαι να με νανούριζε η μαμά μου. Εσείς νανουρίζατε τα παιδιά σας;». Σε τέτοιες καταστάσεις, πραγματικά μέσα από διαίσθηση ίσως του δασκάλου, εξασφαλίζεται ο «χώρος» και ο «χρόνος» για το πέρασμα στον ασυνείδητο εαυτό. Τα παιδιά πρότειναν και εκπλήρωσαν στη συνέχεια δημιουργικές εργασίες: Έφεραν μαγνητοφωνημένα νανουρίσματα από τις μητέρες ή τις γιαγιάδες τους, περιέγραψαν σκηνές από τη σχέση τους με τη μαμά την ώρα του ύπνου, συζήτησαν για τα όνειρα και τους πόθους των γονιών για τα παιδιά τους, ζωγράρισαν σκηνές μητρότητας, έφτιαξαν και μελοποίησαν δικά τους νανουρίσματα.

Τεχνικές πρόσβασης προς τον ασυνείδητο εαυτό θα μπορούσαν να είναι ακόμη:

α) Η ιδέα του (βραϊνστορμινγκ), ως εργαλείου που επιτρέπει την ελεύθερη ροή των ιδεών χωρίς τις αξιολογήσεις της λογικής. Είναι μια τεχνική που μπορεί να ανοίγει δρόμους προς τον ασυνείδητο εαυτό ανά πάσα στιγμή σ' όλα τα αντικείμενα μάθησης.

β) Η ιδέα καταγραφής από τα ίδια τα παιδιά οποιαδήποτε σκέψης, ανησυχίας,

οτιδήποτε που ξαφνικά απασχολεί τη σκέψη και το συναίσθημα του παιδιού σε «οποιαδήποτε στιγμή» των διαδικασιών ήταν μια δική μας τεχνική που υπήρξε για μας πολύτιμο εργαλείο πρόσβασης στις ασυνείδητες λειτουργίες της ενόρασης των παιδιών. Το γραμματοκιβώτιο της τάξης ήταν ένας «χώρος» φύλαξης των θησαυρών του ασυνείδητου των παιδιών, η αξιοποίηση του οποίου συντελούσε στο να φιζάρονται συχνές συναντήσεις των παιδιών με τον εαυτό του. Δείγματα γραπτά τέτοιων ενοράσεων της σκέψης των παιδιών βρίσκονται στο βιβλίο «Γράμματα και ζωγραφιές στη δασκάλα μας και φαντάζουν «ξένα» προς τι καθιερωμένες καταστάσεις και τα αναγνωρισμένα περιεχόμενα της μάθησης.

γ) Η αναγνώριση της ελευθερίας και του δικαιώματος παρέμβασης του παιδιού με οποιαδήποτε μορφή κατάθεση ιδεών, συναισθημάτων, παρορμήσεων, ανησυχιών είναι μια άλλη τεχνική.

### 3. Τρίτη στρατηγική πρόσβασης προς το ασυνείδητο:

«Όνειρα – ονειροπολήσεις» (A. Craft, 2000, 130). Ο Feldman (1997) αναγνωρίζει τα όνειρα ως πηγή πληροφορίας, καθώς επίσης και έμπνευσης, φώτισης και υποστηρίζει τη συμβολή του ονείρου στο να «ρίχνουν φως» σε καταστάσεις που αντιμετωπίζει το άτομο ως πρόβλημα που απαιτεί λύση, μέσα από την «χαλαρή αμοιβαία αλληλεπίδραση συνειδητών ή λιγότερο συνειδητών προσπαθειών» (D. H. Feldman, 1997, 295). Η Craft αναγνωρίζει την αξιοποίηση των ονείρων και την ονειροπολήσεων ως περιεχόμενα που επιτρέπουν στα παιδιά «ταξίδια» προς το ασυνείδητο, όπου και «οι ρίζες» της δημιουργικότητας και από όπου μπορούν να παίρνουν «έμπνευση και διορατικότητα» (A. Craft, 2000, 130). Για μας το πρόβλημα στην πράξη αφορούσε το «Πώς» – πάλι ένα πώς; – ασκείς τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα και τη συνήθεια να λειτουργούν ως παρατηρητές των ονείρων τους, να κρατούν απλές σύντομες σημειώσεις. Η προσπάθεια ξεκίνησε από διαδικασίες που στόχευαν να εξοικειώσουν τα παιδιά με τα στοιχεία και τους κώδικες του ονείρου:

α) Κατέγραφα με έντονες σε σχήμα, χρώμα και κίνηση περιγραφές αφηγήσεων δικών μου ονείρων που διάβαζα στα παιδιά, παρεμβαίνοντας στα περιεχόμενα του γλωσσικού μαθήματος

β) Καλούσα τα παιδιά να κάνουν τις δικές τους παρεμβάσεις στις δικές μου αφηγήσεις ονείρων με άλλες μη λεκτικές μορφές έκφρασης: ζωγραφική, θέατρο, μίμηση. Ο ονειρικός χώρος κέρδισε το ενδιαφέρον των παιδιών. Προχωρούσαν σιγά – σιγά σε διερεύνηση κάποιων συμβόλων του ονείρου.

Αναζητούσαν τρόπους να «φυλακίσουν» όπως έλεγαν, τα όνειρα τους. Πρότεινα στα παιδιά:

α) Να σκέπτονται και να «γράφουν» στο μυαλό τους σε λίστα, λίγο πριν κοιμηθούν τα προβλήματα που τα απασχολούν πολύ.

β) Να «ζητήσουν» από τον «κρυμμένο» εαυτό τους να τους βρει τη λύση, να κάνει το «θαύμα».

γ) Το πρωί πριν ανοίξουν τα μάτια να σκεφτούν και να ρωτήσουν τον εαυτό τους τι είδαν στον ύπνο τους.

δ) Να κρατήσουν λίγες σημειώσεις και να τις φέρουν στο σχολείο.

Ασφαλώς δεν είναι εύκολο για το μικρό παιδί να θυμάται τα όνειρα του ή να περιγράψει τις ονειροπολήσεις του. Χρειάζεται άσκηση και αναπτυγμένες δεξιότητες στον τρόπο απόφασης της περιγραφής. Δεν είναι όμως ακατόρθωτο. Δείγματα περιγραφικής ονείρων από παιδιά τρίτης, τετάρτης τάξης,

προϊόντα μιας τέτοιας προσπάθειας ανοίγματος του περάσματος του παιδιού προς τον ασυνείδητο εαυτό. Είναι κείμενα ή εικονικές αναπαραστάσεις που γίνονται υλικό για αναδομήσεις της σκέψης μέσω αναλογίας, αφού μπορούν «οι υπαινιγμοί» της αναλογικής σκέψης «να είναι και εσωτερικοί παραγόμενοι σε περιόδους ελεύθερων παραγωγών ... αυτές που εξασφαλίζουν τα όνειρα (P. Langley & R. Jones 1997, 198).

#### 4. Τέταρτη Στρατηγική

«Εικονοποίηση – Οπτικοποίηση» (A. Craft, 2000, 131 – 132)

Η συγγραφέας συνοψίζει τις απόψεις του Jung:

1. Ότι «τα συμβολικά σχήματα των ονείρων μπορούν να σχηματοποιούν ένα μέρος και από τη συνειδητή ζωή»

2. Ότι η «οπτικοποίηση» ή «εικονοποίηση» είναι «εύχρηστες τεχνικές που μας καθιστούν ικανούς να σχεδιάζουμε με βάση μεταφορές που το ασυνείδητο μας δομεί»

3. Ότι σχετίζονται με καταστάσεις ημιστοχασμού που επιτρέπουν στις εικόνες να σχηματιστούν στο μάτι του μυαλού σου», και

4. Ότι μπορεί «να απεικονίσεις ένα θέμα ή ζήτημα, που αφορά (ανθρώπινες) σχέσεις ή αδυναμία στοχασμού ή αντιμετώπιση ενός επικείμενου ελέγχου κ.τ.λ. (A. Craft, 2000, 131). Υποστηρίζει ότι «όσα θαυμαστά» κάνει ο άνθρωπος «προέρχονται από τη σοφία του ασυνειδήτου» και προτείνει ότι ο καθένας μπορεί «να του θέτει ερωτήματα» (ό.π.) για όσα θέματα τον απασχολούν. Επικαλείται περιπτώσεις εκπαιδευτικών σε προγράμματα ερευνών για τη δημιουργικότητα, οι οποίοι βίωσαν οπτικοποιήσεις για συγκεκριμένα θέματα που αυτοί αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων και «ανακάλυψαν» τη λύση εξετάζοντας σε καταστάσεις συνειδητότητας τις «οπτικές εικόνες» που είδαν, (ό.π., 132).

Προτείνει, λοιπόν και στο δάσκαλο να «παρακολουθεί «ο καθένας μας, και ο δάσκαλος, τις «οπτικές απεικονίσεις» τις δικές του και να τις «επεξεργάζεται» (ό.π.).

#### 5. Πέμπτη Στρατηγική: «Συγκεκριμενοποιώντας εικόνες» (ό.π., 132)

Η συγγραφέας αναφέρεται στην μακριά θεραπευτική παράδοση «να κάνει συγκεκριμένο το ασυνείδητο» μέσα απ' την προσπάθεια του ασθενούς «να αναπαραστήσει με εικόνες, να ζωγραφίσει, να σκισάρει, να παίξει να συγγράψει ή ακόμη και να παραστήσει με δράση» τις εσωτερικές του απεικονίσεις. Υποστηρίζει ότι, «συγκεκριμενοποιώντας εικόνες», καθιστά ικανό το ασυνείδητο να γίνει ορατό και συνειδητό», (ό.π.).

Πρόταση για ζωγραφική, θέατρο, κίνηση, παιχνίδια καθ' όλη τη διάρκεια των διαδικασιών του γλωσσικού δίωρου (όχι μόνο στις φάσεις της αφόρμησης και της έκφρασης — είναι βαθιά και ουσιαστική η διαφορά) ξεπερνά χωρίς να παραγνωρίζει τους θεραπευτικούς στόχους τέτοιων διαδικασιών, τους οποίους εξάλλου έχουμε αναγνωρίσει κατά την αντιμετώπιση παιδιών με ιδιαιτερότητες: Περίπτωση «Αθηνούλας». Για μας τα προϊόντα που παράγουν τα παιδιά, μέσα από κώδικες των χωρών της τέχνης είναι βέβαια η «συγκεκριμενοποίηση» των επιθυμιών, των ιδεών που υπάρχουν στο ασυνείδητο τους, αλλά είναι κυρίως τρόποι, ασκήσεις μέσα απ' τις οποίες το παιδί, παίζοντας ρόλους και καταστάσεις από ένα κείμενο και βιώνοντας τον «άλλο» ανακαλύπτει επεξεργαζόμενο τα

συναίσθημα, τις επιθυμίες, και τις ιδέες των άλλων, και νέες ιδέες, τις οποίες προβάλλει μέσα από την ζωγραφιά ή την εικόνα του κορμιού του στην κοινή τράπεζα ιδεών της τάξης μας, συμμετέχοντας δυναμικά με την προσωπική του αυτή κατάθεση, στη συνειδητοποίηση των ιδεών των άλλων σε νέους σχεδιασμούς, ιδεών, νέα αναπτύγματα ή συμπτώσεις ιδεών, γίνεται κίνητρο και ενθάρρυνση για δημιουργία από άλλα παιδιά με εξωλεκτικούς και λεκτικούς ή μεικτούς τρόπους απεικόνισης ιδεών. Γίνεται έτσι ένα ανακάτωμα, μια αλχημεία ιδεών μέσα στην τάξη με αφορμή μια συγκεκριμένη αφήγηση, μέσα από ποικιλία σχημάτων απεικονίσεων (οπτικών, ακουστικών, κινητικών), πράγμα που καλλιεργεί πρόσφορο έδαφος και κατάλληλο κλίμα για εννοήσεις, επιλογές, αναζητήσεις σχέσεων των ιδεών. Εμείς δίνουμε έμφαση σ' αυτό και για έναν άλλο λόγο. Οι δραστηριότητες αυτές όχι μόνο βοηθούν στην ανάπτυξη του ατόμου μέσω της ανακάλυψης δρόμων προς το δικό του ασυνείδητο, αλλά συμβάλλουν και στην ανάπτυξη «σχέσεων» μεταξύ ανθρώπων, δημιουργώντας οι διαδικασίες αυτές καταστάσεις αλληλεπίδρασης όχι μόνο μεταξύ των παιδιών – έχει και ο δάσκαλος το δικαίωμα συμμετοχής – καλλιεργούν στενές «σχέσεις» με τους «άλλους», προσφέρουν εξαιρετικές ανατροφοδοτήσεις, ενθαρρύνσεις στους άτολμους, ξεμπλοκάρουν τη δημιουργικότητα των άλλων, τροφοδοτούν – είναι πολύ σημαντική αυτό – την εννοιακή λειτουργία του δασκάλου προκειμένου να επινοεί τεχνικές που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών του. Αποκαλύπτεται πάλι για άλλη μια φορά η συνθετικότητα, η πολυπλοκότητα της φύσης της εννοιακής λειτουργίας, στην οποία όλα είναι ανακατωμένα, όλα έχουν ένα ρόλο που υπηρετεί ένα όλο, αδιαχώριστο, κάτι πέρα από η σύνθεση των μερών, όπως υποστηρίζουν οι μελετητές της δημιουργικότητας, αλλά επίσης και η συνθετικότητα και η δυσκολία του ρόλου του δασκάλου. Συνοψίζοντας η ενόραση περιγράφεται:

- ως είδος σκέψης που μπορεί να συνθέτει ιδέες, να επεξεργάζεται πληροφορίες που αποστέλλει μέσω συμβολικών λειτουργιών στο «συνειδητό εαυτό».

- ως λειτουργία που συνδέεται στενά με τη συναισθηματικότητα, η ανάπτυξη της οποίας βοηθά τον άνθρωπο να αντιληφθεί το βαθύτερο νόημα της ζωής και συντείνει στη βελτίωση της ίδιας της εννοιακής λειτουργίας.

- ως διαρκώς αναπτυσσόμενη διαδικασία μάθησης, που αξιοποιεί μέσα από την καθημερινή δράση τις νέες μαθήσεις και τις προσαρμόζει για νέες επιδιώξεις.

- ως διαδικασία που μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία «σχέσεων» μεταξύ των ανθρώπων. Η συμβολή των ανθρώπινων «σχέσεων» στη δημιουργική διαδικασία αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές, καθόσον: Η αποκάλυψη της εννοιακής λειτουργίας στον

«άλλον» είναι αποκάλυψη εμπειριών, ιδεών, απόψεων του «άλλου».

Αυτό μπορεί να συμβάλει:

- στην προεργασία μιας ιδέας

- στη δομή μιας νέας ιδέας από πολλές άλλες ιδέες των «άλλων»

- στην ενθάρρυνση του «άλλου» από την προβαλλόμενη ιδέα που μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα για την παραγωγή ιδεών από τον «άλλο»

- στην ενθάρρυνση λόγω της αναγνώρισης της ιδέας από τους «άλλους».

- ως διαδικασία ισοδύναμη προς τη δημιουργική φαντασία, αφού εμπλέκει: ορμή, δράση, έμπνευση

- ως εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί μέσα από συνδυαστικές μεθόδους

και τεχνικές:

α) να αναπτύσσει την τάση του παιδιού για εξερεύνηση, για αναζήτηση προκλήσεων, για ανακάλυψη προβλημάτων, βασικές προϋποθέσεις για την παραγωγή και την ανάπτυξη νέων ιδεών.

β) να αναγνωρίζει τη σημαντική προσφορά στις διαδικασίες μάθησης: τεχνικών από χώρους που θεωρούνται ξένοι προς το χώρο των αντικειμένων μάθησης στο σχολείο (Μουσική, Ζωγραφική, Μίμηση, Θέατρο ...)

– του παιχνιδιού ως έκφρασης και της αναλογικής σκέψης ως λειτουργίας που σχετίζεται με τη Φαντασία.

– του συναισθηματικού στοιχείου: ενθουσιασμός, απόλαυση, χιούμορ, αυτοεκτίμηση, ενθάρρυνση, «σχέσεις»

– της εμπλοκής του παιδιού σε δράση και εμπειρία

– της παραχώρησης «χώρου» και «χρόνου» ευνοϊκού για την ενορατική λειτουργία.

### **3.10. Δημιουργική Διαδικασία – Δράση – Εμπειρία (Ο ρόλος του ενδιαφέροντος στη Δράση)**

Η δημιουργία, ως διαδικασία, κατά τους θεωρητικούς της δημιουργικής αντίδρασης, συνδέεται άμεσα με το *σχεδιασμό, τη δράση και την εμπειρία*. Είναι μια *συνεχής διαδικασία μάθησης και προσαρμογής, που ακολουθεί το γενικό σχήμα: Σχεδιασμός – μάθηση — εκτίμηση — προσαρμογή στα πλαίσια ενός γνωστικού επιπέδου όπου ο «σχεδιασμός οδηγεί στη δράση, η οποία παράγει άμεση εμπειρία που, με τη σειρά της, επαναπροσδιορίζει το σχεδιασμό [που ωθεί] σε περισσότερη δράση και οδηγεί σε πιο άμεση γνώση του αντικειμένου ...»* (R. Fritz, 1993, 32). Δηλώνεται, δηλαδή, στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας μάθησης η *ανάπτυξη μιας ορμής, που σε ωθεί διαρκώς προς νέα περισσότερο αποτελεσματική δράση, η οποία σε καθιστά διαρκώς περισσότερο ικανό να αξιολογείς, να εκτιμάς τις δυνατότητες σου, να αξιοποιείς το ένστικτο σου, να διευθετείς, να αναπροσαρμόζεις. Μαθαίνεις έτσι να διαχειρίζεσαι τους προσωπικούς σου ρυθμούς και καθίστασαι ενήμερος ότι αποκτάς μια διαρκώς αυξανόμενη ικανότητα δημιουργίας. Η δημιουργική διαδικασία αποκαλύπτεται έτσι διαδικασία συσσωρευμένης μάθησης μέσω εμπλοκής σε βαθιά και διαρκή εμπειρία.*

Το άτομο εμπλεκόμενο σε τέτοιου είδους δραστηριότητα νιώθει ότι ξεφεύγει από τον κόσμο της συμμόρφωσης και της υποταγής και αρνείται να εκτελεί αυτά που οι άλλοι αποφασίζουν γι' αυτό. Νιώθει ότι η εμπειρία της δημιουργικής διαδικασίας «επιφέρει αλλαγή στην ενεργητικότητα, την εμπλοκή, την ένταση και το χαρακτήρα του» (R. Fritz, 1993, 178) και διεκδικεί το δικαίωμα του να διαχειρίζεται την απόφαση του για δημιουργία, αίσθηση που γεμίζει το άτομο ζωντάνια, δυναμισμό, ενεργητικότητα. Διαμορφώνεται έτσι στον άνθρωπο μια *στάση ζωής για διαρκή δημιουργία* ισχυροποιώντας του τη θέληση για επιμονή, αυτοσυγκέντρωση, επιδίωξη νέων ιδεών και στόχων εφ' όρου ζωής.

Η «έντονη» εμπλοκή, λοιπόν, στη μαθησιακή εμπειρία, η *προσωπική δηλαδή ανταπόκριση στις απαιτήσεις ενός σχεδιασμού θεωρείται το «μόνο πιο σημαντικό στη δημιουργικότητα»* (R. Grudin, 1990, 80). Δεν μπορεί όμως η εμπλοκή να φαίνεται «συνθετική» πρέπει να είναι «πραγματική» για να μπορεί να

αναγνωρίζεται ως ένα από τα «πιο σημαντικά κλειδιά ... επιτυχίας των προγραμμάτων μάθησης» (R. Fritz, 1993, 87). Αυτό μπορεί να συμβαίνει όταν το άτομο συμμετέχει, όχι αποβλέποντας στην ατομική απόλαυση, αλλά σε κάτι «πέρα απ' την απόλαυση ... που είναι η εμπλοκή ... Συμμετέχοντας ..., περισσότερο επικεντρώνεται ... στο τι εσύ θα προσφέρεις σ' αυτή την εμπλοκή ... [η οποία] παράγει ενδιαφέρον, το ενδιαφέρον παράγει εμπλοκή και τα δυο μαζί ισχυροποιούν το ένα τα' άλλο» (R. Fritz, 1993, 89)

Το ρόλο του ενδιαφέροντος και της περιέργειας στην εμπλοκή του μαθητή σε δράση περιγράφουν μελετητές. Χαρακτηρίζουν τη γνώση-μάθηση που προκύπτει απ' την ανατροφοδοτική σχέση ενδιαφέροντος-εμπλοκής, ως «εύκολη», «σημαντική», «συσχετιζόμενη με την πραγματικότητα», «σταθερή», «διαρκή» «εύκολα ανακλητή» (J. Bruner 1960, 61 – 62, Τζ. Χολτ 1995, 197, 347). Είναι προφανές, ως εκ τούτου, ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προγραμματίσουν μέσα και τεχνικές που:

- ωθούν τα παιδιά «προς όλο και μεγαλύτερες εμπειρίες γνώσεως» (J. Bruner, 1960,61–62)

- υπόσχονται απόλαυση στη μάθηση και μάλιστα μέσα από «έντονες εκρήξεις πάθους και ενθουσιασμού» (Τζ. Χολτ, 1995, 344)

- ξέρουν:

- α) να προκαλούν «κενά», «ρήγματα» στα νοητικά σχήματα του παιδιού, όπως λέει ο Bruner (Τζ. Χολτ, 1995, 347, 8)

- β) να σπέρνουν την αμφιβολία, τη σύγχυση

- γ) να προγραμματίζουν παραλήψεις ώστε το παιδί να απολαμβάνει να αναπληρώνει, μέσω της συμμετοχής του στη δράση, τα «κενά» αντικαθιστώντας έτσι το άγχος και την αγωνία του κενού με την απόλαυση της αποκατάστασης της αναγκαίας για τον άνθρωπο ισορροπίας, η οποία δηλώνει έτσι αυθεντική μάθηση.

Για «αυθεντική», «πρωτότυπη» δράση με αντικείμενα και ιδέες και όχι «αναμασημένη γνώση» μιλά και ο Piaget (Piaget, 1970, 158 – 159). Η δράση αυτή ξυπνά το ενδιαφέρον του παιδιού για *προσπάθεια από το ίδιο* και η μάθηση μέσω της *αυτενέργειας* είναι ποιοτικά ανώτερη από τη μάθηση «μέσω της μίμησης άλλων ανθρώπων» (ό.π.). Είναι η δράση που μπορεί να υπόσχετα στο μαθητή «τη χαρά της πλήρους και αποτελεσματικής λειτουργίας» (J. Bruner, 1960, 62) προσφέροντας του τις δυνατότητες να νιώσει τη συγκίνηση εκείνη που του χαρίζει η προσήλωση, η απόλυτη απορρόφηση του σ' ένα έργο που εκτελεί, γιατί ωθείται στη δράση από το κεντρισμένο ενδιαφέρον του γι' αυτήν.

Αποκαλύπτεται, έτσι, το χρέος του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει διαδικασίες που ξυπνούν το ενδιαφέρον του παιδιού για αυτενέργεια και το ωθούν σε εμπλοκή στη δράση. Τέτοιου είδους διαδικασίες δεν μπορούν παρά να είναι αυτές που:

- ενθαρρύνουν το παιδί σε εξερευνησεις

- αναζητούν από το παιδί εξηγήσεις για τη δράση του στα πράγματα, τη δική του και των άλλων

- ωθούν σε ενδοσκόπηση προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τις συνέπειες των ενεργειών τους

- επικεντρώνουν διαρκώς το ενδιαφέρον των παιδιών στις διαδικασίες με ερωτήσεις του τύπου:

- Τι έγινε ως τώρα;

- Τι γίνεται τώρα;

- Τι θα μπορούσε να γίνει;

- Εσύ τι θα έκανες; Πώς θα το έκανες;
- Τι θα γινόταν αν κάναμε αυτό που προτείνεις;
- Ποιος θα το έκανε διαφορετικά;
- Ποιος έχει κι άλλους τρόπους να προτείνει κ.α.

Γενικά είναι διαδικασίες που κάνουν τα παιδιά ενεργητικά, αποφασιστικά, ανθεκτικά, πρόθυμα για καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας, γεμάτα υπομονή και επιμονή. Το θέμα είναι, αφενός, πόσο τα περιεχόμενα μάθησης υπηρετούν την ανάγκη της πρόκλησης του ενδιαφέροντος του μαθητή και πώς ο δάσκαλος κάνει τις δικές του παρεμβάσεις σ' αυτά και, αφετέρου, πώς και σε ποιες μεθοδολογικές αρχές οργανώνεται καθημερινά η διδασκαλία ώστε να υλοποιεί κατά τρόπο πρόσφορο δημιουργικές διαδικασίες μάθησης. Ο δάσκαλος ωστόσο είναι υποχρεωμένος να βρει το «ιδανικό» επίπεδο ενδιαφέροντος για τη σχολική μάθηση, όπως λέει ο Bruner, εκείνο που αναπτύσσει δράση, η ένταση της οποίας μπορεί να αφήνει και περιθώρια για στοχασμό και γενικότερη θεώρηση των δρώντων. (J. Bruner, 1960, 80–81).

### 3.11. Παιχνίδι και δημιουργική διαδικασία

#### 3.11.1. Ορισμός του παιχνιδιού

Ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν τη δημιουργική διαδικασία, ως διαδικασία εμπλοκής σε δράση, με διαδικασίες παιχνιδιού διανοητικού ή ενασχόλησης με υλικά αντικείμενα (T. Amabile, 1996, 83) δίνοντας έμφαση άλλοτε στο ένα είδος παιχνιδιού ή άλλοτε στο άλλο. Περιγράφεται η σύγκλιση των απόψεων αναφορικά με τη θετική σχέση του παιδιού με τη μάθηση, όταν αυτή κατακτάται στα πλαίσια δράσης με μορφή παιχνιδιού σε αντιδιαστολή με την εκπλήρωση ενός έργου «μέσω μιας ρουτίνας της μνήμης», οπότε η μνήμη του ανθρώπου κάποτε «θα επαναστατήσει ή θα αποστεγνώσει». (R. Arnheim, 1969, 225)

Το παιχνίδι ορίζεται από τους μελετητές άλλοτε ως «κυρίαρχη δραστηριότητα του παιδιού» (Δ. Γερμανός, 1998, 57) που αναπτύσσεται σε μια ειδική ενότητα χώρου, ο οποίος ονομάζεται «πεδίο παιχνιδιού». Ο χώρος αυτός στον οποίον συναρθρώνονται δυναμικά τα στοιχεία «χώρος», «άτομο», «εξωτερικές παρεμβάσεις», «προσαρμοστικότητα σε τυχόν αλλαγές» εκφράζει τη *διαλεκτική της ζωής*, συνωνύμου της δημιουργικής φύσης του ανθρώπου, αφού συναντιόνται δυνάμεις με διαφορετική προέλευση για να δημιουργήσουν ένα κέντρο δημιουργικής συγχώνευσης ερεθισμάτων και αντιδράσεων που είναι η προσωπικότητα.

Δηλώνεται έτσι η τεράστια επίδραση και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του παιχνιδιού στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής, βέβαια, ηλικίας. Και τούτο γιατί, όπως πολύ χαρακτηριστικά διατυπώνει ο L. Vigotsky, «Στο παιχνίδι το παιδί ξεπερνάει το μέσο όρο της ηλικίας του, πηγαίνει πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά και γίνεται ένα κεφάλι ψηλότερο απ' ότι είναι.» (L. Vigotsky, 1994, 84). Και τούτο διότι το παιδί επιτυγχάνει τον μέγιστο αυτοέλεγχο μέσα από σχήματα αυτοδιάθεσης και αυτοπεριορισμού που του μαθαίνουν στα πλαίσια του παιχνιδιού να δομεί προοδευτικά «τη βάση για την πραγματική δράση και την ηθική του παιδιού» (L. Vigotsky, 1994, 91)



εξασφαλίζοντας του έτσι τη μέγιστη απόλαυση.

Το παιδί, ως γνωστό, εξελίσσεται μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού στις οποίες περιέχονται όλες οι αναπτυξιακές τάσεις:

- Η δράση στο χώρο της φαντασίας
- Η δημιουργία των εκάστοτε προθέσεων και των σχεδίων της πραγματικής ζωής

• Η δημιουργία των εκούσιων κινήτρων οι οποίες και καθορίζουν την ανάπτυξη του παιδιού. Ερευνητικά στοιχεία (A. Craft, 2000, 51) περιγράφουν αυτή τη σχέση του παιχνιδιού με την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (ανάπτυξη αντίληψης, φαντασίας, κρίσης) και ιδιαίτερα με τη φαντασία.

(C. Carvey, 1982, «Play», London: Fontana, J. L. Singer & P. Singer 1977, «The values of imagination» in Sutton, B, «Play and Learning» New York: Gardner Press, Tower R. B. & Singer J. L. 1980 «Imagination, interest and joy in early childhood», in McChee, P. E. and Chapman, A. J, «Children's humor» Chichester, Willey)

Μέσα απ' τα στοιχεία αυτά αποκαλύπτονται:

α) ότι τα παιδιά με αναπτυγμένη φαντασία

– έχουν καλύτερη προσήλωση λιγότερη επιθετικότητα

– νιώθουν περισσότερη ευχαρίστηση μ' αυτό που κάνουν απ' όσο τα παιδιά με λιγότερη φαντασία

β) ότι τα παιδιά που ήταν έμπειρα στη χρήση της φαντασίας ανέπτυξαν καλύτερες κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες

– βιώνοντας καλύτερα την αλληλεπίδραση

– μαθαίνοντας τις διαφορές ανάμεσα στις εσωτερικές και εξωτερικές εμπειρίες

– μαθαίνοντας να οργανώνουν την πληροφορία μέσω της ικανότητας για μεγαλύτερη συγκέντρωση.

Άλλοτε πάλι το παιχνίδι ορίζεται ως «ελεύθερη» δραστηριότητα, η οποία βρίσκεται στο χώρο της φαντασίας και συναρτάται με μια παράλληλη πραγματικότητα ή με τελείως εξωπραγματικά στοιχεία, ως, τάχα, «μη σοβαρή». Η δραστηριότητα αυτή παραμένει έξω από το «συνήθη βίο», επιτυγχάνει όμως να «απορροφά έντονα και απόλυτα» τον παίχτη, χωρίς να υπόσχεται σ' αυτόν καμία «υλική ωφέλεια» και επιβάλλοντας του υπακοή σε κανόνες και συνθήκες που έχουν ισχύ μόνο για συγκεκριμένο παιχνίδι (Α. Γερμανός, 1998, 57 – 58). Δηλώνονται έτσι τα γενικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ως δραστηριότητα.

Σύμφωνα όμως με τον Γ. Χουϊζίνγκα (Γ. Χουϊζίνγκα, 1989, 22) το παιχνίδι είναι «μια λειτουργία της ζωής», η οποία δεν επιδέχεται ακριβή ορισμό από άποψη λογική, βιολογική, αισθητική. Είναι μια «εκούσια» δραστηριότητα στην οποία δηλώνεται έντονα το στοιχείο της ελευθερίας. Υπερβολική ίσως η άποψη. Είναι ωστόσο εξαιρετικά ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίον ο Χουϊζίνγκα περιγράφει ορισμένα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού αναζητώντας τους ιδιαίτερους δεσμούς του με την ομορφιά. Βλέπει ο μελετητής την «ομορφιά του κινούμενου ανθρώπινου σώματος» να φτάνει κατά την ώρα του παιχνιδιού «στο αποκορύφωμα της» και αναγνωρίζει την «αρμονία» και το «ρυθμό» σε κάποιες μορφές παιχνιδιού, ως τα «ευγενέστερα δώρα της αισθητικής αντίληψης» (ό.π.)

Ο Φρ. Σίλλερ, περισσότερο τολμηρός από τον Χουϊζίνγκα, δεν διστάζει να περιορίσει την έννοια του «ωραίου» στα πλαίσια της έννοιας του «παιχνιδιού». Χαρακτηρίζει το *ωραίο* σαν ένα απλό παιχνίδι, χωρίς να φοβάται να υποτιμήσει

το ωραίο, γιατί γι' αυτόν εκείνο που ολοκληρώνει και παράλληλα αναπτύσσει ολόπλευρα τον άνθρωπο και τελικά στερεώνει το οικοδόμημα της ζωής είναι «ακριβώς το παιχνίδι και μόνον αυτό». Γιατί, όπως χαρακτηριστικά ο μελετητής διαπιστώνει: «ο άνθρωπος παίζει μόνον όταν είναι άνθρωπος με όλη τη σημασία της λέξης και είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος μόνον όταν παίζει» (Φρ. Σίλλερ, 1991, 122).

Ο ολοκληρωμένος άνθρωπος, η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού είναι, ως γνωστό, ο κύριος στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων της σύγχρονης εκπαίδευσης. Προς το παρόν όμως φαίνεται πως γι' αυτήν η αναγνώριση του παιχνιδιού ως διαδικασία μάθησης «ηχεί παράδοξα», όπως λέει ο Σίλλερ. Υπόσχεται όμως ο συγγραφέας ότι όταν θα έρθει η ώρα να αναγνωρίσει ο άνθρωπος τη σημασία του παιχνιδιού στη ζωή μας, «τότε ... θα στεριώσει ολόκληρο το οικοδόμημα της τέχνης του ωραίου και το ακόμη δυσκολότερο της πιο δύσκολης τέχνης, της Ζωής» (ό.π.). Το θέμα αφορά ιδιαίτερα το δάσκαλο-άνθρωπο, ο οποίος καλείται να προβάλει τη δική του ουσιαστική ελευθερία και ξεπερνώντας τους περιορισμούς του κομπορμιτισμού του να εκφράσει τη δική του φαντασία και τη δημιουργικότητα του μέσω του παιχνιδιού αναγνωρίζοντας το ως αποτελεσματική τεχνική για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και ως μέσο που πείθει το παιδί για την έμπρακτη αγάπη του δασκάλου προς το μαθητή.

Τη σχέση του παιχνιδιού με τη ζωή αποκαλύπτει και ο J. S. Bruner χαρακτηρίζοντας το παιχνίδι ως «όχημα αυτοσχεδιασμών και συνδυασμών» (Τζ. Σπίνη, 1999, 54 – 55). Το αναγνωρίζει στις κινήσεις ενός ερωτικού παιχνιδιού σε πολλά ζώα, ή στην ανάγκη του ανθρώπου για παιχνίδι προκειμένου να συγκροτήσει συμπεριφορές που τον βοηθούν για μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στο περίπλοκο κόσμο που ζει.

Η άποψη δηλώνει μια από τις δύο λειτουργίες τις οποίες επιτελεί, σύμφωνα με τον Γ. Χουϊζίνγκα, το παιχνίδι: *ως παράσταση*, δηλαδή, *που απεικονίζει κάτι*. Αν σ' αυτήν προστεθεί και η δεύτερη λειτουργία του – ως αγώνας, δηλαδή, για να κερδιθεί κάτι — τότε, σύμφωνα πάντα με τον Γ. Χουϊζίνγκα, το παιχνίδι γίνεται *αγώνας για την καλύτερη αναπαράσταση κάποιων πράξεων*. Δηλώνεται έτσι η έμφαση στο «επίδειξη σε κοινό», της οποίας ουσιαστικό γνώρισμα είναι η *τάση προβολής ενός ασυνήθιστου πράγματος με σκοπό να προκαλέσει το θαυμασμό*. (Γ. Χουϊζίνγκα, 1989, 28 – 29)

Ο Βίννικοτ, ενισχύοντας τις απόψεις των προηγούμενων για τη σχέση του παιχνιδιού με τη ζωή, προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον στη σπουδαιότητα της «περιοχής του παιχνιδιού», η οποία εκτείνεται στη δημιουργική και σε όλη την πολιτισμική ζωή του ανθρώπου. Αντιπαραβάλλει την «περιοχή» αυτή με την εσωτερική ή ατομική πραγματικότητα και με τον πραγματικό κόσμο, στον οποίο ζει το άτομο. Την βλέπει σαν ένα *χώρο εμπειρίας ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του*. Μέσα σ' αυτή την εμπειρία εκδηλώνεται η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία του ατόμου προς το περιβάλλον. Το παιχνίδι, έτσι, είναι για το άτομο ένας «χώρος ιερός ... όπου το άτομο βιώνει τη δημιουργική του ζωή» (Ντ. Βίννικοτ, 1979, 180)

Περιγράφεται, λοιπόν, το παιχνίδι ως χώρος όπου ο άνθρωπος κάθε ηλικίας – όχι μόνο το νήπιο – μπορεί:

α) να ανακαλύπτει τον εαυτό του, γιατί «Στο παίξιμο και μόνο σ' αυτό το παιδί και ο ενήλικος είναι ικανός να είναι δημιουργικός και να χρησιμοποιεί *όλη του την προσωπικότητα*» (Ντ. Βίννικοτ, 1979, 105)

β) να γίνεται ικανός για επικοινωνία, γιατί το παίξιμο είναι «φυσικό και καθολικά πανανθρώπινο πράγμα» (ό.π., 86)

γ) να νιώθει την ανάγκη για δημιουργία προβάλλοντας έτσι τη δημιουργικότητα του ως χαρακτηριστικό ζωής και συνολικού τρόπου έκφρασης. Δηλώνεται, δηλαδή, η στενή *σχέση Παιχνιδιού–Δημιουργικότητας*, στην οποία το παιχνίδι, ως χώρος δημιουργικής αντίδρασης, *διασυνδέει την ατομικότητα με την εξωτερική πραγματικότητα*. Η δομή, εξάλλου, του τίτλου του έργου του Ντ. Βίννικοτ – Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα – περιγράφει συνοπτικά αυτήν ακριβώς την αντίληψη.

Ο ρόλος, δηλαδή, του παιχνιδιού δεν περιορίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών της προσχολικής ηλικίας για εσωτερίκευση του συμβολικού συστήματος της κουλτούρας των μέσα από διαδικασία «άκρως απολαυστική για τα ίδια ... και θαυμαστή για τους άλλους» (H. Gardner, 1982, 100). Αποκαλύπτεται ρόλος περισσότερο δυναμικός όταν σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας του ανθρώπου γενικά για δημιουργική σκέψη και έκφραση εφ' όρου ζωής.

### 3.11.2. Παιχνίδι – Εκπαίδευση

Σε μια εποχή κατά την οποία η ανθρώπινη δημιουργικότητα έφτασε σε εξαιρετικά επίπεδα επινόησης, καινοτομίας, εφεύρεσης σ' όλους τους χώρους της επιστήμης και της τέχνης, η εκπαίδευση φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται την ανάγκη εκσυγχρονισμού της δικής της ανταπόκρισης στην πρόκληση για δημιουργικότητα και την ευθύνη του δικού της ρόλου στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του ανθρώπου.

Διατρέχοντας μια περίοδο όπου οι ιδέες αναθεωρούνται, οι αξίες αξιολογούνται, δοκιμάζονται, αμφισβητούνται, όπου ο τρόπος αντίδρασης του ανθρώπου παρουσιάζεται με νέα σχήματα, είναι ανάγκη, χωρίς μεμψιμοιρίες, να σταθούμε κριτικά απέναντι στην ποιότητα του έργου που προσφέρει η εκπαίδευση στο σύγχρονο παιδί και να αναζητήσουμε, χωρίς αναβολές και τυπικές ευγένειες, χωρίς ολιγωρίες ή διάθεση να εθελotuφλούμε, τι ως τώρα ουσιαστικό προσφέραμε στο παιδί που ανταποκρίνεται στις πραγματικές του ανάγκες και του εξασφαλίζει την απαραίτητη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ας αναρωτηθούμε μήπως το υποβάλλουμε σ' έναν πνευματικό υποσιτισμό συνωμοτώντας συνειδητά ή ασυνείδητα για τη μειωμένη του ικανότητα να αντιμετωπίσει δημιουργικά τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου και για παντελή του αδυναμία μπροστά στο μέλλον που προβάλλει απρόβλεπτο, αβέβαιο και απειλητικό.

Γενικοί και ειδικοί στόχοι μιας εκπ/σης που διακηρύσσει ότι αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου κι όχι στην ικανότητα του να συσσωρεύει γνώσεις, θα έπρεπε να συντείνουν στο να αναπτύξουν:

- την ικανότητα του παιδιού να σκέπτεται μ' όλους τους δυνατούς τρόπους σκέψης.
- την τάση και την ευθυμία του για έρευνα.
- την ευαισθησία του απέναντι στα παγκόσμια προβλήματα και τις ανθρώπινες σχέσεις.
- τη δύναμη και τον πόθο του να αποζητά λύσεις που χαρακτηρίζονται για

την απόκλιση της ιδέας και την πρωτοτυπία της δουλειάς

- την τάση και την ικανότητα των παιδιών να εξετάζουν το ηθικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι δράσεις της δημιουργικότητας — της δικής τους και των άλλων — και να υπολογίζουν εκ των προτέρων τις συνέπειες της δικής τους δράσης πάνω στη δράση των άλλων και αντίστροφα. Είναι, πράγματι, πρωταρχικός ο στόχος της εκπ/σης του 21<sup>ου</sup> αιώνα να βοηθήσει τα παιδιά να αναλύουν κριτικά τις ενέργειες όλων των άλλων που επηρεάζουν τη ζωή τους. Είναι ανάγκη τα παιδιά μας να εφοδιαστούν με την ικανότητα να αξιολογούν την καταλληλότητα των πράξεων των άλλων και των δικών τους. Σε μια τέτοια προσπάθεια η εκπ/ση πράγματι εμπλέκει ομόνοια και ανθρωπισμό στην αγωγή των παιδιών. (Βλ. E. Paul Torrance, *Why fly?* 1995, 6–7 A. Craft, 2000, 161–162)

Αντ' αυτού μέθοδοι, περιεχόμενα, ανθρώπινες σχέσεις, όλα δομούνται και υλοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε αποκλειστικά να παρέχουν γνώσεις. Ερευνητικά δεδομένα (Βλ. P. Torrance, 1995, 7–12) αποκαλύπτουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των θεμάτων στα οποία στοχεύουν οι δάσκαλοι πέφτει στην κατηγορία των γνωστικών θεμάτων (περισσότερο από 70%) και είναι θέματα που απαιτούν υποταγή στις νόρμες συμπεριφορές. Προσθέτοντας σ' αυτό το ποσοστό και ένα 5% των θεμάτων μνήμης φτάνουμε αθροιστικά περίπου στο 80% για τα θέματα γνώσης – μνήμης και μένει ένα 20% μόνο για τις άλλες κατηγορίες σκέψης.

Πολλοί μελετητές του δυτικού κόσμου περιγράφουν τον «αναχρονισμό» της εκπαίδευσης προβάλλοντας ως βασικά χαρακτηριστικά της:

- μαζική γνώση, μαζικός τρόπος μάθησης (εργασία ρουτίνας)
- φορμαλισμός των διαδικασιών μάθησης (γνώση αναπαραγωγική)
- έλλειψη ποικιλομορφίας στην έκφραση
- έλλειψη αναγνώρισης της φαντασίας στη μάθηση:

απουσία πρόκλησης ενδιαφέροντος

περιέργειας

αμφιβολίας

αμφισβήτησης

παιχνιδιού, δράσης, χιούμορ

- έλλειψη παιδαγωγικού κλίματος (εντιμότητας, οικειότητας, ενθάρρυνσης, αναγνώρισης στις ανθρώπινες σχέσεις).

- Εμμονή σε παλαιότερους ρόλους:

α) μαθητής: Ακούει υπομονετικά & θυμάται λεπτομέρειες.

Είναι βολικός, εύπλαστος, δεν δημιουργεί προβλήματα, είναι υποταγμένος και αρκείται σ' αυτά που του παρέχει ο δάσκαλος.

β) δ/λος:

Ορθολογικός, στεγνός συναισθηματικά – χωρίς φαντασία, όραμα, πάθος για δουλειά – άνθρωπος που πιστεύει ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της ξεθεωτικής δουλειάς του μαθητή στο σπίτι και που ύψιστη αγωνία του είναι η ολοκλήρωση της ύλης και όχι η αποτελεσματικότητα και η χαρά της μάθησης.

Δηλώνει επίσης έντονα: 1) την αντίστασή του, λόγω της ανεπάρκειας της κατάρτισης του, να φανεί *προοδευτικός στην πράξη* αντί να περιορίζεται σε θεωρητικές μόνο περί αυτού δηλώσεις, 2) την αγωνία του μην αποκαλυφθεί σε μαθητές και γονείς η ένδειξη της επιστημονικής του κατάρτισης 3) τον φόβο της

σύγκρισης σε βάρος των εκπ/κών που επιχειρούν κάτι πέρα απ' τα καθιερωμένα.

(Βλέπε:

α) Τζ. Ροντάρι 1991, 204

β) Bertzand, 1994, 120–121

γ) Α. Καζαμίας – Μ. Κασσωτάκης, 1995, 31

δ) Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, 1997, 1. Μ. Κασσωτάκης, 59–70, 2. Δ. Ματθαίου 43–56

ε) Α. Craft, 2000, 135–137.)

Το σχολείο, προφανώς, δεν είναι, δυστυχώς, χώρος όπου ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα. Διαδικασίες όπως παιχνίδι, χιούμορ, δράση, συζήτηση είναι πλαίσια που δεν μπορούν να υλοποιούνται αποκλειστικά μέσα από, και μέσα στις υποδείξεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Απαιτούν χώρο, χρόνο, μέθοδο, άσκηση του δ/λου σε τέτοιες τεχνικές, ενθουσιασμό από μέρους του, διάθεση για αλληλεπίδραση ανθρώπου με άνθρωπο, αγωνία για κάτι πέρα από τα καθιερωμένα, τόλμη να ξεπεράσει το στρες από τον όγκο της ύλης την πίεση του χρόνου, την επίγνωση της δικής του έλλειψης κατάρτισης, ενθάρρυνση για να μετατοπίσει την εστίαση του ενδιαφέροντος του από την συγκέντρωση της ύλης στον ίδιο το μαθητή (J. Halt, 1991). Αδυνατεί έτσι να νιώσει ο δάσκαλος ότι μπορεί και γι' αυτόν η διαδικασία της μάθησης να είναι ενθουσιασμός, απόλαυση, συνάντηση ανθρώπου με άνθρωπο, παιχνίδι" ένα παιχνίδι ζωής.

Είναι γεγονός και κοινή αποδοχή η δυσαρμονία ανάμεσα στις θεωρητικές διακηρύξεις αφενός των αναλυτικών προγραμμάτων για συνύπαρξη φαντασίας–λογικής και αφετέρου στην πρακτική της καθημερινής εκπαιδευτικής μάθησης. Είναι επίσης γνωστό ότι η εκπαίδευση αναγνωρίζει το παιχνίδι και άλλες τεχνικές που σχετίζονται με την ενεργοποίηση της φαντασίας για τα παιδιά της Προσχολικής αγωγής, δεν αναγνωρίζει όμως τη συμβολή τέτοιων τεχνικών στη μάθηση κατά τη σχολική ηλικία. Γι' αυτό και η σχολική ηλικία χαρακτηρίζεται περίοδος κατά την οποίαν «καταστρέφεται ή εμποδίζεται η δημιουργικότητα των παιδιών» (H. Gardner, 1982, 100). Και οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους φαίνεται να υποστηρίζουν αυτή τη διχοτομία ανάμεσα στην προσχολική και σχολική ηλικία, γι' αυτό και ανακοινώνουν απαγορευτικό για την είσοδο του παιχνιδιού στη σχολική αίθουσα αν και μελετητές βεβαιώνουν ότι το παίξιμο είναι «φυσικό» και «καθολικά πανανθρώπινο πράγμα» (Ντ. Βίνικος, 1979, 86).

Ωστόσο η δική μας έμφαση σε διαδικασίες δημιουργικής μάθησης (παιχνίδι, βιωματική δράση, χιούμορ, τεχνικές από το χώρο της τέχνης) είναι αποτέλεσμα της διαπίστωσης αυτής της τεράστιας απόστασης ανάμεσα σ' αυτό που διατυπώνει η θεωρία και σ' αυτό που αξιώνει η πράξη. Το γεγονός λοιπόν ότι το θεωρητικό πλαίσιο τονίζει στοιχεία δημιουργικής μάθησης είναι μια πραγματική προσφορά για νέες προοπτικές στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο αγώνας βέβαια να γεφυρωθεί το χάσμα αυτό ήταν για μένα σκληρός και μακροχρόνιος. Έχω αναφερθεί σ' άλλο σημείο της εργασίας μου σ' αυτά τα τεράστια «πώς;» που με βασάνιζαν και μου προκαλούσαν αγωνία, σύγχυση και ενοχές φοβούμενη ότι κάνω παρασπονδίες, επιχειρώντας «τρελές», όπως και η ίδια παραδεχόμουν, δουλειές στο χώρο της τάξης. Όμως ο ενθουσιασμός, η αγάπη μου για τη δουλειά μου, η απόλαυση και η ευτυχία στα μάτια των παιδιών λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά στην επιμονή μου να επινοήσω τρόπους που θα φέρουν τις προτάσεις της θεωρίας στα μέτρα της πράξης. Μετά από τέτοια κατάθεση ψυχής

πιστεύω ότι έχω το δικαίωμα να στέκω κριτικά απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ελπίζοντας ότι συμβάλλω σε μια αναμόρφωση της Λογικής Παιδαγωγικής σε πρωτότυπη, Δημιουργική Παιδαγωγική Πράξη. Και ο αγώνας για μένα συνεχίζεται ως χρέος τιμής προς τα παιδιά του κόσμου που, δυστυχώς, εξακολουθούν να την βιώνουν πολύ σκληρή, πολύ αρνητική απέναντι στην ανάγκη τους για ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους.

Όποιες κι αν είναι όμως οι δυσκολίες και τα προβλήματα στην εφαρμογή της καινοτομίας στην ελληνική εκπαίδευση (Βλ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, 1997, 59 – 70), αναμφίβολα, ο απολογισμός θα είναι θετικός:

α) θα συμβάλλει στην ανανέωση όλων των αντικειμένων μάθησης και θα αναγνωριστεί η κοινή ριζική τους σχέση ως παρακλάδια της επιστήμης και της ανθρώπινης δημιουργικής δράσης.

β) θα αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να λειτουργούν ως δημιουργικοί άνθρωποι σ' όλους τους χώρους της ανθρώπινης δραστηριότητας: προσωπική, επαγγελματική, πολιτική, οικονομική, φιλοσοφική, καλλιτεχνική.

γ) θα βρεθεί επιτέλους μια τιμητική θέση για τη φαντασία και την επινόηση στο χώρο της εκπ/κής μάθησης. Αυτό θα λειτουργήσει ως αντίβαρο στην αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας η οποία εισβάλλει δυναμικά στην εκπ/ση και φαίνεται να κερδίζει αποφασιστικά το ενδιαφέρον των μαθητών.

δ) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα είναι το επάγγελμα που περισσότερο από κάθε άλλο μπορεί να προσφέρει την αίσθηση του ενθουσιασμού, της χαράς και της απόλαυσης, γιατί αναπτύσσεται και πραγματώνεται στην προσπάθεια του ανθρώπου να συναντήσει τον άνθρωπο, να διαπραγματευθεί μαζί του καταστάσεις, να συνεργαστεί μ' αυτόν με λόγο και πράξη, να αγωνιστεί γι' αυτόν και το μέλλον του, να συμβάλει στην οικοδόμηση μιας δημιουργικής σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον του, συντελώντας έτσι στην ευτυχία του.

Μπροστά σ' αυτή την τιμή να επαγγέλλεσαι δάσκαλος δεν δικαιολογείται σήμερα να καλύπτεσαι πίσω από την άγνοια προφασιζόμενος ότι δεν γνωρίζεις πώς δουλεύουν τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, ποιες καταστάσεις ανεβάζουν την ποιότητα της δουλειάς στο σχολείο. Ασφαλώς και χρειάζεται ο δάσκαλος σωστή ενημέρωση, ουσιαστική επιμόρφωση σε όλα τα θέματα της εκπ/σης. Όσον αφορά τη δημιουργικότητα, που μας απασχολεί, έχουν γίνει μεγάλες προσπάθειες και έχουν αποκαλυφθεί σπουδαίες σημασίας πορίσματα και απόψεις:

- Οι ψυχολόγοι αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί η μάθηση να γίνεται βαθύτερη, δυναμικότερη, περισσότερο παραγωγική.

- Οι κοινωνιολόγοι περιγράφουν τρόπους λειτουργίας των τάξεων, των σχολείων ως θεσμών δουλειάς. Ερευνούν το τι μπορεί να κάνει τους θεσμούς αυτούς να υποστηρίξουν το λόγο ύπαρξής τους και με ποιους τρόπους θα πρέπει να αναθρέψουν στους κόλπους τους την καινοτομία, την αλλαγή.

- Ερευνητές σ' όλο τον κόσμο μας εξασφαλίζουν τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τις εκπαιδευτικές εμπειρίες μέσα από διάφορα περιεχόμενα και πολιτισμούς.

- Πολλαπλοί τρόποι διδ/λίας και μάθησης σε άλλες χώρες βρίσκονται στη διάθεση μας περιγράφοντας την διαδικασία μάθησης στην ανθρώπινη σκέψη και αποκαλύπτοντας στοιχεία-τρόπους της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου (μνήμη, ενδιαφέρον, κίνητρα) που επηρεάζουν την ικανότητα του ανθρώπου για δημιουργική έκφραση.

- Μεγάλοι παιδαγωγοί (J. Dewey, W. James, Aristotle, Plato) έχουν αποκαλύψει στοιχεία της επιστήμης της διδ/λίας, που συναντούμε ανανεωμένη, δοκιμασμένη, μέσα από έρευνες, σε πιο σύγχρονες μελέτες που ερευνούν τρόπους αποτελεσματικής γρήγορης μάθησης.

- Τεχνικές και στρατηγικές συνεργατικής μάθησης έχουν σε μεγάλο εύρος ανακαλυφθεί υποστηρίζοντας την αγωνία του εκπαιδευτικού για το «πώς» μπορούν αυτές να γίνουν χρήσιμα εργαλεία για δημιουργική μάθηση στην τάξη.

- Έχουν παρουσιαστεί τρόποι δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων στη μάθηση, όπως: συνεργατική μάθηση, εργαστηριακή μάθηση, μάθηση μέσω προάσκησης, μάθηση μέσω ανακάλυψης, μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης, μάθηση μέσω παιχνιδιού.

- Ερευνητές σχεδιάζουν και προτείνουν περιβάλλοντα μάθησης όπου τα σύγχρονα μέσα τεχνολογίας (κομπιούτερ, βίντεο κ.α.) μπορούν να εμπλέκονται υποστηρίζοντας δυναμικά τις δραστηριότητες μάθησης

Ένας κατάλογος επιτευγμάτων, που θα μπορούσε να επεκταθεί ακόμη περισσότερο, για να αποκαλύψει όλη τη γνώση που έχει αποκομίσει η εκπ/ση σε επίπεδο παγκοσμιότητας και που, λογικά, συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι θα έπρεπε να είχε έρθει παντού η άνοιξη της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Ίσως δεν έχει ακόμη βρεθεί ο τρόπος να μοιράζεται όλη αυτή η προσπάθεια, όλη αυτή η γνώση των εκπαιδευτικών θεμάτων στους εκπαιδευτικούς της πράξης και να τους κάνει κοινωνούς μιας παγκόσμιας, πανανθρώπινης δημιουργικής σκέψης που αγωνιά για το «τι;», «πότε;», «πώς;» μαθαίνει, δημιουργεί ο άνθρωπος και απολαμβάνει τη δημιουργία του. Ίσως δεν έχει βρεθεί ακόμη ο τρόπος να απαλλαγεί ο δάσκαλος από το γνωστό του μοντέλο περί του τι είναι μάθηση, διδασκαλία, αλληλεπίδραση, δημιουργία. Ίσως, ενώ πολλές φορές ο δάσκαλος βιώνει τις δικές του εννοήσεις και βλέπει να λάμπουν νέες ιδέες στο μυαλό του, δεν βρίσκει την τόλμη και το θάρρος να απαλλαγεί από αυτό που κάποιοι μελετητές ορίζουν «σύνδρομο ύλης» και επιχειρώντας, όπως λέει ο De Bono, «πλάγια σκέψη» προς την κάθετη πορεία που ορίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα να προβεί στις δικές του δημιουργικές παρεμβάσεις, περιγράφοντας έτσι ο δάσκαλος και τη δική του δημιουργικότητα (Βλέπε και D. Perkins, 1992, 227 ως τέλος.)

Είναι ωστόσο ανάγκη επιβεβλημένη να ερευνηθεί ο δάσκαλος και να γνωρίσει τη φύση της ανθρώπινης δημιουργικότητας, να σμίξει τη γνώση αυτή με την εμπειρία και τη φιλοσοφία του για τη ζωή, τη μάθηση, την παιδική φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις. Είναι ανάγκη να ερευνηθεί ο ίδιος την προσωπική & την επαγγελματική του ταυτότητα, να αναθεωρήσει τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιεί, κι αν η ανάγκη το απαιτεί, να τα απορρίψει – δεν είναι άρνηση ταυτότητας αυτό – και να αναζητήσει τρόπους, στάσεις, αξίες, μέσα επικοινωνίας με τα παιδιά τέτοιους που περιγράφουν δημιουργικές πρακτικές έχοντας πάντα στο μυαλό του ότι σχεδιάζει, δημιουργεί για τον άνθρωπο του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Είναι ο άνθρωπος που καλείται να παίξει ένα πολύ δύσκολο, πολυσύνθετο ρόλο μέσα απ' τον οποίο δοκιμάζεται όχι μόνο η δύναμη της γνώσης του, αλλά, κυρίως η ποιότητα της συναισθηματικότητας του καθώς και η γενική του ικανότητα να ανταποκρίνεται ολικά, δυναμικά, αποτελεσματικά σ' αυτή τη θεατρική πράξη που λέγεται ζωή.

Μελετώντας και εφαρμόζοντας τη δημιουργική διαδικασία στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη θα διαπιστώσει ότι η ανθρώπινη φύση δεν κάνει διάκριση

στις προτιμήσεις της ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση, ανάμεσα στην ερώτηση και την απάντηση, ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα, ανάμεσα στο χιούμορ και τη λύπη, ανάμεσα στην επιστήμη και τη ζωή. Η δημιουργική φύση εξαφανίζεται τις αντιθέσεις. Είναι η φύση της ολότητας. Τα θέλει όλα' όλα βρίσκουν τη θέση τους σ' αυτήν.

Εφαρμόζοντας τη δημιουργικότητα στη ζωή της ομάδας στην τάξη, θα ανακαλύψει, επίσης, ο δάσκαλος πρωτόγνωρα ίσως γι' αυτόν πράγματα:

1. Πως υπάρχει, πέρα απ' τη σεμνή, λογική και μετρημένη σκέψη, και μια άλλη ανήσυχη, παιχνιδιάρικα που κάνει κόλπα και τσαλίμια χαρίζοντας στον άνθρωπο την απόλαυση του απρόοπτου, του φανταστικού, μια σκέψη παραμελημένη μα τόσο απαραίτητη και αποτελεσματική όταν σμίγει με την άλλη, την καθιερωμένη και αναγνωρισμένη.

2. Πως υπάρχει ένας άλλος τρόπος δράσης στην τάξη, πολύ διαφορετικός απ' αυτόν που υπαγορεύει να καθηλώνεται ο μαθητής στο θρανίο του και να μαθαίνει ακούγοντας, διαβάζοντας ή γράφοντας. Η νέα δράση απαιτεί αυτό-ενεργοποίηση, αυτό-δράση του παιδιού με την οποία ανοίγονται για την ανθρώπινη σκέψη πολλά παράθυρα προς τη ζωή η οποία έτσι απλώνει τη θωριά της από πολλές όψεις. Η δημιουργικότητα, – θα διαπιστώσει ο δάσκαλος – είναι ένα μαγικό πεδίο όπου πάνω του σμίγουν, ανακατώνονται – δεν θέλω να χρησιμοποιήσω τον όρο διαπλέκονται – ενεργητικά παιχνιδιάρικα, οι άνθρωποι, οι διαδικασίες, οι γνώσεις. *Παίζοντας* οι άνθρωποι τις διαδικασίες αφουγκράζονται πρώτα με την καρδιά τους τη γνώση κι ύστερα την κατακτούν ως γνώση με το μυαλό τους.

### 3.11. 3. Παιχνίδι – Σκέψη

Η γενική φιλολογία για τη δημιουργικότητα τονίζει επίσης τη σημασία του παιχνιδιού, ως διαδικασία εμπλοκής σε δράση, *στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης*. Διασυνδέει το παιχνίδι με τις ιδέες αφενός (Παιχνίδι–Σκέψη) και με τη δράση του σώματος αφετέρου, δραστηριότητα η οποία, όταν αναπτύσσεται στα πλαίσια μιας ομάδας (κοινωνικό παιχνίδι) και με την παρέμβαση ενήλικα, *βοηθά στο κέντρισμα της φαντασίας*.

Πολλοί μελετητές της δημιουργικότητας δηλώνουν γενικά ότι το παιχνίδι είναι σημαντική συνιστώσα της δημιουργικής συμπεριφοράς. Κάποιοι απ' αυτούς, μάλιστα, (P. Torrance, 1961, J. Liberman, 1965, J. Getzels & P. Jackson, 1962) ορίζουν το παιχνίδι ως ένα χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τα δημιουργικά παιδιά και τους εφήβους από τους λιγότερο δημιουργικούς συνομήλικους των.

Έρευνες προσπαθούν να συνδέσουν το παιχνίδι με τη δημιουργικότητα για τις ανάγκες της ίδιας της ερευνητικής προσπάθειας. Χρησιμοποιείται δηλαδή το παιχνίδι ως πλαίσιο (Έρευνα Feitelson & Ross, 1973) μέσα στο οποίο το θέμα του παιχνιδιού προερχόταν από τη δημιουργικότητα. Τα παιδιά έτσι ενθαρρύνθηκαν σ' ένα «παιχνίδι προγύμνασης» να συνδυάζουν υλικά αντικείμενα παιχνιδιού με νέους τρόπους, να παίζουν με παιχνίδια που ήταν τάχα παρατημένα μακριά. Η αξιολόγηση των ευρημάτων αποκάλυψε ότι τα παιδιά που ασκήθηκαν με το παιχνίδι έδειξαν περισσότερη δημιουργικότητα στα τεστ δημιουργικότητας, που ακολούθησαν με στόχο να διερευνήσουν την «εξερεύνηση», την «πρωτοτυπία», την «καινοτομία» (T. Amabile, 1996, 191) των ιδεών.

Πολλοί συγγραφείς συσχετίζουν το παιχνίδι με τη δημιουργικότητα



θεωρώντας το ως στοιχείο ενός εξαιρετικά φορτισμένου με κίνητρα περιβάλλοντος, το οποίο έτσι μπορεί να ωθεί σε υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας:

1. Ο Piaget αναφέρει το παιχνίδι ως «πηγή δημιουργικής φαντασίας» (T. Amabile, 1996,225)

2. Οι Piaget και Lieberman προτείνουν ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού ανεβάζουν την αξία της «ευκαμψίας» και την προσαρμογή σε αφηγήσεις, (ό.π.)

3. Ο W. Gordon, ο οποίος εισήγαγε το δημοφιλές πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικότητας, «Synectics» (1961), υποστηρίζει με έμφαση το σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στη δημιουργική διαδικασία διασαφηνίζοντας ότι «όλα τα παιχνίδια δεν είναι δημιουργικά ... αλλά κάθε δημιουργικότητα περιέχει παιχνίδι» (W. Gordon, 1961, 110). Ερμηνεύει το παιχνίδι ως «τη δραστηριότητα της ανάλαφρης κίνησης και διερεύνησης διασυνδέσεων, που προκαταβολικά φαίνονταν να είναι άσχετες προς το πρόβλημα» (W. Gordon, 1961, 110). Περιγράφει το παιχνίδι ως πλαίσιο, που «εμπεριέχει την προθυμία και να διαχειρίζεσαι λέξεις, ιδέες, καθημερινές και πρακτικές υποθέσεις και να παίζεις με αντικείμενα και πράγματα φαινομενικά άσχετα» (ό.π., 161)

Το παιχνίδι, δηλαδή, επιτρέπει στον άνθρωπο να γυροφέρνει το πρόβλημα από πολλές οπτικές γωνίες, να παίζει συσχετίζοντας ιδέες, να απολαμβάνει αυτό το δούναι και λαβείν με τις ιδέες, τα αντικείμενα, τις αισθήσεις, τα φανερά και τα απόκρυφα της δράσης. Απ' αυτή την οπτική θεωρούμε ότι επιβάλλεται να αναγνωριστεί η συμβολή του στην εκπαιδευτική μάθηση αφού μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν:

- πρώτα να εξερευνούν
- μετά να χρησιμοποιούν τη γνώση
- έπειτα να λύνουν προβλήματα χρησιμοποιώντας το παιχνίδι
- αργότερα να κάνουν άσκηση και να αναθεωρούν τη γνώση και τον τρόπο κατάκτησης της για τις ανάγκες μελλοντικής χρήσης.

Αποκαλύπτεται έτσι το παιχνίδι ως διαδικασία που ανοίγει στο παιδί της σχολικής ηλικίας δυνατότητες:

- να χτίζει την αυτοεκτίμησή του
- να αναπτύσσει την εμπιστοσύνη του ότι είναι ικανό να μαθαίνει, και
- να ανακαλύπτει τον τρόπο να μαθαίνει εφ' όρου ζωής.

H N. J. Lieberman (1977) μιλά για τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι κατά την παιδική ηλικία και τη δημιουργικότητα στη μετέπειτα ζωή. Δηλώνει ότι το παιχνίδι «είναι φτιαγμένο από αυθορμητισμό και αποκαλύπτει την απόλαυση και την αίσθηση του χιούμορ» (N. J. Lieberman, 1977, 6) και ότι «στοιχεία παιχνιδιού ενσωματώνονται στην εμπειρία» (ό.π., 61). Δηλώνει επίσης ότι *όπου ο δάσκαλος έπαιξε με τα παιδιά κατά τις διαδικασίες της μάθησης, τα παιδιά ήταν περισσότερο δημιουργικά: «Η αποκλίνουσα σκέψη πράγματι συνέβαινε σε μαθητές, όταν οι δάσκαλοι έδειχναν τάση για παιχνίδι»* (ό.π., 59).

Ερευνητικά δεδομένα περιγράφουν επίσης τη δημιουργικότητα να σημαδεύεται από μια «βαθιά εμπλοκή σε δραστηριότητες του χεριού, αλληλένδετη με ένα είδος πνευματικού παιχνιδιού», αυτό που ο Einstein περιγράφει ως «κομπιναδόρικο παιχνίδι» (T. Amabile, 1996, 102). Επισημαίνεται βέβαια, αναφορικά με το θέμα «δραστηριότητες με το χέρι και παιχνίδι», ο κίνδυνος τα εξωτερικά κίνητρα (το παιχνίδι για το παιχνίδι) να υπονομεύσουν τα εσωτερικά (το ενδιαφέρον για την αναζήτηση της ιδέας). Αναγνωρίζεται, ωστόσο

- άποψη εξαιρετικά σημαντική για το δάσκαλο - η δυνατότητα η δημιουργική

διαδικασία να φαίνεται παιχνίδι, όταν η εμπλοκή του ατόμου σε ένα έργο θεωρείται «δουλειά» όσον αφορά τα εξωτερικά κίνητρα και «παιχνίδι» όσον αφορά τα εσωτερικά, (ό.π.)

Υπάρχουν επίσης στοιχεία που αποδεικνύουν τη συμβολή της ποιότητας του παιχνιδιού σε υψηλότερα επίπεδα δημιουργικής έκφρασης. Σύμφωνα μ' αυτά:

α) Το παιχνίδι που έχει έντονα τα στοιχεία της μίμησης, της διανόησης, της «ουδέτερης γεύσης» φαίνεται να αναπτύσσει λιγότερη δημιουργικότητα από όση το *πειραματικό παιχνίδι*, αυτό που η ερευνήτρια A. Craft (A. Craft, 2000, 50) αποκαλεί «παιχνίδι πιθανότητας».

β) Το «κοινωνικό παιχνίδι» φαίνεται να συντελεί περισσότερο στη δημιουργικότητα απ' ό,τι το «μοναχικό».

γ) Η παρέμβαση του ενήλικα στο παιχνίδι κάνει πιο εύκολο το ρόλο του για το κέντρισμα της φαντασίας (ό.π.) και την ενεργοποίηση της υποθετικής σκέψης.

Η A. Craft συσχετίζει το παιχνίδι με την *υποθετική σκέψη* — την αποκαλεί «μηχανή» της δημιουργικότητας (A. Craft, 2000, 8) — και την υποθετική σκέψη με τη *φαντασία*. Σύμφωνα με την ερευνήτρια «σκέφτομαι υποθετικά» σημαίνει επιχειρώ ένα παιχνίδι στα πλαίσια του οποίου συνειδητά «αρνούμαι να δεσμευτώ από τις καταστάσεις» και είμαι αποφασισμένος «να λειτουργήσω με τη φαντασία μου» προκειμένου να πολιορκήσω ολόπλευρα ένα πρόβλημα, να δω και να καταλάβω, προχωρώντας πέρα από τα φανερά, πολύ περισσότερο απ' όσα υπάρχουν μπροστά μου. (A. Craft, 2000, 4). Δηλαδή η υποθετική σκέψη είναι αποτέλεσμα τριών προϋποθέσεων:

α) «παίζω»

β) «θέτω ερωτήσεις»

γ) «λειτουργώ με τη φαντασία» (ό.π., 9)

Αποκαλύπτονται έτσι:

α) Η φαντασία φαίνεται να συνιστά έννοια συνώνυμη του παιχνιδιού, γι' αυτό και πολλοί μελετητές χρησιμοποιούν το λεκτικό σχήμα: «Η εμπλοκή σε διαδικασίες παιχνιδιού ή φαντασίας» αναφερόμενοι σε διαδικασίες που μπορούν να έχουν «θετική επίδραση ... μέσω της ενεργητικής εμπλοκής, σε διαδικασίες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα» (T. Amabile, 1999, 272)

β) Δηλώνεται έτσι ότι παιχνίδι και δημιουργικότητα έχουν κάτι κοινό: Ανοίγουν περάσματα προς πιθανότητες. Συνάμα αποκαλύπτεται η εξαιρετική *συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης*

γ) Το παιχνίδι, λοιπόν, είναι ένα πλαίσιο-στημόνι που πάνω του συνυφαίνονται η *υποθετική σκέψη*, η φαντασία (ως νοητικές εικόνες) και η δράση, (ως κίνηση).

Ζητώντας από τα παιδιά μιας τετάρτης τάξης να μου περιγράψουν πως τους φάνηκε το νέο παιχνίδι των υποθέσεων στη φωτοτυπία («Τι θα συμβεί αν ...») άκουσα και κατέγραψα απόψεις που ενισχύουν από την πλευρά των παιδιών τις προαναφερθείσες αντιλήψεις των μελετητών. Παραθέτω, μαζί με δείγμα της φωτοτυπίας, μερικές από αυτές:

Αχιλλέας: Κυρία, αυτό το παιχνίδι είχε *πλάκα* με τις *αστείες* ερωτήσεις. Έκανα κι εγώ τέτοια παιχνίδια χτες στον αδερφό μου. Κι αυτουνού του *άρεσε* κι ας είναι πιο μικρός μου. (Το παιδί εστιάζει στο χιούμορ και την απόλαυση)

Αλεξάνδρα: Εμένα μου φάνηκε πολύ ωραίο παιχνίδι, γιατί πρέπει να *σκεφτούμε*, πριν γίνουν πράγματα, πως θα γίνουν, όπως έκανε ο

Προμηθέας. Όταν το παίζω νιώθω σαν την Πυθία, που δίνει ερωτηματικούς χρησμούς και *συ καταλαβαίνεις* τι θα ένωθες ή τι θα πάθαινες στο μέλλον, αν πρέπει να κάνεις κάτι ή όχι. (Δηλώνεται η σχέση: Σκέψη–Φαντασία)

Μαρία: Το παιχνίδι μου φάνηκε *αλλιώτικο* απ' τ' άλλα που κάναμε. Μου άρεσε πολύ. Μ' έκανε να *σκεφτώ* και να *γράψω αστεία, φανταστικά ή λογικά*. Την ώρα που το 'γραφα, μου 'ρχόταν να το διαβάσω και να το παίζω μ' όλους στο σπίτι για ν' ακούσω όσα οι άλλοι *σκέφτονται με τη φαντασία τους και λένε*.

(Εστιάζει: Παιχνίδι με λόγια, ιδέες, καθημερινές υποθέσεις)

Δέσποινα Κυρία, η αδερφή μου, που πάει πρώτη, σας παρακαλεί να της δίνετε κι αυτηνής τέτοιες φωτοτυπίες για να *παίζει κι αυτή φανταστικά παιχνίδια*.

(Εστιάζει: Ανάγκη για παιχνίδι με τη φαντασία σ' όλες τις ηλικίες)

Τέα: Αυτό το παιχνίδι ήταν πολύ δυνατό. Μου άρεσε. Ένωθα σαν να ήταν ένα χέρι, που *έβαζε το μυαλό μου να δουλεύει, να δουλεύει ασταμάτητα*. *Δε φαντάζεστε τι κατέβαζε το μυαλό μου μ' αυτό το παιχνίδι*.

(Εστιάζει: Παιχνίδι – Σκέψη – Φαντασία)

Είναι πράγματι εκπληκτικό το γεγονός ότι τα παιδιά περιγράφουν με τέτοιο δυναμικό τρόπο την τάση να εικάζεις ως ένα παιχνίδι που:

- προκαλεί χιούμορ, απόλαυση, συγκίνηση
- ενεργοποιεί τη φαντασία και την παραγωγή σκέψης επιτρέποντας όλα τα ρίσκα, όλα τα επικίνδυνα σάλτα της φαντασίας και της σκέψης

Συνοψίζοντας θα θέλαμε να τονίσουμε:

α) Τον στενό δεσμό ανάμεσα στη δημιουργική διαδικασία και τη δράση–εμπειρία καθώς επίσης και την εξαιρετικής σημασίας σχέση του ενδιαφέροντος με τη δράση, η οποία έχει στενούς δεσμούς συγγένειας με το παιχνίδι, καθόσον αυτό αναγνωρίζεται ως μορφή δράσης.

β) Είναι προφανές ότι το παιχνίδι, όπως κι αν ορίζεται από τους μελετητές

- ως ενότητα χώρου: χώρος και άτομο και εξωτερικές παρεμβάσεις
- ως ελεύθερη δραστηριότητα στο χώρο της φαντασίας
- ως μέσο που συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου
- ως τεχνική που ανοίγει στο άτομο περιθώρια συγκρότησης της συμπεριφοράς για καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον
- ως ιερός χώρος όπου βιώνει το παιδί τη δημιουργική του ζωή
- ως πλαίσιο που σχετίζεται δυναμικά με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης του ανθρώπου κάθε ηλικίας

Σ' όποια κατηγορία κι αν κατατάσσεται (σωματικό, πνευματικό, ατομικό, κοινωνικό, φανταστικό, λογικό, με ή χωρίς παρέμβαση του ενήλικα κ.α.) δηλώνει σαφή στοιχεία που παραπέμπουν στα βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου της δημιουργικότητας. Δηλώνεται, δηλαδή, η άμεση σύνδεση του παιχνιδιού με τη δημιουργική διαδικασία (Δημιουργικότητα και Παιχνίδι κάνουν ανοίγματα προς το πιθανό). Τονίζεται, επίσης, η εξαιρετική σημασία του παιχνιδιού ως τεχνική και μέσον δημιουργικής μάθησης στην εκπαίδευση. Αποτελεί, ως εκ τούτου, για τον εκπαιδευτικό, πεδίο πρόκλησης για δημιουργική δράση, χώρος πολλά υποσχόμενος για απίστευτα απολαυστικές διαδικασίες αποτελεσματικής μάθησης

στο χώρο της εκπαίδευσης αφού, όπως αποκαλύπτουν ερευνητικά δεδομένα (Bλ. W. Gordon, 1961, T. Amabile, 1996, A. Craft, 2000 κ.α.) και όπως η πράξη βεβαιώνει μέσω του παιχνιδιού:

- δίνεται η δυνατότητα για βαθύτερη εξερεύνηση, ανασυγκρότηση και δημιουργική χρήση της γνώσης, ήτοι καλύτερες επιδόσεις
- τα άτομα που εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης μέσω παιχνιδιού δέχονται θετικές επιδράσεις ενθάρρυνσης (το παιχνίδι λειτουργεί και ως εσωτερικό κίνητρο) οικοδομούν εμπιστοσύνη, αναπτύσσουν αυτοεκτίμηση, αγαπούν να μαθαίνουν.

### 3.11.4. Παιχνίδι – Χιούμορ

Η σχέση παιχνίδι – χιούμορ αναγνωρίζεται ως σχέση παιχνίδι — σκέψη, αφού το *χιούμορ* θεωρείται *παιχνίδι του νου*, όταν αυτός «ταλαντεύεται ανάμεσα στον προφανή τρόπο θεώρησης [των πραγμάτων] και τον απρόσμενο» (E. De Bono), η χρήση της πλάγιας σκέψης, μετ. Λίτσα Φωκίδου, Αθήνα, Μάνατζμεντ, χ.χ.Α). Το χιούμορ αποκαλύπτεται όταν ο νους επιτυγχάνει το «πάντρεμα ασύμφωνων στοιχείων» (St. H. Kim, 1990, 29) εκφράζοντας έτσι «την ικανότητα να αποσπάται από την στερεότυπη ρουτίνα σκέψης» (A. Koestler, 1964, 91). Προϋπόθεση απαραίτητη σε μια τέτοια επιτυχία είναι το δικαίωμα της *απελευθέρωσης του νου* από «τους περιορισμούς των λογικών σκέψεων και αποφάσεων» (T. Amabile, 1996, 223). Η προϋπόθεση αυτή περιγράφει κατάσταση που παραπέμπει στη δημιουργική πράξη, η οποία δηλώνει τη συγγένεια της προς το χιούμορ ως «πράξη ελευθερίας – ως ακύρωση της συνήθειας, μέσω της πρωτοτυπίας», όπως με μεγάλη εκφραστική δύναμη δηλώνει ο A. Koestler (A. Koestler, 1964, 91).

Ο A. Koestler (1964, 63) συμπεριλαμβάνει το *χιούμορ* με την *επιστήμη* και την *τέχνη* ως τις τρεις βασικές περιοχές της *δημιουργικής σκέψης*, στις οποίες αναγνωρίζει κοινά κριτήρια «την πρωτοτυπία», «την έμφαση», «την οικονομία» (A. Koestler, 1964, 82). Σύγχρονοι δε μελετητές της δημιουργικότητας αποφαινόμενοι, επικαλούμενοι ερευνητικά δεδομένα, ότι η «εμπλοκή σε δραστηριότητες *χιούμορ* και *παιχνιδιού* αυξάνει επακόλουθα τη δημιουργικότητα, ιδιαίτερα εάν τα αντικείμενα του παιχνιδιού – χιούμορ σχετίζονται με το επακόλουθο έργο» (T. Amabile, 1996, 223). Το χιούμορ καλλιεργεί ευφορία, ευεξία, χαρά, ενθουσιασμό, αναγκαίες, ως γνωστόν, προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κλίματος δημιουργικής συμπεριφοράς.

Ποιητές και φιλόσοφοι, μέσα απ' τους αιώνες, συνθέτουν θεωρίες για το χιούμορ περιγράφοντας το ως *στάση ζωής*, που υπαγορεύεται από την ανάγκη του ανθρώπου:

- για πνευματική δράση – παιχνίδια του νου ανάλογα μ' εκείνα του σώματος
- για γέλιο, ελευθερία, ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Τους τελευταίους δύο αιώνες το χιούμορ, όπως και το παιχνίδι, αποτέλεσε αντικείμενο ενδιαφέροντος, που εκδηλώθηκε και στο χώρο της λογοτεχνίας. Τα τελευταία χρόνια, εξάλλου, οι ανθρωπιστικές επιστήμες (εξεικτική ψυχολογία, ψυχογλωσσολογία) αναζητούν και περιγράφουν την ιδιαιτερότητα της σχέσης χιούμορ — παιδί. Τονίζεται με έμφαση η παιδαγωγική δράση του χιούμορ, η

ανάγκη εισαγωγής του στα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής μάθησης. Καλείται, λοιπόν, η εκπαίδευση, να προγραμματίσει την συστηματική ικανοποίηση της έμφυτης αυτής ανάγκης του παιδιού για χιούμορ, το οποίο, εξάλλου, αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής ζωής, στενά δεμένο με την καθημερινότητα.

Πολλοί συγγραφείς αναγνωρίζουν την εξαιρετικής σημασίας υποστηρικτική δύναμη του χιούμορ στη βελτίωση της ψυχοσωματικής υγείας του παιδιού, ως στοιχείου που μας «βοηθά να αναπτύξουμε μια προοπτική για τα σκαμπανεβάσματα της ζωής και μας ενισχύει να διατηρούμε τη λογική μας» (Rebecca J. Lukens, 1995, 218). Ιδιαίτερα οι συγγραφείς λογικοτεχνικών κειμένων ανταποκρινόμενοι σ' αυτή την ανάγκη των παιδιών «να βλέπουν τα πράγματα μέσα από τον ήχο του γέλιου» (ό.π.) αναζητούν για τα βιβλία τους τον τόνο εκείνο που σχετίζεται με το χιούμορ και υπηρετείται με τη χρήση:

- προσωποποιήσεων
- χαρακτήρων, που παρουσιάζονται συγχρόνως ως ζώα και ως ανθρώπινες οντότητες
- ρόλων, που αποκαλύπτουν τα παθήματα ή τις γκάφες κάποιων χαρακτήρων
- υπερβολές στην περιγραφή με λόγο ή εικόνα
- απόκλιση στη συμπεριφορά
- της σάτιρας
- ρυμών (limericks), που αποκλίνουν από τα απαιτούμενα μέτρα της φόρμας και προκαλούν το χιούμορ, γιατί ακριβώς δηλώνουν αμφισημία ή καλλιεργούν υπαινιγμούς κ.α.

Επιχειρούν, δηλαδή, λεκτικές και εικονικές παραδοξότητες ως τρόπους που ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν το παιδί να εισβάλει στον κόσμο του παράδοξου και να απολαύσει τον κόσμο του γέλιου και της σάτιρας επιστρέφοντας έπειτα με ενισχυμένες δεξιότητες και διαθέσεις στον κόσμο της λογικής.

Είναι γεγονός ότι προοδευτικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί τονίζουν σήμερα με έμφαση την ανάγκη να ξαναβρούν τα παιδιά όλων των ηλικιών τη χαρά και την απόλαυση στη μάθηση. Το χιούμορ αναγνωρίζεται απ' αυτούς «σπουδαίος τρόπος μάθησης» και επινοούνται παιχνίδια – τεχνικές που υπηρετούν τη γρήγορα, ευχάριστη, αποτελεσματική μάθηση (G. Dryden, 2000, 233). Γράφονται επίσης βιβλία, όπως η Γραμματική της Φαντασίας του Τζ. Ροντάρι, μέσα απ' τα οποία αναδύεται από κάθε γραμμή η αίσθηση του χιούμορ, η τάση ενός ανατρεπτικού πνεύματος που παίζοντας χτυπά κάθε στερεότυπη αντίληψη και εξοστρακίζει την πλήξη, την ανία, την τυποποίηση και την αναστολή για δημιουργικά πετάγματα της σκέψης.

Η πρωτοτυπία των ιδεών του δασκάλου, το υλικό, ο τρόπος χρήσης και η διάθεση του ίδιου να δώσει χαρά και απόλαυση στα παιδιά πλάθοντας ιστορίες, και πλέκοντας τα σε παιχνίδια δράσης και φαντασίας με πλήθος χιουμοριστικά στοιχεία, αποτελούν πρόκληση για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, που αναγνωρίζει ότι «τίποτα δεν μπορεί να βοηθήσει [το παιδί], όσο το γέλιο, στην αποδραματοποίηση, στην εξισορρόπηση των σχέσεων του [με το περιβάλλον] ... , στην έξοδο του απ' τη φυλακή των ανησυχητικών εντυπώσεων, των νευρωτικών θεωρητικοποιήσεων» (Τζ. Ροντάρι, 1994, 147).

Ωστόσο, παρ' όλα αυτά, εξακολουθούν οι μαθητές μας σήμερα να δηλώνουν, έλλειψη εξοικείωσης με το χιούμορ. Εξακολουθεί, όπως βεβαιώνει η εμπειρία μας με τα παιδιά, να ισχύει αυτό που λέει ο Α. Koestler, ως συμπέρασμα μιας έρευνας σε Αμερικανούς μαθητές ηλικίας οχτώ ως δεκαπέντε ετών" « ... η ταπείνωση, η

πρόκληση στενοχώριας [με την έννοια του βάζω τον άλλο σε δύσκολη θέση] ή το ξεγέλασμα των άλλων πολύ εύκολα προκαλεί γέλιο, ενώ μια πνευματώδης ή αστεία παρατήρηση συχνά περνά απαρατήρητη» (Α. Koestler, 1964, 53) από τους μαθητές.

Δεν θα πρέπει να προκαλεί έκπληξη η διαπίστωση αυτή σε μας τους εκπαιδευτικούς. Αρκεί να αναλογιστούμε:

α) πόσο λίγο κοινωνικοποιεί το παιδί η εκπαίδευση σε καταστάσεις χιούμορ

β) πόσο συχνά αποκαλύπτεται σε μας η αδυναμία των μαθητών μας να κατανοήσουν καταστάσεις με χιούμορ και να επικοινωνήσουν μέσω του χιούμορ,

γ) ποιο παιδαγωγικό κλίμα καλλιεργούμε στην τάξη και ποιες σχέσεις δασκάλου – μαθητή *εμείς* καθορίζουμε για τους μαθητές μας. Είναι σχέσεις *φιλίας, οικειότητας, εμπιστοσύνης, αγάπης και ελευθερίας* ώστε να τολμήσει το παιδί να κάνει χρήση του χιούμορ κατά την επικοινωνία του με δάσκαλο και την ομάδα; Πως ανατρέπουμε το φόβο του να ερμηνευθεί η τάση του για χιούμορ ως θράσος και έλλειψη σεβασμού, αντίληψη που συχνά ενισχύουν και οι γονείς;

δ) πόσο και με ποιο τρόπο εκμεταλλευθήκαμε, ως δάσκαλοι, τις ευκαιρίες για χιούμορ, που, έστω και σε μικρό ποσοστό, δίνονται ως στόχοι μάθησης στα γλωσσικά μας κείμενα; Μπορεί ο περιορισμός της επικοινωνίας του παιδιού με το κείμενο στα επιφανειακά επίπεδα της αδρομερούς απόδοσης του περιεχομένου και της ερμηνείας των άγνωστων λέξεων, αποσπασμένων από το όλο λεκτικό πλαίσιο επικοινωνίας, να ανοίγει στο παιδί διαύλους επικοινωνίας με τις δημιουργικές τάσεις του συγγραφέα και πολύ περισσότερο, ανοίγει στο παιδί μια τέτοιου είδους τεχνική δυνατότητες για ένα διάλογο με το κείμενο επιτρέποντας του να αντιπαραθέσει το δικό του χιούμορ;

ε) ποια τύχη περιμένει τις ελάχιστες εργασίες δημιουργικής έκφρασης που προτείνονται στο βιβλίο Γλώσσας; Μήπως ανατίθενται στο σπίτι μεταθέτοντας στο γονιό την αυξημένη ευθύνη της διαχείρισης μιας τόσο απαιτητικής εργασίας, ή παραμελούνται σκόπιμα δηλώνοντας έμμεσα, δυστυχώς, την αδυναμία ή την αδιαφορία του σχολείου να ασκήσει και να αναπτύξει δημιουργικότητα; Ποια τελικά είναι η θέση των εξωλογικών στοιχείων, της υπερρεαλιστικής έκφρασης στα περιεχόμενα μάθησης του σύγχρονου σχολείου; Θεωρούνται μήπως άχρηστα, ακατάλληλα, απαγορευμένα ή δυσπρόσιτα για την αντίληψη του δασκάλου και, ως εκ τούτου, αναστέλλεται η διάθεση του για προσέγγιση και αξιοποίηση;

Στα σχολεία μας εξακολουθούμε — δεν μας τιμά ασφαλώς αυτό — να αναγνωρίζουμε την πεπατημένη της σοβαρότητας της λογικής ως μοναδικό και αποκλειστικό πέρασμα στη μάθηση. Εξακολουθούμε «να γελάμε πάρα πολύ λίγο», όπως λέει ο Τζ. Ροντάρι (Τζ. Ροντάρι, 1985, 32). Το γέλιο και σήμερα θεωρείται στο χώρο της τάξης συνώνυμο: της επιπολαιότητας, της ανωριμότητας, της ανευθυνότητας, της τάσης, δήθεν, του παιδιού για ειρωνεία και μηδενισμό.

Το σχολείο, παρά τις θεωρητικές του διακηρύξεις εξακολουθεί πράγματι — αυτό βεβαιώνει η εμπειρία μας στο χώρο της εκπαίδευσης — να πρεσβεύει ότι το χιούμορ δεν μπορεί να εναρμονίζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους, γιατί ίσως θεωρείται πολυτέλεια, που επιτείνει το πρόβλημα του μικρού χρόνου που έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός.

Είναι, ωστόσο, επιβεβλημένη ανάγκη να προχωρήσει το σχολείο στην υλοποίηση ενός συγκεκριμένου διδακτικού στόχου: Την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού και μέσω του χιούμορ αναγνωρίζοντας και ενθαρρύνοντας την παραμελημένη αποκλίνουσα σκέψη καθώς και την συνθετική

και αναλυτική ικανότητα του παιδιού, οι οποίες, ως γνωστόν, καθιστούν ικανό το άτομο:

- να εντοπίζει τον υπαινιγμό
- να διακρίνει το πραγματικό από το φανταστικό
- να ανιχνεύει κάτω από τα λεκτικά και εξωλεκτικά σχήματα επικοινωνίας, τις προθέσεις και τις συναισθηματικές φορτίσεις του άλλου.

Η σύγχρονη κοινωνία υπαγορεύει με σαφήνεια τις απαιτήσεις της για δημιουργία πολιτών με ανεπτυγμένη αποκλίνουσα σκέψη και δημιουργική φαντασία και καλεί την εκπαίδευση: να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών αναλαμβάνοντας την αποτελεσματική εκπλήρωση του ρόλου της στον τομέα αυτό. Η πολιτεία έχει προβλέψει περιεχόμενα που στοχεύουν να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με καταστάσεις ποιοτικού χιούμορ, όπως αυτές που περιέχονται στα βιβλία Γλώσσας και στο Ανθολόγιο. Δίνει, έτσι, το έναυσμα και τη δυνατότητα, έστω και μέσα, από ένα μικρό δείγμα κειμένων, να 'ρθει ο μαθητής σε επαφή με το χώρο του χιούμορ και να κερδίσει μάθηση απολαυστική ελπίζοντας στη δυναμική συμβολή του εκπαιδευτικού για δημιουργία και αναζήτηση και άλλων περιεχομένων και καταστάσεων που ενισχύουν τη δημιουργική έκφραση του μαθητή.

Το χιούμορ, ασφαλώς, δεν καλλιεργείται μόνο μέσα από μερικά για κάθε τάξη κείμενα ούτε μέσα από θεωρητικά σχήματα υποδείξεων που σχετίζονται με τον εντοπισμό της σάτιρας, του αστείου ή της εύθυμης διάθεσης του συγγραφέα σ' ένα επίπεδο που διόλου δεν προκαλεί το χιούμορ του μαθητή και επομένως και το ενδιαφέρον του να το αναζητήσει. Μένουν ανενεργά θεωρητικά σχήματα ερωτήσεις όπως:

- Που βρίσκεται το αστείο σ' αυτή την απάντηση;
- Ποια είναι τα σημεία του κειμένου που σε κάνουν να γελάσεις;
- Είναι για γέλια ο πόλεμος; Γιατί ο Αριστοφάνης διάλεξε αυτόν τον τρόπο
- Που σας έκαμε ο Αριστοφάνης να γελάσετε;

Θυμάμαι ένα παιδί κάποτε μου είπε χαρακτηριστικά: «Κυρία, μας ρώτησε ο δάσκαλος όταν τελείωσε την ανάγνωση πού μας έκανε ο Αριστοφάνης να γελάσουμε. Κανένας δεν ήξερε τι να πει γιατί κανένας δεν είχε γελάσει με τη σοβαρή ανάγνωση του δασκάλου. Δείξτε μου, έχει γέλιο αυτό το κείμενο;» Αντιλαμβάνεται κανείς πόσο εύκολα μπορούν τα παιδιά να υποτιμούνται όταν ο δάσκαλος δεν έχει και ο ίδιος προκληθεί απ' αυτά, όταν δεν αναγνωρίζει την αναγκαιότητα να κάνει προθέρμανση της διάθεσης του παιδιού για χιούμορ εμπλέκοντας το σε μια προάσκηση εμπλοκής σε καταστάσεις χιούμορ λίγο πριν το πέραςμα στο κείμενο.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιληφθεί ότι το χιούμορ είναι στάση και τρόπος ζωής και ότι καλλιεργείται κάθε στιγμή της εκπαιδευτικής επικοινωνίας με τα παιδιά, αρκεί να είναι και ο ίδιος ευαίσθητος στο χιούμορ. Οι αφορμές δίνονται συχνότατα από τα ίδια τα παιδιά, όταν νιώθουν ελεύθερα να εκφράζονται χωρίς το φόβο του λάθους. Από το μέρος του δασκάλου το χιούμορ δηλώνεται με λεκτικά και εξωλεκτικά σχήματα ως διαρκής διάθεση να διασκεδάσει, να ξεκουράσει, να μπλοκάρει, να ξεγελάσει, να στριμώξει τη σκέψη των παιδιών, να παραπλανήσει τα παιδιά. Ως τεχνική μάθησης απαιτεί διαδικασίες βιωματικής εμπειρίας που μόνον ο χώρος της τέχνης μπορεί να εξασφαλίζει. Είναι αδύνατη η εξοικείωση με το χιούμορ χωρίς την εμπλοκή του μαθητή σε καταστάσεις δραματοποίησης, παιχνιδιού, σκίτσου, ζωγραφικής, παντομίμας, οι οποίες

ανοίγουν στο παιδί δυνατότητες προσωπικής εξερεύνησης της περιοχής του χιούμορ.

Δεν θα εξετάσουμε αν μια τέτοια στάση του δασκάλου καταντά διαστροφή. Το σημαντικό για μας είναι ότι πολλές φορές παρουσιάζεται τόσο απρόσμενα και τόσο φαινομενικά εύκολα ο τρόπος για να καλπάσει η σκέψη και να προτείνει σχήματα που, σαφώς αποκλίνουν από το φυσιολογικό, μαρτυρούν όμως:

- συνειδητή παρέμβαση του παιδιού στα κείμενα
- ευελιξία της σκέψης
- διάθεση του παιδιού να προκαλέσει το χιούμορ στους γύρω του
- τάση να «παίξει» με θεσμούς και αξίες σε στιγμές που πιθανόν εσύ, ο

δάσκαλος, νιώθεις απρόθυμος ή ανέτοιμος να αξιολογήσεις ως πού έχει το παιδί υπερβεί τα όρια και πόσο τώρα χρειάζεται τη δική σου βοήθεια για να επιχειρήσει το ταξίδι της αντίστροφης μέτρησης, την οικοδόμηση δηλαδή αυτού που ίσως γκρέμισε σε μια διάθεση να το εξερευνήσει παίζοντας.

Η πράξη βεβαιώνει ότι πολύ συχνά συμβαίνει στη δημιουργική διδασκαλία να έχουμε προϊόντα δημιουργικής έκφρασης των παιδιών που συγκλονίζουν το δάσκαλο – εγώ προσωπικά έχω βιώσει πολλά τέτοια συναισθήματα – με την ποιότητα του χιούμορ που διαθέτουν. (Καταθέτω ως μικρό δείγμα «φανταστικές αστείες ιστορίες» των παιδιών που έπλαθαν σχεδόν καθημερινά στα πλαίσια αξιοποίησης του λεξιλογίου Γλώσσας).

Το παιδί, στην προσπάθειά του να παίζει στα πλαίσια του χιούμορ με τις αξίες, αποκαλύπτει συχνά ένα είδος συναισθηματικής διατάραξης καθώς εκδηλώνει τη διάθεση του να εναρμονίσει το στόχο του να δημιουργήσει κάτι πρωτότυπο με τον σεβασμό του στις αξίες που φέρει από το κοινωνικοπολιτιστικό του περιβάλλον. Η διατάραξη της ισορροπίας στη συνείδηση του Θάνου, για παράδειγμα, (μαθητής Ε' τάξης) πρέπει να ήταν εξαιρετικά έντονη, όταν του ζήτησα αναλύοντας το κεφάλαιο «Κάβος Γάτα» της Φανής Παπαλουκά (Γλώσσα Ε', τεύχος Δ.) να αντιστρέψει τους ρόλους ανάμεσα στους πρωταγωνιστές (καλόγεροι-γάτες) και να πλάσει «μια δική του πρωτότυπη ιστορία που θα μας κάνει να γελάσουμε» (Έτσι ετέθη το ζητούμενο). Ο θεσμός «καλόγερος» λειτουργούσε ως έννοια ταμπού στη συνείδηση του παιδιού – εκ των υστέρων μάθαμε ότι ο παππούς του ήταν παπάς – μα η έμφυτη και ασκημένη διάθεση του για χιούμορ νίκησε κάθε αναστολή και προχώρησε στη χρησιμοποίηση αυτού του άκρως προκλητικού, όπως αποδείχτηκε από το αποτέλεσμα, διωνύμου: «καλόγεροι-γάτες».

Τον ώθησα σκόπιμα να ξεκινήσει την ανατροπή της τάξης των πραγμάτων από την παράγραφο τρία, όπου περιγράφεται έντονα το σκηνικό με τις αμέτρητες γάτες στο καράβι να λειτουργούν ως πρωταγωνιστές σε βάρος της δράσης των ανθρώπων. Καθώς η σκηνή με την ανατροπή, όπως την περιέγραφε ο Θάνος έκανε τη διάθεση μας για γέλιο να ξεσπάσει, το παιδί έπαθε αυτό που ο λαός μας λέει: «Τρώγοντας έρχεται η όρεξη». Ξεκίνησε, λοιπόν, ο Θάνος να ανατρέπει την ιστορία απ' την αρχή ωθούμενος από εσωτερικές ενισχύσεις που αναπτύσσονταν καθώς παρακολουθούσε τις συνέπειες της δικής του προσπάθειας στις δικές μου αντιδράσεις γέλιου και ευφορίας. Ο Θάνος είχε βρει, φαίνεται, τον ακροατή που του ταίριαζε. Τα πνιχτά γέλια και οι συσπάσεις στο πρόσωπο μου, ήταν φανερό ότι ενίσχυαν, υποδαύλιζαν τη διάθεση του Θάνου για χιούμορ. Η φαντασία του οργίαζε ξομπλιάζοντας λεπτομέρειες στο δικό του σκηνικό τέτοιες που τάραζαν τις δικές μου αναπαραστάσεις προκαλώντας ροή νοερών εικόνων από τα



προσωπικά μου βιώματα μ' ένα πρόγονο παπά επαναστάτη από τη φύση του.

Ο «αφηγητής» μέσα στο Θάνο είχε βρεθεί στην καλή του ώρα, όπως λέμε, και χόρευε στους ρυθμούς που του έπαιξε η δική του φαντασία. Κι εγώ, ο «ακροατής», ακολούθησα τα βήματα του καταγράφοντας τα λικνίσματα της σκέψης του φοβούμενη μη μου διαφύγει το παραμικρό απ' τα σημάδια της έκφρασης της δημιουργικής φύσης του Θάνου, παρότι το κασετόφωνο υπηρετούσε πιστά και υπεύθυνα αυτή την ανάγκη αφήνοντας σε μένα την ευθύνη για την αποτύπωση των εξωλεκτικών αντιδράσεων του Θάνου. Το παιδί έγραψε τις σκέψεις του ενώ αφηγείτο συγχρόνως αλλάζοντας τόνους στη φωνή του, έκανε κινήσεις, δραματοποιούσε την εξέλιξη της αφήγησης φεύγοντας από το κάθισμα του βεβαιώνοντας έτσι τους ακροατές του (εμένα και τον εαυτό του Θάνου) ότι ζει προσωπικά, εσωτερικά τα αφηγούμενα μέσα από ένα τριπολικό σχήμα με πόλους:

- τον αφηγητή Θάνο
- τον ακροατή Θάνο
- τον ακροατή-θεατή του Θάνου.

Ο Θάνος, πιάνοντας μέσα από την ανάλυση, που προηγήθηκε, τον παλμό της σκέψης και της διάθεσης του συγγραφέα που στέκεται σκόπιμα στα ευτράπελα στοιχεία της παράδοσης (πώς πήρε το όνομα του το νότιο ακρωτήριο της Κύπρου) αποδεικνύει με την δική του αφήγηση την επιτυχία της επικοινωνίας ανάμεσα στο Θάνο και τη συγγραφέα στα πλαίσια του κειμένου. Το αποτέλεσμα της προσπάθειας του Θάνου ήταν εκπληκτικό. Δεν μπορούσα να συγκρατώ τα γέλια μου καθότι τα λόγια του προκαλούσαν τη δική μου φαντασία και αυτή ζωγράφιζε σκηνές άκρως σουρεαλιστικές. Περιέγραφε σαν έμπειρος αφηγητής με πολλή πειστικότητα σκηνές όπου οι καλόγεροι γαντζώνονταν στα δέντρα, ρουθούνιζαν σαν θηρία, χτυπιούνταν με τα ερπετά και τα ράσα τους – αντί οι προβιές των γάτων που έλεγε το βιβλίο – γίνονταν κουρέλι.

Ολοκληρώνοντας την αφήγηση δήλωσε το παιδί: «Κι όμως εμείς το κάναμε σήμερα αυτό το κείμενο στο σχολείο και δεν είχε τέτοια πλάκα. Δεν το κατάλαβα εγώ. Γιατί;», αναρωτήθηκε με σκεπτικισμό αναζητώντας τις αιτίες που δεν του επέτρεψαν, κατά την εξέλιξη των διαδικασιών στην τάξη του, να ανακαλύψει τα στοιχεία χιούμορ του κειμένου και δήλωνε φανερά ενοχλημένος που έχασε τέτοια απόλαυση. Αποφύγαμε ωστόσο να σχολιάσουμε το θέμα περαιτέρω γιατί ο Θάνος πολύ εύκολα θα αναζητούσε τις αιτίες στην ποιότητα των διαδικασιών που είχε προγραμματίσει ο δάσκαλος του.

Αξιολογώντας όμως και την ποιότητα της βοήθειας που δέχεται ο δάσκαλος – αναφερόμαστε στο βιβλίο δασκάλου – θα θέλαμε να τονίσουμε:

α) οι προτεινόμενες στο βιβλίο του δασκάλου ερωτήσεις επεξεργασίας κειμένου:

- (Από πού ξεκίνησε και για πού πήγε το καράβι;
- Γιατί χαρακτηρίζουν το καράβι «παράξενο»;
- Τι πρόβλημα δημιούργησαν οι γάτες;
- Τι έγινε όταν έφτασαν στον τόπο;)

Είναι απόλυτα πληροφοριακές, άκρως περιοριστικές της σκέψης και έντονα ανασταλτικές κάθε διάθεσης για απόκλιση της σκέψης στα πλαίσια του περιεχομένου της υπόθεσης του κειμένου.

β) Απουσιάζουν παντελώς οι ερωτήσεις που ωθούν στην ανίχνευση της διάθεσης της συγγραφέας για χιούμορ, για διακωμώδηση, για χρήση ευτράπελων

στοιχείων. Καμία ερώτηση με στόχο την ενθάρρυνση των παιδιών για περιγραφή σκηνών και περιστατικών της αφήγησης, όπου θα είχαν τη δυνατότητα τα παιδιά να εκφραστούν αυτοσχεδιάζοντας με ευχάριστη διάθεση. Έλειπαν οι ερωτήσεις που αφορούν τα «πώς δηλαδή;» που εμείς πιστεύουμε ότι λειτουργούν ως «έναυσμα» για προοπτική παρέμβαση του παιδιού στη δράση.

Δεν είναι λοιπόν η καθιερωμένη διαδικασία μάθησης υποτίμηση της δημιουργικής έκφρασης συγγραφέας και παραμέληση της ανάγκης του παιδιού και χιούμορ και μυθοπλασία;

Συνοψίζοντας λοιπόν την περιγραφή της σχέσης παιχνίδι–χιούμορ θα λέγαμε:

α) Το χιούμορ είναι παιχνίδι του νου και δηλώνει την παρουσία του, όταν η σκέψη απελευθερώνεται από τις δεσμεύσεις των λαϊκών αντιδράσεων. Ως πράξη ελευθερίας αποκαλύπτει τη συγγένεια του προς τη δημιουργική πράξη,  
β) Το χιούμορ:

1) Είναι ανάγκη του ανθρώπου για πνευματική δράση.

2) Είναι δραστηριότητα παιχνιδιού, που ενισχύει τη δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου.

3) Είναι σπουδαίος τρόπος μάθησης. Το σχολείο οφείλει να αναγνωρίσει την αξία του και να προγραμματίσει μέσα και τεχνικές που το αναπτύσσουν, γιατί με την καλλιέργεια του χιούμορ συμβάλλουμε στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης. Ο χώρος της τέχνης (δραματοποίηση, κίνηση, σκίτσο, ζωγραφική, αστείες ιστορίες, τραγούδι, στιχουργία, κ.α.) ανοίγουν στο δάσκαλο ένα πλούσιο και δυναμικό περιβάλλον, η αξιοποίηση του οποίου ανοίγει σε δάσκαλο και παιδιά πάμπολλες δυνατότητες για εξοικείωση με καταστάσεις χιούμορ και για προσωπική έκφραση στα πλαίσια του χιούμορ.

### 3.11.5. Η αφήγηση του Θάνου

*Τεχνική:* Αντιστροφή ρόλων στο κείμενο:

«Κάβος Γάτα» Φανής Παπαλουκά

(Δημιουργία αφήγησης με χιούμορ: Μυθοπλασία)

Συνοπτικά η υπόθεση του κειμένου  
Γλώσσας:

Ένα «παράξενο καράβι» ξεκινά από Μ. Ασία με προορισμό τη Λεμεσό Κύπρου. Είναι γεμάτο γάτες κάθε ηλικίας. Φτάνει στην Κύπρο όπου λόγω ξηρασίας έχουν πληθύνει τα ερπετά βάζοντας σε κίνδυνο τη ζωή των ανθρώπων. «Μάντρωσαν» τις γάτες στην αυλή ενός μοναστηριού, όπου οι «δύστυχοι καλόγεροι τα είχανε χαμένα», γιατί «αναστατώθηκε ο κόσμος». Οι ψαράδες γέμισαν την αυλή ψάρια, έφαγαν οι γάτες, «ξεθαρρέψανε ... κι έγιναν φίλοι με τους καλόγερους», έτσι που «κάθε καλόγερος κάποιο γιατί ξεχώρισε ... να τα' αναγνωρίσει για δικό του». Στο τέλος δηλώνεται παρεμπιπτόντως ότι ο τόπος καθάρισε από τα φίδια και ο κάβος ονομάστηκε Κάβος Γάτα. (Γλώσσα Ε, τ.δ', σελ. 24)

Αφήγηση Θάνου:

Τον καιρό της μεγάλης στέγνιας, αιώνες αναβροχιά, ξεκίνησε ένα καράβι γεμάτο καλογέρους από ένα μικρό νησί να πάνε στην Κύπρο να *ζορκίσουν με αγιασμό τα ερπετά που γέμισαν τον τόπο σ' ένα κάβο στη Λεμεσό.*

Όμως *παρά τους αγιασμούς και τους ζορκισμούς τα φίδια και τα ερπετά πολλαπλασιάζονταν και οι γάτες του τόπου κινδύνευαν. Οι καλόγεροι, λοιπόν, χρησιμοποίησαν τα μεγάλα μέσα. Όρμησαν*

στα δέντρα, γαντζώθηκαν στα κλωνιά, χτυπιόνταν με τα ερπετά, ρουθούνιζαν και ξεφυσούσαν σαν θηρία. Έβλεπες τα μούσια, τα μουστάκια και τα μαλλιά τους να σηκώνονται θυμωμένα λες και ήθελαν να εξοντώσουν σαν βελόνες τα φίδια και όλο τους το σόι. Μα τα φίδια δεν το 'βαζαν κάτω. Με επίθεση εναντίον των καλογέρων μπαινόβγαιναν από τα μαλλιά, τα μουστάκια και τα γένια, που ξανεμίζονταν για να προφυλάξουν τους ηρωικούς καλόγερους. Γινόταν χαμός. Η μάχη τελείωσε, ευτυχώς, με θύματα ... τα ερπετά.

Κείνη την ώρα έφτασαν για το βραβείο οι ψαρόγατοι φορτωμένοι με ψάρια λαχταριστά από την παραλία. Τα ρίζανε έξω από το μοναστήρι κι αμέσως γέμισε καλογερίλα το προαύλιο του μοναστηριού. Κι έβλεπες να ανοιγοκλείουν μασέλες τριχωτές πάνω και κάτω καθώς άρπαζαν τα ψάρια. Ένα κατσούλι γατί, που κοιτούσε από μια γωνιά, λυπήθηκε ένα μικρό καλογεράκι που δεν μπορούσε να πιάσει ψάρια. Το άρπαξε από το ράσο, το χάιδεψε στην πλάτη, το 'ρίξε στη ράχη του και το πήγε σπίτι του. Κι από τότε μεγάλωνε το καλογεράκι με τα χάρδια και τις φροντίδες του κατσουλιού.

Κι από τότε ο Κάβος Κουριάς, για να τιμήσει τους ήρωες καλόγερους, ονομάστηκε Κάβος Καλογεριάς

### 3.11. 6. Παιχνίδι – Φαντασία

Το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως *στρατηγική ανάπτυξης της φαντασίας* και της δημιουργικότητας. Συγγραφείς, όπως η N. Lieberman (1977), η M. Warnock (1977) και άλλοι δίνουν έμφαση στις διαδικασίες που μπορούν να κάνουν το μαθητή να ξεφύγει απ' αυτό που είναι γνωστό και συνηθισμένο και να αναπτύξει ιδέες που αποκαλύπτουν δημιουργική φαντασία. Η N. Lieberman μιλά για παιχνίδια που λειτουργούν ως *χώρος ανάμεσα στο οικείο και το νέο*. Η M. Warnock, προχωρώντας τη σκέψη της Lieberman, επιχειρεί να περιγράψει μια σχέση, μια σύνδεση, άκρως ενδιαφέρουσα για την εκπαίδευση. Είναι η σχέση ανάμεσα σ' αυτό που λέμε «δουλειά», ως διαδικασία που υποχρεούται το παιδί να κάνει, και σ' αυτό που οι μελετητές αποκαλούν «παιχνίδι», ως συνώνυμο του «φαντασία».

Καταθέτοντας τη δική μας εμπειρία θα θέλαμε να τονίσουμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να δεχτεί το παιδί να δουλέψει και να ενδιαφερθεί για τη δουλειά του σχολείου είναι να *του ανοίξουμε δυνατότητες στη φαντασία του να παίζει μ' αυτό που θα δουλέψει*. Αποκαλύπτεται έτσι το χρέος του σχολείου:

- να κεντρίζει μέσω του παιχνιδιού τη διάθεση του παιδιού για δουλειά αναγνωρίζοντας και το παιχνίδι ως δουλειά, ακόμη κι αν κάποιες φορές το παιχνίδι φαίνεται εντελώς αταίριαστο προς τη φύση της δουλειάς του σχολείου.
- να χρησιμοποιεί *το παιχνίδι ως ένα απαραίτητο έργο απ' το οποίο πρέπει το παιδί να περάσει επιδιώκοντας τη μάθηση* και το οποίο μπορεί να δηλώνει ποικιλία στην ποιότητα και τον τρόπο ανάπτυξης του.

Μπορεί, πράγματι, στις διαδικασίες μάθησης το παιχνίδι να λειτουργεί ως εξωτερικό κίνητρο και να δηλώνει τον κίνδυνο να υπονομεύσει κάποια στιγμή τα

εσωτερικά κίνητρα (T. Amabile, 1996, 102) ή να κατασπαταλά την ορμή για ολοκλήρωση ενός έργου όταν παίρνει τη μορφή άστοχου παιχνιδίσματος, αλλά κατά την προσωπική μας αντίληψη, το πρόβλημα άπτεται του θέματος οργάνωσης προγραμματισμού και διαχείρισης του παιχνιδιού από το δάσκαλο ως διαδικασία που μπορεί να δηλώνει την τάση να διατηρηθεί η ισορροπία ανάμεσα στην ενθάρρυνση για παιχνίδι και την ανάγκη για δουλειά στο χώρο της τάξης.

Τα παιδιά που, μέσα από τέτοιο προγραμματισμό, έχουν βιώσει το παιχνίδι ως τεχνική που τα ενθαρρύνει να φτάσουν στο βάθος ενός χώρου, να κατακτήσουν τη μάθηση, να ολοκληρώσουν μια δουλειά, αντιλαμβάνονται ως παιχνίδι κάθε εργασία αναγνωρισμένη στα πλαίσια της σχολικής μάθησης ως ρουτίνα δουλειάς, ακόμη και την άσκηση στην ορθογραφία. Περιγράφουν με ενθουσιασμό ποικιλία παιχνιδιών στη σχολική αίθουσα αποκαλύπτουν όμως ταυτόχρονα στον ειδικό αναγνώστη απαιτητική δουλειά, έντονη προσπάθεια για δημιουργική μάθηση που τους χαρίζει – παράδοξο για την κοινή αντίληψη – χαρά και απόλαυση, γιατί παιχνίδι και δουλειά έχουν ταυτιστεί στη συνείδηση τους (Βλ. Σ. Αναστασιάδη και Μ. Αναστασιάδης, 1998).

Σύγχρονοι μελετητές διασυνδέουν στενά το παιχνίδι οποιασδήποτε μορφής ή είδους με τη φαντασία. Η φαντασία είναι, κατά την άποψη τους «μέρος και του ιδεατού και του σωματικού παιχνιδιού» (A. Craft, 2000, 41) αφού:

α) «παίζω» σημαίνει:

– «πηγαίνω πέρα απ' τα φανερά»

– «ερμηνεύω με τρόπο ασυνήθιστο»

– «είμαι ενήμερος της ασυμβατότητας αυτού που κάνω ή σκέπτομαι»

«φαντάζομαι τον κόσμο διαφορετικό μέσα από ξεχωριστούς τρόπους ... εικασία, υπόθεση, επινόηση» (ό.π., σελ. 40–41), στοιχεία που παραπέμπουν όλα στη φαντασία.

β) Ιδεατό και σωματικό παιχνίδι, αν και ξεχωριστά «επικαλύπτουν το ένα τ' άλλο» (A. Craft, 2000, 47).

Εξαιρετικά σημαντική για την εκπαιδευτική μάθηση είναι η περιγραφή της σχέσης του παιχνιδιού με τη φαντασία ως σχέση παιχνιδιού–ενδιαφέροντος. Το παιχνίδι αποτελεί τεχνική που δημιουργεί ιδανικές συνθήκες για πρόκληση συγκινησιακής φόρτισης, η οποία ως γνωστόν, τραβά το ενδιαφέρον των μαθητών. Το ενδιαφέρον, ωστόσο, θεωρείται «ένα από τα χαρακτηριστικά της φαντασίας» (K. Egan, 1992, 86). Δηλώνεται, έτσι, η σχέση παιχνιδιού με τη φαντασία και περιγράφεται η ανάγκη, προκειμένου να ενεργοποιήσουμε τη φαντασία του παιδιού, να αναγνωριστεί το παιχνίδι:

α) ως τεχνική που πραγματικά δημιουργεί συνθήκες που προκαλούν το ενδιαφέρον του παιδιού για εμπλοκή στη μάθηση. Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος του μαθητή αποτελεί ως γνωστόν μια από τις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε στιγμή ο δάσκαλος στα πλαίσια της μάθησης.

β) ως παράγοντας που υπηρετεί το στόχο για ποιότητα στη μάθηση, γιατί:

1. λειτουργεί ως τεχνική απρόβλεπτη, απρόσμενη για το παιδί. Ο συνδυασμός, εξάλλου, με τεχνικές που κεντρίζουν την περιέργεια, ωθούν σε εξερεύνηση της σκέψης μέσω και της σωματικής δράσης, πράγμα που μπορεί να συνιστά μια ιδιαίτερα δημιουργική προοπτική προσέγγισης της μάθησης αφού καλεί τα παιδιά παίζοντας με τη σκέψη και το σώμα τους:

- να μαντεύουν
- να εικάζουν

- να ανακαλύπτουν
- να συνθέτουν συμβατά ή ασύμβατα μέρη
- να αξιοποιούν δεδομένα

2. βοηθά το παιδί να προσεγγίσει εσωτερικά το αντικείμενο μάθησης, να το διακρίνει από την καθημερινή του εμπειρία, να ενσωματώνει τη γνώση στα εσωτερικά του δεδομένα με τρόπο συγκινησιακό, μυστηριακό, ιεροτελεστικό για το ίδιο.

3. ανοίγει στο παιδί περιθώρια για πολλαπλή πολύμορφη έκφραση που σχετίζεται με την περιγραφή και αξιολόγηση των όσων διαδραματίστηκαν κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν

α) με λόγο (προφορικό ή γραπτό) τη συναισθηματική τους φόρτιση, τα ταξίδια της σκέψης τους, νέες δικές τους απόψεις και προτάσεις για το ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση,

β) Με τεχνικές από το χώρο της τέχνης (σκίτσο, ζωγραφική, δραματοποίηση) ως άλλες μορφές αξιολόγησης των διαδικασιών. Τα παιδιά αξιοποιούν έτσι τη δυνατότητα να περιγράψουν τη συμπεριφορά τους, να δηλώσουν τη στάση τους απέναντι στα δρώμενα, να προβούν σε συγκρίσεις ανάμεσα στην παραδοσιακή μάθηση και τη μάθηση μέσω παιχνιδιών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και το παιχνίδι με την τέχνη, αφού «η τέχνη είναι παιχνίδι ..., παιχνίδι μ' όλη τη σημασία της λέξης ... Με το παιχνίδι αυτό τα παιδιά δοκιμάζουν τις ιδέες που επινοούν» (F. Sedgwick, 1993, 155) και μέσω αυτής εξερευνούν τις νέες ιδέες.

Μελετητές της δημιουργικής έκφρασης, πολύ σωστά, αναγνωρίζουν τη σημασία και την αξία του καλλιτεχνικού παιχνιδιού στη σχολική μάθηση. Γι' αυτούς οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες των παιδιών είναι σημαντικό μέρος της εμπειρίας του παιχνιδιού. Υγιή παιδιά συμμετέχουν με λαχτάρα και ανυπομονησία σ' όλα τα είδη καλλιτεχνικής έκφρασης. Χορεύουν, ζωγραφίζουν, τραγουδούν, δραματοποιούν φτιάχνουν συνθέσεις, γράφουν φυσικά και αυθόρμητα. Αποκαλύπτουν, δηλαδή, ότι αυτό που οι ενήλικες αποκαλούν παιδική δημιουργική έκφραση είναι απλά παιχνίδι με χρώματα ή άλλα μέσα αφού «η καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών, όπως και ολόκληρη η αυθόρμητη δραστηριότητα, είναι ένα είδος παιχνιδιού» (Daniel M. Mendelowitz, 1963, 20).

Υποστηρίζεται έτσι η αντίληψη – και η προσωπική μας άποψη συντάσσεται μ' αυτήν – ότι *το παιχνίδι με την τέχνη μπορεί να προσφέρει στο παιδί πιο σίγουρους τρόπους προσωπικής αυτοέκφρασης* ανάλογα με το προσωπικό στυλ μάθησης που προτιμά. Για άλλο είναι ευκολότερη η έκφραση με λόγο, άλλο απολαμβάνει να εκφράζεται μέσα απ' το χορό, την κίνηση, άλλο μετουσιώνει τις αγωνίες, τους φόβους, τις λαχτάρες και τις προθέσεις του ζωγραφίζοντας. Το καλλιτεχνικό παιχνίδι *αναγνωρίζει έτσι την ιδιαιτερότητα της ατομικότητας* του παιδιού, για την οποία ενδιαφέρει στην πράξη το σχολείο αρνούμενο να αναγνωρίσει:

α) το παιχνίδι ως τεχνική μάθησης και έκφρασης, παρότι πρόσφατες έρευνες σε παιδιά των Δημοτικών αναγνωρίζουν τη *σχέση του καλλιτεχνικού παιχνιδιού με την αύξηση της απόδοσης της δημιουργικής αντίδρασης* στα τεστ «Δημιουργικής Σκέψης» του Τοιταποε που συμπλήρωσαν τα παιδιά μετά την ενασχόληση σε εμπειρίες καλλιτεχνικού παιχνιδιού (T. Amabile, 1996, 238)

β) ότι η *διχοτομία*, που το σύγχρονο σχολείο υποστηρίζει, *ανάμεσα στη δουλειά και το παιχνίδι* θεωρείται σημαντικός παράγοντας που αναστέλλει την έκφραση της δημιουργικής σκέψης του παιδιού, αφού το παιχνίδι υπαγορεύει στο παιδί την ενασχόληση με αντικείμενα και ιδέες που μπορούν να το φορτίζουν

συγκινησιακά και να του ανοίγουν περάσματα στον κόσμο της φαντασίας, στον κόσμο του ενδιαφέροντος, της ελευθερίας της δράσης, της απόλαυσης.

Το θέμα για μας είναι πόσο ο δάσκαλος είναι ικανός και διατεθειμένος να επενδύσει προσπάθεια και χρόνο για να κάνει – *κάθε περιοχή της μάθησης εμπειρία πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, πεδίο συγκινησιακής δράσης*. Είναι πλέον κοινή αντίληψη ότι δεν είναι η ποσότητα της γνώσης που συντείνει στην αποτελεσματική μάθηση, αλλά η επιλογή των παραγόντων (μέσων και τεχνικών) εκείνων που υπηρετούν το στόχο της διδασκαλίας για *ποιοτική μάθηση*. Το παιχνίδι είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει τον τρόπο πρόσβασης του παιδιού στη γνώση. Και τούτο διότι στα σχήματα μάθησης με παιχνίδι ο μαθητής είναι πάντα παρόν και η μάθηση δεν μπορεί να σχετίζεται μ' αυτό που αποκαλούμε ρουτίνα μάθησης. Πέραν αυτού η ωφέλεια από το παιχνίδι δεν αφορά αποκλειστικά το μαθητή. Το παιχνίδι ξυπνά στη συνείδηση του δασκάλου εικόνες και σχήματα από την παιδική του δράση με παιχνίδι. Αυτό ανατροφοδοτεί τη σχέση του με νέους σχεδιασμούς και ιδέες παιχνιδιών που τους καταθέτει στους νέους προγραμματισμούς μάθησης. Αυτοί, μέσω της εφαρμογής τους, αποκαλύπτονται όλο και περισσότερο αποτελεσματικοί στο να διεγείρουν το ενδιαφέρον του παιδιού για εμπλοκή στη μάθηση, η οποία τότε δηλώνει ως βασικά χαρακτηριστικά της την *ενεργή δράση* στα πλαίσια, του παιχνιδιού και την *απόλαυση* που αυτό χαρίζει. Τα παιδιά, αδιάψευστοι μάρτυρες, περιγράφουν με έντονα χρώματα και σχήματα (λεκτικά και εξωλεκτικά) τον τρόπο που το παιχνίδι επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης και την ένταση της σχέσης δασκάλου – μαθητή που αυτό ανεβάζει.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε, καταθέτοντας και την μακρόχρονη προσωπική μας εμπειρία, ότι η καθημερινή πρακτική μάθησης επιβεβαιώνει ότι αναγνωρίζεται η σημασία και ο ρόλος του παιχνιδιού στη διασύνδεση της σχέσης Δημιουργικότητα – Φαντασία – Μάθηση:

α) ως τεχνική που δημιουργεί ιδανικές συνθήκες συγκινησιακής φόρτισης, η οποία *προκαλεί το ενδιαφέρον* – χαρακτηριστικό της φαντασίας – για εμπλοκή στη μάθηση (Σχέση: Παιχνίδι – Φαντασία)

β) ως παράγοντας που υπηρετεί το στόχο για *ποιότητα στη μάθηση*, γιατί:

1. είναι τεχνική απρόσμενη για το παιδί
2. ωθεί σε εξερεύνηση της σκέψης και σε σωματική δράση
3. ως τεχνική συνδυασμένη με τεχνικές κέντρισης της περιέργειας συνιστά δημιουργική προσέγγιση στη μάθηση επιτρέποντας στο μαθητή:

- να μαντεύει
- να εικάζει
- να επιχειρεί πολύτροπες διασυνδέσεις συμβατών και ασύμβατων μερών
- να αξιοποιεί τα προσωπικά του δεδομένα
- να ανατροφοδοτεί και να ανατροφοδοτείται μέσω της δράσης
- να γεύεται την απόλαυση της δράσης, της ανακάλυψης της γνώσης, της αποτελεσματικής διαχείρισης από τον ίδιο τον μαθητή με τρόπο συγκινησιακό, ιεροτελεστικό γι' αυτόν.

γ) ως μέσον ανοίγει στο παιδί περιθώρια για πολλαπλή, πολύμορφη προσωπική αυτοέκφραση:

- Δυνατότητα για προφορική – γραπτή έκφραση αναφορικά με τα ταξίδια της σκέψης και της δράσης που επιχειρήθηκαν κατά την ανάπτυξη του παιχνιδιού (Μορφές αξιολόγησης των όσων διαδραματίστηκαν)

– Δυνατότητα για έκφραση με τεχνικές από το χώρο της Τέχνης (ζωγραφική, σκίτσο, δραματοποίηση κ.α.). Οι τεχνικές αυτές οδηγούν αναπόφευκτα και πάλι σε λεκτικές περιγραφές περί του:

«Τι έκανες;» «Πώς το έκανες;» «Γιατί το έκανες;» «Τι ένιωσες;» «Τι σκέφτηκες;» «Τι θα μπορούσε ακόμη να γίνει;»

Αναγνωρίζεται έτσι το παιχνίδι ως κρίκος διασύνδεσης της τέχνης με τη μάθηση υπηρετώντας τη σχέση Γλώσσας – Τέχνης.

δ) ως πλαίσιο που καταργεί τη διχοτομία ανάμεσα στο «δουλειά» – υποχρεούμαι να μάθω – και στο «παιχνίδι» – απολαμβάνω αυτό που επιχειρώ –. Δηλώνεται, έτσι, η εξαιρετικής, για μας, σημασίας σχέση στο χώρο της εκπαιδευτικής μάθησης: Κάθε «πρέπει» μπορεί να γίνει «παιχνίδι» αρκεί ο δάσκαλος:

1. να πιστεύει στη σημασία της πρόκλησης του ενδιαφέροντος του παιδιού για το αντικείμενο μάθησης και στην ανάγκη αξιοποίησης της φαντασίας των παιδιών.

2. να είναι πρόθυμος να δηλώνει την κέντριση του δικού του ενδιαφέροντος διαθέτοντας χρόνο και πάθος για τον προγραμματισμό ανάλογων τεχνικών καταθέτοντας, έτσι, δείγματα ενεργοποίησης της δικής του φαντασίας και διεκδικώντας το δικό του δικαίωμα για συμμετοχή στο παιχνίδι της μάθησης.

3. να αναγνωρίζει έμπρακτα κάθε στιγμή ότι το παιχνίδι είναι έργο από το οποίο πρέπει, οπωσδήποτε, να περάσει το παιδί για να οδηγηθεί στη μάθηση και τη δημιουργία.

### 3.11. 7. Παιχνίδι – Γλώσσα

Το παιχνίδι αναγνωρίζεται ανάμεσα στους παράγοντες (επιτυχημένη έκβαση δραστηριότητας, η φύση της ίδιας της δραστηριότητας, η περιέργεια, το παιχνίδι) που επιφέρουν ικανοποίηση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης.

Ως δραστηριότητα το παιχνίδι μπορεί:

α) Να διοχετεύει την *περιέργεια* από «παθητική, δεκτική, περιστασιακή μορφή ... προς την συνεχή και ενεργητική μορφή της» (J. S. Druner, «Η θέληση για μάθηση» στο Κίνητρα για μάθηση: The Open University, 1985, σελ. 145–159). Επιτυγχάνεται, δηλαδή, το πέρασμα από την παθητική έλξη, που μπορεί να ασκεί ένα αντικείμενο στο παιδί, στην *περιέργεια* για ανώτερους *διανοητικούς στόχους*, «τις ιδέες και τις ερωτήσεις» (ό.π., 149) διασυνδέοντας έτσι σε σχέση αντικείμενα–ιδέες–λόγο στα πλαίσια του παιχνιδιού. Το παιχνίδι τότε γίνεται, όπως λέει ο Τζ. Ροντάρι (1994, 199) ο άξονας πάνω στον οποίο «συγκλίνουν καταθέτοντας τη συμβολή τους και εφαρμόζοντας τις δυνάμεις τους οι άξονες ...

της λεκτικής επιλογής,

της εμπειρίας,

του ασυνειδήτου,

[και] ο άξονας που εισάγει στο παιχνίδι τις αξίες».

Η σημασία αυτού του περάσματος από τα αντικείμενα στις ιδέες–λόγο και αντίστροφα που περιγράφεται από άλλους μελετητές

- ως «στενή σχέση παιχνιδιού και δημιουργίας μιας αφήγησης»

- ως δυναμική σχέση μεταξύ «παιχνιδιού και ανάγνωσης»
- ως πέρασμα από τη συμπεριφορά του παιχνιδιού στον αφηγηματικό λόγο ενός αναγνώστη αποκαλώντας το «λογοτεχνικό παιχνίδι» (Τζ. Σπίνκ: «Τα παιδιά ως αναγνώστες.....», σελ. 57»)

αποτελέσει για μας τη μέγιστη εκπαιδευτική πρόκληση. Η αντιμετώπιση της είχε ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση που χαρίζει στον εκπ/κό η διαπίστωση ότι μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δημιουργικής φύσης του παιδιού.

β) Να καλλιεργεί το ενδιαφέρον μέσω της διαπίστωσης, από το ίδιο το άτομο που παίζει, ότι έχει αναπτυγμένη την ικανότητα που ασκεί μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι όπως χαρακτηριστικά λέει ο Bruner, (J. S. Bruner, 1985, 150) μπορεί να ικανοποιεί το ενδογενές κίνητρο, «την ορμή για επάρκεια», ανεβάζοντας, μέσω της εξάσκησης, την απόδοση της ικανότητας του παιδιού να *συνδιαλέγεται* με το περιβάλλον ικανοποιώντας του την ανάγκη να βρίσκεται σε διαρκή επαφή με αυτό. Το παιχνίδι λοιπόν αποτελεί πεδίο πρόσφορο για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και της ανάγκης του παιδιού για εξάσκηση προκειμένου να αναπτύξει μια νέα ικανότητα. Και τα δύο (ενδιαφέρον – εξάσκηση) είναι παράγοντες που ενθαρρύνουν την *απόλαυση* και την *επιτυχία* της μάθησης. Η καθημερινή πράξη τότε μπορεί να επιβεβαιώνει την άποψη του Φρ. Σίλλερ (1999, 122) ότι το παιχνίδι «εκτονώνει ενισχύοντας και δυναμώνει εκτονώνοντας». Μπορεί επίσης να εξηγεί την τάση των παιδιών να δουλεύουν τρεις ώρες Γλώσσα, και να στερούν από τον εαυτό τους το δικαίωμα για διάλειμμα αποκαλύπτοντας τεράστια αποθέματα ενέργειας και ακατάβλητη την ορμή να ολοκληρώσουν τη δημιουργική τους δράση σε επίπεδο προσωπικής έκφρασης.

Αν δεχτούμε ότι η μεταφορική λειτουργία είναι το «στοιχείο κλειδί» της δημιουργικότητας (F. Barron στο R. J. Sternberg, «The Nature of Creativity» Cambridge University Press, 1997, 89), λειτουργία στενά δεμένη με τη δημιουργικότητα κι αυτή αναπόσπαστο μέρος της φύσης του ανθρώπου, θα πρέπει να μου επιτραπεί το δικαίωμα να εκφραστώ με μεταφορικό λόγο αποκαλύπτοντας το πάθος μου να συμβάλω στο να γίνει για το παιδί η μάθηση χαρά, απόλαυση, αγώνας για νέες ιδέες, νέες λύσεις, ένα ταξίδι προς την ανακάλυψη της χαράς της ζωής και της έκφρασης.

Ήθελα και 'γω, σαν τον Σκληρόκαρδο Γίγαντα στον «Ευτυχισμένο Πρίγκιπα» τον Όσκαρ Ονάιλντ, νιώθοντας ένοχη για την ανιαρή, ανούσια και πληκτική εκπαίδευση που υπηρετούσα, να κάνω την τάξη μας το περιβόλι του Γίγαντα. Να γκρεμίσω κι εγώ τους τοίχους που χώριζαν την τάξη απ' το κοινωνικό περιβάλλον, να κάνω το χώρο της τάξης μας ανοιχτό, απλόχωρο, χώρο και χρόνο μόνο για «παιχνίδια»:

- παιχνίδια γλώσσας
- παιχνίδια αριθμητικής
- παιχνίδια κοινωνικής γνώσης
- παιχνίδια έκφρασης συναισθήματος
- παιχνίδια ζωής.

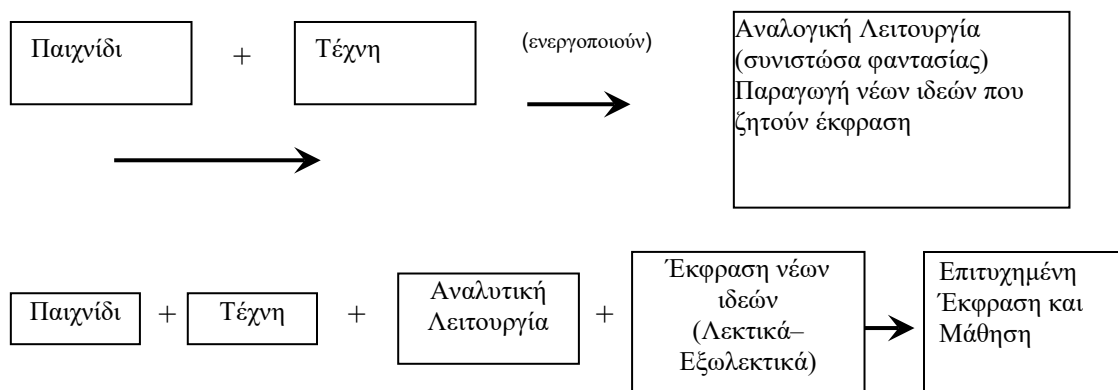
Ένωθα πως και η δική μου καρδιά ζητούσε να' ρθει η άνοιξη στο περιβόλι της τάξης μας για να μπορούν τα παιδιά να σκαρφαλώνουν στα δέντρα του περιβολιού (δέντρα → αντικείμενα μάθησης) και τα δέντρα να πεταρίζουν από χαρά για τα παιχνιδίσματα των παιδιών και να ντύνονται με λουλούδια και να λυγίζουν τα κλωνιά τους για να προσφέρουν στα παιδιά τη χαρά της δράσης, την απόλαυση της αλληλεπίδρασης. Κι εγώ, σαν τα πουλιά στο περιβόλι του Γίγαντα,



να φτερουγίζω ολόγυρα τιτιβίζοντας μαγευτικά λόγια που ενθαρρύνουν τη ψυχή του παιδιού ή σαν τα λουλούδια να καμαρώνω τα σκαρφαλώματα των παιδιών ξεσπώντας σε γέλια και ενθουσιασμό, που με τη σειρά τους τρέφουν την τάση των παιδιών για περισσότερο παιχνίδι, το οποίο έχει τον τρόπο να αποκαλύπτει τα τεχνάσματα της δημιουργικότητας του ανθρώπου, την ανάγκη «της ατομικότητας να πηγαίνει ταιριαστά με την κοινωνικότητα» (P. Torrance, στο R. J. Sternberg, 1988, 71) ενισχύοντας η μια την άλλη προς όφελος της ανάπτυξης του παιδιού.

Το παιχνίδι μπορεί, πράγματι να γίνεται χώρος στα πλαίσια του οποίου ο αναγνώστης μπορεί να αλληλεπιδρά και να μεταφέρει ένα κείμενο σ' ένα κατανοητό γι' αυτόν σχήμα, μ' ένα δικό του προσωπικό τρόπο και μέσα από τις δικές του προσωπικές εμπειρίες οι οποίες σχετίζονται με τη δική του φαντασία, το δικό του χαρακτήρα, τις δικές του συνήθειες. Καθόσον το παιχνίδι, όπως και κάθε άλλη δράση από το χώρο της Τέχνης, βοηθά στην ενεργοποίηση της αναλογικής λειτουργίας – βασικής συνισταμένης της φαντασίας, όπως είδαμε – η οποία συντελεί στο «να χτίζονται νέες εικόνες και νέα αισθήματα στην ανθρώπινη συνείδηση» (H. E. Gruber & S. N. Davis, στο R. J. Sternberg, 1997, 261). Έτσι παιχνίδι και αναλογική λειτουργία συνιστούν έντονα δυναμικές συνιστώσες μιας δημιουργικής διαδικασίας μάθησης. Η πρότασή μας για πάντρεμα Γλώσσας και Τέχνης στηρίζεται σ' αυτήν ακριβώς την κυκλική ανατροφοδοτική, θα λέγαμε, σχέση σύμφωνα με την οποία:

Αφού



Για μας αυτή η εξίσωση υπήρξε εξίσωση επιτυχίας στη σχολική μάθηση. Αναγνωρίζοντας λοιπόν η Εκπαίδευση τη σχέση Παιχνιδιού – Τέχνης – Φαντασίας και τις εξαιρετικά μεγάλες δυνατότητες του παιχιδιού για:

- ανάπτυξη διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων
- διερεύνηση, αναγνώριση, δοκιμή και εφαρμογή ιδεών, απόψεων, πεποιθήσεων
- μίμηση, δραματοποίηση, παρεμβάσεις, τροποποιήσεις σε ενέργειες, στόχους και πράξεις των άλλων
- πλούσιες κοινωνικές επαφές που επιτρέπουν στο παιδί το ρίσκο:
  - να προσεγγίζει τους άλλους
  - να εντυπωσιάζει και να εντυπωσιάζεται
  - να αναγνωρίζει και να αναγνωρίζεται μέσα από λεκτικά και εξωλεκτικά σχήματα δράσης

- να προσφέρει και να δέχεται απόλαυση

δίνοντας το δικό του στίγμα στην μίμηση, την παραλλαγή, την υπερβολή, το υπονοούμενο, το χιούμορ, τη διάθεση να παρασύρει, να προκαλέσει έκπληξη στους άλλους (Βλέπε και Flitner, 1997, 79 – 80)

Θα μπορούσε η εκπ/ση να αναγνωρίσει το παιχνίδι ως μοναδική, εξαιρετικά αποτελεσματική τεχνική στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος (και όλων των αντικειμένων μάθησης) και να αξιοποιήσει όλες αυτές τις δυνατότητες εντάσσοντας εκπαιδευτικούς στόχους μάθησης σε τεχνικές παιχνιδιού που υπόσχονται πραγματική απόλαυση και δημιουργία στη μάθηση.

Η ανάγκη ανάπτυξης και διατήρησης μιας «ερωτικής σχέσης» (P. Torrance στο R. J. Sternberg, 1997, 68) ανάμεσα στο παιδί και σ' αυτό που κάνει, λέει και γράφει αναγνωρίζεται από τους μελετητές της δημιουργικότητας ως *αναγκαία πρακτική* ανάπτυξης του βασικού χαρακτηριστικού του δημιουργικού ατόμου: Του πάθους του για δημιουργία, το οποίο ενισχύει την ανάπτυξη και των άλλων ιδιοτήτων του δημιουργικού ατόμου: τάση προς ρίσκο, θάρρος, ανεξαρτησία, επιμονή – βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου.

Η σχέση λοιπόν, που περιγράφεται από ερευνητικά δεδομένα, ανάμεσα στην απόλαυση της γνώσης και την ανάπτυξη χαρακτηριστικών της προσωπικότητας θέτει το σχολείο προ των ευθυνών του για την *έλλειψη συναισθηματικής σχέσης του παιδιού με τη μάθηση*. Είναι γνωστό ότι το σχολείο καλλιεργεί γνώση καθαρά διανοητική, τυπική, ανιαρή, έξω από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ανενεργή, ανίκανη να επεκταθεί σε χρήσεις άλλες πέρα απ' τις καθιερωμένες για τις ανάγκες της σχολικής μάθησης. Στερώντας όμως η εκπ/ση από το παιδί τη χαρά και την απόλαυση από τη δράση καθυστερεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων εκείνων που θα του εξασφάλιζαν τη δυνατότητα να χειρίζεται δυναμικά τη ζωή του.

Ο σύγχρονος άνθρωπος θα σταθεί κάποτε μπροστά στο Σχολείο, όπως τότε ο μυθολογικός του πρόγονος μπροστά στο Δία, και με παράπονο θα του πει: «Εμέ μόνον κατέλιπες έρημον χάριτος». Μακάρι να είναι τότε σε θέση το σχολείο να του πει: «Ανεπαίσθητος ει της δωρεάς δημιουργικότηταν γάρ έχεις λαβών», όπως θα λέγαμε παραφράζοντας τα λόγια του Δία προς τον παραπονούμενο άνθρωπο.

Κι όμως το σχολείο έχει τον τρόπο και τα μέσα να κάνει συναρπαστική τη μάθηση. Το παιδί νιώθει ευτυχισμένο με πολύ απλά πράγματα.. Είναι πράγματι πολύ συναρπαστικό για το παιδί να «παλεύει» το δάσκαλο του, να αισθάνεται ότι μπορεί με κίνηση, με λόγο, με υπονοούμενο να τον επηρεάζει, να τον προκαλεί, να τον νικά, να τον κάνει να θυμώσει τάχα που εξαιτίας του έχασε ο δάσκαλος. Θυμάμαι το γέλιο, την ευχαρίστηση των παιδιών όταν έχανα και αυθόρμητα έλεγα: Φτου σου, σκουληκομερμηγκότρυπα! ή έκανα πως αναζητούσα τρόπο να θέσω δυσκολότερους όρους στο παιχνίδι και δήλωνα αποφασισμένη να νικήσω οπωσδήποτε τα παιδιά αυτή τη φορά, ή επικαλούμουν μαγικά λόγια για να χάσουν τα παιδιά: «Ηρθε χάνος απ' την Κω / χάσε συ να παίξω 'γω»

ή Άμπρα, Κατάμπρα, / Μεθυσμένα πράματα!

Ρίξε κρασί στο μυαλό των παιδιών / Μέθυσε τα, να κερδίσω εγώ»

Λόγια ασυνάρτητα ίσως, ενισχυτικά όμως της διάθεσης των παιδιών να παίξουν με μεγαλύτερη ένταση και ορμή.

Για μας υπήρχε το παιχνίδι «Παλεύω την κυρία» σ' όλα τα αντικείμενα μάθησης. Το παιχνίδι αυτό ενθουσίαζε τα παιδιά, υπερτιμούσε την ορμή τους για προσπάθεια, γιατί ακριβώς λειτουργούσε στη συνείδηση τους ως πάλη μ' ένα γίγαντα. Τα συνέπαιρνε το ρίσκο, η δυσκολία μα και το μέγεθος της νίκης (γι'

αυτήν τη νίκη των παιδιών φρόντιζε και προγραμμαμάτιζε κατάλληλα η δ/λα ώστε να ναι συνήθως με το μέρος των παιδιών). Τα ενθάρρυνε το πνεύμα που σκόπιμα προέβαλλε η δασκάλα, ότι δηλαδή θα προσπαθήσει μ' όλα της τα μέσα να νικήσει τα παιδιά λέγοντας τους:

«Αν είσαι μάγκας, βρες το. Κάνε το»

ή «Τώρα θα σου δείξω εγώ. Δεν είναι δίκαιο να χάνω όλο εγώ»

ή «Αυτό αποκλείεται να το μπορείς»,

και άλλα ανάλογα που προκαλούν το παιδί, το κάνουν να αδημονεί να εμπλακεί στον κίνδυνο μιας τέτοιας αναμέτρησης παιχνιδιού. «Σήμερα ήταν για μένα η πιο ευχάριστη μέρα. Τη νίκησα την πονηρούλα [τη δασκάλα], τη νίκησα γράφοντας πολύ δύσκολες ασκησούλες», γράφει ένα παιδί (Σ. Αναστασιάδη και Μ. Αναστασιάδης, «Γράμματα και ζωγραφιές στη δασκάλα μας, Σπουδή, 1998, 46) εκφράζοντας την απόλαυση που ένιωσε νικώντας αυτή την πονηρή, τη ζωηρή, την απρόβλεπτη δασκάλα.

Δεν είναι ωστόσο διόλου απίθανο να σε ρίξει απ' τα σύννεφα το παιδί αποκαλύπτοντας σου ότι αυτό ελέγχει τους όρους του παιχνιδιού αφού μπορεί να σου δηλώνει ότι κάποιες φορές σου κάνει τη χάρη να σου επιτρέψει να κερδίσεις. Θυμάμαι σ' ένα παιχνίδι ομαδοποίησης ουσιαστικών στις βασικές τους κατηγορίες (Πρόσωπο, ζώο, πράγμα, ενέργεια, κατάσταση, ιδιότητα) – ήταν συγχρόνως και παιχνίδι ταχύτητας – η Ιουλία, μαθήτρια Δ' τάξης, έπαιρνε από τα χέρια μου τις λέξεις-καρτέλες και τις τοποθετούσε στον πίνακα στη σωστή κατηγορία. Κάποια στιγμή, ενώ κέρδιζε σε λέξεις που φανερώνουν ενέργεια, κατάσταση, ιδιότητα, έβαλε τη λέξη «γάτα» στην ομάδα «ενέργεια». Μου φάνηκε απίθανο το λάθος για την Ιουλία και ρώτησα γιατί το έκανε. Το κορίτσι μου απάντησε: «Για να κερδίσετε κι εσείς κυρία μια φορά και να μην λυπάστε.» Την αγκάλιασα και της εξήγησα ότι δεν μου αρέσει να μου χαρίζουν τη νίκη. Ότι προτιμώ να παλεύω και να την κερδίζω.

Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική μάθηση είναι παιχνίδι που μπορεί να περιγράφει διαδοχικά πολλές μορφές παιχνιδιού. Μπορεί να είναι παιχνίδι με αντικείμενα, να εξελίσσεται ως παιχνίδι δράσης, κίνησης σώματος, παιχνίδι διανόησης και να καταλήγει σε παιχνίδι αφήγησης λόγου προφορικού ή γραπτού προκειμένου να περιγραφεί η δράση, η δομή του παιχνιδιού οι συναισθηματικές φορτίσεις που χάρισε στους παίκτες. Ως εκ τούτου το παιχνίδι στην τάξη μπορεί να δίνει αξία και πρωταγωνιστικό ρόλο ακόμη και σ' ένα υπερκινητικό αποθαρρυσμένο παιδί σαν τον Αγαπητό.

Ο Αγαπητός έγινε αφορμή να επινοηθεί το παιχνίδι «Κάνεις ότι κάνω;». Επί μήνες στριφογύριζε προσγειωμένος με την κοιλιά πάνω στο θρανίο του, χόρευε, ούρλιαζε, έκανε περίεργους μορφασμούς. Σύμφωνα με το παιχνίδι, ο Αγαπητός έπρεπε να διοχετεύει σε δράση όλη αυτή την ενεργητικότητα και την επινόηση στις κινήσεις μπροστά σε άλλα παιδιά τα οποία έπρεπε, σύμφωνα με τους όρους του παιχνιδιού, να μιμούνται επακριβώς τον Αγαπητό επιστρατεύοντας σωματικές και διανοητικές ικανότητες. Στα πλαίσια του παιχνιδιού και έχοντας μπροστά του θεατές, ο Αγαπητός έδινε ρεσιτάλ επίδειξης κινήσεων του σώματος. Έπεφτε στα γόνατα ξαφνικά, στριφογύριζε στηριζόμενος στην παλάμη, έφερνε το πόδι στο σβέρκο, έβαζε το κεφάλι βαθιά στα σκέλη, έκανε απίστευτα κωμικές γκριμάτσες, βάδιζε με τα χέρια ενώ τα πόδια του ψηλά έπαιζαν τρελά παιχνίδια. Που να μιμηθούν τα άλλα παιδιά τέτοιες δραστηριότητες. Το παιχνίδι ωστόσο με τον Αγαπητό προκαλούσε ξέφρενο ενθουσιασμό, πρωτόγνωρη απόλαυση για τις

διαδικασίες μάθησης. Προκάλεσε νέες ιδέες, νέα συναισθήματα που ζητούσαν πειστικά να αποκαλυφθούν, να περιγραφούν με λόγο. Γράφτηκαν πολλές φορές, διαβάστηκαν οι εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, έγινε το παιχνίδι λόγος και το πιο σημαντικό: Ο Αγαπητός έγινε για όλους μας ο αγαπημένος μας Αγαπητός που με την αγάπη και τη φροντίδα των παιδιών έμαθε να δουλεύει ως μέλος της ομάδας.

Από τέτοια παιχνίδια ξεκίνησε για μας η ιδέα να προσπαθεί ο μαθητής να συνειδητοποιεί μέσα από κινήσεις του σώματος, αξίες, στόχους, πληροφορίες που αναζητά σ' ένα κείμενο. Για μένα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον ο τρόπος που τα παιδιά δοκίμαζαν αρχικά να μιμηθούν τις κινήσεις του Αγαπητού. Ήταν φανερό στην έκφραση του προσώπου και των ματιών του παιδιού που εμμέιτο ότι κρατούσε στο μυαλό του την εικόνα της κίνησης του Αγαπητού, την έλεγε για να διαπιστώσει πόσο την «έπιασε» σωστά πριν την πραγματοποιήσει με το σώμα του. Δεν ήταν λίγες οι φορές που το παιδί περιέγραφε με λόγο τις κινήσεις του Αγαπητού αναζητώντας στο λόγο στηρίγματα μνήμης, και συνέχιζε να τροποποιεί δοκιμαστικά την κίνηση μέχρι να την επιτύχει κατά την αντίληψη του. Άλλοτε πάλι τα παιδιά που εμμούντο δανείζονταν στοιχεία κίνησης απ' τον Αγαπητό προχωρούσαν όμως χρησιμοποιώντας το δικό τους αυθορμητισμό. Και η ομάδα έκανε τις δικές της ερμηνείες από τη θέση του θεατή, ενώ η αίθουσα τρανταζόταν από τα γέλια και τον εκρηκτικό ενθουσιασμό των παιδιών.

Τέτοια παιχνίδια μας βοήθησαν να επινοήσουμε πλούσιες τεχνικές επικοινωνίας με ένα κείμενο, όπως:

- Η απόδοση του περιεχομένου μιας παραγράφου με κινήσεις του σώματος.
- Η απόδοση του περιεχομένου της παραγράφου με μια βασική εικόνα ή σκίτσο και η εξαγωγή του πλαγιότιτλου της λεζάντας κάτω από την εικόνα.
- Η περιγραφή με κινήσεις του σώματος ρόλων

και άλλες ανάλογες τεχνικές που υλοποιούν προς όφελος των διαδικασιών μάθησης το πέρασμα από το κείμενο στη δράση, στην έκφραση με εικόνα και ύστερα στην έκφραση με λόγο. Ήταν παιχνίδια που μας βοήθησαν, δασκάλα και μαθητές να ανακαλύψουμε νέους τρόπους επικοινωνίας, να αναγνωρίσουμε την ανάγκη να προσφύγουμε σε τεχνικές και τεχνάσματα που μόνο η τέχνη μπορεί να προσφέρει εξασφαλίζοντας στο ίδιο πλαίσιο δράσης το εκπληκτικό συνταίριασμα σκέψης και συναισθήματος.

Η πράξη στη σχολική αίθουσα βεβαιώνει ότι το παιχνίδι στην εκπαιδευτική καθημερινότητα είναι μια κατάσταση που γεφυρώνει αίσθημα-σκέψη, παθητικότητα-δραστηριότητα, ολικό-μερικό, αναγκαίο-ευχάριστο, υλικό-πνευματικό, ελευθερία-αναγκαιότητα, συναίσθημα-διάνοια, δυναμικό-πραγματικό, συγκεκριμένο-αφηρημένο. Το παιχνίδι για μας είναι μια ιδεώδης κατάσταση στις διαδικασίες μάθησης. Η διαπλοκή παιχνιδιού-Γλώσσας άνοιγε ευρύχωρα πεδία για πλούσια δράση στην αυθόρμητη εφευρετικότητα των παιδιών. Το σχολείο έχει χρέος να διερευνήσει και τις δύο αυτές διεργασίες στην διαπλοκή τους και να αξιοποιήσει εμπλουτίζοντας τους στόχους μάθησης με τεχνικές που καλλιεργούν και τις δύο τάσεις των παιδιών για λόγο και ευρύτερη έκφραση και δημιουργία. Εξάλλου εκπαιδευτικές καινοτομίες ανά τον κόσμο αποκαλύπτουν τη θεαματική αύξηση της ποιότητας της γνώσης μέσω του παιχνιδιού (Βλέπε και G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000).

Εκμεταλλεζόμενη την παιδαγωγική και ψυχολογική σπουδαιότητα του παιχνιδιού και με πλήρη επίγνωση της διαφορετικότητας του ρόλου του

ελεύθερου παιχνιδιού από το ρόλο του ενταγμένου στην υπηρεσία στόχων μάθησης, ενέταξα το παιχνίδι στις διαδικασίες του γλωσσικού μαθήματος αρχικά. Η εμπειρία με τα παιδιά με βεβαίωσε πολύ σύντομα πόσο *το παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδη στήριξη για τη μάθηση όταν αυτό προκαλεί το ενδιαφέρον του παιδιού για δράση και δημιουργία.*

Ξεχνώντας την έκταση της ύλης, τη στενότητα του διαθέσιμου χρόνου και τις επικρατούσες στο χώρο της εκπ/σης αντιλήψεις για το παιχνίδι, οργάνωνα καθημερινά στο πείσμα των καιρών, όπως λέμε, πολλά παιχνίδια παίρνοντας σχήματα, λόγια, πλαίσια από τα παραδοσιακά μας παιχνίδια, από παιχνίδια της δικής μου παιδικής ηλικίας, από ρίμες, παιχνίδια του εμπορίου. Προσπαθούσα να δημιουργώ καταστάσεις που θα τις χαρακτήριζε η έντονη δράση με αντικείμενα και λόγια καθώς και η απόλαυση. Πάντα βέβαια υπολόγιζα και μια θέση για μένα στο παιχνίδι. Μέσα στο παιχνίδι μπορούσα να γίνομαι κι εγώ ένα μέσο στήριξης των παιδιών την ώρα της ανάπτυξης του παιχνιδιού. Μπορούσα ακόμη να καταλαγιάζω τον εντατικό ρυθμό της διάθεσης των παιδιών ή να εντείνω τις χαμηλές, υποτονικές τους τάσεις.

Ο έκδηλος θαυμασμός μου για τα τεχνάσματα και τις πρωτοβουλίες των παιδιών, τα τρανταχτά μου γέλια κατά τη διάρκεια των μεταμφιέσεων των παιδιών και των παραστάσεων που έδιναν, ήταν φανερό πως λειτουργούσαν ως εσωτερικά κίνητρα που:

- ενίσχυαν τις προσπάθειες τους
- τα έπειθαν ότι είμαι δική τους, αφού πίστευαν ότι μπορούσαν με τα καμώματα τους να με «μπολιάζουν» με νέα ζωή. (Δες: Ζωγραφιά: «Ευη» 18-02-98)
- τους έδιναν το δικαίωμα να με αναζητούν ακόμη και την ώρα του διαλείμματος ή να με υποδέχονται στην τάξη με το ερώτημα: «Κυρία, τι κόλπα πάλι μας σκαρώνετε;»



Τα παιδιά με τις υποδείξεις μου να μην μένουν καρφωμένα στα λόγια μιας αφήγησης, αλλά να λένε και δικά τους λόγια και να κάνουν αυτό που εκείνα πίστευαν ή ήθελαν να κάνουν, εύρισκαν τον τρόπο να προβάλλουν τον εαυτό τους, να ικανοποιούν την ανάγκη τους για έκφραση μέσα απ' τον αυθορμητισμό της κίνησης, το παιχνίδι της ζωγραφικής, τις επινοήσεις της σκέψης και της γλώσσας. Όλα τα δρώμενα στο χώρο της τάξης ήταν για μένα καταπληκτικές

εμπειρίες ζωής και για τα παιδιά *μάθηση άκρως προκλητική*, καθόσον πρόβαλλε εντελώς ξένη για τα δεδομένα της εκπαιδευτικής μάθησης, ανέλπιστη και πρωτόγνωρη.

Μέσα από τέτοιες διαδικασίες ασκήθηκα να αφουγκράζομαι τα παιδιά, να τα κατανοώ, να γίνομαι ευαίσθητος δέκτης των μηνυμάτων τους, να αντιλαμβάνομαι τις ανάγκες τους, να εναρμονίζω τους πόθους τους με τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς των αναλυτικών προγραμμάτων. Έτσι βρήκα τον τρόπο να πληροφορούμαι τα προβλήματα της προσωπικής τους ζωής, τη σχέση τους με τον εαυτό τους, τον ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης και μάθησης του καθενός. Μέσα από τέτοια περάσματα κατάφερα να κερδίσω μια ζεστή ανθρώπινη σχέση δασκάλου–μαθητή και να μετριάσω το βάρος από την πίεση των σχολικών υποχρεώσεων τις οποίες συχνά το παιδί νιώθει υπερβολικά βαριές εξαιτίας της ποσότητας αλλά και της ανιαρής τους ποιότητας.

Τα παιδιά, μέσα από τις διαδικασίες παιχνιδιού και τις συζητήσεις μαζί τους για το ότι η μάθηση είναι κοινωνική απαίτηση και ότι μπορεί το άτομο να νιώθει απόλαυση και μέσα από τις απαιτήσεις ενός σχολικού προγράμματος, ανέπτυσαν πολύ σύντομα θετική στάση προς κάθε σχολική απαίτηση. Τι άλλο παρά ερωτική σχέση με τις σχολικές αναγκαιότητες μπορεί να αποκαλύπτει ένα παιδί όταν αναφέρεται σ' αυτές με εκφράσεις, όπως:

- «Μας κάνει τρέλες, θέατρα, παραμύθια για την Τροία, τον Ηρακλή ...»
- «Προτιμώ τις τρέλες της κυρίας παρά γυμναστική, μουσική»
- «Δεν θέλω να χάσω το φίλο μου το φιδάκι και το σαλιγκαράκι της φωτοτυπίας»

(Βλέπε: Γράμματα και ζωγραφιές στη δασκάλα μας, Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, Εκδόσεις Σπουδή, 1998, 93)

• «Σ' όλα τα μαθήματα μας κάνετε ένα δισεκατομμύριο κόλπα και διαολιές» (ό.π., 36)

• «Οι τρέλες που κάνουμε είναι φανταστικές, εξαιρετικές, μαθηματικές και φοβερά ωραίες. Τα μαθαίνουμε όλα παίζοντας. Δεν είναι σαν αυτές τις δουλειές που κάνουν τα άλλα παιδιά. Εμάς μας έχουν μαγέψει» (ό.π., 39)

• «Σκαφιζότανε διάφορα παιχνίδια απ' το μυαλό της, έτσι δικά της, καλοφτιαγμένα, ώστε να μπορέσουμε να καταλάβουμε κάποια διδακτικά πράγματα ...» (ό.π., 53)

• «Όταν έγινε η απεργία των δασκάλων ... ονειρευόμουν τη νύχτα και τη μέρα πως ήμουν σχολείο ... Σχεδόν κάθε στιγμή σκεφτόμουν τι καινούριες τρέλες θα γεννούσε το μυαλό της κυρίας μας ...» (ό.π., 61)

• «Τι άλλο θα μας συμβεί αφού κάθε μέρα πηγαίνουμε σπίτια μας λαχανιασμένοι από τα παιχνίδια; Όμως σας λυπάμαι όλους που δεν κάνετε ότι κάνουμε εμείς στην τάξη μας ...» (ό.π., 70)

• «Αυτά τα παιχνίδια[αναφερόταν σε παιχνίδια για το συλλαβισμό των λέξεων] θα τα παίζω και μεγάλη, γιατί η δασκάλα μου τα παίζει και της αρέσουν» (ό.π., 44)

• «Απίστευτο! Έγραφε κοτσάνες ... [η κυρία έριχνε κοτσάνες στην ορθογραφία στον πίνακα παριστάνοντας τη μαθήτριά που ξέρει πολύ καλά την ορθογραφία της]. Εγώ θα ήθελα να ξανακάνουμε αυτές τις κεραμίδες ..., γιατί μου αρέσει να τις διορθώνω και να παίζω με την κυρία ... Δε γίνεται πουθενά αλλού ...» (ό.π., 47)

Τα παιδιά αναφέρονται σε σχολικές υποχρεώσεις και απαιτήσεις του σχολείου

και συνειδητά αναγνωρίζουν και δέχονται τη λογική ότι μπορούν και οι υποχρεώσεις να προσφέρουν οφέλη αρκεί να τις αντιμετωπίζεις μ' έναν ιδιαίτερο τρόπο, μια άλλη φιλοσοφία και να μην επιβάλλονται αυθαίρετα στο παιδί. Το παιδί έχει την ικανότητα να ξεχωρίζει τις αναγκαιότητες και να τις αντιμετωπίζει ψύχραιμα και αισιόδοξα. Με αισιόδοξία αντιμετωπίζει το παιδί την αναγκαιότητα να γράφει ως άσκηση ορθογραφίας το λεξιλόγιο του 3 φορές κατά λέξη όταν πλουμίζει με χίλια χρώματα και σχήματα τη σελίδα που τις γράφει και όταν αδημονεί να δείξει στους συμμαθητές του πόσο όμορφα ένιωθε όταν γράφοντας τις λέξεις προσπαθούσε να συνταιριάζει το λεξιλόγιο του βιβλίου με σχήματα της δικής του φαντασίας. (Καταθέτουμε δείγματα λεξιλογίου). Με αισιόδοξία και ενθουσιασμό ασφαλώς αντιμετωπίζει το παιδί τα λάθη της ορθογραφίας, όταν κρύβει σε Α4 τη λανθασμένη λέξη σκεπάζοντας τη με δικά του σχήματα και χρώματα και προβάλλοντας ένα ζωγραφικό έργο καλεί σε παιχνίδι τους συμμαθητές του να ανακαλύψουν ποια λέξη κρύβεται στην εικόνα.

Η μάθηση με παιχνίδι είναι μάθηση αποτελεσματική γιατί «η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι διασκεδαστική», όπως λέει ο Peter Kline στο έργο του «The Every Day Genius» (Gordon Dryden & Dr. Jeannette Vos, «Η Επανάσταση της Μάθησης, μετ. Γιώργος Μπαρουξής, Εκδόσεις Αλκυών, 2000, 30») και το παιχνίδι για τη μάθηση της Γλώσσας είναι παιχνίδι απολαυστικής έκφρασης και αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Ενδεικτικά καταθέτω δείγματα παιχνιδιών στη Γλώσσα υποστηρίζοντας με ιδιαίτερη έμφαση ότι κάθε γραμματικό φαινόμενο στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας μπορεί να γίνεται παιχνίδι μέσα στα πλαίσια των υποδείξεων του Αναλυτικού προγράμματος, δηλώνοντας την αναγκαία παρέμβαση του δασκάλου στα περιεχόμενα και τα μέσα μάθησης.

### 3.11. 8. Παιχνίδι – Μάθηση

Έχουμε συνηθίσει, όταν μιλούμε για ποιότητα στη μάθηση να αναφερόμαστε σε παράγοντες που αφορούν τη γνώση και όχι τη συγκίνηση του μαθητή. Η διάκριση αυτή, που πολλές φορές τονίζεται με έμφαση έμπρακτα στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί ένδειξη της παραπλάνησης της, η οποία δεν την βοηθά διόλου στο εκπαιδευτικό της έργο.

Η όλη θεωρητική ανάλυση της εργασία μας έχει βασικό στόχο να δηλώσει, στηριζόμενη σε απόψεις εξαιρετικών μελετητών της δημιουργικότητας και της τέχνης, την αντίληψη μας ότι *η καθαρά λογική και γνωστική διαδικασία μάθησης αποκαλύπτεται στην πράξη ανεπαρκής*, όταν αυτή στερείται στοιχείων φαντασίας (συγκινησιακή σύνδεση, ρομαντισμός, αγωνία, ενθουσιασμός). Η δική μας εστίαση στον παράγοντα συγκίνηση και επομένως και στη φαντασία, αποτελεί ουσιαστικά εστίαση σε περιοχές—πλαίσια (παιχνίδι, ζωγραφική, χιούμορ, δράση) που επιτυγχάνουν την *άμεση συγκινησιακή σύνδεση της μάθησης με τη φαντασία* του μαθητή, τον «εξανθρωπισμό της γνώσης», δηλαδή, εφόσον κάθε θέμα αποκαλύπτεται και ερευνάται «μέσα από τις συγκινήσεις των ανθρώπων που εμπλέκονται» (K. Egan, 1992,112) στη διερεύνηση της. Η μάθηση τότε αποκαλύπτεται μέσα από τις ελπίδες, τα όνειρα, τους στόχους, τις επιδιώξεις, τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες προσπάθειες των παιδιών και είναι *μάθηση και γνώση άμεσα κατανοητή, ιδιαίτερα σημαντική για το παιδί και έντονα δυναμική*.



Η χρήση τεχνικών που συνιστούν εργαλεία για την ανάπτυξη ενός τέτοιου πλαισίου συγκινησιακής φόρτισης (παιχνίδι, χιούμορ, δράση, τεχνικές από το χώρο της τέχνης) θεωρούνται από πολλούς συγγραφείς, όπως είδαμε και θα δούμε κατά την πορεία εξέλιξης της εργασίας μας, *ευρέως αναγνωρισμένες τεχνικές*, που εμπλουτίζουν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές *με στόχο την κέντρωση και την ενεργοποίηση της φαντασίας του μαθητή για ποιοτική μάθηση*. Είναι τεχνικές που μετατρέπουν την «εν δυνάμει ζωή» της γνώσης των βιβλίων σε «ζωντανή γνώση» μέσα στο μυαλό των μαθητών. (K. Egan, 1992,87). Δίνουν, δηλαδή, έμφαση στη φαντασία του παιδιού ως «την ικανότητα του να σκέφτεται για την αποκρυπτογράφηση της γνώσης ως μέρους κάποιου πιθανού ανθρώπινου κόσμου» (K. Egan, 1992,87).

Ερευνητικά δεδομένα, ειδικά για τη σχέση του παιχνιδιού με τη φαντασία, αποκαλύπτουν ότι το *παιχνίδι συνδέεται άμεσα με την πνευματική ανάπτυξη και μάθηση*. Παιδιά που μέσω του παιχνιδιού γίνονται ικανά να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους αποκάλυπταν:

- καλύτερη κοινωνική και γνωστική ικανότητα
- καλύτερες εμπειρίες ενσωμάτωσης και ολοκλήρωσης
- καλύτερη μάθηση των διαφορών ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική εμπειρία
- αυξημένη ικανότητα οργάνωσης της πληροφορίας
- αυξημένη ικανότητα για γρήγορη αντίδραση
- ύψιστο βαθμό συγκέντρωσης.(A. Craft, 2000,51)

Βεβαιώνεται επίσης ότι με το παιχνίδι ανοίγεται ένα ευκολότερο *πέραςμα στη δημιουργική σκέψη* ακόμη και σε παιδιά που δεν μπορούσαν να το επιτύχουν μόνο με το δρόμο της διανόησης, αντίληψη που υπερτιμά την σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική μάθηση, η οποία ως γνωστόν, πρέπει να είναι δικαίωμα όλων των παιδιών, όλων των τύπων νοημοσύνης μιας ομάδας.

Είναι γνωστό ότι η δημιουργική διαδικασία σχετίζεται με τα στοιχεία: «περιέργεια», «ανατροπή», «επιμονή», «επινόηση» (K. Egan, 1992, 99). Τα χαρακτηριστικά αυτά εύκολα αναγνωρίζονται ως στοιχεία και του παιχνιδιού. Τότε το παιχνίδι γίνεται πράγματι η «μηχανή», το μέσον που μπορεί:

α) να ανοίγει με την πρόκληση του ενδιαφέροντος περάσματα για την εξερεύνηση της γνώσης

β) να λειτουργεί ως χώρος φιλοξενίας για τη δράση της φαντασίας και του αυθορμητισμού του παιδιού

Η γνώση, για τούτο, που κερδίζεται μέσω του παιχνιδιού, ενσωματώνεται φυσικά και στέρεα στα γνωστικά σχήματα του παιδιού. Είναι επίσης γνώση σημαντική για το παιδί, γιατί προέκυψε από την ικανότητα του να την μοιράζεται με άλλους σε ένα κλίμα συγκινησιακό, που το πείθει ότι η γνώση είναι γνώση όλων, αφού προέκυψε από τη διαπλοκή της σκέψης και του συναισθήματος του ενός με τους άλλους. Και απ' αυτή την άποψη η γνώση στα πλαίσια του παιχνιδιού είναι «εξανθρωπισμένη» γνώση αφού:

1. Οι μαθητές μπορούν παίζοντας να σκέπτονται διαχειριζόμενοι τις ανάγκες, τις αγωνίες και τους στόχους τους *συγκεντρώνοντας τις απαιτήσεις της λογικής και τα όνειρα της φαντασίας*.

2. Το παιχνίδι είναι χώρος πρόσφορος για την επιθυμία του παιδιού να εξερευνήσει τη γνώση *παίζοντας και με τα λάθη του ακόμη* προκειμένου να

επιχειρήσει αντίσταση στις προκλήσεις και στις δυσκολίες της γνώσης άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα μέχρι να την κατακτήσει.

Τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση περιγράφουν μελετητές επιχειρώντας αμφίδρομη πορεία σκέψης μεταξύ των πόλων του διώνυμου *παιχνίδι-μάθηση*. «Το παιχνίδι είναι μάθηση και μάλιστα από τα πιο αποτελεσματικά είδη μάθησης» (G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 305), αλλά και αντίστροφα: «Η μάθηση είναι το μεγαλύτερο και πιο διασκεδαστικό παιχνίδι στη ζωή» (ό.π.,496). Έτσι την αντιλαμβάνονται τα παιδιά μέχρι να τα πείσουμε εμείς, ερχόμενα στο σχολείο, ότι η μάθηση είναι το πιο «σκληρό και δυσάρεστο έργο» (ό.π., 496). Ο συλλογισμός έχει ενδιαφέρον. Το θέμα προκαλεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό και τον καλεί να βρει μέσα και τρόπους ώστε να *μεταπλάσει το παιχνίδι σε εμπειρίες μάθησης και τη μάθηση σε απολαυστικές διαδικασίες παιχνιδιού* ικανοποιώντας μια τριμερή πλέον σχέση: *Παιχνίδι-Μάθηση-Απόλαυση*.

Η σχολική δουλειά μπορεί, πράγματι, να γίνει παιχνίδι και μάλιστα πολύ απολαυστικό. Αν, όπως τονίζεται με έμφαση, «η δουλειά των παιδιών είναι το παιχνίδι [και] τα παιδιά μαθαίνουν απ' όλα όσα κάνουν» (G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 326), τότε το κλειδί για την απόλαυση στη σχολική μάθηση βρίσκεται στο παιχνίδι, όταν αυτό δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να δρουν μέσα από σωματική κίνηση και ενασχόληση με αντικείμενα και ιδέες.

Περιγράφεται, έτσι, μια άλλη σχέση, τετραμερής αυτή τη φορά: *Παιχνίδι-Δράση(Δουλειά) - Απόλαυση - Μάθηση*, με εστίαση στην απολαυστική μάθηση, στην οποία σημαντικά συνέβαλαν οι παραμελημένες στο χώρο της τάξης σημαντικές δεξιότητες, οι οποίες και προκαλούν έντονη ικανοποίηση και ενθουσιασμό.

Η διασκέδαση, η απόλαυση των παιδιών από το παιχνίδι είναι για μας βασικό —ίσως το βασικότερο— κριτήριο της ποιότητας των διαδικασιών μάθησης. Αν κατά τη μάθηση δεν διασκεδάζουν τα παιδιά, και αν κι εγώ δεν ξεχνιέμαι συμμετέχοντας στο παιχνίδι και τα χαρά σαν παιδί, σίγουρα κάτι δεν πήγε καλά. Είναι καταπληκτικό να μοιράζεσαι το παιχνίδι με τα παιδιά, απολαμβάνοντας τον αυθορμητισμό και τα χαρά τού να *επικοινωνείς παίζοντας*. Γι' αυτό και προσπαθώ πάντα να επινοώ διαφορετικά παιχνίδια μάθησης κάθε φορά, για να έχω τη χαρά μιας νέας γεύσης απόλαυσης. Παιχνίδια με καρτέλες, με κορδέλες, με μάρκες, με ζωγραφιστές χαρτονένιες φιγούρες, με απομεινάρια από χαλασμένα παιχνίδια του εμπορίου, με χαρτιά τράπουλας, με παραδοσιακά παιχνίδια, μασκαρεύοντας και μεταμφιέζοντας τα παιδιά, με κάθε είδους αντικείμενα και σχήματα δράσης προσαρμοσμένα κατάλληλα ώστε να κάνουν τη μάθηση απολαυστικό παιχνίδι. «Ο συνδυασμός της δράσης και του συγκεκριμένου [αντικειμένου] κάνει το παιχνίδι τόσο απολαυστικό ως εκπαιδευτική δραστηριότητα», τόνιζαν και οι Mazzollo & Lloyd στο βιβλίο τους «Learning through Play». (G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 321).

Την αποτελεσματικότητα δραστηριοτήτων, που δεν θα μπορούσαν να χαρακτηρίζονται «ακαδημαϊκές» και που οδηγούν τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια σε «εκρηκτικούς ρυθμούς μάθησης», αποκαλύπτουν διεξοδικές έρευνες του Dr. Lyelle Palmer, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Γουίνονα, στη Μινεσότα, προέδρου του συλλόγου Ταχυμάθησης και Ταχυδιδασκαλίας (G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 311). Η πρώτη ανάγνωση διδάσκεται με παιχνίδια, στα οποία χρησιμοποιούνται κάρτες με λέξεις. Παίζοντας με ντόμινο και κάρτες με

κουκίδες αντί αριθμούς, αποκτούν την πρώτη επαφή τους τα παιδιά με τα μαθηματικά. Παίζοντας διάφορα παιχνίδια αναπτύσσουν επίσης άλλες δεξιότητες απαραίτητες για τη ζωή. Παιχνίδια, σύμφωνα με τη μέθοδο Palmer «έφεραν εντυπωσιακή βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας».

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας διάβαζαν τρεις με δέκα φορές πιο γρήγορα από την ομάδα ελέγχου» (ό.π.).

Είναι κατανοητό γιατί ο συνδυασμός του παιχνιδιού με συγκεκριμένο υλικό παιχνιδιού (καρτέλες, μικροαντικείμενα) κάνει το παιχνίδι εξαιρετικά αποτελεσματική δραστηριότητα μάθησης:

α) Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από συγκεκριμένες ενεργητικές εμπειρίες

β) διασυνδέεται η μάθηση με κίνηση και δράση

γ) Είναι μάθηση μέσα από πολλές αισθήσεις

δ) Εξασφαλίζεται άμεση ανάδραση και ανατροφοδότηση

Ο Η. Gardner, γνωστός για τη θεωρία του περί της πολλαπλής νοημοσύνης του ανθρώπου, συσχετίζει τη δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών με τον «αχαλίνωτο κόσμο του παιχνιδιού» και τολμά, όπως λέει ο ίδιος, να προτείνει τις δύο αυτές δραστηριότητες ως το «τρίτο θαύμα» μετά τον «έναστρο ουρανό» και τον εσωτερικό μας «ηθικό νόμο», που αναφέρει ο Immanuel Kant στο έργο του «Κριτική της Πρακτικής Αιτίας» (Η. Gardner, 1982, 83). Θα συμφωνήσει μαζί του, ασυζητητί, κάθε δάσκαλος που έχει βιώσει αυτόν τον χαρούμενο, συναρπαστικό κόσμο του παιχνιδιού, τον οποίο τα παιδιά πλουτίζουν διαρκώς με λόγια, τραγούδια, σχήματα γοητευτικά της φαντασίας, εκπληκτικά σκαριφήματα – συνθέσεις που επινοούν και περιγράφουν μ' ένα εντελώς ξεχωριστό, εφευρετικό τρόπο τα παιδιά δίνοντας έτσι μορφή, σχήμα, χρώμα, κίνηση, ζωή στις σκέψεις, τα όνειρα, στις ελπίδες, στους στόχους και τους πόθους τους.

Το πλέον σημαντικό είναι ότι η μάθηση μέσω του θαυμαστού κόσμου του παιχνιδιού θεωρείται από τους μαθητές κατάσταση απίστευτη, ασυνήθιστη, αταίριαστη για τα εκπαιδευτικά δεδομένα, αφού μπορεί να προκαλεί το θαυμασμό τους, να τους χαρίζει ύψιστη απόλαυση, να τα προκαλεί ώστε να νιώθουν ανίκανα να αντισταθούν στις προκλήσεις της.

Παιδιά που διάβασαν το βιβλίο «Γράμματα και ζωγραφιές στη δασκάλα μας (Σ. Αναστασιάδη και Μ. Αναστασιάδης, 1998) μένουν έκπληκτα και αρνιούνται να πιστέψουν ότι μπορεί καθετί στην τάξη και μάλιστα στο γλωσσικό μάθημα να γίνεται παιχνίδι που εξωθεί τη συγκινησιακή φόρτιση των παιδιών σε τέτοιο επίπεδο έντασης ώστε να λένε:

α) «Πάντα μας ετοιμάζει τρέλες, όπως: παιχνίδια στα μαθηματικά, παιχνίδια στη γλώσσα, θέατρο σε όλα τα μαθήματα, φύτεμα στο «Εμείς και ο κόσμος», επίσκεψη στα κάστρα και στα μουσεία...»(σελ.34)

β) «Εγώ έλεγα στους φίλους μου ότι είναι τόσο πολύ τρελή κυρία και ότι δεν θα την αντέξουν. Κάνει κάθε μέρα άλλα κόλπα. Εγώ την αντέχω και νιώθω πάρα πολύ ωραία με σας ΚΥΡΙΑ...» (σελ. 36)

γ) Διαβολική μου κυρία

Οι τρέλες που κάνετε είναι φανταστικές, εξαιρετικές, μαθηματικές και φοβερά ωραίες. Μας αρέσουν γιατί τα μαθαίνουμε όλα παίζοντας...Εμάς μας έχουν μαγέψει και μας έχουν ζαλίσει» (σελ.38)

δ) «Στην τάξη μας κάνουμε φρικαλεώδεις τρέλες! Χριστέ μου, θα τρελαθώ! Να σας πω; Στ' αλήθεια, κυρία, εμένα μου αρέσουν όλα τα τρελά παιχνίδια. Τα λυπάμαι τα παιδιά που δεν κάνουν τρέλες» (σελ. 43)

ε) «Επίσης θα κρατάω βαθιά στο μυαλό μου όλες τις τρέλες που καθόταν στο βήθρο και εμείς στο χαλάκι και μας έλεγε παραμύθια και μυθολογίες του Ομήρου, που παίζαμε «κάνεις ό,τι κάνω;», το παιχνίδι που σπούσαμε τις λέξεις όπως σι—δη—ρό—δρο—μος και τις φωνάζαμε δυνατά και το παιδάκι που ήταν έξω αγωνιζόταν να ακούσει και να βρει τη λέξη. Αυτά τα παιχνίδια θα τα παίζω και μεγάλη, γιατί και η δασκάλα μου τα παίζει και της αρέσουν και αυτηνής» (σελ.44)

στ)«Ξέρετε το παιχνίδι «μια πετρούλα στο μυαλό μου»; Να! Λέει η δασκάλα μια λέξη που είναι η «πετρούλα». Μπαίνει απ' το αφτί στο μυαλό, το αναταράζει και αυτό δουλεύει και, να η σκέψη» (σελ.46)

ζ) «Πού ήταν τα παλιά και ωραία αυτά χρόνια που περάσαμε μαζί;;; Τώρα όλα αυτά έχουν ξεχαστεί, σαν τις παλιές αγελάδες της Αιγύπτου και μπήκαμε στον σκληρό αγώνα. Δεν έχει παιχνίδια με μαγνητοπίνακα, ανάποδες ιστορίες, ανέκδοτα και θέατρα στη γλώσσα και άλλα τέτοια. Τώρα πάνω απ' το κεφάλι σου ακούς: Διάβασε, διάβασε,... Γράφε, πες... κλπ, κλπ. Κάναμε αστεία, παίζαμε.... Τότε ήταν μικρότερη τάξη και όπως πάντα για να μάθει κάποιος, θα μου πείτε, χρειάζεται και λίγο παιχνίδι. Δηλαδή στις μεγάλες τάξεις δε χρειάζεται; Ποιος το λέει αυτό;» (σελ. 50)

Ο ενθουσιασμός των παιδιών από τα παιχνίδια που γίνονταν στην τάξη μας (παιχνίδια στενά δεμένα με τη σχολική μάθηση) ήταν τόσο έντονος ώστε, όταν κάποτε ζήτησα από τα παιδιά να ετοιμάσουν λεζάντες με τίτλους που θα χαρακτήριζαν την τάξη τους έγραψαν:

- «Ο παιδότοπος της τάξη μας.»
- «Ατέλειωτα παιχνίδια και καμώματα που τα έλεγαν μαθήματα.»
- «Παιχνίδια και σκαρώματα στην τάξη της φαντασίας μας.»
- «Η φανταστική ζωή μας στην τάξη.»
- «Ένα μέρος που το έλεγαν σχολείο.»
- «Ο δικός μας παιχνιδότοπος.»
- «Μια τάξη για παιχνίδια, τρέλες και παραμύθια.»
- «Μαθαίνουμε, παίζουμε, γελούμε και το σχολείο μας αγαπούμε.»

Τα λόγια και οι απόψεις των παιδιών που βίωσαν διαδικασίες μάθησης μέσω παιχνιδιού ανατρέπουν την αντίληψη γονιών και δασκάλων που δεν αναγνωρίζουν τη στενή σχέση ανάμεσα σε παιχνίδι και μάθηση. Με τον ενθουσιασμό και τη συγκίνηση που μαρτυρούν τα λεγόμενα τους πείθουν ότι το παιχνίδι είναι —μπορεί να είναι— σημαντικό μέρος της εμπειρίας της σχολικής μάθησης με τρόπο τέτοιο ώστε η μάθηση να δηλώνει ποιότητα, όταν μάλιστα το παιχνίδι αλληλοτροφοδοτείται με το καλλιτεχνικό παιχνίδι. Τότε γίνεται πιστευτό το αδιανόητο για πολλούς, ότι δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν παίζοντας, ζωγραφίζοντας, χτίζοντας τις ιδέες και τα συναισθήματα τους με υλικά από την κίνηση του σώματος, την πράξη του χεριού και την ποικιλία της δράσης, γιατί βρίσκουν πολλά, εύκολα, γρήγορα και ευχάριστα περάσματα στον κόσμο της γνώσης και της μάθησης.

Έχουμε ήδη περιγράψει τη σχέση ανάμεσα στην καλλιτεχνική και τη δημιουργική διαδικασία. Με δεδομένη τη στενή, όπως περιγράψαμε, αυτή σχέση θα μπορούσαμε να διαπραγματευτούμε με συντομία τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και την τέχνη αναφέροντας αναγνωρισμένες από μελετητές ομοιότητες κοινές και στις δύο αυτές δραστηριότητες, οι οποίες ασφαλώς δεν μπορούν να θεωρηθούν «ταυτόσημες», προβάλλουν όμως με σαφήνεια έναν αριθμό κοινών

χαρακτηριστικών: (A. Storr, 1991, σ.σ. 167–185)

1. Και στις δύο δραστηριότητες «λείπει ο καταναγκασμός». Είναι προφανές ότι δεν μπορούμε να υποχρεώσουμε ένα παιδί να παίξει ή να ζωγραφίσει παρά τη θέληση του, γιατί τότε παιχνίδι και ζωγραφική χάνουν την γνησιότητα τους στερούμενα του βασικού από τα χαρακτηριστικά τους: της ελευθερίας. Παιχνίδι και ζωγραφική τότε γίνονται κακή απομίμηση μιας φυσικής ανάγκης του ανθρώπου.

2. Και τα δύο, παιχνίδι και τέχνη, ιδιαίτερα στα πλαίσια της παιδικής δραστηριότητας φαίνονται να αποσυνδέονται από την ισχύουσα στην συνηθισμένη ζωή σχέση τους με υλικές αμοιβές. Ισχυρό κίνητρο, κινητήρια δύναμη παραμένει για το παιδί η ανάγκη για δημιουργική δράση. Και τα δύο, όπως λέει ο A. Storr (1991, 171) είναι για το παιδί «αφιλοκερδείς δραστηριότητες».

3. Παιχνίδι και τέχνη, «έχουν ένα απαραίτητο στοιχείο *αυθορητισμού*», όμως συγχρόνως «ενδιαφέρονται για την τάξη και τη μορφή» (ό.π., 172). Και τα δύο έχουν ανάγκη δομής με την έννοια ότι έχουν και δηλώνουν κάποιους κανόνες, σχήμα ανάπτυξης, μια τυποποίηση, στοιχεία τα οποία περιγράφουν ένα σχετικό τρόπο συμπεριφοράς του παίχτη ή του δημιουργού χωρίς να τον περιορίζουν ή να τον παρεμποδίζουν να δώσει τη δική του έμπνευση περιγράφοντας την ιδιαιτερότητα της ατομικής του δράσης στις λεπτομέρειες της ολοκλήρωσης που αφορούν, στις οπτικές τέχνες για παράδειγμα, στις σχέσεις του χώρου, των όγκων που αποτελούν την εικόνα, στις διαβαθμίσεις των χρωμάτων και των τόνων.

«Αυθορητισμός» λοιπόν «τάξη», «χώρος», «χρόνος» φαίνονται να συνιστούν μια βασική σχέση που χαρακτηρίζει τη στενή συγγένεια μεταξύ παιχνιδιού και τέχνης και εξηγεί το λόγο γιατί το παιχνίδι «μοιάζει να εκτείνεται τόσο πολύ στο πεδίο της αισθητικής. Το παιχνίδι έχει την τάση να είναι όμορφο» όπως χαρακτηριστικά λέει ο Huizinga (A. Storr, 1991, 175). Ο Huizinga εξάλλου ορίζει το ανθρώπινο παιχνίδι ως μια δραστηριότητα που «προχωρεί μέσα σε ορισμένα όρια χρόνου και χώρου με μια ορατή τάξη, σύμφωνα με κανόνες που έγιναν ελεύθερα αποδεκτοί, και έξω από τη σφαίρα της αναγκαιότητας ή της υλικής χρησιμότητας» (A. Storr, 1991, 178). Γι' αυτόν και η ποίηση ακόμα είναι «δημιουργία παιχνιδιού», που γίνεται σ' έναν «χώρο παιχνιδιού μέσα στο μυαλό» (ό.π.).

4. Χαρακτηριστικό που μοιράζονται από κοινού τέχνη και παιχνίδι είναι ότι και τα δύο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να «καταπραΰνουν την πλήξη» (A. Storr, 1991, 180). Είναι προφανές ότι παιχνίδι και καλλιτεχνικό παιχνίδι ικανοποιούν την ανάγκη του ανθρώπινου μυαλού να βρίσκεται σε εγρήγορση, να αναζητά νέα δεδομένα, να απολαμβάνει ενδιαφέροντα κίνητρα που το διεγείρουν και κρατούν σε άριστο επίπεδο την κατάσταση λειτουργίας του.

5. Παιχνίδι και τέχνη είναι «προσαρμοστικές λειτουργίες». Αν δεχτούμε την αντίληψη ότι η τέχνη όπως και το παιχνίδι μας βοηθούν να εκτιμήσουμε και να προσαρμοστούμε καλύτερα στην πραγματικότητα του εξωτερικού μας κόσμου, «ίσως συμπεράνουμε ότι η αισθητική όψη της ζωγραφικής [και της ευρύτερης τέχνης] είναι επίσης προσαρμοστική» (ό.π., 217).

Η αλληλοτροφοδοτική, λοιπόν, σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και το καλλιτεχνικό παιχνίδι μπορεί να υπόσχεται την επιτυχία στη σχολική μάθηση και ζωή ακόμη και στους «μέτριους», τους «αργούς», τους «αδύνατους», τους «ανίκανους», όπως συνηθίζουμε να τους χαρακτηρίζουμε, μαθητές. Μπορεί

επίσης η σχέση αυτή:

- να προγραμματίζει μια *συνολική εμπειρία μάθησης* στοχεύοντας στη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών καλλιεργώντας μέσα από τεχνικές παιχνιδιού και καλλιτεχνικής δράσης την ομόνοια, τη σύμπνοια μεταξύ αυτών που συμμετέχουν

- να επιτυγχάνει, αναπτύσσοντας τη αυτοπεποίθηση, την κατανόηση της ύλης μέσα από ποικίλες τεχνικές που καθιστούν ικανούς για μάθηση *όλους τους μαθητές*, όποιο κι αν είναι το στυλ μάθησης και δράσης του καθενός.

Συνοψίζοντας την περιγραφή της σχέσης Παιχνίδι–Μάθηση θα λέγαμε ότι *το παιχνίδι είναι μέσο που μετατρέπει την πληροφορία σε ζωντανή –γνώση* ως χώρος που εστιάζει στην *πρόκληση του ενδιαφέροντος* του παιδιού και φιλοξενεί τη *δράση της φαντασίας* προκαλώντας τη συγκίνηση από τη δράση της διαπλοκής της σκέψης και του συναισθήματος του ενός με τους άλλους (ξανθρωπισμένη γνώση). Η σχολική δουλειά, συνεπώς, μπορεί να είναι παιχνίδι από την άποψη ότι:

1. μπορεί να ικανοποιεί την ανάγκη του παιδιού για δράση, εξερεύνηση, εμπειρία, πειραματισμό, εφαρμογή, επαλήθευση, απόρριψη, υιοθέτηση, ενθουσιασμό, απόλαυση, συγκίνηση

2. μπορεί να ενθαρρύνει το δάσκαλο στην πραγμάτωση του υψηλού στόχου να *διατηρεί και το παιδί της σχολικής ηλικίας τη διάθεση για μάθηση* και να μην συντελεί ως δάσκαλος στην ενίσχυση της πραγματικότητας «να γίνονται πολύ συχνά τα παιδιά από υπερενεργά αυτοδίδακτα πολύ κακοί και δύσθυμοι μαθητές» (A. Flitner, 1997,90–91).

Η μακρόχρονη εμπειρία μας στο χώρο της εκπαίδευσης μας έχει πείσει ότι το παιχνίδι δεν είναι *μόνο* είδος εξερεύνησης του κόσμου των μεγάλων, μια δραστηριότητα που γενικά αναπτύσσει το σώμα και το μυαλό του παιδιού –αυτή, δυστυχώς, η αντίληψη επικρατεί μεταξύ των ενηλίκων (δασκάλων–γονέων) σήμερα. Μπορεί και πρέπει να είναι σημαντικό τμήμα της εμπειρίας της σχολικής μάθησης.

Θα μπορούσε ίσως κανείς να προτείνει *γενικές πρακτικές συμβουλές* που στοχεύουν στο να βοηθήσουν το δάσκαλο στη διερεύνηση του τρόπου (πάλι ένα «πώς»;) με τον οποίον η μάθηση μπορεί να δηλώνει εξαιρετική ποιότητα. Αυτό για μας μπορεί να συμβαίνει –το έχουμε τονίσει πολλές φορές— όταν η *μάθηση αλληλοτροφοδοτείται με διαδικασίες παιχνιδιού που σχετίζονται και με μορφές έκφρασης από το χώρο της τέχνης*. Τότε η μάθηση μπορεί δικαίως να υπερηφανεύεται για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της:

- απόλαυση
- ταχύς ρυθμός
- λειτουργική χρήση της από το ίδιο το παιδί που την κατέκτησε βρίσκοντας ποικίλα περάσματα (παιχνίδι, κίνηση, ζωγραφική, συζήτηση κ.α.) και χρησιμοποιώντας και υλικά αντικείμενα (καρτέλες, χαρτιά, χρώματα, μικροαντικείμενα)

Προτείνουμε λοιπόν στους συναδέλφους:

1. Να δίνουν στα παιδιά *διαρκώς* ευκαιρίες για υποθέσεις, εικασίες, παιχνίδια φαντασίας, ανατροπές, επινοήσεις στην τάξη και σε όλα τα αντικείμενα μάθησης (Αναρωτηθείτε μόνο πόσες υποθέσεις μπορεί να προκαλέσει μια ερώτηση «τι φαντάζεστε ότι έγινε παρακάτω;» κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου και πόσα σενάρια δημιουργικής σκέψης θα μπορούσαν να αντιπαρατεθούν στο σενάριο του κειμένου, το οποίο τότε λειτουργεί ως μια άλλη άποψη για τα παιδιά

και όχι ως η πρώτη και μοναδική)

2. Να ενθαρρύνουν τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια που σχετίζονται με ανοιχτές, ελεύθερες και όχι φορμαρισμένες και προκαθορισμένες αντιδράσεις (Αναλογιστείτε τι αναπαραστάσεις, ποιες εικόνες μπορεί να προκαλέσει τη σκέψη των παιδιών ο μαθητής που τον καλέσατε να δείξει μπροστά σε όλους πως αυτός φαντάζεται ότι τραγουδούσε προσπαθώντας άδικα να φορέσει το γιλέκο του ο μεθυσμένος Μπάρμπα-Κούκης του κειμένου. Είναι δύσκολο να αντιληφθείτε, αν δεν το βιώσετε, την έκρηξη της απόλαυσης των παιδιών μπροστά σ' ένα τέτοιο παιχνίδι κατά την ανάγνωση του κειμένου και την ένταση του ενδιαφέροντος των μαθητών να διαβάσουν την εξέλιξη της υπόθεσης και να προχωρήσουν σε γραπτές δικές τους ανάλογες αφηγήσεις).

3. Να παραχωρούν στα παιδιά *πολύ χώρο και χρόνο για κοινωνικό παιχνίδι* μέσα στην τάξη και να υποστηρίζουν το παιχνίδι με τη συμμετοχή τους σ' αυτό διεκδικώντας το δικαίωμα τους για παιχνίδι –αναφερόμαστε σε πραγματική και όχι σε πλασματική συμμετοχή για να μην φαίνεται κάλπικο το παιχνίδι. Το παιχνίδι με τη συμμετοχή του ενήλικα "εμπλουτίζεται, κερδίζει σε οργάνωση», όπως λέει ο Τζ. Ροντάρι (Τζ. Ροντάρι, 1994, 134). Η πρακτική στο χώρο της τάξης ενισχύει την άποψη αυτή αποκαλύπτοντας το γεγονός ότι, όταν εμπλέκεται ο δάσκαλος στο παιχνίδι, αποκτά άμεση εμπειρία της ανάπτυξης και της δομής του παιχνιδιού και μπορεί, αξιολογώντας τα νέα δεδομένα που προκύπτουν κατά την ανάπτυξη από την κατάθεση των παιδιών (ορμή, επινόηση) να διαμορφώσει καλύτερα τη δομή του παιχνιδιού προς όφελος του πόθου για παιχνίδι και της ανάγκης για μάθηση.

Η ανάγκη να υπάρχει χώρος και χρόνος για παιχνίδι υπηρετεί και την αρχή της δημιουργικότητας που απαιτεί να οργανώσουμε το χώρο της τάξης με τρόπο που θα ενισχύει σε όλα τα παιδιά την ανάπτυξη των δημιουργικών τους ικανοτήτων ακόμη και σ' εκείνα με «οπτικό-κινησθητικό» στυλ μάθησης και δράσης τα οποία, ως γνωστό, βρίσκονται σήμερα σε «άδικη, μειονεκτική θέση μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον που [τα] αποθαρρύνει» (G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 461).

4. Να ενθαρρύνουν οι δάσκαλοι τα παιδιά σε *ποικιλόμορφα παιχνίδια* στοχεύοντας σε μάθηση μέσα απ' όλες τις νοημοσύνες τους και αυτές που χρησιμοποιούν με ευχέρεια και εκείνες στις οποίες χρειάζονται εξάσκηση. Είναι δραστηριότητες που βασίζονται στις αρχές της πολλαπλής νοημοσύνης (H. Gardener) τις οποίες έχουν αναγνωρίσει πρωτοποριακά σχολεία στην Αμερική, στην Αυστραλία, την Ν. Ζηλανδία κ.α.

Είδη τέτοιων παιχνιδιών θα μπορούσαμε να προτείνουμε από τη δική μας εμπειρία:

- *δραματικό ή παιχνίδι ρόλων*. Ερευνητικά δεδομένα αναγνωρίζουν τη σημασία του και τονίζουν ότι «δουλεύοντας μέσα από το σώμα, μπόρεσαν να αλλάξουν την κατάσταση τόσο του εγκεφάλου όσο και του νου» (Ο. Οτγά&η & Οτ. ΙοαηηοΠο νοδ, 2000, 483).

- *Παιχνίδι σκίτσου ή ζωγραφικής* με το οποίο το παιδί επιχειρεί να αποδώσει μια ιδέα, το νόημα μιας παραγράφου ως πρώτο βήμα για το πέρασμα στη δομή του κειμένου της παραγράφου ή το κεντρικό νόημα ενός κειμένου ως διαδικασία αφαίρεσης των λεπτομερειών, προκειμένου να προχωρήσει στην αλλαγή του τίτλου του κειμένου.

- *Παιχνίδι μίμησης ή απόδοσης σκηνών* ενός κειμένου με στόχο την εστίαση

στα βασικά σημεία του, οπότε καθίσταται εύκολο το πέρασμα στη λεκτική δομή της περίληψης του κειμένου, γραμματικό φαινόμενο το οποίο, διαφορετικά, ταλαιπωρεί τους μαθητές καθότι απαιτεί αναπτυγμένη αφαιρετική ικανότητα.

• *Παιχνίδι παραγωγής μεγάλου αριθμού υποθέσεων και εικασιών.* Αρκεί μια ερώτηση κατά την ανάγνωση του κειμένου για να δοθεί η έναρξη ενός τέτοιου παιχνιδιού. Το κείμενο, για παράδειγμα, «Κάβος Γάτα» άρχισε μιλώντας για ένα «παράξενο καράβι». Έφτασε να πω: Γιατί άραγε το αποκαλεί «παράξενο»; Για να δούμε πόσες ιδέες μπορεί να βρει το μυαλό μας. Ήταν εκπληκτική η ροή ιδεών από τα παιδιά. Κυλούσε ασταμάτητα, χωρίς αξιολόγηση και εγώ αγωνιζόμουν να καταγράψω τις ιδέες των παιδιών (είχε χαλάσει το κασετοφωνάκι μου) ώσπου οι εικασίες των παιδιών σκέπασαν το κείμενο μου. Αγωνιούσα μη χάσω έστω και μία. Δεν ξέρω πώς θα χαρακτήριζε ένας άλλος εκπαιδευτικός την αντίδραση μου αυτή, η οποία είχε γίνει τρόπος δουλειάς και σκέψης. Εγώ ένιωθα πως πάλι βρήκα θησαυρό. Σας τον καταθέτω με τη σειρά που μου αποκαλύφθηκε:

- Γιατί είχε παράξενο χρώμα και έμοιαζε φανταστικό (Μαίρη)
- Γιατί, ίσως, ήταν τρομακτικό σαν μαγικό (Αχιλλέας)
- Μπορεί να είχε τρελό καπετάνιο και να έκανε τρελές κινήσεις στο πέλαγος

(Τέα)

- Μπορεί το σκαρί του να ήταν τρομακτικό (Χρήστος)
- Μπορεί να είχε για καπετάνιο μια ανθρωπόμορφη γάτα (Μιχάλης)
- Μπορεί να το κυβερνούσαν γάτες αντί για ανθρώπους (Αλέξης)
- Μπορεί αντί για πανιά να είχε φαντάσματα (Μισέλ)
- Ίσως μια να φαινόταν και μια να χανόταν (Μαρίνα)

Κι όταν λίγες γραμμές πιο κάτω έλεγε «τρέμανε μην απαντήσουνε στο πέλαγος άλλο πλεύσιμο και γίνουμε ρεζίλι» το παιχνίδι πάλι άναψε με μια νέα ερώτηση που έδινε έμφαση στην προηγούμενη. Η ερώτηση «γιατί ρεζίλι;» κίνησε πάλι την υποθετική σκέψη των παιδιών που παίζοντας δήλωνε:

▪ Μήπως επειδή ήταν παράξενο το πλοίο και δεν ήταν της μόδας θα γίνονταν ρεζίλι; (Μαίρη)

▪ Μήπως αντί για ναύτες είχε γάτες και θα τους έκανε ρεζίλι στους ανθρώπους ναύτες; (Τέα)

▪ Μήπως, αντί για άλλα πράγματα είχε στ' αμπάρι του γάτες; είπε ο Χρήστος και η ομάδα έπαθε σοκ. Άρχισαν οι αντιρρήσεις, η διάθεση να βρεθεί η λύση του προβλήματος. Φούντωσε το ενδιαφέρον, θέριασε η περιέργεια.

«Μη μας κρατάτε άλλο σε αγωνία!» φώναξε η Αθηνά και εγώ τέλεια ικανοποιημένη από το παιχνίδι προχώρησα στην ανάγνωση του κειμένου η διερεύνηση του οποίου ήταν πλούσια από τέτοιου είδους παιχνιδίσματα της σκέψης, και του συναισθήματος. Ωστόσο προχωρούμε σε άλλα είδη παιχνιδιών:

• *Παιχνίδι αποκατάστασης της διατάραξης της υπόθεσης μιας αφήγησης ή κειμένου.* Είναι ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον παιχνίδι για τα παιδιά. Είναι ένα είδος παζλ παραγράφων ως μερών ενός κειμένου. Κείνη την ημέρα μπήκα στην τάξη με μια τσάντα στον ώμο κι ένα καπελάκι παίζοντας το ρόλο του ταχυδρόμου. Συστήθηκα μ' ένα αστείο όνομα (Μιχάλης Τρεχαγυρευόπουλος). Η έκπληξη αναστάτωσε τα παιδιά προς στιγμήν. Γρήγορα όμως μπήκαν στο πνεύμα του παιχνιδιού και μου ζητούσαν το δικό τους γράμμα. Μοίρασα σ' ένα κλίμα ευφορίας φακέλους κλειστούς. Στον καθένα υπήρχε μια σελίδα όπου τα γνωστά μας ζωάκια (σαλιγκάρι, φιδάκι, ποντίκι, χελώνα) προκαλούσαν με υπονοούμενα ή πονηριές την ορμή των παιδιών να επιχειρήσουν να συνθέσουν σε «όλο» τα



κομμάτια του κειμένου που επρόκειτο να επεξεργαστούμε. Ήταν πέντε τα κομμάτια όσες και οι παράγραφοι.

Εκείνη την ημέρα ευχόμουν να ήμουν ένας καλός φωτογράφος για να καταγράψω με την μηχανή μου την αγωνία των παιδιών να διαβάσουν ατομικά τα κομμάτια, την προσπάθεια τους να βρουν τη λογική διασύνδεσης των μερών. Οι κινήσεις του σώματος, οι συσπάσεις του προσώπου, οι σιωπηλές ικετευτικές σε μένα ματιές μερικών, οι διαρκείς προσπάθειες των χεριών να αλλάζουν θέσεις στα κομμάτια του παζλ αναζητώντας μέσα από δοκιμές και πειραματισμούς την ιδανική θέση, δήλωναν σε μένα την έναρξη της πρώτης φάσης της δημιουργικής διαδικασίας η οποία σχετίζεται με την προσπάθεια για την αναζήτηση των στοιχείων εκείνων που θα τα βοηθούσε να φτάσουν στην εκπλήρωση του στόχου. Κι εγώ περνώντας ανάμεσα τους τροφοδοτούσα μ' ένα μου βλέμμα, μ' ένα χαμόγελο την ορμή τους για συνέχιση της προσπάθειας.

«Το βρήκα!», φώναξε ενθουσιασμένο ένα κορίτσι. Έτρεξα, το αγκάλιασα, το επαίνεσα χαμηλόφωνα για την πρωτιά του και το παρακάλεσα να συγκρατηθεί για να ολοκληρώσουν την προσπάθεια τους και τα άλλα παιδιά. Παρώθησα τους άλλους να συνεχίσουν δηλώνοντας ότι μπορεί να υπάρχουν πολλές λύσεις στο παιχνίδι μας. Ενθαρρύνοντας με ατομική προσέγγιση μερικούς από τους μαθητές καταφέραμε να ολοκληρώσουν όλοι και να γευτούν όλοι τη χαρά της επιτυχίας. Τα περισσότερα παιδιά συνέθεσαν τις παραγράφους κατά το πρότυπο της δομής του κειμένου στο βιβλίο τους. Βρέθηκαν όμως και τρεις (στους δεκαεφτά) που πρωτοτύπησαν δίνοντας μια άλλη μορφή στα μέρη και προσθέτοντας μικρές φράσεις δικές τους ως συνδετικό ιστό για το πέρασμα από τη μία παράγραφο στην άλλη. Το κείμενο του βιβλίου μας ήρθε να επιβραβεύσει το παιχνίδι μας αναγνωρίζοντας στα παιδιά αυξημένη ικανότητα κριτικής σκέψης και φαντασίας. Ο ενθουσιασμός των παιδιών και τα σχόλια τους να «προλάβουν το συγγραφέα», όπως έλεγαν, δεν περιγράφονται.

- Παιχνίδι συμπλήρωσης με λόγο και εικόνα μερών μιας αφήγησης τα οποία έχουν σκόπιμα αφαιρεθεί.

- *Παιχνίδι παραποίησης λέξεων.* Είναι ένα έντονα απολαυστικό παιχνίδι. Κάθε παραποιημένη λέξη ξυπνά νοερές εικόνες, αναπαραστάσεις που προκαλούν το γέλιο στο παιδί και αναπτύσσουν τη διάθεση του για περιγραφή των εικόνων που ζωντάνεψαν στην συνείδηση του. Είναι ένα παιχνίδι που σκόπιμα μιμείται τα λάθη της γλώσσας από παραδρομή. Έχουμε αναφερθεί διεξοδικά σ' αυτά περιγράφοντας τη σχέση της δημιουργικής διαδικασίας με διαδικασίες λάθους.

- *Παιχνίδι μυθοπλασίας με δοσμένες η μη λέξεις.* Πάμπολλα σημαντικής ποιότητας δείγματα δημιουργίας φανταστικών αφηγήσεων με βάση το καθημερινό λεξιλόγιο γλώσσας μπορούμε να καταθέσουμε. Είναι, θεωρούμε, σημαντικό να καταθέσουμε μερικά στοιχεία που δηλώνουν τον τρόπο (άλλο ένα «πώς»;) με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται την φαντασία τους. Είναι απλές τεχνικές που τις χρησιμοποιείτο ίδιο το παιδί παρακολουθώντας συγχρόνως τα προσωπικά του εσωτερικά δεδομένα. Έτσι ασκούμε το παιδί:

α) Να διαβάζει αργά μία μία τις λέξεις και να ζωγραφίζει στο μυαλό του την έννοια

β) Να αναζητήσει την εικόνα ή τη λειτουργία όλων των λέξεων ( Τι είναι; Πώς είναι; Τι κάνει;)

γ) Να διαβάσει δύο τρεις φορές τις λέξεις με διαφορετική σειρά και να βλέπει

μέσα του τι εικόνες ξυπνούν

δ) Να επιλέξει βλέποντας μέσα του τον πρωταγωνιστή ή τους πρωταγωνιστές της αφήγησης του

ε) Να αποφασίσει «τι θα κάνουν» αυτοί οι πρωταγωνιστές και σε «ποιο τόπο» θα τους βάλει να δράσουν

στ) Να αποφασίσει αν η ιστορία του θέλει να είναι χαρούμενη, λυπητερή, σοβαρή, χιουμοριστική, ρεαλιστική ή φανταστική

ζ) Το πείθουμε ότι στις φανταστικές ιστορίες όλα μπορούν να συμβαίνουν και όχι μόνο αυτά που απαιτεί η λογική.

• *Παιχνίδι αλλαγής ρόλων των πρωταγωνιστών μιας αφήγησης.* Ενδεικτικά αναφέρουμε την αλλαγή ρόλων (καλόγεροι–γάτες) στα κείμενα:

α) «Κάβος Γάτα» της Φ. Παπαλουκά (Γλώσσα Ε', το Δ', σελ 24)

β) «Οι Γάτες τ' Αϊ—Νικόλα» του Γ. Σεφέρη (Γλώσσα Ε', τ. Δ', σελ.30)

Το φωτογραφικό υλικό που τραβήξαμε με μηχανή μιας χρήσης την ώρα της δράσης αποκαλύπτει μέσα από τις αντιδράσεις του σώματος των παιδιών και τις εκφράσεις των προσώπων ηθοποιών και θεατών τον ενθουσιασμό, τη χαρά και την απόλαυση που ένιωθαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτού του παιχνιδιού. Η αίθουσα τρανταζόταν από τα ξεσπάσματα γέλιου που προκαλούσε η απόκλιση της συμπεριφοράς των καλόγερων να ορμούν φορώντας τα ράσα τους στα φίδια και να αντιδρούν σαν πεινασμένες γάτες ενώ οι γάτες έστεκαν να ενθαρρύνουν με φωνές τους καλόγερους να συνεχίσουν μέχρι τελευταίας ρανίδας του αίματος τον πόλεμο με τα φίδια. Σε τέτοιες στιγμές σας εξομολογούμαι, σκέπτομαι ότι το δίκαιο θα απαιτούσε εγώ να πληρώνω τα παιδιά για την ανανέωση του μυαλού και της ψυχής που μου προσφέρουν με τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα τους.

• *Παιχνίδι ένταξης των εξαιρέσεων ενός ορθογραφικού κανόνα σε φανταστικές, χιουμοριστικές πολλές φορές, άκρως λοξές άλλοτε αφηγήσεις που βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά να θυμούνται την ορθογραφία των λέξεων με εξαιρέσεις, πολύ συχνό γραμματικό φαινόμενο στα βιβλία γλώσσας των μεγάλων τάξεων.* Είναι κάτι σαν ρίμες ( καταθέτουμε δείγματα αναζητώντας τη σχέση δημιουργικής διαδικασίας με διαδικασίες λάθους) που στηρίζονται στην αρχή της ομαδοποίησης λέξεων και έχουν *ομοικαταληξία, επανάληψη φράσεων, σχήματα κυκλικά* που συνδέουν το τέλος της ρίμας με την αρχή, όλα στοιχεία που αναγνωρίζονται ως τρόποι αποτελεσματικοί για την εύκολα και γρήγορη κατανόηση του φαινομένου, για αποθήκευση των πληροφοριών στην μακροπρόθεσμη μνήμη και για εύκολα ανάκληση και χρησιμότητα του.

• *Παιχνίδι διασύνδεσης νοημάτων με νοερές εικόνες.* Υποδεικνύεται στα παιδιά να ακούν την αφήγηση με *κλειστά μάτια* και να ζωγραφίζουν στο μυαλό τους την αφήγηση με ερωτήσεις του τύπου:

Πόσες σκηνές ζωγράφισε το μυαλό σου;

Περίγραψε μας τες.

Βάλε μας χρώμα, σχήμα, κίνηση στις περιγραφές σου.

Ποια σκηνή σε συγκίνησε περισσότερο; Γιατί;

Τι σε έκανε η σκηνή να σκεφτείς και να νιώσεις;

Ενθαρρύνουμε στη συνέχεια παιχνίδια λόγου που ενθουσιάζουν το παιδί γιατί προβαίνει σε καταθέσεις ψυχής. Πολλές φορές το παιδί ζητά να ολοκληρώσει το παιχνίδι με καλλιτεχνικό παιχνίδι (ζωγραφική, θέατρο ή άλλη μορφή έκφρασης) ή με γραπτό λόγο επιθυμώντας να εμπιστευθεί στο δάσκαλο του μόνο ή και στους

συμμαθητές του όλα όσα ξύπνησαν στο μυαλό του.

- *Παιχνίδι* με το οποίο «κυνηγούμε»:

α) τις βασικές φράσεις ενός κειμένου χρωματίζοντας τις με μαρκαδόρο ή χρωματιστό στυλό χρώματος πράσινου.

β) τις αντιδράσεις των προσώπων, του κειμένου με μπλε χρώμα στοχεύοντας στη συγκέντρωση υλικού για τη δομή χαρακτηρισμού προσώπων

γ) τα συναισθήματα των προσώπων με κόκκινο χρώμα

Η πρόσβαση τότε στο περιεχόμενο, το κλίμα και την ατμόσφαιρα του κειμένου είναι δυναμική. Συγκεντρώνοντας όλα αυτά τα στοιχεία (κόκκινα, μπλε, πράσινα) εξασφαλίζουμε στοιχεία που μας βοηθούν στην οργάνωση και δομή ενός σχεδιαγράμματος, ενός νοητικού χάρτη ο οποίος έχει το πλεονέκτημα να συντελεί στην οργάνωση των πληροφοριών σε ένα εικονικό σχήμα. Και αυτό με τη σειρά του βοηθά στη διασύνδεση των πληροφοριών με συνειρμούς και νοερές απεικονίσεις. Η διασύνδεση αυτή θεωρείται σημαντικό μέρος της διαδικασίας της μάθησης και της ικανότητας για δημιουργική έκφραση. Ας μην ξεχνάμε ότι όλες οι μεγάλες εφευρέσεις προέρχονται από έναν ανθρώπινο εγκέφαλο που είχε αναπτύξει «δύο βασικές ικανότητες: να αποθηκεύει πληροφορίες και να επανασυνδυάζει με νέους τρόπους για τη δημιουργία νέων ιδεών» (G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 240).

- *Παιχνίδι ανακάλυψης* του τι δεν μας έδωσε ένα κείμενο, ένα πρόβλημα, μια κατάσταση. Οργανώνοντας τα όσα αγνοούμε και αναλογιζόμενοι «γιατί» δεν τα γνωρίζουμε και «τι θα κερδίζαμε» αν τα γνωρίζαμε μπορούμε μέσα από υποθέσεις να επιτύχουμε ίσως το άλμα προς τη δημιουργία το οποίο προς στιγμήν φαινόταν αδύνατο.

- *Παιχνίδι* του «ποιος θα γράψει περισσότερες απαντήσεις» (λογικές ή παράλογες, φανταστικές ή ρεαλιστικές) σ' ένα δοσμένο ερώτημα στενά δεμένο με την καθημερινή μας δουλειά στο σχολείο. Π.χ. «Γιατί νομίζετε φέρθηκε ο πατέρας του παιδιού;» Ασφαλώς είναι τεχνικές που δεν στόχευαν –και το δηλώνουμε αυτό στα παιδιά– στη μια, τη μοναδική, τη σωστή απάντηση η οποία ως γνωστόν απαγορεύει το ψάξιμο στο άγνωστο, αλλά στην ικανότητα του νου να παίζει και με τη λογική και με τη φαντασία.

- *Παιχνίδι* τού να θέτει ο μαθητής (και όχι μόνο ο δάσκαλος) ερωτήματα στους άλλους στα πλαίσια ενός αντικειμένου μάθησης. Κάποιοι μαθητές μου ονόμασαν το παιχνίδι «Παίζουμε το δάσκαλο;». Αξιολογείται στο τέλος από την ομάδα η ποιότητα των ερωτήσεων του συμμαθητή τους από το πόσο αυτές ενεργοποίησαν τη φαντασία των παιδιών. Ασκεείται έτσι ο μαθητής στην ικανότητα να απορεί, να διερωτάται, να ενεργοποιεί τη δημιουργική του σκέψη. Είναι παιχνίδια–τεχνικές που επιβεβαίωναν ότι η μάθηση «δεν είναι μόνο ακαδημαϊκή διαδικασία» (G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 475) και ότι μια άλλη κουλτούρα αγωγής και μάθησης μπορεί να ακυρώνει τον χαρακτηρισμό της ανικανότητας που συχνά αποδίδουμε σε μαθητές αγνοώντας ως δάσκαλοι τις ιδιαιτερότητες του τρόπου που διαχειρίζεται τον εγκέφαλο του κάθε μαθητής.

- *Παιχνίδι* που από ερευνητές αποκαλείται παιχνίδι «μουϊκής μνήμης» (G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 489). Σύμφωνα μ' αυτούς η κίνηση του μολυβιού που γράφει λέξεις καταγράφεται και επεξεργάζεται στην παρεγκεφαλίδα και θεωρείται αυτή η καταγραφή από τις πιο αποτελεσματικές μορφές μνήμης. Για μας οι λέξεις που δεν έχουν λογική εξήγηση για την οπτική τους μορφή ή που πρέπει να αποτελούν πρότυπα λέξεων γράφονται αργά σε

μεγάλο μέγεθος μικρών γραμμάτων με την υπόδειξη να παρακολουθεί το παιδί την αργή κίνηση του μολυβιού του. Κατά τη δεύτερη, τρίτη, τέταρτη επανάληψη γραφής της λέξης το μέγεθος των γραμμάτων προοδευτικά μικραίνει μέχρι να φτάσει στο μέγεθος και το ρυθμό κίνησης που ταιριάζει στο παιδί.

π.χ. **άνοιξη**  
**άνοιξη**  
**άνοιξη**

Το παιχνίδι γίνεται πιο ενδιαφέρον για το παιδί όταν γράφει μεγαλύτερα σε μέγεθος και χρωματίζει με έντονο, φωτεινό χρώμα τα γράμματα ή τους φθόγγους εκείνους που δυσκόλευαν την ορθή γραφή της λέξης για το παιδί.

π.χ. **ά ν ΟΙ ξ η**

Στις μικρές τάξεις για μας το παιχνίδι ονομάζεται «ταξιδεύω τη λέξη». Το παιδί ταξιδεύει με το μολύβι του ή καλύτερα με χρωματιστούς μαρκαδόρους πάνω στα γράμματα της λέξης που του δίνονται με διακεκομμένη γραμμή. Το παιδί γράφει την ίδια λέξη με τρία τέσσερα διαφορετικά χρώματα. Η λέξη έτσι δίνει την εικόνα «φωτεινής ηλεκτρικής επιγραφής» όπως μου είπε ένα παιδί. Τα παιδιά εστιάζουν έντονο το ενδιαφέρον τους στην κίνηση του μαρκαδόρου ανυπομονώντας να δουν το αποτέλεσμα της δράσης τους και συγκρατούν λόγο και της δύναμης που ασκεί το χρώμα την οπτική εικόνα της λέξης.

π.χ. **ΕΙΚΟΝΑ**

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε εδώ μια δική μας εμπειρία που αποκάλυψε, υπηρετώντας φαινομενικά έναν άλλο στόχο, την βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών. Ασφαλώς γνωρίζαμε ότι τελευταία το τετράδιο καλλιγραφίας εθεωρείτο παλιομοδίτικο. Όμως παίρνοντας μια τρίτη τάξη διαπίστωσα πόσο δύσκολο ήταν να παρέμβω στη βελτίωση της γραφής των παιδιών παρά τις ευγενικές μου νουθεσίες για καλύτερη γραφή στα τετράδια τους. Άρχισα να γράφω καλλιγραφικά στον πίνακα: λίγο λοξά γραμματάκια, ουρίτσες μακριές, περισσότερα μπαστούνια, αρχικά γράμματα γεμάτα χάρη και κίνηση. Τα παιδιά άρχισαν να θαυμάζουν αυτά τα «σγουρά», όπως τα έλεγαν, γράμματα που τους «έμοιαζαν ζωγραφιστά» όπως είπε χαρακτηριστικά ο Ανάστασης. Πολύ σύντομα μου ζήτησαν να τα βοηθήσω να γράψουν και αυτά καλλιγραφικά. Αγόρασαν λοιπόν τρίριγα τετράδια και ήταν γι' αυτά παιχνίδι να γράψουν τρεις τέσσερις γραμμές κάθε μέρα με ένα κεφαλαίο και το αντίστοιχο μικρό του γράμμα. Σύντομα ζήτησαν τα παιδιά να γράψουν την αντιγραφή και το λεξιλόγιο στο τετράδιο καλλιγραφίας. Απολάμβαναν να συζητούν για το πόσο

ωραία έγραψαν το **η** ή το **ω** στη μια ή την άλλη λέξη.

Κάποια στιγμή προς το τέλος του σχολικού έτους διορθώνοντας τις ορθογραφίες των παιδιών διαπίστωσα με έκπληξη ότι η ομάδα είχε βελτιώσει εντυπωσιακά την ορθογραφική της ικανότητα. Αναζητώντας την εξήγηση αναγκάστηκα να παραδεχθώ ότι πολλά οφείλουμε στην «μυϊκή μνήμη» την οποία υπηρετούσε με αποτελεσματικό τρόπο το τετράδιο καλλιγραφίας, αφού τίποτα δεν είχε αλλάξει, εκτός απ' αυτό, στις τεχνικές ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών.

Τα τετράδια καλλιγραφίας διατηρήθηκαν και τις δύο επόμενες χρονιές που είχαμε την ίδια ομάδα. Πολλά από τα σχήματα των καλλιγραφικών γραμμάτων έγιναν περιγράμματα εικονικών σχημάτων και το παιχνίδι «Κρύβω μια λέξη μάντεψε πια» (θα μιλήσουμε γι' αυτό στην ενότητα περί της αξιοποίησης του ορθογραφικού λάθους) έγινε αγαπημένο στα παιδιά πλαίσιο για ανακαλύψεις, υποθέσεις, ένα παιχνίδι που ισχυροποιούσε μέσα από εικονικές μεταμφιέσεις των γραμμάτων την ορθογραφική ικανότητα:

Η λέξη μεταμορφώνεται σε εικόνα. Οι δύσκολοι συνδυασμοί γράφονται μεγαλύτεροι για να ξεχωρίζουν για το παιδί που γράφει και με τη φαντασία του αναζητά συσχετισμούς ανάμεσα σε γράμματα και εικονικά σχήματα. Ένα **α** μπορεί να μεταπλάθεται γρήγορα και εύκολα σ' ένα παιδικό προσωπάκι, ένα **η** σ' ένα ευγενικό γυναικείο πρόσωπο και ολόκληρη η λέξη να κρύβεται κάτω από μια εικονική αφήγηση η οποία αναζητά τον συμπαίχτη που θα παραπλανήσει για να τον εμποδίσει να ανακαλύψει την κρυμμένη λέξη.

• Παιχνίδι με τραγούδι και κίνηση, που καλλιεργεί θετική διάθεση στους μαθητές όλων των τάξεων για μάθηση (Βλ. και G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 399–401). Για μας τα τραγούδια «Τυφλός βελόνα γύρευε μέσα στον αχερώνα» και το «Δε δουλεύω τη Δευτέρα ...» λειτουργούσαν θαυμάσια για το σκοπό αυτό. Όταν έμπαινα πρωί στην τάξη μ' ένα τριαντάφυλλο στο πέτο τραγουδώντας

«Δε δουλεύω τη Δευτέρα  
γιατί είναι πρώτη μέρα.  
Δε δουλεύω και την Τρίτη  
γιατί με πονά η μύτη  
Δε δουλεύω την Τετάρτη  
γιατί με πονά η πλάτη  
.....κ.τ.λ.»,

τα παιδιά γεμάτα χαρά έμπαιναν στο τραγούδι και παίζοντας αναπαρίσταναν με κινήσεις του σώματος τα λόγια του τραγουδιού. Σηκώνονταν ανά δυο στα θρανία τους και τραγουδώντας άγγιζαν την *μύτη* ή *χτυπούσαν την πλάτη* ο ένας του άλλου.

• *Παιχνίδι με το τύμπανο*. Η δασκάλα χτυπά το τύμπανο αλλάζοντας κατά βούληση ρυθμό και τα παιδιά υποχρεούνται να αλλάζουν την κινητική τους κατάσταση:

1. Μέσα – έξω απ' το θρανίο
2. Χορεύω όρθιος – κάθομαι στο χαλί
3. Δείχνω έκφραση σοβαρότητας – κάνω γκριμάτσες.

(Μ' ένα τύμπανο πολλές μαθήσεις γίνονται παιχνίδι: θεωρεία των συνόλων, για παράδειγμα, στα μαθηματικά. Ο ήχος του βοηθά στο διαχωρισμό ενός συνόλου σε υποσύνολα ή την ένωση υποσυνόλων σε σύνολο κ.τ.λ.)

Τέτοια παιχνίδια με μουσική και κίνηση βοηθούν τους μαθητές να 'ρθουν σε επικοινωνία, να γνωριστούν καλύτερα, να ζεσταθεί η σχέση ανάμεσα τους, να γίνει θετική η σχέση τους προς τη μάθηση. Μπορεί να τραγουδούν «Δε δουλεύω τη Δευτέρα..., την Τρίτη..., την Τετάρτη» αλλά τελειώνοντας το τραγούδι–παιχνίδι τα έβλεπες να βγάζουν χωρίς καμία υπόδειξη τα βιβλία τους και τ' άκουγες να ρωτούν: «Κυρία, τι κόλπα έχει σήμερα το μενού;», εννοώντας βέβαια κόλπα μάθησης, παιχνίδια στενά δεμένα με τα περιεχόμενα των αναλυτικών

προγραμμαμάτων.

Το θέμα είναι:

α) να ενστερνιστεί ο δάσκαλος ότι τρία είναι τα στοιχεία που «επηρεάζουν τη μάθηση:

- η κατάσταση [προκαλεί τη σωστή διάθεση για μάθηση]
- η στρατηγική [ο τρόπος, η μέθοδος παρουσίασης]
- το περιεχόμενο [το θέμα της μάθησης] (G. Dryden & Dr. Jeannette Vos, 2000, 401)

β) Να αναγνωρίσει ότι το παιχνίδι είναι σχήμα δράσης που καλλιεργεί την «κατάσταση» ενισχύει τη «στρατηγική», οι οποίες εναρμονισμένες ανοίγουν το δρόμο προς τη μάθηση. Μια τέτοια μάθηση είναι συναισθηματική αφού, όπως υποστηρίζουν ερευνητικά δεδομένα, το «συναισθηματικό στεφανοειδές μέρος του εγκεφάλου είναι η πύλη προς τη μακροπρόθεσμη μνήμη» (ό.π., 409).

- *Παιχνίδι για επανάληψη των όσων έμαθαν τα παιδιά, για συνειδητοποίηση, πλήρη επίγνωση του αν ξέρουν αυτά που νομίζουν ότι ξέρουν σ' ένα χώρο. Είναι παιχνίδια για εστίαση και καταγραφή των βασικών στοιχείων μάθησης, για αναδόμηση ή τροποποίηση της δομής του όλου. Ολοκληρώνοντας για παράδειγμα τη διαδικασία επεξεργασίας ενός κειμένου θέτεις τέσσερα πέντε βασικά ερωτήματα στα οποία οι μαθητές απαντώντας δομούν τα βασικά σημεία της αφήγησης ή της διαχείρισης του όλου θέματος.*

Ασφαλώς ένα ερώτημα που τίθεται από το δάσκαλο με τον κλασσικό τρόπο δεν έχει καμία σχέση με την υπόσταση που παίρνει το ίδιο ερώτημα γραμμένο με χρωματιστό μαρκαδόρο πάνω σε χαρτονένια καρτέλα, η οποία με τρόπο ιεροτελεστικό αναδύεται, κάθε φορά διαφορετική, μέσα από ένα πανέρι που κρατά ο δάσκαλος υποδυόμενος το μάγο που ζητά τάχα να εγκλωβίσει τη σκέψη των παιδιών, αγγίζοντας το κεφαλάκι τους με το μαγικό του ραβδί ή πετώντας στο παιδί μια τρελόμπαλα αν είναι σύγχρονος μάγος.

Κι αν προτιμά να είναι ένας Η/Υ – μάγος που θέλει να διερευνήσει π.χ. σ' ένα μεγάλο τμήμα της ιστορίας που διδάχτηκαν τα παιδιά ή της γραμματικής τότε το παιχνίδι «Κομπιούτερ» ασφαλώς θα του αρέσει. Ο δάσκαλος τραβά από ένα κουτί καρτέλες με ερωτήματα. Διαβάζει ένα-ένα ενώ συγχρόνως φωνάζει το όνομα ενός παιδιού, κάτι ανάλογο με το πάτημα ενός πλήκτρου στο κομπιούτερ. Στον πίνακα υπάρχει ο σχεδιασμός:

ομάδα	Η/Υ—μάγος

όπου καταγράφονται οι πόντοι του κάθε μέρους. Ο νικητής «κρεμάει» στον πίνακα το νικημένο ζωγραφίζοντας τον με τρόπο που διακωμωδεί τη δυσαρέσκεια του χαμένου. Η νίκη πανηγυρίζεται, επαινείται η προσπάθεια της ομάδας. Και το πολύ σημαντικό: Με τη συζήτηση αναφορικά με το «πώς;» κερδίστηκε η νίκη, «πού;» κινδύνεψαν σε αποτυχία οι προσπάθειες, «τι;» δεν υπολογίστηκε στο ερώτημα γίνεται ανακεφαλαίωση με παραπομπή στα κείμενα του βιβλίου αλλά κυρίως αξιολόγηση της διαχείρισης της όλης δράσης.

Παιχνίδι, παιχνίδι, παιχνίδι. Ένα παιχνίδι που γεννά παιχνίδι και η ζωή στην τάξη γίνεται ολόκληρη ένα παιχνίδι έτσι που να μην μπορείς να ορίσεις που τελειώνει το παιχνίδι και που αρχίζει η δουλειά. Πρόσφατα μπαίνοντας στην τάξη μου (Ε' τάξη) ρώτησα τα παιδιά: Αν σας ρωτούσε κάποιος τι παιχνίδια κάνετε στην τάξη σας, τι θα λέγατε;

Η έκπληξη για μένα ήταν διπλή, γιατί:

α) Τα παιδιά θυμόντουσαν παιχνίδια που εγώ είχα ξεχάσει και επί πλέον θυμόντουσαν σε ποιο αντικείμενο μάθησης, ποια ενότητα, με πιο τρόπο αναπτύχθηκε το παιχνίδι και πόση απόλαυση τους είχε χαρίσει.

Ο Ιάσοντας, για παράδειγμα, είπε:

Δεν το ξεχνώ, κυρία, στη ζωή μου αυτό το παιχνίδι. Βλέπατε στο επαναληπτικό λεξιλόγιο και για κάθε λέξη εσείς λέγατε μια δική σας σκέψη ή τραγουδούσατε κάτι κι εμείς έπρεπε να βρίσκουμε τη λέξη του λεξιλογίου. Τη φωνάζαμε, κερδίζαμε πόντο και τη γράφαμε στην κόλα μας.

Μας λέγατε τραγουδώντας: «Γαριφαλιά μου πράσινη καλέ ...»

Εμείς φωνάζαμε: «γαριφαλιά!» που ήταν η λέξη και τη γράφαμε.

Ύστερα τραγουδούσατε: «Γαρίφαλο στ' αυτί και πονηριά στο μάτι...»

Εμείς φωνάζαμε: «πονηριά!» και τη γράφαμε.

Σας σχίσαμε κυρία σ' εκείνο το λεξιλόγιο. Τις βρήκαμε όλες. Το σκορ, θυμάμαι, ήταν 35 – 0. Ούτε μια λέξη δεν κερδίσατε. Μας άρεσε αυτό το παιχνίδι, γιατί ψάχναμε μέσα στη σκέψη σας να βρούμε τη λέξη.

Και συνεχίζοντας ο Ιάσοντας περιγράφει:

Παίζαμε το παιχνίδι «Ποιος θα φτιάξει τη μεγαλύτερη σκέψη» με τη λέξη «κορώνα». Εγώ, κυρία, σας είπα τη σκέψη: «Εγώ στο μπόουλιν ρίχνω μία, δύο, τρεις, τέσσερις, πέντε, έξι, εφτά, οχτώ, εννέα, δέκα ...», και συνέχιζα να λέω αριθμούς ώσπου εσείς αγανακτήσατε και είπατε: «Ε, τι;». Και τότε εγώ πρόσθεσα τη λέξη «κορώνες» και όλοι σκάσαμε στα γέλια. Εγώ σας νίκησα πάντως γιατί αν μ' αφήνατε, ακόμη θα συνέχιζα τη σκέψη μου και ήταν η μεγαλύτερη.

Η Μαίρη μας υπενθυμίζει ένα άλλο παιχνίδι:

Καταπληκτικό παιχνίδι, κυρία, για μένα είναι το «Πατάμε στα βήματα του ποιητή» και φτιάχνουμε δικό μας ποίημα. Θυμάστε το ποίημα του Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά»; Τον ευχαριστούμε τον ποιητή που μας βοήθησε και φτιάξαμε το δικό μας ποίημα «Τα είκοσι παιδιά της τάξης μας». Είναι πολύ ωραίο να νιώθουμε κι εμείς τα παιδιά ότι μπορούμε να είμαστε ποιητές.

Ο Αλέξης που αγαπά τα μαθηματικά λέει:

Κυρία εκείνο το παιχνίδι με τα τρία παιδιά που τους βάλατε αριθμούς στο στήθος τους ήταν πολύ ζωντανό και ωραίο. Χτυπούσατε το ντέφι με το ρυθμό: «Είμαστ' εμείς οι νάνοι οι εφτά» στο παραμύθι της Χιονάτης. Τα τρία παιδιά χόρευαν όπως ήθελαν και τραγουδούσαν:

«Είμαστ' εμείς οι τρεις οι αριθμοί

ταξιδευτές μεγάλοι και τρανοί.

Τη θέση μας, αλλάζουμε

και αριθμούς σχεδιάζουμε.»

Όταν άλλαζε το τύμπανο ρυθμό, τα τρία παιδιά έπρεπε να πάρουν θέση σε μια ίσια γραμμή στο πάτωμα. Τότε η ομάδα φώναζε τον τριψήφιο αριθμό που σχηματιζόταν και τον γράφατε στον πίνακα. Ανακαλύψαμε και το κόλπο να γράφουμε δύο φορές τον ίδιο πρώτο και να αλλάζουμε τη σειρά των άλλων. Μας αρέσει να χορεύουμε, να τραγουδάμε, να φωνάζουμε και να μαθαίνουμε.

β) Τα παιδιά κατέγραψαν στη συνείδηση τους ως παιχνίδια καταστάσεις ή αντιδράσεις που εγώ δεν αντιλαμβανόμουν ως καταστάσεις παιχνιδιού.

Ο Μάνος είπε:

«Οι θυμωνιάρηδες», κυρία, που παίζουμε όταν γράφουμε τεστάκι ή ορθογραφία εμένα μ' αρέσει. Είναι πολύ ωραίο να το παίζεις θυμωνιάρης και να

γυρνάς στα ψεύτικα την πλάτη σου στο φίλο σου κι ύστερα άμα τελειώνεις να είναι πάλι φίλος σου. Είναι σαν το θέατρο. Το παίζεις θυμωμένος και ξεγελάς τους άλλους.

Προς μεγάλη μου έκπληξη άκουσα τη Μαρίνα να λέει: Για μένα, κυρία, είναι παιχνίδι ερωτικό να διαβάζουμε το «Σκέφτομαι και γράφω» ενός παιδιού κι εμείς να μαντεύουμε από τα λόγια και τα αισθήματα του ποιο παιδί είναι. Όταν ρώτησα: Και γιατί «ερωτικό»; Η Μαρίνα απάντησε με ερώτηση: «Ε, κυριούλα μου, δεν είναι ερωτικό να μπαίνεις στη σκέψη και στην καρδιά του άλλου;»

Όταν προσπάθησα να ερευνήσω περισσότερο γιατί αυτό το θεωρούν παιχνίδι και γιατί τα ευχαριστεί, τα παιδιά δήλωσαν:

*Μαίρη*: Γιατί κάτι με καλεί να ψάξω ποιος κρύβεται πίσω από τις σκέψεις που είναι πάντα ξεχωριστές για τον καθένα.

*Ιάσοντας*: Γιατί ψάχνοντας τις σκέψεις προσπαθώ να βρω την ταυτότητα των σκέψεων του παιδιού. Με κάνει να νιώθω ότι η σκέψη του άλλου είναι ένα κλειδί σαν τη σκυταλοδρομία. Θέλω να ξέρω ποιος μου δίνει τη σκέψη για να ξέρω και ποιος με βοηθά για να αναπτύξω κι εγώ τις δικές μου σκέψεις.

*Στέφανος*: Μ' αρέσει να ανακαλύπτω ποιος κρύβεται για να ξέρω τι άνθρωπος είναι και να τον αναγνωρίζω όπως αναγνωρίζω τους γονείς μου και τ' αδέρφια μου.

*Αλέξης*: Όταν βλέπω τις σκέψεις του και βρω και ποιος είναι, αυτό τον ανεβάζει στο μυαλό μου.

Είναι απίστευτα αναπτυγμένη η τάση των παιδιών να μετατρέπουν κάθε τους αντίδραση σε παιχνίδι. Θυμάμαι, όταν κάποια μέρα διάβασα το γραπτό της Μαίρης και ζήτησα να αξιολογήσουν το γραπτό τα παιδιά, είδα την Μαίρη να σηκώνει χέρι. Εξεπλάγην. Προς στιγμή σκέφτηκα ότι ίσως δεν θυμόταν και δεν αναγνώριζε τις δικές της σκέψεις. Έπεσα όμως έξω. Η Μαίρη παίζοντας το ρόλο του ακροατή προχώρησε σε αυτοκριτική και όταν στη συνέχεια ζήτησα να ανακαλύψουμε σε ποιο παιδί ανήκει το γραπτό, η Μαίρη συνεχίζοντας το παιχνίδι της απέδωσε σκόπιμα το γραπτό σε άλλο παιδί για να «θολώσει τα νερά» όπως εξήγησε έπειτα και «να γίνει τα ψάξιμο μεγαλύτερο και πιο ενδιαφέρον» να δει αν την «αναγνωρίζουν» οι συμμαθητές της.

Η Άρτεμη που φαίνεται να απολαμβάνει περισσότερο το παιχνίδι με λόγια λέει:

«Κυρία, εγώ αγαπώ πολύ το παιχνίδι «Γράφουμε όσα κάνουμε». Μου αρέσει να γράφω για όσα κάναμε και βάζω και δικά μου για όσα δεν κάναμε. Παίζω με το μυαλό μου και του μιλώ και μου μιλά.»

Πολλά παιδιά όπως η Άρτεμη, ή μάλλον όλα τα παιδιά αποζητούν μετά τη δράση του παιχνιδιού να γράψουν γι' αυτό. Αυτό δείχνει ότι το παιδί έχει αποστασιοποιηθεί από τα σημεία, τα αντικείμενα δηλαδή τα οποία χρησιμοποίησε κατά την ανάπτυξη του παιχνιδιού. Τώρα θέλει να παίζει με σύμβολα, με έννοιες δηλαδή τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιεί η φαντασία του εμπλουτίζοντας περισσότερο το παιχνίδι της δράσης. Δεν του χρειάζονται πια τα αντικείμενα. Σκέφτεται με έννοιες, με τα σύμβολα του λόγου που κάνουν δυναμικότερη την αντίληψη της πραγματικότητας και την κυριαρχία του παιδιού πάνω σ' αυτήν. Έτσι καταφέρνει να σχηματοποιεί (με λέξεις ή εικονικά σύμβολα) τις εμπειρίες του τις οποίες με πολλή συγκίνηση, αναγνωρίζει ότι έχει τη δυνατότητα να μοιράζεται με τους άλλους και να τις χρησιμοποιεί συσχετίζοντας τες με άλλες προηγούμενες δικές του εμπειρίες ή εμπειρίες των άλλων, καταλήγοντας έτσι σ'



ένα άλλο παιχνίδι: Το παιχνίδι της αξιολόγησης αυτών που γράψαμε για όσα κάναμε.

Ολοκληρώνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι τα παιχνίδια που προτείνουμε είναι απλά ενδεικτικά δείγματα πολλών άλλων που θα μπορούσε ο δάσκαλος να επινοήσει υπηρετώντας τους καθημερινούς στόχους μάθησης. Λειτουργούν όμως ως, αποτελεσματικά εργαλεία στα χέρια ενός ευαίσθητου και υπεύθυνου δασκάλου που αισθάνεται το χρέος του να προετοιμάσει τα παιδιά για τις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Ο δάσκαλος που αναγνωρίζει τη σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση πολύ σύντομα παύει να αγωνιά για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Οι μαθησιακοί στόχοι (γνωστικοί, συναισθηματικοί, αισθητικοί) υπηρετούνται έτσι κατά τον καλύτερο τρόπο, αφού τα παιδιά, όταν παίζουν «βάζουν [βέβαια] λίγη πραγματικότητα, εξετάζουν [όμως] το υπόλοιπο μεγαλύτερο της μέρος ... κάνουν υποθέσεις για τη φύση των πραγμάτων ..., μαθαίνουν» (F. Sedgwick, 1993, 156) κερδίζοντας, στα πλαίσια του παιχνιδιού, την αυτονομία τους, που τόσο έντονα απαιτούν. Η μάθηση τότε είναι *μάθηση με περιεχόμενο*, γιατί συμπεριλαμβάνει στοιχεία γνωστικά και συναισθηματικά, είναι συγχρόνως μάθηση ατομική και ομαδική.

Με το παιχνίδι ως πλαίσιο μάθησης γίνονται πράξη οι αρχές:

1. για συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι μπορούν: να συζητούν, να εξερευνούν, να αμφισβητούν, να επαναδρούν, να ικανοποιούν με ελευθερία την ανάγκη τους για δημιουργική συμμετοχή.

2. για μάθηση που απευθύνεται σ' όλες τις αισθήσεις και γι' αυτό αποκτά μορφή διασκεδαστική, γρήγορη, ποικίλη και ως εκ τούτου ενδιαφέρουσα για το παιδί. Τα παιδιά ασφαλώς αναπτύσσουν την ικανότητα να μαθαίνουν όταν μπορούν: να αγγίζουν, να μυρίζουν, να κινούνται έξω απ' τα θρανία, να μιλούν, να επιχειρούν πειραματισμούς, να αντιλαμβάνονται το λάθος ως φυσική διαδικασία στην δράση του ανθρώπου, να γεύονται όσα ποικίλα γίνονται στο χώρο της τάξης η οποία, βεβαίως, δεν μπορεί παρά να είναι ένα δυναμικό περιβάλλον με χίλια χρώματα κι αρώματα με κάθε λογής εικόνες, σχήματα, λόγια και καμώματα που θα μπορούν να ανανεώνονται για να υπηρετούν τους ιδιαίτερους κάθε φορά στόχους της μάθησης.

3. για πραξιακή μάθηση:

- επαφή του παιδιού με υλικά αντικείμενα
- άφθονες ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση

▪ αναγνώριση του λάθους ως δικαιώματος του παιδιού για πολλαπλές προσπάθειες δράσης

▪ ατμόσφαιρα χαράς, έκπληξης, πρόκλησης που επιτρέπει στο παιδί να μαθαίνει με την πράξη και μέσα από την πράξη ώστε η ατμόσφαιρα να χαρακτηρίζεται: από πραγματική επαφή και επικοινωνία, από τη χαρά της επιτυχίας, από την έντονη ανάγκη για έκφραση

4. για δημιουργική και κριτική σκέψη που διασυνδέει την εξωτερική με την εσωτερική δράση του παιδιού.

Κλείνοντας θα ήθελα, χρησιμοποιώντας συναισθηματικό λόγο, που εγώ τόσο αγαπώ, να παρακαλέσω τους συναδέλφους να πλέκουν καθημερινά το όνειρο της μάθησης υφαίνοντας με πάθος και όραμα: «άμεση εμπειρία», «παιχνίδι», «συζήτηση», με στημόνι το παιχνίδι και υφάδι τα δύο άλλα.

Και τα τρία είναι αγαθά της μάθησης που στερούνται τα σύγχρονα παιδιά στα

πλαίσια της σχολικής μάθησης. Στο παιχνίδι θα βρει ο δάσκαλος το κλειδάκι της καρδιάς του παιδιού και τον τρόπο να το πείσει ότι όλα τα μπορεί και ότι παιχνίδι και σχολική δουλειά είναι το ίδιο πράγμα.

### **3.12. Δημιουργική διαδικασία και Επιτυχία – Αποτυχία**

#### **3.12.1 Εισαγωγή**

Μελετητές του φαινομένου της δημιουργικότητας αναζητούν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας περιγράφοντας τη σχέση της με παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη της. Την διασυνδέουν λοιπόν με: την Ελευθερία και τον Αυθορμητισμό, τον Ένστοχο Σχεδιασμό, την Κριτική Σκέψη, την Πρωτοτυπία και Νεωτερικότητα, την Περιέργεια και την Εξερεύνηση, τη Βιωμένη Εμπειρία, την Επιτυχία και την Αποτυχία, την Φαντασία, την Αξιολόγηση, κ.α.

Σκιαγραφούνται έτσι σκέψεις, πολλές από τις οποίες έχουν ήδη περιγραφεί στην εργασία μας. Θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε ειδικά και ιδιαίτερα ορισμένες από τις σχέσεις αυτές υπηρετώντας το στόχο να αποκαλυφθούν εμφατικά στοιχεία των σχέσεων, η αξιοποίηση των οποίων θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημ/κής διαδικασίας σε επίπεδο μάθησης και ιδιαίτερα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Οι σχέσεις αυτές είναι:

1. Δημιουργικότητα και Επιτυχία – Αποτυχία: Ο ρόλος της Επιτυχίας – Αποτυχίας στη δημιουργική διαδικασία. (Ο λόγος περί λάθους).

2. Δημιουργικότητα και Φαντασία: Ο ρόλος του ενδιαφέροντος της συγκίνησης, του ενθουσιασμού της απόλαυσης, του παιχνιδιού στη δημιουργική διαδικασία.

3. Δημιουργικότητα και Τέχνη. Το πάντρεμα γλώσσας και τέχνης: πλαίσιο δημιουργικής έκφρασης και απολαυστικής μάθησης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

#### **3.12.2. Δημιουργική διαδικασία και Αποτυχία**

##### **Θετική αντίληψη περί λάθους**

##### **«Δεν υπάρχει «σωστό – λάθος» στη δημιουργική διαδικασία**

Οι μελετητές της δημιουργικής διαδικασίας αναζητούν τη λειτουργική σχέση που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στη δημιουργική διαδικασία και τη διαδικασία επιτυχίας – αποτυχίας. Άλλοι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην αποτυχία, τονίζουν τη θετική αξιοποίηση του «Λάθους» και περιγράφουν την αποτυχία ως ουσία της δημιουργικής μάθησης και ως πρόκληση για βελτίωση της προσωπικότητας του ατόμου. Άλλοι επικεντρώνουν την προσοχή τους στο δεύτερο μέλος του διωνύμου αποτυχία – επιτυχία και εμφατικά τονίζουν τη σημασία της επιτυχίας στη δημιουργική εκδήλωση. Στόχος μας είναι, μέσα από μια σύντομη περιήγηση των αντιλήψεων, να σκιαγραφήσουμε, καταθέτοντας και στοιχεία που μαρτυρούν την αντίληψη του σύγχρονου σχολείου περί λάθους, τον τρόπο με τον οποίον μπορεί ο δάσκαλος να δηλώνει τις προσωπικές του επιλογές

αναφορικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση της επιτυχίας και της αποτυχίας σε μια δημιουργική διδασκαλία μάθησης και έκφρασης.

Αν δεχτούμε ότι η δημιουργικότητα είναι μια περιογή στην οποία υπάρχει «αχανής έκσταση πιθανοτήτων» (F. Barron “Putting Creativity to work”, στο R. Sternberg, 1997, 85) για νέες αναπτύξεις και αναπλάσεις, θα πρέπει αφενός να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι δεν μπορεί, μέσα σ’ ένα τέτοιο χώρο η λύση να είναι προκαταβολικά γνωστή και ορισμένη ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί άμεσα ως «σωστή» ή «λάθος» και αφετέρου να συνταχθούμε με την άποψη ότι όχι μόνον δεν μπορούν να υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αλλά «δεν υπάρχουν καθόλου απαντήσεις» μέχρις ότου αυτές εξετασθούν από το περιβάλλον με κριτήρια όπως:

- «καταλληλότητα» (fitness)
- «έκπληξη» (surprise)
- «καινοτομία» (novelty)
- «εφευρετικότητα» (ingenuity)
- «επάρκεια» (adequacy) (ό.π. 85)

Δεν είναι, λοιπόν, απαραίτητο να αναζητούμε μόνο το «σωστό» και να αγωνιούμε συνεχώς αν είμαστε σωστοί ή λάθος, αφού η δημιουργική σχέση, ως διαδικασία, έχει τη δυνατότητα να προσεγγίζει το πρόβλημα πολλαπλά και ποικιλότροπα και να δηλώνει πολλές επιλογές χωρίς τον «περιορισμό» της εξάρτησης της με τη λογική, αλλά επιχειρώντας «να επιλέγει συνειδητά τη μία προσέγγιση μετά την άλλη» (De Bono, «Η χρήση της Πλάγιας Σκέψης», χ.η., 98) ρισκάροντας το λάθος. Η επιβεβαίωση της ορθότητας θα πρέπει να γίνεται στο τέλος, για να μην αποκαλύπτεται αγωνία για το «σωστό» και ο φόβος για το «λάθος» σε κάθε φάση της δημιουργικής σκέψης ως «τροχοπέδη» για καινούργιες ιδέες, (ό.π., 104).

Ο J. Bruner θεωρεί ότι πολύ σημαντικό στοιχείο στις διαδικασίες μάθησης είναι «ο δελεασμός της αβεβαιότητας, που ενεργοποιεί το παιδί κα γίνεται κάτι προσωπικό στην προσπάθεια του να την θέσει υπό έλεγχο» (J. Bruner, 1988, 148). Ο δάσκαλος, που αναγνωρίζει έμπρακτα την αντίληψη αυτή, πράγματι διαπιστώνει συχνά ότι το παιδί, που επιχειρεί να επαναλάβει μια αποτυχημένη προσπάθεια, περιγράφει περισσότερο την ανάγκη του:

- Να ρισκάρει μια νέα αβεβαιότητα,
- Να διοχετεύσει την περιέργεια του σε μια ενεργητική μορφή δράσης η οποία μπορεί να το προκαλεί προβάλλοντας του την υπόσχεση μιας πιθανής επιτυχίας.

Δηλώνει, δηλαδή, το παιδί την διάθεση του για παιχνίδι ανοχής και πρόκλησης του λάθους. Τούτο όμως προϋποθέτει άσκηση συστηματική του παιδιού, ενίσχυση της ορμής και της ικανότητας του για θετική αξιοποίηση του λάθους, μέσα από διαδικασίες μάθησης που περιγράφουν διαδικασίες ζωής – η δημιουργική διαδικασία έχει τις «αναλογίες της στη μάθηση και την πραγματική ζωή» (E. R. Torrance, στο R. Sternberg 1997, 73) – και αποκαλύπτουν την τάση του δ/λου για ρίσκο.

Ο μαθητής τολμά να κάνει κάτι που φαίνεται να μη γίνεται, κάτι που δεν θεωρείται σωστό, όταν ο δάσκαλος με το παράδειγμα της προσωπικής του δράσης, πρωτίστως, καλλιεργεί την αντίληψη περί ανοχής και θετικής αξιοποίησης του «λάθους». Οι περιπτώσεις και οι δυνατότητες να δώσει ο δάσκαλος μαθήματα ρίσκου στους μαθητές του είναι πάρα πολλές. Δηλώνει, για

παράδειγμα, ρίσκο ο δάσκαλος:

- Όταν προγραμματίζει τεχνικές και δραστηριότητες που δεν θεωρούνται οικείες με τις συνήθειες διαδικασίες μάθησης.

- Όταν δεν απορρίπτει ασυζητητί το βιβλίο του δ/λου, όπως συνήθως γίνεται, αλλά αποφασίζει ένστοχα και συνειδητά να αλλάξει, να ανασκευάσει, εκφράζοντας τη δική του επιλογή, μιαν υπόδειξη του βιβλίου, αφού έχει βιώσει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της στις διαδικασίες μάθησης.

- Όταν ανακοινώνει στους γονείς ότι η ορθογραφία, η αντιγραφή, η λύση μιας άσκησης γλώσσας ή ενός προβλήματος είναι το λιγότερο που μπορούμε να δώσουμε στο παιδί.

- Όταν κάνει μάθημα στην αυλή του σχολείου βοηθώντας τα παιδιά να φυτέψουν γλαδιόλες και ζουμπούλια ή διαβάζει ένα κείμενο με τα παιδιά καθισμένα στο «μαγικό χαλί» στο πάτωμα της τάξης.

- Όταν κάνει μέσα στην τάξη γιορτή για τον επιστάτη του σχολείου υπηρετώντας το στόχο να δημιουργήσει συναισθηματική σχέση του παιδιού με το περιβάλλον του.

- Όταν μπαίνει στην τάξη ο διευθυντής στη μέση του γλωσσικού δώρου και βλέπει:

α) τα παιδιά μεταμφιεσμένα και μακιγιαρισμένα να δραματοποιούν,

β) τη δασκάλα να κρατά το βιβλίο γλώσσας και φωτογραφική μηχανή και να αιχμαλωτίζει στο φιλμ τις διαδικασίες και

γ) την έδρα γεμάτη μολύβια και κραγιόνια καλλωπισμού του προσώπου, χαρτιά, φουλάρια, μικρά όργανα μουσικής.

- Όταν παντρεύει τις διαδικασίες γλωσσικής ανάπτυξης με διαδικασίες από το χώρο της τέχνης (ζωγραφική, μίμηση, παιχνίδι, χιούμορ) αφού η τέχνη από τη φύση της:

- ενθαρρύνει το ρίσκο

- ενισχύει την πρωτοβουλία

- προκαλεί τα παιδιά να εκφράσουν την ατομικότητα τους παίζοντας

- συμβάλλει με επιτυχία στη δημιουργία καταστάσεων, που ανοίγουν σε δάσκαλο και μαθητές περιθώρια να ρισκάρουν το πέρασμα σε νέους δρόμους, σε μονόδρομους και αδιέξοδα ίσως, που όμως χαρίζουν την απόλαυση από την εμπλοκή σε δράση και την αισιοδοξία που σε κάνει να νιώθεις η ανακάλυψη μιας νέας ιδέας την οποία καταθέτεις σε κοινό μοίρασμα στην ομάδα.

- Όταν διεκδικεί και ο δάσκαλος το μερίδιο του στις διαδικασίες μάθησης μέσω του παιχνιδιού. Θυμάμαι πως με κοιτούσε ένας διευθυντής όταν μπαίνοντας ξαφνικά στην τάξη με είδε να συμμετέχω, μεταμφιεσμένη σε γριά, σ' ένα παιχνίδι για τις εξαιρέσεις των επιθέτων σε –ικος, –ιμος, –ινος. Το βλέμμα του ήταν λαλίστατο: «Για τέτοιες βλακείες πληρώνεσαι;», ήταν σαν να μου έλεγε. Θυμάμαι όμως και την ενθάρρυνση που πήρα, αμείβοντας με για το ρίσκο που επιχείρησα, όταν ένας άλλος διευθυντής μπήκε στην τάξη, παρακολούθησε τη δράση των παιδιών, χειροκρότησε με ενθουσιασμό τις διαδικασίες γλώσσας που, όπως μας είπε, του φάνηκαν «παράξενες αλλά απολαυστικές».

- Όταν φτάνουν στο σπίτι των παιδιών φωτοτυπίες με ιστορίες που φτιάχτηκαν ή επιλέχτηκαν από τη δασκάλα με στόχο να καλλιεργήσει στα παιδιά την τάση να νιώθουν οικειότητα και με καταστάσεις που δηλώνουν ανατροπή του καθιερωμένου και αποδεκτού ως λογικού, ως σωστού. Και άλλες ανάλογες αντιδράσεις που δηλώνουν ανοικτότητα διαδικασιών.

Είναι γνωστό ότι μελέτες αποκαλύπτουν τη σχέση της δημιουργικής διαδικασίας με την «ανοικτότητα» των διαδικασιών δράσης και τη «δεκτικότητα» του λάθους. (A. Craft, 2000, 128). Ίσως αυτή την «ανοικτότητα» είχε στο μυαλό του ο H. Gardner όταν πρότεινε την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας μέσα από χώρους πολλαπλής έκφρασης της νοημοσύνης του ανθρώπου μιλώντας για 7½ νοημοσύνες του ανθρώπου (A. Craft, 2000). Ίσως στην «ανοικτότητα» και την οικείωση με το ρίσκο στόχευε ο Csikszentmihalyi όταν συνεργάστηκε, για τις μελέτες του που αφορούν τη δημιουργική διαδικασία, με καλλιτέχνες που είχαν φανερή ανοικτότητα στις εμπειρίες και τις ορμές.

«Ανοικτότητα» και «αποδοχή» από το μέρος του δ/λου, μπορούν να είναι όσα είπαμε στο ρίσκο. «Ανοικτότητα» μπορεί ακόμη να είναι:

➤ Να καλλιεργείς στο παιδί την τάση να ψάχνει τη σκέψη και τη συναισθηματικότητα του και μέσα από παιχνίδια να την εκφράζει καλώντας τους άλλους σ' ένα παιχνίδι αναγνώρισης με τον άλλο.

➤ Να δραματοποιείς εσύ ο ίδιος τα συναισθήματα σου μπροστά στους μαθητές σου, για να τους διασκεδάσεις ή για να στριμώξεις τη σκέψη τους προσκαλώντας τους σ' ένα παιχνίδι εξερεύνησης του ανθρώπινου συναισθηματικού χώρου.

➤ Να αφηγείσαι τα όνειρα σου στα παιδιά και να τα ασκείς να θυμούνται τα δικά τους.

➤ Να μπολιάζεις τις διαδικασίες του γλωσσικού μαθήματος με παραδοσιακά παιχνίδια και κάθε τι που ξεφεύγει από τις καθιερωμένες νόρμες της εκπαιδευτικής ζωής στις διαδικασίες μάθησης.

➤ Όμως η δημιουργικότητα στο σύγχρονο σχολείο εμποδίζεται, αναστέλλεται, καταστρέφεται μέσα απ' την εκφρασμένη ανάγκη:

➤ Να απεχθανόμαστε το ψάξιμο στη «λάσπη» (De Bono, Η χρήση της πλάγιας σκέψης, χ.η. 104) την αξιοποίηση, δηλαδή του λάθους.

➤ Να επιμένουμε να προσδιορίζουμε στο παιδί το κάθε τι για να μην υπάρχει ασάφεια και αβεβαιότητα.

➤ Να αποφεύγουμε «να κατεβούμε στις λάσπες και ψάξουμε ... ώσπου να βρεθεί ένας φυσικός δρόμος ... πάνω απ' το βούρκο» (ό.π.)

➤ Να νιώθουμε απόλυτα ισορροπημένοι πατώντας σταθερά σε κάθε μαθημένη «πέτρα» (ό.π., 108) της διαδικασίας σκέψης και δράσης.

Ωστόσο, η δημιουργική έκφραση μπορεί να βρει το χώρο της στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης:

– Αν δεχτούμε τη σημασία που μπορεί να έχει στην ποιότητα της έκφρασης του παιδιού η εστίαση του ενδιαφέροντος του δ/λου και η αξιολόγηση των ιδεών και των αντιφάσεων του παιδιού με κριτήρια που σχετίζονται με την «επινόηση», την «εφευρετικότητα», το «χιούμορ».

– Αν αναγνωρίσουμε έμπρακτα στην τάξη ότι μπορούμε να επιχειρούμε, χωρίς την αγωνία του «σωστού» ή «λάθους», πολλές προσεγγίσεις στη λύση ενός προβλήματος παίζοντας το παιχνίδι του ρίσκου με το λάθος.

– Αν αναγνωρίσουμε την ανάγκη του παιδιού να επιχειρεί ενεργητικές μορφές αναζήτησης της ιδέας, διοχετεύοντας την περιέργεια του σε παιχνίδια ανοχής και πρόσκλησης του λάθους αποφεύγοντας να προκαθορίζουμε και να οριοθετούμε εμείς την ποιότητα της έκφρασης και της δράσης του παιδιού.

Θυμάμαι πόσο χιούμορ προκαλούσε στα παιδιά μιας τρίτης τάξης το ρίσκο του λάθους και πόσο απολάμβαναν τη διαδικασία επίλυσης και της πιο απλής

άσκησης (π.χ. «ένταξη λέξεων σε προτάσεις»), όταν αυτή γινόταν παιχνίδι εξοικείωσης με το λάθος. Το παιδί ακολουθώντας τον απαράβατο όρο του παιχνιδιού να δοκιμάζει την ένταξη κάθε λέξης σ' όλες τις προτάσεις, «να παραπλανιέται και να αναρωτιέται», όπως λέει ο De Bono, απολάμβανε την ευχαρίστηση της ίδιας της παρατήρησης, η οποίας συχνά μπορούσε να του χαρίζει τον πλούτο μιας «ανοιχτής συνειδητοποίησης» σ' ένα πλαίσιο δράσης, όπου «και η τέχνη δουλεύει για νέες ιδέες». (De Bono, Η χρήση της πλάγιας σκέψης, χ.η. 117). Οι νοηματικές, εξάλλου, αποκλίσεις από την ένταξη της λέξης σε ποικίλες νοηματικές δομές ξυπνούσαν νοερές εικόνες στη συνείδηση των παιδιών, τα αναστάτωναν και η τάξη εδονείτο από τα γέλια των παιδιών καθώς εκδήλωναν έντονη την τάση να περιγράψουν την νοερή εικόνα που σύνθεσε μέσα τους η νοηματική απόκλιση. Έτσι το παιχνίδι πρόκλησης του λάθους γινόταν αφορμή για μάθηση με απόλαυση και για δημιουργική γραπτή έκφραση. Συχνά η ένταξη της λέξης σε ξένο προς αυτήν νοηματικό περιεχόμενο πυροδοτούσε την φαντασία και τα παιδιά πρότειναν να φτιάξουν, με αφορμή τα προϊόντα τέτοιας ένταξης φανταστικές ιστορίες που αποδεικνύονταν προϊόντα δημιουργικής έκφρασης.

Θυμάμαι επίσης την περίπτωση του Θάνου (παιδί Ε' τάξης με έντονα τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης: ελευθερία σκέψης, τάση για πρωτοβουλία και πρωτοτυπία) και τη φοβερή πίεση που ένιωσε αντιμετωπίζοντας το δίλημμα να δομήσει το «Σκέφτομαι και Γράφω», με αφορμή την ενότητα «Μια πολύ λαίμαργη φάλαινα», όπως το προκαθόρισε και το οριοθέτησε ο δάσκαλος («Θα γράψετε έτσι περίπου και θα τελειώσει έτσι περίπου»), χωρίς πρόθεση πιστεύω να αναστείλει τη δημιουργικότητα του Θάνου, οπότε ο Θάνος είχε περισσότερες πιθανότητες θετικής αξιολόγησης από το δάσκαλο αφού θα απέφευγε κάθε πιθανότητα λάθους ή να παίζει ελεύθερα και να διαχειριστεί δημιουργικά τις ιδέες του επιχειρώντας δικούς του πειραματισμούς και σχηματισμούς ιδεών; (Βλέπε στη συνέχεια εργασίας).

Ο φόβος του λάθους, ο φόβος για ρίσκο θεωρείται, ως γνωστόν, παράγοντας που εμποδίζει τη δημιουργική διαδικασία. Η αγωνία ότι μπορεί η νέα ιδέα να μην είναι σωστή σταματά το άτομο απ' το να την ανακοινώσει. Έτσι το θέμα, όπως αποκαλύπτεται και στην περίπτωση του Θάνου, φαίνεται να αφορά την αναζήτηση τρόπου αύξησης της ικανότητας για ρίσκο. Θεωρούμε ότι στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης είναι υψηλής προτεραιότητας και σημασίας ο στόχος να προσπαθήσει ο δάσκαλος να πείσει τους μαθητές του ότι τίποτα το τρομερό δεν θα συμβεί, εάν κάποιος κάνει λάθος και ότι «ρισκάροντας, ακόμη κι αν αποτύχει, θα είναι καλύτερα απ' το να μην κάνει τίποτα» (R. W. Weisberg, Problem and Creativity ... στο R. Sternberg, 1997, 173).

Την ανάγκη να ενισχύσουμε την τάση για ρίσκο στο λάθος και στην αποτυχία προτείνουν και άλλοι μελετητές, οι οποίοι πιστεύουν ότι «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του χαρακτήρα» (H. Gardner 1982, 90 και R. W. Weisberg στο R. Sternberg 1997, 173) παίζουν ένα ιδιαίτερο ρόλο και εμποδίζουν το ρίσκο για αποτυχία. Το θέμα είναι πώς ασκούμε το άτομο:

- Να επιθυμεί να ζει με την αβεβαιότητα και την πίεση του πιθανού λάθους.
- Να συζητά το λάθος με άλλους.
- Να επιστρέφει ξανά και ξανά στο σχεδιασμό του μέχρις ότου νιώσει ότι έχει επιτύχει τα στάνταρ των στόχων του, έχοντας έτσι κερδίσει τη μάθηση μέσω του ρίσκου.

Τη σημασία της καλλιέργειας της τάσης να επιχειρεί «εκούσια» (A. Craft,

2000, 32) το άτομο το ρίσκο του λάθους, να ανέχεται το λάθος, να το προσέχει και να το εξηγεί τονίζοντας με έμφαση και άλλοι μελετητές της δημιουργικής διαδικασίας. Τα λάθη αποτελούν τη βασική και αναγκαία προϋπόθεση για δημιουργική μάθηση και επιτυχία αφού:

α) μπορούν να λειτουργούν ως «ορόσημα» μιας προσπάθειας, η «εξήγηση» και η «αξιοποίηση» (R. C. Schank, 1997 στο R. Sternberg 1997, 229) των οποίων θα δηλώνει το «ποσό της αποδειγμένης προσπάθειας» προς ένα «σαφώς καθορισμένο αποτέλεσμα. (Kim, 1990, 78).

β) η διαδικασία μάθησης μπορεί να γεμίζει με την ορμή που μπορεί να προκαλεί το λάθος, η απογοήτευση, η στενοχώρια και να «οδηγεί σε μεγαλύτερη επάρκεια δράσης» για μάθηση (R. Fritz, 1993, 76).

Τούτο βέβαια μπορεί να συμβαίνει όταν η μάθηση δεν δίνεται ολοκληρωμένη, αλλά είναι διαδικασία εμπλοκής και καταβολής προσωπικής προσπάθειας. Τότε το λάθος είναι θεμιτή φάση στην πορεία εξέλιξης ενός έργου και μπορεί να παράγει κίνηση που, ασφαλώς, είναι «πολύ καλύτερη από την αδράνεια» (R. Fritz, 1993, 36). Τότε είναι μέρος της διαδικασίας μάθησης μέσω εμπειρίας αφού η δημιουργική διαδικασία είναι «διαδικασία συνεχούς μάθησης, στην οποία τα λάθη, βοηθούν να σε οδηγήσουν προς διαρκώς αυξανόμενη ικανότητα» (R. Fritz, 1993, 83).

Τη σημασία του λάθους στη μάθηση, όχι μόνον ως αντίδραση ανοχής από το άτομο, αλλά κυρίως ως διαδικασία εξήγησης των αιτιών και των καταστάσεων που οδήγησαν σ' αυτό περιγράφει ο R. C. Schank, στο έργο του *Creativity as a mechanical process* (στο R. Sternberg, 1997, 220–238). Ο συγγραφέας αναπτύσσει τη θεωρία του «κύκλου κατανόησης» (Understanding circle) του λάθους. Ο κύκλος του λάθους. Ο κύκλος αυτός:

- «ξεκινά» από ένα λάθος
- ακολουθεί μια ερώτηση που αφορά το «γιατί» του λάθους
- δίνεται μια «εξήγηση» για το λάθος
- τίθεται μια «νέα ερώτηση» αναφορικά με τη γενίκευση της εξήγησης που δόθηκε

- γίνεται «υπόμνηση» ενός παρόμοιου τύπου λάθους
- καταλήγει σε μια «νέα γενίκευση» ένα νέο γεγονός που είναι μάθηση.

Δηλώνεται έτσι η σημασία του:

- να θέτεις σωστές ερωτήσεις
- να βρίσκεις ενδιαφέρουσες απαντήσεις
- να δομείς εξηγήσεις για ένα λάθος
- να επιχειρείς γενικευμένες εξηγήσεις

διαδικασίες, δηλαδή, τελείως άγνωστες για τα δεδομένα του σημερινού σχολείου, παρότι αυτές μπορούν να διδαχθούν και να αναπτυχθούν αφού μια διδασκαλία εξήγησης λάθους:

- είναι μια «έμφυτη δημιουργική διαδικασία που τείνει σε αυτοδιόρθωση, εκτός κι αν κάποιος την αναχαιτίσει» (K. O. δει&ηκ, 1997, 229)
- είναι η «ουσία της δημιουργικότητας ... αφού οι εξηγήσεις είναι ... προάγγελοι για το πώς θα συμβούν τα πράγματα» (ό.π. 228).

Η σημασία της αντίληψης αυτής περί αξιοποίησης του λάθους είναι, για την εκπαιδευτική μάθηση, πολύ μεγάλη. Μέσα απ' αυτή δηλώνεται η αναγκαιότητα προγραμματισμού και ένταξης στις διαδικασίες μάθησης και τεχνικών που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων δομής εξηγήσεων ενός λάθους αναγνωρίζοντας

έτσι την έμφυτη ανάγκη του παιδιού:

- να επιχειρεί εκούσια το ρίσκο για το λάθος στις διαδικασίες μάθησης σίγουρο ότι:

- α) δεν υπάρχει μόνο μια σωστή απάντηση σε κάθε πρόβλημα εκτός κι αν πρόκειται για προβλήματα απλής αριθμητικής.

- β) δεν θα τιμωρηθεί για το ρίσκο που επιχείρησε.

- γ) δεν θα φανεί γελοίο στους άλλους (Βλέπε και G. Dryden 2000, 590).

- Να ακολουθεί διαδρομές μάθησης που φυσιολογικά μπορούν να περιλαμβάνουν και «λανθασμένες θεωρίες» οι οποίες μπορούν να του διδάσκουν τόσα όσα και οι σωστές (Τζ. Χολτ, 1995, 336).

- Να επιχειρεί διαδικασίες δομής εξήγησης ή γενίκευσης ενός λάθους επιδιώκοντας την αυτοδιόρθωση μέσω της εξήγησης μιας λάθους ιδέας ή συμπεριφοράς και την αυξημένη ικανότητα επιδίωξης της επιτυχίας του τελικού στόχου.

Την ενίσχυση της αντίληψης περί θετικής αντιμετώπισης του λάθους στις διαδικασίες μάθησης επιδιώκουν μελετητές επιχειρώντας την περιγραφή τύπων λάθους (αποτυχίας). Οι αποτυχίες, λοιπόν μπορούν να διακρίνονται σε:

- α) «δραστικές», ενεργητικές υπό την έννοια ότι αυτές υπηρετούν αποτελεσματικά την εξασφάλιση της γνώσης και μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διατύπωση νέων ιδεών μέσα από διαδικασίες (ραφιναρίσματος) (refinement) ή «απερίφραστης απόρριψης» (outright rejections) και

- β) «μη δραστικές»

Όσον αφορά τις «δραστικές» αποτυχίες (ενεργητικά λάθη) διακρίνονται δύο τύποι:

1. Η «οριστική» (definitive) αποτυχία η οποία λειτουργεί ως δυνατό αποτέλεσμα που μπορεί αν χρησιμοποιηθεί για επιστροφή στη θέση απ' όπου ξεκίνησε η αποτυχία.

2. Η «ανάμεικτη» (mixed) αποτυχία η οποία αποτελεί ένα δυνατό σχήμα, «εν μέρει σωστό και εν μέρει λάθος» που μας βοηθά να τροποποιήσουμε τη διαδικασία της σκέψης και της δράσης χρησιμοποιώντας το θετικό μέρος της αποτυχίας ως «αρχή για ένα νέο βήμα» στην πορεία της δημιουργικής διαδικασίας απορρίπτοντας το αρνητικό μέρος της αποτυχίας (St. H. Kim, 1990, 51–52).

Είναι προφανές ότι μέσα απ' την αντίληψη αυτή δίνεται έμφαση περισσότερο στη διαδικασία και όχι μόνο στο τελικό προϊόν αποκλειστικά όπως δηλώνει μέσα απ' τους στόχους του και τις τεχνικές αξιολόγησης το σημερινό σχολείο. Εκείνος που πιστεύει, όπως πιστεύουμε και εμείς – το έχουμε ευθύς εξ αρχής δηλώσει – ότι η καρδιά της δημιουργικής μάθησης χτυπά στη διαδικασία, όπου υφαίνονται όλα τα νήματα αλληλεπίδρασης του εαυτού με τους άλλους, αδιαμφισβήτητα αναγνωρίζει ότι κάθε λάθος μπορεί να γίνει αφετηρία για αναζήτηση νέων δρόμων στην πορεία προς δημιουργική λύση και δημιουργική έκφραση, κάθε αποτυχία μπορεί να λειτουργεί ως πηγή χαράς, αφού μπορεί να δηλώνει την έναρξη νέου ταξιδιού σε τόπους αναζήτησης της γνώσης.

Τον τύπο του «δημιουργικού λάθους» περιγράφει ο Τζιάνι Ροντάρι (Γραμματική της Φαντασίας, 1994, 48–51) που μπορεί να αποδειχθεί ως ιδέα παιδαγωγικά χρήσιμη στις διαδικασίες μάθησης και έκφρασης αφού:

- α) απενοχοποιεί τα λάθη



β) εισάγει στις διαδικασίες το στοιχείο του παιχνιδιού και της απόλαυσης από τη χρήση χιούμορ

γ) εμπλουτίζει τις διαδικασίες με στρατηγικές και μηχανισμούς σωστής εκμετάλλευσης του λάθους, στο οποίο μπορεί να προβαίνει «σκόπιμα» ή «κατά λάθος» ο ενήλικας ή το ίδιο το παιδί. Το λάθος τότε μπορεί να λειτουργεί ως «όργανο γνώσης», η οποία στηρίζεται στην αντίθεση σωστού – λάθους (ό.π. 157–161) και ως αιτία που μπορεί να οδηγεί σε προϊόντα επινόησης (επίνοηση κωμικών αφηγήσεων από το παιδί) προκαλώντας άλλοτε «γέλιο ανωτερότητας» (όταν ο ενήλικας σκόπιμα προβαίνει σε λάθος) κι άλλοτε «γέλιο έκπληξης» (όταν το λάθος του ενήλικα επαναλαμβάνεται) ή τα λάθη προβάλλουν ως οι «κεραμίδες της κυρίας», όπως έλεγαν κάποιοι δικοί μου μαθητές. (Σ. Αναστασιαδη – Ε. Αναστασιάδης, 1998, 47).

Η αντίληψη του Ροντάρι περί λάθους δίνει μια άλλη διάσταση και λειτουργικότητα του λάθους στην ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας μάθησης. Διασυνδέει το λάθος με το υγιές χιούμορ και το παιχνίδι στοιχεία που, παρότι χαρίζουν πλούτο, ζωντάνια, απόλαυση στις διαδικασίες, ουδόλως αναγνωρίζονται ως σημαντικά στην καθημερινή σχολική πρακτική ακόμη κι όταν τα Αναλυτικά Προγράμματα κάνουν νύξεις για την αξιοποίηση τέτοιων μηχανισμών έκφρασης του ανθρώπου.

Αναφορικά με τον εμπλουτισμό των διαδικασιών μέσω της σωστής εκμετάλλευσης του λάθους θα προτείνουμε ενδεικτικά διαδικασίες όπως:

- «Οι κεραμίδες της κυρίας» (Σ. και Μ. Αναστασιάδης, 1998, 47).
- Επίνοηση από το δάσκαλο αφηγήσεων με πρωταγωνιστές που κάνουν τα αντίθετα απ' τα καθιερωμένα.
- Παιχνίδια σκόπιμης παραποίησης των λέξεων: Προκλητικοί αναγραμματισμοί που προκαλούν τη φαντασία και ανεβάζουν την τάση για δημιουργική αφήγηση. Εμείς τις διαδικασίες τέτοιου είδους αποκαλούσαμε «επίθεση στις λέξεις».
- Απόδοση παροιμιών ή μεταφορικών εκφράσεων με μίμηση (π.χ. έριξα το βλέμμα μου μακριά).
- Αφήγηση ιστοριών που δηλώνουν έντονη απόκλιση (δηλώνουν το τρελό, το παράλογο, το περίεργο) στη σκέψη, στην αντίδραση. Συζήτηση πάνω σ' αυτές με απώτερο στόχο να οδηγηθεί, μέσω της απόλαυσης το παιδί στην οργάνωση του λογικού τύπου. Προτείνουμε υλικό από λαϊκές αφηγήσεις και δοξασίες καθώς και από τη Μυθολογία, ιδιαίτερα τα μέρη εκείνα που δεν τολμά το σχολείο να προτείνει (π.χ. ερωτικές ιστορίες και περιπέτειες των θεών).
- Παιχνίδια αντικατάστασης του ονοματικού μέρους μιας λογικής πρότασης με στοιχεία που προκαλούν γέλιο λόγω νοηματικής απόκλισης.

Π.χ. Η τίγρη ξέσχισε το μοσχάρι. Γίνεται: Το μυρμήγκι ξέσχισε το μοσχάρι. Το κουνούπι ξέσχισε το μοσχάρι, και άλλες που μπορεί κάθε εκπαιδευτικός να επινοήσει, τεχνικές που όχι μόνον δεν υποβαθμίζουν το κύρος του ρόλου του δασκάλου, αλλά αποκαλύπτουν στα μάτια των παιδιών ένα νέο, πρωτόγνωρο γι' αυτά ρόλο που προκαλεί σ' αυτά υψηλά αισθήματα θαυμασμού και καλλιεργεί κλίμα αγάπης, θαυμασμού, αναγνώρισης ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές.

Όσον αφορά το «δημιουργικό λάθος» από παραδρομή (Τζ. Ροντάρι, 1994, 48), που προβάλλει ξαφνικά, ως δώρο της τύχης απρόσμενο και ξεσηκώνει το άτομο σε ταξίδια και ιστορίες στον κόσμο της φαντασίας, το σχολείο καθημερινά, μέσα

από μια αρτηριοσκληρωτική στάση αρνείται να αξιοποιήσει, προς όφελος των διαδικασιών, έναν αυξημένο αριθμό λαθών που προβάλλουν τα παιδιά. Φανταστείτε, όμως την ποιότητα των διαδικασιών αν, για παράδειγμα, την ώρα που διαβάζει ένα παιδί την ανάγνωση, πει «λεχώνα» αντί «χελώνα», και ξεσπώντας η ομάδα σε γέλια μπορεί ο δάσκαλος, αντί να παρατηρήσει το παιδί για το λάθος του καταγράφοντας το ως ένδειξη ανικανότητας για ανάγνωση:

α) γελάσει ζεστά κι αυτός μαζί με τα παιδιά εξηγώντας έπειτα στην ομάδα ότι το φαινόμενο της παραδρομής δεν έχει πάντα την αιτία του στην έλλειψη προετοιμασίας και δεν δηλώνει βεβαιωμένη ανικανότητα, αλλά αποτελεί φυσιολογικό γλίστρημα της γλώσσας που, σαν θείο δώρο, μπορεί να ξυπνά στη σκέψη μας εικόνες παλιές και να μας προκαλεί τη διάθεση για γέλιο.

β) επιχειρήσει, αξιοποιώντας την προσωπική εμπειρία, την προσωπική ζωή, τη βιωμένη γνώση κάθε παιδιού, τον αυθορμητισμό και το ενδιαφέρον για αφήγηση, που προκάλεσε αυτή η παραδρομή, να ωθήσει τα παιδιά σε δημιουργία γραπτών αφηγήσεων, π.χ. για «Μια λεχώνα χελώνα» ή για το πώς «Ο Μανώλης έγινε Μαλλώνης», «Ο Σταύρος που έγινε Ταύρος», «Το πιρούνι που έγινε πουρίνι».

Διανοηθείτε τι προσωπικά δεδομένα μπορεί με τη βοήθεια της φαντασίας να ανακαλεί το παιδί και τι χρώματα, σχήματα, λειτουργίες μπορεί να αποδίδει σε πρότυπα και αντικείμενα, λειτουργίες που τελικά φορτίζουν τη σκέψη και αναπτύσσουν την τάση του παιδιού για αφήγηση.

Διανοηθείτε ακόμη, μετά την ακρόαση κάποιων από τις αφηγήσεις των παιδιών, πόσες άλλες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι αποτέλεσμα της θετικής αξιοποίησης του λάθους του παιδιού:

– Ζωγραφική για τη «λεχώνα – χελώνα». Κάθε παιδί μπορεί να εικονογραφήσει τη δική του αφήγηση και ακολουθούν διαδικασίες αξιολόγησης των εικονογραφήσεων στη σχέση τους με την αφήγηση.

– Θέατρο και παιχνίδι με σενάρια από τις αφηγήσεις των παιδιών.

– Λεκτικές ασκήσεις που θα μπορούσαν να εντάσσουν, φυσικά και αβίαστα, γραμματικά φαινόμενα τα οποία έξω από τέτοιου είδους διαδικασίες –με τον τρόπο που συνήθως γίνονται – φαντάζουν πληκτικά, ανούσια, ανιαρά για τα παιδιά.

Περισσότερη ευαισθησία και λιγότερη γνώση πάνω σ' αυτά τα θέματα αρκεί για να γνωρίσει ο δάσκαλος ως «καλότυχη κακοτυχία» (Τζ. Ροντάρι, «Γραμματική της φαντασίας», 1994, 48) την παρουσία ενός τέτοιου λάθους και να απαλλάξει έμπρακτα τα παιδιά απ' την ενοχή της παρουσίας του λάθους, μνημονεύοντας, έστω και πλαστά, παραδείγματα δικών του λαθών που έκαναν και τον ίδιο να γελάσει. Όταν, βέβαια, ο δάσκαλος σκόπιμα παίζει το παιχνίδι της παραδρομής και κάνει λάθη, τότε τα λάθη προκαλούν την έκπληξη, το απρόσμενο, γίνονται αφορμή για χιούμορ, για δημιουργία γραπτών αφηγήσεων στα μάθημα της γλώσσας, αποκαλύπτονται απολαυστικά και τα πλέον ανιαρά για τους μαθητές γραμματικά φαινόμενα (όπως: ορθογραφικοί κανόνες με τις εξαιρέσεις τους το Σκέφτομαι και Γράφω, κ.α.

[Σπύρος: Ένα παράδειγμα δημιουργικής αφήγησης με αφορμή ένα λάθος από παραδρομή : κατουριόταν αντί καταριόταν] (δες στη συνέχεια της εργασίας).

Ο Ροντάρι μιλά ακόμη και για λάθη που είναι «αυτόνομες δημιουργίες», τις οποίες σκόπιμα επιχειρούν τα παιδιά προκειμένου «να αφομοιώσουν μιαν άγνωστη πραγματικότητα» (Τζ. Ροντάρι, 1994, 49). Είναι ένα παιχνίδι που μπορεί να στοχεύει στην επανειλημμένη προσπάθεια αλλαγής της εξωτερικής μορφής της

λέξης από το παιδί επιχειρώντας κάθε φορά να συνδέει τη νέα του επινόηση με νοήματα ή έννοιες που του είναι γνωστές, ή θέλοντας να εκφράσει μια πονηριά για να προκαλέσει το γέλιο στους γύρω του. Θυμάμαι ένα παιδί, ο Ανάστασης Βομβύλας, σε μια τετάρτη τάξη έπαιζε φωναχτά τη λέξη «καλόγρια» προβάλλοντας την μέσω αναγραμματισμού ως «κολόγρια», «αγριοκόλα», «γριοκόλα». Κι ήταν αυτό η αφορμή που μας ώθησε να επιχειρούμε παιχνίδια παραποίησης των λέξεων και αλλαγής της συντακτικής δομής μιας πρότασης ή του τρόπου δομής ενός κειμένου με στόχο τη δημιουργία νέας αφήγησης, σε μια προσπάθεια:

- Να εξοικειωθούν τα παιδιά στην πιθανότητα του λάθους.
- Να διαπιστώσουν, διατηρώντας μια στάση «ανεξάρτητου αναγνώστη»

(Judith Graham, *Pictures on the page*, 1995, σσ 12–13, England, Έκδοση: The National Association for the Teaching of the English) ότι μπορούν να κρίνουν ένα κείμενο και να το αυτοδιορθώνουν επιχειρώντας σκόπιμα λάθη, που μπορούν να ικανοποιούν την τάση τους να επιχειρούν κάτι πρωτόγνωρο γι' αυτά.

Η πράξη βεβαιώνει ότι το λάθος, εκούσιο ή ακούσιο, μπορεί, μέσα από έξυπνους και ευαίσθητους χειρισμούς του δασκάλου καθώς και άσκηση των μαθητών, και να δημιουργήσει κλίμα ευδιαθεσίας, ευφορίας, οικειότητας, παιχνιδιού στην τάξη και να αξιοποιηθεί προς όφελος της δημιουργικότητας των μαθητών και της ύλης ενός αντικειμένου μάθησης.

Αυτό μπορεί να συμβαίνει βέβαια, όταν το λάθος συσχετίζεται με την τάση του παιδιού για πρωτοβουλία, η οποία προϋποθέτει άσκηση για την έμπρακτη εκδήλωση της κι αυτή (η άσκηση), με τη σειρά της, απαιτεί καταστάσεις εμπειρίας και πειραματισμού στις οποίες το λάθος δεν καταγράφεται ως ζήτημα που επισείει τιμωρία, αλλά ως βάση που μπορεί να προκαλεί τους ανθρώπους «να αποδείξουν ότι μπορούν να διευρύνουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους». (R. Fritz, 1991, σ. 80). Έτσι το λάθος συνδεδεμένο με την πρωτοβουλία και τον καθημερινό πειραματισμό στην τάξη μπορεί να μεταπλάθεται σ' ένα είδος εσωτερικής αμοιβής που παίρνει το άτομο από τη διαπίστωση ότι μπόρεσε, με αφορμή το λάθος, να αποδείξει αυξημένες δυνατότητες, μετατρέποντας την απογοήτευση σε δύναμη που το ωθεί να διερευνήσει τρόπους βελτίωσης μιας κατάστασης και να οδηγηθεί σε νέες ιδέες.

Μια τέτοια θετική αξιοποίηση του λάθους απαιτεί άσκηση των παιδιών, προοδευτική προσαρμογή τους στην ιδέα του λάθους. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι:

α) η απόφαση του δασκάλου να αναγνωρίσει ο ίδιος την φυσική ανάγκη ύπαρξης λαθών στην καθημερινή πράξη.

β) ικανότητα του δασκάλου να προγραμματίζει καθημερινά την αυξημένη ικανότητα των μαθητών του να αντιμετωπίζουν την αποτυχία, όχι ως ποινική πράξη αλλά ως πρόκληση για πάλεμα με τον «εαυτό» στα μαρμαρένια αλώνια της απογοήτευσης την οποία μπορεί να χτίζει το λάθος. Μέσα από την άσκηση υπάρχει πιθανότητα να μπορέσει ο μαθητής, σαν άλλος Thomas Edison να πει, αξιολογώντας τα 10.000 αποτυχημένα του πειράματα για την κατασκευή της μπαταρίας: «Δεν απέτυχα. Απλώς βρήκα 10.000 τρόπους που δεν δουλεύουν». (G. Dryden, 2000, 367).

### 3.12.3. Δημιουργική διαδικασία και Επιτυχία. Ο Προγραμματισμός της Επιτυχίας

Άλλοι μελετητές της δημιουργικής διαδικασίας προβάλλουν αντίλογο επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στο ρόλο της επιτυχίας στην ανάπτυξη της δημιουργικής αντίδρασης. Επικαλούνται τη γνωστή σε όλους μας αρχή «τίποτα δεν είναι τόσο ενισχυτικό, δεν κινεί σε δράση ... όσο η επιτυχία» ακόμη και είναι «δοτή» ή «αβέβαιη» (St. H. Kim, 1990, 54). Προτείνουν λοιπόν τον με κάθε τρόπο προγραμματισμό της επιτυχίας επικαλούμενοι ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το οποίο η επιτυχία μπορεί να αυξήσει τη δημιουργική ικανότητα.

Για τον σύγχρονο κόσμο, ωστόσο προβάλλει, αναφορικά με το θέμα, μια σειρά καίριων ερωτημάτων:

α) Το λάθος στην εκπ/κή μάθηση είναι απόρροια έλλειψης σχεδιασμού και οργάνωσης των διαδικασιών από τον ενήλικα; Πόσο αυτό αντιπαλεύει την επιτυχία ή την ενθαρρύνει μέσα από μια θετική αξιοποίηση του λάθους;

β) Ποιο το κόστος του λάθους στην εκπ/κή μάθηση; Είναι κόστος υψηλό, όπως είναι το κόστος ζωής, για παράδειγμα ή είναι χαμηλό οπότε η αρχή της «γρήγορης αποτυχίας» (St. H. Kim, 1990, 54) – αποτυγχάνουμε γρήγορα και συχνά – είναι ανάγκη για μια γρήγορη, περισσότερο ελεύθερη κίνηση προς τον τελικό στόχο;

γ) Ποια ποιότητα ενίσχυσης ανεβάζει ουσιαστικά την αυτοεκτίμηση του μαθητή:

▲ Ενίσχυση μέσω της διαπίστωσης ότι το ίδιο το άτομο ανακαλύπτει αυξημένες ικανότητες αντιμετώπισης δυσκολιών (όπως συμβαίνει στην περίπτωση του λάθους) και καταστάσεων που σχετίζονται άμεσα με την ανάγκη για περιέργεια και εξερεύνηση, ή

▲ Ενίσχυση μέσω προγραμματισμού διαδοχικών επιτυχιών, έστω δοτών, που πείθουν το άτομο ότι μπορεί να ολοκληρώνει ένα έργο, ή μήπως

▲ Ενίσχυση που μπορεί να παίρνει τη μια ή την άλλη από τις δύο προηγούμενες μορφές κατά περίπτωση, ανάλογα και με την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του μαθητή; (Υπάρχουν μαθητές που απορρίπτουν τη δοτή επιτυχία).

δ) Ποια τα βήματα προς την επιτυχία; Είναι πορεία από επιτυχία σε αποτυχία – φαντάζει αντιρεαλιστικό για τα δεδομένα της σχολικής μάθησης – ή είναι συνδυασμός βημάτων που συσχετίζουν το όραμα με το σχεδιασμό, τους στόχους, τις επιλογές, την ενθάρρυνση, την εμπλοκή, την αξιολόγηση των δράσεων μέσα απ' την χρήση και αξιοποίηση όλων των πνευματικών δυνάμεων του ανθρώπου; (Δες και G. Dryden, 2000, 192–194).

Βέβαια και στη ζωή πολύ συχνά η έμφαση δίνεται στην καλή εκτέλεση, στην επιτυχία. Γι' αυτό για πολλούς ισχύει η αντίληψη ότι είναι καλύτερο να κάνουν πάντα αυτό που μπορούν να κάνουν πολύ καλά και που μπορούν να επιτυγχάνουν χωρίς να επιχειρούν οτιδήποτε θα μπορούσε να οδηγήσει σε αποτυχία. Περιορίζουν όμως έτσι τον εαυτό τους – τον αναπαράγουν – σε πράξεις που ξέρουν ότι οπωσδήποτε δεν θα κάνουν λάθος.

Ο εκπαιδευτικός ωστόσο καλείται να απαντήσει σε ουσιαστικά ερωτήματα που αφορούν την διαχείριση της δημιουργικής εκπαιδευτικής μάθησης:

➤ Πόσο αυτός ο περιορισμός, η δέσμευση της δράσης του εαυτού σ' ένα περιορισμένο πεδίο μπορεί να σχετίζεται με την ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων

του δημιουργικού εαυτού;

➤ Πόσο μια τέτοια αντίληψη μπορεί να εναρμονίζεται:

α) με τις αρχές της δημιουργικής διαδικασίας: ανάγκη για αυθορμητισμό, τάση για ρίσκο, περιέργεια, εξερεύνηση, για εμπλοκή σε δράση, για αναδόμηση σχεδιασμού των επιμέρους στόχων, για ορμή και κίνηση προς πάσαν κατεύθυνση

β) με τις ανάγκες της κοινωνίας για αλλαγή, εξέλιξη, πρωτοτυπία, αντίδραση στο απρόοπτο, στο δύσκολο, στο απρόβλεπτο.

➤ Μήπως αυτό το είδος ανθρώπων, που δεν επιχειρεί τίποτα πέραν απ' αυτό που του έμαθαν να εκτελεί σωστά, δεν καλλιεργεί και το σημερινό σχολείο στοχεύοντας στην ανάπτυξη της τάσης του ανθρώπου για συμμόρφωση και καλή εκτέλεση της «δοτής» γνώσης η οποία αξιολογείται από το δάσκαλο ότι θα είναι η επιτυχημένη; Μήπως έτσι το σχολείο κάνει το μαθητή καλό εκτελεστή και όχι «καλό μαθητευόμενο» (R. Fritz, 1993, 79) της δημιουργικής αντίδρασης, περνώντας του την αντίληψη ότι οφείλει να εκτελεί χωρίς λάθος αυτό που του δόθηκε ως δοκιμασμένα αλάθηστο και επιτυχημένο;

➤ Πόσο, μέσα από την αντίληψη της δοτής επιτυχίας, αναγνωρίζεται στα παιδιά το δικαίωμα να επιδιώκουν την ικανοποίηση της φυσικής τους ανάγκης

- «να επιθυμούν να παλεύουν τη δυσκολία»

- να αποκαλύπτουν τη δημιουργική τους αντίδραση, η οποία, σύμφωνα με σειρά πρωτοποριακών ερευνών (P. Torrance στο R. Sternberg, 1997, 69) προβάλλει «σε έκτακτες ανάγκες» και σε «ακραίες καταστάσεις», όπου το άτομο δηλώνει «πρόθυμο να ρισκάρει» νέες ικανότητες, νέους τρόπους αντίδρασης ξεφεύγοντας από τις σίγουρες μεθόδους και στρατηγικές που του έμαθε να χρησιμοποιεί ο ενήλικας;

➤ Μήπως σε μια τέτοια αντίληψη οφείλεται το λυπηρό φαινόμενο που αντιλαμβάνεται ο δημιουργικός δάσκαλος και που δηλώνει ότι η ψυχή των παιδιών είναι μαργωμένη από το «άγχος μη γίνει λάθος», «το φόβο της αποτυχίας» και «το φόβο μη φανούμε γελοίοι» επιβεβαιώνοντας, δυστυχώς, την ποιοτική αξία των ευρημάτων σύγχρονων εμπειρικών ερευνών που αναγνωρίζουν τους ανωτέρω παράγοντες ανάμεσα στα «κυριότερα εμπόδια» της δημιουργικής σκέψης; (I. N. Παρασκευόπουλος, Εξελικτική Ψυχολογία, τ. 3, σελ. 125–126).

Αν όμως μιλώντας για προγραμματισμό της επιτυχίας δηλώνουμε την μετατόπιση του κέντρου βάρους του προβληματισμού από το «δοτή επιτυχία» στο «δοτή δυνατότητα» για επιτυχία από προσπάθεια του ίδιου του παιδιού, τότε αναγνωρίζουμε την αξία σύγχρονων μελετών που, αμφισβητώντας ερευνητικά δεδομένα υπέρ του ρόλου της δοτής επιτυχίας, αναγνωρίζουν την εξαιρετική συμβολή ειδικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών καθώς επίσης και δυναμικά οργανωμένων περιβαλλόντων που υπηρετούν την αρχή «των κινήτρων και της ενθάρρυνσης» στο σχολείο (H. J. Walbery, Creativity and talent as learning, στο R. Sternberg 1997, σσ. 351–352) εξασφαλίζοντας σε κάθε παιδί όχι την δοτή επιτυχία, αλλά τη δυνατότητα επιτυχίας. Μια τέτοια δυνατότητα επιτυχίας, όμως, σχετίζεται, κατά την αντίληψη και την εμπειρία μας, άμεσα και με δικές μας διαδικασίες αποτυχίας εφόσον οι δημιουργικοί δάσκαλοι «πρέπει να δημιουργούν κοινωνικές παρατεταμένες καταστάσεις ... με το στοιχείο της δυσκολίας που συντελούν στο να προσπαθούν τα παιδιά να τις αντιμετωπίσουν, έχοντας τις δυνατότητες να βρουν τα μέσα αντιμετώπισης» (P. Torrance, στο R. Sternberg 1997, 71).

Έτσι το προγραμματίζω επιτυχία μπορεί πράγματι να σημαίνει ανεβάζω την

αυτοεκτίμηση των μαθητών που «είναι η καρδιά της μάθησης» (G. Dryden, 2000, 348) και της δημιουργικής έκφρασης, αφού τους εξασφαλίζει τις δυνατότητες

- Να θεμελιώνουν θετικά έργα
- Να ολοκληρώνουν προσπάθειες
- Να εξαντλούν τις δυνατότητες τους

Οι δυνατότητες αυτές εξασφαλίζονται όταν ο δάσκαλος:

– Προγραμματίζει ποιότητα διαδικασιών που ανοίγει δυνατότητες επιτυχίας για κάθε μαθητή.

– Ενθαρρύνει τους μαθητές να επιζητούν την επιτυχία χωρίς να φοβούνται το λάθος και την αποτυχία.

– Εξασφαλίζει στα παιδιά: σωματική ασφάλεια, συναίσθημα, αυτογνωσία, αίσθημα του ανήκω κάπου, συναίσθημα ικανότητας, συναίσθηση ότι είμαι χρήσιμος και απαραίτητος

– Οργανώνει περιβάλλον όπου κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να διαπρέψει σε κάτι και όλοι μπορούν, να πετυχαίνουν συχνές, μικρές επιτυχίες σε κάποιο χώρο ενισχύοντας έτσι το συναίσθημα τους.

Το θέμα βέβαια αφορά πάλι ένα «πώς;». Πώς το σχολείο οργανώνει το χώρο εκείνο όπου τα παιδιά θα μπορούν να κερδίζουν μικρές καθημερινές επιτυχίες και όπου η αποτυχία θα μεταπλάθεται κι αυτή σε κίνητρο για επιτυχία. Αυτό, ασφαλώς, δεν μπορεί να επιτευχθεί σ' ένα σχολείο που διδάσκει τα πιο βασικά της ανάγνωσης της γραφής, της αριθμητικής και της ιστορίας. Είναι γεγονός ότι παρότι ζούμε σ' ένα κόσμο που διαθέτει τόσα μέσα ώστε να μπορεί ο καθένας να διαπρέψει σε κάτι, εντούτοις το σχολείο δεν αγωνίζεται για το καλύτερο. Έχει μείνει σε εκπαιδευτικές αρχές και αξίες παρωχημένων εποχών (τιμωρεί τη συνεργασία, αξιολογεί με χαμηλά κριτήρια ποιότητας των εργασιών, τιμωρεί το λάθος, απαγορεύει την περιέργεια και την αμφισβήτηση), αγνοεί την ύπαρξη παραδειγμάτων καθημερινών — όχι ελιτίστικων — σχολείων, όπου μέσα από ειδικές τεχνικές και μεθόδους αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση και προγραμματίζουν την επιτυχία.

Αγνοεί δυστυχώς το σημερινό σχολείο ότι τα σχολεία που προγραμματίζουν επιτυχία είναι σχολεία όπου:

➤ Τα παιδιά: διδάσκονται κλάσματα φτιάχνοντας πίτσες, μαθαίνουν γλώσσα τραγουδώντας και ιστορία μέσα από θεατρικά έργα που ανεβάζουν τα ίδια τα παιδιά.

➤ Παραπέμπουν σε μικρογραφίες της κοινωνίας (με τράπεζα, δικαστήρια, δημοσιογράφους, συντάκτες) και οι γονείς συμμετέχουν στις δραστηριότητες προσφέροντας τις γνώσεις τους (Μασαχουσέτη – Αγγλία).

➤ Εφαρμόζονται προγράμματα για εκπαίδευση αξιών και ανάπτυξη χαρακτήρα (Σαν Ντιέγκο – Χιλή)

➤ Υπάρχουν εξελιγμένα συστήματα Η/Υ μέσω των οποίων 11 χρόνοι μαθητές παίρνουν εικονικό υλικό για τις ανάγκες της σχολικής μάθησης, συνθέτουν μουσική, λύνουν προβλήματα, καλύπτουν κενά των γνώσεών τους (το Palmerston Νέας Ζηλανδίας)

➤ Καλλιεργείται στενός δεσμός σχολείου – γονέων και κοινότητας

➤ Αναπτύσσονται στους μαθητές δεξιότητες ζωής:

– περιποιούνται μικρά παιδιά

- επισκευάζουν προσωπικά τους αντικείμενα.
  - Βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κοινωνικότητας (σχολεία στο Τόκιο). Οι δ/λοι θεωρούνται «καθοδηγητές» ζωής και απολαμβάνουν δημόσια εκτίμηση.
  - Ο επισκέπτης διαπιστώνει ότι μπορεί να επιτυγχάνεται η εκπ/κή μάθηση με περιεχόμενα και μέσα που αποτελούν εξαιρετικό μείγμα παραδοσιακού αξιών και διαδραστικής τεχνολογίας:
    - Οκτάχρονα παιδιά συζητούν για αξίες συμπεριφοράς (έχουμε και εμείς «Σχολική ζωή» μα δεν αξιοποιείται κατάλληλα).
    - Μαθαίνουν να υποδέχονται επισκέπτες με γνήσιο φιλικό τρόπο (σχολεία στην Κίνα).
    - Μελετούν ιστορία παρατηρώντας ευρήματα μουσείου.
    - Μαθαίνουν παίζοντας (Το ελληνικό σχολείο αρνείται να αναγνωρίσει το «παιχνίδι» ως τεχνική μάθησης).
- Είναι σχολεία που, ενώ εθεωρούντο αποτυχημένα, σήμερα χαρακτηρίζονται πρωτοποριακά, γιατί κάνουν πράξη τις αρχές της δημιουργικής μάθησης:
- Εμπλοκή του μαθητή σε χειρωνακτική δράση και πραξιακή εμπειρία.
  - Ανάπτυξη της κοινωνικότητας (αυτοπειθαρχία, κοινωνική ευθύνη και συμπεριφορά, ήτοι συναισθηματικά και κοινωνικά μεγέθη απαραίτητα για την μετέπειτα κοινωνική ζωή και μάθηση).
  - Επαφή του παιδιού με το υλικό μάθησης μέσα από τραγούδια, παιχνίδια, δραματοποίηση και άλλες δραστηριότητες από το χώρο της τέχνης (Το πάντρεμα Γλώσσας και Τέχνης είναι η δική μας πρόταση) που κάνουν τη μάθηση: ενδιαφέρουσα, διασκεδαστική, απολαυστική
- Ως εκ τούτου είναι σχολεία που προγραμματίζουν μάθηση με επιτυχία για όλους τους μαθητές και αναπτύσσουν αυτοεκτίμηση και πάθος για δράση. (Βλέπε και G. Dryden 2000, 370–382).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης, η εμπειρία πείθει ότι η σχέση ανάμεσα στη δημιουργική διαδικασία και τη διαδικασία επιτυχίας – αποτυχίας δηλώνεται καιρία και αποφασιστική μέσα από τη διπλή αντιστοίχιση της με καθένα από τα δύο αυτά μέλη σε μια κίνηση διαρκούς εναλλαγής (η δημιουργικότητα είναι διαδικασία όπου μπορούν να συνυπάρχουν τα αντίθετα).

Αναφορικά με την αντιστοίχιση της δημιουργικής διαδικασίας με την αποτυχία θα θέλαμε να τονίσουμε ότι το σχολείο έχει τις δυνατότητες να υποστηρίζει τη θετική αντίληψη περί λάθους και να καλλιεργεί την αντίληψη ότι μπορεί πράγματι η αποτυχία να περιγράφεται:

▲ Ως αναγκαία και σύμφυτη κατάσταση στον αχανή χώρο της δημιουργικής διαδικασίας, όπου δεν μπορεί να λειτουργεί η ποιότητα «σωστό – λάθος», γιατί αφενός υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλής προσέγγισης μιας ιδέας, ενός προβλήματος, αφετέρου οι απαντήσεις κρίνονται με βάση τα κριτήρια: της καταλληλότητας, της έκπληξης, της καινοτομίας, της εφευρετικότητας, της επάρκειας

▲ Ως πρόκληση για βελτίωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα. Το ρίσκο για το λάθος εμπλέκει το άτομο σε εμπειρίες πρωτοβουλίας, πειραματισμού, αξιολόγησης, επαναπροσδιορισμού στόχων και σχεδιασμού και

αποκαλύπτει στο παιδί νέες δικές του ικανότητες για δράση και δημιουργία.

▲ Ως ουσία και βάση της δημιουργικής εκπαιδευτικής μάθησης, η οποία εξασφαλίζεται μέσα από διαδικασίες εξήγησης και αξιοποίησης του λάθους, διαδικασίες που, ως γνωστόν, μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για νέα βήματα δράσης στην πορεία εξέλιξη της δημιουργικής διαδικασίας.

▲ Ως κατάσταση, η σωστή αντιμετώπιση της οποίας μπορεί να αποδεικνύεται παιδαγωγικά χρήσιμη και αποτελεσματική για τις διαδικασίες μάθησης καθόσον η απενοχοποίηση του λάθους μπορεί να εισάγει διαδικασίες παιχνιδιού και ατμόσφαιρα απολαυστικής μάθησης.

▲ Ως όργανο που μπορεί να πλουτίζει τις διαδικασίες μάθησης με διαδικασίες σωστής εκμετάλλευσης του λάθους, οι οποίες μπορούν, πέραν από την γνώση, να στοχεύουν σε προϊόντα δημιουργικής έκφρασης: τη δημιουργία λεκτικών και εξωλεκτικών αφηγήσεων που δηλώνουν την έντονη σχέση τους με την απόκλιση και επιδιώκουν, στη συνέχεια, την καλύτερη οργάνωση της λογικής.

▲ Ως διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με την άσκηση και την προοδευτική ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού για θετική αξιοποίηση του λάθους και της αποτυχίας.

Όσον αφορά την αντιστοιχία της δημιουργικής διαδικασίας σχολικής μάθησης αποκλειστικά με την επιτυχία, τον σημαντικό ρόλο της οποίας υποστηρίζουν συγγραφείς ακόμη και ως «δοτή» αναγνωρίζοντας την ως παράγοντα που λειτουργεί με την μορφή υψηλής ενθάρρυνσης προς δημιουργία σχετιζόμενη με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, είναι ανάγκη να αντιμετωπίσουμε δύο ουσιαστικά ερωτήματα:

1. Ποια η αντίληψη της εκπαίδευσης περί της σχέσης της διαδικασίας μάθησης με τις διαδικασίες λάθους – επιτυχίας.

2. Ποιες οι δυνατότητες της να αναγνωρίζει μια τέτοια σχέση σε υγιή βάση μέσα από τον καθημερινό προγραμματισμό της για μάθηση.

#### **3.12.4. Απόψεις των παιδιών περιγράφουν την αντίληψη του σχολείου περί λάθους**

Την αγωνία και το φόβο της ταραγμένης τους ψυχής στην ιδέα της πιθανής παρουσίας του λάθους στις εργασίες τους και της αναμενόμενης αντίδρασης του δασκάλου περιγράφουν τα ίδια τα παιδιά αποκαλύπτοντας τις αρνητικές επιπτώσεις της αντίληψης του σύγχρονου σχολείου περί λάθους στην ψυχική ισορροπία και ενεργητικότητα των μαθητών.

Η ανάγκη να απευθυνθούμε στις απόψεις των παιδιών περί αποτυχίας – λάθους δηλώνει:

α) την πίστη μας στη σύγχρονη αντίληψη ότι κάθε εκπαίδευση, που αγωνίζεται για πραγματική μεταρρύθμιση και αποφασίζει να εκφράσει την αντίθεση της στους «μύθους» της εκπαιδευτικής ιστορίας, «οφείλει να απευθύνεται ... και να λαμβάνει υπόψη της σοβαρά τους αποδέκτες, τους πρωταγωνιστές στο επίπεδο εφαρμογής» (Μ. Αθ. Καΐλα, Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής σχέσης, Αθήνα, χ.η. εκδ. 1999, 16). Είναι γνωστό ότι οι απόψεις, οι εμπειρίες, τα σχόλια των μαθητών ελάχιστη θέση κατέχουν στις



μελέτες κα τις δημοσιεύσεις, παρότι η παραμέληση αυτού του παράγοντα της εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή του μαθητή, έχει ευρέως επισημανθεί από την επιστημονική κοινότητα και έχει τονισθεί η αναγκαιότητα να αναπληρωθεί αυτό το κενό «ίσως τα πιο σημαντικά, για πιθανούς προβληματισμούς βελτίωσης του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μ. Αθ. Καΐλα, 1999, 102). Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τι σκέπτονται και πώς νιώθουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία γιατί οι απόψεις των μαθητών περί της διδασκαλίας πρέπει νόμιμα να είναι μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη» (Ε. C. Wragg 2001, 99).

β) Δηλώνει επίσης την αισιοδοξία της πεποίθησης μας ότι, παρά τα λάθη που έχει να επιδείξει η εκπαιδευτική ιστορία, το σχολείο μπορεί να ποντάρει στο συνδυασμό οράματος και πράξης – πράξης αρμονικής αλληλενέργειας δασκάλων και μαθητών που έμαθαν να αποκαλύπτουν τον καλύτερο εαυτό τους – αναζητώντας την αλήθεια των εκπαιδευτικών προβλημάτων και από την πλευρά των παιδιών αποδεικνύοντας έτσι έμπρακτα ότι το σχολείο αναγνωρίζει τα δικαιώματα του παιδιού:

- να ζει
- να ενεργεί (δρα)
- να σκέπτεται
- να κρίνει
- να συναποφασίζει με το δάσκαλο του.

Ο λόγος εξάλλου, των μαθητών μπορεί να υπηρετεί το πέρασμα από το γενικό (τις απόψεις των μελετητών) στο ειδικό (τις απόψεις των παιδιών) και αντίστροφα. Μπορεί, επίσης, να λειτουργεί ως ένα είδος αντικατοπτρισμού των αντιλήψεων του δασκάλου, χρήσιμο για το δάσκαλο εκείνο ο οποίος αντιλαμβάνεται την υψηλή σημασία που έχει το να αναγνωρίζει ποια είναι η εικόνα του, το προφίλ του, οι αντιλήψεις του μέσα απ' τα μάτια, τα λόγια και τις σκέψεις των παιδιών. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό βήμα πιο κοντά στον τύπο του δημιουργικού δασκάλου στο σημείο που ωθεί το δάσκαλο να ξεπεράσει τις νόρμες του καθιερωμένου εκπαιδευτικού του ρόλου κα να επιχειρήσει τις προσωπικές του επιλογές, δικαίωμα και τόλμημα μεγάλο το οποίο μπορεί να σημαίνει και στόχευση στον παράγοντα «ποιότητα» της διδασκαλίας.

Ο Γιώργος, μαθητής τρίτης τάξης, περιγράφει την αγωνία της ψυχής του, όταν η δασκάλα παίρνει στα χέρια το βιβλίο Γλώσσας για πιθανά λάθη, λέγοντας: «Εκείνη τη στιγμή είναι σαν να έρχεται μια άγρια φουρτούνα κι εγώ σαν ένα βαρκάκι που πρέπει να την ξεπεράσω». (Σ. Αναστασιάδη & Μάνος Αναστασιάδης, 1998, 103).

Η Εύη, μαθήτρια τρίτης, διαμαρτύρεται για την τάση του σχολείου να τιμωρεί το παιδί που έκανε λάθος και διεκδικεί το δικαίωμα του παιδιού στο λάθος λέγοντας «Όταν όμως μαλώνει τα παιδιά είμαι δυστυχισμένη και θέλω να ξεσπάσω πάνω στην κυρία μου και να της πω: «Κυρία, μην το μαλώνετε! Είναι παιδί και μπορεί να κάνει λάθος. Είναι ακόμα παιδί. Στο σχολείο ήρθαμε για να μάθουμε κι όχι να τρώμε ξύλο»». (Σ. Αναστασιάδη & Μ. Αναστασιάδης, 1998, 104).

Ο Φοίβος, μαθητής Στ' Δημοτικού, μ' ένα ύφος πικρού σαρκασμού και ειρωνείας περιγράφει πώς βίωναν τα παιδιά την εμμονή στην τάση του σχολείου να αναζητά τα λάθη των παιδιών και να ταπεινώνει τα παιδιά γι' αυτά, λέγοντας: «Τα λάθη τους δεν περνούν απαρατήρητα. Όταν έρχονται μικρότεροι θεοί στην

τάξη [υπονοεί τους φοιτητές], τότε ο «παντοδύναμος» [δηλ. ο δάσκαλος] προσπαθεί να τα ρεζιλέψει μπροστά τους και να τους αποδείξει πως αυτός είναι ο «Ο ΠΡΩΤΟΣ». Έτσι δίκαια παίρνει τη θέση του θεού». (Σ. Αναστασιάδη & Μ. Αναστασιάδης, 1998, 121).

### **3.12.5. Η ευθύνη του σχολείου για τις αποτυχίες των παιδιών και την αρνητική τους αντίληψη περί λάθους**

Το σχολείο δεν αποδέχεται την ευθύνη του για τα λάθη και τις αποτυχίες των παιδιών. Όμως ο τρόπος μάθησης που ακολουθεί (αποσπασματική γνώση, παθητική συμμετοχή, πληκτικές διαδικασίες), οι στρατηγικές που εφαρμόζει, η ποιότητα και η ποσότητα των εργασιών που αναθέτει στο σπίτι, τα κριτήρια με τα οποία αξιολογεί την προσπάθεια των παιδιών, οι ψυχρές ανθρώπινες σχέσεις που καλλιεργεί, η τάση μετάθεσης των ευθυνών για την αποτυχία στους γονείς και τα ίδια τα παιδιά αποποιούμενο κάθε μερίδιο της δικής του ευθύνης, στερούν απ' το παιδί το δικαίωμα για επιτυχία σε μια αληθινή, υγιή μάθηση.

Σύγχρονες μελέτες που στοχεύουν στη διαμεσολάβηση ανάμεσα στην ιδεατή και στην υπαρκτή εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μ. Αθ. Καΐλα, Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής Σχέσης, 1999, 102) προβαίνουν σε διαπιστώσεις στις οποίες συμπεριλαμβάνονται:

- «το άδικο στην τιμωρία ή / και τη βαθμολογία»,
- «η προσβολή και η ειρωνεία» από το δάσκαλο,
- «το βαρετό, το μονότονο στο μάθημα»,
- «το αγέλαστο του εκπαιδευτικού»,
- «η έλλειψη χιούμορ».
- «ο εκπαιδευτικός δε συνεργάζεται με τις ανάγκες και τα προβλήματα» των μαθητών.

• Ο εκπαιδευτικός «δε διαθέτει κατανόηση» και «δεν ενθαρρύνει», «ποτέ ή σπάνια διάλογος στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος» (Μ. Καΐλα, 1999,110).

• «μπούκωμα ... ποσοτικό σε βάρος του ποιοτικού και δη ως κατ' οίκον ... εργασία» δηλώνοντας την περίεργη τάση να «ανοίγεται το σχολείο εξωσχολικά, οικογενειακά (και όχι μόνον) στην απορρόφηση της ύλης» (ό.π., 112).

Περιγράφοντας, δηλαδή, στοιχεία που σκιαγραφούν την άγνοια ή την αδιαφορία του σχολείου για τους τρόπους, τις συνθήκες, το πνεύμα και την ατμόσφαιρα που ευνοούν την εκπλήρωση της δημιουργικής μάθησης – μάθησης και μέσω του λάθους, χωρίς το φόβο της τιμωρίας, της προσβολής και της ειρωνείας, αλλά μέσω της κατανόησης, της ενθάρρυνσης, της συζήτησης και της συνεργασίας, διαδικασίες που προγραμματίζουν για επιτυχία και ευχαρίστηση στη μάθηση.

Το σχολείο ωστόσο, εξακολουθεί να προβάλλει ως χώρος όπου:

α) Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν τις δυνατότητες σκέψης, έκφρασης και μάθησης μέσα από διαδικασίες τόσο αυτοπεριοριστικές του χαρακτήρα και του πνεύματος τους ώστε ελάχιστα μπορούν να αποφεύγουν την αποτυχία ή να την αντιμετωπίζουν με θετική αντίληψη.

β) Η ευθύνη της αποτυχίας και της μειωμένης απόδοσης εξακολουθεί να αποδίδεται αποκλειστικά στα παιδιά και τους γονείς και να ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα μειωμένης, τάχα, ικανότητας προσοχής και αντίληψης των παιδιών. (Ποιος αλήθεια έπρεπε να προγραμματίσει για την ανάπτυξη αυτή των δύο δυνατοτήτων;) Καλλιεργείται έτσι ένας «μύθος», που, όπως λέει ο Thomas Armstrong στο έργο του «Ο Μύθος του Συνδρόμου Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής» (The Myth of A.D.D.S. child) στοχεύει στο να επικεντρώνει τις αιτίες της αποτυχίας του παιδιού έξω και πέρα απ' τα όρια της αρμοδιότητας του σχολείου παρ' ότι μελετητές κατηγορηματικά υποστηρίζουν ότι «οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιρροές ... δημιουργούν» το πρόβλημα αυτό. (G. Dryden, 2000, 513).

Η εμπειρία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πρακτικής ενισχύει την αντίληψη αυτή αποκαλύπτοντας ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να μετατρέπεται σε χώρο όπου μπορεί αυτό να προγραμματίζει την επιτυχία, κάθε φορά που αποφασίζει να αξιοποιεί την περιέργεια, το ενδιαφέρον, την επινοητικότητα, την τάση του παιδιού για ρίσκο και ανακάλυψη, την ανάγκη του για αυτοεκτίμηση, ελευθερία σκέψης και δράσης. Η παρατηρούμενη σήμερα στην τάξη απροθυμία, ατομία και άρνηση του παιδιού να εμπλακεί σε διαδικασίες παραγωγής και αξιολόγησης νέων ιδεών αντανakλά την τάση του σχολείου να αμείβει μόνο το «σωστό» και να τιμωρεί το «λάθος», (D. Fontana, 1996, 171–172). Η τάση αυτή καλλιεργείται κάθε στιγμή της καθημερινής ζωής στο σχολείο ως στόχος που επιδιώκει την αποκλειστική ανάπτυξη της συγκλίνουσας σκέψης, η οποία αναζητά πάντα τη «σωστή λύση» στερώντας από τα παιδιά το δικαίωμα της αναζήτησης που μπορεί να επιτρέψει η αποτυχία, ως φυσικός τρόπος που πυροδοτεί νέες ιδέες. Οι έννοιες ευελιξία, ελαστικότητα, επιλογή είναι χωρίς νόημα για το σημερινό σχολείο.

Όταν ο δάσκαλος θέτει μια ερώτηση, ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο δάσκαλος έχει ήδη συντονιστεί στην κατάλληλη συχνότητα και είναι έτοιμος ν' ακούσει μια και μόνη απάντηση, τη σωστή, γιατί μέσα από μια τέτοια πορεία (από το σωστό στο σωστό) εξασφαλίζεται, κατά την αντίληψη του δασκάλου, η επιτυχία της διδασκαλίας, όπως ο ίδιος την έχει απόλυτα και στεγανά ορίσει και προκαθορίσει μέσα απ' την αγωνία του να δαμάσει την ύλη και να διασφαλίσει τα όρια του καθιερωμένου από τον Αν. Πρόγραμμα χρόνου. Την τάση του αυτή τη δηλώνει, εξάλλου, στους μαθητές με τις αντιδράσεις του κάθε στιγμή:

- Δεν θέτει υπό συζήτηση τις απόψεις.
- Τις εξηγεί και τις αξιολογεί ο ίδιος αυθαίρετα και αναλόγως τις δέχεται τις απορρίπτει ή τις περιφρονεί απαξιώνοντας ν' ασχοληθεί μ' αυτές.
- Στην αγωνία του να προχωρήσει σωστά αποδέχεται πολλές φορές ιδέες των μαθητών που φαίνονται να ακούγονται σωστές αν και δηλώνουν διφορούμενες και ασαφείς.

Οι αντιδράσεις αυτές του δασκάλου αποκαλύπτουν και ερμηνεύουν τη διασύνδεση, με σχέση αιτίας – αποτελέσματος, του φόβου του δασκάλου να προβεί σε διαδικασίες διερεύνησης, εξήγησης και αξιοποίησης της όποιας αποτυχίας και της αγωνίας του παιδιού για το επικείμενο λάθος.

Χαρακτηριστικό του τρόπου με τον οποίο ο δάσκαλος αποκαλύπτει την τάση του να αναζητά μόνο τη σωστή απάντηση είναι το παράδειγμα του δασκάλου του Δημήτρη. Ο Δημήτρης, μαθητής έκτης τάξης (Σχολικό Έτος: 2001–2002) εκφράζει την αποστροφή του για τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος του

καλλιιεργεί διαδικασίες παραγωγής ιδεών: «Δεν τον αντέχω άλλο το δάσκαλο μας. Λέει μια ερώτηση. Προσπαθούμε εμείς με τα καλά μας να βρούμε την απάντηση κι αυτός ανεβοκατεβάζει τα κλειδιά του ψυχραιμος, «ανέβα μήλο κατέβα ρόδι», μέχρι να πετύχει τη σωστή απάντηση. Όταν βλέπω ν' ανεβαίνει το κλειδί, μαχαιριά μου 'ρχεται. Ακούω το κλειδί που φωνάζει: «Λάθος! Λάθος!». Δεν θα μου γλιτώσει. Θα του το εξαφανίσω το κλειδί.»

Ο Δημήτρης δηλώνει πέρα από την αντίδραση του δασκάλου στην αποτυχία των παιδιών, την ψυχρότητα κυρίως της στάσης του δασκάλου μπροστά στην αγωνία και την έντονη επιθυμία των παιδιών να αντιμετωπισθεί το λάθος σε μια βάση έντιμης αξιοποίησης του και να τους δοθεί περαιτέρω η δυνατότητα επιτυχίας.

Υιοθετώντας, ως δάσκαλοι, την τακτική του σωστού – λάθους αναμφισβήτητη αναπτύσσουμε αρνητικές επιπτώσεις στην μάθηση των παιδιών. Μέσα από τέτοια τακτική:

- Δεν πείθουμε τα παιδιά ότι μπορούν οι διαδικασίες να υπόσχονται ενδιαφέρον, ενθουσιασμό, ευχαρίστηση, ζεστές ανθρώπινες σχέσεις.

- Δεν τους ξυπνούμε την επιθυμία για ενεργή συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης.

- Δεν πείθουμε τα παιδιά για την δική μας θετική αντίληψη του λάθους κατά την αξιολόγηση των ιδεών. Το παιδί έχει γευτεί την αξιολόγηση από το δάσκαλο είτε από εμπειρίες που αφορούν τον ίδιο είτε από ανάλογες που αφορούν τους συμμαθητές ή τους φίλους του. Αντιλαμβάνεται πολύ σύντομα με τον ερχομό του στο σχολείο ότι κάθε του προσπάθεια δεν μπορεί παρά να αναγνωρίζεται άξια μορφών αξιολόγησης που εκδηλώνονται με απλές, χλιαρές, λακωνικές, ουδέτερες επισημάνσεις για τη σωστή ή λάθος εκτέλεση των εργασιών του ως και με μορφές τιμωρίας – στην περίπτωση του λάθους που καταρρακώνουν, ως μορφές αποθάρρυνσης, την αξιοπρέπεια του και το πείθουν ότι δεν μπορεί να ελπίζει σε σχέσεις ειλικρινούς συνεργασίας με το δάσκαλο σε μια βάση σεβασμού της ανθρώπινης αξίας.

Το σχολείο ως πλαίσιο κοινωνικής ζωής προσφέρει συνθήκες στις οποίες οι αντιλήψεις, οι απόψεις, οι αξίες βιώνονται μέσα από γεγονότα της ίδιας της σχολικής ζωής και της επικοινωνίας των ανθρώπων. Ο φόβος, λοιπόν, της αποτυχίας αποκαλύπτεται, ως ιδέα – βίωμα, βασανιστική στη σκέψη των παιδιών. Σ' αυτό συμβάλλει πολλές φορές η ομάδα για το ρόλο της οποίας, ασφαλώς, ευθύνεται ο δάσκαλος όταν η δράση της εκδηλώνεται στα τοπικά και χρονικά πλαίσια της μάθησης στην τάξη. Το στοιχείο του ανταγωνισμού, η έλλειψη ομαδικού πνεύματος στην τάξη παίρνουν πολύ συχνά τη μορφή σκληρής κριτικής του ενός παιδιού προς το άλλο και η τάση να αποσπάσει κάποιο παιδί την επιτυχία στηριζόμενο στην αποτυχία του άλλου αποτελεί για τον «χαμένο» μια μορφή βασανιστηρίου. Το κακό είναι ότι αυτό, η αποτυχία, δηλαδή, του ενός να δίνει τη δυνατότητα στο άλλο να πανηγυρίζει τη νίκη της επιτυχίας στη μάχη κατά της αποτυχίας, θεωρείται συχνά από το δάσκαλο και από μια μεγάλη μερίδα παιδιών ως κάτι το φυσικό.

Τα παιδιά καθημερινά βιώνουν, κάτω απ' αυτή την οπτική, την εμπειρία του «χαμένου» και αισθάνονται τη συντριβή από τη σκληρή κριτική της ομάδας, η οποία – ως μερίδα μαθητών που μπορεί να κεντράρει το «σωστό» – караδοκει για μια «λάθος» άποψη, που θα της δώσει τη δυνατότητα να προβάλει το «σωστό»

καθηλώνοντας τη σκέψη που τόλμησε να προτείνει το λάθος. Η δυναμική της ομάδας τότε βεβαιώνει το θεατή και, δυστυχώς, πείθει το «χαμένο» ότι αυτή λειτουργεί όχι ως «μήτρα η οποία δέχεται και προωθεί τη δυναμική συνύπαρξη της διαφορετικότητας των μελών» (Μ. Αθ. Καϊλα, 1996, 50), αλλά ως «μήτρα» που συνήθισε, που ασκήθηκε να σκοτώνει και να αποβάλλει σαν ξένο και νεκρό σώμα κάθε ιδέα που αποκλίνει απ' το αναγνωρισμένο γι' αυτήν σωστό.

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις παιδιών – είναι ωστόσο καιρός να αρχίσουμε να αγωνιούμε ακόμη και για την μια περίπτωση παιδιού – που εσωτερικεύοντας μια τέτοια εμπειρία, για την οποία δεν μπορεί παρά να ευθύνεται ο δάσκαλος που την επιτρέπει ενθαρρύνοντας και αγνοώντας την, αυτοπεριθωριοποιούνται στο εξής και δηλώνεται άρνηση συμμετοχής στις διαδικασίες. Η αγωνία του ενδεχόμενου να βρεθούν θύματα μιας τέτοιας κατάστασης αναγκάζει πολλά παιδιά σε απάθεια, σε ονειροπόληση, σε άσχετο παιχνίδι, σε αντικοινωνική συμπεριφορά στην τάξη, αντιδράσεις που, δυστυχώς, βεβαιώνουν για την ελάχιστη ή μηδενική συμμετοχή του παιδιού στις διαδικασίες μάθησης.

Το περιστατικό με το Θανάση μαθητή Γ' Δημοτικού (Σχολικό έτος 1997, 8<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ρόδου) είναι χαρακτηριστικό δείγμα μιας τέτοιας κατάστασης αυτοαποκλεισμού εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας και της ανταγωνιστικής κριτικής από την ομάδα (Δες στη συνέχεια της εργασίας μας). Ο καθένας μας μπορεί να αναγνωρίσει ανάλογα παραδείγματα από την προσωπική του εμπειρία στο σχολείο ή ανακαλώντας μνήμες από την παιδική του ηλικία.

Είναι ανησυχητικό το φαινόμενο των μαθητών που από το φόβο του χλευασμού για μια λάθος δική τους άποψη αυτοαποκλείονται ή υιοθετούν μια ιδιαίτερη στάση, ένα είδος περίεργης αντίδρασης που δηλώνει τον αταίριαστο για τη φύση του παιδιού στόχο να θέλει να επιδείξει βλακεία. Τα παιδιά σήμερα αυτοσαρκάζονται, όταν διαπιστώνουν ότι κάνουν λάθη, μιμούμενα τον ηθοποιό Σεφερλή. Προβάλλουν αρχικά ένα είδος πικρόχολου γέλιου που κατάφεραν να αποτύχουν, δηλώνουν στη συνέχεια ότι δεν ξέρουν, ότι δεν τους ενδιαφέρει να ξέρουν, ότι δεν αξίζει να ρισκάρουν την αξιοπρέπεια τους αγωνιζόμενα για επιτυχία, αρνούνται να καταβάλουν προσπάθεια, αυτοειρωνεύονται κατά την έκφραση του Σεφερλή: «Ποιος είμαι, ε!». Είναι φοβερή η απογοήτευση σου, όταν βλέπεις τα παιδιά να δέχονται και να προβάλλουν την καλλιεργημένη από το περιβάλλον αντίληψη ότι είναι ανόητα, ανίκανα, άχρηστα, ότι αποτελούν κι αυτά προσωποποίηση του λάθους που τόσο απεχθάνεται και καταδιώκει η εκπαίδευση, χωρίς να αναλογίζεται ότι «φόβος, ανία, πλήξη, αντίσταση – όλα καταλήγουν να δημιουργούν αυτά που συνήθως λέμε παιδιά – βλάκες». (Τζων Χολτ, Πώς λειτουργεί το παιδί μέσα στο σχολείο, στο: Η ιδεολογία της εκπαίδευσης, 1979, 78).

Συνοψίζοντας θα τονίζαμε την ανάγκη:

1. Ο δάσκαλος να διερευνήσει και να αξιολογήσει με θετική αντίληψη τα δικά του λάθη στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με:

- Την καλλιέργεια των ανθρωπίνων σχέσεων στο χώρο του σχολείου.
- Την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, προκειμένου να επανορθώσει ένα μέρος της ζημιάς που έχει προξενήσει στα παιδιά καταλογίζοντας τους, πάντα από το μέρος του αξιολογητή, την απόλυτη ευθύνη της αποτυχίας τους.

2. Το σχολείο να αναθεωρήσει τη στάση του απέναντι στις αποτυχίες και τα λάθη των μαθητών και να πάψει να τους χαρακτηρίζει:

– ως «αγενείς και ανάγωγους» όπως είχε αποφανθεί κάποτε το σχολείο για τον Beethoven

– ως «εγκληματίες», όπως στην περίπτωση του μεγάλου σαξοφωνίστα Louis Armstrong

– ως «αδιάφορους και συνεχώς απροετοίμαστους», όπως για τον Πάπα Ιωάννη XXIII

– ως «οξύθυμους ... που χτυπούν με υστερική μανία» όπως αναφέρθηκε για τον μεγάλο ζωγράφο Pau; Cezanne (G. Dryden, 2000, 504).

– ως «αποβλητέους», όπως στην περίπτωση του σύγχρονου «Νίκου», μαθητή του 12<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ρόδου (έτος 2002), με την κατηγορία ότι έχει λάθος συμπεριφορά (είναι βωμολόχος) και «επικίνδυνος», κατά την αντίληψη του σχολείου, για την ηθική ανάπτυξη των άλλων παιδιών.

3. Να αναζητήσει ο δάσκαλος τις αιτίες στα λάθη των μαθητών παίρνοντας σοβαρά υπόψη του την ευκολία με την οποία ο ίδιος μπορεί να παρασύρει τα παιδιά σ' αυτό το παιχνίδι να αναζητούν αποκλειστικά και μόνον το «σωστό» καλλιεργώντας τους συγχρόνως αρνητική στάση ζωής απέναντι στη φυσική τους τάση να οδηγούνται σ' ένα αποτέλεσμα, χρησιμοποιώντας όχι μόνον τη λογική που τα ωθεί σε ευθύγραμμη πορεία προς το «σωστό» – είναι τόσο δύσκολο στα παιδιά του δημοτικού το «σωστό» να λειτουργεί ως φανερός στόχος — αλλά και τη φαντασία τους που ζει, αναπτύσσεται και μεγαλουργεί μέσα από πετάγματα σκέψης από πολύτροπες, πολύμορφες εξερευνηήσεις, λειτουργίες που όχι μόνον αναγνωρίζουν τη σημασία της συμβολής των διαδικασιών λάθους στις διαδικασίες δημ/κής έκφρασης των παιδιών, αλλά τους καλλιεργούν αυξημένη την τάση να επιδιώκουν, να φλερτάρουν παιχνιδίζοντας με το λάθος.

Ας αναλογιστεί όμως η εκπαίδευση αναζητώντας το μερίδιο της δικής της ευθύνης στο θέμα αυτό, πιο συγκεκριμένα ερωτήματα:

1. Ποια λάθη του μαθητή μπορούμε να καταγράψουμε στο σύγχρονο σχολείο; Αναφερόμαστε αποκλειστικά σε λάθη Γραμματικής (ορθογραφίας) και εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων; Τι γίνεται τότε, με τα λάθη που αφορούν αξίες, συμπεριφορές, προθέσεις, στόχους, τρόπους, επικοινωνίας; Γιατί στο σύγχρονο σχολείο δεν καλλιεργούνται οι αξίες σε μια εποχή όπου ανθίζουν όσο ποτέ άλλοτε η βία, ο φανατισμός, το έγκλημα και όπου τα παιδιά απολαμβάνουν παιχνίδια βίας; (Πόκεμον, Πλέι – Στέισον, προγράμματα στον Η/Υ κ.α.). Γιατί τα κείμενα γλώσσας και γενικά τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν μια υποβαθμισμένη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης; Γιατί αυτά τα κείμενα δεν αξιοποιούνται για την ανάπτυξη της ικανότητας σωστής αντιμετώπισης του λάθους από το παιδί ως πλαίσιον:

α) που μπορούν να εμπλουτίσουν την εμπειρία των παιδιών με σχήματα σωστής ή λάθος συμπεριφοράς,

β) που βοηθούν τα παιδιά να παρατηρούν, να αξιολογούν το λάθος ή το σωστό, να ενεργοποιούνται για τη βελτίωση μιας κατάστασης; Γιατί τα παιδιά αρνούνται, εκφράζοντας απέχθεια ή αδυναμία να επικοινωνήσουν με τις αξίες ενός κειμένου και θεωρούν ως αξίες μάθησης μόνο τις άγνωστες λέξεις και τις ασκήσεις των γραμματικών φαινομένων;

2. Γιατί τα παιδιά δεν ασκούνται στο σχολείο να συλλογίζονται χωρίς φόβο

και πάθος το λάθος και να το συσχετίζουν με το σωστό; Γιατί δεν μαθαίνουν να σκέπτονται τι θα συνέβαινε με μια σωστή ενέργεια και τι θα μπορούσε να συμβεί με ένα πιθανό λάθος; Ποιο θα ήταν αυτό; Γιατί και πόσο θα μας ενοχλούσε, θα μας αγανακτούσε, θα μας συγκινούσε, θα μας διασκεδάζε, θα ήταν, ίσως, ένα πολύτιμο εύρημα για μας στις διαδικασίες μάθησης;

3. Γιατί τα παιδιά δεν ασκούνται:

- Να παρατηρούν αντικείμενα, ανθρώπους, καταστάσεις χρησιμοποιώντας και τις μνήμες της καθημερινής τους εμπειρίας;
- Να διαβάζουν αργά και προσεκτικά
- Να αποφεύγουν τις συγχύσεις διερευνώντας αποχρώσεις νοημάτων, συγκρίσεις σκέψεων, επιπτώσεις συμπεριφορών, συσχετίσεις προθέσεων, διαθέσεων και στόχων.
- Να αναζητούν στοιχεία τόπου και χρόνου.
- Να επιδιώκουν να βλέπουν και να παρατηρούν με τα μάτια της φαντασίας περισσότερα απ' όσα λέγονται ή φανερά εκφράζονται.
- Να αξιοποιούν θετικά καταστάσεις λάθους ή αποτυχίας συζητώντας και διερευνώντας τις αιτίες που οδήγησαν στο λάθος, αναπροσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους και διοχετεύοντας την ορμή τους σε νέες δραστηριότητες.
- Να αντιμετωπίζουν «λάθη» που σκόπιμα πρέπει να δίνει η εκπαίδευση για να καλλιεργεί την αμφιβολία, να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια του μαθητή.

Γιατί όλη αυτή η μεγάλη έλλειψη του σχολείου αφού ξέρουμε όλοι πολύ καλά ότι «το λάθος προέρχεται συχνά από κάτι που δεν είδαμε ... που διαβάσαμε πολύ γρήγορα ...[που δεν ασκηθήκαμε] να διαβάζουμε πιο σωστά και πιο προσεκτικά». (Jacquelin De Romilly, 2000, 185).

4. Γιατί το σχολείο, ο δάσκαλος ιδιαίτερα δεν «διστάει ... σε ποια ψυχική κατάσταση βρίσκεται ο μαθητής» (Τζ. Χολτ, 1955, 71) και δεν αντιλαμβάνεται τη δυσκολία που αυτός αντιμετωπίζει τη στιγμή του λάθους ώστε, στην κρίσιμη ώρα που ο μαθητής νιώθει να μειώνεται η αυτοεκτίμησή του, ο δάσκαλος να παρέμβει και με κατάλληλες τεχνικές (χιούμορ, παιχνίδι, υποδείξεις, ένα άγγιγμα του παιδιού, μια αναφορά σε δικά του λάθη, κ.α. μορφές ενθάρρυνσης):

- Να μειώσει τις εντάσεις που βασανίζουν την ψυχή του παιδιού.
- Να του ανοίξει νέα περάσματα σκέψης και δράσης.
- Να του δώσει χρόνο για αυτοέλεγχο και αυτοδιόρθωση δηλώνοντας έτσι ότι αναγνωρίζει κάτι πολύ σημαντικό: ότι μέρος της τέχνης του δασκάλου να διδάσκει είναι και να αφογκράζεται την αγωνία της ψυχής του μαθητή του αντί να το απειλεί με βαθμό ή τιμωρία (ειρωνεία, προσβολή, απόρριψη, αδιαφορία) σε στιγμές αγωνίας και αδυναμίας, όταν, ακριβώς τότε, έχει απόλυτη ανάγκη ο μαθητής κάθε μορφής ενθάρρυνσης που ανάλογα με την ατομικότητα του, θα το βοηθούσε να αναζητήσει τη χαμένη του ενέργεια, το κουράγιο του για νέες προσπάθειες με αφετηρίας το δεδομένο λάθος;

5. Γιατί τα παιδιά φοβούνται το λάθος; Ποιος τους έμαθε να το φοβούνται; Γιατί προβάλλουν έντονη την τάση να επιζητούν πάντα τη μία, τη σωστή κίνηση, τη σωστή σκέψη, τη σωστή λύση; Γιατί έχουν ενστερνισθεί την αντίληψη ότι το ρίσκο, το παιχνίδι με το λάθος, η εξήγηση και η αξιοποίηση του λάθους είναι «σπατάλη» χρόνου και δηλωτικό ανωριμότητας χαρακτήρα;

6. Κάτι πολύ σημαντικό: Γιατί οι μαθητές αποδίδουν μεγάλο μέρος της ευθύνης για την αποτυχία τους στο δάσκαλο τους; «Για τα λάθη μας φταίει στο μισό τουλάχιστον η δασκάλα μας», λέει ο Μιχάλης, μαθητής Στ' τάξης σε σχολείο της πόλεως Ρόδου (Σχολ. Έτος 2001–2002). «Ποτέ δεν ξέρουμε τι θέλει και τι θα ζητήσει την άλλη μέρα» συνεχίζει το παιδί με πικρία. Ποιος αλήθεια, θα μπορούσε να αντικρούσει το Μιχάλη υποστηρίζοντας το αντίθετο και δεν θα ενίσχυε την αντίληψη του παιδιού αυξάνοντας το ποσοστό ευθύνης του δασκάλου στην αποτυχία του μαθητή, αφού στην πλειοψηφία τους οι μελετητές της δημιουργικής μάθησης αναγνωρίζουν και περιγράφουν άκρως αποφασιστικό το ρόλο του δασκάλου στην εξοικείωση του παιδιού με διαδικασίες που σχετίζονται και με τη διαχείριση και αξιοποίηση του λάθους;

Ασφαλώς δεν ωφελεί να μεμψιμοιρούμε αλλά είναι και επικίνδυνο να εθελotuφλούμε και να σπεύσουμε να αμφισβητούμε συμπεράσματα ερευνών (ετήσια έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α. «Η Παιδεία με μια ματιά», Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, Πέμπτη 31 Οκτωβρίου 2002, 46–47) που παρουσιάζουν την Ελλάδα στα «υψηλότερα επίπεδα λειτουργικού αναλφαβητισμού» μεταξύ 27 χωρών του οργανισμού. Η εμπειρία στο επίπεδο πρακτικής της σχολικής μάθησης, δυστυχώς, ενισχύει συμπεράσματα που περιγράφουν εξαιρετικά μειωμένη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών για αποτελεσματική διαχείριση της πληροφόρησης, για βαθύτερη κατανόηση των κειμένων, για έκφραση της δημιουργικότητας των παιδιών. Θα πρέπει να αναθεωρήσει το σχολείο των αντίληψη του περί του «Πώς;» (Πάντα ένα «Πώς») αναπτύσσονται οι ικανότητες των παιδιών και να προγραμματίσει διαδικασίες που χαρακτηρίζονται από ευελιξία, πολυμορφία, πολυτροπία, διευρυμένες ευκαιρίες επιτυχίας για κάθε μαθητή και δεν στοχεύουν αποκλειστικά και μόνον στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας του παιδιού.

Είναι καιρός να ανησυχήσουμε για την κατάσταση στην εκπαίδευση μας, να αναζητήσουμε τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών συσχετίζοντας στοιχεία που αφορούν την μαθησιακή τους ικανότητα με εκείνα που δηλώνουν το χρόνο που δαπανούν τα Ελληνόπουλα στο σχολείο – η Ελλάδα συγκαταλέγεται μεταξύ των χωρών που απασχολούν πολύ χρόνο τα παιδιά: 928 ώρες ετησίως κατά μέσον όρο) καθώς επίσης και με άλλα που φέρουν την Ελλάδα στην πρώτη θέση των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. όσον αφορά «το φόρτο των μαθημάτων στο σπίτι» (ό.π., 46). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν για μας παραμέτρους που ευθύνονται για την αποτυχία των μαθητών και θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια της εργασίας μας.

### **3.12.6. Ένα παράδειγμα αξιοποίησης λάθους εκ παραδρομής**

#### **A. Περίπτωση Σπύρου**

Μαθητής Γ' Δημοτικού, Σχολείο Πόλεως Ρόδου, Φεβρουάριος 2002

Ο Σπύρος μελετώντας μυθολογία για τη συνάντηση Ηρακλή – Άτλαντα (ο πρώτος ξεγέλασε το δεύτερο, του πήρε τα μήλα των Εσπερίδων και τον κατάφερε να κρατήσει πάλι στους ώμους του τον ουρανό) σε κάποιο σημείο της αφήγησης διάβασε: «Ο Άτλαντας έβριζε και κατουριόταν (αντί: καταριόταν) απ' το κακό του ...». Το παιδί που ταλαιπωρήθηκε μέχρι να εξοικειωθεί με την ιδέα



του λάθους, με κοίταξε στα μάτια με αμηχανία προσμένοντας τη δική μου περαιτέρω αντίδραση. Στο βλέμμα του όμως ήταν φανερό ότι το λάθος από παραδρομή είχε ήδη λειτουργήσει ως υπαινιγμός και η φαντασία του είχε πυροδοτήσει τη σκέψη. Το γεμάτο υπονοούμενα χαμόγελο του επιβεβαίωνε την ολοκλήρωση αυτής της λειτουργίας. Κάθε μικρή σύσπαση στο πρόσωπο του με προκαλούσε και μου υποσχόταν την δυνατότητα δημιουργικής αφήγησης από το Σπύρο.

Άφησε την ανάγνωση Σπύρο, του είπα σιγά, φοβούμενη θαρρείς μην σβήσω την ορμή του παιδιού, «έλα, ξεκίνα μια δική σου αφήγηση. Ξεκίνα απ' αυτό που μας χάρισε το γλίστρημα της γλώσσας σου. Ζήτα υλικό από τη φαντασία σου. Σκέψου παραμύθια, φανταστικές ιστορίες. «Κλέψε» υλικά απ' όπου μπορείς και λέγε μας. Αδημονώ! Πλάσε τη δική σου μυθολογία. Βάλε μας χιούμορ. Κάνε, πες ό,τι θες. Το παιδί ξεκίνησε χωρίς δυσκολία να, λέει και εγώ κατέγραφα (το παιδί αρνιόταν εξαιτίας του φόβου των ορθογραφικών λαθών να προβεί σε γραπτή σύνθεση) με βουλιμία κάθε του λέξη προσέχοντας να αποδίδω κατάλληλα τις προθέσεις, τα υπονοούμενα του Σπύρου.

Η αφήγηση βγήκε έτσι:

«Ο Άτλαντας έβριζε και κατουριόταν απ' το κακό του απ' τους πολλούς αιώνες που κρατούσε τον ουρανό και δεν μπορούσε να κατουρήσει. Κατούρησε όλο τον κόσμο, ακόμη και το Λάδωνα αφού πλημμύρισε τον κήπο των Εσπερίδων. Ο Λάδωνας από τη βρώμα της κατρουλιάς του Άτλαντα δεν άντεξε και έσκασε.

Ο Άτλαντας συνέχισε να βρίζει: κολόπαιδο! Μαλάκ...! (Ξέρετε τι λένε όλοι, ε;) [Ο Σπύρος χρησιμοποιεί συχνά τέτοιου είδους λεκτικά σχήματα] και να κατουρά ώσπου η κατρουλιά του έφτασε στα χρυσά μήλα πάνω στη μηλιά, τα σκούριασε και έγιναν ξερά και έβγαζαν από μέσα βατράχια και φίδια που πέφτανε στη γη και γίνονταν δράκαινες και μάγισσες.

Ο Άτλαντας συνέχισε να κατουρά ασταμάτητος. Οι μηλιές έπεσαν και χώθηκαν βαθιά στη γη και γλίτωσαν μόνο τα τρία μήλα που είχε πάρει ο Ηρακλής και τα πήγε στον Ευρυσθέα ...».

[Και τι έγινε μ' αυτά τα μήλα; Ρώτησα το Σπύρο, κι αυτός, με πολλή άνεση, συνέχισε την αφήγηση του παραποιώντας στοιχεία από τη μυθολογία την οποία αγαπά περισσότερο από τα άλλα αντικείμενα μάθησης].

«Ο Ευρυσθέας χάρισε τα μήλα στον Άρη [αντί στην Αθηνά κι αυτή στην Ήρα για να τα δώσει στις Εσπερίδες, όπως λέει η μυθολογία]. Ο Άρης τα ρίχνει στους ανθρώπους κι αυτοί τσακώνονται και γίνεται πόλεμος και χαμός, όπως στην τηλεόραση».

Αξίζει να σημειωθεί ο τρόπος με τον οποίον το παιδί αναμιγνύει στοιχεία της πραγματικότητας του κειμένου μυθολογίας με στοιχεία της προσωπικής του εμπειρίας προκειμένου να πλάσει τη δική του αφήγηση. Αξίζει επίσης να τονισθεί ότι είναι κρίμα να χάνει το σχολείο μας τέτοια προϊόντα δημιουργικής φαντασίας εξαιτίας της αδυναμίας του να αντιληφθεί την αξία τέτοιων προϊόντων και της έλλειψης της ικανότητας του να διαχειριστεί διαδικασίες αξιοποίησης του λάθους υιοθετώντας τεχνικές που αναπτύσσουν τη φαντασία και την αυτοεκτίμηση του παιδιού ανοίγοντας του πεδία δράσης για ελκυστική γνώση και απολαυστική μάθηση και έκφραση.

**Β. Περίπτωση Θάνου:** Το σχολείο, αρνούμενο το ρίσκο του λάθους,

καταστρέφει τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού με το να προκαθορίζει και να οριοθετεί την ποιότητα της έκφρασης του παιδιού.

Ο Θάνος, μαθητής Ε' τάξης, γυρνώντας από το σχολείο στο σπίτι είχε να αντιμετωπίσει ως γραπτή εργασία το «Σκέφτομαι και Γράφω» με αφορμή την ενότητα «Η πολύ λαίμαργη φάλαινα που έφαγε τη θάλασσα», του Ευγένιου Τριβιζά (Γλώσσα Ε', τεύχος 4<sup>ο</sup>).

Ήταν φοβερή η πίεση του Θάνου από το δίλημμα: Να διαχειριστεί την εργασία όπως την προκαθόρισε ο δάσκαλος αποφεύγοντας την πιθανότητα αρνητικής αξιολόγησης ή να διαχειριστεί ελεύθερα το θέμα ικανοποιώντας ανάγκες του εαυτού του; Προσπάθησα να απεγκλωβίσω τη σκέψη του Θάνου από την ιδέα – πρόταση του δασκάλου, θέτοντας την υπό κριτική θεώρηση από το Θάνο και ζητώντας από το παιδί τις δικές του προτάσεις – παρεμβάσεις στο σχήμα που ο δάσκαλος αυθαίρετα έδωσε στα παιδιά λέγοντας τους «τι περίπου» θα γράψουν και «πώς θα το γράψουν».

Το παιδί αρνιόταν να επιχειρήσει κάθε είδους παρέμβαση στην πρόταση του δασκάλου. «Δεν μπορώ να το γράψω αλλιώς· θα μου βγάλει λάθος το «Σκέφτομαι και Γράφω» μπροστά στα παιδιά. Αφού μας είπε τι ήθελε να γράψουμε: μουρμούριζε ο Θάνος φανερά πιεσμένος και απελπισμένος. «Δεν θέλω να μου το βγάλει λάθος και βλακεία» τόνιζε διαμαρτυρόμενος.

Σε τέτοιες στιγμές νιώθεις ότι και συ, ως δάσκαλος, βρίσκεσαι σε φοβερό δίλημμα: Αναρωτιέσαι αν έχεις το δικαίωμα να γίνεις συνένοχος σε μια τέτοια είδους αδικία σε βάρος του όποιου μαθητή Θάνου στερώντας του το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης των δημιουργικών του δυνάμεων. Παράλληλα διστάζεις να προβείς σε οποιαδήποτε αξιολόγηση της πρότασης του δασκάλου αποκαλύπτοντας στο παιδί το λάθος στον τρόπο διαχείρισης του θέματος από το συνάδελφο. Ωστόσο επείγει:

α) να απελευθερώσεις τις δυνάμεις του παιδιού για να νιώσει την ισορροπία από την αίσθηση ότι το αποτέλεσμα αποτελεί προϊόν προσωπικής έκφρασης του ίδιου του παιδιού και όχι του δασκάλου και

β) να το πείσεις ότι στην ελεύθερη έκφραση δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος», ότι ο άνθρωπος μπορεί να παίζει με τις ιδέες του αρκεί να τις στέλνει με αποτελεσματικό τρόπο στους αποδέκτες του. Σε τέτοιες στιγμές αντιλαμβάνεσαι ότι ο δημιουργικός σου εαυτός αυτόματα επιστρατεύει κάθε στοιχείο γνώσης και φαντασίας που διαθέτει και ενεργεί εφαρμόζοντας τρόπους που θα κάνουν τη σκέψη του παιδιού να πετάξει ελεύθερη.

Επέμενα να συζητάμε κάθε προσπάθεια συγγραφής που επιχειρούσε ο Θάνος – έκανε δύο – αποκαλύπτοντας στο παιδί, μέσα από τη συζήτηση, ότι το περιεχόμενο και ο τρόπος ανάπτυξης του θέματος (υποτονικό ψυχρό ύφος, άχρωμη υπόθεση, κοινότυπη παρουσίαση) δεν ταίριαζε στον τρόπο που ο Θάνος συνήθιζε να αντιμετωπίζει τη γραπτή έκφραση.

Από συζήτηση με το παιδί διαπίστωσα κάποια στιγμή ότι το μόνο που είχε ενστερνισθεί ο Θάνος από την επεξεργασία της ενότητας στο σχολείο ήταν το συμπέρασμα ότι «οι άνθρωποι δεν πρέπει να καταστρέφουν το περιβάλλον τους», όπως βέβαια διατυπώθηκε αυθαίρετα από το δάσκαλο, κατά μαρτυρία του Θάνου. Το ίδιο απλά, χωρίς εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες ανίχνευσης και επεξεργασίας του θέματος, ανετέθη στα παιδιά να γράψουν «για μια μπουλντόζα που καταστρέφει σπίτια και μετανιώνει και σταματά να τα καταστρέφει και όλα

ξαναγυρνούν στη συνηθισμένη τους κατάσταση». Δεν άφησε, δηλαδή, ο δάσκαλος τίποτα στο θέμα που να μην το περιορίσει και να μην το καθορίσει προκειμένου να μην αντιμετωπίσει την επόμενη «λάθος» απόψεις. Αποκαλύφθηκε έτσι η τεχνική της παραμέλησης της βαθύτερης επικοινωνίας των παιδιών με το κείμενο, η οποία ενισχυόμενη και από την τάση του σχολείου να φορμάρει και να προκαθορίζει την έκφραση του παιδιού, καθιστά τα παιδιά ανίκανα για προσωπική έκφραση.

Είναι αδιανόητο να μην αντιλαμβάνεται το σχολείο ότι είναι αδύνατον στο Θάνο και στα άλλα παιδιά της ομάδας να επιχειρήσουν προσωπική έκφραση χωρίς την εμπλοκή τους σε διαδικασίες ευαισθητοποίησης της σκέψης και της συναισθηματικότητας τους και χωρίς να γευτούν την ευρηματικότητα του Ευγ. Τριβιζά, τα μυθικά στοιχεία που ο συγγραφέας χρησιμοποιεί. Πέρασαν απαρατήρητα ή δέχτηκαν την απαξίωση του ενδιαφέροντος (αυτό τελικά επιτυγχάνει η τεχνική: ανάγνωση δασκάλου, ερμηνεία λέξεων, αδρομερής απόδοση περιεχομένων, ασκήσεις):

▲ η ψυχολογία του εγωισμού της φάλαινας και της απόλαυσης που ένιωθε καταστρέφοντας.

▲ Η συναίσθηση της δικής της δύσκολης θέσης και η μεταστροφή της διάθεσής της.

▲ το σημείο – εύρημα του συγγραφέα (οι φαλινοθήρες) που προκάλεσε τον προβληματισμό και την αυτοκριτική της φάλαινας.

▲ η τέχνη, γενικά του Τριβιζά

στοιχεία που έπρεπε να τονισθούν με έμφαση να σχηματοποιηθούν σε πλάνο – δομής του κειμένου στο οποίο στηριζόμενος ο μαθητής θα μπορούσε να επιχειρήσει τα δικά του αναλογικά σχήματα προσωπικής έκφρασης.

Με ποια λοιπόν λογική και συνέπεια μπορούμε να προβάλλουμε, ως εκπαιδευτικοί, την αξίωση να ευαισθητοποιηθεί στο σπίτι – και από ποιους, και με ποια μέσα και τεχνική – η κρίση, η φαντασία, το συναίσθημα, η μνήμη του παιδιού ώστε να ελπίζουμε σ' ένα πραγματικό δείγμα συγγραφικής δημιουργίας του παιδιού, αφού το κομμάτι του δόκιμου συγγραφέα έμεινε ουσιαστικά ανενεργό; Σε ποιόν αλήθεια αναθέτει το σχολείο την ευθύνη ενός τόσο σημαντικού και δύσκολου έργου; Ποιες γνώσεις Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της μάθησης διαθέτει ο γονιός για να μπορέσει να σεβαστεί και να ενθαρρύνει τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού του μέσα από το δύσκολο μάλιστα ρόλο να είσαι ο γονιός;

Ο καθένας αντιλαμβάνεται την υποτίμηση αυτής της άσκησης για την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού μέσω της γραπτής έκφρασης. Ο καθένας αναγνωρίζει την υποτίμηση του ρόλου της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική μάθηση και της συνώνυμης της, της φαντασίας καθώς το σχολείο στρέφει ολοκληρωτικά και αποκλειστικά, θα λέγαμε, το ενδιαφέρον του σ' όλα τα άλλα γραμματικά φαινόμενα εκτός απ' αυτά που αφορούν την ελεύθερη έκφραση του παιδιού. Είναι κοινή αντίληψη ότι το σχολείο αποφεύγει διαδικασίες και τεχνικές που επιχειρούν το σεργιάνισμα στη μορφή, τα μέσα με τα οποία ο συγγραφέας προβάλλει τις αξίες και τις ιδέες αναζητώντας ενεργητικούς αποδέκτες των μηνυμάτων του. Είναι αυτό μια απ' τις σοβαρές αιτίες που ο μαθητής δεν διαθέτει προσωπικά σχήματα και τρόπους οργάνωσης των δικών του ιδεών, δεν έχει επίγνωση της λειτουργικής σχέσης ανάμεσα στα γραμματικά φαινόμενα και στην ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζεται και να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας τα

ως εργαλεία για τις προσωπικές του ανάγκες επικοινωνίας μέσω του γραπτού λόγου.

Επανερχόμαστε στην περίπτωση του Θάνου περιγράφουμε συνοπτικά τη συνέχεια της διαχείρισης από μέρος μας:

▲ Αναλύσαμε μέσα από συζήτηση και με τάση ερευνητική το ποίημα.

▲ Ανακαλύψαμε το στόχο του συγγραφέα να καλλιεργήσει, με μέσο το χιούμορ, έμμεση κριτική εναντίον αυτών που καταστρέφουν ασυλλόγιστα το περιβάλλον και υφίστανται ως εκ τούτου τις συνέπειες της κακής διαχείρισης.

▲ Παρακινήσαμε το Θάνο, να αναζητήσει ανάλογο υλικό από την προηγούμενη του εμπειρία (παραμύθια, ιστορίες, τηλεόραση κ.α.) επιλέγοντας ότι φαινόταν να συσχετίζεται με τα υπαινχτικά σημεία του.

▲ Τον ωθήσαμε να σχηματοποιήσει ένα απλό πλάνο παραλληλισμού των στοιχείων της αφήγησης με τα στοιχεία που αυτός επέλεξε ως δομικά της δικής του αφήγησης:

Έτσι:

Τριβιζάς → Θάνος

«λαίμαργη φάλαινα» → «λαίμαργη μολντόζα»

«έφαγε τη θάλασσα» → «κατέστρεψε τα δέντρα»

«φαλινοθήρες» → «οικολόγοι» κ.τ.λ.

Μέσα από τέτοιες διαδικασίες η σκέψη και το συναίσθημα του Θάνου φορτίστηκαν. Το σχήμα του δασκάλου ατόνισε. Ο Θάνος τώρα αδημονούσε να αποφορτίσει το είναι του αξιοποιώντας τα υλικά που ο ίδιος επέλεξε από την προσωπική του εμπειρία, ζυμώνοντας τα με σχήματα οικεία, αυθεντικά, χαρακτηριστικά της ατομικής πρωτοβουλίας του Θάνου. Τον παρακολουθούσα πλάι μου να δημιουργεί, αφοσιωμένος απόλυτα σ' αυτό που έκανε. Ένιωθα ότι έδινα τη μάχη της ζωής μου. Ένα φοβερό συναισθηματικό αμάλγαμα αγωνίας και χαράς κατέκλυζε τη ψυχή μου παρακολουθώντας κάθε μικρό βήμα απεγκλωβισμού της σκέψης του Θάνου από το σχήμα που πρότεινε ο δάσκαλος. Αναλογιζόμουν τις επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει στον ψυχισμό του ο συμβιβασμός και η συμμόρφωση του Θάνου σ' ένα δοτό σχήμα έκφρασης. Αγωνιζόμουν, χωρίς να παρεμβαίνω καθοριστικά, να βρει ο Θάνος τον εαυτό του, να ενεργοποιήσει τη φαντασία του, να αυτοεκτιμηθεί.

Η διαχείριση της φύσης των παιδιών με ανεπτυγμένη την ικανότητα για ελεύθερη έκφραση, όπως είναι ο Θάνος, δεν είναι εύκολη, γιατί:

▲ Ο Θάνος αντιλαμβάνεται τότε οι προσπάθειες του είναι επιτυχημένες και σε ποιο ποσοστό παρέμβασης του ενήλικα είναι προσωπικές του επιτυχίες.

▲ Για το Θάνο, το χιούμορ, η σάτιρα, η τάση να υποκρίνεται ρόλους, να σχηματοποιεί σε σκίτσα τις συναισθηματικές του φορτίσεις, ασκώντας κριτική σε καταστάσεις της καθημερινότητας, είναι τρόπος ζωής. Περιγράφει την σχολική καθημερινότητα με δικές του προεκτάσεις, υπερβολές, χιούμορ σε δόσεις και σχήματα που ο ίδιος επιλέγει συνειδητά, υπηρετώντας το στόχο να σου προκαλέσει χιούμορ. Μελετάς μαζί του και επικοινωνεί στη συζήτηση όχι μόνον με λεκτικά αλλά και εξωλεκτικά σχήματα έκφρασης (μίμηση, υποκριτική) μετατρέποντας και τα πιο μηχανικά φαινόμενα (όπως οι εξαιρέσεις ενός κανόνα) σε αφηγήσεις με νόημα, όπως λέει ο Bruner που προκαλούν το γέλιο και χαρίζουν την απόλαυση στη μάθηση.

Έχει, λοιπόν, το σχολείο το δικαίωμα, να λειτουργεί ως τροχοπέδη της

δύναμης της φαντασίας των παιδιών αντιπαραθέτοντας την πεζότητα μιας φιλοσοφίας που επιμένει παράλληλα να καλλιεργεί την τάση αποκλειστικής αναζήτησης του «σωστού» απαγορεύοντας στα παιδιά το δικαίωμα για ευελιξία σκέψης για απόλαυση από το ρίσκο του λάθους;

Η συγγραφή της εργασίας του Θάνου κατατίθεται στην εργασία μας. Είναι όμως, νομίζουμε, πολύ σημαντικό να αναφέρουμε εδώ τις αντιδράσεις του Θάνου όταν την επόμενη τον παρακάλεσα να μου δώσει αντίγραφο της αφήγησης του. Χωρίς πολλή διάθεση άρχισε να αντιγράφει την εργασία. Όταν όμως έφτασε στο σημείο που λέει: «Θάνατος στη μπουλντόζα!», αντέδρασε αρνητικά: «Θα τη σβήσω αυτή τη βλακεία. Με στεναχωρεί. Μ' έκανε να κάνω λάθος. Δεν μπορώ να σας το αντιγράψω», μονολογούσε με μεγάλη νευρική κατάσταση. Συζητώντας μαζί του το θέμα, μου αποκάλυψε ότι, όταν διάβαζε την εργασία στην τάξη, τα παιδιά γέλασαν ειρωνικά όταν είπε: «Θάνατος στη μπουλντόζα!». Μαζί τους γέλασε και ο δάσκαλος και του είπαν: «Οι μπουλντόζες δεν πεθαίνουν».

Το κείμενο του παιδιού δεν έτυχε καμίας άλλης αξιολόγησης από την ομάδα για την ευρηματικότητα, τον αυθορμητισμό και την πρωτοτυπία της εργασίας. Μοναδική αξιολόγηση ήταν αυτή για το «λάθος» του Θάνου να δώσει έμφυχη υπόσταση στη μπουλντόζα υπηρετώντας τις ανάγκες της δικής του φαντασίας. Ο Θάνος, και κάθε Θάνος που τολμά να δώσει δείγματα ρίσκου με ιδέες πρωτότυπες, ιδέες φαντασίας (Δες: Ε. Αναστασιάδης – Σ. Αναστασιάδη, 1998, 118) και αξιολογείται με τέτοιο τρόπο, θα το σκεφθεί πολύ καλά πριν τολμήσει να επιχειρήσει σχήματα λόγου που μπορούν, παρότι δείγματα δημιουργικής φαντασίας, να χαρακτηρίζονται ως λάθη και να καταδικάζονται ως παράλογα. Τα παιδιά υποφέρουν με τα λάθη. Ο Θάνος εκμυστηρεύεται: «το κακό μ' εμένα είναι ότι ξεχνάω τα καλά και θυμάμαι τα κακά» (ό.π., 92) και πάντα «σκεφτόμουν τους άλλους που κάνουν λάθη» (ό.π., σ. 118).

Απελπίζεται κανείς όταν αναλογίζεται πόσο εύκολα μπορεί το σχολείο να καταστρέψει, μ' αυτή τη σκληρή του λογική και την αδυσώπητη τάση να χαρακτηρίζει «σωστή» ή «λάθος», κάθε προσπάθεια του παιδιού να παίζει με τις ιδέες και τα συναισθήματα του. Η άγνοια του σχολείου σε θέματα δημιουργικής έκφρασης και μάθησης είναι επικίνδυνα καταστροφικός παράγοντας για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Κι όμως ακόμη και μέσα στην άγνοια μπορεί ο δάσκαλος να κερδίσει πολλά αν ξεκινήσει ν' ανιχνεύει τα βήματα της σκέψης του παιδιού, ν' αφουγκράζεται του παλμούς της ψυχής του.

### ***Γ. «Μια πολύ λαίμαργη μπουλντόζα που ήθελε να φάει όλα τα δέντρα»***

*Μια φορά κι έναν καιρό υπήρχε μια μπουλντόζα που ήταν τόσο μανιακή που κατέστρεφε τα δέντρα πολύ γρήγορα. Μια οικοδομική εταιρία έστειλε την μπουλντόζα να καταστρέψει ένα δάσος για να το κάνει εμπορικό κέντρο. Την ώρα που η μπουλντόζα ήταν έτοιμη να ξεριζώσει τα δέντρα φάνηκαν κάποιοι άνθρωποι με πανό που έλεγαν: Θάνατος στην μπουλντόζα. Μην καταστρέφετε τα δάση. Αυτοί κάθισαν μπροστά από την μπουλντόζα γιατί δεν ήθελαν να καταστραφεί το δάσος. Μετά ήρθαν και άλλοι και σε λίγο είχε μαζευτεί χιλιάδες κόσμος. Η μπουλντόζα με τα απέραντα της σαγόνια ήταν έτοιμη να πατήσει ακόμα και τους ανθρώπους. Έτσι η μπουλντόζα είδε πως δεν μπορούσε να τα βγάλει πέρα και κάλεσε την αστυνομία. Η αστυνομία επενέβη και απομάκρυνε όλο τον κόσμο που μαζεύτηκε. Η μπουλντόζα*

*άρχισε τελικά το καταστροφικό της έργο. Πριν προλάβει καν να ξεριζώσει το πρώτο δέντρο ένα πλήθος παιδιών μπήκε μπροστά από τη μπουλντόζα άρχισαν να σκαρφαλώνουν γελώντας στα δέντρα. Η μπουλντόζα αγάπησε τα παιδιά και ακόμα σκέφτηκε ότι δεν έπρεπε να καταστρέψει το δάσος γιατί σημαίνει πολλά για τους μεγάλους αλλά και για τα παιδιά. Κι έτσι η μπουλντόζα αντί να ξεριζώνει τα δέντρα έπαιζε μαζί με τα παιδιά βοηθώντας τα να ανέβουν στα δέντρα. Έτσι όλα πάλι επανήρθαν στη φυσιολογική τους κατάσταση και η μπουλντόζα είχε τώρα την μανία να βοηθάει τα παιδιά.*

Θάνος

Θ. Δημητρακόπουλος

Το περιστατικό με το Θανάση, μαθητή Γ' Δημοτικού (Σχολικό Έτος 1997), χαρακτηριστικό δείγμα αυτό-αποκλεισμού εξαιτίας του φόβου του λάθους και της ανταγωνιστικής κριτικής από την ομάδα.

Ο Θανάσης τρόμαζε και μόνον στην ιδέα ότι θα τον καλέσει ο δάσκαλος να εμπλακεί στις διαδικασίες. Ο ίδιος δε δήλωνε ποτέ μια τέτοια πρόθεση και προσπαθούσαμε να τον πείσουμε ότι η ομάδα χρειάζεται τη γνώμη και την προσφορά της δικής του δράσης. Η ανταγωνιστική όμως τάση στην ομάδα, ανησυχητικά φανερή, εξηγούσε το φόβο του Θανάση για αποτυχία. Ξεκινήσαμε, λοιπόν, μέσα από την επεξεργασία των γλωσσικών κειμένων και μέσα από συζητήσεις σχετικές με τη ζωή στην τάξη, να καλλιεργούμε αξίες όπως: αναγνώριση της γνώμης και της προσφοράς του άλλου, κάθε άποψη είναι σημαντική και μας ενδιαφέρει, σεβασμός της δύσκολης θέσης αυτού που εκφράζει μια ιδέα και απευθύνεται σε πολλούς, το λάθος είναι σημαντικό στη ζωή μας, συζητώ και ερευνώ τη διαφορά μου με τον άλλο καθισμένος στο ίδιο θρανίο, κ.α. που δηλώνουν το στόχο για ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλενέργειας για την αξιοποίηση του λάθους.

Κάποια μέρα ο Θανάσης ζήτησε να λύσει ένα πρόβλημα στον πίνακα. Το πρόβλημα αφορούσε ένα παραγωγό που είχε τρία βαρέλια κρασί με 85, 46, 70 κιλά αντίστοιχα και πούλησε διαδοχικά 65, 49, 20 κιλά. Το παιδί δήλωσε σωστά την πρώτη πράξη (πρόσθεση), βρήκε όμως λάθος αποτέλεσμα, γιατί ξέχασε να υπολογίσει το κρατούμενο. «Λάθος! Λάθος!» κραύγασε η ομάδα σηκώνοντας τα χέρια με ενθουσιασμό διεκδικώντας έτσι το δικαίωμα να βγει κάποιος να διορθώσει το λάθος. Ο Θανάσης γύρισε το κεφάλι και με απελπισμένο βλέμμα κοίταζε τα απειλητικά σηκωμένα χέρια και κάποια χαμόγελα ευχαρίστησης στην ιδέα ότι η αποτυχία του Θανάση θα μπορούσε να υπόσχηται την επιτυχία σε κάποιον. «Σιγά το σπουδαίο λάθος!», είπα χαμογελώντας. «Το σπουδαίο είναι ότι ο Θανάσης κατάλαβε ότι πρέπει να γίνει πρόσθεση. Προχώρα Θανάση!», είπα στο παιδί. «Ξανάκανε την πράξη και γράψε τα κρατούμενα. Κι εγώ τα γράφω, τα «δένω» να μην μου φύγουν», είπα χαμογελώντας στο Θανάση, χαϊδεύοντας του το κεφάλι.

Ο Θανάσης ενθαρρυσμένος από την παρέμβαση της δασκάλας, προχώρησε, βρήκε το σωστό αποτέλεσμα και βγάζοντας έναν αναστεναγμό ανακούφισης προχώρησε στη δεύτερη πράξη. Δήλωσε αφαίρεση (Από το άθροισμα αφαιρούσε το πρώτο ποσό που πουλήθηκε). «Λάθος! Λάθος!» βούιζε πάλι η τάξη και τα χέρια υψώθηκαν πάλι εκδηλώνοντας τον διακαή πόθο να κερδίσει κάποιος την

επιτυχία καταδικάζοντας το λάθος του Θανάση. Ο Θανάσης συντετριμμένος άφησε να τον πέσει η κιμωλία από το χέρι κι έμεινε σαν αγρίμι στην παγίδα να βλέπει τους άλλους ψάχνοντας ίσως τρόπο να εξαφανιστεί από την τάξη, να γλιτώσει από τον «κύκλο» που ζητούσε να τον «σταυρώσει».

Η συνειρμική ίσως σκέψη μ' έσπρωξε να σηκώσω τα χέρια με σφιγμένες τις γροθιές και με δυνατή φωνή φώναξα: «Σταύρωσον! Σταύρωσον Αυτόν!». Η ομάδα πάγωσε. Τα χέρια έπεσαν παραλυμένα. Μόνο οι ανάσες των παιδιών ακούγονταν καθώς τα μάτια τους έμεναν καρφωμένα στην εικόνα που πρόβαλλε το σώμα μου, γεμάτα απορία. «Τι είναι κυρία αυτά που λέτε; Τι θέλουν να πουν; Ρώτησε η Θοδώρα που δεν άντεξε αυτό το διανοητικό κενό. Τους περιέγραφα απλά τη σκηνή των Ιουδαίων που ζητούν απ' τον Πιλάτο τη σταύρωση του Χριστού εξαιτίας της λανθασμένης τάχα συμπεριφοράς του. Η συζήτηση, γύρω από το επεισόδιο αυτό βοήθησε την λειτουργία της αναλογικής σκέψης των παιδιών και χωρίς περιττούς φρονηματισμούς προχωρήσαμε στη λύση του προβλήματος και με τον τρόπο που σκέφτηκε ο Θανάσης (με διαδοχικές δηλαδή αφαιρέσεις) και με τον τρόπο που ζητούσε η ομάδα (αφαίρεση αθροίσματος από άθροισμα). Έτσι διαπιστώσαμε όχι μόνον ότι δεν υπήρχε λάθος στην ιδέα του Θανάση, αλλά κυρίως πόσο σημαντικό στάθηκε για μας αυτό το υποτιθέμενο λάθος αφού μας ώθησε να διερευνήσουμε και άλλο τρόπο λύσης του προβλήματος.

Η φόρτιση είχε καλμάρει. Η Μαριέττα σηκώθηκε ξαφνικά και είπε: «Θανάση, σε τρομάξαμε. Θέλω να σου παίξουμε ένα παιχνίδι «Κάνεις ό,τι κάνω;» για να γελάσεις και να μας συγχωρήσεις για το λάθος μας. Η ομάδα χειροκρότησε την πρόταση της Μαριέττας. Ο Θανάσης έγινε «επίσημος προσκεκλημένος» της ομάδας. Από συστολή αρνήθηκε να κάτσει στην καρέκλα του «τιμωμένου προσώπου» και έμεινε όρθιος στο θρανίο του να απολαμβάνει τη Μαριέττα με την Εμμανουέλλα και την Αγγελική που πρόσφεραν διασκέδαση στο Θανάση και την ομάδα. (Δες φωτογραφικό υλικό).

Προσπαθώντας να αποφύγουμε άλλες τέτοιες εμπειρίες, τραυματικές για το παιδί που τις υφίσταται, επινοήσαμε ένα άλλο παιχνίδι που απέτρεπε τα παιδιά να εκμεταλλεύονται ο ένας το λάθος του άλλου ταπεινώνοντας τον. Το παιχνίδι είχε διπλό στόχο:

α) Εθεωρείτο επιτυχία στο μαθητή ο οποίος κατάφερνε όχι να δώσει τη σωστή λύση – ιδέα με αφορμή μια αποτυχία του άλλου, αλλά να ωθήσει ενεργοποιώντας τη δική του πρωτοτυπία με υποδείξεις, ερωτήσεις ή υπονοούμενα το παιδί που έκανε το λάθος να βρει το σωστό.

β) Το παιδί που έκανε το λάθος εισέπραττε έμπρακτα τη συμπαράσταση των άλλων και η ενθάρρυνση της επιτυχίας μέσω της αξιοποίησης του λάθους ήταν υψηλή αφού ο ίδιος κέρδιζε μέσα από προσωπική προσπάθεια την τελική επιτυχία. Έτσι το λάθος γινόταν αφορμή για ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης όλων των παιδιών, για ζεστές κοινωνικές σχέσεις, για λειτουργία της ομάδας ως ενθαρρυντή στις διαδικασίες, για αλλαγή στάσης και αντίληψης των παιδιών απέναντι στις διαδικασίες του λάθους. Τα παιδιά ονόμασαν το παιχνίδι «Παιχνίδι εξυπνάδας και αγάπης», γιατί, όπως εξήγησαν τα ίδια, με το παιχνίδι αυτό «βρίσκεις έξυπνους τρόπους να βοηθάς το συμμαθητή σου για τα λάθη του».

Είναι προφανές ότι η γνωστή σε όλους μας τακτική του δασκάλου να αγνοεί σε ανάλογες περιπτώσεις, τη συμπεριφορά της ομάδας που ζητά με ανταγωνιστική διάθεση την αποκατάσταση του λάθους, να επικεντρώνει το

ενδιαφέρον του στο μαθητή που κάνει το λάθος, να του ασκεί πίεση έστω και με ηρεμία και υπομονή παρακινώντας του να το «ξαναδεί», να το «ξανασκεφθεί» και να δώσει τελικά το λόγο σε άλλο παιδί για να πει το σωστό, ενισχύει τον ανταγωνισμό αντί την ευχαρίστηση που χαρίζει η προσπάθεια, καλλιεργεί το μίσος αντί τη συνεργασία, εμποδίζει αντί να παροτρύνει τη δημιουργική σκέψη.

### **3.13. Αρχές και απόψεις: Προϋποθέσεις για ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο σχολείο**

Επιχειρούμε, ολοκληρώνοντας την περιγραφή των φάσεων της δημιουργικής διαδικασίας, να εστιάσουμε το ενδιαφέρον σε βασικά στοιχεία της ανθρώπινης δημιουργικής συμπεριφοράς, τα οποία το σχολείο παραγνωρίζει ή συνειδητά παραμελεί να αναγνωρίσει μέσα από τους εκπαιδευτικούς του στόχους και τα οποία, κατά την αντίληψη μας, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις – αρχές για την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας μάθησης.

Αυτές οι αρχές – απόψεις είναι:

A. Ανάγκη να αναγνωρίζεται στο παιδί το δικαίωμα:

1. να προβάλλει τη δική του θέληση, τις δικές του επιλογές, τα δικά του οράματα, αφού, όπως είδαμε, οι άνθρωποι επιχειρούν διαδικασίες δράσης και όταν «θέλουν πολύ να δημιουργήσουν» (R. Fritz, 1991, 21) και όχι μόνον όταν έχουν να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Οι μαθητές μας έχουν πολλά οράματα ιδεών, αλλά το σχολείο δεν τους επιτρέπει να θέλουν να οραματίζονται, δεν τους χαλαλίζει χρόνο γι' αυτό.

2. να πειραματίζεται, να παίζει με απτά υλικά (στοιχεία που στην πράξη έχει απορρίψει το σχολείο) πριν τη δράση για την πραγμάτωση της ιδέας προκειμένου:

- να διερευνά τα πρώτα αχνά χαρακτηριστικά μιας ιδέας

- να μαθαίνει περισσότερο γι' αυτή. Δυστυχώς τα παιδιά ασκούνται καθημερινά να επιδιώκουν άμεσα και αβασάνιστα τη μοναδική, τη σωστή ιδέα, πράγμα που συντελεί στην εκδήλωση μιας διπλής συμπεριφοράς:

- Άλλοτε τα παιδιά αναστέλλονται να εκφράσουν μιαν ιδέα φοβούμενα την σκληρή κριτική του «σωστό – λάθος» που θα ακολουθήσει.

- Άλλοτε πάλι, σερβίρουν πρόχειρα, επιπόλαια, χωρίς στοχασμό και προσπάθεια για καλύτερη μορφοποίηση της ιδέας προτού επιχειρήσουν την εξωτερική της.

Στην περίπτωση αυτή χρέος, νομίζουμε, του δασκάλου είναι να συγκρατήσει το παιδί να μην παρουσιάσει την πρωτόλεια αυτή ιδέα. Χρειάζεται κάθε φορά που ο δάσκαλος διαβλέπει, διαισθάνεται αυτή την τάση του παιδιού, να του υπενθυμίζει:

- ▲ Μην το πεις· σκέψου το λίγο ακόμη.

- ▲ Πλάσε το με το μυαλό σου, όπως πλάθεις την πλαστελίνη.

- ▲ Κάνε την ιδέα σου να την καταλάβουν εύκολα οι άλλοι.

- ▲ Βρες επιχειρήματα να υποστηρίξεις την ιδέα σου,

και άλλα ανάλογα που ωθούν το παιδί να ανιχνεύσει περισσότερο το πρώτο αυτό σχήμα ιδέας.

Η διαχείριση αυτή προτείνεται όταν οι διαδικασίες δεν στοχεύουν στο να



αναζητηθεί η αξία μέσα απ' την ποσότητα των ιδεών – όπως στο brains terming – αλλά όταν επιδιώκεται η διερεύνηση σε βάθος και η ανάπτυξη σε εύρος μιας ιδέας, που υπόσχεται για την επιτυχία της τελικής ιδέας. Σ' αυτή την περίπτωση είναι ανάγκη να διατηρηθεί ακμαία και μεστή η ορμή των παιδιών για εξερεύνηση, πολιορκία και κατάκτηση της τελικής ιδέας γύρω από την οποία συσπειρώνονται πολλές άλλες ιδέες που καταθέτει η ομάδα.

Την αναγνώριση αυτής της αρχής (ανιχνεύουμε, παίζουμε, παλεύουμε μια ιδέα) περιγράφουμε κι εμείς όταν, διεκδικώντας το δικαίωμα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές και παρεμβάσεις, προτείνουμε (είναι ιδέα που δοκιμάζεται με επιτυχία από το 1982) την πραγματοποίηση της δραματοποίησης ή οποιασδήποτε άλλης μορφής έκφραση (ζωγραφική, κίνηση, παιχνίδι) όχι αποκλειστικά και μόνον στη φάση της έκφρασης, όπως προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι σχετικές υποδείξεις, αλλά σ' όλη τη διάρκεια της επικοινωνίας μ' ένα κείμενο στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Για μας αποτελεί πλέον γεγονός ότι τα παιδιά επιτυγχάνουν γρήγορα, εύκολα και μέσα από ατομικά σχήματα δράσης να ζουμάρουν (να ξεκαθαρίζουν λεπτομέρειες) το αρχικό ακαθόριστο όραμα μιας ιδέας. Μπορούν, για παράδειγμα:

- Να διερευνούν σε βάθος και σε εύρος το νόημα μιας παραγράφου.
- Να συλλαμβάνουν εύκολα σε σχήμα (εικόνα) και λόγο τον πλαγιότιτλο
- Να εικάζουν το περιεχόμενο της επόμενης παραγράφου ή ολόκληρου του κειμένου
- Να πλάθουν αφηγήσεις που στοχεύουν να συμπληρώνουν το περιεχόμενο του κειμένου προτού ολοκληρώσουν την επεξεργασία του και να αναζητούν εκ των υστέρων το κείμενο για να αξιολογήσουν τα δικά τους άλματα σκέψης, παίζοντας έτσι ένα εξαιρετικά απολαυστικό για τα παιδιά παιχνίδι δημιουργικής έκφρασης.

Η δραματοποίηση και το παιχνίδι μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του κειμένου αποκτά, μετά από τέτοιου είδους διαδικασίες, μια ιδιαίτερη σημασία και δηλώνει μια άλλη προσφορά. Συνδυάζεται με διαδικασίες μεταμπίεσης με απλά, πρόχειρα υλικά (μολύβια, κραγιόνια καλλωπισμού, κόλλες γκοφρέ, σακούλες πλαστικές, χαρτοσακούλες, μπουφάν και φουλάρια των παιδιών για την ενδυματολογία) και συνοδεύεται με διαδικασίες αξιολόγησης και σχολιασμού των όσων διαδραματίστηκαν στην τάξη. Αυτό, προφανώς, δηλώνει την ανάγκη έκφρασης μέσω συζήτησης, ζωγραφικής, μίμησης και δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να χορτάσει τις ιδέες ποικιλότητα, πολύμορφα και ως μέλος μιας ομάδας και ως δημιουργός σε ατομική βάση.

B. Απαραίτητη η ικανοποίηση μιας τριπλής ανάγκης:

1. Εμπλοκής του μαθητή στη δράση
2. Αναζήτησης των αιτιών της ατολμίας του για το πέρασμα από τη διάνοηση στη δράση
3. Συμμετοχής του δασκάλου στη δράση, την περιπέτεια, το παιχνίδι.

Αναφορικά με το Β1:

Η εμπλοκή του μαθητή σε διαδικασίες ενεργητικής δράσης και εμπειρίας (με υλικά πράγματα, μέσα στην τάξη, έξω απ' το θρανίο του) του αναπτύσσουν προσθετικά την ικανότητα:

- Να βιώνει μακριά, πλατειά, βαθιά και πλούσια γνώση. Όχι πια άλλες συνοπτικές και αδρομερείς αποδόσεις περιεχομένων, και μηχανικές αντιδράσεις

στα γραμματικά φαινόμενα, με τα παιδιά καθηλωμένα στα θρανία, αλλά «εκατοντάδες εμπειρίες», όπως λέει ο R. Fritz, (1991, 33) για τη δράση των παιδιών, σε ποικίλα θέματα και προβλήματα που αποκαλύπτει καθημερινά η σχολική και η ευρύτερη ζωή. Εδώ αποκαλύπτεται η συμβολή των «Παραπρογραμμαμάτων» (έχουμε ήδη αναφερθεί σ' αυτά) και η συμπληρωματική τους σχέση προς τα Αναλυτικά Προγράμματα του σχολείου.

- Να αναγνωρίζει μέσα του, ως δικά του στοιχεία, νέα χρώματα, αλλιώςτικά σχήματα, κινήσεις παράξενες, τραγούδια, παραμύθια και αφηγήσεις που ζητούν πειστικά να 'ρθουν στο φως της ύπαρξης, γεγονός που μπορεί να συμβαίνει μόνον:

- Όταν οι διαδικασίες μάθησης είναι εμπειρίες εμπλοκής σε καταστάσεις με δρώμενα, οι οποίες μπορούν, με τον πλούτο, τη δύναμη και την αποτελεσματικότητά τους, να πείθουν το παιδί ότι ξεφεύγουν από τα κοινώς αποδεκτά σχήματα διαδικασιών μάθησης τα οποία μόνο πλήξη και ανία μπορούν να του υπόσχονται.

- Όταν ο μαθητής έχει την τύχη να γεύεται την απόλαυση του να επιδιώκει ο ίδιος την ανάπτυξη της ικανότητάς του να αγωνίζεται, να μαθαίνει και να εξελίσσεται επιδιώκοντας την πραγμάτωση των δικών του επιθυμιών.

Αναφορικά με το Β2: Επιβάλλεται η αναζήτηση από το δάσκαλο των αιτιών της ατολμίας (συναισθηματικής ανασφάλειας) και της άρνησης του μαθητή να επιχειρεί το πήδημα από το ύψος του θεωρητικού συλλογισμού (χρόνια ασκείται ο μαθητής σ' αυτό τον τρόπο δράσης οχυρωμένος στην ασφάλεια της ακινησίας στο θρανίο του) στο έδαφος της αληθινής εμπειρίας, της πραγματικής δουλειάς με υλικά μέσα και τρόπους πρακτικούς έξω από τα θρανία (και για την πιο απλή άσκηση της γραμματικής), πρακτικές που πείθουν άμεσα τα παιδιά ότι μέσα από την ίδια την πράξη ωφελείται η σκέψη και γίνεται πιο γρήγορη και πιο αποτελεσματική.

Πώς εκδηλώνεται η ατολμία αυτή στην τάξη; Εκδηλώνεται:

- ▲ Ως κατηγορηματική άρνηση του παιδιού («Δεν θέλω, «Δεν μ' αρέσει», «Δεν κάνω εγώ τέτοιες βλακειές», «Του Νηπιαγωγείου είμαι εγώ;»).

- ▲ Να βγει από το θρανίο του.

- ▲ Να κινηθεί στον ελεύθερο χώρο (αν έχει προνοήσει γι' αυτό ο δάσκαλος) της τάξης.

- ▲ Να χρησιμοποιήσει κάθε υλικό που διαθέτει (και πρέπει να διαθέτει πολλά υλικά) το περιβάλλον της τάξης (χαρτιά, χαρτόνια, κορδέλες, χρώματα, μικροαντικείμενα, παλιά ρούχα που αναδεικνύουν το σώμα του παιδιού αποφασιστικό μέσο για την εξερεύνηση μιας ιδέας).

- ▲ Ως ντροπή από το φόβο ότι ο μαθητής θα γίνει περίγελος στους άλλους εξαιτίας της καλλιεργημένης αντίληψης ότι το χιούμορ, το παιχνίδι, το μακιγιάζ, η μεταμφίεση, η μίμηση και άλλοι ανάλογα που κάνουν απολαυστική τη μάθηση, δεν ταιριάζουν με τη σοβαρή δουλειά που πρέπει να γίνεται στην τάξη με το παιδί βιδωμένο στο θρανίο του.

Ο ρόλος του δασκάλου στο ξεπέραςμα αυτής της ατολμίας του μαθητή για συμμετοχή στη δράση είναι δύσκολος και αποφασιστικός.

Πώς θα μπορούσε ο δάσκαλος να διαχειριστεί το θέμα;

- α) Δηλώνει κάθε στιγμή ο ίδιος με το παράδειγμα του (με κινήσεις, παιχνίδια, ενασχόληση με υλικά αντικείμενα):

- Την απόφαση του να αποποιηθεί την κακώς εννοούμενη καθωσπρέπεια

του ρόλου του.

- Την απαίτηση του να εμπλακεί κι αυτός στη δράση, να μοιραστεί με τα παιδιά τον ενθουσιασμό τους, για να μπορέσει να γίνει πιο αποτελεσματικός στο σχεδιασμό της δράσης εκείνης που θα χαρακτηρίζεται από την απαραίτητη σχέση ισορροπίας και μέτρου ανάμεσα στη διάνοηση και την εμπράγματη δράση.

- Την ανάγκη του να μεταφέρει πάντα τη σκέψη του σε πράξη – είναι εκείνο το «Ναι, αλλά πώς;» που εμείς πιστεύουμε ότι πρέπει να χρησιμοποιεί ο δάσκαλος πάντα απευθυνόμενος και στον εαυτό του και στα παιδιά.

β) Ενθαρρύνει – όχι με υποσχέσεις ή απειλές βαθμών, που επιβάλλουν στο παιδί να εκτελεί κι όχι να δημιουργεί – να ξεπεράσει τις δικαιολογίες του εαυτού του για παραμονή στο επίπεδο της διανοητικής δράσης λέγοντας του:

«Γιατί καθυστερείς;»

«Δεν πειράζει αν δεν ολοκληρώσεις»

«Προχώρα και παίζοντας θα βρεις ό,τι σου λείπει»

«Έλα έξω, να δεις πόσο εύκολα παίζοντας θα βρει η σκέψη σου αυτό που ψάχνεις».

«Δείξε μας «πώς;» θα γίνει αυτό που λες»

(Όταν για πρώτη φορά, σε μια νέα ομάδα παιδιών ρωτάς: «Ναι, αλλά πώς;», τα παιδιά σε κοιτούν με απορία. Τους είναι αδιανόητο να ζητά ο δάσκαλος να βγουν απ' το θρανίο τους και να μορφοποιήσουν την ιδέα στον ελεύθερο χώρο της τάξης με κάποια υλικά μέσα. Στη σκέψη τους φαντάζεις ως εκτός τόπου και χρόνου δάσκαλος κι αυτό για σένα είναι μια άλλη μορφή ενθάρρυνσης αφού δηλώνει απόκλιση από τον καθιερωμένο ρόλο δασκάλου).

«Θες να γίνω παρτενέρ σου ή να σε βοηθήσει κάποιο άλλο παιδί;»

Είναι λόγια που συνοδεύονται μ' ένα άγγιγμα στο χέρι ή στην πλάτη του παιδιού μπορούν

- να εξασθενούν τις αναστολές του

- να αποδυναμώνουν την ατολμία του

- να το ενθαρρύνουν να τολμά την εμπλοκή, δειλά στην αρχή με απαίτηση αργότερα, γιατί η εμπλοκή στη δράση είναι αυτή καθεαυτή αμοιβή και σε ωθεί να επιζητάς τη συμμετοχή, η οποία «παράγει ενδιαφέρον, το ενδιαφέρον παράγει εμπλοκή και μαζί τα δύο ενισχύουν το ένα το άλλο» (Κ. Ρπίζ, 1991, 89). Εδώ αποκαλύπτεται και ο άκρως αποφασιστικός ρόλος ενός δημιουργικού περιβάλλοντος, ικανού να εφοδιάζει την τάση του παιδιού με υλικά μέσα, που θα υπηρετούν την προσπάθεια του να περιγράψει την ιδέα με υλικά δεδομένα επιτυγχάνοντας τελικά τον στόχο: - να την γνωρίσει στις λεπτομέρειες της,

- να βιώσει νέες ιδέες, που μπορεί να του επιφυλάσσει η δράση με τα πράγματα.

γ) Αναζητά ο δάσκαλος στρατηγικές, που με λεπτομέρειες εξασθενούν την εμμονή του παιδιού σε ιδέες που ενστερνίζεται από το περιβάλλον του και οι οποίες το αναστέλλουν να δηλώσει συμμετοχή στη δράση. Η συνάντηση με τις αξίες και τις αντιλήψεις στα πλαίσια ενός γλωσσικού κειμένου προσφέρεται για ανάπτυξη ευέλικτων στρατηγικών κατάθεσης πολλών απόψεων από τα παιδιά. Αποδυναμώνεται έτσι ο φόβος του λάθους, ατονεί η αγωνία της πιθανής αποτυχίας και σβήνει το δέος της επικείμενης όποιας ποινής που μειώνει την αυτοεκτίμηση του παιδιού κα πείθει το παιδί ότι είναι κακό, αντικοινωνικό, αντιπαραγωγικό, στοιχεία αυτοαντίληψης που καλλιεργούνται πλεονασματικά στο σημερινό σχολείο, στο σπίτι, στην κοινωνία και εμποδίζουν τα παιδιά να

θελήσουν να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να τα βρουν μαζί του, ή όπως το λέμε απλά, να τον εκτιμήσουν.

Ιδιαίτερα η καλλιεργημένη στο παιδί αντίληψη περί λάθους (θα ασχοληθούμε σε ιδιαίτερη ενότητα με τη σχέση Δημιουργική διαδικασία – Λάθος) λειτουργεί ως άκρως ανασταλτικός παράγοντας στη φυσική τάση του παιδιού για δημιουργική έκφραση. Είναι ανάγκη να προγραμματιστούν – μέσα από περιεχόμενα, διαδικασίες, τεχνικές – στόχοι για την καλλιέργεια μιας νέας αντίληψης περί λάθους στις διαδικασίες μάθησης. Το παιδί πρέπει έμπρακτα – όχι με θεωρητικά σχήματα λόγου – να πεισθεί:

▲ ότι το λάθος είναι φυσικό ενδεχόμενο κάθε δράσης του ανθρώπου

▲ ότι κάθε προσπάθεια, ακόμη κι αν αποδειχθεί αποτυχημένη, είναι για μας μια προπόνηση, όπως έλεγα στα δικά μου παιδιά, που:

– μας μαθαίνει πολλά

– μας κρατά σε φόρμα, αφού μας ωθεί για άνοιγμα νέων δρόμων δράσης αντί να μένουμε νυσταγμένοι στο θρανίο μας περιμένοντας την ουρανοκατέβατη σωστή ιδέα

– μας αποκαλύπτει και τις δικές μας δυνατότητες και τον τρόπο αντίδρασης των άλλων.

δ) Χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, για το ξεπέραςμα της αναστολής του παιδιού για εμπλοκή σε δράση, τα πιο τολμηρά παιδιά της ομάδας, αυτά που ίσως έχουν προηγούμενα χαρακτηριστεί ως «απροσάρμοστα» – συνώνυμο του «ανώριμα», «άχρηστα», «ανίκανα» – στις απαιτήσεις του σχολείου για συμμόρφωση και υποταγή σε διαδικασίες ξερές και άνυδρες, σε αξίες και αρχές μάθησης ξεπερασμένες για τα νέα επιστημονικά και κοινωνικά δεδομένα. Το παράδειγμα, λοιπόν, των παιδιών αυτών στην εμπλοκή σε δράση έχει διπλό, σημαντικό αποτέλεσμα:

▲ ανατρέπει την εικόνα του άχρηστου και περιθωριοποιημένου μαθητή

▲ ωθεί τα άλλα παιδιά, μέσω μηχανισμού μίμησης και ενθάρρυνσης, σε συμμετοχή στη δράση.

ε) Αποκαλύπτει ο δάσκαλος στα παιδιά του τον τρόπο με τον οποίον άλλα παιδιά, συνομήλικα ή μεγαλύτερα, έφτασαν στην ολοκλήρωση μιας ιδέας σχετικής μ' αυτή που η ομάδα πραγματεύεται. Η εμπειρία μας στην τάξη μας έχει πείσει ότι αποκαλύπτεται εξαιρετικά ενισχυτική στις διαδικασίες δημιουργικής μάθησης στο σχολείο η σπουδαία αντίληψη ότι η δημιουργική διαδικασία έχει ανάγκη από το τι έχουν κάνει άλλοι επί του θέματος. Και αυτό υπό την έννοια ότι η γνώση και η δράση άλλων εξασφαλίζει στους μαθητές μας ένα πλαίσιο, πάνω στο οποίο μπορούν «στηριζόμενοι ... να επιχειρούν κάτι νέο». (R. W. Wiesberg, στο R. Sternberg, 1997, 173).

Το θέμα να ωθείς τα παιδιά σε δημιουργική συμπεριφορά δεν είναι ασφαλώς απλό. Σαν δάσκαλος συχνά νιώθεις φόβο, το αίσθημα του κινδύνου, ιδιαίτερα όταν επιχειρείς να αποδυναμώσεις τις αναστολές και τους φόβους των παιδιών να λειτουργήσουν δημιουργικά. Έχεις αφενός την αίσθηση ότι στέκεις επικριτικά απέναντι σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συνέβαλε τα μέγιστα στη δημιουργία τέτοιων αναστολών στο παιδί και αφετέρου νιώθεις την ένδεια σου και τις δικές σου αναστολές, για το πόσο είσαι ικανός να διαχειριστείς σωστά τη δημιουργική φύση των παιδιών. Ασφαλώς χρειάζεται γνώση και εμπειρία σ' αυτό. Δεν είναι όμως ακατόρθωτο.

Μέσα απ' την ίδια τη δημιουργική πράξη ανακαλύπτεις «πώς;» και «μέχρι

πού;» μπορείς να προσεγγίζεις τη δημιουργική σκέψη και να ενθαρρύνεις παρεμβαίνοντας τη δημιουργική δράση του παιδιού. Η εμπλοκή σου στη δημιουργική διαδικασία των παιδιών είναι η καλύτερη θέση για να ανακαλύψεις τη δική σου δημιουργική διαδικασία, τις δικές σου κρυμμένες δυνατότητες που ποτέ δεν είχες φανταστεί, για να αντιληφθείς τους τρόπους με τους οποίους μπορείς να χτίζεις τη δική σου αυτοπεποίθηση, το δικό σου αυτοσεβασμό. Η μακριά εμπειρία στην ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας μάθησης σε πείθει τελικά ότι δεν είναι τόσο ακατόρθωτη για τα εκπαιδευτικά δεδομένα όσο θέλουμε να την παρουσιάζουμε. Χρειάζεται πολύ προσοχή και επαφή του δασκάλου με την πραγματικότητα για να μην φτάνουμε στο τραγικό σημείο να αποκαλύπτεται το τελικό δημιουργικό προϊόν ως αποτέλεσμα κυρίως της δημιουργικής συμπεριφοράς του δασκάλου ενώ στα παιδιά είχε ανατεθεί ένας δεύτερος ρόλος στη σκηνή της δημιουργικής πράξης.

Αναφορικά με το Β3:

Το τρίτο σκέλος της τριπλής ανάγκης αφορά τη συμμετοχή και του δασκάλου στη δράση, στο παιχνίδι, στην περιπέτεια ώστε μέσα από την ίδια τη δράση να γίνεται ο δάσκαλος ικανός:

▲ να κρατά ισορροπίες ανάμεσα στο διαλογισμό και τη δράση με απτά αντικείμενα,

▲ να αξιοποιεί σωστά τους προσωπικούς ρυθμούς και τις ατομικές δυνατότητες, χωρίς να σπαταλάται χρόνος και ενέργεια,

▲ να εντάσσει στο γενικό πλάνο δράσης, που έχει προγραμματίσει και να αξιοποιεί προς όφελος της δημιουργικής διαδικασίας τα απρόοπτα, τα τυχαία, τα ανέλπιστα. Γίνεται έτσι ο δάσκαλος διαρκώς ικανότερος στο να διευρύνει συνεχώς τις δυνατότητες της δημιουργικής διαδικασίας και να αναπτύσσει τη δική του ικανότητα να επιλέγει την κατάλληλη ώρα για τη δράση, τις πλέον κατάλληλες δραστηριότητες για την περαιτέρω ανάπτυξη της δημιουργικής δράσης.

Η ανάγκη αλληλοδιαπλοκής της δράσης δασκάλου – μαθητή ικανοποιείται αποτελεσματικά, όταν ο δάσκαλος:

1. διερευνά και σκιαγραφεί καθημερινά προγραμματίζοντας τον τρόπο, τον τόπο και τον χρόνο της δράσης της δικής του ορμής στην αλληλοδιαπλοκή της με τη δράση της ορμής των παιδιών,

2. σχεδιάζει την πραγμάτωση του τελικού στόχου μέσα απ' την εκπλήρωση μικρότερων επιμέρους στόχων,

3. αναζητά πάντα στις επιλογές του την αντιστοιχία κάθε δραστηριότητας που προγραμματίζει με κάποιο στόχο μάθησης και έκφρασης.

4. Επιδιώκει με ευθύνη:

α) τη σωστή διαχείριση της ορμής κάθε παιδιού στη διαπλοκή της με τη δική του καθώς και με των άλλων παιδιών.

β) την εκπλήρωση ενός πολύ σημαντικού στόχου: Να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να διαχειρίζεται το ίδιο την ενεργητικότητά του.

γ) μέσα από συζητήσεις, καταστάσεις παιχνιδιού και υποκριτικής ρόλων, τη δημιουργία καταστάσεων εντάσεων, αμφισβητήσεων, σύγκρουσης, προβληματισμού, οι οποίες:

– στριμώχνουν το παιδί και προκαλούν την ενεργητική του δράση προκειμένου να επιτύχει τη διέξοδο από τέτοιες καταστάσεις.

– μαθαίνουν στο παιδί τρόπους διαχείρισης του εαυτού και των άλλων και του εξασφαλίζουν κοινωνική μάθηση.

5. Προγραμματίζει διαδικασίες που ασκούν τα παιδιά:

▲ να ερευνούν

▲ να σπουν τη συνήθεια, αναζητώντας νέους τρόπους (μέσα, υλικά, τεχνικές) και στάσεις αντιμετώπισης της καθημερινής ζωής

▲ να εμπλέκονται σε κάθε μορφή επικοινωνίας (συζήτηση, συνέντευξη, δράση) με όρους που βεβαιώνουν για τη γνησιότητα και την αποτελεσματικότητα της φύσης της επικοινωνίας ως μέσου που μπορεί να ανοίγει νέους δρόμους σκέψης, να παράγει νέο ενδιαφέρον για δράση και διερεύνηση της τρέχουσας πραγματικότητας. Δάσκαλος και μαθητές καταρτίζουν σχηματικές αναπαραστάσεις, σχεδιαγράμματα και άλλα πλάνα που:

– προβάλλουν στην ολότητα της τη δράση

– καθιστούν ευκολότερη την οργάνωση των δεδομένων της δράσης και της εμπειρίας

– αυξάνουν τις δυνατότητες και τις πιθανότητες αναδόμησης των δεδομένων

– μεγιστοποιούν την τάση για συζήτηση και περαιτέρω δράση προς επίτευξη του τελικού στόχου.

▲ να βλέπουν τον εαυτό τους σαν κάτι έξω και πέρα απ' αυτά και να τολμούν:

– να μιλούν γι' αυτόν

– να δηλώνουν τις ιδιαιτερότητες του νιώθοντας, όχι ντροπή, αλλά ικανοποίηση από την αίσθηση ότι ο εαυτός τους είναι ξεχωριστός, διακριτός από τους άλλους.

– να βιώνουν τη δοκιμασμένη ειλικρίνεια της αξιολόγησης από τους άλλους και την αυτοαξιολόγηση

– να διαπιστώνουν ότι η ποιότητα των εργασιών τους σχετίζεται στενά με διαδικασίες βελτίωσης του δημιουργήματος, οι οποίες μπορούν να εξασφαλίζονται μέσα από τη συνεργασία με το διπλανό πρώτα και με την ομάδα έπειτα.

Αναφορικά με την ανάγκη κατάρτισης σχήματος – πλάνου πορείας – στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης που εμείς προτείνουμε (τη σημασία του πλάνου πορείας στην ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας προτείνουν πολλοί συγγραφείς στους οποίους έχουμε ήδη αναφερθεί) θα θέλαμε να τονίσουμε ότι για μας, η ανάπτυξη και η ολοκλήρωση ενός τέτοιου πλάνου υπακούει στις απαιτήσεις:

α) Δεν μπορεί να προτείνεται στους μαθητές έτοιμο – προϊόν επινόησης αποκλειστικά του δασκάλου. Δομείται εξελικτικά κατά την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας και στοιχειοθετεί προϊόν συνεργασίας μαθητών – δασκάλου σ' ένα πλαίσιο όπου δίνεται σημαντική προτεραιότητα στις προτάσεις και επιλογές των μαθητών.

β) Η χρησιμότητα του δεν περιορίζεται στα στενά όρια ενός αντικειμένου μάθησης, ούτε στα πλαίσια μιας ορισμένης φάσης της δημιουργικής διαδικασίας. Αποτελεί απεικόνιση της εκάστοτε τρέχουσας πραγματικότητας της όλης κατάστασης μάθησης και η ανάπτυξη του ακολουθεί παράλληλα την όλη πορεία της δημιουργικής διαδικασίας.

γ) Το πλάνο αυτό συγκεντρώνει στους κόλπους του κάθε δοκιμασμένη από τα παιδιά ιδέα ως στοιχείο που μπορεί να υπηρετεί την επιδιωκόμενη τελική ιδέα!

Έχει τη μορφή εικονογραφήματος ή σχεδιαγράμματος με κινητά τα στοιχεία που δομούν το γενικό σπονδυλικό σχεδιασμό – αυτός μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το στόχο, τη μορφή ή την ποιότητα του κειμένου ή του θέματος που μας απασχολεί – και επιτρέπει στα παιδιά:

α) να διαπερνούν άμεσα την πανοραμική απεικόνιση της ολότητας (ως μια δεδομένη στιγμή) της δράσης τους.

β) να χρησιμοποιούν τα στοιχεία της, καθότι κινητά, για περαιτέρω διαρθρώσεις ή αναδιαρθρώσεις της πορείας εξέλιξης των διαδικασιών ανοίγοντας έτσι πεδίο για δυνατότητες επινοήσεων στην έκφραση.

Προτείνουμε ως βοηθητικές ερωτήσεις, που η μακρόχρονη εμπειρία μας έχει πείσει ότι ενθαρρύνουν αποτελεσματικά τους μαθητές για συμμετοχή στις διαδικασίες ένταξης σε πλάνο, ερωτήσεις του τύπου:

- «Τι θέλεις να πεις; Εξήγησε μας με περισσότερα λόγια».
- «Μπορείς να μας δείξεις αυτό που λες με το σώμα σου ή μ' ένα γρήγορο σκίτσο;»
- «Θέλεις να μας παίζεις αυτή σου την ιδέα σε θέατρο με τη βοήθεια ενός συμμαθητή σου;»
- «Γιατί το προτείνεις;»
- «Γιατί θέλεις να γίνει αυτό;»
- «Πώς πιστεύεις ότι μπορεί αυτό να πραγματοποιηθεί;»
- «Τι πράγματα σου χρειάζονται για να το πραγματοποιήσεις;»
- «Πώς, νομίζεις, θα φανεί αυτή η ιδέα σου στους άλλους;» κ.α. ανάλογες

Γενικά ο δάσκαλος που υποστηρίζει τη δημιουργική διαδικασία στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, που μας αφορά, μπορεί και οφείλει να επιχειρεί:

1. να θέτει στη διάθεση της ομάδας κάθε σκέψη των παιδιών, ανοίγοντας έτσι διαύλους επικοινωνίας και για τα πιο κλειστά και απομονωμένα παιδιά.

2. να ενθαρρύνει την τάση των παιδιών να διερευνούν:

α) το «πώς;» και «γιατί;» οι άλλοι σκέφτονται, νιώθουν και δρουν έτσι.

β) το «αν» και «πώς;» δέχονται οι άλλοι αυτή την εμπειρία της επικοινωνίας και του «δούναι και λαβείν» στην τάξη.

γ) από «πού;» και «πώς;» πήραν οι άλλοι τις πληροφορίες και δόμησαν τη δική τους σκέψη.

3. να ανοίξει την τάξη του στους «ειδικούς» (γονείς, φίλους του σχολείου) αποβάλλοντας το φόβο του ελέγχου, δήθεν, της ποιότητας του έργου του δασκάλου από ανθρώπους ξένους, κατά την αντίληψη του, προς το παιδαγωγικό έργο. Γιατί πρέπει, αλήθεια, ο δάσκαλος να έχει το κόμπλεξ ότι πρέπει να είναι ο «επαίτων» σε όλα; Υπάρχουν πάντα «ειδικοί» (ο τροχονόμος, ο γιατρός – γονιός, η γιαγιά, ο παππούς, ένας λαϊκός αφηγητής ή οργανοπαίχτης κ.α.) πρόθυμοι, σε συνεργασία πάντα με το δάσκαλο, να καταθέσουν προς όφελος των παιδιών την εμπειρία και τη γνώση τους δίνοντας έτσι μια ξεχωριστή αίσθηση και ποιότητα στις διαδικασίες και το ενδιαφέρον του παιδιού για βαθύτερη γνώση και ευρύτερη δημιουργική έκφραση.

4. να ασκήσει τα παιδιά να γίνουν καλοί συζητητές, άνθρωποι ικανοί για επικοινωνία μαθαίνοντας τους:

α) να παίρνουν συνεντεύξεις

β) να χρησιμοποιούν βιβλιοθήκες και άλλους χώρους αναζήτησης πληροφοριών

γ) να προβαίνουν σε διαδικασίες οργάνωσης αυτού του υλικού για καλύτερη χρήση. Ο πίνακας ή ο μαγνητοπίνακας είναι ένα καλό εργαλείο για διαδικασίες οργάνωσης υλικού. Τα σχεδιαγράμματα με κινητές (γραμμένες σε καρτέλες) τις πληροφορίες πάνω στον πίνακα κάνουν παιχνίδι ακόμη και τη δυσκολία ξεμπερδέματος ενός όγκου πληροφοριών, που μπορεί να προτείνει ένα κείμενο στις μεγαλύτερες τάξεις. Μέσα από τέτοια πλάνα μπορεί το παιδί:

- να προβαίνει σε εκτίμηση της συμβολής κάθε πληροφορίας αναφορικά με τη λύση του τελικού στόχου
- να αναζητά τρόπους να δαμάσει το υλικό
- να αναδομεί τις ιδέες παίζοντας και απολαμβάνοντας το ενδιαφέρον που έχει το παιχνίδι να σμίγουν οι ιδέες των ανθρώπων
- να προκαλεί τη δυσκολία επιστρέφοντας σ' αυτήν μέσα από άλλους δρόμους σκέψης.

δ) να θέτουν ερωτήσεις με αποτελεσματικό τρόπο και στον κατάλληλο χρόνο

ε) να εκδηλώνουν την επιθυμία και την προθυμία τους να ενδιαφέρονται για τους άλλους και να ανοίγονται στους άλλους αποζητώντας συνάντηση με τη σκέψη και τη συναισθηματικότητα τους.

στ) να αναπτύσσουν τη συνήθεια να κρατούν σημειώσεις μετά τη συζήτηση και να μην αρκούνται σ' αυτήν. Η τεχνική του να γράφουν οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση της προφορικής επικοινωνίας με το κείμενο και λίγο πριν τις ασκήσεις του βιβλίου «Τι έγινε σήμερα στην τάξη μας με το νέο κείμενο γλώσσας;» υπηρετεί αυτό ακριβώς το στόχο.

(Βλέπε και V. Ruggiero, 1995, 113–120).



## ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

### 4.Τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας στα πλαίσια της πρότασης μας

#### 4.1. Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ως διαδικασία που υφίσταται άσκηση. Ερευνητές αναζητώντας τρόπους ανίχνευσης των διαδικασιών ανάπτυξης του φαινομένου της δημιουργικότητας οδηγήθηκαν στην ιδέα «συστηματικών πειθαρχημένων μεθόδων άσκησης» (E. P. Torrance στο R. Sternberg, 1997, 47). Ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες περιγράφουν «πρακτικές», «τεχνικές», «στρατηγικές» παραγωγής και ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας αν και αναγνωρίζουν ότι δεν μπορούν ακόμα να δώσουν «επαρκή περιγραφή» (T. Z. Tardif & R. J. Sternberg, 1997, 440) όλων αυτών των συστημάτων διαχείρισης της δημιουργικής φύσης του ανθρώπου, ώστε αυτή «να ανατραφεί κατά τον καλύτερο τρόπο» (ό.π).

Η στροφή του ενδιαφέροντος από τις τεχνικές διερεύνησης της φύσης της δημιουργικότητας στην «πραγματική προσέγγιση» της, στις τεχνικές, δηλαδή, ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας σηματοδοτεί τη συσχέτιση αυτών των τεχνικών με τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Η φιλοσοφία των τεχνικών περιγράφει τη δυνατότητα εφαρμογής «πρακτικών προσέγγισης των περιεχομένων μάθησης» (D. Perkins, 1992, 214), ικανών να δημιουργούν διαδικασίες που ενθαρρύνουν τη δημιουργική μάθηση, και υπόσχεται την εκπαιδευτική καινοτομία, που είναι «μια από τις τραγανές προκλήσεις» (ό.π, 210) της σύγχρονης κοινωνίας. Παιδαγωγοί και δάσκαλοι που αγωνιούν για μια ποιοτική αλλαγή στη σχολική μάθηση εστιάζουν με έμφαση και άλλοι με πάθος στην αξία και τη σημασία πολυάριθμων τεχνικών που μπορούν ή μπόρεσαν να φέρουν την πρωτοτυπία, την ευκαμψία και την ευελιξία της ανθρώπινης σκέψης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης. Οι μελετητές περιγράφουν πολυάριθμα σχήματα παραγωγής νέων ιδεών και δηλώνουν τρόπους επιτυχημένης εφαρμογής τους στις σχολικές πρακτικές. Χαρακτηρίζονται «μοντέλα για την παραγωγή των δημιουργικών εκπαιδευτικών προϊόντων» (E. P. Torrance, 1995, 253).

Το θέμα που αφορά τις τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης εκφράζει την ανάγκη του σύγχρονου κόσμου για νέες επαναστατικές ιδέες στο χώρο της εκπαίδευσης. Δηλώνεται, έτσι:

- Η δυνατότητα «να μπούμε σε μια χρυσή εποχή ανακαλύψεων και καινοτομιών, να επανεπινοήσουμε τον τρόπο που σκεφτόμαστε, μαθαίνουμε, εργαζόμαστε, ζούμε, διασκεδάσουμε και δημιουργούμε» (G. Dryden, 2000, 239). Περιγράφεται, δηλαδή, η ανάγκη για καινοτομία σε όλους τους χώρους δράσης του ανθρώπου και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, ένα τόσο ζωτικό χώρο.

- Η ανάγκη να βοηθηθεί κάθε δάσκαλος, παιδαγωγός, εκπαιδευτής που πιστεύει ότι η τεχνική ενισχύει τη δημιουργική μάθηση ως πλαίσιο εγγύησης που ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να τολμήσει να δοκιμάσει την προσπάθεια για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

- Η δυνατότητα εφαρμογής τεχνικών όχι μόνο σε θέματα μάθησης αλλά και

αγωγής. Μπορεί, έτσι, να σκιαγραφείται μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία η δημιουργική μάθηση θα συνίσταται απαραίτητα από τις έννοιες «εξάσκηση» και «εκτέλεση» αναγνωρίζοντας έτσι το φυσικό δικαίωμα των ανθρώπων να είναι «συγχρόνως μαθητευόμενοι και εκτελεστές της μάθησης» (R. Fritz, 1993, 83). Ο άνθρωπος, υποστηρίζουν μελετητές, πρέπει να περάσει από μια «περίοδο μαθητείας», η οποία τον οδηγεί σε «ύψιστη μάθηση» μέσα από τεχνικές και στρατηγικές «για τον τρόπο που χειρίζεται ένα έργο ελεύθερα» (St. J. Kim, 1990, 73)

Ο δάσκαλος μπορεί να είναι και καλός ερευνητής και καλός δημιουργός. Χρειάζεται πρωτίστως μια φιλοσοφία, μια θεωρία οργανωμένη αντίδρασης προς το στόχο: ανάπτυξη δημιουργικότητας. Ως προς αυτό του χρειάζεται να έχει δείγματα, τρόπους δράσης δοκιμασμένους, που θα τον πείθουν ότι μπορεί να οδηγεί τις διαδικασίες σε δημιουργική μάθηση. Ίσως το διώνυμο «δημιουργικότητα – τεχνικές» να φαντάζει οξύμωρο σχήμα, αφού βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής δράσης είναι η «ελευθερία». Ελευθερία και τεχνικές φαντάζουν ασυμβίβαστα.

Υποστηρίζεται η άποψη ότι συγκεκριμένα μόνο είδη πραγμάτων μπορούν να παραχθούν μέσα από τεχνικές και φόρμες, αλλά «η πρωτοτυπία και η δημιουργικότητα δεν είναι μέσα σ' αυτά» (D. Bohm, 1998, 26), γιατί οι περιορισμοί της τεχνικής αποτελούν «αντένδειξη» για την παραγωγή δημιουργικού προϊόντος (ό.π., 116). Κατ' άλλους όμως μελετητές η δημιουργική διαδικασία απαιτεί πρακτικές που «ανεβάζουν την αξία της δημιουργικής διαδικασίας» (St. H. Kim, 1990, 41) και πολλές φορές μάλιστα ένα «ανακάτωμα» τεχνικών (ό.π.), που επιτρέπουν την πολιορκία του προβλήματος με πολλούς τρόπους συγχρόνως. Σύμφωνα με αυτούς οι άνθρωποι που προσεγγίζουν προβλήματα «αόριστα και χωρίς συνειδητή στρατηγική... παράγουν μόνο τις πιο συνηθισμένες και μη φανταστικές αντιδράσεις» (V. R. Ruggiero, 1995, 139). Αντίθετα, υποστηρίζουν, άνθρωποι που θεωρούνται δημιουργικοί συγγραφείς, καλλιτέχνες κ.α., είναι άνθρωποι που ακολούθησαν «φορμαρισμένες τεχνικές» θέλοντας να γίνουν δημιουργικοί. Χαρακτηριστική η περίπτωση του συγγραφέα Henry Miller, ο οποίος πειραματίστηκε συστηματικά μιμούμενος τη δουλειά άλλων συγγραφέων (C. W. Taylor στο R. Sternberg, 1997, 107).

Ασφαλώς υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο δημιουργικό και μηχανικό χαρακτήρα της ανθρώπινης αντίδρασης. Και οι δύο, ωστόσο, ξεπερνούν τα περιορισμένα όρια χώρων (τέχνη, επιστήμη) και σχετίζονται με «εσωτερική ανθρώπινη οντότητα στο σύνολο της» (D. Bohm, 1998, 22). Ο άνθρωπος, επομένως, χρειάζεται ένα γενικό τρόπο δράσης, στον οποίο συνυπάρχουν μηχανικός και δημιουργικός τρόπος έκφρασης, μια και «είναι δύσκολο να διαχωρίσει κανείς αυτό που είναι πραγματικά δημιουργικό από τις μηχανικές επιδράσεις» (ό.π., 24).

Καθένας που θέλει να είναι πραγματικά πρωτότυπος και δημιουργικός, συχνά διαπιστώνει ότι μεγάλο μέρος των όσων κάνει ο άνθρωπος ορίζεται από μηχανική αντίδραση και συμπεριφορά. Η καθημερινή πράξη στα πλαίσια δημιουργικής δράσης του δασκάλου πείθει ότι, μόνον αν ο δάσκαλος διαθέτει έγκυρους τρόπους εμπλοκής του σε δημιουργικές διαδικασίες δράσης, μπορεί να αποκαλύπτεται ικανός για εφαρμογή, αρχικά τέτοιων διαδικασιών και για προσπάθεια επινόησης, αργότερα, στα πλαίσια των τεχνικών και στρατηγικών μάθησης.

Μελετητές αναγνωρίζουν και τονίζουν τη σημασία και το ρόλο των τεχνικών στην ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας. Άλλοι μιλούν για αναγκαία προάσκηση της δημιουργικότητας που επιτυγχάνεται με τη βοήθεια ειδικών τεχνικών, καθόσον ο «αυθορητισμός έχει και αυτός ανάγκη από προθέρμανση για να ελευθερωθεί» (M. Debesse, 1984, 339). Άλλοι αναφερόμενοι σε «τρόπους άσκησης», που δίνουν στη δημιουργικότητα τη δυνατότητα να «αυτοεξερευνηθεί καινά αυτοπειθαρχηθεί» (P. Torrance, στο R. Sternberg, 1997, 58) και σε «ειδικά προγράμματα αγωγής στο δημιουργικώς σκέπτεσθαι» (I. N. Παρασκευόπουλος, Εξελικτική Ψυχολογία, Τ.3, σ.126). Άλλοι, τέλος, εστιάζουν στην ποιότητα των τεχνικών και ορίζουν ως «καλή» τεχνική εκείνη που:

α) οδηγεί μέσα από ασκήσεις σε πραγμάτωση «έντονα εκφραστική» (A. Arnheim, 1999, 496)

β) υποστηρίζει την ανάγκη ο δάσκαλος:

- να μεταχειρίζεται και να ενθαρρύνει τους μαθητές να λειτουργούν ελεύθερα

- να δηλώνει ότι περιμένει το πρωτότυπο, το αυθόρμητο, το χιούμορ

- να αμοίβει άμεσα τη δημιουργική συμπεριφορά

- να δηλώνει έντονα την τάση του να «στριμώξει» τους μαθητές, να δημιουργήσει δυσκολίες, αινίγματα με τρόπο όμως αλέγρο, που δεν αφήνει περιθώρια στο μαθητή να εστιάζει στην αξιολόγηση αλλά στην ίδια τη δράση (βλ. και T. Amabile, 1996, 208–210)

Ο ίδιος ο Αϊνστάιν όχι μόνο πίστευε σε «φόρμουλες» δράσης, αλλά περιέγραφε την ανάγκη για ποικιλία τεχνικών δηλώνοντας ότι «δεν υπάρχουν γενικά σχήματα και τεχνικές ικανές να ανταποκριθούν σε δύο διαφορετικές καταστάσεις» (D. N. Perkins, στο R. Sternberg, 1977, 371). Ο ίδιος προσέγγισε στοχεύοντας το πρόβλημα μέσα από διαφορετικές συγχρόνως τεχνικές, δηλώνοντας έτσι την αυξημένη αποτελεσματικότητα της εναρμόνισης διαφορετικών τεχνικών σε ένα κοινό στόχο. Σύγχρονοι, εξάλλου, μελετητές προτείνουν στον δημιουργικό δάσκαλο «συνδυασμό» παλιών και νέων τεχνικών για να στοχεύει στην ελπίδα να φτάσει σε ένα νέο και καλύτερο παράδειγμα» (ό.π., 374) τεχνικών μάθησης. Ασφαλώς η άποψη δηλώνει έννοιες όπως: «συνδυασμός ιδεών», «πλούτος τεχνικών», «παράλληλη δράση αριθμού εναλλακτικών δράσεων», έτσι όπως απαιτεί ο κανονισμός δράσης του ανθρώπου στη φυσική του ζωή.

Τις τελευταίες δεκαετίες σοβαρές ερευνητικές προσπάθειες έχουν δώσει σημαντικές προσφορές σε προγράμματα που ενισχύουν την ανακάλυψη νέων μέσων της λύσης όχι ενός «ειδικού» προβλήματος, αλλά περισσότερο σε προβλήματα «της καθημερινής ρουτίνας που φέρνουν σπέρματα νέων ιδεών και απόψεων» (ό.π., 370). Αυτές οι τεχνικές των προβλημάτων ρουτίνας είναι, κατά την άποψη μας, πολύ σημαντικές για τη ρουτίνα της εκπαιδευτικής μάθησης, γιατί αυτό που πραγματικά έχει σημασία στην εφαρμογή μιας τεχνικής ανάπτυξης της δημιουργικότητας δεν είναι το ότι «ωθεί την ανθρώπινη ικανότητα να παράγει ιδέες με τρόπο εύκαμπτο και ευέλικτο» (D. N. Perkins, στο R. Sternberg, 1997, 381), αλλά κυρίως γιατί, ενεργοποιώντας και άλλες αξίες (εξερεύνησης, οργάνωσης, εμπλοκής, επικοινωνίας) του ανθρώπου ενισχύει τη δομή «δημιουργικών στάσεων» (ό.π.) απέναντι στη γνώση.

Αν μάλιστα η τεχνική έχει την απαραίτητη ποιότητα εφαρμογής, ώστε να υπηρετεί συγχρόνως και τους δύο αυτούς στόχους – παραγωγή ιδεών και

δημιουργίας τάσεων – τότε η τεχνική θεωρείται «καλή» και είναι σημαντικό, αποτελεσματικό και ενδιαφέρον εργαλείο μάθησης για τους μαθητές, γιατί αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα που μπορούν να «ανοσοποιούν» τα παιδιά έναντι των επιβλαβών επιδράσεων των αμοιβών πάνω στα εσωτερικά κίνητρα (B. A. Hennessey & T. Amabile στο R. Sternberg, 1997, 27–29).

Μελετητές αναγνωρίζουν ως σημαντική κάθε τεχνική που δηλώνει «ένα σχήμα βασισμένο σε προβληματισμούς σχεδιασμένους να προκαλούν αντίδραση και εμπειρία στο μαθητή» (R. Carter & J. McRay, 1996, 146). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, κατά την άποψη τους με την οποία συμφωνούμε κι εμείς, χρειάζεται διαχείριση, η οποία περνά από διαφορετικά μονοπάτια. Η ποιότητα, η δυσκολία του προβλήματος καθορίζει την προσφερόμενη τεχνική ως τον καταλληλότερο τρόπο προσέγγισης ή τον απαιτούμενο συνδυασμό τεχνικών. Οι τεχνικές ανάπτυξης είναι πολλές. «Το δημιουργικό συνθεσάιζερ απαιτεί πλούσια βάση τεχνικών» (St. H. Kim, 1990, 105) για να παρασκευάσει, μέσω της άσκησης «φορμαρισμένης ή μη» πρωτότυπα προϊόντα (R. W. Weisberg, στο R. Sternberg, 1997, 172).

Ερευνητικά δεδομένα βεβαιώνουν επίσης ότι οι τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας μπορούν να διδαχθούν με άμεσο τρόπο και με θετικά αποτελέσματα. Παράδειγμα σχετικό το πρόγραμμα Project Intelligence, που εφαρμόστηκε στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ και αργότερα μετονομάστηκε Odyssey (D. Perkins, 1995, 109–110). Το πρόγραμμα δίδαξε σε μαθητές εβδόμης τάξης στρατηγικές που αφορούσαν «λύση προβλήματος», «ερευνητική σκέψη», «λήψη απόφασης», «ταξινόμηση» κ.α. Οι φοιτητές στο τέλος του προγράμματος είχαν μάθει να σχεδιάζουν δικές τους στρατηγικές, για να βοηθηθούν να ανακαλύψουν απλά εργαλεία και τεχνικές για άλλα δημιουργικά προβλήματα. Πέραν αυτού, το πρόγραμμα έδειξε «μεγάλη επίδραση στη γνώση» των μαθητών, στους οποίους εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, καθώς επίσης σημαντικούς δείκτες στον «διαίτερο τρόπο σκέψης» και στις στρατηγικές που διδάχτηκαν. Έδειξε ακόμη μια γενική σχολική ικανότητα και εξυπνάδα.

Το θέμα της διδασκαλίας τεχνικών γίνεται αρκετά δύσκολο όταν η διδασκαλία πρέπει να περιοριστεί στη λεκτική περιγραφή μιας πλήρως φορμαρισμένης, τακτοποιημένης υπόδειξης δράσης. Αποφασιστικό ρόλο παίζουν παράγοντες όπως «προσωπικότητα», «ταμπεραμέντο», «προσωπικοί ρυθμοί», «αδισυγκρασία» κ.α. (R. Fritz, 1991, 9), οι οποίοι συχνά συμβαίνουν να εμποδίζουν την έκφραση της δημιουργικότητας του ανθρώπου. Ενδεικτικά αναφέρουμε το φόβο για την πιθανότητα του λάθους, ο οποίος αναστέλλει το άτομο να ανακοινώσει την ιδέα. Εκτός αυτού πράγματι δεν μπορούν οι τεχνικές, να οδηγούν σε πραγματική δημιουργία, όπως λέει ο R. Fritz, όταν όμως η διδασκαλία των τεχνικών περιορίζεται στην ανάγνωση της περιγραφής των. Τότε, ασφαλώς, τα εργαλεία δεν χτίζουν ενέργεια, δεν δομούν κίνηση, δεν εμπνέουν τα ύψη της ανθρώπινης επινόησης». (R. Fritz, 1991, 9). Η παρακολούθηση της εφαρμογής των τεχνικών είναι αυτή που εξασφαλίζει αυτά τα στοιχεία (ορμή, διαχείριση της ορμής και τις δράσης, ενθάρρυνση, κίνηση) που αποτελούν την ουσία μιας τεχνικής και συνηγορούν υπέρ της αξίας των τεχνικών στην εκπαιδευτική μάθηση.

Οι τεχνικές ασκήσεις της δημιουργικότητας είναι σχήματα που επιδιώκουν την αναθεώρηση των καθιερωμένων διαδικασιών μάθησης και υπόσχονται την ανανέωση τους, γιατί:

- υπηρετούν την αρχή της δημιουργικότητας για εσωτερικά κίνητρα. Οι άνθρωποι γίνονται πιο δημιουργικοί όταν αισθάνονται ότι κινούνται από ενδιαφέρον, απόλαυση, ικανοποίηση

- προκαλούν τη διαδικασία της δημιουργικής σκέψης, η οποία αναγνωρίζει κενά, ελλείψεις, ασάφειες, εμπόδια, προβαίνει σε υποθέσεις για τη συμπλήρωση των κενών, σε αξιολόγηση των υποθέσεων, αναθεώρηση των ιδεών

- είναι σχήματα δράσης που αναγνωρίζουν την ανάγκη του μαθητή για δημιουργική εκπλήρωση και καλλιεργούν χώρο και χρόνο για μεταφορική, συμβολική σκέψη, νοητικές εικόνες

- είναι πλαίσια που επιδιώκουν τη διαφορετικότητα, την ποικιλότητα στην αντίδραση του ανθρώπου και στοχεύουν στην πρωτοτυπία σε όλους τους χώρους μάθησης (ανάγνωση, έκφραση με λόγο, ανακάλυψη νέων εννοιών, αισθητική έκφραση και επικοινωνία) και μέσα απ' όλα τα στιλ μάθησης

- είναι μέσα που ανακαλύπτουν στο δάσκαλο τις άγνωστες γι' αυτόν δυνατότητες και ικανότητες του μυαλού των μαθητών και τον πείθουν για την ανάγκη ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μαθητών

- είναι μηχανισμοί που εύκολα μπορούν να ενσωματωθούν στα αναγνωρισμένα περιεχόμενα μάθησης. Ως μέσα και έχουν δοκιμαστεί στην εφαρμογή τους, εγγυώνται την αποτελεσματικότητά τους παρότι, ως γνωστόν, σημαντικός παράγοντας στην εκπλήρωση των διαδικασιών είναι η προσωπικότητα του δασκάλου

Εμείς πιστεύουμε ότι οι τεχνικές, ιδιαίτερα για το νέο δάσκαλο, είναι χρήσιμες ως ένας οδηγός αναφοράς, ένα σημείο εκκίνησης για να φτιάξει ένα πλαίσιο δράσης στα δικά του μέτρα. Είναι ένα είδος εργαλείου που μπορεί να χρησιμοποιήσει. Στις τεχνικές μπορεί να βρει ιδέες που βοηθούν τη δική του φιλοσοφία διαχείρισης της εκπαιδευτικής μάθησης. Μπορεί να ανακαλύψει σ' αυτές δραστηριότητες που μπορεί να προκαλούν τη δική του ενόραση, να αποδεσμεύουν επίπεδα ενέργειας και ενθουσιασμού απίστευτα γι αυτόν τον ίδιο. Και επειδή «τα άτομα με άμεση τάση για έρευνα είναι σπάνια», (St. H. Kim, 1990, 73), ο αρχάριος δάσκαλος, που θα θελήσει να εμπλακεί σε διαδικασίες δημιουργικής μάθησης, έχει ανάγκη καθοδήγησης, ένα είδος μαθητείας στο χώρο της δημιουργικότητας. Είναι λοιπόν απαραίτητο να ενημερωθεί σε θέματα τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικότητας, μέσα στις οποίες θα ανακαλύψει μια νέα προοπτική μάθησης.

Ο δάσκαλος πρέπει να βρει:

α)για τον εαυτό του την τεχνική εκείνη που θα τον ενθαρρύνει:

- να επιχειρεί μια νέα προσέγγιση
- να τροποποιεί ή να επινοεί μια νέα μέθοδο
- να παράγει ένα νέο προϊόν ή μια νέα δράση
- να βρίσκει νέες χρήσεις των μέσων και των παρεχόμενων των περιεχομένων μάθησης

- να επαναπροσδιορίζει τις ιδέες του περί εκπαιδευτικής μάθησης και επικοινωνίας

β)για τους μαθητές του την τεχνική εκείνη (όχι πάντα η ίδια και όχι αποκλειστικά μία) που κάνει τα παιδιά:

- να επιδιώκουν ένα νέο τρόπο σκέψης
- να έχουν την επιθυμία να εξερευνούν νέους ορίζοντες

- να έχουν πάντα ανοικτό μυαλό
- να εκτιμούν τις μικρές τους ενοράσεις, τις μικρές εκλάμψεις της δικής του σκέψης

Και πιο σημαντικό: να επιχειρούν το ρίσκο του λάθους, αφού «ένα λάθος είναι μια επιτυχία υπό διαπραγμάτευση» (St. H. Kim, 1990, 62).

Δάσκαλοι αναγνωρισμένου κύρους στο χώρο της εκπαίδευσης αναφέρονται με ενθουσιασμό σε προγράμματα που «εμπλουτίζουν τα περιεχόμενα» της σχολικής μάθησης και αποκαλύπτουν «τρόπους άσκησης» των ικανοτήτων των μαθητών, ως εργαλεία «κοινωνικοποίησης», αλλά και ως βάση για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του παιδιού. Με δεδομένο ότι η ανάπτυξη της νοημοσύνης του παιδιού είναι δικαίωμα όχι μόνο των προικισμένων αλλά κάθε «παιδιού» σε μια «συνηθισμένη» τάξη, καλούν και προκαλούν το δάσκαλο να βρει πολλαπλά εργαλεία ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών (D. Sick, 1987, 183–184). Κι εμείς ανταποκρινόμενοι σ' αυτό το κάλεσμα και δηλώνοντας την πίστη μας – μια πίστη που στηρίζεται σε μια μακρόχρονη με πάθος εμπειρία – ότι η χρήση τεχνικών της λογικής, της φαντασίας και της δημιουργικότητας καθώς και άλλες τεχνικές γνωστές από την έρευνα της φύσης της δημιουργικότητας «θα δώσουν την ποθητή αλλαγή στη μάθηση» (F. Barron στο R. Sternberg, 1997, 96), καταθέτουμε τις παρακάτω τεχνικές σκιαγραφώντας, όσο μας είναι δυνατόν, τα ουσιαστικά στοιχεία της φύσης και της λειτουργίας τεχνικών αναγνωρισμένων καθώς και άλλων σύνθετων μορφών που εμείς εφαρμόσαμε στην καθημερινή πράξη μάθησης μέσα στα επίσημα περιεχόμενα μάθησης.

#### 4.2. Η τεχνική: «Ιδεοθύελλα (Brainstorming)»

Η τεχνική επινοήθηκε από τον Alex Osborn, το 1938, ως μέθοδος βελτίωσης ομαδικής επίλυσης προβλημάτων στο χώρο της διαφήμισης (T. M. Amabile, 1996,244). Θεωρείται το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε σε ευρύτερη κλίμακα από τις άλλες μεθόδους, σχεδιασμένο ειδικά για να «ανεβάζει την αξία» της δημιουργικότητας. Κατά τη γνώμη του Osborn, η ιδεοθύελλα (brainstorming) ήταν εξαιρετικά χρήσιμη στη δεύτερη υπόφαση της φάσης «της παραγωγής της ιδέας στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος.

(1η φάση: Παραγωγή:

α) ορισμός προβλήματος

β) εύρεση ιδέας

2η φάση: Αξιολόγηση)

Ο όρος «brainstorming» ερμηνεύεται:

- ως «καταιγισμός ιδεών» (V. Lee, 1987,133)
- ως «μπαράζ πιθανών λύσεων» (St. H. Kim, 1990,46)
- ως «πληθωρική ιδεοθύελλα» (ό.π.)
- ως «ροή ιδεών» (T. Amabile, 1996.182)
- ως «ιδεοθύελλα» (I. Ξανθάκου, 1998,95)
- ως «χείμαρρος ιδεών» (D. Sick, 1987, 110 και A. Tofler, 1991,461)

Ορίζεται ως:

- «ραγδαία παραγωγή ιδεών απαλλαγμένη από την έγνοια της σχέσης της με το πρόβλημα– η πληθώρα των ιδεών είναι αμφίβολης αξίας» στα πλαίσια μιας

ομάδας (St. H. Kim, 1990,24)

- «η προθυμία να κάνεις τον ηλίθιο, να παίζεις τον παράλογο υποβάλλοντας πολύ αργότερα αυτό το χείμαρρο ιδεών στη σκληρή κριτική σκέψη» (A. Tofler, 1991,461)

- «σύσκεψη για ανταλλαγή σκέψεων με καταγιγιστική προσφορά προτάσεων και ιδεών» (G. Dryden, 2000, 265)

- «τυχαία αλληλεπίδραση των ιδεών» [στα πλαίσια ομάδας, όπου τα άτομα] «χωρίς τις συνηθισμένες λογικές αναστολές λένε ό,τι τους έρχεται στο νου. Καμία σκέψη δεν θεωρείται τόσο παράλογη ή ασήμαντη» (E. De Bono, «Η χρήση της πλάγιας σκέψης, χ.η.126)

- «αποτέλεσμα της κοινωνικής ενθάρρυνσης στα πλαίσια μιας ομάδας [όπου] τα άτομα διεγείρουν το ένα τη σκέψη του άλλου οδηγώντας σ' ένα μεγάλο αριθμό ασυνήθιστων και απρόσμενων ιδεών» (ορισμός κατά την αντίληψη του Osborn: T. Amabile, 1996,182)

Δηλώνονται έτσι μέσα από τους ορισμούς τα βασικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης αυτής της τεχνικής:

- –«αυθορητισμός», «προθυμία», «ταχύτητα», «αιφνιδιασμός» κατά τη διάρκεια παραγωγής ιδεών

- –«επιτρεπτό το λάθος»

- –«ελεύθερη αντιπαράθεση» ιδεών

- –επιδιωκόμενο: το «παράλογο», το «λοζό», το «άγριο», το «τυχαίο», το «ασυνήθιστο»

- –αναγκαία η επίδραση του «κοινωνικού» παράγοντα και της «ενθάρρυνσης».

- Αναγνωρίζονται, ως εκ τούτου, οι τρεις βασικές αρχές της μεθόδου (I.Ξανθάκου, 1998,96):

1. Η κριτική των ιδεών αναβάλλεται.

2. Η ποσότητα οδηγεί στην ποιότητα

3. Ενθαρρύνεται ο συνδυασμός των ιδεών

Αυτές οι αρχές αποτελούν τη βάση για τέσσερις κανόνες τους οποίους ο Osborn θεωρεί απαραίτητους για κάθε εκπλήρωση της μεθόδου brainstorming (T. Amabile, 1996, 244–245).

**1ος κανόνας brainstorming:** Η κριτική της ποιότητας των ιδεών «μεταφέρεται». Ο διαχωρισμός της αξιολόγησης ως φάσης διαδικασίας, από τη φάση παραγωγής αποτελεί την πιο σημαντική αρχή της μεθόδου. Κανένα μέλος της ομάδας «δεν έχει δικαίωμα» να «κρίνει» μια ιδέα, ούτε και το άτομο που την προτείνει (T. Amabile, 1996,244). Δεν επιτρέπεται, δηλαδή, η άμεση αξιολόγηση που συνήθως γίνεται στις ομαδικές συζητήσεις, γιατί εκπληρώσεις που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα είναι σύνθετες, ασυνήθιστες και δύσκολες και μπορούν να «υποσκάπτονται» ή να «δυναμιτίζονται» και μόνο με την παρουσία των άλλων, πολύ δε περισσότερο «με την πίεση της αξιολόγησης των άλλων» (T. Amabile, 1996,182). Ερευνητικά δεδομένα βεβαιώνουν με σαφήνεια ότι το brainstorming γενικά «καταλήγει σε μεγάλο αριθμό ιδεών» σε πλαίσια «χωρίς» αξιολόγηση παρά σε διαδικασίες που «αναγνωρίζουν κριτική» κατά τη διάρκεια παραγωγής ιδεών (T. Amabile, 1996,245).

Η μετάθεση της αξιολόγησης υπαγορεύεται από το γεγονός ότι κριτική σκέψη, ιδιαίτερα στα παιδιά, εμποδίζει και φρενάρει την υποθετική, γιατί τα παιδιά δεν

διαθέτουν τα απαραίτητα σχήματα ή δεν έχουν ασκηθεί να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις, τις διαθέσεις, τους στόχους των συμμαθητών τους, γι' αυτό και εύκολα αποθαρρύνονται την ώρα της παραγωγής των ιδεών. Χρειάζεται μεγάλη πρακτική εξάσκηση για να τολμά το παιδί που παράγει να προτείνει «ό,τι του κατέβει» και για να συγκρατούνται οι ακροατές να μην κρίνουν και κατακρίνουν με οποιεσδήποτε αντιδράσεις (λεκτικές και έξωλεκτικές) την παραγωγή ιδεών. Στο σημείο αυτό ο ρόλος του δασκάλου αποκαλύπτεται εξαιρετικά δύσκολος αλλά και θεμελιακά δυναμικός, για τη συνέχιση της παραγωγής. Κατά τις πρώτες εφαρμογές της μεθόδου συχνά δηλώνει το ανυποχώρητο για το απαραβίαστο αυτής της αρχής αλλάζοντας το πρόβλημα και ξεκινώντας ένα νέο παιχνίδι brainstorming. Και τούτο διότι, όπως λέει ο Tofler, «χρειαζόμαστε ιερούς και απαραβίαστους χώρους για κοινωνική φαντασία» (A. Tofler, 1991, 461) δηλώνοντας προφανώς την ανάγκη ύπαρξης αρκετά υψηλού επίπεδου κοινωνικής συνείδησης, το οποίο αποκτάται μέσα από διαρκή, συστηματική άσκηση σ' όλο το εύρος και το βάθος των διαδικασιών μάθησης.

Η διδακτική πράξη βεβαιώνει, ωστόσο, ότι από μόνες τους οι ιδέες, καθώς αντιπαρατίθενται ως λεκτικές αντιδράσεις κατά την ελεύθερη ροή, ζυμώνονται, υφίστανται κάποιες αθέατες ταχύτατες αξιολογήσεις, βελτιώνονται μέσα από γρήγορες επιλογές, αφαιρέσεις, προσθέσεις, διαδικασίες που αναγνωρίζονται ως επιτρεπτές στην ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας. Οι μη λεκτικές αντιδράσεις των παιδιών (εκφράσεις λεπτές, σχεδόν ανεπαίσθητες, στο πρόσωπο, στην κίνηση των ματιών) δίνουν μηνύματα συμβάντων κάποιων εσωτερικών διαδικασιών αξιολόγησης των ιδεών, που δεν ανακοινώνονται, δηλώνουν όμως την ύπαρξη μιας αθέατης εσωτερικής άμιλλας που ενδυναμώνει την ορμή των παιδιών για παραγωγή της πιο πρωτότυπης, της πιο ανήκουστης, της πιο τρελής ιδέας. Σ' αυτό, εξάλλου, στόχευαν και οι σχετικές λεκτικές παρωθήσεις από το δάσκαλο: «Πιο παράξενες!», «Πιο περίεργες!».

Σχετικές έρευνες αποκαλύπτουν ότι φοιτητές που κρίθηκαν να έχουν «εσωτερικό τόπο αξιολόγησης» πέτυχαν υψηλότερα σκορ στα τεστ δημιουργικότητας σε σύγκριση με τα υποκείμενα που κρίθηκαν να έχουν «εξωτερικό τόπο αξιολόγησης» (T. Amabile, 1996,132). Αναφορικά με την εσωτερική άμιλλα που αναφέραμε προηγουμένως, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι ο Osborn υποστηρίζει τη χρήση «συναγωνισμού» (competition) για «να διεγείρονται οι δημιουργικές δυνάμεις στο brainstorming» (ό.π.). Αλλά εμπειρικά ευρήματα ενισχύουν αυτή την αντίληψη:

Έρευνες:

- P. Torrance, 1965: «η άμιλλα αυξάνει την ευελιξία και την ευκαμψία» των μαθητών (ό.π.)
- Goetz, 1981: σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: «η άμιλλα οδηγεί σε σημαντική αύξηση της πρωτοτυπίας» (ό.π, 132)
- P. Torrance, 1966: Η ομάδα πειραματισμού, η οποία ενημερώθηκε ότι θα αξιολογηθεί και τα ονόματα των τριών καλύτερων μαθητών θα αναρτηθούν στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου, πέτυχε «σημαντικά ψηλότερες» αποδόσεις και στα δύο τεστ για ευελιξία και ευκαμψία στο Product Improvement and Unusual Usestest (ό.π, 133).

Ο προβληματισμός αυτός μεταθέτει την εστίαση στον τρόπο διαχείρισης της τεχνικής από τον ενήλικο και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτών



που συμμετείχαν. Μεγάλος αριθμός ερευνών που ανιχνεύουν τη σχέση άσκησης και παραγωγής νέων ιδεών μέσα από προγράμματα brainstorming (Osborn, 1963), Synectics (Gordon, 1968) και έρευνες της «προσωπικότητας» (Barron, 1955, McKinnon 1962, Cattell & Butcher 1968) αναγνωρίζουν τη σημασία της άσκησης και ενισχύουν την αντίληψη ότι τα άτομα «καθώς κερδίζουν εμπειρία από την παραγωγή ιδεών, μπορούν να επινοούν καθαρά δικές τους στρατηγικές για δημιουργική σκέψη» (T. Amabile, 1996,90).

**2ος κανόνας brainstorming:** Επιδιώκεται το «ελεύθερο κύλισμα» των ιδεών (T. Amabile, 1996, 244–245), η «ελεύθερη ροή» των ιδεών (St. H. Kim, 1990,43). Το ελεύθερο κύλισμα που προτείνει ο Osborn, επιδιώκει φρέσκες, νέες απόψεις που μπορούν να οδηγήσουν σε ιδέες πραγματοποιήσιμες. Είναι η φάση κατά την οποία καθένας που συμμετέχει «αφήνεται να ανακοινώνει ό,τι του έρχεται στο μυαλό», χωρίς να γίνεται καμιά αναφορά «στην εφικτότητα» και τη «χρησιμότητα» της ιδέας με μοναδική ίσως υποχώρηση στην «ελάχιστη εξέταση» για τη σχέση της με το αντικείμενο του θέματος. Στη φάση αυτή οι ιδέες καταγράφονται και υποβάλλονται σε αξιολόγηση στην επόμενη φάση (St. H. Kim, 1990,43–44). Ο Osborn υποστηρίζει ότι «η επίδραση της κοινωνικής διευκόλυνσης», που συμβαίνει σε ομαδικές καταστάσεις, ενισχύει αυτή την ελεύθερη ροή (T. Amabile, 1996,182). Τα άτομα ερεθίζονται το ένα το σκέψη του άλλου και οδηγούν την ομάδα σε ένα μεγαλύτερο αριθμό ασυνήθιστα και αποδεκτών ιδεών. Η παρουσία δηλαδή των άλλων οδηγεί στην αφύπνιση της δημιουργικής παραγωγής. Η πράξη βεβαιώνει ότι έτσι συνήθως συμβαίνει. Συχνά όμως η δημιουργική εκπλήρωση υπονομεύεται με την παρουσία των άλλων εξαιτίας της προσμονής της αξιολόγησης από τους άλλους. Εδώ ο ρόλος του δασκάλου είναι αποφασιστικός.

Προκύπτει λοιπόν το θέμα πώς ο ενήλικας, ο εκπαιδευτικός, διασφαλίζει τη διαδικασία της «ελεύθερης ροής» των ιδεών. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι η αντιμετώπιση του θέματος του περιορισμού της κριτικής:

α) Με ποιο τρόπο ο δάσκαλος συγκρατεί τους συμμετέχοντες να μην χρησιμοποιούν σχόλια, όπως «Το 'παμε πριν λίγο», «Τι λες ρε μεγάλε!», «Μη γίνεσαι παιδί» κ.α. Το να συγκρατείς την αξιολόγηση είναι πολύ δύσκολο έργο, γιατί η κριτική και η αξιολόγηση είναι καθιερωμένες συμπεριφορές σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές καταστάσεις. Τα παιδιά δυσκολεύονται να διαχωρίσουν την υποθετική από την κριτική σκέψη. Θα μπορούσαν ίσως να βοηθήσουν στο «ελεύθερο κύλισμα» των ιδεών μια σειρά από φράσεις του τύπου: «Δεν διακόπτουμε το παιχνίδι», «Σεβόμαστε τη σκέψη του άλλου» κ.α. ανάλογες που δεν αναστέλλουν τη διάθεση για συμμετοχή. Τις έχει προετοιμάσει ο δάσκαλος και τις παρουσιάζει την κατάλληλη στιγμή προκειμένου να μην διακοπεί η διαδικασία της τεχνικής.

β) Με ποιο τρόπο ο δάσκαλος αποδυναμώνει την τάση του παιδιού να σερβίρει κοινές, γνωστές συνηθισμένες ιδέες, αυτές που πιστεύει ότι αρέσουν στη λογική του ενήλικα και να μπλοκάρει τις ασυνήθιστες, τις πρωτότυπες. Χρειάζεται προς τούτο προσπάθεια να πείσεις το παιδί ότι ενδιαφέρεσαι για τις πιο απίθανες, τις πιο περίεργες.

γ) Με ποιο τρόπο ο δάσκαλος ενθαρρύνει τους μαθητές να αυξήσουν τη «ροή» των ιδεών τους. Ο ίδιος ο Osborn προτείνει ένα κατάλογο ερωτήσεων που ενισχύουν την ελεύθερη ροή των ιδεών. Είναι ερωτήσεις του τύπου:

1. Το έβαλες σε άλλες χρήσεις «όπως είναι»; Βρες άλλες χρήσεις αν

τροποποιηθεί.

2. Το προσάρμοσες; Τι άλλο μοιάζει μ' αυτό;
3. Τροποποιήσες; Άλλαξες χρώμα, κίνηση, ήχο, μυρωδιά, γεύση, μορφή; Έκανες άλλες αλλαγές;
4. Μεγένθυνες; Τι άλλο μπορεί να προστεθεί; Το έκανες δυνατότερο, μεγαλύτερο; Πρόσθεσες στοιχεία;
5. Έκανες σμίκρυνση; Τι μπορεί να αφαιρεθεί; Το ελάφρυνες; Το έκανες πιο αργό;
6. Αντικατέστησες; Ποιο αντικατέστησες; Με τι το αντικατέστησες;
7. Αντέστρεψες; Έκανες το αντίθετο; Έκανες τα «πάνω–κάτω»; Τα «μέσα–έξω»;
8. Συνδύασες; Ταξινόμησες; κ.α. ανάλογες (D. Sick, 1987,111 και G. Dryden & Jeannette Vos, 2000,265 κ.ε.).

Είναι ερωτήσεις–υποδείξεις που βοηθούν στην ανάπτυξη μιας νέας ιδέας στηριζόμενοι σε μια παλιά. Οι συγγραφείς δίνουν συγκεκριμένο τύπο ερωτήσεων που αφορούν την εφαρμογή της τεχνικής στο χώρο της διαφήμισης. Πολλές όμως απ' αυτές, τροποποιημένες ως προς τη δομή τους θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν την αύξηση της ροής των ιδεών σε θέματα εκπαιδευτικής μάθησης. Οι έννοιες του «αντιστρέφω», «μεγεθύνω», «σμικρύνω», «κάνω να μοιάζει με...», «ανακατώνω», «ενοποιώ», «παραμορφώνω» κ.α. θα μπορούσαν να αφορούν ιδέες που σχετίζονται με πρόσωπα και καταστάσεις στα πλαίσια του κειμένου γλώσσας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν για τον εκπαιδευτικό όλες αυτές οι έννοιες στις οποίες δίνεται έμφαση. Κάθε μία από αυτές δηλώνει μια διαφορετική ποιότητα ασκήσεως γλώσσας που ενθαρρύνουν το παιχνίδι με τις ιδέες. Οι ασκήσεις που επιδιώκουν την ανάπτυξη, τη σύμπτυξη, την ενοποίηση, την παραμόρφωση μιας σκέψης θα μπορούσαν να είναι ασκήσεις δομής λόγου. Είναι ασκήσεις που ενθαρρύνουν την καινοτομία και στην έκφραση με λόγο και οι οποίες σχεδόν ελλείπουν από τα βιβλία γλώσσας.

Ο δάσκαλος πρέπει να διαθέτει μια ομάδα ερωτήσεων, οι οποίες θα μπορούν, προσαρμοζόμενες συνεχώς στις ανάγκες της ομάδας, να προκαλούν τη λειτουργία της δημιουργικής σκέψης, διότι «η διαδικασία αναζήτησης του πρωτότυπου εξαρτάται απ' την πρωτοτυπία των ερωτήσεων που τίθενται» (R. C. Schank, στο R. Sternberg, 1997,227). Το θέμα είναι: α) πώς δομούνται οι ερωτήσεις αυτές ώστε να ανοίγουν περάσματα της σκέψης του μαθητή προς το πρόβλημα και β) πώς ασκούνται τα παιδιά να επικοινωνούν μέσω ερωτήσεων. Επιπρόσθετα επισημαίνουμε:

- τη σημασία που έχει για την ελεύθερη ροή των ιδεών η εξάσκηση των παιδιών να θέτουν με σαφήνεια και συντομία τις ιδέες τους. Η λεκτική δομή της σκέψης καθυστερεί τη διαδικασία της τεχνικής, αποθαρρύνει την παραγωγή των ιδεών και υποβαθμίζει την ποιότητα των ιδεών καθώς δυσκολεύει το συνδυασμό και τη βελτίωση τους

- την εισαγωγή του «μικρού χρόνου», της ανάγκης δηλαδή για γρήγορη αντίδραση κατά την ανάπτυξη της τεχνικής στην ιδέα ενός παιχνιδιού – brainstorming. (Η ιδεοθύελλα γίνεται πιο οικεία στα παιδιά, όταν αναγνωρίζεται παιχνίδι, γιατί το παιχνίδι με τις ιδέες συναρπάζει τα παιδιά). Το στοιχείο του χρόνου ενθουσιάζει τους μαθητές παρά την αγωνία που, όπως οι ίδιοι λένε, νιώθουν προκειμένου να προλάβουν να πουν όσο το δυνατόν περισσότερες ιδέες. Και σ' αυτό απαιτείται άσκηση μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

**3ος κανόνας brainstorming:** Επιδιώκεται η «ποιότητα των ιδεών. Η ιδεοθύελλα δίνει έμφαση στην ποιότητα πιστεύοντας ότι όσο αναδύονται όλο και περισσότερες ιδέες τόσο αυτές αναπτύσσονται από αναμενόμενες και ασήμαντες σε μοναδικές» (Ü.5ΐdk,1987,110) ή όσο πιο πολλές ιδέες παράγονται τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα κάποιες απ' αυτές να είναι πρωτότυπες και χρήσιμες. Στοιχεία ερευνών βεβαιώνουν: α) ότι «άτομα με υψηλή ποσότητα ιδεών είχαν περίπου τριπλάσιο αριθμό χρήσιμων ιδεών από άτομα με χαμηλή ποσοστό ιδεών» (I.N.Παρασκευόπουλος και Κ.Τσιμπούκης, στο Σχολείο και Ζωή, Τ. 18,1970,16) και β) ότι «περισσότερες πρωτότυπες ιδέες παρήχθησαν περί το τέλος της αλληλουχίας των διατυπούμένων ιδεών παρά εις την αρχή αυτής» (ό.π,19). Ευρήματα όμως άλλων ερευνών αναγνωρίζουν ότι η ιδεοθύελλα πράγματι καταλήγει σε ένα μεγάλο αριθμό ιδεών που καμιά διαδικασία, που παραδέχεται την αξιολόγηση κατά την παραγωγή των ιδεών, δεν επιτυγχάνει. Την ίδια όμως στιγμή τα δεδομένα των ερευνών δεν δείχνουν η ποιότητα να δηλώνει «αξιοσημείωτη βελτίωση» παρότι, σύμφωνα με τη βασική αρχή της μεθόδου «η ποσότητα ανατρέπει την ποιότητα» (T. Amabile, 1996,244-245).

Επικεντρώνεται έτσι η συζήτηση στη φιλοσοφία του brainstorming στα σημεία:

- Πόσο η ποσότητα οδηγεί στην ποιότητα και σε ποια πλαίσια χρόνου;
- Πότε η ποσότητα θεωρείται πλήρης, ώστε να ικανοποιεί την απαραίτητη κατάσταση για την επιτυχία της εύρεσης της αποτελεσματικής ιδέας;
- Ποια σημασία μπορεί να έχει ένα πλήθος ιδεών, όταν ένα μεγάλο ποσοστό των ιδεών αυτών είναι άσχετες ή άχρηστες.

**4ος κανόνας brainstorming:** Επιδιώκεται ο συνδυασμός και η βελτίωση των ιδεών. Ο κανόνας αυτός λειτουργεί αποτελεσματικά στο ομαδικό brainstorming, όπου η ομάδα ενθαρρύνεται να παράγει όσο το δυνατόν περισσότερες ασυνήθιστες ιδέες για ένα πρόβλημα «συνδυάζοντας ή βελτιώνοντας προηγούμενες ιδέες, όπου είναι εφικτό» (T. Amabile, 1996, 244-245, V. R. Ruggiero, 1995, 192). Μπορεί να μην επιτρέπεται η άμεση αξιολόγηση, όμως από μόνες τους οι ιδέες, καθώς κάνουν κύκλο μέσα στην ομάδα, αλληλοεπηρεάζονται. «Οι τυχαίες αλληλεπιδράσεις των ιδεών», όπως λέει ο De Bono, παράγουν νέες που «διαφορετικά κανένα από τα μέλη της ομάδας δεν θα είχε σκεφθεί» (De Bono, χ.η.,126). Το άτομο μέσα από εσωτερικές αθέατες αξιολογήσεις επιλέγει, διαφωνεί, συμπληρώνει, βελτιώνει και προτείνει τελικά ιδέες. Ίσως η πραγματική αξία του brainstorming να βρίσκεται, όχι στην ποσότητα της παραγωγής, αλλά στην «κοινή συναίνεση» των ιδεών, η οποία επηρεάζει την ποιότητα του συνδυασμού των ιδεών και συντελεί στην εκπλήρωση σοβαρών αποφάσεων για θέματα που χρήζουν γρήγορης επίλυσης.

Οι μελετητές συσχετίζουν ή διασυνδέουν το brainstorming με άλλες τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας, όπως:

A) Ιδεοθύελλα και επίλυση προβλήματος: Αναγνωρίζεται η ιδεοθύελλα ως αποδοχή της τρίτης φάσης της δημιουργικής διαδικασίας (V. R. Ruggiero, 1995,192). Στόχος του brainstorming τότε είναι «να σκεφθείς όσο περισσότερες αντιρρήσεις» μπορείς στη λύση που βρήκες (ατομικό brainstorming) ή που αναγνώρισε η ομάδα ως την πλέον αποτελεσματική (ομαδικό brainstorming), με τη δέσμευση να είναι οι αντιρρήσεις αυτές «φανερά παράξενες» (ό.π.). Η χρήση, δηλαδή, του brainstorming στην επίλυση του προβλήματος υπόκεινται σε περιορισμούς. Αναγνωρίζεται ως τεχνική «βοηθητική» και «αποτελεσματική»:

α) Στα «καλά ορισμένα προβλήματα», εκείνα δηλαδή που μπορούν να αναγνωριστούν άμεσα από «όλους» τους συμμετέχοντες και σ' εκείνα στα οποία το «κενό» είναι «αυτό καθαυτό» ένα σπουδαίο στοιχείο της λύσης του προβλήματος και κάθε υποψήφια λύση δεν χρειάζεται να σχετίζεται με την προηγούμενη ούτε με την επομένη.

β) Όταν το κόστος της παραγωγής των ιδεών είναι ασήμαντο και δεν υφίσταται χρονική πίεση για επίλυση σ' ένα ειδικό χώρο (St. H. Kim, 1990,44).

Η τεχνική brainstorming ως βοηθητική της «επίλυση προβλήματος» μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεθοδολογικά:

1. Πρωτάς αν κάποιος θα εύρισκε τη λύση που προτάθηκε μη πρακτική.

2. Καταγράφεις σε κατάλογο όσο πιο πολλές πιθανότητες μπορούν να δοθούν επ' αυτού.

3. Πρωτάς μετά με ποιους τρόπους οι άνθρωποι θα μπορούσαν να βρουν τη λύση ακριβή.

4. Καταγράφεις σε κατάλογο τους πιθανούς τρόπους.

Στόχος, δηλαδή, αυτής της τεχνικής είναι η παραγωγή και η καταγραφή όλων των ιδεών που προτείνονται από τα μέλη ως νέες εξηγήσεις σ' ένα «ρεπερτόριο ιδεών-λύσεων» προκειμένου να γίνει πιθανή η παραγωγή της «ιδανικής», της πλέον αποτελεσματικής για το πρόβλημα λύσης. (R. C. Schank, στο R. Sternberg, 1997,227)

• Ιδεοθύελλα και χαρτογράφηση: Και οι δύο αναγνωρίζονται ως τεχνικές που:

– «επεκτείνουν την εμπειρία και τη συμμετοχή των μαθητών»

– παράγουν «ανεξαρτησία σκέψης» και το είδος εκείνο της ανταπόκρισης για το οποίο έχει σχεδιαστεί ο ρόλος του «συμμέτοχου»

– μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα στην τάξη και είναι κατάλληλες για «μαθητές από το Νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο» (H. J. Freiberg & Amy Driscoll, 1996,301)

Η διαδικασία εφαρμογής είναι:

1. Ο δάσκαλος εισάγει με συντομία το θέμα κινώντας το ενδιαφέρον των μαθητών

2. Ορίζει το θέμα ως πρόβλημα και καλεί τα παιδιά να βοηθήσουν στη λύση του

3. Δηλώνει ότι θα αρχίσουν με brainstorming και γράφει στον πίνακα τους όρους συμμετοχής, ήτοι τους δύο βασικούς κανόνες βεβαιώνοντας τους μαθητές ότι θα εφαρμοσθούν οπωσδήποτε για να νιώσουν την απαιτούμενη ασφάλεια και να αφήσουν ελεύθερη τη σκέψη τους να κυλήσει. Τους δηλώνει, για παράδειγμα, όπως λέγαμε εμείς:

«Θέλουμε να ακούσουμε καθενός την ιδέα», «Μας αρέσουν οι τρελές, οι παράλογες, οι φανταστικές ιδέες»

4. Έχει ανατεθεί σ' ένα μαθητή (μπορεί να το αναλάβει και ο δάσκαλος) η ηχογράφηση του brainstorming.

5. Ζητά ο δάσκαλος να γίνει ησυχία για ένα λεπτό και δίνοντας το σύνθημα «πάμε!» ή «έτοιμοι!» ξεκινά η διαδικασία της ροής των ιδεών. Ο δάσκαλος δίνει το λόγο σ' έναν έναν τους μαθητές.

6. Ο δάσκαλος απομαγνητοφωνεί τις ιδέες.

7. Την επομένη οι ιδέες προβάλλονται γραμμένες στον πίνακα και αξιολογούνται με στόχο την εύρεση της πλέον κατάλληλης.

Για μας οι ιδέες γράφονται σε καρτέλες που μπαίνουν στο μαγνητοπίνακα και εκεί γίνεται κατηγοριοποίηση των ιδεών σε: **λογικές, φανταστικές, τρελές, πρακτικές, σύντομες (λακωνικές), περιγραφικές κ.α.**

Τις φανταστικές ή τις τρελές τις αξιοποιούμε:

- ως αρχικές ιδέες για τη δημιουργία φανταστικών αφηγήσεων
- ως πλαίσια για την εξέταση γραμματικών φαινομένων

8. Με ψηφοφορία επιλέγονται οι τρεις που θεωρούνται «πιο κατάλληλες για τη λύση του προβλήματος που αντιμετωπίζεται (H. J. Freiberg & Amy Driscoll, 1996,301).

## **B) Ιδεοθύελλα και επιταχυνόμενο λάθος: (brainstorming and accelerate failure)**

Με μια πρώτη εξέταση, η ιδέα του «επιταχυνόμενου λάθους» θα μπορούσε να παρουσιάζεται ότι σχετίζεται στενά με το brainstorming. Με μια δεύτερη όμως εξέταση θα εύρισκε κανείς δύο σημαντικές διαφορές:

1. Το brainstorming είναι μια «ρολαρισμένη δραστηριότητα» στην οποία οι ιδέες προτείνονται με «αλληλοδιαδοχή», χωρίς να δίνεται χρόνος για να αξιολογηθεί η χρησιμότητα οποιασδήποτε ιδέας ή να οριστεί η σχέση της ανάμεσα στις δυναμικές λύσεις. Στην τεχνική του «επιταχυνόμενου λάθους» όμως τα «αποτελέσματα από την αξιολόγηση της μιας ιδέας στέκουν κριτικά για τον ορισμό της άλλης» (St. H. Kim, 1990,54).

2. Μια άλλη διαφορά ανάμεσα στις δύο τεχνικές βρίσκεται στην «εφαρμογή». Στο brainstorming οι ιδέες παράγονται από κάμποσους συμμετέχοντες σε μια κατάσταση. Στο «επιταχυνόμενο λάθος» η αναζήτηση της νέας ιδέας γίνεται διαμέσου μιας «διαδοχής κύκλων:

α) κυνηγώντας μιαν ιδέα

β) αξιολογώντας την παραγωγή

γ) χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα ως βάση για την επομένη προσέγγιση» (ό.π.)

Για μας το brainstorming υπήρξε μια δυναμική τεχνική που προωθούσε άμεσα και αποτελεσματικά τις διαδικασίες μάθησης ιδιαίτερα στο αντικείμενο γλώσσας. Λειτουργούσε πάντα σε επίπεδο ομάδας στα πλαίσια ενός σύντομου σχήματος, όπου:

1. Ετίθετο το ερώτημα στον πίνακα,

2. Δηλώνονταν κάθε φορά με σαφήνεια η απαγόρευση αξιολόγησης της ιδέας με οποιοδήποτε τρόπο (λόγια, επιφωνήματα, γκριμάτσες, ειρωνείες κ.α.) και το δικαίωμα του παιδιού «να παίρνει» ό,τι χρειάζεται από τις προτεινόμενες ιδέες χωρίς όμως να προτείνει ιδέα με τρόπο που έχει ήδη προταθεί.

3. Οι ιδέες καταγράφονταν στο κασετόφωνο ή στο βιβλίο γλώσσας (Έχει σημασία να δει κανείς πάνω στο κείμενο που επεξεργάζεται ο δάσκαλος την αγωνία του να καταγράψει κάθε ιδέα με τη σειρά, τον τρόπο που παράγεται καταγράφοντας όπου είναι δυνατόν τη συναισθηματικότητα που φορτίζει την ιδέα)

4. Διαβάζονταν όλες οι ιδέες των παιδιών και προχωρούσαμε στην αξιολόγηση τους: «Ποιες και γιατί σου άρεσαν;» «Ποιες θεωρείς αποτελεσματικές; Γιατί θεωρούνται έτσι;» «Πώς βλέπεις τη δυνατότητα εφαρμογής τους;» «Ποιες είναι λογικές; Ποιες φανταστικές; Ποιες...»

5. Προχωρούσαμε στην προσπάθεια για συνδυασμό ιδεών

Το brainstorming για μας στα πλαίσια ενός κειμένου γλώσσας υπηρετεί την

ανάγκη:

- να εικάσουμε, με αφορμή τον τίτλο ή την εικονογράφηση ενός κειμένου ή και τα δύο μαζί, την υπόθεση του κειμένου. Κριτήριο σ' αυτή την περίπτωση για την ποιότητα των προτεινόμενων ιδεών μπορούσε να είναι το ίδιο το κείμενο που ερχόταν να αξιολογήσει τις εικασίες των παιδιών. Συχνά όμως το παιχνίδι αντέστρεψε τα κριτήρια. Οι εικασίες-ιδέες έκριναν την ποιότητα του κειμένου αξιολογώντας το ως «πολύ λογικό», «ελάχιστα φανταστικό», «καθόλου ενδιαφέρον» κ.α. Και τότε οι ιδέες των παιδιών γίνονταν το σπονδυλόγραμμα μιας δικής τους αφήγησης, τις λεπτομέρειες της οποίας οργάνωνε η φαντασία των παιδιών αξιοποιώντας βιώματα, εμπειρία, γνώσεις, αισθήματα. Έτσι η παραγωγικότητα του brainstorming οριζόταν ως μια συνολική χρησιμότητα των ιδεών που παρήχθησαν, οι οποίες τελικά κατέληγαν σε προϊόντα δημιουργικής ατομικής έκφρασης εξαιρετικά σημαντικά δείγματα της διαρκώς αναπτυσσόμενης λεκτικής και λογοτεχνικής έκφρασης των παιδιών.

- να «μαντέψουμε» τη συνέχεια της υπόθεσης του κειμένου όταν η δασκάλα διέκοπτε σκόπιμα την ανάγνωση σε κάποιο σημείο παραχωρώντας τη θέση στη φαντασία.

- να «ολοκληρώσουμε» μια χωρίς τέλος αφήγηση
- να «ανατρέψουμε» τους ρόλους των πρωταγωνιστών
- να «εξηγήσουμε» τα «γιατί» στη συμπεριφορά των προσώπων.
- να «περιγράψουμε» πώς φανταζόμαστε μια επόμενη σκηνή του κειμένου
- να «δηλώσουμε» πώς θα εικονογραφήσαμε εμείς καλύτερα αυτό το κείμενο ή πώς θα οργανώναμε την εξωτερική δομή του κειμένου στη σχέση του με την εικονογράφηση, κ.α.

Για μας το brainstorming είναι πράγματι μια σπουδαία εκπαιδευτική τεχνική, όχι γιατί απλώς ενθαρρύνει την ποσότητα της παραγωγής ιδεών, αλλά κυρίως γιατί, όπως λέει ο Ruggiero (V. R. Ruggiero, 1995, 126) κινεί τη φαντασία. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η ιδεοθύελλα (brainstorming):

- αναφέρεται στην αυθόρμητη, ελεύθερη παραγωγή ιδεών συνήθως από μια ομάδα ατόμων
- έχει ως στόχο της να παραχθούν όλες οι δυνατές ιδέες μέσα απ' την ελεύθερη ροή των ιδεών.
- καταγράφει ως άμεσα αποδεκτή κάθε ιδέα, ακόμη και την πιο παράξενη, κατά τη διάρκεια της παραγωγής και προβαίνει στην αξιολόγηση των ιδεών μόνο μετά το τέλος παραγωγής
- βασίζεται στην αντίληψη «η ποσότητα μπορεί να οδηγήσει στην ποιότητα».
- μεθοδολογικά περιλαμβάνει δύο φάσεις:

1η φάση: «παραγωγή ιδέας» (idea generation), που διακρίνεται στα μέρη:

α) «ορισμός του γεγονότος»

(ορίζεται ο σκοπός της προσπάθειας)

β) «εύρεση ιδέας», μέσα από διαδικασίες σχεδιασμού, τροποποιήσεις, εμπλουτισμού των ιδεών που έχουν ήδη προταθεί

2η φάση: «αξιολόγηση ιδέας» (idea evaluation), που αφορά την εκτίμηση της χρησιμότητας των ιδεών (St. H. Kim, 1990,43)

Στηρίζεται σε δύο προτάσεις-αρχές:

α) Οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι ανεκτικοί σε κριτήρια αξιολόγησης, ενώ

οι μη δημιουργικοί είναι αρνητικοί.

β) Μια διαδικασία «παράγω-αξιολογώ» είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη των ιδεών, οι οποίες υπόκεινται σε αξιολόγηση ή φιλτράρισμα μόνου αφού γεννηθούν (ό.π.)

- είναι μέθοδος που:
  - μπορεί να σχετίζεται στενά με τα περιεχόμενα μάθησης των επισήμων αναλυτικών προγραμμάτων
  - ανεβάζει την αξία της δημιουργικότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικής μάθησης επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στα λεκτικά σχήματα απεικόνισης των ιδεών και αναγνωρίζοντας τη συμβολή της άσκησης και της ενθάρρυνσης στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων του μαθητή.

### 4.3. Η τεχνική «Επίλυση Προβλήματος»

Η τεχνική «επίλυση προβλήματος» αναγνωρίζεται απ' όλους σχεδόν τους μελετητές ως η πλέον ενδιαφέρουσα από τις τεχνικές, γιατί αναφέρεται σε «αμφισβητούμενες», «δύσκολες», «όχι εύκολα φανερές» καταστάσεις που προκαλούν την επινόηση του ανθρώπου (V. R. Ruggiero, 1995, 78) και τον ωθούν:

- να ακολουθεί νέες προσεγγίσεις
- να τροποποιεί η να επινοεί διαδικασίες
- να ανακαλύπτει νέα προϊόντα
- να βρίσκει νέες χρήσεις σε υπάρχοντα αντικείμενα
- να βελτιώνει αντικείμενα
- να βελτιώνει ή να ανακαλύπτει μια νέα ιδέα

Η επιτυχία σε τέτοιου είδους δράσεις προϋποθέτει την αντιμετώπιση προβλημάτων, η λύση των οποίων δηλώνει την τάση του ανθρώπου να κάνει καθετί γύρω του καλύτερο μέσα από διαδικασίες κριτικής σκέψης που καθορίζουν την αξία μιας νέας ιδέας, μιας έννοιας, μιας λύσης, μιας πληροφορίας.

Μοντέλα επίλυσης προβλήματος έχουν αναπτυχθεί από πολλούς μελετητές: Dewey (1910), Wallas(1926), Osborn(1953), Parnes(1967), Gordon(1973) κ.α. (Ι. Ξανθάκου, 1998, 96) στοχεύοντας στην ανάπτυξη της ικανότητας του ανθρώπου να παράγει λύσεις. Εκείνοι όμως που εισήγαγαν την έννοια της δημιουργικής επίλυσης προβλήματος ήταν οι Osborn & Parnes, τα μοντέλα των οποίων πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να εφαρμόσουν στην εκπαίδευση περιγράφοντας τον τρόπο να κεντρίζεται η φαντασία των παιδιών. Η δημιουργική λύση προβλήματος έτσι «αποσκοπεί στην ανάπτυξη ισορροπίας μεταξύ κρίσης και φαντασίας και έχει ως αποτέλεσμα την αυτοπεποίθηση του ατόμου ότι βρίσκει λύσεις στις προκλήσεις της ζωής» (Μ. Παναγιώτου, 1977, 41).

Η τεχνική επίλυσης ενός προβλήματος αποκαλύπτεται μέσα από τις ίδιες τις διαδικασίες που εφαρμόζουν οι ερευνητές για την αναζήτηση της φύσης της δημιουργικότητας. Η όλη δράση περιγράφεται σε ένα γενικευμένο σχήμα θεωρία-εφαρμογή (St. H. Kim, 1990, 63-69) και ακολουθεί την πορεία:

#### 1. Προσανατολισμός προς το πρόβλημα

α)Ορισμός του προβλήματος

β)Συγκέντρωση πληροφοριών και επιλογή κάποιων κατάλληλων

κατευθύνσεων που της εξερευνάς σε ικανοποιητικό βάθος έχοντας υπόψη σου ότι η αρνητική προσέγγιση είναι τόσο σημαντική όσο και η θετική

## 2. Εξαγωγή προκαταρκτικών αποτελεσμάτων

Είναι δοκιμαστικά συμπεράσματα που μπορούν αργότερα

να επεκταθούν

να ενισχυθούν

να ανασκευαστούν

3. Εξαγωγή βάσιμων συμπερασμάτων από την επεξεργασία των προκαταρκτικών

4. Το «περιτύλιγμα» του προβλήματος, όπως το αποκαλούν δηλώνοντας την τάση:

- να διευρυνθούν, να ενισχυθούν τα δεδομένα οι ιδέες

- να εξαχθούν θεωρητικά αποτελέσματα

- να γραφεί η όλη διατριβή του προβλήματος ήτοι:

- το μέγεθος της προσπάθειας

- τα μονοπάτια που οδήγησαν κάπου καθώς και εκείνα που δεν οδήγησαν πουθενά

- τα ενεργητικά λάθη (λάθη δράσης) που έγιναν αφορμή για μια νέα πορεία επιτυχημένη ή μη, πορεία, ωστόσο, που συνέβαλε στην εξέλιξη της προσπάθειας

Κατά τη φάση αυτή είναι απαραίτητη η περιγραφή σε πίνακες, σχεδιαγράμματα με λόγια, στοιχεία, εικόνες ακόμη και για τις πιο βοηθητικές δραστηριότητες. Είναι η φάση που απαιτεί:

α) Χρόνο γιατί διαχειρίζεσαι πολλές ιδέες που εστιάζουν σε ένα κοινό θέμα – πρόβλημα

β) Χρονοδιάγραμμα ήτοι εξελικτικό προγραμματισμό της όλης προσπάθειας

5. Εφαρμογή: Αφορά:

- Εξαγωγή θεωρητικών αποτελεσμάτων που παρουσιάζουν το αποκορύφωμα της προσπάθειας

- Αναζήτηση του τρόπου πρακτικής εφαρμογής της λύσης του προβλήματος

Είναι η πιο συναρπαστική φάση της τεχνικής «επίλυση προβλήματος». Ο ίδιος μελετητής προτείνει τη «στρατηγική της προοδευτικής βελτίωσης» (St. H. Kim, 1990, 46), που προσφέρεται και για μεγάλα, ανοικτά προβλήματα αλλά και, για κάθε πρόβλημα της καθημερινής ζωής, συνεπώς και για τα προβλήματα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης. Η κατάλληλη διαδικασία της στρατηγικής αυτής συνιστάται στις παρακάτω τέσσερις φάσεις:

Α' φάση: «Πρώτη σε εύρος αναζήτηση»:

Αφορά μια προκαταρκτική έρευνα των δυνατών τακτικών και τεχνικών που εξασφαλίζουν ένα καλύτερο προσανατολισμό και μια καλύτερη επινόηση. Είναι ένα είδος «σφαιρικού σκαναρίσματος» που περιλαμβάνει:

- δυναμικές αναπτύξεις στο εξωτερικό περιβάλλον

- εκτίμηση των προσωπικών ικανοτήτων και του οργανωτικού τρόπου διαχείρισης

Β' φάση: «Πρώτη σε βάθος αναζήτηση της προσδιορισμένης προσέγγισης»:

Η προσέγγιση έχει προσδιοριστεί από την προηγούμενη φάση και ακολουθείται μέχρις ότου:

- α) ληφθούν κάποια αποτελέσματα



β) καθοριστεί ότι δεν έχει αξία η περαιτέρω έρευνα σ' αυτήν την προσέγγιση

Γ' φάση: «Αξιολόγηση»:

Αξιολογείται η μέχρις εδώ δουλειά για να εξακριβωθεί εάν:

- έχει λυθεί το πρόβλημα
- θα συνεχιστεί περαιτέρω η παρούσα πορεία
- θα ενδεικνυόταν μια νέα πορεία
- η εργασία πρέπει να σταματήσει

Δ' φάση: «Απόφαση»:

Εάν το πρόβλημα είναι λυμένο ή φαίνεται να απαιτεί πρόσθετη προσπάθεια, τότε σταματούμε. Διαφορετικά καθορίσουμε εάν απαιτείται μια πρώτη σε εύρος έρευνα μιας υποεπότητας του θέματος ή μια πρώτη σε βάθος διερεύνηση κάποιων ιδιαίτερων προσεγγίσεων. Ξεκινούμε δηλαδή από το πρώτο ή το δεύτερο βήμα της διαδικασίας.

Ο ψυχολόγος R. J. Sternberg υποστηρίζει ότι το «κομμάτιασμα» της επινόησης, το οποίο αυτός αποκαλεί «ανασχεδιασμό», μπορεί να είναι «η πιο πολλά υποσχόμενη αποτελεσματική επίλυση προβλήματος» (St. H. Kim, 1990, 47), γιατί η μέθοδος αυτή διευκολύνεται από τέσσερις στρατηγικές:

1. Την επιθυμία να χορηγείται μεγάλο μέρος του απαιτούμενου χρόνου σε «υψηλού επιπέδου σχεδιασμό», πράγμα που εξασφαλίζει:

- την κατάλληλη προβολή του προβλήματος
- τη σφαιρική διερεύνηση του θέματος
- ένα συνολικό σχεδιασμό προσέγγισης

2. Την πλήρη χρήση της προηγούμενης γνώσης και των απαραίτητων στο σχεδιασμό πηγών πράγμα, που σημαίνει αξιοποίηση της εμπειρίας

3. Τη βούληση να αλλάξεις το σχεδιασμό, πράγμα που σχετίζεται με μια «δυναμική ζωντανή παρακολούθηση» και έλεγχο του προβλήματος, οπότε κάθε πληροφορία χρησιμοποιείται για να καθορίζει «πώς και πού θα παραχθούν νέες αναπτύξεις» στον ανασχηματισμό του πλάνου προσέγγισης.

4. Την αναζήτηση νέων ειδών πηγών, πράγμα που σχετίζεται με την παρακολούθηση όσων συμβαίνουν εξωτερικά του βασικού προβλήματος. Αυτό συνιστά δυνατότητα επαφής με νέες αναπτύξεις που μπορεί να υπόσχονται μια λύση.

Η θεωρία της «προοδευτικής βελτίωσης» των ιδεών που προτείνει ο Robert Sternberg (St. H. Kim, 1990, 47) θα μπορούσε να έχει μεγάλη εφαρμογή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Έχουμε ήδη τονίσει την ανάγκη να επιμένει ο δάσκαλος να επιχειρεί ο μαθητής βελτίωση στη δομή και την ποιότητα του προφορικού του λόγου στοχεύοντας στην καλύτερη επικοινωνία με το περιβάλλον του. Εστιάζοντας τώρα στο γραπτό λόγο θα θέλαμε να τονίσουμε, επικαλούμενοι τη δική μας εμπειρία, πόσο εντυπωσιακή είναι η βελτίωση του γραπτού λόγου («Σκέπτομαι και γράφω») του παιδιού όταν:

1. Χορηγείται μεγάλο μέρος του απαιτούμενου χρόνου για την οργάνωση ενός «υψηλού επιπέδου σχεδιασμό» (ό.π) όπως προτείνει ο R. Sternberg, δηλώνοντας με την έννοια «υψηλού» τη σημασία που έχει η δραστηριότητα αυτή για τη βελτίωση των ιδεών και την αποτελεσματικότητά τους στην ανάπτυξη μιας ιδέας. Εμείς θα εστιάζαμε στη σημασία που έχει η αναζήτηση μαζί με τα παιδιά στο χώρο της τάξης ενός σφαιρικού πλάνου διαχείρισης της ιδέας-θέματος. Αφορά

πάλι ένα «πώς;». Όταν το πλάνο του «πώς αντιμετωπίζεται» το θέμα είναι προϊόν της εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία σχεδίασης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να βλέπει και να οργανώνει σφαιρικά ένα θέμα.

2. Αναγνωρίζεται και δηλώνεται στο παιδί το δικαίωμα του για αλλαγές στο σχεδιασμό υπό την έννοια ότι μπορεί κατά βούληση να προβαίνει σε αναδομήσεις του πλάνου, αναδιατάσσοντας τα μέρη του, προσθέτοντας αλλά ή καταργώντας ό,τι δεν λειτουργεί για τις ανάγκες του παιδιού.

3. Αναγνωρίζεται επίσης το παιδί τη δυνατότητα να δεχτεί ανατροφοδότηση από την ομάδα παρουσιάζοντας σ' αυτήν την πρώτη προσπάθεια διαχείρισης του γραπτού του λόγου. Οι ανωτέρω επισημάνσεις αποτελούν τεχνικές που υπηρετούν αποτελεσματικά την προσέγγιση των κειμένων γλώσσας και ιδιαίτερα το χώρο της γραπτής προσωπικής έκφρασης του παιδιού. Θα θέλαμε όμως να τονίσουμε ότι δεν ωφελεί όταν το πλάνο είναι αποκλειστικά προϊόν της σκέψης του δασκάλου, δίνεται στα παιδιά έτοιμο και καλλιεργείται η αντίληψη ότι πρέπει να ακολουθηθεί *απαραβίαστα*, όταν, ως γνωστόν, η «σειρά διευθετήσεων, οι αξιολογήσεις και οι προσαρμογές οδηγούν σε ένα καλύτερο αποτέλεσμα» (R. Fritz, 1993, 38) και, το σημαντικότερο αναπτύσσουν την ικανότητα να οικοδομεί το άτομο την ορμή του ώστε να παράγεται περισσότερη ενεργητικότητα.

Η επίλυση προβλήματος κατά το μελετητή V. R. Ruggiero (V. R. Ruggiero, 1995, 104) διατρέχει τις παρακάτω διαδικασίες, σε ένα σχήμα πιο προσιτό και πιο αποτελεσματικό, κατά την άποψη μας, για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μάθησης:

1. «Αναζήτηση προβλήματος»

2. «Έκφραση του προβλήματος»

Η χρήση κατάλληλου λεκτικού υλικού θεωρείται αποτέλεσμα άσκησης που επιτρέπει να γίνεσαι ικανός «να γράφεις με τον καλύτερο τρόπο μια ιδέα ώστε αυτός να προκαλεί άλλες ιδέες». (V. R. Ruggiero, 1995, 104). Σημαντικό στο σημείο αυτό είναι να τονιστεί η ανάγκη να ασκήσει ο δάσκαλος τους μαθητές να εκφράζουν ένα πρόβλημα με όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους.

3. «Βελτίωση της έκφρασης του προβλήματος»:

Αφορά διαδικασίες αντικατάστασης λέξεων και εκφράσεων που δηλώνουν μεγαλύτερη σαφήνεια, ακρίβεια σ' αυτό που επιδιώκει το πρόβλημα και υπηρετούν την προσπάθεια βελτίωσης της έκφρασης του προβλήματος

4. «Ανίχνευση του προβλήματος»

Σχετίζεται με την αναζήτηση πληροφοριών από:

- τον εαυτό του
- τους γύρω
- τους ειδικούς
- τις πηγές του γραπτού λόγου

5. «Παραγωγή ιδεών»:

Αξιοποιείται η προσφορά της ιδεοθύελλας (brain storming) στην επίλυση προβλήματος υποστηρίζοντας την αρχή η «ποσότητα οδηγεί στην ποιότητα»

6. «Κριτική των ιδεών»

Η χρήση μιας ιδέας για τη λύση προβλήματος προϋποθέτει κρίση περί της αξίας της ιδέας. Η κριτική εστιάζεται ιδιαίτερα στην αυτοκριτική των ιδεών-λύσεων, μια κριτική πολύ πιο δύσκολη και πολύ πιο επώδυνη από την κριτική των άλλων, καθόσον το «εγώ» έχει την τάση να «κλίνει προς την ιδέα» και «ενδιαφέρεται περιοριστικά γι αυτήν» θεωρώντας την καλή. Μέσα σε ένα τέτοιο

πλαίσιο σκέψης το παιδί υπεραμύνεται της ιδέας αρνούμενο να δεχτεί κριτική από τους άλλους (V. R. Ruggiero, 1995, 143).

Εμείς πιστεύουμε ότι ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει αυτό το εμπόδιο. Είναι θέμα τρόπου διαχείρισης του παιδιού. Αναγνωρίζοντας αφενός στο παιδί ότι η ιδέα του είναι «καλή» και καλώντας το να αναζητήσει το ίδιο σε ποια σημεία θα μπορούσε να γίνει η ιδέα του «καλύτερη» ή «τέλεια» και μέσα από συνεχή άσκηση αφετέρου, ενισχύεις το παιδί να επιχειρεί να στέκει κριτικά απέναντι στις ιδέες του σε μια προσπάθεια να κάνει τις «καλές» ιδέες «καλύτερες», πιο αποτελεσματικές, πιο ελκυστικές.

Ερωτήσεις που βοηθούν το παιδί στην προσπάθεια του αυτή είναι του τύπου:

- «Μπορεί η ιδέα σου να πραγματοποιηθεί;»
- «Ποιες δυσκολίες, νομίζεις, θα συναντούσε κανείς κατά την εφαρμογή της;

Με ποιο τρόπο θα τις ξεπερνούσε;»

- «Τι θα έλεγαν οι άλλοι για να αντικρούσουν την ιδέα σου;»
- «Ποιες μετατροπές θα μπορούσες να κάνεις για να ξεπεράσεις τις αντιρρήσεις τους;»

– «Με ποιο τρόπο θα παρουσίαζες την ιδέα σου στους άλλους για να καταφέρεις να τη δεχτούν;»

και άλλες ανάλογες που ενθαρρύνουν το παιδί να προχωρήσει στη βελτίωση των ιδεών του μέσα από:

- περιγραφή της λύσης στις λεπτομέρειες της. «Οι λεπτομέρειες» κάνουν την ιδέα «να λειτουργεί αποτελεσματικά» (V. R. Ruggiero, 1995, 154). Ερωτήσεις που βοηθούν σ' αυτό είναι:

- «Πώς νομίζεις ότι θα γίνει;»
- «Ποιος μπορεί να το κάνει;»
- «Ποιος μπορεί να βοηθήσει σ' αυτό και πώς;»
- «Πότε πρέπει να γίνει;»
- «Πώς θα ολοκληρωθεί;»
- «Ποιος θα υποστήριζε την ιδέα σου;»

- Προσπάθεια για αναζήτηση καλύτερων λεπτομερειών

- Εφαρμογή των βελτιωμένων λεπτομερειών με στόχο την απομάκρυνση κάθε στοιχείου που δεν υπηρετεί την εφαρμογή της ιδέας

- Προσπάθεια του δασκάλου να δομηθεί μια κατάσταση θετικής ανταπόκρισης των ακροατών προς την ιδέα που προτείνεται. Σε μια προσπάθεια να σχολιάσουμε τις διαδικασίες επίλυσης προβλήματος στην πρόταση Ruggiero, θα θέλαμε, αναφερόμενοι σε κάποια από τα βήματα του σχήματος που ο ερευνητής προτείνει, να πούμε ότι:

1. Αναφορικά με το πρώτο βήμα, «αναζήτηση προβλήματος», η αναγνώριση της ύπαρξης ενός προβλήματος θεωρείται σημαντική άποψη της δημιουργικότητας και ότι έρευνες (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976) αποκαλύπτουν ότι τα «δημιουργικά άτομα δεν είναι μόνο καλά στο να επιλεγούν προβλήματα, αλλά και στο να ανακαλύπτουν προβλήματα», να έχουν καλή αίσθηση σε προβλήματα. Η συνδυασμένη ικανότητα «ανακαλύπτω–επιλέγω» θεωρείται πολύ πιο σημαντική από την ικανότητα επίλυσης προβλήματος (R. J. Sternberg, 1997, 132–133). Αυτό δηλώνει την ανάγκη οι μαθητές:

- να αναγνωρίζουν προβλήματα
- να επιλέγουν τα πλέον σημαντικά

- να ορίζουν σωστά το πρόβλημα (2ο βήμα της διαδικασίας).

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές πολύ συχνά αντιλαμβάνονται ότι αντιμετωπίζουμε πρόβλημα, δυσκολεύονται όμως να ορίσουν τη δομή του προβλήματος με τρόπο που να καθιστά το πρόβλημα «συγχρόνως ουσιώδες και επιλύσιμο» (R. J. Sternberg, 1997, 133), καθόσον ο ιδιαίτερος τρόπος ορισμού του προβλήματος καθορίζει και τον τρόπο προσέγγισης του. Το θέμα για το δάσκαλο αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να ορίζει το πρόβλημα κατά τρόπο που θα αποκαθιστά εύκολο στη σύλληψη και στην επίλυση. Η ευκολία αυτή γίνεται εφικτή «μόνο όταν το πρόβλημα ορίζεται δημιουργικά» (ό.π 134), ήτοι όταν ικανοποιεί τις προϋποθέσεις:

α) Ορίζεται το πρόβλημα με στόχο την επίτευξη ενός επιπέδου «μεγάλης εμπλοκής» των άλλων, ώστε η επίλυση του να συνιστά σημαντικό βήμα προόδου στην εξέλιξη της μαθησιακής ανάπτυξης του παιδιού» (R. J. Sternberg, 1997, 134, I. Ξανθάκου, 1998, 97). Η στρατηγική του «ορισμού» του προβλήματος αναγνωρίζεται ως καλύτερη, όταν ορίζεται ως «επανορισμός» του προβλήματος, πράγμα που δηλώνει όχι ένα, αλλά «πολλά σχεδόν ισοδύναμα επίπεδα εμπλοκής» (ό.π) κατά τη διάρκεια της διαχείρισης του προβλήματος. Ασφαλώς η άποψη δηλώνει την ανάγκη σχεδιασμού στρατηγικών που προτείνουν πολλαπλούς τρόπους ορισμού του προβλήματος. Από αυτούς άλλοι μπορεί να είναι πιο δημιουργικοί, γιατί λειτουργούν σε ένα επίπεδο λεκτικού ορισμού και άλλοι περισσότερο πρακτικοί, επειδή αντίθετα προβάλλονται σε ένα πλαίσιο περισσότερο χωροταξικό αναγνωρίζοντας έτσι το δικαίωμα στους μαθητές να λειτουργούν χωρίς καταναγκασμό στο πλαίσιο που τους ταιριάζει επιλέγοντας τη στρατηγική που για αυτούς είναι περισσότερο αποτελεσματική.

β) Περιγράφεται το πρόβλημα ως «αίνιγμα», ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια του μαθητή, πετυχαίνοντας έτσι την εμπλοκή του σ' αυτό (I. Ξανθάκου, 1998, 97). Ο J. Bruner στο βιβλίο του «Δοκίμια για το αριστερό χέρι» μιλώντας για την τέχνη και την τεχνική της ανακάλυψης γράφει ότι μεγάλο μέρος των ανακαλύψεων οφείλεται στη διπλή ικανότητα του ανθρώπου:

α) να δίνει στα προβλήματα «μια μορφή» πάνω στην οποία είναι δυνατό να δουλέψει (αναφέρεται στην ανάπτυξη αποδοτικών μοντέλων σχηματικής παρουσίασης του προβλήματος), και

β) να επιχειρεί τη «μετάφραση ενός προβλήματος σε αίνιγμα». Κλασικό παράδειγμα προβλήματος αινίγματος είναι το αίνιγμα που χρησιμοποίησε ως πρώτη ύλη στην έρευνα του ο Βιτόριο Κενούτσι, καθηγητής του μαθηματικού τμήματος του Πανεπιστημίου της Πίζας σε μαθητές Λυκείου: «Πώς ένας βαρκάρης θα μεταφέρει ένα λύκο, μια κατσίκα, ένα λάχανο στην απέναντι όχθη» (I. Ροντάρι, 1999, 220).

Κι εδώ ο ρόλος του παιχνιδιού αποκαλύπτεται δυναμικός. Παιχνίδια μπορούν να μετατρέπουν το πρόβλημα σε άνοιγμα και το παιδί προβάλλοντας ερωτήσεις που στηρίζονται στην ταξινόμηση της εμπειρίας σε κατηγορίες («Είναι άνθρωπος, ζώο ή πράγμα;», «Τρώγεται;», «Φοριέται;», «Παίζεται;» κλπ.) οδηγείται στην προσέγγιση της ανακάλυψης της λύσης του προβλήματος. Είναι το παιχνίδι των ερωτήσεων». (I. Ροντάρι, 1999, 219). Η λύση ενός ανοίγματος σχετίζεται με τις τεχνικές ανάπτυξης της φαντασίας για αυτό και τα αινίγματα αρέσουν στα παιδιά. Αντιπροσωπεύουν τη «συμπυκνωμένη σχεδόν συμβολική μορφή της εμπειρίας»

των παιδιών και τα προκαλούν να τα «πολιορκήσουν με ερωτήσεις άμεσες η έμμεσες» χαρίζοντας τους τη συγκίνηση και την απόλαυση καθώς η γνώση συχνά προβάλλει με τη μορφή έκπληξης». (I. Ροντάρι, 1999, 66). «Μ' αρέσει να ψάχνω και να βρίσκω κρυμμένα πράγματα. Είναι πολύ διασκεδαστικό να τα ξεφανερώνεις, να τα βγάζεις στη φόρα», λέει ο Θάνος, μαθητής Δ' τάξης. Σύμφωνα και με τους Sternberg & Davidson τα πιο ενδιαφέροντα προβλήματα είναι εκείνα που περιέχουν μεγάλα ποσά πληροφοριών καθιστώντας αιγισματική τη λεκτική τους περιγραφή. Η ενόραση, κατ αυτούς «εμπλέκει την ικανότητα να ορίζει ποια ακριβώς πληροφορία είναι χρήσιμη» (R. W. Weisberg στο R. Sternberg, 1997, 168).

γ) Το πρόβλημα προϋποθέτει «απόσταση» ανάμεσα σε αυτό που γνωρίζει ο μαθητής και στο ζητούμενο και απαιτεί να ξεπεραστεί κάποιο «γνωστικό εμπόδιο» με τη χρησιμοποίηση των στοιχείων του προβλήματος και την ενεργοποίηση του μαθητή.

δ) Το πρόβλημα μπορεί να λυθεί και σε ατομική και σε ομαδική βάση (I. Ξανθάκου, 1998,97).

2. Συνεχίζοντας τον σχολιασμό στην πρόταση V. R. Ruggiero και αναφορικά με το πέμπτο βήμα αυτής της διαδικασίας (ήτοι: «Παραγωγή ιδεών με τη βοήθεια brainstorming», θέμα το οποίο έχουμε αναπτύξει στην τεχνική της ιδεοθύελλας) θα θέλαμε εδώ να καταθέσουμε την προσωπική μας εμπειρία από την εφαρμογή brainstorming στις διαδικασίες Γλώσσας. Επειδή πράγματι οι «αρχικές ιδέες είναι πιο φτωχές ποιοτικά από τις μεταγενέστερες» (V. R. Ruggiero, 1995, 125), εμείς προτείνουμε μια διαφορετική διαχείριση του brainstorming:

α) Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές του ιδέες που συνήθως λένε οι άνθρωποι. Τις καταγράφει και όταν διαπιστώνει ότι οι μαθητές δεν έχουν να προτείνουν άλλες...

β) Ζητάει ιδέες που δεν σκέφτονται συνήθως οι άνθρωποι. Εδώ πιέζει τους μαθητές για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη παραγωγή εισάγοντας και το στοιχείο της γρήγορης αντίδρασης. Ο δάσκαλος επιμένει να ζητάει ιδέες «ασυνήθιστες», «απίστευτες», «προκλητικές», «τρελές», «φανταστικές» ακόμη και «ανόητες». Και εδώ αποκαλύπτεται πάλι η σημασία του παιχνιδιού ως τάση που συγκαταλέγεται στα βασικά χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου. Ο δάσκαλος καταγράφει τις ιδέες σε μαγνητόφωνο, τις απομαγνητοφωνεί αργότερα, τις καταγράφει σε καρτέλες και καλεί τα παιδιά σε παιχνίδι ομαδοποίησης των ιδεών: ιδέες πρωτότυπες, ιδέες τρελές κλπ.

Είναι πολύ σημαντικό να ωθεί στη συνέχεια ο δάσκαλος τα παιδιά:

- σε αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις ιδέες
- σε συσχέτιση ιδεών που φαίνονται άσχετες. Δεν είναι δύσκολο να καλλιεργεί ο δάσκαλος αναλογική σκέψη θέτοντας πολύ συχνά ερωτήματα όπως: «Τι σας θυμίζει αυτή η ιδέα;», «Πού πάει η σκέψη σας;» κ.α. ανάλογες.
- σε συνδυασμό ιδεών που φαίνονται να μην επιδέχονται συνδυασμό και να επιδιώκει κάθε φορά την οπτικοποίηση των συνδυασμών που επιχειρούνται ως μέρη και ως όλον σε καταστάσεις αμφισβήτησης κάποιων ιδεών και να καταγράφει τις απόψεις των αντιλεγόντων χρησιμοποιώντας ερωτήσεις του τύπου: «Τι θα μπορούσε να πει κάποιος γι' αυτήν την ιδέα;», «Γιατί άραγε θα σκεφτόταν έτσι;», «Τι θα συνέβαινε αν σκεφτόταν αλλιώς;» κ.α. που ενθαρρύνουν τη δημιουργία σεναρίων παρμένων μέσα από την ίδια την πραγματικότητα

- σε καταστάσεις που καλλιεργούν κοντράστ απόψεων, ιδεών, αντιλήψεων, που ανοίγουν δυνατότητες για διερεύνηση πολλών πιθανοτήτων από τα παιδιά χωρίς ο δάσκαλος να καθορίζει την πορεία της σκέψης τους.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαχείρισης της διαδικασίας «brainstorming» και η «αξιολόγηση» των ιδεών (6ο βήμα στην πρόταση Ruggiero) γίνεται στην κατάλληλη στιγμή, με τον κατάλληλο τρόπο και ασφαλώς δεν λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην παραγωγή ιδεών, η ποσότητα των οποίων καθορίζεται από την ορμή και την τάση της ομάδας για παραγωγή.

Το πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από τον Parnes (1967) συνιστά διαδικασία επίλυσης προβλήματος με πέντε φάσεις (T. Amabile, 1996, 245–246)

- 1.Εύρεση δεδομένων ή συγκέντρωση των πληροφοριών για ένα πρόβλημα
- 2.Εύρεση του προβλήματος ή σαφής καθορισμός ενός ειδικού προβλήματος που πρόκειται να λυθεί

- 3.Εύρεση της ιδέας ή παραγωγή πιθανών λύσεων

- 4.Εύρεση της λύσης ή αξιολόγηση των λύσεων που έχουν παραχθεί

- 5.Αποδοχή του ευρήματος–λύσης ή η τελική λύση κοροϊδεύει τις άλλες

Σημαντικά στοιχεία στο ανωτέρω πρόγραμμα θεωρούνται:

α)Οτι κατά την παραγωγή ιδεών οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν καταλόγους με ρηματικές προτάσεις που καθοδηγούν τη σκέψη και βοηθούν να δομήσεις την ιδέα σύμφωνα με κάθε προηγούμενη υπόδειξη του καταλόγου:

- 1.Δώστου άλλες χρήσεις

- 2.Προσάρμοσε το

- 3.Τροποποίησε το

- 4.Μεγέθυνέ το

- 5.Αντικατάστησε το

- 6.Αναδιάταξε το

- 7.Αντίστρέψτε το

- 8.Συνδύασε το

β)Μπορούν οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν σχέσεις, να συνδυαστούν δηλαδή δύο ή περισσότερες «ανόμοιες» ιδέες (ό.π)

Καταθέτουμε μια δική μας πρόταση για εφαρμογή του καταλόγου του Parnes στις διαδικασίες γλώσσας στοχεύοντας στην παραγωγή νέας ιδέας κειμένου με βάση το κείμενο που δίνετε.

Κατάλογος Parnes	Διαδικασίες Γλώσσας
1.Άλλες χρήσεις του αντικειμένου χωρίς να το αλλάξεις.	Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με αυτό το κείμενο χωρίς να αλλάξουμε το περιεχόμενο του;
2.Προσάρμοσε το σε άλλες καταστάσεις. Τι άλλο υπάρχει σαν αυτό;	Ποιο άλλο κείμενο θυμίζει αυτό; Ποιο είναι πιο δυνατό; Τι το κάνει πιο δυνατό;
3.Τροποποίησε το: Αλλαγή στη σημασία, το χρώμα, το σχήμα, την κίνηση.	Μπορούμε να αλλάξουμε την αφήγηση από λυπητερή σε αστεία; Μπορούμε από πεζό να το κάνουμε ποίημα; Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ονοματικές προτάσεις αντί ρηματικές;
4.Μεγέθυνέ το: Πρόσθεσε σε χρόνο, ισχύ, μέγεθος, αξία.	Μπορούμε να μεγαλώσουμε το κείμενο; Να του βάλουμε κι άλλα πρόσωπα, και άλλα

συστατικά.	επεισόδια, περισσότερη πλοκή; Να του βάλουμε υπερβολή; Να το κάνουμε ατελείωτο;
5.Αντικατέστησε το: Βγάλε κάτι και βάλε κάτι άλλο στη θέση του. Άλλος τόπος, άλλο υλικό, άλλη προσέγγιση.	Μπορούμε να αλλάξουμε τον πρωταγωνιστή του κειμένου; Να αλλάξουμε τον τόπο όπου διαδραματίζεται το επεισόδιο; Να αφαιρέσουμε τον πρωταγωνιστή και να βάλουμε αντ' αυτού άλλον; Να αντικαταστήσουμε την αδελφή με κάτι άλλο;
6.Αναδιάταξέ το: Άλλη σειρά, άλλη διαδοχή, άλλος ρυθμός.	Μπορούμε να αλλάξουμε τη σειρά των παραγράφων; τη σειρά των γεγονότων;
7.Αντιστρέψτε το: Αντιστροφή θετικών-αρνητικών στοιχείων.	Μπορούμε να αλλάξουμε ρόλους στα πρόσωπα του κειμένου; Να κάνουμε την ιστορία τα πάνω κάτω; Τα μέσα έξω; Να αλλάξουμε το χαρακτήρα των ρόλων των προσώπων;

Μέσα από τέτοιες τεχνικές ο αναγνώστης γίνεται «δημιουργικός αναγνώστης» που ξέρει να διαβάζει δημιουργικά, γιατί παρουσιάζει την τάση:

- να είναι ευαίσθητος απέναντι στα προβλήματα και στα πιθανά κενά όταν διαβάζει
- να είναι ενήμερος: των κενών στην πληροφορία, των στοιχείων που λείπουν, των πραγμάτων που είναι ανολοκλήρωτα ή εκτός τόπου στο κείμενο
- να αναζητά νέες σχέσεις
- να δημιουργεί νέους συνδυασμούς
- να συνθέτει άσχετα στοιχεία σε συναφή σύνολα
- να αφαιρεί ή να μεταφέρει κομμάτια πληροφορίας προκειμένου να δομήσει κάτι νέο πάνω στο ήδη γνωστό

Μέσα από τέτοια αναζήτηση και διαχείριση ο «δημιουργικός αναγνώστης»:

- παράγει ποικιλία δυνατοτήτων
- χρησιμοποιεί πολλαπλές προσεγγίσεις
- εξετάζει την πληροφορία από πολλές οπτικές
- αποκόπτεται από κοινότητες λύσεις
- αναζητά νέους δρόμους, επιχειρεί πετάγματα σκέψης, αναπτύσσει ιδέες ελκυστικές, συναρπαστικές τους άλλους (Βλ. και P. Torrance, στο R. Sternberg, 1997,47).

Η διδασκαλία γλώσσας, ως τεχνική άσκησης του μαθητή σε δημιουργική ανάγνωση, αναγνωρίζει την ανάγκη να διακόπτεται η ανάγνωση και να ζητούμε από μαθητή:

- να μαντέψει τη συνέχεια
- να δώσει μια περίεργη εξέλιξη
- να δώσει ένα πρωτότυπο τέλος

Ως τεχνική εφαρμογής της ικανότητας για δημιουργική ανάγνωση απαιτεί από

το μαθητή:

- οργάνωση του κειμένου με διατάραξη της υπάρχουσας αλληλουχίας των παραγράφων
- Μείωση ή αύξηση των παραγράφων
- Αλλαγή στη μορφή του κειμένου
- και άλλες διαδικασίες που σχετίζονται με την τροποποίηση, την αναδόμηση, την αναδιάταξη ενός κειμένου.

Ο Parnes προσάρμοσε στη λύση συγκεκριμένου προβλήματος που αφορά τη δυσκολία του δασκάλου να διατηρήσει την πειθαρχία στην τάξη έναν από τους καταλόγους που προτείνει ο Οδοοπι ως βοηθήματα στις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (Κ. Πασσάκος, 1977, 112–113).

Κατάλογος Parnes	Διαδικασίες Γλώσσας
1. Θέσε άλλες χρήσεις.	Ο δάσκαλος ανέθεσε στην ομάδα, αντί να ασχοληθεί με τις συνηθισμένες διαδικασίες μάθησης, να προετοιμάσει μια ψυχαγωγική εκδήλωση.
2. Προσάρμοσε.	Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει για λίγο μιμούμενο τη λειτουργία ενός εργοστασίου, ενός γηπέδου, μιας φυλακής.
3. Τροποποίησε.	Αλλαγή μεθόδου και τρόπου προσέγγισης των θεμάτων της τάξης.
4. Μεγέθυνε.	Σκόπιμη ποσοτική αύξηση μεγεθών που αποτελούν στοιχεία λειτουργίας της τάξης: αύξηση δασκάλων, εργασιών, ποινών, κ.α.
5. Σμίκρυνε.	Αφορά αντίστροφα την ποσοτική μείωση των ανωτέρω μεγεθών .
6. Συνδύασε κλπ.	

Καταθέτοντας μια προσωπική μας εμπειρία θα θέλαμε να δηλώσουμε τη σχέση ανάμεσα στο πρόβλημα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζαμε κάποτε (Περίπτωση «Αγαπητός») και στον κατάλογο Osborn, σχέση που ασφαλώς διαπιστώσαμε πολύ αργότερα μελετώντας για τη δημιουργικότητα.

Έχουμε ήδη αναφερθεί στην περίπτωση «Αγαπητός» περιγράφοντας τη σχέση παιχνίδι-δημιουργικότητα. Παιδί με έντονη την ανάγκη για ελευθερία, ένα δυναμικό «εγώ» που ενώ επιζητούσε την αναγνώριση εισέπραττε αντί αυτής την τιμωρία. Όντως υπερκινητικός δεν καθόταν ποτέ στο θρανίο, πάντα προσγειωνόταν όπως το αεροπλάνο στο ελικοδρόμιο. Εμμέιτο τον Ταρζάν την ώρα του μαθήματος σκαρφαλώνοντας στις κουρτίνες. Ήταν για μένα μεγάλο πρόβλημα συμπεριφοράς που επιζητούσε τη λύση του. Αναζήτησα τρόπους επίλυσης μελετώντας τότε με πάθος όλα τα βιβλία του Ρ. Ντράϊκορς και έθεσα στόχο να επιλύσω το πρόβλημα χωρίς να ταπεινώσω τον Αγαπητό αλλά βρίσκοντας τρόπο να τον κάνω να νιώσει χρήσιμος στην ομάδα, ώστε να αναγνωρίσει η ομάδα την αξία της προσφοράς του.

Μια μέρα, καθώς έγραφα στον πίνακα με τις πλάτες γυρισμένες στα παιδιά διαπίστωσα ξαφνικά ότι τα παιδιά δεν αντιδρούσαν στα ερωτήματα που έθετα. Βρήκα την εξήγηση της απόλυτης σιωπής των παιδιών γυρνώντας προς το μέρος



της ομάδας. Ο Αγαπητός όρθιος πάνω στο θρανίο έκανε γκριμάτσες και μιμητικές κινήσεις χωρίς να μιλά και τα παιδιά απολάμβαναν το θέαμα γυρισμένα όλα προς το μέρος του. «Θαύμα» φώναξα χειροκροτώντας. «Αγαπητέ είσαι καταπληκτικός ηθοποιός». (Η σκέψη μου φωτίστηκε εκείνη τη στιγμή). «Έλα στο βάθρο. Εσύ θα μας στέλνεις μηνύματα με το σώμα σου προσπαθώντας να μας κάνει να γελάσουμε και εμείς θα σε χειροκροτούμε». Ο Αγαπητός από εκεί ψηλά που στεκόταν πήδησε τα δύο μπροστινά θρανία και τρέχοντας κοντά μου τύλιξε σφιχτά τα χέρια του στη μέση μου δηλώνοντας μου τον ενθουσιασμό του για την αναγνώριση που του έκανα.

Το «μάθημα» εξελίχτηκε ως εξής:

1.Κλείσαμε τα βιβλία και πρότεινα στα παιδιά: Τώρα ο Αγαπητός θα μας κάνει ένα μεγάλο δώρο. Θα μας διασκεδάσει, θα μας ξεκουράσει κι εμείς θα τον χειροκροτήσουμε. Η τάξη μας θα γίνει θέατρο. (Το «θέσε άλλες χρήσεις» του Parnes).

2.Πως είναι τα καθίσματα στο αρχαίο θέατρο που πήγαμε; ρώτησα τα παιδιά.

Στρογγυλά μου απάντησαν.

Αμέσως αναδομήθηκε η διάταξη των θρανίων. Με τη βοήθεια των παιδιών τα θρανία μπήκαν αμφιθεατρικά (αν και ήταν τα παλαιού τύπου βαριά ξύλινα), ελευθερώθηκε μπροστά μεγάλος χώρος στο δάπεδο της τάξης και η τάξη λειτούργησε (καθιερώθηκε από τότε να λειτουργεί έτσι) ως σκηνή θεάτρου. (Το «προσάρμοσε» του Parnes).

3.Εγώ θα γίνω θεατής γιατί θέλω να απολαύσω τον ηθοποιό–Αγαπητό, είπα και κάθισα σ' ένα θρανίο. Η πρόταση μου να παίξει κάποιος τον παρουσιαστή από την έδρα της δασκάλας (Το «Υποκατέστησε» του Parnes), τρέλανε τα παιδιά. Οι αλλαγές στο ρόλο του δασκάλου, στο νέο ρόλο του μαθητή–παραρουσιαστή και του μαθητή ηθοποιού (Το «Αντίστρεψε» του Ρ3τηεδ), η αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης ενός προβλήματος πειθαρχίας προκάλεσε στα παιδιά σοκ έκπληξης. Χωρίς άλλες υποδείξεις πήραν τις θέσεις τους στα θρανία καθίσματα θεάτρου και ήταν φανερό πως τίποτα εκείνη τη στιγμή δεν μπορούσε να θυμίζει στα παιδιά σχολική αίθουσα και σχολική μάθηση (Το «Τροποποίησε» του Parnes.)

4.Ο Αγαπητός μάς έδωσε σε λίγο ρεσιτάλ έκφρασης και κίνησης. Τα γέλια, ο ενθουσιασμός, τα χειροκροτήματα δονούσαν την τάξη. Ο Αγαπητός είχε βρεθεί στην πιο καλή του ώρα και χωρίς διακοπή μετέτρεπε το δυναμισμό του σε καταπληκτικά σχήματα έκφρασης (γκριμάτσες, πολύπλοκες κινήσεις σώματος) που προκαλούσαν ξεσπάσματα γέλιου και ενθουσιασμού. Ο Αγαπητός ενισχυμένος από την αντίδραση των παιδιών «μεγέθυνε» το ρόλο του σε διάρκεια δράσης, τον εμπλούτιζε με την «υπερβολή» και την ποικιλία στην έκφραση (Το «Μεγέθυνε» του Parnes).

5.Τα παιδιά στο διάλειμμα ρωτούσαν τον Αγαπητό «πώς τα κάνει» και κάποια στιγμή το μάτι μου πήρε το Βασίλη να προσπαθεί να μιμηθεί τις κινήσεις του Αγαπητού. Εκείνη τη στιγμή γεννήθηκε στο μυαλό μου η ιδέα της προέκτασης του παιχνιδιού από ατομικό σε ομαδικό. Η λύση στο πρόβλημα συμπεριφοράς του Αγαπητού είχε βρεθεί και ήταν λύση δημιουργική. Η συζήτηση– αξιολόγηση για την παράσταση του Αγαπητού την επόμενη ώρα ενίσχυσε την ιδέα ενός παιχνιδιού μίμησης γιατί αποκάλυψε:

- την απόλαυση των παιδιών
- την αναγνώριση άγνωστων ικανοτήτων του Αγαπητού

- την ανάγκη να επαναληφθεί η διαδικασία πρόκλησης του ενθουσιασμού των παιδιών ως γεγονός που μπορεί να συγκαταλέγεται στα «περίεργα πράγματα» της τάξης όπως είπαν τα ίδια

- την επιθυμία τους να καθιερωθεί το παιχνίδι του Αγαπητού ως παιχνίδι τάξης ώστε να αναγνωρίζει σε όλους το δικαίωμα της συμμετοχής.

Το παιχνίδι παίχτηκε ως «ομαδικό» με το στοιχείο της «μίμησης». Η συζήτηση για την «τροποποίηση» του παιχνιδιού αποκάλυψε:

- την ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι μέσα στην τάξη
- τον αποφασιστικό ρόλο του παιχνιδιού στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών και στο ζωντάνεμα της ζωής στην τάξη

- τις μεγάλες δυνατότητες του συγκεκριμένου παιχνιδιού («Κάνεις ότι κάνω;») ως μορφής έκφρασης που έδινε τρόπο δράσης στα παιδιά εκείνα που δεν μπορούσαν να εκφράζουν το δυναμισμό τους εύκολα μέσω του λεκτικού κώδικα επικοινωνίας.

Τα παιδιά βοήθησαν να γεννηθεί στο μυαλό μου η νέα ιδέα συνδυασμού διδασκαλίας γλώσσας με άλλες μορφές έκφρασης και με διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς. (Το «Συνδύασε» του Parnes). Ο Σπόρος για την ιδέα ένταξης μιας πολύμορφης έκφρασης στη διδασκαλία γλώσσας είχε πέσει στη σκέψη μου κι αυτή τον ζέστανε, τον πότισε με την ανησυχία και το μεράκι της και συνεχίζει να τον ποτίζει κοντά τριάντα χρόνια τώρα προσπαθώντας να επιτύχει το συνταίριασμα γλώσσας-τέχνης στα πλαίσια του οποίου η εναρμόνιση των στόχων των δύο μερών στρώνει χώρους ερωτικής δράσης για τα παιδιά, ανοίγει δυνατότητες ανάπτυξης της δημιουργικότητας τους.

Να πώς μπορεί στην πράξη ένας κατάλογος του Osborn να βοηθά στη δημιουργική λύση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής μάθησης τροποποιημένος κατά την αντίληψη του Parnes.

Μια άλλη προσέγγιση επίλυσης προβλήματος με τη βοήθεια καταλόγου προτάσεων είναι γνωστή ως «Μέθοδος πρόκληση» (Trigger method), ως «Μέθοδος ελέγχου με τη βοήθεια λίστας ερωτήσεων» (Checklist Method), ή ως «Κατάλογος δημιουργικών ερωτήσεων» (St. H. Kim, 1990, 41, I. Ξανθάκου, 1998, 102). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη χρήση ενός αριθμού ερωτήσεων που σχετίζονται με την «τροποποίηση» ή την «μετατροπή» μιας ιδέας. Μια ομάδα «καταλυτικών λέξεων» μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια των ερωτήσεων αυτών για να μετατρέψει παλιές ιδέες σε νέες. Είναι «λέξεις-κλειδιά» όπως «προσαρμόζω», «τροποποιώ», «μεγεθύνω», «συμπύσσω», «αυξάνω», «συνδυάζω», «αντιστρέφω» κ.α. (St. H. Kim, 1990, 41), ήτοι ρήματα που μπορούν να υπηρετούν το στόχο για τη λύση του προβλήματος που αφορά «άλλες χρήσεις, άλλες λειτουργίες του πράγματος» (ό.π)

Οι ερωτήσεις, γνωστές και από την τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming), κατατάσσονται για λόγους ευκολότερης χρήσης σε εννέα κατηγορίες οι οποίες «ενδέχεται να αλληλοτροφοδοτούνται ή και να βρίσκονται σε κατάσταση αλληλοδιαδοχής» (I. Ξανθάκου, 1998, 103):

- 1.«Ποιες άλλες χρήσεις;»
- 2.«Ποιες προσαρμογές;»
- 3.«Ποιες τροποποιήσεις;»
- 4.«Ποιες μεγεθύνσεις;»
- 5.«Τι μικρύνσεις; Ποιες μειώσεις;»
- 6.«Με τι να αντικαταστήσω-υποκαταστήσω;»
- 7.«Ποιες ανακατατάξεις-αναδιατάξεις;»
- 8.«Τι να αντιστρέψω;»
- 9.«Ποιους συνδυασμούς;»

Είναι ερωτήσεις που μπορούν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης, να προκαλούν τα παιδιά να «εξετάζουν τα πράγματα με καινούριους τρόπους» (E. P. Torrance, 1995, 112) και βεβαιώνουν ότι η δημιουργική διδασκαλία δεν είναι ένα «θαύμα» αλλά μια «λογική κατανοητή διαδικασία» (ό.π) που μπορεί να οδηγεί σε θαυμαστές αντιδράσεις σκέψης μέσα από διαδικασίες, όπως αυτές της τέχνης των ερωτήσεων. Είναι ερωτήσεις που ενθαρρύνουν κάθε είδους απόκλιση, γι' αυτό και προκαλούν τη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών (Βλ. E. P. Torrance, 1995, 95–112).

#### 4.4. Τεχνική «Επίλυση προβλήματος» – Μνήμη

Μελετητές (Weisberg, Langley, Jones, Schank) εστιάζουν στην ανθρώπινη μνήμη, η οποία, κατά την αντίληψη τους, σχετίζεται και ερμηνεύει τη δημιουργική εκπλήρωση. Περιγράφουν τη διαδικασία μιας «δυναμικής μνήμης», η οποία διαθέτει ένα «στοκ εξηγήσεων και κάποιες τεχνικές εύρεσης τους στην κατάλληλη στιγμή» (R. C. Schank, στο R. Sternberg, 1997, 237) για να τις αξιοποιήσει το άτομο. Μια πλούσια βάση γνώσεων θεωρείται «σπουδαίο στοιχείο» της δημιουργικής λύσης προβλήματος, η οποία αποκαλύπτεται «μόνο όταν το άτομο αποκτήσει βαθιά γνώση του χώρου που ερευνά» (R. W. Weisberg, στο R. Sternberg, 1997, 155). Η μνήμη είναι «ο πράκτορας» που συσχετίζει τη βάση της πλούσιας γνώσης με την «ποικιλία» που χαρακτηρίζει τη λύση σε οποιοδήποτε πρόβλημα. Η άσκηση εξάλλου της μνήμης, όπως υποστηρίζουν οι μελετητές, μπορεί να της εξασφαλίσει μηχανισμούς που βεβαιώνουν ότι μπορεί η μνήμη «σαφώς να χρησιμοποιηθεί για να αναπτύξει τις λειτουργίες της κωδικοποίησης και της ανάκλησης» (St. H. Kim, 1990, 105)

Περιγράφεται έτσι η σχέση της γνώσης με τη δημιουργική λύση προβλήματος. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα βασίζονται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γνώση του υποκειμένου και το ίδιο το πρόβλημα. Το υποκείμενο «θέτει τα κριτήρια του» για τη λύση του προβλήματος, τα οποία βασίζονται «στις υποδείξεις» του προβλήματος και «στη γνώση» που διαθέτει. Μετά χρησιμοποιεί αυτά τα κριτήρια ως βάση για την «αξιολόγηση της επάρκειας κάθε προτεινόμενης λύσης», η οποία αναπόφευκτα μπορεί να παρουσιάζει «περαιτέρω προβλήματα προς λύση» και επαναλαμβάνεται έτσι η διαδικασία μέχρις ότου ικανοποιηθούν όλα τα κριτήρια. (R. W. Weisberg, στο R. Sternberg, 1997, 152).

Αυτή η διαδικασία επίλυσης προβλήματος θα μπορούσε να οριστεί ως «πολλαπλές έρευνες στη μνήμη» από την άποψη ότι κάθε βήμα προς τη λύση λειτουργεί ως «υπαιγμός για περαιτέρω διόρθωση της πληροφορίας». Μέσα απ' αυτή τη διαδικασία το πρόβλημα επαναπροσδιορίζεται ή μετατρέπεται σ' ένα νέο πρόβλημα, καθώς ο επιλύων δουλεύει σ' αυτό και συχνά αναγνωρίζει την «ανεπάρκεια» αυτού που θεώρησε ως επαρκή λύση. (R. W. Weisberg, στο R. Sternberg, 1997, 152). Η διαδικασία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως διαδικασία «απλής αναδόμησης και χρήσης» της προηγούμενης εμπειρίας γιατί η κατάσταση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα είναι νέα γι' αυτά και οποιαδήποτε αναδόμηση γίνεται μέσα από έναν «τμηματικό αγώνα ανάμεσα στην παρούσα κατάσταση και την προηγούμενη εμπειρία» (ό.π). Η παραγωγή, λοιπόν, μιας λύσης αντί άλλης εξαρτάται από την τμηματική πορεία που ακολουθεί ο

επιλύων, κι αυτή αντίστροφα εξαρτάται από το ποιους παράγοντες του προβλήματος θεωρεί ο επιλύων σημαντικούς. Η φύση επομένως της δημιουργικής λύσης είναι «αυξητική και διαρκώς αναθεωρούμενη από μια καλά οργανωμένη ανάλυση της όλης κατάστασης» (R. W. Weisberg, στο R. Sternberg, 1997, 153).

Σύμφωνα μ' αυτή την αντίληψη η λύση δε σχετίζεται με ειδικές διαδικασίες, όπως είναι η ενόραση. Πάντα εξαρτάται από τη χρήση της προηγούμενης εμπειρίας. Ακόμη και σε περιπτώσεις λανθασμένης πορείας της σκέψης η λύση εξαρτάται από την ανατροφοδότηση από το περιβάλλον. Ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι η προεμπειρία με ιστορίες ανάλογες προς το προτεινόμενο πρόβλημα «διευκολύνουν την ανταπόκριση» στο πρόβλημα, ακόμη κι αν τα υποκείμενα δεν είχαν πληροφορηθεί για τη συνάφεια ανάμεσα στις ιστορίες και το πρόβλημα. Αναφέρεται μάλιστα ότι τα υποκείμενα βοηθήθηκαν όταν αξιοποίησαν «κάποιο σαφή υπαινιγμό» από τις ιστορίες ή τις προτάσεις που παρουσιάστηκαν πριν τη λύση και ήταν έντονα σχετικές με τη λεκτική δομή του προβλήματος. (R. W. Weisberg, στο R. Sternberg, 1997, 158). Αποκαλύπτεται έτσι η εστίαση στη μνήμη και στο ρόλο της αναλογικής λειτουργίας, η οποία μπορεί να παρέχει αναλογικές σχέσεις ως βάση για την αναζήτηση στο χώρο της μνήμης, αφού η αναλογία είναι «ο μηχανισμός που πραγματικά υπόκειται της πρωτότυπης σκέψης» (P. Langley & R. Jones, στο R. Sternberg, 1997, 199).

Η αναλογία ως ομοιότητα ανάμεσα σε δύο σχέσεις, μία του παρελθόντος και μία του παρόντος, λειτουργεί ως «σημείο εκκίνησης προς νέες ιδέες». Παραδείγματα μεγάλων εφευρετών (Thomas Edison: φωνογράφος, Louis Paster: πενικιλίνη, κ.α) βεβαιώνουν ότι «το παρελθόν μπορεί να οδηγήσει το παρόν» παρέχοντας στον άνθρωπο πλαίσια ιδεών, προσπαθειών, αρχών, νόμων, μοντέλα αντιδράσεων στην προσπάθεια τους να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Όλα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως «ιδέες-κλειδιά» που μπορούν να δομήσουν σχήματα αναλογιών για τη λύση νέων προβλημάτων, (St. H. Kim, 1990, 30). Κατά την αναλογία ή μεταφορά κάποιος συσχετίζει δύο σύνολα διαφορετικών χρονικών περιόδων. Η συσχέτιση αυτή μπορεί να δηλώνεται «με σαφήνεια» ή «με υπαινιγμό» (R. J. Sternberg, 1997, 135).

Εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή της συσχέτισης παίζουν οι νοερές εικόνες, που φαίνεται να προηγούνται των λεκτικών σχημάτων και λειτουργούν ως «δυναμική πηγή απόκτησης γνώσεων» (St. H. Kim, 1990, 33), οι οποίες συντελούν στην εύρεση της λύσης του προβλήματος. Είναι ιδέες που κωδικοποιούνται σε εικόνες και «εστιάζουν στην δημιουργική ιδέα» (ό.π).

Μια «δύναμη-κλειδί» στη λειτουργία των νοερών εικόνων είναι ο «παραλληλισμός». Οι οπτικές εικόνες (οπτικές ή ακουστικές) είναι ένα μέσο με το οποίο μπορούμε να δούμε «τις σχέσεις σε δύο και μερικές φορές σε τρεις κατευθύνσεις», πράγμα που εξασφαλίζει «περισσότερο χώρο για σκέψη», (St. H. Kim, 1990, 34). Μας βοηθά, δηλαδή, να εξετάσουμε περισσότερες ιδέες και να επιτύχουμε μεγαλύτερη πρόοδο στο ίδιο διάστημα χρόνου.

Η χρήση γραφίστικης στο κομπιούτερ δηλώνει τη σημασία των οπτικών εικόνων στη δημιουργική λύση προβλήματος. Ένα ολικό εικονικό σχήμα μπορεί να εμπεριέχει και να προβάλλει όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με το πρόβλημα, και σε περιπτώσεις καλής δομής του σχήματος μπορεί να δηλώνει και κανόνες που οδηγούν σε νέους μηχανισμούς αξιοποίησης των στοιχείων του σχήματος. Έτσι τα γνωστά στοιχεία γίνονται δυναμικά, αναδομούνται εύκολα, αξιοποιούνται κατάλληλα, γίνονται επομένως εργαλεία που μπορούν να ενθαρρύνουν την

ανακάλυψη της δημιουργικής λύσης του προβλήματος ή άλλων νέων λύσεων. Δηλώνεται έτσι η σημασία της χρήσης των σχεδιαγραμμάτων, των εικονογραφημάτων και άλλων εικονικών πλαισίων τα οποία δεν έχει ακόμη αναγνωρίσει η εκπαίδευση ως εργαλεία μάθησης.

Ερευνητές περιγράφουν τους δυνατούς ρόλους μιας αναλογίας–μεταφοράς:

1. Η αναλογία–μεταφορά λειτουργεί ως «υπόδειγμα της σκέψης» (H. E. Gruber & S. N. Davis, στο R. Sternberg, 1997, 254–255). Όπως ακριβώς κάποια σκέψη πηγαίνει κατευθείαν σε οπτικές εικόνες και κάποια άλλη σκέψη μπορεί να παίρνει ένα ενδιάμεσο μεταφορικό σχήμα.

2. Μια μεταφορά μπορεί να παίζει ένα «ρόλο σύνδεσης», όπως όταν εκφράζει μια σύνδεση ανάμεσα σε άσχετους χώρους.

3. Μεταφορές μπορούν να παίζουν έναν «αναλυτικό ρόλο», όπως όταν μια σύνθετη ιδέα διασπάται στα στοιχεία της και το καθένα εκφράζεται με διαφορετική μεταφορά.

4. Οι μεταφορές μπορούν:

- να «συγκεκριμενοποιούν» αφηρημένες ιδέες.
- να μετατρέπουν τις ασαφείς σε «χειροπιαστές»
- να φωτίζουν την αφηρημένη ιδέα που διασυνδέει διαφορετικές ομάδες συγκεκριμένων εμπειριών.

5. Οι μεταφορές μπορούν, τονίζοντας την ασάφεια ανάμεσα στα κυριολεκτικά και μεταφορικά σχήματα μιας ιδέας, να κινητοποιούν την παραγωγή νέων ιδεών και λειτουργούν ως ένας «τρόπος για να εξετάζουμε ένα σύστημα απόψεων» (ό.π).

6. Μπορούν να παίζουν ένα «θεωρητικό–σταθεροποιητικό» ρόλο, όπως όταν οι αναλογίες εισάγονται κατευθείαν σε φανερές αμφισβητήσεις.

7. Μπορούν να παίζουν έναν «εκφραστικό ρόλο», όπως στις περιπτώσεις στις οποίες η ιδέα σε σχήμα ερώτησης έχει αναπτυχθεί με κάποιο άλλο σχήμα και επαναδιατυπώνεται διαφορετικά για λόγους έκφρασης της επικοινωνίας.

8. Μπορούν να παίζουν ένα «συγκινησιακό ρόλο», όπως όταν η «προκλητική δύναμη» μιας μεταφοράς φορτίζει μιαν ιδέα με νέα συγκίνηση.

Δηλώνεται έτσι ότι η «εικονοποίηση» είναι αποφασιστικό στοιχείο της σκέψης και τεχνική που μπορεί να ενισχύει «την εσωτερική έκφραση των ιδεών τόσο όσο και τη διάδοση τους σ' ένα ακροατήριο» (St. H. Kim, 1990, 35). Η διαδικασία λοιπόν που αφορά την παραγωγή σκίτσων ή σχηματικών αναπαραστάσεων βοηθά να αναπτυχθούν περαιτέρω οι ιδέες. Μπορεί, ως εκ τούτου, η εικονοποίηση των ιδεών ως τεχνική να είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας παραγωγής ιδεών. Ο λύτης του προβλήματος εκφράζοντας τις ιδέες του στο χαρτί, για παράδειγμα, καθίσταται ικανός έπειτα να εκτιμά δοκιμαστικά την αποτελεσματικότητα τους αναπτύσσοντας σε σχήμα κάθε επόμενη καταγραφή των ιδεών.

Για μας η τεχνική να απεικονίζεις τις ιδέες σε γραφίστικα σχήματα (εικόνες, σκίτσα, γραφήματα, διαγράμματα, φιγούρες, κινούμενες κάρτες, προσχέδια και άλλες εικονιστικές παραστάσεις) στα οποία συχνά μπορούν να ανακατώνονται και λόγια σ' ένα συνεργηστικό πλαίσιο λεκτικών και εικονικών στοιχείων σχηματοποιεί ένα πολύ δυναμικό εργαλείο για τη λύση προβλημάτων. Η εμπειρία στην τάξη συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι το χαρτί (ή ο πίνακας), το μολύβι (ή η κιμωλία), το χρώμα, το σχήμα, η γραμμή, με την ποικιλία σε χρώμα, σχήμα, ένταση, η δυνατότητα μετακίνησης των στοιχείων ενός τέτοιου πλαισίου

απεικόνισης, τα φυσικά, δηλαδή, μέσα που μπορεί να έχει στη διάθεση του το παιδί μέσα στην τάξη συνιστούν αποφασιστικά εργαλεία για το σημαντικό βήμα προς τη λύση ενός προβλήματος μάθησης. Η τεχνική του βάζω τις ιδέες στο χαρτί είναι, κατά την άποψη μας, ίσως από τις πιο χρήσιμες για τη δημιουργική μάθηση στο σχολείο, γιατί:

➤ Καταγράφοντας τα στοιχεία ενός προβλήματος στο χαρτί (ή αναπαριστώντας τα με οποιονδήποτε τρόπο) εστιάζεις το ενδιαφέρον και την προσοχή σου στα προεξέχοντα στοιχεία εξαιτίας ακριβώς της ανάγκης να τα αποδώσεις με σύμβολα, με ονομασίες, με εικονικές παρουσίες.

➤ Καταργούνται οι περιορισμοί της μνήμης αναφορικά με το ποσό των πληροφοριών που αυτή μπορεί να κρατήσει. Ένα εξωτερικό μέσο (το χαρτί, ο πίνακας) που συγκρατεί σε εικόνα ένα πλήθος πληροφοριών, λειτουργεί ως μέσον προέκτασης της λειτουργίας της μνήμης.

➤ Ο χώρος, τα υλικά στοιχεία στην εικονική σχηματοποίηση:

▪ ρίχνουν φως στις σχέσεις ανάμεσα στις ιδέες των δεδομένων στοιχείων.

▪ αποκαλύπτουν την ανάγκη ύπαρξης άλλων που ελλείπουν.

▪ δηλώνουν τάσεις για τρόπους αντίδρασης που διαφορετικά θα ήταν ανύπαρκτοι στη σκέψη του παιδιού.

Η εξωτερίκευση, γενικά, των ιδεών και με άλλους τρόπους (μίμηση, κίνηση με το σώμα) ανοίγουν χώρο και χρόνο για παραγωγή και διερεύνηση των ιδεών καθώς συνεπώς υπηρετούν την αναλογική λειτουργία της σκέψης των παιδιών ως απεικονίσεις ιδεών που μπορούν να ενθαρρύνουν τη μεταφορά της γνώσης από ένα χώρο σε άλλο. Εμπειρικά πειράματα στο Πανεπιστήμιο της California, που ερευνούν αν τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν τη γνώση από ένα χώρο σε άλλο, δείχνουν ότι ακόμη και τρίχρονα παιδιά «αντιλήφθηκαν τον παραλληλισμό ανάμεσα σε παρόμοια προβλήματα» και έλυσαν ένα πρόβλημα μέσω αναλογίας με το άλλο (D. Perkins, 1992, 125), όταν τους ζητήθηκε να βρουν τις ομοιότητες ανάμεσα στα δύο προβλήματα. Αυτά και άλλες μελέτες αποκαλύπτουν ότι η μεταφορά της γνώσης γίνεται πιθανή όταν:

➤ η γνώση που πρέπει να μεταφερθεί δείχνει σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος.

➤ δίνεται έμφαση στην ευελιξία και τη δυνατότητα πολλαπλών εφαρμογών.

Το πρόβλημα, λοιπόν, για το δάσκαλο προβάλλει μέσα από το «πώς;» ενισχύεται στο παιδί η ικανότητα να επιχειρεί τον παραλληλισμό ανάμεσα σε καταστάσεις, να διερευνά ομοιότητες και διαφορές επιτυγχάνοντας την ενεργοποίηση της μεταφορικής του λειτουργίας. Αναφερόμαστε πάλι σε πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν σ' αυτό. Θα μπορούσαμε να προτείνουμε δύο:

Πρώτη πρακτική

Ο δάσκαλος ενεργεί πάντα με στόχο να γεφυρώσει:

α) το χώρο της γνώσης που καλλιεργεί με άλλους χώρους μάθησης.

β) το χώρο της σχολικής μάθησης με το χώρο της εξωσχολικής ζωής.

γ) τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων με τα περιεχόμενα των παραπρογραμμάτων.

Είναι μια δύσκολη προσπάθεια που απαιτεί:

• να ξοδεύει ο δάσκαλος χρόνο για να εξασφαλίζει περιεχόμενα και τρόπους που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

• Να επινοεί ο δάσκαλος τεχνικές που ενθαρρύνουν τους μαθητές στη διερεύνηση άλλων χώρων για αναζήτηση συνδέσεων της νέας γνώσης με άλλες

σε άλλους χώρους.

Ερωτήσεις-εργαλεία στα χέρια του δασκάλου ικανές να παρωθούν σ' αυτό είναι:

- Μπορούμε να βρούμε κάτι τέτοιο στα άλλα μας μαθήματα ή σε άλλα μας ακούσματα ή θεάματα εκτός σχολείου;
- Σε τι ακριβώς μοιάζουν; Σε τι διαφέρουν;
- Με ποιο τρόπο το λέει η Γλώσσα και με ποιο η Ιστορία;
- Γιατί έχουν διαφορετικό τρόπο;
- Που φαίνεται η διαφορά στον τρόπο;
- Τι εικόνες ξυπνά στο μυαλό σου ο ένας τρόπος και τι ο άλλος;
- Εσύ ποιόν τρόπο προτιμάς; Γιατί; Τι σου θυμίζει; Τι σε κάνει να νιώθεις;
- Θα είχες εσύ άλλο τρόπο να το εκφράσεις;
- Τι θα κρατούσες ως σημαντικό από τον πρώτο τρόπο και τι από το δεύτερο; κ.α.

Με τις ερωτήσεις αυτές επιχειρείται η εστίαση σε λέξεις, εκφράσεις, δομές που χαρακτηρίζουν τον κώδικα του ειδικού χώρου γνώσης. Στόχος του δασκάλου είναι η καλλιέργεια αυτής της αναλογικής αντιστοιχίας την οποία θα πρέπει να αντιλαμβάνεται ο μαθητής μέσα από σύμβολα τελικά.

Δεύτερη πρακτική:

Ο δάσκαλος προσπαθεί να διατηρεί ένα είδος προσκόλλησης σ' αυτή τη σχέση γεφύρωσης των διάφορων χώρων μάθησης, ώστε να μην είναι πρόβλημα για τους μαθητές το πέρασμα από τον ένα χώρο στον άλλο. Όταν εξοικειωθούν τα παιδιά στον τρόπο να διασυνδέουν τους χώρους γνώσης αντιλαμβάνονται την προσπάθεια σαν το παιχνίδι που κάνει ο Αχιλλέας να τρέχει, όπως μας είπε, στο μακρύ διάδρομο του σπιτιού του (το μεταφορικό ανάλογο του χώρου της νέας γνώσης) μαινοβγαίνοντας από τα ανοιχτά δωμάτια (μεταφορικό ανάλογο των άλλων χώρων της υπάρχουσας γνώσης), που βρίσκονται στις δύο πλευρές του διαδρόμου. Έτσι είπε με πολύ ενθουσιασμό το παιδί, όταν ρωτήσαμε πώς του φαίνεται αυτό το πέρασμα από το ένα μάθημα στο άλλο.

Το πέρασμα αυτό εξασφαλίζεται όταν, για παράδειγμα, ο δάσκαλος ασκεί τους μαθητές να εστιάζουν με έμφαση όχι μόνο στο περιεχόμενο της γνώσης, αλλά και στα μέσα που την υπηρετούν σ' έναν ειδικό χώρο. Ενθαρρύνουμε το παιδί να υπογραμμίζει, να συλλέγει εκφράσεις, έννοιες, σχήματα χαρακτηριστικά του χώρου με στόχο όχι απλά να τα συγκεντρώνει, αλλά να τα χρησιμοποιεί αναζητώντας την αναλογία (ομοιότητα ή διαφορά) σε άλλα ευρήματα από άλλους χώρους φτιάχνοντας δικές του εκφράσεις για τις ανάγκες της καθημερινής του ζωής. (Για μας το στόχο αυτό υπηρετούσε η «καρτέλα θησαυρός», την οποία με μεγάλη ευχαρίστηση συμπλήρωναν τα παιδιά, μεγαλύτερη μάλιστα από εκείνη που ένιωθαν συμπληρώνοντας την καθιερωμένη καρτέλα λεξιλογίου, γιατί στην «καρτέλα θησαυρός» η συμπλήρωση των στοιχείων ήταν προϊόν των δικών τους επιλογών και των προσωπικών τους αξιολογικών κριτηρίων). Όλα αυτά κάνουν οικεία και προσβάσιμα τα περάσματα από τον έναν στον άλλο χώρο γνώσης, ανοίγουν πεδία ευρύτερης ανατροφοδότησης, απεριόριστης δράσης, ορίζουν πολλαπλές πηγές εμπλουτισμού της σκέψης, προβάλλουν μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Η ιδέα της προσκόλλησης σ' αυτό τον τρόπο επικοινωνίας της πληροφορίας δημιούργησε μια νέα τεχνική που αποκαλείται «Μάθηση βασισμένη στη λύση προβλήματος» («Problem-based learning»). Πρόκειται για μια τεχνική κατά την

οποία οι μαθητές «μαθαίνουν ένα σώμα γνώσης» δουλεύοντας σε προβλήματα, η επίλυση των οποίων απαιτεί γνώση που «δεν εμφανίζεται προκαταβολικά», αλλά αναζητείται την ώρα που είναι απαραίτητη για τη λύση. (D. Perkins, 1992, 127). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η τεχνική αυτή οδηγεί σε «περισσότερη ευελιξία και παραγωγή εφαρμογής της γνώσης αργότερα» (ό.π.) και τούτο διότι η γνώση μαθαίνεται σε συνάφεια με το έργο επίλυσης του προβλήματος και οργανώνεται καλύτερα αναγνωριζόμενη ως σημαντική για τις ανάγκες επίλυσης.

Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η αναλογία «οδηγεί στην επίλυση προβλήματος μέσω εννοιακής διαδικασίας» (P. Langley & R. Jones, στο R. Sternberg, 1997, 185). Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι η εξέλιξη της διαδικασίας της επίλυσης προβλήματος απαιτεί ένα «άλμα ενόρασης» ή μια «λάμψη εικόνας» με την οποία ένα παλιό πρόβλημα αποκαλύπτεται ξαφνικά μέσα σ' ένα διαφορετικό φως. (P. Langley & R. Jones, στο R. Sternberg, 1997, 179).

Εδώ εισάγονται:

α) η περίπτωση Αρχιμήδη, ο οποίος σχηματοποίησε αναλογία ανάμεσα στο σώμα του, όταν βυθιζόταν στο μπάνιο, και στο στέμμα του βασιλιά.

β) η περίπτωση Kekule, ο οποίος σχηματοποίησε ένα σχέδιο ανάλογο προς την εικόνα ενός φιδιού που είδε μέσα στο μυαλό του να δαγκώνει την ουρά του και ανακάλυψε έτσι το δακτύλιο του μορίου βενζίνης. (P. Langley & R. Jones, στο R. Sternberg, 1997, 184).

Πολλαπλές όμως μελέτες αποκαλύπτουν, ως αντίλογο σ' αυτή την άποψη, ότι, ακόμη και σ' αυτές τις εξαιρετικές περιπτώσεις, η λύση προέκυψε μάλλον ως «μια προς τα εμπρός προέκταση της προηγούμενης δουλειάς ... [ότι] σε καμία περίπτωση δεν συνέβη καμία ασυνήθιστη εσωτερική διαδικασία» (ό.π., 168) και ότι αυτό που κάποιοι ορίζουν ως εννοιακή ικανότητα δεν είναι παρά η ικανότητα να εμπλέκεται το άτομο στη διαδικασία της αναλογικής σκέψης, η οποία κατά τον Hall (1986) είναι ένα πλαίσιο διαδικασιών που περιλαμβάνει τέσσερις συνιστώσες:

1.	Recognition:	Αφορά την «επανάκτηση μιας ευλογοφανούς πηγής από τη μακροπρόθεσμη μνήμη» (ό.π., 186)
2.	Evaluation:	Όταν η πιθανή πηγή από τη μνήμη έχει οριστεί, το άτομο «αξιολογεί την αναλογία για να βεβαιωθεί ότι αυτή είναι λογική» (ό.π.)
3.	Consolidation:	Όταν η αναλογία είναι επιτυχημένη, το άτομο «θέλει να αποθηκεύσει στη μνήμη μια αφηρημένη περιγραφή για να απλουστεύσει την ανάκληση σε μελλοντικές καταστάσεις» (ό.π.). Είναι η φάση της αναλογίας που παίζει σημαντικό ρόλο σε έργα μάθησης.

Οι απόψεις των μελετητών συγκλίνουν στο σημείο που αναγνωρίζουν ότι η αναλογία, ως μηχανισμός σκέψης, διερευνά τη σχέση ανάμεσα στην προϋπάρχουσα μνήμη-γνώση και στη νέα, η οποία αποτελεί στόχο μέσω της επίλυσης προβλήματος. Διαφωνούν, βέβαια, στον τρόπο που καθορίζεται η σχέση. Το σημαντικό, ωστόσο, για την εκπαίδευση είναι ότι η αναλογία «υπόκειται πολλών τύπων δημιουργικής σκέψης» (P. Langley & R. Jones, στο R. Sternberg, 1997, 199) και ότι η δημιουργική επίλυση προβλήματος εξαρτάται:

- από τις γνώσεις κάποιου για ένα χώρο.



- από τα νοητικά σχήματα που διαθέτει.
- από τις ιδιαίτερες καταστάσεις στις οποίες κάποιος βρίσκει τον εαυτό του να δρα.

Μια σημαντική, κατά την άποψη μας, αντίληψη αναφορικά με το ρόλο της αναλογίας στη δημιουργική επίλυση προβλήματος είναι εκείνη του Carbonel (1986). Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι «οι επιφανειακές ομοιότητες στη δομή του προβλήματος και στην πορεία επίλυσης είναι λιγότερο σημαντικές από τις αιτίες που καθόρισαν τα ιδιαίτερα βήματα που ακολουθήθηκαν» (P. Langley & R. Jones, στο R. Sternberg, 1997, 189). Πιστεύει ότι χαλαροί μέθοδοι επίλυσης προβλήματος «αποθηκεύουν ένα παράγωγο ίχνος» στη μνήμη, το οποίο όχι μόνο περιέχει την πορεία της τελικής λύσης, αλλά συμπεριλαμβάνει αποτυχημένες πορείες και τις αιτίες που οι πορείες δεν οδήγησαν σε λύση.

Δηλώνεται έτσι η αντίληψη ότι η δημιουργική λύση «μπορεί να αναδύεται και από την αποτυχία» (R. C. Schank, στο R. Sternberg, 1997, 227). Ως τεχνική η αντίληψη αυτή αποκαλείται «κύκλος κατανόησης». Ως διαδικασία ξεκινά από μια αποτυχία να επιλύσουμε κάτι, ακολουθεί η ερώτηση που αφορά το «γιατί» συνέβη η αποτυχία. Δίνεται στη συνέχεια μια εξήγηση για την αποτυχία. Ακολουθεί μια ερώτηση για να γενικεύσουμε την εξήγηση που βρήκαμε. Τελικά προβαίνουμε σε μια γενίκευση, ένα νέο γεγονός που έχει μαθευτεί. Η διαδικασία της εξήγησης είναι «μια έμφυτη δημιουργική διαδικασία» (ό.π, 229) και ως τεχνική ακολουθεί το σχήμα: λάθος –ερώτηση – εξήγηση – υπενθύμιση – γενίκευση.

Η διαδικασία της εξήγησης μιας αποτυχίας, ενός λάθους είναι διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με τις διαδικασίες εκπαιδευτικής μάθησης και μπορεί να διδαχθεί. (Έχουμε ήδη αναφερθεί σε διαδικασίες αξιοποίησης του λάθους). Υπάρχουν ερωτήσεις πολύ χρήσιμες για τον εκπαιδευτικό:

- Τι προκάλεσε αυτό το ανεπιθύμητο γεγονός; (Που οφείλεται η αποτυχία;)
- Ποιοι παράγοντες το προκάλεσαν;
- Γιατί δεν τους αντιμετωπίσαμε;
- Πώς μπορούμε να τους ανατρέψουμε;
- Πώς μπορούμε να ανατρέψουμε αυτή την κατάσταση;
- Τι θα συμβεί αν δεν παλέψουμε για την ανατροπή της;
- Ποιος μπορεί να προτείνει κάτι για την αλλαγή της; κ.α.

Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η δημιουργική λύση προβλήματος στηρίζεται σε διαδικασίες «εξηγήσεων» και «γενικεύσεων» των εξηγήσεων. Οι άνθρωποι δεν αρκούνται στο να αναζητούν τα «γιατί» της ανθρώπινης δράσης. Θέλουν να δημιουργούν «γενικευμένες εξηγήσεις» ή «γενικευμένες υποθέσεις», που θα αποκαλύπτονται «αποτελεσματικές» για την αντιμετώπιση άλλων ανάλογων καταστάσεων. (R. C. Schank, στο R. Sternberg, 1997, 228). Είναι η ανάγκη του ανθρώπου να δημιουργεί «κανόνες» των αποτελεσμάτων ή των γεγονότων, ιδιαίτερα εκείνων που σχετίζονται με τα εσωτερικά κίνητρα των ανθρώπων, οι οποίοι, ως εκ τούτου, δηλώνουν «ανθεκτικοί» στις ανάγκες μνημονικής αναδόμησης για την ανάπτυξη διαδικασιών μεταφοράς της γνώσης. Χρησιμοποιεί, έτσι, το δημιουργικό ανθρώπινο μυαλό για την επίλυση προβλήματος τον «απλό» μηχανισμό: «παραγωγή, επιλογή, διατήρηση». Ο μηχανισμός αυτός παραβάλλεται με «φροντισμένο κήπο» μέσα στον οποίο «σπέρνονται οι σπόροι των μνημών, εκβλαστάνουν οι μνήμες και υποβάλλονται σε καθαρισμό από αγριόχορτα» (D. N. Perkins, στο R. Sternberg, 1997, 368–369).

#### 4.5. Άλλες μέθοδοι επίλυσης προβλήματος

Μια εναλλακτική μέθοδος προβλήματος είναι η τεχνική «Ζεύγος επιλυόντων το πρόβλημα», (D. Perkins, 1992, 141–142). Είναι μια τεχνική συνεργατικής μάθησης καλή για να αναπτύσσει μεταγνωστικές και άλλες ικανότητες επίλυσης προβλήματος. Αποτελεί πρόταση των μαθηματικών παιδαγωγών Arthur Winbey και Jack Lockhead, που ερευνήθηκε από τους ίδιους. Ως ιδέα εστιάζει στην επίλυση προβλήματος οργανώνοντας τους μαθητές ανά ζεύγη.

Ως διαδικασία αναπτύσσεται ως εξής: Ο ένας από το ζεύγος «χτυπά» το πρόβλημα ανακοινώνοντας τις σκέψεις του αναφορικά με την επίλυση του προβλήματος. Ο άλλος υποχρεούται να μην παρεμβαίνει ακόμη κι αν ο πρώτος μαθητής κάνει λάθη. Αν ο πρώτος παρουσιάζει «τάση προς μικρά λάθη», οι ερευνητές συνιστούν ο δεύτερος μαθητής να το «παιίζει τάχα απρόσεκτος» παριστάνοντας ότι δεν καταλαβαίνει τα λάθη και με σύντομες εκφράσεις του τύπου «Ναι;», «Εντάξει!», «Τι εννοείς;», «Βοήθησε με να καταλάβω» κ.α να υποστηρίξει τη συνέχιση της προσπάθειας του πρώτου να οδηγηθεί στην εύρεση της λύσης. (ό.π).

Οι ίδιοι οι εισηγητές εξηγούν τη λογική αυτής της τεχνικής. Θεωρούν πολύ σημαντικά στην επίλυση «ουσιαστικών» προβλημάτων τα στοιχεία «μεταγνωστική εμπειρία» (metacognitive awareness) και «ανταπόκριση» (reflection). Αναγνωρίζουν ότι είναι μια δύσκολη τεχνική, γιατί απαιτεί από τους συνεργαζόμενους:

- αναπτυγμένη ικανότητα στη λεκτική διατύπωση της ιδέας με «σαφήνεια» από τον επιλύοντα.
- άσκηση του δεύτερου να αντιλαμβάνεται την ποιότητα του ρόλου του και να ενθαρρύνει τον πρώτο για περισσότερη «σαφήνεια».
- και από τους δύο απαιτεί επικοινωνιακή σκέψη, η οποία μπορεί «ξαφνικά να οδηγήσει από στιγμή σε στιγμή στη λύση» (ό.π, 142).

Η τεχνική θυμίζει τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη που απαιτεί ζεύγος ανθρώπων, οι οποίοι επιχειρούν, επικοινωνώντας με τη σκέψη μέσω λεκτικών σχημάτων, να οδηγηθούν στην αλήθεια. Είναι ένα είδος επίλυσης προβλήματος σε μικρή ομάδα. Νομίζουμε όμως ότι στα πλαίσια μιας μεγαλύτερης ομάδας ανοίγονται περισσότερες πιθανότητες για ανακάλυψη της ζητούμενης λύσης, γιατί εκεί ενισχύεται ευκολότερα μέσω της ανατροφοδότησης η ικανότητα για επινόηση. Η τεχνική θυμίζει επίσης παιχνίδι ρόλων. Εκείνο όμως αφήνει πολλά περιθώρια αυθόρμητης έκφρασης ενώ στην τεχνική «ζεύγος επιλυόντων το πρόβλημα» εμποδίζεται εν μέρει η σκέψη αφού ο ένας από τους δύο υποχρεούται να υποκρίνεται τον αδαή, τον ανήξερο. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι, ακόμη κι αν δεν οδηγήσει στη λύση προβλήματος, μπορεί να δώσει μέσω του αυθορμητισμού των παιδιών απόλαυση οδηγώντας τη διαδικασία σε απρόσμενες πορείες σκέψεις που ενθουσιάζουν τα παιδιά και κινούν τη διάθεση τους για λόγο. Είναι ένα παιχνίδι για μεγάλα παιδιά, παιδιά Γυμνασίου.

Μια άλλη εναλλακτική μέθοδος επίλυσης προβλήματος είναι η «προσέγγιση του οράματος» ή «προσέγγιση της αποστολής» (G. Dryden, 2000, 261). Η διαφορά στην προσέγγιση αυτή είναι ότι δεν αρχίζουμε τη διαδικασία με το πρόβλημα αλλά με το «όραμα ενός μέλλοντος στο οποίο κάθε όνειρο μπορεί να πραγματοποιηθεί» (ό.π). Γίνεται από μελετητές της μεθόδου λόγος για «προβληματοκεντρική» μέθοδο από τη μια, η οποία διατρέχει τον κίνδυνο

περιορισμού της λύσης σε στενότερα πλαίσια αναζήτησης ιδιαίτερα σε χώρους όπως η υγεία (ενώ είναι πρόβλημα που αφορά όχι μόνο την αρρώστια αλλά και την πρόληψη και τη διατήρηση της υγείας γενικότερα: διατροφή, γυμναστική, έλεγχος στρες, περιβαλλοντική μόλυνση κ.α) και για διευρυμένους χώρους επίλυσης προβλημάτων από την άλλη, προοπτική που υποστηρίζει ότι υπηρετεί η προτεινόμενη προσέγγιση.

Ίσως ο ορισμός του τι είναι «πρόβλημα» θα γεφύρωνε φαινομενικές διαφωνίες των μελετητών. Για την εκπαίδευση, ωστόσο, το σημαντικό, νομίζουμε, είναι ο αναγνωρισμένος από τους συγγραφείς κοινός στόχος ανάμεσα στις ανωτέρω δύο τεχνικές: Είναι τεχνικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ανθρώπου. Αυτό αναγνωρίζει στο δάσκαλο το δικαίωμα της κατά περίπτωση χρήσης των τεχνικών αυτών. Οι κοινοί εξάλλου κανόνες λειτουργίας των δύο τεχνικών–μεθόδων, (η ανάγκη ορισμού ενός στόχου εκ των προτέρων με το σκεπτικό ότι «δεν θα σας έρθει καμία ιδέα αν δεν ορίσετε ένα στόχο» (ό.π, 263), για παράδειγμα, αναγνωρίζουν τη συνάφεια των τεχνικών αυτών προς τις ένστοχες διαδικασίες μάθησης μέσα στις οποίες, ωστόσο, αναγνωρίζεται ως αναγκαιότητα η συμβολή και η αξιοποίηση του «τυχαίου» στη δημιουργία νέων ιδεών.

#### 4.6. Επίλυση προβλήματος σε επίπεδο σχολικής ζωής

Η επίλυση προβλήματος σε επίπεδο σχολικής μάθησης και ζωής είναι ανάγκη καθημερινή. Οι ανθρώπινες σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον αποκαλύπτουν θέματα που μπορούν να αποτελέσουν περιεχόμενα κατάλληλα για να καλλιεργήσουν την εμπλοκή του παιδιού σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος. Η ζωή στο σχολείο προτείνει ρόλους, σκιαγραφεί χαρακτήρες, δημιουργεί σχέσεις, γεννά ευαρέσκεις και δυσαρέσκεις, πλάθει και προβάλλει έργα που προσφέρονται για την ενθάρρυνση της τάσης του παιδιού όχι μόνο να αναγνωρίζει αλλά και να διαχειρίζεται προβλήματα. Μένει στο δάσκαλο να διαμορφώσει διαδικασίες, να καλλιεργήσει κλίμα και σχέσεις που ευνοούν την τάση του παιδιού: να διερευνά, να απορεί, να ρωτά, να κάνει υποθέσεις, εικασίες, κρίσεις, να αναδιοργανώνει, να αξιολογεί, να ανατροφοδοτεί και να ανατροφοδοτείται προκειμένου να προχωρεί σε διαρκώς νέους κύκλους δράσης απέναντι στις προκλήσεις της ζωής.

Προς τούτο είναι ανάγκη ο δάσκαλος να γνωρίζει ότι:

➤ Μια πλούσια βάση γνώσεων και μια καλή διαχείριση της προηγούμενης γνώσης (ισχυρή μνήμη) μπορεί «ασφαλώς να εξασφαλίζει τη διαβεβαίωση ότι μπορεί το άτομο να γίνει παραγωγός νέας γνώσης» (C. W. Taylor, στο R. Sternberg, 1997, 103) επιλύοντας δημιουργικά τα προβλήματα.

➤ Η γνώση μπορεί να διατηρηθεί στη μνήμη με «έντονα μεγάλη ισχύ» ώστε να μπορεί το άτομο:

- να προεκταθεί πέραν της γνωστής στην άγνωστη γνώση
- να αποκοπεί απ' τη γνωστή αφού την αναθεωρήσει, την αναδομήσει με στόχο «να παραγάγει μελλοντική γνώση που δεν έχει ακόμη παραχθεί» (ό.π, 104)

➤ Η προηγούμενη γνώση μπορεί να χρησιμοποιείται «ως σκαλοπάτια», όπου κάποιος πατώντας στο προηγούμενο μπορεί «να δημιουργεί νέα γνώση σ' ένα υψηλότερο επίπεδο» (ό.π)

➤ Το πέρασμα σ' ένα υψηλότερο επίπεδο γνώσης δημιουργεί «ατμόσφαιρα» που συντελεί σε νέα γνώση όταν η γνώση και η μέθοδος χρησιμοποιούνται με τρόπο «ελκυστικό», ο οποίος καθιστά τη γνώση «σημαντική», ικανή να ενεργοποιεί τη δημιουργική διαδικασία (ό.π, 104)

Δηλώνεται έτσι η ανάγκη για:

- πλούσια γνώση άρα και ισχυρή μνήμη
- ανάπτυξη της ικανότητας της βραχυπρόθεσμης μνήμης:

– να διατηρεί περισσότερο από το συνηθισμένο χρόνο την εικόνα (π.χ. επιχειρώντας το πέρασμα της εικόνας μέσα από πολλές αισθήσεις και κατ' επανάληψη κάθε λίγα δευτερόλεπτα)

– να κρατά περισσότερες ιδέες σε ορισμένο χρόνο (π.χ. να δέχεται το παιδί ένα πλήθος πληροφοριών ως υποδείξεις δράσης και να τις εκτελεί με τη σειρά που δόθηκαν).

Έτσι το περιεχόμενο της βραχυπρόθεσμης μνήμης εισέρχεται στη μακροπρόθεσμη, ένα «είδος μόνιμης άνετης αποθήκης» με «τεράστιες ικανότητες για πρακτικούς σκοπούς» καθόσον το περιεχόμενο της «σβήνει αργά» ή «ποτέ δεν εξαφανίζεται πλήρως οπότε αυξάνεται απεριόριστα η δυνατότητα ανάκλησης του ειδικού περιεχομένου (St. H. Kim, 1990, 105)

Αυτό που πραγματικά προκαλεί τον εκπαιδευτικό είναι με ποιους τρόπους εξασφαλίζεται η σημαντική γνώση στη μνήμη και πώς ενισχύεται στο μαθητή η ικανότητα ανάκλησης του περιεχομένου της. Το σχολείο, ως γνωστό, έχει κατηγορηθεί για τον γνωσιοκεντρικό, ωφελμιστικό του χαρακτήρα, για την υπερανάπτυξη της μνήμης. Δεν αναφερόμαστε όμως σε μηχανικές διαδικασίες μνήμης που καθιστούν το άτομο ικανό για παραγωγή και ανίκανο για δημιουργία. Είναι κοινή αντίληψη των περισσότερων μελετητών ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται στενά με διαδικασίες αναζήτησης και αξιοποίησης των περιεχομένων της μνήμης και «εξαρτάται εξαιρετικά δυναμικά από διαδικασίες ανάμνησης» (R. C. Schank, στο R. Sternberg, 1997, 220–238), άποψη που όχι μόνον δεν ενοχλεί ούτε τους ανθρωπιστές μελετητές, αλλά αντίθετα γίνεται ευπρόσδεκτη ως προσφορά στην κατανόηση της φύσης του ανθρώπου.

Η δική μας αντίληψη περί του τρόπου αξιοποίησης όλων σφαιρικά των δυνατοτήτων του ανθρώπινου μυαλού διατυπώνεται ως προσωπική άποψη κατά ενότητα στην πορεία ανάπτυξης της εργασίας μας. Αφορά ένα τρόπο θετικής παρέμβασης στις λειτουργίες της μνήμης και σχετίζεται με τη χρήση τεχνικών από το χώρο της αισθητικής (χάρτες, σχεδιαγράμματα, εικόνες, γραφήματα κάθε είδους, κίνηση, έκφραση με πολλαπλούς κώδικες επικοινωνίας, τρόποι συγκέντρωσης και οργάνωσης των πληροφοριών σε «όλο», χρήση συμβόλων). Είναι τεχνικές που αναπτύσσουν τις δυνατότητες λειτουργίας της μνήμης καθόσον:

- ενισχύουν με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό τη διασύνδεση της νέας με την υπάρχουσα πληροφορία

- αυξάνουν τον «αριθμό συνδέσεων» της νέας γνώσης με την παλιά (αυξάνεται έτσι και η δυνατότητα ανάκλησης των περιεχομένων μνήμης), ώστε η νέα γνώση να μην εμποδίζει την ανάκληση της παλιάς ούτε η παλιά να λειτουργεί ως «καταστροφική παρέμβαση» (St. H. Kim, 1990, 106) στην αξιοποίηση της νέας:

1. παρεμποδίζοντας η παλιά την απόκτηση της νέας. Αναγνωρίζεται στο σημείο αυτό η συμβολή της παρέμβασης ανάμεσα στην παλιά και τη νέα

τεχνικών από το χώρο της «Τέχνης και Άθλησης» (St. H. Kim, 1990, 106) αντί του ανιαρού κλασικού περάσματος από τη μια στην άλλη. Παρεμπιπτόντως αναφέρω, θέλοντας να τονίσω πόσο δύσκολο είναι να γίνει αποδεκτό το νέο, το ασυνήθιστο, ότι κατηγορήθηκα κάποτε από κάποιο γονιό ότι μετέτρεψα, κατά την αντίληψη του, όλα τα αντικείμενα μάθησης σε αισθητική αγωγή, επειδή ακριβώς παρενέβαλλα ανάμεσα στη νέα και τη παλιά γνώση, εντάσσοντας λειτουργικά στις διαδικασίες μάθησης, δραστηριότητες που: έκαναν

α) το πέραςμα εύκολο, ευχάριστο, αποτελεσματικό, για τα παιδιά –το μαρτυρούν, εξάλλου, τα ίδια τα παιδιά (Κ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998)

β) τη διασύνδεση της νέας με την υπάρχουσα πληροφορία τόσο πλούσια και δυναμική ώστε, προς έκπληξη μου, η ανάκληση της να αποκαλύπτεται αποτελεσματική ακόμη και μετά παρέλευση δύο σχολικών ετών.

2. Εξασθενώντας η νέα γνώση την προηγούμενη μάθηση (Retroactive inference = αναδρομική παρέμβαση). Αυτό συμβαίνει όταν «ο χρόνος επιδρά στο ρυθμό διατήρησης συλλαβών χωρίς νόημα» (St. H. Kim, 1990, 106). Μ' αυτό σχετίζεται και η αδυναμία των μαθητών να ανακαλούν λέξεις, ως εξαιρέσεις γραμματικών φαινομένων, οι οποίες δηλώνουν ασήμαντες στη συνείδηση του παιδιού καθόσον δεν έχουν καμία νοηματική διασύνδεση μεταξύ τους και επιπρόσθετα το πλήθος τους έρχεται να ενισχύσει το βαθμό δυσκολία της ανάκλησής τους. Δική μας πρόταση (αναφέρεται στη σχέση Δημιουργικότητας– Λάθος της εργασίας μας) είναι η τεχνική ένταξης των λέξεων της εξαίρεσης των κανόνων σε αυθόρμητες των παιδιών αφηγήσεις λογικές, φανταστικές, χιουμοριστικές ή σε ρίμες. Είναι τεχνικές που εκτός αυτού κεντρίζουν τη φαντασία και ενίσχυαν την ευκολία ανάκλησης του γραμματικού φαινομένου λόγω της διασύνδεσης του με καταστάσεις συναισθηματικών φορτίσεων. Η δημιουργία τέτοιων αφηγήσεων είναι «δραστηριότητα που απαιτεί συγκέντρωση» (ό.π, 107) και ως εκ τούτου αυξάνει την πιθανότητα διατήρησης των εννοιών στη μνήμη.

- Οι τεχνικές αυτές κάνουν εφικτή τη «διμερή παρέμβαση» στη μάθηση (ό.π, 107) στα πλαίσια της οποίας «αρχικές και πρόσφατες επιδράσεις» συμβάλλουν στην επίτευξη της μάθησης όταν συμβαίνουν στην αρχή και στο τέλος μιας κατάστασης. Αυτές οι γνώσεις είναι πολύ πιο πιθανό να ανακληθούν απ' όσο εκείνες που μαθεύτηκαν στο μέσο της κατάστασης. Η αδυναμία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της «αρνητικής επίδρασης της εσωτερικής γνώσης» αφενός, η οποία εμποδίζει την επακόλουθη μάθηση και της «ανάδρομης παρέμβασης» αφετέρου, κατά την οποία τα «τελικά υλικά της μνήμης επισκιάζουν την ενδιάμεση άσκηση» (ό.π, 108).

Το θέμα αφορά αυτό που, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης, περιγράφεται ως «αποσπασματική μάθηση», κατά την οποία ένα ορισμένο ποσό γνώσεων μαθεύτηκε σε σχήματα αποκομμένα από άλλες δραστηριότητες και σε περιορισμένο χρόνο. Ο Αμερικανός ψυχολόγος William James γράφει για την αποτελεσματικότητα της αποσπασματικής ογκώδους μάθησης, όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει πριν από κάποια εξεταστική περίοδο. Τονίζει με έμφαση ότι πράγματα που μαθεύτηκαν «μέσα σε λίγες ώρες», «με μια περίπτωση» και «για ένα σκοπό» δεν έχουν ελπίδα να δημιουργήσουν «διασυνδέσεις» με άλλα στοιχεία στο μυαλό, γιατί οι λειτουργίες του εγκεφάλου «συντελούνται μέσα από λίγα περάσματα» και «σχετικά ελάχιστα υποχρεούνται σε εγρήγορση ξανά» (St.

H. Kim, 1990, 108). Αντίθετα το ίδιο υλικό που:

- παίρνεται προοδευτικά,
- επανεμφανίζεται σε διαφορετικά περιεχόμενα,
- αναγνωρίζεται με πολλαπλές διασυνδέσεις
- σχετίζεται με άλλα εξωτερικά επεισόδια...
  - αναπτύσσεται σ' ένα τέτοιο σύστημα,
  - σχηματίζει τέτοιες διασυνδέσεις με το υπόλοιπο οικοδόμημα του μυαλού,
  - βρίσκεται ανοιχτό σε τόσο πολλά περάσματα προσέγγισης, ώστε

παραμένει μόνιμο απόκτημα.

(St. H. Kim, 1990, 108)

Είναι προφανές ότι μέσα από την άποψη αυτή δηλώνεται η αναγνώριση της ανάγκης για:

- παροχή χρόνου στις διανοητικές λειτουργίες
- μάθηση μέσα από διαφορετικούς ελκυστικούς τρόπους προσέγγισης
- πολλαπλή διασύνδεση της νέας γνώσης με την παλιά μέσω τεχνικών ειδικών

– φύση διαδικασιών τέτοια που να αυξάνει στο μέγιστο τις δυνατότητες της βραχυπρόθεσμης μνήμης.

Προτείνουμε για δημιουργικά πετάγματα της σκέψης αξιοποιώντας τη μνήμη:

1. Παιχνίδια (Για μας όλες οι διαδικασίες μάθησης είναι παιχνίδια, γιατί τις βιώνουμε στην τάξη ως παιχνίδια) που στοχεύουν στο να επιχειρεί και να επιτυγχάνει το παιδί να αλλάξει:

- εν μέρει (ως προς τη μορφή ή ως προς το περιεχόμενο)
  - μια στερεότυπη φράση ή σκέψη του κειμένου ή ενός συμμαθητή του
  - μια αφήγηση
  - ένα ποίημα
- στην ολότητα του:
  - ανατρέποντας καταστάσεις
  - αλλάζοντας ρόλους
  - αναδομώντας την εξωτερική δομή

διαδικασίες, δηλαδή, που περιγράφουν τη συνειδητή προσπάθεια για αλλαγές, αναδομήσεις και χαρακτηρίζουν την τάση για δημιουργική εκπλήρωση.

Για μας τέτοιου είδους διαδικασίες διασκευής ενός κειμένου συμπεριλαμβάνονται στον τίτλο παιχνιδιών:

α) «Πατώ στα ίχνη του συγγραφέα/ ποιητή και φτιάχνω τη δική μου αφήγηση»

β) «Κλέβω σχήματα και ιδέες από το κείμενο/ ποίημα και φτιάχνω κάτι δικό μου»

(Οι λέξεις είναι προσεκτικά και ένστοχα επιλεγμένες για να κεντρίζουν τη συναισθηματικότητα των μαθητών).

Όταν το παιδί πλάθει αφήγηση «κλέβοντας» συνειδητά κάποια στοιχεία του κειμένου μέσα από δικές του εστιασίες, επιλογές, συμπτώξεις, μεγεθύνσεις, υπερβολές, ανατροπές κι προχωρά σε νέες ιδέες, νέες λύσεις, ασφαλώς αξιοποιεί μνήμη, κρίση, φαντασία, συναίσθημα, όλο, επομένως, το δυναμικό του ανθρώπινου μυαλού.

2. Παιχνίδια στα πλαίσια των οποίων το παιδί αναζητά τη σχέση δύο εντελώς άσχετων καταστάσεων, δύο ασύμβατων λέξεων/ εννοιών, προκειμένου να επιλύσει το πρόβλημα της φαινομενικά ανύπαρκτης μεταξύ τους συνάφειας. Είναι

διαδικασίες, κατά τις οποίες, όπως υποστηρίζουν οι μελετητές, αυξάνονται οι πιθανότητες ανάδυσης της δημιουργικότητας του ανθρώπου από την αξιοποίηση μιας πλούσιας εμπειρίας και στερεής γνώσης, στην οποία πατώντας το άτομο επιχειρεί με σιγουριά πετάγματα της σκέψης. Η προσπάθεια, για παράδειγμα, του παιδιού να εντάξει σε δική του αφήγηση το ασύμβατο διώνυμο: τριχωτός – ψάρι, ασφαλώς ξεκινά από αναζητήσεις περιεχομένων στο χώρο της μνήμης προκειμένου το παιδί:

α) να εξασφαλίσει γενικευμένα σχήματα και των δύο εννοιών στο χώρο της μνήμης.

β) να επιχειρήσει το συνδυασμό στοιχείων από τις δύο έννοιες.

Οι διαδικασίες αυτές είναι διαδικασίες αναλογικής–μεταφορικής σκέψης και σχετίζονται με άλλες, που αφορούν υιοθέτηση νέων τρόπων αξιοποίησης και διαχείρισης των στοιχείων, στις οποίες αποφασιστικό ρόλο παίζει η φαντασία και η προσωπικότητα του παιδιού.

3. Τη δημιουργική αξιοποίηση του λάθους, στην οποία διεξοδικά αναφερθήκαμε αναπτύσσοντας τη σχέση «Δημιουργική Διαδικασία – Λάθος» και η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες λειτουργίας της μνήμης. Ο «κύκλος κατανόησης» του R. C. Schank, στο R. Sternberg, 1997, 227) είναι τεχνική αξιοποίησης των περιεχομένων της μνήμης όταν:

α) αναζητούμε τα «γιατί» συνέβη το λάθος

β) επιχειρούμε να δομήσουμε εξηγήσεις

γ) προσπαθούμε να γενικεύσουμε τις εξηγήσεις που βρήκαμε

δ) προβαίνουμε στη δομή μιας νέας ιδέας, που περιγράφει τη μάθηση που αποκτήθηκε από τη διαχείριση του λάθους, προκειμένου να την εντάξουμε στις υπάρχουσες δομές της μνήμης δημιουργώντας έτσι μια νέα δομή–κατάσταση, στην οποία θα μπορούμε μελλοντικά να στηρίζουμε νέες αναζητήσεις αυξάνοντας τους τρόπους του μυαλού:

- να συγκεντρώνει δεδομένα
- να προβαίνει σε συσχετισμούς
- να σκιαγραφεί συμπεράσματα
- να οργανώνει νέους συνδυασμούς

είναι προφανές ότι αναζητούμε το νέο στηριζόμενο, στο υπάρχον.

Ο R. C. Schank υποστηρίζει – και μεις υποστηρίζουμε την άποψη του – ότι μπορεί να υπάρχει μια ομάδα στάνταρ «ερωτήσεων εξήγησης» που τίθεται «οποτεδήποτε» αποκαλύπτεται μια ανωμαλία. Αξιολογώντας χαρακτηρίζει τις ερωτήσεις «απόλυτα χρήσιμες» και τις περιγράφει:

- Τι προκάλεσε το απρόσμενο συμβάν/ γεγονός;
- Πώς θα μπορούσε ένα απρόσμενο γεγονός να ωφελήσει άλλα;
- Ποιοι παράγοντες προκάλεσαν το γεγονός και μπορούν να συμβούν πάλι;
- Ποιες ήταν οι κρυμμένες αιτίες αυτού του γεγονότος;
- Πώς το θύμα επέτρεψε την ύπαρξη αυτού του γεγονότος;
- Ποιες καταστάσεις οδήγησαν σ' αυτό;
- Γιατί η κατάσταση X λειτούργησε μ' αυτό τον τρόπο;
- Τι ήταν το πιο σημαντικό σ' αυτή την κατάσταση;
- Τι θα συμβεί μετά απ' αυτή την κατάσταση;
- Τι έκανε τον πρωταγωνιστή να αντιδράσει μ' αυτό τον τρόπο;
- Τι είναι αυτό που κάνει την αντίδραση του πρωταγωνιστή διαφορετική των

άλλων προσώπων;  
και άλλες ανάλογες.

Για μας οι ερωτήσεις αυτής της ομάδας αποτελούν αποφασιστικό εργαλείο διερεύνησης κάθε συμπεριφοράς (όχι μόνο της λανθασμένης) στα πλαίσια επεξεργασίας ενός κειμένου γλώσσας, προκειμένου να υπηρετηθεί ο στόχος ανάπτυξης της ικανότητας του μαθητή για βαθύτερη επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου. Τέτοιες ερωτήσεις γίνονται στοιχεία του καθημερινού παιχνιδιού «πινγκ-πονγκ με ανάγνωση» και εμπλουτίζονται ανάλογα με τη φύση του κειμένου με άλλες που εστιάζουν:

- Στο ρόλο του πρωταγωνιστή σε αλληλεπίδραση με το ρόλο των άλλων προσώπων αναφορικά με τα κίνητρα, τις προθέσεις, τους στόχους, τις αντιδράσεις τους.

- στις αναλογίες (ομοιότητες, διαφορές, αντιθέσεις) που μπορούν να υπάρχουν ανάμεσα στην υπάρχουσα και σε άλλες καταστάσεις.

- στον τρόπο με τον οποίον θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ή να ανατρέψει αυτή την κατάσταση.

4. Δημιουργική ανάγνωση κειμένου, η οποία ασκεί τους μαθητές:

α) να γίνονται «ευαίσθητοι» στα προβλήματα και τις πιθανότητες που εμπλέκονται σ' αυτό που διαβάζουν,

β) να ενημερώνονται για:

- τα κενά της γνώσης/ πληροφορίας
- τα άλυτα προβλήματα
- τα στοιχεία που ελλείπουν
- τα πράγματα στα οποία δεν έχει γίνει εστίαση

γ) να αναζητούν «νέες σχέσεις», «νέους συνδυασμούς» συσχετίζοντας στοιχεία φαινομενικά άσχετα σε σύνολα συνάφειας.

δ) να επανορίζουν ή να μετασχηματίζουν πληροφορίες και να χτίζουν αξιολοιώντας το γνωστό.

ε) να χρησιμοποιούν ποικιλία προσεγγίσεων και να εξετάζουν την πληροφορία με ποικίλους τρόπους αναζητώντας και νέους, τολμηρούς, πρωτότυπους.

στ) να αναπτύσσουν τις ιδέες τους συμπληρώνοντας με λεπτομέρειες και κάνοντας την ιδέα τους ελκυστική, συναρπαστική (βλ. P. Torrance, 1995, 72-73).

Θα θέλαμε στο σημείο αυτό να δηλώσουμε το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών για νέες, τολμηρές τεχνικές. Αναφέρουμε κάποιες απ' αυτές που επί χρόνια δοκιμάζουμε στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική:

α) «Πινγκ-πονγκ και Ανάγνωση»

β) «Το παιχνίδι των ρόλων ή Κοινωνιόγραμμα»

γ) «Παιχνίδι ρόλων και brainstorming»

δ) «Ανάγνωση περιθωρίων»

ε) «Ψαρεύοντας τα σημαντικά»

στ) «Σχεδιασμός γραφημάτων»

ζ) «Λέω τι έκανα»

Αναφερόμενοι σε κάθε μία:

α) «Πινγκ-πονγκ και Ανάγνωση». Έχει σημασία ο τρόπος που εισάγεις τα παιδιά στο παιχνίδι και πώς κεντρίζεις το ενδιαφέρον τους γι' αυτό. Κάθε φορά που προτείνω το παιχνίδι αυτό σε μια νέα ομάδα παιδιών δηλώνω λεκτικά και εξωλεκτικά ότι αυτό που θα ζητήσω είναι πολύ δύσκολο για να το καταφέρει



κάποιος και ρωτώ: «Ποιος μάγκας μπορεί να παίξει πιנגκ–πονγκ και συγχρόνως να διαβάζει;» είναι απόλαυση να βλέπεις την προσπάθεια των παιδιών να μορφοποιήσουν σε δράση τη νοερή εικόνα που η φαντασία τους μέσω της αναλογικής λειτουργίας σχημάτισε.

Ο Κωστής, θυμάμαι, μαθητής Δ! Δημοτικού – ένα αεικίνητο, λεπτό πλασματάκι που η ορμή και η ενέργεια της σκέψης του γυάλιζε στα μαύρα του μάτια – βγήκε απ' το θρανίο του, κοίταξε ένα γύρω την αίθουσα, άρπαξε ένα ξύλινο αναλόγιο που είχαμε, έβαλε πάνω το αναγνωστικό του για να ελευθερώσει το ένα του χέρι, πήρε ένα χάρακα για ρακέτα και μια κιμωλία για μπαλάκι. Ο λόγος αδυνατεί στην περίπτωση αυτή να αποδώσει την ένταση της κίνησης και της αγωνίας του Κωστή να αποκρούει την κιμωλία που του έριχνε ένας άλλος μαθητής κι αμέσως να τρέχει στο αναλόγιο και να προσπαθεί να διαβάσει κάποιες λέξεις έχοντας την προσοχή του στην κιμωλία που περίμενε. Φαντάζεστε το θέαμα; Η αίθουσα σειόταν απ' τις εκδηλώσεις ενθουσιασμού των παιδιών.

Όταν τα παιδιά σταματούν να προτείνουν κάθε είδους σουρεαλιστική σκηνή που θα στόχευε να εναρμονίσει πιנגκ–πονγκ με Ανάγνωση, η δασκάλα ξεκινά την ανάγνωση ρίχνοντας αιφνίδιες ερωτήσεις – κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, πράγμα που ξενίζει τα παιδιά – του τύπου «Ποιος;», «Τι έκανε;», «Πότε;», «Πώς;» κ.α, οι οποίες απαιτούν απάντηση με λεκτικό υλικό από το κείμενο. Με την πρώτη σωστή απάντηση των παιδιών η κυρία φωνάζει: «Τρίποντο στην ομάδα!». Οι μαθητές ενθουσιάζονται. Αντιλαμβάνονται ότι «μπαλάκι» είναι η ερώτηση και η «απόκρουση» του είναι η απάντηση.

β) Το παιχνίδι των ρόλων ενθουσιάζει τα παιδιά και καθιστά ευκολότερη την προσέγγιση των καταστάσεων και των προβλημάτων που εμπλέκονται στο κείμενο. Η ανάγκη δραματοποίησης υπηρετεί το στόχο επίλυσης ενός προβλήματος, η λύση του οποίου φαίνεται δυσπρόσιτη για τα παιδιά. Ευθύς ως τεθεί το πρόβλημα, τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους, μακιγιάρονται, μεταμφιέζονται με υλικά απλά, που εύκολα βρίσκονται στο χώρο της τάξης, και ξεκινά η δράση που υπαγορεύεται από τον αυθορμητισμό των παιδιών. Ο δάσκαλος δεν καθορίζει τη δράση. Προβληματίζει με ερωτήσεις του τύπου:

«Δηλαδή, πώς; Δείξε μας με το σώμα σου.»

«Πες μας και λόγια. Μίλησε ελεύθερα. Είσαι ηθοποιός.»

«Δείξε μας τι νιώθεις.»

«Κάνε μας να νιώσουμε αυτό που νιώθεις.»

«Πείσε μας γι' αυτό που λες.»

«Κάνε το πιο ζωντανό, πιο υπερβολικό.»

«Έτσι χαμογελώντας θα θύμωνε ο πρωταγωνιστής;» κ.α.

Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο η δράση προωθεί τη σκέψη του παιδιού, η βοήθεια από τα σχόλια και τις ενθαρρύνσεις που η ομάδα δίνει στους ηθοποιούς. Είναι εκπληκτική η αίσθηση του δασκάλου όταν το παιδί μέσα από τη δράση του σώματος βιώνει το «εύρηκα» της λύσης του προβλήματος. Και είναι απίστευτα συναρπαστικό το παιχνίδι, όταν ο δάσκαλος συμμετέχει με ρόλο σ' αυτό, οπότε διαχειρίζεται καλύτερα την ορμή της δράσης των παιδιών, εμπλουτίζει σε προβληματισμό και εμπειρία κάνοντας το ρυθμό της δράσης να αυξομειώνεται εναρμονιζόμενος με τις αλλαγές στην ατμόσφαιρα της κατάστασης που η δράση περιγράφει. Η συζήτηση που ακολουθεί, οι αξιολογήσεις, η περιγραφή της όλης δράσης με λόγο καθιστά την ανάγνωση πλαίσιο πραγματικής δημιουργικής έκφρασης, ισχυροποιεί και εμπλουτίζει μέσω

της βιωματικής εμπειρίας τη μνήμη των παιδιών. Επίλυση προβλήματος και παιχνίδι ρόλων ανατροφοδοτούνται αμφίδρομα.

Την αμφίδρομη ανατροφοδοτική σχέση ανάμεσα στην τεχνική επίλυσης προβλήματος και το «κοινωνιόγραμμα» (αντί του όρου "παιχνίδι ρόλων") περιγράφει ο P. Torrance (P. Torrance, 1995, 250–251) χαρακτηρίζοντας το «κοινωνιόγραμμα» ως «δυναμικό εργαλείο μάθησης για ολόκληρη την τάξη» (ό.π, 251) και τονίζει με έμφαση ότι η τεχνική δημιουργικής επίλυσης προβλήματος, ως τεχνική δημιουργικής μάθησης κάνει το παιχνίδι των ρόλων «μια εξαιρετικά δυναμική εκπαιδευτική μεθοδολογία» (ό.π). Και τούτο διότι:

- οι άνθρωποι «ξεπερνούν τον εαυτό τους» και αποβάλλουν κάθε αναστολή που «καταπνίγει την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων»

- οι άνθρωποι «παίρνουν ένα είδος άδειας να σκέφτονται, να λένε και να κάνουν πράγματα που διαφορετικά δεν θα έκαναν» (ό.π).

- διευκολύνονται όλες οι φάσεις δημιουργικής επίλυσης προβλήματος

- τα παιδιά εσωτερικεύουν και βιώνουν υπαρκτά τη διαδικασία δημιουργικής επίλυσης προβλήματος και «φτάνουν αυθόρμητα σε επίπεδα εξαιρετικής ικανότητας να αναπτύσσουν κριτήρια, να αξιολογούν εναλλακτικές λύσεις, να δίνουν λύσεις» (ό.π, 250) μέσα από την εμπλοκή τους στο παιχνίδι ρόλων.

- Τα παιδιά βοηθούνται να μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους «με μεγαλύτερη επάρκεια» και να πετυχαίνουν «σπουδαίους στόχους μάθησης» (ό.π, 250).

γ) Η δυνατότητα συνδυασμού του παιχνιδιού ρόλων με brainstorming, ιδιαίτερα σε προβλήματα διερεύνησης της συμπεριφοράς προτείνει ένα άλλο δυναμικό εργαλείο εμπλουτισμού και ενίσχυσης της μνήμης του παιδιού. Στα πλαίσια αυτού του παιχνιδιού η ποσότητα των ιδεών (brainstorming) συνδυάζεται με την ποιότητα του τρόπου έκφρασης τους μέσα από κώδικες του χώρου της αισθητικής και ενισχύεται έτσι η αποτελεσματικότητα της ικανότητας επίλυσης του προβλήματος των μαθητών.

δ) Η «ανάγνωση των περιθωρίων» (C. W. Taylor, στο R. Sternberg, 1997, 104) είναι για μας μια ιδιαίτερα προσφιλή τεχνική ανάγνωσης και ασκούμε σ' αυτήν καθημερινά τα παιδιά. Διαβάζοντας δημιουργικά το παιδί μια τυπωμένη σελίδα μπορεί να γράφει στο περιθώριο τις σημειώσεις που αφορούν τις αντιδράσεις του αναγνώστη στα μηνύματα που προβάλλει η σελίδα. Οι σημειώσεις είναι ιδέες, αξιολογήσεις, συναισθήματα που ξεκινούν από την ανάγνωση της σελίδας και μπορούν «πλάι σ αυτό που έχει ήδη γραφεί» να λειτουργήσουν ως κάτι που «μπορεί τώρα να γραφεί» ενώ προηγουμένως «δεν είχε γραφεί» (ό.π).

Σε μας η γλώσσα των περιθωρίων σε αντιστοιχία χώρου με τη γλώσσα του κειμένου δηλώνει την αμεσότητα της επικοινωνίας του αναγνώστη με τις πληροφορίες του κειμένου, περιγράφει τη σφαιρικότητα της επικοινωνίας.

ε) «Ψαρεύοντας τα σημαντικά» (δικός μας ο όρος). Η τεχνική υπηρετεί το στόχο για συστηματική άσκηση των μαθητών να επιλέγουν από ένα πλήθος πληροφοριών (στα πλαίσια μιας παραγράφου, για παράδειγμα) τις πλέον σημαντικές διαχωρίζοντας τες από τις λιγότερο σημαντικές και τις άσχετες. Για μας σημαντικοί βοηθοί στην επίτευξη του στόχου αυτού είναι αυτά που αποκαλούμε «σαΐνια της περιέργειας», ήτοι οι ερωτήσεις: ποιος; Τι έκανε; Πού; Πότε; Πώς;

Ως διαδικασία η τεχνική περιγράφεται:

1. Τα παιδιά αναζητούν την απάντηση στις ερωτήσεις αυτές στις πληροφορίες του κειμένου, τις οποίες υπογραμμίζουν απορρίπτοντας τις άλλες ως λιγότερο σημαντικές. Η σημασία των υπογραμμισμένων αναγνωρίζεται μέσα από αξιολόγηση και συζήτηση.

2. Το υπογραμμισμένο αυτό υλικό μεταπλάθεται σε σύντομο σκίτσο (μετατροπή λόγου σε εικόνα). Η εικόνα με τη σειρά της υποβοηθά την αφαιρετική σκέψη για να δομήσει πλαγιότιτλο, ως τίτλο της εικόνας – σκίτσο που έχει γίνει.

3. Οι πλαγιότιτλοι όλων των παραγράφων γραμμένοι σε καρτέλες προβάλλονται στο μαγνητοπίνακα δίνοντας τη δομή του κειμένου σε ολικό σπονδυλόγραμμα. Οι κινητές αυτές καρτέλες – πλαγιότιτλοι υποστηρίζοντας τη μνήμη ανοίγουν περιθώρια για παραγωγή άλλων ιδεών δομής του κειμένου μέσω αναδιάταξης των παραγράφων, αφαίρεσης ή προσθήκης κάποιων άλλων.

στ) «Σχεδιασμός γραφημάτων»

Πίνακες, εικονογραφήματα, σχεδιαγράμματα, που διαμορφώνονται κατά την ανάπτυξη της επεξεργασίας του κειμένου, λειτουργούν ως εικόνες «όλου» των πληροφοριών του κειμένου είναι επίσης σημαντικό εργαλείο της δημιουργικής ανάγνωσης.

ζ) «Λέω τι έκανα».

Η τεχνική αυτή ενισχύει τη μνήμη και ενθαρρύνει τη φαντασία. Είναι ένα είδος αναφοράς (προφορικής στην αρχή, κυρίως όμως γραπτής) στα πλαίσια της οποίας τα παιδιά περιγράφουν με προφορικό/ γραπτό λόγο την όλη δράση για τη λύση του προβλήματος που αποκαλούμε «εξερευνώ ένα κείμενο».

Ο τρόπος που ορίζεται η έναρξη επικοινωνίας με το κείμενο δηλώνει ένα πρόβλημα προς λύση. Το πρόβλημα είναι σαφές. Συνίσταται στην προσπάθεια:

- να προσεγγίσουμε με τη λογική αρχικά το κείμενο, να το αναλύσουμε σε βάθος διασπώντας το σε μέρη με στόχο να το επανασυνθέσουμε αργότερα σε «όλο».

- να αναζητήσουμε σχέσεις συγγένειας του κειμένου με άλλα ανακαλώντας από τη μνήμη σχετικές εμπειρίες (Η διασύνδεση αυτή προϋποθέτει δυναμική μνήμη και τεχνικές ενεργοποίησης της), οι οποίες αφορούν τρόπους επεξεργασίας, σχέσεις νοηματικής συγγένειας ώστε να μπορεί το παιδί να συσχετίζει το παλιό με το νέο στα πλαίσια των διαδικασιών αναλογικής σκέψης.

- να επιχειρήσουμε δραστηριότητες δημιουργικής αξιοποίησης της νέας γνώσης.

Η άσκηση των παιδιών στη δημιουργία αυτής της αναφοράς («Λέω τι έκανα») είναι πολύ σημαντική. Στην αναφορά καταγράφονται, αξιολογούνται και συχνά συμπληρώνονται από το παιδί όσα έγιναν και δεν έγιναν:

➤ Τι πληροφορίες, από ποιες πηγές και με ποιο τρόπο πήραμε και διασυνδέσαμε με τις πληροφορίες του κειμένου (Είναι το παιχνίδι της διακειμενικότητας που ενθουσιάζει τα παιδιά).

➤ Ποιες τεχνικές, εργαλεία, μέσα («κόλπα», όπως τα λένε τα παιδιά) χρησιμοποιήσαμε και «πώς»;

➤ Τι συζητήσεις έγιναν, για ποιες ιδέες του κειμένου, σε ποια συμπεράσματα καταλήξαμε.

➤ Ποια «αδιέξοδα» βρήκαμε, ποια λάθη έγιναν και πώς εμείς τα αξιοποιήσαμε.

- Πόσο πετύχαμε στην όλη μας προσπάθεια; Πού κυρίως οφείλεται η επιτυχία μας;
  - Ποια ήταν εκείνα τα «κλειδιά» που μας άνοιξαν την πόρτα της επιτυχίας;
  - Ποιες ικανότητες του μυαλού μας βοήθησαν στην επιτυχία; (φαντασία, κρίση, λογική.)
  - Πόσο μας ικανοποίησε και μας ενθουσίασε η διαχείριση της όλης προσπάθειας επικοινωνίας με το κείμενο.
- Όλες οι τεχνικές που προτείνουμε:
- εξασφαλίζουν, μέσα από πολύμορφες δράσεις, πλούσια, βαθιά εμπειρία και γνώση αφήνοντας έντονα ίχνη στη μνήμη καθώς συντελούν στην εσωτερικευση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος.
  - ενισχύουν την ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται τη δική του προηγούμενη γνώση έχοντας οργανώσει υγιείς γνωστικές και συναισθηματικές δομές και να επιχειρεί πατώντας σε μια τέτοια στέρεη βάση δομών και πετάγματα σε χώρους της επινόησης και της φαντασίας.

#### 4.7. Η τεχνική: «Λογική αιτιολόγηση» (Casual Reasoning)

Η «λογική αιτιολόγηση» (Casual Reasoning), κατά τον D. Perkins (D. Perkins, 1995, 109) είναι ένας καλός τρόπος για να καλλιεργείται η σκέψη του μαθητή, γιατί βρίσκει την εφαρμογή της καθημερινά σε πολυάριθμα σημεία του αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα αντικείμενα μάθησης και σε κάθε περίπτωση θεμάτων συμπεριφοράς των ανθρώπων στη σχολική κοινότητα. Η αναζήτηση των «αιτιών» από την πιο απλή αντίδραση συμπεριφοράς ως την έκρηξη ενός πολέμου ή την έξαρση της εγκληματικότητας ή από το «γιατί ο ποιητής το λέει έτσι» ως το «γιατί» το παιδί επιμένει να ακολουθεί αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι πράγματι ανάγκη καθημερινή στην εκπαιδευτική μάθηση. Λόγια, ιδέες, συναισθήματα, εμπειρίες επιστρατεύονται για να ανταποκριθούν όχι μόνο στο «γιατί;». Ενεργοποιείται έτσι ολόκληρος ο «εαυτός» (σκέψη, συναίσθημα, δράση) για να διασυνδέσει αιτία-αποτέλεσμα. Δυστυχώς τέτοιου είδους διαδικασίες δεν αναγνωρίζονται ως μέρος της λεκτικής επικοινωνίας στη μάθηση αν και είναι ιδέες και τρόποι που «διατηρούν σε εγρήγορση» τη λειτουργία της σκέψης και «μπορούν να διδαχθούν» στους μαθητές μ' ένα αρκετά «άμεσο τρόπο και με σημαντικά αποτελέσματα» (D. Perkins, 109)

Η τεχνική ως διαδικασία σχετίζεται άμεσα με την περιέργεια και την απορία που από τη φύση τους δηλώνουν τα παιδιά και οι οποίες «σηματοδοτούν τα πηδύματα της φαντασίας» (A. Craft, 2000, 43). Στα πλαίσια δηλαδή μιας τέτοιας τεχνικής επιτυγχάνεται η διασύνδεση της σκέψης με τη φαντασία. Οφείλουμε λοιπόν οι δάσκαλοι να μην ξεχνούμε τη σκέψη του παιδιού και να ενισχύουμε στο παιδί την αίσθηση της απορίας εμπλέκοντας το σε διαδικασίες που όχι μόνο δεν αναχαιτίζουν την περιέργεια, αλλά την ενθαρρύνουν να στέκει με διάθεση «στοχαστικής αντιπαράθεσης» (A. Craft, 2000, 6) προς τα περιεχόμενα και τις διαδικασίες των αναλυτικών προγραμμάτων. Το παιδί έτσι μπορεί να επιτύχει μέσω της μάθησης την πειθαρχημένη ικανότητα να κινείται πέρα από την καθημερινή του εμπειρία και τα προσωπικά του συμπεράσματα και να αναζητά τα «γιατί» της ανθρώπινης σκέψης και δράσης που αφορούν κρυμμένους ή καμουφλαρισμένους τρόπους σκέψης, στόχους αθέατους, προθέσεις

ανομολόγητες.

Ίσως δεν έχουμε αντιληφθεί οι δάσκαλοι τη σημασία που έχει για το ίδιο το παιδί να το θέτουμε αντιμέτωπο με μια κατάσταση. Είναι φανερό μπαίνοντας σε μια τάξη, από τις ανώτερες μάλιστα (Ε' ή Στ'), ότι τα παιδιά δεν έχουν ασκηθεί να ψάχνουν τι συμβαίνει πίσω, πέρα και κάτω απ' αυτό που βλέπουν, ακούνε ή διαβάζουν, ποια σκέψη, πρόθεση, σκοπιμότητα ή τυχαίο συμβάν προκάλεσε μια κατάσταση και πώς θα μπορούσε αυτή να αντιμετωπισθεί. Τα παιδιά δεν έχουν συνηθίσει να διερευνούν «πώς» σκέπτονται και «πώς» ενεργούν οι άλλοι, «γιατί» σκέφτονται και ενεργούν έτσι. Οι δάσκαλοι, δυστυχώς, θυμόμαστε και αξιοποιούμε τα «γιατί» μόνο όταν βρισκόμαστε στην ανάγκη να επικρίνουμε και να κατακρίνουμε την αποκλίνουσα συμπεριφορά ενός μαθητή, χωρίς και πάλι να διερευνήσουμε, ως οφείλουμε να το κάνουμε, τα βαθύτερα «γιατί» της συμπεριφοράς του παιδιού. Η Ρηνούλα, μαθήτρια δική μας μέχρι την Δ' τάξη σε μια τηλεφωνική μας επικοινωνία, όταν φοιτούσε στην Ε' τάξη, εξέφρασε το παράπονο της για τη στέρηση του δικαιώματος των παιδιών να γνωρίζουν τα «γιατί» της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς. «Τώρα πια δεν ξέρουμε πώς σκέπτονται οι άλλοι στην τάξη μας και γιατί σκέπτονται έτσι. Δε μιλάμε πια για τις σκέψεις και τις πράξεις μας, παρά μόνο για μαθήματα».

Στα πλαίσια της τεχνικής «λογική αιτιολόγηση» αναγνωρίζεται η ανάγκη να βρίσκεται στη διάθεση του δασκάλου και των μαθητών ένα σώμα ερωτήσεων που, ως σχήματα πρακτικών ερωτήσεων, ωθούν στην εξερεύνηση των βαθύτερων αιτιών μιας κατάστασης ή συμπεριφοράς χωρίς να υποδηλώνουν λύσεις ή να φορμάρεται περιοριστικά η σκέψη. Επισημαίνεται επίσης η σημασία που έχει ο «τρόπος» που τίθεται από το δάσκαλο η ερώτηση, η «επιλογή» των λέξεων και η «δομή» του λόγου ώστε να μπορέσουμε να «καλλιεργήσουμε τις γλώσσες της σκέψης» (D. Perkins, 1992, 107), ήτοι την ικανότητα κριτικής στάσης, την ικανότητα λήψης απόφασης και την ικανότητα επικοινωνίας του παιδιού μ' ένα ευρύτερο ακροατήριο.

Ερωτήσεις του τύπου:

«Γιατί, νομίζεις, έγινε αυτό;»

«Γιατί φέρθηκε έτσι το πρόσωπο του κειμένου;»

«Γιατί δε φέρθηκε διαφορετικά;»

«Γιατί δεν τον βοήθησαν οι άλλοι;»

«Γιατί έμειναν αδιάφοροι;»

όταν συνδυάζονται μ' ένα ανάλογο σώμα ερωτήσεων του τύπου:

«Πώς θα μπορούσε το άτομο αυτό να διορθώσει αυτό που έκανε;»

«Πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν οι άλλοι;»

«Πώς θα μπορούσαμε εμείς να αλλάξουμε αυτή την κατάσταση;»

«Γιατί πρέπει, δεν πρέπει να φέρονται έτσι οι άνθρωποι και πώς θα' πρεπε να φέρονται;»

αποκαλύπτονται σχήματα που:

✓ Υπηρετούν τη σχέση «Γιατί–πώς»

✓ Κεντρίζουν την περιέργεια του παιδιού

✓ Ξυπνούν την ανάγκη του να ανακαλύψει ιδέες που δε δηλώνονται

✓ Αφυπνίζουν το ενδιαφέρον του παιδιού για το περιβάλλον του

✓ Ενεργοποιούν την πρωτοβουλία του και σηματοδοτούν την εμπλοκή του

στις διαδικασίες μάθησης

✓ Προωθούν την κριτική σκέψη και αναγνωρίζουν την διασύνδεση της με

την υποθετική, αφού σχεδόν πάντα ένα «γιατί έτσι;» προετοιμάζει τη διαδοχή σε ένα «πώς αλλιώς;» το οποίο ενεργοποιεί τις δυνάμεις της φαντασίας του παιδιού καθώς αυτό προσπαθεί να υποθέσει, να εικάσει ιδέες που ανταποκρίνονται στο υποθετικό «πώς αλλιώς;», αυτές με τη σειρά τους έρχονται να τροφοδοτήσουν τη σκέψη και τη φαντασία των άλλων παιδιών της ομάδας και τοιουτοτρόπως η εμπλοκή στη συζήτηση γίνεται διαρκώς μεγαλύτερη.

Το παιδί, ωστόσο, πρέπει:

α) Να πεισθεί μέσα από διαδικασίες που ενθαρρύνουν την περιέργεια και την κριτική σκέψη, ότι έχει αξία η περιέργεια του, ότι η ομάδα αποζητά τις απορίες του και ότι είναι σημαντική για τη μάθηση όλων η διάθεση του να ξεσκεπάζει τα καθημερινά, τα θεατά, τα κοινότοπα και ότι αυτή η τάση του γονιμοποιεί τη δουλειά στην τάξη.

β) Να ασκηθεί στην κριτική ανάλυση και μελέτη της γνώσης, της αντίληψης που έχει για τον εαυτό του και για τον κόσμο γύρω του. Αυτογνωσία και γνώση του περιβάλλοντος συμβάλλουν, ως γνωστό, στην ευνοϊκή ανάπτυξη της συναισθηματικότητας του παιδιού.

Είναι επίσης ανάγκη ο δάσκαλος:

α) Να γνωρίζει τον κάθε μαθητή:

✓ Τι είναι αυτό που τον κεντρίζει.

✓ Ποια τα ενδιαφέροντα και οι απορίες του.

✓ Ποιος ο τρόπος με τον οποίο δηλώνει την περιέργεια και την κριτική του σκέψη.

β) Να έχει στη διάθεση του ένα σχήμα ερωτήσεων που ενθαρρύνει την τάση διερεύνησης των «γιατί» αλλά και των «πώς» αποκαθίστανται τα «γιατί» στοχεύοντας έτσι στη διασύνδεση της κριτικής με την υποθετική σκέψη.

Για μας τα «γιατί» και τα «πώς» υπηρετούνται μέσα από πλαίσια παιχνιδιών που επινοήσαμε:

α) Το «πιγκ–πονγκ» στα πλαίσια της ανάγνωσης σχετίζεται με τη χρήση των «σαϊνιών της περιέργειας»: «ποιος;», «τι έκανε;», «γιατί έτσι;», «πώς αλλιώς;»

β) Το παιχνίδι «Γιατί; Γιατί; Γιατί;» είναι ένα παιχνίδι στα πλαίσια του οποίου ο δάσκαλος θέτει απανωτές ερωτήσεις που πάντα ξεκινούν μ' ένα «γιατί» δηλώνοντας απορία ακόμη και για πολύ απλά, κοινότοπα θέματα (π.χ. Γιατί τα μήλα είναι κόκκινα; Γιατί κουρεύουμε το γρασίδι;)

Είναι ερωτήσεις που ξυπνούν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών γιατί τα παιδιά καλούνται να απαντούν σε «ασυνήθιστες ή προκλητικές ερωτήσεις για συνηθισμένα πράγματα» (E. P. Torrance, 1995, 88). Το παιχνίδι γίνεται εξαιρετικά ενδιαφέρον όταν τα παιδιά θέτουν τέτοιες ερωτήσεις που μπορούν να οδηγούν σε ποικιλία απαντήσεων.

Γενικά το παιχνίδι είναι πλαίσιο που μπορεί θαυμάσια να διασυνδέεται με όλες τις τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού στις διαδικασίες της εκπαιδευτικής μάθησης. Και η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να θέτει ερωτήματα είναι ένα παιχνίδι που ενισχύει τη διαδικασία δημιουργικής σκέψης.

Το «Τεστ Ρωτώ – και Μαντεύω» του P. Torrance (E. P. Torrance, 1995, 87), που θεωρείται ένα από τα πιο αποτελεσματικά μοντέλα ενεργοποίησης της δημιουργικής σκέψης, περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα διαπιστώνουν πόσο ικανά είναι «στο να θέτουν ερωτήσεις και να ανακαλύπτουν πράγματα που δεν ξέρουν και στο να κάνουν υποθέσεις για πιθανές αιτίες και καταστάσεις γεγονότων» (ό.π).

Ως διαδικασία το τεστ περιγράφεται συνοπτικά:

α) Προβάλλονται στα παιδιά εικόνες.

β) Τα παιδιά περιγράφουν αυτό που «είναι σίγουρα ότι βλέπουν»

γ) Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράσουν «όλες τις ερωτήσεις που σκέφτονται» για τις εικόνες, προκειμένου να είναι «απόλυτα σίγουρα για όσα πράγματι συμβαίνουν». Δεν αναγνωρίζονται όμως έγκυρες οι ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν με μια απλή ματιά στην εικόνα.

δ) Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν όσο πιο πολλές υποθέσεις μπορούν, «χωρίς το φόβο να υποθέτουν περί του τι μπορούσε να συμβαίνει πριν και μετά την κατάσταση στην εικόνα» (ό.π, 88)

Στις διαδικασίες υπάρχει πάντα το στοιχείο του ορισμένου χρόνου. Οι διαδικασίες στοχεύουν στον τρόπο που οι ερωτήσεις αναζήτησης των αιτιών σε συνδυασμό με την προσπάθεια συσχέτισης υποθετικών εξηγήσεων αυτών των αιτιών μπορούν να σηματοδοτούν ένα «διανοητικό άλμα ή μια απόκλιση από το προφανές, το κοινότοπο δίνοντας το στοιχείο της πρωτοτυπίας» (ό.π, 88)

#### 4.8. Η τεχνική «Μορφολογική ανάλυση» (Morphological Method)

Η «Μορφολογική» μέθοδος σχετίζεται με την «συστηματική αναγνώριση» όλων των σχετικών επιλογών – παραμέτρων του προβλήματος και των συνδυασμών τους (St. H. Kim, 1990, 41). Ο εμπλεκόμενος σ' αυτή τη μέθοδο ακολουθεί τα παρακάτω βήματα:

✓ Ορίζει το πρόβλημα

✓ Καταγράφει όλα τα στοιχεία ή τις παραμέτρους του προβλήματος και την αξία – σημασία που μπορούν αυτές να έχουν

✓ Αναγνωρίζει στα πλαίσια ενός πίνακα διπλής εισόδου με δύο μεταβλητές (παράμετροι προβλήματος – αξία παραμέτρων) όλους τους δυνατούς συνδυασμούς

✓ Αξιολογεί κάθε συνδυασμό λύσεων: «γνωστές – άγνωστες», «πιθανές – απίθανες», «εφικτές – ανέφικτες» (I. Ξανθάκου, 1998, 104)

Η έμφαση στη «Μορφολογική» μέθοδο δίνεται στη δυνατότητα απαρίθμησης όλων των δυνατών συνδυασμών – λύσεων, σε μια «πλήρη κάλυψη δυνατοτήτων» επίλυσης ενός προβλήματος. Αναγνωρίζεται, ωστόσο, η καταλληλότητα της μεθόδου μόνο σε προβλήματα «περιορισμένης έκτασης», όπου τα σχετικά χαρακτηριστικά του προβλήματος μπορούν να ορισθούν μ' ένα σχετικά άμεσο τρόπο. Η τεχνική είναι «λιγότερο σχετική με δύσκολα έργα» (St. H. Kim, 1990, 42), όπως για παράδειγμα η διερεύνηση του προβλήματος της φύσης των ανθρώπινων σχέσεων.

Η «Μορφολογική» προσέγγιση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης, όπου τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς ορίζονται άμεσα ως προβλήματα περιορισμένης έκτασης, μπορεί να είναι μια αποτελεσματική τεχνική που βοηθά το μαθητή:

✓ να ορίζει ένα πρόβλημα

✓ να το αναλύει

✓ να καθορίζει τις παραμέτρους που το συνιστούν

✓ να τις ταξινομεί

- ✓ να τις συνδυάζει
- ✓ να αξιολογεί τους συνδυασμούς.

σχηματοποιώντας το πρόβλημα και καθιστώντας τη σκέψη ορατή και ποικιλότροπα διαχειρίσιμη. Στα πλαίσια του σχήματος συγκρατείται και προβάλλεται άμεσα πλήθος ιδεών απαλλάσσοντας το μαθητή από το άγχος να συγκρατεί στη μνήμη του τις ιδέες.

Η τεχνική περιγράφεται στο γενικό σχήμα που δηλώνει το πλέγμα:

Σχήμα	Υλικό			
	1	2	3	4
▲	(▲ , 1)	(▲ , 2)	(▲ , 3)	(▲ , 4)
●	(● , 1)	(● , 2)	(● , 3)	(● , 4)
■	(■ , 1)	(■ , 2)	(■ , 3)	(■ , 4)
κ.τ.λ.				

Ανάλογη τεχνική είναι η «Μέθοδος της αναζήτησης των ιδιοτήτων» («Attribute – Seeking Method») όπως χαρακτηρίζεται από μελετητές. (St. H. Kim, 1990, 43) ή «Κατάλογος ιδιοτήτων και χαρτογράφηση μιας ιδέας», όπως ορίζεται από άλλους (I. Ξανθάκου, 1998, 105). Περιγράφει την πρόταση του Crawford (1952) που σχετίζεται με την «απομόνωση των βασικών χαρακτηριστικών» ενός προβλήματος, την παραγωγή «πραγματοποιήσιμων συσχετισμών» και την αξιολόγηση των υποψήφιων λύσεων που προκύπτουν ως πιθανές εκδοχές τροποποίησης μιας ιδέας. (St. H. Kim, 1990, 43)

Θεωρούμε σημαντικό να τονισθεί και εδώ η συμβολή της τεχνικής της χαρτογράφησης μιας ιδέας στη δημιουργική παραγωγή νέων ιδεών. Η εικονική παρουσίαση του «όλου» ενός προβλήματος συντελεί στην καλύτερη αξιοποίηση των δεδομένων του προβλήματος.

Και οι δύο τεχνικές («Μορφολογική», «Κατάλογος ιδιοτήτων») μπορούν, κατά την άποψη μας, να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικά εργαλεία στα πλαίσια προσέγγισης ενός κειμένου και ιδιαίτερα σε διαδικασίες δόμησης χαρακτηρισολογίας των προσώπων του κειμένου σ' ένα σχήμα δράσης που περιγράφει:

1. Οι μαθητές, ξεκινώντας από τις καταστάσεις επικοινωνίας των προσώπων του κειμένου αλλά και από την προσωπική τους εμπειρία, καταγράφουν κατάλογο με λέξεις που αποδίδουν χαρακτήρες προσώπων (και τα αντίθετα τους).

2. Διερευνάται αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις έννοιες των ιδιοτήτων που έχουν καταγραφεί εντάσσοντας τις πλέον δυσνόητες ή σπάνιες στη χρήση από τα παιδιά σε απλά παραδείγματα προτάσεων δικαιολογώντας πάντα και τα «, γιατί ...» των χαρακτηρισμών.

3. Οι μαθητές σχηματίζουν τους δυνατούς συνδυασμούς (προφορικά) ασκούμενα να δικαιολογούν το χαρακτηρισμό αξιοποιώντας πληροφορίες από το κείμενο σχετικές με το «τι έκανε», «τι είπε», «τι ένιωσε» το πρόσωπο που επιχειρούν να χαρακτηρίσουν. Στην προσπάθεια σχηματισμού συνδυασμών είναι χρήσιμο και ωφέλιμο να επιχειρεί το παιδί σε προφορικό επίπεδο τον χαρακτηρισμό του προσώπου με έννοιες που του αποδίδονται και καταφατικά και αρνητικά.

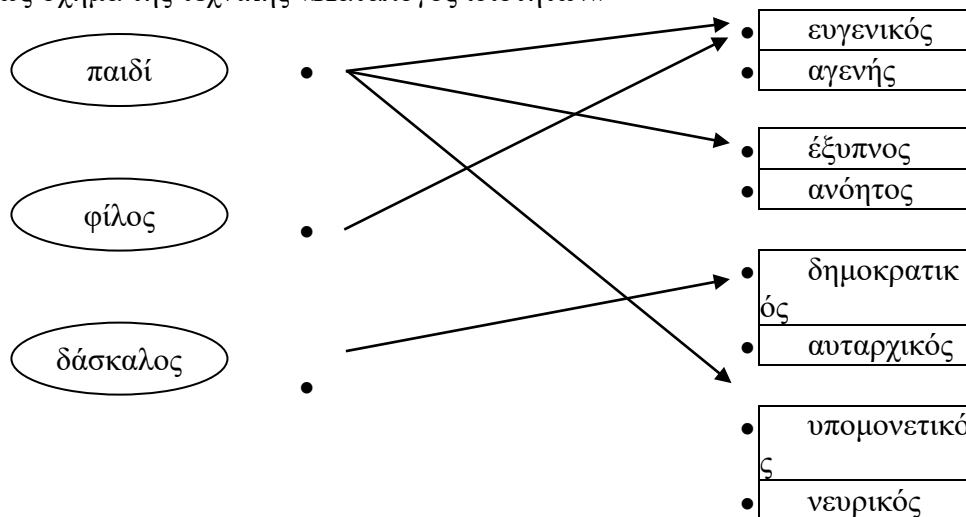
Σχηματικά η προσπάθεια μπορεί να αποδοθεί:

α) Ως σχήμα της «Μορφολογικής» τεχνικής



Πρόσωπα	Χα ρ α κ τ ή ρ ε ς					
	ευγενικός	αγε νής	έξυπνος	ανόη τος	δημοκρατικ ός	αυταρχι κός
παιδί	X					
φίλος			X			
δάσκα λος	X				X	

β) ως σχήμα της τεχνικής «Κατάλογος ιδιοτήτων»



#### 4.9. Η τεχνική «Λήψη απόφασης»

Η τεχνική αυτή εισάγει ένα δυναμικό εργαλείο για την «οργάνωση της διερεύνησης μιας απόφασης» (D. Perkins, 1992, 109) που αποτελεί τη λύση ενός προβλήματος.

Ως διαδικασία διασυνδέεται με τις τεχνικές:

- ✓ Επίλυση προβλήματος
- ✓ Ιδεοθύελλα
- ✓ Κατάλογος ιδιοτήτων
- ✓ Μορφολογική ανάλυση
- ✓ Χαρτογράφηση ιδεών

και αναπτύσσεται:

1. Τίθεται το πρόβλημα, π.χ. «Τι θα μπορούσε να κάνει ο πατέρας της Λίζας στο κείμενο;»

2. Φτιάχνεται ένας πρώτος πίνακας στα πλαίσια του οποίου καταγράφονται από διαδικασία ιδεοθύελλας επιλογές ως πιθανές λύσεις στο πρόβλημα.

α! πίνακας

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Να μην αφήσει τη Λίζα να πάει στο Πανεπιστήμιο.</li> <li>• Να πάει μαζί της.</li> <li>• Να πάει μαζί της ο αδελφός της ή η γιαγιά της.</li> </ul> |
|--|

- Να μετακομίσουν όλοι μαζί στην πόλη.
- .....
- .....

3. Φτιάχεται ένας δεύτερος πίνακας στα πλαίσια του οποίου καταγράφονται μέσα από διαδικασία ιδεοθύελλας τα κριτήρια που μπορούν να χαρακτηρίζουν μια οποιαδήποτε απόφαση:

β! πίνακας

- λογική
- επιπόλαιη
- πρακτική
- ανεφάρμοστη

4. Αντιστοιχίζονται τα στοιχεία των δύο πινάκων στα πλαίσια ενός πίνακα διπλής εισόδου ή σε αντιστοίχιση των δύο πινάκων.

Απόφαση πατέρα	Κριτήρια από				
	λογική	παράλογη	πρακτική	ανεφάρμοστη	επιπόλαιη
Να μην αφήσει τη Λίζα να πάει στο Πανεπιστήμιο		X			
Να πάει μαζί της	X				
Να πάει μαζί της ο αδελφός της ή η γιαγιά της				X	
Να μετακομίσουν όλοι στην Αθήνα					
κ.τ.λ.					

Επιχειρείται αντιστοίχιση ανάμεσα σε κάθε «απόφαση» και σε όλα τα «κριτήρια». Κάθε ζεύγος εισάγει συζήτηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα να εκτιμηθεί η σχέση που επιχειρείται με στόχο να βρεθεί η καλύτερη απόφαση – ιδέα.

#### 4.10. Τεχνική «Χαρτογράφηση ιδεών»

Ενδιαφέροντα προγράμματα και πειράματα έχουν χρησιμοποιήσει στις προσπάθειες τους για τη διερεύνηση της γλώσσας της σκέψης «οπτικά» σύμβολα αποκαλύπτοντας την παραπλάνηση ότι η σκέψη μιλά μόνο με λεκτικά σχήματα. Ο Joseph Novak και οι συνεργάτες του (D. Perkins, 1992, 111) χρησιμοποίησαν την τεχνική «χαρτογράφηση ιδέας» (concept mapping), ένα είδος «διαγράμμισης σύνθετων ιδεολογικών σχέσεων» (ό.π.). Ανάλογες τεχνικές αποκαλούμενες «πλέγμα» (webbing) και «χαρτογράφηση μυαλού» (mind mapping) στηρίζονται στη γενική ιδέα να δημιουργεί το άτομο ένα πλέγμα από γραμμές και σύμβολα το οποίο διασυνδέει με λέξεις και σύντομες φράσεις που περιγράφουν ιδέες.

Στο ίδιο πνεύμα κινούμενοι και οι Beau Jones, Sandra Parks, Jay McTighe,

John H. Clark (D. Perkins, 1992, 111) επινόησαν, «εικονικά σχήματα» για να βοηθήσουν τους μαθητές να παράγουν και να οργανώνουν ιδέες. Τα σχήματα αυτά είναι απλά, εύκολα στην αντίληψη, γεμάτα περιεχόμενο για το μυαλό του ανθρώπου που τα δημιουργεί για τον εαυτό του ως ισοδύναμα εικόνων μιας πραγματικότητας, τα οποία όμως δεν αντιγράφουν και δεν μιμούνται την πραγματικότητα. Είναι «καταφυγές της σκέψης», «αφηρημένες αναφορές» σε σύνθετες καταστάσεις που τις αντιπροσωπεύουν ως αφηρημένες εικόνες, γενικά σχήματα, χαρτογραφήματα που, ωστόσο αποκαλύπτονται «ουσιαστικές οντότητες, εξαιρετικά ευπρόσδεκτες στη σκέψη του παιδιού» (R. Arnheim, 1969, 216), αφού και η απλούστερη γραμμή αυτών των σχημάτων εκφράζει ένα «ορατό νόημα» και είναι, ως εκ τούτου, «συμβολική» (ό.π)

Τα γενικά αυτά σχήματα «στηρίζουν τη γρήγορη αναδόμηση των δεδομένων της αντίληψης» (R. Arnheim, 1969,191), κάνουν στέρεη τη μάθηση και την παραγωγή ευέλικτων ιδεών. Για να επιτύχει όμως το άτομο ένα τέτοιο γενικό σχήμα που θα περιγράψει με σαφήνεια, τα πράγματα που βίωσε ή έκανε, πρέπει να είναι ικανό «να ορίσει τους σχετικούς παράγοντες απομονώνοντας τους από τους συναφείς του συνολικού φαινομένου ή της πληροφορίας « (ό.π.). Αυτό απαιτεί υψηλό επίπεδο πνευματικής ικανότητας σχετικής μ' αυτό το έργο, η οποία όμως δεν φαίνεται να καλλιεργείται στο σχολείο, αν και αναπτύσσεται μέσω της άσκησης.

Σειρά μελετητών (G. Dryden, R. J. Vos, 2000, 210) προτείνουν απευθυνόμενοι στους δασκάλους, τη χρήση της τεχνικής της «Νοητικής Χαρτογράφησης» του Tony Busan, ένα είδος σχηματισμών που διασυνδέουν λεκτικές και εικονικές πληροφορίες και υπηρετούν την ανάγκη προσέγγισης ενός χώρου, αντικαθιστώντας την τεχνική του «κρατώ γραμμικές σημειώσεις» (ό.π.). Η ιδέα υπηρετούσε το στόχο να θυμάται κανείς «όλα τα κύρια σημεία» ενός βιβλίου (G. Dryden & J. Vos, 2000, 223) υποστηρίζει όμως και την αντίληψη ότι η δημιουργική μάθηση στα πλαίσια της διαδικασίας ανάγνωσης ενός κειμένου μπορεί να ενισχύεται αποτελεσματικά και γρήγορα από την τεχνική της χαρτογράφησης. Και τούτο διότι η χαρτογράφηση είναι ένα εξαιρετικό δημιουργικό εργαλείο, που μπορεί να διασυνδέει «με νέους τρόπους, σε νέους κλάδους και σε νέες ομάδες» (ό.π, 257) τις πληροφορίες, ώστε οι κύριες ιδέες ενός κειμένου να μην προβάλλονται σε μονοδιάστατες γραμμές αλλά με μια δυναμική μορφή, που επιτρέπει την ολική θέαση εικονικών και λεκτικών στοιχείων, τα οποία υπηρετούν άμεσα τις αρχές μιας «έξυπνης ανάγνωσης σε μορφή χάρτη» (ό.π, 212).

Η δική μας πρόταση για χαρτογράφηση ενός γλωσσικού κειμένου υπηρετεί τις ανάγκες ανάπτυξης της πολλαπλής δημιουργικότητας του παιδιού (λεκτικής και εξωλεκτικής) στα πλαίσια του μαθήματος γλώσσας. Στηρίζεται στις παρακάτω γενικές αρχές.

1. Ενισχύει τη δημιουργική μάθηση όχι μόνο με λόγο αλλά και με εικόνες, σχήματα, χρώματα, συνδέσεις που δηλώνουν σχέσεις και προτεραιότητες στην ανάπτυξη ενός κειμένου. Η χρήση του κώδικα αυτού διευκολύνει επίσης την κατανόηση γραμματικών φαινομένων από μικρά παιδιά, που δεν έχουν ακόμα αναπτύξει αποτελεσματικά το εργαλείο της λεκτικής επικοινωνίας. Έννοιες δύσκολες, όπως «σύνολο», «κατηγορία», «υποκατηγορία» και άλλες, αισθητοποιούνται με τη βοήθεια εικονικών γραφίστικων στοιχείων. Η τεχνική αυτή υπηρετεί το στόχο για μάθηση μέσα από «όλες τις αισθήσεις» του μαθητή

(G. Dryden & J. Vos, 2000, 219), γιατί, για μας, η μάθηση μέσω αισθήσεων συνδέει στην εκπαιδευτική πρακτική τη θεωρία με τη πράξη καθόσον ο λόγος του κειμένου μετατρέπεται μέσω της πράξης σε σχήματα και εικόνες που ενισχύονται με στοιχεία λόγου για να βοηθούν το παιδί να ανακαλεί, μέσω της συνεργηστικής δράσης εικόνας-λόγου, νοηματικά πλαίσια και ιδέες του κειμένου. Αυτά στη συνέχεια μπορεί το παιδί να μετασχηματίζει σε λόγο για τις ανάγκες της προσωπικής του δημιουργικής έκφρασης.

2. Η «νοητική χαρτογράφηση» του κειμένου είναι για μας ένα παιχνίδι προθέρμανσης, προάσκησης του παιδιού για δημιουργία. Του παρέχει τη δυνατότητα να συγκεντρώνει τα στοιχεία εκείνα του κειμένου, που θα του εξασφαλίσουν μια στέρεη γνώση και θα το ενθαρρύνουν να δοκιμάσει μετά, στηριζόμενο σ' αυτά, να δηλώσει το παιχνίδι των δικών του παρεμβάσεων μέσα από διαδικασίες προσωπικής έκφρασης (δραματοποίηση, μίμηση, ζωγραφική, γραπτή έκφραση), που γονιμοποιούν την επεξεργασία κειμένου. Η χαρτογράφηση είναι ένα είδος εγγύησης για μια σίγουρη, επιτυχημένη πτήση προς τους χώρους της φαντασίας, αφού καταργεί το συνηθισμένο ξεπερασμένο τρόπο να κρατούν τα παιδιά σημειώσεις, που δίνουν πάλι την αίσθηση κειμένου. Λειτουργεί με τον τρόπο που λειτουργεί και ο ανθρώπινος εγκέφαλος, ο οποίος «αποθηκεύει τις πληροφορίες στους δεντρόμορφους δενδρίτες του...με πρότυπα, συνδέσεις και συνειρμούς» (ό.π.,221). Το παιδί αναδομώντας το υλικό προβαίνει σε δημιουργικά εγχειρήματα.

3. Η «νοητική χαρτογράφηση» είναι ένα εργαλείο που μπορεί να εισάγει την προσέγγιση ενός δύσκολου κειμένου ή να διαμορφώνεται προοδευτικά από τους ίδιους τους μαθητές μέσα στην τάξη καθώς προχωρά η επικοινωνία με το κείμενο. Όταν η δεύτερη περίπτωση συμβαίνει κατ' επανάληψη το παιδί εξοικειώνεται με τα γραφήματα δομής ενός κειμένου και προοδευτικά αναπτύσσει την ικανότητα να δομεί ανάλογα ή διαφορετικά γραφήματα προτείνοντας τις δικές του αφηγήσεις. Λειτουργεί έτσι η χαρτογράφηση ως μορφή ενθάρρυνσης της ικανότητας του παιδιού να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της άσκησης που χαρακτηρίζεται «Σκέφτομαι και γράφω», άσκηση, που δυστυχώς, έχει παρεξηγηθεί από τους εκπαιδευτικούς, αφού εξετάζεται και πραγματώνεται χωρίς να ερευνάται η άρρηκτη σύνδεση του με την ποιότητα των διαδικασιών κατά την προσέγγιση του κειμένου. Μια ανάγνωση από τα παιδιά ή το δάσκαλο, μια αδρομερής απόδοση νοήματος και ερμηνεία λέξεων αποκομμένων από το πλαίσιο λεκτικής επικοινωνίας του κειμένου και το πέρασμα στη μηχανική λύση των ασκήσεων του βιβλίου ασφαλώς δεν ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης. Μέσα από τέτοια διαχείριση το κείμενο μένει χώρος χέρσος για το παιδί και οι δυνατότητες του παιδιού για χρήση της αναλογικής λειτουργίας και για διερευνήσεις στο χώρο της φαντασίας είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

Ο νοητικός χάρτης στα πλαίσια προσέγγισης ενός κειμένου γλώσσας παίρνει για μας πολλές μορφές ανάλογα:

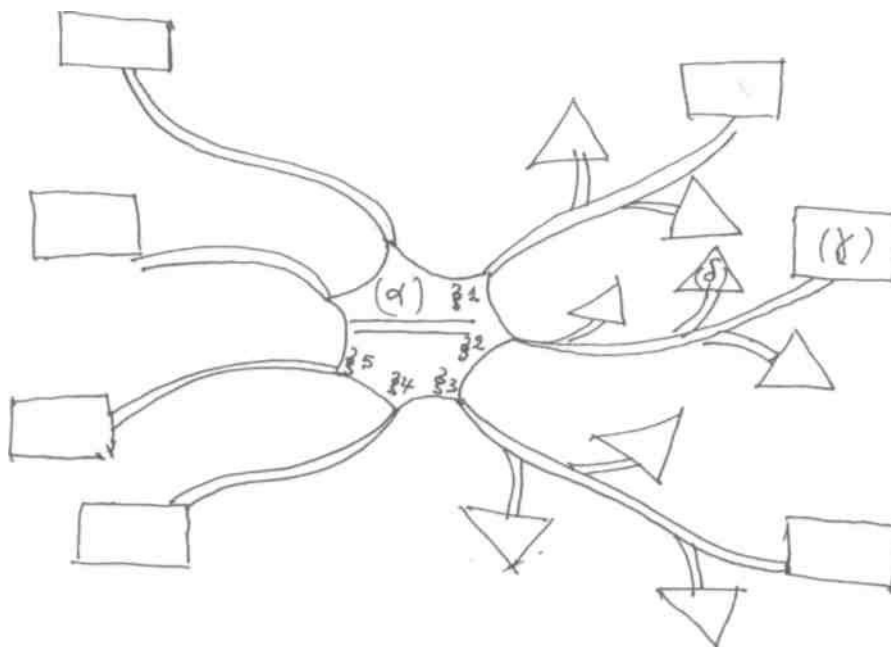
α)Με την ηλικία των παιδιών

β)Με την εμπειρία τους στην οργάνωση νοητικών χαρτών

γ)Με το είδος του κειμένου ή τη φύση του γραμματικού φαινομένου το οποίο υπηρετεί.

Προτείνουμε διάφορες μορφές νοητικού χάρτη:

Α' Το γενικό σχήμα του νοητικού χάρτη θυμίζει την εικόνα ενός εγκεφαλικού κυττάρου με τις δενδρώσεις του.



(κύτταρο)

→ θέση (α): —————→ Γράφεται ο τίτλος του κειμένου

(δενδρίτης)

→ θέση (β): —————→ Φιλοξενεί τον τίτλο παραγράφου (πλαγιότιτλο)

→ θέση (γ): —————→ Το παιδί σκισάρει τη βασική εικόνα της παραγράφου

(υποκλάδος)

→ θέση (δ): —————→ Χώρος για σκίτσα, λέξεις-κλειδιά που, ως στηρίγματα μνήμης, βοηθούν στη συγκράτηση σημαντικών λεπτομερειών της παραγράφου.

Σημείωση 1: Αποτυπώνουμε σε A4 το σπονδυλόγραμμα του νοηματικού χάρτη. Τα στοιχεία συμπληρώνονται από τους μαθητές κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του κειμένου

Σημείωση 2: Όλοι οι πλαγιότιτλοι (θέσεις β) αισθητοποιούν την έννοια "περίληψη", γραμματικό φαινόμενο που ταλαιπωρεί τους μαθητές. Η απλή υπόδειξη του δασκάλου γράψε με λίγα λόγια ασφαλώς δεν βοηθά το μαθητή στο δύσκολο έργο της σύντηξης κειμένου διαδικασία που απαιτεί:

- Εστίαση στο σημαντικό
- υπογράμμιση
- Απομόνωση Οικειοποίηση
- Ένταξη του σημαντικού στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα

Ο νοητικός χάρτης βοηθά αποτελεσματικά σε αυτό το δύσκολο έργο

Σημείωση 3: Όλοι οι δενδρίτες που σχετίζονται θεματικά χρωματίζονται στο περίγραμμά τους με το ίδιο χρώμα. Ευαισθητοποιείται έτσι η έννοια "ενότητα" και η διάκρισή της από την έννοια "παραγράφος".

Σημείωση 4: Τα (γ) Μπορούν να είναι κινητά, επικολλημένα με σελοτέιπ κατάλληλα ώστε να μετακινούνται από το βασικό σχήμα και να οργανώνονται σε ένα κάθετο σχηματισμό, που επιτρέπει την αναδόμηση των παραγράφων και τη δημιουργία νέας αφήγησης.

Κάθετος σχηματισμός

(γ)	(πλαγιότιπλος)
-----	----------------

(γ)	(πλαγιότιπλος)
-----	----------------

(γ)	(πλαγιότιπλος)
-----	----------------

§1.

§2.

§3.

Σημείωση 5: Απαραίτητο να προηγηθεί η συστηματική άσκηση των μαθητών να αποδίδουν με σύντομο σκίτσο τη βασική ιδέα της παραγράφου και να εκφράζουν την ιδέα αυτή με λόγο (πλαγιότιτλο)

Σημείωση 6: Τα παιδιά βλέποντας το συμπληρωμένο νοητικό χάρτη επιχειρούν να κάνουν επισκόπηση μιλώντας συγχρόνως για περιεχόμενο, για δομή κειμένου, για τέχνη του συγγραφέα

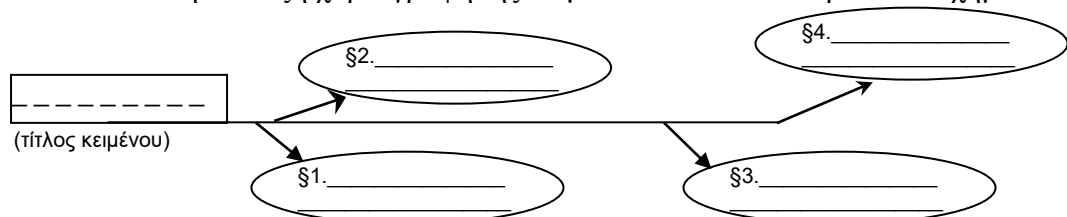
Σημείωση 7: Ο δάσκαλος ωθεί τα παιδιά σε αναδόμηση του χάρτη

- Μετακινώντας στοιχεία σε ένα δεύτερο ανάλογο σχήμα
- Προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία
- Αλλάζοντας τον τίτλο

Ο νέος χάρτης του τότε δηλώνει την ιδέα ενός νέου κειμένου, το οποίο είναι δημιούργημα των παιδιών αυτών αφού προέκυψε από ειδικές παρεμβάσεις μέσα από δημιουργικές τεχνικές: αφαίρεσε πρόσθεσε συνέπτυξε κλπ.

Η νοητική χαρτογράφηση αποκαλύπτεται έτσι δυναμικό δημιουργικό εργαλείο που βοηθά το παιδί να διασυνδέει τις πληροφορίες ενός κειμένου με νέους τρόπους ενεργοποιώντας όλες του τις αισθήσεις αξιοποιώντας όλες του τις ικανότητες (διαβάζει, ακούει, συζητά, εστιάζει, υπογραμμίζει, μεταφέρει, συνδυάζει αναπτύσσει, εκφράζει ποικιλότητα).

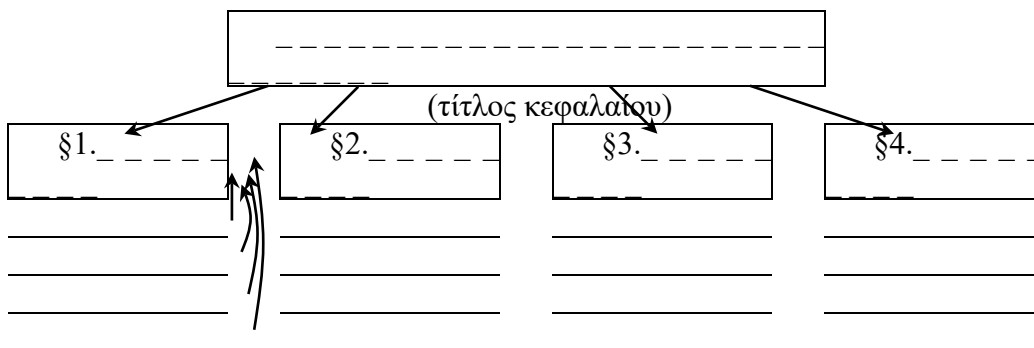
B. Μια άλλη διάταξη χαρτογράφησης κείμενο αποτελεί το παρακάτω σχήμα



Η ιδέα προέκυψε από ένα κείμενο «Το παραγάδι» και τα παιδιά ονόμασαν το σχηματισμό «Το παραγάδι του μυαλού μας». Ασφαλώς δεν γνώριζαν τη σημασία των Χαρτογραφήσεων. Αντιλήφθηκαν όμως μέσω αναλογικής σκέψης ότι ένα

τέτοιο σχήμα μπορεί να κρατήσει πολλές ιδέες (παραγράφους) όπως το παραγάδι κρατούσε πολλά ψάρια- λαχούς καθώς έλεγε το κείμενο.

Μια διαφορετική διάταξη της ίδιας ιδέας μπορεί να οργανώνεται σε κάθετο άξονα δηλώνοντας ένα είδος κατηγοριοποίησης του όλου θέματος (κεφαλαίου) σε μέρη (παραγράφους). Περιγράφεται έτσι το πέρασμα από το όλο στα μέρη, από το γενικό στο μερικό.



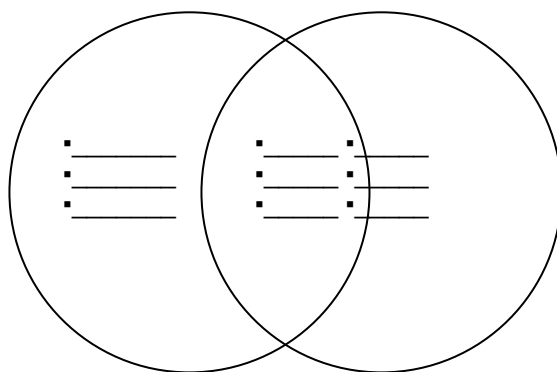
Σημείωση 1. Τα (α,β,γ,δ) φιλοξενούν λεκτικό υλικό που μπορεί να συνιστά στοιχεία για την οργάνωση του πλαγιότιτλου.

2. Τα βέλη προς τον πλαγιότιτλο δηλώνουν το διαδικαστικό πέρασμα από τα σημαντικότερα στοιχεία της παραγράφου στον πλαγιότιτλο.

Γ. Τα γραφήματα είναι εργαλεία αποτελεσματικά για σύγκριση και αντιπαράθεση ιδεών. Μια ωραία γραφιστική τεχνική κατάλληλη για ένα τέτοιο στόχο μπορεί να προβάλλεται με τη μορφή δύο τεμνόμενων κύκλων, που καθιστά εύκολη τη σύγκριση δύο αφηγήσεων, π.χ. του κειμένου Κάβος Γάτα της Φανής Παπαλουκά και του ανάλογου ποιήματος του Γ. Σεφέρη (Γλώσσα Ε' τάξης)

Κείμενο Φ. Παπαλουκά

Ποίημα Γ. Σεφέρη

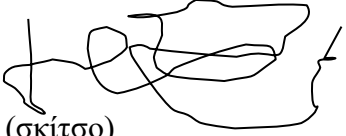


Στο κοινό μέρος των δύο κύκλων οι μαθητές γράφουν τα κοινά στοιχεία των δύο αφηγήσεων και έξω από το κοινό, τα στοιχεία εκείνα που ανήκουν στην μία ή την άλλη αφήγηση. Οι μαθητές έχοντας στη διάθεσή τους ένα τέτοιο γράφημα μπορούν να ανταποκριθούν ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά σε μια γραπτή άσκηση που σχετίζεται με το θέμα αυτό, γιατί δεν είναι υποχρεωμένοι να κρατούν στο μυαλό τους τις πληροφορίες από τη σύγκριση. Μπορούν να τις ξανακοιτούν στο γράφημα, να τις ξανασκέφτονται, να στοχάζονται τρόπους σύνθεσης των πληροφοριών αυτών, να επιχειρούν, να αναθεωρούν, να

αποφασίζουν.

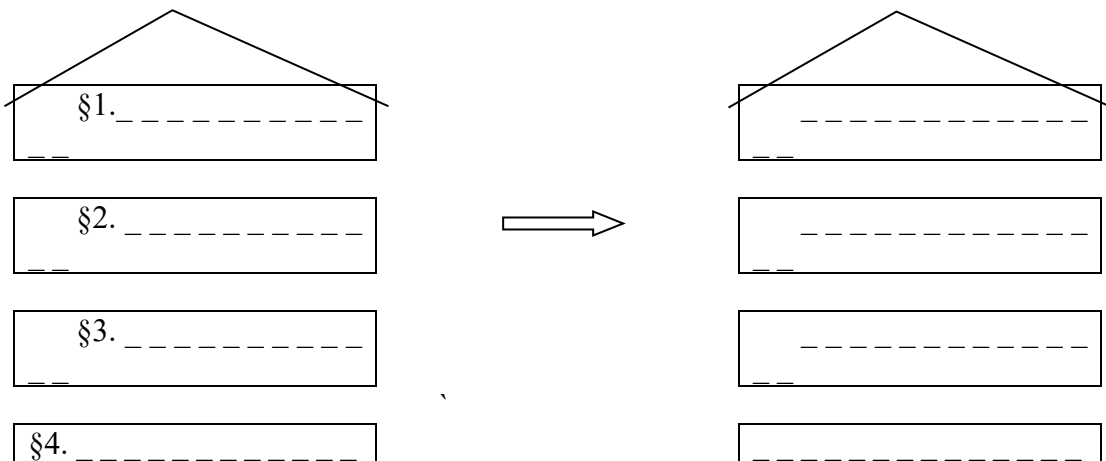
Δ. Ανάλογα απλά σχήματα για πολύ αρχάριους σε τέτοιες διαδικασίες μαθητές μπορούν να είναι:

(1η διαδικασία)

§1.  (σκίτσο)	§2.
----- (τίτλος)	-----
§3.	§4.
----- (τίτλος)	-----

Το γράφημα αυτό αναπτύσσεται στα πλαίσια του χώρου μιας σελίδας A4, χωρισμένης σε 4 ίσα ορθογώνια παραλληλόγραμμα.

(2η διαδικασία): «Μεταφέρω τους πλαγιότιτλους»



(2η διαδικασία)

Μεταφέρω τους πλαγιότιτλους

(3η διαδικασία)

Κάνω τα πάνω-κάτω τους πλαγιότιτλους

Κατά την πρώτη διαδικασία ο δάσκαλος διαβάζει την παράγραφο. Τα παιδιά εκφράζουν με πολλούς τρόπους (συζήτηση, κίνηση, θεατρική δράση)

«Τι λέει η παράγραφος»

«Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής και τι κάνει»

«Ποιοι άλλοι παρουσιάζονται»

και προβαίνουν στις σχετικές υπογραμμίσεις.

Με την ερώτηση: «Τι θα ζωγράφιζες απ' αυτήν την παράγραφο αν ήσουν ζωγράφος;», ο δάσκαλος ωθεί το παιδί να του περιγράψει λεκτικά, αξιοποιώντας στοιχεία της παραγράφου, τη βασική της εικόνα. Τα παιδιά στη συνέχεια σκισσογραφούν στο σχετικό χώρο του γραφήματος. Ο δάσκαλος περνά, επισημαίνει επιβραβεύοντας (με λόγια, με επιφωνήματα) την επιτυχία του



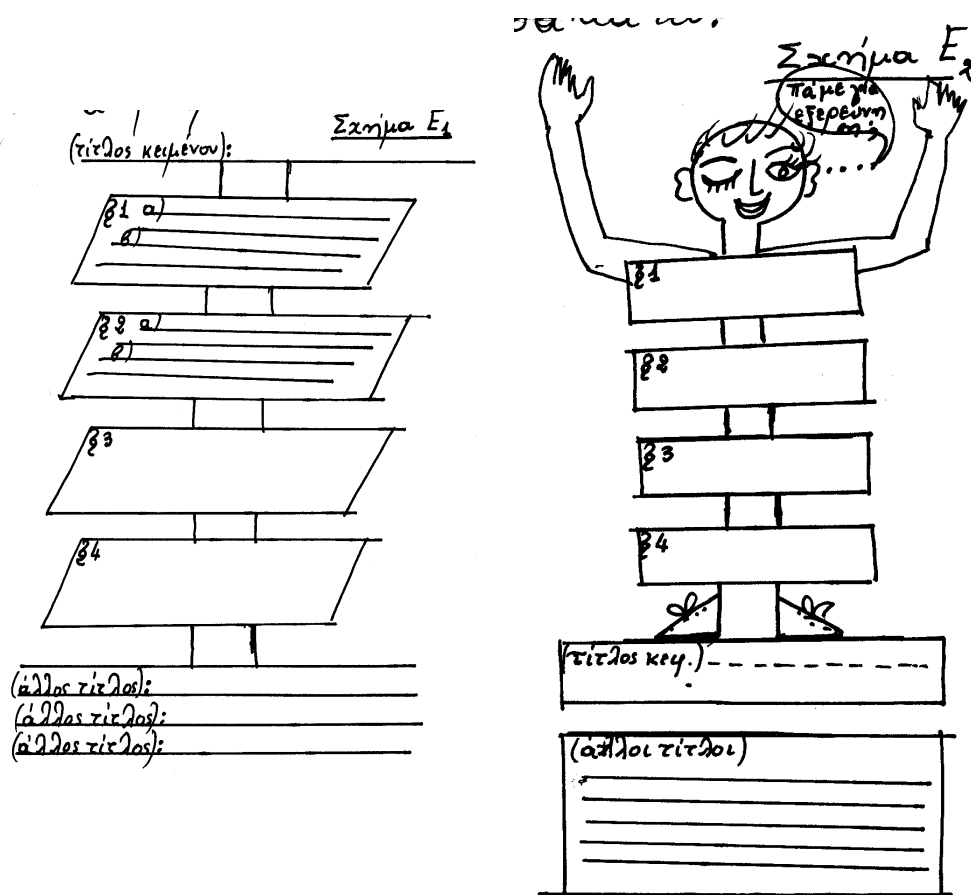
σκίτσου, επιδεικνύει σκίτσα και η ομάδα χειροκροτεί την προσπάθεια.

Με την ερώτηση: «Τι θα έγραφες κάτω από αυτή τη σκηνή αν ήσουν σκηνοθέτης και την πρόβαλλες στην τηλεόραση;» τα παιδιά ενθαρρύνονται να δομήσουν σχετικό τίτλο, τον οποίο γράφουν κάτω από το σκίτσο. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται για όλες τις παραγράφους.

Κατά τη δεύτερη διαδικασία γίνεται η μεταφορά των πλαγιότιτλων στο χώρο που αναπαριστά σπίτι με πατώματα. Διαβάζονται οι πλαγιότιτλοι σε αυτόν τον κάθετο σχεδιασμό και σχολιάζεται η δομή του κειμένου.

Κατά την τρίτη διαδικασία επιχειρείται από το παιδί το ανακάτωμα των πλαγιότιτλων, η αφαίρεση ή η προσθήκη άλλων. Ακούγονται, σχολιάζονται, αξιολογούνται όλες οι προσπάθειες για δημιουργία νέας αφήγησης.

Ε. Ανάλογα απλά σχήματα χαρτογράφησης μικρών κειμένων για μαθητές με μικρή εμπειρία μπορούν να είναι τα παρακάτω:



Σημείωση 1: Ο μαθητής δηλώνει δύο προσπάθειες (α,β) δόμησης πλαγιότιτλου επιχειρώντας να ασκήσει την ικανότητα να επιλέγει το εντελώς απαραίτητο λεκτικό υλικό που εκφράζει τη βασική ιδέα της παραγράφου. Στις πρώτες φάσεις της δύσκολης αυτής προσπάθειας ο μαθητής ασκείται στο έργο αυτό μόνο σε μία ή δύο παραγράφους. Η διαδικασία εστιάζει στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να απεικονίζει μια βασική σκηνή της παραγράφου περιγράφοντας πρώτα με προφορικό λόγο και σκιστάροντας έπειτα τη σκηνή. Μέσω του σκίτσου γίνεται ευκολότερο το πέρασμα στον τίτλο της σκηνής,

ο οποίος είναι και ο πλαγιότιτλος της παραγράφου.

Σημείωση 2: Στη θέση «άλλος τίτλος» γράφονται οι τίτλοι που προτείνουν οι μαθητές στα πλαίσια διαδικασιών ομάδας για την αντικατάσταση του τίτλου του κειμένου.

Σημείωση 3: Για την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να εστιάζει στις βασικές πληροφορίες του κειμένου κατά παράγραφο χρησιμοποιούνται τα «σαΐνια»:

Υπογραμμίζουμε στο κείμενο τις πληροφορίες που απαντούν στα «σαΐνια» με διαφορετικό χρώμα στυλό, π.χ. πράσινο για το ποιος, κόκκινο για το τι έκανε, μπλε για τα πού; /πότε; / πώς;

και καταγράφει ο καθένας στο περιθώριο του βιβλίου του, σε αντιστοιχία με την υπογράμμιση, σκέψεις, συναισθήματα, σχόλια τα οποία διαβάζονται στην ομάδα («ανάγνωση του περιθωρίου», έχουμε ήδη αναφερθεί σ' αυτό). Συμπληρώνονται οι πληροφορίες στο χαρτογράφημα και συνεχίζεται η ίδια διαδικασία με τις επόμενες παραγράφους οπότε ολοκληρώνεται η συμπλήρωση του χαρτογραφήματος. Οι μαθητές το διαβάζουν, σχολιάζουν, προσπαθούν να περάσουν την ολική του εικόνα στη μνήμη, περιγράφουν τις δικές τους παρεμβάσεις τροποποιήσεις που θα επιχειρούσαν, οργανώνουν περίληψη με τους πλαγιότιτλους, προτείνουν άλλες δημιουργικές εργασίες που σχετίζονται με τον ευρύτερο χώρο της τέχνης. Οι τροποποιήσεις, μεταβολές, ανασχηματισμοί, αναπροσαρμογές σε δεδομένες πληροφορίες θεωρούνται βασικοί τρόποι ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, όταν στοχεύουν στην παραγωγή νέων ιδεών για την επίτευξη ενός σκοπού.

ΣΤ. Όταν η Νοητική Χαρτογράφηση υπηρετεί την «ομαδοποίηση» και το σχηματισμό κατηγοριών αποκαλύπτεται εξαιρετικός τρόπος ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας, εφόσον οι ικανότητες ομαδοποίησης «συγκαταλέγονται στο χώρο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς» κατά το θεωρητικό πρότυπο του Guilford (I. Ξανθάκου, 1998, 141). Η τεχνική της κατηγοριοποίησης εξασφαλίζει στους μαθητές μια «οπτική εικόνα» που τους ενθαρρύνει να σκέπτονται και να «δομούν σχέσεις» μεταξύ ιδεών. (H. J. Freiberg & A. Driscoll, 1996, 304). Οι μαθητές έτσι οπτικό οποιού μια ταινία αναλύοντας την σε κατηγορίες και κάθε κατηγορία σε υποκατηγορίες.

Το παιδί του δημοτικού σχολείου μπορεί να ομαδοποιεί σκέψεις, λέξεις και να σχηματοποιεί παράλληλες, επάλληλες ή υπάλληλες τάξεις ξεπερνώντας εννοιολογικές δυσκολίες μέσα από σύντομες συζητήσεις αναφορικά με το «Τι είναι;», «Τι κάνει;», «Τι το κάνουμε;» με στόχο να ανακαλύψει το παιδί χαρακτηριστικά που δηλώνουν βασικές ομοιότητες. Η πράξη της ταξινόμησης ενισχύει πολλές από τις νοητικές διεργασίες (κατανόηση, αξιολόγηση, φαντασία) και είναι συχνά εμφανιζόμενη ως εκπαιδευτικός στόχος. Δεν υπηρετείται όμως σωστά από τις ασκήσεις του βιβλίου γλώσσας γιατί το βιβλίο υποδεικνύει σχεδόν τα πάντα στις ομάδες κατηγοριοποίησης στερώντας από το παιδί το δικαίωμα να ανακαλύψει το λογικό κανόνα που διέπει την κατηγοριοποίηση. Είναι απλά μια διαδικασία κατανόησης του φαινομένου και δεν μπορεί να δηλώνει δημιουργική παρέμβαση του μαθητή στα συγκεκριμένα περιεχόμενα.

Η χαρτογράφηση γίνεται προϊόν δημιουργικής δράσης όταν αναγνωρίζεται ως τεχνική για την επίλυση ενός προβλήματος το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσε να πάρει τη μορφή της ερώτησης: «Πώς θα μπορούσαμε να χωρίσουμε σε ομάδες τις λέξεις αυτές για τις θυμόμαστε καλύτερα;». Έτσι δίνεται το έναυσμα στο μαθητή να αρχίσει να διερευνά τα κύρια χαρακτηριστικά που ορίζουν τον τρόπο κατηγοριοποίησης των λέξεων. Ο τρόπος αυτός αντιμετώπισης των υλικών παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα:

- Να σταθεί κριτικά απέναντι στις λέξεις
- Να προβληματιστεί
- Να συσχετίσει
- Να διαχωρίσει
- Να εσωτερικεύσει τελικά –οπότε και θα κρατήσει στη μνήμη –τις λέξεις και το γράφημα που αναπτύσσεται από τους μαθητές
- Να προτείνει άλλες παρόμοιες λέξεις (συνώνυμες, παρώνυμες, αντώνυμες) στις υπάρχουσες κατηγορίες

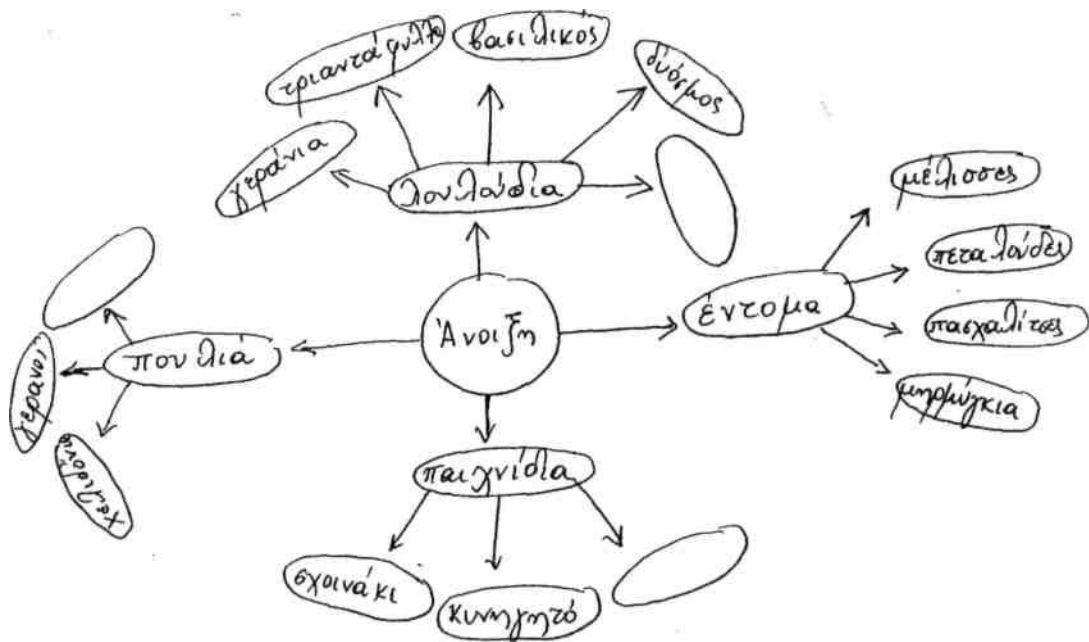
• Να παίζει παιχνίδια φαντασίας πλάθοντας φανταστικές ή λογικές αφήγησης, ρίμες, ανέκδοτα με τις λέξεις μιας ομάδας και δραματοποιώντας έπειτα κάποιες από τις αφηγήσεις αυτές ή ζωγραφίζοντας σκηνές από τα δρώμενα

Αυτή είναι αναμφισβήτητα δημιουργική παρέμβαση από το παιδί.

Η ανακάλυψη του κανόνα διαχωρισμού των λέξεων σε κατηγορίες επιτυγχάνεται ευκολότερα ακόμα και σε παιδιά των μικρότερων τάξεων όταν δοθεί στο παιδί τη δυνατότητα να παίζει το παιχνίδι της κατηγοριοποίησης με τις εικόνες των εννοιών–λέξεων οπότε δηλώνονται σαφέστερα και άμεσα τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των εννοιών. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες ο μαθητής γίνεται ικανός:

- Να έρευνα
- Να ανακαλύπτει
- Να συζητά
- Να σχηματοποιεί
- Να οργανώνει
- Να κατηγοριοποιεί
- Να αξιολογεί τα λάθη
- Να παράγει καλλιεργώντας πολύτροπα τη σκέψη του προκειμένου αντιληφθεί την ποικιλία της εμπειρίας και να την αξιοποιήσει για τις δικές του ανάγκες (Βλ. και Ι. Ξανθάκου, 1998, 141–146)

Z. Η χαρτογράφηση στα πλαίσια προσέγγισης του κειμένου μπορεί να εισάγει στο κείμενο με ένα παιχνίδι αναζήτησης στο χώρο της μνήμης. Ένα χαρτογράφημα στο οποίο συγκεντρώνονται τα ευρήματα από την αναζήτηση στην μνήμη των παιδιών μπορεί θαυμάσια να προϊδεάσει τα παιδιά για το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου που πρόκειται να προσεγγίσουν. Θυμάμαι ένα κείμενο στη γλώσσα Γ' τάξης «Ο κήπος την άνοιξη». Έφτασε να τεθεί το πρόβλημα – ερώτημα «Τι σας φέρνει στο μυαλό η λέξη άνοιξη;», για να οργανωθεί, στα πλαίσια του παιχνιδιού μας «Μια πετρούλα στο μυαλό μας», ένα χαρτογράφημα που προετοίμασε τα παιδιά για το κλίμα και την ατμόσφαιρα του κειμένου



Η. Η χαρτογράφηση στα πλαίσια προσέγγισης κειμένου μπορεί ακόμα να υπηρετεί την ανάγκη καλλιέργειας γραμματικών φαινομένων, τα οποία συνήθως προσφέρονται χωρίς να συνυπολογίζονται τα βασικά κριτήρια της ποιότητας στις διαδικασίες μάθησης: παρατήρηση, ενδιαφέρον, κίνητρα, εμπλοκή σε δράση, ανατροφοδότηση, αμφισβήτηση, στοιχεία που συνιστούν ενεργητικό σύστημα πληροφόρησης, το οποίο και αποτελεί βασικό παράγοντα της δημιουργικής μάθησης. Γι' αυτό και η χαρτογράφηση ιδεών ελλείπει παντελώς από τα σύγχρονα βιβλία γλώσσας. Θα μπορούσε ωστόσο να αναγνωρίζεται ως εκπαιδευτική τεχνική που προάγει τη μάθηση.

Εκείνο που θα πρέπει να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός σήμερα είναι η τεράστια διαφορά ανάμεσα στο προσφέρω έτοιμο ένα χαρτογράφημα και στο ενισχύω τους μαθητές να επιχειρούν τη δομή ενός χαρτογραφήματος που μπορεί να χρησιμοποιείται ως βοήθημα για την ανακάλυψη της ιδρύσης ενός προβλήματος. Η δόμηση λοιπόν ενός χαρτογραφήματος γίνεται δημιουργική διαδικασία μάθησης γραμματικού φαινόμενο όταν:

1. Τίθεται το πρόβλημα: π.χ. «Μπορούμε να χωρίσουμε τις λέξεις αυτές σε μικρότερες ομάδες για να τις αναγνωρίζουμε και να τις θυμόμαστε καλύτερα;»

• οι	• Μπράβο	• μέσα	• Γιώργος
• έξυπνες	• εσυ	• παίζω	κ.α.
• τότε	• τρέχοντας	• για	
• και	• γρήγορα	• χερι	

2. Ακολουθεί η διαδικασία συζήτησης. Περιγράφουμε μια πιθανή συζήτηση

Δ/λα: Τι είναι όλα αυτά μέσα στο σχοινάκι;

Μαθητ Λέξεις που μιλούμε

ής:

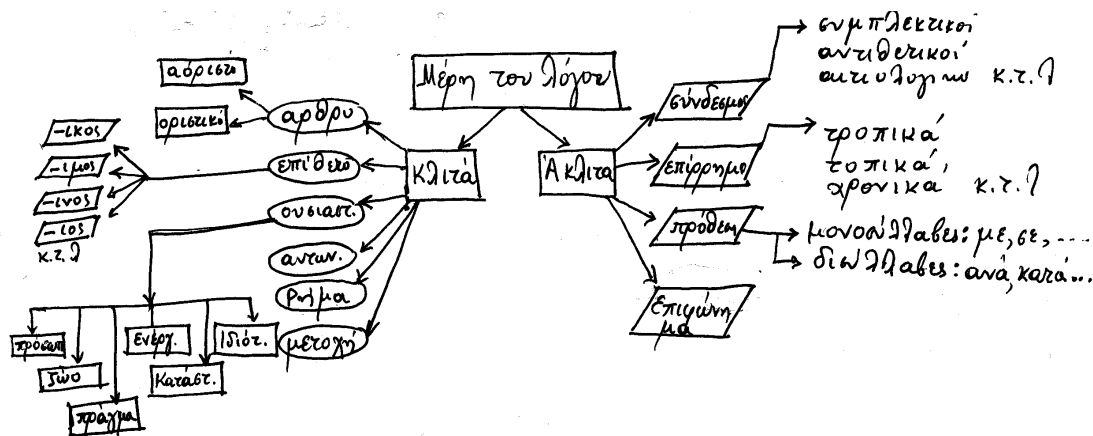
Δ/λα: Μ' ένα «οι», «εσύ», «και» μιλούμε;

Μαθητ Όχι είναι κομματάκια από αυτά που μιλούμε

ής:

- Δ/λα: Πως θα λέγαμε αλλιώς τα «κομματάκια της ομιλίας μας;»  
 Μαθητ Θα τα λέγαμε μέρη της ομιλίας μας
- ής:
- Δ/λα: Ασφαλώς. Οι λέξεις αυτές είναι μέρη του λόγου που χρησιμοποιούμε. ( Η δασκάλα ξεκινά το γράφημα γράφοντας στο μαγνητοπίνακα: Μέρη του λόγου (λέξεις).  
 Δ/λα: Ποιος θα μας φτιάξει μια σκέψη με τη λέξη «χέρι» όπως τι δίνουμε εδώ;  
 Μαθητ «Το χέρι μου πονάει σήμερα»
- ής:
- Δ/λα: Μπορεί κάποιος να μεταφέρει τη σκέψη αυτή στον πληθυντικό αριθμό;  
 Μαθητ Τα χέρια μου πονούν σήμερα
- ής:
- Δ/λα: Τι έπαθε η λέξη χέρι;  
 Μαθητ Άλλαξε
- ής:
- Δ/λα: Πως το λένε στη γραμματική το «αλλάζει η λέξη;»  
 Μαθητ Το λένε κλίνεται
- ής:

Εάν η λέξη κλίνεται δεν δοθεί από τους μαθητές ο δάσκαλος ενισχύει την προσπάθεια προκαλώντας άλλη σύνδεση από μια άλλη λέξη άκλιτη αυτή τη φορά. Ενισχύει ο δάσκαλος την προσπάθεια διερεύνησης των κυρίαρχων χαρακτηριστικών των λέξεων ζητώντας από τους μαθητές να εντάξουν σε πρόταση μια άκλιτη λέξη την «τότε» για παράδειγμα. Μέσα από διαδικασίες συγκριτικής αντιπαράθεσης (Τι έπαθε η λέξη «χέρι» και τι η λέξη «τότε») το παιδί μπορεί να ανακαλύψει τον κανόνα που διακρίνει «κλιτά – άκλιτα» μέρη του λόγου επιτυγχάνοντας έτσι την κατηγοριοποίηση των λέξεων σε δύο ομάδες. Με τον ίδιο τρόπο ο δάσκαλος επιχειρεί με τη βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων (–Τι φανερώνει λέξη «παίζω;» –Φανερώνει κάνω δουλειά. Είναι ρήμα. –Τι φανερώνει λέξη «έξυπνος;» –Φανερώνει πώς είναι κάποιος. Είναι επίθετο) την περαιτέρω κατηγοριοποίηση των λέξεων. Το παιδί μέσα από τέτοιες διαδικασίες ανακαλύπτει ότι το χαρακτηριστικό κλιτά – άκλιτα μέρη του λόγου μπορεί να δηλώνει τον σχηματισμό άλλων υπαλλήλων τάξεων. Έτσι κάθε φορά αναπτύσσεται προοδευτικά η σχηματοποίηση.



Το σχεδιάγραμμα συμπληρώνεται με στοιχεία που αφορούν γνώσεις που πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής. Παραμένει όμως σε ένα χώρο της τάξης περιμένοντας περαιτέρω συμπλήρωση κάθε φορά που διδάσκεται κάποιο επιμέρους γραμματικό φαινόμενο.

Η χαρτογράφηση ιδεών για τις ανάγκες καλλιέργειας γραμματικών φαινομένων μπορεί επίσης να περιλαμβάνεται σε σχήμα όπως

	Ο γάιδαρος	Η αγελάδα	Το πουλί	Το παιδί
Πετάει-πετάει				
Γκαρίζει διαρκώς				
Μελετά πολύ				
Δίνει γάλα				
κ.λ.π.				

Αυτού του είδους το σχεδιάγραμμα μπορεί πραγματικά να αποκαλύπτεται πολύ απολαυστικό παιχνίδι όταν τεθεί ως απαράβατος όρος του παιχνιδιού η προσπάθεια αντιστοίχισης κάθε οριζόντιου λεκτικού σχήματος με όλα τα κάθετα. Ένα παιδί επιχειρεί τις αντιστοιχίσεις και η ομάδα αρνείται ή αποδέχεται ανάλογα. Η φαντασία των παιδιών πυροδοτείται καθώς ακούνε:

- Πετάει πετάει... ο γάιδαρος!
- Πετάει πετάει... η αγελάδα!
- Γκαρίζει διαρκώς... το πουλί!
- Γκαρίζει διαρκώς... το παιδί!
- δίνει γάλα... το παιδί ( και του πουλιού το γάλα που λέει η παροιμία)

Αντιλαμβάνεται κανείς σε τι μονοπάτια σκέψης και δράσης δημιουργικής μπορεί να οδηγήσει μια τέτοια χαρτογράφηση ιδεών.

Για τους μαθητές η χαρτογράφηση είναι ένας ενδιαφέρων τρόπος για να προβάλλουν όχι μόνο ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών αλλά κυρίως μια αφήγηση, ένα προσωπικό γεγονός, ένα οικογενειακό πρόβλημα. Είναι επίσης ένα πλαίσιο που τους ενισχύει την ικανότητα να σχηματοποιούν τη δράση των χαρακτήρων μιας αφήγησης και να προχωρούν έπειτα με σιγουριά στη δομή ενός οργανωμένου σε κείμενο λόγου που αφορά τη χαρακτηριστική προσώπων. Αλλά κι αυτή καθ' αυτή η διαδικασία της χαρτογράφησης ενδιαφέρει τα παιδιά καθώς τους δηλώνει μέσω της επανειλημμένης άσκησης την αυξημένη ικανότητα για

χαρτογράφηση. Έρευνες των Mc Tighe & Lyman (1988) σε επανάληψη άλλων προηγούμενων απέδειξαν ότι η ικανότητα των παιδιών για χαρτογράφηση ήταν «επιτυχώς βελτιωμένη». (H. J. Freiberg & A. Driscoll, 1996, 305).

Ευρήματα άλλων ερευνών (ό.π 306) βεβαιώνουν επίσης ότι η χαρτογράφηση:

1. Στηρίζει τη μνήμη: Προβάλλοντας μια «ολική οπτική παρουσίαση των ιδεών» δίνει απτά στηρίγματα που επιτρέπουν στους μαθητές να εστιάζουν πιο γρήγορα σε ένα πρόβλημα ή ένα θέμα

2. Εξασφαλίζει ένα «απλό πλαίσιο αναφοράς» προσφέροντας ένα σπονδυλόγραμμα όρων (τίτλων, υποτίτλων) και ειδικά στηρίγματα ως ένα κίνητρο για περαιτέρω δράση των μαθητών

3. Δημιουργεί «μονιμότητα» αποτυπώνοντας στο μυαλό μια ποικιλία από χαρτογραφικές επιλογές κατάλληλες για μεταφορά σε άλλες καταστάσεις

4. «Προάγει σχέσεις» ανάμεσα σε ιδέες και πληροφορίες, όταν όμως καλλιεργείται συζήτηση μέσω ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της χαρτογράφησης

Είναι εκπληκτικό να βλέπεις τα παιδιά καθώς κερδίζουν προοδευτικά εμπειρία από τις διαδικασίες χαρτογράφησης να επιδιώκουν την επιτυχία πρόσβασης σε ένα κείμενο επιχειρώντας δικές τους χαρτογραφήσεις. Και είναι πραγματικά πολύ μεγάλη επιτυχία για αυτά να μπορούν σε σύντομο χρόνο να οργανώνουν σε ενιαίο σχήμα τις βασικές νοηματικές παραμέτρους ενός κειμένου που δεν έχει υποστεί επεξεργασία και στη συνέχεια να προχωρούν σε δικές τους αφηγήσεις δημιουργίες μέσα από αναδόμηση των στοιχείων του κειμένου.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η νοητική χαρτογράφηση συνιστά αναπαράσταση σε γενικευμένα σχήματα της νοερής πορείας του μυαλού κατά την αναζήτηση ενός στόχου. Τα γενικευμένα αυτά σχήματα που αποδίδουν τη συνολική εικόνα ενός χώρου λειτουργούν στη σκέψη ενός παιδιού ως παιχνίδια παζλ που, παρέχοντας τη συνολική εικόνα του χώρου:

- Μπορούν να υποδέχονται και να προβάλλουν τεράστια ποσότητα ύλης σε πολύ μικρό χρόνο. Η προβολή σε γράφημα της συνολικής εικόνας ενός μεγάλου χώρου γνώσης (π.χ. της έννοιας ζώα) εξασφαλίζει τη δυνατότητα μιας γενικής επισκόπησης με τα απολύτως βασικά χαρακτηριστικά του χώρου. Τον ίδιο ακριβώς στόχο υπηρετεί μια γενική εικόνα ένα απλό σπονδυλόγραμμα της δομής ενός κειμένου στο οποίο θα συμπληρωθούν κατά την επεξεργασία οι λεπτομέρειες.

- Επιτρέπουν την αναδόμηση των πληροφοριών του χώρου αυτού

- Είναι εργαλεία που με το χρώμα, το σχήμα, την κίνηση (όταν τα στοιχεία τους είναι κινητά) αναπτύσσουν την οπτικό- χωρική νοημοσύνη του παιδιού – έχουμε ήδη αναφερθεί στη θεωρία του H. Gardner περί πολλαπλής νοημοσύνης – συγκεκριμενοποιώντας την ιδέα, αφού δεν υπάρχει τίποτε πιο συγκεκριμένο από το «χρώμα, το σχήμα και την κίνηση» (R. Arnheim, 1969, 501) κάνοντας έτσι την γνώση απλή στην παρουσίαση, εύκολη στην προσέγγιση, γρήγορη στην κατανόηση, αποτελεσματική στην αξιοποίηση γιατί τα σχήματα:

α) Ως διαδικασίες δράσης με υλικά μέσα αρέσουν στα παιδιά

β) Συγκεκριμενοποιούν σε επίπεδο αισθήσεων κάθε θεωρητική ιδέα δυσπρόσιτη για τα παιδιά

γ) Οικονομούν και τακτοποιούν σε ένα εικονικό πλαίσιο μεγάλες ποσότητες γνώσης (η ποσότητα γνώσης είναι παράγοντας καταπίεσης του παιδιού)

δ) Αποτυπώνουν τις πληροφορίες στη μνήμη με δυναμικά στοιχεία (χρώμα,

σχήμα, μέγεθος, κίνηση) που καθιστούν δυναμική και τη μεταφορά της γνώσης σε άλλους χώρους και σε προϊόντα δημιουργικής έκφρασης

ε) Επιτρέπουν στα παιδιά να περπατούν πάνω τους τη γνώση διατρέχοντας τις διακλαδώσεις του σχήματος όπως το παιχνίδι του λαβυρίνθου που το ζώακι αναζητά την έξοδο – λύση. Είναι δηλαδή σχήματα που αναγνωρίζουν τη σημασία της δράσης του παιδιού στη μάθηση

στ) Μεγιστοποιούν τις μαθησιακές ικανότητες και διασυνδέουν τη μάθηση σε όλους τους χώρους γνώσης

Δυναμικός αποκαλύπτεται και ο ρόλος του δασκάλου οποίος καλείται:

- να ενθαρρύνει με ερωτήσεις ή θέσεις την παραγωγή ιδεών από τα παιδιά
- να αναπτύσσει καθημερινά την τάση των παιδιών να ρωτούν

να ενδιαφέρονται και να αναζητούν την πληροφορία σε όλους τους χώρους γνώσης, να διεκδικούν το δικαίωμα τους να οικειοποιούνται τη μάθηση από πολλούς χώρους και την ικανότητα τους να οργανώνουν τις πληροφορίες σε σχήματα που μπορούν να τους εξασφαλίζουν τη γρήγορη ανάκληση της γνώσης και τη δημιουργική αξιοποίηση της

#### **4.11. Η τεχνική: Synectics = Συνεκτική**

**(Ο ρόλος της αναλογίας – μεταφοράς στη γνώση και την επικοινωνία με τις ιδέες)**

Ο W. Gordon ανέπτυξε το 1944 ένα πρόγραμμα (μέθοδο) ανάπτυξης της δημιουργικότητας, του οποίου ο τίτλος «Synectics» (συνεκτική) έχει παρθεί από την ελληνική λέξη «συνέχω» που σημαίνει συνενώνω, συνδυάζω στοιχεία που είναι διαφορετικά και «φανερά άσχετα» (T. Amabile, 1996, 245). Αυτή η «συνοχή» επιτρέπει να επιχειρεί το άτομο διαφορετικούς συνδυασμούς, να αναζητά σχέσεις και διασυνδέσεις ανάμεσα σε λέξεις, ιδέες, αντικείμενα που φαίνονται άσχετα μεταξύ τους με σκοπό να αυξηθούν οι πιθανότητες επίλυσης ενός προβλήματος.

Η «συνεκτική» είναι μέθοδος που χρησιμοποιείται από μικρές ομάδες ή από άτομα που έχουν διαφορετικό «δυστάμενο υπόβαθρο» (St. H. Kim, 1990, 44). Δηλώνει ομοιότητα προς την τεχνική brainstorming στο σημείο που η «Συνεκτική» χρησιμοποιεί τον περιορισμό της αξιολόγησης κατά τη διάρκεια παραγωγής της ιδέας, προβάλλει όμως τη διαφορετικότητα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της σε ομάδα, όπου υπάρχει γενικά «περισσότερη συγκίνηση» για την παραγωγή της ιδέας και «μεγαλύτερη εξωτερική καθοδήγηση» (T. Amabile, 1996, 245)

Ως διαδικασία η «συνεκτική» χρησιμοποιεί μια πιο «δομημένη προσέγγιση» (St. H. Kim, 1990, 44–46 και T. Amabile, 1996, 245) που στηρίζεται σε δύο αρχές:

1. Κάνει το ξένο οικείο: Η αρχή αυτή υπηρετεί το πρώτο βήμα στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, όταν **το** άτομο επιχειρεί να μετατρέψει κάτι νέο σε κάτι γνωστό, χρησιμοποιώντας την αναλογία – μεταφορά.

2. Κάνει το οικείο ξένο: Η αρχή αυτή προτείνει κατά τη φάση ενεργοποίησης και δράσης της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος, «να θεωρείς άγνωστα κάποια γνωστά αντικείμενα με μια νέα άποψη διαμέσου αναλογίας» (St. H. Kim, 1990, 44) να βρίσκεις δηλαδή μέσω αναλογίας νέους τρόπους θεώρησης των πραγμάτων.



Βασική αρχή της μεθόδου είναι ότι η σκέψη μέσω αναλογίας – μεταφοράς αυξάνει τις πιθανότητες για μεγαλύτερη κατανόηση ενός προβλήματος, που δηλώνει ασυνήθιστο, άθικτο, άλυτο, ακατανόητο, δυσπρόσιτο. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα «συνεκτική» παίρνουν την υπόδειξη να χρησιμοποιούν τέσσερις τύπους αναλογίας (T. Amabile, 1996, 245, St. H. Kim 1990, 44, I. Ξανθάκου, 1998,99–100):

1. Την προσωπική αναλογία, με την οποία το άτομο φαντάζεται τον εαυτό του να είναι το αντικείμενο που ερευνά. Γίνεται, δηλαδή, ένα δέντρο, ένα μηχάνημα, ένα εργαλείο, ένα άλλο πρόσωπο. Ταυτίζεται με το αντικείμενο ή το πρόσωπο και μέσα από την ταύτιση «μπορεί να κερδίσει νέες εννοήσεις» (St. H. Kim, 1990, 44) να επινοήσει, δηλαδή, λύσεις στο πρόβλημα που μελετά βιώνοντας μέσω της ταύτισης τον τρόπο λειτουργίας του αντικειμένου ή τον τρόπο αντίδρασης του προσώπου. Ως τεχνική στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης αποκαλύπτεται πολύ χρήσιμη και αποτελεσματική στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού στόχου να αποδεσμευτούν οι μαθητές από την στερεότυπη συμπεριφορά και τους μονοσήμαντους τρόπους σκέψης στους οποίους τους έχει καταδικάσει ο γνωσιοκεντρικός, ορθολογικός χαρακτήρας της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η πράξη δηλώνει ότι η χρήση της προσωπικής αναλογίας ανεβάζει την αποτελεσματικότητα της τεχνικής brainstorming. Δεν υπάρχουν όμως ερευνητικά δεδομένα που να το βεβαιώνουν. Ωστόσο η χρήση της προσωπικής αναλογίας είναι το πρώτο βήμα ενεργοποίησης της φαντασίας του παιδιού και έμπρακτη αναγνώριση του αυθορμητισμού και της δημιουργικότητας του.

2. Την άμεση αναλογία ή μεταφορά. Η αναλογία αυτή παραπέμπει «σε άμεση σύγκριση της ομοιότητας γεγονότων ή καταστάσεων» (St. H. Kim, 1990, 45). Μέσω της σύγκρισης παράλληλων δεδομένων ανάμεσα σε ένα γνωστό και ένα άγνωστο χώρο πληροφοριών επιτυγχάνεται ο προσδιορισμός κοινών χαρακτηριστικών και «μεταφέρονται» γνώσεις, ιδέες, τεχνικές από τον γνωστό στον άγνωστο χώρο, όπου χρησιμοποιούνται μέσω αναλογικής λειτουργίας για την επινοήση ενός νέου αντικειμένου, νέου γεγονότος, νέας κατάστασης (ό.π). Με τη γνωστή, για παράδειγμα, γνώση που αφορά τη λειτουργία των οργανισμών επινοήθηκαν σπουδαία αντικείμενα της σύγχρονης τεχνολογίας. Ο Η/Υ είναι το κατ' αναλογία προς τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκέφαλου νέο αντικείμενο, προϊόν επινοήσης.

3. Τη φανταστική αναλογία ή την «εξιδανίκευση», όπως την χαρακτηρίζουν μελετητές (St. H. Kim, 1990, 45). Ως όρος η «εξιδανίκευση» δηλώνει την τάση του επιλύοντος το πρόβλημα να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά «μιας ιδεώδους λύσης» (ό.π.) που επιθυμεί και μετά να αναζητά με την «απόδραση» της σκέψης (I. Ξανθάκου, 1998, 100) σε χώρους της φαντασίας τρόπους να πραγματοποιήσει το επιθυμητό. (T. Amabile, 1996, 245)

4. Τη συμβολική αναλογία, με την οποία «εικόνες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το πρόβλημα» (T. Amabile, 1996, 245). Το πρόβλημα, δηλαδή, εξετάζεται μέσα από «αδιαμφισβήτητες αναπαραστάσεις» (St. H. Kim, 1990, 45). Δηλώνεται έτσι η ανάγκη οι λεκτικές περιγραφές του προβλήματος να αντικατασταθούν με συμβολικά σχήματα, κωδικοποιημένες πληροφορίες (εικονικές αναπαραστάσεις, σχήματα και άλλα μέσα). Το πέρασμα από τη λεκτική διατύπωση στη συμβολική άλλων μορφών καθιστά δυνατή τη χρήση της γλώσσας ή οποιασδήποτε άλλης κωδικοποιημένης εργασίας σε επίπεδο αφαίρεσης, πράγμα που ενισχύει την ικανότητα αναλογικής λειτουργίας μέσω

### αναπαραστάσεων.

Το ρόλο και τη σημασία της αναλογίας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας αναγνωρίζουν πολλοί μελετητές και υποστηρίζουν με έμφαση την ανάγκη ανάπτυξης της αναλογικής σκέψης. Ο P. Torrance υποστηρίζει ότι οι αναλογίες είναι «εξαιρετικά χρήσιμες στο:

- να παράγουν υποθέσεις
- να δηλώνουν ιδέες, θεωρίες
- να οργανώνουν τη σκέψη και \
- να δημιουργούν πλαίσια επικοινωνίας»

(P. Torrance, στο R. Sternberg, 1997, 49). Ο ερευνητής συχνά τονίζει ότι από τους ορισμούς της δημιουργικότητας που αυτός έδωσε προτιμά τον «καλλιτεχνικό», ο οποίος αποδίδει την έννοια της δημιουργικότητας μέσα από διάφορα εικονικά σχήματα, τα οποία στηρίζονται στη λειτουργία της αναλογίας. Και τούτο διότι, όπως τονίζει ο ίδιος, η αναλογία ως στοιχείο της φαντασίας μάς παίρνει «πέραν της λογικής ... όχι σε αντιπαλότητα με τη λογική, αλλά έξω από την περιοχή της λογικής» (ό.π, 72). Το σημαντικό λοιπόν για τον μελετητή είναι ότι η «ποιότητα της δουλειάς αυτής» – της εικονικής αναλογίας– «πάει προς την κατεύθυνση της φαντασίας» (ό.π) και γι' αυτό στο χώρο της αναλογίας μπορούμε να αναπτύξουμε δημιουργικές ικανότητες:

1. Την ικανότητα να πληροφορούμαστε και να κατορθώνουμε πράγματα και πέραν της λογικής.

2. Την ικανότητα να λύνουμε συγκρούσεις στις οποίες δεν υπάρχει διόλου λογική και λογικές λύσεις.

3. Την ικανότητα να καλλιεργούμε συζήτηση δημιουργική, παραγωγική αφού «με την αναλογία φτάνει η συζήτηση στο αποκορύφωμα της και η σημασία της απλότητας στην εξήγηση της» (D. Perkins, 1992, 106)

4. Την ικανότητα να κατανοούμε και να μαθαίνουμε μέσω αναλογίας αξιοποιώντας τα προσωπικά δεδομένα της μνήμης.

Τη χρήση αναλογίας – μεταφοράς για τη δημιουργική επίλυση προβλήματος προτείνουν πολλοί μελετητές. Ο ρόλος της συνοπτικά περιγράφεται:

Η μεταφορά μπορεί:

α) να υπηρετεί πολυάριθμες λειτουργίες που δεν είναι «αμοιβαία αποκλειόμενες». Ο τρόπος χρήσης της ποικίλει από πρόσωπο σε πρόσωπο. Αυτό δηλώνει την ανάγκη μιας μεθόδου στα πλαίσια της οποίας κάθε παιδί θα μπορεί να βρει τον τύπο της αναλογίας που του ταιριάζει.

β) να λειτουργεί ως μοντέλο σκέψης άλλοτε ως οπτική εικόνα και άλλοτε ως λεκτικό σχήμα.

γ) να παίζει ένα ρόλο σύνδεσης μεταξύ ανόμοιων χώρων.

δ) να παίζει αναλυτικό ρόλο όταν η ιδέα διαμελίζεται στα στοιχεία της.

ε) να παίζει ρόλο συγκεκριμενοποίησης των αφηρημένων εννοιών.

στ) να οδηγεί με τρόπο εύκολο τον μη ασκημένο στην εύρεση της λύσης του προβλήματος. (H. E. Gruber & S. N. Davis, στο R. Sternberg, 1997, 258–259)

Μελετητές περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι μεταφορές και υπηρετούν την ανάγκη εύρεσης της λύσης ενός προβλήματος. Ο J. Lock αναγνωρίζει ότι στηρίχθηκε στο έργο του σε «μια ομάδα αμοιβαία συμπληρούμενων μεταφορών για γνώση» (H. E. Gruber & S. N. Davis, στο R. Sternberg, 1997, 259), ήτοι: «ωλικά αντικείμενα», «κλειστός χώρος», «κατοχή», «εργαλεία», η χρήση των οποίων τον βοήθησε να επικοινωνήσει με τις ιδέες του με τέτοιο τρόπο ώστε «να τις συσχετίζει», για να τις βιώνει ως «άμεσα

αναγνωρίσιμες» (ό.π). Χρησιμοποιούσε, δηλαδή, τις μεταφορές για να καταστήσει τις ιδέες αντιληπτές καθώς το μυαλό του χρησιμοποιούσε τον τρόπο να σκέφτεται παρομοιάζοντας τις ιδέες με υλικά αντικείμενα μέσα από διαδικασίες αναλογικής – μεταφορικής σκέψης. Χρησιμοποιούσε μεταφορές που συνέδεαν ιδέες και λέξεις με αντικείμενα και του επέτρεπαν να σκέπτεται πώς μπορεί να συμβεί η «επικοινωνία» και η «κατανόηση» (ό.π). Οι μεταφορές γι' αυτόν έπαιζαν το διπλό ρόλο της διαφώτισης των στοιχείων ενός θέματος και της επικοινωνίας με τις ιδέες. Οι μεταφορές ήταν το μέσο που προωθούσε τη σκέψη του.

Σύγχρονοι μελετητές ενισχύουν με τις απόψεις τους την αντίληψη ότι οι μεταφορές υπηρετούν τη γνώση και την επικοινωνία με τις ιδέες. Αυτοί υποστηρίζουν ότι οι μεταφορές λειτουργούν σε «συναρθρωμένα σύνολα» στα οποία κάθε μεταφορά έχει τον ιδιαίτερο της ρόλο στο σύνολο που ενισχύει τη δημιουργική προσπάθεια της επίλυσης προβλήματος. Μέλη μιας ομάδας μεταφορών κάνουν «περίπου την ίδια δουλειά» και προβάλλονται ως «εξέχοντα» σε διαφορετικές φάσεις κατά την εξέλιξη της δημιουργικής εκπλήρωσης, όλο δε το σύνολο των μεταφορών με τις οικογένειες που το συνιστούν αναπτύσσονται μόνο «δια μέσου της προσπάθειας του δημιουργικού ατόμου» (H. E. Gruber & S. N. Davis, στο R. Sternberg, 1997, 260–261). Εκείνο επομένως που πρέπει να αντιληφθούμε είναι ότι πρέπει να στοχεύουμε σε μια διαδικασία μάθησης ικανή να ενισχύει την πραγματική παραγωγή μεταφορών, πράγμα που θα δηλώνει και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του μαθητή.

Ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα πλαίσιο που σχετίζεται και με τα δύο στοιχεία «έκφραση ιδεών» και «επικοινωνία», χώροι οι οποίοι, όπως είδαμε, κατακτώνται με τη βοήθεια της αναλογίας – μεταφοράς και του συμβολισμού, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Για την εκπαιδευτική μάθηση είναι εξαιρετικά σημαντικά τα θέματα: α) πώς η έκφραση εισάγει την επικοινωνία και πώς και τα δύο δηλώνουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι ιδέες και τα συναισθήματα του συγγραφέα, β) πώς ο αναγνώστης επιτυγχάνει πρόσβαση στο κείμενο, αλληλεπιδρά και καθιστά ένα κείμενο κατανοητό σ' αυτόν. Πώς, δηλαδή, επιτυγχάνεται ο εκπαιδευτικός στόχος: η εκφραστική και επικοινωνιακή προσέγγιση του κειμένου, σε επίπεδο συγχρονίας και όχι διαχωρισμένη η, νοηματική από την εκφραστική προσέγγιση.

Ασφαλώς κάθε αναγνώστης ανταποκρίνεται με την ατομικότητα, το δικό του τρόπο και τη δική του εμπειρία (συνήθειες, βιώματα, φαντασία) στην προσπάθεια του συγγραφέα να τον οδηγήσει να κατανοήσει τις ιδέες του και να δημιουργήσει «μια δική του εικόνα» (H. E. Gruber, στο R. Sternberg, 1997, 261). Το θέμα είναι πώς (πάλι ένα «πώς;») ο αναγνώστης επηρεασμένος από τις βασικές δομές του κειμένου δομεί αυτή τη δική του εικόνα.

Απάντηση στο ανωτέρω ερώτημα δηλώνει η άποψη του Iser (1974, 1988) ότι η επαφή του αναγνώστη με το κείμενο «εκτείνεται πέραν του χρόνου της ανάγνωσης» (H. E. Gruber, στο R. Sternberg, 1997, 261), αφού ο αναγνώστης, όταν διαβάζει, κάνει χρήση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος καθόσον όχι μόνο διαβάζει, αλλά θυμάται, προβλέπει, σχεδιάζει «αναδομώντας διαρκώς τα στοιχεία της μνήμης», γεννά προσδοκίες που αργότερα «επαληθεύονται, τροποποιούνται ή απορρίπτονται» (ό.π, 262). Συντελείται έτσι κατά τον αναγνώστη μια λειτουργία τα αποτελέσματα της οποίας «επηρεάζουν αναδρομικά» αυτά που έχουν διαβαστεί. Η φυσική εμπλοκή εξάλλου του

αναγνώστη σε διαδικασίες «να γεμίζει κενά», «να συντονίζει διαφορετικές προοπτικές» του κειμένου ολοκληρώνει σε επίπεδο φαντασίας την «προσωπική» εικόνα του αναγνώστη για το κείμενο.

Ενδιαφέρουσα, κατά την άποψη μας, για τη σχέση αλληλεπίδρασης κειμένου – αναγνώστη είναι η «μέθοδος της διακοπής» (H. E. Gruber, στο R. Sternberg, 1997, 262) της ανάγνωσης του κειμένου που προτείνει ο ερευνητής S. N Davis (1985). Η διακοπή του κειμένου (το κείμενο δίνεται τμηματικά) επιτρέπει στον αναγνώστη αυτό που του στερεί η ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου: να επιχειρεί ο αναγνώστης τις δικές του ερμηνείες, τις προσωπικές του εικασίες, τις δικές του τολμηρές, πολλές φορές, συμπληρώσεις. Επιτρέπει αυτό που εμάς μας συγκινεί ιδιαίτερα – το ίδιο συγκινεί και τους μαθητές – και το υποστηρίζουμε στην καθημερινή μάθηση:

α) τα πετάγματα της σκέψης του παιδιού

β) το αίσθημα του παιδιού ότι μπορεί να λειτουργεί ως δημιουργός λόγου κάνοντας τις δικές του παρεμβάσεις σ' ένα κείμενο

γ) την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του μέσω της αναγνώρισης της ικανότητας του να επικοινωνεί μ' ένα κείμενο.

Ο πειραματισμός αυτής της μεθόδου απέδειξε «μια μεγάλη σειρά αλληλεπιδράσεων» αναγνώστη – κειμένου στις οποίες δηλώνονται:

✓ «ευρύτητα σκέψης»

✓ «παραγωγή πιθανοτήτων»

✓ «ανάλυση χαρακτήρων από πολλές οπτικές»

✓ «αναγνώριση αντικειμένων ως συμβόλων»

✓ «μεταφορά συμβολικών σχημάτων» στον καθημερινό λόγο

✓ «πολύ ενδιαφέρον και αγωνία» για την εξέλιξη της υπόθεσης (ό.π)

Η δική μας εμπειρία στην τάξη ενισχύει την αντίληψη αυτή εστιάζοντας ιδιαίτερα στο συναισθηματικό παράγοντα που καλλιεργεί η μέθοδος αυτή. Θα θέλαμε όμως να τονίσουμε ότι όχι μόνον η τμηματική ανάγνωση αλλά και η αφαίρεση τμημάτων του κειμένου (στην αρχή, στο τέλος ή ενδιάμεσα), τα οποία καλείται να συμπληρώσει το παιδί γραπτά το βοηθούν:

✓ να εξερευνά πιθανές σχέσεις προσώπων

✓ να περιγράφει πιθανές καταστάσεις δράσης των προσώπων

✓ να δημιουργεί δικά του σύμβολα εμπλεκόμενο σε συμβολισμούς που συχνά δεν υπάρχουν

✓ να περιγράφει βιώνοντας σ' ένα προσωπικό επίπεδο πιθανές συναισθηματικές φορτίσεις

✓ να επεκτείνει ή να τροποποιεί τα κενά της αφήγησης θεωρώντας το αναφαίρετο δικαίωμα του

✓ να φιλοσοφεί στα πλαίσια επικοινωνίας με τη φαντασία του και να παίζει πλάθοντας τα δικά του αναλογικά σχήματα

✓ να διεκδικεί μια συνομιλία σαν ίσος προς ίσον με τον συγγραφέα και να καμαρώνει για την ικανότητα του αυτή.

Είναι πραγματικά εξαιρετικά ενδιαφέρον το παιχνίδι να διακόπτεις την ανάγνωση κάθε τόσο και να καλείς τα παιδιά να καταθέσουν τη δική τους συνεισφορά σε φαντασία, ορμή, επινόηση, τα οποία βεβαίως συγκεντρώνεις ως πολύτιμα δεδομένα της έκφρασης των παιδιών.

Η Συνεκτική προτείνει επίσης τη χρήση του συμβόλου, στο οποίο οδηγεί η αναλογία καθώς περνά από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Είναι ανάγκη να

εστιάσουμε το ενδιαφέρον και την προσοχή μας στο συμβολικό σύστημα, αφού τα συμβολικά συστήματα διαφόρων ειδών (λέξεις, διαγράμματα, εικόνες κ.α) είναι το μέσον συναλλαγής των ανθρώπων. Ο συμβολισμός εξάλλου δεν αφορά ορισμένους μόνο χώρους της γνώσης, όπως τα μαθηματικά, αλλά και τη λογοτεχνία εφόσον οι ιστορίες εκτός του ότι είναι προϊόν χρήσης του λεκτικού συμβολικού συστήματος μπορούν επίσης να περιγραφούν στα πλαίσια άλλων συμβολικών συστημάτων, να γίνουν, για παράδειγμα, διαγράμματα, πλαίσια δράσης με μίμηση και θεατρική έκφραση, να μεταπλασθούν σε παιχνίδι.

Οι μελετητές αναφέρονται σε «συμβολικό μοίρασμα της γνώσης», που σχετίζεται στενά με τις διάφορες γλώσσες με τις οποίες εκφράζεται η σκέψη. Εμπόδιο σ' αυτό το μοίρασμα της γνώσης συμβολικά στην τάξη είναι «η φτώχεια της γλώσσας στην τάξη», η αποτυχία να καλλιεργείται συστηματικά «κοινό λεξιλόγιο» των γλωσσών της σκέψης, που θα αφορά την αναζήτηση, την εξήγηση, την επιχειρηματολογία, τη δημιουργική λύση του προβλήματος (D. Perkins, 1992, 143). Διαμοιράζω συμβολικά τη γνώση στην τάξη σημαίνει για μας την οριστική και αταλάντευτη απόφαση του δασκάλου να μεταφέρει τις γλώσσες της σκέψης σε παιχνίδι μέσα στην τάξη και να μεριμνά για την ανάπτυξη τους ώρα την ώρα, μέρα τη μέρα στις διαδικασίες μάθησης.

Το «μοίρασμα της γνώσης συμβολικά» αφορά ιδιαίτερα το σχήμα του κειμένου στα πλαίσια της δικής μας εργασίας. Μελετητές εκφράζουν τη βεβαιωμένη αντίληψη ότι τα κείμενα στο σχολείο δεν είναι πλαίσια κατάλληλα για την «εξερεύνηση της εναλλακτικότητας» και την «οργάνωση υποδειγμάτων» δομής της σκέψης. Αντίθετα, κείμενα «πιο τηλεγραφικά» και περισσότερο εύκαμπτα είδη σκέψης στο χαρτί υπηρετούν τη σκέψη καλύτερα απ' όσο τα «μακροσκελή, καταπιεστικά σχήματα» που προσφέρονται στα παιδιά. (D. Perkins, 1992, 143).

Αναγνωρίζοντας την αλήθεια της άποψης αυτής, είναι ανάγκη να τονίσουμε πάλι τη σημασία των γραφίστικων τρόπων απόδοσης της σκέψης στο χαρτί. Λίστες brainstorming, εικονογραφήματα, χαρτογραφήσεις, διαγράμματα, πίνακες διπλής εισόδου – όχι μόνο στα μαθηματικά – και άλλα, που μπορεί ο δάσκαλος να επινοήσει, συγκαταλέγονται στα απλά, εύχρηστα σχήματα που μπορούν να είναι χρήσιμα την ώρα που οι μαθητές δουλεύουν προσπαθώντας να δομήσουν αντίληψη για κάτι δύσκολο ή να ενοποιήσουν σε «όλο» τα μέρη ενός κειμένου. Ο λόγος αφορά τις ενοποιητικές διανοητικές εικόνες (integrative mental images), οι οποίες θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια.

Αναλύοντας, για παράδειγμα, μια αφήγηση (κείμενο) οι μαθητές θα έχουν πολύ περισσότερα να ωφεληθούν:

✓ αν χαρτογραφήσουν τις ιδέες του κειμένου αντί να πουν τι σκέπτονται για το κείμενο

✓ αν ξεκινήσουν την ανάλυση του κειμένου περιγράφοντας με λόγο ή εικόνα κάτι που τους εντυπωσίασε ή απασχόλησε έντονα τη σκέψη τους

✓ αν μετά προχωρήσουν στην οργάνωση ενός σχεδιαγράμματος που θα κρατήσει, για διευκόλυνση των παιδιών, στους κόλπους του τα βήματα της πορείας ανάλυσης του κειμένου. (Έχουμε ήδη δώσει δείγματα της δικής μας δουλειάς)

✓ αν κατά την πορεία της ανάλυσης προσπαθήσουν τα παιδιά να αποδώσουν με παιχνίδι μίμησης ή ρόλων το περιεχόμενο μιας παραγράφου στα πλαίσια της οποίας η αποκάλυψη των κρυμμένων ιδεών φαντάζει στη σκέψη των παιδιών ως

### παιχνίδι εξερεύνησης του κρυμμένου θησαυρού

✓ αν ολοκληρώνοντας την ανάλυση του κειμένου αποδώσουν τον περιεχόμενο του με σκίτσο ή χρώμα ή και με τα δύο σε τέσσερις πέντε κάρτες ή στα τέσσερα μέρη μιας κόλλας Α4.

Όλα αυτά και άλλα ανάλογα που μπορεί να επινοήσει ο δάσκαλος δηλώνουν το «μοίρασμα της γνώσης συμβολικά» στην καθημερινή πράξη και την απόφαση του δασκάλου να υποστηρίξει τη συμβολική λειτουργία των παιδιών. Το σίγουρο είναι ότι όσο η ανωτέρω ατζέντα υποστήριξης της συμβολικής λειτουργίας μεγαλώνει, τόσο η ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με όλες τις συμβολικές γλώσσες της σκέψης αναπτύσσεται.

Το μοίρασμα της σκέψης συμβολικά στην τάξη αποτελεί το μπόλιασμα της εκπαιδευτικής μάθησης με τη δημιουργική σκέψη. Όμως το θέμα είναι ότι πρέπει να πεισθεί ο δάσκαλος ότι και μόνος του μπορεί να κάνει μια αρχή χωρίς να περιμένει άλλη ειδική βοήθεια. Δεν είναι δύσκολο να ζητήσει κανείς από τους μαθητές του να κάνουν ένα σκίτσο όπως μπορούν. Ακολουθώντας πάντα τη βασική αρχή να σέβεται τον αυθορμητισμό των παιδιών και να μην δίνει προκατασκευασμένο οτιδήποτε μπορεί να κατασκευαστεί από τα παιδιά ή με την εμπλοκή των παιδιών φτάνεις σιγά σιγά και μέσα από την καθημερινή άσκηση – να επινοείς και δικές σου τεχνικές αξιοποιώντας και τις επινοήσεις των παιδιών οι οποίες σου υποδεικνύουν «τι» και «πώς;» λειτουργεί κάτι καλύτερα γι' αυτά, τι είναι πιο αποτελεσματικό στην κάθε ανάγκη. Οι τεχνικές δεν αποτελούν προνόμιο των έξυπνων μόνο μαθητών αλλά δικαίωμα όλων. Ασφαλώς απαιτούν:

- ✓ πολύ περισσότερη προσπάθεια
- ✓ πολύ περισσότερο χρόνο
- ✓ ανεκτικότητα σε διαδικασίες λάθους
- ✓ ρίσκο στην πιθανότητα μη αναγνώρισης της προσπάθειας.

Μελετητές ερευνούν το πώς ο αναγνώστης αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί σύμβολα σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο. Η διαδικασία της ανάγνωσης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «μία αλληλεπίδραση», ως μια «ανταποδοτική συναλλαγή» ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Στα πλαίσια αυτής της συναλλαγής ο αναγνώστης δεν «οικειοποιείται» μια προκαθορισμένη έννοια ή ιδέα, αλλά μάλλον δομεί ενεργητικά μια δική του ερμηνεία και μορφοποιεί μια προσωπική εικόνα των πραγμάτων. Μέσα απ' αυτή την ενεργητική δράση του αναγνώστη γίνονται γνωστοί γι' αυτόν και μορφοποιούνται οι συμβολισμοί. (H. E. Gruber & S. N. Davis, στο R. Sternberg, 1997, 260).

Τα σύμβολα κατά τον S. N. Davis (1985) προβάλλουν για τον αναγνώστη με τρεις διαφορετικούς τρόπους (ό.π):

1. ως λέξεις και εικόνες που μεταφέρουν μαζί τους το «άμεσο ερέθισμα» να ερευνησει ο αναγνώστης το «συμβολικό τους νόημα». Ο αναγνώστης τότε καταβάλλει συνειδητή προσπάθεια «να αξιοποιήσει γενικευμένα σχήματα» από την προηγούμενη του λογοτεχνική εμπειρία (ό.π), ώστε «πατώντας» στις προηγούμενες συμβολικές ερμηνείες να κατανοήσει τις νέες. (R. C. Schank, στο R. Sternberg, 1997,222)

2. ως σχήματα που αποκτούν τη συμβολική έννοια από τα «λεκτικά συμφραζόμενα» τα οποία προτείνει ο συγγραφέας και τα οποία δεν θα μπορούσαν διαφορετικά να θεωρηθούν συμβολικά

3. ως σύμβολα που δημιουργεί ο ίδιος ο αναγνώστης σε «σχήμα παρομοιώσεων» καθώς κινείται μέσα στο κείμενο.

Χαρακτηριστική δε λειτουργία των συμβόλων είναι ότι μερικά σύμβολα «αναφέρονται σταθερά συγχρόνως και στο νόημα και στη συμβολική κατάσταση» (ό.π, 260). Αυτά τα σύμβολα παρέχουν ένα πλαίσιο, την τελική ερμηνεία του οποίου επιτυγχάνει ο αναγνώστης επιστρατεύοντας άλλες ιδέες και έννοιες. Αυτές εξασφαλίζουν τη «μεσολάβηση» ανάμεσα σ' αυτό που ο αναγνώστης διαβάζει και στις ιδέες που αυτός μορφοποίησε. Κατά την ανάγνωση, ωστόσο, υπάρχουν σύμβολα που διατηρούν τη συμβολική τους κατάσταση, αλλά τα νοήματα ταλαντεύονται ανάμεσα «στα κυριολεκτικά και στα μεταφορικά τους νοήματα», (ό.π)

Μελετητές, όπως ο Joseph Novak, περιγράφουν μεθόδους ανάπτυξης της συμβολικής λειτουργίας του παιδιού. Αναφέρονται σε τεχνικές που σχετίζονται με οπτικά σύμβολα και περιγράφουν «άλλες γλώσσες της σκέψης» καθόσον η «βερμπαλιστική» δεν είναι η μοναδική γλώσσα της σκέψης, (D. Perkins, 1992, 110–112). Είναι τεχνικές που ενισχύουν τη λειτουργία των νοερών εικόνων του παιδιού και περιλαμβάνουν:

- ✓ χαρτογράφηση ιδεών (concept mapping)
- ✓ χαρτογράφηση σκέψης (mind mapping)

Και οι δύο αυτές τεχνικές αφορούν γραφίστικα σχήματα (σχεδιαγράμματα, καταλόγους ιδεών, εικονογραφήματα, σχηματικές αναπαραστάσεις της εξέλιξης μιας ιδέας, της διασύνδεσης της με άλλες, της εύρεσης σχέσεων μεταξύ των στοιχείων μιας περιοχής πληροφοριών), που σχετίζονται με τη δημιουργική ανάγνωση ενός κειμένου και βοηθούν το μαθητή «να παράγει, να οργανώνει, να γενικεύει ιδέες» (ό.π, 111). Είναι σχήματα που ασφαλώς δεν καταργούν άλλα σχήματα γραφής των ιδεών, οπωσδήποτε όμως επιτρέπουν μεγαλύτερη δυνατότητα έκφρασης της ευελιξίας και της επινόησης του παιδιού αποκαλύπτοντας τα πλεονεκτήματα των γραφικών γλωσσών της σκέψης να φιλοξενούν στους κόλπους των πλήθους πληροφοριών απαλλάσσοντας έτσι το παιδί από το πρόβλημα να κρατά στο μυαλό του τεράστια ποσά πληροφορίας. Τα σχήματα αυτά είναι τα «πολύτιμα εργαλεία», που βοηθούν το άτομο να προσεγγίσει το στόχο του διαχειριζόμενο τη δουλειά έτσι ώστε «όλες οι μη σίγουρες κινήσεις να γίνουν καρποφόρες και συγχρόνως να έχει [το άτομο] την αίσθηση ότι η πορεία προς το στόχο υποστηρίζεται» (H. E. Gruber & S. N. Davis, στο R. Sternberg, 1997, 265). Είναι οι απόγονοι των σημειωματάρων του Darwin, (ό.π.) των σχεδίων του Πικάσο μέχρι να επιτύχει την τελική του ιδέα. (St. H. Kim, 1990,46)

Οι γραφικές αυτές τεχνικές:

✓ εξασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να δουλεύουν σε «μια ποικιλία συμβολικών συστημάτων» (D. Perkins, 1992, 166)

✓ βοηθούν τους μαθητές στην κατανόηση της συνοχής ενός θέματος, καθόσον «δένουν ένα θέμα ή μεγάλα μέρη» του θέματος σ' ένα «σύνολο με συνάφεια και περιεχόμενο» (D. Perkins, 1992, 104, 118) και παρέχουν το στήριγμα μιας ολικής εικόνας ενός θέματος, το οποίο συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση του θέματος αρχικά και στη μεταφορά της γνώσης σε έργα δημιουργικής εκπλήρωσης

✓ κάνουν «ευπρόσιτες» τις δύσκολες ιδέες καθώς διευκρινίζουν τη λειτουργική τους σχέση προς τις άλλες ιδέες του όλου θέματος. Αυξάνουν έτσι το όφελος εξασφαλίζοντας και «μεγαλύτερη μάθηση» και μάθηση μέσα από την «αύξηση των εσωτερικών κινήτρων» (ό.π, 165) που προέρχονται από την

αντίληψη ότι κάποιος μπορεί να μαθαίνει αποτελεσματικά.

Γενικά είναι τεχνικές που ενσωματώνουν στη λειτουργία τους αυτό που λέμε «αισθητική» και αναγνωρίζουν ως κριτήριο «όχι μόνο το τι είναι σωστό ή λάθος, αλλά επίσης τι κάνει μια ιδέα ενδιαφέρουσα» (D. Perkins, στο R. Sternberg, 1997, 370).

Ο μελετητής D. Perkins (1992) τονίζει, αναφορικά με τις «νοητικές εικόνες», δύο πολύ σημαντικά για την εκπαιδευτική μάθηση στοιχεία:

1. οι νοητικές εικόνες που έχουν οι μαθητές είναι ως προς το ρόλο τους στη μάθηση «θεμελιακές, αξονικές στην κατανόηση ενός θέματος» (D. Perkins, 1992, 84)

2. οι νοητικές εικόνες είναι «γενικευμένες, εντελώς διασυνδεδεμένες» (ό.π), που διασυνδέουν ως «γέφυρες», ως «τόξα» τη γνώση.

Δηλώνεται έτσι η ανάγκη ο δάσκαλος:

- ✓ να ακούει προσεκτικά όσα λένε οι μαθητές
- ✓ να παρακολουθεί τι πιστεύουν
- ✓ να θέτει ερωτήσεις που ωθούν στη γενίκευση της γνώσης από το παιδί
- ✓ να ενημερώνεται για τα πορίσματα των ερευνών στο θέμα αυτό

Και το πιο σημαντικό:

✓ να μεταφέρει μπροστά στα παιδιά τις γενικευμένες εικόνες των παιδιών σε γραφίστικα σχήματα την ώρα της παρουσίασης

Έτσι θα μπορεί να είναι γνώστης των νοερών εικόνων των μαθητών του και να τις συνυπολογίζει ώστε να καθοδηγεί την άμεση προσοχή των μαθητών σ' αυτές που αποκαλύπτονται δυναμικό εργαλείο για τους ίδιους τους μαθητές.

Ο τρόπος να οργανώσεις σε γενικευμένα εικονικά σχήματα τις ιδέες που παράγουν οι μαθητές σχετίζεται στενά με το επίπεδο κατανόησης των γνώσεων σ' ένα χώρο, τον οποίο εσύ επιδιώκεις ως δάσκαλος. Οι μαθητές χρειάζονται όχι μόνο την κατανόηση των επιμέρους ιδεών ενός χώρου (ενός κειμένου), αλλά κυρίως το συνολικό τρόπο διαχείρισης ενός χώρου γνώσεων. (Αυτό δε φαίνεται να υπηρετείται ως εκπαιδευτικός στόχος στη σύγχρονη εκπαίδευση, γι' αυτό και αυτή κατακρίνεται ότι παράγει γνώση αποσπασματική, ανενεργή). Η κατανόηση των σχέσεων των στοιχείων σ' ένα γενικευμένο σύνολο συνάφειας εξασφαλίζει τη «βαθιά αντίληψη» του χώρου και τη «δομή δυναμικών νοερών εικόνων» (D. Perkins, 1992, 84) ικανών να λειτουργούν ως μέσα πρόσβασης σε δύσκολες έννοιες μέσω αναλογικής λειτουργίας της σκέψης.

Αποκαλύπτεται έτσι:

α) η ανάγκη άσκησης του μαθητή:

✓ να παράγει νοερές εικόνες (του χρειάζεται ποικίλη, δυναμική γνώση και εμπειρία)

✓ να διαχειρίζεται τις γνώσεις με στοχασμό

✓ να βελτιώνει τις ιδέες του. (Απαιτείται καθοδήγηση και επιμονή σ' αυτό από το μέρος του δασκάλου)

β) η ανάγκη ο δάσκαλος:

✓ να παρέχει την κατάλληλη πληροφοριακή ανατροφοδότηση για να μπορεί ο μαθητής να βελτιώνει τις ιδέες του.

✓ Να προγραμματίζει διαδικασίες που:

▪ Αναγνωρίζουν το ρόλο εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, τα οποία συντελούν στο να ξυπνά στους μαθητές η ορμή και η τάση για προσέγγιση της γνώσης από πολλές προοπτικές.



- Στοχεύουν σε διαρκώς υψηλότερα επίπεδα κατανόησης ενός χώρου γνώσης.

- Υπηρετούν την ανάγκη του παιδιού για ολική αντίληψη των πραγμάτων και αναγνωρίζουν τεχνικές συνολικών σχηματικών απεικονίσεων ως εργαλείων που βοηθούν το παιδί να φανταστεί τη λειτουργία ενός ευρύτερου χώρου γνώσης.

Είναι ανάγκη – το τονίσαμε πολλές φορές –

- ✓ να δει ο δάσκαλος στην πράξη διαδικασίες που ενθαρρύνουν τέτοιου είδους μάθηση

- ✓ να δοθεί στο δάσκαλο η δυνατότητα να σκεφτεί, να μιλήσει με άλλους συναδέλφους, να διαπραγματευθεί κι ο ίδιος τις νοερές του εικόνες

- ✓ να σχηματοποιήσει μέσα από την εμπλοκή του σε διδακτική δράση τη δική του «νοερή εικόνα», η οποία θα γεφυρώσει την παλιά του ιδέα περί διδασκαλίας με τη νέα προβαλλόμενη σ' αυτόν ιδέα σύγχρονης μάθησης και έκφρασης.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η «συνεκτική»:

- ✓ είναι τεχνική ανάπτυξης της δημιουργικότητας, που επιδιώκει να προσδιορίσει τις «θεμελιώδης ιδέες μιας κατάστασης» (St. H. Kim, 1990, 44) παρά να δώσει έμφαση στα φανερά της χαρακτηριστικά. Γι' αυτό και εστιάζει στη διαδικασία της σκέψης κυρίως και όχι τόσο στη λύση του προβλήματος.

- ✓ είναι τεχνική που εξασφαλίζει μian ευρύτερη θεώρηση του προβλήματος και γι' αυτό ίσως είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, όταν απαιτείται ανανέωση των παραδοσιακών ιδεών σ' ένα χώρο.

- ✓ ως διαδικασία εφαρμογής επιτρέπει την απόλυτη ελευθερία στη σκέψη και ιδιαίτερα στη φαντασία και στα αισθήματα. Το σημαντικό για τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής μάθησης είναι ότι υποστηρίζει:

α) τη μεταφορική λειτουργία μέσα από σχήματα αναλογίας.

β) το παιχνίδι ρόλων

γ) τις νοερές αναπαραστάσεις που διασυνδέουν όλους τους χώρους γνώσης και κάνουν τη μάθηση παιχνίδι και απόλαυση γιατί ακριβώς προσφέρουν το απρόοπτο, το απρόβλεπτο, το απρόσμενο στις διαδικασίες, πράγμα που λειτουργεί ως ενθάρρυνση για να χρησιμοποιεί ο μαθητής της δημιουργικές του δυνάμεις.

- ✓ Ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος αρχίζει με εμπειρίες οικείες για το άτομο, που έχουν αναλογικές σχέσεις με το πρόβλημα, το οποίο, καθώς τίθεται με αφηρημένη, ακαθόριστη μορφή επιτρέπει στο άτομο το ελεύθερο πέρασμα σε πολλούς δρόμους περιπλάνησης της σκέψης και μπορεί, κατά τους υποστηρικτές της μεθόδου, να οδηγήσει σε λύσεις, που δεν θα έδινε η οριστική μορφή του προβλήματος. Δίνεται έτσι με την «άκρα αφαίρεση» στην έκφραση του προβλήματος μια «άκρα ελευθερία» (ό.π., 45) δράσης της σκέψης σε ευρύτερους χώρους. Δηλώνεται έτσι η σημασία του να τίθενται τα προβλήματα σε μορφή έκφρασης όσο γίνεται περισσότερο αφαιρετική, ελεύθερη και όχι άκρως οριοθετημένη, που καναλιζάρει τη σκέψη εισάγοντας την σε μονόδρομο αναζήτησης της ιδέας-λύσης.

- ✓ ως τεχνική βοηθά σε περιπτώσεις που ο δάσκαλος στοχεύει να αναπτύξει στους μαθητές του την πολύ σημαντική ικανότητα: να σκύβουν μέσα τους, να υποβάλλουν τον εαυτό τους σε στοχασμό, για να δημιουργούν και οι ίδιοι συνθήκες κατάλληλες για παραγωγή ιδεών αξιοποιώντας τις προσωπικές τους, οικείες γι' αυτούς εμπειρίες. Δύσκολος στόχος που ίσως δεν αναγνωρίζεται διόλου ως εκπαιδευτικός γιατί προϋποθέτει και απαιτεί:

α) εξοικείωση του δασκάλου στη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων

β) κατοχή της ύλης στην ολότητα της και ένταξη της σε διαδικασίες που υποστηρίζουν την ευρύτητα, την ευελιξία της σκέψης, την ενεργοποίηση της φαντασίας, το ξύπνημα της ορμής των παιδιών για δημιουργία.

✓ (Το πολύ σημαντικό για μας): ως μέθοδος υποστηρίζει τον σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση. Το παιχνίδι στα πλαίσια αυτής της τεχνικής δηλώνει μέσο «διασύνδεσης των φαινομενικά ασύνδετων προς το πρόβλημα χώρων» (Τ. ΑπίώΠε, 1996, 225)

✓ ως διαδικασία υποστηρίζει πολύ σημαντικά για την εκπαιδευτική μάθηση θέματα:

α) πολλαπλές γλώσσες της σκέψης

β) συμβολική λειτουργία

γ) νοητικές εικόνες

δ) επίπεδο κατανόησης

ε) μεταφορά της γνώσης

στ) αναλογική σκέψη

ζ) μαθαίνω πώς να μαθαίνω.

Τα θέματα αυτά είναι στόχοι των μεταπρογραμμάτων, αφορούν την μεταγνώση και προκαλούν τον δάσκαλο να προγραμματίσει και να υλοποιήσει σε επίπεδο εφαρμογής στην τάξη δραστηριότητες που ενθαρρύνουν δημιουργική σκέψη, δημιουργική μάθηση, δημιουργική έκφραση. Η ποικιλία του συμβολικού συστήματος που υποστηρίζει, πραγματικά «απεικονίζει τη σκέψη και τη μάθηση ... περιγράφει κουλτούρα και πολιτισμό» (D. Perkins, 1992, 165)

#### 4.12. «Ενοποιημένες τεχνικές»

Η εκπαίδευση είναι ένας χώρος όπου καθετί ακαδημαϊκό ή σύγχρονο μπορεί να βρίσκει την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα από σχήματα ανάμιξης πολλών τεχνικών για την επίλυση προβλήματος. Έχουν αναπτυχθεί τεχνικές που υποστηρίζουν την παράλληλη χρήση πολλαπλών εργαλείων ανάπτυξης της δημιουργικότητας, όπως το πρόγραμμα Direct Method (St. H. Kim, 1990, 46). Είναι ένα πρόγραμμα που υποστηρίζει μια μέθοδο ανάμιξης ποικίλων τεχνικών, η οποία μπορεί να ταιριάζει όχι μόνο σε προβλήματα έρευνας της δημιουργικότητας αλλά και σε άλλα της πραγματικής ζωής

Σύγχρονα σχολεία, όπως το δημοτικό σχολείο John Elliot στο Needham της Μασαχουσέτης (Η.Π.Α.) χρησιμοποιούν τεχνικές «ενοποιημένης» μάθησης (G. Dryden, 2000, 579). Ενοποιούν την μουσική, την τέχνη, την ποίηση, και το θέατρο με όλα τα αντικείμενα μάθησης. Ενοποιούν επίσης τις δεξιότητες της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Τα παιδιά του δημοτικού μπορούν:

- να μαθαίνουν γραμματική κάνοντας συζήτηση ως μέλη μιας ομάδας μπέιζμπολ

- να παίζουν σε θεατρική δράση ρόλους που αφορούν τη θεωρία των μορίων ή σχετίζονται με κάποιο είδος της χλωρίδας ή πανίδας που είναι υπό εξαφάνιση εσωτερικεύοντας τη μάθηση με έναν τρόπο διασκεδαστικό

- να μαθαίνουν την ιστορία της χώρας τους μέσα από θεατρικές παραστάσεις

- να ασκούνται στο ρόλο του τηλεπαρουσιαστή που παίρνει συνεντεύξεις από μαθητές που υποδύονται τους ρόλους διάσημων (ό.π., 581)

Τα παιδιά μαθαίνουν χρησιμοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις όλο τους το σώμα.

Δάσκαλοι και μαθητές διαπλέκουν τους ρόλους των στα πλαίσια αυτών των ενοποιημένων τεχνικών και εκφράζουν αξιολογώντας τις διαδικασίες το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους που «συμμετέχουν, επενδύουν σε αυτό που γίνεται» (ό.π., 583). Περιγράφουν έτσι μια εκπαιδευτική κατάσταση που δικαιώνει το χαρακτηρισμό του σχολείου ως το καλύτερο σχολείο στην Αμερική, ένα σχολείο που έχουν επισκεφτεί εκατοντάδες δάσκαλοι απ' όλο τον κόσμο. Η διευθύντρια του σχολείου, Miriam Cronish, θεωρεί ότι οι νέες ενοποιημένες τεχνικές αποτελούν το «κύμα του μέλλοντος» και υποστηρίζει ότι το μέλλον της εκπαίδευσης θα εξαρτηθεί από την εκπαίδευση των δασκάλων σε αυτές τις τεχνικές με τον τρόπο που «εκπαιδεύεται ένας ηθοποιός η ένας ποιητής... [για να] μπορεί να της μεταδώσει σε άλλους» (ό.π.). Επισημαίνει βέβαια η Miriam Cronish το πρόβλημα ότι δεν αναγνωρίζονται οι τεχνικές αυτές σε πανεπιστημιακό επίπεδο ώστε να γίνουν αντικείμενο εκπαίδευσης των δασκάλων. Εξαίρεση σ' αυτό αποτελεί το κολέγιο εκπαίδευσης των δασκάλων Cambridge College, το οποίο πρωτοπορεί εφαρμόζοντας ένα θερινό πρόγραμμα μαθημάτων σε 250 δασκάλους για πτυχίο master (ό.π., 585)

Παρά την εμμονή της εκπαίδευσης ανά τον κόσμο να χρησιμοποιεί τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που εστιάζουν στην ύλη, στα τεστ, στην πίεση του χρόνου, έχουν αναπτυχθεί προγράμματα καινοτομίες, που προτείνουν το πέρασμα από τις απλές τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας σε συνθέτες τεχνικές που σχετίζονται όχι μόνο με τα προγράμματα αλλά και με τα παραπρογράμματα. Είναι τεχνικές πολύμορφες, που συνδέονται με τις μεταγνωστικές ικανότητες και στοχεύουν:

- στην ποιότητα της μάθησης
- στην αύξηση της αντιληπτικής ικανότητας
- σε μια αυξημένη πιθανότητα επιτυχίας του άλματος προς την εξερεύνηση, την ανακάλυψη, τη δημιουργία μέσω της χρήσης τέτοιας γνώσης, που διασυνδέει τους στόχους της μάθησης με τα προβλήματα από τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον και την κοινωνική ζωή.

Οι ενοποιημένες τεχνικές είναι τεχνικές που όχι μόνο δεν απορρίπτουν τα αναλυτικά προγράμματα αλλά «εμπλουτίζουν» τα προγράμματα της συνηθισμένης διδασκαλίας με άλλα θέματα, τα εμπλουτίζουν με διαδικασίες από άλλους χώρους της ανθρώπινης δράσης, τα καθιστούν εφαρμόσιμα. Οι τεχνικές σ' ένα τέτοιο επίπεδο υπηρετούν την «παιδαγωγική της κατανόησης» (D. Perkins, 1992, 128), ήτοι:

διδάσκω όλες τις γλώσσες της σκέψης (προφορική, γραπτή, γραφικές γλώσσες, γλώσσα σώματος)

- Διδάσκω επίλυση προβλήματος σε εύρος και βάθος μέσα από πολλές σύγχρονες τεχνικές (brainstorming, χρήση αναλογίας, χρήση γραφίστικων τεχνικών, στρατηγικές συζήτησης)
- διδάσκω για μεταφορά της γνώσης σε άλλα αντικείμενα και έξω απ' το σχολείο στην καθημερινή πρακτική ζωή
- διδάσκω για δημιουργία «ενοποιητικών διανοητικών εικόνων» (ό.π., 104), που διασυνδέουν το θέμα ή μέρη του θέματος σε ένα πιο ευρύ και πιο μεστό σε

νόημα σύνολο

- διδάσκω για ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης στη διαπλοκή τους

- διδάσκω για τη συγκίνηση της αλληλεπίδρασης, που ενθαρρύνει και κινεί το μαθητή να δομεί τη σκέψη του στο πώς να προσεγγίζει τη γνώση πιο αποτελεσματικά («μαθαίνω πως να μαθαίνω»).

Η αναφορά γίνεται σε ένα γενικό σχήμα πρακτικών, μια ενορχήστρωση τεχνικών που αναγνωρίζει τη συμβολή στη μάθηση και των πιο απλών δραστηριοτήτων:

- άσκηση των παιδιών στην παρατήρηση
- αναζήτηση των «γιατί;» και «πώς;» των πραγμάτων και των καταστάσεων
- άσκηση στο να κάνουν τα παιδιά υποθέσεις και να επιχειρούν να τις υποστηρίξουν με στοιχεία καταλήγοντας στην αποδοχή ή την απόρριψη τους

- άσκηση στο να τολμούν τα παιδιά να εμπλέκονται σε διαδικασίες που επιτρέπουν τη δράση της σκέψης, η οποία μπορεί να υπόσχεται όχι μόνο τη συνειδητοποίηση μιας κατάστασης αλλά και το πέρασμα στη δημιουργία ιδεών

- άσκηση στο να αξιολογούν εκ των υστέρων τις διαδικασίες δράσης.

Η ενορχήστρωση τεχνικών αναγνωρίζει επίσης τη συμβολή και των πιο σύνθετων στρατηγικών τις οποίες ο δάσκαλος καλείται να «ενσωματώσει» στα συνηθισμένα περιεχόμενα και μέσα μάθησης «πλουτίζοντας, ενισχύοντας και επεκτείνοντας τα» (D. Perkins , 1992, 103) με οτιδήποτε ξεπερνά τα γεγονότα, την πραγματικότητα, τη ρουτίνα της τάξης, τα περιορισμένα όρια επίλυσης ενός προβλήματος, τα καθορισμένα όρια ενός μαθήματος και υπηρετεί ένα γενικό πλαίσιο κάθε καθημερινής κατάστασης, όπου το χιούμορ, το παιχνίδι, η πραξιακή δράση, ο χορός, το τραγούδι, η θεατρική έκφραση υπόσχονται την καλλιέργεια και τη χρήση όλων των γλωσσών της σκέψης, όπως αυτές εκφράζονται με φυσικό τρόπο στην κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου και μέσα από συμβολικά συστήματα ποικίλων ειδών.

Μέσα από τη χρήση ποικίλων συμβολικών σχεδιασμών στην τάξη όχι μόνο βελτιώνεται και αναπτύσσεται η ικανότητα των παιδιών να επικοινωνούν μέσα από πολλούς κώδικες και ευρύνονται οι δυνατότητες να βρει κάθε παιδί μέσα από την ποικιλία και την πολλαπλότητα της δράσης τα δικά του μέσα έκφρασης, αλλά τους δίνεται και η δυνατότητα να δομούν την προσωπικότητά τους στην ολότητα της, αφού τέτοιες εμπειρίες ικανοποιούν γνωστικές, συναισθηματικές, αίσθησιοκινητικές ανάγκες του παιδιού.

Σпеσιαλίστες στη διαδικασία για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης οι Robert Swartz και Sandra Parks έκαναν μια σειρά μαθημάτων για να δείξουν πώς μπορούν οι ενοποιημένες τεχνικές να διαποτίζουν τη διδασκαλία των αντικειμένων μάθησης (D. Perkins, 1992, 106–107). Με αφορμή την απόφαση του Harry Truman να χρησιμοποιήσει την ατομική βόμβα στο τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου και να προκαλέσει τόσα προβλήματα, αρχικά ενέπλεξαν τους μαθητές σε θεατρική δράση, έπειτα εφάρμοσαν ιδεοθύελλα βάζοντας τους μαθητές στη θέση του Truman με την ερώτηση: «Τι άλλο μπορούσε να έχει γίνει;». Στη συνέχεια οι μαθητές ανέλυσαν και αξιολόγησαν μέσα από συζήτηση τις συνθήκες άλλων πιθανών σχεδιασμών, διάβασαν ντοκουμέντα (συγκέντρωση πληροφοριών) που ενίσχυαν τη δική τους εξήγηση. Οι μαθητές έμαθαν ένα χώρο από την ιστορία με τρόπο διαφορετικό και κυρίως έμαθαν να κρατούν ενεργητικό ρόλο απέναντι στην ιστορία, διδάχτηκαν τον τρόπο να μαθαίνουν.

Τι μπορεί αλήθεια να σημαίνει «γνώση δυναμική», γνώση υψηλής ποιότητας; Οι απόψεις πολλών σύγχρονων μελετητών συγκλίνουν στο σημείο ότι η ποικιλία και η αλληλενέργεια των τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικότητας στις διαδικασίες μάθησης κάνει την γνώση δυναμική, γιατί:

- βοηθά τους μαθητές να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (D. Perkins 1992, 101 και Beyond Drill, 1996, 233)

- καθιστούν τους μαθητές ικανούς να γνωρίζουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και να χρησιμοποιούν ως εργαλεία δημιουργικής μάθησης ποικίλους τρόπους δουλειάς και δράσης.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι αυτό που κάνει τη γνώση δυναμική δεν είναι η γνώση αυτή καθαυτή (αυτή πολλές φορές σε κάνει να αποκτήσεις στερεότυπες συμπεριφορές) αλλά το «περί των γνώσεων» (D. Perkins, 1992, 102), δηλαδή:

α) το «πώς;» οργανώνεται η γνώση

β) το «πώς;» σκεφτόμαστε, λειτουργούμε και μαθαίνουμε (δηλώνεται έτσι το δίκαιο της δικής μας διαρκούς αγωνίας για τα «πώς;» της μάθησης)

Το θέμα, όπως αντιλαμβάνεται ο καθένας, αφορά μεταγνωστικές διαδικασίες, ήτοι:

- είμαι ενήμερος των γνώσεων που διαθέτω και των δυνατοτήτων που έχω
- οργανώνω τη σκέψη και τη δράση μου χρησιμοποιώντας τεχνικές («επίλυση προβλήματος», «αναζήτηση των αιτιών», «λήψη απόφασης», «χαρτογράφηση ιδεών», κ.α.) και ασκούμε να είμαι «στρατηγικός στη σκέψη» (ό.π., 102). Το πρόβλημα για μας εστιάζεται στο γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα ασχολούνται με συμβατικά περιεχόμενα και σπάνια αγγίζουν άλλου είδους περιεχόμενα (αυτά που αφορούν παραπρογράμματα) ικανά να οδηγούν το μαθητή σε άλλου είδους προοπτικές:

«συνειδητοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων»

«τόνωση αυτοπεποίθησης» «προαγωγή συναισθηματικής ισορροπίας»

«αγωγή της βούλησης» (N. N. Χαραλαμπίδης, 1983, 233)

Το θέμα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» είναι εξαιρετικά ζωτικό για τους μαθητές και τους γονείς οι οποίοι αναζητώντας τον τρόπο να προσεγγίζουν τα παιδιά τους αποτελεσματικά τη γνώση επιτελούν ένα ρόλο που θα έπρεπε να αφορά κυρίως το δάσκαλο. Οι Weinstein & Mayer (1986) περιγράφουν τεχνικές που βοηθούν τους μαθητές να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (Beyond drill, 1996, 233–234).

Διακρίνονται σε:

1) Τεχνικές επανάληψης: Α) Βασικές: Όταν το παιδί απλά επαναλαμβάνει ή αποδίδει πληροφορίες και τίποτε περισσότερο.

Β) Συνθέτες: Όταν το παιδί υπογραμμίζει, συγκεντρώνει στοιχεία, αξιολογεί απόψεις με περισσότερη σκέψη

2) Τεχνικές επεξεργασίας: Α) Βασική επεξεργασία: Το παιδί:

- ζευγαρώνει ιδέες

- εντάσσει μια ομάδα λεπτομερειών στην αφήγηση ή μια εικόνα

- εξάγει συμπεράσματα

- δομεί χαρακτηρισμό με δοσμένο υλικό χαρακτηριστικών

Β) Σύνθετη επεξεργασία: Το παιδί κάνει

- Περίληψη

- Παραγραφοποίηση
- συγκρίσεις
- συσχετισμό πληροφοριών με άλλες που ανήκουν σε άλλα είδη μιας ομάδας π.χ. «έξη» ναρκωτικά, τσιγάρο, κατανάλωση

3)Τεχνικές οργάνωσης:

A)Βασικές: Όταν το παιδί προβαίνει σε διαδικασίες ομαδοποιήσεις, που συμπεριλαμβάνουν αλληλουχία, ιεραρχία, κατηγοριοποίηση, π.χ. χρονοδιαγράμματα γεγονότων, ομαδοποιήσεις χαρακτηριστικών, κ.α.

B)Σύνθετες: Όταν το παιδί επιχειρεί:

διαγράμματα κειμένου

περίληψη κειμένου

τεχνικές που απαιτούν σύνθετες οργανωτικές ικανότητες

#### 4)Τεχνικές παρακολούθησης και κατανόησης:

Είναι πολύ σύνθετες τεχνικές. Σχετίζονται με την ικανότητα του παιδιού να ελέγχει τι κατάλαβε και τι δεν κατάλαβε ενημερώνοντας τον εαυτόν του για το «πως μαθαίνει» και ορίζοντας «τι ήθελε να ξέρει» πριν την ανάγνωση ή τη μελέτη. Ένα μοντέλο προσέγγισης θα μπορούσε να είχε το σχήμα:

Δάσκαλος:	«Τι θα θέλατε να μάθετε για...»
Μαθητής:	«θα ήθελα να μάθω για το συγγραφέα»
Δάσκαλος:	«Τι ξέρεις γι' αυτόν;»
Μαθητής:	«Ξέρω ότι...» «Θυμάμαι ότι...» «Άκουσα ότι...»
Δάσκαλος:	«Από που αλλού μπορούμε να μάθουμε γι' αυτόν;» «Τι είναι αυτό που δεν ξέρουμε;»
Μαθητής:	«Δεν ξέρουμε γιατί έγραψε αυτό το κείμενο»
Δάσκαλος:	«Ας, δούμε, τι απ' τη ζωή του σχετίζεται μ' αυτό και μπορεί να μας δώσει εξηγήσεις»

- 5)Συγκινησιακές τεχνικές: Τέτοιου είδους τεχνικές χρησιμοποιούνται για να βιώσει το παιδί
- συναισθήματα
  - κίνητρα
  - εμπιστοσύνη
  - θετική στάση
- για να αλλάξει ένα συναίσθημα ή μια στάση

#### Χρησιμοποιούμε συγκινησιακές τεχνικές:

- όταν εστιάζουμε σε μια κατάσταση, μια πράξη, μια ομιλία ακόμα κι όταν αυτή μπορούσε να μην είναι αρεστή στο παιδί
- όταν μελετούμε περιεχόμενα που δεν θεωρούνται αξιόλογα από τα παιδιά κι όμως πρέπει να εστιάζουν σε αυτά

- όταν το παιδί μιλά στον εαυτό του και τον θέτει προ των ευθυνών του
- όταν το παιδί αναπτύσσει τρόπους ενθάρρυνσης του εαυτού του

Αναφορικά με την τεχνική «το παιδί μιλά στον εαυτό του» θα θέλαμε να αναφέρουμε εδώ ότι για μας η τεχνική αυτή λειτούργησε ως αποτελεσματικό εργαλείο για θέματα συμπεριφοράς σε μια ομάδα που δεν είχε ποτέ ασκηθεί να ελέγχει και να αναγνωρίζει τα όρια των αντιδράσεων της. Αφιερώσαμε πολλές διαδικασίες για τον «εαυτό»:

- τον «παρακολουθήσαμε»
- γράψαμε πώς φέρεται όταν είναι μόνος του και πώς όταν έχει παρέα
- τον ζωγραφίσαμε ρεαλιστικά και συμβολικά: σαν καλικάτζαρο, σαν διαβολάκι, σαν ατίθασο άλογο
- συζητήσαμε στην ομάδα, αναζητήσαμε και περιγράψαμε τρόπους για να τον συνεφέρουμε και να ξέρει πότε μπορεί και ποτέ δεν μπορεί να κάνει ζαβολιές, πώς μπορεί να ελέγχει το θυμό ή τη χαρά του

Από τη μελέτη μας για τη δημιουργικότητα διαπιστώσαμε ότι αυτή η τεχνική, λιγότερο γνωστή στη βιβλιογραφία, αναγνωρίζεται ως τεχνική ανάπτυξης της δημιουργικότητας αποκαλούμενη «τεχνική του φανταστικού διαλόγου» (V. R. Ruggiero, 1995, 30–31, 192–195). Συνίσταται στο να φαντάζεσαι τον εαυτό σου να συζητά με κάποιον ο οποίος έχει αντιρρήσεις σ' αυτό που εσύ υποστηρίζεις, σε μια συγκεκριμένη δική σου συμπεριφορά, διαχειριζόμενος εσύ και τους δύο ρόλους:

α) «εσύ»

β) «εσύ» ως κάποιος άλλος

Είναι ένας διάλογος που δίνει το έναυσμα στη φαντασία του ατόμου προκειμένου:

α) να επιστρατεύσει επιχειρήματα που τεκμηριώνουν τις απόψεις του «εαυτού» και αντικρούουν τις κατηγορίες του «άλλου» ως δικού του εαυτού.

β) να προσπαθεί να κατανοεί το σκεπτικό του άλλου και να απαντά αντί γι' αυτόν ωθώντας τον «άλλο» σε αντίδραση. Το σημαντικό σ' αυτό το διάλογο είναι ακριβώς η αποκάλυψη των απόψεων του «άλλου». Όσο πιο πολύ τα καταφέρνει το άτομο να εστιάζει στις αντιδράσεις του άλλου προσώπου τόσο πιο πολλές ιδέες θα κερδίσει απαραίτητες για τη συνέχιση του διαλόγου.

Θεωρείται δύσκολη τεχνική και απαιτείται άσκηση ώστε το άτομο να αναπτύξει εμπιστοσύνη στη χρήση του φανταστικού διαλόγου. Υποστηρίζεται ότι μέσω της άσκησης συμβαίνει να μη χρειάζεται η συνειδητή καθοδήγηση του διαλόγου καθόσον ο διάλογος «αυτοκαθοδηγείται», καλό σημάδι ότι ο διαχειριζόμενος το διάλογο έχει «πλήρως αγκαζάρει» τη φαντασία του και αφέθηκε σε μια «διανοητική αντιπαράθεση με αντίπαλο τη φαντασία του» (ό,π, 194).

Θεωρούμε ότι η τεχνική του φανταστικού διαλόγου σ' αυτό το επίπεδο εφαρμογής δύσκολα μπορεί να αναγνωριστεί ως τεχνική ανάπτυξης της δημιουργικότητας σε παιδιά του δημοτικού.

Επανερχόμενοι στις τεχνικές που βοηθούν τους μαθητές να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» θα λέγαμε ότι γενικά είναι τεχνικές για σύνθετη μάθηση που μπορούν να διατρέχουν: α) Τα αναλυτικά προγράμματα ως περιεχόμενα κειμένων με αξίες, στόχους, κίνητρα της ανθρώπινης αντίδρασης. Στα κείμενα γλώσσας, για παράδειγμα, δίνεται συχνά η δυνατότητα αυτή, αρκεί ο δάσκαλος να έχει τη βούληση να εστιάζει σ' αυτά. β) Τα παραπρογράμματα που μπορούν να διασυνδέουν τη μάθηση με άλλα περιεχόμενα. Το σημαντικό ωστόσο είναι να παρατηρεί ο δάσκαλος τους μαθητές του και να αναπτύσσει μαζί τους συζητήσεις αναφορικά με το «τι νιώθουν», «τι σκέφτονται», «γιατί νιώθουν έτσι», «πώς αλλιώς θα μπορούσαν να νιώθουν» τα πρόσωπα ενός κειμένου, τα πρόσωπα του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος, ο εαυτός τους ο ίδιος. Είναι τεχνικές ενσυναίσθησης και βοηθούν πράγματι το μαθητή να μαθαίνει τον τρόπο να μαθαίνει, γιατί αφορούν:

- «αυτοελέγχου»
- «αυτοδιαχείριση»
- «ενθάρρυνση»
- «εναλλαγή διαδικασιών δουλειάς και φαντασίας», σε ατομική και ομαδική δράση

• «ανάθεση εμπειριών δράσης» από το δάσκαλο στο μαθητή (A. Craft 2000, 133)



Ερευνητικά δεδομένα δηλώνουν «αυξημένη αυτοεκτίμηση», «περισσότερη αυτοπεποίθηση», «αυξημένη παρακίνηση» (G. Dryden, 2000, 552) μέσα σε πλαίσια εφαρμογής ποικίλων ενοποιημένων τεχνικών που αναπτύσσονται μέσα σε σχήματα από μουσική, παιχνίδι, ζωγραφική, χιούμορ, δράση και συναίσθημα. Πέραν αυτών παρατηρείται και «αύξηση της απόδοσης» των μαθητών όταν αυτοί επιστρέφουν στα σχολεία τυπικής μάθησης.

Η τεχνική του να εκτίθεται κανείς «εσκεμμένα σε πλειάδα ερεθισμάτων» (De Bono, Η χρήση της πλάγιας σκέψη, χ.η.,127) αναγνωρίζεται ως μέθοδος ανάπτυξης της δημιουργικότητας που σέβεται την ιδιαιτερότητα της ατομικότητας του μαθητή. Και τούτο διότι περιπλανώμενος ο μαθητής σε ποικίλους χώρους δράσης «μαζεύει οτιδήποτε προσελκύει την προσοχή του», διαλέγει το αντικείμενο εκείνο (γλώσσα, ζωγραφική, θέατρο, παιχνίδι, κίνηση) που μπορεί να αποκαλύπτεται ότι γι' αυτόν παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση νέων ιδεών, ότι μπορεί να γίνεται το «δικό του», το «αποτελεσματικό του» εργαλείο σκέψης για την εξερεύνηση μιας ιδέας.

Η σκόπιμη αυτή διασταύρωση ιδεών από διαφορετικές ξεχωριστές κατευθύνσεις αντί της αποκλειστικής συγκέντρωσης σε ένα αντικείμενο και της αναζήτησης της ανταπόκρισης μ' έναν άμεσα λεκτικό τρόπο στα πλαίσια της λεκτικής επικοινωνίας (συμβατικός τρόπος διδασκαλίας της γλώσσας) επιτρέπει στη σκέψη να προχωρά ταυτόχρονα σε πολλές κατευθύνσεις, αλλάζοντας πορεία από τη μια στην άλλη όσο συχνά κι αν απαιτείται αυτό. Ξεκινώντας, για παράδειγμα, κατά την ανάλυση κειμένου μ' ένα ερώτημα: «Πώς αντέδρασε ο πατέρας της Λίζας, όταν του ζήτησε να πάει στο Πανεπιστήμιο;» η τακτική της «διαχωρισμένης ιδέας», όπως λέει ο De Bono, (ό.π) θα απαντούσε στην αποκλειστική συγκέντρωση των μαθητών στο λεκτικό κώδικα επικοινωνίας, την ανταπόκριση μ' έναν ανάμεσα λεκτικό τρόπο. Ξεφεύγοντας όμως από το πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας και επιχειρώντας την παράκαμψη σε χώρους της τέχνης θα μπορούσαμε να ζητήσουμε:

- «ποιο παιδί θα μας δείξει με το σώμα του πώς αντέδρασε ο πατέρας;» (Παράκαμψη σε χώρο ανταπόκρισης της αίσθησιοκινητικής ικανότητας του παιδιού), ή

- «ποιο παιδί θα μας στείλει με μίμηση (χωρίς λόγια) τι να είπε ο πατέρας στη Λίζα;» (Β' παρακαμπτήριο στο χώρο της μίμησης), ή

- «Δύο παιδιά να μας παίξουν τη σκηνή της Λίζας με τον πατέρα της δείχνοντας μας τι έλεγαν, τι έκαναν, τι ένιωθαν» (Γ' παρακαμπτήριο που διασυνδέει τις δύο προηγούμενες), ή

- «ελάτε να ζωγραφίσουμε αυτή τη σκηνή που είδαμε» (Δ' παρακαμπτήριο στο χώρο της ζωγραφικής).

Έτσι από το συμβατικό τρόπο εξέτασης του προβλήματος στο μάθημα της γλώσσας περνούμε σε χώρους μη συμβατικούς, που αποκαλύπτονται ελκυστικοί, πρωτότυποι και υπόσχονται στο παιδί χαρές, απολαύσεις, πράγματα και θαύματα που τρυγά με ενθουσιασμό το παιδί για να ξαναγυρίσει στον κεντρικό δρόμο της περιπλάνησης, στη γλώσσα. Και τότε το παιδί πλούσιο από εμπειρίες που του χάρισε η ποικιλία και το ανακάτεμα των τεχνικών και έχοντας κερδίσει την «αυτονομία της σκέψης και της έκφρασης» (F. Sedgwick, 1993, 156), κάνοντας τις «δικές του υποθέσεις» για όσα συμβαίνουν στο περιβάλλον του (ό.π) έχει να καταθέσει πλούσιο λεκτικό υλικό, το οποίο εκφράζει με ενθουσιασμό και συναίσθημα στον προφορικό ή γραπτό του λόγο.

Η τεχνική στα πλαίσια της οποίας η γνώση διανέμεται μέσα από ποικίλα συμβολικά συστήματα (λέξεις, διαγράμματα, χαρτογραφήσεις, εικόνες, θεατρική δράση, μίμηση, ζωγραφική) είναι για μας πολύ οικεία και εξαιρετικά αποτελεσματική τεχνική που την εφαρμόζουμε καθημερινά σε όλους τους χώρους μάθησης με ιδιαίτερη έμφαση τα γλωσσικά κείμενα. Είναι μια πολύμορφη τεχνική που την αποκαλούμε «ενορχήστρωση συμβολικών συστήματος στη διδασκαλία γλώσσας». Στα πλαίσια αυτής της τεχνικής κατά την επεξεργασία ενός κειμένου εναλλάσσεις, διαπλέξεις, συνθέσεις διαρκώς τις παραμέτρους:

- συζήτηση
- εικασία
- brainstorming (ιδεοθύελλα)
- κριτική σκέψη
- μίμηση
- μεταμφίεση και θεατρική δράση
- σκίτσο, ζωγραφική

ως χώρους και τρόπους που διασυνδέουν την ανθρώπινη προσπάθεια:

- για την εύρεση της αλήθειας
- για την έκφραση της ιδέας
- για την πολλαπλή εφαρμογή της ιδέας

Οι μαθητές που ασκούνται καθημερινά σε μια τέτοια τεχνική μπορούν σε όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας ενός κειμένου:

- να επεξεργάζονται τις ιδέες με συζήτηση
- να διερευνούν τις ιδέες και να τις κατανοούν στα πλαίσια δράσης με μίμηση (Για τα παιδιά είναι άκρως απολαυστικό παιχνίδι να τα καλείς να δείξουν με μίμηση τι λέει η παράγραφος)
- να διερευνούν χαρακτήρες προσώπων μέσα από παίξιμο ρόλων μετά από γρήγορη μεταμφίεση
- να προβάλλουν μέσα από θεατρική δράση τον αυθορμητισμό τους ξεπερνώντας τα όρια των όσων δηλώνει το κείμενο
- να αποδίδουν το περιεχόμενο μιας παραγράφου με ένα λιτό σύντομο σκίτσο αποδίδοντας με σύμβολα απλοϊκά τη βασική σκηνή και στη συνέχεια να κεντράρουν αποτελεσματικά στον πλαγιότιτλο της παραγράφου
- να αποδίδουν τη βασική σκηνή του κειμένου (περιγραφή με λόγο σκίτσο) και να αποκαλύπτουν ένα άλλο τίτλο για το κείμενο
- να χρησιμοποιούν λέξεις, εκφράσεις κλειδιά, τα οποία έχουν σημειώσει με χρωματιστό στυλό και να σου δίνουν μπράζ κυρίων τίτλων του κειμένου
- να αναπτύσσουν με τη βοήθεια του δασκάλου χαρτογραφήσεις της υπόθεσης του κειμένου, όπου οι πλαγιότιτλοι είναι κινητές καρτέλες που δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα για δημιουργία άλλης αφήγησης μέσα από αναδόμηση, συνένωση, συμπλήρωση ή αφαίρεση κάποιων πλαγιότιτλων
- να επιχειρούν εικασίες για το πιθανό περιεχόμενο του κειμένου, να προχωρούν στη δημιουργία πιθανών σεναρίων που παρουσιάζουν στην ομάδα και εκ των υστέρων να ανατρέχουν στο κείμενο του βιβλίου τους αντιμετωπίζοντας το ως μια άλλη άποψη της δικής τους αντίληψης
- να εικονογραφούν τα κείμενα των βιβλίων ως μια κριτική στάση απέναντι στην εικονογράφηση του βιβλίου
- να παίζουν όλα τα γραμματικά φαινόμενα σε παιχνίδια κίνησης και δράσης

στο χώρο της τάξης με υλικά αντικείμενα αναζητώντας μέσα από τη φυσική δράση του παιχνιδιού να ανακαλύψουν τον κανόνα του Γραμματικού φαινομένου

- να πλάθουν κατά βούληση φανταστικές λογικές, αστείες ή λυπητερές αφηγήσεις με υλικό από το καθημερινό λεξιλόγιο γλώσσας
- να παίζουν με τα λάθη τους κρύβοντας τις λανθασμένες λέξεις μέσα σε εικονικά σχήματα και να καλούν τους συμμαθητές του να ανακαλύψουν την κρυμμένη λέξη
- να δραματοποιούν μύθους, τρελές ιστορίες, αφηγήσεις από τη μυθολογία διασκεύάζοντας τες, με στόχο να γίνουν πιο τρελές, περισσότερο υπερβολικές, εξαιρετικά απολαυστικές.

Τα παιδιά γίνονται ικανά για αυτές και άπειρες άλλες δράσεις που προτείνουν τα ίδια την ώρα της επεξεργασίας κειμένου. Είναι διαδικασίες που αφορούν και υποστηρίζουν αυτό που τελευταία αποκαλούμε «ευέλικτη ζώνη» στην καθημερινότητα όμως της σχολικής μάθησης και επιτρέπουν να διαμοιράζεται στο χώρο της τάξης η φυσική, η κοινωνική, η συμβολική νοημοσύνη των παιδιών. Οι ιδέες μπαίνουν αμέσως σε εφαρμογή και η θεωρία γίνεται πράξη απολαυστική, γιατί καθιστά τις ιδέες «πιο προσιτές ...καλύτερα ταιριαστές στα διάφορα αντικείμενα και στη διαφορετικότητα της ατομικότητας των μαθητών... καθιστώντας τους όλους ικανούς να δουλεύουν αποτελεσματικά μέσα από μια ποικιλία συμβολικών συστημάτων» (D. Perkins, 1992, 166).

Μέσα από καθημερινή άσκηση σε μεμονωμένες αρχικά τεχνικές τα παιδιά δηλώνουν σύντομα ανεπτυγμένες ικανότητες και τάση για δράση και δημιουργία στα πλαίσια ενοποιημένων τεχνικών. Το ζήτημα είναι να αναγνωρίσει ο δάσκαλος τη σημασία τέτοιων τεχνικών που αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες (Βλ. D. Perkins, 1992, 142–144) για μια εκπαίδευση που λειτουργεί βέβαια στα πλαίσια ενός αναλυτικού προγράμματος, το οποίο όμως «έχει ως βάση του όχι τη γλώσσα και τη λογοτεχνία αλλά τη δημιουργικότητα» (R. Carter & J. McRae, 1996, XV) ως ικανότητες που καθιστούν δυνατή την επικοινωνία μέσω της εμπλοκής σε πολύμορφη δράση και προβάλλουν διαρκώς μπροστά στους μαθητές την πρόκληση του στόχου: δημιουργώ έργα με νόημα. Η απόφαση για εφαρμογή μιας τέτοιας φιλοσοφίας στις καθημερινές διαδικασίες μάθησης (εφαρμογή ποικίλων τεχνικών σε διαδικασίες ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας) που προτείνουμε εμείς δεν απέχει τουλάχιστον από τις θεωρητικές διακηρύξεις των δικών μας αναλυτικών προγραμμάτων και από τους πρόσφατους εκπαιδευτικούς στόχους για εφαρμογή «ευέλικτης ζώνης». Αυτό που χρειάζεται είναι να τολμήσει η εκπαίδευση το άλμα από τη θεωρία στην πράξη μετατρέποντας έτσι την εκπαιδευτική φιλοσοφία σε φιλοσοφία ζωής. Χρειάζονται δάσκαλοι που, πατώντας σε μια στέρεη επιστημονική βάση θα τολμήσουν το ρίσκο του εγχειρήματος να κάνουν τη μάθηση απολαυστική εδραιώνοντας αυτοπεποίθηση, ασφάλεια, εμπιστοσύνη μέσα από ένα ευρύ φάσμα τεχνικών (κλασικών και δημιουργικών τρόπων μάθησης) που δίνουν στα παιδιά πολλές ευκαιρίες:

- να βιώσουν επιτυχίες
- να ξεπεράσουν όρια για να γνωρίσουν τα δικά τους
- να δομήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας με τον «εαυτό» και με τους «άλλους»
- να χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις
- να επιστρατεύουν τη φαντασία, για να ανακαλύψουν μέσα από την ποικιλία της δράσης και της έκφρασης αυτό που ο H. Gardner αποκαλεί

«πολλαπλή νοημοσύνη»

- να εκθέσουν στους άλλους τα προϊόντα της προσπάθειας τους και καλλιεργώντας συζήτηση να αξιολογήσουν την ποιότητα της δράσης και να ενισχύσουν τα γνωστικά τους σχήματα με απεικονίσεις ικανές για μεταφορά της γνώσης

- να αποκρυσταλλώσουν τη γνώση διδάσκοντας τον «άλλο»

- να «παίζουν» τη μάθηση και την επικοινωνία σε: παιχνίδι συζήτησης, παιχνίδι δράσης, παιχνίδι φαντασίας, παιχνίδι αφήγησης, παιχνίδι υποκριτικής, παιχνίδι ζωγραφικής, παιχνίδι μουσικής, παιχνίδι αισθήσεων, παιχνίδι χιούμορ, παιχνίδι αλλαγής ρόλων, παιχνίδι .... διαδικασίες που μας πείθουν α)ότι το παιδί πράγματι νιώθει ότι εμπλέκεται στη μάθηση «παίζοντας περισσότερο παρά δουλεύοντας» (T. Amabile, 1996, 131) β)ότι μέσα από το παιχνίδι οποιασδήποτε μορφής εκφράζει τη δημιουργική του φύση, γιατί παίζοντας:

- εκδηλώνει την περιέργεια

- ρισκάρει υποθέσεις και δεδομένα που αποκλίνουν από την ορθολογική σκέψη

- συμπληρώνει τα κενά της γνώσης χρησιμοποιώντας τη φαντασία, που «ενισχύει τη συνήθεια της σκέψης να δημιουργεί συνειρμούς» (R. L. Brett, 1973, 20) γ)ότι παιχνίδι, χιούμορ, τραγούδι, ρυθμός, θεατρική δράση, ζωγραφική προκαλούν συγκινησιακές αντιδράσεις αρχικά, συναισθήματα χαλάρωσης έπειτα και ανεβάζουν την ικανότητα για αυτοσυγκέντρωση και δημιουργικότητα.

Όταν το πρωί μπαίνοντας στην τάξη δηλώνω διάθεση για «κόλπα», «πονηριές», «παιχνίδια και όχι μαθήματα» ή τραγουδώντας υπόσχομαι εκπλήξεις, στοχεύω σ' αυτό ακριβώς: Να φρεσκάρω τη σκέψη των παιδιών αποδιώχνοντας κάθε τι δυσάρεστο, για να μπορεί ο νους και το σώμα στη συνέχεια να στραφεί με όλες του τις δυνάμεις στη δράση και στο στοχασμό. Γιατί, πολύ σωστά λέει ο Τζ. Ροντάρι, ότι η φαντασία δεν ξυπνά μέσα από «ήρεμες και ψυχρές τεχνικές» (Π. Ροντάρι, 1994,28).

Η δική μας προσπάθεια (από το 1982 ως σήμερα) να γονιμοποιήσουμε με τέτοιες ενοποιημένες τεχνικές τις διαδικασίες γλώσσας μάς έχει πείσει ότι ο Έλληνας δάσκαλος μπορεί:

- να ενθαρρυνθεί να επιχειρήσει μια τέτοια καθημερινή περιπέτεια – εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, κατά την άποψη μας, – που στηρίζεται στη «διασκέδαση», στο «παιχνίδι», στη «συμμετοχή» όλων των εμπλεκόμενων στη μάθηση – έχει κι ο δάσκαλος το μερίδιο του στην απόλαυση και το παιχνίδι – στη «δράση, δράση, δράση»

- να μεταμορφώσει την παγωμένη, αφιλόξενη και χωρίς χαρακτήρα σχολική αίθουσα σε χώρο όπου τα χρώματα, τα σχήματα, οι γραμμές, οι εικόνες, τα αρώματα των λουλουδιών, το χαμόγελο του δασκάλου, η φιλική του χαρούμενη παρουσία, τα τραβηγμένα στο βάθος της αίθουσας θρανία – έτοιμα να προσφέρουν την ξεκούραση από την ανάπαυλα της δράσης και την ηρεμία για ατομική δημιουργική έκφραση – ενορχηστρώνουν ένα περιβάλλον και μια ατμόσφαιρα που εκμαυλίζει τις αισθήσεις, αναστατώνει τη φαντασία, υπόσχεται τη χαρά και την απόλαυση, ενεργοποιεί αυτό που ο Τζ. Ροντάρι αποκαλεί ατμόσφαιρα αναμονής» (Τζ. Ροντάρι, 1994, 28), η οποία μπορεί:

- να αποτελεί μέρος μιας «έκπληξης»

- να προμηνά την παρεμβολή του «απρόβλεπτου»

- να δηλώνει μια φάση συναισθηματικής προετοιμασίας για το πέταγμα στην

περιπέτεια, μια κατάσταση γλυκιάς αγωνίας, «ένα κέντρισμα ερεθιστικό προς μια ανακάλυψη, μια επινόηση» (ό.π)

Θυμάμαι την αναμονή στα μάτια των παιδιών όταν έλεγα σε ένα παιδί της ομάδας να κλείσει τις κόκκινες κουρτίνες των παραθύρων, – αυτές που, όπως έλεγαν τα παιδιά έκαναν μαγικές τις ακτίνες του ήλιου καθώς έπεφταν στα κεφάλια των παιδιών παίρνοντας χρώμα από τις κουρτίνες – και σ' ένα άλλο τις πράσινες, που το χρώμα τους ανακαλούσε στην μνήμη των παιδιών πράσινους μαγευτικούς τόπους κι ύστερα εγώ με ένα χαμόγελο – σύμβολο παρώθησης για ξεκίνημα – έλεγα: «Ελάτε, πάμε! Φύγαμε» κι άπλωνα το «χαλί της τάξης στον ελεύθερο χώρο μπροστά από τα θρανία. Τα παιδιά έτρεχαν σαν τα πουλιά που βρίσκουν ανοιχτή την πόρτα στο κλουβί και πετούν ελεύθερα στον ανοιχτό ουρανό, κάθονταν πολύ κοντά το ένα στο άλλο και αδημονούσαν να δώσει η αφήγηση το έναυσμα της αναχώρησης σε χώρους της φαντασίας.

#### **4.13. Προτάσεις για εκπαιδευτική δημιουργική μάθηση («Μαθαίνω πως να μαθαίνω»)**

Από την εμπειρία μας στην τάξη θα προτείναμε γενικά τεχνικές που ασκούν τους μαθητές:

- να αναζητούν πληροφορίες
- να παίρνουν αποφάσεις
- να ανταποκρίνονται στα κεντρίσματα των διαδικασιών
- να περιγράφουν τον τρόπο που μελετούν, αντιδρούν, μαθαίνουν μέσα στα πλαίσια της δράσης αλλά και μετά την ολοκλήρωση της διαγράφοντας μια πορεία διαχείρισης:

περιγράφο → σχηματοποιώ → επεξηγώ τη δράση ως μαθητής.

Χρήσιμες γι' αυτό κατά τη δράση είναι οι απλές ερωτήσεις:

- Τι κάνεις;
- Γιατί το έκανες έτσι;
- Τι νιώθεις όταν το κάνεις;
- Τι ήθελες να πεις στους άλλους με αυτό που κάνεις;

και με το τέλος της δράσης:

- Τι έκανες/κάνατε/κάναμε;
- Γιατί το έκανες έτσι;
- Τι ήθελες να δείξεις;
- Το πέτυχες;
- Πώς νιώθεις τώρα;
- Τι σε δυσκόλεψε;
- Πώς ένιωθες με τη δυσκολία;
- Τι άλλο ήθελες να κάνεις;
- Γιατί δεν το έκανες; κ.α. Έτσι ο μαθητής μαθαίνει:
- να εστιάζει στη δική του δράση
- να ολοκληρώνει την προσπάθειά του
- να ζητά βοήθεια από την ομάδα

- να αναγνωρίζει τη σχέση του με τις διαδικασίες μάθησης και να προσπαθεί να τη βελτιώνει

- να δηλώνει αντί να περιγράφει τη δική του συμβολή στην ομαδική προσπάθεια

Είναι ωστόσο ανάγκη ο δάσκαλος να παρατηρεί διαρκώς τους μαθητές του και να ελέγχει τη δική του αντίδραση κάθε στιγμή. Παρατηρώντας τους μαθητές μπορεί:

- να αντιλαμβάνεται και να βοηθά στο ξεπέραςμα κατά τη διάρκεια της δράσης προβλημάτων, όπως: η νωχέλεια, πλήξη, αδιαφορία, χαμένες προσπάθειες, κακή διαχείριση του χρόνου από το παιδί, φόβος για πιθανότητα λάθους κ.α. Κάθε ένα από αυτά τα θέματα δηλώνει την ανάγκη να αναζητήσει ο δάσκαλος τρόπους, τεχνικές, δραστηριότητες που στα πλαίσια δράσης ενθαρρύνουν το μαθητή όχι μόνο να αλλάζει στάση, αλλά και να διαπιστώνει ο ίδιος την πρόοδο του σ' αυτή την προσπάθεια.

- να ανακαλύπτει ο δάσκαλος ποιοι από τους μαθητές δηλώνουν ανίκανοι να εργαστούν ενώ μπορούν να κατανοούν και να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους. Είναι οι μαθητές που χρειάζονται περισσότερη και ειδικού τύπου υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους άλλους. Είναι οι μαθητές που νιώθουν ανίκανοι στις σχέσεις τους με τον κοινωνικό τους περιβάλλον και έχουν χάσει την αυτοεκτίμησή τους. Και γι' αυτούς πρέπει να αναζητήσει ο δάσκαλος τεχνικές αυτοελέγχου, αυτοδιαχείρισης, ενθάρρυνσης, διαχείρισης του προσωπικού χρόνου, πραγματοποίησης της εργασίας στο σπίτι ώστε να μπορεί το παιδί να διαχειρίζεται μόνο του, να περιγράφει στην τάξη χωρίς φόβο και πάθος τη διάρκεια, την ένταση, τον τρόπο της προσπάθειας του στο σπίτι ή στην τάξη, την ποιότητα της συναισθηματικότητας του κατά τη διάρκεια της διαχείρισης της εργασίας. (Χρήσιμες ερωτήσεις:

«Πόσο χρόνο σου πήρε η εργασία;»

«Τι δυσκολίες βρήκες;»

«Ποιος και πώς σε βοήθησε;»

«Ποιος άλλος ήθελες να σε βοηθήσει; και πώς;»

«Πώς ένιωθες όταν σου έδωσαν βοήθεια;»

«Πώς ένιωθες όταν ολοκλήρωσες την εργασία σου;»

«Ποιοι την άκουσαν; Ποιοι θα ήθελες να την ακούσουν;» κ.α.)

Ειδικότερα για τις διεργασίες δημιουργικής μάθησης θα προτείναμε ως τεχνικές αποτελεσματικές:

**1.** Την μερική αποστήθιση πληροφοριών που μπορεί να επιτύχει κάθε μαθητής αν συνδυαστεί με τεχνικές δημιουργικής μάθησης:

- ένταξη των πληροφοριών σε φανταστικές αφηγήσεις, δημιουργίες του παιδιού

- διαγραμματοποίηση των πληροφοριών (κατηγοριοποίηση, οργάνωση σε σχηματικό «όλο»)

- συσχέτιση των πληροφοριών με τεχνικές από το χώρο της τέχνης: παιχνίδι, μίμηση, ζωγραφική κ.α.

τεχνικές, δηλαδή που κάνουν ευχάριστη, δημιουργική ακόμη και την πληκτική αποστήθιση των εξαιρέσεων των γραμματικών φαινομένων, τα οποία πολύ συχνά ορθώς αναγνωρίζουν ως αναγκαία τα περίχωρα της σχολικής μάθησης

**2.** Την αποτελεσματική επανάληψη που δεν θεωρεί ως αποκλειστικό υπεύθυνο για την υλοποίηση του έργου το μαθητή από τον οποίο, κατά την καθιερωμένη

αντίληψη, απαιτεί να γυρίσει πίσω την ύλη και να υποστεί μαζί με τους γονείς του το μαρτύριο να μελετήσει με τον παραδοσιακό τρόπο επανάληψης τεράστια ποσότητα ύλης μέσα στα ασφυκτικά περιορισμένα χρονικά όρια ενός απογεύματος και ανάμεσα σε τόσες άλλες υποχρεώσεις εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Εμείς με την «επανάληψη» αναφερόμαστε σε διαδικασίες που υποχρεώνουν το δάσκαλο να προετοιμάσει δραστηριότητες, οι οποίες ενθαρρύνουν το παιδί μέσα στην τάξη και μέσα από τεχνικές αλληλεπίδρασης σε ενεργούς τρόπους δράσης και λήψης απόφασης έχοντας ως πηγή πληροφοριών το βιβλίο του και άλλα μέσα και υλικά.

Ο μαθητής έτσι εμπλέκεται σε διαδικασίες που τον ενθαρρύνουν:

- να συμπληρώνει σχεδιαγράμματα ασκούμενος να ανατρέχει στο βιβλίο του ως πηγή πληροφοριών, να αναζητά την πληροφορία, να την εντοπίζει, να την επιλέγει κατάλληλα να τη μεταφέρει

- να επιλύει σταυρόλεξα, ακροστιχίδες κ.α.

- να επιχειρεί αντιστοιχίσεις πληροφοριών

- να επισημαίνει «σωστό – λάθος»

- να περιγράφει εικόνες έχοντας στη διάθεση του κάποιο δοσμένο λεκτικό υλικό

- να εικονογραφηθεί ένα σχετικό συνοπτικό κείμενο

- να παίζει «χαρτιά» με ερωτήματα που ζητούν απάντηση μέσω ανάκτησης πληροφοριών από την μνήμη

- να γράφει τίτλους σε εικόνες που περιγράφουν σημαντικά γεγονότα, ιδέες αναζητώντας από το βιβλίο του καίριες φράσεις

- να φέρνει από το σπίτι άλλο σχετικό εικονικό ή λεκτικό πληροφοριακό υλικό που ενισχύει ή αμφισβητεί το υλικό του χώρου στον οποίο γίνεται η επανάληψη

- να γράφει τις εντυπώσεις του, την προσωπική του στάση απέναντι σε αυτήν την ενότητα της γνώσης

- να διασυνδέει τα περιεχόμενα με καταστάσεις και γεγονότα του σήμερα

- να προτείνει παιχνίδια και δημιουργικές δραστηριότητες που αναπαριστούν ιδέες, θέματα, πρόσωπα ή γεγονότα σχετικά με την ενότητα

- να δηλώνει την αξιολογική του στάση για την ποιότητα των διαδικασιών επανάληψης που επιχειρείται κάθε φορά και να καταθέτει δικές του προτάσεις για εμπλουτισμό των διαδικασιών

Αυτές και άλλες ανάλογες είναι, κατά την αντίληψη μας δραστηριότητες που κάνουν την επανάληψη ενδιαφέρουσα για τα παιδιά, αποτελεσματική για μια μάθηση δυναμική, γιατί διατρέχουν και αναγνωρίζουν το σχήμα:

μαθαίνω → ανακαλώ → αξιοποιώ → δημιουργώ

και πείθουν το παιδί για τη στενή του σχέση με τα περιεχόμενα και τις τεχνικές μάθησης

3. Την αποτελεσματική καθιστική δουλειά ως μέρος της ενεργητικής δράσης στο χώρο της τάξης και όχι ως μοναδική, αποκλειστική πρακτική. Και εδώ ο δάσκαλος καλείται να προγραμματίσει τρόπους που κάνουν τη δουλειά στο θρανίο ενδιαφέρουσα στο μαθητή. Οι τρόποι αυτοί στηρίζονται, σύμφωνα με υποδείξεις της εμπειρίας σε δύο κυρίως λειτουργίες:

- την καθοδήγηση και

- την διαχείριση

και στοχεύουν σε δραστηριότητες που:

**α)**ωθούν το μαθητή να δουλέψει ήσυχα, ανεξάρτητα αξιοποιώντας όλες του τις ικανότητες

**β)**επιτρέπουν στο δάσκαλο να ασχοληθεί με τους μαθητές του. Και ο δάσκαλος μπορεί να επιδείξει το μέγεθος της αγάπης και της φροντίδας του για το μαθητή μεταπλασμένες σε επινοητικότητα για τεχνικές ατομικής ενθάρρυνσης και καθοδήγησης.

Γενικά οι πρακτικές καθοδήγησης αφορούν υποδείξεις (ωθήσεις μέσω ερωτήσεων για τη διαπίστωση του «πώς;» και του «γιατί έτσι;») μέσα από συζήτηση με το μαθητή για να ενθαρρυνθεί:

- να δοκιμάσει «πώς;» μπορεί ο ίδιος να αντιμετωπίσει τη συγκεκριμένη εργασία

- να συζητήσει τους προβληματισμούς του με το διπλανό του

- να ζητήσει τη βοήθεια της ομάδας ή του δασκάλου του όσες φορές κι αν χρειαστεί

Είναι η ώρα όπου ο δάσκαλος μπορεί:

- να ελέγχει «τι» και «πόσο» κατάλαβε ο μαθητής του

- να τον ακούσει σ' ένα τετ-α-τετ επίπεδο για όσα δεν τόλμησε ο μαθητής να ρωτήσει ή να πει, για όσα δεν κατάφερε να παρακολουθήσει

- να διαπιστώσει όχι μόνο τις γνώσεις του αλλά κυρίως τις παρανοήσεις, τα κενά και τη διάθεση του να τα διαχειριστεί καθώς επίσης και τον ιδιαίτερο ατομικό του τρόπο να καλύψει τις ελλείψεις

- να δώσει ανατροφοδότηση (γνωστική και συναισθηματική) εστιάζοντας πρωτίστως και κυρίως στα θετικά που πέτυχε το παιδί

Με τους όρους «παρακολούθηση», «έλεγχος» της δουλειάς στο θρανίο εννοούμε το πέρασμα του δασκάλου απ' τα θρανία και τον έλεγχο αν ο μαθητής έχει εξασφαλίσει τα απαραίτητα μέσα και τις αναγκαίες προϋποθέσεις για το ξεκίνημα της εργασίας σε ατομική βάση. Εννοούμε ακόμα τη διαπίστωση των σημείων στα οποία μπλοκάρεται η σκέψη του μαθητή και την αναζήτηση του τρόπου ενίσχυσης του για την υπερπήδηση του εμποδίου:

- με ρωτήσεις

- με παρόθηση για βοήθεια από το διπλανό

- με παροχή της ελάχιστης βοήθειας από το δάσκαλο ώστε να μην αναστέλλεται η πρωτοβουλία του μαθητή

- με μορφή παιχνιδιού π.χ. «Πάρε αυτές τις δύο κάρτες και ανακάλυψε τον τρόπο να σε βοηθήσουν

- θέτοντας ο δάσκαλος ερώτηση στην ομάδα ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής ανώνυμα

Και εδώ η ποικιλία στην ποιότητα και στον τρόπο διαχείρισης της εργασίας στο θρανίο αντιστρατεύεται την πλήξη και την αδιαφορία. Είναι πολύ σημαντικός παράγοντας επιτυχίας να ξέρει εκ των προτέρων ο μαθητής:

- ποια η χρησιμότητα αυτού που θα επιχειρήσει, το «γιατί» αυτής της προσπάθειας

- ποια βήματα διαχείρισης μπορεί να ακολουθήσει ώστε να είναι βολικά γι αυτόν

- από πού μπορεί να ζητήσει βοήθεια



- ότι δικαιούται πολλές (και όχι μια) προσπάθεια στοχεύοντας στην επιτυχία

Οι τεχνικές εργασίας στο θρανίο διασυνδέονται στη συνέχεια με άλλες που δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να ανακοινώσει την εργασία του στην ομάδα, η οποία έχει ασκηθεί μέσα από άλλες τεχνικές να εστιάζει κατά την αξιολόγηση στα θετικά μιας εργασίας και να προτείνει άλλους τρόπους αντιμετώπισης των αρνητικών σημείων ενθαρρύνοντας έτσι το συμμαθητή για νέες προσπάθειες

4. Τη δουλειά στο σπίτι. Είναι η δουλειά που συνήθως παρουσιάζει, εξαιτίας της ποιότητας της δουλειάς στο σχολείο, την τάση να χρειάζεται διδασκαλία και έξω από τα όρια της τάξης. Είναι η δουλειά που κατά την αντίληψη γονιών και δασκάλων, όπως δείχνουν ερευνητικά δεδομένα, σχετίζεται με την «ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων, της συνήθειας να εργάζεσαι και να μελετάς και να αυτοεκτιμάσαι» (R. Drill, στο *Universal Teaching Strategies...*1996, 244). Κατά την αντίληψη δε των μαθητών η δουλειά στο σπίτι τους βοηθά να «μάθουν και να σταθεροποιήσουν όσα έμαθαν» στο σχολείο καθώς και «για να πάρουν καλό βαθμό» (ό.π). Οι συζητήσεις όμως με γονείς σε ένα επίπεδο οικειότητας και εμπιστοσύνης αποκαλύπτουν ότι η τεχνική προετοιμασίας της δουλειάς στο σπίτι γίνεται πεδίο αιχμής στις σχέσεις γονιών – παιδιών και αιτία στην οποία κυρίως αποδίδουν οι δάσκαλοι τη χαμηλή απόδοση των μαθητών. Το θέμα είναι σε ποιον θα πρέπει να αποδοθεί η ευθύνη άσκησης μέσω αυτής της τεχνικής ώστε να αποβεί αυτή αποτελεσματική και να μην δηλητηριάζονται εξαιτίας της οι σχέσεις γονιών – παιδιών.

Θεωρούμε ότι ο καθορισμός της «ποσότητας» και της «ποιότητας» της εργασίας στο σπίτι είναι θέμα που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα αυτής της τεχνικής. Αναφορικά με την «ποσότητα», ο δάσκαλος θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του:

- ότι ποτέ δύο άνθρωποι δεν είναι όμοιοι όσον αφορά το στυλ και τους ρυθμούς μάθησης και δράσης. Ο χρόνος λοιπόν και ο τρόπος που απαιτείται για την δουλειά στο σπίτι διαφοροποιείται κατά περίπτωση

- ότι δεν μπορούμε να παίρνουμε ως μέτρο για την απόφαση της «ποσότητας» τους ρυθμούς κίνησης των γρήγορων ή των καλών όπως λένε μαθητών

- ότι η αγωνία των γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους και οι προσωπικές τους αντιλήψεις περί αγωγής συχνά βρίσκουν πλαίσιο έκφρασης στην ποσότητα εργασιών που αναθέτει ο δάσκαλος και κάνουν τις δικές τους παρεμβάσεις. Μαθητές συχνά περιγράφουν στην τάξη, όταν τους ρωτάς πόσο χρόνο πήρε η μελέτη στο σπίτι:

- το μαρτύριο τους να διαβάσουν από τις 15:00 έως τις 22:00 γιατί «η μαμά επέμενε να γράψει το παιδί την ορθογραφία του δέκα φορές ώστε να μην κάνει λάθος

- τις φωνές σ' όλο το σπίτι, γιατί οι ενήλικες θεωρούν το παιδί «τεμπέλη» και «άχρηστο»

- τις τιμωρίες από την οικογένεια ή τη στέρηση των όσων ευχαριστούν το παιδί, γιατί απέκρυψε ο μαθητής μέρος της ποσότητας των εργασιών

- τη θλίψη τους γιατί εισέπραξαν την εντύπωση ότι οι γονείς τους δεν τους αγαπούν

Αντιλαμβάνεται έτσι ο καθένας ότι ο δάσκαλος με την απόφαση του για την ποσότητα της εργασίας στο σπίτι συμβάλλει, χωρίς τη σκόπιμη ασφαλώς πρόθεση, να δηλητηριάζονται οι σχέσεις του παιδιού με την οικογένεια, με το

σχολείο γενικά και με τη μάθηση ειδικότερα.

Αναφορικά με την «ποιότητα», το είδος δηλαδή των εργασιών που αναθέτει ο δάσκαλος στο σπίτι, θα λέγαμε ότι οι επιλογές του σχετίζονται με τις αντιλήψεις του περί μάθησης, περί του τι είναι «σημαντικό» για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης. Σχετίζονται άμεσα, όσο κι αν αυτό δεν θέλει ή δεν μπορεί ο δάσκαλος να το αναγνωρίσει, με την ποιότητα της δουλειάς στο σχολείο καθώς επίσης και με την αντίληψη του αναφορικά με το ποιος είναι ο στόχος αυτής της τεχνικής. Είναι αποκλειστικά η «αποτελεσματικότητα» της γνώσης για την εφαρμογή της σε καθαρά γνωστικούς τομείς χωρίς καμιά διασύνδεση με την πρακτική ζωή ή και η «απόλαυση» του μαθητή και το ενδιαφέρον του γι' αυτήν; Και πώς η δουλειά στο σπίτι γίνεται «ενδιαφέρουσα» για το μαθητή, «εύκολη» στην εκπλήρωση της από το ίδιο το παιδί που λογικά πρέπει να είναι ο κύριος αποδέκτης;

Δική μας πεποίθηση είναι – η μακρόχρονη εμπειρία και το έντονο ενδιαφέρον μας γι' αυτά τα θέματα μας έχει πείσει ότι η εργασία στο σπίτι είναι κατάλληλη, όταν υποστηρίζει:

1. Επαναληπτικές δραστηριότητες
  - ορθογραφική άσκηση
  - αναγνωριστική ικανότητα
  - αντιγραφή
  - λεξιλόγιο

2. Πρακτικές που καθιστούν το μαθητή ικανό να προσεγγίζει νέα (εικονικών – λεκτικών) θέματα:
  - η αναζήτηση πληροφοριών
  - οργάνωση θεμάτων που αφορούν τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή

3. Πρακτικές που καθιστούν το μαθητή ικανό να μεταφέρει αυτό που έμαθε σε νέες καταστάσεις, όπως: «Πλάθω δική μου αφήγηση» με αφορμή τα δεδομένα του κειμένου που αναλύθηκε στο σχολείο

4. Διαδικασίες αλληλεπίδρασης στο σπίτι, πρακτικές δηλαδή που απαιτούν να καθίσουν μαζί δύο τρεις μαθητές και να συνεργαστούν για ένα θέμα που τα ενδιαφέρει και με τον τρόπο που τα ήδη έχουν αποφασίσει μέσα από συζητήσεις στην τάξη, όπως:

- να φτιάξουν εικονικό υλικό για το στολισμό της τάξης παίρνοντας ιδέες από τα κείμενα γλώσσας ή άλλα αντικείμενα μάθησης της τελευταίας εβδομάδας
- να ετοιμάσουν υλικό που θα προσφέρουν σε κάποιο συμμαθητή τους που γιορτάζει ή στους μαθητές άλλων τάξεων τις παραμονές εορτών (Χριστουγέννων, Πάσχα)

να βάλουν σε σχεδιάγραμμα της ιστορικής γραμμής εικονικό και λεκτικό υλικό σχετικό με τα βασικά γεγονότα της τελευταίας ενότητας των κειμένων ιστορίας κ.α.

Το σημαντικό ερώτημα είναι «πώς;» όλες αυτές οι εργασίες, ακόμη και οι πλέον ανιαρές (λεξιλόγιο, ορθογραφία, ασκήσεις γραμματικής) γίνονται ευχάριστες και απολαυστικές για το παιδί. Ο παράγοντας «παιχνίδι» είναι, κατά την άποψη μας, αποφασιστικός σ' αυτό συντελεστής. Υπενθυμίζουμε παιχνίδια που αναφέραμε στην ενότητα συσχέτισης της δημιουργικότητας με το «λάθος» και τη φωτοτυπία που δίνεται ως εργασία στο σπίτι. Καταθέτουμε επίσης σελίδες πρόχειρου τετραδίου που αφορούν δείγματα άσκησης των μαθητών στο καθημερινό λεξιλόγιο. Είναι πρακτικές που χαρίζουν στο παιδί απόλαυση, γιατί λειτουργούν στα πλαίσια διασύνδεσης εικόνας – λόγου (συλλειτουργία γλώσσας–

τέχνης). Ο μαθητής απολαμβάνει να βρίσκει τρόπους εξωτερικής διασύνδεσης των λέξεων με εικονικά στοιχεία στο χώρο της εικόνας (οι εικόνες παίζουν απλά παιχνίδια διακόσμησης) ή εσωτερικής διασύνδεσης όταν το εικονικό βρίσκεται σε σχέση εννοιολογικής αλληλοτροφοδότησης με το λεκτικό στοιχείο. Μητέρες συχνά καταθέτουν την απορία τους αναφορικά με το «τι βρίσκει το παιδί να κάνει όλα αυτά με τόσο ενδιαφέρον και δεν γράφει δέκα φορές τη λέξη για τη μάθει καλύτερα». Δε γνωρίζουν ασφαλώς οι μητέρες ότι τα εικονικά στοιχεία στην αντιστοιχία τους με τα λεκτικά λειτουργούν ως στηρίγματα μνήμης, ως υπαινιγμοί που βοηθούν το παιδί να ανακαλεί τη σωστή εικόνα της εξωτερικής μορφής των λέξεων.

Οι γονείς είναι πράγματι ένα σοβαρό για το δάσκαλο πρόβλημα αλληλεπίδρασης, που επηρεάζει και την ποιότητα των διαδικασιών και τη στάση του μαθητή απέναντι στη σχολική ζωή. Προτείνουμε:

1. Να εμπλέκει ο δάσκαλος τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης:

- βάζοντας τους ως θεατές αρχικά και ως βοηθούς έπειτα στην τάξη
- ενημερώνοντας τους ιδιαίτερος για την αποτελεσματικότητα των τεχνικών και των πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη
- περιγράφοντας τους με ευαισθησία και λεπτότητα τον τρόπο με τον οποίο η συνεργασία γονιού–παιδιού δεν πρέπει να λειτουργεί σε βάρος της προσωπικότητας και της δημιουργικότητας του παιδιού
- πείθοντας τους περί του τι είναι σήμερα σημαντικό στη σχολική μάθηση.

Εδώ ο αγώνας του δασκάλου προβάλλει δύσκολος. Είναι όμως ένα κομβικό σημείο στη λύση του προβλήματος που σχετίζεται με την ποιότητα της εργασίας το σπίτι. Η σωστή του διαχειριστή μπορεί να εξασφαλίσει:

- τον απαραίτητο ενθουσιασμό
- τη δουλειά στο σπίτι
- νέες προοπτικές στη σχολική μάθηση
- την ουσιαστική διασύνδεση των παραγόντων αγωγής: σχολείου–οικογένειας – κοινωνίας

2. Προτείνουμε ακόμη απλές καθημερινές τεχνικές:

- να διατηρούν οι μαθητές ένα σημειωματάριο στο οποίο να καταγράφονται τα αντικείμενα μάθησης της ημέρας και αντίστοιχα οι εργασίες για το σπίτι και ο τρόπος διαχείρισης τους συνοπτικά. Είναι ένα είδος τυποποιημένου ημερολογίου που συμπληρώνει το παιδί καθημερινά λίγα λεπτά πριν τη λήξη του μαθήματος κάθε αντικειμένου. Έχει περίπου τη μορφή:

Ημερομηνία	Αντικ. Μάθησης	Εργασίες	Τεχνικές Δράσης	Βοήθεια γονέα
10-5-2006	Γλώσσα: τχ. α, σελ... Μαθημα.....	Ορθογρ. άσκηση→ Εύρεση πληροφ.→ Περίληψη	Αντ. Λέξεων → Από βιβλίο ή ΗΥ→	Υπαγόρευση ορθ. Εύρεση πληρ.

Το ημερολόγιο αυτό επιτρέπει

α) στους μαθητές:

- να νιώθουμε αυτόρκεις
- να μην παρουσιάζονται στις οικογένειες και στους συνομηλίκους τους ανεύθυνοι, επιπόλαιοι κάθε φορά που ζητούν τηλεφωνικά «Τι έχουμε σήμερα;»

β) στους γονείς:

- να βοηθούν χωρίς προστριβές με το παιδί στη σχολική δουλειά
- να δηλώνουν την εμπιστοσύνη και την αναγνώριση τους στο παιδί, που τόσο τη χρειάζεται

γ) Καθιστά δυνατή, αξιοπρεπή και αποτελεσματική τη συνεργασία γονέων–δασκάλων–μαθητών

Θα θέλαμε ολοκληρώνοντας να τονίσουμε εδώ ότι η επιτυχία της σχολικής μάθησης στηρίζεται:

- α) στην ποιότητα των διαδικασιών μάθησης την τάξη
- β) στην ποιότητα και την ποσότητα της εργασία στο σπίτι
- γ) στον τρόπο συνεργασίας οικογένειας–σχολείου

Επανερχόμενοι στις ενοποιημένες τεχνικές θα θέλαμε να τονίσουμε ότι ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση τεχνικών εστιάζουμε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του μαθητή, αφού η ενσυναίσθηση ορίζεται ως «διαπροσωπική δράση που αποτελεί γεφύρωμα της εμπειρίας του ίδιου του ατόμου και ενός άλλου και ... συνδέει μεταξύ του εαυτού και των άλλων το συναίσθημα με τη γνώση για τα συναισθήματα» (Μ. Α. Πουρκός, 1997, 262).

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης ως ικανότητας του ατόμου να αντιδρά με ευαισθησία στις εμπειρίες των άλλων, να αποκεντρώνει τις σκέψεις του πέρα από τον εαυτόν του είναι σημαντικός σ' ένα γενικό πλαίσιο αντίδρασης. Καθίσταται όμως άκρως αποφασιστικός για την ποιότητα της ζωής στην τάξη αναφορικά με τον εκπαιδευτικό στόχο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών αφού:

**1.** Το άτομο μπορεί να διατυπώνει απόψεις, ιδέες, σκέψεις χωρίς το φόβο της απόρριψης

**2.** Βελτιώνεται η διαπροσωπική επικοινωνία, η κοινωνικότητα, η φιλία και δημιουργούνται σταθερές στενές σχέσεις

**3.** Καλλιεργείται η ανοχή και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Αποφεύγεται έτσι η κοινωνική απομόνωση και διασφαλίζεται η ευκολία αποδοχής στην ομάδα ακόμη και των πιο ντροπαλών μαθητών

**4.** Καλλιεργείται η ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί ομαδικά με αποτέλεσμα:

α) Καλλιεργούνται στενοί δεσμοί μεταξύ μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο γνώσεων

β) Προάγεται η φιλία, η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, ο αυτοσεβασμός, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικότητας του παιδιού.

γ) Μειώνονται οι συγκρούσεις σε μια ομάδα

δ) Απελευθερώνεται η σκέψη από κάθε αναστολή και επιχειρεί πετάγματα σε χώρους της φαντασίας (Βλ. Μ. Πουρκός, 1997, 265–266)

Ερευνητικά προγράμματα βασισμένα στη θεωρία του C. Rogers (θεωρία με ανθρωπιστική διάσταση) και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης δηλώνουν μεγαλύτερη αναπτυξιακή ετοιμότητα μαθητών που απορρέει από διαδικασίες που προτείνουν:

**1.** Τεχνικές συνεργατικής μάθησης στα πλαίσια των οποίων τα παιδιά διδάσκουν και διδάσκονται συνεργασία, αλληλεπίδραση, παραγωγή έργου, βελτίωση αυτοεικόνας, αυτοεκτίμηση

**2.** Τεχνικές παιχνιδιού ρόλου: Το άτομο παίζοντας βελτιώνει την ικανότητα να μπαίνει στη θέση του άλλου, να βιώνει τα πράγματα από τη θέση του άλλου και

μελλοντικά να δρα αλτρουιστικά

3.Εστίαση της μάθησης μέσω της δράσης και της επικοινωνίας αφού η συμμετοχή σε έργα δράσης και συνεργασίας βελτιώνει την ικανότητα για κοινωνική συμπεριφορά στις συναλλαγές του ατόμου

4.Συμμετοχή σε δραστηριότητες και ρόλους που προάγουν την ομαδικότητα και το μοίρασμα. (Το συνεργατικό παιχνίδι, για παράδειγμα οδηγεί σε πραγματικές συμπεριφορές μοιράσματος)

5.Την υιοθέτηση και τη σωστή λειτουργία του δημιουργικού τρόπου δράσης, στο σχολείο, ο οποίος:

α)βοηθά το παιδί στη συνειδητή και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων

β)αντιμετωπίζει το παιδί ως υπεύθυνο άτομο που μπορεί να συνεργάζεται, να συμμετέχει

γ)προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες που ενισχύουν το ενδιαφέρον του

6.Θετική αντίδραση στις κοινωνικές πράξεις του παιδιού. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, η χρήση επαίνου, ενθάρρυνσης για τη συμπεριφορά

7.Το παράδειγμα του δασκάλου ως μοντέλο μίμησης για διαπροσωπική επικοινωνία. Ο δάσκαλος ενισχύει την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση θέτοντας αρχές και κανόνες που ευνοούν την κοινωνική ανάπτυξη. Δηλώνει συμπεριφορές που ευνοούν την αλληλεπίδραση.

8.Την παρουσίαση πολλών διαφορετικών ιδεών, αντιλήψεων, κανόνων χωρίς να υπερτονίζεται η διάκριση ανάμεσα στο «εγώ» και στο «άλλοι» (Βλ. Μ. Πουρκός, 1997, 267–271)

Όλες αυτές οι τεχνικές ενισχύουν την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης και κοινωνικής συμπεριφοράς, υπευθυνότητας, προσαρμοστικότητας, διαπροσωπικής επικοινωνίας και ανοίγουν ευρύ πεδίο δράσης για προσωπική έκφραση και δημιουργία, διασυνδέοντας τη δράση τους με τις ανάλογες τεχνικές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Καλείται λοιπόν ο δάσκαλος να αναγνωρίσει και να υποστηρίξει στη μάθηση ποικίλες, πολύτροπες και πολύμορφες τεχνικές που ανοίγουν για το μαθητή πλαίσια πραγματικής δράσης και εμπειρίας με τους άλλους στοχεύοντας στην ανάπτυξη της συναισθηματικότητας του παιδιού. Αυτή ως εκπαιδευτικός στόχος ενισχύει το γενικό στόχο για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Οι ενοποιημένες τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας (παιχνίδι, δράση, θέατρο, μίμηση, συζήτηση) που προτείνουμε στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, ως μικτές μεταγνωστικές διαδικασίες ανοίγουν δυνατότητες για ενθάρρυνση και δημιουργική έκφραση ακόμη και στα παιδιά με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες που σχετίζονται με το χαρακτήρα του παιδιού. Αν, για παράδειγμα η ανάγνωση γίνει «Ανάγνωση με χορωδία», όπως την αποκαλούν τα παιδιά κι αν ο μαθητής παίζει το παιχνίδι «Ο μαθητής κασετόφωνο» (καλείται να μιμηθεί την ανάγνωση του δασκάλου και να την αποδώσει όπως το κασετόφωνο), γιατί να μην τολμήσει να συμμετέχει και το παιδί με προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα; Δεν είναι μικρό το ποσοστό των μαθητών με μειωμένη ικανότητα επικοινωνίας με το γραπτό λόγο. Φτάνουν οι μαθητές στην Ε' και στην Στ' τάξη και τρομάζουν μπροστά στη θέα ενός κειμένου γλώσσας ή ιστορίας. Έτσι αναγκάζονται οι γονείς να αποκωδικοποιούν αυτοί το περιεχόμενο του κειμένου και να το δίνουν στο παιδί καθιστώντας το ανίκανο να λειτουργεί ως δέκτης μηνυμάτων μέσω του γραπτού λόγου.

Οι απόψεις περί ενοποιημένων τεχνικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μάθησης ίσως ξενίζουν επειδή φαντάζουν αλλόκοτες και ανεφάρμοστες. Όμως οι μαρτυρίες μελετητών που επικαλεστήκαμε, αλλά και οι μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών που βίωσαν τέτοιες διαδικασίες (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδη, 1998) καθώς επίσης και το φωτογραφικό υλικό στο παράρτημα της εργασίας μας μπορούν να πείσουν τον εκπαιδευτικό ότι όχι μόνο μπορούν οι ενοποιημένες τεχνικές να δηλώνουν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και να υπόσχονται την ανάπτυξη της φαντασίας δασκάλου και μαθητή κάνοντας το έργο τους ενδιαφέρον, ευχάριστο, αληθινό και αποτελεσματικό. Μπορεί οι μελετητές να προτείνουν διαφορετικές τεχνικές, όλοι όμως συμφωνούν σε ένα κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης, «την ενδυνάμωση, την κατανόηση και την ενεργητική χρήση της γνώσης» (D. Perkins, 1992, 185).

Οι ειδικές καταστάσεις στο χώρο της τάξης (μαθησιακές, μεθοδολογικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές), που οι ενοποιημένες τεχνικές προτείνουν, δηλώνουν μια άλλη πραγματικότητα πολύ διαφορετική από εκείνη της έρευνας ικανή όμως να ενθαρρύνει την καινοτομία μέσα από ασυνήθη σχήματα συνδυασμού αρχών, τεχνικών και μέσων που διαθέτει ο δάσκαλος αρκεί αυτός να επιχειρεί τέτοιου είδους σχήματα, που δημιουργούν μια νέα ατμόσφαιρα στο καθημερινό πρόγραμμα, καλλιεργούν νέο κλίμα, αναπτύσσουν ποικίλα νέα κίνητρα για μάθηση και δημιουργία.

#### 4.14. Τεχνικές γλωσσικής δημιουργικότητας και φαντασίας

Η αναφορά σε τεχνικές που συνδέουν τη φαντασία με τη γλώσσα στα πλαίσια μιας συζήτησης αποτελεί για μας ουσιαστικά αναφορά στον Τζιάνι Ροντάρι. Ο Ροντάρι αποκαλύπτει την ευτυχία που ένιωθε κατά τον «αδιάκοπο έλεγχο της συζήτησης και του πειραματισμού πάνω στη λειτουργία της φαντασίας» (Τζ. Ροντάρι, 1994,12) των παιδιών περιγράφοντας την τεχνική με την οποία διεγείρεται η φαντασία των παιδιών. Είναι μια τεχνική που διασυνδέει τη φαντασία με τη γλώσσα στα πλαίσια μιας δυναμικής συζήτησης-αφήγησης, ένας τρόπος με τον οποίο «γεννιούνται ιστορίες», «ανακαλύπτονται τεχνάσματα», μπαίνουν σε κίνηση λέξεις, εικόνες, ιδέες (ό.π,12,14). Είναι μια τεχνική «για την επινόηση μέσω λέξεων» (ό.π,15) η οποία, όπως λέει ο Ροντάρι, θα μπορούσε να γίνει «όργανο της γλωσσικής εκπαίδευσης των παιδιών» (ό.π,14).

Προτείνει την τεχνική αυτή σ' όσους πιστεύουν στην ανάγκη να βρει η φαντασία τη θέση που της αξίζει στην εκπαίδευση, σ' αυτούς που ξέρουν την «απελευθερωτική δύναμη» του λόγου ως δικαίωμα που μπορούν να διεκδικούν όλοι για να νοιώθουν ελεύθεροι και ικανοί για έκφραση και επικοινωνία.

Η πρόταση του για μια σειρά τεχνικών και τεχνασμάτων που ενθαρρύνουν τα παιδιά να παράγονται με άνεση ιστορίες, λογοπαίγνια, στιχοπλοκίες (λίμερικ) στήριξε και τη δική μας προσπάθεια και μας έπεισε μέσα από μια μακρόχρονη, όχι αναπαραγωγική εφαρμογή της πρότασης του Ροντάρι ότι:

1. Δεν μπορεί κανείς να διανοηθεί αφύπνιση της φαντασίας χωρίς αφήγηση, συζήτηση, παραμύθι και τεχνικές που βοηθούν το δάσκαλο ή τον ενήλικο να «παιίζει το παιχνίδι της μνήμης» (Τ.Ροντάρι,1985,18) αλληλεπιδρώντας διαρκώς με τα παιδιά, βοηθώντας τα λεπτό προς λεπτό κατά την εξέλιξη της αφήγησης ή της συζήτησης:

- να ανακαλύψουν τον εαυτό τους
- να μιλήσουν γι' αυτόν
- να υπολογίσουν την απόσταση ανάμεσα στο σήμερα και στο χτες Μιλούμε για διαδικασίες που πραγματικά στοχεύουν στο να διεγείρουν τη φαντασία του παιδιού, στο να τα εμπλέξουν σε καταστάσεις στα πλαίσια των οποίων το παιδί μέσα σε ένα αγώνα ζωής αποκαλύπτει τι μπορεί να δώσει από τον εαυτό του και τι μπορεί να πάρει.

2. Το παιδί έχει πράγματι τη δυνατότητα να παράγει παιδεία μέσα από παιχνίδια και δημιουργική επεξεργασία της εμπειρίας και της γνώσης που διαθέτει.

Γνωστές τεχνικές (Τ.Ροντάρι,1985) που εφαρμόσαμε με δικό μας τρόπο εναρμονίζοντας τες με τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου να απολαύσουμε τις εκδηλώσεις της δημιουργικής λεκτικής φαντασίας του παιδιού είναι:

α) Το φανταστικό διώνυμο: Για μας το καθημερινό λεξιλόγιο γλώσσας γραμμένο σε μικρές καρτέλες μέσα σ' ένα καλάθι γινόταν υλικό για τυχαίους συνδυασμούς δύο λέξεων, που αναζητούσαν την ένταξη τους σε μια σκέψη και υπόσχονταν χιούμορ και απόλαυση όταν το τυχαίο συνηγορούσε υπέρ του συνδυασμού σημασιολογικά απομακρυσμένων λέξεων. Το παιχνίδι γινόταν δυσκολότερο αλλά και περισσότερο ενδιαφέρον όταν μια ομάδα λέξεων του λεξιλογίου σκόπιμα επιλεγμένων από το δάσκαλο, ώστε να προκαλεί τη φαντασία των παιδιών, τα καλούσε σε δομή αφήγησης. Η ανατροφοδότηση της σκέψης από την ανάγνωση τέτοιων αφηγήσεων στην τάξη ενίσχυε δυναμικά την ικανότητα και την τάση των παιδιών να αναζητούν τέτοιους είδους δραστηριότητες.

β) Το δημιουργικό λάθος: Η ιδέα του Ροντάρι για αξιοποίηση των λαθών εκ παραδρομής της γλώσσας υπήρξε για μας μια παιδαγωγικά χρήσιμη ιδέα που απενοχοποιεί το λάθος και εισάγει τα παιδιά στη διαδικασία του παιχνιδιού και της μυθοπλασίας. Έχουμε διεξοδικά αναφερθεί σ' αυτόν περιγράφοντας τη σχέση «Δημιουργική διαδικασία–Λάθος»

γ) Η φανταστική υπόθεση: Το σχήμα του Ροντάρι «Τι θα συνέβαινε αν...» (Τ.Ροντάρι, 1994,80), στα πλαίσια του οποίου ένα τυχαία επιλεγμένο υποκείμενο και ένα κατηγορημα: «Τι θα συνέβαινε αν ο αέρας έπαιρνε με μαγικό τρόπο τα ρούχα σου και σ' άφηνε γυμνό στην αυλή του σχολείου;» (Η υπόθεση δική μας) προκαλεί τη φαντασία για ανάπτυξη αφήγησης, η οποία μπορεί να είναι προϊόν απροσδόκητων συνειρμών και της διάθεσης του παιδιού για χιούμορ και επινόηση. Η φανταστική υπόθεση θέτει το παιδί αντιμέτωπο με μια απρόβλεπτη κατάσταση και το ενθαρρύνει να την ψάξει επιχειρώντας υποθετικούς τρόπους διαχείρισης. Το θέμα είναι να ασκήσουμε το παιδί να επιχειρεί υποθετικά ταξίδι εξερεύνησης μιας κατάστασης και να ενθαρρύνουμε να τα περιγράψει με λόγο.

Η τεχνική αυτή γονιμοποίησε ένα σώμα δικών μας ερωτήσεων που σε καθημερινή βάση καλούν το παιδί:

- να σχολιάσει με δικό του προσωπικό τρόπο το κείμενο
- να διατυπώσει κρίσεις και εκτιμήσεις για τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών του κειμένου
- να αναλύσει τις συναισθηματικές φορτίσεις των προσώπων
- να εκτιμήσει τα γεγονότα
- να αποκαλύψει κάθε τι το σκεπασμένο.

Είναι ερωτήσεις του τύπου:

«Γιατί ο πρωταγωνιστής φέρεται έτσι; Τι θα συνέβαινε αν φερόταν διαφορετικά;»  
«Τι κρύβει στη σκέψη και τη ψυχή του; Γιατί άραγε το κρύβει;»  
«Τι φοβάται πως θα συνέβαινε αν το φανέρωνε;»  
«Τι άραγε θα έλεγε αν συνέχιζε να μιλά;»  
«Τι θα γινόταν αν αποκάλυπτε αυτό που κρύβει;»  
«Σε ποιον θα μπορούσε να το εμπιστευθεί;»  
«Εσύ σε όποιον θα το εμπιστευόσουν αν ήσουν στη θέση του;»  
και άλλες που θέτουν σε λειτουργία τον μυθοπλαστικό μηχανισμό της σκέψης του παιδιού κατά τη διάρκεια προσέγγισης ενός κειμένου.

Μια ανάλογη υποθετική ερώτηση μπορεί επίσης, όταν τεθεί στο τέλος της επεξεργασίας του κειμένου, να λειτουργεί σαν ένα νέο στοιχείο που θέτει σε κίνηση το μηχανισμό λειτουργίας της φαντασίας. Για παράδειγμα: «Τι θα συνέβαινε αν ο πατέρας του Μιχάλη τον άφηνε να πάει ψάρεμα με τη βάρκα;» (Στο κείμενο του το είχε απαγορεύσει και ο Μιχάλης είχε απογοητευθεί). Με μια τέτοια ερώτηση το παιδί καλείται να παίξει ένα παιχνίδι λόγου σε επίπεδο διαίσθησης, η οποία οδηγεί πολλές φορές και σε λύσεις περίεργες, σουρεαλιστικές, που απαιτούν νέα συζήτηση στην ομάδα. Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης ο δημιουργός της αφήγησης (ο μαθητής στην προκειμένη περίπτωση) καλείται να εξηγήσει τα «πώς;» και τα «γιατί;» των λύσεων που έδωσε στην αφήγηση. Η συζήτηση έτσι περιγράφει ρόλο πραγματικά πρωταγωνιστικό.

δ) Τεχνικές που σχετίζονται με το συνειρμό λέξεων (παρατήρηση, συστίχηση, ομοιοκαταληξία), με τις αντιθέσεις, τις αντιφάσεις τα «λίμερικ». Έχουμε ήδη παρουσιάσει δημιουργίες των μαθητών, αφηγήσεις «λίμερικ», για την δημιουργική αξιοποίηση των εξαιρέσεων των ορθογραφικών και γραμματικών κανόνων στη σχέση «Δημιουργική Διαδικασία–Λάθος».

ε) Τεχνικές παρουσίασης μιας αφήγησης ή μέρους μιας αφήγησης σε θεατρικό έργο, σε κουκλοθέατρο, σε αφήγηση με τη βοήθεια εικόνων, σε κάθε είδους παιχνίδι που αναγνωρίζει την αλληλενέργεια λόγου–εικόνας.

Για μας η θεατρική δράση, το παιχνίδι της μεταμφίεσης υπήρξε σημαντικό εργαλείο πρόσβασης σε μια δυσπρόσιτη για τα παιδιά ιδέα κατά τη διάρκεια επεξεργασίας κειμένου, μέσο δημιουργικής έκφρασης και πλαίσιο που εξασφάλιζε τη διασκέδαση και την απόλαυση κατά τη μάθηση. Η μεταμφίεση, ιδιαίτερα, με πολύ πρόχειρα μέσα (ένα μπουφάν φορεμένο ανάποδα, ένα πουλόβερ κάτω απ' το μπλουζάκι του παιδιού για να δηλώνει «μεγάλη κοιλιά», ένα ζωγραφιστό μουστάκι και λίγο τόνισμα στα φρύδια και στα μάτια με μολύβι μακιγιάζ, ένα κομμάτι κόλλα σγουρή για γραβάτα, μια σακούλα του μπακάλη για μάσκα) ενθουσίαζε τα παιδιά χάρη στις κωμικές εντυπώσεις που δημιουργούσε.

Το θέατρο βοήθησε τα παιδιά να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να εκφράζουν έναν άλλο ρόλο, να επινοούν για τον εαυτό τους μια άλλη ζωή, να ανακαλύπτουν στον εαυτό τους καινούριες χειρονομίες, πρωτόγνωρες αντιδράσεις, λόγια και τεχνάσματα που δεν ήξεραν ότι διέθεταν. Είναι κρίμα που μόνο τις απόκριες επιτρέπουμε στα παιδιά να μασκαρεύονται. Σε κάθε τάξη θα έπρεπε να υπάρχουν ρούχα, που η οικογένεια δε χρειάζεται, για να τα χρησιμοποιούν τα παιδιά για τις ανάγκες της θεατρικής δράσης στα πλαίσια της σχολικής μάθησης. Τα νέα δεδομένα, οι νέοι σχολικοί στόχοι για ευέλικτη ζώνη στις διαδικασίες μάθησης ενισχύουν τη δική μας αντίληψη για αλληλενέργεια επιστήμης και τέχνης σε καθημερινή όμως βάση, όπως την εφαρμόζουμε εμείς εδώ και πολλά χρόνια.

Οι τεχνικές που, σύμφωνα με την πρόταση του Τ.Ροντάρι, επιδιώκουν την



επινόηση μιας αφήγησης που αντλεί τα ερεθίσματα της από μια σκόπιμα φτιαγμένη «τράπουλα» με εικόνες, φιγούρες από εφημερίδες και περιοδικά, όπου το παιδί καλείται να συνδέει κάθε επόμενη φιγούρα με την προηγούμενη μέσω ενός παιχνιδιού φαντασίας που μετατρέπεται σε λόγο (Τ.Ροντάρι, 1994,23) μπορούν θαυμάσια να μεταπλασθούν σε εκδοχές προσαρμοσμένες στις ανάγκες της διδασκαλίας γλώσσας. Η παρουσίαση τριών τεσσάρων βασικών εικόνων, που χαρακτηρίζονται για τη σκόπιμη «ατέλεια τους», την ασάφεια τους, κάνει τους μαθητές «να αναστατωθούν... [προκειμένου] να ολοκληρώσουν [την ατέλεια] δρώντας φανταστικά σκεπτόμενοι την ολοκλήρωση της εικόνας» (Ρ. Torrance, στο R. Sternberg, 1997,47) στις λεπτομέρειες της.

Τα παιδιά με αφορμή την παρουσίαση μιας εικόνας: φτιάχνουν διάλογους, αποδίδουν φυσικά και ηθικά χαρίσματα στους πρωταγωνιστές, τελειοποιούν με το δικό τους τρόπο την ατέλεια, πηγαίνουν πιο πέρα απ' τα γνωστά, αποκτούν την ικανότητα να σκέφτονται μέσα από εικασίες, υποθέσεις, επινοήσεις έναν άλλο κόσμο έχοντας επίγνωση της ασυμβατότητας ανάμεσα σ' αυτό που υπάρχει και σ' αυτό που σκέπτονται (Βλ. Α. Craft, 2000,40). Καθίσταται έτσι δυνατή όχι μόνο η συμπλήρωση της σκόπιμης «ατέλειας» μιας εικόνας αλλά και η σύνδεση της με την επόμενη. Στόχος ενός τέτοιου παιχνιδιού είναι η εύρεση της αλληλουχίας των εικόνων και η συλλογική προσπάθεια για την σύνθεση μιας αφήγησης βάσει εικόνων.

Κάθε εικόνα που παρουσιάζεται μπροστά στα παιδιά γίνεται αφορμή για παρατήρηση και συζήτηση με στόχο να εξασφαλιστεί το απαραίτητο για τη φαντασία γνωστικό υλικό, που θα της δώσει τη δυνατότητα να προχωρήσει σε συμπληρώσεις, συγκρίσεις, διασυνδέσεις με μια επόμενη εικόνα. Το παιδί έτσι ασκείται:

- να παρατηρεί
- να περιγράφει τι νιώθει, τι σκέφτεται
- να αναγνωρίζει τα λόγια και τις σκέψεις τις δικές του και των άλλων
- να τα διαφοροποιεί επιδιώκοντας μια νέα μορφή έκφρασης που θα κεντρίσει τη φαντασία των άλλων με την πρωτοτυπία της νέας παρουσίασης και θα χαρίσει στον ομιλητή το δικαίωμα:
  - να φιλοσοφεί με χιούμορ
  - να αλλάζει σκόπιμα τις πληροφορίες (τη δομή, την πλοκή και τη συναισθηματική τους φόρτιση) με στόχο να επιδείξει το δικαίωμα του να επινοεί, να δημιουργεί, να προκαλεί ανταποκρίσεις, να επικοινωνεί και να εκφράζεται.

Έχουμε ήδη αναφερθεί στις τεχνικές ευαισθητοποίησης, στον τρόπο δηλαδή που η παρουσίαση και η μελέτη μιας εικόνας μπορεί:

- να ενεργοποιεί με τη βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων («Τι δείχνει;», «Τι θέλει να δείξει;», «Τι δεν έδειξε που εμείς το αντιλαμβανόμαστε;» «Τι άλλο θα ζωγράφιζες εσύ στην εικόνα αυτή;», κ.α.) την παραγωγή λόγου, την κριτική σκέψη, την υποθετική σκέψη, τη φαντασία.

- να αναπτύσσει την ικανότητα ρεαλιστικής περιγραφής με λόγο αλλά και μυθοπλασίας ή περιγραφής φανταστικών αφηγήσεων. Έχουμε επίσης αναφερθεί στην ανατροφοδοτική σχέση εικόνας-λόγου και έχουμε τονίσει ότι η εικόνα αποκαλύπτεται στην καθημερινή πρακτική εξαιρετικά δυναμικό εργαλείο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Και τούτο διότι κατά τη λειτουργία παρατήρησης μιας εικόνας μπορούν να σχετίζονται και να λειτουργούσε συγχρόνως οι τρεις εκείνες τεχνικές που

αναγνωρίζονται ότι ενεργοποιούν τη φαντασία:

1. Η τεχνική της ελεύθερης παραγωγής ιδεών
2. Η τεχνική της οπτικοποίησης
3. Η τεχνική της συζήτησης και της παραγωγής σεναρίων (V. R. Ruggiero, 1995,130)

Μια εικόνα μένει μπροστά στο παιδί και το περιμένει «ενισχύοντας την αρχική εξερεύνηση μιας ιδέας» καθώς επίσης και «την ανακοίνωση της σε ευρύτερο ακροατήριο» (St. H. Kim, 1990,35) με λόγο. Η παραγωγή μιας ιδέας με λόγο συχνά βοηθά στην περαιτέρω διευκρίνιση της ιδέας. Το ίδιο κάνει και η σχηματική παρουσίαση της ιδέας στο χαρτί (ως εικόνα, φιγούρα, ραβδόγραμμα ή άλλη γραφίστικη παρουσίαση), η οποία λειτουργεί ως στήριγμα για τη δημιουργία φανταστικών αφηγήσεων. Συχνά οι εικονικές παρουσίες ανακατώνονται με λέξεις σ' ένα συνεργητικό μοντέλο ενίσχυσης παραγωγής λόγου. Η δραματοποίηση είναι ένα τέτοιο συνεργητικό μοντέλο εικόνας-λόγου ενώ η μίμηση είναι απλά εικονικό σχήμα.

Εικόνα και λόγος λειτουργούν με την κατάλληλη διαχείριση από το δάσκαλο ως γέφυρα από την πραγματικότητα στη φαντασία. Θυμάμαι, όταν κάποτε δείχνοντας μια εικόνα σε παιδιά Δ! τάξης σκέφτηκα ξαφνικά, με διάθεση να μπλοκάρω τα παιδιά, να αναποδογυρίσω την εικόνα και να παρακολουθήσω τις αντιδράσεις τους. Είναι γνωστό ότι η φαντασία ενεργοποιείται, όταν τα πράγματα αποκλίνουν από τα γνωστά και καθιερωμένα. Ο υπερρεαλισμός ως υπέρβαση της πραγματικότητας είναι προϊόν της φαντασίας και λειτουργεί ως έναυσμα για δράση της φαντασίας. Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας της δημιουργικότητας στηρίζεται ακριβώς στην ανακάλυψη αυτού που ξεπερνά την πραγματικότητα. Τα παιδιά λοιπόν βλέποντας την εικόνα ανάποδα, απελευθερωμένα από τον καθιερωμένο τρόπο θέασης και σκέψης των πραγμάτων (τα ώθησα να βλέπουν την εικόνα μισοκλείνοντας τα μάτια) προχώρησαν χωρίς αναστολές στην παραγωγή φανταστικών αφηγήσεων. Το κλείσιμο των ματιών απομάκρυνε τα παιδιά από το καθαρό σχήμα και τη λεπτομέρεια της εικόνας κι έδωσε στη φαντασία τη δυνατότητα να προχωρήσει ελεύθερα πέρα από αυτό που δήλωνε η εικόνα ρεαλιστικά. Εκείνη τη στιγμή, διαισθητικά ενεργώντας, είχα προτείνει στα παιδιά έναν άλλο τρόπο θέασης της εικόνας

Το παιχνίδι αυτό ήταν συναρπαστικό για τα παιδιά, Η ποικιλία και ο πλούτος των αφηγήσεων τους υπήρξε εντυπωσιακός. Μπορεί για τη σημερινή εκπαίδευση, που εξακολουθεί να δίνει προτεραιότητα στην τυπική σκέψη, ο χρόνος που διατέθηκε για τέτοιου είδους διαδικασίες να είναι «χαμένος» χρόνος. Για μας όμως και τα παιδιά ήταν χρόνος γόνιμος εξαιρετικά σημαντικός, γιατί στα πλαίσια του ένας πρωτόγνωρος γι' αυτά τρόπος άνοιξε δίαυλο επικοινωνίας με τη φαντασία. Η εικόνα λειτούργησε ως μέσο έκφρασης και ο διευρυμένος λόγος (κατάλληλες ερωτήσεις) απελευθέρωσε την εικόνα από τον στατικό περιορισμένο της ρόλο και φώτισε νέες προοπτικές στη σκέψη των παιδιών.

Το μικρό αυτό εκπαιδευτικό επεισόδιο επισημαίνει το γεγονός ότι δεν αρκεί η παρουσίαση εικόνων ή άλλων γραφίστικων μέσων που προσφέρουν πληροφορίες και δεδομένα για την υποστήριξη της μάθησης. Είναι απαραίτητο να καθορίζεται μέσα από τις τεχνικές χρήσης κατάλληλων ερωτήσεων η πολυδύναμη σχέση εικόνας-λόγου, η οποία και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των παιδιών. Είναι ανάγκη να αναπτυχθεί ένας διάλογος ανάμεσα στο παιδί και την εικόνα και να ενθαρρυνθεί το παιδί να δίνει εξηγήσεις εκφραζόμενο λεκτικά (κυριολεκτικά ή

μεταφορικά) για το πώς αυτό βλέπει τα δεδομένα, πράγμα που το καθιστά πιο ανοιχτό στην επικοινωνία, πιο δημιουργικό στην έκφραση.

Κάνει άσκηση φαντασίας το παιδί με τη βοήθεια του λόγου. Είναι για το παιδί άσκηση φαντασίας να πλάθει με αφορμή δύο τρεις εικόνες μια δική του αφήγηση η οποία μένει να προκαλεί έπειτα την αντίστοιχη αφήγηση του βιβλίου εξασφαλίζοντας στο παιδί έντονη την αίσθηση της επάρκειας ως ικανότητας να δημιουργεί, να παρεμβαίνει, να επεμβαίνει. Είναι άσκηση φαντασίας και έκφρασης της δημιουργικότητας να κάνει το παιδί διάλογο μ' έναν δόκιμο δημιουργό, έναν Ελύτη για παράδειγμα, προτείνοντας του με ένα δικό του ποίημα που αποκαλύπτει την τόλμη του παιδιού να διαχειρίζεται τη φαντασία του βάζοντας στους ρυθμούς τον Ελύτη (στο ποίημα «Τραγούδι κοριτσιού») λόγια για την ερωτική ιστορία μιας «ντομάτας» και μιας «πιπεριάς». Είναι άσκηση της φαντασίας του παιδιού να παίζει πλέκοντας σε μια δική του ρίμα τα στοιχεία της πιο ανιαρής άσκησης, των εξαιρέσεων ενός ορθογραφικού κανόνα, ανακαλώντας προσωπικά βιώματα, στάσεις, αξίες, προθέσεις.

Μελετητές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα του σύγχρονου ανθρώπου να επικοινωνεί μέσα από πολλούς διαφορετικούς κώδικες συγχρόνως: ομιλία, εικόνα, παιχνίδι, τραγούδι, κίνηση, συναίσθημα. Είναι αυτό που κάνει τον άνθρωπο να ξεχωρίζει από τα άλλα έμβια όντα, αφού είναι το δημιούργημα που διαθέτει τον πολυπλοκότερο μηχανισμό (τον ανθρώπινο εγκέφαλο), ο οποίος αναπτύσσεται στην κρίσιμη παιδική ηλικία με την παρεμβολή ερεθισμάτων ικανών να διανοίγουν διαδρομές ανάμεσα στα αισθητήρια όργανα και τα εγκεφαλικά κέντρα καθορίζοντας αποφασιστικά ολόκληρη τη μελλοντική μάθηση και δράση του παιδιού (G. Dryden & Dr. Jannett Vos, 2000,173–417). Δηλώνεται έτσι η ανάγκη να αποκτάται η μάθηση μέσα από πολυαισθητηριακή εμπειρία, την οποία μόνο η αλληλενέργεια τέχνης—επιστήμης μπορεί να εξασφαλίσει.

στ) Ιστορίες με αφορμή δύο τρεις άλλες μικρές αφηγήσεις. Μια αφήγηση, κατ' αναλογία προς μίαν εικόνα, προκαλεί με το περιεχόμενο και τον τρόπο παρουσίασης της το παιδί να «κλέψει» απ' αυτήν ό,τι μπορεί να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του. Το παιδί επιχειρεί έπειτα να «ανακατώσει» αυτό το πρωτογενές υλικό με άλλα στοιχεία από τις επόμενες αφηγήσεις, που θα παρουσιαστούν προκειμένου να επιτύχει τις δικές του συνταγές αφήγησης μέσα από προσωπικές αναλογίες υλικών και ατομικές πρωτότυπες τεχνικές πρόσμειξης, εμπλουτισμού και ανάπτυξης των στοιχείων.

ζ) Αφήγηση «ανοιχτών» ιστοριών, που παρουσιάζουν ανοίγματα για δημιουργικές παρεμβάσεις των παιδιών προτείνει ο Τ.Ροντάρι. Είναι ιστορίες που συνήθως μένουν σκόπιμα «ατελείωτες», έχουν τη μορφή φανταστικού προβλήματος και καλούν τους μαθητές, έχοντας στη διάθεση τους τα γεγονότα και στοιχεία που έδωσε ως κάποιο σημείο η αφήγηση, «να αποφασίσουν για τον τελικό συνδυασμό» τους και να δώσουν λύση στο πρόβλημα που έχει τεθεί. Για μια τέτοια απόφαση επιχειρούνται διάφοροι υπολογισμοί:

- φανταστικοί, που βασίζονται στη δράση των νοερών εικόνων
- ηθικοί, που σχετίζονται με το περιεχόμενο της αφήγησης
- συναισθηματικοί, στους οποίους εμπλέκεται η εμπειρία
- ιδεολογικοί, όταν κατά την εξέλιξη της αφήγησης επιχειρείται η ερμηνεία ενός μηνύματος, μιας αξίας που έρχεται στην επιφάνεια (Τ.Ροντάρι, 1994,118).

Ο Ροντάρι αναφέρεται σε «συμπλήρωση» αφηγήσεων, που τους λείπει το τέλος. Ενδιαφέρον όμως για μας παρουσιάζει η τεχνική που ανοίγει δυνατότητες

παρέμβασης του παιδιού σε όλη την εξέλιξη της αφήγησης, αρχής γενομένης από τον τίτλο της αφήγησης. Το παιχνίδι «Ανάγνωση με πινακ-πονγκ», που εμείς επινοήσαμε (έχουμε ήδη αναφερθεί σ' αυτό) είναι μια τεχνική που στηρίζεται ασφαλώς στην ιδέα του Τζ. Ροντάρι διαφοροποιείται όμως σημαντικά στο σημείο όπου το παιδί καλείται να παρεμβαίνει διαρκώς σε επιλεγμένες από το δάσκαλο διακοπές της αφήγησης και να προβαίνει σε εικασίες που σχετίζονται:

- με την πιθανή για το παιδί εξέλιξη της αφήγησης
- με την ερμηνεία της μέχρι τώρα δράσης των προσώπων της αφήγησης
- με την αναζήτηση της αιτιώδους σχέσης των γεγονότων μέχρι τη στιγμή της διακοπής της αφήγησης

Μέσα από τέτοιες διαδικασίες το παιδί καλείται:

1. Να μαντέψει με αφορμή τον τίτλο ή την εικόνα ενός γλωσσικού κειμένου το περιεχόμενο του προβαίνοντας στη δομή φανταστικών σεναρίων, τα οποία μετά την ολοκλήρωσή τους έρχονται να αντιπαρατεθούν μέσα από διαδικασίες συγκριτικής αξιολόγησης με τη λύση που δίνει η αφήγηση του βιβλίου.

2. Να προχωρήσει την αφήγηση συμπληρώνοντας μία επόμενη παράγραφο της, η οποία έχει σκόπιμα απαλειφθεί, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της αφήγησης και επιστρατεύοντας τις δυνατότητες όχι μόνο της φαντασίας αλλά και ολόκληρης της προσωπικότητας του προκειμένου να καλύψει κενά αξιοποιώντας τις ανεπτυγμένες ικανότητες του να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο. Το παιδί έτσι δεν περιορίζεται στα στενά όρια μιας συνήθους γλωσσικής επεξεργασίας κειμένου στην τάξη, αλλά του αναγνωρίζεται το δικαίωμα εξερεύνησης του πολυσύνθετου, δυναμικού κόσμου του περιεχομένου της αφήγησης. Έτσι η αφήγηση γίνεται πεδίο δράσης της δημιουργικότητας του μαθητή.

3. Να αποδώσει με σκίτσο ή εικόνα την εξέλιξη της υπόθεσης συμπληρώνοντας το κενό με τη βοήθεια του αισθητικού κώδικα επικοινωνίας (σκίτσο, εικόνα, μίμηση, θεατρική δράση).

4. Να αφαιρέσει ή να συμπληρώσει το περιεχόμενο μιας παραγράφου Όλες αυτές είναι γενικά διαδικασίες που αναγνωρίζουν:

1. την ανάγκη να συνδυάζεται μια τέτοια προσπάθεια:

α) με την κατάλληλη προετοιμασία του περιβάλλοντος χώρου (φωτισμός, ήχοι, διακόσμηση χώρου, εικόνες, μετακίνηση μαθητών στο χώρο της τάξης κ.α.)

β) με τη ζωντάνια της ανάγνωσης-αφήγησης (χρώμα, παύσεις, ερωτήσεις, κινήσεις, στάση δασκάλου)

γ) με την ανεπτυγμένη διαίσθηση του δασκάλου να βοηθήσει το παιδί ανατροφοδοτώντας ποικιλότροπα τη σκέψη και το συναίσθημα του, ώστε αυτό να επιτύχει το πέρασα από τον πραγματικό κόσμο της τάξης στον κόσμο της αφήγησης και της φαντασίας και τ' ανάπαλινο.

2. τον πρωταγωνιστικό ρόλο της συζήτησης στις διαδικασίες μάθησης, ικανής να καλλιεργεί την απορία και την υποθετική σκέψη μέσα από ένα σχήμα ερωτήσεων, το οποίο μπορεί με την ποιότητα, τη δομή και τον τρόπο χρήσης του να λειτουργεί ως σχήμα πρακτικών ερωτήσεων έκφρασης αποριών, αλλά κυρίως «να προκαλεί αινίγματα σ' ένα επίπεδο φανταστικών, ασυνείδητων αφηγήσεων» (A. Craft, 2000,6) αφυπνίζοντας το ενδιαφέρον του παιδιού, ενεργοποιώντας την πρωτοβουλία του να ανακαλύψει, αναπτύσσοντας την κριτική και την υποθετική του σκέψη. Ερωτήσεις και παιχνίδι-δράση είναι στοιχεία απαραίτητα ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της υποθετικής σκέψης σε άτομα που πρόκειται να ευδοκιμήσουν σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητες και αλλαγές,

όπως είναι η κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Τέτοιου είδους ερωτήσεις μπορεί να είναι:

- «Τι νομίζετε ότι μπορεί να λέει το κείμενο που έχει αυτό τον τίτλο;»
- «Μπορούμε να μαντέψουμε τι λέει ο συγγραφέας στο κείμενο προτού το διαβάσουμε;»
- «Μπορούμε να ανακαλύψουμε τι να έγινε μετά;»
- «Λέτε να έγινε έτσι; Μήπως έγινε κάτι πολύ πιο περίεργο, πιο πρωτότυπο;»
- «Εσείς πώς θα συνεχίζατε την αφήγηση στο σημείο αυτό χρησιμοποιώντας:
  - τη λογική σας;»
  - τη φαντασία σας;»
  - λίγο λογική και λίγο φαντασία;»
- «Από ποιο σημείο της αφήγησης θα μπορούσαμε να αλλάξουμε το περιεχόμενο της;»
- «Μπορείτε να δώσετε μια δική σας πρωτότυπη εκδοχή κρατώντας τους πρωταγωνιστές;» κ.α.

Αναφορικά με την ανάγκη να χρησιμοποιεί ο δάσκαλος ένα σχήμα ερωτήσεων μέσα στις οποίες κυρίαρχη θέση έχουν ρήματα όπως «μαντεύω», «υποθέτω», «ανακαλύπτω», «στηρίζω» και άλλα ανάλογα, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι τέτοια ρήματα σχεδόν απουσιάζουν εντελώς από τα βιβλία γλώσσας των μαθητών και από τον λεκτικό κώδικα επικοινωνίας δασκάλου–μαθητών παρότι μελετητές, συγγραφείς αναλυτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης προτείνουν μέσα από τις εργασίες τους στους δασκάλους γλώσσας να χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση το «λεξιλόγιο της σκέψης» (D. Perkins, 1995,108). Επισημαίνεται έτσι η ανάγκη επιλογής των κατάλληλων λέξεων στις λεκτικές δομές που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να ενθαρρύνει τη δημιουργική μάθηση και τη δημιουργική συμπεριφορά. Η διαφορά είναι προφανής αν αντί να πούμε:

«Ας δούμε αυτές τις δύο εικόνες», πούμε: «Ας συγκρίνουμε αυτές τις δύο εικόνες», ή αντί να πούμε: «Ήσυχάστε! Δεν καταλαβαίνετε;» να πούμε: «Ο όρυβος που γίνεται εμποδίζει το μυαλό μας να δουλέψει», ή αντί να πούμε: «Κωστή, φύγε απ' την Ελένη» να πούμε: «Κωστή, μπορείς να βρεις ένα άλλο θρανίο να δουλέψεις καλύτερα;» ή αντί να πούμε: «θα έχετε εργασίες για το σπίτι αυτό... αυτό... κι αυτό» να πούμε: «Τι θα προτείνατε για εργασίες στο σπίτι;» ή «Ποιος έχει να προτείνει μια πρωτότυπη εργασία για το σπίτι;»

Δηλώνεται έτσι ο αποφασιστικός ρόλος της επιλογής και της χρήσης ενός κατάλληλου λεξιλογίου ως εργαλείο στοχασμού, κριτικής σκέψης και φαντασίας. Δηλώνεται επίσης η ανάγκη ο δάσκαλος να αντιληφθεί ότι στόχος του λεξιλογίου στα βιβλία γλώσσας δεν είναι μόνο η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών αλλά κυρίως η δημιουργία πρωτότυπων ιδεών, αφηγήσεων και γενικά η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται την ποιοτική διαφορά ανάμεσα στις συνώνυμες λέξεις, όπως: «πιστεύω», «φαντάζομαι», «εικάζω», «μαντεύω».

Η δικαιολογία ότι τα παιδιά του δημοτικού δεν μπορούν να καταλάβουν την ποιοτική διαφορά σε τέτοιες έννοιες δεν ευσταθεί. Η δηλούμενη αδυναμία των παιδιών να έχουν πρόσβαση σε κώδικα δημιουργικής έκφρασης οφείλεται στο ότι οι μαθητές στερούνται την εξοικείωση με ένα βασικό θεμελιώδες λεξιλόγιο που σχετίζεται με την κριτική σκέψη και τη δημιουργική εξερεύνηση των ιδεών. Ο

δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να εφαρμόσει σε επίπεδο παραπρογραμμαμάτων τεχνικές που θέτουν σε χρήση των μαθητών ένα τόσο σημαντικό λεκτικό εργαλείο. Πρέπει να αναγνωρίσουμε ως δάσκαλοι την ανάγκη των παιδιών να «εξερευνούν τις δυνατότητες της γλώσσας... ανταποκρινόμενοι αισθητικά στη γλώσσα» όπως λέει ο D. N. Perkins (D. N. Perkins, στο R. Sternberg, 1997,382), για να μπορούν να συμβολοποιούν θέματα που αφορούν τον τρόπο να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, τις καταστάσεις στα πλαίσια μιας αφήγησης και να απολαμβάνουν τη χρήση της γλώσσας. Έτσι αξιοποιούν οι μαθητές τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως «καταναλωτές» γλώσσας και να τολμίσουν στη συνέχεια να δράσουν ως «δημιουργοί» (Τ.Ροντάρι, 1994,114).

ζ) Μια άλλη τεχνική που προτείνει ο Τ.Ροντάρι είναι αυτή που, όπως λέει ο ίδιος, προκαλεί αρχικά «γέλιο ανωτερότητας», όταν ξέρει ο αναγνώστης ότι σκόπιμα έγινε το λάθος, και αμέσως στη συνέχεια «γέλιο έκπληξης», όταν το λάθος επαναλαμβάνεται από παράγραφο σε παράγραφο (Τ.Ροντάρι, 1994,157). Για μας η ιδέα αυτή του Ροντάρι μορφοποιήθηκε σε τεχνική που φέρει τον τίτλο «Μια ιστορία μαλλιά κουβάρια». Οι παράγραφοι μιας αφήγησης δίνονται στα παιδιά αποκομμένες σε μέρη μέσα σ' ένα φάκελο. Τα παιδιά καλούνται να τις μελετήσουν και να τις συνθέσουν σε κείμενο.

Το εγχείρημα είναι αρκετά δύσκολο και προϋποθέτει οι μαθητές να έχουν ασκηθεί ως «δημιουργικοί αναγνώστες» (Κ..Τοιτ&ηοε,1995,329–335) για να μπορούν:

- να σκέπτονται τις «πολλαπλές χρήσεις» της πληροφορίας που διάβασαν
- να σκέπτονται «ποικίλους τρόπους» για να χρησιμοποιήσουν την πληροφορία στην προσωπική τους ζωή
- να αντιλαμβάνονται τα στοιχεία εκείνα που υπαινίσσονται τη διασύνδεση της παραγράφου με την επόμενη
- να αναγνωρίζουν «αθέατους» στόχους και προθέσεις που θα καθορίσουν περαιτέρω αντιδράσεις και θα ορίσουν την εξέλιξη της αφήγησης
- να κάνουν «υποθέσεις», να περιγράψουν «πιθανότητες», να προτείνουν άλλες λύσεις, να φαντάζονται τον εαυτό τους ως κάποιο από τα υποκείμενα της αφήγησης
- να ανακαλύπτουν στοιχεία που λείπουν και να προτείνουν τρόπους συμπλήρωσης τους και γενικά να μπορούν να προχωρούν πέρα απ' αυτά που διαβάζουν.

Μια άλλη ανάλογη τεχνική είναι αυτή που εμείς αποκαλούμε «Ιστορίες μετά από δίαιτα αδυνατίσματος». Δίνονται με διαταραγμένη την αλληλουχία οι πλαγιότιτλοι των παραγράφων μιας αφήγησης, τυπωμένοι σε μια φωτοτυπία. Το παιδί καλείται:

α) Να αριθμήσει τους πλαγιότιτλους στοχεύοντας στην οργάνωση μιας μικρής αφήγησης

β) Να επιχειρήσει έπειτα να πλάσει, στηριζόμενο στους πλαγιότιτλους, παραγράφους που δομούν μια αφήγηση στα πλαίσια της οποίας το παιδί σαρκώνει με λεπτομέρειες τη δική του αφήγηση αξιοποιώντας προσωπικές αναμνήσεις και βιώματα, πηγαίες παρορμήσεις, προσωπικούς στόχους και προθέσεις. Ολοκληρώνει έτσι μια πράξη που το βεβαιώνει για τις δημιουργικές του ικανότητες.

Και οι δυο ανωτέρω τεχνικές δεν έχουν καμιά σχέση με την άσκηση που δίνεται στα βιβλία γλώσσας και στοχεύει μέσω της απαρίθμησης των

πλαγιότιτλων στην αναπαραγωγή μιας περιληπτικής απόδοσης του περιεχομένου που αναλύθηκε ως κείμενο. Η δική μας πρόταση αφορά μίαν εξαρχής άμεση επαφή του παιδιού με τα στοιχεία, τα οποία καλείται να αξιοποιήσει δημιουργώντας μια δική του αφήγηση, ένα νέο προϊόν.

Προτείνουμε επίσης ως τεχνική γλωσσικής δημιουργικότητας την τεχνική της οπτικοποίησης. Η τεχνική αυτή στηρίζεται στη λειτουργική διασύνδεση λεκτικών και εικονικών κωδίκων επικοινωνίας. Μελετητές αναγνωρίζουν την «οπτικοποίηση» ή «εικονοποίηση» ως απαραίτητο στοιχείο στη λειτουργία της ανάγνωσης και καταγράφουν περιγραφές παιδιών που αφορούν τη λειτουργία της δικής τους οπτικοποίησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (J. Graham, 1995,15–16). Ως εκπαιδευτική τεχνική περιγράφει το στόχο να αναπτυχθεί στους μαθητές η ικανότητα:

α) να «ζωγραφίζουν» στο μυαλό τους ό,τι διαβάσουν ή ακούν, όταν ο δάσκαλος διαβάζει ή αφηγείται

β) να περιγράφουν με λόγο τις εικόνες που προκάλεσε η αφήγηση στο μυαλό τους χρησιμοποιώντας έννοιες που δηλώνουν:

- χρώμα
- σχήμα
- μέγεθος
- κίνηση
- σχέσεις διασύνδεσης των στοιχείων της εικόνας

Η οπτικοποίηση είναι τεχνική που αφενός βοηθά αποτελεσματικά την κατανόηση αρχικά και την φαντασία έπειτα και αφετέρου αναζητά επίμονα την πολύμορφη έκφραση (με λόγο, εικόνα, δράση, κίνηση). Τα παιδιά όταν εισάγονται σε διαδικασίες οπτικοποίησης, αρχικά δηλώνουν με πικρία την αδυναμία τους να οπτικοποιήσουν ένα μέρος της αφήγησης. «Το μυαλό μου δεν έμαθε να ζωγραφίζει πρέπει να το πάρω σε μαθήματα ζωγραφικής» είπε κάποτε η Εμμανουέλλα (μαθήτρια Γ! Δημοτικού) μεταπλάθοντας την πικρία της σε χιούμορ. Με τη συστηματική όμως άσκηση στα πλαίσια των κειμένων γλώσσας το παιχνίδι αυτό αποκαλύπτεται ενδιαφέρουσα και πολύ σημαντική εμπειρία για τα παιδιά αφού τους εξασφαλίζει:

- τη γρήγορη, άμεση επικοινωνία με την αφήγηση
- τη δυνατότητα να επιχειρούν τις δικές τους δημιουργικές παρεμβάσεις σ' αυτήν. Εικονοποιώντας το παιδί το περιεχόμενο μιας αφήγησης μπορεί πολύ εύκολα βλέποντας «μέσα του» να επιχειρεί ποικίλες αναδομήσεις του κειμένου (συγκρίσεις, συμπτώξεις, αντικαταστάσεις, νέους συνδυασμούς). Μέσα από αυτές υπηρετούνται αποτελεσματικά οι δημιουργικές του ανάγκες αλλά και πολλοί από τους μαθησιακούς στόχους ιδιαίτερα εκείνοι που αφορούν την γραπτή έκφραση. Τούτο καθίσταται σαφές αν σκεφτούμε ότι οι απεικονίσεις μπορούν να «διευκρινίζουν ιδιαίτερες, δυσκολίες ιδέες και επιπλέον να ενοποιούν ένα θέμα» (D. Perkins, 1999,117), το οποίο μένει να προβάλλεται στη σκέψη του παιδιού προκαλώντας το για παρεμβάσεις και για περιγραφή των παρεμβάσεων με λόγο.

Το ρόλο και τη σημασία της οπτικοποίησης στη λειτουργία της ανάγνωσης αποκαλύπτει και περιγράφει η περίπτωση της Αθηνάς η οποία στην ηλικία των εννέα ετών δεν είχε ακόμη αποκτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης παρά τη βοήθεια δασκάλων στο σπίτι. Παιδί με νοητική υστέρηση κάποιων μηνών παρουσίαζε μνήμη κενή, αδυναμία αντίληψης, παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για ανάγνωση. Η οπτικοποίηση των μύθων (μεταμφιεζόμουν εγώ, η Αθηνά και

ένα άλλο κορίτσι) έδωσε μέσω της θεατρικής δράσης υλικό στη μνήμη, ζύπνησε το ενδιαφέρον της. Κάθε πρόταση του μύθου μετατρέπεται σε γρήγορο σκίτσο εξασφαλίζοντας αργά και σταθερά πρόσβαση και επικοινωνία με το κείμενο. Η Αθηνά έμαθε να διαβάζει ολικά με τη βοήθεια της εικονοποίησης μια και η επικοινωνία μέσω του λεκτικού κώδικα ήταν σχεδόν αδύνατη. Εφέτος η Αθηνά τελειώνει το δημοτικό έχοντας αναπτύξει κοινωνική νοημοσύνη και έναν λεκτικό κώδικα επικοινωνίας που πολλές φορές εκπλήσσει τους γονείς της για την οικειότητα του. Το εκπληκτικό είναι ότι αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί στις σχέσεις της με το περιβάλλον τον μεταφορικό λόγο.

Η ίδια η εκπαιδευτική πράξη και η προσωπική μας εμπειρία και μελέτη επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα και άλλων τεχνικών ανάπτυξης της γλωσσικής φαντασίας που στηρίζονται σε ιδέες του Τ.Ροντάρι, όπως: Μετασηματίζω, αλλοιώνω, αντιστρέφω μια παράγραφο ή το σκελετό του κειμένου με τη χρήση πλαγιότιτλων. Είναι μια δημιουργική παρέμβαση στο υλικό ενός κειμένου και μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως:

α) Τροποποιώ χαρακτήρες προσώπων (το σκληρό αφεντικό γίνεται τρυφερό)

β) Εισάγω ξένα στοιχεία στο γνωστό κόσμο του κειμένου (ένας ήρωας της μυθολογίας με ταχύπλοο σκάφος)

γ) Ακολουθώντας το σπονδυλόγραμμα δομής ενός κειμένου ή ενός ποιήματος δημιουργώ νέα αφήγηση, που ακολουθεί τα χνάρια της γνωστής (διασκευή ποιήματος από τους μαθητές)

δ) Αντιστρέφω τους χαρακτήρες (Ο καλός Κωστής και ο σκληρός Μιχάλης αντί ο καλός Μιχάλης και ο σκληρός Κωστής)

Είναι τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί από συγγραφείς της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας.

Η δική μας πρόταση αφορά:

- την ανάγκη δημιουργικής προσέγγισης κειμένου
- την προσπάθεια ανάπτυξης της επινόησης και της έμπνευσης του παιδιού στα πλαίσια της καθημερινής επεξεργασίας ενός κειμένου γλώσσα
- την πρόκληση του ενδιαφέροντος του παιδιού με το γραπτό λόγο (τα παιδιά εκφράζουν έντονη δυσφορία για την εκπλήρωση αυτού του έργου)
- την ενίσχυση της φιλιανγνωσίας του παιδιού, το οποίο μέσα από τέτοιες τεχνικές ανακαλύπτει ένα νέο τρόπο διεύρυνσης της ύπαρξης του μέσω της προβολής του εαυτού του στους χαρακτήρες και στα γεγονότα του κειμένου και ενθαρρύνεται να εκφράζει με λόγο τις ποιητικές και συναισθηματικές φορτίσεις.

Απαλλάσσεται έτσι ο δάσκαλος από την υποχρέωση να ασκεί τον εαυτό του να αποφεύγει τους εξαναγκασμούς επιβολής θέματος για τη δημιουργία γραπτού λόγου. Τα παιδιά τα ίδια μέσα από τέτοιες τεχνικές προτείνουν ποικίλα θέματα γραπτής έκφρασης που σχετίζονται με τις ανάγκες τους:

- να περιγράφουν τη βιωματική τους εμπειρία και τις συναισθηματικές φορτίσεις που αυτή τους προκάλεσε
- να βιώσουν ξανά ανάλογες εμπειρίες
- να αναγνωρίσουν, να εμβαθύνουν, να επεκτείνουν, να απολαύσουν, μέσω του λόγου αυτή τη φορά, να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες της εμπειρίας που βίωσαν
- να προτείνουν με τη βοήθεια του λόγου νέο κύκλο εμπειριών σε μια προσπάθεια που ως τεχνική μπορεί να περιγραφεί με μια σπειροειδή γραμμή που συνεχώς διευρύνεται και βαθαίνει.



Οι τεχνικές της δραματοποίησης, του παιχνιδιού, της βιοματικής δράσης γενικά ασκούν «δυναμική επίδραση στη μάθηση και κατανόηση των μαθητών» και σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα τα οποία εστιάζουν στις απόψεις των μαθητών (Paul Cooper & Donald McIntyse, 1998,103–107), «σχετίζεται [η επίδραση] με την ισχυρή δράση αυτών των ερεθισμάτων στη φαντασία» (ό.π.,105). Αναγνωρίζεται από τα ερευνητικά αυτά δεδομένα ότι η δραματοποίηση και όλα τα σχετικά οπτικά ερεθίσματα που κινούν τα παιδιά σε εμπλοκή στη δράση είναι «σημαντικά για την ικανοποίηση της φαντασίας, της οπτικής και ενεργητικής τους δράσης και της ανάγκης τους για συζήτηση στην τάξη (ό.π.,107). Αναγνωρίζεται από τα ερευνητικά στοιχεία –το επιβεβαιώνει και η δική μας μακρόχρονη εμπειρία σε διαδικασίες δημιουργικής μάθησης– ότι οι πιο σημαντικές συζητήσεις στην τάξη είναι αυτές που παράγονται μέσα από τέτοιες τεχνικές γιατί «εξασφαλίζουν ευκαιρίες για αυτόνομη σκέψη και προσωπική έκφραση όταν διευθύνονται προσεχτικά από το δάσκαλο» (ό.π.). Τέτοιου είδους προσεγγίσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους ίδιους τους μαθητές γιατί τους ανοίγουν δυνατότητες να παράγουν και να εκφράζουν νέες απεικονίσεις των γνώσεων και των ιδεών μέσα απ' τις οποίες δηλώνεται και η επικύρωση ή η απόρριψη κάποιων δικών τους αντιλήψεων ή απόψεων.

Μέσα από τέτοιες τεχνικές κάθε κείμενο, προϊόν έκφρασης της δημιουργικότητας του παιδιού λειτουργεί ως «ελεύθερο κείμενο» (Αλμπέρτο Αλμπέρτα, 1994,66,68) που μπορεί να προκαλεί και να εκφράζει το παιδί. Δεν χρειάζεται έτσι ο δάσκαλος να περιμένει την ευκαιρία να γνωρίσει το μαθητή του όταν αυτός νιώσει την ανάγκη να μιλήσει για κάτι που τον απασχολεί, όταν αυτός νοιώσει πως μπορεί να εμπιστευθεί στο δάσκαλο συγκεκριμένες εμπειρίες, αγωνίες, στόχους προσωπικούς γράφοντας του ένα σχετικό κείμενο. Η δράση στα πλαίσια της καθημερινής μάθησης με τις τεχνικές που προτείνουμε συνδυασμένη ιδιαίτερα με τις διαδικασίες ανάγνωσης συναρπάζει τα παιδιά, διασυνδέει τη νέα γνώση με τη μνήμη, ανακαλούνται βιώματα, εμπειρίες, συναισθήματα, γιγαντώνεται ο πόθος κάθε παιδιού στην τάξη να μιλήσει, να γράψει για όσα κατάλαβε για όσα έκανε, ένιωσε, σκέφθηκε, για όσα η μνήμη του πρόσφερε από τα περασμένα.

Η εμπειρία μας στο σχολείο και η μακρόχρονη εφαρμογή της πρότασης μας (αλληλενέργεια γλώσσας και τέχνης) στη σχολική μάθηση μάς έχει πείσει ότι οι διαδικασίες που προτείνουμε δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ξεκλειδώνουν τη γνώση εύκολα, να απολαμβάνουν έντονα τη μάθηση, να επιδιώκουν και να διεκδικούν την δημιουργική έκφραση μέσα από ποικίλους κώδικες της τέχνης και ιδιαίτερα την έκφραση με λόγο, την ανταπόκριση με γραπτό λόγο. Ο γραπτός λόγος (παραγωγή του παιδιού) είναι ένα πλαίσιο που αναγνωρίζει στα παιδιά το δικαίωμα να νιώσουν τον εαυτό τους στην ολότητα του (ως χτες, σήμερα, αύριο) γι' αυτό και αδημονούν:

- να διαβαστούν τα κείμενα τους στην ομάδα
- να προκληθεί συζήτηση γι' αυτά
- να δοθεί η ευκαιρία στο συντάκτη να αποσαφηνίσει εκφράσεις, ιδέες, συναισθήματα που δεν έγιναν αντιληπτά από την ομάδα λόγω των δυσκολιών που προβάλλει ο κώδικας γραπτής έκφρασης
- να αποκαλυφθούν άλλες ιδέες μέσα από παρεμβάσεις της ομάδας
- να επισημανθούν, να αναγνωριστούν και να επεκταθούν οι πρωτότυπες εκφράσεις

- να δοθεί στο συντάκτη η δυνατότητα βελτίωσης του κειμένου και να του αναγνωριστεί το δικαίωμα για μια δεύτερη βελτιωμένη παρουσίαση του έργου
- να γραφθούν στην κόλα με το κείμενο ονομαστικά (συγκινεί τα παιδιά να υπάρχει γραπτή η άποψη του συμμαθητή, όπως ακριβώς ειπώθηκε) οι αξιολογήσεις των συμμαθητών
- να φωτοτυπηθεί το κείμενο και να μοιραστεί στην ομάδα και γενικά τα παιδιά έχουν και εκφράζουν την ανάγκη τους να αναπτυχθεί συζήτηση (λόγος προφορικός) που λειτουργεί ανατροφοδοτικά στο συντάκτη και ως κίνητρο ενθάρρυνσης για συγγραφή στα μέλη της ομάδας

Μέσα από τέτοιου είδους τεχνικές αναγνωρίζεται:

- η διαλεκτική σχέση γλώσσας και σκέψης. Εξασφαλίζονται οι διαδικασίες που ενισχύουν τη δυνατότητα «αλληλοδιέδουσης» και «αλληλοπροσδιορισμού» σκέψης και λόγου έτσι ώστε η σκέψη να μην «παραμένει σκιά της Στυγός» αφού δεν ενσαρκώθηκε σε λέξη ούτε η λέξη να αναγνωρίζεται ως «νεκρή» χωρίς νόημα και αξία αφού βρέθηκε αποκομμένη και ξένη από τη σκέψη (Ι.Ξανθάκου, 1998,117)
- η ανάγκη:
  - να επιδέχονται η γνώση και η πληροφορία εναλλακτικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την υπέρβαση ώστε να κεντρίζεται η φαντασία των παιδιών
  - να επεξεργάζεται ο δάσκαλος με φαντασία και ενθουσιασμό τα καθημερινά ανιαρά περιεχόμενα της μάθησης, για να προκαλεί τον γνήσιο φανταστικό κόσμο των παιδιών, ο οποίος εκδηλώνεται στην προσπάθεια του παιδιού να κατανοήσει και να αξιοποιήσει την πραγματικότητα
  - να προγραμματίζει ο δάσκαλος την καλλιέργεια του λόγου (προφορικού, γραπτού) ως πλαισίου σύμβασης που μπορεί το άτομο να χρησιμοποιεί σε «πρωτότυπες δημιουργίες μέσα σε συγκεκριμένα ή ευρύτερα πλαίσια προς όφελος των δημιουργικών του προσπαθειών» (Βλ. A. Craft, 2000)
  - να απολαμβάνει ο μαθητής τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μέσα από διαδικασίες ποικίλες «όμορφες και δημοκρατικές» (Τ.Ροντάρι,1994,15) υπό την έννοια ότι χαρίζουν την απόλαυση της επινόησης σ' όλους τους μαθητές και αναγνωρίζουν σ' όλους την ικανότητα:
  - να χρησιμοποιούν και να αναπτύσσουν τη φαντασία τους μέσω του λόγου, ο οποίος έχει τη δύναμη να «ξυπνά την εμπειρία, τη μνήμη, τη φαντασία και το ασυνείδητο» και προκαλεί το μυαλό να επιχειρεί παρεμβάσεις προκειμένου «να δεχτεί και να απορρίψει, να συνδέσει και να λογοκρίνει, να οικοδομήσει και να καταστρέψει» (Τ.Ροντάρι, 1994,17)
  - να έχουν «σοφή ηθική... συνείδηση» (D. Sick, 1987,304)
    - αφομοιώνοντας τις αξίες του πολιτισμού
    - αποκτώντας συνείδηση του εαυτού
    - υιοθετώντας τεχνικές έκφρασης των προσωπικών εμπειριών
    - δημιουργώντας νέους στόχους για τον εαυτό ο οποίος διεκδικεί το δικαίωμα του να εξερευνήσει κάτι, να μαντέψει κάτι, να φροντίσει κάτι, να ευχαριστηθεί από κάτι.

Γενικά οι τεχνικές γλωσσικής φαντασίας είναι τεχνικές που ξεβολεύουν δάσκαλο και μαθητές, τους βγάζουν έξω από τον τρόπο που έμαθαν να δουλεύουν, γι' αυτό και μπορούν να τους οδηγούν σε νέες ιδέες. Συνοψίζοντας τις τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας θα λέγαμε ότι είναι

απλές φορμαρισμένες θεωρίες που επιδέχονται εφαρμογή και μπορούν να μας ωθήσουν πολύ πιο μπροστά σε μια πιο βελτιωμένη αντίληψη της πρακτικής στην τάξη. Δημιουργούν καταστάσεις που καλλιεργούν ενεργητική δυναμική μάθηση. Ίσως δεν είναι προφανής η δύναμη και η αποτελεσματικότητά τους. Μέσα από συνοπτικά σχήματα περιγραφής της ανάπτυξής τους δεν μπορούν να δηλώνονται οι ευκαιρίες, τα κίνητρα, η γνώση και η απόλαυση που αυτές υπόσχονται

Γενικά είναι καταστάσεις που:

- Κάνουν σαφέστερη την πληροφορία περιγράφοντας με τρόπο απλό τη γνώση που χρειάζεται

- Είναι πρακτικές γεμάτες σκέψη και δράση. Δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή μέσα από ένα ρόλο πρωταγωνιστή:

- να εμπλακεί ενεργητικά σ' αυτό που πρόκειται να μάθει κάνοντας έστω μια κίνηση για

- να προσθέσει κάτι στον πίνακα,

- να συμπληρώσει μια λέξη στην προηγούμενη ιδέα,

- να συνεργαστεί με το διπλανό,

- να γράψει μερικές λέξεις,

- να φωνάξει μαζί με όλους τον ενθουσιασμό του,

- να καταθέσει τελοσπάντων την όποια δική του προσφορά, σημάδι ενεργητικής συμμετοχής.

- Εξασφαλίζουν την ανατροφοδότηση. Η συμμετοχή σε μια ομάδα που δρα ενεργητικά, συμμετοχή χωρίς φόβο, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την αποτελεσματικότητά της δράσης

- Παράγουν εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Και μόνο το γεγονός ότι οι τεχνικές είναι δράσεις που παράγουν πολύ ενδιαφέρον και μεγάλη εμπλοκή – υψηλά κίνητρα για το παιδί – εμπλέκοντας το σε δραστηριότητες και ιδέες ασυνήθιστες για τη φιλοσοφία της παραδοσιακής μάθησης φτάνει για να λειτουργήσει η ενθάρρυνση για δράση από το παιδί.

Οι τεχνικές ως μικρή θεωρία μέσα στη φιλοσοφία της διδακτικής, μπορούν να είναι μια καλή προοπτική γι' αυτό που λέμε ποιότητα στη διδασκαλία. Λειτουργούν ως βάση για ό,τι θέλουμε να διδάξουμε, αφού:

- κάνουν σαφή την πληροφορία

- δείχνουν το δρόμο προς τη μάθηση μέσα από απτά παραδείγματα ή σχήματα δράσης

- δίνουν στο μαθητή χρόνο για να σκεφθεί και να δράσει

- εξασφαλίζουν θετική ανατροφοδότηση

- καλλιεργούν δυνατά εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Εμείς μέσα από τέτοιες τεχνικές είδαμε τα μάτια των μαθητών να λάμπουν από ευχαρίστηση, πήραμε πολλαπλά σημάδια της αίσθησης της επιτυχίας από τα παιδιά. Διαπιστώσαμε ότι μέσα από την πολλή πρακτική, που οι τεχνικές προσφέρουν, οι μαθητές όχι μόνο μαθαίνουν να λύνουν προβλήματα αλλά κυρίως ενθαρρύνονται να «επιχειρούν ενεργητικές στρατηγικές για το πώς αυτοί προσεγγίζουν προβλήματα και πώς δουλεύουν γι' αυτά» (D. Perkins, 1992,72). Τα παιδιά πράγματι μαθαίνουν τεχνικές, επιχειρούν να δημιουργούν τεχνικές, διασυνδέουν τη μάθηση με τη ζωή, εξηγούν, κατανοούν μέσα από πολλούς τρόπους σκέψης και δράσης. Και μόνο τότε μαθαίνουν, γιατί «μαθαίνουν καλά αυτό που κάνουν ενεργητικά, πραξιακά και μόνον αυτό» (D. Perkins, 1992,72).

Η ποικιλία εξάλλου των τεχνικών, το πλούσιο ρεπερτόριο τους ανοίγει στη διδασκαλία πολλά περιθώρια για διαφορετικούς τρόπους ανάπτυξης πράγμα που μπορεί να υπόσχεται ποιότητα στη διδασκαλία, αφού σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη, «η καλή διδασκαλία συνίσταται από διαφορετικές μεθόδους για διαφορετικές περιπτώσεις» (ό.π,53). Ως εκ τούτου οι τεχνικές με την πολυτροπία της ανάπτυξης τους αναγνωρίζουν την «πολλαπλή νοημοσύνη» των παιδιών, που υποστηρίζει ο H. Gardner, και ανοίγουν περιθώρια δράσης για όλους τους μαθητές. Καμιά εκπαίδευση δεν κινδυνεύει να χαρακτηριστεί τεχνική και τυπική, όταν εφαρμόζει τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού.

Είναι αδιανόητο να θεωρούμε τυπική την εκπαίδευση που για παράδειγμα:

– ξεκινά την προσέγγιση ενός ποιήματος διασυνδέοντάς το με σχετικό έργο μεγάλου ζωγράφου και μέσα από ενεργητική συζήτηση δημιουργεί ένα πλαίσιο γνώσεων και συγκινήσεων που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να διερευνήσουν το ποίημα από πολλές διαφορετικές οπτικές

– κατά την επεξεργασία του ποιήματος:

α) ξεπερνά τα όρια της λεκτικής του δομής, προσκαλεί σε πολλαπλής μορφής δράση (κίνηση, ζωγραφική, παιχνίδι, κ.α.) με στόχο να διερευνήσει το παιδί όρους, μέσα, τεχνικές, εικόνες, ιδέες, αξίες

β) θέτει προβλήματα και προκαλεί τα παιδιά σε επίλυση μέσα από δυναμικά σώματα ερωτήσεων που ενθαρρύνουν την ανακάλυψη της γνώσης

γ) εφαρμόζει τεχνικές δημιουργικής αντίδρασης για την προσέγγιση των ιδεών και μέσων ανάπτυξης της σκέψης του ποιητή.

δ) παίζει παιχνίδια συμπλήρωσης λεκτικών δομών (σταυρόλεξα, ακροστιχίδες, κ.α.), τα οποία αποκαλύπτουν το βαθμό επικοινωνίας του μαθητή με το ποίημα

ε) παρωθεί τους μαθητές να αναζητήσουν περάσματα που διασυνδέουν την ιδέα του ποιητικού χώρου με ανάλογες ή αντίθετες ιδέες σε άλλους επιστημονικούς χώρους ή χώρους της λαϊκής σκέψης και κουλτούρας (διεπιστημονική προσέγγιση)

στ) ζητά να περιγράψουν (λεκτικά, έξωλεκτικά) οι μαθητές τη διανοητική και συναισθηματική στάση που τους προκάλεσε η όλη διαδικασία βοηθώντας έτσι τους μαθητές να εκφράσουν τα δικά τους αναλογικά, μεταφορικά σχήματα μέσα από τη δημιουργία μιας σχετικής ζωγραφιάς, ενός δικού τους ποιήματος ή διασκευάζοντας το υπάρχον ποίημα.

Οι τεχνικές ως μέθοδοι ενισχύουν τις υποθέσεις:

1.ότι η δημιουργική ικανότητα μπορεί να ασκηθεί

2.ότι τα στοιχεία της δημιουργικότητας «επινόηση», «εφεύρεση», «ανακάλυψη» μπορούν να περιγράψουν πλαίσια και στο χώρο της επιστήμης και στο χώρο της εκπαίδευσης

3.ότι διασυνδέουν την ατομική με την ομαδική δημιουργικότητα

4.ότι στοιχεία από διαφορετικούς χώρους –στοιχεία φαινομενικά άσχετα– μπορούν να δρουν αποτελεσματικά μέσα από σχήματα συνεργηστικής δράσης

5.ότι η μάθηση είναι και εκτέλεση, εφαρμογή. (Οι τεχνικές γεφυρώνουν την απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη αφού συμβάλουν στην υλοποίηση των θεωρητικών πλαισίων

6.ότι ανοίγουν περιθώρια:

– για άσκηση

- για πολλαπλότητα και διαφορετικότητα
- για ανάπτυξη του «πώς;»
- για ανακάλυψη
- για αξιολόγηση της ποιότητας
- για διασύνδεση παλιού–νέου, πρωτότυπου—κοινότυπου
- για επιτυχία, αυτοεκτίμηση, ενθάρρυνση γενικά για βελτίωση του τρόπου σκέψης και έκφρασης του ανθρώπου (Βλ. R. Fritz, 1993,83, D. Perkins, 1992,46)

Οι τεχνικές υπήρξαν για μας εργαλεία παραγωγής ιδεών, τρόποι δημιουργικής έκφρασης, και μέσα απολαυστικής μάθησης. Είναι ωστόσο ανάγκη να αναγνωρίσουμε την αλήθεια της άποψης ότι «μια φιλοσοφία συν την τεχνική δεν είναι αρκετά για να κάνουν τις πιο πολλές καινοτομίες να δουλέψουν» (D. Perkins, 1992,217). Χρειάζεται και το όνειρο που μπορεί να ζωγραφίζει για το «πώς;» θα έπρεπε να δουλεύει το σχολείο. Χρειάζεται ο δάσκαλος να πιστέψει στο όνειρο, να εσωτερικεύσει τη νέα ιδέα και να νιώθει την ευτυχία αγναντεύοντας την στο βάθος μιας τεράστιας προσπάθειας που διαπερνά τη ρουτίνα και την πλήξη της καθημερινότητας. Η πρόκληση βρίσκεται ακριβώς εκεί όπου, ενώ όλα γύρω σου δουλεύουν τεχνοκρατικά, εσύ επιμένεις να αγωνίζεσαι για το όνειρο της δημιουργικής φύσης των μαθητών δηλώνοντας την ελπίδα ότι μπορεί μια τέτοια προσπάθεια να κάνει τη διαφορά στις ιδέες, στις πράξεις, στις σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον του .

#### **4.15. Δείγματα εκπαιδευτικών τεχνικών**

##### **4.15.1. Διαδικασίες προσέγγισης κειμένου γλώσσας με τη βοήθεια της τεχνικής: «Χαρτογράφηση ιδεών»**

Ένα παράδειγμα χαρτογράφησης κειμένου για τον εκπαιδευτικό που στοχεύει σ' ένα πιο ευέλικτο σχήμα διαδικασιών

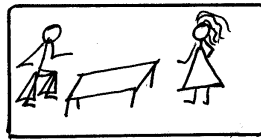
Θα μπορούσε να ακολουθεί την διαδικασία:

1. Μετά την πρώτη ανάγνωση από τα παιδιά και με τη βοήθεια του τίτλου και της εικονογράφησης τα παιδιά δίνουν με λεκτική περιγραφή τη βασική σκηνή του κειμένου. Την σκιστάρουν, όπως ο καθένας θέλει, στο ¼ της σελίδας A4 και την κολλούν με σελοτέιπ στο κέντρο μιας σελίδας A4 όπου θα αναπτυχθεί η χαρτογράφηση. (Σε σχήμα εγκεφαλικού κυττάρου με δενδρίτες–παραγράφους)

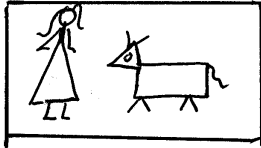
2. Μετά την ανάγνωση από το δάσκαλο, τα παιδιά επιχειρούν να περιγράψουν με λόγο τέσσερις, πέντε βασικές «σκηνές κινηματογράφου», όπως λέγαμε εμείς στα παιδιά καλώντας τα να γίνουν «σκηνοθέτες» του κειμένου αυτού. Η δασκάλα ή έχει προετοιμάσει προβλέποντας κάποιες σκηνές ή σκιστάρει πρόχειρα, ακόμη και με γεωμετρικά σχήματα, που δηλώνουν σχέση αναλογίας προς τα στοιχεία του κειμένου, τις σκηνές στον πίνακα διατάσσοντας τα κάθετα με τρόπο που να δηλώνουν την εξέλιξη της αφήγησης:

Όπως:

Σκηνή Α

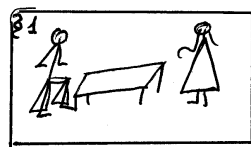


Σκηνή Β

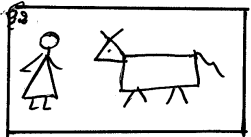


Κτλ

3. Η επεξεργασία κατά παράγραφο γίνεται ανεξάρτητα από τη δομή των παραγράφων στο κείμενο. Ο δάσκαλος θέτει μια ερώτηση που σχετίζεται με το περιεχόμενο του κειμένου και τα παιδιά αναζητούν την παράγραφο εκείνη που τα στοιχεία της θα στηρίξουν την απάντηση στη δεδομένη ερώτηση. Όταν την βρουν την διαβάζουν, υπογραμμίζουν τα βασικά της στοιχεία με χρώμα, κυκλώνουν λέξεις-κλειδιά, αποκαλύπτουν συναισθήματα, προθέσεις, στόχους, προβαίνουν σε χαρακτηρισμούς με λέξεις μεμονωμένες που καταγράφουν στα περιθώρια («ανάγνωση περιθωρίων»). Χρησιμοποιούνται ενισχυτικά και άλλα μέσα για την πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου και της μορφής της παραγράφου (δραματοποίηση, κίνηση, μίμηση για τη σύλληψη της ιδέας που αναζητείται). Περιγράφεται έπειτα η βασική σκηνή της παραγράφου και οργανώνεται λεκτικά από τα παιδιά ο τίτλος που θα αντιπροσώπευε αυτή τη σκηνή. Ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα τον προτεινόμενο τίτλο δίπλα στην αντίστοιχη σκηνή, οργανώνοντας έτσι ένα γράφημα της μορφής:



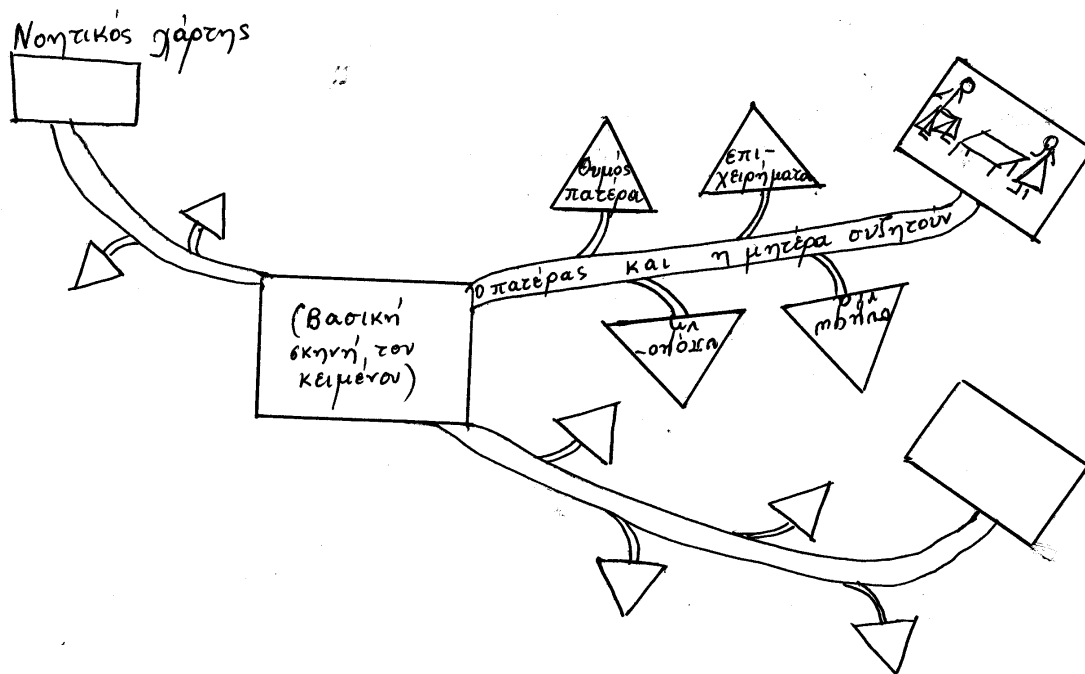
Ο πατέρας και η μητέρα συζητούν.  
(τίτλος σκηνής=Πλαχιότιτλος παραγράφου)



(τίτλος σκηνής=πλαχιότιτλος παραγράφου)

κ. τ. θ

Ολοκληρώνοντας την επεξεργασία της παραγράφου οι μαθητές συμπληρώνουν στο φύλλο με το ν νοητικό χάρτη τον τίτλο της παραγράφου στον αντίστοιχο δενδρίτη, και σκιτσάρουν την ανάλογη εικόνα, σύμβολο του βασικού νοήματος της παραγράφου στο παραλληλόγραμμο στην άκρη του δενδρίτη, ενώ στους τριγωνικούς χώρους, στα παρακλάδια, συμπληρώνονται λέξεις-κλειδιά ως στηρίγματα μνήμης για την διατήρηση στη μνήμη λεπτομερειών του περιεχομένου της παραγράφου.



4. Μια νέα ερώτηση-πρόβλημα του δασκάλου ωθεί τα παιδιά στην αναζήτηση μιας άλλης παραγράφου η διερεύνηση της οποίας θα δώσει υλικό για την εύρεση της απάντησης-λύσης. Η διαδικασία ακολουθεί ανάλογη τακτική προς την τακτική προσέγγισης της προηγούμενης παραγράφου. Έτσι συνεχίζοντας προχωρεί προς την ολοκλήρωση του το σχεδιάγραμμα της δασκάλας στον πίνακα και ο νοητικός χάρτης των παιδιών σε ατομική βάση.

5. Τα παιδιά «διαβάζουν» περιγράφοντας τα στοιχεία του νοητικού χάρτη και μέσα από συζήτηση:

α) προβαίνουν σε συμπληρώσεις, βελτιώσεις, αντικαταστάσεις στοιχείων-λέξεων

β) αξιολογούν ως διαδικασία τη συμπλήρωση του νοητικού χάρτη, μιλούν για «σύμβολα» που χρησιμοποίησαν και για τη σημασία τους για μάθηση.

γ) διαπιστώνουν ποιες παράγραφοι έχουν σχετικό περιεχόμενο και χρωματίζουν το ίδιο χρώμα το περίγραμμα των δενδριτών καθώς και το περίγραμμα των αντίστοιχων εικόνων. Αισθητοποιούν έτσι και κατανοούν τη λειτουργική χρήση των φαινομένων:

- «παράγραφος» = διαπραγμάτευση ενός μέρους του όλου θέματος
- «ενότητα» = θεματική σύνταξη (προσέγγιση νοηματική) κάποιων παραγράφων

Κάτι ανάλογο κάνει και ο δάσκαλος με χρωματιστές κιμωλίες στο δικό του σχεδιάγραμμα στον πίνακα.

6. Τα παιδιά επιχειρούν αναδιάταξη των πλαγιότιτλων στο σχεδιάγραμμα του πίνακα. Περιγράφουν νέα σενάρια της αφήγησης του κειμένου, δικαιολογούν τις παρεμβάσεις τους, επιχειρούν αξιολογήσεις των παρεμβάσεων ήτοι προβαίνουν σε δημιουργικές δραστηριότητες.

Ακούγονται:	-Κυρία, εγώ θα άρχισα το κείμενο από την τελευταία παράγραφο -Εγώ θα ένωνα σε μια τις παραγράφους δύο και τρία,
-------------	--

	<p>γιατί έχουν περίπου το ίδιο νόημα και συμπληρώνουν η μία την άλλη</p> <p>–Εγώ θα έκανα τον πρωταγωνιστή λίγο πιο τρυφερό. Να μαλώνει το παιδί, αλλά όχι και να του ειρωνεύεται. Η ειρωνεία πληγώνει τα παιδιά .</p>
--	--

Ο δάσκαλος παρωθεί τους μαθητές:

- να αλλάξουν τίτλο του κεφαλαίου
- να κάνουν τις πληροφορίες:
  - πιο τρυφερές
  - πιο αποκαλυπτικές
  - πιο λεπτομερειακές
  - πιο συνοπτικές
  - πιο ταιριαστές προς το σύγχρονο κώδικα επικοινωνίας

Ερωτήσεις που βοηθούν στην παραγωγή μιας νέας ιδέας κειμένου ανοίγοντας νέα περάσματα, νέες διαδρομές, νέες διασταυρώσεις, νέους συνδυασμούς των υπαρχόντων ιδεών είναι:

- Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε στη σειρά των παραγράφων;
- Τι θα μπορούσαμε να διώξουμε ή να προσθέσουμε στο κείμενο;
- Πώς θα μπορούσαμε να αλλάξουμε τον νόημα κάποιων παραγράφων;
- Ποια άλλη λύση θα μπορούσαμε να δώσουμε στο πρόβλημα που παρουσιάζει το κείμενο;
- Πώς θα μπορούσαμε να αλλάξουμε τη μορφή του κειμένου και την παρουσίαση του στο βιβλίο;

και άλλες ανάλογες που ενθαρρύνουν για δημιουργικές παρεμβάσεις των παιδιών, ώστε το θέμα να γίνει πιο προκλητικό και πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά.

7. Ο δάσκαλος καλεί τα παιδιά σε θεατρική δράση στα πλαίσια του κειμένου. Η μεταμφίεση των παιδιών με πρόχειρα υλικά, το μακιγιάζ, η μουσική που ακούγεται, οι ιδέες που ρίχνονται (τι θα φορέσει ο ένας, πώς και γιατί θα είναι έτσι το σώμα του, πώς θα μακιγιαριστεί το πρόσωπο του) είναι στοιχεία που ενεργοποιούν τη σκέψη, αξιοποιούν τη μνήμη, αποδεσμεύουν τη φαντασία, αναστατώνουν το συναισθηματικό νου, ενισχύουν την ικανότητα και τη βούληση του παιδιού να τολμήσει να ξεπεράσει τα όρια και να περιγράψει τα πετάγματα της δικής του προσωπικής έκφρασης. Το πέραςμα από το γνωστό στο άγνωστο, από το δεδομένο στο απρόσμενο γίνεται γεγονός στα πλαίσια τέτοιων διαδικασιών δράσης.

Ο πλούτος και η ποικιλία της πρωτοβουλίας των παιδιών μαρτυρά τον πλούτο και την αποτελεσματικότητα της δουλειάς που προηγήθηκε της θεατρικής δράσης. Τώρα το παιδί όχι μόνο δεν φοβάται να υπερβεί τους περιορισμούς του κειμένου, αλλά δηλώνει καθαρά τους λόγους της δικής του απόφασης να προβεί σε τροποποίηση των στοιχείων του κειμένου. «Εγώ θα το κάνω έτσι, γιατί θέλω να είναι πιο πονηρή η ιστορία, να έχει εκπλήξεις και να 'ναι και λίγο τρελή» μου είπε κάποτε ένας μαθητής Δ! τάξης

8. Η αξιολόγηση από τα παιδιά των διαδικασιών που έγιναν «Πώς σας φάνηκαν οι δουλειές που κάναμε σήμερα;»

«Τι θα θυμάστε πιο έντονα; Γιατί;»

«Τι θα προτείνατε που δεν το κάναμε;»

«Πώς θα βλέπατε να γίνεται αλλιώς η δουλειά που κάνουμε;»



«Τι διαφορετικό θα προτείνατε αν ήσαστε δάσκαλος;»

και άλλες ανάλογες, είναι ερωτήσεις που ωθούν τα παιδιά να εκφράσουν τη συναισθηματικότητα τους. Τα παιδιά απολαμβάνουν να εκφράζουν τη χαρά, τη συγκίνηση, το θαυμασμό τους για όσα έγιναν και για τον εαυτό τους που τα έκανε δηλώνοντας έτσι την αυξημένη αυτοεκτίμησή τους. Τα παιδιά νιώθουν σπουδαία. Και γιατί να μη νιώθουν, όταν επιτυγχάνουν τέτοια πράγματα χωρίς να νιώθουν κούραση. «Είναι αδικαιολόγητο να μην είμαστε σπουδαίοι» λέει ο Tom Peters στο έργο του «The Circle of novation» (Ο Κύκλος της Καινοτομίας) όταν επιτυγχάνουμε σπουδαία πράγματα (G. Dryden & Jeanette Vos, 2000,252).

Αυτή είναι η πιο κατάλληλη στιγμή για να γράψουν τα παιδιά τις σκέψεις και τις συναισθηματικές τους φορτίσεις. Ο συναισθηματικός νους ξεχειλίζει, απαιτεί να γίνει αφήγηση και αναζητά εναγωνίως τον ακροατή του, όπως λέει ο Bruner. Τα παιδιά γράφουν και περιγράφουν ανακατώνοντας μέσα από δικές τους συνταγές την πραγματικότητα του κειμένου με υλικά της δικής τους φαντασίας. Οι αφηγήσεις των παιδιών διαβάζονται, χειροκροτούνται, αναλύονται, συσχετίζονται, εκφράζονται και δικαιολογούνται οι προτιμήσεις των ακροατών. Τα κείμενα των παιδιών που διαβάστηκαν φωτοτυπούνται και μοιράζονται στους μαθητές. Όσοι θέλουν κάνουν γραπτές αξιολογήσεις στα κείμενα των συμμαθητών τους και τα δίνουν στους συγγραφείς στην επόμενη μέρα. Οι μνήμες αφήνουν τα σημάδια τους στο χαρτί. Ο Κωστής, η Ελένη «αφήνει τη σκέψη και την καρδιά του στο χαρτί της Μαρίας», είπε η Εύη που αγαπούσε να φυλάει μικρές, καθημερινές μνήμες, μάρτυρες των καθημερινών καταστάσεων της σχολικής μας ζωής.

9. Το πέρασμα στο βασικό γραμματικό φαινόμενο του κειμένου είναι διαδικασία χαμηλότερων τόνων που επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν σε χαμηλότερη ένταση τεχνικές παιχνιδιού που διαπλέκονται πάλι με άλλες εικονογραφημάτων (γραφίστικων σχηματοποιήσεων) που οργανώνουν σε ολική εικόνα τα επιμέρους στοιχεία του γραμματικού φαινομένου. (Έχουμε ήδη προτείνει ιδέες στην ενότητα της εργασίας μας: Παιχνίδι – Δημιουργικότητα)

10. Οι εργασίες για το σπίτι. Τα ίδια τα παιδιά μπορούν να προτείνουν δραστηριότητες πέραν της αντιγραφής και της ορθογραφίας. Για τα παιδιά που βιώνουν δημιουργικές διαδικασίες μάθησης η αντιγραφή και η ορθογραφία δεν θεωρούνται αρκετές ως εργασίες στο σπίτι.

Τα παιδιά προτείνουν:

- Ζωγραφίζω με χρώμα μια δική μου σκηνή για το κείμενο του βιβλίου: Είναι το παιχνίδι «Γίνομαι εικονογράφος του βιβλίου μου και προτείνω κάτι άλλο». Οι ζωγραφιές στολίζονται στην αίθουσα αφού προηγουμένως συζητηθούν αναρτημένες στον μαγνητοπίνακα. Τότε γίνεται λόγος για λύσεις πρωτότυπες που έδωσαν τα παιδιά σε χρώμα και σχήμα, για το πώς οι ιδέες και τα συναισθήματα συσχετίζονται με τα χρώματα και την κίνηση στην εικόνα και γενικά περιγράφεται η σχέση ανάμεσα σε διαφορετικούς κώδικες έκφρασης του ανθρώπου. Αυτό τροφοδοτεί σκέψη και συναίσθημα, πλουτίζει την αντίδραση του παιδιού, ενδυναμώνει τη διάθεση του για παιχνίδια με τη φαντασία.

- Γράφω την περίληψη κειμένου βλέποντας το χάρτη που έφτιαξα.

- Σκιτσάρω σε τέσσερις εικόνες με λεζάντες που περιέχουν ελάχιστες λέξεις-κλειδιά και καλώ την επομένη τους συμμαθητές μου να μαντέψουν ποια ιστορία κρύβουν τα σκίτσα. Τους την αποκαλύπτω εκ των υστέρων γραμμένη σε δέκα, δεκαπέντε γραμμές.

- Διαβάζω το χάρτη που έφτιαξα στο σχολείο, κλείνω τα μάτια και τον ζωγραφίζω στο μυαλό μου. Φέρνω ξανά στο μυαλό τις «τρέλες» που κάνουμε στην τάξη και πέφτω να κοιμηθώ λέγοντας στο μυαλό μου να μου «μαγειρέψει» ό,τι καλύτερο μπορεί όσο εγώ κοιμάμαι. Δεν ξεχνώ το πρωί μόλις ανοίξω τα μάτια μου να αναλογιστώ τι μου σκάρωσε το μυαλό την ώρα του ύπνου, για να το ανακοινώσω στην τάξη στους συμμαθητές μου. (Τα παιδιά ασκούνται να «προσέχουν», να περιγράφουν τα όνειρα τους. Ένα κορίτσι Ε' τάξης πρότεινε να μετονομάσουμε το «Σκέφτομαι και Γράφω» σε «Ζω, Ονειρεύομαι και Γράφω». Ένας τέτοιος τίτλος ανταποκρίνεται, νομίζουμε, καλύτερα στην ανάγκη του παιδιού για ζωή, φαντασία, πολλαπλή δράση και έκφραση. Σκεφθείτε με τι πλούτο μπορεί η ονειρική δράση στο σχολείο να τροφοδοτήσει το όνειρο του παιδιού και σε τι πλούτο περιγραφής του ονείρου με λόγο μπορεί να οδηγηθεί το παιδί. Μέσα από τέτοια πλαίσια δράσης τα γραμματικά φαινόμενα που υπηρετούν εκπαιδευτικούς στόχους επιτελούν το λειτουργικό τους ρόλο: ικανοποιούν την ανάγκη του παιδιού να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με το περιβάλλον του.

#### 4.15.2. Μια πρόταση για γραπτή έκφραση

Στηρίζεται στις αρχές του brainstorming. Ως διαδικασία συνίσταται από τα βήματα:

1. Ο δάσκαλος θέτει στον πίνακα γραπτά το θέμα, το οποίο μπορεί να είναι σχετικό με το κείμενο της ημέρας ή να αφορά ένα γενικότερο θέμα από τη σχολική ή εξωσχολική ζωή.

2. Ενθαρρύνει κατόπιν τους μαθητές να «πετούν» τις ιδέες που τους έρχονται στη σκέψη (brainstorming).

3. Ο δάσκαλος γράφει σε ταινίες από χαρτόνι κάθε ιδέα και τις τοποθετεί στο μαγνητοπίνακα με τη σειρά που παρουσιάζονται στην ομάδα.

4. Τα παιδιά προβαίνουν σε κατηγοριοποίηση των ιδεών χαρακτηρίζοντας, μέσα από συζήτηση, κάθε ιδέα (λογική, αλλόκοτη, τρελή, φανταστική, σύντομη, ατελείωτη, σκέψη της καρδιάς και άλλους χαρακτηρισμούς που με έναν ιδιαίτερο τρόπο περιγράφουν τα παιδιά) προκειμένου να δικαιολογήσουν την ένταξη της ιδέας σε μια τις ανωτέρω κατηγορίες.

5. Τα παιδιά επιχειρούν: συμπλήρωση, συμπύκνωση, ενοποίηση, αντιμετάθεση των στοιχείων μιας ιδέας ή κάποιων ιδεών, αξιολογούν την ποιότητα του μηνύματος ή των μηνυμάτων της ιδέας.

6. Προτείνουν τα παιδιά τρόπους δόμησης των ιδεών σε σχήμα «ΟΛΟΥ»

7. Αντιγράφουν στα τετράδια τους την όλη σχηματοποίηση της διαδικασίας

8. Αξιολογούν προφορικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα αυτής της τεχνικής σε σχέση με την τελική ελεύθερη διαχείριση του θέματος από το παιδί. (Θεωρούν τις δύο αυτές τεχνικές συμπληρωματικές)

9. Παρακινούνται σε προσπάθεια αναδόμησης ή βελτίωσης αυτής της διαδικασίας και επιχειρούν τη γραπτή διαχείριση του θέματος σε ατομική βάση. Αναφορικά με το βήμα 4 αξίζει, νομίζουμε, να τονίσουμε εδώ κάποια σημαντική, κατά την άποψη μας, παρέμβαση των παιδιών. Τα παιδιά σε μια τέτοια διαδικασία πρότειναν να ζωγραφίσουμε για δείκτες των κατηγοριών των ιδεών τόσα πουλιά όσες και οι κατηγορίες και να τα χρωματίσουμε με διαφορετικά χρώματα. Είχαν και σαφή άποψη για την επιλογή του χρώματος:

1. Λευκό: Για τις «ήσυχες», λογικές σκέψεις
2. Κόκκινο: Για τις «σκέψεις της καρδιάς», δηλώνοντας τις συναισθηματικές, τις διαισθητικές ιδέες
3. Μαύρο: Για τις «καταστροφικές» σκέψεις
4. Κίτρινο: Για τις «πολύ τρελές»
5. Πράσινο: Για τις «φανταστικές», τις δημιουργικές
6. Γαλάζιο: Για τις «θεικές σκέψεις», δηλώνοντας τις ιδέες που ξεπερνούν τις ανταποκρίσεις του ανθρώπου.

Ασφαλώς τα παιδιά δεν γνώριζαν τις ερμηνείες που μπορεί να δίνει ένας ζωγράφος αναφερόμενος στην ψυχολογική κάλυψη των χρωμάτων, τα οποία συμβολίζουν και προκαλούν συναισθηματικές φορτίσεις στην ανθρώπινη ύπαρξη. Οι αναλύσεις από άνθρωπο της τέχνης:

- το λευκό δηλώνει «χαρά και φως»
- το κόκκινο είναι «η φωτιά και το αίμα»
- το μπλε είναι «ψυχρό και απόμακρο» και δηλώνει το «ουράνιο» και το πνευματικό
- το μαύρο γίνεται «αβάσταχτο» και εκφράζει «απέραντη βαθιά θλίψη» (Μ. Αναστασιάδης, «Ένας ζωγράφος μπροστά στο κουτί με τα χρώματα του, περιοδικό Helios, Κέντρο Λογοτεχνών και Μεταφραστών Ρόδου, Ρόδος, 1999,τ.2,σ.23)

δεν απασχολούν τη σκέψη των παιδιών, η οποία έχει τα δικά της γενικευμένα συμβολικά σχήματα. Τα παιδιά ντύνουν με ιδέες με όποιο χρώμα θέλουν, όπως με το χρώμα «μπορούμε να ντύσουμε [τη γη, τη ζωή] όπως θέλουμε, να την μεταμορφώσουμε με τον πιο πολύτιμο οδηγό: τη φαντασία και το συναίσθημα» (ό.π.). Ούτε βεβαίως γνώριζαν τα παιδιά την τεχνική του De Bono «Τα 6 καπέλα» (G. Dryden, 2000,274). Μας έκανε ωστόσο εντύπωση η αναλογία στην πρόταση των παιδιών. Φτιάξαμε τα χρωματιστά πουλιά που πρότειναν τα παιδιά και υιοθετήσαμε τη χρήση τους σε πάρα πολλά γραμματικά φαινόμενα γλώσσας που στηρίζονται στο φαινόμενο της κατηγοριοποίησης.

#### **4.15.3. Ένα παράδειγμα για τη σχέση: «Νοερές εικόνες και Επίπεδο Κατανόησης» στα πλαίσια ενός κειμένου/ποιήματος**

1° Επίπεδο Κατανόησης περιεχομένου: Ο δάσκαλος μπορεί να ολοκληρώσει τις διαδικασίες

- διαβάζοντας ο ίδιος χωρίς διακοπές το κείμενο/ποίημα
- διευκρινίζοντας ο ίδιος, χωρίς άλλους προβληματισμούς, όρους, υπαινιγμούς, αντιλήψεις
- ζητώντας από τους μαθητές να περιγράψουν το περιεχόμενο του κειμένου/ποιήματος και στην καλύτερη των περιπτώσεων να λύσουν ένα σταυρόλεξο, ένα κουίζ σχετικό με το κείμενο/ποίημα και τελικά οδηγώντας τα παιδιά στην επίλυση των σχετικών ασκήσεων του βιβλίου Γλώσσα

2° Επίπεδο Κατανόησης περιεχομένου: Είναι το επίπεδο «επίλυσης προβλήματος». Η ερμηνεία, η εμβάθυνση στις ιδέες, τις αξίες ενός κειμένου/ποιήματος είναι και πρέπει να δηλώνεται ως πρόβλημα που επιζητεί τη λύση του. Είναι ένα πρόβλημα στο χώρο της λογοτεχνίας. Πολύ εύκολα ο δάσκαλος ωθεί τα παιδιά στην επίλυση ενός/πολλών τέτοιων προβλημάτων.


αν για παράδειγμα:


α) υπογραμμίσει κάποιες φράσεις/στίχους κλειδιά στην προσέγγιση της κατανόησης του περιεχομένου και ζητήσει απ' τα παιδιά να προβούν στην ερμηνεία τους. Και εδώ ένα γενικευμένο σχεδιάγραμμα για τον τρόπο διαχείρισης του προβλήματος βοηθά αποτελεσματικά τα παιδιά. Θα μπορούσε να έχει την παρακάτω μορφή


**Σχεδιάγραμμα**  
(Τίτλος κειμένου)


<< \_\_\_\_\_ >>


(η υπογραμμισμένη φράση)


(α)  Τι λέει, ο συγγραφέας/ποιητής


(β)  Τι θέλει να πει; Τι εννοεί;

(γ)  Γιατί το λέει αυτό;

(δ)  Τι πιστεύουν οι άλλοι άνθρωποι γι' αυτό;

(ε)  Τι πιστεύεις εσύ γι' αυτό;

(στ)  Τι σκέψτηκες; Τι ένιωσες; Τι τωπάρα για το μυαλό σου; όταν το διάβαζες;

(ς)  Τι θα έλεγαν είγες μπροστά σου το συγγραφέα/ποιητή;

Διόλου δεν περιορίζει και δεν αναστέλλει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του παιδιού ένα τέτοιο εικονικό γενικευμένο σχήμα (Δείγμα Νοερών Εικόνων). Αντίθετα, εάν η γραπτή αυτή έκφραση είναι η συνέχιση της ανάλογης της στα πλαίσια της προφορικής προσέγγισης του κειμένου (συζήτηση, αξιολόγηση, τεκμηρίωση, δράση μέσα από πολλούς συμβολικούς κώδικες κατανόησης και επικοινωνίας), το αποτέλεσμα της γραπτής παραγωγής του παιδιού αποκαλύπτει ένα υψηλότερο επίπεδο κατανόησης, το οποίο μπορεί να ανοίγει περιθώρια για δημιουργική έκφραση.

β) αν ζητήσει ο δάσκαλος να αποδώσουν τα παιδιά με σκίτσο ή με έκφραση του σώματος το περιεχόμενο μιας παραγράφου/στροφής προκειμένου να επιτύχουν τα παιδιά μέσω τις δράσης στα πλαίσια «Νοερών Εικόνων» τη διερεύνηση μιας ιδέας.

γ) αν διακόψει την ανάγνωση ο δάσκαλος και ζητήσει απ' τα παιδιά να εικάσουν γραπτά ή προφορικά «τι να έγινε στη συνέχεια;» και πολλές άλλες δραστηριότητες τις οποίες έχουμε προτείνει στην εξέλιξη της εργασίας μας

3° Επίπεδο Κατανόησης περιεχομένου: Είναι το επίπεδο μεταφοράς της γνώσης. Ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά ιδέες που δηλώνουν τρόπους μεταφοράς της γνώσης αυτής σε άλλους χώρους μέσα από άλλους κώδικες έκφρασης και επικοινωνίας. Εδώ οι διαδικασίες έκφρασης από το χώρο της τέχνης συνεχίζουν την μέχρι τώρα δράση τους και ολοκληρώνουν το επιστέγασμα της κατανόησης με προϊόντα εκφραστικής μάθησης που αφορούν την «ολότητα» και όχι το «μέρος» αυτού του χώρου μάθησης. Ζωγραφική, δημιουργία φανταστικής αφήγησης, διασκευή ποιήματος, επένδυση του ποιήματος με μουσική από τα παιδιά (την επιλέγουν μέσα από αναλογική λειτουργία και είναι εκπληκτικό πόσο εύκολα μπορούν τα παιδιά να επιλέγουν από τα προσωπικά τους βιώματα μελωδία που ταιριάζει στο μέτρο και το ρυθμό του ποιήματος), θεατρική δράση που αναγνωρίζει την αξία του παιδικού αυθορμητισμού, οργάνωση σχεδιαγραμμάτων για τον τρόπο διαχείρισης του κειμένου/ποιήματος, γραπτή αξιολόγηση των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν, γραπτή έκφραση των συναισθηματικών φορτίσεων που προκλήθηκαν κατά τη διάρκεια των διαδικασιών, αναζήτηση σε άλλους χώρους έκφρασης άλλων δημιουργιών σχετικών με το θέμα και άλλες ανάλογες δημιουργικές δραστηριότητες δηλώνουν χαρακτηριστικά του υψηλότερου επιπέδου κατανόησης.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να τολμά το ανέβασμα σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης, τα οποία φέρνουν πιο κοντά στον ουρανό της φαντασίας και καθιστούν εύκολο το πέταγμα στους δικούς τους ονειρεμένους για τα παιδιά χώρους.

#### **4.15.4. Άλλη τεχνική ανάπτυξης της δημιουργικότητας: «Κάνω κάτι γρήγορα και πολύ καλά»**

Έτσι ονόμαζαν τα παιδιά στην τάξη την καθημερινή δουλειά οσάκις δηλωνόταν ο στόχος να δώσουν μέσα από προσωπική εμπλοκή τον πλαγιότιτλο, για παράδειγμα, μιας παραγράφου σε περιορισμένο χρόνο, τον χαρακτηρισμό ενός προσώπου, την περίληψη ή την αλλαγή τίτλου. Η τεχνική είναι ένα παιχνίδι που επιβάλλει στα παιδιά το βασικό όρο να κρατούν σε εγρήγορση τον εαυτό

τους (σώμα, μυαλό) για να μπορεί η σκέψη αξιοποιώντας με τρόπο επιδέξιο τα δεδομένα της μνήμης και της εμπειρίας:

α) να εφευρίσκει τα συντομότερα περάσματα προς τη νέα ιδέα

β) να λειτουργεί αναζητώντας μέσα από σχήματα αναλογικής σκέψης τρόπους βελτίωσης της ιδέας

γ) να παρουσιάζει την παραγόμενη ιδέα στον ελάχιστο δυνατό χρόνο.

Η ταχύτητα, ο «χρόνος» (timing), όπως χαρακτηρίζουν τον παράγοντα αυτό οι μελετητές της δημιουργικότητας, είναι στοιχείο που ενθουσιάζει τα παιδιά «Μια περίληψη σε τρία λεπτά», «Μια περίληψη σε τέσσερα γρήγορα σκίτσα» είναι τίτλοι παιχνιδιών που αφορούν αυτή την τεχνική.

Το στοιχείο «χρόνος» στην παραγωγή μιας πειστικής ιδέας δημιουργικής επίλυσης ενός προβλήματος αναγνωρίζεται από τους μελετητές ως «η πιο δυναμική υποστήριξη για μάθηση και επίλυση προβλήματος» (D. Perkins, 1992,83) όταν τίθεται ως όρος παραγωγής ιδεών και όχι ως άρνηση του ενήλικου να δώσει χρόνο στο παιδί να πλάσει την ιδέα του. Το τελευταίο αποτελεί μια άλλη αρχή της δημιουργικής διαδικασίας στην οποία εστιάσαμε το ενδιαφέρον στην ενότητα Δημιουργική Διαδικασία – Λάθος επικρίνοντας μάλιστα την τάση της εκπαίδευσης να επιζητά από το παιδί τη μόνη αναγνωρισμένη λύση απορρίπτοντας χωρίς αξιολόγηση κάθε άλλη εναλλακτική ιδέα, η οποία είτε δεν ανταποκρίνεται στο σχήμα της ιδέας που ο εκπαιδευτικός έχει μορφοποιήσει στη σκέψη του είτε αργεί να ανακοινωθεί από το παιδί λες και στο μυαλό του παιδιού υπάρχει πάντα ένας από μηχανής Θεός έτοιμος να δώσει την αναμενόμενη λύση της κάθαρσης.

Ο «χρόνος» αναγνωρίζεται ως στοιχείο «αποφασιστικής σημασίας στην αποτελεσματικότητα της παρουσίασης» της ιδέας πολύ κρίσιμο μάλιστα για την αποδοχή της νέας ιδέας από ένα ακροατήριο το οποίο συχνά δεν είναι έτοιμο, δεν διαθέτει το ενδιαφέρον, την προσοχή, την ανοιχτότητα σκέψης ώστε να αποδεχθεί την ιδέα που ίσως παρουσιάστηκε σε «λάθος χρόνο» και με «λάθος τρόπο» (V. R. Ruggiero, 1995,202–203). Ο περιορισμός του χρόνου λειτουργεί ως «νοερή εικόνα που επηρεάζει την κατανόηση» του προβλήματος και τη βελτίωση της ιδέας (D. Perkins, 1992,83). Και τούτο διότι ενεργοποιούμενες οι νοερές εικόνες του παιδιού αφενός καθιστούν προσβάσιμη τη δύσκολη γνώση, αφετέρου γεφυρώνουν τη γνώση σε διαφορετικούς χώρους.

#### **4.15.5. Δύο προτάσεις για την ανάπτυξη της γλωσσικής φαντασίας στα πλαίσια της σχολικής μάθησης**

Μια δική μας πρόταση για την ανάπτυξη της γλωσσικής φαντασίας στα πλαίσια αντιμετώπισης ενός νέου κειμένου στα βιβλία Γλώσσας θα μπορούσε να είναι η παρακάτω:

1.Ο δάσκαλος δίνει μια επισκόπηση του κειμένου με τρεις τέσσερις εικόνες. Τις παρουσιάζει μία–μία παραβιάζοντας σκόπιμα την αλληλουχία που δηλώνει το λογικό ειρμό του κειμένου.

2.Επιχειρείται μια σύντομη περιγραφή κάθε εικόνας από τα παιδιά και η εξαγωγή τίτλου της εικόνας.

3.Γίνεται προσπάθεια περιγραφής της λογικής ακολουθίας των εικόνων.

4.Γίνεται σχετική δράση στα πλαίσια του σεναρίου που παρήχθη από τα

παιδιά με αφορμή την προβολή των εικόνων. (Η θεατρική δράση εμπλουτίζει το αρχικό σενάριο με νέα στοιχεία ολοκληρώνοντας έτσι την πρώτη προσπάθεια για αφήγηση).

5. Οι μαθητές περνούν στο κείμενο. Η δασκάλα διαβάζει ενώ οι μαθητές ακούν καθισμένοι στο «μαγικό χαλί» της τάξης.

6. Το βιβλίο κλείνει. Τα παιδιά φαντάζονται παίζοντας νοερά ρόλους που τους μελετούν σιωπηρά.

7. Τα παιδιά περιγράφουν με λόγο τι φαντάζονται πέρα απ' αυτά που άκουσαν.

8. Τα παιδιά επιστρέφουν στα θρανία τους. Γίνεται ανάλυση του κειμένου στις λεπτομέρειες του με τη βοήθεια ενός νοητικού χάρτη που μοιράζεται σε φωτοτυπία στους μαθητές. Εξάγονται πλαγιότιτλοι, άλλοι τίτλοι του κεφαλαίου, συγκεντρώνονται λέξεις κλειδιά, συζητούνται αξίες, συναισθήματα, χαρακτήρες. (Ο προφορικός λόγος στο επίκεντρο των διαδικασιών).

9. Οι μαθητές επιχειρούν ανατροπές στη δομή του κειμένου, συζητούν τις προτεινόμενες απόψεις και επιχειρούν τη συγγραφή νέας αφήγησης.

10. Διαβάζονται δείγματα των γραπτών εργασιών των μαθητών, αξιολογούνται και επιστρέφονται στους μαθητές για βελτίωση.

11. Την επομένη διαβάζονται τα βελτιωμένα δείγματα εργασιών και δραματοποιούνται μία δύο από τις αφηγήσεις. Οι μαθητές συζητούν για τα σενάρια της δραματοποίησης, γράφουν και εικονογραφούν τις εντυπώσεις τους από τις διαδικασίες μάθησης, επισημαίνουν την ποιοτική διαφορά στα κείμενα τους μετά την προσπάθεια βελτίωσης. (Ένας μαθητής είπε κάποτε: «Κυρία, όλη νύχτα έπαιζα θέατρο στον ύπνο μου. Σήμερα μπορώ να το παίξω καλύτερα. Το έγγραφα και μεγαλύτερο». Το παιδί περιέγραφε ασφαλώς την επεξεργασία της δικής του αφήγησης από το υποσυνείδητο του).

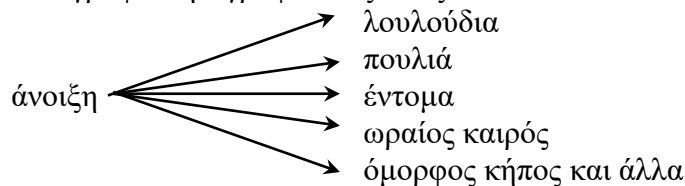
12. Οι μαθητές προχωρούν στο βασικό γραμματικό φαινόμενο το οποίο αντιμετωπίζουν πρωτίστως στα πλαίσια πραξιακής δράσης στο χώρο της τάξης και έπειτα σε επίπεδο εφαρμογής στο βιβλίο τους.

Στις διαδικασίες αυτές αφήγηση, συζήτηση, παιχνίδι, δράση εναρμονίζονται για να διευκολυνθεί η φαντασία, η οποία και πάλι αποκαλύπτεται ως γλωσσική ή εικονική δράση αξιοποιώντας όλη την προηγούμενη εμπειρία.

Μια δεύτερη πρόταση για ανάπτυξη της γλωσσικής φαντασίας στα πλαίσια ενός κειμένου γλώσσας ακολουθεί διαφορετικό σχεδιασμό προσέγγισης:

1. Ο δάσκαλος ξεκινά μ' ένα σύντομο παιχνίδι ιδεοθύελλας (brainstorming) αναφορικά με το τι φέρνει στο μυαλό των μαθητών η κεντρική έννοια του τίτλου του νέου κειμένου. (Για μας κείμενο αναφοράς είναι «Ο κήπος την άνοιξη» στο Δ' τεύχος Γλώσσας της Γ' Δημοτικού και κεντρική έννοια η «άνοιξη»)

2. Ο δάσκαλος καταγράφει τηλεγραφικά τις ιδέες των παιδιών στον πίνακα:



Καλλιεργείται έτσι ένα κλίμα πρόσφορο για εισαγωγή στην ιδέα του κειμένου, προετοιμάζεται η διάθεση των παιδιών για εξερεύνηση και πετάγματα στους χώρους της φαντασίας.

3. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει την τάση των παιδιών για εικασία με την ερώτηση: «Τι μπορεί να λέει ένα κείμενο με τον τίτλο...» («Ο κήπος την άνοιξη» στην

προκειμένη περίπτωση). Αναστατώνει επίσης τη δημιουργική τους σκέψη και αντίδραση με προτροπές του τύπου:

- «Ελάτε να μαντέψουμε»
- «Ελάτε να παίζουμε με τη φαντασία μας»
- «Ελάτε! Μαγειρέψτε σπάνια, πρωτότυπα φαγητά του μυαλού και σερβίρετε μας»

Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα οι μαθητές προτείνουν:

- Το κείμενο μιλά για το πόσο όμορφος είναι ο κήπος την άνοιξη.
- Λέει για τα λουλούδια που μυρίζουν στον κήπο, για πεταλούδες και μέλισσες που πετούν, για πασχαλίτσες που...
- Δείχνει παιδάκια που παίζουν στον κήπο και γάτες που κοιμούνται στη σκιά.

Αυτές και άλλες ιδέες προτείνονται από τους μαθητές. Κάποιες απ' αυτές συμβαίνει να υπαινίσσονται ή να δηλώνουν φανερά το στοιχείο του ονειρικού, του μαγικού, του εξωπραγματικού. Έγκειται στο δάσκαλο να νιώσει το μήνυμα που προβάλλεται ως ιδέα και να το αξιοποιήσει μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις που ενισχύουν και ενθαρρύνουν τα παιδιά σε δομή φανταστικής αφήγησης.

Είναι ανάγκη στο σημείο αυτό να συγκεκριμενοποιήσουμε ακόμη περισσότερο τις προτεινόμενες διαδικασίες, για να γίνει σαφέστερος ο τρόπος διαχείρισης τους από το δάσκαλο και να εκτιμηθεί η ποιότητα των προϊόντων γλωσσικής φαντασίας των μαθητών. Συνεχίζω περιγράφοντας μια πολύ πρόσφατη προσπάθεια στη δική μου Γ' τάξη εφέτος (2006).

4. Όταν ο Σταμάτης είπε: «Το κείμενο μπορεί να λέει για ένα μαγικό κήπο που έχει πάντα άνοιξη», εγώ, ενθουσιασμένη που πυροδοτήθηκε το πέταγμα στη φαντασία μέσω του λόγου, ενεργοποίησα ένα σχήμα ερωτήσεων κατάλληλο για να ενθαρρύνει την ορμή για δράση με λόγο:

«Δηλαδή, πώς;»

«Μπορείς να μας εξηγήσεις περισσότερο;»

«Μπορείς να μας εξηγήσεις με λόγια που δείχνουν χρώμα, σχήμα, μέγεθος, κίνηση, συναισθήματα;»

Με τις εκφράσεις:

«Τι θα μπορούσε να συμβαίνει σ' ένα μαγικό κήπο;»

«Ζωγραφίστε στο μυαλό σας το δικό σας μαγικό κήπο»

«Τι περίεργο, πρωτότυπο, γίνεται εκεί;»

ξεκίνησε η ροή των ιδεών. (Οι απαντήσεις των μαθητών δίνονταν με την ακρίβεια της δομής του παιδικού λόγου και με την αλληλουχία που αυτές αναπτύχθηκαν)

Μιχάλης: Θα ήταν όλα τα πλάσματα χαρούμενα πάντα, αφού θα ήταν πάντα άνοιξη.

Τζίνα: Όλοι οι άνθρωποι θα φρόντιζαν το μαγικό κήπο για να μην ξεραθεί.

Αναστασία: Εκεί θα ήταν ο θρόνος της άνοιξης.

Δημήτρης: Τα βράδια που οι άνθρωποι κοιμόντουσαν τα δέντρα ζωντάνευαν, χόρευαν, τραγουδούσαν και οι άνθρωποι άκουγαν αυτά τα τραγούδια και νόμιζαν πως ήταν όνειρο.

Κατερίνα: Όταν πήγαιναν όμως μόνο τα παιδιά στον κήπο, τα δέντρα ζωντάνευαν και την ημέρα και έπαιζαν τρελά παιχνίδια με τα παιδιά.



- Σταμάτης: Όλα τα πλάσματα στο μαγικό κήπο παίρναν ζωή τη νύχτα. Η άνοιξη σαν νεράιδα περνούσε τη νύχτα, έριχνε μια μαγική σκόνη στο χώμα, οι ρίζες ζωντανεύαν, έβγαιναν από το χώμα και τα δέντρα τραγουδούσαν νανουρίσματα για τον κόσμο. Και εκτός απ' αυτά, ο κήπος μπορούσε να σηκώνεται και να πηγαίνει παντού σαν μαγικό χαλί. Έπρεπε όμως οι άνθρωποι να σκάβουν με τόσο κόπο τον κήπο που ο ιδρώτας τους να γίνει σαν ένα ποτάμι που ζωντανεύει τον κήπο και τον κάνει να πετά. Ο κήπος ήθελε να δώσει χαρά και σ' άλλα παιδιά και... (Η φαντασία του παιδιού κάλπαζε κι εγώ έκπληκτη δεν τολμούσαν να το σταματήσω και να δώσω το λόγο και στους άλλους μαθητές. Κάπου όμως σταμάτησε και άλλο παιδί συνέχισε το νήμα της αφήγησης).
- Πελαγία: Όπως ταξίδευε ο κήπος πηγαίνει σε χώρες παγωμένες και φτωχές και παίρνει τα παιδάκια σε άλλες ζεστές και πλούσιες χώρες.
- Δημήτρης: Καθώς ταξίδευαν, η άνοιξη έλεγε στα παιδιά παραμύθια σε μια γλώσσα που την καταλαβαίνει όλη γη και είναι η γλώσσα η νοηματική...
- Οδυσσέας: ...που την κάνει με τα χέρια, τα πόδια, τα σχήματα, τα νοήματα ...
- Μάνος: Η Άνοιξη έλεγε στα παιδιά να πιστεύουν σ' αυτήν και τότε όλη η γη θα γινόταν μια χαρά και δεν θα υπήρχαν πλούσιοι και φτωχοί. Θα ήταν όλη η γη χαρά και διασκέδαση.
- Ηρώ: Πέρασαν καθώς ταξίδευαν από ερημωμένες χώρες και τις γέμισαν ζωή. Και από χώρες λυπημένες που το κακό βασίλευε εκεί κι έφεραν ειρήνη, καλοσύνη και χαρά.
- Μαρία: Πέρασαν κι από το Θεό και του είπαν τα παράπονά τους που άφησε τον κόσμο να χαλάσει.
- Πελαγία: Έτσι που πήγαν στο Θεό, ο Θεός τους είπε: «Εγώ δίνω τα καλά μου στη γη. Εσείς δεν τα προσέχετε και κάνετε τον κόσμο κομμάτια. Πηγαίνετε και να τον κάνετε όπως σας τον έδωσα.
- Μιχάλης: Και ξανακατέβηκε ο κήπος στη γη και όλα τα πλάσματα ξεκίνησαν να κάνουν τον κόσμο καλό και χαρούμενο.

Το κουδούνι προσγείωσε τις διαδικασίες. Δύο διδακτικές ώρες και η φαντασία των παιδιών δεν αποφορτίστηκε πλήρως. Πολλά από τα παιδιά αντί να βγουν για διάλειμμα σπρώχνονταν γύρω μου και συνέχιζαν να μου παρουσιάζουν τις ιδέες που εξακολουθούσε να παράγει η σκέψη. Ακατάσχετη ροή ιδεών. Ποιότητα εξαιρετική και στην ιδέα και στη δομή του λόγου. Όταν έμεινα μόνη στην αίθουσα αναρωτιόμουν με ποιες διαδικασίες θα έκανα το ίδιο ενδιαφέρον και απολαυστική την προσγείωση από τα ύψη της φαντασίας των παιδιών στην πραγματικότητα ενός κειμένου.

Οι διαδικασίες συνεχίστηκαν για πολύ λίγα λεπτά την επόμενη ώρα. Τα παιδιά διεκδικώντας το δικαίωμα τους να ολοκληρώσουν την προσπάθεια ζήτησαν από τη δασκάλα τους:

- 1.«Να ζυμώσουμε όλες μαζί τις ιδέες μας, να φτιάξουμε μια φανταστική

ιστορία και να την υπογράψουμε όλα τα παιδιά.»

2.«Να την εικονογραφήσουμε σε χρωματιστά χαρτόνια και να στείλουμε τα έργα μας στον Α.Καρκαβίτσα.»

Η δασκάλα συνεχίζοντας τις διαδικασίες και αξιοποιώντας τις προτάσεις των μαθητών την επόμενη μέρα:

1.Θα φέρει γραμμένες σε χαρτόνι τις ιδέες των μαθητών και προβάλλοντας τις στο μαγνητοπίνακα θα ενθαρρύνει την προσπάθεια των μαθητών να ομαδοποιήσουν τις ιδέες, να βρουν την εσωτερική τους αλληλουχία και να ορίσουν τη δομή της αφήγησης.

2.Η δασκάλα θα αντιγράψει τη νέα αυτή αφήγηση, την οποία θα δώσει να υπογράψουν όλοι οι μαθητές.

3.Η δασκάλα θα φωτοτυπήσει το κείμενο το οποίο θα μοιραστεί στους μαθητές.

4.Οι μαθητές θα ζωγραφίσουν στο σπίτι σε χαρτόνι σκηνές από τη δική τους αφήγηση.

Οι τελευταίες αυτές διαδικασίες δεν ξοδεύουν περισσότερο από μισή ώρα από τον χρόνο του προγράμματος. Το πέραςμα στις διαδικασίες που σχετίζονται με την επεξεργασία του κειμένου του βιβλίου θα είναι εύκολο και αποτελεσματικό.

Ολοκληρώνοντας θα θέλαμε να εστιάσουμε στον τρόπο που η αρχική ιδέα (του Σταμάτη) γονιμοποιήθηκε, εμπλουτίστηκε, αναπτύχθηκε και τελειοποιήθηκε στα πλαίσια μιας ομαδικής δημιουργικής διαδικασίας μέσα από μια σωστή διαχείριση των διαδικασιών από έναν εκπαιδευτικό που έχει πάθος και ενθουσιασμό για τη δουλειά του. Θα θέλαμε ακόμη να σας περιγράψουμε τον ενθουσιασμό των παιδιών από τις διαδικασίες. Όταν έδειξα στα παιδιά πώς έκανα το δικό μου βιβλίο γλώσσας στην προσπάθεια μου να κρατήσω τις ιδέες των παιδιών, όπως ακριβώς αυτές προβάλλονται, τα παιδιά καταχειροκρότησαν τη δασκάλα τους. «Τόσο σπουδαίες κυρία τις νομίζετε τις σκέψεις μας που χαλάσατε το βιβλίο σας;» ρώτησε ο Σταμάτης. Και συνέχισε λέγοντας: «Αν το έβλεπε η μαμά μου θα σας έλεγε ακατάστατη και τσαπατσούλα».

## ΠΕΜΠΤΟ ΜΕΡΟΣ

### 5. Αρχές, προϋποθέσεις και μέσα διδασκαλίας στα πλαίσια της πρότασης μας.

#### 5.1. Αναλυτικά προγράμματα και δημιουργικότητα

Το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Σχολείων της Ελλάδας βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όλων όσων εμπλέκονται στις διαδικασίες αγωγής και μάθησης, αφού λειτουργεί από τη μεριά της πολιτείας ως εγγύηση για τις ορθές μορφωτικές και κοινωνικοποιητικές επιδιώξεις του σχολείου και από τη μεριά του εκπαιδευτικού ως «πυξίδα... που κατευθύνει την καθημερινή του εργασία στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και των γενικότερων σκοπών της αγωγής» (Γ. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 26).

Η ανάγκη για αναβάθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης οδηγεί σε προσπάθειες για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Αμερική και έπειτα στην Ευρώπη κατά το β' μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων με τη μορφή Curriculum επιβεβαιώνει την επιδίωξη θεωρητικών πλαισίων, τα οποία στοχεύουν να περιγράψουν *μόνο τις κατευθυντήριες γραμμές* και να προσφέρουν *γενικές υποδείξεις* και οδηγίες αφήνοντας *περιθώρια ελευθερίας* στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Νέες προσπάθειες συντελούν στη σύνταξη Αναλυτικών προγραμμάτων, στα οποία επιχειρείται η *σύνδεση των θεωρητικών πλαισίων με τις εμπειρίες* της πράξης. Δίνεται έμφαση στην «εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» με βάση της διαδικασίες της διδασκαλίας και προκύπτουν Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία «περιέχουν σκοπούς οι οποίοι είναι αποτέλεσμα κοινωνικών ερευνών» (Γ. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 181–182).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα στην δεκαετία 1985–1995 «μπορούν να χαρακτηριστούν –ως ένα βαθμό– εσωτερικές», γιατί περιλαμβάνουν και μέτρα που αφορούν τα Αναλυτικά Προγράμματα, η ποιότητα των οποίων κατ' άλλους συγκρίνεται με εκείνη των Ευρωπαϊκών Αναλυτικών Προγραμμάτων, αφού αυτά «παίρνουν υπόψη τους τα νεότερα επιστημονικά δεδομένα» και κατ' άλλους τα προγράμματα αποτελούν αντιγραφή ξένων προτύπων και συνεπώς δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα. Διατυπώνεται ωστόσο η διαπίστωση ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα στη χώρα μας «αρχίζουν... να επωφελούνται από την διεθνώς καθιερωμένη διαδικασία σύνταξης και τη μορφή που παίρνουν σε άλλες χώρες τα αναλυτικά, προγράμματα νέου τύπου (Curricula)» (Γ. Βρεττός–Α. Καψάλης, 1994, 184).

Η ανάγκη να παρακολουθεί η εκπαίδευση τις αλλαγές των κοινωνικών συνθηκών επαυξάνει την άποψη ότι μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να είναι «οριστική, αλλά διαρκώς και συνεχώς αναθεωρούμενη» (Γ. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 10). Κάτω από την οπτική αυτής της αναθεώρησης το θέμα της αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων αναγνωρίζεται να αφορά και τον εκπαιδευτικό της πράξης. Η άποψη αυτή δίνει και σε μας το δικαίωμα να σταθούμε κριτικά απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα με διάθεση να, αποκαλύψουμε τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού αναφορικά με τον τρόπο

με τον οποίο καθίσταται δυνατόν να διαπλέκεται το Α.Π. με τον εκπαιδευτικό και το μαθητή στα πλαίσια δημιουργικών διαδικασιών μάθησης, οι οποίες συμβάλλουν στην ποιότητα της διδασκαλίας και συντελούν ανατροφοδοτικά στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Αναλυτικού Προγράμματος (βλ. Γ. Βρεττός– Α. Καψάλης, 1994, 163–173).

Η πρόταση μας για διδασκαλία γλώσσας στα πλαίσια δημιουργικής μάθησης και έκφρασης είναι ένα δείγμα ανοιχτής διδασκαλίας, το οποίο σχετίζεται με το θέμα της «ανοιχτότητας» του Αναλυτικού Προγράμματος που επιτρέπει την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας (έρευνα, πειραματισμός, ευρύτητα σκέψης, διεπιστημονικότητα, διαφορετικότητα). Η πρόταση μας δικαιολογεί την «ανοιχτότητα» των Α.Π.:

- ως «ανοιχτότητα σκοπών και στόχων»
- ως «προϊόν που μεταβάλλεται με την εφαρμογή στην τάξη»
- ως «εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συγκεκριμένες συνθήκες και περιστάσεις» (Γ. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 23–24).

Ο ορισμός της «ανοιχτότητας» του Α.Π. σχετίζεται με βασικά και ζωτικά, κατά την άποψη μας, προβλήματα για τον εκπαιδευτικό της πράξης, ο οποίος δεν συμβιβάζεται να είναι απλά ο εκτελεστής των υποδείξεων του Α.Π., αλλά *επιχειρεί*, ικανοποιώντας και τις δικές του ανάγκες δημιουργικής έκφρασης και δράσης, *εναλλακτικές* εμπειρίες μάθησης σαν ένα είδος αντίλογου στο λόγο των Α.Π. Η αναφορά γίνεται στην «παιδαγωγική αυτονομία» του δασκάλου και στη δυνατότητα τα στοιχεία που του δίνονται από το Α.Π., σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τον έλεγχο της πραγματοποίησης των στόχων, να είναι *συστάσεις* που δεν δεσμεύουν οριστικά τον εκπαιδευτικό. Μόνο έτσι εξασφαλίζονται τα περιθώρια η διδασκαλία να εκλαμβάνεται ως «πράξη που παραμένει ανοιχτή στην δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό» δασκάλου και μαθητή και τότε μόνον το Α.Π. παρέχει ελευθερία για ποικιλία παιδαγωγικών πρωτοβουλιών (Κ. Westphalen, 1982, 54–55 και Γ. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 24).

Ενδιαφέροντα από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι τα πλεονεκτήματα που, κατά την άποψη των ειδικών, χαρακτηρίζουν τα Α.Π. με μορφή Curriculum, όπως:

α) Η ελευθερία που, θεωρητικά τουλάχιστον, δίνει στο δάσκαλο να επιλέξει τους μερικότερους στόχους

β) Οι εναλλακτικές λύσεις που δίνονται στα περιεχόμενα μάθησης

Δίνονται έτσι στον εκπαιδευτικό περιθώρια ελιγμών και απαγκίστρωσης από τη διδακτέα ύλη, πρόβλημα που απασχολεί τον σύγχρονο εκπαιδευτικό ο οποίος δικαιολογεί την ατολμία του για κάτι πέρα από τα προτεινόμενα με την απόλυτη δέσμευση του στις υποδείξεις του βιβλίου δασκάλου (βλ. Westphalen, 1982, 55).

Η ανάγκη τα περιεχόμενα μάθησης να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του μαθητή –βασική ανάγκη κατά τους ειδικούς για τον εκσυγχρονισμό των Α.Π.– σχετίζεται με τη δυνατότητα ύπαρξης στενής σχέσης ανάμεσα στο επίσημο Α.Π. και το *κρυφό* Α.Π. Ο Ph. Jackson (1968) στο βιβλίο του «Η ζωή στις σχολικές τάξεις» χαρακτηρίζει το κρυφό Α.Π. ως «σημαντική πλευρά της εκπαίδευσης» και σύγχρονοι μελετητές στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο καταγράφουν την παντελή έλλειψη σχέσης ανάμεσα στο επίσημο Α.Π. του σύγχρονου σχολείου και το κρυφό Α.Π. Αυτό δικαιολογεί τον υπαινιγμό ότι «ακόμη και στην περίπτωση ανοιχτών κουρτίκουλων... ο

εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να κινείται μέσα στα πλαίσια που του προσφέρονται από τις δυνατότητες επιλογής τις οποίες προσφέρει το κουρικόουλο» (βλ. K. Westphalen, 1982, 39 και Γ. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 24–26).

Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει καθημερινά στα πλαίσια της σχολικής ζωής περιεχόμενα που δεν εντάσσονται και δεν θα μπορούσαν να εντάσσονται στο Α.Π. Σχετίζονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες ενός συγκεκριμένου σχολείου, μιας συγκεκριμένης ομάδας τα μέλη της οποίας κουβαλούν τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού και οικογενειακού τους χώρου. Είναι περιεχόμενα που θα μπορούσαν να δικαιολογούν τον όρο «παραπρογράμματα» και ως παράλληλη και ως αντιδραστική δράση του κρυφού προς το επίσημο Α.Π. Στην περίπτωση μας τέτοια περιεχόμενα έδωσαν ουσιαστική υπόσταση στη σχέση δημιουργικότητα–μάθηση μέσα από διαδικασίες που οδήγησαν τελικά σε προϊόντα δημιουργικής έκφρασης των παιδιών (Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 1998).

Οι παράγοντες ενεργοποίησης των μηχανισμών λειτουργίας του κρυφού Α.Π. είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην οργάνωση καταστάσεων—πλαίσια για μια δημιουργική διδασκαλία. Η διαρρύθμιση του χώρου διδασκαλίας, η δράση των μαθητών έξω από την καθιερωμένη ζώνη δράσης(τα θρανία), η ένταση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις διαδικασίες, η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης κ.α., είναι στοιχεία από το χώρο του κρυφού Α.Π. που δημιουργούν κλίμα πρόσφορο για νεωτερισμούς στο χώρο της τάξης (βλ. Γ. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994,26–27).

Στις μέρες μας αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός για την «αναντιστοιχία» στη σχέση ανάμεσα στο Α.Π. και στα μέσα επίτευξης των στόχων της εκπαίδευσης (Γ. Φλουρής, 1995, 354–357). Ο δικός μας προβληματισμός αφορά τον τρόπο εναρμόνισης του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου με ανοιχτές δημιουργικές διαδικασίες μάθησης στο αντικείμενο γλώσσας. Η ερευνητική πορεία που θα ακολουθήσουμε (ν.1566–γενικός σκοπός αγωγής– σκοπός και μέσα του γλωσσικού μαθήματος) εκφράζει την τάση να αποκαλύψουμε τις προθέσεις της πολιτείας για ανάπτυξη των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού και τη διάθεση της να στηρίζει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού για δημιουργική διδασκαλία, θα είναι μια προσπάθεια στο πώς μπορεί το γλωσσικό μάθημα να είναι δυναμικό πεδίο μετατροπής της θεωρίας σε πράξη, μιας θεωρίας που, τουλάχιστον ως υποδείξεις στο Α.Π., φαίνεται να δηλώνει χαρακτηριστικά μιας τάσης προς δημιουργικότητα.

Δικός μας σκοπός δεν είναι να ελέγξουμε τις επικρίσεις που δέχτηκε ο νόμος 1566/85, αλλά να εστιάσουμε στις «καινοτομίες» που εισάγει:

- ισόρροπη ανάπτυξη σώματος και πνεύματος στους μαθητές ανεξάρτητα φύλου
- αναγνώριση της ισοτιμίας ανάμεσα στη χειρωνακτική και την πνευματική εργασία
- σεβασμό στις ανθρώπινες αξίες
- διαφύλαξη και προαγωγή του πολιτισμού
- καλλιέργεια πνεύματος φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς

Επισημαίνουμε στοιχεία του νομοθετικού πλαισίου, τα οποία ενισχύουν το δικό μας προβληματισμό για δημιουργικές διαδικασίες στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος:

1. Στο άρθρο 1 γίνεται λόγος για «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη

ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε...να έχουν την δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

2.Στο ίδιο άρθρο τονίζεται ειδικότερα ως σκοπός της εκπαίδευσης «να καλλιεργούν [οι μαθητές] και να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας».

3.Ανάλογη άποψη διατυπώνεται στο άρθρο 4, όπου: «το σχολείο βοηθά τους μαθητές: α)να διευρύνουν και να αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν, β)να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου, γ)να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο».

4.Υπογραμμίζουμε επίσης το σημείο της παραγράφου 2 του άρθρου 1, όπου τονίζονται ως βασικοί συντελεστές για την ανάπτυξη των σκοπών της εκπαίδευσης «η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού» δηλαδή του δασκάλου και «η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και την τάξη».

(Οι υπογραμμίσεις αφορούν σημεία όπου θα αναπτυχθούν κατά την πορεία της εργασίας και θεωρούνται αποφασιστικά θεωρητικά πλαίσια για την ανάπτυξη ανοιχτών διαδικασιών μάθησης).

Είναι φανερό, έστω και σε επίπεδο εξαγγελίας και θεωρητικής διατύπωσης, η πρόθεση του νομοθέτη και η επιλογή του για:

- σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου
- καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης
- ενίσχυση της διάθεσης του μαθητή για συμμετοχή σε συνεργατικές μορφές διαδικασιών

για μορφές, δηλαδή, επικοινωνίας που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνικό-πολιτιστικές συνθήκες. Το προοδευτικό πνεύμα του νομοθέτη επιβεβαιώνει σχετική μελέτη του Γ. Φλουρή, στην οποία διαπιστώνεται ότι η Ελλάδα είναι μια από τις πέντε χώρες της Ενωμένης Ευρώπης που στους εκπαιδευτικούς της σκοπούς περιλαμβάνει την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και η μόνη που αναφέρεται στην ανάπτυξη της κριτικής δημιουργικής σκέψης του παιδιού (Γ. Φλουρής, 1995, 157).

Η πορεία μετάβασης από το Ν. 1566 στο Π.Δ.583/1982-ΦΕΚ 107 σηματοδοτεί, κατά τους μελετητές (Γ. Φλουρής, 1995), αναντιστοιχία στη διατύπωση των σκοπών η οποία «καθιστά ανενεργά τα νεωτερικά στοιχεία του Ν. 1566. Έτσι, ενώ στο νόμο δίνεται έμφαση και προτεραιότητα στη δημιουργική διαδικασία, αυτό φαίνεται να εμποδίζεται ως στόχος στο διάταγμα, όπου σύμφωνα με το σκοπό του Α.Π. επιδιώκεται «να οικειοποιηθεί τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές ... κλπ αξίες» ο μαθητής μέσα από τις δεξιότητες της «δεκτικότητας», της «ανταπόκρισης», της «αποδοχής» των αξιών αυτών.

Η σχολική πραγματικότητα, όπως καταγράφεται από ερευνητικά δεδομένα, εμποδίζει την πραγματοποίηση πολλών από τα θετικά στοιχεία του Ν. 1566 (Γ. Φλουρής, 1997, 182). Η αρχιτεκτονική των σχολικών εγχειριδίων (απλή παράθεση των πληροφοριών, έλλειψη δραστηριοτήτων κρίσης και αξιολόγησης της γνώσης) και ο τρόπος χρήσης τους (βιβλιοκεντρισμός, υπερτονισμός της άκριτης γνώσης κ.α.) συνθέτουν τα στοιχεία μιας εσωτερικής κρίσης που δρα ανασταλτικά προς τις διακηρύξεις των νομικών πλαισίων για προώθηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (ό.π.).

Τα βιβλία δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία δουλειάς για το δάσκαλο για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον, την προσοχή, τα κίνητρα, τα συναισθήματα των μαθητών. Ούτε και για τους μαθητές τα βιβλία αποτελούν εργαλεία που μπορούν να ολοκληρώνουν τη πρόθεση του Α.Ν. για καλλιέργεια των δημιουργικών δυνάμεων του μαθητή. Ο τρόπος διάρθρωσης της ύλης, η ποιότητα των δραστηριοτήτων, η εικονογράφηση των βιβλίων μειώνουν πειστικά τα περιθώρια του μαθητή για έρευνα, αμφισβήτηση, κριτικό διάλογο, αυτογνωσία, αυτοαντίληψη. Η κυριαρχία, εξάλλου, του ενός βιβλίου καθιστά αδύνατη την προσαρμογή των περιεχομένων της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες μιας ομάδας μαθητών, στις ιδιαιτερότητες ενός συγκεκριμένου σχολείου. Καθίσταται έτσι επιβεβλημένη η σχέση επίσημου Α.Π. – κρυφού Α.Π. (βλ. Γ. Φλουρής, 1995, 343–344 και Α. Καζαμιάς–Μ. Κασσωτάκης, 1995, 31–32).

Οι μηχανισμοί του κρυφού Α.Π. είναι δύσκολο να διερευνηθούν από την εμπειρική έρευνα, εφόσον εξαρτώνται από τα θεσμικά πλαίσια του σχολείου, από την δομή των σχέσεων μετά των μελών της σχολικής μονάδας και από τους αστάθμητους παράγοντες της ευρύτερης κοινωνικής ζωής που επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν συνειδητοποιούν των ανάγκη ενεργοποίησης των μηχανισμών του κρυφού Α.Π. και την αξία μετατροπής των περιεχομένων του σε υλικά διδασκαλίας. Είναι υλικά τα οποία, ξεκινώντας από την ατομική εμπειρία του μαθητή, εξασφαλίζουν το *άμεσο και έντονο ενδιαφέρον* του και υπόσχονται προϊόντα έκφρασης που μπορούν να χαρακτηρίζονται δημιουργικά. Η αντίδραση του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες του κρυφού Α.Π. δεν είναι ακατόρθωτη, όσο κι αν σκιαγραφείται ως «δύσκολη» από τους θεωρητικούς αναλυτές των Α.Π. (Γ. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 26–28). Για τον εκπαιδευτικό της πράξης είναι θέμα ιδεολογικών, αξιολογικών επιλογών σε θέματα περιεχομένων και διαδικασιών της εκπαίδευσης. Είναι θέμα απόφασης για δυναμική παρέμβαση σε αυτά που καθορίζει το επίσημο Α.Π.

Είναι γνωστό το πέρασμα από το επίπεδο του ευρύτερου αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο εκφράζονται οι προτεραιότητες και οι αξίες μιας κοινωνίας σ' ένα δεύτερο επίπεδο στα πλαίσια του οποίου δάσκαλος–μαθητές–βιβλίο καλούνται να δώσουν την τελευταία πράξη μιας διαδικασίας–διαδρομής από το γενικό στο ειδικό, από τη θεωρία στη πράξη με αναγκαία τη συγκεκριμένη πορεία κατά την οποία η πράξη παρέχει στοιχεία βελτίωσης της θεωρίας (Γ. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 153, 160). Με ανάλογο σκεπτικό, η δική μας διαδρομή περισυλλογής στοιχείων που σηματοδοτούν τη δημιουργικότητα έχει φτάσει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος. Είναι το επίπεδο που αφορά το σχεδιασμό της διδασκαλίας γλώσσας και είναι ενδιαφέρον να φανεί με ποιο τρόπο το Α.Π. γλώσσας ενισχύει ή όχι τον εκπαιδευτικό σε ανοιχτές δημιουργικές διαδικασίες.

Σύμφωνα με το σκοπό του Α.Π. του γλωσσικού μαθήματος προέχει να βοηθηθούν οι μαθητές να «οικειοποιηθούν στο μέτρο των δυνατοτήτων τους τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας και να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον». Η γενική αυτή διατύπωση του σκοπού του γλωσσικού μαθήματος αποκαλύπτει τις βασικές αρχές που το διέπουν στη νέα του προσέγγιση:

1. Η αρχή του σεβασμού της νοητικής εξέλιξης του παιδιού η οποία απαιτεί η γλώσσα και η σκέψη να λειτουργούν σε επίπεδο πράξης («στο μέτρο των

δυνατοτήτων τους»)

2. Η αρχή των προτεραιοτήτων της γλώσσας προφορικός λόγος έναντι γραπτού, χρήση γλώσσας σε καταστάσεις καθημερινής ζωής –(«αποτελεσματική επικοινωνία με το περιβάλλον»)

3. Αρχή ενιαιοποίησης γλωσσικού μαθήματος (ανάγνωση, γραμματική, έκφραση)

4. Αρχή της ανάγκης για καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας μέσα απ' όλα τα μαθήματα

5. Ψυχοπαιδαγωγικές αρχές για: «συμμετοχική διαδικασία», «τόνωση συναισθήματος», «ανατροφοδότηση», «ενίσχυση αυτοεκτίμησης» (Α. Βουγιούκας, 1996, 74–75)

Η υλοποίηση ενός στόχου με τόσο υψηλές απαιτήσεις προϋποθέτει την ικανοποίηση της πιο βασικής, κατά την άποψη μας, αρχής, που αφορά την εξασφάλιση ανάλογης επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης δασκάλου, ο ρόλος του οποίου σκιαγραφείται έντονα δυναμικός και δημιουργικός.

Ειδικότερα ο σκοπός αναλύεται και εκφράζεται:

- ως επιδίωξη «να συνεχιστεί ο προσχολικός φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας» (πρόθεση για φυσικό και *αβίαστο* τρόπο διδασκαλίας)

«να οργανωθεί το γλωσσικό υλικό που φέρουν μαζί τους τα παιδιά και να εμπλουτιστεί με ό,τι είναι απαραίτητο τόσο για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής όσο και από γλωσσική και ευρύτερη μορφωτική άποψη» (Αναγνώριση αφενός της αξίας του *αυθόρμητου λόγου*, στοιχείου χαρακτηριστικού της ανάγκης του παιδιού για *δημιουργική έκφραση*, αφετέρου της ανάγκης για συνέχεια ανάμεσα στο γλωσσικό υλικό που φέρει το παιδί από το οικογενειακό περιβάλλον και σ' αυτό που καλλιεργεί το σχολείο. Τάση για σύνδεση των διαδικασιών μάθησης με τις ανάγκες της ζωής)

- ως επιδίωξη «να μάθουν να ακούν, να ερωτούν και να εκφράζονται με ευχέρεια και φυσικότητα στις ποικίλες μορφές της προφορικής επικοινωνίας ιδιαίτερα στη συζήτηση». (Έμφαση στην *προφορική επικοινωνία* ως ομιλία και ακρόαση. Ανάγκη για *λειτουργική χρήση* της γλώσσας. Αναγνώριση «της αξίας της συζήτησης» το «προσφορότερο εργαλείο» για τις ανάγκες μιας δημοκρατικής επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης)

- ως επιδίωξη «να μάθουν να διαβάζουν με ευχέρεια και φυσικότητα ... μεγαλόφωνα ή σιωπηρά» με απώτερο στόχο «να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα» (Επιδίωξη για *κατάκτηση της μεγαλόφωνης ή σιωπηρής ανάγνωσης* με στόχο τη *διαμόρφωση του αναγνώστη* ο οποίος, αποκαλύπτεται ευαίσθητος και ικανός αξιολογητής του καλού αναγνώσματος)

- ως ειδικός στόχος «να συλλάβουν διαισθητικά στην αρχή και συστηματικότερα έπειτα ... μέσα από πλήθος περιπτώσεων τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της γλώσσας και να ασκηθούν να τους εφαρμόζουν στην πράξη». (Επιδιώκεται η «*συστηματική άσκηση στη χρήση της γλώσσας*» Α. Βουγιούκας, 1994, 242)

- ως επιδίωξη να αναπτυχθεί η *δεξιότητα της γραφής* και να ασκηθούν τα παιδιά «να εκφράζονται με ευχέρεια, πληρότητα και δημιουργικότητα». (Τονίζεται η σημασία του γραπτού λόγου ως αντικειμένου μάθησης και η διασύνδεση του με την ανάγκη έκφρασης των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού. Επισημαίνεται η ανάγκη να μην «*συγχέεται*» η δημιουργική έκφραση με τη διδασκαλία της τεχνικής του γραψίματος γιατί «η δημιουργία είναι ροή ιδεών»



A. Βουγιούκας, 1994, 191)

- ως ανάγκη άσκησης «σε τεχνικές μελέτης και αυτοάσκησης στη χρήση βοηθημάτων, όπως ... το ορθογραφικό λεξικό και το εγχειρίδιο γραμματικής».

(Ενίσχυση της τάσης του μαθητή για ενεργοποίηση, πρωτοβουλία, αυτοέκφραση)

Δεν αμφισβητείται από την κριτική σκέψη η θεμελίωση της νέας προσέγγισης σε «ωγείς επιστημονικές βάσεις» και ο στόχος για υλοποίηση σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της ψυχολογικής και της γλωσσολογίας». Τη διάσταση ανάμεσα στις θεωρητικές διακηρύξεις και την υλοποίησή τους επισημαίνουν μελετητές αποδίδοντας τις αιτίες της αναντιστοιχίας ανάμεσα στις «εντυπωσιακές ρήσεις» και την «υποβάθμιση της διδασκαλίας» του γλωσσικού μαθήματος στις «υπάρχουσες δυνατότητες των εκπαιδευτικών» (βλ. Γ. Φλουρής στο Α. Καζαμίας – Μ. Κασσωτάκης, 1995, 328–361) –έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης, έλλειψη αξιολόγησης– (βλ. Δ. Μελάς, Α' Πανελλήνιο Συνέδριο..., Θεσσαλονίκη, 1996, 103–108) οι οποίες συντέιναν ώστε οι τελευταίες μεταρρυθμίσεις «δεν άλλαξαν ουσιαστικά την παραδοσιακή μορφή του σχολείου και της σχολικής εργασίας και ζωής» (βλ. Π. Δ. Ξωχέλης, στο Νέα Παιδεία, τ.57, 1991, 26–31).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η αντιστοιχία του ν. 1566 και του Π.Δ. 583/82, από την άποψη της δημιουργικότητας που μας απασχολεί, τονίζεται και στο σκοπό του γλωσσικού μαθήματος ως επιδίωξη για την διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Ο μαθητής θα μπορούσε να κερδίσει την ανάπτυξη της ικανότητας για *δημιουργική αλληλεπίδραση* με το περιβάλλον μέσα από διαδικασίες που καλλιεργούν:

- την ερευνητική στάση
- την πρωτοβουλία
- την αυτενέργεια
- την ανάπτυξη του στοχασμού

Το σχολείο, λοιπόν προβάλλει ως χώρος που μπορεί να προσφέρει *δημιουργικό περιβάλλον*, εφόσον χαρακτηρίζεται για:

- την ψυχολογική ασφάλεια
- την ελευθερία έκφρασης
- την συνεργασία και την αλληλεπίδραση στα πλαίσια της διδασκαλίας γλώσσας

Το ευαίσθητο όμως σημείο στο οποίο επικεντρώνεται το ενδιαφέρον όλων των συζητήσεων για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1982 είναι το πέρασμα από τις προθέσεις και τις διακηρύξεις στη σχολική τάξη, όπου η μεταρρύθμιση υφίσταται τη μέγιστη δοκιμασία, όχι από πρόθεση αλλά από άγνοια και έλλειψη ενστερνισμού της βαθύτερης φιλοσοφίας αυτού που καλείται ο εκπαιδευτικός να υλοποιήσει. Το πρόβλημα εστιάζεται στην αναντιστοιχία ανάμεσα σ' αυτά που εμπεριέχονται στους σκοπούς των μαθημάτων και στον τρόπο διδασκαλίας, με εστιακά, κατά την άποψη μας σημεία εκείνα που αφορούν τη μεθόδευση της διδασκαλίας, γιατί η μέθοδος δημιουργεί σχέση εγκλεισμού και με τα άλλα κεντρικά σημεία της αναντιστοιχίας (βιβλιοκεντρισμό, παθητική μάθηση, έλλειψη ενδιαφέροντος, τρόπο αξιολόγησης, κ.α.).

Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό να τονίσουμε την παντελή έλλειψη ενημέρωσης του εκπαιδευτικού σε θέματα στρατηγικών και τεχνικών που ενθαρρύνουν και καλλιεργούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού. Η έλλειψη αυτή σε συσχετισμό με την τάση του εκπαιδευτικού να παραμελεί την

καλλιέργεια του συναισθηματικού τομέα της προσωπικότητας του παιδιού και να καταδικάζει σε αφανισμό την κριτική σκέψη του παιδιού αποκαλύπτει επιτακτική την ανάγκη για ανοιχτές, δημιουργικές διαδικασίες μάθησης στο σχολείο, μέσα από σχήματα δράσης, αυτενέργειας, αλληλεπίδρασης σε κλίμα ζεστής ανθρώπινης επικοινωνίας το οποίο ευνοεί συνθήκες για αυτοεκπλήρωση, αυτοπραγμάτωση, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής δραστηριότητας δασκάλου και μαθητή.

Ολοκληρώνοντας το θέμα των αναλυτικών προγραμμάτων επικαλούμαστε την άποψη του Δ. Τομπαΐδη, ο οποίος έχοντας προφανώς υπόψη του τον υποτονικό ρόλο του σύγχρονου σχολείου σε αντίθεση με τον ανάλογο του κοινωνικού χώρου ο οποίος παρουσιάζεται εξαιρετικά δυναμικός, αναφέρεται στον αυξημένο ρόλο του «παράλληλου σχολείου» (του κοινωνικού δηλαδή περιγύρου και των Μ.Μ.Ε.) και τονίζει ότι «οι μαθητές διδάσκονται στο σχολείο τη γλώσσας τους, αλλά το γλωσσικό τους αίσθημα και η γλωσσική τους ικανότητα διαμορφώνονται και αναπτύσσονται βασικά από εξωσχολικούς παράγοντες» (Δ. Τομπαΐδης, στο «Α' Πανελλήνιο Συνέδριο», 1996, 209–233). Η άποψη θα μπορούσε να μας προβληματίσει αναφορικά με το πώς το σχολείο θα μπορούσε να ασκήσει ένα ρόλο διαλεκτικό προς το ρόλο του «παράλληλου σχολείου» μέσα από στόχους που εκφράζουν το συνδυασμό ενός ευέλικτου σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος και ενός κρυφού Α.Π. ικανού να ενεργοποιεί μηχανισμούς ένταξης προβλημάτων και θεμάτων του σύγχρονου ανθρώπου στις καθημερινές διαδικασίες μάθησης.

Μιλώντας σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο θα θέλαμε να δηλώσουμε ότι για μας μέγιστος στόχος–πρόβλημα του οποίου τη λύση προοδευτικά, εξελικτικά διαχειριζόμαστε είκοσι πέντε χρόνια τώρα είναι: «Πώς η δημιουργικότητα διασυνδέεται με τα αναλυτικά προγράμματα». Πώς, δηλαδή η δημιουργικότητα γίνεται η πράξη, η εφαρμογή του Α.Π., πώς επομένως η δράση μπορεί να προέρχεται από την ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων για να ενθαρρύνει, κι όχι μόνο να επιτρέπει, σχήματα που ξεπερνούν τα όρια με στόχο να υπηρετήσουν έπειτα τις ανάγκες της κοινωνικότητας.

## 5.2. Το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας

Ο ρόλος που εξακολουθεί να έχει γενικά το διδακτικό εγχειρίδιο στις μέρες μας, κατά τις διαδικασίες της μάθησης, είναι σημαντικός, παρά την πληθώρα μέσων της σύγχρονης τεχνολογίας, που έχει στη διάθεση του ο δάσκαλος. Υποστηρίζεται, μάλιστα, η άποψη, ότι το σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι απλώς ένα από τα πολλά, αλλά το σημαντικότερο μέσο διδασκαλίας. Αυτό προκύπτει, τόσο από το ποσοστό του χρόνου που καταλαμβάνει η χρήση του μέσα στην τάξη, όσο και από τις διάφορες λειτουργίες τις οποίες ασκεί και οι οποίες στηρίζουν τις γενικότερες λειτουργίες του σχολείου (Αχ. Καψάλη –Δημ. Χαραλάμπους, 1995, 424).

Ο ρόλος αυτός του διδακτικού εγχειριδίου επαυξάνεται σε παγκόσμιο επίπεδο, λόγω της ραγδαίας εξέλιξης των τεχνολογιών και των επιστημών και της γενίκευσης της παιδείας σε μεγαλύτερο μέρος πληθυσμού.

Το διδακτικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο το οποίο συμπυκνώνει, κωδικοποιεί,

ταξινομεί και παρουσιάζει κατάλληλα τη γνώση και καθίσταται έτσι απαραίτητο εργαλείο μάθησης και γενικότερης καλλιέργειας του ατόμου.

Πολλά εξαρτώνται από την ποιότητα του διδακτικού εγχειριδίου, γιατί, όπως επισημαίνεται, «ένα καλά γραμμένο, καλαίσθητα εικονογραφημένο και από τεχνική άποψη προσεγμένο εγχειρίδιο μπορεί να λειτουργήσει και προς την κατεύθυνση της δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης».

Το διδακτικό εγχειρίδιο μπορεί να παρακάμψει τα δυο βασικότερα εμπόδια για τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, που είναι κυρίως από τη μια η παθητικότητα της μάθησης και από την άλλη η απόσταση από την πραγματικότητα. Όπως επισημαίνει ο M. Baumann, το εγχειρίδιο μπορεί να παρακινήσει το μαθητή στην αυτενέργεια και να τον εξοικειώσει με την κοινωνική πραγματικότητα, έτσι ώστε να αποδεχτεί κοινωνικές αξίες. Η σημαντικότερη όμως προσφορά του εγχειριδίου συνίσταται ίσως στο γεγονός ότι συμβάλλει σε μια γενικότερη και μονιμότερη αγάπη του παιδιού για το βιβλίο, πράγμα πολύ σημαντικό για την εκπαιδευτική του σταδιοδρομία και γενικότερα για την πνευματική του ζωή. (Α. Καψάλης, Δ. Χαραλάμπους, 1995, 137 – 38).

Είναι λοιπόν προφανές, ότι το διδακτικό εγχειρίδιο, είναι ταυτόχρονα μορφωτικό αγαθό και κοινωνικοποιητικός παράγοντας και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη διδασκαλία (τη δομή, τους στόχους και τη διεξαγωγή της).

Όπως γνωρίζουμε, η διδασκαλία είναι μια ειδική μορφή επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτή και το μαθητή. Το διδακτικό εγχειρίδιο είναι δυνατό να εξασφαλίσει με επιτυχία αυτή την επικοινωνία. Επίσης, μπορεί να συμβάλλει με θετικό τρόπο στην αισθητική καλλιέργεια και στη μόρφωση του μαθητή, αφού μέσα απ' αυτό δεν μεταβιβάζεται μόνο η γνώση, αλλά και το σύνολο των μορφωτικών αγαθών με τα οποία διαπλάθεται η ολοκληρωμένη προσωπικότητα του μαθητή. Ο πολύπλευρος και πολυσήμαντος ρόλος του εγχειριδίου, δυστυχώς, δεν έχει εκτιμηθεί, όπως θα έπρεπε, στη χώρα μας, και τούτο προκύπτει από την περιορισμένη θέση που έχει στις σχετικές επιστημονικές συζητήσεις και στην έρευνα, αν και τα τελευταία χρόνια γίνονται σοβαρές προσπάθειες να τεθεί σε νέα βάση το όλο πρόβλημα με αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Τη συγγραφή και την ποιότητα των εγχειριδίων την επηρεάζουν διάφοροι παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία είναι το θεωρητικό πλαίσιο παραγωγής, που καθορίζει και τους βασικούς άξονες των προθέσεων και των προσδοκιών, τους οποίους θέτει μια οργανωμένη κοινωνία σχετικά με την εκπαίδευση. Αυτό το θεωρητικό πλαίσιο υλοποιείται και εκφράζεται ως εκπαιδευτική φιλοσοφία στα διδακτικά εγχειρίδια, ενώ τα Αναλυτικά Προγράμματα καθορίζουν το περιεχόμενο και τη μορφή, τη δομή και τους εκπαιδευτικούς στόχους που υπηρετούν. Οι στόχοι αυτοί είναι γενικοί και ειδικοί και μ' αυτούς προσδιορίζονται τόσο η όλη φιλοσοφική θεμελίωση και ιδεολογική κατεύθυνση της παιδείας, όσο και τα πλαίσια, μέσα στα οποία θα κινηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Γ. Φλουρής, 1986, 16).

Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία και η μεθοδολογική προσέγγιση όμως, δεν έχει μόνο θετική συνεισφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση, αποσαφηνίζοντας τους στόχους, τα μέσα και την τεχνική, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και ως αρνητικός παράγοντας, ο οποίος ενδέχεται να αποκλείσει κάθε διαφορετική διδακτική προσέγγιση από τη διδασκαλία.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια είναι απαραίτητα να

ανανεώνονται διαρκώς, λόγω των συχνών και βαθιών αλλαγών που συντελούνται στο σημερινό κόσμο. Από αυτό θα εξαρτηθεί, σε μεγάλο βαθμό, και ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ίδιου του σχολείου.

Ένας δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει τη συγγραφή και την ποιότητα των εγχειριδίων, είναι ο τρόπος συγγραφής τους. Τα τελευταία χρόνια η συγγραφή αυτή στη χώρα μας ανατίθεται σε επιτροπές ειδικών επιστημόνων, παιδαγωγών, καλλιτεχνών κ.λ.π. Στόχος των επιτροπών αυτών θα πρέπει να είναι η συγγραφή ενός εγχειριδίου αρμονικού συνόλου μορφής και περιεχομένου, από λειτουργική και αισθητική πλευρά.

Στο θέμα αυτό σημασία έχει η τήρηση αντικειμενικών διαδικασιών στη λειτουργία των επιτροπών. Επίσης απαραίτητη κρίνεται η συμμετοχή, με διάφορους τρόπους, των άμεσα ενδιαφερομένων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει στο σημείο αυτό να γίνει για το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας, το οποίο έχει κρίσιμη λειτουργία από την πρώτη μέρα που το παιδί έρχεται σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς μέσω του εγχειριδίου γίνεται η πρώτη γνωριμία του παιδιού με το γραπτό λόγο σε συνάρτηση με τη μητρική του γλώσσα. Αυτό θα πρέπει να το ερευνούμε σε σχέση με τη γενικότερη σημασία του μαθήματος της γλώσσας για την πορεία του παιδιού στο σχολείο, επειδή όλες του οι επιδόσεις στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το γλωσσικό κώδικα, ο οποίος συνιστά μέσο κατανόησης, επικοινωνίας και έκφρασης για το μαθητή. Η νέα αντίληψη σχετικά με το εγχειρίδιο γλώσσας επιχειρεί να προσεγγίσει το μάθημα σφαιρικά μέσα από ένα τύπο εργαστηριακής μορφής, στην οποία περιλαμβάνεται το βασικό κείμενο, οι ασκήσεις επεξεργασίας του γραμματικού φαινομένου, οι δυνατότητες γλωσσικής έκφρασης του παιδιού κ.ά.

Όλα τα παραπάνω υπηρετούν τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και βρίσκονται σε συνάρτηση με τις νέες γλωσσολογικές εξελίξεις και τις απαιτήσεις και εξελίξεις της εποχής μας στους διάφορους τομείς. Σ' αυτά τα πλαίσια, η νέα δομή του εγχειριδίου επιχειρεί να υπηρετήσει μια σύγχρονη φιλοσοφική θεώρηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, υποδεικνύοντας τον τρόπο χρήσης του από το δάσκαλο και το μαθητή εντός και εκτός σχολείου. Κατά συνέπεια, το εγχειρίδιο μπορούμε να πούμε ότι καθορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας και ως εκ τούτου είναι μεγάλης σημασίας θέμα ο τρόπος που το χρησιμοποιεί ο δάσκαλος.

Εξάλλου, συνδυασμένη χρήση πολλών εγχειριδίων και υπολογιστών, για να αναφερθούμε σε μια άλλη πλευρά του θέματος, αναμένεται να εμπλουτίσει γενικά τα εγχειρίδια και να επαυξήσει τη σημασία τους. Η καθιέρωση του πολλαπλού εγχειριδίου με τη συνδρομή της νέας τεχνολογίας αναμένεται να ευνοήσει την ανάπτυξη της δημιουργικής, πνευματικής, πολύπλευρης και διεπιστημονικής προσωπικότητας (Χρήστου Φράγκου, 1986, 298).

Ο παράγοντας αυτός είναι ο πιο κρίσιμος ίσως απ' όλους. Απ' αυτόν καθορίζεται η οντότητα και η χρησιμότητα του εγχειριδίου, ως εργαλείου αγωγής και μάθησης. Είναι τόσο σημαντικός αυτός ο παράγοντας, ώστε από αυτόν εξαρτάται η θετική συμβολή των εγχειριδίων στη μάθηση και ο εκσυγχρονισμός του ρόλου του σχολείου. Όπως σωστά επισημάνθηκε, ο εκπαιδευτικός παραμένει ο πιο σπουδαίος παράγοντας για κάθε σχολική ανανέωση και επιτυχία». (Παιδαγωγικές επιστήμες, 1984 τ.2, 568).

Η σωστή βασική εκπαίδευση και η διαρκής επανεκπαίδευση του είναι απαραίτητες για να έχει επιστημονική επάρκεια και συνεχή ενημέρωση. Όμως αυτό δεν είναι αρκετό. Σημαντικό βάρος στο πρόβλημα έχει επίσης η ίδια η φύση του λειτουργήματος του, η οποία θέτει άλλες προϋποθέσεις για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να το εξασκεί. Ο ρόλος του δασκάλου στην εποχή μας είναι διαφοροποιημένος, πιο πολύπλοκος και πιο σύνθετος. Ο δάσκαλος πρέπει μαζί να εμπνυχώνει και να καθοδηγεί, να παρακινεί και να θέτει ερωτήματα, να μορφώνει και να καλλιεργεί. Ο ρόλος αυτός προδιαγράφεται, σε αρκετό βαθμό, από τον τρόπο συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων, όμως ένας καλά εκπαιδευμένος, ευαίσθητος και καλλιεργημένος δάσκαλος, μπορεί να επιτελέσει ένα συναρπαστικό έργο επικοινωνίας με το νέο άνθρωπο.

Ας αναφερθούμε τέλος στο βασικό αποδέκτη του διδακτικού εγχειριδίου, το μαθητή. Ο μαθητής θεωρείται ακόμη από την ελληνική εκπαίδευση, απλά ως ένα υποκείμενο, το οποίο πρέπει να αποδεχτεί και να μάθει. Δεν θεωρούν το μαθητή ως εταίρο της όλης προσπάθειας, που μπορεί και πρέπει να έχει δικαίωμα συναπόφασης (Α. Καψάλης, Δ. Χαραλάμπους, 1995, 182). Αυτό έχει συνέπειες στον τρόπο που αντιμετωπίζεται στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου. Το διδακτικό εγχειρίδιο, όπως γίνεται φανερό από όλα όσα προαναφέρθηκαν, εξακολουθεί να διατηρεί το σημαντικό του ρόλο ως μέσου διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος αυτός έχει σχέση με την πολύπλευρη καλλιέργεια του μαθητή, την κοινωνικοποίηση του και τη μάθηση. Αν και στην εποχή μας έχουμε περάσει από τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας στη μηχανική τους μορφή, με τα διάφορα οπτικοακουστικά μέσα, εντούτοις, το διδακτικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να παραμένει το πιο σημαντικό μέσο στην υπηρεσία της εκπαίδευσης και γι' αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική κάθε προσπάθεια για την ποιοτική του βελτίωση.

Θα πρέπει, τέλος, να αναφέρουμε ότι προτείνουμε διάφορες μορφές διδασκαλίας κατά περίπτωση, αντλώντας διδακτικό υλικό με ελεύθερο τρόπο από το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας όλων των τάξεων, ανάλογα με τις ανάγκες της ανάλυσης μας.

### **5.3. Τα φύλλα εργασίας με τη μορφή φωτοτυπιών ως συμπληρωματικό διδακτικό υλικό.**

#### **5.3.1 Κριτική προσέγγιση στο «χώρο» των φύλλων εργασίας**

Ο τόπος αυτός, όπως λέει και η ερευνήτρια Α. Craft (2000, 34–35) μπορεί να γίνει κατανοητός μέσα από τους εξής τρόπους:

1. ως ένα σώμα «οργανωμένης γνώσης» για ένα θέμα
2. ως ένας τρόπος λεκτικής επικοινωνίας, τρόπος με τον οποίο «μιλώ και ακούω» που μιλούν.
3. ως μια «ιστορία που μπορεί να μελετηθεί... αφού περιγράφεται με ιδιαίτερα αναπτυγμένα σύμβολα» (α.π.)

Ορίζεται, έτσι, ο «χώρος» της φωτοτυπίας ως μέρος δράσης της δημιουργικής σκέψης, πράγμα που δηλώνει ότι «η δημιουργικότητας δεν είναι μόνο για τις τέχνες... [αλλά] για όλες τις γνώσεις» (Α. Craft, 2000, 35).

Η περιήγηση στον τρόπο διαχείρισης της φωτοτυπίας θα μας δώσει τις δυνατότητες και για ξενάγηση σ' όσα γίνονται ευθύς φανερά, αλλά και σ' όσα υποδηλώνονται ή υποκρύπτονται.

1. Η δασκάλα μοιράζει τη φωτοτυπία στα παιδιά. Αυτά από τη φύση τους έλκονται στους χώρους όπου διαπλέκονται ο αισθητικός με το λεκτικό κώδικα. Από τη φύση της λοιπόν η φωτοτυπία :

- κεντρίζει την περιέργεια: Τι λείπει; Τι έφαγε η κυρία; Γιατί διπλό το –ταν–
- ξυπνά την τάση για εξερεύνηση. Βλέπεις τα μάτια τους να διατρέχουν άπληστα τη φωτοτυπία, να επιδιώκουν να μάθουν, να ανακαλύψουν κάθε τι.

Τα ζώακια παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο σ' αυτό το ξεσήκωμα των παιδιών για εξερεύνηση. Σπέρνουν την απορία, δηλώνουν ανοησία, απεισκευσία, αυθορμητισμό αλλά και κριτική, διερευνητική σκέψη. Λένε και δε λένε αυτό που πρόκειται να γίνει ενισχύοντας έτσι περισσότερο την ορμή των παιδιών για δράση. Κάτι ανάλογο κάνουν και τα στοιχεία του αισθητικού κώδικα (βελάκια, σχήματα, έντονες ή ελαφρές γραμμές, σχοινάκια, λεζάντες, σακουλάκια) όλα μιλούν στα παιδιά. Κι όλα μαζί (λεκτικά και εξωλεκτικά) τα στοιχεία ενορχηστρώνουν σκόπιμα βέβαια, τη δράση τους για να ξεσηκώσουν το παιδί, να το ξελογιάσουν να εμπλακεί στη δράση.

2. Όταν τα παιδιά πάρουν σημάδια και στοιχεία απ' αυτή την πρώτη εξερεύνηση γυρνούν στο δάσκαλο και ζητούν με αδημονία να αναλάβουν ρόλους, να γίνουν τα ζώακια της φωτοτυπίας. Παίζοντας τους ανακαλύπτουν στις λεπτομέρειες της τώρα τη δράση τους. Μιλούν, εξηγούν, απορούν, υποθέτουν, δρουν, γράφουν, διαγράφουν, μεταφέρουν υλικά, συσχετίζουν στοιχεία του λεκτικού κώδικα με άλλα ανάλογα του αισθητικού. Ανακαλύπτουν π.χ. ότι η κατάληξη θα μπει στο κουτάκι κι αφού το γράμμα αυτό είναι διπλό χρειάζεται βάψιμο με χρώμα. Όταν τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με τέτοιου είδους διαδικασίες, πολύ λίγες υποδείξεις χρειάζεται να κάνει ως δάσκαλος. Εσύ τους ακολουθείς και μοιράζεσαι μαζί τους: τον ενθουσιασμό της ανακάλυψης, την ικανοποίηση από την ολοκλήρωση της προσπάθειας, την αισιοδοξία από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την απόλαυση από το παιχνίδι, το χιούμορ.

3. Τα Α, Β, Γ, Δ, ενημερώνουν τα παιδιά για την πορεία της δράσης. Από το Β μεταφέρουν στο Γ, κατηγοριοποιούν, ομαδοποιούν, περιγράφουν τα στοιχεία που καθορίζουν τα κριτήρια ομαδοποίησης, βάζουν χρώμα στο βασικό χαρακτηριστικό (την κατάληξη) δηλώνουν απορία για όσα δεν κατανοούν.

4. Ο σημαντικότερος, ο πιο πολλά υποσχόμενος σε δάσκαλο και παιδιά χώρος είναι αυτός που ορίζει το πέρασμα της δράσης από το Γ στο Δ. Είναι το πεδίο «μάχης» ανάμεσα στην «αφηρημένη γνώση» και την «αφήγηση», όπως λέει ο J. Bruner (J. Bruner, Πράξεις Νοήματος, 1997, 18). Και εμείς επειδή συντασσόμεθα με το μέρος της «αφήγησης» μπαίνουμε κάθε φορά στον πειρασμό να ζητούμε αφηγήσεις δικές τους που συνυφαίνουν τις εξαιρέσεις των κανόνων και που το περιεχόμενο τους δε χρειάζεται οπωσδήποτε να 'ναι λογικό μπορεί και να 'ναι τρελό, φανταστικό, χιουμοριστικό, απίθανο να συμβεί, όπως λέω στα παιδιά, με στόχο να αποδυναμώσω κάθε αντίσταση των παιδιών, να αποτρέψω ριζικά κάθε αντίληψη της κοινής τακτικής στη συνείδηση των παιδιών που θέλει να κρίνουμε τα πάντα από το αν όσα λέγονται ή γράφονται «προβλέπουν μια επαληθεύσιμη περιγραφή» (J. Bruner, Πράξεις Νοήματος, 1997, 52). Είναι η στιγμή που το παιδί παίζει με ασήμαντες πληροφορίες (τις λέξεις των εξαιρέσεων) και προσπαθεί να τους δώσει νόημα και αξία.

- Έναυσμα και ώθηση σ' αυτή την προσπάθεια μπορούν να δώσουν από το μέρος του δασκάλου οι παρακάτω αντιδράσεις:

- Καλεί ο δάσκαλος τους μαθητές να διαβάσουν αργά, σιωπηλά τις εξαιρέσεις π.χ. των –υ στο πρώτο σακουλάκι, δύο τρεις φορές με διαφορετική πορεία (από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα) και με ανακατωμένη τη σειρά. Στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να βρεθούν τυχαία οι κατάλληλοι για το κάθε παιδί συνδυασμοί λέξεων που θα λειτουργήσουν ως υπαινιγμοί για έναρξη της αναλογικής λειτουργίας, μηχανισμού της φαντασίας, που θα ενεργοποιήσει βιώματα, εμπειρίες, και θα δώσει υλικό για δημιουργία αφήγησης από το παιδί.

- Ο δάσκαλος κάνει υπαινιγμούς σεναρίων που δηλώνουν παραβίαση της κανονικότητας της λογικότητας, διατάραξη της τάξης του κόσμου των πραγμάτων, το ανορθόδοξο της αντίδρασης με ερωτήσεις του τύπου:

Φαντάζεστε να ερωτευθούν δύο από αυτά τα πράγματα στο πρώτο σακουλάκι;

Τι κάνει ο ερωτευμένος στην αγαπημένη του;

Εκείνη τι το περίεργο, το παράλογο, το τρελό έκανε;

ερωτήσεις που προκαλούν την τάση του παιδιού για επινοητικές, τολμηρές αφηγήσεις. Τα παιδιά έτσι γίνονται ικανά να δημιουργούν αυτό που ξεφεύγει από το κανονικό, για να ευχαριστήσουν, για να προκαλέσουν, για να κερδίσουν εκτίμηση.

Δεν είναι εύκολο, χωρίς ώθηση, ενθάρρυνση, φόρτιση συναισθηματική να βρεθεί το θέμα, να δομηθεί η αφήγηση. Χρειάζεται συζήτηση, εννοιολογική οικείωση, διασύνδεση των λέξεων, χρειάζεται να ξεκαθαρίσει τη σειρά με την οποία θα χρησιμοποιήσει τις λέξεις των εξαιρέσεων. Συχνά, ξαφνικά ακούει ο δάσκαλος: «Το βρήκα». Τότε ...

- Καλεί το παιδί να γράψει στη θέση Δ, λέγοντας μέσα του την αφήγηση με τη σειρά τις λέξεις όπως τη λέει στην αφήγηση, στη θέση δάκρυ , στάχυ

Έπειτα λέγοντας για δεύτερη φορά την αφήγηση προσθέτει δεξιά κι αριστερά τις απαραίτητες για τη δομή της αφήγησης λέξεις.

Ο αφηγητής αδημονεί να βρει τους ακροατές του.

5.Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούν οι μαθητές τις δημιουργίες τους αυτές, πολλές από τις οποίες είναι πραγματικά δημιουργικά προϊόντα.

- Ο δημιουργός αφηγείται στην ομάδα το δημιούργημά του. Η ομάδα πολύ συχνά ξεσπά σε γέλια που προκαλούν δάκρυα από την ένταση, σε χειροκροτήματα που κάνουν την τάξη να δονείται. Ζητούν από το δημιουργό να επαναλάβει την ανάγνωση της αφήγησης. Αξιολογούν, συμπληρώνουν, θαυμάζουν το δημιουργό και το δημιούργημα. «Τα παιδιά ...παράγουν ...ιστορίες, ανακουφίζονται και ταράζονται απ' αυτές» (J. Bruner, 1997, 126).

- Τα παιδιά γίνονται πρωταγωνιστές και χωρίς αναστολές και προφάσεις παίζουν ρόλους, βιώνουν και μαθαίνουν στην πράξη αυτά που λέει η αφήγηση. Έτσι τα στοιχεία της αφήγησης (οι λέξεις) παύουν να είναι ξένες, αδιάφορες και ψυχρές για τους μαθητές. Τους γίνονται οικείες, τις επαναλαμβάνουν με τη σειρά που τις χρησιμοποίησαν.

- Τα παιδιά γίνονται καλλιτέχνες. Ζωγραφίζουν όσα ειπώθηκαν, όσα διαδραματίστηκαν. Έτσι παίρνουν τα ίδια θέση μέσα σ' αυτά, μαθαίνουν να απολαμβάνουν όλο αυτό το παιχνίδι με όσα ως τότε θεωρούσαν ανιαρά. Μιλούν γι' αυτά παίζοντας παιχνίδια με τη γλώσσα, αποκτούν ενδιαφέρον για τη γλώσσα,

ακόμη και για τους κανόνες και τις εξαιρέσεις τους, αφού όπως δείχνουν πορίσματα της Ψυχολογίας «καταλαβαίνουμε πιο εύκολα και θυμόμαστε περισσότερο μια σειρά πληροφοριών όταν έχουν ενσωματωθεί στην πλοκή μιας ιστορίας» (J. Bruner, 1997, 18)

- Γράφουν αφηγούμενοι, όσα διαδραματίστηκαν στην τάξη τους με αφορμή τις εξαιρέσεις των κανόνων.

Καταθέτουμε δείγματα αφηγήσεων μαθητών με αφορμή ορθογραφικούς κανόνες και εξαιρέσεις των κανόνων αυτών. Είναι πολύτιμα για μας. Σας τα χαρίζουμε. Είναι προϊόντα της δημιουργικής δύναμης των παιδιών όταν το περιβάλλον βρήκε τον τρόπο να ασκήσει και να αναπτύξει το φυσικό δώρο της δημιουργικότητας.

### **5.3.2. Τα φύλλα εργασίας ως «ποιότητα» ύλης: Πρακτική που ενισχύει την αποτυχία των μαθητών**

Τα φύλλα εργασίας αντιπροσωπεύουν, όπως αναφέραμε, εκείνο το συμπληρωματικό διδακτικό υλικό που μοιράζει ο δάσκαλος στους μαθητές του με τη μορφή φωτοτυπιών. Συχνά εκφράζονται παράπονα από γονείς, οι οποίοι αναφέρονται στην ποσότητα και την ποιότητα του έργου που αναθέτει το σχολείο ως παράγοντες που μπορούν, σε συνδυασμό με την ποιότητα του παρεχόμενου στο σχολείο έργου, να προγραμματίζουν την αποτυχία του παιδιού. Το πρόβλημα πράγματι αποκαλύπτεται σ' όλη του την έκταση, όταν παρακολουθείς καθημερινά και συμμετέχεις στην προετοιμασία του παιδιού στο σπίτι, οπότε βιώνεις σ' όλη της την ένταση τη συναισθηματική πίεση που το σχολείο ασκεί στο παιδί και την οικογένεια του μέσω της δουλειάς που αναθέτει.

«Δεν είναι πολύ τιμητικό για το γένος των δασκάλων, να σας διηγηθώ», όπως λέει ο Γ. Βιζυηνός (Γλώσσα Ε' τεύχος β', σελ. 37), με ποια τεχνάσματα και πόσες φορές το σχολείο προγραμματίζει την αποτυχία των μαθητών, προβλέπει διαδικασίες και τεχνικές μείωσης της αυτοεκτίμησης του παιδιού (χωρίς πρόθεση ίσως). Θα αφήσω να σας τα μαρτυρήσουν τα ίδια τα παιδιά και οι γονείς που συμμαρτυρούν την αγωνία των παιδιών τους.

Η μαμά της Φαίδρας (μαθήτρια Δ' τάξης, σχολικό έτος 2001 – 2002) απηυδισμένη από την ποσότητα περιγράφει ουσιαστικά την ποιότητα των φωτοτυπιών λέγοντας : (από μαγνητοφώνηση).

«Εγώ νιώθω σαν τον στόχο που με πυροβολούν με βελάκια. Τα βελάκια είναι οι φωτοτυπίες. Κάθε μέρα έχει αποφασίσει η δασκάλα να μας δίνει τρεις – τέσσερις φωτοτυπίες... Θεωρίες, θεωρίες, θεωρίες, γεμάτες συναρτησίες, που με πολύ κόπο και με ξύλο καμιά φορά τις μαθαίνουμε τη μια μέρα και τις ξεχνάμε την άλλη που πάμε στο σχολείο. Αποτυχία ολοκληρωτική. Πού θα πάει αυτό το κακό; Εμείς οι γονείς πρέπει να τα κάνουμε όλα. Ακόμη και για να γράψουν τα παιδιά ένα γράμμα, τους το έδωσε σε μια τεράστια θεωρία στη φωτοτυπία για το σπίτι. Μέχρι να το ξεδιαλύνουμε τι θέλει και πώς χάσαμε και τη διάθεση να γράψουμε γράμμα σ' ένα δικό μας. Με πιάνει φόβος κάθε μεσημέρι περιμένοντας να δω πόσο στράφι πήγε ο χτεσινός μας κόπος και τι αγώνας πάλι μας περιμένει σήμερα. Μαρτύριο, σας λέω μαρτύριο. Δεν είναι μόνο για μένα μαρτύριο. Πολλές μαμάδες λένε το ίδιο. Συζητούμε τον πόνο μας, όταν βρεθούμε κάπου...»



Στοχεύοντας να ενισχύσουμε την αντίληψη ότι το σχολείο το ίδιο ευθύνεται για τα λάθη των παιδιών, τα οποία καταδικάζει – κακώς βέβαια – ως διαδικασίες που πρέπει να εξαφανιστούν από τις διαδικασίες μάθησης, επιχειρούμε να περιγράψουμε συνοπτικά και ενδεικτικά τα χαρακτηριστικά οργάνωσης και παρουσίασης της γνώσης, όπως αυτά αποκαλύπτονται στα πλαίσια των φύλλων εργασίας κυρίως, που έχει καταντήσει ένα είδος αναγκαίου κακού στο σημερινό σχολείο και θα πρέπει να απασχολήσει, ως θέμα την έρευνα και τη μελέτη σε θέματα σχολικής μάθησης.

Οι τυπικές φωτοτυπίες που διανύουν την περίοδο της άνθισης της δράσης τους – δεν είμαστε αντίθετοι στη συμβολή τους στο μαθητή – είναι συνήθως φωτοαντίγραφα από βιβλία του εμπορίου και δίνονται στους μαθητές με ελάχιστες, σχεδόν ανύπαρκτες παρεμβάσεις του δασκάλου. Όπου αυτές παρουσιάζονται, δηλώνουν την τάση του δασκάλου να δώσει οπωσδήποτε τυποποιημένο ορισμό, όπου ο συγγραφέας του βιβλίου όρισε το γραμματικό φαινόμενο με πίνακα — αρνητικό στοιχείο κατά την αντίληψη του δασκάλου – ή την αγωνία του δασκάλου να συμπληρώσει ασκήσεις μέσα στην ήδη μεγάλη ποσότητα πληροφοριών, θεωρώντας ίσως ότι το θέμα δεν έχει καλυφθεί πλήρως με το υλικό που προτείνει ο συγγραφέας και, ως εκ τούτου, είναι ωφέλιμο να εξαντλήσει και τα τελευταία αποθέματα αντοχής και ανοχής του παιδιού. Γι' αυτό συχνά παρατηρείται το περίεργο φαινόμενο να έχει το παιδί και φωτοτυπίες και ασκήσεις στο τετράδιο Γραμματικής ή και στο βιβλίο Γλώσσας, οι οποίες δεν σχετίζονται με εκείνες του βιβλίου γλώσσας.

Οι φωτοτυπίες ακολουθούν τη γενική δομή:

A.1. Η ένδειξη «Μαθαίνω», όπου δίνεται ο ορισμός του φαινομένου ή πίνακας που ορίζει περιγραφικά και σε μεγάλη συνήθως έκταση λεκτικών σχημάτων το γραμματικό φαινόμενο και προβάλλεται η αντίληψη ότι αρκεί ένας ετοιμοπαράδοτος ορισμός για να μάθω το φαινόμενο, να μου γίνει τόσο οικείο ώστε να μπορώ να το εφαρμόζω με επιτυχία στα παραδείγματα των ασκήσεων που ακολουθούν. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από τον τρόπο που ο δάσκαλος διαχειρίζεται τις φωτοτυπίες. Σύμφωνα με μαρτυρίες πολλών παιδιών ο τρόπος αυτός συνίσταται, στην καλύτερη των περιπτώσεων, στη γρήγορη ανάγνωση της φωτοτυπίας από το δάσκαλο και στην προβολή της ερώτησης «Το κατάλαβατε;» στην οποίαν, ως γνωστόν, τα παιδιά δηλώνουν πάντα ότι το κατάλαβαν γιατί, όπως γράφει σ' ένα της γράμμα η Μαριέττα, μαθήτρια Στ' τάξης (σχολικό έτος 2001–2002):

«Και ποιος τολμά να πει όχι στο δάσκαλο; Αν πει κάτι τέτοιο, θα τον ... «πατήσει». Είναι σαν να τον πατάει όταν του λέει «Είστε μικροί για την έκτη». Κι αυτό, επειδή του λέμε καμιά φορά απορίες».

2. Μετά τον ορισμό ακολουθούν «Ασκήσεις» εφαρμογής της μάθησης που υποτίθεται ότι επιτεύχθηκε μέσω της κατανόησης του ορισμού με την ανάγνωση και τις όποιες διαδικασίες κίνησε ο γονέας. Οι ασκήσεις συχνά διακόπτονται από υπομνήσεις του τύπου «Δεν ξεχνώ ότι ...», οι οποίες φαντάζουν ειρωνικές προφάσεις – δεν έχουν προηγηθεί διαδικασίες εμπλοκής του μαθητή, ώστε να έχει νόημα το «Δεν ξεχνώ...» ως μνήμη κάποιας εμπειρίας σε δράση – αφορμές, δηλαδή, για να προταθεί ένας ακόμη ορισμός, εκτός από εκείνον που δόθηκε στο «Μαθαίνω».

B. Μια άλλη δομή φωτοτυπίας υπηρετείται από το σχήμα:

1. «Παρατηρώ και μαθαίνω», όπου δίνονται ορισμοί ή ορθογραφικοί κανόνες

τεράστιας έκτασης και αυξημένης δυσκολίας απομνημόνευσης για το παιδί.

2.«Εργάζομαι και μαθαίνω καλύτερα», όπου ξεδιπλώνονται ασκήσεις αναπαραγωγής και μηχανικής εφαρμογής του φαινομένου, όπως αυτό περιγράφεται στον ορισμό.

### **5.3.3. Ο βερμπαλισμός: Ένα από τα συνήθη χαρακτηριστικά των φύλλων εργασίας**

Ένα στοιχείο που πρέπει να τονισθεί σε σχέση με το θέμα αυτό είναι ότι στα πλαίσια των φωτοτυπιών προβάλλεται σε όλο το μεγαλείο του ο βερμπαλισμός του παλιού σχολείου, με έντονα τα στοιχεία του αφηρημένου και του θεωρητικού, της τυποποίησης του προκαθορισμένου, του οριστικού και αδιαμφισβήτητου, του ελεγχόμενου ως σωστού από τον ενήλικα, του παγιωμένου και διαχρονικού.

Το παιδί βιώνει και υφίσταται καθημερινά και αποκλειστικά μορφές βερμπαλιστικών σχημάτων επικοινωνίας καλούμενο να επιτύχει τη μάθηση μέσα από ορισμούς, που καθιστούν «εύκολο» το έργο του δασκάλου» (Ν. Σπ. Μήτσης, 1996, 56), για αξιολόγηση, και μέσα από λεκτικές δομές ξένες και αναποτελεσματικές για την ψυχολογία και τις δυνατότητες του. Η ποιότητα των πληροφοριών αυτών εύκολα μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση ως προς τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού για «πρωτότυπη γλωσσική δημιουργία» (Ν. Σπ. Μήτσης, 1996, 57).

Μπροστά στα μάτια του παιδιού προβάλλουν λόγια, ατελείωτα λόγια, πυκνά, επιθετικά, καταπιεστικά, διασπαρμένα και διασπασμένα χωρίς καμία τάση για οργάνωση σε νοηματικό «όλο», που θα μπορούσε να ενισχύει την καλύτερη και μακρύτερη διατήρηση των δομών τους στην μνήμη του παιδιού. Λόγια άχρωμα, ανούσια και άσκοπα, σιβυλλικά πολλές φορές για το παιδί, ο ρόλος του οποίου περιορίζεται στο να τα ανεχθεί και να τα υποστεί αδιαμφισβήτητα να τα παπαγαλίσει χωρίς παρέκκλιση από την απόλυτα καθορισμένη δομή ενός «ορισμού» ή ενός λεκτικού σχήματος δυσνόητου και εκτεταμένου, ώστε να αποφύγει την πιθανότητα λάθους κατά την αναπαραγωγή και να τον εφαρμόσει χωρίς αξιώσεις για διαδικασίες ανακάλυψης της δομής και λειτουργίες του φαινομένου, μέσα στις οποίες οι διαδικασίες λάθους όχι μόνο δεν θα εθεωρούντο κατακριτέες, αλλά θα αναγνωρίζονταν ως εξαιρετικά σημαντικές, γι' αυτό και θα προβάλλονταν σκόπιμα παρακινώντας το παιδί να διερευνήσει τις αιτίες τους, να αξιοποιήσει την εμπειρία τους.

Σχολιάζοντας την ποιότητα των φωτοτυπιών ως προς το χαρακτηριστικό του βερμπαλισμού θα υποστηρίξαμε ότι αυτό βεβαιώνει τα εξής:

1.ότι το σημερινό σχολείο αναγνωρίζει μόνο τη μία (τη γλωσσική) από τις «εφτά και μισή» νοημοσύνες που διαθέτει ο άνθρωπος σύμφωνα με τη θεωρία του ψυχολόγου, ερευνητή στο Harvard, H. Gardner (A. Craft, 2000, 27–28), περί της «πολλαπλής νοημοσύνης» του ανθρώπου, θεωρία την οποίαν μελετητές του φαινομένου της δημιουργικότητας χαρακτηρίζουν ως την πιο χρήσιμη ανακάλυψη για την κατανόηση τη δημιουργικής αντίδρασης, τα τελευταία είκοσι χρόνια και η οποία έχει συμβάλει στην οργάνωση πρωτοποριακών εκπαιδευτικών συστημάτων παγκόσμια. Αποκαλύπτεται έτσι η αδυναμία του σχολείου να παρέχει προϋποθέσεις παρά τις θεωρητικές διακηρύξεις των αναλυτικών προγραμμάτων)

για ολόπλευρη ανάπτυξη της ατομικότητας του παιδιού.

2. Οι φωτοτυπίες παρουσιάζουν όψη τηλεφωνικού καταλόγου με δομή λόγου και ποιότητα εκφωνήσεων που:

- υποτιμούν τη νοημοσύνη του παιδιού πείθοντας το ότι είναι ανάκανο, ενώ δήθεν θα 'πρεπε να μπορεί να επικοινωνεί μέσα από τέτοιους κώδικες.

- προκαλούν στα παιδιά απέχθεια και αποστροφή για τις πληροφορίες που μπορούν να μεταφέρουν τέτοια δείγματα λόγου. Συχνά, σύμφωνα με μαρτυρίες γονέων, τα παιδιά εξαφανίζουν κάπου στο σπίτι της φωτοτυπίες ή τις ξεχνούν συνειδητά κάτω από το θρανίο για να μην υποστούν την πίεση να ασχοληθούν μ' αυτές.

Ως «δικτατορία λεξιλόγια» απεικονίζει στο σκίτσο της η Γαβριέλα, μαθήτρια Ε' τάξης (1998) την τάση του σχολείου να αναγνωρίζει αποκλειστικά το λόγο ως μέσο μάθησης και να απαγορεύει την επικοινωνία με σχήματα εξωλεκτικά που ενθαρρύνουν άλλα στυλ μάθησης του ανθρώπου.



#### 5.3.4. Ορισμένες πλευρές των φύλλων εργασίας που προγραμματίζουν την αποτυχία των μαθητών.

Όταν το σύγχρονο παιδί καθημερινά βιώνει την εμπειρία να επικοινωνεί με την πραγματικότητα μέσω εικόνων, σχημάτων και άλλων συμβόλων του αισθητικού κώδικα επικοινωνίας (περιοδικά, Η/Υ, Τ.ν., Κινηματογράφος), το σχολείο, εκτός τόπου και χρόνου θαρρείς, επιμένει σε μια αναχρονιστική και αναποτελεσματική αντίληψη παρουσίασης της πληροφορίας, μέσα από

αποκλειστικά βερμπαλιστικά σχήματα.

Το βιβλίο Γλώσσας με τον γνωστό τρόπο που χρησιμοποιείται (ανάγνωση, ερμηνεία λέξεων και μηχανική λύση ασκήσεων), έχει ουσιαστικά καταργηθεί ως μέσο μάθησης και η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, επιχειρείται μέσω του τετραδίου γραμματικής, που εξακολουθεί να διατηρείται, και της «φωτοτυπίας», η οποία έχει υποκαταστήσει βιβλίο και δάσκαλο και έχει καταντήσει μορφή υψηλής καταπίεσης των παιδιών, πλαίσιο που προγραμματίζει καθημερινά και συστηματικά την αποτυχία των παιδιών στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας για έκφραση και επικοινωνία.

Η έλλειψη εμπιστοσύνης του δασκάλου στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των ασκήσεων του βιβλίου της Γλώσσας σε συνδυασμό με την αντίληψη ότι μάθηση σημαίνει φόρτωμα γνώσης στο σπίτι και μάλιστα γνώσης ξεκομμένης από τις ανάγκες του ανθρώπου για επικοινωνία, είναι οι βασικές αιτίες για το μαρτύριο που υφίστανται τα παιδιά στο σπίτι (περί μαρτυρίου πραγματικά πρόκειται για όσους βιώνουν από κοντά την κατάσταση προετοιμασίας του μαθητή στο σπίτι).

Είναι ανάγκη να βιώσουμε κι εμείς τις έννοιες «ποσότητα» και «ποιότητα» εργασίας στο σπίτι, όχι ως λεκτικά σχήματα με το γενικό νοηματικό φορτίο που αυτές φέρουν, αλλά ως κατάσταση που νιώνουν καθημερινά στο σπίτι παιδιά και γονείς σ' έναν ατέρμονο αγώνα να αναπληρώσουν, δουλεύοντας τρεις με τέσσερις ώρες το απόγευμα, τις ελλείψεις του παιδιού, για τις οποίες, ασφαλώς, μεγάλο μέρος ευθύνης θα πρέπει να αποδοθεί:

α) στην ποιότητα των διαδικασιών μάθησης στο σχολείο

β) στην ποσότητα των εργασιών που αναθέτει το σχολείο ως προετοιμασία στο σπίτι.

Δεν θα ήταν υπερβολή αν μιλούσαμε για μια νέα μορφή αυταρχικής συμπεριφοράς του σχολείου απέναντι στο μαθητή και για τροχοπέδηση των δημιουργικών του δυνάμεων, αν εστιάσουμε με προσοχή το ενδιαφέρον μας στην ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών ως χαρακτηριστικά δειγμάτων φωτοτυπίας που καθημερινά υποχρεούται να αντιμετωπίσει ο μαθητής ως εργασία Γλώσσας στο σπίτι συνυπολογίζοντας όμως και την ηλικία του παιδιού και τον τρόπο με τον οποίο το σημερινό σχολείο καλλιεργεί μάθηση και αναπτύσσει (αν αναπτύσσει) τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε το παιδί, έχοντας διασφαλισμένη την συναισθηματική του υγεία, να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας τέτοιας φωτοτυπίας. Θα μπορούσε η φωτοτυπία, μέσα από σύγχρονες δομές οργάνωσης και παρουσίασης της πληροφορίας, να είναι το επιστέγασμα διαδικασιών εμπλοκής του παιδιού σε εμπειρίες ζωής στο χώρο της τάξης κι όχι πρωταρχικό, μοναδικό και αποκλειστικό πλαίσιο δράσης του με το χώρο της γλώσσας και μάλιστα στο σπίτι.

### **5.3.5. Η δυσκολία πρόσβασης στο εννοιολογικό περιεχόμενο: μια άλλη παράμετρος της ποιότητας των φύλλων εργασίας που ενισχύει το λάθος του μαθητή**

Συχνά η πρόσβαση του παιδιού στο περιεχόμενο των γνώσεων – μηνυμάτων που το σχολείο στέλλει στο μαθητή, στα πλαίσια της φωτοτυπίας, είναι προκλητικά απαγορευμένη. Αναρωτιέται κανείς πώς μπορεί το σχολείο να

πιστεύει ότι λεκτικά σχήματα, όπως αυτό στη φωτοτυπία του Σπύρου (Γ' τάξη) με τον τίτλο «Χαρακτηρισμοί» μπορούν να γίνουν αποτελεσματικοί φορείς μηνυμάτων στο παιδί αυτής της ηλικίας (Φωτοτυπίες Γλώσσας, Σπύρος, 16–5–2000, Γ' τάξη, σελ. 4).

Είναι ανάγκη να εστιάσουμε το ενδιαφέρον στις λεκτικές δομές που έχουμε υπογραμμίσει στο αρχικό κείμενο της φωτοτυπίας που προαναφέραμε και να αναλογιστούμε κάποια ερωτήματα που ανακύπτουν:

1. Σε ποιόν, κατά την αντίληψη του σχολείου, απευθύνεται αυτό το κείμενο; Αν το σχολείο θεωρεί ως αποδέκτη το γονέα, τότε είναι φανερό ότι το σχολείο έχει θεσμοθετήσει πλέον την αντίληψη ότι ο γονέας έχει την ευθύνη να καταστήσει προσιτή, οικεία στο μαθητή τη γνώση, την οποία έτοιμη παραχωρεί το σχολείο, ώστε να μπορεί αυτός (ο μαθητής) να τη διαχειριστεί αποτελεσματικά κατά την εξέταση από το δάσκαλο.

2. Αν όμως θεωρεί αποδέκτη των πληροφοριών το μαθητή, γιατί το σχολείο δεν επιχειρεί την άσκηση του μαθητή στη διαχείριση της γνώσης στα πλαίσια αυτής της ποιότητας του λόγου που του προσφέρει;

Είναι γιατί το σχολείο αντιλαμβάνεται τη δυσκολία ενός τέτοιου έργου και την αναγκαιότητα ύπαρξης αρκετού διαθέσιμου χρόνου, οπότε προτιμά να μεταθέτει και να αναθέτει το έργο στους γονείς ή είναι γιατί το σχολείο δεν έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί ότι η ποιότητα αυτής της δομής λόγου και επικοινωνίας κλείνει εντελώς τις πόρτες στο μαθητή της τρίτης δημοτικού λόγου, ακριβώς, της υψηλής νοηματικής δυσκολίας που παρουσιάζει;

3. Γιατί το σχολείο δεν αναγνωρίζει στα πλαίσια της φιλοσοφικής του θεώρησης περί μάθησης την ανάγκη να επιχειρεί αυτό επιλογές και προσαρμογές της ύλης και των μηνυμάτων ώστε να διευκολύνεται, σε επίπεδο δυνατοτήτων του παιδιού, η επικοινωνία με τη γνώση προγραμματίζοντας παράλληλα για διαδικασίες και τεχνικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων επικοινωνίας στο παιδί;

4. Ας αναλογιστούμε κάποια πιο συγκεκριμένα ερωτήματα:

- Αν ο Σπύρος, παιδί μιας οικογένειας με ανεβασμένη κουλτούρα, δεν μπορούσε — έχουμε ιδίαν αντίληψη — να αντιληφθεί έννοιες, όπως αυτές στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω, και στάθηκε αδύνατο να προχωρήσει στην επιτυχημένη παραγωγή επιθέτων, τι πρόβλημα θα αντιμετώπιζε στο σπίτι του ο μέσος ή ο αδύνατος μαθητής; (Βλέπε: Σπύρος, 16–5–2002. «Χαρακτηρισμοί», τάξη Γ', σελ. 4).

Γιατί:

– Πώς εξηγείς ως γονέας και καθιστάς βιωματικές τις έννοιες : ειλικρίνεια ειλικρινής

+	Ευλάβεια	→	ευλαβής
+	επιείκεια	→	επιεικής
+	πραότητα	→	πράος

– Πώς (τρόπο και χρόνο) καθιστάς οικείες στο παιδί αυτής της ηλικίας τις έννοιες:

+	αλτρουιστής
+	υποκριτής
+	αισιόδοξος
+	συνεπής

ώστε να επιτύχει την αντιστοίχιση με τα αντίθετα τους ως δεύτερα μέλη:

- + εγωιστής
  - + ειλικρινής
  - + απαισιόδοξος
  - + ασυνεπής
- (Φωτοτυπία: Σπύρος, 16–5–2000, Χαρακτηρισμός, τάξη Γ.)

τα οποία, προφανώς, χρήζουν ανάλογης αντιμετώπισης από τον ενήλικα, ώστε ο μαθητής να εμπλέκεται συνειδητά στις διαδικασίες επίλυσης της άσκησης κι όχι απλώς να εκτελεί τις υποδείξεις του γονέα.

Ακόμη και οι έννοιες που είναι οικείες στο παιδί (ψεύτης, ειρωνικός, βιαστικός, δραστήριος) δε του δίνουν πολλές πιθανότητες επιτυχίας, γιατί το «λάθος» караδοκεί στα δεύτερα μέλη της αντιστοίχισης (ευθύς, φιλοπόλεμος, ράθυμος, απαθής)

- Ρίχνοντας καταιγισμό από επίθετα αυτής της ποιότητας, ελπίζουμε, και δεν βαυκαλιζόμαστε, ότι αναπτύσσουμε το εννοιολογικό λεξιλόγιο του παιδιού και ότι το ασκούμε να προβαίνει σε χαρακτηρισμούς προσώπων ή καταστάσεων; Κάθε άλλο, παρά προγραμματίζει το σχολείο «επιτυχία» του μαθητή μέσα από τέτοιες τεχνικές μάθησης.

Η δυσκολία στην επικοινωνία μέσω των μηνυμάτων της φωτοτυπίας γίνεται μεγαλύτερη όσο ανεβαίνει ο μαθητής τις τάξεις – το σχολείο δεν διερευνά αν πράγματι, αναπτύσσονται ανάλογα και οι επικοινωνιακές δυνατότητες του μαθητή – και οι πιθανότητες λάθους του μαθητή αυξάνονται ανάλογα, καθώς αυξάνονται σε ποιότητα και ποσότητα οι απαιτήσεις του σχολείου. Τα παιδιά δεν αρνούνται τη μάθηση. Περιγράφουν όμως με έντονα σχήματα και χρώματα τη δυσκολία να επιτύχουν τη μάθηση, παρά την προσπάθεια που καταβάλλουν, και εστιάζουν στις περιγραφές τους στη δυσκολία πρόσβασης στα νοήματα:

Ο Δημήτρης, μαθητής Ε' τάξης, προσπαθεί να εξηγήσει την αδυναμία του να κατανοήσει τις φωτοτυπίες Γλώσσας λέγοντας:

«Έχω φάει δύο Σαββατοκύριακα μ' αυτές τις φωτοτυπίες. Μόνο μια μέρα τις θυμόμουν. Θα τις βάλω στο τζάκι και θα χορεύω γύρω – γύρω. Μας τις έδωσε και είπε: «Οποιος ενδιαφέρεται, διαβάζει». (Βλέπε: α) Δημήτρης, τάξη Ε' «Αντίφαση», «Αντίφαση», σελ. 2 και β) Δημήτρης «φονταμενταλισμός», σελ.1). Και μετά ... ξέρετε τι κάνει; Στην ορθογραφία ζητά κάποιον από τους ορισμούς για να δει, λέει, ποιος διαβάζει. Εγώ διαβάζω, αλλά δεν τους καταφέρνω τελικά τους ορισμούς. Ενδιαφέρομαι αλλά...».

Στην ερώτηση μας αναφορικά με το τι τον δυσκολεύει να καταλάβει, ο μαθητής είπε χαρακτηριστικά: «Πολλές δύσκολες και ακαταλαβίστικες λέξεις, τις γράφει ελληνικά, αλλά μου φαίνονται ξένες, σαν ιταλικές ή αγγλικές» και υπογράμμισε στη φωτοτυπία τις λέξεις που του ξενίζουν, όπως «αντίφαση», «φονταμενταλισμός», «αλτρουισμός» κ.α.

Ακούγοντας το παιδί και αντιλαμβανόμενος το πρόβλημα που αυτό και η οικογένεια του αντιμετωπίζει μένεις άφωνος να αναρωτιέσαι με εσωτερικό λόγο:

- Από ποιες υποδείξεις αναλυτικών προγραμμάτων αντλεί το δικαίωμα ο δάσκαλος για να προγραμματίζει τέτοιες τεχνικές που δυναστεύουν το μαθητή και, το χειρότερο, τον πείθουν για την ανικανότητα του να έχει μερίδιο στη γνώση και τη μάθηση;

- Γιατί οι θεσμοί δεν λειτουργούν και αφήνουν στο δάσκαλο τέτοια περιθώρια «υπεροψίας και μέθης», όπως λέει ο ποιητής Καβάφης;

▪ Γιατί ο δάσκαλος αναλώνεται (ερευνά, γράφει περιεχόμενα) για να προγραμματίσει την αποτυχία του μαθητή; (Δεν τολμώ να δεχτώ ότι υπάρχει πρόθεση σ' αυτό. Προτιμώ να πιστεύω ότι η αντίδραση του αυτή οφείλεται σε άγνοια και έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης)

Η εξειδικευμένη γνώση σ' ένα πλαίσιο καθαρά βερμπαλιστικό με κύρια χαρακτηριστικά του την χρήση εξειδικευμένης ορολογίας μακροπερίοδης δομής λόγου, πυκνότητας εννοιολογικού φορτίου, καθιστά εξαιρετικά αυξημένη τη δυσκολία (άλλο στοιχείο της ποιότητας) πρόσβασης του μαθητή, αλλά και του γονιού, στα μηνύματα που αυτή φέρει και αποκαλύπτεται όχι μόνο αδιάφορη – έξω και πέρα από τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες της ορισμένης ηλικίας και πνευματικής ανάπτυξης του μαθητή, αλλά και επικίνδυνη για την ψυχική ισορροπία του παιδιού και της οικογένειας. Έχουμε και σ' άλλα σημεία της εργασίας καταγράψει:

+ Τη μειωμένη αυτοεκτίμηση των παιδιών λόγω της αύξησης των λαθών που παρουσιάζονται στην εργασίες τους

+ Την ανικανότητα τους – ατολμία θα λέγαμε – να χειριστούν και να διαχειριστούν απλές, καθημερινές τεχνικές δράσης στα πλαίσια της μάθησης.

+ Το πάγωμα του ενδιαφέροντος για μάθηση

+ Την αγωνία των γονιών για το ενδεχόμενο να ευθύνεται το διό τους παιδί ειδικά για τις μαθησιακές δυσκολίες που φαίνεται να παρουσιάζει και όχι η ποιότητα της μάθησης στο σχολείο.

Ο Δημήτρης, μαθητής Στ' τάξης, (έχουμε ήδη αναφερθεί σ' αυτόν), παιδί ώριμο και υπεύθυνο, συχνά περιγράφει όχι χωρίς δίκιο, το άγχος του εξαιτίας της δυσκολίας που αντιμετωπίζει εφέτος οσάκις προσπαθεί να μάθει τις «μπουρδουκλωτρελοδυσκολοφωτοτυπίες» (αξίζει να αναζητήσει κανείς τα συνθετικά μέρη της λέξης), του δασκάλου στο μάθημα της Ιστορίας.

Κάθε Δημήτρης καλείται (με ποιες αλήθεια πιθανότητες επιτυχίας;) να αντιληφθεί μελετώντας τέτοιες φωτοτυπίες την άνθιση, για παράδειγμα, του ελεύθερου Ελληνικού Κράτους επηρεασμένη από «ρομαντισμό», «κλασικισμό», «συμβολισμό», «παρνασισμό», «ρεαλισμό», έννοιες δηλαδή, τις οποίες δυσκολεύονται να ορίσουν και να αποδώσουν λεκτικά σε παιδιά γυμνασίου, ακόμη και άνθρωποι που υπηρετούν μια ζωή την τέχνη.

Δηλώνεται έτσι η «δυσκολία», ως στοιχείο της ποιότητας των φωτοτυπιών, που ενθαρρύνει το λάθος του παιδιού, και αποκαλύπτονται στοιχεία, όπως:

▪ Δασκαλοκεντρική μάθηση (αυθεντία δασκάλου, δοτή γνώση κ.τ.λ.)

▪ Θεωρητικολογία

▪ Απόρριψη και έλλειψη σεβασμού στο μαθητή ως δέκτη πληροφοριών η δομή, η οργάνωση και η παρουσίαση των οποίων δεν εναρμονίζεται προς τις διανοητικές και συναισθηματικές ανάγκες της ηλικίας του παιδιού.

▪ Υψηλή τάση εστίασης στα λάθη του μαθητή, τα οποία, προφανώς, προγραμματίζει η δυσκολία πρόσβασης στα νοήματα των φωτοτυπιών.

Την ευθύνη, για τον τρόπο με τον οποίο η ποιότητα των φωτοτυπιών και ο τρόπος διαχείρισης τους προετοιμάζει την αποτυχία των μαθητών, αποδίδουν τα παιδιά στο δάσκαλο και δεν έχουν άδικο. Ο συγκεκριμένος μαθητής Δημήτρης, αφηγείται, αποκαλύπτοντας όλη την αγωνία της ψυχής του:

«Γενικά όλα τα μαθήματα αυτού του δασκάλου είναι δύσκολα και περίεργα. Τα λέει... μ' έναν τρόπο επιστημονικό πρώτα, λες και είμαστε επιστήμονες. Μας δίνει ύστερα μερικές φωτοτυπίες σαν ολόκληρα συγγράμματα αρχαίων Ελλήνων.

Βλέπει τις φωτοτυπίες του και τις καμαρώνει μόνος του. Τις φωτοτυπίες μάς τις δίνει μόλις λίγο πριν χτυπήσει το κουδούνι να πάμε σπίτι μας, χωρίς να μας τις εξηγήσει.

Και στη Γλώσσα τα ίδια. Όταν χτυπήσει το κουδούνι πρέπει να περιμένουμε κάνα δεκάλεπτο, ακόμα και εικοσάλεπτο. Έρχεται καμαρωτός με το «χρυσό βιβλίο», όπως το λέει, δηλαδή εκείνο που βλέπει και γράφει τις φωτοτυπίες του. Αρχίζει να λέει τα δικά του περίεργα, όπως στην ύλη της αδερφής μου στο Γυμνάσιο. Κανένας μας δεν καταλαβαίνει γιατί νομίζει (ο δάσκαλος) ότι είμαστε Γυμνάσιο. Θα μας αρχίσει μετά να μας μιλά για τα «χρυσά τετρασέλιδα, τις φωτοτυπίες του δηλαδή, με τις «χρυσές γνώσεις» – αυτές που βλέπετε τις ακαταλαβίστικες. Αφού τελειώσει θα μας πει γρήγορα τις δικές του ιδέες για τους πλαγιότιτλους του κειμένου – του άθικτου από μας κειμένου. Όπως πάντα δεν προλαβαίνει να τα κάνει όλα αυτά μόνος του και καθόμαστε στο διάλειμμα για το καλό μας όπως λέει...

Στο γυρισμό για το σπίτι νιώθεις έτσι, που θέλεις ν' αυτοκτονήσεις. Πρέπει να μάθεις να μιλάς όπως μιλά αυτός, όπως τα λένε οι φωτοτυπίες, δηλαδή τα αλαμπουρνέζικα του. Με λίγα λόγια θέλει να μας κάνει κλώνους του. Πρέπει να διαβάσεις τις τρελοφωτοτυπίες του εκατό φορές για να τις καταλάβεις και να βγάλεις άκρη. Σε πιάνει πονοκέφαλος, ταράζεται το στομάχι σου και εύχεται να τελειώσει αυτή η μέρα. Η «τετρασέλιδη του βίβλο» (οι φωτοτυπίες που δίνονται σε τέσσερις σελίδες) χρειάζεται κάποιες φορές κοντά και δύο ώρες για να τις μάθεις. Πρέπει επίσης να γράψεις δικούς σου πλαγιότιτλους που είναι σίγουρο ότι θα σου τους σβήσει την άλλη μέρα, γιατί θα τους βγάλει λάθος. Έτσι κάνει πάντα. Και για να λύσεις τις ασκήσεις στις φωτοτυπίες του πρέπει να ανοίξεις Άγιες Γραφές, Βίβλους, τόμους Εγκυκλοπαιδειών και όλα τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη.

Όταν διαβάζω νιώθω σαν γάιδαρος και πως σκοτώνομαι για το τίποτα. Επίσης νιώθω πως την άλλη μέρα στην εξέταση θα αποτύχω. Λέω κάποιες φορές στον εαυτό μου να τα παρατήσω κι ας πάω αδιάβαστος στο σχολείο. Στα όνειρα μου ονειρεύομαι το δάσκαλο με το κλειδάκι του να το ανεβοκατεβάζει θυμωμένος γιατί δεν ήξερα τις φωτοτυπίες – σας έχω πει για το κλειδάκι του που είναι σαν να σου λέει: Λάθος! Λάθος! Θα τα παίξω μ' αυτόν το δάσκαλο, όλοι στο σπίτι θα τα παίξουμε. Σε λίγο θα χρειαζόμαστε ηρεμιστικά.

Την επόμενη μέρα, χειρότερα. Ο δρόμος του Χριστού για το Γολγοθά. Όλη η τάξη νιώθει πολύ άγχος για το τι θα γίνει στην εξέταση, πώς θα αντιδράσει ο κύριος και για το τι θα κάνει αν κάνεις λάθος. Όταν σε ρωτήσει μια ερώτηση, τρέμεις, ζαλίζεσαι, φοβάσαι. Όλα γυρνούν γύρω σου και σου έρχεται να λιποθυμήσεις. Πρέπει να τα λες όλα, ό,τι λέει η φωτοτυπία, λέξη – λέξη και άμα δεν τα πεις καλά ... ή θα σου φωνάζει προσβλητικά ή θα σε βάλει στο μάτι και τέλος, μπορεί να ανοίξει συζήτηση στην τάξη να μας κριτικάρει και να μας προσβάλλει.

Στα τεστ; Κόλαση! Σου βάζει ένα X και γράφει: «Αδιάβαστος!». Άμα όμως γράφεις μόνο ό,τι λέει το βιβλίο και λίγο από τις σημειώσεις του, θα σου γράψει: «Δεν μελέτησες τις σημειώσεις» και τίποτα άλλο. Το χειρότερο όμως είναι που κόβει βαθμούς.

Πολλά παιδιά τον φοβούνται. Για παράδειγμα ο Αλέξανδρος. Δεν έρχεται σχολείο συχνά. Μια φορά έλειπε και μια εβδομάδα. Επίσης ο Χριστόφορος, που στην αρχή ενδιαφέρθηκε για τα μαθήματα, αλλά δεν καταλάβαινε το μάθημα



καλά. Ο κύριος αδιαφορούσε γι' αυτό με αποτέλεσμα να αδιαφορήσει και ο Χριστόφορος. Και έτσι τώρα κάθεται συνεχώς αδιάφορος. Ένα κορίτσι στην τάξη μου, φέρνει και την εικόνα του Πανορμίτη στην τάξη, για να τη φωτίσει και να τη βοηθήσει στα τεστ να μην κάνει λάθος. Τέτοιο φόβο δασκάλου έχει. Λες και δίνει πανελλήνιες...

Αλλά τι φταίμε εμείς τα παιδιά; Προσπαθούμε. Φτάνουμε στην κατάσταση κιάλας να μην διαβάζουμε, όχι από βαρεμάρα, αλλά επειδή έτσι κι αλλιώς θα κάνουμε λάθος. Θ' αλλάξει ποτέ αυτή η κατάσταση; Ρωτώ τον εαυτό μου. Λέω κάποιες μέρες μέσα μου: «Άντε να τελειώσει ο χρόνος, να φύγουμε από 'δω να ησυχάσουμε» (Μαγνητοφωνημένη αφήγηση).

Ο ίδιος μαθητής, και άλλοι από την ίδια ομάδα, την προηγούμενη σχολική χρονιά (Ε' τάξη) περιγράφει ανάμεσα στα «περίεργα της τάξης» του τις «τρέλες φωτοτυπίες με κάτι ουρανοκατέβητα πράγματα, όπως συνεκδοχή, ιμπεριαλισμό, ετερόπρωτους ονοματικούς προσδιορισμούς και ... τι συμβολίζει το Φ.Β.Ι. και τι σημαίνει Ιεερ στα Αγγλικά», πράγματα που, όπως δηλώνει ο μαθητής, «δεν μας χρειάζονται, αφού δεν έχουμε μάθει τα «βασικά» αναγνωρίζοντας τη δυσκολία του να δομεί περιλήψεις, χαρακτηρισμούς, συναισθηματικές καταστάσεις.

Όταν, παρά τις επανειλημμένες διαμαρτυρίες των γονέων για το σοβαρό πρόβλημα στη σχέση τους με τα παιδιά (διαπληκτισμοί, άσκηση πίεσης στο παιδί, σωματική τιμωρία εξαιτίας της άρνησης ή της αδυναμίας του παιδιού να μάθει αυτές τις δυσνόητες και για τους γονείς πολλές φορές φωτοτυπίες) ο δάσκαλος εμμένει στην ίδια τεχνική μάθησης με τη δικαιολογία ότι στοχεύει σε «κάτι παραπέρα» από το σχολικό βιβλίο, αναρωτιέσαι γιατί ο δάσκαλος αδυνατεί να αντιληφθεί:

1)ότι δεν μπορείς να επιδιώξεις το «παραπάνω» αν στερείσαι το «απαραίτητο», το «κανονικό», όπως λέει ο Δημήτρης.

2)ότι ο κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιεί (μεταφορικός λόγος, μακροπερίοδοι, έννοιες εξειδικευμένης γνώσης αισθητικής παιδείας) και ο τρόπος παρουσίασης των πληροφοριών (άκρως θεωρητικός βερμπαλιστικός σχηματισμός) δεν μπορούν να αποκαλύπτουν το σεβασμό και το πραγματικό ενδιαφέρον του σχολείου για τους αποδέκτες τέτοιων μηνυμάτων. Αντίθετα ενισχύουν την αντίληψη ότι το σχολείο προγραμματίζει, ίσως από έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα μάθησης και παιδείας, την αποτυχία των μαθητών, ή δηλώνει απροκάλυπτα την αντίληψη του ότι η μάθηση είναι αποκλειστική ευθύνη των γονέων αναγνωρίζοντας παράλληλα τον περιορισμό των δικών του ευθυνών στο ρόλο του αξιολογητή της μάθησης.

3)ότι οφείλει, να αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει πώς το ίδιο βιώνει τις διαδικασίες μάθησης, όπως οφείλει και να προγραμματίζει τεχνικές που δηλώνουν ότι ο δάσκαλος χρειάζεται να γνωρίζει τις απόψεις των μαθητών του περί της ποιότητας των διαδικασιών.

Το πρόβλημα, ωστόσο σχετίζεται άμεσα με το παιδί. Στα λόγια του Δημήτρη – θα μπορούσε να είναι λόγια οποιουδήποτε μαθητή – γίνεται

1.Έντονα αισθητή:

α) η γεύση πικρής ειρωνείας να μην επιτυγχάνουν τα παιδιά τη γνώση του δημοτικού, αλλά να αγωνίζονται για την άκαιρη και άπιαστη γνώση του γυμνασίου.

β) η απελπισία, η απόγνωση του παιδιού από την αίσθηση της επιβεβλημένης ανάγκης να καταβάλλει το παιδί συνεχώς νέες τεράστιες προσπάθειες

(προσπάθεια σε κάθε νέα φωτοτυπία) σ' έναν ατέρμονο και χωρίς ελπίδα αγώνα («νιώθω σαν γάιδαρος που σκοτώνομαι για το τίποτα») για επιτυχημένη μάθηση («την άλλη μέρα στην εξέταση θα αποτύχω»).

γ) ο φόβος και η αγωνία της αποτυχίας («ονειρεύομαι το δάσκαλο ν' ανεβοκατεβάζει το κλειδί του και να λέει χωρίς ν' ακούγεται: Λάθος: Λάθος:, μέχρι να βρει τη σωστή απάντηση»), στοιχεία που, ως γνωστόν, ευνοούν την αποτυχία σε αντίθεση με την αίσθηση ασφάλειας και αναγνώρισης, που ενθαρρύνουν την επιτυχία.

2. φανερή η τάση του σχολείου:

- να εστιάζει στο λάθος («είναι σίγουρο ότι θα σου βγάλει λάθος τους πλαγιότιτλους»), η αγωνία του οποίου καλλιεργεί στα παιδιά τάση φυγής από το σχολείο

- να εξαφανίσει την ατομικότητα στην έκφραση («θέλει να μας κάνει κλώνους του»)

- να ασκήσει στα παιδιά την ικανότητα για τυποποιημένη, βερμπαλιστική έκφραση («πρέπει να τα λες όλα ... λέξει – λέξη»).

3. Ενισχυμένη η αγωνία για την διατάραξη της ψυχικής υγείας των μαθητών σε μια εποχή όπου τα μέσα ενημέρωσης προβάλλουν την αγωνία των επιστημόνων για τα παιδιά με κατάθλιψη σε αυξημένο ποσοστό ακόμη και σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Υποβάλλοντας το σχολείο καθημερινά το μαθητή σε ένα κλίμα στρες και άγχους για την επικείμενη αποτυχία αφενός τον πείθει για την αδιαφορία του σχολείου αναφορικά με την ικανοποίηση των συναισθηματικών του αναγκών (προώθηση ενδιαφέροντος, ενεργοποίηση κινήτρων, αυτοεκτίμηση, αναγνώριση, αίσθημα του ανήκειν) αφετέρου του καλλιεργεί την τάση απομόνωσης από τις καταστάσεις της σχολικής ζωής.

Ο Σπύρος, μαθητής τρίτης τάξης, αποκαλύπτει, κρούοντας σ' όλους μας τον κώδωνα του κινδύνου, τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στον ψυχισμό των παιδιών η κατάσταση του να βιώνει το παιδί την επανειλημμένη αποτυχία, χωρίς ενθάρρυνση και άσκηση σε τεχνικές αντιμετώπισης υψηλών δυσκολιών στη μάθηση και να την καταγράφει ως προσωπική του ανικανότητα.

Μετά τη δοκιμασία να μάθουν οπωσδήποτε τα παιδιά της Γ' τάξης να ορίζουν λεκτικά τα φαινόμενα από τα πάθη των φωνηέντων, αγώνας κατά τον οποίον ο Σπύρος, βίωσε επανειλημμένα και διαδοχικά την αποτυχία, η δασκάλα προγραμμάτισε μια ανάλογη κατάσταση στα μαθηματικά. Στην αγωνία της να ανταποκριθεί στις υποδείξεις της πολιτείας να εξοικειωθούν τα παιδιά με την αλλαγή της δραχμής σε ευρώ υπέβαλλε επί δύο εβδομάδες τα παιδιά της τρίτης τάξης στη δοκιμασία να διαπιστώνουν ότι είναι ανίκανα να επιτύχουν σε ασκήσεις του τύπου:

«Τα 200 € αντιστοιχούν σε 10 χαρτονομίσματα των ...€.

«Τα 500 € αντιστοιχούν σε 25 χαρτονομίσματα των ....€.

Σε μια περίοδο κατά την οποία τα παιδιά δεν είχαν ακόμη διδαχθεί διαίρεση με διψήφιο διαιρέτη.

Δισέλιδα φωτοτυπιών στέλλονται στο σπίτι, χωρίς ίχνος στοιχείων αισθητικής γλώσσας που θα μπορούσαν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του μαθητή, να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα του να δράσει και να κάνουν μέσω της εποπτικής αναπαράστασης ευκολότερη την επιτυχία στη γνώση και τη μάθηση, μια γνώση που δεν θα έπρεπε, ούτως η άλλως να απευθύνεται σε μαθητές τρίτης δημοτικού με τη δομή και τον τρόπο αυτής της παρουσίασης. Γιατί, ασφαλώς, η δυσκολία θα

ήταν μικρότερη αν το ζητούμενο ήταν

«Πόσα € κάνουν 5 χαρτονομίσματα των 20 ευρώ;»

διατύπωση προσιτή στις διανοητικές ικανότητες του παιδιού αυτής της ηλικίας υπό την έννοια ότι το παιδί μπορεί να αναπαραστήσει (σχηματικά ή στα δάχτυλα του) το πλήθος των χαρτονομισμάτων και να επιτύχει το ζητούμενο με πρόθεση ομοίων παραγόντων ή με πολλαπλασιασμό.

Αφού μειώθηκε επικίνδυνα η αυτοεκτίμηση του Σπύρου (παιδί με έντονη την τάση να επιδιώκει την επιτυχία μέσα από προσωπική δράση και όχι δοτά αποτελέσματα) εξαιτίας της επανειλημμένης διαπίστωσης της δικής του έλλειψης να αντιμετωπίσει τις ασκήσεις, το σχολείο ανίδεο για το μέγεθος της δικής του ευθύνης στην αποτυχία του κάθε Σπύρου και στις επιπτώσεις της αποτυχίας στην συναισθηματικότητα του παιδιού, ανοίγει, στη συνέχεια, ένα νέο παιχνίδι εκμηδένισης της αυτοεκτίμησης, κατά το οποίο το παιδί βίωνε διαρκώς την αποτυχία στην προσπάθεια του να εξοικειωθεί με την έννοια του «χρόνου» μέσα από κώδικες που χρησιμοποιούν οι μαθητές Ε' και Στ' τάξης.

Κλείνοντας την ενότητα θα τονίζαμε για άλλη μια φορά ότι είναι ανάγκη, αν ενδιαφερόμεθα για την ουσία των φαινομένων της εκπαίδευσης, να αναζητήσουμε τη λογική του σχολείου σ' ένα πιο συγκεκριμένο επίπεδο. Έτσι θα μπορέσουμε να εμβαθύνουμε και να αναζητήσουμε τεχνικές και πρακτικές ριζικής αλλαγής των πραγμάτων που αφορούν την εκπαιδευτική μάθηση στο επίπεδο της καθημερινής πράξης.

### **5.3.6. Οι ορθογραφικοί κανόνες:**

#### **Χαρακτηριστικό της ποιότητας των πληροφοριών στα φύλλα εργασίας που ενισχύει το λάθος των παιδιών**

Οι ορθογραφικοί κανόνες, σε τύπο τηλεγραφήματος και σε είδος τελεσιγράφου για το ενδεχόμενο της παραβίασης τους, είναι μια άλλη παράμετρος της ποιότητας των φωτοτυπιών ή του τετραδίου Γραμματικής. Το παιδί καλείται να βρει ένα τρόπο – το σχολείο θεωρεί ότι υπάρχει ένας και μοναδικός: να τους αποστηθίζει διαβάζοντας τους – να τους αποθηκεύει στη μνήμη με τρόπο μαγικό και να τους ανακαλεί με όποιο τρόπο αυτό μπορεί.

Αυτός ο τρόπος, το «πώς;», δηλαδή, της διαχείρισης της γνώσης που προσφέρουν οι ορθογραφικοί κανόνες δεν φαίνεται να απασχολεί το σύγχρονο σχολείο. Κατά την αντίληψη του σχολείου είναι θέμα που σχετίζεται με τη φύση του παιδιού, γι' αυτό και δηλώνεται στους γονείς χωρίς φόβο και πάθος: «Είναι ανορθόγραφος και θα είναι ανορθόγραφος. Ίσως στο γυμνάσιο κάνει ένα κλικ», όπως χαρακτηριστικά είπε ο δάσκαλος στη μητέρα του Κωνσταντίνου, μαθητή Γ' δημοτικού, με πολλή σοβαρότητα και σιγουριά για τη διάγνωση και με ήσυχη τη συνείδηση ότι το σχολείο έχει επιτελέσει πλήρως τη δική του προσπάθεια αναφορικά με τον στόχο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Η ανορθογραφία, δηλαδή, του Κωνσταντίνου έχει την αιτία της, κατά την αντίληψη του σχολείου πάντα στην «ανωριμότητα» του παιδιού το οποίο, ωστόσο, ο δάσκαλος αξιολογεί με άριστες βαθμολογίες στους ελέγχους.

Ο Κωνσταντίνος εφέτος (μαθητής Δ' τάξης), μετά από συστηματική άσκηση ορθογραφικής ικανότητας στο σπίτι, παρουσιάζει εξαιρετική βελτίωση στην ορθογραφία. Έχει τον ίδιο δάσκαλο που έχει κάνει τη διάγνωση αγνοώντας τις

επιπτώσεις που μπορούσε να έχει η άποψη του αυτή στη συναισθηματικότητα της μητέρας. Ο δάσκαλος έχει ξεχάσει τη διάγνωση και δε φαίνεται να τον απασχολεί το «πώς;» ο μαθητής έφτασε σε τέτοιο βαθμό βελτίωσης πολύ πριν τη λήξη του χρονοδιαγράμματος που αυτός έδωσε.

Θα θέλαμε να τονίσουμε εδώ ότι η αναφορά μας σ' ένα συγκεκριμένο μαθητή κάθε φορά, δεν δηλώνει, ασφαλώς, καμία πρόθεση από μέρους μας να περιγραφεί η ιδιαιτερότητα μιας συγκεκριμένης περίπτωσης. Στόχος μας είναι να αποκαλυφθεί, μέσω της ενδεικτικής παρουσίασης, που μπορεί να δηλώνει αναλογία σε πολλά άλλα δείγματα παιδιών, η γενική κατάσταση που αφορά το θέμα: Το σχολείο ευθύνεται κατά μεγάλο μέρος για τα λάθη των παιδιών και για την παραμέληση της ανάπτυξης των δημιουργικών τους δυνάμεων.

Ο Σπύρος, μαθητής Γ' δημοτικού γύρισε μια μέρα στο σπίτι του φωνάζοντας αγανακτισμένος: «Δικός της λάθος ήταν αυτό! Δεν το είχε γράψει στις εξαιρέσεις το «σημύδα». Που να το ξέρω εγώ. Δε με νοιάζει. Αυτά είναι δικά της [τόνιζε τις λέξεις] λάθη. Εγώ δεν ξαναδιαβάζω κανόνες». Ο μικρός δήλωνε με έντονες αντιδράσεις την αγανάκτηση του για την έλλειψη σεβασμού στο πρόσωπο του ως δέκτη μηνυμάτων και για την ασάφεια των κανόνων ενός παιχνιδιού, που ένιωθε να τον υποτιμά και να τον ωθεί, σκόπιμα, κατά την παιδική του αντίληψη, στο λάθος. Πήρε θυμωμένος το στυλό και συμπλήρωσε στο τετράδιο Γραμματικής στην κατάλληλη θέση των εξαιρέσεων τη λέξη «σημύδα» κι ύστερα μ' ένα μυτερό μολύβι κάρφωσε θυμωμένος δύο φορές τη φωτοτυπία.

Το πάλεμα με τις εξαιρέσεις των ορισμών είναι για το παιδί αληθινό πάλεμα στα μαρμαρένια αλώνια. Το ποσοστό της νίκης δεν είναι πάντα ανάλογο της προσπάθειας που το παιδί καταβάλλει. Στη διάρκεια της πάλης έχει να αντιμετωπίσει, ωσάν το Διγενή πολλές «χωσιές» για τις οποίες το παιδί πρέπει να είναι υποψιασμένο και δυναμικά εφοδιασμένο. Δεν είναι δυνατόν το παιδί όχι της τρίτης, μα ούτε και των μεγαλύτερων τάξεων να συγκρατήσει για παράδειγμα επτά κατηγορίες ορθογραφικών κανόνων (-ί, -ίδι, -ίλι, -ίκι, -όνι, -τήρι, -ητό) με τις αντίστοιχες εξαιρέσεις τους (είκοσι επτά λέξεις), με πολλές διαφοροποιήσεις στη μορφή των καταλήξεων μέσα στην ίδια κατηγορία ορθογραφικού κανόνα.

Αντιλαμβάνεται κανείς τους λόγους που επιβάλλουν σ' έναν εκδότη βοηθημάτων μάθησης να παρουσιάζει μ' αυτό τον στεγνό, στυφό και αψυχολόγητο τρόπο τους ορισμούς. Δεν είναι εύκολο όμως να δικαιολογήσει κανείς την άγνοια του σχολείου – δεν του επιτρέπεται τέτοιου είδους άγνοια –περί της δυσκολίας του έργου που αναθέτει με τον τρόπο μάλιστα που το προβάλλει, καθώς επίσης την παντελή έλλειψη ευαισθησίας του περί της ανάγκης να παρέμβει μετασχηματίζοντας τουλάχιστον αυτό το υλικό, δηλώνοντας έτσι την ειλικρίνεια της αγάπης και του ενδιαφέροντος του να βοηθήσει το παιδί.

Η ομαδοποίηση, για παράδειγμα, των εξαιρέσεων με όμοια κατάληξη, είναι μια μικρή αλλά πολύ σημαντική παρέμβαση προς διευκόλυνση του παιδιού, γιατί αντιπαραθέτει στο «ανακάτωμα», που επικρατεί στη φωτοτυπία, την οργάνωση σε μερικό «όλο» με κοινά στοιχεία. Αν αυτό το μερικό γίνει μέρος ενός μεγαλύτερου ΟΛΟΥ, όπου κάθε μερικό διασυνδέεται λειτουργικά με το ΟΛΟ, ασφαλώς τότε οι δυνατότητας της μνήμης αποκτούν μεγαλύτερη ευρύτητα με μικρότερη μάλιστα καταβολή δύναμης από το παιδί.

Καταθέτουμε στο τέλος της ενότητας δείγμα περιγραφής ορθογραφικών κανόνων και εξαιρέσεων που δηλώνει μια άλλη αντίληψη περί οργάνωσης

πληροφοριών και μάθησης στα πλαίσια μιας δημιουργικής φωτοτυπίας, θα λέγαμε, γιατί αναγνωρίζει έννοιες όπως :

- εμπλοκή στην παραγωγή της γνώσης
- παιχνίδια ανακάλυψης μηνυμάτων
- φαντασία
- χιούμορ
- αναγνώριση από την ομάδα.

Η προσπάθεια ένταξης των λέξεων – εξαιρέσεων ενός ορθογραφικού κανόνα σε μια αφήγηση, που εμείς προτείνουμε είναι η ενοποίηση αποσπασματικών «μερών» σε «όλο» και δηλώνει προϊόν δημιουργικής διαδικασίας εφόσον το ίδιο το παιδί πλάθει της αφήγηση οδηγούμενο μέσα από ανακατατάξεις, αναδιαρθρώσεις, διασυνδέσεις των λέξεων και καταλήγει σε νέο σχήμα, νέο σημαντικό μάλιστα προϊόν για το ίδιο και την ομάδα του. (Καταθέτουμε δείγματα τέτοιων προϊόντων στο τέλος της ενότητας.

Τα παιδιά περιγράφουν τη σημασία που έχουν γι' αυτά τέτοιες διαδικασίες παιχνιδιού με αφορμή τις εξαιρέσεις ενός ορισμού:

Θάνος (μαθητής Ε' τάξης): «Την ώρα που φτιάχνω ιστορίες και σπίτια από κανόνες, το μυαλό μου δουλεύει, παίρνει στροφές αλλόκοτες υπεράνω του γέλιου και της λογικής. Κάνει τα δικά του»

Ανάστασης (μαθητής Ε' τάξης): «Αυτά τα παιχνίδια σου ανοίγουν την όρεξη για κανόνες και εξαιρέσεις, γιατί κάνεις και χιούμορ και διασκεδάζεις τους φίλους σου. Έτσι δε βλέπεις τη Γραμματική σαν κάμπο με αγκάθια, αλλά σαν κάμπο με λουλούδια».

Οι απόψεις τους ενισχύουν την αντίληψη ότι μπορεί η Γραμματική να γίνει αφορμή για παιχνίδι, δράση, αφήγηση.

Το σχολείο όμως εξακολουθεί να δηλώνει έντονη την αγωνία για την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να χειρίζεται αποτελεσματικά την εξωτερική μορφή μόνο του λεκτικού κώδικα. Η αγωνία του αυτή αποκαλύπτεται σ' όλες τις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης που υιοθετεί.

Ακολουθεί στην ανάπτυξη της μια αύξουσα πρόοδο έντασης καθώς περνά το παιδί τις τάξεις κορυφώνεται στις μεγάλες τάξεις και αποκαλύπτεται στον τρόπο αντίδρασης του σχολείου:

1. Τα γραμματικά φαινόμενα ακόμη κι αυτά που είναι από τη φύση τους προορισμένα να υπηρετούν τις ανάγκες λεκτικής επικοινωνίας, όπως η λειτουργική χρήση των χρόνων του ρήματος, ανατίθεται ως άσκηση ορθογραφίας.

2. Την ίδια στιγμή που το σχολείο εξηγεί στους μαθητές ότι αντικαθιστά στις ετικέτες των τετραδίων τον χαρακτηρισμό «Τετράδιο ορθογραφίας» με το «Τετράδιο ορθής γραφής» γιατί, κατά την εξήγηση του σχολείου ο όρος «ορθογραφία» είναι καταπιεστικός, αυτό δεν καταφέρνει στην πράξη να αποφύγει να καταπιέζει τους μαθητές με εργασίες τεράστιας έκτασης που φέρουν τίτλους όπως:

- «Ορθογραφικοί κανόνες αρσενικών» (Βλέπε Δημήτρης Στ' 2001) (10 κανόνες).
- «ΠΡΟΣΞΕΤΕ» (9 κανόνες ορθογραφίας ουσιαστικών ουδετέρων)
- «Ορθογραφικοί κανόνες ουδετέρων» (άλλοι 11 κανόνες με τις εξαιρέσεις τους στην ίδια φωτοτυπία με το «ΠΡΟΣΞΕΤΕ» (Δημήτρης, Στ, 2001).
- «Ορθογραφία Ρημάτων, «καταλήξεις ρημάτων» σε φωτοτυπίες που

φέρουν τον τίτλο «ΤΕΛΙΚΗ ΕΥΘΕΙΑ» (17–5–02), οπότε η αγωνία του σχολείου για την ορθογραφική ικανότητα του παιδιού, λίγους μήνες πριν την είσοδο του στο γυμνάσιο, έχει φτάσει στο ζενίθ, αγνοώντας ότι το παιδί εκεί νιώθει να πέφτει στο βάραθρο, καθώς διαπιστώνει ότι εκεί οι ικανότητες που του ζητούν δεν σχετίζονται άμεσα και αποκλειστικά με την ορθογραφία, αλλά κυρίως με την ικανότητα για προσωπική έκφραση και αποτελεσματική διαχείριση πληροφοριών.

3. Αγωνιά το σχολείο τόσο για την ορθογραφία του βασικού λεξιλογίου, ώστε, ενώ ακόμη υπάρχουν π.χ. δέκα ενότητες αδιδακτες στο τεύχος γλώσσας, έχει τελειώσει ήδη η άσκηση του παιδιού στο λεξιλόγιο όλου του τεύχους. (Το ανέθεσε για ορθογραφία μοιράζοντας το σε τρία μέρη). Το παιδί, δηλαδή, είχε κάποιες ημέρες το λεξιλόγιο νέου κεφαλαίου και συγχρόνως μέρος του επαναληπτικού λεξιλογίου.

Αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς το ποσό της προσπάθειας που έπρεπε να καταβληθεί από το παιδί της Γ' τάξης και τον αριθμό των λαθών που έβλεπε αυτό στο τετράδιο ορθογραφίας την επομένη ως επιβράβευση της προσπάθειας που κατέβαλε.

4. Εστιάζει με εμμονή το σχολείο στο ορθογραφικό λάθος. Επιδιώκει την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας μέσα από σκληρές, ταπεινωτικές και συχνά απάνθρωπες για το παιδί τεχνικές.

Είναι λανθασμένη, κατά την άποψη μας, αντίληψη του σχολείου να αποδίδει, κατά την αξιολόγηση, πρωταγωνιστικό ρόλο στην άγνωστη ορθογραφία, όταν δεν προγραμματίζει τεχνικές γι' αυτήν. Η σύγκριση σε ποιότητα και ποσότητα της άγνωστης με τη γνωστή εξηγεί τον καταλυτικό ρόλο της πρώτης στην αύξηση της πιθανότητας λάθους από το μαθητή και στη μείωση της αυτοεκτίμησής του. Το παιδί ενώ επενδύει καθημερινά χρόνο και προσπάθεια για την εκμάθηση της γνωστής και αναμένει την επιτυχία, ως αναγνώριση της προσπάθειας που κατέβαλε στο σπίτι (αυτό θα μπορούσε να λειτουργεί ως εσωτερικό κίνητρο για τη συνέχιση της προσπάθειας του παιδιού), αντίθετα βιώνει καθημερινά την αποτυχία. Και τούτο διότι συχνά εκτός από την γνωστή και την άγνωστη καλείται να αντιμετωπίσει και άσκηση γραμματικής που κι αυτή, με τον τρόπο που ανατίθεται, δεν είναι παρά μία ακόμη άσκηση ορθογραφίας. Η ποσότητα λοιπόν και η ποιότητα των απαιτήσεων αυτών είναι προφανές ότι λειτουργούν ως τεχνικές που αυξάνουν την πιθανότητα λάθους από το παιδί και ως εκ τούτου αποκαλύπτονται χώροι όπου ελλοχεύει ο κίνδυνος αποθάρρυνσης του μαθητή, όταν μάλιστα η κακή ποιότητα αξιολόγησης έρχεται και καταθέτει τη δική της συνεισφορά στο στόχο του σχολείου να πείσει το παιδί για τη μειωμένη του ορθογραφική ικανότητα.

Υπάρχουν παιχνίδια που βοηθούν στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Μπορεί να επινοεί ο δάσκαλος. Καταθέτουμε ενδεικτικά δείγματα από τη δική μας εμπειρία, στο τέλος της ενότητας. Είναι παιχνίδια που συσχετίζουν την άσκηση με την ανακάλυψη και με δραστηριότητες από το χώρο της τέχνης που κάνουν ευχάριστη την πληκτική επανάληψη μιας δράσης, όπως είναι η γραφή της ίδιας λέξης πολλές φορές.

## 5.4. Μερικές εκδοχές για δημιουργική χρήση των φύλλων εργασίας

### 5.4.1. Το πέρασμα από τον τυπικό θεωρητικό ορισμό των κανόνων στην αναλυτική και κατανοητή διατύπωση μέσω παραδειγμάτων.

Ο «ορισμός» ως μορφή παρουσίασης της γνώσης αποτελεί ένα άλλο απ' τα χαρακτηριστικά της ποιότητας της φωτοτυπίας που σε αλληλενέργεια με το βερμπαλισμό αυξάνει την πιθανότητα λάθους των παιδιών.

Η δυσκολία που προβάλλει στο παιδί εξαιτίας :

- της δομής του λόγου
- της πυκνότητας των νοημάτων
- της ποιότητας των εννοιών που συνθέτουν τον ορισμό
- του αυθαίρετου, για το παιδί, της δομής του,

δυναστεύει το μαθητή και του προκαλεί αποστροφή γιατί, ασφαλώς, η δυσκολία αυτή δεν σχετίζεται διόλου μ' εκείνη, που μπορεί, ως παράγων της δημιουργικότητας, να ωθεί σε ενεργοποίηση των διανοητικών δυνάμεων και σε αύξηση της ορμής του ατόμου προς δημιουργική δράση. Έτσι το παιδί εμποδίζεται ακόμη και να επιτύχει την κατανόηση του κανόνα πολύ δε περισσότερο την αναπαραγωγή του με, λόγο, όπως συνήθως απαιτεί το σχολείο, κατά την εξέταση της επομένης.

Το πέρασμα, ωστόσο, από τη θεωρία (τον ορισμό) στην πράξη (εφαρμογή του ορισμού) είναι για το παιδί διαδρομή ζωής. Όλα μπορούν να χαθούν – το λάθος караδοκεί – και όλα μπορούν να κερδηθούν. Σ' αυτή τη διαδρομή το παιδί έχει ανάγκη ενίσχυσης για να μπορέσει να ολοκληρώσει την προσπάθεια. Η απόσταση για παράδειγμα, από το «γνωρίζω να ορίζω λεκτικά» ποια ρήματα ανήκουν στην πρώτη ή τη δεύτερη συζυγία ως το «κατατάσσω στην πράξη» ρήματα σε δύο κατηγορίες είναι μεγάλη.

Ο Κωνσταντίνος, μαθητής Δ' τάξης ήξερε τον ορισμός για τις Συζυγίες. Έχοντας όμως μάθει με τον τρόπο που μαθαίνουν σήμερα τα παιδιά τη γραμματική, προδόθηκε από τον ορισμό των φωνών του ρήματος, σύμφωνα με τον οποίο εστιάζουμε στην κατάληξη (-ω, -μαι) και όχι στον τονισμό της κατάληξης. Έτσι, ενώ εκαλείτο να εφαρμόσει τον ορισμό των συζυγιών εφάρμοσε τον ορισμό των φωνών. Ασφαλώς το παιδί έκανε λάθος, Πότε όμως το σχολείο άσκησε τα παιδιά σε διαδικασίες ανάλυσης ενός ορισμού, σε συγκριτική παραβολή με άλλους που μπορούν να ενθαρρύνουν το λάθος, ακριβώς λόγω της μεγάλης ομοιότητας ή αναλογίας τους στον τρόπο περιγραφής των φαινομένων; Εκτός αυτού, ο καταιγισμός της σκέψης του παιδιού με θεωρητικούς ορισμούς (κάθε μέρα διαφορετικούς) του προκαλεί σύγχυση. Ο φόβος της αδυναμίας να ανακαλέσει το σωστό μέσα απ' τις τόσες ασύνδετες, μη ενσωματωμένες στα γνωστικά σχήματα του παιδιού γνώσεις, φορτίζει το παιδί με άγχος, παραλύει τη θέληση του για ψύχραιμη προσπάθεια, καλλιεργεί καθημερινά αρνητική σχέση του παιδιού με τη μάθηση.

Είναι αδιανόητο να μην αντιλαμβάνεται το σχολείο αυτή την τεράστια απόσταση ανάμεσα στον ορισμό και την εφαρμογή του, ιδιαίτερα σε γραμματικά φαινόμενα που απαιτούν συνδυασμό γνώσεων, εναρμόνιση πολλών δεξιοτήτων. Ασφαλώς δεν μπορεί ο μαθητής έχοντας θεωρητικές πληροφορίες περί του ορισμού της δομής της παραγράφου και γνωρίζοντας πάντα τις αρετές μιας καλής παραγράφου, να διαχωρίσει με επιτυχία ένα κείμενο σε παραγράφους μόνος του,

ή να ορίσει τη θεματική περίοδο μέσα σε μια ομάδα από πέντε έξι περιόδους.

Η αναφορά σ' ένα συγκεκριμένο κείμενο, θα έκανε περισσότερο απτή για το παιδί τη θεωρία περί παραγράφου. Η εστίαση στο συγκεκριμένο κομμάτι του κειμένου θα έκανε σαφέστερο τον ορισμό της θεματικής περιόδου και θα συγκεκριμενοποιούσε τα χαρακτηριστικά μιας καλής παραγράφου (σαφής σκοπός, επαρκής ανάπτυξη, αλληλουχία νοημάτων κ.τ.λ.). Αναλύοντας, εξάλλου, με τα παιδιά πάντα μια – μια τις περιόδους ανάμεσα στις οποίες κρύπτεται η θεματική, θα διαπίστωναν τα ίδια τα παιδιά ότι στις περιόδους υπάρχουν λέξεις που δηλώνουν αν το θέμα, που πραγματεύονται οι περίοδοι, έχει παρουσιαστεί σε προηγούμενη περίοδο. Μόνο μέσα από τέτοιες εμπειρίες δράσης αποκτά ο μαθητής την ικανότητα να διαχωρίζει μια παράγραφο στα μέρη της, να τα χαρακτηρίζει, να δομεί περιόδους σε παράγραφο εστιάζοντας σε λέξεις ή φράσεις που διασυνδέουν τις περιόδους και καθορίζουν την αλληλουχίας τους.

Ο δάσκαλος στη συγκεκριμένη περίπτωση του φαινομένου «παράγραφος» μπορεί να γεφυρώσει την απόσταση θεωρίας και πράξης:

1. Παρουσιάζει στον πίνακα μια παράγραφο με δομή που καθιστά εύκολο στα παιδιά το διαχωρισμό, στα μέρη της. Μέσα από διαδικασίες εμπλοκής των μαθητών στα πλαίσια συζήτησης επιχειρείται αρχικά η νοηματική προσέγγιση της παραγράφου.

2. Γίνονται έπειτα προσπάθειες (μέσα από διαδικασίες επιλογής ή απόρριψης) διαχωρισμού της παραγράφου στα μέρη της: θεματική περίοδος  
Λεπτομέρειες, σχόλια Κατακλείδα

3. Χαρτογραφείται το κείμενο στον πίνακα και αναγράφονται με χρώμα αριστερά οι ορολογίες των μερών μιας παραγράφου και δεξιά με άλλο χρώμα επιγραμματικά η λειτουργικότητα κάθε μέρους της παραγράφου.

Κάπως έτσι:

<b>Θεματική περίοδος</b>	Πανελλήνια θρησκευτικά κέντρα ήταν τα μαντεία	<b>Παρουσιάζει το θέμα</b> • σύντομα • με σαφήνεια
<b>Λεπτομέρειες Σχόλια</b>	Οι Έλληνες από όλα τα μέρη κατέφευγαν σ' αυτά για να πληροφορηθούν το μέλλον τους και να ζητήσουν τη συμβολή των θεών για κάποια υπόθεσή τους. Ένα από τα πιο παλιά μαντεία ήταν το μαντείο της Δωδώνης, αφιερωμένο στο Δία. Το πιο γνωστό όμως σ' ολόκληρη την ανθρωπότητα ήταν το μαντείο των Δελφών, αφιερωμένο στον Απόλλωνα.	<b>Αναλύει το θέμα με λεπτομέρειες</b>
<b>Κατακλείδα</b>	Τα μαντεία ήταν ιερά κέντρα που τα συμβουλευόνταν Έλληνες και ξένοι απ' όλο τον τότε γνωστό κόσμο.	<b>Συνοψίζει</b>



Με τον τρόπο αυτό σχηματοποιείται η όλη δράση της ομάδας στα πλαίσια μιας παραγράφου για την καλύτερη οργάνωση του υλικού στη μνήμη και για εύκολη και γρήγορη ανάκληση του από το μαθητή. Τα σχεδιαγράμματα αυτά δεν σχετίζονται με τα γενικά σχήματα που δίνει ο δάσκαλος έτοιμα, τις γενικεύσεις των δικών του διανοητικών διαδικασιών, χωρίς καμιά συμμετοχή των μαθητών στη δομή και την οργάνωση τους και τα οποία είναι πλάνα υποδείξεων του δασκάλου για το τι πρέπει να γράψει ο μαθητής, γι' αυτό και είναι ξένα και αδιάφορα για τον τελευταίο. Αυτά που προτείνουμε εμείς έρχονται ως επιστέγασμα της όλης δράσης στο χώρο της τάξης να γενικεύσουν την αποκτημένη μέσω της εμπειρίας γνώση. Είναι πλαίσια στα οποία:

Το παιδί μπορεί να αναπτύσσει παράλληλα το «λεκτικό» και το «γραφίστικο» του λεξιλόγιο βρίσκοντας τρόπους φυσικούς να εκφράζει μέσα απ' αυτά την επινοητικότητα του, να παρουσιάζει, να διαχωρίζει να δηλώνει σχέσεις, λειτουργίες, σημασίες. Αναγνωρίζεται ότι «ένα γραφίστικο λεξιλόγιο, όχι λιγότερο από ένα λεξικό... είναι μέρος της παιδικής ανάπτυξης, η οποία εξαρτάται από την εσωτερίκευση γεγονότων μ' ένα σύστημα αποθήκευσης ανάλογο προς το περιβάλλον» (Betty Lark – Horovitz, Hinda Lewis, Mark Luca, "Understanding Children's Art of Better Teaching", 1973, 72).

Έτσι:

– Σταματά ο πόλεμος ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, γεφυρώνεται η απόσταση ανάμεσα τους και μονιάζουν ενισχύοντας την αντίληψη, που είναι και δική μου, ότι μπορούν στις διαδικασίες μάθησης «το λέω και το κάνω [να] αντιπροσωπεύουν μια λειτουργικά αδιαχώριστη μονάδα για την πολιτισμικά προσανατολισμένη ψυχολογία.»

(Jerom Bruner, Πράξεις Νοήματος, 1997,55).

– Ενισχύεται, επιβεβαιώνεται η αλήθεια της αντίληψης πολλών μελετητών της δημιουργικότητας η σύζευξη Τέχνης και Γλώσσας στα αντικείμενα μάθησης υπόσχεται ευρύ πεδίο δράσης της δημιουργικότητας του παιδιού, εύκολη και απολαυστική μάθηση. Είναι και η δική μας πρόταση την οποία συχνά, κατά την πορεία της εργασίας μας υποστηρίζουμε τμηματικά

Δηλώνοντας και περιγράφοντας τεχνικές και διαδικασίες στις οποίες αλληλενεργούν στοιχεία από το γλωσσικό και τον αισθητικό κώδικα σ' ένα κοινό χώρο, που κάτω απ' αυτές τις προϋποθέσεις αποκαλύπτεται εξαιρετικά δυναμικός στο να βεβαιώνει το παιδί:

α)ότι μπορεί κάθε πληροφορία, κάθε μήνυμα να γίνεται ευκολονόητο γι' αυτό,

β)ότι μπορεί το ίδιο να κατακτά και να διαχειρίζεται τη γνώμη με επιτυχία,

γ)ότι το σχολείο αναγνωρίζει την ανάγκη του παιδιού να αναπτύσσει τις δημιουργικές του δυνάμεις και μπορεί να ανοίγει μέσα από τεχνικές, δυνατότητες δράσης για όλες τις νοημοσύνες που διαθέτει το ανθρώπινο μυαλό. Είναι τεχνικές την αξία των οποίων έχουν αναγνωρίσει πορίσματα ερευνών και προγράμματα εφαρμογής μεθόδων που υπηρετούν την επιτυχημένη δημιουργική μάθηση. Έχουμε ήδη περιγράψει προτείνοντας τη δόμηση εικονογραφημάτων, πλάνων πορείας και δράσης, σχεδιαγραμμάτων, που μπορούν:

- Να αντισταθμίζουν τους περιορισμούς της μνήμης.

- Να κάνουν απολαυστικές, δημιουργικές, αλησμόνητες τις διαδικασίες μάθησης, ακόμη και τη μάθηση των εξαιρέσεων ενός ορθογραφικού κανόνα όταν συνδυάζονται με παιχνίδι και δημιουργία αφήγησης. Θα αναπτύξουμε περισσότερο την πρόταση μας περί μάθησης των εξαιρέσεων στη συνέχεια της

εργασίας μας.

1. Είναι, ωστόσο γεγονός η εμμονή του σχολείου για θεωρητική, τυποποιημένη γνώση, για μάθηση μέσα από ορισμούς και λεκτικά σχήματα δυσνόητα και δύσπεπτα πολλές φορές για παιδιά και γονείς. Ο «ορισμός» όμως στα πλαίσια ενός παιχνιδιού δράσης στο χώρο της τάξης ασφαλώς θα δήλωνε μια άλλη αντίληψη και στάση απέναντι στη Γραμματική της Γλώσσας. Το παιχνίδι είναι «σημαντική συνιστώσα» (T. Amabile, 1996, 225) της δημιουργικής συμπεριφοράς. Η ενασχόληση, εξάλλου, με υλικά αντικείμενα και μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού – στοιχεία που αποκλίνουν από τις καθιερωμένες τεχνικές μάθησης — σηματοδοτούν (παιχνίδι και πραξιακή δράση) την μετατόπιση από την αγωνία αφομοίωσης ενός δοτού αφαιρετικού ορισμού στη χαρά της προσπάθειας δημιουργίας ενός ορισμού από το ίδιο το παιδί στα πλαίσια της παρατήρησης, της δράσης, του διαλογισμού. Το παιδί καταλήγει στη διατύπωση «ορισμού» ικανοποιώντας, πρωτίστως, μέσω της συμμετοχής του στο παιχνίδι, ανάγκες, της συναισθηματικής του νοημοσύνης, ενθουσιασμό, αναγνώριση από τους άλλους, σε επίπεδο ενεργητικής εμπειρίας, αυθόρμητη και ενθουσιώδης συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Για τον εκπαιδευτικό, η εκμάθηση ενός ορισμού από τους μαθητές μπορεί να είναι ο στόχος που θα ενεργοποιήσει τις δημιουργικές του δυνάμεις και θα τον ωθήσει στην οργάνωση ενός παιχνιδιού κίνησης, δράσης και εμπειρίας μέσα στο χώρο της τάξης. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου παιχνιδιού αφήνει σε μια πρώτη φάση, πάνω στον πίνακα υλικά στοιχεία του παιχνιδιού (καρτέλες με λέξεις, εικόνες, καταλήξεις κ.ά.) που αισθητοποιούν μέρος του φαινομένου που δηλώνει ο ορισμός. Έπειτα, μέσα από διαδικασίες παρατήρησης των λέξεων –υλικών, συζήτησης, κατηγοριοποίησης από τα ίδια τα παιδιά, η ανακάλυψη του γραμματικού φαινομένου και η διατύπωση του ορισμού είναι μια εύκολη φάση, το επιστέγασμα της όλης δράσης των παιδιών στο υλικό και στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Ο ορισμός έτσι αποκτά σημασία και ενδιαφέρον για τα παιδιά και ως λεκτική δομή και σχήμα έκφρασης. Η διατύπωση του, οι συμπληρώσεις, οι αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες περισσότερο οικείες στο παιδί είναι διαδικασίες ενός άλλου παιχνιδιού που συναρπάζει τα παιδιά: Γίνεται «κυνήγι» και «ανακάλυψη» εννοιών, παιχνίδια λόγου, δηλαδή.

Θυμάμαι, για παράδειγμα, τις διαδικασίες παιχνιδιού που επινοήσαμε για την κατάκτηση του ορισμού «Τα ουσιαστικά : πρόσωπα, ζώα, πράγματα» σε μια τρίτη τάξη:

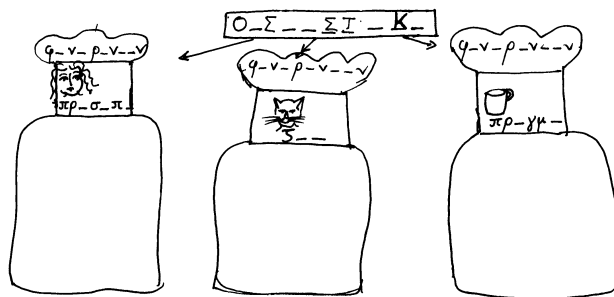
- Τα παιδιά καθισμένα στο χαλί της τάξης οκλαδόν με το κεφάλι σκυμμένο.
- Η δασκάλα γυρνά γύρω από τα παιδιά τραγουδώντας: παραφρασμένο το παραδοσιακό «Ποτίζω, ποτίζω τα λαχανάκια μου» σε: «κοιμίζω, κοιμίζω τα διαβολάκια μου και ξυπνημό δεν έχουν τα σαϊνάκια μου (Τους αναγνωρίζω δύναμη σκέψης) Αλάτι χοντρό, πιπέρι ψιλό έχασα την καρτέλα μου (αντί τη «μάννα» μου) και πάω να τη βρω».

Τραγουδώντας αφήνει πίσω από κάθε παιδί μια καρτέλα στην οποία αναγράφεται ένα ουσιαστικό με παραλείπόμενα τα φωνήεντα.

- Το τύμπανο της δασκάλας «ξυπνά» με το ρυθμικό του ήχο τα «διαβολάκια —σαϊνάκια». Αυτά σηκώνονται, παίρνουν το καθένα την καρτέλα του, κάθονται στο θρανίο και συμπληρώνουν τα γράμματα που λείπουν. (Η δασκάλα έχει ήδη υλοποιήσει διαδικασίες επανάληψης των λέξεων της καρτέλας. Αυτές γίνονται υλικό του παιχνιδιού. Έτσι το παιδί εύκολα συμπληρώνει την

καρτέλα του παιχνιδιού).

– Η δασκάλα, καθώς τα παιδιά συμπληρώνουν την καρτέλα τους, οργανώνει στον πίνακα με απλά σχήματα ένα σχηματικό διάγραμμα –εικονογράφημα:



Αυτό θα φιλοξενήσει τις καρτέλες των παιδιών.

– Καλεί τα παιδιά να συνεχίζουν το παιχνίδι. Κάθε παιδί βγαίνει στο βάθρο και:

- διαβάζει δυνατά τη λέξη στην καρτέλα του, δομεί σκέψη εντάσσοντας σ' αυτή την λέξη της καρτέλας
- Την τοποθετεί στον πίνακα (επικollάται η καρτέλα) στο σακουλάκι που το ίδιο επιλέγει παρατηρώντας τα στοιχεία του σχεδιαγράμματος.
- Δικαιολογεί με λόγο την επιλογή του αυτή: «Ο γιατρός είναι άνθρωπος», «το ψάρι είναι ζώο» κ.τ.λ.

Το παιχνίδι στο σημείο αυτό έχει και τα απρόοπτα τυχερά του. Θυμάμαι τα γέλια που κάναμε όταν από τη θέση του ένας μαθητής έβαλε τη λέξη «πατέρας» στο σακουλάκι με τα «ζώα» (παραδρομή στην κίνηση θα λέγαμε). Αξιοποιήσαμε κατάλληλα το λάθος του παιδιού και δηλώσαμε στα παιδιά ότι αυτό έδωσε στη δασκάλα μια ιδέα, για ένα άλλο παιχνίδι. Ήταν η αφορμή να προσθέσουμε στο παιχνίδι μια φάση που δεν είχαμε προγραμματίσει: Να τοποθετεί σκόπιμα η δασκάλα (μάγισσα που αγαπά να ανακατώνει στα σακουλάκια λέξεις που δεν ταιριάζουν).

Η φάση αυτή λειτουργεί ως πρόκληση της φαντασίας των παιδιών. Η λάθος τοποθέτηση ενός άψυχου «πράγματος» στα «πρόσωπα» ή ενός «προσώπου» στα «ζώα».

– ενεργοποιεί μηχανισμούς επινόησης και διευκολύνει την ανάγκη δημιουργικής έκφρασης του παιδιού μέσα από λεκτικά και εξωλεκτικά σχήματα.

– Η δασκάλα καλλιεργεί συζήτηση με στόχο να συλλέξει το παιδί, παρατηρώντας τα στοιχεία του σχεδιαγράμματος, λεκτικό υλικό που θα του είναι απαραίτητο για τη γενίκευση των στοιχείων και τη δόμηση του ορισμού των «ουσιαστικών».

Βασικές ερωτοαποκρίσεις δασκάλας – μαθητών:

- Γιατί όλες αυτές οι λεξούλες μπήκαν στο ίδιο σακουλάκι;
- Γιατί δείχνουν ανθρώπους.
- Τι είναι οι άνθρωποι; Είναι ζώα;
- Όχι
- Τι είναι τότε; Μαντέψτε τη λεξούλα στο πρώτο σακουλάκι. Ελάτε να την παίξουμε κρεμάλα.

(Μέσα σε κλίμα χαράς, απόλαυσης αποκαλύπτεται η λέξη «πρόσωπο», η

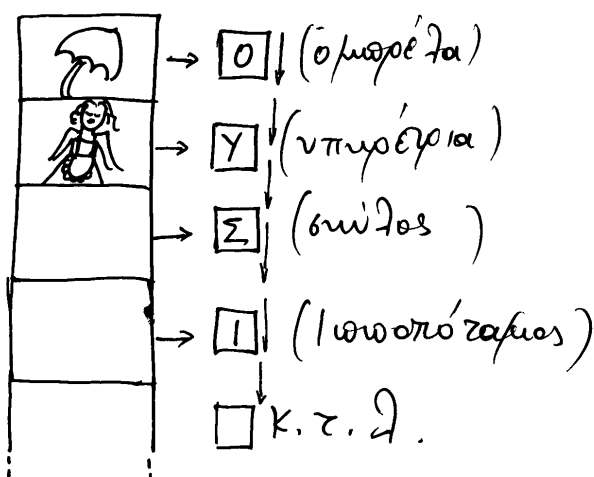
μόνη που μπορεί να φέρει δυσκολία στα παιδιά). Ο διάλογος συνεχίζεται:

– Τι φανερώνουν (τονίζει, προφέρει αργά και συμπληρώνει στο σχεδιάγραμμα τη λέξη η δασκάλα) οι λέξεις στο πρώτο σακουλάκι;

– Οι λέξεις στο πρώτο σακουλάκι φανερώνουν πρόσωπο(τα παιδιά έχουν ασκηθεί να απαντούν ολοκληρωμένα χρησιμοποιώντας λέξεις από την ερώτηση. Έτσι δημιουργούν τα απαραίτητα για τη δομή του «ορισμού» λεκτικά σχήματα).

Το ίδιο γίνεται και με τις λέξεις στα άλλα σακουλάκια. Η δασκάλα χρωματίζει αυτή τη φορά με ένα χρώμα τη λέξη «φανερώνουν» (π.χ. πράσινο) και με ένα έντονο χρώμα (π.χ. κόκκινο) τις λέξεις «πρόσωπο», «ζώο», «πράγμα».

– Ξέρετε πώς λέγονται όλες αυτές οι λέξεις (τονίζει τη λέξη) και στα τρία σακουλάκια; Θα σας το αποκαλύψουν κάτι εικόνες (Ξετυλίγει μια σειρά εικόνων σε κάθετη διάταξη, όπου τα αρχικά των εννοιών περιγράφουν «ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ»). Σε μια σχηματοποίηση όπως:



Ένα παιδί βγαίνει στον πίνακα, φωνάζει τη λέξη που δηλώνει η εικόνα και συμπληρώνει στο κουτάκι το αρχικό της λέξης. (Είναι διαδικασίες παρατήρησης, δράσης, κίνησης, κατάκτησης της γνώσης, ενθάρρυνσης και επιβράβευσης από την ομάδα κι όχι διαδικασίες απραξίας, πλήξης, αδιαφορίας).

+ Η δασκάλα:

- χειροκροτεί τα παιδιά
- επαινεί με λόγια την αυξημένη ικανότητα τους στο παιχνίδι
- Συμπληρώνει στο σχεδιάγραμμα τη λέξη «ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ»

+ Η δασκάλα καλεί τα παιδιά στα πλαίσια συζήτησης να επιχειρήσουν τη λεκτική οργάνωση του ορισμού αξιοποιώντας στοιχεία από την όλη δράση του παιχνιδιού:

– Μπορούμε τώρα να απαντήσουμε με λόγια αν κάποιος μας ρωτήσει «Τι είναι ουσιαστικά»;

Τι θα πούμε: «Ουσιαστικά είναι τα ... παιχνίδια που

..... είναι τα ... φρούτα που

... .. είναι ...

(Προσπαθεί, δηλαδή, η δασκάλα να υπονιάσει τα παιδιά ότι για τις ανάγκες δομής ενός ορισμού είναι απαραίτητη μια λέξη «κλειδί» – στην προκειμένη περίπτωση η έννοια «λέξεις»–)

Αν τα παιδιά δυσκολεύονται, η δασκάλα τα βοηθά με ερωτήσεις του τύπου: «Δείτε! Τι περιέχουν τα σακουλάκια. Περιέχουν φρούτα; Παιχνίδια; Τι; Ελάτε να τα πιάσετε».

Έτσι τα παιδιά βρίσκουν ότι η απαραίτητη έννοια είναι η λέξη «λέξεις». Ξεπερνώντας αυτή την έλλειψη και υποψιασμένα τα παιδιά για τη λέξη «φανερώνουν» που υπάρχει και στα τρία σακουλάκια μπορούν το ένα με το άλλο να οργανώσουν λεκτικά τον ορισμό. Προτείνουν, μάλιστα, συχνά να γράψουν τον ορισμό σε λεζάντα σε κόλα Α4, να τον διακοσμήσουν ολόγυρα με «πρόσωπα», «ζώα», «πράγματα», ή «πρόσωπο – πράγματα», «ζωο–πράγματα» και να κάνουν διαγωνισμό για την καλύτερη διακόσμηση του «ορισμού» (Ασφαλώς είναι διαδικασίες που απαιτούν χρόνο, μα προφανώς είναι διαδικασίες που δηλώνουν ποιότητα δημιουργικής μάθησης).

Το παιχνίδι συνεχίζεται με δραστηριότητες που μας έδωσε την ιδέα η τοποθέτηση ενός ουσιαστικού σε λάθος σακουλάκι από ένα μαθητή. Η δασκάλα καλεί τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους κι αυτή κάνει «ζαβολιές» στα σακουλάκια:

1. Ανακατώνει λέξεις στα σακουλάκια.

2. Τοποθετεί στα σακουλάκια λέξεις ξένες προς το φαινόμενο «ουσιαστικά» (π.χ. Ρήματα).

Τα παιδιά απολαμβάνουν να διαπιστώνουν τα «λάθη» της κυρίας και να επαναφέρουν την τάξη στα στοιχεία του σχεδιαγράμματος, δικαιολογώντας με λόγο τις ενέργειες τους: «Το ποτήρι δεν είναι πρόσωπο. Το ποτήρι είναι πράγμα». Συχνά βέβαια τα παιδιά που έχουν συνηθίσει σε παιχνίδια φαντασίας και δημιουργικής έκφρασης βρίσκουν τρόπους και ανοίγουν δρόμους για το πέρασμα από τη στεγνή μάθηση στη μάθηση μέσω της φαντασίας. Τότε προτείνουν: «Να γράψουμε για ένα ποτήρι που έγινε πρόσωπο, όπως στα παραμύθια». Είναι εξαιρετικά σημαντικές τέτοιες παρεμβάσεις για διαδικασίες έκφρασης με γραπτό λόγο.

Επιστέγασμα της όλης δράσης: Μια φωτοτυπία που ακολουθώντας τις ίδιες αρχές της δημιουργικής μάθησης καλεί και προκαλεί το παιδί σε παιχνίδι σε ατομική βάση αυτή τη φορά και στο σπίτι του, ως εργασία εμπέδωσης της μάθησης.



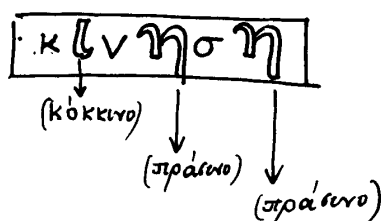
### 5.4.2. Τεχνικές άσκησης της ορθογραφικής δεξιότητας : Παιχνίδια με το καθημερινό λεξιλόγιο

Α' Ενθαρρύνοντας το οπτικό και το χωρικό (αισθητικό) στυλ μάθησης.

1. Παρουσιάζουμε τις λέξεις του καθημερινού λεξιλογίου μία – μία γραμμένες σε καρτέλες με μικρά γράμματα σε μεγάλο μέγεθος. Έχουμε χρωματίσει με διαφορετικό χρώμα τα διάφορα φωνήεντα της λέξης με γραμμή παχύτερη από εκείνων των συμφώνων και μέγεθος μεγαλύτερο από εκείνο των συμφώνων.

2. Ειδοποιούμε εκ των προτέρων τα παιδιά ότι θα πρέπει να παρατηρήσουν προσεκτικά το χρώμα, το σχήμα και τη σειρά που παρουσιάζονται τα φωνήεντα μέσα στη λέξη.

Π.χ. στη λέξη



3. Εμφανίζουμε την καρτέλα. Τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και προσπαθούν να «δουν» μέσα τους τη λέξη. Ύστερα ένα παιδί λέει:

κι → γιώτα κόκκινο

νη → ήττα πράσινο

ση → ήττα πράσινο

4. τα παιδιά γράφουν έπειτα τη λέξη σε μια κόλα καλύπτοντας το χώρο μεταξύ των δύο γραμμών της σελίδας τετραδίου. Επαναλαμβάνονται τα βήματα 1–4 για κάθε επόμενη λέξη. Όταν τελειώσουν οι λέξεις:

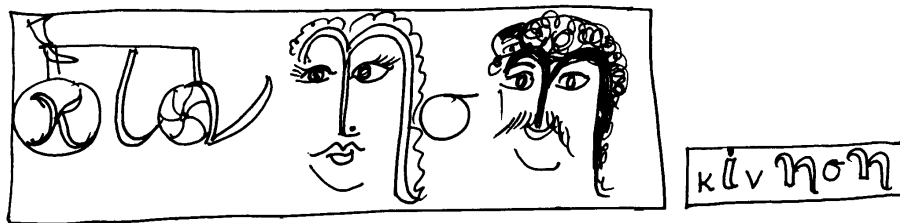
5. Η δασκάλα κολλά στον πίνακα όλες τις λέξεις με τη σειρά που παρουσιάστηκαν. Τα παιδιά ελέγχουν. Χρωματίζουν με τα ίδια χρώματα τα φωνήεντα των λέξεων που «κέρδισαν», δηλαδή έγραψαν σωστά και σημειώνουν τον αριθμό των κερδισμένων τους πόντων στην ένδειξη.

Επιτυχημένες προσπάθειες :.....

Αποτυχημένες προσπάθειες :.....

6. Το παιχνίδι συνεχίζεται: Τα παιδιά παίρνουν κόλλες Α4 και κρύβουν τη μορφή μιας από τις δικές τους λανθασμένες λέξεις σε μια εικόνα που συνθέτουν χρησιμοποιώντας το σπονδυλόγραμμα της εξωτερικής μορφής της λέξης. Παρουσιάζονται οι ζωγραφιές στον πίνακα και καλείται η ομάδα να ανακαλύψει ποια λέξη είναι κρυμμένη, «ποια μορφή» της εικόνας στηρίχθηκε σε «ποιο γράμμα» της λέξης. Καλλιεργείται έτσι συζήτηση περί της μορφής της λέξης στην προσπάθεια των παιδιών να αξιολογήσουν την καλλιτεχνική ικανότητα του παιδιού, την επινόηση της σκέψης του να βρει τρόπους κάλυψης των γραμμάτων της λέξης. (Δείγματα τέτοιων δημιουργιών – περί δημιουργίας πρόκειται – καταθέτουμε).

Μια πιθανή διαχείριση της λέξης «κίνηση» από τα παιδιά θα μπορούσε να πάρει τη μορφή σκίτσου, όπως το παρακάτω, το οποίο θα ολοκλήρωνε η χρήση χρωμάτων:



(Ποιος ξέρει πώς η φαντασία των παιδιών θα δομούσε εικονικά σχήματα ξεκινώντας από το σχήμα των γραμμάτων).

7. Τα σχέδια στολίζουν την τάξη. Κάθε σχέδιο φέρει πλάι του την αντίστοιχη λέξη σε καρτέλα. Οι εικόνες – σχέδια κάποια στιγμή αντικαθίστανται από νέες. Οι καρτέλες όμως με τις λέξεις παραμένουν αναρτημένες για τις ανάγκες των παιδιών κατά τη χρήση γραπτού λόγου.

### 5.4.3. Τεχνικές άσκησης και ορθογραφικής δεξιότητας

**Β'** Ενθαρρύνοντας το ακουστικό και το χωρικό στυλ μάθησης.

1. Παρουσιάζουμε μία – μία τις λέξεις σε καρτέλες, όπως και στην προηγούμενη τεχνική.

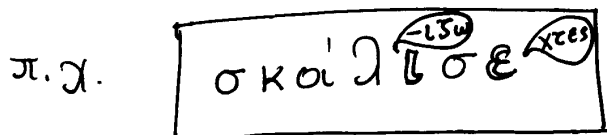
2. Η λέξη τώρα δεν εξαφανίζεται. Καλλιεργείται συζήτηση που σχετίζεται με το περιεχόμενο και τη μορφή της λέξης:

α) Τι σημαίνει; Φτιάξε προτάσεις μ' αυτήν.

β) Ποιες άλλες λέξεις σας θυμίζει;

(Δημιουργούνται οικογένειες λέξεων: παράγωγες και σύνθετες που γράφονται κάτω από τη λέξη της καρτέλας κατά τρόπο ώστε να φαίνεται η κοινή εξωτερική μορφή των λέξεων.

γ) Αναζητούνται τα «γιατί» της γραφής της λέξης σε μια προσπάθεια να συσχετισθεί η ορθογραφία της με ορθογραφικούς κανόνες που γνωρίζουμε. Να βρεθεί η ρίζα της λέξης ή ο τρόπος παραγωγής της (αν είναι προϊόν σύνθεσης ή παραγωγής). Όλα αυτά με διαδικασίες φυσικού τρόπου συζήτησης και δικαιολόγησης χωρίς θεωρητικολογίες και βερμπαλισμούς περιττούς. Συμπληρώνεται η μορφή της λέξης με λεκτικά ή άλλα σχήματα που δηλώνουν τα «γιατί» της ορθογραφίας.



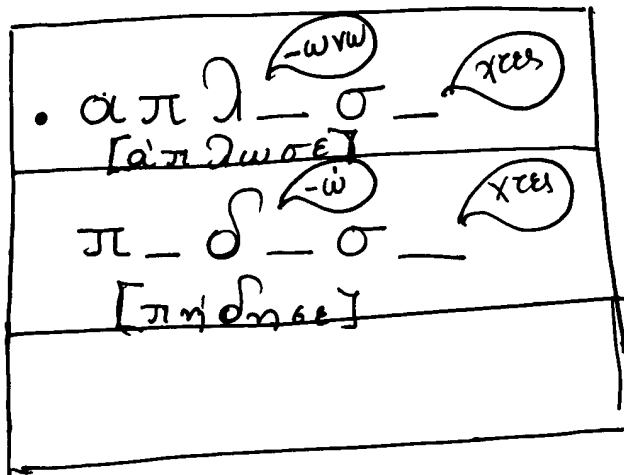
δ) Παρακινούνται τα παιδιά να φτιάξουν αφήγηση με τις λέξεις της οικογένειας που έφτιαξαν. (Δημιουργική δραστηριότητα που μπορεί να επιφυλάσσει γέλιο και χαρά).

Επαναλαμβάνονται τα βήματα 1–2 για κάθε επόμενη λέξη.

Όταν τελειώσουν οι λέξεις:

3. Ο δάσκαλος παρουσιάζει (έχει καλύψει κάθε στοιχείο στον πίνακα — εμείς έχουμε κουρτίνες στον πίνακα για τις ανάγκες τέτοιων παιχνιδιών) σε χαρτόνι όλες τις λέξεις που συζητήθηκαν σε μια σχηματική παρουσίαση όπως αυτή:





4. Τα παιδιά καλούνται (όποιο θέλει)

- να βγουν στον πίνακα,
- να συμπληρώσουν τα κενά δικαιολογώντας όμως και τα «γιατί» της συμπλήρωσης.

Κερδίζει αυτός που αιτιολογεί το «γιατί» της συμπλήρωσης.

5. Η δασκάλα γράφει τάχα «ζαλισμένη» ή «μεθυσμένη» στον πίνακα τις λέξεις ανορθόγραφα. Η πρόκληση να βρουν τα παιδιά λάθη στη δασκάλα τους είναι πρόκληση ενδιαφέροντος και πηγή απόλαυσης για τα παιδιά, τα οποία βγαίνουν, συμπληρώνουν και δικαιολογούν. Η Τάξη σφύζει από ακουστικά ερεθίσματα.

6. Η δασκάλα μοιράζει στα παιδιά φωτοτυπία στην οποία κάθε λέξη είναι γραμμένη με τρεις μορφές ανάμεσα στις οποίες μία προβάλλει την ορθή γραφή της λέξης. Τα παιδιά καλούνται να κυκλώσουν την ορθογραφημένη λέξη.

7. Η δασκάλα προβάλλει στον πίνακα το χαρτόνι τις λέξεις σε σχηματισμό όμοιο με τις φωτοτυπίες των παιδιών και κυκλωμένες τις σωστές λέξεις. Τα παιδιά ελέγχουν τη δική τους φωτοτυπία και συμπληρώνουν την ένδειξη.

Κερδισμένοι κύκλοι:.....

Χαμένοι κύκλοι: .....

8. Τα παιδιά επιχειρούν να κρύψουν κάποιες από τις λέξεις που έχασαν σε ζωγραφιές (όπως στο Α6-7).

#### 5.4.4. Τεχνικές άσκησης των παιδιών στην άγνωστη ορθογραφία

Υπάρχουν τεχνικές άσκησης των παιδιών στην άγνωστη ορθογραφία μέσα στην τάξη στα χωροχρονικά πλαίσια της μάθησης γλώσσας:

α) Το παιχνίδι: «Ποιος θα κερδίσει τα περισσότερα «γιατί». Σε τμήμα ενός κειμένου γλώσσας τα παιδιά αιτιολογούν την ορθογραφία λέξεων που εξηγείται: βάσει γνωστών στα παιδιά κανόνων γραμματικής όσον αφορά την ορθογραφία καταλήξεων ή αναζητώντας τη ρίζα σύνθεσης και την παραγωγή των λέξεων (προϊόντα σύνθεσης ή παραγωγής) ή ορίζοντας σχέσεις συνωνυμίας, αντίθεσης, ριζικότητας.

Π.χ. «σκάλισε»: – Γιατί γιώτα; Είναι «σκαλίζω». – Γιατί έφιλο; Είναι : «χτες» σκάλισε

Η συχνή άσκηση των παιδιών μ' αυτήν την τεχνική ενισχύει και την οπτική και την λογική αντίληψη του παιδιού περί της ορθογραφίας των λέξεων. Το παιδί εξοικειώνεται με την ορθογραφία των λέξεων στην αλληλοσύνδεσή τους στα πλαίσια ενός κειμένου. Η εξήγηση των «γιατί» καθιστά τους ορισμούς και κανόνες πραγματικά εργαλεία ορθής γραφής πέρα από τα θεωρητικά βερμπαλιστικά σχήματα δομής ενός ορισμού ή κανόνα.

β) Η τεχνική αυτή μπορεί να συνδυάζεται με μια άλλη που ξεπερνώντας την ανάγκη αναγνώρισης του φαινομένου καλεί τώρα σε ικανότητα συμπλήρωσης και αιτιολόγησης λέξεων στα πλαίσια ενός κειμένου.

π.χ. Τα παιδιά σχολείων να παίξουν παιχνίδια  
 τους στο σχολείο τους ταξίδια

*(Handwritten annotations: "παιζω, παιχνίδια / παιδί" above "παιδιά", "σχολείο" above "σχολείων", "-ίζω" above "παιξουν", "στο σχολείο" above "σχολείων", "τους" above "ταξίδια", "ταξίδια" above "παιχνίδια")*

γ) Η δασκάλα γράφει στον πίνακα καθώς της υπαγορεύει ένας μαθητής κάνοντας προκλητικά λάθη, που όπως λένε τα παιδιά, είναι «κοτσάνες» (π.χ. το τραπέζι, η βρύση, αυτός διαβάζει, το μορώ).

Η ομάδα παρακολουθεί έκπληκτη. Γέλια και επιφωνήματα ακούγονται συχνά για το απίστευτο του φαινομένου η δασκάλα να γράφει ανορθόγραφα.

Το παιχνίδι είναι απολαυστικό για τα παιδιά που καλούνται να διορθώσουν τα λάθη της κυρίας. Κερδίζει όμως αυτός που όχι μόνο διορθώνει, αλλά και εξηγεί το «γιατί» της διόρθωσης. (Βλέπε: Σ. Αναστασιάδη & Μ. Αναστασιάδης, Γράμματα και ζωγραφιές στην κυρία μας, 1998, 47).

Οποιαδήποτε ομάδα λέξεων της καρτέλας ή εξαιρέσεων ενός ορισμού γίνεται κτήμα της μνήμης του παιδιού και στοιχείο που εύκολα μπορεί για τις ανάγκες του να το ανακαλεί το παιδί, όταν αυτές μπου, με επιλογές του ίδιου του παιδιού, σε μια τάξη για τις ανάγκες μιας αφήγησης.

Ο Μάνος, μαθητής Ε' τάξης, ενοποιεί μια ομάδα λέξεων, που περιέχουν (υ), και δημιουργεί την εξής αφήγηση απλή, αλλά ικανή για να δημιουργεί σ' αυτόν στηρίγματα μνήμης. Είναι το τρίτο μέσα σε τέσσερα παιδιά, νιώθει να καταπιέζεται από το πρώτο και το τελευταίο παιδί της οικογένειας και δηλώνει έντονη την τάση να «κρύβει», να έχει «μυστικά». Δίνονται οι λέξεις: *μυστήριο, συρτάρι, ησυχάζω, μυστικό, σύρω, προφύλαξη, κρυμμένο*

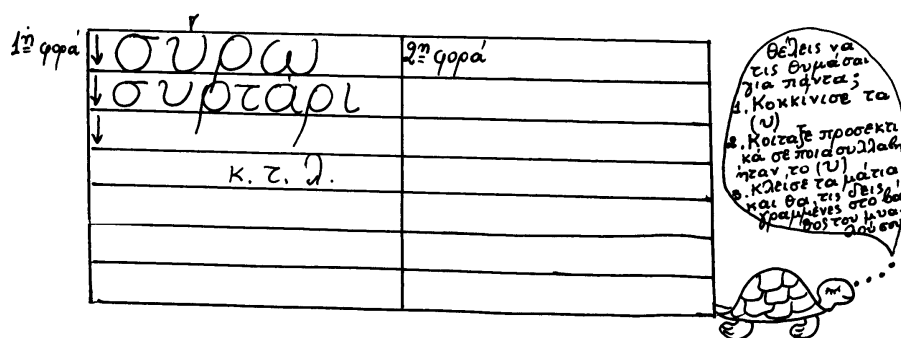
με σειρά ένστοχα, σκόπιμα επιλεγμένη, ώστε να δυσκολεύει την εύκολη νοηματική διασύνδεση των λέξεων προκειμένου το παιδί να παίξει, να διερευνήσει και να αποφασίσει τη σειρά που ανταποκρίνεται στα προσωπικά του βιώματα.

Το παιδί διατάσσει τις λέξεις σε σειρά της δικής του επιλογής:

- α)            σύρω  
           συρτάρι  
           προφύλαξη  
           μυστικό  
           μυστήριο  
           κρυμμένο  
           ησυχάζω

β) Πάντα            σύρω  
           το            συρτάρι  
           με            προφύλαξη μην ακούσουν,  
           αφήνω το μυστικό μου  
           που είναι μυστήριο  
           καλά κρυμμένο  
           και ησυχάζω

γ) Το παιδί, μετά την απόλαυση από την αίσθηση της δημιουργίας, ευχαρίστως προχωρά σε άσκηση μάθησης της ορθογραφίας των λέξεων. Τις αντιγράφει, μόνο δύο φορές αργά, λέγοντας τες φωναχτά, με γράμματα μεγάλου μεγέθους με την εξήγηση ότι «μόνο έτσι δέχεται το ανθρώπινο μυαλό να κρατήσει καλά αυτές τις λέξεις».



Ο Ηλίας που θέλει να εκδικηθεί το μεγαλύτερο αδελφό του Θωμά, ακολουθεί άλλη σειρά:

α)            προφύλαξη  
           σύρω  
           συρτάρι  
           μυστικό  
           μυστήριο  
           κρυμμένο  
           ησυχάζω

β) Πλάθει αφήγηση:  
           Κλείνω με            προφύλαξη την πόρτα  
                      σύρω            προσεκτικά  
           το            συρτάρι του Θωμά  
           παίρνω γρήγορα το μυστικό του  
           που έχει για            μυστήριο  
                      κρυμμένο            βαθιά  
           και            ησυχάζω            παίζοντας τον ανήξερο

γ) Ασκείται, όπως είπαμε προηγούμενα στην ορθή γραφή των λέξεων.

Ακόμη η αξιολόγηση στο «Σκέφτομαι και Γράφω» όταν αυτό γίνεται στο σχολείο (στα πλαίσια της πρόκληση να μπορεί το παιδί, χωρίς να ασκείται καθημερινά σ' αυτό να περιγράφει την προσωπικότητα και τη σχέση του με το περιβάλλον σε χρόνο δεκαπέντε λεπτών) επιμένει να αναγνωρίζει ως βασικό κριτήριο ποιότητα την ορθή γραφή των λέξεων και όχι την ποιότητας της έκφρασης με κριτήρια:

- πρωτοτυπία, ευελιξία σκέψης
- πλούτο απόψεων
- ικανότητα περιγραφής
- δύναμη κοινωνικής νοημοσύνης
- φαντασία, μεταφορικό λόγο, αυθορμητισμό κ.ά.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έλλειψη αυτή του σχολείου και εκφράζουν έντονα την αντίρρηση τους να αποτιμάται ο πλούτος των ιδεών και των συναισθημάτων τους με αριθμητική κλίμακα από 0–10 και με αποφασιστικό κριτήριο στην αξιολόγηση τα ορθογραφικά λάθη. Ο διάλογος ανάμεσα στην Εμμανουέλλα (μαθήτρια Ε') και στο δάσκαλο της γιατί αξιολόγησε με οκτώ το «Σκέπτομαι και γράφω», είναι αποκαλυπτικός στο γράμμα της σε μας:

– «Κύριε, γιατί μου βάλατε οχτώ; Έγραψα δύο σελίδες απ' τη σκέψη μου. Τις καταλάβατε;

– Είχε δύο ορθογραφικά λάθη, απάντησε αυστηρά ο δάσκαλος.

– Κύριε, στο «Σκέπτομαι και Γράφω» νομίζω μετράει η σκέψη και όχι η ορθογραφία, επέμεινε η Εμμανουέλλα.

– Κάτσε κάτω! Φώναξε ο δάσκαλος»

Η Εμμανουέλλα κλείνει το γράμμα της σε μας:

«Αν είναι έτσι κυρία, να μετρούν περισσότερο τα ορθογραφικά, θα έπρεπε να το λένε «Σκέφτομαι ορθογραφικά και Γράφω».

Αντιδρά σκληρά, χωρίς ανθρωπισμό πολλές φορές το σημερινό σχολείο. Επιστημονικές συναντήσεις στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια α) Συμπόσιο του Τμήματος Ψυχολογίας της Κρήτης με θέμα: «Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία», 199, β) Το 7<sup>ο</sup> Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης με θέμα : «Η βία στο σχολικό χώρο», 1994) αναγνωρίζουν την παρουσία της τιμωρίας στα πλαίσια του σύγχρονου, σχολικού συστήματος, αλλά με «ηπιότερες μορφές» από εκείνες του παραδοσιακού σχολείου. Το θέμα ωστόσο, αφορά:

α) ποιες είναι οι πηγές συγκέντρωσης των πληροφοριών

β) Πόσο αντικειμενικές είναι αυτές, ώστε να δεχτούμε τον όρο «ηπιότερες» και απ' τη σκοπιά τίνος είναι «ηπιότερες».

Μπορούμε για παράδειγμα να χαρακτηρίσουμε τιμωρία ήπιας μορφής την τιμωρία του Παύλου ή της Ερμίνας, μαθητών τρίτης τάξης που ασυζητητί θα γράψουν 75 φορές τη λέξη που θα διορθώσει η κυρία ως προς την ορθογραφία της στις ασκήσεις στο βιβλίο Γλώσσας, ακόμη κι αν η λέξη έχει ενταχθεί νοηματικά στη σωστή πρόταση; (Ερμίνα , Γλώσσα τρίτης, τεύχος 1, σελ. 59 και Παύλος, Γλώσσα τρίτης, τεύχος 1, σελ. 26,27,35,42,43.

Η γραπτή τιμωρία στην αποθέωση της δόξας της: 6 σελίδες X 75 φορές = 450 λέξεις. Συνυπολογίζοντας και την αξιολόγηση: «Α προσέχτε! Θα πρέπει να δεχτούμε ότι πρόκειται για σκληρή τιμωρία για παιδί Γ' Δημοτικού.

Είναι μορφή ήπιας τιμωρίας όταν ο μαθητής τιμωρείται με 75 φορές για κάθε λάθος λέξη, ακόμη κι αν οι αποτυχημένες προσπάθειες του μαθητή μέσα στην ίδια ενότητα είναι πολύ λιγότερες από τις επιτυχημένες; (Βλέπε: Παύλος, Γλώσσα Γ, τεύχος 1, σελ. 62,63, 64, 86,87 κ.ά.).

Αναλογιστήκαμε όμως ποια συντριβή μπορεί να γεμίζει τη ψυχή του παιδιού όταν σκέπτεται ότι για πέντε λάθη πρέπει να γράψει 375 λέξεις; Δεν είναι σκληρής μορφής τιμωρία για το παιδί, όταν αξιολογείται μόνο για τα λάθη του και κανένας λόγος ενθάρρυνσης και αναγνώρισης δεν φαίνεται για τις

επιτυχημένες του προσπάθειες; (Βλέπε: Παύλος, Γ' τάξη, Γλώσσα τεύχος 1 σελ. 54, 55, 62, 63). Αναρωτηθήκαμε αν μπορούμε, αν έχουμε το δικαίωμα στον εικοστό πρώτο αιώνα να ποντάρουμε στα δυσάρεστα συναισθήματα που προξενεί η γραπτή τιμωρία (ο φόβος για μια επικείμενη νέα τιμωρία) για να καλλιεργήσουμε μάθηση; Ποιας αντίληψης κατάλοιπο μπορεί να δηλώνει μια τέτοια δική μας αντίδραση;

Ασφαλώς δεν μπορεί ο σύγχρονος δάσκαλος να αντιδρά με τον τρόπο που αντιδρούσε ο παραδοσιακός :

- Ξύλο με πικροδάφνη, λυγαριά, ελιά
- Τσιμπήματα με τα σουβλερά του νύχια στο μπράτσο του παιδιού
- «πισταγκώνιασμα» του μαθητή στη γωνία της τάξης και πάτημα με το γόνατο στην κοιλιά, κ. ά.

(Βλέπε: Μ. και Στ. Αναστασιάδη: Αναφορές στο Παιδονομικό Σύστημα της Εκπαίδευσης στην Όλυμπο της Καρπάθου». Εισήγηση στο Συνέδριο της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών, Καλοκαίρι του 2000, προς δημοσίευση).

Ασφαλώς ο σύγχρονος δάσκαλος δεν βγάζει το μαθητή του να γράψει στον πίνακα «Είμαι ένας βλάκας». Ο «παιδεμός» του μαθητή έχει υποστεί κι αυτός μετάλλαξη κι ο κίνδυνος από μεταλλαγμένα προϊόντα δεν είναι προφανής, παρότι υπαρκτός. Δυστυχώς, η εστίαση στο λάθος, η αδιαφορία και η έλλειψη αναγνώρισης και επιβράβευσης (όχι βαθμολογίας) για την προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής είναι αντιδράσεις που συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι ο σύγχρονος δάσκαλος δεν χρησιμοποιεί τις επινοητικές του δυνάμεις, αλλά παραμένει πιστός σε παραδοσιακές αντιλήψεις και τεχνικές και ως τέτοιο τον αντιλαμβάνονται οι μαθητές.

Είναι ωστόσο καιρός, επιτέλους, να ερευνήσουμε όχι πώς ερμηνεύουν οι ερευνητές τα αριθμητικά δεδομένα των ερευνών τους, αλλά πώς βιώνουν τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκαλούν οι τιμωρίες στους μαθητές και στην προκειμένη περίπτωση η γραπτή τιμωρία εξαιτίας των ορθογραφικών λαθών. Η Ερμίνα περιγράφει ότι περνάει ένα «μαρτύριο» στην τάξη όταν τα παιδιά κάνουν λάθη στο βιβλίο Γλώσσας, όταν δεν θυμούνται «τι ακριβώς» είπε η κυρία κι όταν «όλα είναι σωστά, αλλά μια άσκηση είναι λάθος» (Ερμίνα, Γ' τάξη, 2002, Γραπτές τιμωρίες για ορθογραφικά λάθη).

Αξίζει να την διαβάσουμε. Τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν υπερβολή όταν περιγράφουν αρνητικές καταστάσεις που θεωρούν – τέτοια αντίληψη τους καλλιεργήσαμε – ότι γι' αυτές ευθύνονται τα ίδια.

## ΕΚΤΟ ΜΕΡΟΣ

### 6. Ενδεικτικές εφαρμογές της δημιουργικής διαδικασίας κατά τη διδασκαλία της γλώσσας στα πλαίσια της πρότασης μας

#### 6.1. Περιγραφή ενός ενδεικτικού σχήματος (πλάνου πορείας) κατά την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας

Προτείνουμε για τις διαδικασίες δημιουργικής μάθησης στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος ένα σχήμα, πλάνο πορείας της δημιουργικής διαδικασίας. Δομείται από την αρχή και κατά τη διάρκεια των διαδικασιών μάθησης σε συνεργασία μαθητών δασκάλου και αποτελεί σχηματική αναπαράσταση του τι διαθέτουμε ως μια δεδομένη στιγμή από την πορεία της σκέψης και της δράσης που έχουμε επιχειρήσει. Είναι για μας η απεικόνιση της τρέχουσας πραγματικότητας, η οποία μπορεί να αλλάξει, να αναδομείται κατά βούληση, να συμπληρώνεται συσχετιζόμενη διαρκώς με το όραμα του επιδιωκόμενου στόχου.

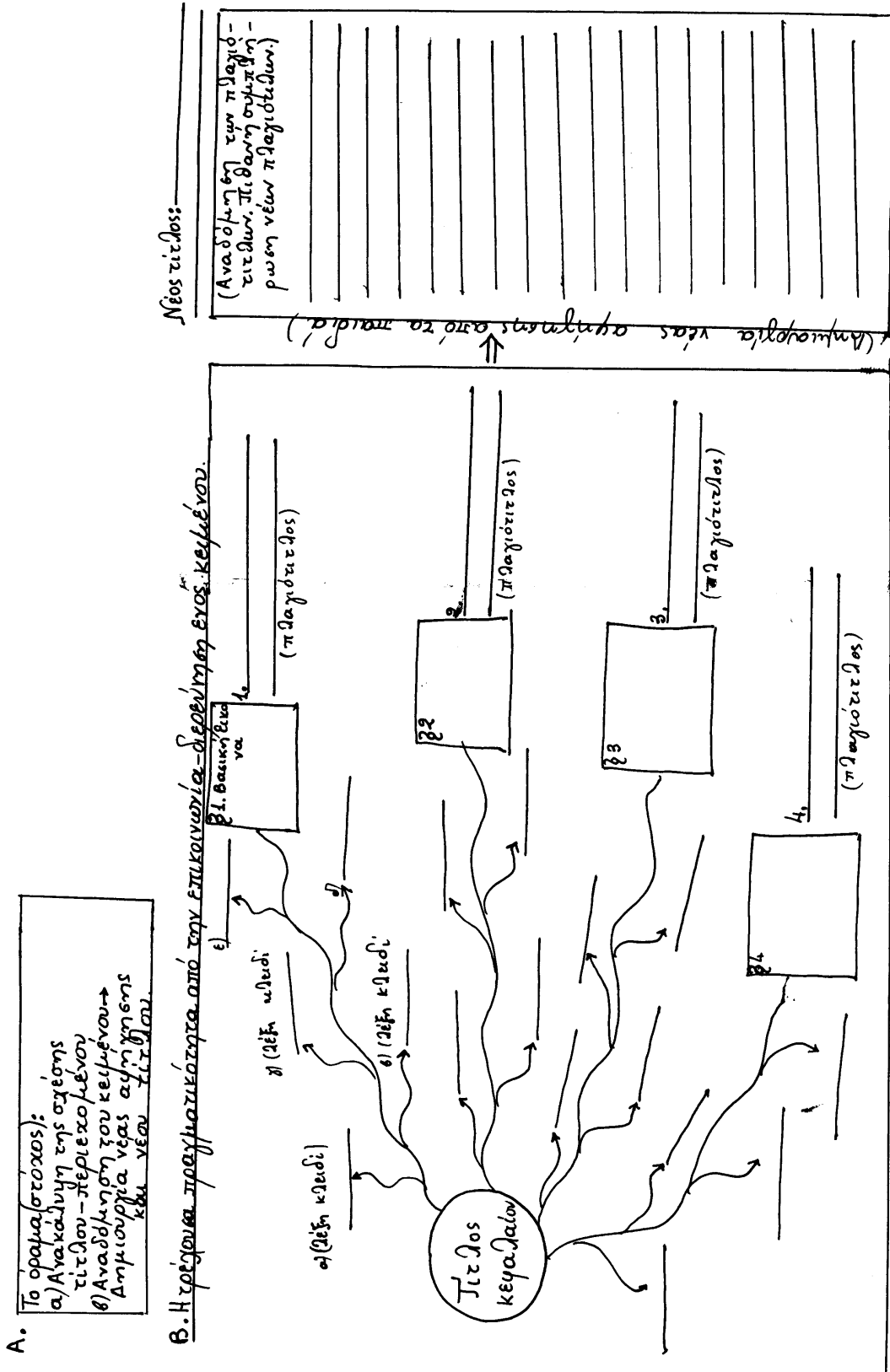
Συνίσταται σ' ένα γενικό σχήμα — σπονδυλόγραμμα — οι λεπτομέρειες του οποίου εξασφαλίζονται μέσω της δράσης που αφορά το κείμενο και συμπληρώνονται με κινητά στοιχεία (εικόνες, σκίτσα, λέξεις κλειδιά, σύμβολα σχηματικά και χρωματικά). Το σχήμα επιτρέπει στους μαθητές, ακόμη και σ' αυτούς που κάποια στιγμή έχασαν την επαφή τους με τη ροή της δράσης και της σκέψης της ομάδας, να ενημερώνονται άμεσα και γρήγορα, να νιώθουν οικείοι με τις λεπτομέρειες, με κάθε αλλαγή της πραγματικότητας, εφόσον συχνά ο δάσκαλος παρακινεί τα παιδιά να περιγράφουν, με λόγια βλέποντας το σχήμα, την πορεία της δράσης τους, τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν, τους στόχους που επέβαλαν τις αλλαγές. Αυτές οι λεκτικές περιγραφές μπορούν να ανοίγουν περάσματα σκέψης και δράσης μέσα από πραγματικά ουσιαστικά και λειτουργικά σχήματα συζήτησης. Και το πιο σημαντικό; Μπορούν να μικραίνουν γρήγορα και αποτελεσματικά την απόσταση από το τρέχον κάθε φορά σημείο ως τον τελικό στόχο κρατώντας ενήμερα τα παιδιά για το πού βρίσκονται και πού επιδιώκουν να φτάσουν.

Η αναδόμηση, μετά τη συμπλήρωση του πλάνου, το παίξιμο με τα κινητά στοιχεία του σχήματος, λειτουργεί ως ένα είδος ανασύνθεσης των ιδεών σε νέους συνδυασμούς διευκολύνει τη δημιουργία νέων σχημάτων δομής αφηγήσεων, συμβάλλει, δηλαδή, στη δημιουργική προσωπική έκφραση των παιδιών. Μέσα από τέτοιες τεχνικές και διαδικασίες οι μαθητές:

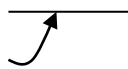
- Παύουν να δυσκολεύονται να αποκαλύπτουν και να περιγράφουν τις ιδέες τους στις λεπτομέρειες τους.
- «Παίζουν» με το λάθος χωρίς αναστολές και επιχειρούν το ρίσκο δουλεύοντας με θάρρος και επιμονή.
- Ασκούνται να σταθμίζουν συγκριτικά τα δεδομένα με τα ζητούμενα.
- Απολαμβάνουν και επιζητούν την εμπλοκή στη δράση και την ενασχόληση με τα υλικά αντικείμενα.
- Νιώθουν «παιχνίδι» τη συνάντηση με τις αξίες ενός κειμένου, την προσπάθεια να σταθούν κριτικά απέναντι σ' αυτές τις αξίες και τολμούν να τις μεταπλάθουν σφυγμομετρώντας τις αντιδράσεις της ομάδας.

- Ξεπερνούν το φόβο για το πέρασμα από το θεωρητικό σχεδιασμό στην πράξη και τη δράση για τη λύση.

Παραθέτουμε απεικόνιση του πλάνου και εναλλακτικούς σχεδιασμούς ενός πλάνου.

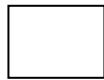


## Υπόμνημα – Επεξηγήσεις



1. : αναγράφονται οι λέξεις κλειδιά που επιλέγονται μέσα από τη δράση για τη νοηματική διερεύνηση της παραγράφου.

Οι λέξεις κλειδιά στοιχειοθετούν εικονικά δεδομένα για την οργάνωση της βασικής εικόνας της παραγράφου.

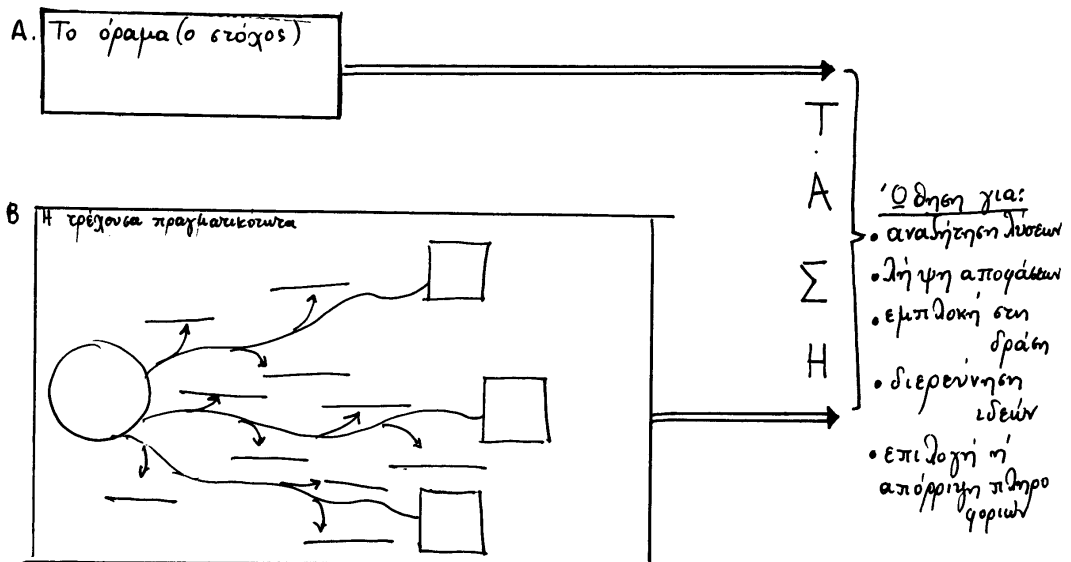


2. Αποδίδεται σε σκίτσο από τα ίδια τα παιδιά η βασική εικόνα της παραγράφου. Η αναζήτηση του τίτλου αυτής της εικόνας θα δηλώσει τον σχηματισμό του πλαγιότιτλου (Λέξεις και σκίτσα αναγράφονται σε χαρτί ή χαρτόνι και ενσωματώνονται στο βασικό σπονδυλόγραμμα).

3. Το παιδί έχοντας μπροστά του το όραμα και την τρέχουσα πραγματικότητα ωθείται, μέσω της τάσης που αναπτύσσει η συζήτηση, σε αναζήτηση λύσεων

σε λήψη αποφάσεων

σε εμπλοκή στη δράση για διερεύνηση, διαπίστωση της αξίας των ιδεών.



(Οι διαδικασίες περιγράφουν την λειτουργική αμφίδρομη σχέση εικόνας - λόγου)



Πλάνο πορείας για μαθητές μικρών τάξεων

Μαι, ποιν ευνοια μας τα δες. Τις βιμωσ απο το διαβατω' στω στο Διαβατω' Πον βασαω τι θα τωραβιμωσ

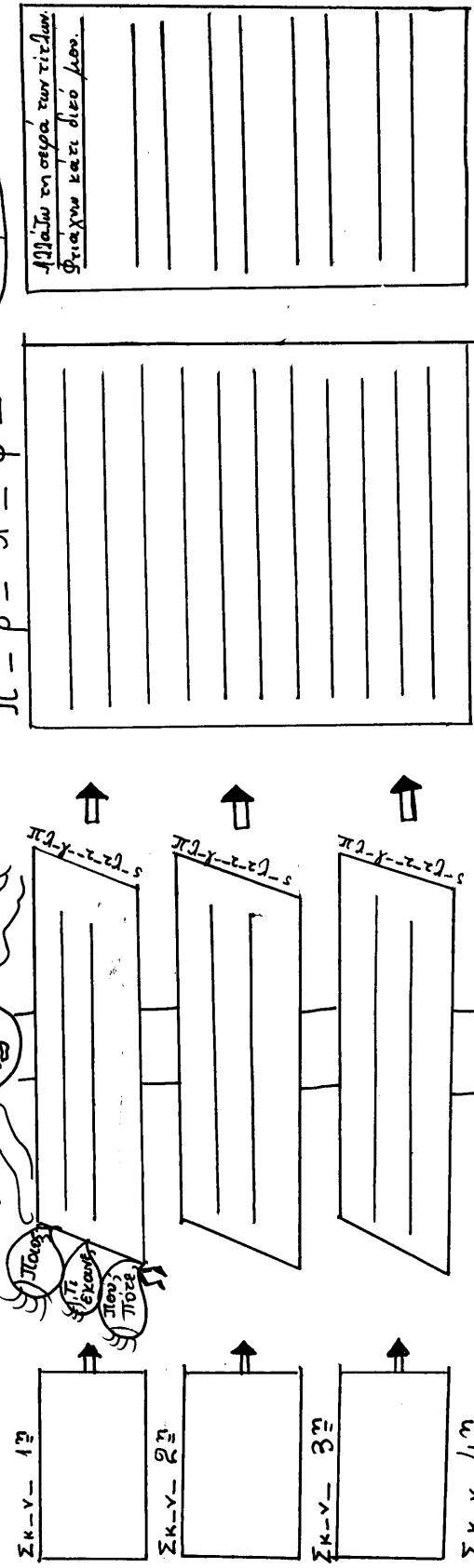
Δεν καταλαβα το τι ακριβως εχει τωσ κα' αυτρωσ βοηθωσ: τα σ-ιν-- π-ρ--ρ--ασ Αυτα τον βοηθων να εφερωνα τα κειμενακια

Εγω τον εδωσα κακοβαλο, μακαρονα, κακοβαλο, κακοβαλο, κακοβαλο

Εδω τα «σαινια» τα καλα! Εδω τα «φετερια» της εφεροννησης! Εδω τα «σαινια της περιεργειας! Ποιος τα χρειαζεται; ΑΝ ΚΟΥΝΗ, ΕΔΩ ΘΑ ΡΘΩΝ ΟΙ ΤΙΤΛΟΙ ΤΩΣ Α ΠΑΝΩ-ΚΑΙ ΤΩΣ ΘΕΤΕΙΣ; ΝΑ ΒΟΗΘΕΙΣ ΕΓΕΙ!

α.π αυτα που λεει  
 3. Την κανω ενα χρηχορο σκιτσο ε'ενα παραλληλογραμμο χαρτι  
 4. Βρισκω για το σκιτσο μου ενα τιτλο Πινακει δηλαδη ΣΚ-Υ-Θ-Τ-Σ

π - ρ - λ - ψ -



Ασε τα κομηματα τωρα. Πρεπει πρωτα να μεταφερουμε τωσ τωλους και τι λ-γ-τ-ε-δ-ς να κανουμε τμη π-ρ-λ-ψ-

Αν κουνη, εδω θα ρθων οι τιτλοι τωσ απανω-και τωσ θετεισ; Να βοηθεις εγει!

**6. 2. Ενδεικτική συνοπτική πορεία ανάπτυξης δημιουργικής διαδικασίας μάθησης. (Το πλάνο βρίσκεται αναρτημένο στον πίνακα σε μεγέθυνση και το ίδιο σε Α3 έχει ατομικά ο μαθητής).**

1. Κέντρωση, αφύπνιση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το περιεχόμενο του κειμένου, με τη βοήθεια συζήτησης ή άλλων μέσων (εικόνων) σχετικών που προκαλούν απορία και ενθαρρύνουν την τάση για εικασία.
2. Σιωπηρή ανάγνωση ολοκλήρου του κεφαλαίου από τους μαθητές.
3. Διερεύνηση του πόσο επιτυχημένες ήταν οι εικασίες.
4. Καλλιέργεια της ανάγκης για μια παραστατική ανάγνωση του κεφαλαίου από το δάσκαλο. Περισσότερη συζήτηση περί του περιεχομένου ως όλου.
5. Ανάγνωση κατά παράγραφο από το δάσκαλο ή κάποιον μαθητή με αναπτυγμένη την αναγνωστική ικανότητα. Συγκέντρωση των ουσιαστικών πληροφοριών (λεκτικά σχήματα κλειδιά) μέσα από διαδικασίες δράσης και εμπειρίας: συζήτηση, παιχνίδι, κίνηση, μίμηση, «σαΐνια» ως μέσα που: α) βοηθούν στην καλύτερη διερεύνηση των ιδεών, των στόχων, των προθέσεων που συνυφαίνονται στο κείμενο, β) στην ικανότητα αφαίρεσης των σημαντικών μέσα από ένα πλήθος πληροφοριών.
6. Οργάνωση σκίτσου από μετάπλαση των λεκτικών πληροφοριών σε εικαστικά σχήματα έκφρασης. Πρόκειται για σύντομα σκίτσα που επιχειρούν τα παιδιά με επιτυχία.
7. Προσπάθειες δομής τίτλου που περιγράφει το περιεχόμενο του σκίτσου → Πλαγιότιτλος.
8. Μεταφορά των πλαγιότιτλων, όπως είναι, στο χώρο για περίληψη.
9. Διαδικασίες βελτίωσης του κειμένου που προέκυψε από τη σύνθεση των πλαγιότιτλων. Είναι διαδικασίες:
  - αφαίρεσης λεκτικών μερών που επαναλαμβάνονται
  - προσθήκης άλλων απαραίτητων για εσωτερική λειτουργική διασύνδεση των πλαγιότιτλων σε σχήμα παραγράφου.
  - Βελτίωσης, της ποιότητας του λόγου με αντικατάσταση συνώνυμων λέξεων που υπηρετούν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες μιας αντικειμενικής πληροφόρησης περί του περιεχομένου του κειμένου. Είναι οι διαδικασίες που τα παιδιά χαρακτηριστικά περιγράφουν με τις έννοιες: «χειρουργείο» «λίφτινγκ», «πλαστική», «χορήγηση βιταμινών»
10. Αλλαγή του τίτλου του κεφαλαίου μέσα από διαδικασίες άσκησης στην καλύτερη δυνατή παρουσίαση της δομής μιας ιδέας με λόγο. Αναγράφονται αρκετές στον πίνακα και κάθε παιδί επιλέγει τρεις, κατά βούληση για να συμπληρώσει το πλάνο του.
11. Προσπάθειες για αναδόμηση της δομής του κεφαλαίου: Αλλαγή της σειράς των πλαγιότιτλων, προσθήκη άλλων, σύνθεση κάποιων, άλλων. Διαδικασίες όπου προκαλείται η φαντασία των παιδιών, παρουσιάζονται απρόοπτες ιδέες, προκαλείται χιούμορ, ανάβει η συζήτηση αδημονεί το εγώ να συνθέσει την δική του αφήγηση, αναζητώντας τον ή τους αναγνώστες – ακροατές του.
12. Ανατίθεται η ολοκλήρωση της γραπτής προσπάθειας στο σπίτι, αν δεν ολοκληρωθεί στο σχολείο. Καθαρές, γνήσιες δημιουργίες των παιδιών, ωστόσο, έχουμε μόνον όταν η συγγραφή γίνεται στην τάξη

### 6.3. Ένα σχέδιο πλαισίου για ανάγνωση με φαντασία ως διαδικασία προετοιμασίας του δάσκαλου.

Ως δάσκαλος:

1. Διερευνώ και αναγνωρίζω ποιοτικά στοιχεία στο κείμενο:

α) Ποιες αξίες του ανθρώπου μπορούν να γίνουν αντικείμενο προσέγγισης ως κεντρικά στοιχεία του κειμένου:

– ορίζω μια σειρά από τις αξίες αυτές

– Εστιάζω στα βασικά στοιχεία της έκφρασης τους στοχεύοντας να στηρίξουν σ' αυτά την απορία, την περιέργεια, την επινόηση που αποκτούνται για την ανακάλυψη λεπτομερειών που υπόκεινται του κειμένου:

β) Ποιες συγκινησιακές εικόνες ξυπνούν αυτά τα στοιχεία

– στο δάσκαλο

– στους μαθητές

Εδώ ίσως βρίσκεται ο κρίκος διασύνδεσης του κειμένου με την κέντριση της φαντασίας. Η ερώτηση για παράδειγμα «Τι σας έκανε να νιώσετε το κείμενο;» ίσως ξεπερνάει την καθιερωμένη αντίδραση του δασκάλου να διερευνά την αντικειμενικότητα του κειμένου και ίσως φαντάζει τρόπος περιέργος για αρχή της προσέγγισης ενός κειμένου. Όμως με τον τρόπο αυτό (αναζήτηση των συναισθηματικών αντιδράσεων: χαρά, αγωνία, λύπη, φόβος) φαίνεται να εμπλέκεται ευθύς εξαρχής η δυνατότητα να δει το παιδί το «περίεργο», το «ασυνήθιστο», το «απρόσμενο» και γενικά αυτό που ξεπερνά το κοινότοπο .

2. Επιχειρώ μια αρχική προσέγγιση του κειμένου:

α) Διερευνώ ποια στοιχεία από την προσωπική εμπειρία των μαθητών συνδέονται με τις αρχές αυτές (Αναζητώ, δηλαδή, τι ξέρουν και τι πιστεύουν οι μαθητές).

β) Αναζητώ τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο θα εξασφαλιστεί στους μαθητές μου η αρχική αυτή προσέγγιση με το θέμα αναδεικνύοντας την καθημερινή τους εμπειρία στην οποία θα ενσωματωθούν οι αξίες στις οποίες έχω αποφασίσει να εστιάσω

Την προηγούμενη ερώτηση «Τι σας έκανε εντύπωση από το κείμενο;» μπορεί να διαδεχθεί μια άλλη: «Τι το περίεργο, το μυστήριο, γνωρίζετε εσείς γι' αυτό;»

Μια τέτοια ερώτηση ενεργοποιεί την παραγωγή ποικιλίας αφηγήσεων από τους μαθητές, οι οποίες προετοιμάζουν την εσωτερική διαδικασία διερεύνησης του κειμένου στις λεπτομέρειες του.

γ) Αναζητώ τον τρόπο «εξανθρωπισμού» των περιεχομένων του κειμένου. Αναζητώ, δηλαδή, ποια στοιχεία του κειμένου, μπορούν:

1. να κινούν:

– την περιέργεια

– την αγωνία

– τον ενθουσιασμό

2. να αποκαλύπτουν την αντιπαλότητα των καταστάσεων.

3. Επιδιώκω την προσέγγιση του κειμένου σε εύρος και βάθος. Εδώ επιλέγω την κατάλληλη τεχνική ή τον συνδυασμό τεχνικών (οπτικές, ακουστικές, ερευνητικές: ιδεοθύελλα, παιχνίδι, σκίτσο, σχεδιαγράμματα, κ.α. –όλα όσα είχαμε αναφέρει στις τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας) προκειμένου να επιτύχω την πρόσβαση, την κατανόηση των περιεχομένων με τη βοήθεια της φαντασίας. Το καίριο ερώτημα στο σημείο αυτό είναι «Πώς;» θα

παρουσιαστούν τα περιεχόμενα:

- από την άποψη της ανθρώπινης πρόθεσης, ελπίδας, επιδίωξης, ή άλλης συναισθηματικής κατάστασης
- από την άποψη της περιέργειας
- της απογοήτευσης
- της επινόησης
- της άρνησης για εμπλοκή σε δράση

#### 4.Επιδιώκω επίμονα τις λεπτομέρειες

Αναζητώ τις τεχνικές εκείνες (κυρίως αυτές που περιγράφουν την αλληλενέργεια εικόνας-λόγου:

θεατρική δράση

μίμηση

σκίτσο

σχεδιάγραμμα), που θα οδηγήσουν με επιτυχία τους μαθητές στην επιδίωξη του πλούτου των λεπτομερειών που μπορεί να προσφέρει το κείμενο. Οι λεπτομέρειες είναι που υπόσχονται έντονες συναισθηματικές φορτίσεις και μεγιστοποιούν σε μια επόμενη φάση την ορμή και την τάση των μαθητών για δημιουργική έκφραση.

5.Ολοκλήρωση της προσέγγισης με διαδικασίες που εξασφαλίζουν την ικανοποίηση του μαθητή ενώ συγχρόνως δήλωναν νέες περαιτέρω κατευθύνσεις προς άλλους χώρους της γνώσης (διαθεαματικότητα, διεπιστημονικότητα).

Η μεγάλη πρόκληση, για μένα προσωπικά, είναι πώς οι μαθητές μου θα νιώσουν στο ζενίθ και θα εκφράσουν το αίσθημα της ικανοποίησης τους, πώς και σ' αυτήν ακόμη την καταληκτική φάση θα μπορούσαν να φωτιστούν στοιχεία του κειμένου τα οποία πιθανόν παραμένουν στο παιδί δυσνόητα ή δυσπρόσιτα. Πολλούς τρόπους θα μπορούσε να βρει ο δάσκαλος για την ικανοποίηση του στόχου αυτού.

Προτείνουμε κάποιους:

α.Τη συνοπτική παρουσίαση ενός άλλου διαφορετικού κειμένου ή ενός άλλου ποιήματος που ενισχύει τα κεντρικά στοιχεία (αξίες, καταστάσεις) του κειμένου που επεξεργαστήκαμε επιδιώκοντας την αποσαφήνιση των στοιχείων που θεωρούνται ακόμη όχι σαφώς γνωστά από το παιδί.

β.Τη δημιουργία σχετικής αφήγησης από τα παιδιά και την εικονογράφηση της:

γ.Την εικονογράφηση του κειμένου ή τμήματος του κειμένου το οποίο έχει σκόπιμα επιλεγεί γιατί περιγράφει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του κειμένου (έντονο περιγραφικό χαρακτήρα, ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση).

δ.Τη μετατροπή της αφήγησης σε ποίημα ή θεατρικό έργο και την παρουσίαση του στην ομάδα. Και άλλες δραστηριότητες που αποκαλύπτουν στο δάσκαλο τι έμαθε η ομάδα και πόσο η μάθηση μπορεί να μεταπλασθεί σε δημιουργική έκφραση, αποκαλύπτοντας έτσι το βαθμό στον οποίο η φαντασία ενεπλάκη στη μάθηση.

#### 6.Αξιολόγηση

Ως δάσκαλος αναζητώ αποδείξεις περί του αν η μάθηση ήταν επιτυχής και αν κεντρίστηκε για εμπλοκή στις διαδικασίες η φαντασία. Διάφοροι τρόποι (παραδοσιακοί και δημιουργικοί) μπορούν να περιγράψουν το βαθμό επικοινωνίας των μαθητών με το κείμενο

- α) Παραδοσιακοί: Αναθέτοντας γραπτές εργασίες που αφορούν σε απάντηση δοσμένων ερωτήσεων στα πλαίσια του περιεχομένου του κειμένου (περιλήψεις, χαρακτηρισμούς, συναισθηματικές καταστάσεις κ.α.) τις οποίες αναθέτουμε για το σπίτι.
- β) Δημιουργικοί: Οι τρόποι αυτοί αποκαλύπτουν την ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης.

Προτείνουμε:

Την γραπτή αξιολόγηση των διαδικασιών από τους μαθητές. Μέσα σ' αυτήν οι μαθητές, ενθαρρυνόμενοι με ειδικές ερωτήσεις, περιγράφουν:

- τον ενθουσιασμό τους για όσα διαδραματίστηκαν στο χώρο της τάξης
- την έντονη τους ανάγκη να συμμετέχουν με διανοητική και σωματική δράση
- την επιδίωξη τους να εκφράσουν την ατομικότητα τους περιγράφοντας κάτι πέρα απ' αυτό που ορίζει το κείμενο
- την αγωνία τους να αναζητήσουν στο μυαλό τους πρόσθετες πηγές πληροφοριών και να καταθέσουν την εμπειρία τους
- την επιθυμία τους γενικά να μιλήσουν για το κείμενο καταθέτοντας τον εαυτό τους

Όλα αυτά αποτελούν για μας αποδείξεις εμπλοκής της φαντασίας στη μάθηση.

Οποιαδήποτε άλλη εργασία που μπορεί να σχετίζεται με τον ευρύτερο χώρο της γνώσης και της έκφρασης (ζωγραφική, εύρεση πληροφοριών, διαδικασίες συνέντευξης με μαγνητοφώνηση) και υπηρετεί την ανάγκη για προέκταση της νέας γνώσης και το ενδιαφέρον για περαιτέρω μάθηση.

3.Ζητώ αργότερα από τους μαθητές γραπτές εργασίες με στόχο να διαπιστώσω:

- Πόσο χρόνο τους απασχόλησε το θέμα αυτό
- Τι τους είχε προκαλέσει την πιο έντονη συγκίνηση

Τι άλλο θα μπορούσε να είχε γίνει (δικές τους προτάσεις για παρεμβάσεις στις διαδικασίες)

Θα θέλαμε να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι δεν είναι τόσο δύσκολος, όσο δηλώνεται μέσω της λεκτικής περιγραφής, ο σχεδιασμός επικοινωνίας μ' ένα κείμενο στα πλαίσια της λειτουργίας της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Ο δάσκαλος που είναι συνηθισμένος σε συμβατικούς τρόπους προσέγγισης, παρά τις αναστολές του, θα διαπιστώσει πολύ σύντομα:

α) ότι ο χρόνος που απαιτείται για τον σχεδιασμό μειώνεται μετά από μικρή πρακτική άσκηση.

β) ότι κάποια από τα μέρη του πλαισίου θα μπορούσαν να είναι γι' αυτόν ελκυστικά και να αποκαλυφθούν ταιριαστά στο δικό του στυλ διδακτικής δράσης. Μπορεί λοιπόν να ενσωματώσει στο δικό του σχέδιο προσέγγισης όποιο μέρος θα του φαινόταν χρήσιμο αγνοώντας τα υπόλοιπα. Και εμείς τμηματικά είχαμε ξεκινήσει να εντάσουμε στο παραδοσιακό μοντέλο διδακτικής προσέγγισης τεχνικές που μπόλιαζαν αργά αλλά συστηματικά με ανθρωπισμό το σχεδιασμό της μάθησης. Εξάλλου η σύγχρονη διδασκαλία δεν εστιάζει πλέον στην αντίθεση ανάμεσα στο παραδοσιακό και το προοδευτικό, ανάμεσα στο τυπικό και το ευέλικτο. Η πραγματικότητα στην τάξη δηλώνει την ανάγκη «η καινοτομία και η παράδοση να καθρεφτίζονται η μία μέσα στην άλλη» (P. Klee 1989,Τ.1,σελ.6).

Δηλώνεται έτσι η ανάγκη για χρήση ενοποιημένων μεθόδων, για αξιοποίηση γενικευμένων σχημάτων που αφορούν την διαχείριση και την επικοινωνία στην τάξη. Επομένως η διδασκαλία δεν μπορεί πλέον να σχετίζεται με μεμονωμένο στυλ διδασκαλίας» (E. C. Wragg, 1993,5).

Αν ο δάσκαλος ενδιαφέρεται για νέες ιδέες στην εκπαίδευση θα πρέπει:

α) να αναλογίζεται κάθε φορά που επιλέγει μια νέα ιδέα, αν αυτή μπορεί να δηλώνει αλλαγή στη ρουτίνα της καθημερινής μάθησης

β) να δομήσει με τη φαντασία του σχετικά σενάρια διδακτικής αντίδρασης (περισσότερα από ένα), μέσα στα οποία «μπορεί να καλύπτεται μια ευρεία σειρά πιθανοτήτων» (V. R. Ruggiero, 1995,130) για την αποτελεσματικότερη διαδικασία δημιουργικής μάθησης.

Επειδή, όμως, όπως οι ειδικοί λένε όλες οι διαδικασίες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα του ανθρώπου, δεν αποκτώνται ως ικανότητα ευθύς αμέσως, χρειάζεται να δώσουμε στο δάσκαλο χρόνο να εξοικειωθεί μ' αυτές. Ο λόγος αφορά στη συνεχή άσκηση του δασκάλου στα πλαίσια των τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας, πράγμα για το οποίο απαιτείται χρόνος, διάθεση και μέσα. Καθώς ο δάσκαλος συνεχίζει να ασκείται διαπιστώνει τη διαφορά στις ικανότητες του:

- να λειτουργεί δημιουργικά
- να χρησιμοποιεί μεταφορικό λόγο στην καθημερινή διαπροσωπική του επικοινωνία με τους μαθητές
- να κεντρίζει την περιέργεια
- να ανατρέφει την ανάγκη για συζήτηση ικανή να καταργεί τα όρια ανάμεσα στα αντικείμενα γνώσης ανοίγοντας έτσι περιθώρια διασύνδεσης ιδεών και ανάπτυξης νέων
- να ενθουσιάζει τα παιδιά
- να δηλώνει το θαυμασμό του για τη δράση και τις ικανότητες των μαθητών του
- να είναι καθημερινά καλά οργανωμένος με γνώση, διάθεση και πάθος γι' αυτό που επιχειρεί.

Τα τελευταία μηνύματα από τις νέες υποδείξεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων φαίνεται να δήλωναν την άποψη ότι το θέμα του εξανθρωπισμού της γνώσης θα είναι πιο εύκολο σε επίπεδο εφαρμογής. Ας ελπίσουμε ότι και τα περιεχόμενα των νέων βιβλίων θα αποκαλύπτουν στοιχεία ανθρωπισμού και οι δάσκαλοι θα βοηθηθούν σε επίπεδο εφαρμογής να διαπιστώσουν ότι μπορούν να κάνουν τους μαθητές τους:

- να ενθουσιάζονται και να απολαμβάνουν να εξερευνούν στις λεπτομέρειες του ένα θέμα στα πλαίσια της ενεργοποίησης της φαντασίας, διαβάζοντας «προσεχτικά και παράφορα» με μια ανάγνωση που «δεν προσπερνάει τίποτα» ζυγιάσει, κολλάει στο κείμενο» (P.Μπαρτ, 1977,21)
- να ανακαλύπτουν τα όρια της γνώσης
- να οργανώνουν τη λεπτομερειακή γνώση σε νέο ΟΛΟ και να την προεκτείνουν ως εφαρμογή εκφράζοντας τη δική τους φαντασία.

#### 6.4. Ανάδρομη πορεία στο πλαίσιο ανάπτυξης της εργασίας μας

Ολοκληρώνοντας την πορεία της διαχείρισης της εργασίας μας που αφορά διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας το δημοτικό σχολείο ως δημιουργική διαδικασία μάθησης και έκφρασης θα θέλαμε να δηλώσουμε συνοψίζοντας ότι η εργασία μας:

1.Αναζήτησε τις ρίζες του φαινομένου της δημιουργικότητας στις παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα με στόχο να αναγνωρισθούν και να ενταχθούν κάτω από νέους όρους στη σύγχρονη διδασκαλία της γλώσσας στοιχεία που εμπεριέχονται στις θεωρίες αυτές ως υλικό που σχετίζεται με τη φαντασία (δράση, χιούμορ, παιχνίδι, απόλαυση, θεατρική δράση, ζωγραφική) και δηλώνει το σεβασμό και την αναγνώριση της σημασίας των αρχών:

της αυτενέργειας  
του αυθορμητισμού  
του ενδιαφέροντος στην μάθηση  
της απόλαυσης,

έννοιες που συνθέτουν τον αντίλογο στις μονομερείς τάσεις του σύγχρονου σχολείου και δηλώνουν τη θετική στάση του σχολείου στην ανάγκη του παιδιού για ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση, για δημιουργική έκφραση και επικοινωνία.

2.Διερεύνησε τη σχέση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων με τις αρχές της δημιουργικής διδασκαλίας δηλώνοντας τη διάθεση να σταθεί κριτικά απέναντι στα νομικά πλαίσια της εκπαίδευσης εστιάζοντας κυρίως στις καινοτομίες που αυτά εισάγουν δηλώνοντας την αναγνώριση της ανάγκης για ανάπτυξη της δημιουργικής φύσης του παιδιού. Οι καινοτομίες αυτές υπήρξαν στοιχεία που κίνησαν το 1982 το ενδιαφέρον μας να αναζητήσουμε τον τρόπο ένταξης μέσων και τεχνικών της δημιουργικής μάθησης στις διαδικασίες διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας.

3.Μελέτησε τη στροφή του ενδιαφέροντος της ερευνητικής σκέψης στη διερεύνηση του φαινομένου της δημιουργικότητας στο δυτικό κόσμο δεκαετία του 1950 και την προσπάθεια διατυπώσεις ορισμών της δημιουργικότητας ως «καθολικού» και «σφαιρικού» φαινομένου με στόχο να αποκαλυφθεί η αναγνώριση της δημιουργικότητας ως έννοιας συνώνυμης με την πραγματική ζωή και επομένως και με τη ζωή στη σχολική τάξη.

4.Διερεύνησε τον ορισμό της δημιουργικότητας ως διαδικασίας από διαφορετικές οπτικές (των φιλοσόφων, των δημιουργών, των μελετητών, των νεότερων ψυχολόγων) και μέσα από διαφορετικά επίπεδα προσέγγισης που περιγράφουν τη δημιουργική διαδικασία ως διαδικασία σκέψης, ως δημιουργική διαδικασία στα πλαίσια αισθητικής προσέγγισης. Περιέγραψε τα χαρακτηριστικά και τα κριτήρια της δημιουργικής διαδικασίας (ως φαινόμενο εξέλιξης σε φάσεις) και διερεύνησε τη σχέση της με στοιχεία όπως: «χρόνος», «συνειδητό–ασυνειδητό», «επιτυχία–αποτυχία» επιχειρώντας κάθε φορά το πέρασμα στην εκπαιδευτική δημιουργική διαδικασία και τη διασύνδεση των ερευνητικών δεδομένων με σοβαρά εκπαιδευτικά θέματα που δήλωναν αρνητικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαίδευσης (αντίληψη περί λάθους, ο ρόλος του στοιχείου «χρόνος», ο προγραμματισμός της επιτυχίας του παιδιού, η χρήση της «φωτοτυπίας», η ποσότητα και η ποιότητα των εργασιών, ο ρόλος του παιχνιδιού

στην εκπαίδευση και η σχέση του με το χιούμορ, τη σκέψη, τη φαντασία, τη γλώσσα και γενικά τη μάθηση).

5. Αναζήτησε τεχνικές παραγωγής και ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας (ιδεοθύελλα, επίλυση προβλήματος, τεχνική αιτιώδους διαλογισμού, χαρτογράφηση ιδεών, συνεκτική, τεχνικές φαντασίας κ.α.). Επιχείρησε όχι απλά την περιγραφή των τεχνικών ως πλαίσια έρευνας του φαινομένου της δημιουργικότητας, αλλά κυρίως περιέγραψε τους τρόπους εφαρμογής τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική προτείνοντας μάλιστα, κατά περίπτωση, δείγματα εφαρμογής των τεχνικών προσαρμοσμένων στα περιεχόμενα και στα βιβλία της εκπαίδευσης. Εστιάζοντας στη σημασία, το ρόλο και τη συμβολή των τεχνικών αυτών στην ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική μάθηση προτείνει δοκιμασμένους τρόπους εφαρμογής των τεχνικών δημιουργικής μάθησης στην καθημερινή πρακτική.

Υποστηρίζει έτσι:

α) τη δυνατότητα και την ανάγκη για καινοτομίες το ζωτικό χώρο της εκπαίδευσης

β) την ανάγκη να βοηθηθεί ο δάσκαλος, έχοντας γνώση όλων αυτών των ευρημάτων, να τολμήσει να επιχειρήσει την προσπάθεια για ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μάθηση.

γ) τη δυνατότητα εφαρμογής τεχνικών όχι μόνο σε θέματα μάθησης αλλά και αγωγής.

6. Περιέγραψε τη δημιουργική διαδικασία ως εκπαιδευτική πράξη που αναγνωρίζει τη δημιουργικότητα:

α) ως ολικό ψυχολογικό φαινόμενο (έκφραση κάθε μαθητή)

β) ως φαινόμενο που βρίσκει την εκπλήρωση του από την ανατροφοδοτική σχέση του με ένα καλά δομημένο περιβάλλον ικανό:

- να εξασφαλίζει την ελευθερία και την αλήθεια της ανταπόκρισης
- να κεντρίζει ενδιαφέρον
  - ευχαρίστηση
  - διάθεση για δουλειά
- να ενθαρρύνει την καινοτομία αλλά και την αξιολόγηση της προσπάθειας
- να εξασφαλίζει:
  - ελευθερία δράσης
  - σχεδιασμό στη διαχείριση
  - ενθάρρυνση
  - πηγές πληροφόρησης
  - μηχανισμούς δράσης
  - τεχνικές ανάπτυξης
  - επάρκεια χρόνου

7. Τόνισε με έμφαση την ανάγκη ενός νέου σφαιρικού σχήματος για εφαρμογή της δημιουργικότητας στη διδακτική πράξη (και όχι μόνο στη θεωρία) καθόσον η δημιουργικότητα:

α) είναι «παρουσίαση σε πράξη» ενός πρωτότυπου προϊόντος, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμου–περιβάλλοντος (D. K. Simonton, 1997, 418)

β) είναι δημιουργία «πλαισίου» που εμπλέκει ανθρώπους, διαδικασίες, χώρους μάθησης μέσα από τεχνικές που προκαλούν:

- αριστερό ημισφαίριο (λογική, γλώσσα, μαθηματική σκέψη)
- δεξιό ημισφαίριο (διαχείριση χώρου, σχημάτων, φαντασίας: χιούμορ,



παιχνίδι, ρυθμός, ενόραση)

γ) πρέπει να είναι το επίκεντρο της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας:

- συνώνυμο της διδακτικής δραστηριότητας
- είδος κοινού παρανομαστή διαφόρων μαθημάτων
- τάση για διασύνδεση αντικειμένων μάθησης που δεν φαίνεται να δηλώνουν ομοιογένεια στο σχολικό πρόγραμμα (ανάγκη για διαθεματικότητα), «χαρακτηριστικό εμπλεκόμενων συστημάτων» (F. Barron, 1997,80). Η «ακεραιότητα» λοιπόν της δημιουργικής διαδικασίας δεν δηλώνει απλά την αίσθηση μιας ολότητας που διασυνδέει θεωρητικά, αμοιβαία και αχώριστα μαθητές, περιεχόμενα, μέσα, αλλά μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη «συμφωνία»:

- πράξης με επιθυμία
- ομιλίας με σκέψη
- προσώπου με μυαλό
- του «έξω» με τον «μέσα» εαυτό.

Μια τέτοια συμφωνία

- 1.σηματοδοτεί το ανεμπόδιστο πέρασμα από τη σκέψη στη δράση
- 2.διαμορφώνει ποιότητα στη δράση, τροφοδοτεί με ορμή και δυναμισμό το πνεύμα κι αυτό ανατρέφει μεγαλύτερη δυνατότητα δράσης.

- 3.αναγνωρίζει τη σχέση της δημιουργικότητας με:

- την κριτική σκέψη
- τη φαντασία
- τη γνώση
- την ελευθερία της σκέψης
- τη δυναμική ορμή
- την περιέργεια
- την τάση για μάθηση

(θεμελιακά στοιχεία της δημιουργικής σκέψης)

- 4.αναγνωρίζει τη δημιουργική διαδικασία:

- α) ως ιδιότητα του ατόμου:

- να σπάει τις φόρμες
- να χειρίζεται κατά βούληση την ελευθερία του
- να/να μη συμμορφώνεται (P. Torrance, 1997,24,44)

- β) ως προσωπικό στυλ, ως «άποψη εαυτού»:

- να ανοίγεται σε νέους δρόμους θέασης των πραγμάτων
- να επιδιώκει ευκαιρίες
- να προτιμά την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία
- να επιθυμεί το ρίσκο
- να προσηλώνεται με πάθος στη δουλειά

χαρακτηριστικά που μαζί με την ενίσχυση και την ενθάρρυνση καθορίζουν τον ιδιαίτερο για τον καθένα τρόπο (προσωπικό στυλ) λειτουργίας και εμπλοκής στο εξωτερικό περιβάλλον (βλ. H. Gruber & S. Davis 1997,265–267)

- 5.διασυνδέεται στενά με τον πολιτισμό και το κοινωνικό περιβάλλον, ήτοι ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, με την ιστορία της αναπτυξιακής του εξέλιξης. Ο ρόλος του σχολείου σ' αυτή την εξέλιξη είναι μεγάλος. Το σχολείο καλείται:

- να βοηθήσει το παιδί στη συνειδητοποίηση των δημιουργικών του δυνάμεων

- να αναπτύξει την κοινωνικότητα του
- να τονώσει την αυτοπεποίθησή του
- να ενισχύσει σ' αυτό θετική στάση στα προβλήματα της καθημερινότητας, κάνοντας το σημαντικότατο βήμα: Την αναγνώριση της ελευθερίας έκφρασης του παιδιού, πράγμα το οποίο δηλώνει το σεβασμό του ανθρώπου στο χώρο της εκπαίδευσης.

Για μας η δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική πράξη:

- είναι φυσικό δικαίωμα όλων των μαθητών
- δηλώνεται μέσα από την ποικιλία και των πιο μικρών καθημερινών αντιδράσεων δασκάλου μαθητών
  - κάνει τη ζωή στην τάξη να φαίνεται όμορφη, ζωντανή, πραγματική περιγράφοντας την ως μάθηση μέσα από «δόσιμο και εμπλοκή» (R. Fritz, 1991,176)
    - είναι ικανότητα που ασκείται και αναπτύσσεται. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι να επιχειρήσει το σχολείο αλλαγές που απαιτούν «τόλμη, φαντασία, σκληρή δουλειά» (P. Torrance, 1995,5)
      - είναι διδακτική πράξη στις φάσεις της οποίας αναγνωρίζονται τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας
        - ως σκέψης (συγκλίνουσας, αποκλίνουσας)
        - ως ενόρασης (διορατικότητας)
        - ως έμπνευσης που σχετίζεται με το ασυνείδητο
        - ως αναλογικής σκέψης (ανακάλυψης της ιδέας μέσω αναλογικών σχημάτων: αναγνώρισης του ρόλου της φαντασίας
          - ως μνήμης
          - ως φαντασίας (αναγνώρισης του ρόλου των αισθήσεων, των νοερών απεικονίσεων, των συνειρμών)
            - ως επίλυσης προβλήματος
            - ως ελευθερίας δράσης και έκφρασης δασκάλου και μαθητών
            - ως τέχνης (ζωγραφικής, μίμησης, θεατρικού παιχνιδιού – τεχνικές που κάνουν ευχάριστες και απολαυστικές τις διαδικασίες φορτίζοντας συγκινησιακά τους μαθητές)
              - ως τεχνικής ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης του παιδιού που τόσο έχει παραμεληθεί
              - ως πλαισίου ανάπτυξης της κοινωνικής νοημοσύνης των μαθητών (καλλιέργειας διαπροσωπικών σχέσεων, συνεργασίας, αναγνώρισης και ενθάρρυνσης του άλλου)

Αποκαλύπτεται έτσι η διδακτική πρακτική πλαίσιο με το οποίο αξιοποιούνται περιεχόμενα, μέσα, κατάλληλες τεχνικές και αναγνωρίζεται το δικαίωμα του μαθητή να εκφράζει τον εαυτό του στην αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον του και να αποδεικνύεται αποτελεσματικός στις όποιες προκλήσεις του επιφυλάσσουν οι ραγδαίες εξελίξεις του σύγχρονου κόσμου.

Θα αποφύγουμε να επιχειρήσουμε την περιγραφή ενός καθορισμένου και περιοριστικού σχήματος μεθόδευσης της διαχείρισης μιας δημιουργικής διδασκαλίας, γιατί η διδασκαλία ενός κειμένου για μας διεξάγεται κάθε φορά ως περίσταση δημιουργικής επικοινωνίας στην οποία συνυπολογίζονται τα ποικίλα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης δημιουργικότητας και επιπλέον οι γενικοί και

ειδικοί στόχοι του μαθήματος γλώσσας καθώς επίσης και του ειδικού κεφαλαίου γλώσσας. Πέραν αυτών αναγνωρίζονται η πολλαπλή προσπάθεια, ο πειραματισμός, το λάθος, στοιχεία στα οποία έχουμε διεξοδικά αναφερθεί στα πλαίσια της περιγραφής της δημιουργικής διαδικασίας ως φαινομένου που αναπτύσσεται σε φάσεις.

Ενδεικτικά καταθέτουμε ένα σχηματισμό που περιγράφει συνοπτικά τα γενικά χαρακτηριστικά μιας δημιουργικής διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης ως αντίλογος στις πληκτικές διαδικασίες ανάγνωσης που βιώνουν τα παιδιά. Ο σχηματισμός δηλώνει τη δική μας βιωμένη αγωνία να ορίσουμε και να ιεραρχήσουμε κάθε φορά διαδικασίες, τεχνικές και στρατηγικές σε σχήματα γενικευμένα και ευέλικτα που περιγράφουν τη δική μας εμπειρία βελτιωμένη μέσα από την καθημερινή επίπονη προσπάθεια να κάνουμε τη διδασκαλία γενικά, την ανάγνωση ειδικά πλαίσιο δημιουργικής δράσης και έκφρασης.

Αντιμετωπίσαμε την πρόκληση να μορφοποιήσουμε τη μακρόχρονη εμπειρία μας, τη μελέτη από τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική στο μάθημα της Γλώσσας για χάρη των συναδέλφων που συμμερίζονται τις δικές μας αγωνίες και πιστεύουν στην ανάγκη ανάπτυξης των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών. Δεν ήταν εύκολο να περιγράψουμε σχηματικά ή λεκτικά τις δράσεις της καθημερινής αλληλεπίδρασης μας με τα παιδιά. Είναι ευκολότερο, πιστεύουμε, να δρας δημιουργικά, αφού πρωτίστως εκφράζεις τη δημιουργική σου φύση, παρά να περιγράφεις τη δημιουργική δράση και αλληλεπίδραση εκ των υστέρων.

Καταθέτουμε, ωστόσο, τον παρακάτω σχεδιασμό που δηλώνει τη συνέπεια ανάμεσα στις θεωρητικές αρχές της δημιουργικότητας, που αναπτύξαμε, και στην πραγμάτωση της δημιουργικής δράσης στη σχολική μάθηση. Τονίζουμε άλλη μια φορά ότι ο σχηματισμός αυτός δεν αποτελεί κλειστό μεθοδολογικό σύστημα. Αναγνωρίζει και αυτός ως προϊόν της ανθρώπινης δημιουργικής έκφρασης το σημαντικό ρόλο της «ατέλειας» και της «ασάφειας» στην πρόκληση της δημιουργικής σκέψης του ανθρώπου και μένει να φαντάζει ως υπαινιγμός που μπορεί να προκαλεί και να κινεί τους συναδέλφους για έκφραση της δικής τους δημιουργικής σκέψης προς όφελος του στόχου για ποιότητα στην εκπαιδευτική μάθηση. Παραμένει μια ανοιχτή πρόκληση για βαθύτερη εξέταση, αξιολόγηση και προβληματισμό που μπορούν να οδηγήσουν σε νέα περισσότερο δημιουργικά σχήματα.

Γραφική παράσταση ενός ενδεικτικού γενικού πλάνου δημιουργικής διδασκαλίας γλώσσας (ανάγνωσης κειμένου).

Το σχήμα περιγράφει τις τρεις φάσεις μιας δημιουργικής διαδικασίας επεξεργασίας κειμένου με ειδικό στόχο τη δημιουργική ανάγνωση κειμένου.

1η φάση:	Πριν την εμπειρία της ανάγνωσης
<p>Ο δάσκαλος:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– προκαλεί καταστάσεις ασάφειας και αβεβαιότητας</li> <li>– θέτει προκλητικές ερωτήσεις που ωθούν σε νέους τρόπους εξέτασης της πληροφορίας</li> <li>– ωθεί τους μαθητές σε προβλέψεις, εικασίες ξεκινώντας από μια μικρή πληροφορία (τον τίτλο π.χ. του κειμένου ή τη σχετική εικόνα)</li> <li>– επιχειρεί να προβάλει το γνωστό ως ξένο ή το ξένο ως γνωστό με τη χρήση αναλογίας</li> <li>– δημιουργεί καταστάσεις που δίνουν μόνο υπαινιγμούς και γενικές κατευθύνσεις</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>– ενισχύει την αναμονή και την προσδοκία των μαθητών</li> <li>– ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τη μνήμη τους και να προχωρήσουν με τη φαντασία τους πέρα απ' αυτό</li> <li>– επιχειρεί την εξέταση του αντικειμένου από κάμποσες διαφορετικές απόψεις: ψυχολογική, κοινωνική, λογική, συγκινησιακή.</li> </ul> <p>Στόχος:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– να κεντρίσει το ενδιαφέρον</li> <li>– να κερδίσει την προσοχή</li> <li>– να ξυπνήσει την περιέργεια</li> <li>– να αναστατώσει τη φαντασία</li> <li>– να δώσει στόχους κίνητρα</li> </ul>	
2 <sup>η</sup> φάση:	Κατά την εμπειρία της ανάγνωσης
<p>Ο δάσκαλος:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ενισχύει ακόμη περισσότερο τις προσδοκίες, τις ελπίδες των μαθητών</li> <li>– ενθαρρύνει περισσότερο τις δημιουργικές παρά τις τυπικές ικανότητες των μαθητών</li> <li>– αυξάνει στους μαθητές το βαθμό ενημερότητας των προβλημάτων</li> <li>– ωθεί στην ανακάλυψη των στοιχείων που ελλείπουν αναζητά ποικίλους τρόπους συμπλήρωσής τους</li> <li>– αντιπαραθέτει στοιχεία φαινομενικά άσχετα και ενθαρρύνει για τρόπους συσχέτισής τους</li> <li>– επιχειρεί την εξερεύνηση-εξέταση κάθε στοιχείου που δηλώνει μυστηριώδες</li> <li>– ωθεί σε εικασίες, μαντύες, ξεκινώντας από πληροφορίες του κειμένου</li> <li>– χρησιμοποιεί και καλλιεργεί την τάση για έκπληξη</li> <li>– καλλιεργεί συστηματικά την οπτικοποίηση γεγονότων, καταστάσεων.</li> </ul> <p>Στόχος:</p> <p>Να ανοιχθούν περάσματα για βαθύτερη κατανόηση.</p>	
3 <sup>η</sup> φάση:	Μετά την εμπειρία της ανάγνωσης
<p>Ο δάσκαλος:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ενθαρρύνει το μαθητή να δώσει τις δικές τους ερμηνείες</li> <li>– ωθεί το μαθητή να χρησιμοποιεί την πληροφορία με φαντασία παράγοντας έργα με δικά του χρώματα, σχήματα, τρόπους (μια αφήγηση, ένα έργο ζωγραφικής, συνεντεύξεις, οτιδήποτε που βεβαιώνει ότι η δημιουργική δράση συνεχίζεται έξω από το βιβλίο γλώσσας και χωρίς το δάσκαλο</li> <li>– ενισχύει το μαθητή να εκφράζει τη συναισθηματικότητα και την έμπνευσή του.</li> </ul> <p>Στόχος:</p> <p>Η ποικίλη έκφραση των δημιουργικών ικανοτήτων (επέκταση της πληροφορίας)</p>	

Περιγράφονται στο ανωτέρω σχηματικό πλαίσιο μερικά από τα αναγνωρισμένα ως βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής διδασκαλίας (E. C. Wragg, 1998,8–10),ήτοι:

1.Η τάση του δασκάλου να διευκολύνει τους μαθητές του να μαθαίνουν κάτι σημαντικό και να το επεκτείνουν στο μέλλον με κάτι δημιουργικό.

2.Η ανάγκη να εστιάζει η διδασκαλία στη διαφορά ανάμεσα στο «ξέρω ότι» και στο «ξέρω πώς», μια διαφορά που ουσιαστικά περιγράφει τη διαφορά

ανάμεσα στην αδρανή γνώση και στη ζωντανή γνώση στα πλαίσια της δράσης.

3. Η επιμονή της να εμπλέκει στα πλαίσια ανάπτυξης της τη φαντασία γνωρίζοντας ότι «όπου εμπλέκεται η φαντασία εκεί υπάρχει πολύ μεγάλη υπεροχή» (ό.π.,9) στη διδασκαλία. Στην περίπτωση αυτή η διδασκαλία δεν αφορά μόνο στην ικανότητα του δασκάλου ως επιδέξιου εκτελεστή, γιατί η δημιουργία δεν είναι μόνο λογική εκτέλεση. Ο δάσκαλος πολύ συχνά βρίσκεται στην ανάγκη να βρει γρήγορα και άμεσα τα απαραίτητα αναλογικά σχήματα, τους καίριους υπαινιγμούς, να ενεργοποιήσει προσωπικά δεδομένα, γενικευμένα σχήματα της μνήμης των παιδιών προκειμένου να επιτύχει την κατανόηση, τη μάθηση, τη δημιουργική αντίδραση. Δεν καλύπτεται, επομένως, ο δάσκαλος μόνο με τη γνώση και την πείρα. Του χρειάζεται φαντασία, ορμή, πάθος και κάτι το μαγικό που προσφέρει η ζεστασιά, η ανθρωπιά των διαπροσωπικών σχέσεων.

Είναι ωστόσο απαραίτητο:

1. Να αναγνωρίσει ο δάσκαλος θεωρίες που δίνουν έμφαση:

- στην ενεργητική πρακτική
- στη διδακτική ανατροφοδότηση
- στη χρήση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων

2. Να συμφωνήσει ο δάσκαλος ότι «μαθαίνω» σημαίνει όχι μόνο «εξηγώ» αλλά και: «παραδειγματίζω», «γενικεύω», «επιλύω προβλήματα», «αξιολογώ», «απορώ», «εικάζω», «ερευνώ», «κάνω λάθη», «επανεξετάζω», «λειτουργώ με νοητικές εικόνες».

3. Να δεχθεί ο δάσκαλος ότι προγράμματα και παραπρογράμματα αλληλοτροφοδοτούνται και επομένως πέρα από τους στόχους των προγραμμάτων οφείλουμε να στοχεύουμε και σε:

- όλες τις γλώσσες της σκέψης (υποθετική, κριτική, δημιουργική, ερευνητική)
- διανοητικές εικόνες που διασυνδέουν διαφορετικούς χώρους γνώσης
- τρόπους που μαθαίνουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν
- τρόπους για μεταφορά της γνώσης
- τρόπους μάθησης μέσα από διαφορετικά συμβολικά συστήματα

4. Να υποστηρίξει έμπρακτα ο δάσκαλος την ιδέα ότι η δημιουργική ανάγνωση είναι εκείνη που «κινεί την διαρκώς αυξανόμενη προσδοκία, τις προβλέψεις και την τάση να δημιουργώ κάτι μ' αυτό που διάβασα» (E.P.Torrance, 1995, 334)

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, θα ήθελα να τονίσω για μια ακόμη φορά ότι η θεμελιακή ιδέα της διατριβής μου βρίσκεται στην έννοια της δημιουργικότητας όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Το μάθημα της γλώσσας εξετάζεται ως παραδειγματικό, αν και είναι γνωστό πόσο κρίσιμο είναι για τη μάθηση και τη γενικότερη πρόοδο του μαθητή στο σχολείο. Βασική μου θέση υπήρξε η ιδέα ότι καμιά μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης δεν μπορεί να έχει αποτέλεσμα, αν δεν στηριχθεί πάνω στην έννοια της δημιουργικότητας. Όσες προσπάθειες και αν γίνουν θα είναι ατελέσφορες εάν δεν έχουν αυτό το στόχο. Γι' αυτό και οι σημερινές εντάσεις στο χώρο της παιδείας θα ξεπεραστούν μόνο με μια βαθιά προοδευτική μεταρρύθμιση, η οποία θα είναι προσανατολισμένη σ' αυτό το πλαίσιο.

Η διατριβή μου χρησιμοποίησε για την τεκμηρίωση της τα πορίσματα επιστημονικών ερευνών, κατά μεγάλο μέρος Αμερικανών ερευνητών, κυρίως από το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, καθώς επίσης και άλλων ερευνητών από τον ευρωπαϊκό χώρο. Αυτό οδήγησε σε ένα ουσιαστικό εμπλουτισμό των ιδεών και της διδακτικής μου εμπειρίας πάνω στο θέμα, πράγμα που απετέλεσε το βασικό πυρήνα της προσέγγισης μου και την κύρια στρατηγική για τη στήριξη της.

Η εργασία αυτή θεμελιώνει την άποψη ότι οι αρχές της δημιουργικότητας έχουν την αφετηρία τους στο χώρο της αγωγής στη νεότερη παιδαγωγική σκέψη του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα και όχι σ' αυτήν της δεκαετίας του 1960, όπου, όπως πιστεύουν πολλοί, εντοπίζεται η απαρχή της επιστημονικής έρευνας πάνω στο θέμα. Το νέο σχολείο, παρά τις αιτιάσεις που υπάρχουν για τις μεθόδους του, ήταν εκείνο που για πρώτη φορά είχε ως στόχο την αλλαγή του ρόλου και της θέσης του μαθητή στο σχολικό πρόγραμμα, υιοθετώντας μερικές αρχές του ανθρωπισμού και της δημιουργικής αντίληψης του κόσμου, ως αποτέλεσμα της αλλαγής των ιδεών για τον άνθρωπο, τις κοινωνικές εξελίξεις και τις εξελίξεις των ιδεών (Πρώτο μέρος).

Αποτέλεσμα της εισαγωγής αυτών των ιδεών στην εκπαίδευση υπήρξε η αλλαγή της αντίληψης για το παιδί και για το ρόλο του σχολείου, καθώς και για το περιεχόμενο του ρόλου του δασκάλου, ο οποίος θα έπρεπε να μεταβληθεί σ' ένα πολύτιμο συμπαραστάτη, υποστηρικτή των προσπαθειών του μαθητή, απαρνούμενος τον παραδοσιακό του τυπικό ρόλο. Συνάμα, θα έπρεπε ολόκληρο το σχολικό σύστημα να αλλάξει μεθόδους, στόχους και πρακτικές, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις νέες εξελίξεις. Δυστυχώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ανέκαθεν και εξακολουθεί εν πολλοίς να είναι δέσμιο μιας δύσκαμπτης εκπαιδευτικής νοοτροπίας και τυπολατρίας, που δεν αφήνει δυνατότητες στο μαθητή να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και τις αρετές του.

Η διατριβή αυτή είχε ως στρατηγικό άξονα να αναλύσει την έννοια της δημιουργικότητας από κάθε πλευρά και στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη και την προσωπική διδακτική εμπειρία που διαθέτω, να την προσαρμόσει στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Γι' αυτό το λόγο το θέμα ερευνήθηκε διεξοδικά στο επιστημονικό του μέρος και αναλύθηκε σε όλους τους άξονες του (Δεύτερο και Τρίτο μέρος).

Στη συνέχεια αναλύονται οι τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας, π.χ. οι τεχνικές: «αδεοθύελλα», «επίλυση

προβλήματος», «λογική αιτιολόγηση», «λήψη απόφασης», «χαρτογράφηση ιδεών», «συνεκτική» κ.ά. (Τέταρτο μέρος).

Τέλος, αναλύονται διεξοδικά οι αρχές, οι προϋποθέσεις και τα μέσα διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα και γίνεται εμπεριστατωμένη κριτική αντιμετώπιση τους στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ιδιαίτερες αναφορές στις αρνητικές τους εφαρμογές, ως κριτική αντιμετώπιση των πρακτικών του συστήματος. Παράλληλα, αναλύονται σε βάθος οι πρακτικές αντιμετώπισης που έχουν στόχο την αλλαγή όλων των αρνητικών προϋποθέσεων του συστήματος, με βασική αφετηρία τη δημιουργική προσέγγιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης. Αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες δημιουργικές εφαρμογές της διδασκαλίας της γλώσσας βάσει των ιδεών της πρότασης μας και γίνεται η περιγραφή ενός ενδεικτικού σχήματος (πλάνου πορείας) κατά την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας της διδασκαλίας. Τελικός στόχος υπήρξε να αναδειχθεί μια νέα προσέγγιση, η οποία θα αλλάζει τους όρους και τις αρνητικές προϋποθέσεις που συμβάλλουν στη στασιμότητα των διδακτικών μεθόδων, από τις οποίες σε πολύ μεγάλο βαθμό εξαρτάται η πρόοδος του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανάπτυξη της οικονομίας, του πνεύματος και των κοινωνικών δομών μέσα σε μια εν εξελίξει παγκοσμιοποιημένη πορεία του κόσμου μας, πράγμα που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την επίλυση των προβλημάτων σε εθνικό επίπεδο (Πέμπτο και Έκτο μέρος).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στόχος της εργασίας μου υπήρξε να θέσω, να αναλύσω και να τεκμηριώσω την άποψη μου ότι είναι εφικτό ένα νέο πλαίσιο για το ρόλο του δασκάλου και του σχολείου, ώστε να συμβάλουν, μέσω των δημιουργικών διδακτικών μεθόδων και διεργασιών, στη συνολική πρόοδο του κόσμου μας.

Προϋπόθεση για όλα αυτά είναι η ανάπτυξη των δημιουργικών δυνάμεων του ανθρώπου ως η μόνη ελπίδα για πρόοδο και ευημερία της ανθρωπότητας. Η πρόταση μας, έχοντας ως κύριο άξονα την πολυδιάστατη έννοια της δημιουργικότητας ως δύναμης ευελιξίας, καινοτομίας, ελευθερίας αποτελεί ενθάρρυνση της ελπίδας αυτής.

Η δημιουργική διδασκαλία που προτείνουμε ενθαρρύνει, μέσα από την αλληλοτροφοδοτική σχέση Γλώσσας και Τέχνης, προϋποθέσεις που καθιστούν δάσκαλο και μαθητές ικανούς να λειτουργούν με ελεύθερο μυαλό και μεγάλη καρδιά αξιοποιώντας στην ολότητα τους και στη μέγιστη τους απόδοση τις πνευματικές, συναισθηματικές, ψυχοσωματικές τους δυνάμεις. Είναι μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας που αναπτύσσει την ικανότητα των παιδιών να απολαμβάνουν το πέρασμα από τον ένα κώδικα στον άλλο και να παίζουν με επιτυχία και απόλαυση το παιχνίδι της έκφρασης και της επικοινωνίας. Δάσκαλοι και μαθητές στα πλαίσια των διαδικασιών που προτείνουμε απολαμβάνουν να αξιοποιούν την συναισθηματικότητα της λογικής τους και να επιχειρούν ταξίδια σκέψης και δράσης πέρα από τα όρια του ορθολογικού πεδίου, το οποίο ασφαλώς δεν μπορεί να θεωρείται αμελητέο.

Ανασκευάζοντας τα προηγούμενα θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε συνοπτικά την πρότασή μας για δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας:

- περιγράφει καταστάσεις αλληλεπίδρασης σε μια βάση γνήσιου ανθρωπισμού
- αναδεικνύει νέους ρόλους που καθιστούν πραγματικότητα το μοίρασμα της δημιουργίας με την ομάδα μέσα από τη γλώσσα, το παιχνίδι, την τέχνη που

καταθέτει στα πόδια της γλώσσας τα πλούσια της κάλλη και ανοίγει ποικιλία χώρων για δράση της σκέψης και του συναισθήματος.

- αποκαλύπτει κίνητρα που λειτουργούν ως ισχυρές μορφές ενθάρρυνσης για ταξίδια και περιπέτειες προς τη δημιουργία

- καλλιεργεί κλίμα ευνοϊκό για την ευδοκίμηση της ελευθερίας της σκέψης και της δράσης για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτογνωσίας και της αποδοχής του εαυτού.

- ανατρέπει καθιερωμένες αντιλήψεις που δεν αναγνωρίζουν την αξία της χαράς και της απόλαυσης στη μάθηση και εμποδίζουν το ελληνικό σχολείο να ανοίξει τις πύλες του στο παγκόσμιο χωριό και να ενισχύσει το κουράγιο της ανθρωπότητας να αλλάξει δημιουργικά τη μοίρα των λαών της.

Στόχος της προσπάθειάς μας υπήρξε να ενισχύσει το γόνιμο διάλογο πάνω σε αυτό το εξαιρετικά σημαντικό θέμα που έχει ήδη αρχίσει να επηρεάζει τις εξελίξεις. Ο διάλογος αυτός μένει πάντα ανοιχτός για όσους αγωνίζονται για ουσιαστικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου, ο οποίος δεν θα πάψει ποτέ να είναι ένα ευαίσθητο πεδίο γνώσης, έρευνας, έκφρασης, πολιτισμού και ανάπτυξης του ανθρώπου, γι' αυτό και αποκαλύπτεται παράγοντας ιδιαίτερα κρίσιμος για πρόοδο και ευημερία.

Τέλος, θα ήθελα να αναφερθώ στην εμπειρία που απέκτησα κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της εργασίας. Θα έλεγα ότι ταξίδι στα πλαίσια της εργασίας αυτής, αναμφίβολα, ήταν εξαιρετικά μακρύ όσο και ενδιαφέρον. Ξεκίνησε από την αναζήτηση των αρχών της δημιουργικότητας στις παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα και προχώρησε στην προσπάθεια ορισμού της δημιουργικότητας ως φαινομένου «σφαιρικού» και «καθολικού». Διερευνήθηκε έπειτα ο ορισμός της διαδικασίας της δημιουργικότητας από την αντίληψη της φιλοσοφίας, από διερευνητικούς ορισμούς ως το 1960 και από αντιλήψεις νεότερων ψυχολόγων. Στη συνέχεια εξετάστηκαν θέματα αντιπαράθεσης των απόψεων των ψυχολόγων αναφορικά με την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας.

Ερευνήθηκαν ακολούθως οι φάσεις ανάπτυξης της δημιουργικής διαδικασίας και εστιάστηκε το ενδιαφέρον σε στοιχεία της διαδικασίας ιδιαίτερης σημασίας για τον εκπαιδευτικό που αποφασίζει να υπηρετήσει τη δημιουργική μάθηση. Αναλύθηκε ένας μεγάλος αριθμός τεχνικών ανάπτυξης της δημιουργικότητας ως θεωρίες, δοκιμασμένοι τρόποι και μηχανισμοί, ως σχήματα και πλαίσια που ενσωματώνονται εύκολα στη διδακτική διαδικασία και αναδεικνύονται ικανά και αποτελεσματικά στο να προκαλούν τη δημιουργική αντίδραση.

Μέσα από τις αναλύσεις της εργασίας αυτής ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια ενός τέτοιου ταξιδιού να ανακαλύψει στρατηγικές για την ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του ανθρώπινου μυαλού (γνωστικές, συναισθηματικές, εκφραστικές, καθώς επίσης στρατηγικές μεταγνωστικές και κοινωνικές και να μάθει με ποιο τρόπο αυτές αναπτύσσουν την ικανότητα για λεκτική και εξωλεκτική επικοινωνία και έκφραση. Θα βρει ακόμα προτάσεις για απλές πρακτικές δραστηριότητες, που καθιστούν τη σχολική μάθηση απολαυστική, ελκυστική και καρποφόρα.

Ολοκληρώνοντας όμως την πορεία ενός τέτοιου ταξιδιού, διαπιστώνει κανείς ότι το τέλος της εργασίας δεν είναι και το τέλος του ταξιδιού. Για το δάσκαλο που αναγνωρίζει την ανάγκη ανάπτυξης και της δικής του δημιουργικότητας και των μαθητών του, το μεγάλο ταξίδι αρχίζει εδώ ακριβώς. Ανασκουμπώνεται,



αξιοποιεί σύμφωνα με τη δική του δημιουργική φύση όσα έμαθε στα πλαίσια της εργασίας, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν τη δημιουργική τους φύση, χρησιμοποιώντας και αναπτύσσοντας τις δικές τους δημιουργικές τεχνικές.

Μέσα σ' αυτή την άσκηση ένας δάσκαλος φυσικά μπορεί να διαπιστώσει ότι δεν είναι δυνατόν μέσα από μια τέτοια εργασία να ολοκληρώνεται με επάρκεια και επιστημονική αρτιότητα ένα τέτοιο κεφαλαιώδες θέμα. Ο ίδιος με την προσπάθειά του, λαμβάνοντας ερεθίσματα από την εργασία αυτή, μπορεί να ανακαλύψει πολύ περισσότερα για τις στρατηγικές της δημιουργικής μάθησης, κατά την ώρα της διδασκαλίας, κατά την ώρα της δράσης, για το πώς οι άνθρωποι επικοινωνούν και εκφράζονται δημιουργικά και να διαπιστώσει ότι η συνειδητή, προγραμματισμένη καθημερινή χρήση της στρατηγικής δημιουργικής μάθησης είναι σε θέση να βοηθήσει αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές και παιδικές διαδικασίες στο σχετικό θέμα συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, της αυτοεκτίμησης, των κινήτρων μάθησης και της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών του.

Κλείνοντας την εργασία αυτή, θα έλεγα με ειλικρίνεια ότι στόχος και επιθυμία μου της προσπάθειάς μου ήταν η συμβολή στην πρόοδο και την ανάπτυξη της ελληνικής εκπαίδευσης και παιδείας με άξονα τη δημιουργικότητα και το ανθρωπιστικό ιδεώδες.

Επιπλέον, επιθυμία μου υπήρξε να εκφράσω την εμπιστοσύνη και την εκτίμησή μου στον Έλληνα εκπαιδευτικό, που διεκδικεί το δικαίωμά του να εκφράζεται δημιουργικά στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής δράσης, υπηρετώντας τον υψηλό στόχο της ανάπτυξης της δημιουργικής φύσης του παιδιού, το οποίο δυστυχώς εξακολουθεί να παραμένει εν πολλοίς στο περιθώριο των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Αναστασιάδη Σ.–Αναστασιάδης Μ. «Πλευρές του παιδονομικού συστήματος σε σχολεία της Δωδεκανήσου τον 20<sup>ο</sup> αιώνα», στο «Δωδεκάνησα και χρονικά», σ.642–687 τ.ΙΘ, 2005
- Αναστασιάδη Σ.–Αναστασιάδης Μ., «Γράμματα και ζωγραφίες στη δασκάλα μας», Σπονδή, Αθήνα, 1998
- Αναστασιάδης Μ., «Ένας ζωγράφος μπροστά στο κουτί με τα χρώματά του», Περιοδικό Helios, Κέντρο Λογοτεχνών & εκφραστών Ρόδου, τ.2, Ρόδος, 1999
- Αραβανής Γ., «Αυθεντία και εκπαίδευση. Παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση», Γρηγόρης, Αθήνα, 1997
- Βακαλό Γ. Ε., «Οπτική σύνταξη: λειτουργία και παραγωγή μορφών», Νεφέλη, Αθήνα, 1988, κεφ.1
- Βιβλίο Δασκάλου «Γλώσσα», τάξη Ε΄, Ο.Ε.Δ.Β., σ.5
- Βουγιούκας Α., «Για μια σωστή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος», στο «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο (επιμ. Χρ. Τσολάκης), Θεσσαλονίκη, 1996, σ.70–83
- Βουγιούκας Α., «Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία», στο Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου, Ειδική έκδοση, 1984–85
- Βουγιούκας Α., «Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1994
- Βρεττός Ι.–Καψάλης Α., «Αναλυτικά προγράμματα», Θεσσαλονίκη, Art of text, 1994
- Γερμανός Δ., «Χώρος και διαδικασίες αγωγής – Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου», Gutenberg, Αθήνα, 1998

- Γιαννικόπουλος Α.Β., «Η εκπαίδευση στην κλασική και προκλασική αρχαιότητα», Γρηγόρης, Αθήνα, 1989
- Δανασσής –Αφεντάκης Α., «Εισαγωγή στην παιδαγωγική, τ.Γ, Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής», χ.ε., Αθήνα, 1995
- Δημαράς Α., «Τα όρια της Μεταρρύθμισης», στο «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», Αθήνα, Σείριος, 1995, σ.73–83
- Εφημερίδα Καθημερινή, «Ο φόβος του δασκάλου πίσω από την έδρα», Αθήνα, 21–02–1999
- Ζιώγου–Καραστεργίου Σ., «Η παιδαγωγική σκέψη από τον Πλάτωνα ως την Μ. Μοντεσσόρι», Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1996
- Καζαμίας Α.–Κασσωτάκης Μ., «Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης», στο Α. Καζαμίας–Μ. Κασσωτάκης, «Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», Σ.12–39, Αθήνα, Σείριος, 1995
- Κανάκης Ι., «Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου», Γρηγόρης, Αθήνα, 1995
- Καραγιώργης Α., «Δημιουργικότητα και εκπαίδευση», στο «Νέα Παιδεία», τ.38 Άνοιξη, 1986
- Κασσωτάκης Μ., «Οι κυριότερες θεωρίες για τη μάθηση και οι παιδαγωγικές εφαρμογές τους», στο Παιδαγωγικές επιστήμες, τ.4, μετ. Ηλίας Βιγγόπουλος, Αθήνα, Δίπτυχο, 1984
- Καυάλης Α., «Παιδαγωγική Ψυχολογία», Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1996
- Καυάλης Α.–Χαραλάμπους Δ., «Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική», Έκφραση, Αθήνα, 1995, σ.160–170

- Κολιάδης Ε., «Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες», τ.3, χ.ε., Αθήνα, 1997
- Κολλιιάδης Ε., «Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη», τ.2, Αθήνα, 1994
- Κωσταρίδου–Ευκλείδη Α., «Ψυχολογία της σκέψης», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997
- Ματθαίου Δ., «Η ιδεολογία του ελληνικού σχολείου και η συνθετική δημιουργική εργασία: Σχέση ασύμβατη ή διαλεκτική; Μια συγκριτική θεώρηση», στο «Επιστημονική Συνάντηση: Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα. Θεωρία και πράξη», Εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου, Αθήνα, 1997, σ.43–56
- Ματσαγγούρας Η., «Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας», στο «Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», επιμ. Α. Καζαμίας – Μ. Κασσωτάκης, Σείριος, Αθήνα, 1995, σ.456–476
- Μελάς Δ., «Το γλωσσικό μάθημα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα τελευταία δέκα χρόνια», στο «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο (επιμ. Χρ. Τσολάκης), Θεσσαλονίκη, 1996, σ.103–108
- Μήτσης Ν., «Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος», Gutenberg, Αθήνα, 1996
- Μπαμπινιώτης Γ., «Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας», Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, 1998
- Μπουζάκης Σ., «Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821–1985)», Gutenberg, Αθήνα, 1986
- Ν.1566/85(ΦΕΚ 167/85 τ.Α), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Ντραϊέρ Γ., «Καθημερινή Σοφία», Μετ. Γ. Δίπλας, Γλάρος, Αθήνα, 1995
- Ξανθάκου Γ., «Η δημιουργικότητα στο σχολείο» Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998

- Ξανθάκου Γ., «Η δημιουργικότητα στο σχολείο»,  
Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998
- Ξωχέλης Π., «Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης.  
Εισαγωγή στην Παιδαγωγική»,  
Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1995
- Ξωχέλης Π., «Μεταρρυθμίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση και  
ελληνική πραγματικότητα»,  
στο  
Νέα Παιδεία, τχ57, σ.26–31, Αθήνα, 1991
- Π.Δ.583/1982(ΦΕΚ 107/82 τ.Α), «Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α΄ και Β΄  
τάξεων του Δημοτικού Σχολείου»
- Παναγιώτου Μ., «Συνθετική σκέψη, δημιουργικότητα και εκπαίδευση»,  
στο «Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό  
πρόγραμμα, θεωρία και πράξη»  
Εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου, Αθήνα, 1997, σ.27–42
- Παπαρηγορίου Ι., «Για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο  
δημοτικό σχολείο και ειδικότερα για τη διδασκαλία της  
γραμματικής»  
–έρευνα– στο  
Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ.2<sup>ο</sup>, 1993
- Παπάς Α., «Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας», τομ.2,  
Δελφοί, Αθήνα, χχε
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν. και  
Τσιμπούκης Κ., «Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα Νόηση: Η φύσις και η  
μέτρησής της», στο «Σχολείο και Ζωή»,  
18 τεύχη 7,8,9,10,11, Αθήνα, 1970
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν., «Εξελικτική ψυχολογία»,  
Τόμος 3, Αθήνα, 1985
- Πασσάκος Κ., «Η δημιουργική σκέψη εις την εφηβεία»,  
χ.ε., Αθήνα, 1977
- Περσιάνης Π., «Η διδακτική ως λειτουργία λόγου και η διδακτική ως  
λειτουργία εικόνας. (Συγκριτική αντιπαράθεση  
παραδοσιακής και σύγχρονης διδακτικής),  
στο «Νέα Παιδεία», τχ.46, Αθήνα, 1988, σ.95–111
- Πολυχρονόπουλος Π., «Φιλοσοφία της Παιδείας»,  
Παιδαγωγία, Αθήνα, 1988

- Πούρκος Δ.Μ., «Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις», Gutenberg, Αθήνα, 1997
- Ράπτης Π., «Μαθητική παραβατικότητα και παιδονομία στην ελληνική εκπαίδευση κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα», στο «Νέα Παιδεία», τχ.96, σ.140–146, 1988
- Τομπαΐδης Δ., «Η διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση: Συζήτηση προβληματισμών», στο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο, (επιμ. Χρ. Τσολάκης), Θεσσαλονίκη, Κώδικας, 1996, σ.209–223
- Φλουρής Γ., «Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση», Γρηγόρης, Αθήνα, 1995
- Φλουρής Γ., «Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων · μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας», στο Α. Καζαμίας–Μ. Κασσωτάκης, «Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», σ.328–367 Σείριος, Αθήνα, 1995
- Φλουρής Γ., «Αναντιστοιχία Εκπαιδευτικών σκοπών Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών μέσων», στο «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», Αθήνα, Σείριος, 1995, σ.328–367
- Φράγκος Χ., «Επίκαιρα θέματα παιδείας», Gutenberg, Αθήνα, 1985
- Φράγκος Χ., «Παιδαγωγικές προσωπογραφίες και ανατομία της εκπαίδευσης», στο Επιστημονική σκέψη, τχ.1, σ.14–15, 1981
- Φράγκος Χ., «Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας, διδακτικής και μάθησης», Gutenberg, Αθήνα, 1993

- Φραγκουδάκη Α., «Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία», Θεμέλιο, Αθήνα, 1979
- Χαραλαμπίδης Γ.Ν., «Γενική Παιδαγωγική», χ.ε., Αθήνα, 1983
- Χατζηστεφανίδης Θ., «Ριζοσπαστικά παιδαγωγικά κινήματα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Σύγχρονη κριτική θεώρηση (Όρια στην ελευθερία)», Αθήνα, Βυζάντιο, 1990
- «Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου», Αθήνα, ΟΕΔΒ–ΥΠΕΠΘ, 1987
- Μεταφρασμένη**
- Αλμπέρτι Α., «Θέματα Διδακτικής: Λεξικό βασικών όρων σύγχρονης διδακτικής», μετ. Μ. Κονδύλη Gutenberg, Αθήνα, 1994
- Βίννικοτ Ντ., «Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα», μετ. Γ. Κωστόπουλος Καστανιώτης, Αθήνα, 1979
- Εγκυκλοπαίδεια Britanica, 1986, 196
- Μπαλής Ν., «Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας», μετ. Ν. Μπαλής – Ε.Καρβούνη – Γ.Γεωργαντζή – Γ.Παπακυριάκης – Μ.Τσελέντη, Καστανιώτη, Αθήνα, 1979
- Μπεζέ Α., «Βία στο σχολείο και βία του σχολείου», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998
- Μπουσκάλια Α., «Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις», μετ. Μ. Λώμη Γλάρος, Αθήνα, 1982
- Νηλ Α., «Σάμερχιλ, το ελεύθερο σχολείο», μετ. Σ. Τσάμης Καστανιώτης, Αθήνα, 1978
- Ντε Σαίντ Εξυπερύ Α., «Ο μικρός πρίγκιπας», μετ. Ν. Αθανασιάδης, Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος Αθήνα, 1987

- Ντελακρουά Ε., «Σελίδες ημερολογίου», μετ. Μάγδα Οιχαλιώτου, Νεφέλη, Αθήνα, 981
- Ροντάρι Τζ., «Γραμματική της φαντασίας», μετ. Μ.Βερτσώνη–Κοκόλη, Αθήνα, Τεκμήριο, 1985
- Ροντάρι Τζ., «Ασκήσεις Φαντασίας», μετ. Μ.Βερτσώνη–Κοκόλη, Τεκμήριο, Αθήνα, 1990
- Ροντάρι Τζ., «Γραμματική της φαντασίας», μετ. Μ. Βερτσώνη–Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου–Στρίντζη Τεκμήριο, Αθήνα, 1994
- Σίλλερ Φ., «Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου», μετ. Κλ. Λεονταρίτου, Οδυσσέας, Αθήνα, 1990
- Σπινκ Γ., «Τα παιδιά ως αναγνώστες», μετ. Κυριακή Χρυσομάλλη Henrich, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1999
- Χολτ Τζ., «Πως μαθαίνουν τα παιδιά», μετ. Δροσούλα Τσαρμακλή, Καστανιώτης, Αθήνα, 1995
- Apple M., «Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα», μετ. Τάσος Δερβέρης Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1986
- Arnheim R., «Τέχνη και οπτική αντίληψη. Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης», μετ. Ιάκωβος Ποταμιάνος, Θεμέλιο, Αθήνα, 1999
- Arnheim R., «Τέχνη και οπτική αντίληψη», μετ. Ιάκωβος Ποταμιάνος, Θεμέλιο, Αθήνα, 1999
- Bätschmann O., «Εισαγωγή στην ερμηνευτική θεωρία της Ιστορίας της Τέχνης», στο «Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης», μετ. Λ. Γκικόκα Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1995, σ.240–278



- Bertrand V., Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες»,  
μετ. Α. Σιπητάτου– Ε. Λινάρδου  
Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994
- Brett L.R., «Φαντασίωση και Φαντασία»,  
μετ. Ιουλιέτα Ράλλη–Καίτη Χατζηδήμου  
Ερμής ΕΠΕ, Αθήνα, 1973
- Bruner J., «Πράξεις νοήματος»,  
μετ. Η. Ρόκου–Γ.Καλομοίρης  
Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997
- Bruner J., «Η διαδικασία της παιδείας»,  
μετ. Χ. Κληρίδη  
Καραβίας, Αθήνα, 1960
- Bruner S.J., «Η θέληση της μάθησης»,  
στο  
«Κίνητρα για μάθηση»,  
μετ. Γ, Μπαρουξής  
Π. Κουτσούμπος, Αθήνα, 1985, σ.145–159
- Cohen L. – Manion L., «Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας»,  
μετ. Χ. Μητροπούλου–Μ. Φιλοπούλου  
Μεταίχμιο–έκφραση, Αθήνα, 1997
- De Bono E., «Η χρήση της πλάγιας σκέψης»,  
μετ. Α. Φωκίδου  
Αθήνα, Μανατζεμεντ, χχ
- Debesse M., «Η δημιουργικότητα και οι εκφραστικές  
δραστηριότητες»,  
στο  
«Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες», τ.5, σ.319–346  
Δίπτυχο, Αθήνα, 1984
- Dryden G. – Vos J., «Η επανάσταση της μάθησης»,  
μετ. Γ. Μπαρουξής  
Αλκυών, Αθήνα, 2000
- Flitner A., «Αυταρχική ή φιλελεύθερη αγωγή: Κριτική θεώρηση  
των προβλημάτων της σύγχρονης παιδαγωγικής»,  
μετ. Ι. Χριστίας  
Τυποθήτω–Γ.Δαρδανός, Αθήνα, 1997
- Fontana D., «Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς»,  
μετ. Μαρίνα Λώμη  
Σαββάλας, Αθήνα, 1996

- Goleman D., «Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;», μετ. Α. Παπασταύρου Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998
- Goodman P., «Κριτική της κατεστημένης παιδείας. Υποχρεωτική δυσεκπαίδευση», μετ. Λ. Θεοδωρακόπουλος Καστανιώτης, Αθήνα, 1977
- Herder, Λεξικό Σχολικής Παιδαγωγικής, Κυριακίσης, Θεσσαλονίκη, 1982
- Huizinga J., «Ο άνθρωπος και το παιχνίδι», μετ. Στέφανος Ροζάκης – Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος Γνώση, Αθήνα, 1989
- Johnson–Laird N.P. & Wason C.P., «Εισαγωγή στην εννοιολογική σκέψη», στο «Κίνητρα για μάθηση», σ.119–140 μετ.Γιώργος Μπουρουξής, Π. Κουτσούμπος, Αθήνα, 1985
- Lee V. – Webberley R. – Litt L., «Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα», μετ. Γ. Μπαρουξής Π. Κουτσούμπος Α.Ε., Αθήνα, 1987
- Marlieu Ph., «Επιδράσεις των ψυχολογικών θεωριών πάνω στην παιδαγωγική», μετ. Ηλ. Βιγγόπουλος, στο Παιδαγωγικές Επιστήμες, τ.4, σ. 91–123 Αθήνα, 1980
- Marlieu Ph., «Οι κυριότερες θεωρίες για τη μάθηση και οι παιδαγωγικές εφαρμογές τους», μετ. Ηλ. Βιγγόπουλος στο Παιδαγωγικές Επιστήμες, τομ.4, σ.307–367 Δίπτυχο, Αθήνα, 1980
- Mialaret G., «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική», μετ. Κ. Καστιμάνης Επικαιρότητα, Αθήνα, 1985

- Mialaret G., «Ψυχολογική ανάλυση των εκπαιδευτικών (ή παιδαγωγικών) καταστάσεων», μετ. Ηλίας Βιγγόπουλος στο Παιδαγωγικές Επιστήμες, τομ.4, σ.179–263 Δίπτυχο, Αθήνα, 1980
- Read H., «Η φιλοσοφία της μοντέρνας τέχνης», μετ. Σ. Ροζάκης, Κάλβος, Αθήνα, 1978
- Reble A., «Ιστορία της Παιδαγωγικής», μετ. Θ.Δ. Χατζηστεφανίδης– Σ.Θ. Χατζηστεφανίδη– Πολυζώη Δ. Παπαδήμας, Αθήνα, 1992
- Storr A., «Η δύναμη της δημιουργίας», μετ. Β.Ξένου– Α.Στουπάκη, Κάλβος, Αθήνα, 1991
- Tofler A., «Το σοκ του μέλλοντος», μετ. Ε. Νικολάου Κάκτος, Αθήνα, 1991
- Vygotsky S.L., «Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη», στο Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Β΄ τόμος, «Σκέψη» μετ. Ε. Χουρταμάνογλου Gutenberg, Αθήνα, 1994, σ.84–97
- Westphalen Kl., «Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum», Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1982
- Ξενογλωσση**
- Amadile T., «Creativity in Context», Westview Press, USA, 1996
- Arnheim R., «Visual Thinking», University of California Press, London, 1969
- Barron F., «Putting creativity to work», in «The nature of creativity», Cambridge University Press, USA, 1997, p.76–98
- Bohm D., «On Creativity», Roughtledge, London, New York, 1998

- Cameron J., «The Artist's way: A spiritual Path to Higher Creativity», London: Holt, Rinehart & Winston, 1995
- Carter R. & McRae J., «Language, Literature and the learner. Creative Classroom practice», London & New York, 1996
- Carvey C., «Play», London, Fontana, 1982
- Cohen E.P. – Gainer P.S., «Art: Another language for teaching», Heineman, USA, 1995
- Cooper P., McIntyre D., «Effective teaching and learning. Teacher's and student's perspectives», Open University Press, Buckingham–Philadelphia, 1998
- Craft A., «Creativity across the primary curriculum–Framing and developing practice», Routledge, London, New York, 2000
- Cropley A., «Creativity», Longmans, London, 1967
- Cruber H. – Davis S., «Inching our way up Mount Olympus: The evolving–systems approach to creative thinking» in «The nature of creativity», Cambridge University Press, USA, 1997, p.243–270
- Csikszentmihalyi M., «Society, culture and person: A systems view of creativity», in «The nature of creativity», Cambridge University Press, USA, 1997, p.325–339
- Drill R., «Interactive practice for Learning», στο «Universal Teaching Strategies», Allyn and Bacon, USA, 1996
- Eberle R.F., «Teaching for creativity–Productive thinking through subject matter content», Edwardsville, Illinois: Edwardsville Community Schools, 1966
- Egan K., «Imagination in teaching and learning, Age 8–15», Routledge, London 1992

- Eron G., et. al. «The convergence of laboratory and field studies of the development of aggression»,  
in  
J. de Wit & W. Hartup (Eds) Determinants and origins of aggressive behaviour  
The Hague, Mouton, 1974
- Feldman D., «Creativity: dreams, insights, and transformations»,  
στο  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.271–297
- Freiber H.J. & Driscoll A., «Universal Teaching strategies»,  
Allyn and Bacon, USA, 1996
- Fritz R., «Creating»,  
Fawcett Columbine, New York, 1991
- From E., «The creative attitude»,  
in Anderson H. (Ed)  
«Creativity and its cultivation»  
New York, Harper & Row, 1959
- Gaitskell C. – Hurwitz A., «Children and their Art Method for Elementary School»,  
Harcourt Brace & World,  
Inc. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, 1970
- Gardner H., «Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach»,  
στο  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.271–297
- Gardner H., «Art, Mind and Brain: A Cognitive approach to creativity»,  
Basicbooks, Howard Gardner, USA, 1982
- Getzels L.W. & Jackson P.W., «Creativity and Intelligence: Exploration with gifted students»,  
New York, Willey, 1962
- Gordon W., «Synectics: The development of creative capacity»,  
New York: Harper & Row, 1961
- Graham J., «Pictures on the page»,  
The National Associations for the teaching of English,  
England, 1995

- Grudin R., «The Grace of Great Things. Creativity and innovation»  
Houghton Mifflin Company, Boston–New York, 1990
- Guilford J., «Creativity: retrospect prospect»,  
Journal of Creative Behavior, Vol.4, No3, p.149–168  
ed. Creative Education Foundation, Buffalo, 1970
- Hennessey B. – Amabile T., «The conditions of creativity»,  
in  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.11–38
- Holland J.L., «Some limitations of teacher ratings as predictors of  
creativity»,  
Journal Educational Psychology, No50, 219–223, 1959
- Holt J., «Learning all the time»,  
Nothing ham: Education Now, Publishing Co-operative  
in association with Lighthouse books
- Johnson–Laird Ph., «Freedom and constraint in creativity»,  
in  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.202–219
- Kim H. St., «Essence of creativity. A guide to talking difficult  
problems»,  
Oxford University Press, New York–Oxford, 1990
- Koestler A., «The Art of creation»,  
New York, Dell, 1964
- Kosslyn S.M., «Image and Mind»,  
Cambridge: Harvard University Press, 1980
- Langley P. & Jones R., «A computational model of scientific insight»,  
in  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.177–201
- Lark–Horovits, Lewis H., Luka M., «Understanding children’s art for better teaching»,  
CE Merrill Publishing Company,  
A Bell & Howell Company, Columbus, Ohio, 1973
- Lieberman J.N., «Playfulness: Its relationship to imagination and  
creativity»,  
New York, Academy Press, 1977

- Lieberman J.N., «Playfulness and divergent thinking: An investigation of relationship at the Kindergarten levels»,  
Journal of Genetic Psychology, 1965, 107, 219–224
- Lukens J.R., «A critical Handbook of children Literature»,  
Harper Collins College Publishing, New York, 1995
- Mendelowitz M.D., «Children are artists: An introduction to children’s art. For teachers and parents»,  
Stanford University Press, Stanford California, 1963
- Osborn A., «Applied imagination: Principles and procedures of creative problem–solving»,  
New York, C. Scribner’s Sons, 1963
- Parnes S.J., «Can creativity be increased?»,  
in S.J. Parnes & H.F. Harding (Eds.)  
«A source look for creative thinking» (p.p.185–191)  
New York, Charles Scribner;s Sons, 1962
- Perkins D., «Smart Schools–Better Thinking and Learning for every child»,  
The Free Press, New York, 1992
- Perkins N.D., «The possibility of invention»,  
στο  
«The Nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.362–385
- Piaget J., «The science of education and the psychology of the child»,  
New York, Orion Press, 1970
- Piaget J., «Development and learning»,  
in  
R. Ripple & V. Rockastle (eds), Piaget rediscovered: A report of the conference of cognitive studies and curriculum development,  
Ithaca, N.Y: Cornell University Press, 1964
- Ruggierro V.R., «The art of thinking. A guide to critical and creative thought»,  
Harper Collins College Publishers, New York, 1995
- Schank R., «Creativity as the mechanical process»,  
στο  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.220–238

- Sedgwick F., «The expressive Arts»,  
David Fulton Publishers, London, 1993
- Simonton D., «Creativity, leadership and chance»,  
in  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.386–426
- Simonton K.D., «Creativity, leadership and chance»,  
in  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.386–426
- Singer L.J. & Singer D., «The values of imagination»,  
in B. Sutton  
«Play and Learning»,  
New York, Garner Press, 1977
- Sisk D., «Creative Teaching of the Gifted»,  
McGraw Hill Book Company, USA, 1987
- Sternberg R., «The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.125–147
- Tardif T. – Sternberg R., «What do we know about creativity»,  
in  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.429–440
- Taylor C., «Various approaches to and definitions of creativity»,  
in  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.99–124
- Torrance E.P., «Priming Creative Thinking in the primary grades  
Elementary School»,  
Journal, 1961, 62, 139–145
- Torrance E.P., «Why fly? A philosophy of creativity»,  
Ablex Publishing Corporation, USA, 1995
- Torrance E.P., «Guiding creative talent»,  
Englewood Cliffs, N.J.:Prentice Hall, 1962
- Torrance P., «The nature of creativity as manifest in its testing»,  
in  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.43–75



- Tower R.B. & Singer L.J., «Imagination, Interest and Joy in early childhood»,  
in McChee P.E. & Chapman A.J.  
«Children’s humor»,  
Chichester: Wiley, 1980
- Walberg J.H., «Creativity and talent as learning»,  
στο  
«The Nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.340–361
- Warnock M., «Schools of Thought»,  
London, Faber & Faber, 1977
- Weisberg R., «Problem solving and creativity»,  
in  
«The nature of creativity»,  
Cambridge University Press, USA, 1997, p.148–176
- White R. – Lippit R., «Autocracy and democracy»,  
Herper & Row, New York, 1961  
Στο  
Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, τ.ΙΘ
- Williams F.E., «Intellectual creativity and the teacher»,  
Journal Educational Behaviour, No2, 173–180, 1968
- Woods P., «Creative teachers in primary schools»,  
Open University Press, Buckingham–Philadelphia, 1995
- Wragg E.C., «Primary Teaching Skills»,  
Routledge, London, 1993
- Yardley A., «Young Children Thinking»,  
Citation Press, New York, 1973

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΠΡΟΛΟΓΟΣ

### ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1. Αρχές της δημιουργικότητας στην παιδαγωγική σκέψη του 19 <sup>ου</sup> και 20 <sup>ου</sup> αιώνα.....	1
1.1. Εισαγωγή .....	1
1.2. 19 <sup>ος</sup> αιώνας: Η αντιπαιδαγωγικότητα της μεθόδου HERBART.....	6
1.3. Αρχές της δημιουργικότητας στην παιδαγωγική του «Νέου Σχολείου».....	17
1.4. Ενδιαφέρον – Εμπειρία – Αυτενέργεια – Αυθορμητισμός στη θεωρία του JOHN-DEWEY (Σχολείο Εργασίας).....	18
1.5. Η γνώση ως προσωπική δράση με τα αγαθά του πολιτισμού, στο «Σχολείο Εργασίας».....	19
1.6. Αυθορμητισμός και απελευθέρωση της δημιουργικότητας, στην «Καλλιτεχνική Παιδαγωγική» .....	22
1.7. Το ενδιαφέρον «μοχλός» της ενεργητικότητας του παιδιού, στη θεωρία του Claparede .....	23
1.8. Ο ρόλος του περιβάλλοντος στην ικανοποίηση της ανάγκης του παιδιού για αυτενέργεια, δράση, φαντασία, στις θεωρίες της Montessory και του Frebel .....	23
1.9. Ο ρόλος της «παρατήρησης» και της «αφήγησης» στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για δράση, στην «Παιδαγωγική Decroly» .....	25
1.10. Εμπειρία – Δράση – Ευχαρίστηση – Κριτική σκέψη, στη θεωρία του Adolfe Ferriere .....	26
1.11. Παιχνίδι, χιούμορ, γέλιο, πρωτοπορία: Τρόποι έκφρασης της δημιουργικότητας του μαθητή, στην Παιδαγωγική του Neill .....	27
1.12. Κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, στην Παιδαγωγική του C. Rogers ..	31
1.13. Αυτόνομη προσωπική δράση του μαθητή σ' ένα πλούσιο, διευθετημένο περιβάλλον, στην παιδαγωγική του «Ανοιχτού Σχολείου».....	36
1.14. Στοχασμός και κριτική σκέψη απέναντι στους κοινωνικούς θεσμούς, στην Παιδαγωγική του Paulo Freire.....	37
1.15. Αρχές της δημιουργικότητας στις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης. Ο ρόλος της «ευχαρίστησης» στη μάθηση, στις θεωρίες του Watchon και του Skinner.....	38
1.16. Η έννοια της «ολικής» αντίληψης: αφετηρία για συνειδητή δράση του μαθητή, στη θεωρία του Tolman.....	39
1.17. Η «ενόραση» ως δράση δημιουργική δασκάλου και μαθητή οδηγεί στην ανακάλυψη της γνώσης: Μορφολογική ψυχολογία.....	41
1.18. Εμπειρία – Δράση – Ανακάλυψη στη θεωρία του Píajet .....	43
1.19. Η «μακριά και γεμάτη» εμπειρία στην τάξη, κατά τη θεωρία του Bruner .	44

### ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

2.1. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα .....	51
2.2. Η δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού για τη δημιουργικότητα .....	54
2.3. Προς ένα γενικό ορισμό της δημιουργικότητας .....	57
2.4. Η δημιουργικότητα ως «καθολικό» φαινόμενο .....	58

2.5. Η δημιουργικότητα ως «σφαιρικό» φαινόμενο .....	61
--	----

### ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

3. Η δημιουργικότητα ως διαδικασία στην πρότασή μας .....	68
3.1. Εισαγωγή .....	68
3. 2. Ορισμός της δημιουργικής διαδικασίας από την αντίληψη της φιλοσοφίας και των ίδιων των δημιουργών .....	70
3.3. Περιγραφή του ορισμού της δημιουργικής διαδικασίας από ερευνητικούς ορισμούς μέχρι το 1960 .....	72
3.4. Αντιλήψεις νεότερων ψυχολόγων αναφορικά με τον ορισμό της δημιουργικής διαδικασίας .....	77
3.4.1. Βασικά θέματα-ερωτήματα της ερευνητικής σκέψης αναφορικά με τη δημιουργική διαδικασία.....	77
3.4.2. Ο ορισμός της δημιουργική διαδικασία ως ατομική αντίληψη.....	78
3.4.3. Η δημιουργική διαδικασία ως διαδικασία σκέψης .....	80
3.4.4. Είναι η απόκλιση της σκέψης τυχαίο γεγονός; .....	82
3.4.5. Διαδικασίες που σχετίζονται με την επίλυση του προβλήματος .....	82
3.4.6. Ο ρόλος της ορμής στη δημιουργική διαδικασία .....	83
3.4.7. Είναι προσιτή σε όλους η δημιουργική διαδικασία; .....	85
3.4.8. Η δημιουργικότητα ως διαδικασία που ασκείται και αναπτύσσεται .....	87
3.5. Για μια «αισθητική» προσέγγιση της δημιουργικής διαδικασίας.....	94
3.6. Χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας .....	118
3.6.1. Εισαγωγή .....	118
3.6.2. Φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας (Η δημιουργική διαδικασία ως φαινόμενο τεσσάρων φάσεων) .....	119
3.6.3. Οι φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας κατά τη Μορφολογική Ψυχολογία: Φαινόμενο τεσσάρων φάσεων .....	129
3.6.4. Η δημιουργική διαδικασία ως Σύνθεση Θεωριών (ως φαινόμενο τεσσάρων φάσεων).....	133
3.6.5. Η δημιουργική διαδικασία ως φαινόμενο πέντε φάσεων .....	134
3.6.6 Η δημιουργική διαδικασία σε επίπεδο ανάπτυξης εννέα φάσεων στη θεωρία του R. Fritz .....	135
3.6.7. Δείγμα άσκησης της διαχείρισης της ορμής κατά την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας .....	145
3.6.8. Επιπτώσεις της αρνητικής ή ελλιπούς αξιολόγησης της δημιουργίας (Η περίπτωση Στέλιου και η περίπτωση Μαριέττας).....	149
3.7. Η δημιουργική διαδικασία και ο «Χρόνος» .....	152
3. 8. Η δημιουργική διαδικασία και το ασυνείδητο .....	160
3.8.1. Το ενδιαφέρον για το Ασυνείδητο .....	160
3.8.2. Σχέση Συνειδητού – Ασυνείδητου .....	162
3.8.3. Δημιουργική διαδικασία και Συνειδητό – Ασυνείδητο .....	169
3.8.4. Σχόλια και προτάσεις για την στάση της εκπαίδευσης απέναντι στη σχέση: Δημιουργική διαδικασία και ασυνείδητο .....	170
3.9. Δημιουργική Διαδικασία και Ενόραση .....	176
3.9.1. Εισαγωγή .....	176
3.9.2. Ορίζοντας την εκπαιδευτική ενορατική διαδικασία .....	187
3.10. Δημιουργική Διαδικασία – Δράση – Εμπειρία (Ο ρόλος του ενδιαφέροντος στη Δράση) .....	203
3.11. Παιχνίδι και δημιουργική διαδικασία .....	205

3.11. 1. Ορισμός του παιχνιδιού .....	205
3.11.2. Παιχνίδι – Εκπαίδευση .....	208
3.11. 3. Παιχνίδι – Σκέψη .....	213
3.11. 4. Παιχνίδι – Χιούμορ .....	217
3.11. 5. Η αφήγηση του Θάνου (αντιστροφή ρόλων στο κείμενο) .....	223
3.11. 6. Παιχνίδι– Φαντασία .....	224
3.11. 7. Παιχνίδι – Γλώσσα .....	228
3.11. 8. Παιχνίδι – Μάθηση .....	237
3.12. Δημιουργική διαδικασία και Επιτυχία – Αποτυχία .....	255
3.12.1. Εισαγωγή .....	255
3.12.2. Δημιουργική διαδικασία και Αποτυχία - Θετική αντίληψη περί λάθους. «Δεν υπάρχει «σωστό – λάθος» στη δημιουργική διαδικασία ...	255
3.12.3. Δημιουργική διαδικασία και Επιτυχία. Ο Προγραμματισμός της Επιτυχίας .....	265
3.12. 4. Απόψεις των παιδιών περιγράφουν την αντίληψη του σχολείου περί λάθους .....	269
3.12.5. Η ευθύνη του σχολείου για τις αποτυχίες των παιδιών και την αρνητική τους αντίληψη περί λάθους .....	271
3.12.6. Ένα παράδειγμα αξιοποίησης λάθους εκ παραδρομής .....	277
3.13. Αρχές και απόψεις: Προϋποθέσεις για ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο σχολείο.....	285

#### ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

4. Τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας .....	294
4.1. Εισαγωγή .....	294
4.2. Η τεχνική «Ιδεοθύελλα» .....	299
4.3. Η τεχνική «Επίλυση Προβλήματος» .....	308
4.4. Η τεχνική «Επίλυση προβλήματος» - Μνήμη .....	320
4.5. Άλλες μέθοδοι επίλυσης προβλήματος .....	327
4.6. Επίλυση προβλήματος σε επίπεδο σχολικής ζωής .....	328
4.7. Η τεχνική «Λογική αιτιολόγηση» (Casual reasoning) .....	337
4.8. Η τεχνική «Μορφολογικής ανάλυσης» (Morphological Method) .....	340
4.9. Η τεχνική «Λήψης απόφασης» .....	342
4.10. Η τεχνική «Χαρτογράφηση ιδεών» .....	343
4.11. Η Συνεκτική Τεχνική (Synecticks) (Ο ρόλος της αναλογίας-μεταφοράς στη γνώση και την επικοινωνία με τις ιδέες) .....	357
4.12. «Ενοποιημένες τεχνικές» .....	367
4.13. Προτάσεις για εκπαιδευτική δημιουργική μάθηση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) .....	377
4.14. Τεχνικές γλωσσικής δημιουργικότητας και φαντασίας .....	386
4.15. Δείγματα εκπαιδευτικών τεχνικών .....	401
4.15.1. Διαδικασίες προσέγγισης κειμένου γλώσσας με τη βοήθεια της τεχνικής «Χαρτογράφηση ιδεών».....	401
4.15.2. Μια πρόταση για γραπτή έκφραση .....	406
4.15.3. Ένα παράδειγμα για τη σχέση «Νοερές εικόνες και επίπεδο κατανόησης» στα πλαίσια ενός κειμένου / ποιήματος.....	407
4.15.4. Άλλη τεχνική ανάπτυξη της δημιουργικότητας: «Κάνω κάτι γρήγορα και πολύ καλά.....	409
4.15.5. Δυο προτάσεις για την ανάπτυξη της γλωσσικής φαντασίας στα πλαίσια	

της σχολικής μάθησης.....	410
---------------------------	-----

## ΠΕΜΠΤΟ ΜΕΡΟΣ

5.1. Αρχές, προϋποθέσεις και μέσα διδασκαλίας .....	415
5.1. Αναλυτικά προγράμματα και δημιουργικότητα .....	415
5. 2. Το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας .....	422
5.3. Τα φύλλα εργασίας με τη μορφή φωτοτυπιών ως συμπληρωματικό διδακτικό υλικό.....	425
5.3.1. Κριτική προσέγγιση στο «χώρο» των φύλλων εργασίας .....	425
5.3.2. Τα φύλλα εργασίας ως ποιότητα ύλης .....	428
5.3.3. Ο βερμπαλισμός: Ένα από τα συνήθη χαρακτηριστικά των φύλλων εργασίας .....	430
5.3.4. Ορισμένες πλευρές των φύλλων εργασίας που προγραμματίζουν την αποτυχία των μαθητών .....	431
5.3.5. Η δυσκολία πρόσβασης στο εννοιολογικό περιεχόμενο των φύλλων εργασίας ενισχύει την αποτυχία των μαθητών.....	432
5.3.6. Οι ορθογραφικοί κανόνες: Χαρακτηριστικό της ποιότητας των πληροφοριών στα φύλλα εργασίας που ενισχύει το λάθος των παιδιών....	439
5.4. Μερικές εκδοχές για δημιουργική χρήση των φύλλων εργασίας .....	443
5.4.1 Το πέρασμα από τον τυπικό θεωρητικό ορισμό των κανόνων στην αναλυτική και κατανοητή διατύπωση μέσω παραδειγμάτων.....	443
5.4.2. Τεχνικές άσκησης της ορθογραφικής δεξιότητας : Παιχνίδια με το καθημερινό λεξιλόγιο .....	451
5.4.3. Τεχνικές άσκησης και ορθογραφικής δεξιότητας .....	452
5.4.4. Τεχνικές άσκησης των παιδιών στην άγνωστη ορθογραφία .....	453

## ΕΚΤΟ ΜΕΡΟΣ

6. Ενδεικτικές εφαρμογές της δημιουργικής διαδικασίας κατά τη διδασκαλία της γλώσσας στα πλαίσια της πρότασής μας .....	458
6.1. Περιγραφή ενός ενδεικτικού σχήματος (πλάνου πορείας) κατά την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας .....	458
6. 2. Ενδεικτική συνοπτική πορεία ανάπτυξης δημιουργικής διαδικασίας μάθησης.....	462
6.3. Ένα σχέδιο πλαισίου με φαντασία ως διαδικασία προετοιμασίας του δασκάλου.....	463
6.4. Ανάδρομη πορεία στο πλαίσιο ανάπτυξης της εργασίας μας.....	467
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	474
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	479
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	501

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Α. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

- Εικ. 1α, 1β, 1γ, 1δ Τα παιδιά παριστάνουν τη δασκάλα τους χαρίζοντας της την απόλαυση να γνωρίζει το βαθμό οικειότητας με τους μαθητές της.
- Εικ. 2α, 2β, 2γ, 2δ, 2ε, 2στ, 2ζ, 2η Το παιχνίδι «κάνεις ότι κάνω;»
- Εικ. 3α, 3β, 3γ, 3δ, 3ε, 3στ, 3ζ, 3<sup>η</sup>, 3θ Δραματοποίηση λαϊκού παραμυθιού. Το παιχνίδι της μεταμφίεσης αναγνωρίζει στα παιδιά το δικαίωμα να ζουν άλλες ζωές, να λειτουργούν με άλλους τρόπους
- Εικ. 4α, 4β Μεταμφίεση και δραματοποίηση: Δύο αλληλοτροφοδοτούμενες τεχνικές που προσφέρουν δυνατότητες για άμεση εμπειρία, παιχνίδι, συζήτηση.
- Εικ. 5α, 5β Δραματοποίηση στα πλαίσια του κειμένου «Το Παραγάδι» (Γλώσσα Δ! τάξης, τ. 3 σελ.89)
- Εικ. 6α, 6β Μεταμφίεση: Αποτελεσματική τεχνική με απλά υλικά και μέσα που κατασκευάζονται εύκολα και γρήγορα. Δραματοποίηση στα πλαίσια του κειμένου «Τα πουλιά» (Γλώσσα Δ' τάξης, τ.3, σελ.86)
- Εικ. 7α, 7β, 7γ Δραματοποίηση στα πλαίσια του κειμένου «Η Ιερή Άλτη» (Γλώσσα Γ' τάξης, τ.4, σελ.62)
- Εικ. 8α, 8β Συζήτηση στα πλαίσια αφήγησης από την ελληνική μυθολογία. Φοιτητές από χώρες της Ευρώπης παρακολουθούν τις διαδικασίες ενταγμένοι στο πρόγραμμα «Μαθήματα Γλώσσας και πολιτισμού» του Πανεπιστημίου Ρόδου
- Εικ. 9α, 9β, 9γ Η Θοδώρα στέλλει με μίμηση μηνύματα που αποκόμισε από σιωπηρή ανάγνωση κειμένου. (Παιχνίδι για άσκηση των μαθητών στην επικοινωνία και έκφραση μέσω εξωλεκτικών τεχνικών)
- Εικ. 10α, 10β, 10γ Με κεντρισμένο το ενδιαφέρον η ομάδα διεκδικεί το δικαίωμα για εμπλοκή στη βιωματική, απολαυστική μάθηση.
- Εικ. 11α, 11β Τα παιδιά κεντούν με χρώματα, λόγια και σχήματα τη συναισθηματικότητα τους στον πίνακα.
- Εικ. 12α, 12β Τα παιδιά εικονογραφούν το δικό τους ποίημα «Τα είκοσι παιδιά», διασκευή από το ποίημα «Τα δεκατέσσερα παιδιά» του Ν. Βρεττάκου στα κείμενα Γλώσσας. (Οι δημιουργοί των έργων σχολιάζουν με γραπτό λόγο τα ζωγραφικά τους έργα.)
- Εικ. 13α, 13β, 13γ, 13δ, 13<sup>ε</sup>, 13στ, 13ζ, 13<sup>η</sup>, 13θ, 13ι Μαθήματα Γλώσσας και Πολιτισμού σε ξενόγλωσσους φοιτητές από Ευρώπη μέσα από τεχνικές βιωματικής δράσης (Συζήτησης, ζωγραφικής, μεταμφίεσης, δραματοποίησης) στα πλαίσια των μύθων του Αισώπου.
- Εικ. 14<sup>α</sup>, 14β, 14γ, 14δ, 14<sup>ε</sup>, 14στ, 14ζ, 14<sup>η</sup>, 14θ, 14ι, 14κ, 14λ Δραματοποίηση του κειμένου «Κάβος Γάτα» της Φ. Παπαλουκά (Γλώσσα Ε' τάξης) στα πλαίσια της τεχνικής, ανάπτυξης της δημιουργικότητας «Αλλάζω τους ρόλους και εκφράζω τον αυθορμητισμό και την επινόηση

- μου» (Οι καλόγεροι ορμούν στα φίδια. Οι γάτες επιβραβεύουν τους καλόγερους
- Εικ. 15α, 15β, 15γ Τα παιδιά διερευνούν ένα κείμενο σε συνεργασία με το διπλανό
- Εικ. 16α, 16β, 16γ Το «μαγικό χαλί» κάνει το πέταγμα στους χώρους της φαντασίας απολαυστικό ταξίδι στο όνειρο.
- Εικ. 17 Τα παιδιά ζωγραφίζουν την Ειρήνη του κόσμου δηλώνοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες πανελλήνιου διαγωνισμού.
- Εικ. 18 Η δασκάλα ευρισκόμενη σε εκπαιδευτική άδεια επισκέπτεται μια ημέρα το σχολείο για να ικανοποιήσει την ανάγκη των παιδιών και τη δική της να βιώσουν, έστω και για λίγο, διαδικασίες μάθησης καθισμένοι στο «μαγικό χαλί» που τα παιδιά είχαν φυλάξει, ιερό κειμήλιο, σε μια ντουλάπα.

#### ΣΧΟΛΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά σχολιάζουν τα έργα τους (Εικ. 12α, 12β).

Περιγράψω τη ζωγραφιά μου για το ποίημα της ομάδας μου «Τα είκοσι παιδιά»

α) Αλεξάνδρα

β) Τέα

**Β.** Τα ορθογραφικά λάθη γίνονται «τρελά» παιχνίδια ανακάλυψης της λανθασμένης λέξης κρυμμένης μέσα σε σχήματα καλλιτεχνικής έκφρασης και επινόησης που χαρίζουν απόλαυση και δημιουργούν στηρίγματα μνήμης:

- 1 «Η ψηλή κυρία με τις πεταλούδες» (Κρυμμένη λέξη: «ψηλός»)
- 2α «Η γυναίκα ονειρεύεται ένα ψιλό μπλουζάκι» (Κρυμμένη λέξη: «ψιλός»)
- 2β «Η γυναίκα τρώει ένα ψιλό γλειφιτζούρι» (Κρυμμένη λέξη: «ψιλός»)
- 3 «Το μαγευτικό τραγούδι των χρωμάτων» (Κρυμμένη λέξη: «τραγούδι»)

**Γ.** Ακόμη και η εκμάθηση του λεξιλογίου μπορεί να γίνει διαδικασία απολαυστικής μάθησης στα πλαίσια τεχνικών από το χώρο της τέχνης.

1. Αθηνά Μακρή
2. Αθηνά Μάκρη
3. Αθηνά Μάκρη
4. Άρτεμη
5. Φωτεινή
6. Αριστείδης
7. Ιάσωνας Ράπτης

**Δ. Ζωγραφική:** Ένας ακόμη κώδικας επικοινωνίας και έκφρασης στη διάθεση του παιδιού για δημιουργική έκφραση και μάθηση στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

1. Από το κείμενο: «Ο παππούς μου» (Γλώσσα Γ', τ.Δ, σελ.72)
2. Από το κείμενο: «Το ημερολόγιο της Βάσως» (Γλώσσα Γ', τ.Α', σελ.44)
3. «Ένα τσιγκανάκι στα φανάρια καθαρίζει τζάμια»

4. Εικονογραφώ την ομαδική μας αφήγηση: «Ο μαγικός κήπος που είχε πάντα Άνοιξη»
5. Ο Χριστός που γεννήθηκε μπορεί να ήταν μαύρος, κόκκινος, λευκός.
6. Ζωγραφίζω τη σκηνή της πρώτης παραγράφου από τη φανταστική ιστορία «η χελώνα»
7. Ζωγραφίζω με τη φαντασία μου κάτι από το ποίημα: «Το τραγούδι της αγάπης» (Γλώσσα Γ')
8. Ζωγραφίζω το δικό μου καλικάτζαρο όσο πιο άσχημο και ζαβολιάρη μπορώ.
9. «Το τσουνάμι» (Τέα, μαθήτρια Ε' τάξης)
10. «Το τσουνάμι» (Αλέξιος, μαθητής Ε' τάξης)
11. «Ο μπάμπ' Αντώνης και τα σαλιγκάρια» (Γλώσσα Δ', τ. Α, σελ.85). Μεταπλάθω τα λόγια της περιγραφής του κειμένου, σχήμα, κίνηση και φτιάχνω το δικό μου μπάμπ' Αντώνη.

#### **Ε. Διασκευές ποιημάτων**

1. «Τα είκοσι παιδιά», από το «Τα δεκατέσσερα παιδιά» του Ν. Βρεττάκου
2. «Τραγουδάς τη φτώχεια...», από το «Τραγουδάς το χιόνι» (Γλώσσα Ε, τ.Α')
3. «Αμάθεια δεν υπάρχει», από το «Μοναξιά δεν υπάρχει» του Ν. Βρεττάκου (Γλώσσα Ε, τ.Γ', σελ.7)
4. Διασκευή ενός ποιήματος με μουσική Ν. Μαυρουδή αφιερωμένο στους μαθητές της Στ' τάξης που αποφοιτούν.
5. Παράφραση από το ποίημα του Αλέξανδρου Πάλη «Πώς ήθελα» (Ανθολόγιο Στ' τάξης)

#### **Στ. Φανταστικές αφηγήσεις**

1. Με αφορμή τον τίτλο του κειμένου: «Ο κήπος την άνοιξη» του Α. Καρκαβίτσα (Γλώσσα Γ', τ.4, σελ.678) – Ομαδική προσπάθεια –
2. Στα πλαίσια του λεξιλογίου Γλώσσας (10 δείγματα)

**Ζ. Ρίμες:** Δείγματα επιμόρφησης και αυθορμητισμού των παιδιών με αφορμή ένα τυπικό γραμματικό φαινόμενο (εξαιρέσεις των κανόνων ορθογραφίας). Η δομή της ρίμας, ο τρόπος που αυτή περιγράφει μια κατάσταση, η μουσικότητα των λέξεων θέτουν σε λειτουργία νοερές εικόνες η οπτικοποίηση των οποίων προκαλεί το χιούμορ και χαρίζει απόλαυση στα παιδιά.

#### **Η. Εκμυστηρεύσεις της δασκάλας σε προσωπικό επίπεδο:**

1. 10-01-2005 (Το τσουνάμι)
2. 11-05-2006 (Η Πρωτομαγιά)
3. 24-05-2006 (Το μαγικό μαξιλάρι)

**Θ. Φύλλα εργασίας** (φωτοτυπίες) των μαθητών που σχετίζονται με την ενότητα 5 της εργασίας μας.



## **Α. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ**



1α



1β



17



18



2α



2β



2γ



2δ



2ε



2στ



2ζ



2η



3α



3β



3γ



3δ



3ε



3στ





3ζ



3η



3θ



4α



4β



5α



5β



6α



6β



7α



7β



7γ



8α



8β



9α



9β



9γ



10α



10β



10γ







12α



12β



13α



13β



137



138



13ε



13στ



13ζ



13η



130



131



14α



14β



14γ





14δ



14ε



14στ



14ζ



14η



14θ



14ι



14κ



14λ



15α



15β



15γ



16α



16β



16γ



17



18

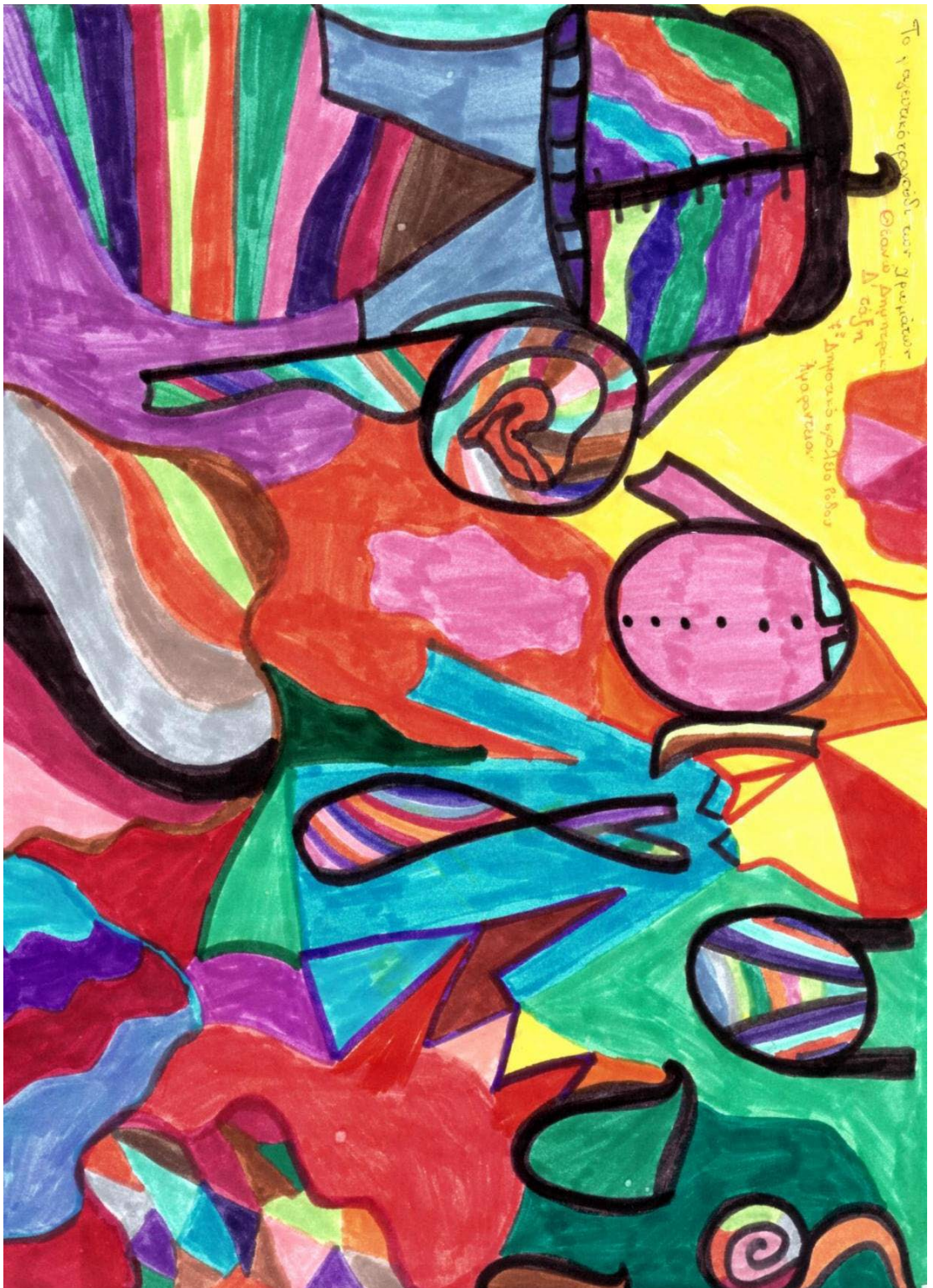
## **Β. ΤΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ**











## **Γ. ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ**

# Αθήνα Μακρή Ζωαή

λαίμαργος	καταπίνω	χαίρω	φαίρος	φύκι
λαίμαργος	καταπίνω	χαίρω	φαίρος	φύκι
λαίμαργος	καταπίνω	χαίρω	φαίρος	φύκι



Αθήνα μου, είσαι για αθάνατη Σωπαιός  
Μάθε μας και μας να Σωπαιόμαστε. Σ' ΕΠ' ΕΝΑΙΣΙΟΝΙΣΤΑ ΖΩΑΗ ΖΩΑΗ ΖΩΑΗ

# Αυτιά Μακρή 2005

• συλλογίζομαι	ανώφελοι	σκυτά
• συλλογίζομαι	ανώφελοι	σκυτός
• συλλογίζομαι	ασυγγίλον	σκορπία

λεγομίστη	αγκυρα	υπομίστη
λεγομίστη	αγκυρα	υπομίστη
λεγομίστη	αγκυρα	υπομίστη



Ο ραββίκος λέρος 2005  
 συλλογίζομαι τα  
 ταφία

Σίκο

Αυτιά Μακρή  
 2005

# Είμαι Όνειρο!

ακρη	αμφωδία	ανατριχιάζω	άνετα	καθίσμα	μοναστήρι
ακρη	αμφωδία	ανατριχιάζω	άνετα	καθίσμα	μοναστήρι
ακρη	αμφωδία	ανατριχιάζω	άνετα	καθίσμα	μοναστήρι

κωδός, πέλω  
 κωδός, πέλω  
 κωδός, πέλω



2005,  
 Αθήνα,  
 Μακρή

Ζουλιβσι  
 - Ένα  
 φανταστικό

2-2-2005

# ΑΡΤΕΜΙΣ

Πολύ ωραίο  
καρτέκι  
Λίσσα Λεξικό:

αιτημα	αιτηνη	προστασειω	προστατης
αιτημα	αιτηνη	προστασειω	προστατης
αιτημα	αιτηνη	προστασειω	προστατης



Προστασια	εὐλογία	διαδωω	διαδωρα
Προστασια	εὐλογος	διαδωω	διαδωρα
Προστασια	εὐλογος	διαδωω	διαδωρα



Τι κρύβεται  
μέσα σου  
Τα φίλα

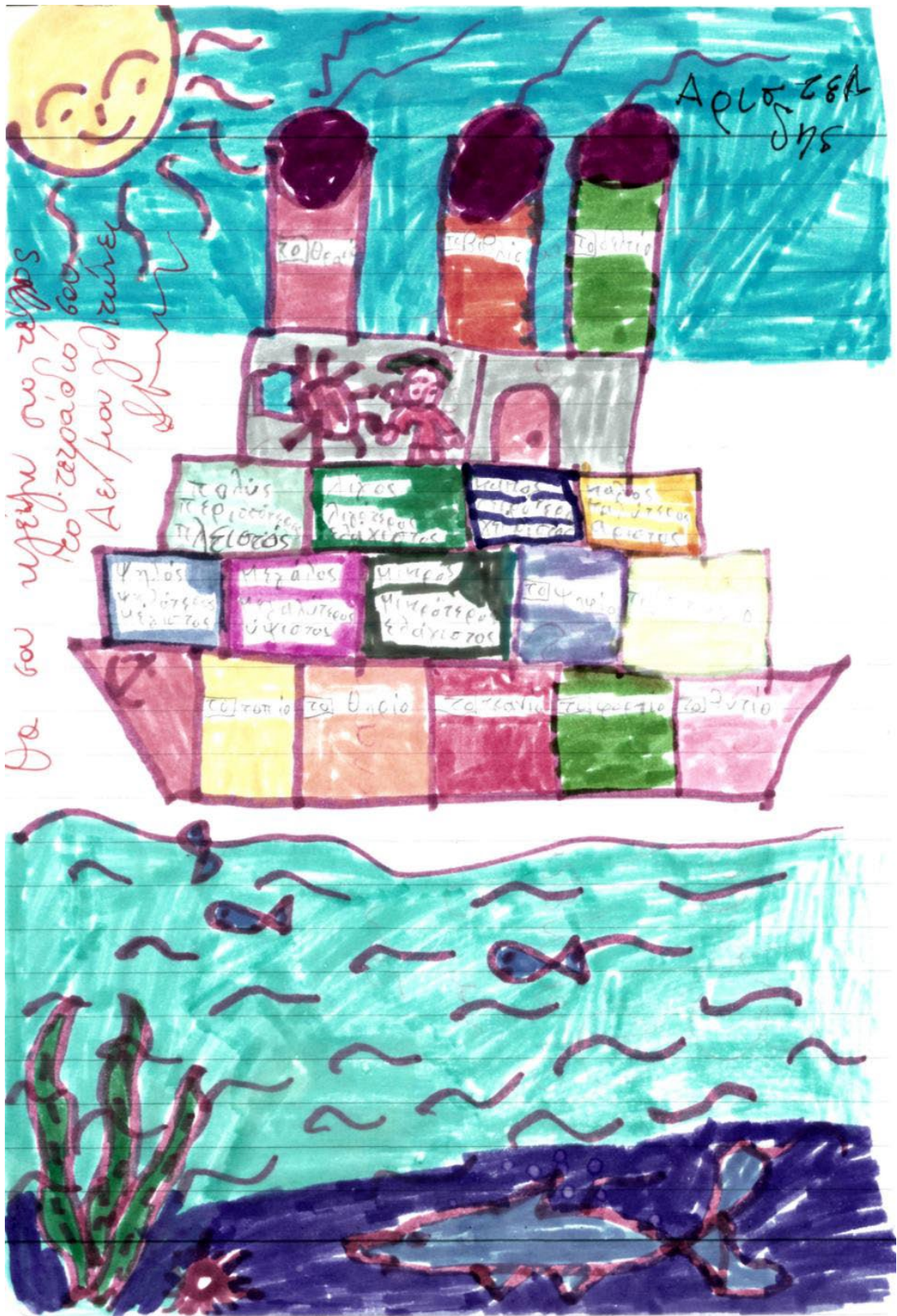
διαδωση	εβριος	καρπυιο	φωση
διαδωση	εβριος	καρπυιο	φωση
διαδωση	εβριος	καρπυιο	φωση

Πολύ ωραίο  
καρτέκι  
Λίσσα









*Αγιόγραφο  
Le Souffleur!*

Ιάσρα Πατρης  
Σε 12 Ρόδου  
Τα 7η Ε2



**Δ. ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ: ΕΝΑΣ ΑΚΟΜΗ  
ΚΩΔΙΚΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΦΡΑΣΗΣ**



Τα παιδιά Συγκρίσαν  
 αν' όλα βίωσαν στα  
 Παιδιά του σχολεία -  
 Ζωοειρήνης



Ε. Σιμη: Το γηροκόριο της Βιάννης  
 (Συγκρίτω τη σκηνή του και Τίωσα τη:1  
 στην εαση: Η Βιάννη - με τον αεριο της  
 οελων











Ζωγραφισω τη σελυνη της ηρωεως παραρραου απο τη πρωαοτλικη λογοα

Kacpiva  
Takiava

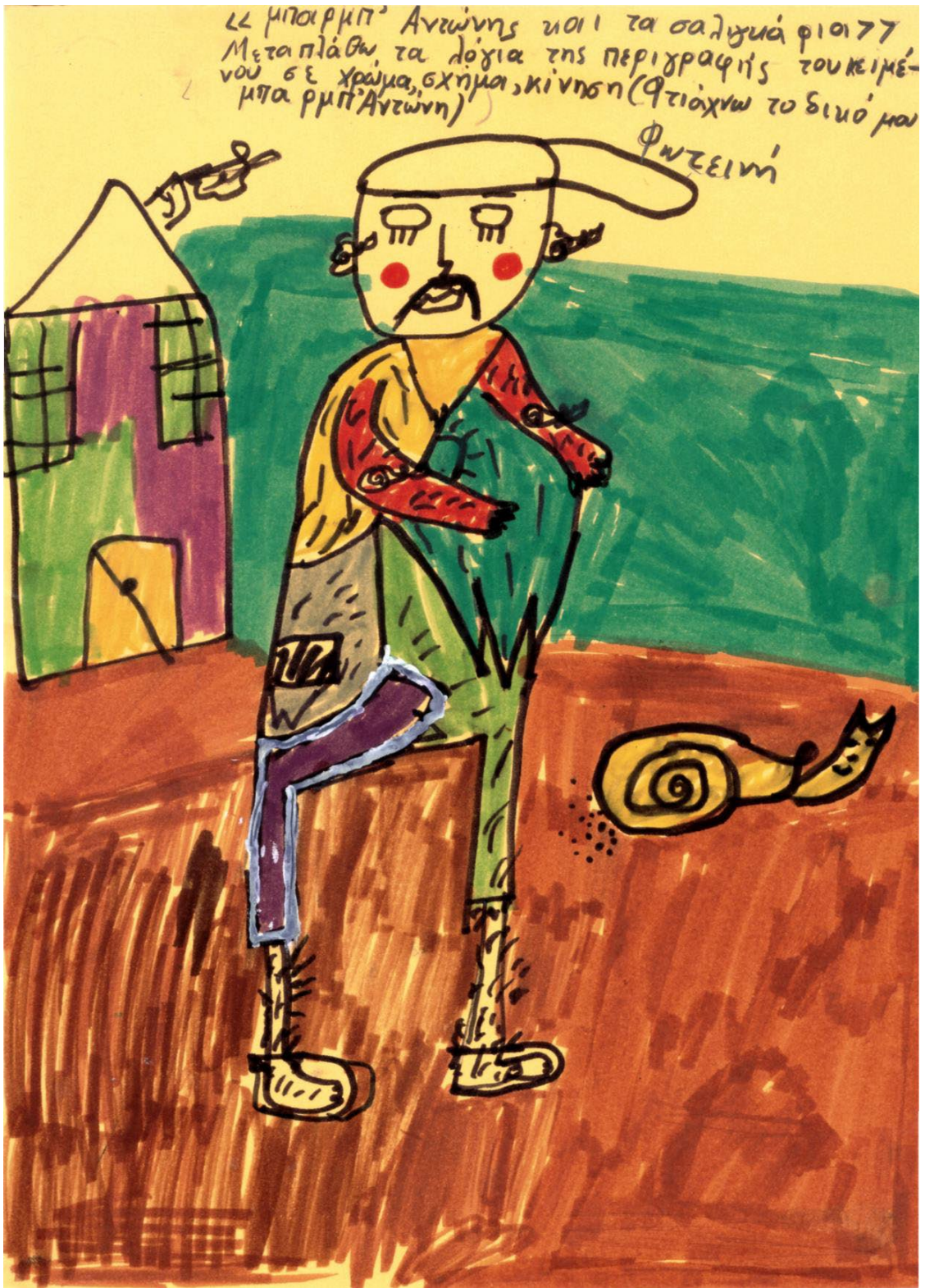


Հայրազնի Տառապանակ  
Եւ ուրիշքա զԵրկր  
Ին զարշաօճի  
Հայ, Կալի Եւ  
Արարաց









## **Ε. ΔΙΑΣΚΕΥΕΣ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ**



Τα είκοσι παιδιά,  
Αιφάνκη από το πρήγμα, τον  
Νικηφόρον Βρεττακόν: Τα δεκαπέντε παιδιά  
(Γλώσσα Α' τάξης, σελ. Γ' σφ. 58)

Έβλεπες  
πως άνοιξε μια πόρτα στην καρδιά σου.  
Πως μπάναν χαρούμενα τα είκοσι  
παιδιά,  
ψέφονγυϊτότας. Τα μάτια της λαμπύριζαν,  
ηλιούς φωτεινούς, ο' ουρανομένους ουρανοίς.  
Τινάτοτας την πρηνή γύεζα απ' το  
προσωπο τους  
τα τρέλαινες με τη χαλρήνη της γυχή σου  
ενώ / η γυχή σου χλίκαιτε τη σκέψη  
τους

«Οτι θέλει μπορεί ο δαύκατος να  
πλασει με την αγάπη του: Παιχιδία,  
τρέλεις, Ιωγραφίεις, χάρεις και γαντα-  
είεις, κούβειτες της αγάπης και  
της μάθησης...»  
γιατι στο μυαλό μας φυσάει ψυχρές  
ο άνεμος της αδιεξοτίας.

Έβλεπες πως πλαθείς με τα δυό σου  
χέρια την αγάπη.  
Έβλεπες πως ακαμάδεις με τα δυό σου  
χέρια την καρδιά τους  
κι ανερενόσαν πως μπαίνεις στην τάξη  
με γίλιες δυο σκαλαδίες στο μυαλό  
μ' άπειρα χαμόγελα στην γυχή σου.

Η ομάδα:  
Μαρίνα Μαυλιή { Σμιχάλης  
Νίκος Λεπικίς { Μπαρδής, Ποσειμ  
Αχιλλέας Μαυλιής { Οδυσσεύς, Μαυκαράς  
Βσηνά Μακρη { Χρηστος Τόλης  
Μιχαήλ Τσολλιάς { Τσα Ντερβίση  
Ορέτζα Αζιάι { Αλέξιος Παμνιδής  
Δέσποινα Καστανίκη { Ελευθέρα Μαυκαρώτη  
Δημήτρης Ζορμπού { Ιάσωνας Ράισης  
Αλέξανδρος Τσαλιγιά  
Μανώλης Λυκού

17-2-2004

Παίζουμε με στίχους ακολουθώντας τα βήματα του ποιητή

### Τραγουδάς τη φτώχεια

Τραγουδάς τη φτώχεια απ' του σπιτιού σου  
τα πλούτη και την αργοντιά,  
Να την τραγουδήσεις απ' του Δηριάδου,  
αν μπορείς, την άστεγη μιλιά.

(Αημητήρης-Τέα  
Στέφανος.)

Να την τραγουδήσεις με τη τσιγκαλιά,  
στα βρεχμένα και σχισμένα της σκουπιά,  
Τραγουδά την με τα άστεχα παιδιά,  
που στέκων στα γαυάρια ικετεύτικά.

(Μαρίνα-Τέα-Ιάσωνα  
- Αρζέμη)

Να την τραγουδήσεις με τα όργανα  
που δεν έχουν μια δέσση αγκαλιά,  
και γεμίζει πόνο, πίκρα, παχυνιά,  
η μικρούλα, η γεωγούλα τους καρδιά.

(ομάδα)

Να την τραγουδήσεις πλάι στον Τσουκίμι  
τα παιδιά  
που έζησαν τον θάνατον την κρύα παχυνιά  
και πέρνουν όρφανα, γωδία, μοναξιά  
όταν εσύ ξεδιγέσαι στα πλούτη και τη  
δέσσησά.

(ομάδα)

Αθήνα



Αημητήρης-Τέα-Στέφανος  
10-2-2005

Αόριστε στα παιδιά νέα λέξη  
Αυτά είναι κοντά > Τε παραφρεσ  
από χαρτόνι και πλαστικό  
και η όλη έδωσε τη λέξη 'έκκοι'  
ως ευγενική έννοια

# Αρμόδια Μακρή 2005

«Αρμόδια δεν υπάρχει»

(Αρμόδια)

Αρμόδια  
Τα παιδιά παίζουν με βίχους ακολουθώντας τα βήματα του Ν. Βρεττάκου στο ποίημα:

«Μοναξιά δεν υπάρχει» (Γλώσσα Ε, τόμος Γ, σελ. 7)

Αρμόδια δεν υπάρχει εκεί που ένα παιδί παίζει ή ζωγραφίζει ή πλάθει φανταστικές ιστορίες (Μιχαήλης-Αλέξης)

- Αρμόδια δεν υπάρχει εκεί που ένα παιδί:
  - γράφει ευχαριστήριο για μαθηματά του. (Μάνος)
  - ακούει τις σκέψεις του άλλου παιδιού. (Αρετή)
  - κινεί την αγάπη στα μάτια των άλλων γύρω του. (Δρέζανος-Μαίρη)
  - προσφέρει τη σκέψη του στους άλλους. (Τέα)
  - παίζει τη δασκάλα του με λόγια και πράξεις. (Αλέξης)

Αρμόδια δεν υπάρχει εκεί που τα παιδιά διασκεδάζουν με τρέλες στην τάξη τους (Αθηνά-Μισέλ)  
ψάχνουν τα κλειδιά της καρδιάς της κυρίας τους. (Μισέλ-Νίκος)

- Αρμόδια δεν υπάρχει εκεί που μισή δασκάλα
  - σαλεύει ανασητώντας τις ιδέες των παιδιών. (Μαίρη-Γεώργιος)
  - προσφέρει στα παιδιά το μαστό της γνώσης. (Τέα-Μαίρη-Χρήστος)
  - χαρίζει την αγάπη της σαν γνώση, χαρά, και φαντασία. (Μαρία)
  - μπαίνει στην τάξη μ' ένα χαμόγελο για καθημέρα. (Αχιλλέας)
  - μ' ανοιχμένα τα δυο μακάρια χέρια της περιμένει τα παιδιά. (Ορνέλα)
  - μερόνυχτα αγωνίζεται για τα παιδιά του κόσμου. (Μαίρη)

▼ φτιάχνει καρτέλες, καρτελάκια, παιχνίδια  
παιχνιδάκια. (Αλέξης-Τέα)

▼ προσφέρει το νερό της γνώσης, της αγάπης και  
της δικαιοσύνης. (Μάνος-  
Αημήτης)

Αμάθεια δεν υπάρχει εκεί που:

▼ ο αέρας μυρίζει απ' την αγάπη του άλλου.  
(Τέα)

▼ φωνές χαρούμενων παιδιών ακούγονται στην  
τάξη. (Στέφανος)

▼ η γραμματική γίνεται παιχνίδι και το παιχνί-  
δι γραμματική. (Τέα)

Η ομάδα της Ε<sub>2</sub> Τάξης. 8<sup>ον</sup> Δ.Σ. Ρόδου.  
Δ/δα: Δ. Φραγασιάδη.  
4-2-2005



2005  
Αθηνά  
Μοκρη

Η Κύρια  
ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ  
ΠΕΡΩΝ ΚΑΙ  
ΒΑΡΚΕ ΔΑΤΩΝ



Το χαρίζουμε στα παιδιά της δ' τάξης  
που σε λίγο αποχωρίζομαστε

8<sup>ο</sup> ΔΣ Ρόδου/Α/Ναυδ. Αθανασιάδη 18-5-2005  
Κάνουμε διασκευή ποιήματος (Εταβή)  
Παιχνίδι: «Κάνουμε δικό μας ένα ποίημα»

«Θα βρεθούμε ξανά»

Εδώ θα κρύψω στη θάλασσα  
κοχύλια τα χρόνια που έζησα  
εδώ θα μου φέρει το κύμα  
ένα γράμμα με αγάπη και ρίμα  
η Μαρία, η Δημήτρης, η Δανά  
ο Γρηγόριος, η Μαίρη, η... Αθηνά

Θα βρεθούμε ξανά  
όταν όλα για μας έχουνε τήξει  
στη δασκίλα γιδια  
γέλιο, παιχνίδι να πεις, μην αφήσει.  
Θα βρεθούμε ξανά  
όταν ύδατι θα έχουν αλλάξει  
στο Μιαάτη γιδια  
στον Αλέξη αστέιο να πεις να χελάσει.  
Θα βρεθούμε ξανά...

Εδώ, γαλήνια μου θάλασσα  
που φέρεις τις τρέδες που χαρηκα,  
εδώ θα μου στείλει τ' αγέρι  
ένα γράμμα απ' τ' αφέχαστα μύση,  
τα δικά μας τα λόγια τα τρυφερά.  
Μανό, Αρτεμής, ε'όλους χεια-χαρά

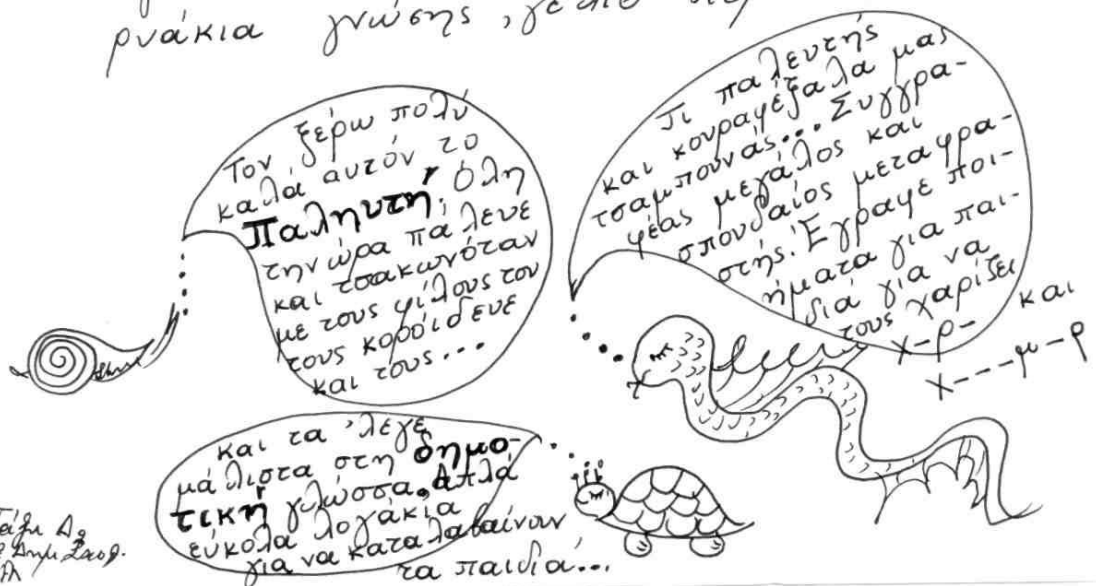
ΜΟΥΣΙΚΗ: Νότης Μανουβής  
Στίχοι: Ομάδα Ε2 (8<sup>ο</sup> Δ.Ε.)  
Α/Να τ'άξης; Δ. Αθανασιάδη

Παράφραση από το ποίημα του Αλέξανδρου Πάδη «Πώς ήθελα» (Ανθολόγιο Σε'ταψης)

Πώς ήθελα σχολείο να πηγαίνω  
 αγ! θα 'μωνα παιδί μελετηρό.  
 Πρωί πρωί στο δάσκαλο να τρέχω  
 να εκέπτομαι, να λέω, να ρωτώ.

Δε θα 'χαγα χρυσό καιρό να ακούω  
 και παίζω να γράφω να γελάω.  
 Παλέματα και κόλπα να παραδιάσω  
 τραγούδια, μύθους, τρέλες να γεγνώ

Αν ήμωνα κι εγώ μικρό παιδάκι  
 της ταψης μου καμари τρυγερό,  
 αγάπη, χάρη, γνώση θα σκορπούσα  
 ρυακία γνώσης, χέδιο περιεσό.



## **ΣΤ. ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ**

**Πλάθω φανταστική αφήγηση με αφορμή τον τίτλο του κειμένου: Ο κήπος την άνοιξη  
(Ομαδική προσπάθεια)**

**«Ο μαγικός κήπος που είχε πάντα άνοιξη»**

Ήταν κάποτε ένας μαγικός κήπος που είχε πάντα άνοιξη. Εκεί όλα τα πλάσματα ήταν χαρούμενα και ευτυχισμένα αφού η Άνοιξη είχε το θρόνο της εκεί κι έκανε τον τόπο γύρω όμορφο κι ονειρεμένο.

Όλοι οι άνθρωποι αγαπούσαν και φρόντισαν το μαγικό κήπο σαν κάτι πολύτιμο που δεν ήθελαν να χάσουν. Τα βράδια που οι άνθρωποι κοιμόντουσαν, τα δέντρα ζωντάνευαν, χόρευαν, τραγουδούσαν. Οι άνθρωποι άκουγαν αυτά τα γλυκά τραγούδια και νόμιζαν πως ήταν όνειρο.

Όλα τα πλάσματα στο μαγικό κήπο έπαιρναν τη νύχτα ζωή. Η Άνοιξη, νεράιδα ζηλευτή περνούσε τη νύχτα, έριχνε μια μαγική σκόνη στη γη, οι ρίζες ζωντάνευαν, έβγαιναν από το χώμα κι έκαναν τα δέντρα και τα φυτά να χορεύουν και να τραγουδούν γλυκό νανούρισμα για τον κόσμο.

Όταν στον κήπο πήγαιναν μόνο παιδιά, τα δέντρα, τα φυτά, κι όλα τα πλάσματα της γης ζωντάνευαν και τη μέρα. Αντάμωναν τα παιδιά κι έπαιζαν μαζί τους τρελά παιχνίδια, καμώματα φανταστικά.

Ο κήπος μπορούσε να σηκώνεται και να πηγαίνει παντού σαν μαγικό χαλί. Έπρεπε όμως οι άνθρωποι να σκάβουν με τόσο κόπο κι αγάπη τον κήπο που ο ιδρώτας τους να γίνεται ποτάμι που κυλά, ποτίζει κάθε τι εκεί και ζωντανεύει τον κήπο κάνοντας τον να πετά μακριά για να δώσει χαρά και σ' άλλα παιδιά.

Όπως ταξίδευε ο κήπος, πήγαινε σε χώρες παγωμένες και φτωχές και έπαιρνε τα παιδιά τους σε άλλες πλούσιες και ζέστες. Καθώς ταξίδευαν, η Άνοιξη έλεγε στα παιδιά παραμύθια και πράματα μαγικά σε μια γλώσσα που την καταλάβαιναν ότι καταλάβαινε κάθε παιδί σε κάθε μεριά της γης. Ήταν μια γλώσσα που έβγαινε απ' τα χέρια, τα πόδια της, το κορμί, μέσα από μια κίνηση γεμάτη νόημα και ζωή.

Η Άνοιξη έλεγε στα παιδιά να πιστεύουν σ' αυτήν και τότε όλη η γη θα γινόταν χαρά και δε θα υπήρχαν πλούσιοι και φτωχοί, αδύνατοι και δυνατοί.

Ο κήπος πέρασε από ερημωμένες χώρες και τις γέμισε ζωή και από χώρες λυπημένες που το κακό βασίλευε εκεί κι έφερε ειρήνη, καλοσύνη και ζωή αληθινή.

Πέρασαν κι απ' το Θεό και τα παιδιά του είπαν τα παράπονα τους που άφησε τον κόσμο να χαλάσει. Και είπε στα παιδιά ο Θεός: «Εγώ πάμπολλα δίνω τα καλά μου στη γη. Οι άνθρωποι κάνουν κομμάτια τη ζωή. Πείτε τα λόγια μου στη γη: οι άνθρωποι να ξανακάνουν όπως τους έδωσε τη γη.»

Και ξανακατέβηκε ο κήπος και ρίζωσε στη γη κι όλα τα πλάσματα ξεκίνησαν να κάνουν καλή, χαρούμενη και δίκαιη τη ζωή στη γη.

Η ομάδα της Γ' τάξης  
του 8ου Α.Σ. Ρόδου:

1. Δημήτρης Ροδός	14. Γιώργος Μαρτίτζακ
2. Ηρώ Αντακούρα	15. Σταμάτης Παπαϊωάννου
3. Φωτεινή Θεοδωράτου	16. Καλλιόπη
4. Σοφία Σαββίτη	17. Αριστέλης Αγάς
5. Νικόλαος ΚΑΠΡΟΣ	18. Μιχαήλ Σοφία
6. Κατερίνα Τσάνου	19. Πελαγία Χατζηνικητιά
7. Μιχαήλ Χρ. Αναστασίου	20. Οδυσσεύς Κωνσταντίνος
8. Κατερίνα Παπαγιά	21. Μάριος Γεωργίου
9. Ίρινα Κυπριώτη	22. Μαρία Κοκκιμάτη
10. Αναστασία Γεωργίου	23. Αναστασία Κωνσταντίνου
11. Ανδρέα Μόνα	24. ΑΝΔΡΕΑΣ Κωνσταντίνου
12. Χαράλαμπος Αναστασίου	
13. Βαγγέλης Μίνης	

Η δασκάλα μας  
Σταματία Φραουσαϊδή



7.2.2005

Πλάθω μία φανταστική ιστοριούλα με τις λέξεις:  
μοναφία, καθρέφτης καθρεφίζω, ρυάκι, ελεεύω, κείδος - κείλιμ.

Τίτλος: "Κανένας δεν νιώθει μοναφία"

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ο κύριος Καθρέφτης.  
Όταν πήγαινε περίπατο γνώρισε την κυρία Δειλάκι.  
Τελικά αυτοί γνωρίστηκαν καλά και θέλησαν να παντρευτούν  
από τον πόθο που είχε ο ένας για τον άλλο, τον κύριο  
Σαλεύω. Παντρεύτηκαν. Για "μήνα του μέλιτος" πήγαν στη  
αύρα Ρυάκι. Εκεί κανένας δεν ένοιθε μοναφία γιατί τον καθρέφει-  
ζε πάντα το πρόσωπο του άλλου! Σε ένα χρόνο η κυρία  
Δειλάκι γεννήσε το μωράκι της που το ονόμασαν Κείδος. Ο  
Δείλος όταν μεγάλωσε ανακάλυψε πως ήταν ένας μάγος  
εβουδαίος. Έκανε πολλά καλά στον κόσμο... ένα καλό...  
ήταν... πως τώρα ήθελε να μην υπάρξει μοναφία που-δε-  
να!!!

Μαίρη



Άρτας.

7-2-2005.

Πλάτω φανταστική ιστορία με τις λέξεις  
της καρδιάς:

μοναξιά ✓  
καρτέρας ✓  
καρτερίδι ✓  
ρούμι ✓  
βαδύω ✓  
αίθος ✓  
χεδύμι ✓

Μια φορά και έναν καιρό μια όμορφη νεράδα που την έλεγαν Μοναξιά αποφάσισε να καθίσει για να δει το κομμένο ρούμι που κάποτε κατάνηε ένα καρτέρας. Το ρούμι αυτό καρτερίδι όσους ξεδιψούσαν από το νερό του και τους έκανε διάφορα πράγματα όπως πολλές και διάφορες μεταμορφώσεις.

Πάντα η νεράδα Μοναξιά ένωθε μοναξιά καις δεν ήθελε για τί. Όλοι ναμίζανε πως ένωθε μοναξιά διάτι ήθελε να γίνει ένα παιδί. Μια μέρα έμεινε έμυος από την ένωθε κομμένο της και το ονόμασε χεδύμι.

Το σκόρασε εσύ γιατί είχε ένα κείλος γαυός  
Η νεράιδα κλονάγια σε ενωθε για φονας  
Αλλά τότε ενωθε φεχάθη καράι.

17-2-2005

Ψιλάνω για ιστοριούλα με τις λέξεις της καρτέλας:

Απρέμης



Κενόερβο  
συμφωνώ  
Πιέλω  
Μελετώ  
καταγεωδίζω  
υλικό  
είδος  
τροχός  
ατμός

Μια φορά με είναι καιρό γούσε μια νεοέδη που την έλεγαν Συμφωνία. Γιατί την λέγαν έτσι; Διότι σε ότι και να της έλεγαν ευείνη ανα- ντούσε συνεχώς «συμφωνώ».

Η κυρία Συμφωνία είχε όντρα και δυο μικρά παιδιά. Ο Άντρας λεγόταν Καταγεωδίζω και τα δυο μικρά αγόρια λεγόταν Τροχός και Ατμός.

Τα παιδιά ήταν γιγάντια. «Μελεμούσαν» τον πατέρα τους στις ερωτήσεις. Γιατί, γιατί ο πατέρας τους γαδούταν στη τηλεόραση κι έβλεπε αθητικά. Ενώ τα παιδιά ήθελαν να δουν παιδικά. Ο πατέρας έλεγε από πιο υλι- κό έχετε γιαστή; Τι είδους; Τα παιδιά δεν απαντούσαν. Κι εμείς τα ήξερε μέχρι που τα παιδιά με μια φωνή έλεγαν «δυσχνώ ην πατέρα».

17-2-2004

Φτιάχνω μια συνεβθηματική ιστορία με τις λέξεις, απλά

Πουκάμισο  
σχόνοια  
κουτάλι  
χόμα  
τσάντζα

Μαρία μου  
πράγματα είναι  
πολύ συναισθηματική  
η ιστοριούδα σου.

Ο παππούς Μανώλης ήταν σχόνοια <sup>εργαστήρια με το παππού</sup> και ζούσε μόνος του. Δεν είχε κανέναν για παρέα. <sup>Μανώλης</sup>  
Η μόνη του συντροφιά ήταν η τσάντζα του και <sup>της</sup>  
η χόμα του, όπου τα είχε από τα σχολικά του χρόνια. Τα κρατούσε ενθύμια, γιατί ήταν από τα παιδικά του χρόνια. Ανοίξε το σιρόπι του και βρήκε μέσα ένα κουτάλι που του είχε κάνει δώρο μια φίλη του. Καθώς κι ένα πουκάμισο. Το άγγιξε και ήταν τόσο απαλό. Όλα αυτά τα πράγματα του έφεραν αναμνήσεις από το παρελθόν. Τις παρέες που είχε τότε και τώρα είναι μόνος χωρίς έναν φίλο παραμόσο μερικά ενθύμια από το παρελθόν. Ο παππούς Μανώλης έκατσε στην πολυθρόνα στην κουζίνα και αναπολούσε το παρελθόν με δάκρυα στα μάτια.

Μαρία Ελεοθερίου

Πέμπτη 11 Μαρτίου 2004

Κάνω μια δική μου ιστοριούλα με τις  
νίκες: σπίρτα, Σανίδι, Σεισίμος, Φρατζόλα.

Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε σ' ένα  
δάσος από σπάρτα, ο κύριος Σεισίμος Σεισιό-  
γλου που ήταν δάσκαλος.

Έπειτα ποτα έμενε η κυρία Φρατζόλα  
με το γιό της Σανίδι.

Ήταν ένα όμορφο και θαυμάσιο παιδί αλλά  
ήθελε να γίνει αρχαιολόγος.

Χρειαζόταν λοιπόν μόρφωση.

Πήγε λοιπόν στην πόλη χεμάτος  
ταρά να αγοράσει καινούργιο κοστούμι.

Του το έδωσε η κ. Φρατζόλα και πήρ-  
χε να του πάρει τα σχολικά αξεσουάρ.

Έτσι πρῶτι γούθησε κραια πήρε τα  
βιβλία του και ξεκίνησε για το σχολείο.

Έτσι να έχει δάσκαλο τον κ. Σεισίμο.

Ο Σανίδι ήταν πολύ καλός μαθητής  
και προόδευσε στη ζωή του. Έγινε  
αρχαιολόγος. Έβρισκε σπάρτα που είναι θαντεί  
πριν χρόνια πάω από τη ση.

Τι καλό παιδί!!

Αλεξάνδρα

Αρσενός.

574

Πλάθω μια γαλασική ιστορία με τις λέξεις της παρέλης: μαρινάδα

- μαντείω
- δερμός
- δερμαίνω
- κούτσουρο
- τσάνι
- τσάπια
- αγύγι
- αγχιόλης

Θαύρα 11-2-2005  
 Ο γάμος η ιστορία σου  
 (έ), συνταξία σου  
 μια βραδιά στο  
 γαλασικό σου  
 θα ηδύατος  
 είναι προαγής σου  
 μαριλάκη σου

Σε μια μαρινή χώρα την χώρα την ονειροχώρα γάισε ένας άμαρτος και πολύ ευτυχός μαριόφος ο Ισάνας-Ισάνης.

Αυτός ο παλιός σου, είχε ερωτευτεί γάιρεσε μια όμορφη δεσποινίδα την κυρία αλλάγια - αλλαντείου. Η κυρία αλλάγια όμως δεν του έδινε παδόλου σημασία γιατί δεν ήθελε να έχει έναν τσάνιο κύριο για γαμπρό της.

Η κυρία αλλάγια αγαπούσε πολύ τον κύριο κούτσουρο-κούτσουράιο έναν απεινός αγχιόλης.

Μια Δευτέρα η κυρία αλλάγια είδε τον κύριο Κούτσουρο να κουβαλεί με το αγύγι του τον κύριο Ισάνα τον μαριόφο. Πάει η παλιή σου και τον έκανε βούρλινο τον μαριόφο μας. Τον έκανε περίη των ευλιών μπροστά σε όλο τον κόσμο αυόφα και σου Κούτσουρο.

Ο Ιωάννης ο μαθητής έγραψε αυτό το ναυό  
του και σε γανειδε ποτέ την κωπία αλλοίως  
και τον Κούρσοπο τον αγυιότη.

Την επόμεν μέρα πανρεύτησαν και πιά  
σαν δυο δίδυμα γλυκά παλικά την  
Τρέδα-Κοτσισίδα και τον Κούνα-Κουτσουράδα





"Καζζιπορν

16-5-06

Ιστοριούλα με τις λέξεις: κομπούς ή ο  
(κόμπορας), βουτιά, σαυί, αμοζουά, εζηνά.

Μια φορά κι ένα καιρό, στον  
καιρό που οι κόμπορες ήταν κομποί,  
ο Διαμαντής, ο κόμπορας έγινε  
αρχηγός στο χωριό και ζήτησε τη βοήθεια  
της κόμπρας Μαρίας, της αδελφού,  
για να βρει τρόπο να γίνει βασιλιάς.

- Κι έχω τι θα κερδίσω από αυτή την ιστορία; είπες, η αδελφού.
- Θα έχεις ζωή χαρισάμενη, δεν θα το βάλεις στα πόδια, θα κάνεις ό,τι θέλεις.

Σύμφωνοι;

- Σύμφωνοι, είπες η αδελφού. Αλλά τι θα κάνουμε. Θα πάμε στο χωριό, θ' ανεβούμε στο βουνό και από την κορυφή θα ρίξω ένα σαυί φουσκωμένο. Εσύ θα είσαι, από πάνω, θα κάνεις μια βουτιά και θα τρυπήσεις με το ράμφος σου το σαυί. Εγώ θα πω ότι σκότωσες το κακό δεινό.

Έτσι, θα γίνεις ήρωας, θα πάμε και στο άλλο χωριό, έτσι θα γίνεις αγαπητός σε όλους.

Με τον τρόπο αυτό όλη η εσαρχία θα  
γνωρίσει να γίνεις εσύ ο βασιλιάς  
και εγώ θ' ακολουθώ κάθε σου βήμα  
και θα εξηγή στον κόσμο τα κατορθώ-  
ματά σου.

Έτσι κι έγινε. Αλλά η συμφωνία δεν  
τηρήθηκε. Η Μαριώ μπόησε δε κλοουβί-  
για να μην πωτήγιά κότες και ο υόμορ-  
της λέει:

- Θα'χεις ζωή ευτυχισμένη. Αυτό σου  
άξιζε.

Από τότε η αλεπού σήρε το μάθημά  
της, αλλά έβλεπε κάθε ώρα τα  
μικρά ζωάκια του χωριού, χλευσού-  
σανε για ευείμ. Ευείμ τα'βλεπε  
και γάλενε και κάθε στιγμή έβλεπε  
το καδένα ζωάκι γητό ή στη  
σχάρα. Και καδώς χόρευαν, έλεγαν:

- Κυρ-αλεπού, κυρ-αλεπού,  
σου είναι η ουρά σου

και η αφεντιά- και η αφεντιά σου  
σου? χάσες και την, και την οσπριά σου.  
Τα ζωάκια τα μικρά  
δεν τα πωτήγιάς τσα.

Και όλοι, είμαστε εντυπωσιωμένοι  
γιατι είσαι φυλακισμέη.

Παίζουμε όλοι με χαρά  
για τη λεβεντιά σου, παλιναρά (τα <sup>κίονα</sup> κίονα)

- Και το χωριό στο σόδι,  
γιατι είσαι, είσαι βόδι. (την αδελφού.)  
Η αδελφού, ευνευρίστηκε μ' όλα αυτά,  
αλλά σκεφτηκε πως, τελικά, ο  
κόμορας της την είχε στήσει. Ο, τι  
και να 'κανε, δεν θα την ελευθέρωνε,  
γιατι, τα σίδερα του κλουβιού ήταν  
ατσάλινα και όταν τα αγκίζεις,  
βράζουν ηλεκτρισμό.

Έτσι την έθαδε η μακομοίρα η  
αδελφουδίτσα και όλο σκεφτόταν:

- Πώς, μα πώς ξεγελάστημα από έναν  
από κόμορα!!

Δευτέρα 15 Μαΐου 2006

Θέμα: Φειάχνη ιστοριούλα με τις λέξεις της καρτέλας:  
τοντός, -ή, ο, κόκορας, βουζιά, σακί, ακολουθώ, εξηγώ.

Απο: Γλωσσα

Όνομα: Κατερίνα Τσάκωνα

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένας κόκορας. Αυτός ο κόκορας τα πρώτα πήγαινε σε μία νεράιδα, όπου αυτή τον μεταμόρφωνε σε ένα όχι απλό κόκορα αλλά σε κούκλο κόκορα. Όταν αυτός ο κόκορας πήγαινε στην παραλία όλες οι κοπέλες τον ερωτεύοντουσαν φρέια. Όμως το φύλλο αυτό διαρκούσε μόνο 3 ώρες. Μια μέρα που πήγε στην παραλία ο κόκορας, παρασηφθάρκε και έκατσε μέχρι την νύχτα. Τότε μια λάμψη περικίνησε τον κόκορα και άρχισε να μεταμορφώνεται στον κανονικό του εαυτό. Οι κοπέλες που τον είδαν άρχισαν να κλίνουν τα μάτια τους από το άσχημό του σώμα και πρόσωπο. Τότε οι κοπέλες άρχισαν να φέρουν και ο κόκορας να τρέχει από πίσω του και να τους λέει:

- Μα, να σας εξηγήσω. Είπε ο κόκορας
  - Τι να μας εξηγήσεις βρε; Που άμα σε αποπιάξω από το ραμφός θα πας από 'κει που ηρθεη κακομαρη μου. Είπε μια από τις είκοσι κοπέλες κίεσσαν πανικόβλητες.
  - Είσαι πολύ τοντός. Είπε μια άλλη κοπέλα.
- Ο κόκορας απογορευτηκε πολύ. Ήταν σαν να έκανε μια βουζιά στην αποτυχία.

Τότε πήρε το σακί του και πήγε στην νεράιδα.  
Εκεί η νεράιδα του είπε διάφορες συμβουλές. Εκείνος  
της ακολούθησε και ζωή του καλύτερα.

Τότε η νεράιδα του είπε:

Μερικοί άνθρωποι βλέπουν μόνο την εξωτερική  
εμφάνιση του άλλου και όχι τον εσωτερικό του  
κόσμο. Ενώ πρέπει να βλέπουμε πρώτα τον εσω-  
τερικό κόσμο του άλλου δηλαδή την καρδιά  
του και την ψυχή του.

Δευτέρα 15 Μαΐου 2006

Τσίνα

Λογιστικά με τις λέξεις της καρτέλας: πατήρας-ή-ο, κόκορας, βουζιά, σακί, ακουθιά, εξηγή.

Όπως ξέρουμε όλοι οι κόκορες δεν καλυπτούν. Υόρμη όμως ένας ελεύθερος κόκορας που έμενε σε μια ψωλιά. Όταν περνούσε κάποιος άνθρωπος από τη ψωλιά του ο κόκορας τον ακολουθούσε.

Υπήρχε κι ένας πατηράς άνθρωπος που τον έλεγαν Κωστή. Όταν περνούσε από κάποια μέρη οι γείτονες του φώναζαν: «Καλέ Κωστή, που τη βρήκες όλη αυτή την εξηγή και την πατηρά και δεν μας δες τίποτε;» Κι εκείνος τους απαντούσε: «Είναι χάρισμα από τους προπαππούδες μου και τις προγιαγιάδες μου». Οι γείτονες του είχαν πει για τον κόκορα. Και με όλη αυτή την εξηγή του σκέφτηκε ένα σχέδιο. Και σας εξηγήσω τι έκανε:

Πέρασε από τη ψωλιά του κόκορα επίτηδες γιατί ήξερε ότι θα τον ακολουθούσε. Θα πήγαινε θέλει στη θάλασσα. Ο κόκορας τον ακολουθούσε μην ξέροντας ότι θα πήγαινε στη θάλασσα. Γιατί άμα το ήξερε δε θα τον ακολουθούσε. Αλλά μπορεί να τον αναγκάσει από τα ρούχα. Ο καθός σου ο Κωστής κι αυτό το σκέφτηκε! Και ξέρετε τι έκανε; Πήγε με τα ρούχα. Έτσι ο κόκορας δεν το κατάλαβε.



Πήγανε στη θάλασσα κ.ο.κ. Κωστής έκανε μια  
βουτιά. Αλλά ο κόκορας δεν την είδε τη θάλα-  
σα γιατί είχε λίγο πρόβλημα στα μάτια του  
και κόνιζε πως ήταν χυτάρι. Βούτηξε κι αυτός  
και άρχισε να βουτιάει. Κακάρις, αλλά όποτε άνοιξε  
το στόμα του έπλεε ένα σωρό νερό. Ανόσα δεν  
μπορούσε να πάρει. Χτυπούσε τα φτερά του  
μπας και κροτηθεί στην επιφάνεια, αλλά τα φτε-  
ρά του είχαν βαρύνει από το νερό κι αυτός  
βούλιαζε περισσότερο. Μόλις το είδε αυτό ο  
Κωστής τον τσίλιξε σε ένα σακί και τον  
πήγε ως έναν κτηνίατρο. Εκείνος τον συνέφε-  
ρε και τον έφτιαξε και τα μάτια έτσι ο  
κόκορας έμαθε το μάθημα του και μάλλιστα εκεί  
στο κτηνιατρείο γνώρισε μια κότα την ερωτεύθη-  
κε και την παντρεύτηκε κι έκανε πολλά  
κοτόπουλάκια.

Και ήσαν αυτοί καθ' οι εμείς κωδύττερα

ΤΕΛΟΣ



Καλλιπρόν

17-5-06

Ιστοριούλα με 7 λέξεις: ασοιομύω =  
ασοιομύμα, αφέραντος - η-ο, καστανός-η-ο,  
γόνατο διαλώω, ασοιάτω.

Μια φορά κι ένα καιρό, τρεις σοφοί  
σου έκαναν το γύρο του κόσμου για  
να γυρίσουν ανθρώπους σοφιστικούς και να  
ελευθέρωσαν τις γήινες τους ψέφιδες από  
την εφειωμένη Μαυροίτη. Δέντρα  
σκιανά, δρόμοι αδιάβατοι από τα χόρτα  
σου μεγάλωσαν, σάγια και κάστρα  
εφειωμένα από την εχματάλειψη.

Ο καστανός Αλής διαλύει το σόδι  
του εφειδή σουίσε το γόνατό του  
και γήινε από τους άλλους δύο,  
τον Γρηγόρη και τον Πάυλο να σταμα-  
τήσαν ασοιάτω από το βαλιό τζαμί.  
Ήταν αφέραντο και κάπου θα εύρισκαν  
ένα μικρό γύρο να κομηνδούν. Έτσι  
κι έγινε και σε λίγο ασοιομύησαν  
σ' ένα άδειο βαλιό σήχο του βαλιού  
τζαμιά.

Το σπώϊ Ξεκούραστοι, έκαναν συμβούλιο  
για να βρουν τρόπο να γημίσει γνήτη →



εφειλωμένη Μανδρίση, και να η ασόφισή τους:

1. Ο βασιλιάς, θα δώσει λίγες άδειες για να γάξουν τους κρημμένους θησαυρούς και θα πάρει φόρο μόνο 20 στα 100.

2. Ένας μεγάλος θησαυρός είναι θαμμένος σε βάθος 10 μέτρων. Όσοι τον βρουν θα δώσουν μόνο 5 στα 100 σαν φόρο.

Οι άδειες θα ισχύουν μόνο για ένα χρόνο.

- Πως σας φαίνεται το σχέδιο; μαζέε!!! κι έτσι σε λιγότερο από 1 χρόνο χιλιάδες κρημνοί θησαυρών πλημύρισαν την πόλη, έφεραν τις οικογένειές τους, έκαναν μαγαζιά, πανδοχεία, εργαστήρια κάθε λογής, και ο βασιλιάς της δωδεκανήσου έδωσε κι εκείνος χρυσά νομίσματα σε τεχνίτες που επισκεύαζαν τα καστρά.

Με τον τρόπο αυτό οι τρεις σοφοί έκαναν την έρημη πόλη, μια πόλη γεμάτη ζωή.

Θάνος, μαθητής Στ' τάξης, συνθέτει αφήγηση ενοποιώντας σε «όλο» τις λέξεις-εξαιρέσεις του ορθογραφικού κανόνα: «τα θηλυκά σε -όνα».  
 Στόχος του, δηλωμένος: Να προκαλέσει χιούμορ.)  
 (Στόχος του αδήλωτος: Να καυτηριάσει τις γυναίκες που μιλούν πολύ και τις οποίες θεωρεί λιγότερο έξυπνες από τους άντρες)

Β' σενάριο Θάνου	Τα μαλλιά της είναι σαν	κολ-όνα	(Ξένουν και βάζουν λακ..)
	Ο κώλος της σαν	πολυθρ-όνα	(Δεν του αρέσουν οι χοντρές γυναίκες)
	Δεν είναι στην	εικ-όνα	
	Είναι μια αληθινή	γοργ-όνα	(Συνώνυμο του μέγαιρα)
	Η γλώσσα της πάει σαν	γοργ-όνα	(Δε σταματά να μιλά)
	Μου' ρχεται να της τραβήξω μια με τη	σφεντ-όνα	
			να της έρθει ο ουρανός «κοτρόνα»*
	να τη σωπάσω πια την	αμαζ-όνα	(Συνώνυμο του «κακούργα»)

---

\* Η λέξη δεν συμπεριλαμβάνετο στις λέξεις που δόθηκαν, αλλά ο Θάνος την πρόσθεσε, «για να βγει η ιστορία», όπως ο ίδιος εξήγησε στην ομάδα των παιδιών.

**Z. ΡΙΜΕΣ: ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ  
ΑΥΘΟΡΜΗΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Η ομάδα μας φτιάχνει φανταστικές ιστορίες για να θυμάται καλύτερα τα γραμματικά φαινόμενα.

Ουδέτερα σε -ήλι, -είλι, -ύλι, -οίλι

- 1) (Ένα παιδί πήρε το) ζεμπ-ίλι  
(που είχε μέσα ένα) φουτ-ίλι  
(σκεπασμένο με ένα) μαντ-ίλι.  
(Πήρε και το) καριοφ-ίλι.  
(Ο πατέρας του τού άστραψε ένα) σκαμπ-ίλι  
(και το παιδί έκανε) ντ-ίλι, ντρ-ίλι  
(Δημήτρης Ζορμπάς, τάξη E2, 2005)

- 2) (Το παιδί κοντά στο) αντιστ-ύλι  
(ζωγράφιζε ένα) τριφ-ύλι  
(με το) κοντ-ύλι  
(κι έτρωγε) σταφ-ύλι  
(Έπεσε το) κοχ-ύλι  
(και του' ρθε ο ουρανός) σφοντ-ύλι.

- 3) (Το) καντ-ήλι  
(συνάντησε το) χαμομ-ήλι  
(κι έγιναν φίλοι).  
(Στο ποτάμι είδαν να πλέει) πετραχ-ήλι  
(Έτρεξαν κι ανέβηκαν στο) πετραχ-ήλι  
(κι έφτασαν στη χώρα των) -είλι  
(όπου γνώρισαν το) δ-είλι  
(με τα όμορφα) χ-είλι  
(που όμως...)  
(είχε ένα τεράστιο) προκ-οίλι.

(Τέα Δερβίση, Μαρία Ελευθερίου)

- 4) (Ένα) καντ-ήλι  
(γνωρίστηκε μ' ένα) χαμομ-ήλι  
(και τους πάντρεψε το) πετραχ-ήλι. (Χρήστος Πόλης, Μιχάλης

Σταυρίδης)

Αργότερα...

(Φιλήθηκαν στο) χ-είλι (Στέφανος)

και πολύ αργότερα...

(βγήκαν απ' το) πρικ-οίλι  
(τα παιδιά τους) -ήλι, -είλι, -οίλι

(Τέα Δερβίση, Μαρία Χριστοφάκη)

Ουδέτερα σε -ώνι

(Ο μάγος)	<i>παραγ-ώνι</i>	
(έφτιαξε με τα μαγικά του ένα)	<i>κωθ-ώνι.</i>	
(Αυτό έτρεξε στο μικρό)	<i>αλ-ώνι.</i>	
(Το μεταμόρφωσε σε βάρκα και έφτασε στη χώρα)		<i>κυδ-ώνι</i>
(Εκεί το τέρας τσουνάμι κατάπιε το)		<i>κυδ-ώνι</i>
(μαζί και τη βάρκα)		<i>αλ-ώνι</i>
(που είχε πάνω της το)		<i>κωθ-ώνι.</i>
(Με τα μαγικά του βότανα ο μάγος)	<i>παραγ-ώνι</i>	
(έφερε εμετό στο τσουνάμι και ξέρασε το)	<i>κωθ-ώνι</i>	
(που τώρα έτρωγε με όρεξη το)	<i>κυδ-ώνι</i>	
(πλάι στο ζεστό)	<i>παραγ-ώνι</i>	
(απέναντι απ' το μικρό το )	<i>αλ-ώνι.</i>	

(Αλέξης Ποιμενίδης, τάξη Ε2, 8<sup>ου</sup> Δ.Σ.Ρόδου, 2005)

[Το παιδί πέρασε από το μύθο στο ρεαλισμό. Τα γεγονότα με το τσουνάμι τροφοδότησαν τη φαντασία των παιδιών]

(Ήταν μια φορά ένα μεγάλο)	<i>κωθ-ώνι</i>	
(Βρήκε στο δρόμο ένα μικρό)	<i>αλ-ώνι</i>	
(Στην ταμπέλα «πωλείται» καθόταν ένα μικρό)	<i>κυδ-ώνι</i>	
(Αυτό έβαλε σε αγώνα το)	<i>παραγ-ώνι</i>	
(με το)	<i>κωθ-ώνι</i>	
(για το ποιος θα αγοράσει το)	<i>αλ-ώνι</i>	
(Νίκησε βέβαια το)	<i>κωθ-ώνι</i>	
(Τελικά έγινε φίλος με το)	<i>παραγ-ώνι</i>	
(κι έζησαν ευτυχισμένοι στο)	<i>αλ-ώνι</i>	

(Αχιλλέας Μαγγίδης)

(Ο παπάς με το)	<i>πετραχ-ήλι</i>	
(έπινε)	<i>χαμομ-ήλι</i>	
(κάτω απ' το)	<i>καντ-ήλι</i>	
(Έπεσε ξαφνικά το)	<i>καντ-ήλι</i>	
(του' χυσε το)	<i>χαμομ-ήλι</i>	
{και του' κάψε το)	<i>πατραχ-ήλι.</i>	

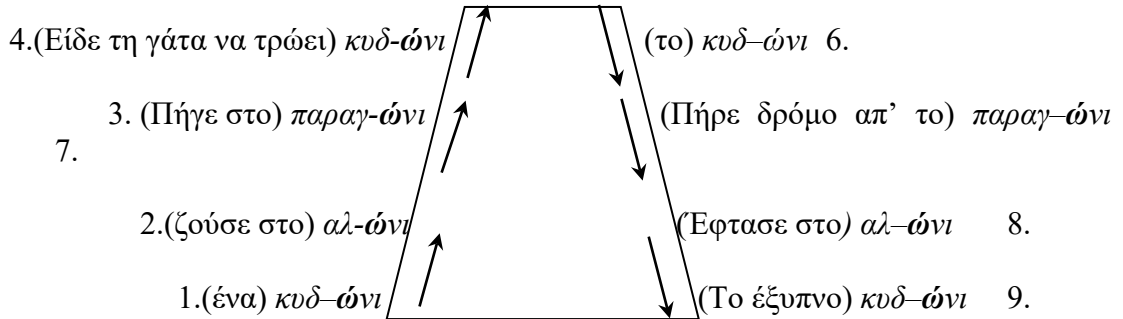
.....

(Βγήκε στο δρόμο με γυμνό το)	<i>προκ-οίλι</i>	
(και με καμένο το)	<i>χ-είλι</i>	
(καθώς έπεφτε το)	<i>δ-είλι.</i>	

(Θάνος Δημητρακόπουλος)

Παίζοντας με την ιδέα του Νίκου βρήκαμε την «όπισθεν» στις φανταστικές ιστορίες στα πλαίσια ορθογραφικών γραμματικών φαινομένων. (21-1-2005)

5.(Δεν ήταν) κωθ-ώνι



Το πρώτο σενάριο της αφήγησης, που προσπάθησε να εφραγίσει νιώθοντας αναστολές για τη λέξη «κώλος» ο Θάνος.

Τα μαλλιά της είναι σαν κολόνα  
 Ο κώλος της σαν πολυθρόνα  
 Δεν είναι σε είκονα  
 είναι μια πραγματική χερσόνα  
 Η γλώσσα της πάει σαν βελίνα  
 Μου' ρχεται να της τραβήξω μια με ζε σφεντάνα

Θάνος 2.000



Τρεις κόπες έσχισε ο Θάνος αντιμετωπίζοντας το δίλημμα «να ζωγραφίσει ή όχι τον «κώλο» της χοιρής σαν πολυθρόνα, φοβούμενος μήπως το σχέδιο πέσει στα χέρια της μαμάς του. (Κοινωνικά ταμπού, αναστολές που εμποδίζουν τη δύσκολη τη δημιουργικότητα του παιδιού να προβάλλει).

Πήγα κοντά  
 «Ο κώλος είναι κώλος, Θάνο μου. Τιποτα δεν πρέπει να εμποδίζει τους ανθρώπους στο χώρο της τέχνης και της δημιουργίας»

Δημιουργία αφήγησης που αξιοποιεί  
 λέξεις ορθογραφικών κανόνων

Θάνος Δημητράκοπουλος

Φαινόμενο: Τα ουδέτερα

εα) -ικι

θ) -ηκι

δ) -οικι

το πανζίκι

κάνκε στο μπρίκι

τυλίχτηκε σενα μανίκι

λάστιχκε με βερνίκι

ζου χτύπησε ένα καζόνικι



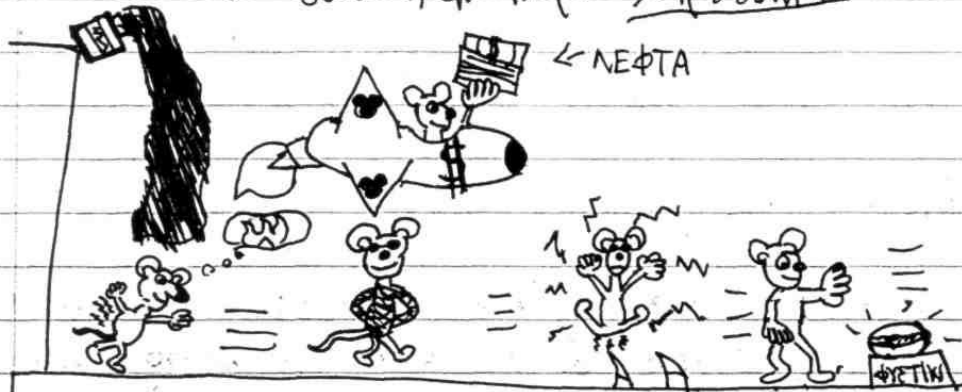
Ταίφν δει  
 θανος

(Απολαμβάνει να  
 χρησιμοποιήσει

• λεκτικό και  
 • αισθητικό κώδικα

αλλά τελικά βρήκε το ψισόνικι

το ρούσε και πήρε χαρζιζόνικι



:Αλλά ζου ~~κάνκε~~ έκλινσε το χαρζιζόνικι σενα σκουλιόνικι  
 και δεν πλήρωσε το νοίκι





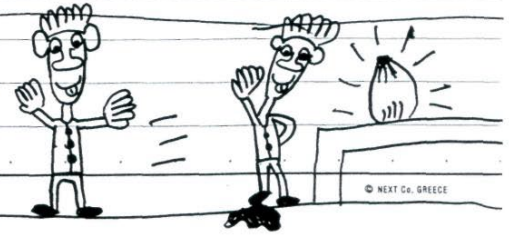
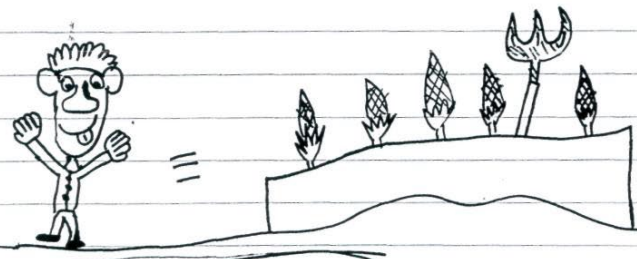
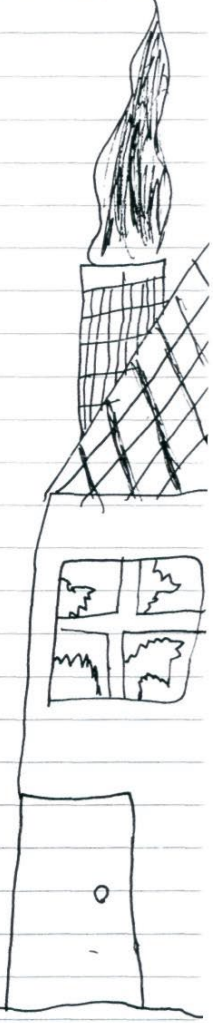
Τάδε Ε' ε' τώχος Γλώσσας

Ορθογραφικός κανόνας: Ja ουδέτερα σε-ών<>

Το ζέρας το κωάνι  
 πέρασε το αλιώνι  
 μπήκε στο παραώνι  
 κι έλεγε το κυδώνι



Νιώθεις ξεχωριστή δασκάλα όταν:  
 1. Ο μαθητής σου ωραδέχεται, και το δηλώνει με καμάρι, ότι καταφέρεις να έχεις το κλειδί της ΚΑΡΔΙΑΣ του.  
 2. Όταν προσπαθεί σαν μαθητής να σου χαρίσει χαρά, για να απολαμβάνει την εικόνα του γελαστού σου προσώπου.



Θάνος 98'

© NEXT CO. GREECE

Ανάστασης, μαθητής Στ', 2000

Πλάθει σε αφήγηση τον έρωτα του για τη συμμαθήτριά του Αγγελική παίρνοντας  
αφορμή από τον ορθογραφικό κανόνα:

Τα ουδέτερα σε *-ίκι*

- *ποντ-ίκι*
- *μαν-ίκι*
- *φιστ-ίκι*
- *μπρ-ίκι*
- *χαρτζιλ-ίκι*
- *χαλ-ίκι*
- *βερν-ίκι*

Ο Ανάστασης διεκδικεί την καρδιά της Αγγελικής συγχρόνως με το Γιώργο, και  
νιώθει ότι ο δεύτερος έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. Έτσι ο εαυτός του  
γίνεται «ποντίκι», η αγαπημένη του «φιστίκι» και ο Γιώργος «βερνίκι».

Ο Ανάστασης δήλωσε: Θα σας κάνω ένα ρομαντικό:

Ένα αρσενικό ποντ-ίκι

ψάχνει την καλή του, το φυστ-ίκι

Περνάει ανήσυχο απ' της παραλίας το χαλ-ίκι

πάνω σ' ένα μικρούλι αρχαίο μπρ-ίκι

κρατώντας και λίγο χαρτζιλ-ίκι

κρυμμένο μέσα απ' το μαν-ίκι

Τελικά τη βρήκε δίπλα στο βερν-ίκι

Ένα παιδί παρουσιάζει τη δική του αφήγηση με το ψευδώνυμο «Ο αστείος κλόουν». Ορθογραφικός κανόνας:

Τα ουδέτερα σε *-ίκι*.

- *ποντ-ίκι*
- *μαν-ίκι*
- *φιστ-ίκι*
- *μπρ-ίκι*
- *χαρτζιλ-ίκι*
- *χαλ-ίκι*
- *βερν-ίκι*

Ένα γυμνό *φυστ-ίκι*

κολυμπά στ *μπρ-ίκι*

που' χε *βερν-ίκι*

και γύρω-γύρω *χαλ-ίκι*

Το βλέπει ένα *ποντ-ίκι*

με το μακρύ *μαν-ίκι*

του φεύγει το *χαρτζιλ-ίκι*

που ήταν να δώσει στο σκουλ-ίκι

που μένει μες στο ρ-είκι

για να πληρώσει το ν-οίκι.

Το παιδί θέλοντας να ολοκληρώσει την αφήγηση πήρε απ' την άσκηση του βιβλίου τις λέξεις

- σκουλ-ίκι
- ρ-είκι
- ν-οίκι

Τα διαχώρισε όμως τοποθετώντας τα σε εικονικά σχήματα.

Πρωτότυπες αφηγήσεις που διασυνδέουν, με ουσιαστικά νοήματα, μεμονωμένες λέξεις από ορθογραφικούς ορισμούς. Ορθογραφικός κανόνας:

Τα ουδέτερα σε –ήλι

- καντ-ήλι
- χαμομ-ήλι
- πετραχ-ήλι

Εμμανουέλλα, τάξη Στ'

Ο παπάς ένα βράδυ έπινε

χαμομ-ήλι

Είχε ξεχάσει ν' ανάψει της εκκλησίας το

καντ-ήλι

Τρέχει έξω γυμνός φορώντας μόνο

πετραχ-ήλι

Ε, το ρεζ-ίλι! [Πρόσθεσε η Εμμανουέλα διεκδικώντας το δικαίωμα του συγγραφέα να εκφράζει τη συναισθηματικότητα του στο έργο τον.

το ρεζ-ίλι! Ζωγράφισε επίσης ένα σαλιγκάρι με μια λεζάντα που έγραφε: «Κυρία, συγνώμη, είναι λίγο τολμηρή η ιστορία μου» και στο πίσω μέρος της κόλας έγραφε:

«Τώρα δεν θα ξεχάσω στον αιώνα τον άπαντα ούτε τα ουδέτερα σε –ήλι ούτε τον παπά γυμνό σε πετραχ-ήλι».

Θυμάμαι: Παρέδωσε την κόλα της, έτρεξε έξω δείχνοντας ότι δεν μπορούσε παρά να κατουρηθεί απ' τα γέλια και επέστρεψε αμέσως εκφράζοντας την αδημονία της να διαβάσει στην ομάδα την αφήγηση της.

Οι ορθογραφικοί κανόνες γίνονται έναυσμα για να πλάθουν οι μαθητές αφηγήσεις και να εκφράζουν την προσωπικότητά τους.

Γλώσσα Στ', τεύχος Β! σελίδα 88.

Ορθογραφικός ορισμός: Τα θηλυκά σε –έα.

- ιδ-έα
- Κ-έα
- θ-έα
- Νεμ-έα

Ο Θάνος δήλωσε ευθύς εξαρχής στην ομάδα του: Θα σας φτιάξω μια «λογική» και μια «λοξή» ιστορία.

Α. Το σενάριο της «λογικής αφήγησης»

Είχα μια καταπληκτική ιδ-έα  
να πάμε όλοι μαζί παρ-έα  
στην Κ-έα και την Νεμ-έα  
γιατί εκεί έχει ωραία θ-έα

Β. Το σενάριο της «λοξής» αφήγησης. Μου φάνηκε δύσκολο να επικοινωνήσω με τη σκέψη του Θάνου μέσω αυτών των μηνυμάτων και ζήτησα να με βοηθήσει με δικά του σχόλια, τα οποία παραθέτω κατά λέξη σε παρένθεση γιατί με εξέπληξαν

Είχα μια ξαφνική ιδ-έα (Η θέα μπορεί να είναι ιδέα που βλέπω στο μυαλό μου σαν θέα)  
να πάμε με την Κ-έα (Δηλαδή τα φιλαράκια)  
στην άγνωστη παρ-έα  
και στην φανταστική ιδ-έα (Σε φανταστικούς τόπους)  
γιατί εκεί έχει ωραία Νεμ-έα (Έχει μύθους, μαγεία, τέρατα και σημεία)

Θάνος: Γλώσσα Στ, τεύχος β', σελ. 88

Ορθογραφικός κανόνας:

Τα αρσενικά σε –ειος:      θείος                      και σε –οίος: γελοίος  
   λείος  
   ανδρείος  
   γυναικείος  
   αστείος

Αχ, αυτός ο

που το παίζει

Έχει δέρμα

που μοιάζει

και καταντά

Αλλά... και

Ο Θάνος δεν διάβασε την αφήγηση αυτή. Χρησιμοποίησε το ίδιο του το σώμα (γκριμάτσες, ιδιόρρυθμες θηλυπρεπείς κινήσεις, υπονοούμενα και σκόρπισε σ' όλους στη ομάδα χαρά, γέλιο, απόλαυση απολαμβάνοντας και ο ίδιος την αισιοδοξία από την αίσθηση ότι μπορεί να το κάνει με επιτυχία.

## **Η. ΕΚΜΥΣΤΗΡΕΥΣΕΙΣ**

## ΕΚΜΥΣΤΗΡΕΥΣΕΙΣ ΣΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ 24-5-2006

Καθημερινή, εντατική και πολύ δαπανηρή σε χρόνο η προσπάθεια μας να κεντριστεί η φαντασία των παιδιών και να δεχτεί να μας προβάλει τα κάλλη και τις τσαχπινιές της παρουσίας της.

Πρωινό μιας Δευτέρας. Η ομάδα με υποδέχτηκε μ' ένα ενθουσιώδες χειροκρότημα στο οποίο ξεχώριζε σε ένταση και ενθουσιασμό η αντίδραση του Σταμάτη. Το παιδί μου έστειλε μηνύματα ενθουσιασμού. Κατάλαβα ότι κάτι το σημαντικό γι' αυτόν είχε γίνει. Η έδρα μου ήταν γεμάτη τριαντάφυλλα, γαρίφαλα, φυτά κατιφέδες. Ενθουσιασμένη άρπαζα λουλούδια, τα' φερνα στη μύτη των παιδιών κι έλεγα: κατιφές!, γαριφαλιά που οι παλιοί τη λέγανε μοσκοκάρφια.

«Κυρία, να μαζέψω τις φανταστικές ιστορίες που φτιάξαμε την Παρασκευή;» φώναζε με αδημονία ο Σταμάτης. Έκανα πως δεν τον άκουγα. Εγώ όμως βίωνα την απόλαυση, λαχτάρα του και προσπαθούσα στα πλαίσια ενός περιέργου παιχνιδιού με όρους δικούς μου να μαντέψω τι ήταν αυτό που πυροδότησε τη βούληση του Σταμάτη να μαζέψει τις αφηγήσεις των παιδιών. Υπέθεσα ότι πρέπει να είχε ετοιμάσει κάτι σημαντικό γι' αυτόν αυτή τη φορά και ξεπερνώντας τη συνηθισμένη του νωχελική αντίδραση σε τέτοιου είδους εργασίες επένδυσε πολύ «εαυτό» πάνω στην εργασία αυτή.

Όταν τον παρακάλεσα να μαζέψει τις φανταστικές ιστορίες των παιδιών, ο Σταμάτης όρμησε τις μάζεψε και έβαλε πάνω πάνω τη δική του. Το μήνυμα για τη δασκάλα ήταν εύκολο. Όμως ήθελα να τον βοηθήσω να αντιληφθεί ότι δεν παραμερίζουμε όλους για χάρη του «εαυτού» μας. Διάβασα μερικές αφηγήσεις άλλων παιδιών, η ομάδα αξιολόγησε με λόγια ενθάρρυνσης και αναγνώρισης τις δημιουργίες και πέρασα στην ανάγνωση μιας άλλης αφήγησης χωρίς να ξέρουν τα παιδιά ποιος είναι ο δημιουργός.

Όταν, τελειώνοντας, ρώτησαν πως τους φάνηκε η ιστοριούλα, ο Σταμάτης σήκωσε το χέρι να μιλήσει θέλοντας ίσως να αντιμετωπίσει τον «εαυτό» του από κάποια απόσταση και συγχρόνως να καταρρίψει τις υποψίες κάποιων παιδιών που έψαχναν να βρουν τίνος να' ναι αυτή η εργασία. Ο Σταμάτης ήταν για πρώτη φορά απίστευτα ψυχραιμος και αντικειμενικός κατά την αξιολόγηση. Αξιολόγησε την εργασία του σαν να μην ήταν δική του αναγνωρίζοντας ότι θα έπρεπε ο συγγραφέας της εργασίας να την διαχειριστεί με περισσότερη προσοχή και επιμονή. Όταν αποκαλύφθηκε κατά την περαιτέρω αξιολόγηση από την ομάδα η ταυτότητα του συγγραφέα – η προκλητική τολμηρότητα στην επιλογή των λέξεων στην εργασία ενθουσίασε τα παιδιά – του ζητήσαμε να επεξεργαστεί περισσότερο την εργασία την οποία είχε διαχειριστεί χωρίς καμιά προσπάθεια βελτίωσης.

Αξιοποιώντας τον ενθουσιασμό της ομάδας και την ιδέα του Σταμάτη για ένα μαξιλάρι που βασάνιζε τον άνθρωπο που το είχε, ζήτησα από τα παιδιά «τι θα μπορούσε να κάνει ένα τέτοιο μαξιλάρι;». Το brainstorming σ' αυτή τη φάση αποκάλυπτε ποιοτικές ιδέες και 'γω φοβούμενη μην τις χάσω, αφού ακούσαμε μερικές και άναψε η ανάγκη και η ορμή των παιδιών για αφήγηση, αναζητούσα εναγωνίως τον τρόπο να προτείνει κάποιο παιδί να γράψουν τις ιδέες τους.

–Τι κρίμα να χάνονται οι ιδέες σας στον αέρα!, είπα. .

–Να τις γράψουμε!, φώναξε ο Δημήτρης και η ομάδα, μαζί και εγώ, καταχειροκροτήσαμε την πρόταση του Δημήτρη δηλώνοντας την ταύτιση των



απόψεων μας.

Έγραψα στον πίνακα:

(Αφορμή από τη φανταστική ιστοριούλα του Σταμάτη με υλικό το λεξιλόγιο του κειμένου γλώσσας Δ' τάξης, τεύχος 4, σελίδα 58)

Θέμα αφήγησης: Ο αγοραστής και το μαγικό μαξιλάρι.

Τα παιδιά έπεσαν με τα μούτρα στο γράψιμο. Και πριν καλά καλά αρχίσουν δήλωναν

αυξημένη την τάση για άλλες μορφές δημιουργίας.:

«Να το ζωγραφίσουμε μετά. Ο καθένας το δικό του.», φώναξε η Ηρώ.

«Κυρία θα τρελαθείτε με τις ιδέες μου», είπε ο Αριστείδης και τα πονηρά του ματάκια αποκάλυπταν όλη του την ανάγκη για πρωτοτυπία στην έκφραση.

Δεν απολάμβανε την υπόδειξη της αίτησής να εντάξει  
στην αφήγησή του σχετικά με το θέμα που μας έδωσε αγοράς  
για νέα αξιωματικά γραφεία.

Μια φορά είχα έναν καλό... Πήρα  
ένα μαγικό μαγεδάρι που μόλις  
ξεκίνησες πάντα του αυτό βγαίνει  
ότι πρώι δηλαδή τα ζέρνι και  
αρχήτοι πόσες φορές θα φάει ο άνθρω-  
πο. Μια φορά αυτόν ένας αγορά-  
στής και μια αγοράστριά ήθελαν  
να το αγοράσουν το μαγεδά-  
ρι. Τότε η αγοράστριά δεν το  
αγόρασε. Αυτό μόνο που αγορά-  
σε ήταν μια πετσέτα και ένα  
σεντόνι. Ο αγοράστής πήρε το  
μαγεδάρι και έφυγε τρέχοντας  
πήρε στο σπίτι του τότε άνοιξε  
το μαγικό μαγεδάρι και εβρί-  
θησε μαζί του το μαγεδάρι  
πήρε παφλαρά... και όταν ήπι-  
σε με θόρυβο χασμουρίσαν,  
και έβγαλε και ούρλιαξε και  
το μαγεδάρι χασμουρίσαν  
βρίνω στον αγοράστή που το  
αγόρασε και το μαγεδάρι  
χασμουρίσε με τρία θ αγοράστής  
προσπάθησε να το να του

Σε απόψη

φαινόταν μια δέν στα και  
κάπρος. Η αγροσύνη εννοώ  
ωραία με το δέν σου  
και με την περυσ σου θα  
αυτή εμεινε παρούμενη. Ο  
άνθρωπος νευρίασε και  
το περυσ σε στα σκουριά  
τότε το γυρω ήρθε και  
στο γυρω σε και κόλα  
σε γυρω πολε ήσυχσε να  
εκαταλάβει και να γυρω  
σε φανταστική και ε  
κωθε εννοσε. Τότε το  
μαγεζόρι έπιασε σε στον  
πυλινόκο και το περυσ  
στα σκουριά μεσα ήρθ  
η πυροσφύρες και του  
εφίλησαν γυρω μια δέν  
εκατασκήλατη με γυρω  
να είναι αυτο σε σε  
το γυρω μαζικό δέντα  
μαγεζόρι του ότο δέν  
ήσυχ γυρω και γυρω  
σε σε εφίλησε εφίλησε

!!!

!!!!!!

Δευτέρα 22 Μαΐου 2006

ΤΣΙΝΑ

Παραίτημα με τις δέξεις της καρτέρας: αγοράζω-αγοραστής-αγοράστρια, πετσέτα, χυμό γάλακτος, ψεύτικος-η το σινιάμα, ζιζάνια.

Μια φορά υπήρχε σε ένα χωριό μια γυναίκα που την έλεγαν Μαριώ. Αυτή και η οικογένειά της δηλαδή: Ο άντρας της και τα παιδιά της ήταν πολύ φτωχοί. Εκείνη πήγαινε κάθε μέρα στον αργαλειό της. Εκεί έφτιαχνε πολλά πράγματα. Όπως: πετσέτες, σεντόνια, μαξιλιάρια και πολλά άλλα.

Στο χωριό υπήρχε κι ένα ενοίκιο αργαλειού. Αλλά είχε ένα εργαστήριο, κι έτσι οι αγοραστές αγοράζαν από το μαγαζί που εκεί έφερναν εκεί το εργαστήριο και έρχοντο στη Μαριώ. Η Μαριώ όμως επειδή ήταν στον αργαλειό τα έφτιαχνε πιο ωραία και ήταν χάρη στην κατάρτιση στο εργαστήριο τα έφτιαχναν οι μηχανές. Ο άντρας της Μαρίας δεν μπορούσε να βρει δουλειά κι έτσι δεν είχαν καθόλου λεφτά.

Μια μέρα στο χωριό εκείνο ήρθε μια κυρία που την έλεγαν Ελένη. Αυτή ήταν πάμπλουτη. Μπήκε μέσα στο χωριό που ήταν η Μαριώ. Μέσα στο μαγαζί που είχε τον αργαλειό υπήρχαν ράφια κι εκεί έβασε ότι έφτιαχνε. Μόλις πήκε η Ελένη μέσα είπε:

-Γεια σας με λένε Ελένη και θα ήθελα να αγοράσω κάποια ερπετοβάντλια για να τα βάλω στο σπίτι μου επειδή θα έχω κόσμο το βράδυ.

Η Μαριώ την είδε έκπληκτη και η Ελένη συνέχισε:

-Δεν με νοιάζει για το πόσο κάνει πράνελ να είναι τα καλύτερα μήπως



μπορείτε να μου δείξετε;

-Μα, καλά θέβαινα, αλλά γιατί δεν τα πήρατε από κάποιο άλλο μαχαζι, την ρώτησε η Μαριώ.

-Γιατί δεύω να είναι χειροποίητα και να εντυπωσιάζουν τους πελάτες. Καταλάβετε; Τώρα θα μου δείξετε ποια είναι τα καλύτερα;

-Ναι. Ορίστε αυτά είναι πολύ καλά. Έρεξε τα χειροποίητα είναι πολύ καλύτερα απ' τον εργοστασιακό. Πιο καλή ποιότητα. Του εργοστασιακού φαίνονται σαν μεγάλα κταρατά σε αυτά είδω Μαριώ.

-Ευχαριστώ πολύ, είπε η Ελένη. Πόσο κάνει;

-Κανονικά θα κόστιζε πολύ περισσότερο από αυτό που θα σας πω αλλά επειδή φείνοσσε καλή κυρία για εσάς μόνο 200€, είπε η Μαριώ.

Το πέριελ έγινε στο σπίτι της Ελένης κι όλοι εντυπωσιάστηκαν από τα τραπέζια έντιμα. Η Ελένη τους είπε από που τα πήρε κι αυτοί πήγαν εκεί. Πήραν πολλά πράγματα κι έτσι η Μαριώ απέκτησε πολλά χρήματα.

Οι κάτοικοι όμως του χωριού έβλεπαν τους αγοραστές που πήγαιναν εκεί και αναρωτιόντουσαν: Πώς έγινε αυτό; και ήσαν αυτοί καλά κι αμέλς καλύτερα.

THE END



Καθαρισμός

23-5-06

Ιστοριούλα με τις λέξεις: αγοράζω-  
αγοραστής-αγοράστρια, πετσίτα, χτύπημα,  
φύττωσ-η-ο, γεντόν, μαξιλάρι.

Η ιστορία σου Gas γράφω είναι της  
εποχής του προπάππου μου του Παπα-  
Δημήτρη.

Τέσσερα παιδιά και μια θυγατέρα είχε  
ο παπός, όλα σε κοντινή ηλικία. Έβαλαν  
φύττωσαν, χελούσαν και χελούσαν τον κόκο.  
Μόλις όμως έμπαυε ο παπός στο γούτι,  
ασόλυση ηγυρία. Η μάμμη και η γιαγιά τον  
καλοσύριζαν και τον περιποιούνταν.

Τα παιδιά με πρώτο-πρώτο το μπαρό,  
το σταματάει, φιλούσαν το χέρι του  
κι εκείνος τους χαίδευε το κεφάλι  
και σήγαιαν αμέσως να διαβέσουν.

Κι όταν ο παπα-Δημήτρης τελείωσε  
το φαγητό, η γιαγιά του λέει:

- Παπά, σήμερα πήρα μια καλή παραγγελία  
για νοφιά γεντόνα και μαξιλαρόθικες  
για την κόρη του μαρετάν-Παριανού.

- Πράξε το Παριανάκι με την γυναίκα  
του και μού δώσαν θροματζαδάκι.

Είπε ότι σπουδαία τα δικά μου σου είναι  
και ευδαιμονία.

- Να 'ναι ευδαιμονικός ο μέσος σου, παπαδιά.

- Ευχαριστώ παπα μου.

- Α' αρχάριω χαρά και κλωστής και θα

φτιάξω και σφαιρίτσες σου θα 'ναι το

δώρο μας για τον γάμο τους και χριστιανός

σπουδών την Λεμονίτριά, την κόρη της λέει:

- Μωρή 'σου κορίτσι, ξέρω τον αρχαίο,

χτύπη τον παπιά και έρχομαι σιμάς

για να κάνουμε καλή δουλειά και

όχι γέμιμα.

Έτσι ασηνή και όμορφη ήταν η γαμή

στη Ρόδο.

Τετάρτη 24 Μαΐου 2006

(Απόρρητο από τη φανταστική ιστορία του Σκαμάτη  
με τίτλο Ο ΑΙΟΡΗΣΤΗΣ ΚΑΙ ΤΟ  
ΛΕΓΕΝΔΥΟ) ΜΑΓΙΚΟ ΜΑΞΙΛΑΡΙ

Μια φορά κι ένα καιρό ζούσε ένας άνθρωπος που τον λέγαν Βασίλη. Ο κύριος Βασίλης αγόρασε ένα μαξιλάρι. Όταν βράδιασε ο κ. Βασίλης έπιασε να ξαπλώσει όμως το μαξιλάρι τυνάινεψε και άρχισε να στροχλιφτεί, να πετά νερά, να ξεπουπουλιάζεται και να πηγαίνουν τα πούτπουλα στο πρόσωπο του κ. Βασίλη. Ο κ. Βασίλης άρχισε να τρέχονα το σπίτι να δει ποιος τον φώναζε, τότε κοίταξε το μαξιλάρι αλλά το μαξιλάρι κοιμόταν. Μετά από λίγη ώρα που βράνα κι απ' την αρχή, το μαξιλάρι άρχισε πάλι να τσιριξεί και να φωνάζει. Τότε ο κ. Βασίλης δεν άντεξε, έβγαλε τις μποτίνες του και άρχισε να τρέχει ανέναντα στους όρμους και κάθε τόσο το μαξιλάρι πετώντας από πάνω απ' τον κ. Βασίλη άρχισε να του ρίχνει έμετό. Οι περαστικοί τον κοιτούσαν με γομφωμένα τα μάτια γιατί ο κ. Βασίλης είχε φρεδαθεί και ήταν έτοιμος για το Δαρνί το ερεδοκομίο.

Κατερίνα Τσακίωα





## Μυθολογία

Επιφορητή από τη φανταστική ιστοριούλα  
των Στωϊκίων με υλικό το λεξιλόγιο.

Θέμα: Το μαζικό μαζιλάρι

Μια φορά κείναν καιρό ένας αφοραστικός  
πήγε να αγοράσει ένα μαζιλάρι. Εφτασε  
σε ένα μαγαζιά είδε τον κόσμο τα  
όμορφα μαζιλάρια. Μόσα σε αμείωτως  
υπήρχε ένα μαζιλάρι που άμα το πέρες  
η ζωή σου να ήταν κόλαση. Τότε  
ο άνθρωπος... διαλέξε... εκείνο.

Όταν βράδιασε και ο άνθρωπος  
κειμόταν το μαζιλάρι μια χοροπήδουσε  
μια ηρώναζε μια τον χτηνούσε οσπαι  
δεν άντε ξεχωρισκώθηκε, ούρλαζε, άρχισε  
να περάει όλα τα πράγματα του, όσπου  
ποήχασε. Πάει ξανά να κοιμηθεί. Το  
μαζιλάρι είχε στεί στην κοσμίνα και  
πήρε όλο το τραγητό και το αφήσε  
λίγο πιο έξω από το κελιάτι. Υστερα  
πήρε κι ένα πατιν και το βάλε δίπλα  
από το τραγητό. Ο άνθρωπος σηκώθηκε  
και πήγε να πιει. Με το που κάνει

το πρώτο βήμα πατάει τα γραμμάτια και  
και παύει πάνω στο πατήν. Τότε το πατήν  
χκιάσσε και τράκαραν στον τοίχο  
και όλο το σπίτι χκρεμίστηκε. Ο άνθρωπος  
σωθηκε αλλά το μαξιλάρι έμεινε εκεί  
για πάντα.

## ΕΚΜΥΣΤΗΡΕΥΣΕΙΣ ΣΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ 11-5-2005 (Η Πρωτομαγιά)

Μπήκα στην τάξη κρατώντας ένα ματσάκι από κλωνιά ανθισμένης λεβάντας. Τα παιδιά αμέσως αναστατώθηκαν. Ένα δυνατό χειροκρότημα για καλημέρα γεμάτο ενθουσιασμό ανέβασε αμέσως τη διάθεση μου. Σήκωσα το ματσάκι ψηλά θέλοντας να τους πω ότι το 'φερα για να γευτούν το άρωμα του. Όμως αλλού με πήραν πάλι τα παιδιά: «Τί παιχνίδια θα κάνουμε μ' αυτό;», ρώτησε η Άρτεμη. «Εγώ ξέρω», έκανε γρήγορα την παρέμβαση του ο Ιάσωνα. «Θα μας πείτε να κλείσουμε τα μάτια, να μυρίσουμε κι ύστερα θα μας ρωτήσετε που ταξίδεψε η σκέψη μας μ' αυτή τη μυρωδιά. Τα ξέρω 'γω, κυρία, τα κόλπα σας. Τρελαίνομαι για τέτοια κόλπα». «Κι εγώ θέλω να ταξιδέψω στη Γερμανία, στη γιαγιά μου» ικέτευσε ο Στέφανος.

«Κυρία, τέτοια βότανα έχουμε και στην Ήπειρο. Μ' αρέσει το μωβ τους χρώμα. Δε μ' αρέσει το άρωμα τους όμως», δήλωσε χαμηλόφωνα ο Χρήστος. «Μοιάζει με το τσάι που μας έκαναν στο Πήλιο», συμπλήρωσε ο Μισέλ. «Δώστε μου να μυρίσω, κυρία», ικέτευσε η Μαίρη. «Θέλω να ταξιδέψει η σκέψη μου στην εξοχή».

Ήταν αδύνατον πια να μην ακολουθήσω την ορμή των παιδιών. Ο αυθορμητισμός τους προγραμματίζε τόσο γρήγορα για μένα λεπτό το λεπτό διαδικασίες που μύριζαν ρόδα αλήθειας, βότανα ζωντανίας για μια μάθηση γεμάτη απόλαυση. Είχα προγραμματίσει να κάνω την ενότητα «Ακουαρέλα» του Π. Νιρβάνα (Γλώσσα Ε', τ. Δ', σελ.70). Είχα φέρει μια δική μου φωτογραφία με στεφάνι Μαγιού στο κεφάλι από μια άλλη Πρωτομαγιά καθώς επίσης και πίνακες ζωγράφων με ανθρώπους που μάζευαν λουλούδια σε ανοιξιάτικη φύση. Τα παιδιά λες και έμμεσα διεκδικούσαν το δικαίωμα τους για καταστάσεις ζωής μέσα στην τάξη.

Έφερα, ωστόσο, τις ανθισμένες λεβάντες στη μύτη του Ιάσωνα. «Η μυρωδιά του με πάει στην αμμουδιά και το σχήμα του στο στάχυ και το χρώμα του στο Μάιο», είπε το αγόρι. (Απίστευτο! Σκέφτηκα. Τα παιδιά μόνα τους οργάνωναν ολοζώντανες διαδικασίες και εγώ ενθουσιασμένη ακολουθούσα την πορεία της δράσης αξιοποιώντας και εναρμονίζοντας τις προσφορές τους στον εκπαιδευτικό στόχο που είχα προγραμματίσει αλλιώςτικα.

«Κι εγώ, κυρία, να μυρίσω», ζήτησε γλυκιά η Άρτεμη πλάι στον Ιάσωνα. «Εμένα η

μυρωδιά με πάει στο τέλος του σχολείου», συμπλήρωσε.

«Πώς; Με ποιο τρόπο;» ρώτησα με απορία.

«Να, η λεβάντα μοιάζει με στάχυα, που τα βλέπουμε το καλοκαίρι και τότε έρχεται και το τέλος του σχολείου», εξήγησε η Άρτεμη περιγράφοντας το δικό της συνειρμό

παραστάσεων.

«Εμένα μου θυμίζει τα στεφάνια που φτιάχνουμε την Πρωτομαγιά. Και το χρώμα του και η μυρωδιά του ανοίγουν τη ψυχή μου», αποκάλυψε η Τέα.

«Και στην Αλβανία έχουμε στα βουνά ένα φυτό που μυρίζει το ίδιο, μόνο που είναι πιο μικρό», τόνισε η Ορνέλα.

«Να κάνουμε και στην τάξη μας στεφάνι. Να, θα κόψουμε ένα κλωνάρι μακρύ απ' την αυλή και θα βάλουμε και τα λουλούδια του βάζου μας», πρότεινε με ενθουσιασμό ο Μισέλ.

«Έχω μια ιδέα!», φώναξε ο Χρήστος. «Να ζωγραφίζουμε εμείς ένα στεφάνι και σεις να μας φτιάχνετε το αληθινό στεφάνι».

(Εγώ ενθουσιασμένη από τις προτάσεις των παιδιών σκεφτόμουν πόσο υποτονικές φάνταζαν στη σκέψη μου οι διαδικασίες που είχα προγραμματίσει μπροστά στη φυσικότητα και την αλήθεια, που πρότειναν τα παιδιά ασκημένα καθώς ήταν να μαθαίνουν παίζοντας).

Έβγαλα τότε τη φωτογραφία μου και την έδειξα στα παιδιά. Νέο κύμα ιδεών από τα παιδιά: «Κυρία, τελειώστε γρήγορα το στεφάνι να το φορέσετε και να είστε η δική μας Πρωτομαγιά κι εμείς να σας βλέπουμε και να σας ζωγραφίζουμε;», μιλούσε με αδημονία ο Ιάσοντας δηλώνοντας θαρρείς την ανάγκη του να γευτεί όσο γίνεται περισσότερα μέσα σ' εκείνο το δίωρο γλώσσας.

«Κυρία, να μοιράσω χαρτόνια;», ρώτησε η Τέα βγαίνοντας ταυτόχρονα απ' το θρανίο της (Δεν μπορεί κανείς να διανοηθεί πόσο γρήγορα και άνετα κυλούσαν οι διαδικασίες προς το στόχο, λες και είχαμε συνεργαστεί με τα παιδιά στον προγραμματισμό). «Και πώς θα ζωγραφίσετε το στεφάνι;», ρώτησα.

«Πανεύκολο! Ένας μεγάλος κύκλος και πάνω του λουλούδια που φτιάχνουμε με τη φαντασία μας», δήλωσε η Άρτεμη.

«Και μέσα στο στεφάνι ένα πρόσωπο γυναίκας, δηλαδή η Πρωτομαγιά σαν πρόσωπο», συμπλήρωσε η Μαρία.

«Θα την προσωποποιήσουμε. Ξέρουμε εμείς από προσωποποιήσεις», πατάχθηκε ο Δημήτρης.

«Εγώ λέω μέσα στο στεφάνι να κάνουμε έναν άντρα και μια γυναίκα που αγαπιούνται την Πρωτομαγιά», ακούστηκε η βραχνή φωνή του Νίκου.

«Ό,τι θέλει το μυαλούδάκι του καθενός. Ζητήστε βοήθεια απ' τη φαντασία σας», είπα εγώ.

Τα παιδιά ξεκίνησαν τη δουλειά πυρετωδώς ενώ εγώ έφερα από την αυλή ένα κλωνάρι ροδοδάφνης. Έκοψα τα χρυσάνθεμα του βάζου σε μικρά ματσάκια και μ' ένα κίτρινο νήμα βάλθηκα να φτιάχνω το στεφάνι. «Κυρία, είστε η Πρωτομαγιά μας», είπε πάλι ο Ιάσοντας.

«Κι εσείς τα όμορφα μου λουλούδια», συμπλήρωσα εγώ. Όλα τα προσωπάκια γέμισαν χαμόγελα.

Τέλειωσα το στεφάνι, το 'βαλα στο κεφάλι μου και προχώρησα στη μέση της αίθουσας. «Αυτό είναι το δικό μας θέμα!», φώναξε η Τέα βλέποντας με. «Μείνετε ακίνητη, κυρία!», φώναξε η Μαρία.

«Τελειώστε πρώτα τη ζωγραφιά, που έχετε αρχίσει, και βλέπουμε», παρώθησα τα παιδιά.

Ξαφνικά μπαίνει στην τάξη η συνάδελφος της διπλανής Β' τάξης. «Κυρία Σταματία, ελάτε έτσι με το στεφάνι στα μαλλιά μας να σας δουν και τα δικά μου παιδιά να ζωγραφίσουν», παρακάλεσε. Μπαίνοντας εγώ στην άλλη τάξη είδα τα παιδιά να με κοιτούν παγωμένα από την έκπληξη. Δεν συνάδει βέβαια το φαινόμενο της δασκάλας μοντέλο με τη σοβαρότητα του ρόλου της δασκάλας όπως συνήθως το βιώνουν τα παιδιά.

«Γιατί μα κοιτάτε έτσι;», ρώτησα.

«Είστε αληθινή Πρωτομαγιά ή η κυρία Σταματία;» ρώτησε αρκετά προβληματισμένο ένα κορίτσι.

«Εσύ τι με θέλεις να είμαι;» αντέστρεψα την ερώτηση.

«Η Πρωτομαγιά», απάντησε χαμογελώντας τότε η μικρή. Γρήγορα απλώθηκαν χαρούμενα σχόλια στην ομάδα αναφορικά με το πώς ήταν η περιέργη αυτή

Πρωτομαγιά. Παρώθησα τα παιδιά να ζωγραφίσουν γρήγορα το στεφάνι μου. Ξαναγύρισα σύντομα στην τάξη μου. Τα παιδιά είχαν τελειώσει τις ζωγραφιές τους και τις είχαν τοποθετήσει στον μαγνητοπίνακα. Επέμεναν όμως να ποζάρω ως Πρωτομαγιά. Ικανοποίησα το αίτημα τους. Το πορτρέτο που επισυνάπτω είναι ένα από τα σχέδια των παιδιών για την Πρωτομαγιά.

Περάσαμε στο βιβλίο μας λέγοντας: «Στο βιβλίο μας υπάρχει ένα στεφάνι της Πρωτομαγιάς. Είναι στη σελίδα 70. Οι διαδικασίες προσέγγισης του ποιήματος κύλησαν γρήγορα. Το ποίημα είναι μικρό. Τα παιδιά σχολίασαν «τον τρόπο που μιλά ο ποιητής», αποκάλυψαν τη μεταφορική σημασία των εκφράσεων, ερευνήθηκε η λειτουργία των παρομοιώσεων, αξιολόγησαν τον τίτλο «Ακουαρέλα». Προτίμησαν να τον θεωρήσουν όχι πολύ ταιριαστό για να ικανοποιήσουν την έντονη ανάγκη τους να δομήσουν άλλους δικούς τους τίτλους. Πρότειναν:

«Μπόρα δροσάτη του Μαγιού»

«Το στεφάνι του Μαγιού»

«Τα νάζια του Μαγιού»

Η άσκηση (συνώνυμα, αντίθετα, παρομοιώσεις) ήταν παιχνίδι για τα παιδιά, τα οποία μπορούν όχι μόνο να αναγνωρίζουν τα φαινόμενα αλλά και να τα χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για τις ανάγκες της προσωπικής τους έκφρασης.

Οι διαδικασίες συνεχίστηκαν την επομένη σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης-σχολιασμού των έργων ζωγραφικής μέσα από διαδικασίες που επέτρεπαν στο δημιουργό να αναλύσει το έργο και στους θεατές να κρίνουν το έργο με κριτήρια που αφορούν χρωματικές, σχηματικές αξίες, συμβολισμούς, κίνηση, ιδέες του έργου.

Maipn 2.







## ΕΚΜΥΣΤΗΡΕΥΣΕΙΣ ΣΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ 10-1-2005 (Το Τσουνάμι)

Τα παιδιά με υποδέχτηκαν με τρελό χειροκρότημα μπαίνοντας τάχα σαν κλέφτης μη με πάρουν είδηση. Τα παιδιά μπήκαν αμέσως τη συχνότητα του χιούμορ που τους έδιναν και ανταποκρίθηκαν με φωνές: Σας πεθυμήσαμε κύρια! Πώς περάσατε; Εμείς θέλαμε να σας δούμε. Ένωσα την αγάπη τους να με κυκλώνει από παντού. Ένωσα να κόβεται η ανάσα μου και είπα: Σαν το τσουνάμι με τύλιξε η αγάπη σας. Αυτή η λέξη ήταν το έναυσμα και θέριεψε αμέσως η διάθεση των παιδιών να περιγράψουν τα βιώματα τους, τα ακούσματα τους για το τσουνάμι.

Όταν καταλάγιασε η ανάγκη για πληροφόρηση, βάλουμε ρότα για ταξίδι σε χώρες της φαντασίας:

Δασκάλα Πώς θα το φανταζόσασταν το τσουνάμι;

Ιάσοντας Μ' ένα τεράστιο κύμα όπως αυτά που έπνιξαν τους συντρόφους του Οδυσσέα ή όπως εκείνα που ζωγραφίζει ο αγιογράφος στα θρησκευτικά μας

Μαίρη Μ' ένα άγριο κοχύλι για μάτι σαν τον Κύκλωπα

Άρτεμη Με μαύρα φύκια στα φρύδια του

Στέφανος Με τσούχτρες να πέφτουν από τα μαλλιά του.

Χρήστος Να ξερνά ορμητικά κύματα κι ύστερα να τα ρουφά μέσα στην τεράστια κοιλιά του

(Εγώ έπεφτα από έκπληξη σε έκπληξη μπροστά στα πετάγματα της φαντασίας των παιδιών)

Αχόρταγη για περισσότερη απόκλιση της σκέψης, για ανέβασμα σε μεγαλύτερα ύψη της φανταστικής χώρας αναζητούσα εργαλεία, πηδάλια που θα έδιναν μεγαλύτερο ύψος στο πέταγμα της σκέψης των παιδιών. Το ανέβασμα ήταν ελκυστικό και η τάση διαρκώς ανοδική καθώς συνδούλιζα τη φωτιά όπου τα έκαιγε με διαρκώς νέες ερωτήσεις ικανές να τονώσουν την παραγωγή της σκέψης. Οι ιδέες ξεπηδούσαν αυθόρμητα από διαφορετικές μεριές της ομάδας κι ένιωθα τη δύναμη που μπορεί να ασκεί η ομάδα σε παραγωγές από το χώρο της φαντασίας.

Έτσι αναπτυσσόταν το παραμύθι των παιδιών για το τσουνάμι μέσα από ερωτήσεις που ενίσχυαν όχι μόνο το σπονδυλόγραμμα μιας αφήγησης μα και το σάρκωμα της με λεπτομέρειες περιγραφών:

- Πώς φαντάζεστε το δικό σας τσουνάμι; Περιγράψτε το.
- Τι έκανε όταν γεννήθηκε;
- Τι έλεγε; Τι σκεφτόταν;
- Τι σκοπό είχε; Το πραγματοποίησε; Πώς;

Τα παιδιά αντιδρούσαν γρήγορα:

Ιάσοντας Έλεγε στον εαυτό του, όπως έλεγε ο ποντικός Ιγνάτιος στο κείμενο της γλώσσας: «Είναι ο Μέγας Τσουνάμης. Θα καταστρέψω τον κόσμο»

Μιχάλης Κυρία, πώς το λέγανε το σκύλο στον κόσμο των νεκρών;

(Ο Μιχάλης ζητούσε στοιχεία από τη μυθολογία και να πλάσει τη δίκη του αφήγηση).

Τα παιδιά αγωνίζονταν να καταθέσουν τη δική του προσφορά το καθένα στην κοινή τράπεζα της φαντασίας. Έχοντας εγώ ακούσει το παραμύθι για το τσουνάμι

που χάρισε τη νύχτα του τηλεμαραθώνιου αγάπης ο Ε. Τριβιζάς, θαύμαζα τη ζωντάνια, τον αυθορμητισμό και τον πλούτο της φαντασίας των παιδιών σε σύγκριση με εκείνο του Τριβιζά.

Παρωθούσα διαρκώς τα παιδιά να χρησιμοποιούν στην αφήγηση τους παρομοιώσεις, μεταφορές, διάλογο, προσωποποιήσεις, για να μπορούμε όπως τους έλεγα να καταλαβαίνουμε καλύτερα. Ζητούσα να μιλούν με λέξεις που δίνουν χρώμα, σχήμα, μέγεθος, κίνηση. Κάποια παιδιά φαινόταν ότι είχαν εξαιρετικές ιδέες. Έβλεπα το «εύρηκα!» στα μάτια τους. Και τότε έγενεφα με το δάκτυλο στο στόμα να μην αποκαλύψουν την ιδέα. Αγωνιούσα να μην καθηλωθεί η σκέψη μου όπως σ' αυτά που ακούγονταν αλλά να μείνουν και τερτίπια της φαντασίας που θα είναι δείγματα ιδιαιτερότητας στη σκέψη. Ήθελα να δρέψω στο τέλος ποικιλία ιδεών. Να μην υποτάξω την ατομική παραγωγή στην κοινή, την ομαδική, αλλά η μία να τροφοδοτήσει την άλλη μέχρι το σημείο όπου η μία δεν εμποδίζει την ανάπτυξη της άλλης.

Ξαφνικά σκέφτηκα μια πιο ισχυρή μορφή ενθάρρυνσης προκειμένου να συνδουλίσω την ορμή των παιδιών και να διοχετευθεί αυτή σε γραπτό λόγο. Έμενα φαίνεται, να κοιτώ τα παιδιά με φανερό στα μάτια μου την ένδειξη για τη γέννηση της ιδέας-ενθάρρυνσης, γιατί τα παιδιά ρώτησαν αυθόρμητα:

«Κυρία, τι σκαρώνετε πάλι;». Κι εγώ η κακούργα, έμεινα αμίλητη σκόπιμα, για να κεντρίσω περισσότερο το ζύπνημα του ενδιαφέροντος των παιδιών για τη γέννηση της δικής μου ιδέας.

«Ελάτε, κυρία! Πείτε μας τι σκέφτεστε...», ικέτευαν με φανερό τη δίψα της περιέργειας. Τι θα λέγατε, αν αυτό το δικό μας παραμύθι για το Τσουνάμι, που φτιάχνουμε όλοι μαζί, το στέλνουμε σε εκείνον τον παραμυθά... Τον..., πώς τον λένε... «τον Τριβιζά!», φώναξε κάποιο παιδί. Μπράβο! Αυτόν. Αν του το στέλλουμε και τον παρακαλούσαμε να το φτιάξει με τα δικά μας υλικά σκέψης, τι θα έκανε; «Ναι!, ναι! Εξαιρετική ιδέα! Θέλουμε! Θέλουμε!», φώναξαν κάποια παιδιά, ενώ άλλα είχαν ήδη ξεκινήσει να βγάζουν απ' το ντοσιέ τους κόλα για να προχωρήσουν στη συγγραφή του παραμυθιού.

«Κυρία, δώστε μας τις ερωτήσεις που μας λέγατε όταν φτιάχναμε το παραμύθι.»

Έτσι μπήκαν στο μαγνητοπίνακα οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Από πού; Πώς γεννήθηκε το τσουνάμι;
- Πώς ήταν;
- Τι έλεγε πως θα κάνει;
- Το έκανε; Πώς όρμισε;
- Τι έκανε την ώρα που ορμούσε;
- Τι έκαναν οι άνθρωποι που το έβλεπαν;
- Πώς ήταν η χώρα μετά την επίθεση από το τσουνάμι;
- Τι έκαναν οι άνθρωποι από τις άλλες χώρες;
- Ενδιαφέρθηκαν ή έμειναν αδιάφοροι μπροστά σ' αυτή τη μεγάλη καταστροφή;
- Πώς βοήθησαν; Τι έκαναν για να βοηθήσουν;

(Ήταν εξαιρετική η ιδέα ενός παιδιού: Η αγάπη των ανθρώπων συγκίνησε τη θάλασσα και η συγκίνηση της γέννησε ένα καλό Τσουνάμι, που περνώντας από τις άλλες χώρες έπαιρνε την αγάπη των ανθρώπων στην αγκαλιά του. Παίρνοντας την, μεγάλωνε και μεγάλωνε κι έγινε 10... 100... 1000 φορές μεγαλύτερο από το κακό Τσουνάμι).

«Κυρία, να κάνω το Τσουνάμι σαν τον ορεινό καλικάντζαρο του Χάρι Πότερ;», ρώτησε κάποιο παιδί. «Εγώ θα το κάνω σαν εκείνο τον άγριο καλικάτζαρο που

ζωγραφίσαμε τα Χριστούγεννα παίρνοντας υλικό από τις λαϊκές αφηγήσεις που διαβάσαμε. (Αποκαλύπτεται μέσα απ' τα λόγια των παιδιών ότι η φαντασία ανοίγει διαύλους επικοινωνίας προς όλους τους χώρους της γνώσης και της μάθησης.)

Η παραγωγή ιδεών συνεχίστηκε και κατά τη συγγραφή. Ένα παιδί είπε ότι ήταν τόση η συγκίνηση της θάλασσας για το χαμό των ανθρώπων που κύλησε απ' το μάτι της ένα καυτό δάκρυ. Αυτό έγινε κυματάκι που βγήκε σε μια ακρογιαλιά. Εκεί βρήκε ανθρώπους που έκαναν δέματα την αγάπη τους για την Φτωχολάνδη. «Φαγώθηκε» όλο το δίωρο γλώσσας. Την επομένη τα παιδιά ζωγράφισαν το κακό Τσουνάμι.

Καταθέτουμε δείγματα της φαντασίας των παιδιών (αφηγήσεις γραπτές και ζωγραφιές).

Μαίρη Χριστοφ, 10.1.2005

Ρωτάω ένα δικό μου Παράλυτο:

Το Τσουνάμι.

31 Μια φορά κι ένα καιρό ένα άγριο κόμα που το έλεγαν Τσουνάμι γεννήθηκε από τα σπλάχνα της θαλάσσης που ήταν σαν άγριο τέρας. Τα κρύδια που ήτανμε φικιά δηλαδή ήταν κειωφουδα. Το στόμα του ήταν σαν ένα ράμφος πουλιού.

\* Είχε φιδιγίες γλώσσες για να ρουφάει τους ανθρώπους. Τα δόντια του ήταν "χλεμένα" όπως του καρπαρία. Τα μάτια του είχαν πέτρες \*<sup>2</sup> όπως έχασε εφείς την κόρη του ματιού μας. Τα κρύδια στο σώμα του ήταν πάρα-πολλά: 1) είχε πράσινο βούρο,

2) είχε πολύ βούρο κόκκινο σαν το αίμα μας,

3) είχε λίγο πολύ λίγο χαλάνο γιατί το χαλάνο, είναι σαρούμενο κρώμα.

\* Όπως η λιπαίρα ξεχνούσε φλόγες αυτό το Τσουνάμι ξεχνούσε τις φιδιγίες γλώσσες που ήταν σαν κύματα για να κατατρέψουν την Τσίλάνδη.

\* : είχε 10 μάτια ⇒

Μαίρη Αριστογ.

32 Το Τσουνάμι έλεγε: «<sup>ε</sup>Δα ρουφιζω τους ανδ-  
ρικούς εκεί στην Ταιλάνδη, θα κάνω «νω-κάτω»  
το φτωχο-νήσι, θα ματαβροχθίσω τις καλύβες, τους  
ανθρώπους, που μόνο για τα ψάρια μου με  
θέλουν, θα φέρω τον πόνο σε αυτό αλλά και σε  
άλλα νησιά, θα φέρω λύπη γιατί θα εκπτώσω  
τα αγαπημένα πρόσωπα των ανθρώπων που  
θα ζήσουν (πολλοί ζήσι δηλαδή);»

33 Το Τσουνάμι τελικά το έκανε! Το Τσουνάμι  
όρμηξε με πολύ δύναμη. Το σώμα του όταν ο-  
ρμούσε ήταν στολύ συγκεντρωμένο στην δουλειά  
του έκανε. Τα πρώτα που είχε το σώμα του ά-  
λασαν συνεχώς και τελικά ήταν πολύχρωμα.  
Τα φρούδια του που ήταν από γκία πετούσαν  
και χινόντουσαν σταγόνες στον αέρα! Οι γλώσσες  
του βγαίναν από το στόμα του άθλιου τέρα-  
τος, πήγαιναν και έβγαδαν βαφνικά χέρια και  
«αγκάλιασαν» τα πράγματα κ' τους ανδρώ-  
πους. Από το κεφάλι του έβγαίναν τσούχρες,  
αταπόδια, καρκαρίες αλλά κυρίως δόντια γιατί  
τα είχε πάρει το άθλιο-τέρας.

34 Η χώρα εκεί που ήταν εκέτος «Παρά-  
δεισος - (δηλαδή όφ' ορρος); έγινε «κόλαση» (δη-  
λαδή πολύ άσχημη)». Το Τσουνάμι όταν είδε

Μαίρη Αριστοφασαλάκη © NEXT Co. GREECE

Μαίρη Χρίστ

ενν καταστροφή είχε: «Βρε, τι είναι εγώ και κά-  
νω τόσα... ωραία πράγματα!» Πρώτη φορά το έχω  
κάνει! Ειδικά, με βοήθησε και η χή που έκανε τον  
βασικό... γίναμε μια βαλίτσα μεταξύ μας! Θα πάω να  
της ζητήσω ευχαριστώ που με έκανε και δάσκαλο!!  
Η «κόλαση» είχε καζύδες σπασμένες, δέντρα πάνω  
σε αυτοκίνητα, παιδιά πάνω στα δέντρα να υπέ-  
μονται για να μην τα πάρει το τσουνάμι, ένα  
παιδί 6 μηνών ήταν πάνω σε ένα στρώμα μέ-  
γα στην διάβαση- ευτυχώς δεν το είδε το τσου-  
νάμι για να το πάρει και να το καταβροχδι-  
σει!

35 Οι άνθρωποι από τις γειτονικές πόλεις άκου-  
σαν τους σταραχμούς των ανθρώπων για τους  
πενθήμερους ανθρώπους ή συγγενείς τους. Άκουσαν  
επίσης, τους λυγμούς των ανθρώπων που βώναζαν  
«Βοήθεια, βώστε μας!»

36 Μετά από το τσουνάμι ήρθε το Αγαρόκυμα  
που πέρασε και από την Ρόδο και πήρε βίβου-  
ρα πολλά πράγματα από εμάς!

Μαίρη  
Χριστοφάνη

συμπληρωμή 6000.

10-1-2005 Άρση Μπαρτίνι.

Μαθήτριά Ε 2 τάξεις Δασκάλα Σταματία

Γράνω ένα δικό μου παραμύθι: Αναστασία

### Στο Σουναμί

Μια φορά και ένα καιρό γεννήθηκε από το βυθό της θάλασσας ένα άγριο σουναμί. Είχε μάτια του αετού και φρονιά σαν τα φίκια, γλίτσες πολλές από φύσιου και θυμό σαν χερσάκι. Ήταν γαλεσοκίχνο σαν τον ήλιο και έβγαζε φωνές μενότες σαν τούτες στο νιάνο.

Το άγριο σουναμί αυτό, να πουνήσει πώς δε κόρη και κοράμι να καταστρέψει να να ταβράχνησει και από μέσα του έλεγε:

- Θα φέρω τακτάρα στις φυαές, Γιάνη, νόνο και μεγάλες καταστροφές· κανείς δεν θα με σταματήσει.

Σαν κέρβερος σφμάει: τρία κεράτλια που συμβολίζουν: 1 νόνο και δίσευχία.

2 καταστροφή και νακοφυχία.

3 φόβο και τακτάρα.

Και συνεχώς αυτά που ήθελε  
 το προσβάλλοντο και λίγο δεν λυγριότανε.  
 Όρμησε και να αχαιμω με αχόνι και  
 φλόγες όπως τη λήμερα έτσι χιαυτά αλλα  
 μόνο μαζί και ποικιλία Το σώμα του και  
 το φίδι ορμήσε και τους ανθρώπους  
 μάθευε και ανά επεί να σταματήσει  
 και να λυγριότανε τα σωματίδια  
 των παιδιών που έδωκε και το  
 σάουσαν στο κίμα και τον λυγριόταν  
 δεν σταμάτησε ούτε λυγριότανε συνέχισε  
 ακόμα πιο αχαιμω.

Η αχαιμω με αχαιμω γέμιση κλοι ανθρω-  
 ποι λυγριότανε; δεμασάει. Η αχαιμω  
 νηγιότανε αχαιμω φαινότανε.

Έτσι που να είναι μια εθιότα  
 την **αχαιμω** του κούρα.

Είναι αχαιμω αχαιμω αχαιμω  
 αχαιμω και πάντα για αχαιμω  
 α αχαιμω και να μην μόνον. τι  
 αυτές με αχαιμω και αχαιμω. όπως  
 ο άλλος κούρα.



10-1-09

Φτιάχνω ένα δικό μου παραμύθι:

Το τσουνάμι

**M**

Μια φορά κι ένα καιρό σε μια μακρινή χώρα που την έλεγαν Ρωχουδάουδια από το θρόνο της διαδραματίζονταν η κεντρική ιστορία, άρχισε διαδραματίζονταν από την έδρα **«Τσουνάμι»**. Αυτό το ασημένσιο κίτρινο, σφαιρικό, λαμυρότερο τέρμα ξεκίνησαν ότι για να εκλείψουν τους ανθρώπους που δεν υπάκουαν τη διαδραματίζονταν να ρουφήξει τα συστήματα, να καταπολεμήσει τους ανθρώπους, να θυμώσει μερικούς και να φέρει δική του ευτυχία, νόμο. Ευτυχισμένος για τις διαδρομές της του εξυπνάστηκε ιδιαιτέρως την κόρη του σωλήστη Λάρα, έβαλε τα μάλα κοφτερά δόντια, άρχισε το χρώμα του σωματίου του, από δική, ίδιες ώρες και κόκκινο το κέρμα του από την κακία του. Όταν αρμάσει έβαλε από το στόμα του κάτι άσπρα και διασπασμένα γόρια, τα μάλα του έβαλε κοκκία για όμοιο, και από την κόρη του μερόμενο και σωτηρία και χάρακα. Μόλις τελείωσε από το κακό αυτό η κόρη έβαλε να ήταν συνεχώς χελιδνάς να που πούλησε καλοκαίρι και τα κορμιά των ανθρώπων του φίλη που έβαλε από τις δυνάμεις το έργο.

Οι άνθρωποι που έψευσαν Γιάννη παρα-  
κάλεσαν την Πάριση να γίνει και. Η Πάριση  
δεν άντεξε άλλο, συγκινηθηκε τόσο που  
που από τον πόνο της χύθηκε ένα κατά-  
κόρυφα που το ονόμασαν «Καδούλη» ή  
ήταν πουλή όμορφη, καλό και ευχάριστη κόμο.  
Πήγαινε σε όλα τις χώρες και μαζούε πρόβα-  
τα, πρόβα και χόρματα που έτρενε στη  
Πρωχόρτα για να μαζούε για φάση συνάντησε  
τον «Καδούλη» «Καδούλη» μόνος  
ήθελε στο Τροσύνη και να έρθει στο να καλό  
μίσσι του και άφηνε το κατό. και από  
τότε και τα δύο κατό τροσύνη γάλασε  
μπα το κατό

Μαρία  
Μαρκή

## **Θ. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ**



ανάσκ 9,3,5 43%

όνομα Σπύρος - 16-5-2002 (H. 2d)

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ (συνέχεια)

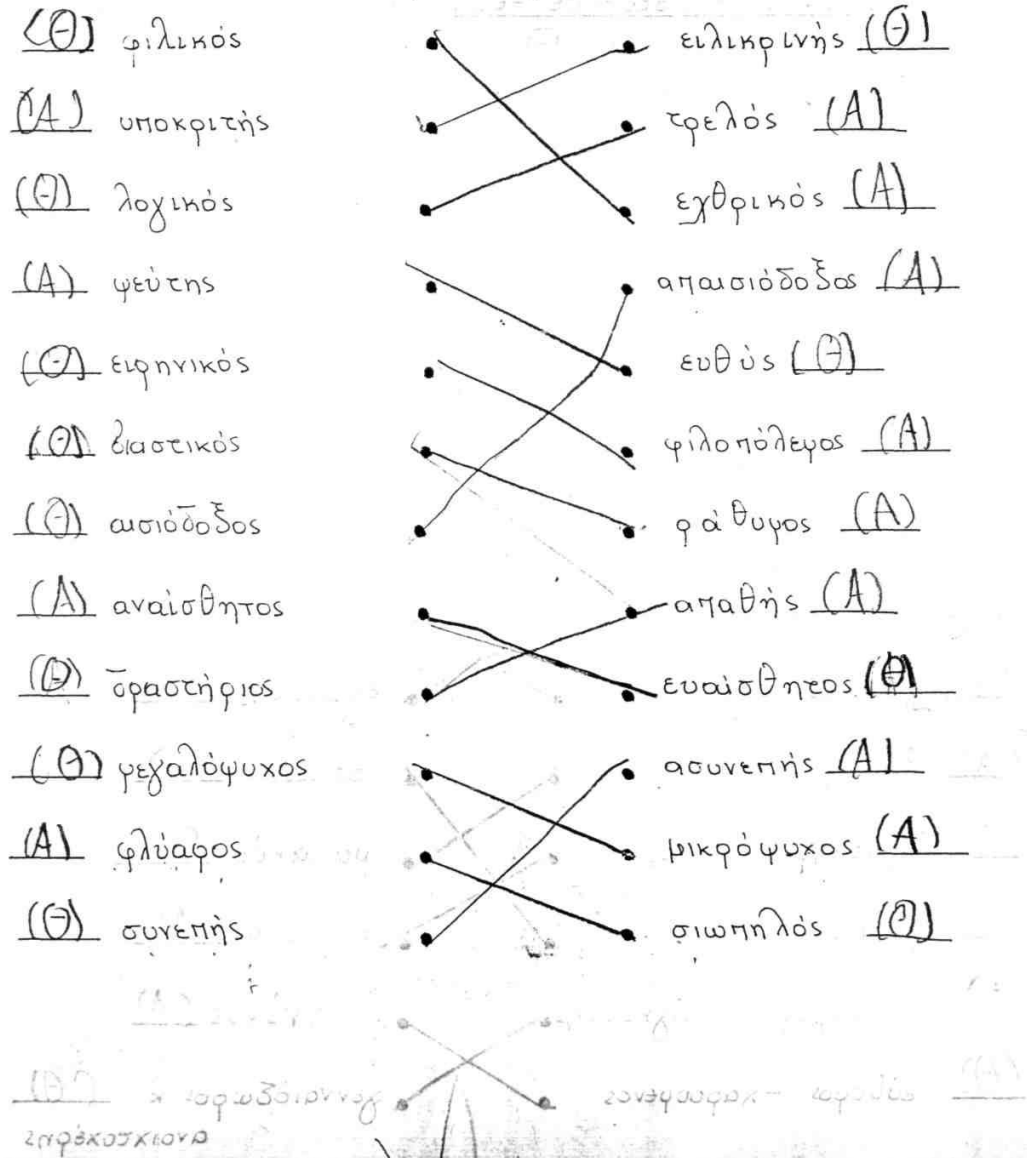
3. Τα παρακάτω Σωχάρια αντιθέτων είναι χαρακτηρισμοί προσώπων. Αντιστοιχίσε τους.  
Υτέρα να βάλεις ένα Θ αν είναι θετικοί και ένα Α αν είναι αρνητικοί.

(A) δειλός		τεμπέλης (A)
(Θ) εργατικός		γενναίος (Θ)
(Θ) ευγενής		ταπεινός (Θ)
(Θ) συμπάθητικός		αγενής (A)
(A) υπερήφανος		αντιπαθητικός (A)
(Θ) αλτρούϊσής		αχρηστος (A)
(Θ) χρήσιμος		εχθιστής (A)
(A) δίκαιος		αστείοσ (A)
(Θ) δραστήριος		μαλακόσ (Θ)
(Θ) σοβαρόσ		αδρανής (A)
(A) φιλάργυροσ κ τσιγκούνησ		λυπημένοσ (A)
(Θ) εύθυμοσ - χαρούμένοσ		γενναιοδωροσ κ ανοιχτοχέρησ (Θ)

14/5/2002

Αριθμός 115005-2

Λιούρα, 16-5-2002 α ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ  
τάξη Γ'



Τη φράση αυτή «παίρνω μυρωδιά» τη λέμε και:  
μυρίζομαι ή παίρνω χαμπάρι ή  
παίρνω πρέφα (αρχικό)

για τη μυρωδιά = για περιπτώσεις στις οποίες προσφέρεται  
[πότε τη λέμε;] → μικρή ποσότητα φαγητού σε επισκέπτη,  
επειδή γύρισε το φαγητό  
πρόταση - παράδειγμα -  
Δοκίμασε λίγο, έσσι για τη μυρωδιά

μου ήρθε μια μυρωδιά = μύρισα κάτι, έφτασε μια μυρωδιά  
στη μύτη μου  
πρόταση - παράδειγμα -  
Μου ήρθε μια μυρωδιά ψημένου κρέατος  
-ΛΕΞΕΙΣ-

(α) μυρωδικό: 1. αρωματικό παρασκεύασμα σε μορφή υγρού  
που χρησιμοποιείται ως καλλυντικό  
ΣΥΝΕΝΥΜΕΣ ΛΕΞΕΙΣ → ΤΑΙΡΙΑΣΤΕΣ  
άρωμα, μυρωδιά, μύρο, κορόνια

2. αρωματικό που χρησιμοποιείται  
στη μαγειρική και τη ζαχαροπλαστική  
για να κάνει πιο νόστιμα τα φαγητά  
και τα γλυκίσματα  
πρόταση - παράδειγμα -  
Σεους κεφτεδες βάζει πολλά μυρωδικά  
ΣΥΝΕΝΥΜΕΣ ΛΕΞΕΙΣ  
μυριστικό, μπαχαρικό, καρύκευμα

ΤΕΛΟΣ, ΟΧΙ ΑΛΛΕΣ ΜΥΡΩΔΙΕΣ



Αναστασία, αΐζη Β', 2003



Παίρνω μερικές μυρωδιές  
απο τη λέξη «μυρωδιά»



(η) μυρωδιά και (λαϊκότερα) μυρουδιά:

1. κάθε οσμή (ευχάριστη ή δυσάρεστη) που αναδίδει (βγαίνει) κάποιος ή κάτι

πρόταση - παράδειγμα

Με ξεσκέλανε η μυρωδιά του χιουσεμιού

2. η ευχάριστη οσμή που αναδίδεται\* (=βγαίνει) από κάποιον:

πρόταση - παράδειγμα

Μου τρύπησε τα ρουθούνια η μυρωδιά του φαγητού

↳ ΣΥΝΩΝΥΜΕΣ ΛΕΞΕΙΣ

εωδιά, ευσομία

↳ ΑΝΤΙΘΕΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ

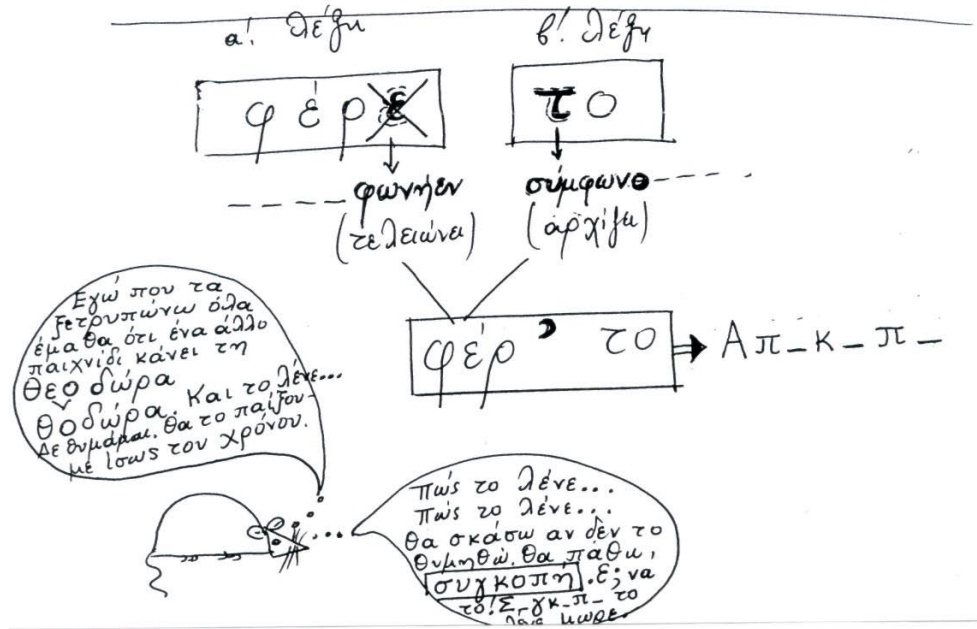
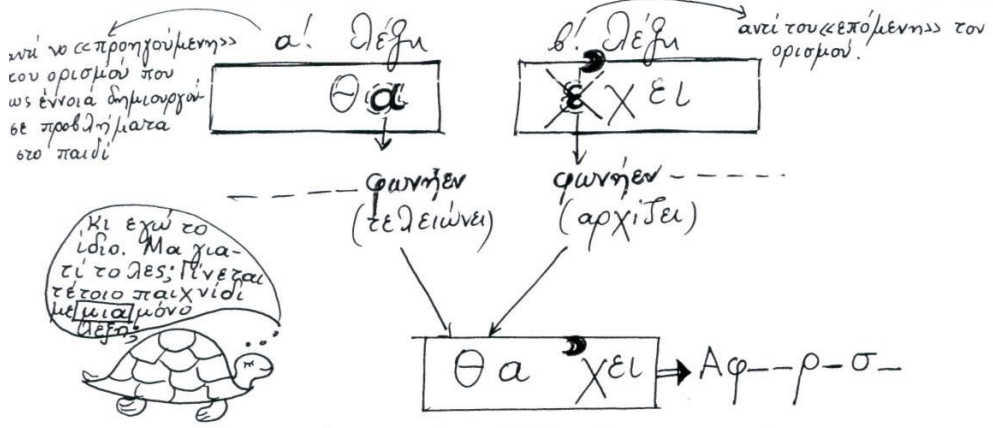
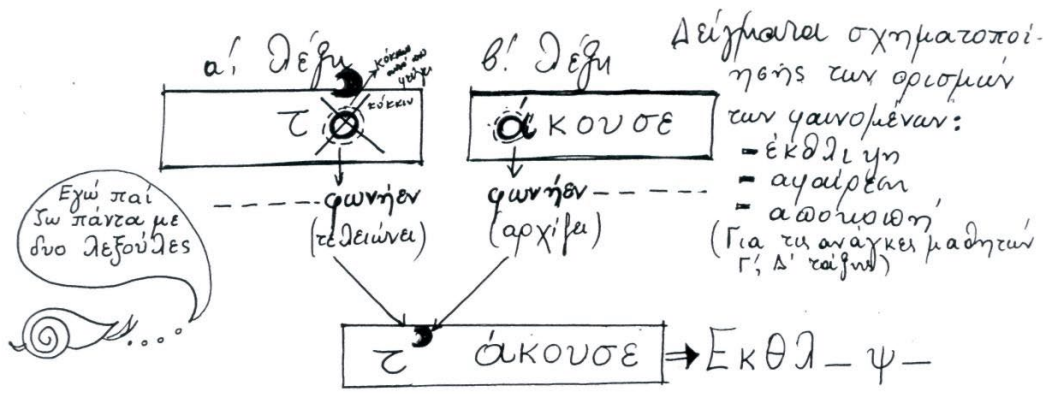
δυσωδιά, δυσοσμία, κακοσμία, βρόμα.

**ΓΝΟΣΤΕΣ + ΦΡΑΣΕΙΣ + ΓΝΟΣΤΕΣ ΦΡΑΣΕΙΣ**

παίρνω μυρωδιά = αντιλαμβάνομαι κάτι ή κάποιον με τη διαίσθηση ή το ένστικτο, προαισθάνομαι κάτι δυσάρεστο προτού συμβεί

πρόταση - παράδειγμα

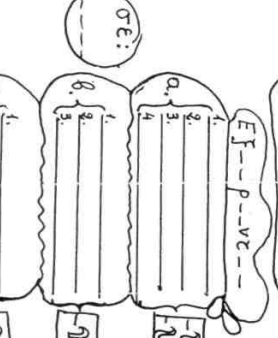
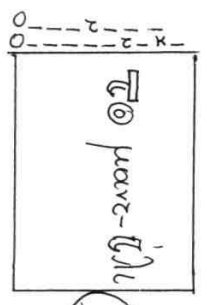
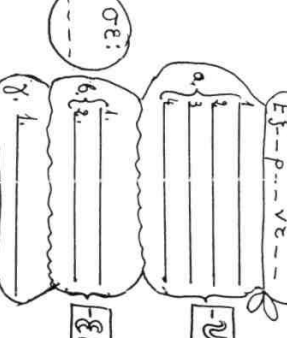
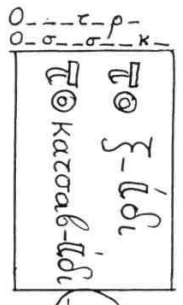
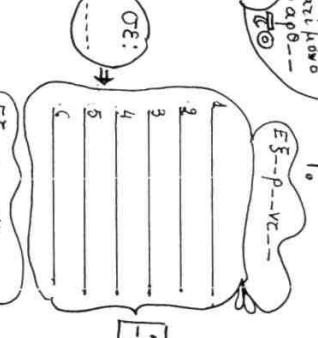
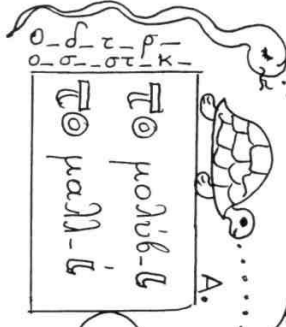
- Ευτυχώς που πήρα μυρωδιά τι συνέβαινε και φυλάχτηκα
- Αυτός σε κοροϊδεύει. Δεν το έχεις πάρει μυρωδιά τόσην ώρα;





Εργάζε πια δὲ  
 ὑπαλάττα κίον  
 ἄν βα τῆς πρῆρας  
 ἔγω βα ματέ πυ

Ἄν καταλάβα  
 ἄν. ἔγρασαν τῶ  
 ἵνα δια τῆς καί  
 τὰ ἔβλεπε ἀνθάδ  
 ἄν βα ματέ πυ

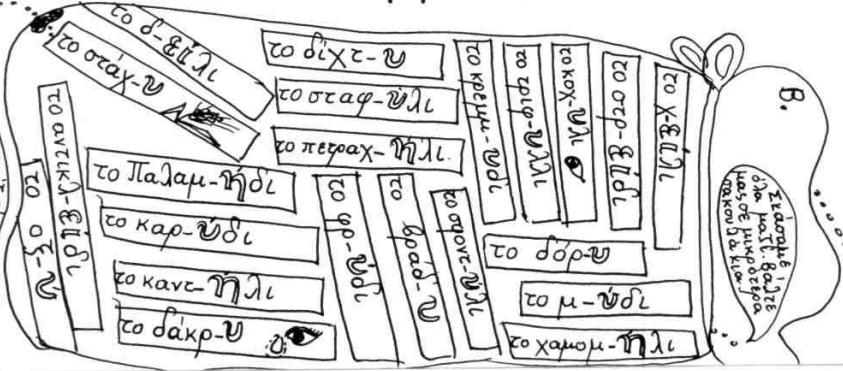


Σχηματική, περιγραφή  
 ορθογραφικῶν κινήσεων

τῶν συνδέσεων συλλαβικῶν σε: -υ, -ιδῖ, -εἰδῖ, -ῖλλῖ/ῖλλῖ,

Ἄν καταλάβετε  
 ἄν βα ματέ πυ  
 ἄν βα ματέ πυ  
 ἄν βα ματέ πυ

Ἐπεις δὲν εἴμαστε  
 κ-υ-υ-κ-ῖ, ἄν βα ματέ πυ  
 ἔγω βα ματέ πυ  
 ἄν βα ματέ πυ



Προσέχει  
 ἄν βα ματέ πυ  
 ἄν βα ματέ πυ