

ΔΗΜΗΤΡΗ Π. ΣΤΑΣΙΝΟΥ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2000»:

ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ & ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ. Ο ΜΥΘΟΣ ΚΑΙ Η ΛΑΝΘΑΝΟΥΣΑ ΑΛΗΘΕΙΑ

Η σημερινή πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΕΠΘ) αξιοποιώντας ευνοϊκές γι' αυτή κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές συγκυρίες, σ' εθνική και ευρωπαϊκή κλίμακα, προέβη τον τελευταίο χρόνο στο εγχείρημα μονομερών και χποσπασματικών εξαγγελιών και θεσμοθέτησης μέτρων¹ για - μια ακόμη- «μεταρρύθμιση»² της ελληνικής εκπαίδευσης όπως τουλάχιστο η ίδια την οραματίζεται. Ενχρμονιζόμενη προφανώς με συναφείς πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) η ηγεσία του Υπουργείου εξέδωσε, σε πρώτη φάση, «τομίδιο» το οποίο εμπεριέχει ένα κείμενο «αρχών και εργασίας» με τον υπερβλατικό τίτλο, «Εκπαίδευση 2000 - Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων»³. Το ΥΠΕΠΘ κινούμενο σταθερά και «σταδιακά, με βήματα μελετημένα και χωρίς καθυστερήσεις ή οπισθοχωρήσεις» προς την κατεύθυνση αυτή, υιοθετεί, προφανώς για δικούς του λόγους, μια σειρά πρακδοσιακών στρατηγικών που, από άποψη περιεχο-

1. Βλ. α) Ν. 2525 / 97. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ, τ. Α', αρ. φύλ. 188, 23 Σεπτεμβρίου 1997) (άρθρα 1-11).

β) ΥΠΕΠΘ (Εγκύκλιος: Α.Π. Γ2 / 5039 / 19.9.1997), Αξιολόγηση μαθητών της Α' τάξης Λυκείου.

γ) Υπουργική Απόφαση Γ2/6953, Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' Ενιαίου Λυκείου. (ΦΕΚ, τ. Β', αρ. φύλ. 1057, 1 Δεκεμβρίου 1997).

δ) ΚΕΕ (χ.χ.). Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» (Άρθρα 1-42).

ε) ΥΠΕΠΘ, Σχέδιο Π.Δ. για την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» (Άρθρα 1-5).

στ) Υπουργική Απόφαση για την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» (Άρθρα 1-7).

2. Στο παρόν άρθρο χρησιμοποιούμε τον όρο «μεταρρύθμιση» σε εισαγωγικά απλά για να δηλώσουμε τον αναχρονιστικό χαρακτήρα και τα επιχειρούμενα βήματα προς τα πίσω του όλου εγχειρήματος του ΥΠΕΠΘ.

3. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων (γ' έκδοση).



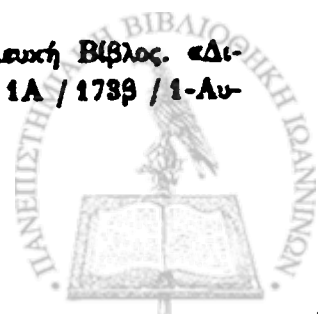
μένου και χρόνου παρουσίαις τους, εμπειρικλείουν, ανάμεσθ σ' άλλα, τα στοιχεία του σφινδισμοῦ, του άκρτου δογματισμοῦ, των ρητορικῶν και γενικόλογων διακηρύξεων, της υπεύθυνης πρακτικῆς ἀπλοφύρησης και των επάλληλων φορμλιστικῶν πρακτικῶν αξιολόγησης του εκπαιδευτικοῦ έργου και των εκπαιδευτικῶν. Και αυτά συμβαίνουν, ασφαλώς, στο όνομα μιας κρατικῆς αντίληψης για «επείγουσα» ποιοτικῆ ἀναβάθμιση της ελληνικῆς γενικῆς παιδείας ενρμονισμένης πλήρως με τη νεογενῆ φιλοσοφία και τη σχεδισζόμενη λειτουργία του «ευρωπαϊκοῦ-ενικίου-σχολείου» σε μια κοινωνία πολιτῶν του μέλλοντος που περιγράφεται επίσης ως μια «κοινωνία της γνώσης». Τα μετέωρα αυτά «μεταρρυθμιστικά» βήματα της κρατικῆς εξουσίας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι του τόπου μας, στα οποία μπορεί να διακρίνει κανείς στοιχεία μιας ιδιότυπης ιδεολογικο-πολιτικῆς σύγχυσης, ασάφειας¹ και «συντηρητικῆς και, σε πολλές περιπτώσεις, δείγματα αντιφάσεων, απεικονίζουν μια μάλλον εσπευσμένη ἀν ὄχι «επικίνδυνη» και απεγνωσμένη προσπάθεια του επίσημου κράτους να μεταουσιώσει σε πράξη αρχές και στόχους, κυρίως, της Πράσινης Βίβλου (ΠΒ) για την «Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης» (1993)² αλλά και της Λευκῆς Βίβλου (ΛΒ) για τη «Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης» (1996) της ΕΕ³.

Σημειώνεται ὅτι η ευρωπαϊκῆ πρόταση που συμπυκνώνεται στην ΠΒ εισηγείται, ανάμεσθ σ' άλλα, την εξασφάλιση ισότιμης ευκαιριῶν για ὅλους, τη δημιουργία υπεύθυνου πολίτη στο πλαίσιο μιας ἀλληλέγγυας κοι-

1. α) Ο φιλόλογος και ερευνητής Αλέξης Δημαράς, πῶς πρόεδρος του Κέντρου Εκπαιδευτικῆς Ἐρευνας, ἀπό τους σημαντικότερους συντελεστές του Εθνικοῦ Απολυτηρίου στην αρχική του μορφή και με μακρὴν πείρα στη μάχιμη διδασκαλία σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, επομένως, γνωστός ἀπὸ των ἑσῶ του εκπαιδευτικοῦ γίγνεσθαι του τόπου μας, ἔχει προβεί σε απαισιόδοξες προβλέψεις σε ὅ,τι ἀφορᾶ την επιχειρούμενη εκπαιδευτικῆ «μεταρρύθμιση». Εκτιμᾷ δηλαδή ὁ ἴδιος ὅτι η ἀσάφεια (η υπογράμμιση δικῆ μας) του νέου νόμου προσδιορίζεται ἀπὸ το γεγονός ὅτι «επαπατέμπει τη λύση των σημαντικότερων προβλημάτων σε μελλοντικῆς κυβερνητικῆς αποφάσεις πράγμα που είναι πιθανὸ να οδηγήσει σε ἀνεξέλεγκτους - και γι' αὐτὸ επικίνδυνους - αυτοσχεδιασμούς». Για τον ἴδιο, «οι μεταρρυθμίσεις ορίζονται με τη θεμελίωση νέων δομῶν με συγκεκριμένους και ξεκαθαρισμένους περιεχόμενους». Εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 7-9-1997.
β) Σημαντικῆς καθυστέρησης και ἀσάφειας διαπιστώνει, επίσης, ὁ κοινοτικὸς ἐπίτροπος Φλιν ἀναφορικῶς με τα θεσμικῶς μέτρα του ΥΠΕΠΘ για το Ενιαίο Λύκειο. Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 21-9-1997.

2. Επιτροπή των Ευρωπαϊκῶν Κοινοτήτων. Η Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκῆ Διάσταση της Εκπαίδευσης 1993. (Βλ. Διδασκαλικὸ Βῆμα, Φεβρουάριος 1994. σσ. 11-14).

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ (Διεύθυνση Ευρωπαϊκῆς Ἐνωσης) (1996). Λευκῆ Βίβλος. «Διδασκαλία και μάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης». (Αρ. εγγρ. 1Α / 1739 / 1-Λυγούστου 1996).



νωνίας του μέλλοντος, την ανάπτυξη αυτόνομης προσωπικότητας και κρίσης, κριτικού πνεύματος και ικανότητας για κινοτόμες δραστηριότητες καθώς και την παροχή ευκαιριών σε κάθε νέο να χρησιμοποιεί πλήρως όλες τις δυνατότητες στον ενεργό του βίο και στην προσωπική του εκδίπλωση ενδυναμώνοντας τη θέλησή του για δια βίου εκπαίδευση. Για τους συντάκτες της ΠΒ, η ενίσχυση της αρχικής και συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, γενικότερα, η παροχή ίσων ευκαιριών για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, ιδιαιτέρως μέσα από την ανάπτυξη «δικρατικών συμπράξεων» και τα διεθνή δίκτυα συνεργασίας (αρχή της επικουρικότητας) είναι ζωτικής σημασίας ζητήματα για το μέλλον της ΕΕ¹.

Η ΑΒ, από την άλλη, προβάλει σε ανάλυση από πολιτική άποψη των ζητημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και δίνει απαντήσεις στα προβλήματα και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας που συνυφάνονται με την «πρόσβαση στη γενική μόρφωση και την εξέλιξη των ικανοτήτων για εργασία». Προσβλέπει, με άλλα λόγια, στην ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων εκ μέρους του ευρωπαϊκού πολίτη και προτείνει μέτρα στήριξης προς την κατεύθυνση αυτή όπως αναγνώριση των «δεξιοτήτων-κλειδιών», πιστοποίηση της ποιότητας των σχολείων και καθιέρωση θεσμού «δεύτερης ευκαιρίας» στην εκπαίδευση.

Τόσο η ΠΒ όσο και η ΑΒ εγγράφονται, ιδιαιτέρως, ως πρόεκταση και σχεδισμός μετουσίωσης σε πράξη των άρθρων 126 και 127 της Συνθήκης των κρατών-μελών για την Ευρωπαϊκή Ένωση (γνωστής ως Συνθήκης του Μάαστριχτ)². Θα πρέπει να τονιστεί ότι η συνθήκη αυτή, που συμπυκνώνει την Ευρώπη του μέλλοντος, δε θεμελιώνεται μόνο με τα ελεγχόμενα οικονομικά μεγέθη και την κλπάζουσα τεχνολογία και πληροφορική αλλά επιζητεί αντίστοιχα πνευματικά μεγέθη, παιδεία και πολιτισμό. Την επιζητούμενη ποιότητα ζωής των Ευρωπαίων πολιτών τη διασφαλίζει, ανάμεσα σ' άλλα, η παρεχόμενη παιδεία με την υπερχρονική της διάσταση και αποστολή.

Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ ανταποκρινόμενη στις θεσμικές επιταγές του κυοφορούμενου «ευρωπαϊκού σχολείου» προσδέθηκε στο εθνικό άρμα εκπαιδευτικής δράσης και συνέταξε, ανάμεσα σ' άλλα, πίνακα παράλληλων ενεργειών/έργων του «Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που σχετίζονται με την αναβάθμιση του λυκείου³.

1. Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Η Πράσινη Βίβλος... ό.π.

2. Μάαστριχτ, 2-2-1992.

3. Το πρόγραμμα αυτό έχει υιοθετηθεί από την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σχεδόν πέντε χρόνια πριν (δηλ. από το 1994), είναι ενταγμένο στο Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Β' Κ.Π.Σ.) και το ύψος της χρηματοδότησής του, για το χρονικό διάστημα



Οι ενέργειες / έργα που εντάσσονται στο πρόγραμμα αυτό αφορούν, ανάμεσα σ' άλλα, προγράμματα-βιβλία, ενισχυτική διδασκαλία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Η ιδέα, ο σχεδιασμός και η παρακολούθηση του πρώτου προγράμματος, πρώτα τη σημασία που μπορεί να έχει ένα τέτοιο εγχείρημα για τα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου μας, δεν άγγιξε, και εξακολουθεί να μην αγγίζει το νου και τις καρδιές της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και άλλων ενδιαφερομένων φορέων της κοινωνικο-πολιτικής ζωής του τόπου μας. Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, αντίθετα, ομολογεί και αυτό μας εκπλήσσει, ιδιαίτερα, γιατί συνιστά μια ουσιώδη αντίφαση με την πραγματικότητα- πως «η αποτελεσματική υλοποίηση... των μέτρων δεν εξασφαλίζεται μόνο από τον κατάλληλο σχεδιασμό ή και την πολιτική βούληση. Απαιτεί πρώτα την ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία: των μαθητών, των γονέων, και ιδιαίτερα, των εκπαιδευτικών (η υπογράμμιση δική μας) που καλούνται να μετουσιώσουν τις θεσμικές αλλαγές σ' εκπαιδευτική πράξη. Γι' αυτό και η προτεινόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι μια πρόκληση για όλη την ελληνική κοινωνία, ώστε στην αρχή του 21ου αιώνα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να είναι ποιοτικά αναβαθμισμένο, ανοιχτό και ευέλικτο»¹. Το ΥΠΕΠΘ δικτείνεται, ακόμα, πως «...είναι αναγκαία η σταθερότητα και η δισφαιλισμένη προοπτική των κεντρικών στόχων της μεταρρύθμισης. Και αυτό απαιτεί ευρύτερη κοινωνική συμφωνία και συναίνεση (η υπογράμμιση δική μας), η οποία δεν περιλαμβάνει μόνο τους φορείς της εκπαίδευσης αλλά και τον κάθε Έλληνα πολίτη που αγωνιά για το αύριο...»². Η πρόκληση, επομένως, που η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ ρητορικά επικαλείται, θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να συνχρτάται περισσότερο με τη δικπιστούμενη έλλειψη κοινωνικής συνείδησης που διέπει το σχεδιασμό και την υλοποίηση των πρόσφατων «θεσμικών μέτρων» για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στον τόπο μας παρά με την ουσία και τη προοπτική αυτών των μέτρων όπως την ευχαγγελίζεται το ΥΠΕΠΘ. Η μονομερής αυτή ενέργεια της κρατικής εξουσίας σε συνδυασμό με την επίσημα αναγνωρισμένη χαμηλή απορροφητικότητα των συνζών κοινοτικών κονδυλίων συνθέτουν, επίσης, μια μάλλον απογοητευτική εικόνα σε ό,τι

μα 1994 - Δεκέμβριος 1999, ανέρχεται στο ποσό των 540 δισ. δρχ., περίπου. Ο Υπουργός Παιδείας σε συνέντευξή του στην εφημ. «ΤΑ ΝΕΑ» (15-9-1997) δήλωσε ότι το 2000 έχει εξασφαλισθεί από το Κ.Π.Σ. και από τον κρατικό προϋπολογισμό μισό τρισκατομμύριο δραχμές, ενώ για μετά το 2000 υπάρχει πακέτο Σαντέρ και ασφαλώς τα διδακτρα που θα καταβάλουν οι εργαζόμενοι άνω των 25 χρόνων που θα παρακολουθούν τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής.

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000...ό.π., σ. 5.
2. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000...ό.π., σ. 6.



αφορά την αποτελεσματικότητα του ΥΠΕΠΘ για την εξασφάλιση ευνοϊκών και δημοκρατικών όρων στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ που θα βελτιώσουν την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, στο σύνολό της.

Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, προκειμένου να στηρίξει και προωθήσει τα σχεδιαζόμενα «μεταρρυθμιστικά» μέτρα για την ελληνική εκπαίδευση, προέβη, αρχικά, στην έκδοση ενός κειμένου «αρχών και εργασιών» που προαναφέραμε με τον «βιργύδουπο» τίτλο «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2000...»¹. Προέβη, επίσης, σε μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων με επιστέγασμα το Νόμο 2525/97 για το Ενιαίο Λύκειο (ΕΛ), την πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου². Η προτεραιότητα των «μεταρρυθμιστικών» πρωτοβουλιών του ΥΠΕΠΘ που συνchrάται με το Λύκειο νομιμοποιείται με τη δικηρυγμένη θέση του ότι «προϋπόθεση και βασικό θεμέλιο» για προσφορά ενδεδειγμένων προοπτικών που θα επικυξάνουν το εύρος των δεξιοτήτων του μαθητή σ' ένα συνεχώς μεταβιλλόμενο κοινωνικό και παραγωγικό πεδίο αποτελεί το «Λύκειο που διαμορφώνεται σε αυτοτελή και ανεξάρτητη εκπαιδευτική μονάδα» για «ίσεις ευκαιρίες στη μόρφωση», ομογενοποίηση της λειτουργίας του λυκείου και για «καλύτερη και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ικανοτήτων, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών». Το ΥΠΕΠΘ δικηρύξε μάλιστα ότι η δημιουργία Ενιαίου Λυκείου είναι βασικό στοιχείο [«μεταρρύθμισης»] του εκπαιδευτικού συστήματος σε διεθνή κλίμακα και δεν αποτελεί προπαρασκευαστικό στάδιο για την εισαγωγή του μαθητή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση³.

Για μια σειρά ουσιωδών θεμάτων που αφορούν όψεις της τωρινής εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» με επίκεντρο το νέο θεσμό του «Ενιαίου Λυκείου», την κατάργηση της επετηρίδας, την ποιότητα στην εκπαίδευση, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μαθητών, το εθνικό απολυτήριο, το «ολοήμερο» σχολείο (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό), την ενισχυτική διδασκαλία, τη δωρεάν παιδεία, την αξιολόγηση κ.ά. έχουν δικτυπωθεί στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο διάφορες, επικριτικές κυρίως, θέσεις από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας κάθε βαθμίδας αλλά και από άλλους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτικούς φορείς και μεμονωμένα άτομα του τόπου μας [βλ., για παράδειγμα, Αλχιώτης (1998), Βουκουβλίδης (1997), Εξαρχάκος (1998β), Κάτσικας και Αθανασίου (1997), Κάτσικας και Σταυρινάδης (1997), Μκυρογιώργος (1997, 1998α, 1998β), Μουζέλης (1998), Μπα-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ό.π.

2. Βλ. Ν. 2525 / 97. Ενιαίο Λύκειο ... ό.π.

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ό.π.



σλής (1997), Νυχιάκης (1997) Νούτσος, Χ. (1997α, 1997β, 1998), ΟΛΜΕ (1998), Παπαδάκη (1997), Ράπτης (1998), Σάμιος (1997), Στασινοδ (1998), Χρονοπούλου - Γιαννόπουλος (1997), κ.ά.]. Είναι, άλλωστε, δεδομένη η σύγκρουση της συντριπτικής πλειοψηφίας του εκπαιδευτικού κόσμου με την αυθίρετη και εν πολλοίς υποκριτική πολιτική της κρατικής εξουσίας σε κίριζ ζητήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το εντεινόμενο αντιπραθετικό κλίμα που έχει δημιουργηθεί τελευταία στη εκπαιδευτικά πράγματα του τόπου μας και το ενδεχόμενο πρόκλησης «θερμών» επεισοδίων με την υλοποίηση εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ επιμέρους «μεταρρυθμιστικών» μέτρων, όπως, για παράδειγμα, η προγραμματισμένη (Ιούνιος 1998) διενέργεια πανελληνίων εξετάσεων από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) για την κητάρτιση πέντε διορισμού εκπαιδευτικών σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του τόπου μας, δε μπορούν, ασφαλώς, να διχομορφώσουν ευνοϊκούς όρους προσέγγισης των ενδιαφερομένων μερών (δηλαδή της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ και των εκπαιδευτικών) προς όφελος, ασφαλώς, της ομολής εκπαιδευτικής και κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου.

Επισκόπηση των επιμέρους θεμάτων της εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» που, κατά κίρους, αποτέλεσαν αντικείμενα προβληματισμού και μελέτης εκ μέρους ειδικών στον τόπο μας δείχνει πως η προοπτική ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή, σε συνδυασμό, ιδιαίτερα, με την πιθανότητα προαγωγής της ψυχικής του υγείας στο πλαίσιο των νέων «θεσμικών μέτρων» για την ελληνική εκπαίδευση, τουλάχιστο από όσα γνωρίζουμε, δεν έχουν ως τώρα αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού και διαπραγμάτευσης εκ μέρους μελετητών στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η παρούσα μελέτη αφορά (από) και εδράζεται στη ρητορική εξαγγελία της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ ότι το «Ενικό Λύκειο που θεσμοθετείται...μετατρέπεται σε χώρο πολύπλευρης γνώσης, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της κηλλιέργειας δεξιοτήτων και της δημιουργικής πρωτοβουλίας και απηλλάσσει το μαθητή από τη στείρα αποστήθιση και την παθητική παρκαλούθηση»¹. Η εξαγγελία αυτή αποτελεί για μας πρόκληση και ταυτόχρονα αντικείμενο προβληματισμού και διερεύνησης κατά πόσο δηλαδή μια τέτοια εξαγγελία ανταποκρίνεται στο πραγματικό περιεχόμενο των νοητικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα της «κριτικής σκέψης» και της «δημιουργικής πρωτοβουλίας» ή αποτελεί απλά μια υποκριτική συμπεριφορά του ΥΠΕΠΘ με ληθάνουσα πολιτική σκοπιμότητα που συναρτάται με παρόμοιες κρατικές χωρών της ΕΕ, στο πλαίσιο της σύστασης της ευρω-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ό.π., σ. 6.



παικής κοινωνίας των πολιτών. Αντικείμενο, επομένως, της παρούσας μελέτης είναι η εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» του ΥΠΕΠΘ και οι προοπτικές ανάπτυξης επιμέρους γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή με έμφαση στην αναλυτική και συνθετική ικανότητα, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα του μαθητή και σε συνάρτηση με τη δυνατότητα προαγωγής της ψυχικής του υγείας.

Η μελέτη περιλαμβάνει, συγκεκριμένα, τρεις ενότητες. Στην πρώτη καταγράφονται οι θέσεις και εξαγγελίες της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ σε ό,τι αφορά τις βασικές αρχές και στόχους της πρόσφατης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» που αφορούν το γνωστικό πεδίο του μαθητή και, ιδιαίτερα, τις επιμέρους γνωστικές ικανότητες που προαναφέραμε και τις προοπτικές προώθησής τους στη διαμορφούμενη νέα τάξη των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Μια τέτοια επιλεκτική καταγραφή επιτυγχάνεται μέσω από αυθεντικές πηγές πληροφόρησης των πολιτών όπως είναι τα διάφορα συναφή ενημερωτικά φυλλάδια, «τομίδια», «τευχίδια», νομοθετικά κείμενα και συνευξείς ή δηλώσεις της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ και των καθ' ύλην αρμοδίων φορέων του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) στα ΜΜΕ καθώς και εισηγήσεις τους σε προγραμματισμένες, (κλειστές) περιοδικές συγκεντρώσεις εκπαιδευτικών μαθητών και γονιών σε διάφορα γεωγραφικά διμερίσματα της χώρας μας. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται και αναλύεται, η φύση, η σκοπιμότητα και οι πρακτικές προώθησης των γνωστικών ικανοτήτων που προαναφέραμε όπως τις ευχαγγελίζεται η ηγεσία του Υπουργείου. Στην ενότητα αυτή επισημαίνονται επίσης οι όροι και οι πρακτικές προαγωγής της ψυχικής υγείας του μαθητή στο πλαίσιο της ανάπτυξης του γνωστικού του πεδίου και σε συνάρτηση με το περιεχόμενο της τωρινής εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» του ΥΠΕΠΘ. Η τρίτη ενότητα της εργασίας μας απευντά στο ερώτημα «τι δέον γενέσθαι» σ' ένα σύγχρονο (ενικό) σχολείο σε ό,τι αφορά την προώθηση επιμέρους γνωστικών ικανοτήτων με ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα του μαθητή καθώς και τους όρους προαγωγής της ψυχικής του υγείας με βάση το πραγματικό και επιστημονικά θεμελιωμένο περιεχόμενο αυτών των παραμέτρων όπως αυτό προσδιορίζεται στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία. Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με ορισμένες συμπερασματικές θέσεις - προτάσεις από τις οποίες εκδιπλώνεται ο μύθος της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ και αποκαλύπτεται η λαθάνουσα αλήθεια για πρόμοια εκπαιδευτικά θέματα.



Ι. Εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» και γνωστικό πεδίο του μαθητή: Συναφείς αντιλήψεις του ΥΠΕΠΘ

Η αντίληψη του ΥΠΕΠΘ για τη φύση, τη σκοπιμότητα και τις πρακτικές ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή με ιδιαίτερη έμφαση στην αναλυτική και συνθετική ικανότητα, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά του συμπυκνώνεται, όπως προαναφέραμε, σε ρητορικές εξαγγελίες, έντυπο πληροφοριακό υλικό (φυλλάδια, «τομίδια», «τευχίδια» νομοθετικά κείμενα (Νόμος, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) καθώς και σε συνεντεύξεις στα ΜΜΕ ή σε εισηγήσεις και διευκρινίσεις της πολιτικής ηγεσίας και των καθ' ύλην αρμοδίων οργάνων του σε προγραμματισμένες (κλειστές) συγκεντρώσεις ενδιαφερομένων μερών. Πρέπει να τονιστεί ότι η έμφαση της προύσης «εκσυγχρονιστικής» συγκυρίας στις γνωστικές ικανότητες, ιδιαιτέρως, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας του μαθητή εκλαμβάνεται επίσημα από την κρατική εξουσία ως μια «καινοτόμος» ενέργεια/δράση αποσιωπώντας, ασφαλώς το γεγονός ότι και ο προηγούμενος, επίσης «σοσιαλιστικός», νόμος (Νόμος 1566/85)¹ για τη γενική παιδεία του τόπου μας προέβλεπε πρόμοια πράγματα σε ό,τι αφορά την προώθηση του γνωστικού πεδίου του παιδιού. Όμως και αυτές οι νομοθετικές ρυθμίσεις πρέμειναν ιστορικά μόνο επί χάρτου και θυμίζουν μάλλον πλάσις «γενικών αρχών και εργασιών» του επίσημου κράτους. Έτσι, για παράδειγμα, διαβάζουμε ότι η γενική παιδεία του τόπου μας (δηλαδή η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) συμβάλλει «στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών» (άρθρο 1) και «ειδικότερα (τους) υποβοηθεί», ανάμεσα σ' άλλα, «...β) να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη (η υπογράμμιση δική μας) και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου...» (άρθρο 1γ).

Θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, ανατρέχοντας σε πηγές που προαναφέραμε, να επισημάνουμε τη μορφή και το περιεχόμενο των συναφών εξαγγελιών και θέσεων του ΥΠΕΠΘ από τις οποίες αναδύονται η ασάφεια και η σύγχυση που επικρατεί στην πολιτική του ηγεσία σε ό,τι αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο, τους όρους και τις πρακτικές προώθησης των γνωστικών ικανοτήτων και, ιδιαιτέρως, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή.

1. Βλ. Ν. 1566 / 1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ, τ. Α', αρ. φύλ. 167, 30-9-1985).



Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι η συνκλής περιρρέουσα αντίληψη του ΥΠΕΠΘ, η χρησιμοποιούμενη ορολογία και η προτεινόμενη δέσμη παρεμβάσεων που στοχεύουν στην προώθηση αυτών των γνωστικών ικανοτήτων στη σχολική πράξη προϋσιάζουν, σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποιες παραλλαγές κατά βαθμίδα ή τύπο σχολείου (νηπιαγωγείο, δημοτικό γυμνάσιο και ενιαίο λύκειο) για το οποίο γίνεται λόγος. Η εστίαση, ωστόσο, των «μεταρρυθμιστικών» μέτρων του ΥΠΕΠΘ που αφορούν το γνωστικό τομέα του μαθητή εγγράφεται στο νεογενές Ενιαίο Λύκειο το οποίο, σύμφωνα με τους οραματισμούς της πολιτικής του ηγεσίας, διαμορφώνεται σε «αυτοτελή και ανεξάρτητη εκπαιδευτική μονάδα» και μεταυσιώνεται ταυτόχρονα σε χώρο «πολύπλευρης γνώσης», αποδεσμευόμενο από την παραδοσιακή λογική του «προσχλάμου» που οδηγεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δεν είναι, επίσης, τυχαία η αποσιώπηση ή και η «κατάργηση» από την εκπαιδευτική ορολογία εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ του όρου «εξετάσεις» που συνχρτάται, άλλωστε, ανάμεσα σ' άλλη, με τη λογική της ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων που προαναφέραμε και η υποκατάστασή του με τον πλέον κωδύνο, γι' αυτό, όρο «αξιολόγηση» πράγμα που, κατά τη γνώμη μας, βρίσκεται σε εσφαλμένη βάση γιατί οι δυο αυτοί όροι στη διεθνή γλώσσα της παιδαγωγικής και ψυχολογίας δε μπορεί να είναι ταυτόσημοι¹. Με άλλα λόγια, η πρακτική αυτή της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ πρέπει να έχει τη σκοπιμότητά της σε ό,τι αφορά την κοινωνική λειτουργία των δυο αυτών όρων πράγμα που, άλλωστε, ομολογείται σχεδόν ασύστολα από την ίδια. Ύστερα από τις γενικές αυτές επισημάνσεις, θα προχωρήσουμε στη συνέχεια, στην καταγραφή και το σχολιασμό συγκεκριμένων αναφορών και θέσεων του ΥΠΕΠΘ που αφορούν την ενδυνάμωση των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή που προαναφέραμε κατά βαθμίδα και τύπο σχολείου. Στη συνέχεια καταγραφή μας, ωστόσο, θα επιμεινουμε περισσότερο στο ΕΛ για τους λόγους που προηγούμενα αναπτύξαμε. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η ενσκόλησή μας με τα θέματα αυτά θα γίνει σε συ-

1. Ο όρος αξιολόγηση (evaluation) αφορά, γενικά, τον προσδιορισμό της αξίας ενός πράγματος ή γεγονότος. Ειδικότερα, ο όρος αυτός προσδιορίζει πόσο επιτυχές είναι ένα πρόγραμμα, μια σειρά πειραμάτων κτλ. [Βλ. A. Reber (1985), Dictionary of psychology. London: Penguin Books]. Ο όρος «εξετάσεις» αφορά τη διαδικασία που τηρείται για συλλογή δεδομένων που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή του επιπέδου γνώσεων, απόδοσης ή επίδοσης του μαθητή στο σχολείο. Οι όροι στην αγγλική που χρησιμοποιούνται περισσότερο συχνά για ν' αποδώσουν τη διαδικασία αυτή είναι: εκτίμηση (assessment), αξιολόγηση (evaluation), μέτρηση (measurement) και τέστ (test). Ορισμένες φορές, οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται εναλλάξ, εκεί που, κανονικά, δε θα 'πρεπε (η υπογράμμιση δική μας). (βλ. A. Thomas and J. Grimes (Eds.) (1995). Best practices in school psychology - III. Washington: The National Association of School Psychology.



σχετισμό με τους διχγραφόμενους όρους προχγωγής της ψυχικής υγείας του μαθητή.

1. «Ολοήμερο» Σχολείο και γνωστικές ικανότητες (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό)

Στην κριτική μας παρουσίαση των «μεταρρυθμιστικών» μέτρων του ΥΠΕΠΘ που αφορούν τις γνωστικές ικανότητες της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή θα έχουμε ως αφετηρία το Δημοτικό Σχολείο γιατί στις επίσημες συναφείς εξηγγελίες του, πρόλογο που υπάρχει σχετική βιβλιογραφία¹, δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις δυνατότητες ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης του παιδιού προσχολικής ηλικίας, δηλαδή στο νηπιαγωγείο. Το τελευταίο διχμορφώνεται σε «ολοήμερο» για κοινωνικούς σκοπούς και για μια «ολοκληρωμένη προετοιμασία του παιδιού για το Δημοτικό Σχολείο»². Σε δηλώσεις του στη ΜΜΕ ο Υπουργός Παιδείας τονίζει ότι το «ολοήμερο» Νηπιαγωγείο, που έχουμε υπόψη μας, δεν είναι ένα πάρκινγκ (η υπογράμμιση δική μας) που αφήνει τα παιδιά για να πιας να δουλέψουν. Είναι ένας χώρος δημιουργικός που θα βοηθήσει το παιδί, βοηθώντας ταυτόχρονα και τις εργαζόμενες μητέρες»³.

Η πρόοσα «μεταρρυθμιστική» παρέμβαση του ΥΠΕΠΘ στο Δημοτικό Σχολείο προβλέπει, ανάμεσα σ' άλλα, τη βαθμιαία λειτουργία του, επίσης, ως «ολοήμερου» σχολείου πράγμα που, κατά την εκτίμηση της πολιτικής του ηγεσίας, επιτρέπει στο μαθητή την «προχριρετική» μελέτη των μαθητών του προγράμματος της επόμενης ημέρας και τη «δημιουργική του απασχόληση» (η υπογράμμιση δική μας), σε ατομική ή ομαδική βάση, με την καθοδήγηση από «επιμορφωμένο διδχκτικό προσωπικό»⁴. Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ υποστηρίζει ότι ο θεσμός του «ολοήμερου» Δημοτικού Σχολείου (όπως, άλλωστε, και του «ολοήμερου» Νηπιαγωγείου) εμπεριέχει όχι μόνο εκπαιδευτικό αλλά «και πολύ δυνατό κοινωνικό περιεχόμενο». Θεωρεί, μάλιστα, ότι «η δημιουργική δουλειά που μπορεί να γίνει στα «ολοήμερα» σχολεία, μετά τις σχολικές ώρες (η υπογράμμιση δική μας), δεν είναι κάτι σημαντικό (μόνο) για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού αλλά και μια σημαντική προσφορά στα εργαζόμενα ζευ-

1. Βλ., για παράδειγμα, S. Lehane (1979). The creative child. How to encourage the natural creativity of your preschooler. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice - Hall.

2. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.) Εκπαίδευση 2000.... 6.π., σ. 14.

3. Βλ. εφημ. «ΤΑ ΝΕΑ», 15-9-1997.

4. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 6.π., σ. 15.



γάρικα»¹. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της βαθμίδας αυτής δια του Προέδρου της διδασκαλικής τους ομοσπονδίας (ΔΟΕ) συμφωνούν με το «ολοήμερο» Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο και τονίζουν ταυτόχρονα ότι η απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση του θεσμού αυτού είναι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων². Το ΥΠΕΠΘ σπεύδει μάλιστα να εξειδικεύσει τη μορφή και το περιεχόμενο της δημιουργικής απασχόλησης του παιδιού προσδιορίζοντας ότι τα πρόμοια προγράμματα «είναι θεατρικού παιχνιδιού, πληροφορικής, ρυθμικής και ενόργανης γυμναστικής, εικαστικών τεχνών, δημοτικών χορών και αθλοπαιδιών (μπάσκετ, βόλεϊ κ.κ.)»³. Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου προχωρεί μάλιστα ακόμα περαιτέρω υιοθετώντας μάλλον μια συμπεριφορά «κοινωνικού αποκλεισμού» προβλέποντας ότι, στα εν λόγω προγράμματα προκινητικής μελέτης και δημιουργικής απασχόλησης συμμετέχουν, σε πρώτη φάση, τα παιδιά των εργαζομένων γονέων για την, κατά προτεραιότητα, κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών τους και, σε δεύτερη φάση, θα συμμετέχει σ' αυτά το σύνολο των μαθητών⁴. Ο προγραμματισμός αυτός του ΥΠΕΠΘ για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου χαρακτηρίζεται ότι παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα σε ό,τι αφορά τη χρησιμοποιούμενη για το σκοπό αυτό ορολογία (δηλαδή «δημιουργική απασχόληση») καθώς και το πεδίο ανάπτυξης αυτής της ομόλογης γνωστικής ικανότητας που συνυφίνεται περισσότερο με την προκινητική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του μαθητή ή με την εμπλοκή του σε δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης του όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, ο χορός, η γυμναστική κτλ. Με άλλα λόγια, η λανθάνουσα λογική της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου και των συνεργατών του είναι πως στο Δημοτικό Σχολείο, μ' ελάχιστες εξαιρέσεις μαθημάτων όπως εικαστικές τέχνες, πληροφορική και γυμναστική, μάλλον δε μπορούμε να μιλάμε για προγραμματισμένη ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του παιδιού στο πλαίσιο διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων. Ασφαλώς, είναι αδύνατο να επισημάνει και να παρακολουθήσει κανείς, τουλάχιστο λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα έντυπη ή προφορική πληροφόρηση του Έλληνα πολίτη εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ για τα «μεταρρυθμιστικά» μέτρα και τη συναφή επιχειρηματολογία των υπευθύνων του Υπουργείου. Ο περιορισμός μιας τέτοιας προγραμματισμένης ανάπτυξης σ' επίπεδο δημιουργικής απασχόλησης ενδεχομένως να υποδηλώνει ότι η ηγεσία του Υπουργείου δε θεωρεί πως η γνωστική ικανότητα της δημιου-

1. Βλ. εφημ. «ΤΑ ΝΕΑ», 15-9-1997.

2. Βλ. εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 31-8-1997.

3. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ... ό.π., σ. 15.

4. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ... ό.π., σ. 15.



γικής σκέψης έχει καθολικό χαρακτήρα, δηλαδή ότι αποτελεί γνώριμα κάθε ατόμου ανεξάρτητα από ηλικία και κοινωνική προέλευση και ότι μπορεί ν' αναπτυχθεί με συστηματικές και μεθοδικές παρεμβάσεις του δασκάλου μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Θα επανέλθουμε, ωστόσο, στο θέμα αυτό στη συζήτησή μας παρακάτω εξετάζοντας, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, τη φύση της δημιουργικής σκέψης σε συνδυασμό με την αναλυτική και συνθετική ικανότητα και την κριτική σκέψη του παιδιού καθώς και τις ενδεικνυόμενες πρακτικές προώθησής της στο σχολείο.

2. Γυμνάσιο και γνωστικές ικανότητες

Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, στην επιχειρούμενη «εκπαιδευτική τομή» θεωρεί ότι η γυμνασιακή εκπαίδευση παρουσιάζει μια σειρά προβλημάτων (αλληλο-επικλύψεις διδασκτέας ύλης κτλ.) εξαιτίας κυρίως της αέλλειψης ενιαίας θεώρησης του σχολικού προγράμματος, Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου...»¹. Ενδιαφέρον προκάλει η θέση του Υπουργείου ότι «η γυμνασιακή εκπαίδευση οφείλει, αντίθετα με ό,τι ισχύει σήμερα, να καθιστά ικανό το μαθητή να αντιλαμβάνεται και να αφομοιώνει αφηρημένες έννοιες» (η υπογράμμιση δική μας). Μάλιστα, το ΥΠΕΠΘ διατείνεται ότι «για το σκοπό αυτό προωθείται η ενίσχυση και η αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής που ξεκινά στο Γυμνάσιο και επεκτείνεται στο Λύκειο»². Πρέπει να τονιστεί ότι στη δέσμη των προτεινόμενων «θεσμικών μέτρων» που αφορούν τη «μεταρρύθμιση» στη γυμνασιακή εκπαίδευση γίνεται λόγος, ανάμεσα σ' άλλα, γι' ανάπτυξη του περιεχομένου σπουδών στη βαθμίδα αυτή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και εξηγείται η εισαγωγή «ανεωτισμών» σε ορισμένους γνωστικούς τομείς και δραστηριότητες (για παράδειγμα, πληροφορική, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση κ.ά.) καθώς και η καθιέρωση νέων μεθόδων διδασκαλίας και προγραμμάτων αξιολόγησης. Παράδοξα, όμως, δε γίνεται καμιά αναφορά στην προοπτική και τον τρόπο ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού που συνχρτώνται με την αναλυτική και συνθετική ικανότητα, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα του μαθητή. Ενδεχομένως, το ΥΠΕΠΘ με τη διατεινόμενη θέση του ότι η γυμνασιακή εκπαίδευση «οφείλει» να καθιστήσει ικανό το μαθητή έτσι ώστε να κατανοεί και ν' αφομοιώνει «αφηρημένες έννοιες», να εννοεί και την προώθηση των γνωστικών ικανοτήτων που προαναφέραμε. Αν όμως

1. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ... ό.π., σ. 15.

2. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ... ό.π., σ. 16.



συνέβαινε κάτι παρόμοιο, ίσως θ' ανέμενε κανείς οι συντάκτες των τωρινών «μεταρρυθμιστικών» μέτρων του Υπουργείου που αφορούν το χώρο αυτό να είναι τουλάχιστο πιο σφείς ή και πιο αναλυτικοί σ' επίπεδο προσδιορισμού του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου «αφηρημένες έννοιες» αλλά και των πρακτικών ενδυνάμωσης των γνωστικών αυτών ικανοτήτων του παιδιού στο σχολείο. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι και ο προηγούμενος νόμος για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Νόμος 1566/85)¹ προέβλεπε ότι στόχος της γυμνασιακής εκπαίδευσης, ανάμεσα σ' άλλα, είναι να «βοηθεί τους μαθητές α)...να ελέγχουν και να κατευθύνουν το συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς... β) ...να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσχα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας... στ) να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους... και να επιδιώκουν την περαιτέρω βελτίωσή τους...». Επομένως, η προσδοκώμενη σφήνεια και, ως ένα βαθμό, αναλυτική παρουσία των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού μ' έμφαση στη δημιουργικότητά του φαίνεται να εμπειριέχεται περισσότερο στον ομόλογο νόμο της προηγούμενης δεκαετίας παρά στην τωρινή «μεταρρυθμιστική» εκπαιδευτική παρέμβαση του ΥΠΕΠΘ.

3. «Ενιαίο Λύκειο» και γνωστικές ικανότητες

Η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, ενχρμονιζόμενη, όπως προαναφέραμε, με αντίστοιχες «ανεωτιστικές» πρωτοβουλίες αναπτυγμένων χωρών μέσα ή και έξω από την Ευρώπη, επιδιώκει και δρομολογεί τη λειτουργία «ενιαίου σχολείου» για «ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση... μείωση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των διαφόρων τύπων και μορφών σχολείων που υπήρχαν και (για)...καλύτερη και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ικανοτήτων, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών»². Με βάση τη λογική αυτή που εδράζεται στα νέα δεδομένα όπως αυτά διαμορφώνονται στην άκρη του φθίνοντος αιώνα (για παράδειγμα, ραγδαίες εξελίξεις στα συστήματα και δίκτυα επικοινωνίας, κοινωνικο-οικονομικές ανακατατάξεις, Ευρωπαϊκή κοινωνία γνώσης και πληροφοριών κ.ά.), το ΥΠΕΠΘ διαπιστώνει την «ανάγκη αναβάθμισης των σπουδών στο λύκειο και βελτιωτικών παρεμβάσεων στη δομή και τη λειτουργία του»³. Μια γενική αναμόρφωση και βελτίωση των σπουδών στο λύκειο προϋποθέτει, κατ' εκτίμηση

1. Βλ. Ν. 1566 / 85. Δομή και λειτουργία ... ό.π.
2. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ... ό.π., σ. 18.
3. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ... ό.π., σ. 17.



των υπευθύνων του ΥΠΕΠΘ, τη δημιουργία ενός «Ενιαίου Λυκείου» που θ' αποτελέσει αυτοτελή εκπαιδευτική μονάδα για «στέρεες βάσεις γενικής παιδείας» με ταυτόχρονη ανάπτυξη ικανοτήτων γι' αποτελεσματική αξιοποίηση της γνώσης. Ανάμεσα στους στόχους που το ΥΠΕΠΘ θέτει για το ΕΛ είναι η «απαροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου», η προώθηση της ικανότητας του μαθητή γι' ανάληψη «πρωτοβουλίας», η ενίσχυση της «επινοητικότητας του και η «απόκτηση κριτικής και αφηρημένης σκέψης» (η υπογράμμιση δική μας). Ασφιλώς, η ηγεσία του Υπουργείου αποσκοπεί και εξειδικεύει περισσότερο τις θέσεις του σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του γνωστικού πεδίου του μαθητή, με την ψήφιση του Νόμου 2525/97 για το ΕΛ και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου¹. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, σκοπός του ΕΛ, ανάμεσα σ' άλλα, είναι «...β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών... δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση... στην αγορά εργασίας». Στο πλαίσιο αυτής της «νεωτεριστικής» εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου προβλέπεται, επίσης, η προώθηση του «θεσμού» των συνθετικών δημιουργικών εργασιών με στόχο οι μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργική και συνθετική τους ικανότητα...»². Το Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος (ΠΔ), εξάλλου για την αξιολόγηση των μαθητών του ΕΛ ορίζει ότι η διαδικασία αυτή «οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές... (για μια) έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών...» και ότι ο μαθητής αξιολογείται, ανάμεσα σ' άλλα, από τις «συνθετικές-δημιουργικές εργασίες» του³.

Αναφορικά με τις εργασίες αυτές, το Σχέδιο ΠΔ προβάλει σε αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου τους προβλεπόμενες τα εξής: «...έχουν συνθετικό χαρακτήρα και επιδιώκουν την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας του μαθητή και γενικότερα την καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος και αναζήτησης στοιχείων (η υπογράμμιση δική μας) από διαφορετικές πηγές και τελικής σύνθεσης των στοιχείων αυτών... μπορούν να είναι ομαδικές ή ατομικές και να έχουν τη μορφή μικρής πραγματείας, ανάλυσης προς τις δυνατότητες των μαθητών ή να είναι συλλογές ή κατασκευές ή καλλιτεχνικές συνθέσεις»⁴. Σημειώνεται ότι στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου μια τουλάχιστο συνθετική εργασία σ' ένα γραπτά εξεταζόμε-

1. Βλ. Ν. 2525 / 97. Ενιαίο Λύκειο δ.π. (άρθρο 1.1).

2. Βλ. Ν. 2525 / 97. Ενιαίο Λύκειο δ.π. (άρθρο 1.9).

3. Βλ. Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου (άρθρο 1).

4. Βλ. Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος δ.π. (άρθρο 11.1).



νο μάθημα επιλογής του μαθητή είναι υποχρεωτική ενώ η εκπόνηση και η βαθμολογία της από τον οικείο καθηγητή συνεκτιμάται μόνο θετικά στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο αντίστοιχο μάθημα. Σε «τομίδιο», εξάλλου, του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) του Υπουργείου που αφορά την αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα¹, ο Πρόεδρος του Κέντρου, πανεπιστημιακός καθηγητής παιδαγωγικής, επισημαίνει τους δυο βασικούς τομείς της εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» που είναι: α) οι μεθοδολογικές αλλαγές διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων και β) η αναμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι αλλαγές αυτές που εφαρμόζονται στο τρέχον σχολικό έτος (1997-98), αποσκοπούν γενικά στην «ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής πράξης» και στη «μετάθεση της έμφασης από τη στείρα απομνημόνευση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας των μαθητών...»². Ο ίδιος, επίσης, επιχειρώντας ν' αναλύσει το αντικείμενο της αξιολόγησης απεριθμεί μια σειρά «δεξιοτήτων» του μαθητή που είναι: «η κατανόηση πληροφοριών, η εφαρμογή τους στην επίλυση προβλημάτων ή στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων, η δεξιότητα ανάλυσης, η συνθετική ικανότητα, η κριτική σκέψη, η παρατηρητικότητα, η φαντασία, η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία»³. Με άλλα λόγια, η κυρίαρχη αντίληψη του ΥΠΕΠΘ είναι ότι υπάρχει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων του μαθητή που στοχεύει ν' αναπτύξει το Ενιαίο Σχολείο μέσα από τη διδακτική πράξη. Διχπιστώνουμε στο σημείο αυτό ότι λανθάνει μια εννοιολογική σύγχυση εκ μέρους των κατ' ύλην αρμοδίων του ΥΠΕΠΘ, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του όρου «δημιουργικότητα» και εκείνου της «πρωτοτυπίας» γιατί παρουσιάζονται ως ξέχωρα στοιχεία στην παραπάνω απεριθμηση «δεξιοτήτων» του μαθητή ενώ, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία⁴, συμβαίνει το αντίθετο. Με άλλα λόγια, το γνώρισμα της πρωτοτυπίας εμπεριέχεται στη έννοια της δημιουργικής σκέψης και αποτελεί μάλιστα το πλέον βασικό χαρακτηριστικό της στοιχείο.

Σε «τομίδιο», επίσης, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του ΥΠΕΠΘ που εξεδόθη με την ευκαιρία των προγραμματισμένων σεμιναρίων ενημέ-

1. ΥΠΕΠΘ - Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (τεύχος Β') Αθήνα: ΟΕΔΒ.

2. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση ... ό.π., σ. 5.

3. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' τάξης λυκείου (Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας). Αθήνα: ΟΕΔΒ (σ. 10).

4. Βλ. E.P. Torrance (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. Στο, R.J. Sternberg (Ed). The nature of creativity. Cambridge: Cambridge University Press (σσ. 43-75).



ρωσης και εργασίας των εκπαιδευτικών με θέμα την αναβάθμιση του λυκείου, απριθμούνται οι στόχοι του που, ανάμεσα σ' άλλους, είναι οι εξής: «...οι μαθητές και μαθήτριες να διαπλάσσουν αρμονικά και ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, αναπτύσσοντας ελεύθερη, κριτική σκέψη, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, συλλογικότητα και φαντασία»¹. Το σύγχρονο Ενιαίο Σχολείο, σύμφωνα με τις αρχές της πρόσφατης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» πρέπει να παρέχει στο μαθητή ευρεία μορφωτική υποδομή, για να έχει τη δυνατότητα να περνακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και «να επιλέγει σε κάθε περίπτωση τις πιο αποτελεσματικές λύσεις (η υπογράμμιση δική μας) είτε αυτές αφορούν την προσωπική του ζωή (επαγγελματική σταδιοδρομία, αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κτλ.) ή τα σύνθετα κοινωνικά, πολιτικά ή άλλα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας». Εξηγγέλλεται δηλαδή ότι το ΕΛ «πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή, κριτικό και δημιουργικό διάλογο με αυτή (δηλαδή την κοινωνία), μέσα από ανοιχτές, συμμετοχικές διαδικασίες»².

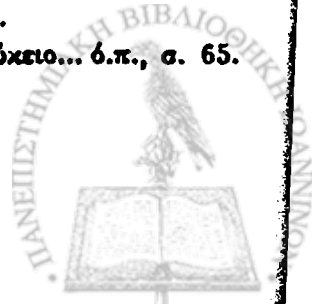
Ο Υπουργός Παιδείας σε δηλώσεις του στα ΜΜΕ, επισήμανε, επίσης, πως «τα παιδιά πρέπει να ξεχάσουν την πεπαλαιά και την αποστήθιση» και πως «αυτό που χρειαζόμαστε μέσα από τη διδασκαλία των μαθημάτων είναι να αναπτύξει ο μαθητής συνθετικές και αναλυτικές ικανότητες και να είναι ο ίδιος σε θέση να δώσει λύσεις (η υπογράμμιση δική μας) και απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται»³. Για το λόγο αυτό, από τον περασμένο Σεπτέμβριο (1997) καθιερώθηκε νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών λυκείου ώστε, κατά την εκτίμηση του ΥΠΕΠΘ, να αποφεύγουν την αποστήθιση και τους «εξοντωτικούς εξεταστικούς μηχανισμούς». Ο ίδιος ο Υπουργός, αναφερόμενος στο νέο σύστημα αξιολόγησης του μαθητή, δήλωσε πως αυτή (θα) γίνεται μέσα στην τάξη από τον ίδιο τον καθηγητή και επομένως σ' ένα πολύ διαφορετικό κλίμα από τις γνωστές «απρόσωπες εξετάσεις» που ξέρουμε σήμερα. Πρόσθεσε δε ότι η αξιολόγηση του μαθητή δε (θα) γίνεται με βάση την «αποστήθιση κεφαλαίων» αλλά με ερωτήσεις και εργασίες που θ' απευθύνονται στην «κριτική και αναλυτική σκέψη» του μαθητή⁴. Ο ίδιος, επίσης, επιχείρησε, κατά τη γνώμη μας, να εξωρτίσει, ως ένα βαθμό, ή και να εκλογικεύσει την όλη κατάσταση υποστηρίζοντας ότι η προβλεπόμενη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή μετατοπίζει έτσι το βάρος των εξετάσεων από το μαθητή στον καθηγητή. Το ΥΠΕΠΘ ευχαριστείται ότι θα δίνονται, έτσι, πολλές ευκαιρίες στο μα-

1. Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Π. Χαράμης (1998). Το Ενιαίο Λύκειο. Εμπειρίες και προοπτικές. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σ. 63).

2. Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Π. Χαράμης (1998). Το Ενιαίο Λύκειο... ό.π., σ. 65.

3. Εφημ. ΕΞΟΥΣΙΑ (26-8-1997).

4. Εφημ. «ΤΑ ΝΕΑ» (15-9-1997).



θητή για να εκδιπλώσει όχι μόνο τις γνώσεις του αλλά και την προσωπικότητά του. Πιλάδοξα, ο Υπουργός Παιδείας σε τηλεοπτική του συνέντευξη που έδωσε πρόσφατα για την εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση»¹ χαρακτηρίσε τις ως τώρα γενόμενες εξετάσεις στο λύκειο ως «εξετάσεις της πλάκας»². Πρόκειται, όμως, για ένα απρόβλεπτο λεκτικό του ολίσθημα, δηλαδή για μια αυθαίρετη και αφοριστική φρασολογία της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ που στερείται ουσιωδών περιεχομένων και ανάλογης τεκμηρίωσης πράγμα που αδυνατούμε να ερμηνεύσουμε. Γιατί, αν πράγματι έτσι συνέβηκε με τις ευλογίες των ίδιων (των «σοσιαλιστικών») κυβερνήσεων που εφήρμοσαν, για μια δεκαετία και πλέον, τον προηγούμενο εκπαιδευτικό νόμο, τότε γιατί δεν πάρθηκαν εκ μέρους τους έγκαιρα μέτρα για την αντροπή μιας τέτοιας κατάστασης; Η ηγεσία του Υπουργείου πικρυσκόμενη επίσης στην ανακρίβεια τελετή της σχολικής χρονιάς 1997-98 στο Βαρυβάκειο Σχολείο της Αθήνας τόνισε, ανάμεσα σ' άλλα, ότι το νεογενές Ενιαίο Σχολείο θα είναι σχολείο της «δημιουργίας» και όχι της «καταπίεσης» και της «παρωγής τυποποιημένων προϊόντων». Ασφαλώς, παρόμοιοι χαρακτηρισμοί είναι εύκολοι στην προφορική τους διατύπωση, παρουσιάζουν όμως εγγενείς δυσκολίες στην προσπάθεια των υπευθύνων εκπαιδευτικών φορέων για μετουσίωσή τους σε σχολική πράξη.

4. Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και γνωστικές ικανότητες

Σε πρόσφατο φυλλάδιο- πρόταση του ΥΠΕΠΘ υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα και οι στόχοι της «μεταρρύθμισης» στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) και αναλύεται ταυτόχρονα η οργάνωση, το περιεχόμενο σπουδών και ο προγραμματισμός ανάπτυξης της ΤΕΕ³. Στο σχετικό κείμενο αναφέρονται, επίσης, οι παράγοντες που επιβάλλουν την αναγκαιότητα αυτή, ανάμεσα στους οποίους είναι «...η ζήτηση σε επαγγελματικά προσόντα τα οποία περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, δεξιότητες-κλειδιά... δημιουργικότητα και ικανότητα καινοτομίας».

1. Σύμφωνα με τον Ι. Βαρβιτσιώτη, πρώην Υπουργό Παιδείας της συντηρητικής Κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας, είναι γνωστό το βιωματικό φαινόμενο, «ο κάθε Υπουργός Παιδείας που αναλαμβάνει να θεωρεί καθήκον του να ταυτισθεί με μια μεταρρύθμιση. Στα 23 χρόνια της μεταπολίτευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάστηκε να απορροφήσει επτά τουλάχιστο βασικές μεταρρυθμίσεις στη μέση, ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση...». Βλ. Ι. Μ. Βαρβιτσιώτη: Για μια πραγματική ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ (14-9-1997).

2. Συζήτηση στο κανάλι «MEGA», στην εκπομπή του Ν. Χατζηνικολάου «Ενώπιος Ενώπιω» (28-5-1998).

3. Βλ. Πρόταση ΥΠΕΠΘ: Η μεταρρύθμιση της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (άρθρα 4).



ας» (οι υπογραμμίσεις δικές μας). Τονίζεται ακόμη ότι οι σημειούμενες αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία των πολιτών (τεχνολογία, οργανωτικές μεταβολές στον εργασιακό χώρο κ. ά.) καθιστούν αναγκαία την αναδιάρθρωση των συστημάτων εκπαίδευσης-κατάρτισης προκειμένου να διευκολύνεται η «δημιουργική ένταξη (η υπογράμμιση δική μας) των ατόμων στην εργασία».

Η μεταρρύθμιση στον τομέα αυτό στοχεύει, ανάμεσα σ' άλλα, στην παράλληλη ανάπτυξη της γνώσης, της κριτικής ικανότητας (η υπογράμμιση δική μας) και των δεξιοτήτων των νέων. Γίνεται και εδώ αναφορά στην απόκτηση προσόντων όπως «συνθετική -ανάλυτική-κριτική σκέψη, ικανότητα χρήσης πολλαπλών πηγών και αξιοποίηση των πληροφοριών για την επίλυση σύνθετων εφρομογών»¹.

Παρατηρούμε ότι η «μεταρρυθμιστική» πρόταση του ΥΠΕΠΘ που αφορά την οργάνωση και τον προγραμματισμό ανάπτυξης της ΤΕΕ στον τόπο μας εμπεριέχει αναφορές στο ίδιο φάσμα γνωστικών δεξιοτήτων (συνθετική-ανάλυτική ικανότητα, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα των νέων) που προγραμματικά καλλιεργούνται στους μαθητές του Ενιαίου Σχολείου, όπως, άλλωστε, τις παρουσιάσαμε προηγούμενα. Στην περίπτωση μάλιστα της ΤΕΕ γίνεται, επίσης, λόγος για ανάπτυξη της «ικανότητας καινοτομίας» που θεωρούμε ότι αποτελεί νεωτεριστικό στοιχείο στο σύγχρονο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ικανότητα αυτή είναι, επίσης, αναπόσπαστο στοιχείο της δημιουργικότητας και θεωρείται τυτόσημη με το κύριο γνώριμά της, δηλαδή την πρωτοτυπία. Πιστεύουμε ότι η καθολική φύση της δημιουργικής σκέψης (αποτελεί δηλαδή γνώριμα του καθέναν) και οι σύνθετες αλλαγές που σημειώνονται στην οικοδομούμενη σύγχρονη κοινωνία των πολιτών επιβάλλουν την παράλληλη ανάπτυξη της γνώσης παράλληλα με την καλλιέργεια των ικανοτήτων της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των νέων. Η νοητική τους ευελιξία σε συνδυασμό με την πρωτοτυπία της σκέψης τους αποτελούν (ή πρέπει ν' αποτελούν) βασικά εφόδια για την προσαρμογή και την αποτελεσματικότητά τους στη σύνθετη Ευρωπαϊκή κοινωνία των πολιτών στο μέλλον.

II. Γνωστικές ικανότητες του παιδιού: Φύση, σκοπιμότητα και πρακτικές προώθησής τους στο Ενιαίο Σχολείο

Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ στο πλαίσιο της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την προώθηση των

1. Βλ. Πρόταση ΥΠΕΠΘ: Η μεταρρύθμιση ό.π., σ. 2.



γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή που συνχρτώνται με την κληρονομική και συνθετική ικανότητα, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά του, προέβη σε μια σειρά προγραμματισμένων πρακτικών ενεργειών προς την κατεύθυνση αυτή. Πέραν από τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις και τις συγχρηματοδοτούμενες εξοχολογίες και δηλώσεις στα ΜΜΕ και σε (κλειστές) συγκεντρώσεις ενδιαφερομένων μερών, η ίδια, όπως προαναφέραμε, συνέταξε και διένειμε σε όλα τα ΕΛ της χώρας μας ειδικές, κατά ομάδες μαθημάτων, οδηγίες και ενημερωτικό υλικό που εμπεριέχονται σε φυλλάδια, «τευχίδια» και «τομίδια» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του Υπουργείου. Το επίσημο αυτό υλικό αποτυπώνει μια συγκεκριμένη αντίληψη του ΥΠΕΠΘ για τη σκοπιμότητα, το σχεδιασμό και τις πρακτικές προώθησης στη σχολική τάξη των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή που προαναφέραμε. Οι πρακτικές αυτές συμπυκνώνονται σε δυο επάλληλα επίπεδα, την «ποιοτικά μεταλλασμένη» διδασκαλία των επιμέρους σχολικών μαθημάτων και το νεοεισχόμενο σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στο πλαίσιο των αρχών και στόχων της σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης». Πρέπει να τονιστεί ότι το προσφερόμενο στους εκπαιδευτικούς των ΕΛ βοηθητικό παιδαγωγικό υλικό έχει, σύμφωνα με διευκρινίσεις του ΥΠΕΠΘ, πιλοτικό και ταυτόχρονα «διερευνητικό» χαρακτήρα¹. Με άλλον λόγο, με τη δοκιμαστική του εφαρμογή στα ΕΛ του τόπου μας προβλέπεται να δοθεί η δυνατότητα στο ΥΠΕΠΘ να επισημάνει πιθανές ενδογενείς ή και εξωγενείς αδυναμίες και ελλείψεις του για περαιτέρω βελτίωσή του. Το ίδιο το Υπουργείο, άλλωστε, έχει διακηρύξει επανειλημμένα ότι στόχος των όσων εμπεριέχονται στο «πολύμορφο» έντυπο ενημερωτικό υλικό της εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» είναι να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να διαμορφώσει ο ίδιος τον προσήκοντα τρόπο και τα συμβατά με τη διδακτική μεθοδολογία μέσα που χρησιμοποιεί για την αξιολόγηση των μαθητών του. Η προτεριότητα δίνεται στη διεύρυνση των τρόπων αξιολόγησης του μαθητή και τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών «για μια πιο έγκυρη, σφαιρική και αξιόπιστη αξιολόγηση του μαθητή²».

Η λογική, εξάλλου, που υπαγορεύει την έμφαση της πρόσφατης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» στην προαγωγή του γνωστικού τομέα του μαθητή με επίκεντρο τις επιμέρους γνωστικές ικανότητες που προαναφέρα-

1. Βλ., για παράδειγμα, α) ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση (Γενικές οδηγίες...) ... ό.π., (σ. 8). β) ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (Τεύχος Β') Αθήνα: ΟΕΔΒ (σ. 12). γ) ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα Αθήνα: ΟΕΔΒ (σ. 5).

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου ...ό.π.



με συμπυκνώνεται στα εξής δυο σημεία: 1) Στην επιδίωξη του ΥΠΕΠΘ «να αμβλυνθεί η μονόπλευρη έμφαση που δινόταν μέχρι σήμερα στη στείρα αποστήθιση πληροφοριών»¹ και να μετατεθεί αυτή στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή και στην «καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ως αυριανός πολίτης για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη ζωή»². 2) Στη θέση του ότι «το βάρος της αξιολόγησης» «πέφτει κυρίως στο γνωστικό τομέα (νοητικές διαδικασίες και συμπεριφορά του μαθητή που σχετίζεται με τη γνώση) και γιατί είναι πιο εύκολη (η υπογράμμιση δική μας) η αξιολόγηση των γνωστικής φύσεως αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και γιατί είναι πιο σίγουρη (η υπογράμμιση δική μας) σε σύγκριση προς την αξιολόγηση του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα»³.

Θα επιχειρήσουμε παρακάτω να σταχυολογήσουμε αναφορές του ΥΠΕΠΘ στις επιμέρους γνωστικές δεξιότητες που σφοδρούν την αναλυτική-συνθετική ικανότητα, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα του μαθητή που εμπεριέχονται στα κείμενα των ενημερωτικών-συμβουλευτικών εντύπων του Υπουργείου έτσι ώστε να αποκρυσταλλώσουμε μια σαφή άποψη για τις συναφείς αντιλήψεις της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ σε συνάρτηση με το ευρύτερο πλέγμα των θεσμικών μέτρων της πρόσφατης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης».

1. Αναλυτική-συνθετική ικανότητα - Αναλυτικές-συνθετικές εργασίες

Αρχικά, πρέπει να προβούμε στην εξής επισήμανση: Το ΥΠΕΠΘ αναλύοντας τη σκοπιμότητα και τις πρακτικές προώθησης των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού που προαναφέραμε δεν προσδιορίζει, ως όφειλε, με ακρίβεια το εννοιολογικό περιεχόμενο της καθεμιάς από αυτές αλλά αφήνει τον εκπαιδευτικό να συναγάγει τα δικά του συμπεράσματα με βάση τα υποδεικνυόμενα κατά μάθημα παραδείγματα αξιολόγησης του μαθητή και σε μερικές περιπτώσεις, τις ελάχιστες συναφείς διευκρινίσεις στις οποίες το ίδιο, κατά περίπτωση, προβάλει. Η μόνη ίσως εξίρεση αφορά τους όρους «γνωστικός τομέας» και «συνθετική ικανότητα». Το ΥΠΕΠΘ ορίζει τον πρώτο όρο ως τις «νοητικές διαδικασίες και συμπεριφορές του μαθητή που

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ-Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (Τεύχος Β'). Αθήνα: ΟΕΔΒ ... σ. 11.

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου (Γενικές οδηγίες...) ό.π., σ. 7.

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1998). Αξιολόγηση μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (Τεύχος Γ') Αθήνα: ΟΕΔΒ σ. 11).



σχετίζονται με τη γνώση». Ο δεύτερος όρος κληύεται και εξειδικεύεται κάτω από το σχήμα «συνθετικές-δημιουργικές εργασίες». Παρόμοιες εργασίες, σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, μπορεί να εμπεριέχουν τις εξής όψεις κατευθύνσεις ενός θέματος που δίνεται στο μαθητή προς επεξεργασία: παρατήρηση/αναγνώριση/συλλογή (πληροφοριών), καταγραφή/έρευνα προέλευσης, μελέτη, επεξεργασία, εξειδίκευση, αξιοποίηση / παρουσίαση¹. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι συνθετικές εργασίες εκλαμβάνονται από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου ως ο «πιο ακριβητικός τύπος σχολικής εργασίας τόσο για τον καθηγητή που τις σχεδιάζει και τις επιβλέπει, όσο και για τον μαθητή που κλείνει... να τη φέρει εις πέρας»². Ο χαρακτήρας μιας συνθετικής εργασίας «είναι ελεύθερος και όχι κανονιστικός» γιατί ο μαθητής ενθαρρύνεται να εργαστεί σύμφωνα με το δικό του γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό απόθεμα και τα δικά του ενδιαφέροντα. Τα συμπεράσματα μιας τέτοιας εργασίας, σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, μπορεί να είναι «απρόβλεπτα» και να εμπεριέχουν το στοιχείο της πρωτοτυπίας και της έρευνας. Ενδιαφέρουσα είναι η επισήμανση του ΥΠΕΠΘ ότι για παρόμοιες εργασίες μαθητών «οι καθηγητές συνήθως δε διαθέτουν κατάρτιση, ούτε πείρα, αλλά και επειδή οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος ελάχιστο χρόνο για τέτοιες εργασίες επιτρέπουν, αυτές οι ασκήσεις μένουν αναξιοποίητες»³. Θεωρούμε ότι ο ελεύθερος και ερευνητικός χαρακτήρας σε συνδυασμό με τα στοιχεία του απρόβλεπτου και της πρωτοτυπίας που προαναφέραμε νομιμοποιούν, κατά ένα μεγάλο μέρος, τη σύμμιξη και παρουσίασή της με μια δημιουργική εργασία πράγμα που, άλλωστε, διαπιστώνει κανείς επισκοπώντας το διαθέσιμο στους εκπαιδευτικούς παιδαγωγικό υλικό με αφορμή την προωθούμενη από το Υπουργείο εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση». Το ίδιο, άλλωστε, διατείνεται ότι οι συνθετικές εργασίες αποτελούν όχι μόνο ένα μέσο αξιολόγησης αλλά και ένα ερέθισμα που θα βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν δημιουργικά (η υπογράμμιση δική μας) μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Θα μάθουν να εργάζονται μεθοδικά και συστηματικά απολαμβάνοντας την αναζήτηση και την έρευνα. Θα νιώσουν τη δημιουργική χαρά (η υπογράμμιση δική μας) από την ερμηνεία και τη συσχέτιση στοιχείων και κυρίως από τη σύνθεση που μπορεί να τους οδηγήσει όχι μό-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (Τεύχος Β') ... ό.π. (σσ. 329-331).

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα. Αθήνα: ΟΕΔΒ (σ. 108).

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου, ... ό.π., σ. 110.



νο στην αποκάλυψη (η υπογράμμιση δική μας) μιας ιδέας, ενός συστήματος ή ενός κόσμου, αλλά και του ίδιου τους εκυτού»¹.

2. Συνθετική και δημιουργική ικανότητα- Συνθετικές και δημιουργικές εργασίες

Η έννοια της δημιουργικότητας εμπεριέχει, σύμφωνα με τα συμφραζόμενα των ενημερωτικών παιδαγωγικών κειμένων του ΥΠΕΠΘ, τα στοιχεία της απορίας, της ερώτησης και του προβληματισμού του μαθητή² με στόχο την αναζήτηση ή την εύρεση κάποιων άλλων πληροφοριών, κάποιες άλλης ερμηνείας ή κάποιες άλλης (οι υπογραμμίσεις δικές μας) αξιολόγησης ενός προβλήματος. Ασφαλώς σε μια τέτοια νοητική δραστηριότητα προέχει, σύμφωνα μ' εμπειρική μετριά³, το στοιχείο της πρωτοτυπίας και της επεξεργασίας του προκύπτοντος προϊόντος (με τη μορφή ιδέας, κατασκευής κτλ.).

Οι συντάκτες των κειμένων που αφορούν το βοηθητικό παιδαγωγικό υλικό του ΥΠΕΠΘ αναφερόμενοι στη δημιουργική σκέψη του μαθητή χρησιμοποιούν διάφορους όρους ή εκφράσεις όπως: δημιουργική απασχόληση του μαθητή, συνθετική-δημιουργική ικανότητα, φανταστική διήγηση επιλογής, προώθηση της δημιουργικής σκέψης-μάθησης, η ικανότητα της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης του μαθητή, δημιουργική εργασία, δημιουργική δραστηριότητα, η εκμετάλλευση της δημιουργικότητας, η πρωτοτυπία και το απρόβλεπτο των αποτελεσμάτων /συμπερασμάτων, η επινοητικότητα του εκπαιδευτικού, η δημιουργική επικοινωνία του μαθητή με τα κείμενα, έκφραση πιο προσωπική και δημιουργική, μια διαφορετική επεξεργασία του μαθητή με τα κείμενα, επίτευξη σύνθετων γνωστικών στόχων, δημιουργικές, μικρές ή μεγάλες συνθέσεις, κ.ά.

Σε ό,τι αφορά τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες, το ΥΠΕΠΘ θεωρεί ότι «η θεσμοθέτησή τους αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό μέτρο» και αποσκοπούν, ανάμεσα σ' άλλα, στην ανάπτυξη της συνθετικής δημιουργικής ικανότητας των μαθητών, της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας, της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της διερευνητικής τους στάσης απέναντι στη γνώση (να μάθουν δηλαδή ακόμη και με στοιχειώδη τρό-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου ... ό.π., σ. 23.

2. Το ΥΠΕΠΘ θεωρεί ότι η ερώτηση ως μορφή επικοινωνίας πρέπει να δημιουργεί καταστάσεις απορίας και προβληματισμού» που παρακινούν το μαθητή σε δημιουργική εργασία πράγμα που διασφαλίζει «τη συνέχεια (η υπογράμμιση δική μας) στην πορεία της διδακτικής εργασίας». Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' τάξης Λυκείου (Γενικές οδηγίες ...)... ό.π., σ. 20.

3. Βλ. E.P. Torrance (1988). The nature of creativity.... ό.π.



πο ν' ανητρέχουν σε πηγές και να εξοικειώνονται σταδιακά με την έρευνα), στην ανακάλυψη και καλλιέργεια των κλίσεων και διαφερόντων τους, στην καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος, ομαδικότητας και συλλογικότητας και στην προαγωγή της αλληλεπίδρασης στην τάξη¹.

Οι συνθετικές-δημιουργικές εργασίες, σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, είναι συνθετικές γιατί συνειρμούν ποικίλα υπάρχοντα στοιχεία για την προαγωγή νέας γνώσης ή νέου έργου και είναι δημιουργικές γιατί απαιτούν τη δημιουργικότητα του μαθητή και την ενεργοποίηση των ικανοτήτων του για την εκπόνηση κάποιου προσωπικού έργου². Παρατηρούμε δηλαδή ότι το Υπουργείο θεωρεί πως η δημιουργικότητα είναι ταυτόσημη με την ενεργοποίηση των ικανοτήτων του μαθητή χωρίς, ωστόσο, να διευκρινίζει ποιές ικανότητες του ενεργοποιούνται και πως αυτές διαφοροποιούνται από άλλες μορφές γνωστικών διεξιοτήτων σε παρόμοιες περιπτώσεις. Το ΥΠΕΠΘ θεωρεί επίσης ότι οι εργασίες αυτές μπορεί να έχουν «διεπιστημονικό χαρακτήρα, να καλύπτουν ευρύτερους τομείς της γνώσης και να αξιοποιούν το κέφι, το ταλέντο και τη δημιουργικότητα του μαθητή»³. Εγγράφονται σ' ένα πρόγραμμα αξιολόγησης που δεν αποσκοπούν μόνο στον έλεγχο γνώσεων και διεξιοτήτων του μαθητή αλλά (και το βασικότερο) στην αναζήτηση της ποιότητας στη «δράση» του σχολείου. Με άλλα λόγια, ο μαθητής εμπλεκόμενος σε τέτοιου είδους εργασίες καθίσταται προαγωγός προσωπικών σκέψεων και ιδεών. Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η διευκρίνιση του ΥΠΕΠΘ ότι «πάντα είναι δημιουργική πράξη μια προφορική ή γραπτή απόδοση κάποιου θέματος σε περίληψη ή πιο αναλυτική μορφή»⁴. Όμως, με τη διευκρίνιση αυτή προκλείεται ενδεχόμενη σύγχυση στον αναγνώστη εκπαιδευτικό γιατί η δημιουργικότητα στην προκείμενη περίπτωση ταυτίζεται με την περιληπτική ή αναλυτική απόδοση ενός κειμένου χωρίς ταυτόχρονα να γίνεται αναφορά σε ενδεχόμενα ποιοτικά στοιχεία μιας τέτοιας απόδοσης. Το ΥΠΕΠΘ προτρέπει επίσημα τους εκπαιδευτικούς ν' αξιοποιούν το είδος αυτό των συνθετικών και δημιουργικών εργασιών στην τάξη αναφέροντας χαρακτηριστικά τα εξής: «Συνιστάται στους εκπαιδευτικούς να κατεβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια να τις αξιοποιήσουν με όποιο τρόπο κρίνουν κατάλληλο, λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που έχουν αυτές στην ανάπτυξη της κριτικής και συνθετικής ικανότητας του μαθητή,

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' τάξης Λυκείου (Γενικές οδηγίες...) ... ό.π., σ. 45.

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997) ... ό.π. σ. 45.

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997) ... ό.π., σ. 47.

4. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). ΟΔΗΓΙΕΣ. Συμπληρωματικός οδηγός για την διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων της Α' Λυκείου κατά το σχολικό έτος 1997-98. Αθήνα: ΟΕΔΒ (σ. 225).



στόχοι στους οποίους η προσπάθειχ ανχβάθμισης του Λυκείου δίνει προτεραιότητα»¹. Με άλλα λόγια, από την προτροπή αυτή ανχδύεται η εντύπωση ότι το ΥΠΕΠΘ φαίνεται να συγχέει τη φύση και τη λειτουργία της συνθετικής ικανότητας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας του ατόμου και δεν αποσφηνίζει με τις σκέψεις και προτάσεις του τα όρια της καθε μίας ή και τις επικλύψεις, αν υπάρχουν, μεταξύ τους.

Οι ανοικτές ή ελεύθερες ανάπτυξης ερωτήσεις που επιτρέπουν στο μαθητή να εκθέτει απρόσκοπτα τις προσωπικές του απόψεις προσφέρονται, ιδιαιτέρη, για την αξιολόγηση της δημιουργικής ικανότητας και της δημιουργικής φαντασίας, της κριτικής σκέψης, για την οποία κάνουμε λόγο παρακάτω, και της συνθετικής και οργανωτικής ικανότητας του μαθητή. Σημειώνεται ότι οι ερωτήσεις σύντομης ανοικτής απάντησης προαπαιτούν επαυξημένη κριτική σκέψη από το μαθητή ο οποίος καλείται να διαχωρίσει το σημαντικό από το μη σημαντικό.

Παραθέτουμε, στη συνέχεια, ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα συνθετικών και δημιουργικών εργασιών που σταχυολογήσαμε από τη δέση των προτεινόμενων από το ΥΠΕΠΘ συνκρών θεμάτων τα οποία εμπεριέχονται σε κείμενα του βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού που συνέταξαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Υπουργείου². Τα παραδείγματα είναι:

- Ταξιδεύοντας με το Θαλή στην Αίγυπτο
- Μαθηματικά μέσα από σίτσα
- Αν σας ζητούσαν να δώσετε έναν τίτλο στο ποίημα που να ανταποκρίνεται στο βαθύτερο νοημά του, ποιόν θα δίνετε;
- Πως φαντάζεστε το τέλος αυτής της ιστορίας; Τι θα κάνει ο Παναγιωτάκης έτσι όπως αποκαρδιώθηκε από τους άλλους;
- Ποιές λεπτομέρειες θα επιλέγατε περιγράφοντας το παλιό σας ποδήλατο α) στους γονείς σας για να τους πείσετε να σας αγοράσουν καινούργιο και β) σ' ένα συμμηθητή σας για να το πωλήσετε;
- Στο δωμάτιό σας έχετε μαζέψει διάφορα μικροαντικείμενα, τα οποία εσείς θεωρείτε πολύτιμα ενώ η μητέρα σας άχρηστα. Να γράψετε δυο περιγραφές όπου θα φαίνονται οι δυο αντίστοιχες οπτικές γωνίες.
- Ο ανθρωπισμός και η μεγαλοφυχία καταξιώνουν τους αληθινούς ηγέτες. Να συντάξετε ένα δοκίμιο υποστηρίζοντας αυτή την άποψη.

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ-Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' τάξης Λυκείου (Γενικές οδηγίες....).... ό.π., σ. 20.

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (Τεύχος Β') ό.π.



Θεωρούμε ότι σχεδόν το σύνολο των παραπάνω θεμάτων που προτείνει το ΥΠΕΠΘ για επεξεργασία εκ μέρους των μαθητών της Α' τάξης Ενιαιού Λυκείου εμπεριέχουν στοιχεία διανοητικής ευελιξίας (ποιότητα ιδεών), πρωτοτυπίας (ασυνήθεις ιδέες/σκέψεις), επεξεργασίας (ιδεών) και δημιουργικής φαντασίας (βλ., για παράδειγμα, το πρώτο και δεύτερο παράδειγμα «Ταξιδεύοντας με το Θιλή στην Αίγυπτο» και «Μαθηματικά μέσα από σκίτσ»). Χρήση, εξάλλου, της συνθετικής ικανότητας μπορεί να γίνει, για παράδειγμα, στην ανάπτυξη του τελευταίου θέματος που αφορά τη σύνταξη ενός δοκιμίου για τον ανθρωπισμό και τη μεγαλοψυχία των αληθινών ανδρών.

3. Κριτική ικανότητα/σκέψη - Εργασίες κριτικής ικανότητας/σκέψης

Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ εκτιμά ότι οι γνωστικές λειτουργίες της ανάλυσης, της σύνθεσης και της κρίσης στοιχειοθετούν ένα υψηλότερο από το συνηθές επίπεδο διδακτικών στόχων στο σχολείο. Επισημαίνει επίσης ότι τελευταία συζητείται πολύ στον τόπο μας η ανγκυλιότητα να τίθενται στους μαθητές, ανάμεσα σ' άλλα, ερωτήσεις κρίσεως (η υπογράμμιση δική μας) για να περιοριστεί έτσι το «φαινόμενο της παπαγαλίας που μαστίζει την ελληνική εκπαίδευση»¹. Αναγνωρίζει ακόμα ότι διάφορες προσεγγίσεις που έγιναν τα τελευταία χρόνια στο πρόβλημα δε φαίνεται να είχαν θετικό αποτέλεσμα και συνχρά τη διαπίστωση αυτή με διάφορες παραμέτρους, όπως, για παράδειγμα, η ενυάρχουσα στο εκπαιδευτικό σύστημα λογική, ο τρόπος συγγραφής των διδακτικών βιβλίων, η δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων, οι αντιλήψεις και στάσεις μεγάλης μερίδας του σώματος των εκπαιδευτικών, η έλλειψη σαφών κατευθύνσεων για το τι συνιστά τις ερωτήσεις κρίσεως και πως αυτές τίθενται. Το ΥΠΕΠΘ θεωρεί επίσης ότι οι ερωτήσεις αυτού του είδους αποκτούν από το μαθητή απαντήσεις που εμπεριέχουν τεκμηριωμένες προσωπικές σκέψεις (για γεγονότα, πρόσωπα ή καταστάσεις), συλλογισμούς συμπεράσματα βασιζόμενα στις γνώσεις που ο ίδιος έχει αποκτήσει σε ορισμένο τομέα της μάθησης. Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις αυτές προϋποθέτουν την ενεργοποίηση της κριτικής ικανότητας του μαθητή και απαιτούν την «επεξεργασία των σχετικών μ' ένα θέμα γνώσεων και την παραγωγή τεκμηριωμένης προσωπικής θέσης ή λογικών συλλογισμών». Η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας στη μαθησιακή διαδικασία δε συνιστά, κατά το ΥΠΕΠΘ, «ένα απλό παιδαγωγικό αίτημα, είναι ανάγκη ζω-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου (Γενικές οδηγίες) ... ό.π., (σ. 37).



ής» στο μέτρο που το άτομο στην καθημερινή του πρακτική προκρίνεται να «κρίνει», να «προκρίνει», να «συγκρίνει», να «εγκρίνει» ή να «επικρίνει» ενέργειες ή προκρίψεις και να αποδέχεται την κριτική των άλλων¹. Με άλλη λόγισ, με βάση τη συναφή αντίληψη του ΥΠΕΠΘ, η κριτική δραστηριότητα του ατόμου (θα) πρέπει να συμπεριλαμβάνει κρίσεις πραγματολογικού, δεοντολογικού και αξιακού χαρακτήρα. Ακόμη, η ενεργοποίηση μιας τέτοιας δεξιότητας προϋποθέτει, σύμφωνα με την ίδια κριτική αντίληψη, «μια πραγματικότητα προσιτή στις αισθήσεις, επισκέψιμη και ερευνησίμη» και βασίζεται στο σύνολο της προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης που έχει αποτυπωθεί σταθερά στο μνημονικό πεδίο του ατόμου. Η μνημονική του ικανότητα, επομένως, επενεργεί ως μια δικρκής και μόνη εμπειρική και γνωσιακή προκκταθήκη από την οποία εκδιπλώνεται υλικό για κριτική επεξεργασία.

Ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα προτεινομένων από το ΥΠΕΠΘ θεμάτων για επεξεργασία με βάση την κριτική ικανότητα του μαθητή είναι τα παρακάτω²:

- Στη σύγχρονη εποχή ο αρχηγός του στρατού θα ακολουθούσε το παράδειγμα του Αλεξάνδρου ή όχι και γιατί;
- Οι θεωρίες και οι συνομοσίες επισύρουν την αντεκδίκηση. Συμφωνείτε με αυτή την άποψη; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
- Με κριτήριο τον τρόπο δόμησης των ρητορικών λόγων, πιστεύετε ότι αυτός ο επίλογος χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.

4. Γνωστικές ικανότητες και ψυχική υγεία του μαθητή

Η προγραμματική ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού και του εφήβου που συνοφάνεται με την επίλυση προβλημάτων και, ιδιαίτερα, η προώθηση της εναλλακτικής τους σκέψης συνεισφέρουν, σύμφωνα με μαρτυρίες, στην ομλή κοινωνική τους προσαρμογή (Platt et al. 1974, Siegel et al. 1976). Σύμφωνα με μαρτυρίες, γεγονότα που συνοφάνονται με τη δικμεσολάβηση γνωστικών διεργασιών επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά του ατόμου. Έτσι, η πειραματική εφαρμογή ενός προγράμματος που απέβλεπε στην ενδυνάμωση προόμοιων δεξιοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας που προουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς συνέβαλε απο-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στην Ιστορία. Αθήνα: ΟΕΔΒ, (σ. 222).

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (Τεύχος Β') ... ό.π.



φασιστικά στην ομιλή προσαρμογή τους στη σχολική κοινότητα και στην αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους (Mannario et al. 1982). Επίσης, η εφαρμογή προγράμματος για την προώθηση της δημιουργικής σκέψης παιδιών με οριακή νοητική υστέρηση (ομάδα εκπαιδευσιμων) συνέβαλε σημαντικά στην προαγωγή της αυτο-εκτίμησής τους (Stasinou 1981).

Με βάση τις εμπειρικές αυτές μαρτυρίες θεωρούμε ότι ο ορθολογικός σχεδιασμός και οι προσήκουσες στρατηγικές ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή με έμφαση στην κριτική και δημιουργική του σκέψη, στα πλαίσια της πρόσφατης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» στον τόπο μας, θα πρέπει εξ ορισμού να συμβάλλουν στη δημιουργία ευνοϊκών, για την προαγωγή της ψυχικής υγείας του μαθητή στο σχολείο, όρων.

Θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, να επισημάνουμε ορισμένα σημεία που συνυφαίνονται με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή και που, κατά τη γνώμη μας, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, μπορούν να συνθέσουν ένα ευνοϊκό πλέγμα όρων για την προώθηση της ψυχικής υγείας του μαθητή.

Σύμφωνα με κείμενα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, επιδίωξη του ΕΛ είναι «οι μαθητές και μαθήτριες του να διαπλάσουν αρμονικά και ολόπλευρα την προσωπικότητά της αναπτύσσοντας ελεύθερα, κριτική σκέψη, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, συλλογικότητα και φαντασία» (Αθηνά-σούλα-Ρέππα και Χαραμής, 1998). Τούτο, ίσως να θυμίζει μαρξιστική αντίληψη που συμπυκνώνεται στην εξής φράση: «Η πλήρης ανάπτυξη όλων των δυνάμεων της ανθρώπινης φύσης ή κυριότητας» (Μαργ, 1973: σ. 488). Θεωρούμε, ωστόσο, ότι, στην ουσία, το μήνυμα του κειμένου αυτού, ως θεωρία αλλά και ως πράξη, απέχει κατά πολύ από τη μαρξιστική αυτή αντίληψη γιατί στη πρώτη περίπτωση γίνεται λόγος για αρμονική και ολόπλευρη διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών ενώ στη δεύτερη η έμφαση εστιάζεται στην πλήρη ανάπτυξη όλων των δυνάμεων της ανθρώπινης φύσης (οι υπογραμμίσεις δικές μας).

Αν οι προτεινόμενες αλλαγές στην εκπαίδευση που προβλέπονται με την επιχειρούμενη «μεταρρύθμιση» αναδεικνύουν πράγματι τον κοινωνικό και ανθρωποκεντρικό¹ (οι υπογραμμίσεις δικές μας) χαρακτήρα της ελληνικής παιδείας των ανοικτών οριζόντων, τότε θα πρέπει να υποθέσει κανείς, μάλλον επί του σφαιλούς, ότι διασφαλίζεται έτσι ένα ευνοϊκό κλίμα, τουλάχιστο από την πλευρά του σχολείου, για μια υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Ορισμένες συναφείς εξαγγελίες και θέσεις της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ σε συνδυασμό με συγκεκριμένα θεσμικά μέτρα που προτείνονται με την εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» εξ ορισμού-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.) Εκπαίδευση 2000 ό.π., σ. 5.



τουλάχιστο θεωρητικά - αφορούν και επηρεάζουν ένα τέτοιο κλίμα στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, τα εισαγόμενα, σε προαιρετική βάση, προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας¹, που εντάσσονται στη στρατηγική της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα στο γνωστικό τομέα ανάπτυξής τους, αν αυτά λειτουργήσουν προς τη σωστή κατεύθυνση από άποψη διάγνωσης και μεταχείρισής τους στη σχολική τάξη και δεν αποτελέσουν απλά μύθο που εξυπηρετεί απλά πολιτικές σκοπιμότητες της κρατικής εξουσίας (Στασινός 1998), μπορούν πραγματικά να συμβάλουν στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Και τούτο, γιατί μια τέτοια παρέμβαση από την πλευρά του σχολείου μπορεί ν' απελευθερώσει το μαθητή από ενδεχόμενα αισθήματα μειονεξίας, συμπτώματα χαμηλής αυτοκντίληψης ή και έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές του. Η απκλλαγή του μαθητή από τέτοιου είδους συμπεριφορές ασφαλώς δεν είναι εύκολη υπόθεση και δεν εξαρτάται μόνο από την ποιότητα του σχολικού κλίματος². Προϋποθέτει, ωστόσο, μια επαρκή κατάρτιση και κλινική εμπειρία εκ μέρους του εκπαιδευτικού σε παρόμοια θέματα και ταυτόχρονα πολιτική βούληση για στελέχωση του ΕΣ με πρόσθετο εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό για την ψυχολογική και κοινωνική στήριξη του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Γενικότερα, η θεσμοθέτηση του ΕΣ, εφόσον με την εφαρμογή του ανταποκρίνεται στα αιτήματα για «ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση και συμβάλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των (γνωστικών) ικανοτήτων, των κλίσεων και των διχφερόντων των μαθητών»³ θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, ν' αποτελέσει πηγή κινήτρων για την προώθηση της ψυχικής τους υγείας. Τούτο τεκμηριώνεται στο μέτρο που η ενδυνάμωση παρόμοιων ικανοτήτων μπορεί να συνεπιφέρει αισθήματα (αυτο)αποδοχής, αυτο-εκτίμησης αλλά και διάθεση για επικοινωνία και συνεργασία του μαθητή με τους συνομηλίκους του σε σχολικά θέματα.

Υπάρχει, ωστόσο, ένα εύλογο ερώτημα - δίλημμα που θέτει υπό αμφισβήτηση τον ενιαίο τύπο σχολικής εκπαίδευσης δηλαδή το «...πώς θα μπορέσει να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και κατάλληλη μόρφωση

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ό.π., σ. 15, 16, 24. Βλ., επίσης, Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Π. Χαραμής (1998). Το Ενιαίο Λύκειο.... ό.π. (σσ. 82-83).

2. Ασφαλώς, ένα υγιές οικογενειακό κλίμα σε συνδυασμό με μια ανάλογη ατμόσφαιρα στο σχολείο δημιουργεί τις καλύτερες προϋποθέσεις για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Βλ., για παράδειγμα, MacDonald, K. & Parke, R.D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ό.π., σ. 18.



για όλες τις κοινωνικές ομάδες και όλα τα άτομα, σύμφωνα με τα διαφέροντα και τις ικανότητες τους σε μια πλουραλιστική και βασικά άνιση ταξική κοινωνία;». Το ερώτημα αυτό, ως προβληματισμός, εμπεριέχεται, κατά περίεργο τρόπο, σε πρόσφατο κείμενο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που υποτίθεται ότι λειτουργεί ως συμβουλευτικό όργανο του ΥΠΕΠΘ σε παρεμφερή θέματα¹. Σημειώνεται ότι η αμφισβήτηση του ΕΣ, σε διεθνές επίπεδο σήμερα, αφορά, ανάμεσα σε άλλα, στη δυνατότητα καλλιέργειας των νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή².

Έχει υποστηριχτεί επίσης, ότι σ' ένα ευρύ μαθητικό κοινό, όπως αυτό του ΕΣ, που παραλληλίζεται με το γιγαντισμό στην ανάπτυξη του ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (ΕΠΛ) «χάνεται η διάσταση του προσώπου του μαθητή και είναι πιο εύκολο προβλήματα της εφηβείας, αντί να αμβλύνονται, να οξύνονται». Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχτεί η άποψη ότι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αρνητική αυτο-εικόνα είναι πιθανό να μην αντιμετωπίζονται θετικά από τον κύκλο των συμμαθητών τους και έτσι «δε θα ισχύει η σχεσιοδυναμική του προσώπου και η αλληλεγγύη της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας» (Κοσμόπουλος, 1983). Έχει διατυπωθεί ακόμη η άποψη ότι σ' έναν ανομοιογενή σχολικό πληθυσμό, όπως αυτός του ΕΛ, δημιουργείται έντονο το αίσθημα της αποξένωσης και της ανασφάλειας (οι υπογραμμίσεις δικές μας) στο μαθητή που φοιτά σ' αυτό (Νικολαΐδου, 1993). Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη, που επενεργεί ως ο διμεσολαβητής της γνώσης και, πολλές φορές, ως το πρότυπο κοινωνικοποίησης του μαθητή (Παπακωνσταντίνου 1993), μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην άμβλυνση παρόμοιων καταστάσεων στο σχολείο προάγοντας ταυτόχρονα τη δημοκρατική συμπεριφορά, την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Σε ότι αφορά το προωθούμενο νέο σύστημα (αυτο)αξιολόγησης στο σχολείο και σε συνάρτηση με τη δυνατότητα προαγωγής της ψυχικής υγείας του μαθητή, διαπιστώνουμε ορισμένες αντιφάσεις στο «μεταρρυθμιστικό» πλαίσιο του ΥΠΕΠΘ. Η ηγεσία του δικτείνεται ότι «το νέο σύστημα αξιολόγησης παρέχει στους μαθητές πολλές (η υπογράμμιση δική μας) ευκαιρίες για αξιολόγηση των γνώσεων και ικανοτήτων τους χωρίς να αυξάνει τον εξεταστικό φόρτο»³ και για εκδίπλωση όχι μόνο των γνώσεών

1. Βλ. Α. Αθινασούλα - Ρέππα, Π. Χαραμής (1988). Το Ενιαίο Λύκειο. Εμπειρίες και προοπτικές. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σ. 29).

2. Βλ. Α. Καζαμία (1992). Εκπαιδευτική κρίση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Το παράδειγμα των ΗΠΑ. Στο: Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση. Μύθος ή πραγματικότητα; Αθήνα: Γρηγόρης (σσ. 85-115).

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Γραφείο Τύπου. Δελτίο Τύπου της 19-5-1998.



τους αλλά και της προσωπικότητάς τους. Όμως, ο ισχυρισμός αυτός παρουσιάζει μίαν αντίφαση γιατί, από τη μια, παρέχονται στους μαθητές «πολλές ευκαιρίες» για αξιολόγησή τους και, από την άλλη, δε διογκώνεται ο εξεταστικός τους φόρτος. Το ΥΠΕΠΘ δικτείνεται, επίσης, ότι το σύστημα αυτό «δεν αυξάνει τον αριθμό των εξετάσεων ενώ μειώνει το άγχος των μαθητών επειδή η τελική τους επίδοση δεν εξαρτάται από αποσπασματικές και ευκαιρικές εξετάσεις αλλά από μια διαδικασίαν συνεχούς αξιολόγησης»¹. Δικτείνεται, επίσης, ότι η σύμπτυξη των τριών τριμήνων διδακτικού έργου σε δυο τετράμηνα που πρόσφατα εξαγγέλθηκε θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του αριθμού των εξετάσεων για το μαθητή με θετικές ίσως επιδράσεις στον ψυχικό του κόσμο².

Ο ισχυρισμός αυτός της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ θεωρούμε ότι εμπεριέχει στη διατύπωσή του μίαν αντίφαση στο μέτρο που η μείωση του άγχους των μαθητών δε μπορεί να συνυπάρχει με μια πρακτική συνεχούς αξιολόγησής του. Η σύμπτυξη εξάλλου, του διδακτικού έτους σε δυο τετράμηνα, αντί των καθιερωμένων τριών τριμήνων, δε μπορεί να θεωρηθεί «καινοτομία» στην εκπαίδευση με απώτερο στόχο τη μείωση του αριθμού των εξετάσεων του μαθητή. Πρόκειται μάλλον, για ένα αριθμητικό τέχνασμα και μια ποσοτική αλχημεία του ΥΠΕΠΘ με επίφαση την άμβλυση του φόρτου των διαδικασιών εξέτασης του μαθητή. Η λανθάνουσα αλήθεια είναι πως ο προβλεπόμενος αριθμός των εξετάσεων ή των κριτηρίων αξιολόγησης παραμένει, ως προς τον τύπο και τη μορφή τους, ο ίδιος. Τούτο μπορεί να δημιουργήσει αυξημένο άγχος στους μαθητές με δυνατότητα εντατικοποίησης και βαθμιαίας εσωτερικοποίησής του στο ενδοσυκειακό τους πρόγραμμα και, ίσως, μια διάθεση αποστασιοποίησής τους από τα δρώμενα μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Θα μπορούσε μάλιστα να προβλέψει κανείς ότι, εξαιτίας του νέου αυτού σύνθετου συστήματος αξιολόγησής του μαθητή στο ΕΛ, θα υπάρξει ενδεχόμενα συρρίκνωση του αριθμού των αποφοίτων του ΕΛ.

Γενικά, θεωρούμε ότι οι όποιες μορφές προβλεπόμενες αξιολογήσεις του μαθητή (δικγνωστική, σχολικής επίδοσης, δεξιοτήτων κτλ) εγείρουν ερωτηματικά ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου τους, το χρόνο και τη σκοπιμότητα διενέργειάς τους αλλά και τις δυνατότητες αξιοποίησής τους στη σχολική πράξη πράγμα που, με κανέναν τρόπο, δε νομιμοποιεί τη δημιουργία ευνοϊκών, για την προαγωγή της ψυχικής υγείας του μαθητή στο σχολείο, όρων.

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ό.π., σ. 24.

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1998). Σχέδιο Προσωπικού Διατάγματος για την αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου. Αθήνα (αδημοσίευτο) (άρθρο 1).



Πιστεύουμε ωστόσο, ότι το προωθούμενο νέο σύστημα αξιολόγησης του μαθητή με τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησής του θα μπορούσε να συμβάλει στην ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας του μαθητή, εφόσον με την προσηκουσα εφαρμογή του στρέφει περισσότερο σε ποιοτικά στοιχεία παρά σε ποσοτικά και ενέχει πάντα ένα θετικό, υποστηρικτικό και ενισχυτικό χαρακτήρα. Τούτο θα μπορούσε να επιτευχθεί ασφαλώς μέσα από πρακτικές αποθάρρυνσης του μοντέλου της παραδοσιακής αποστήθισης και προώθησης της επιβράβευσης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή. Η καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής στη σχολική τάξη, η σύνθεση και το βίωμα ελευθερίας στη δικτύωση απόψεων αλλά και η δυνατότητα του μαθητή για υπέρβση στη σκέψη του (πρωτοτυπη σκέψη διεπόμενη από διανοητική ευελιξία) που είναι εγγενή στοιχεία της δημιουργικής του σκέψης συνθέτουν, κατά την άποψή μας, ένα ασφαλές πλέγμα ευνοϊκών όρων για την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας του μαθητή στο σχολείο. Θεωρούμε, ότι το νεοεισγόμενο σύστημα αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης, εφόσον λειτουργήσει προς τη σωστή κατεύθυνση και δε μετατραπεί σε μια πρακτική αλυσιδωτών εξετάσεων και ασφυκτικού ελέγχου της σχολικής επίδοσης του μαθητή, θα μπορούσε να δισφαλίσει ευνοϊκούς όρους για ενδυνάμωση της αυτογνωσίας του και δημιουργία κινήτρων για βελτίωση και ανέλιξή του, ιδιίτερα σε ό,τι αφορά το γνωστικό πεδίο. Πιστεύουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται πιο σημαντικός όταν κλείνει να μετουσιώσει σε σχολική πράξη και θεραπευτική στρατηγική την κλινική εικόνα του μαθητή όπως αυτή αναδύεται μέσα από την εφαρμογή διαδικασιών (αυτο)αξιολόγησής του με έμφαση στο πεδίο των ικανοτήτων που προαναφέραμε· θεωρούμε ακόμη ότι η χρήση εύστοχων ερωτήσεων και, ιδιίτερα, του τύπου των ανοικτών ερωτήσεων και των συναφών κριτηρίων εξέτασης, εφόσον απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών της τάξης ανεξάρτητα από το επίπεδο των γνωστικών τους δεξιοτήτων και δε συνοδεύονται από άμεση κριτική των απαντήσεών τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως ένας μοχλός ενθάρρυνσής τους και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη για ενδυνάμωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας τους στο σχολείο. Μια τέτοια σχολική ατμόσφαιρα θα επιτρέπει ενδεχόμενα στο μαθητή να κινηθεί σε ανώτερα επίπεδα νοητικής λειτουργίας με δυνατότητα αυτο-υπέρβσης και επίτευξης αλλαγών στη σκέψη του. Άλλωστε, αυτή είναι και η εγγενής δυνατότητα της δημιουργικής σκέψης του ατόμου όταν εκλαμβάνεται στις σωστές εννοιολογικές της διαστάσεις και ενδυναμώνεται σ' ένα υγιές ενδο-ατομικό προφίλ και ανάλογο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.



III. Γνωστικές ικανότητες του μαθητή και σχολική πράξη: θεωρητικές και εμπειρικές μορτυρίες

Αναφερθήκαμε προηγούμενα στις πρόσφατες εξαγγελίες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΥΠΕΠΘ σε συνάρτηση με τις δυνατότητες ενδυνάμωσης του γνωστικού πεδίου και της ψυχικής υγείας του μαθητή. Η αναφορά μας επικεντρώθηκε, ιδιαιτέρως, στις γνωστικές ικανότητες της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας του παιδιού γιατί θεωρούμε ότι οι ικανότητες αυτές με προεξέχουσα τη δημιουργική σκέψη αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα στη γνωστική του συμπεριφορά. Τούτο, άλλωστε, επισημαίνει και η ίδια η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου όταν διατείνεται ότι στόχος του Ενιαίου Σχολείου είναι να ευρίσκεται σε συνεχή, κριτικό και δημιουργικό διάλογο με την κοινωνία και να βοηθήσει το παιδί έτσι ώστε να αναπτύξει συνθετικές - αναλυτικές και δημιουργικές ικανότητες και να δίνει τις πλέον αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματα που τίθενται.

Από όσα μέχρι τώρα εκθέσαμε προκύπτει ότι το ΥΠΕΠΘ, έτσι όπως χειρίζεται τις ομόλογες έννοιες, παρουσιάζει πράγματι κάποιες συγχύσεις, ασάφειες, αντιφάσεις ή ακόμα και παραλείψεις σε ό,τι αφορά το πραγματικό περιεχόμενο και τη «σχεσιοδυναμική» αυτών των εννοιών καθώς και το υιοθετούμενο πλέγμα στρατηγικών ενδυνάμωσής τους στη σχολική πράξη. Αυτή η συγκεχυμένη ή και λειψή εικόνα που φαίνεται να έχει διαμορφώσει η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου για τη φύση, τη λειτουργία και τις πρακτικές ενδυνάμωσης του γνωστικού πεδίου, του μαθητή στο ΕΣ αναδύεται μέσα από τις παρακάτω επίσημα εκπεφρασμένες θέσεις του.

Παρατηρείται, κατ' αρχή, μια τάση του Υπουργείου, κάθε φορά που αναφέρεται στη δημιουργικότητα του μαθητή, να χρησιμοποιεί ισότιμα εναλλακτικούς όρους ή εκφράσεις όπως δημιουργική πρωτοβουλία, δημιουργική απασχόληση, δημιουργικός διάλογος, επινοητικότητα, συνθετική και δημιουργική ικανότητα, επινοητικότητα, πρωτοτυπία, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, δημιουργική ικανότητα, δημιουργική σκέψη, συνθετική - δημιουργική εργασία, δημιουργική επικοινωνία κ.ά. Διαφαίνεται, επίσης, ότι η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ θεωρεί ταυτόσημες τις έννοιες «συνθετική ικανότητα» και «δημιουργική ικανότητα» του μαθητή όταν διατείνεται ότι οι συνθετικές εργασίες «αποτελούν (ανάμεσα σ' άλλα)... ένα ερέθισμα που θα βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν δημιουργικά μέσα στο πλαίσιο του σχολείου... (και) θα νιώσουν τη δημιουργική χαρά από την ερμηνεία και τη συσχέτιση στοιχείων και κυρίως από τη σύνθεση...»¹. Το Υπουργείο θεωρεί ακόμη

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα. Αθήνα: ΟΕΔΒ (σ. 23).



ότι η δημιουργικότητα του μαθητή ταυτίζεται με την «ενεργοποίηση των ικανοτήτων του» χωρίς ταυτόχρονα να προβαίνει στην εξειδίκευση αυτών των ικανοτήτων. Εκλαμβάνει επίσης, ως δημιουργική πράξη την «προφορική ή γραπτή απόδοση κάποιου θέματος σε περιληπτική ή πιο αναλυτική μορφή»¹. Διαφαίνεται, επομένως, ότι και η αναλυτική σκέψη του μαθητή συγχέεται με τη δημιουργική του έκφραση. Γενικά, διαπιστώνεται ότι στο χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο του ΥΠΕΠΘ εκδιπλώνεται ένα ευρύ πλέγμα επικάλυψης, σύγχυσης και, σε μερικές περιπτώσεις, ευνοϊολογικής ασάφειας μεταξύ των γνωστικών ικανοτήτων της αναλυτικής, συνθετικής, και δημιουργικής σκέψης του μαθητή. Αντίθετα, η χρήση εκ μέρους της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου, του όρου «κριτική σκέψη» βρίσκεται προς τη σωστή κατεύθυνση όταν η έννοιά του ταυτίζεται με την «πραχγωγή τεκμηριωμένης προσωπικής θέσης ή λογικών συλλογισμών».

Σε ό,τι αφορά τα υποδεικνυόμενα παραδείγματα για χρήση και προαγωγή των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή στη σχολική πράξη, όπως αυτά εγγράφονται στα επιβοηθητικά εγχειρίδια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», πρέπει να τονιστεί πως αυτά εναρμονίζονται με το περιεχόμενο που το ΥΠΕΠΘ αποδίδει στις ομόλογες ικανότητες. Κατά την άποψή μας, τα παραδείγματα αυτά θα μπορούσαν να είχαν επιλεγεί με μεγαλύτερη προσοχή και να είχαν πραγματική συνάφεια με το περιεχόμενο των γνωστικών ικανοτήτων στις οποίες αυτά αναφέρονται.

Θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, να σχηματίσουμε συνοπτικά το πραγματικό περιεχόμενο των γνωστικών ικανοτήτων που προαναφέραμε με ιδιαίτερη αναφορά στη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη του μαθητή. Το εγχείρημά μας αυτό, όπως ίσως άλλα πρόμοια, ελπίζουμε πως θα βοηθήσει την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ έτσι ώστε να κινηθεί προς τη σωστή κατεύθυνση στη προσπάθειά του να συμπεριλάβει στρατηγικές ενδυνάμωσής του γνωστικού πεδίου στο ΕΣ στα πλαίσια της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης».

1. Δημιουργικότητα: Η φύση και οι δυνατότητες ενδυνάμωσής της στο Ενιαίο Σχολείο

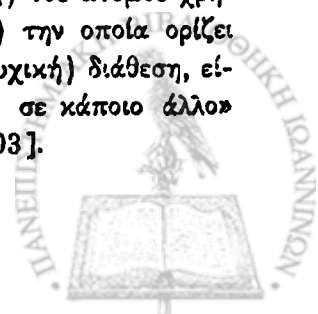
Αρχικά, πρέπει να σημειώσουμε ότι η γνωστική ικανότητα της δημιουργικότητας του ατόμου αποτέλεσε αντικείμενο έντονου προβληματισμού και συστηματικής διερεύνησης στο χώρο της ψυχολογίας αλλά και άλλων επιστημών της ανθρώπινης συμπεριφοράς όπως, για παράδειγμα, της παιδαγωγικής και της φιλοσοφίας από τις αρχές περίπου του δεύτερου

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). ΟΔΗΓΙΕΣ. Συμπληρωματικός οδηγός ...δ.π., σ. 225.



μισού του αιώνα που διχνύουμε. Στο διάστημα που μεσολάβησε ίσαμε σήμερα έχουν δικτυωθεί διάφορες θεωρητικές θέσεις και έχει αναδυθεί μια πλούσια δέσμη εμπειρικών δεδομένων που εστιάζονται στη φύση και την αξιολόγηση της γνωστικής αυτής ικανότητας καθώς και στις συνθήκες και στρατηγικές ενδυνάμωσής της στο σχολείο. Ήδη, με τη δημοσίευση στα 1953 του κλασικού βιβλίου του A. Osborn, ιδρυτή και τότε Προέδρου του Κέντρου Δημιουργικής Εκπαίδευσης στο Buffalo της Ν. Υόρκης, με τον τίτλο: «Εφαρμοσμένη δημιουργική φαντασία», η έμφαση στην απόκτηση της γνώσης δόθηκε στη γνωστική ικανότητα της δημιουργικής σκέψης του ατόμου και, συγκεκριμένα, στις αρχές και μεθόδους δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων που κάθε φορά τίθενται. Το έναυσμα στην κίνηση αυτή συνchrάται με την επίσημη ομιλία του αμερικανού ψυχολόγου J. Guilford ως, επίσης, Προέδρου της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (Guilford, 1950), για την «τρομακτική άγνοια της δημιουργικότητας» από τα εκπαιδευτικά δρώμενα της τότε αμερικανικής κουλτούρας. Ο ίδιος υποστήριξε ότι η δημιουργική δραστηριότητα μπορεί να περιγραφεί από την άποψη της «ευχερούς περχγωγής πληροφοριών (ιδεών) και της επεξεργασίας αυτού που δίνεται ή «πχράγεται» (Guilford and Hoefner, 1971). Ο Guilford πρότεινε, αργότερα, ένα θεωρητικό μοντέλο για τη δομή και λειτουργία της νοημοσύνης του ατόμου σύμφωνα με το οποίο η τελευταία ταξινομείται σε διεργασίες (operations), διάφορα περιεχόμενα (contexts) και σε διάφορα προϊόντα (products) αυτών των διεργασιών (Guilford 1956). Στο προτεινόμενο πρότυπο πολυπαραγοντικό μοντέλο της ανθρώπινης σκέψης που αφορά, ιδιαιτέρως, τις διεργασίες της ο Guilford διέκρινε, ανάμεσα σ' άλλα, τη «συγκλίνουσα σκέψη» (convergent thinking) και την «αποκλίνουσα σκέψη» (divergent thinking). Η πρώτη αφορά την ικανότητα του ατόμου να προβαίνει σε συγκομιδή ή σύνθεση πληροφοριών και γνώσεων (Reber 1985), ν' αναλύει, να συγκρίνει, να συνδυάζει, να συνθέτει και να ταξινομεί παραστάσεις και έννοιες σύμφωνα με τους οριζόμενους από τη λογική κανόνες πράγμα που οδηγεί σε μία, την κοινή, λύση ενός προβλήματος που τίθεται. Αντίθετα, η διεργασία της αποκλίνουσας σκέψης αντιπροσωπεύει μίαν ελεύθερη πρόσβαση σε παραστάσεις και έννοιες με κύριο χαρακτηριστικό της την περχγωγή ενός ικανού αριθμού ενλλακτικών πιθανών λύσεων σε τιθέμενο πρόβλημα. Χαρακτηρίζεται από μια διαδικασία περιπλάνησης της σκέψης¹ του ατόμου σε διάφορες κατευθύν-

1. Ο Bartlett στη μελέτη του για τη φύση της σκέψης (thinking) του ατόμου χρησιμοποιεί τον όρο «περιπετειώδη σκέψη» («adventurous thinking») την οποία ορίζει ως κάτι που «υπεκφεύγει του κυρίου δρόμου, δραπετεύει από την (ψυχική) διάθεση, είναι ανοιχτό στην εμπειρία και επιτρέπει σ' ένα πράγμα να οδηγήσει σε κάποιο άλλο» ([Βλ. Bartlett, F. (1958). Thinking. New York: Basic Books, σ. 103].



σεις, από μια απόκλιση ιδεών που εμπερικλείουν μια ποικιλία συναφών όψεων ενός προβλήματος (Reber 1985).

Ο Guilford θεωρεί ότι η δημιουργική σκέψη σαφώς εμπερικλείει την αποκλίνουσα σκέψη. Ορίζει τη δημιουργική παραγωγή ως τη «γένεση γνώσεων από δοσμένες πληροφορίες όπου η έμφαση βρίσκεται στην ποικιλία της παραγωγής από την ίδια πηγή (νεωτεριστικότητα, πρωτοτυπία, ασυνήθης σύνθεση ή προοπτική)» (βλ. Torrance, 1988, σ. 45-46). Οι παραγοντες (δεξιότητες) που συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία της αποκλίνουσας σκέψης είναι η ποσότητα (fluency), η ποιότητα (flexibility), η πρωτοτυπία (originality) και η επεξεργασία (elaboration) ιδεών¹. Με άλλα λόγια, η ποσότητα ιδεών² εμπεριέχει το στοιχείο της ποιότητας γιατί, σύμφωνα με το Guilford, «το άτομο που είναι ικανό να παράγει ένα μεγάλο αριθμό ιδεών σε ορισμένο χρόνο... έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να φτάσει σε σημαντικές ιδέες» (βλ. Osborn 1953, σ. 286). Ο ίδιος συμπεραίνει, ωστόσο, ότι η δημιουργική σκέψη δε μπορεί να εξισωθεί με την αποκλίνουσα σκέψη. Θεωρεί, όμως, την τελευταία ως τον πυρήνα της πρώ-

1. Ο Wallas, πολύ πιο πριν, πρότεινε πως η δημιουργική παραγωγή, σε οποιαδήποτε επίπεδο, διέρχεται από τέσσερις φάσεις: την προετοιμασία (preparation), την επώαση (incubation), την έμπνευση (inspiration) και την επαλήθευση (verification). [Βλ. Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Jonathan Cape]. Σ' επίπεδο ενδοσκοπικής ανάλυσης της δημιουργικής σκέψης [η παράδοση στο προκείμενο είναι μακρά, βλ. Ghiselin, B. (ed). (1952). *The creative process*. Berkeley: Berkeley University of California Press] έχουν κατατεθεί αρκετές μαρτυρίες για την αυθόρμητη παρουσία έμπνευσης, ιδιαίτερα ενώ ταξιδεύει κανείς. Για παράδειγμα, ο γνωστός στο μουσικό χώρο Mozart [όπως αναφέρει ο Holmes, βλ. Holmes, E. (1878). *The life of Mozart including his correspondence*. London: Chapman and Hall] αναφέρει, σχετικά: «Όταν είμαι εντελώς στον εαυτό μου, εντελώς μόνος και με καλή διάθεση - π.χ. ταξιδεύοντας σ' ένα όχημα ή κάνοντας περίπατο ύστερα από ένα καλό γεύμα, ή στη διάρκεια της νύχτας όταν έχω αυπνίες- είμαι σε τέτοια ευκαιριακή κατάσταση ώστε οι ιδέες μου έρχονται κατά τον καλύτερο τρόπο και με τη μεγαλύτερη αφθονία. Από που και πως αυτές έρχονται, δε γνωρίζω, ούτε μπορώ να ασκήσω πείση, σ' αυτές».

Συναφώς, ο Poincaré έχει γράψει πως το πλέον παράδοξο (στη δημιουργική διεργασία) είναι η εμφάνιση μιας ξαφνικής επιφώτισης (illumination), ένα έκδηλο σημάδι μιας μακράς, ασυνείδητης προηγούμενης εργασίας. [Βλ. Poincaré, H. (1924). *The Foundations of science*. New York: Science Press (First published in Paris: Flammarion, 1908)].

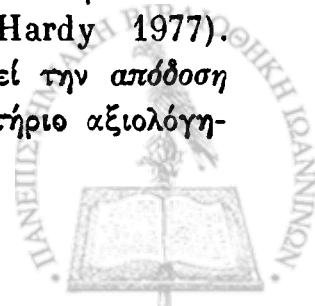
2. Η ποσότητα ιδεών προσδίδει έμφαση στην έννοια των πολλαπλών δυνατοτήτων (the concept of multiple possibilities). Σύμφωνα με τη Leonora Tyler, «για κάθε κατάσταση στην οποία εμπλέκονται ανθρώπινα όντα υπάρχουν περισσότερες από μια πιθανές εκβάσεις». [Βλ. Leonora E. Tyler (1983). *Thinking creatively. A new approach to psychology and individual lives*. San Francisco: Jossey-Bass, (σ. ix)]. Η έννοια της πολλαπλότητας (multiplicity), υποστηρίζει η Tyler, μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες περιοχές της εφαρμοσμένης ψυχολογίας (π.χ. στη θεραπεία και συμβουλευτική, στην ανατροφή του παιδιού, στην αυτο-διαχείριση κ.ά).



της. Ο Guilford, πιστεύει ακόμη, ότι η ευαισθητοποίηση σε προβλήματα και ο επαναπροσδιορισμός (redefinition) ικανοτήτων έχουν ενδιαφέροντα σημασία στη δημιουργικότητα. Ο επαναπροσδιορισμός αυτός εμπεριέχει μεταμορφώσεις στη σκέψη, προσπάθεια για άλλες ερμηνείες ενός προβλήματος και ελευθερία από λειτουργικές σταθερότητες στην προσπάθεια του ατόμου για εξεύρεση μοναδικών λύσεων. Η ευαισθησία σε προβλήματα, από την άλλη, φαίνεται να είναι ουσιαστικής σημασίας στο να θέτει σε λειτουργία τη διεργασία της δημιουργικής σκέψης του ατόμου (Torrance 1988). Από όσα εκθέσαμε παραπάνω, προκύπτει ότι βασικό στοιχείο της αποκλίνουσας σκέψης και, κατ' επέκταση, της δημιουργικότητας του ατόμου είναι η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία του, σε αντίθεση με τη λογικότητα που χαρακτηρίζει τη συγκλίνουσα σκέψη του.

Σημειώνεται ότι είναι κοινά αποδεκτό πως όλα τα άτομα, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, έχουν στην κατοχή τους τη γνωστική ικανότητα της δημιουργικής φαντασίας ή δημιουργικότητας (Osborn 1953). Με άλλα λόγια, η ικανότητα αυτή είναι καθολικό φαινόμενο και θεωρείται ότι αποτελεί βασικό εργαλείο στην απόκτηση της γνώσης γιατί πιστεύεται ότι η γνώση καθίσταται περισσότερο χρήσιμη όταν συντίθεται δημιουργικά και (προ)εκτείνεται δυναμικά.

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα «τι είναι δημιουργικότητα» πρέπει να πούμε πως οι ψυχολόγοι έχουν προσεγγίσει το πρόβλημα του ορισμού της από διάφορες σκοπιές. Στο παρελθόν, έτειναν να επικεντρώνουν τις συζητήσεις τους είτε στο δημιουργικό άτομο (creative person) είτε στη δημιουργική διεργασία (creative process). Παρόλο που πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί εκλαμβάνουν τη δημιουργικότητα ως μια διεργασία και αναζητούν μαρτυρίες της σε άτομα (Stein 1974-75), οι ορισμοί τους πολύ συχνά χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά του προϊόντος (product) ως τα διακριτά σημεία της δημιουργικότητας. Ο J. Bruner (1962), για παράδειγμα, θεωρεί το δημιουργικό προϊόν ως ο,τιδήποτε που παράγει «αποτελεσματική έκπληξη» στον παρατηρητή όπως, επίσης, και ένα «σοκ αναγνώρισης» ότι το προϊόν ή απάντηση, παρόλο που εμπεριέχει νεωτεριστικά στοιχεία, είναι εξολοκλήρου κατάλληλο. Πρέπει να τονιστεί ότι αυτός ο συνδυασμός της νεωτεριστικότητας και της καταλληλότητας εμπεριέχεται στους περισσότερους ορισμούς της δημιουργικότητας. Μια έμφαση στο προϊόν θεωρείται σήμερα, σ' ευρεία κλίμακα, ως η πλέον χρήσιμη πρακτική στη συναφή έρευνα. (Hennessey & Amabile 1988). Οι περισσότερες μέθοδοι αξιολόγησης στο χώρο αυτό χρησιμοποιούν, ωστόσο, εντελώς στενά πλαίσια «προϊόντων» (McGraw & McCullers 1979, Sanders, Tedford, & Hardy 1977). Η πλειοψηφία των μελετών δημιουργικότητας χρησιμοποιεί την απόδοση των υποκειμένων σε τεστ αυτής της ικανότητας ως το κριτήριο αξιολόγη-



σής της. Υπάρχει, όμως, ένα σοβαρό πρόβλημα: οι περισσότεροι ερευνητές της δημιουργικής ικανότητας είτε προβαίνουν σε υποκειμενικές αξιολογήσεις προϊόντων είτε έχουν διενεργήσει την έρευνά τους εν τη απουσία σαφών λειτουργικών της ορισμών. (Hennessey and Amabile 1988).

Είναι ίσως ενδιαφέροντα η διαπίστωση του E. Torrance (1988) ότι η δημιουργικότητα αυτή καθαυτή περιφρονεί τον ακριβή ορισμό. Ο ίδιος, ορμώμενος από τη διαπίστωση αυτή, αναφέρει χαρακτηριστικά: «το συμπέρασμα αυτό δε με ενοχλεί καθόλου. Στην πραγματικότητα είμαι πολύ χρούμενος με αυτό. Η δημιουργικότητα είναι σχεδόν ατέλειωτη. Εμπερικλείει κάθε αίσθηση - όραση, όσφρηση, ακοή, αφή, γεύση και, ακόμη, είναι ίσως πέραν της αίσθησης. Αρκετή από αυτή είναι μη ορατή, μη λεκτική και ασυνείδητη. Γι' αυτό, ακόμη και αν είχαμε μια ακριβή έννοια της δημιουργικότητας, είμαι βέβαιος ότι θα είχαμε δυσκολία να τη διατυπώσουμε με λέξεις» (σ. 43).

Θ' αναφερθούμε, στη συνέχεια, στα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου καθώς και στους όρους, αρχές και μεθόδους ενδυνάμωσης της δημιουργικής του ικανότητας στο Ενιαίο Σχολείο.

Σύμφωνα με ερευνητικές μετρησίες, το δημιουργικό άτομο παρουσιάζει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά: Ευαισθησία και περιέργεια σε προβλήματα του περιβάλλοντος, αισιόδοξη διάθεση, επιπόλαιο ενθουσιασμό, νοητική ευελιξία, σχετική αδιαφορία για ό,τι είναι κοινά παραδεκτό, υψηλή δύναμη του εγώ και συναισθηματική σταθερότητα, ισχυρή επιθυμία γι' ανεξαρτησία και αυτονομία, υψηλό βαθμό ελέγχου των παρορμήσεων, υψηλή προσωπική κυριαρχία και σταθερότητα στη σκέψη, έλλειψη κονφορμισμού¹ στη σκέψη του, υπερβολικό ενδιαφέρον για προκλητικά γεγονότα, πλεονεκτήματα ενδιαφέροντα, υψηλή ενεργητικότητα, ανεξαρτησία από κριτική, ικανότητα ενόρασης, αυτοπεποίθηση, ικανότητα για επίλυση αντινομιών ή για διαχείριση σφώς αντίθετων ή συγκρουόμενων χαρακτηριστικών που διέπουν την αυτο-αντίληψη ενός ατόμου, υψηλές φιλοδοξίες, αίσθηση χιούμορ, αυτο-επιβεβαίωση κ.ά. (Barron & Harrington 1981, Durič 1989, Kline and Cooper 1986, Παρσκευόπουλος & Τσιμπούκης 1970, Rust Golombok & Abraam 1989, Smith 1966, I. Χαλαλαμπόπουλος 1981). Αναλυτικά, το δημιουργικό άτομο βρίσκεται σε συνεχή αισθησιακή εγρή-

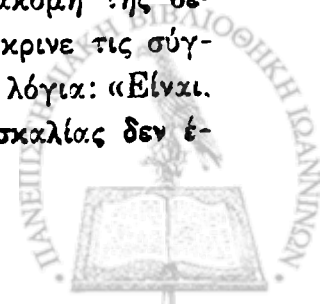
1. Ο Starkweather αναφέρει πως το δημιουργικό άτομο δεν είναι ούτε κονφορμιστής ούτε αντικονφορμιστής ... Είναι ελεύθερο να συμμορφώνεται ή να μη συμμορφώνεται με βάση το τι είναι αληθές, ευχάριστα καλό ή ωραίο. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο E.P. Torrance βασιζόμενος στις προσωπικές παρατηρήσεις και τις έρευνές του. Βλ. Starkweather, E.K. (1976). Creativity research instruments designed for use with preschool children. Στο A.M. Biondi & S. J. Parnes (Eds.). Assessing creative growth: The tests - book I (pp. 51-82). New York: Hastings House.



γορση, αντιλαμβάνεται περισσότερα πράγματα με αρκετές λεπτομέρειες, διαβλέπει προεκτάσεις ακόμη και σε συνήθη φαινόμενα, προβαίνει σε δημιουργική παραγωγή χωρίς τη διαμεσολάβηση αυτοκριτικής, προσεγγίζει προβλήματα με διάφορους τρόπους πειραματοποιώντας άλματα στη σκέψη του, συχνά αμφισβητεί και συγκρούεται με την παραδεγμένη τάξη πραγμάτων, παρουσιάζει ευελιξία στη μεταφορά γνώσης αντιμετωπίζοντας ακόμη και εντελώς διαφορετικές καταστάσεις, αποφεύγει τις στερεότυπες και προκατασκευασμένες λύσεις προβλημάτων κτλ.

Σημειώνεται ότι κάθε δημιουργικό άτομο δεν έχει όλα τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που προαναφέραμε, ούτε ακόμη όσοι παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά, συμβαίνει να τα έχουν στον ίδιο βαθμό. Επίσης υπάρχει μικρή μαρτυρία ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, το δημιουργικό άτομο είναι ή δυσπροσάρμοστο ή μοναχικό, όπως παραδοσιακά πιστεύεται. Αν όμως συμβαίνει κάτι παρόμοιο, τότε τούτο οφείλεται κυρίως σε μη ευνοϊκές κοινωνικές στάσεις απέναντι του που οδήγησαν στην κακή προσαρμογή και την κοινωνική του απομόνωση (Hurlock 1972). Σε ό,τι αφορά τη δημιουργική συμπεριφορά των δύο φύλων, πρέπει να τονιστεί πως δεν έχουν επισημανθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους λαμβάνοντας υπόψη την απόδοσή τους σε τεστ δημιουργικότητας ή αποκλίνουσας σκέψης (Bhavnani and Hutt 1972, Guilford 1959, Haddon and Lytton 1968, 1971). Έρευνες, ωστόσο, έχουν δείξει ότι τ' αγόρια δείχνουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα από ό,τι τα κορίτσια, ειδικά καθώς η παιδική τους ηλικία προχωρεί (Arasteh 1968, Torrance 1962). Η υπεροχή αυτή των αγοριών οφείλεται, σύμφωνα με τη Hurlock (1972), στη διαφορετική μεταχείριση που έχουν τα δυο φύλα. Συγκεκριμένα, στ' αγόρια δίνονται περισσότερες ευκαιρίες γι' αυτονομία και ενθαρρύνονται από γονείς και δασκάλους ν' αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και να επιδίδονται σε εφευρετικές δραστηριότητες.

Σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα παραγωγής της δημιουργικής σκέψης στη σχολική πράξη, πρέπει να τονιστεί πως η ικανότητα αυτή μπορεί, με κατάλληλη άσκηση και διδακτική παρέμβαση, ν' αυξηθεί. Τούτο έχει υποστηριχθεί, πρώιμα, σε θεωρητικό επίπεδο (Hallman 1964, Hurlock 1972), Osborn 1953, Stein 1975, Stoddard 1959. Woods 1995) και έχει επιβεβαιωθεί από οικείες έρευνες (Anderson 1959. Arasteh & Arasteh 1976, Baron 1961, Goodale 1970, Mansfield, Busse & Krepelka 1978, Shackel and Lawrence 1969, Smith 1966, Stasinou 1981, Torrance 1965, Χαραλαμπίδης 1981). Ο Αϊνστάιν, στις αρχές, ακόμη της δεκαετίας του '50, αναφερόμενος στη δυνατότητα αυτή κατέκρινε τις σύγχρονες (για την εποχή του) διδακτικές μεθόδους με τα εξής λόγια: «Είναι, πράγματι, θαύμα το γεγονός ότι οι σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας δεν έ-

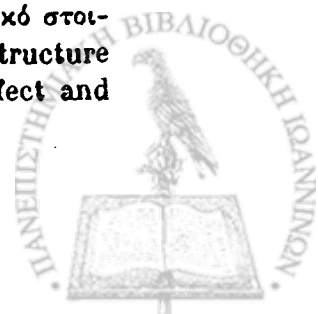


χουν ακόμη στραγγαλίσει εξολοκλήρου την ιερή περιέργεια (του παιδιού) να εντρυφεί σ' ερευνητικές αναζητήσεις...» (Schipp 1951, σ. 17). Μελέτες έχουν δείξει ότι η δημιουργικότητα είναι μια καμπυλόγραμμη, ανεστραμμένη - U λειτουργία του επιπέδου τυπικής εκπαίδευσης (Simonton 1976 a, 1983 b, 1984c). Με άλλα λόγια, η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η ανάπτυξη της γνωστικής αυτής ικανότητας συναρτάται από το κοινωνικό και παιδευτικό περιβάλλον στο οποίο το άτομο ζει και η έκφρασή της απικτεί ευνοϊκούς όρους (Hennessey and Amabile 1988).

Παράγοντες που παρεμποδίζουν την ενδυνάμωση της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο είναι, ανάμεσα σ' άλλα, οι εξής: πολυπληθείς τάξεις, δυνατή έμφαση στη γνωστική-μνημονική λειτουργία της εκπαίδευσης, αποθάρρυνση του παιδιού για κάθε τι που δεν εμπίπτει πλήρως στα προδιagramμένα, ένα υψηλά οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης αντικυταρχική εκπαίδευση, η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η μεταχείριση των δημιουργικών παιδιών και η αξιολόγηση της σχολικής τους εργασίας είναι, γι' αυτούς, δυσκολότερο έργο σε σύγκριση με τους κονφορμιστές συμμαθητές τους, η θέση τους, επίσης, ότι η σχολική επίδοση είναι ο μόνος δρόμος για επιτυχία του παιδιού στη ζωή κτλ. Κοινωνικοί παράγοντες που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου είναι η μη ευνοϊκή στάση του κοινού απέναντί του, η έλλειψη κοινωνικής επιβράβευσης της δημιουργικότητας κτλ. Σημειώνεται ότι τα εμπόδια που προαναφέρουμε δεν αποθαρρύνουν μόνο τη δημιουργικότητα αλλά και επιδεινώνουν την εξελικτική της πορεία και συχνά δημιουργούν προϋποθέσεις προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού αναπτύσσοντας μη ευνοϊκή αυτοαντίληψη (Hurlock 1972).

Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του ατόμου πρέπει να τονιστεί ότι, σύμφωνα μ' ερευνητικές μαρτυρίες, κοινωνικές και περιβαλλοντικές παράμετροι παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργική του παραγωγή. Η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι υφίσταται μια δυνατή και θετική σύνδεση μεταξύ του προσανατολισμού των κινήτρων του ατόμου και της δημιουργικότητάς του. Το κοινωνικό περιβάλλον είναι εκείνο που, σε πλατιά κλίμακα, καθορίζει αυτόν τον προσανατολισμό. Σύμφωνα με την αρχή των εσωτερικών κινήτρων της δημιουργικότητας (intrinsic motivation principle of creativity)¹, «τα

1. Έχει υποστηριχτεί ότι το δημιουργικό άτομο έχει ορισμένα συναισθηματικά (δηλ. εκπορευόμενα από κίνητρα) χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, το άτομο αυτό θα ήταν ικανό ν' ανέχεται, συναισθηματικά, το νέο και να θεωρεί αυτό το νεωτεριστικό στοιχείο ελκυστικό μέσα από γνωστική ερμηνεία [Bλ. Mandler, G. (1982). The structure of value: Accounting for taste. Στο M.S. Clark and S.T. Fiske (Eds.). Affect and cognition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

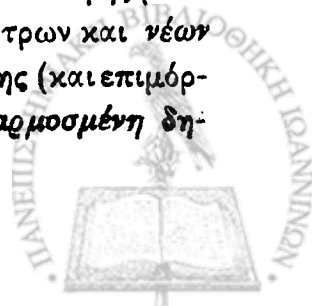


άτομα καθίστανται περισσότερο δημιουργικά όταν αισθάνονται ότι κινητοποιούνται, κατά κύριο λόγο, από το ενδιαφέρον, την απόλαυση, την ικανοποίηση και την πρόκληση που εκπηγάζουν από την εργασία αυτή καθ'αυτή — και όχι από εξωτερικές πιέσεις» (Hennessey and Amabile 1988, σ. 11). Στοιχεία της φαινομενολογίας της δημιουργικότητας όπως, για παράδειγμα, βιογραφίες, αυτοβιογραφίες και επιστολές ατόμων που διακρίθηκαν στο δημιουργικό τους έργο επιμαρτυρούν την παραπάνω αρχή (Amabile 1983, Rosner & Abt 1970). Ο νομπελίστας Denis Gabor αναφερόμενος στο πάθος του Αϊστάιν για τη επιστήμη της φυσικής έγραψε πως «δεν απέλαυσε ποτέ κινείες τόσο πολύ την επιστήμη όσο ο Αϊνστάιν» (John - Steiner 1985, σ. 67).

Ήδη, στις αρχές σχεδόν της δεκαετίας του '50, ο Carl Rogers έκανε λόγο για τις «συνθήκες της δημιουργικότητας» και τόνισε τη σπουδαιότητα δημιουργίας καταστάσεων ψυχολογικής ασφάλειας (psychological safety) και ψυχολογικής ελευθερίας (psychological freedom) και ενός περιβάλλοντος από το οποίο απουσιάζει η εξωτερική αξιολόγηση. Ο ίδιος δηλαδή διατείνεται ότι (προσωρινά) η δημιουργικότητα του ατόμου μπορεί να ενδυναμωθεί μόνο σ' ένα κλίμα όπου τα κίνητρα για παραγωγή έργου προέρχονται από τον εσωτερικό του κόσμου (Rogers 1954). Συχνά, επίσης, γίνεται αναφορά για μια επιδιωκόμενη εξισορρόπηση μεταξύ της επιθυμίας του δημιουργικού ατόμου να τύχει της προσοχής, της επιβράβευσης και της υποστήριξης φίλων ή συναδέλφων του, από τη μία, και της ανάγκης του για διατήρηση μιας προστατευτικής απόστασης από τις γνώμες αυτών των προσώπων, από την άλλη (Hughes & McCullough 1982, Steinbeck 1969).

Μελέτες περιπτώσεων έδειξαν ότι ένα ευνοϊκό για τη δημιουργική παραγωγή περιβάλλον δε μπορεί εύκολα να δημιουργηθεί. Και όταν, όμως, τούτο επιτευχθεί, απαιτείται σταθερά, κατά περίπτωση, να τροποποιείται και να ελέγχεται. Με άλλα λόγια, το πάθος για εργασία δεν αρκεί. «Το δημιουργικό άτομο, συχνά με μεγάλη δυσκολία, πρέπει να δομεί το προσωπικό του περιβάλλον που θα του προσφέρει την καλύτερη ευκαιρία για διατήρηση αυτού του πάθους, αυτού του εσωτερικού προσανατολισμού κινήτρων τα οποία είναι τόσο αναγκαία στη δημιουργική του έκφραση» (Wallace 1985, σ. 371).

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας του μαθητή στο σχολείο απαιτεί, σύμφωνα με το Barton (1988), άμεση διδακτική παρέμβαση που θ' αποβλέπει στην επαύξηση των γνωστικών ικανοτήτων της δημιουργικής του σκέψης μέσω από την εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, νέων κινήτρων και νέων (οι υπογραμμίσσεις δικές μας) προγραμμάτων (αρχικής) κατάρτισης (και επιμόρφωσης) των εκπαιδευτικών. Ο ίδιος, διατείνεται ότι «η εφαρμοσμένη δη-



μιουργικότητα δεν είναι ένας βερβερικός... Όσα περισσότερα γνωρίζουμε γι' αυτή τόση περισσότερη χρήση της μπορούμε να κάνουμε για το καλό όλων. Πρόκειται για ένα δώρο, ένα ταλέντο που πρέπει ν' ασκήσουμε στο μέτρο που το (κατ)έχουμε -ένα ταλέντο ή δέκα- και να το θέσουμε σε λειτουργία» (Barron 1988, σ. 97). Ο Barron πιστεύει πως η διαμορφωτική δύναμη της δημιουργικής φαντασίας (imagination) σε συνδυασμό με την επιθυμία για εφαρμογή της, και δοσμένων των μέσων για ενδυνάμωσή της στην εκπαίδευση, την κυβερνητική πολιτική και την παγκόσμια οικονομία, συνθέτει την κύρια πηγή ελπίδας και αισιοδοξίας για το μέλλον του ανθρώπου καθώς η χιλιετία βαίνει προς το τέλος.

Έχει υποστηριχτεί ότι, πρόλογο που υπάρχουν ασάφειες στη δημιουργική και διδακτική διαδικασία, ορισμένες αρχές δημιουργικής διδασκαλίας μπορούν ν' αναγνωρισθούν και να συνδράμουν τον εκπαιδευτικό στο οικείο διδακτικό του έργο (Hallman 1965). Σύμφωνα με τον Hallman, οι αρχές αυτές είναι οι εξής: Η αρχή της υπόδειξης (the principle of suggestion), η αρχή της εμπλοκής (the principle of encounter), η αρχή της θεραπείας (the principle of therapy), και η αρχή της αναβολής (στην αξιολόγηση) (the principle of deferment).

Η αρχή της υπόδειξης αναγνωρίζει τις διδακτικές μεθόδους που μπορούν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο να ενδυναμώσουν τις δημιουργικές τάσεις του μαθητή. Εκπηγάξει από τρία βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής διεργασίας, δηλαδή είναι αυτόνομη, αυθόρμητη και μεταφορική. Με άλλα λόγια, η δημιουργικότητα του ατόμου βρίσκεται έξω από πρακτικές ελέγχου, δε μπορεί να ασκηθεί πίεση σ' αυτή και δε μπορεί ακόμη να διδασχθεί με αυταρχικό τρόπο. Μπορεί μόνο να ενθαρρυνθεί. Η μεταφορική της έννοια συναρτάται με την ιδιότητά της να παροτρύνει τάσεις συσχετισμού, να θέτει σε κίνηση συνεχόμενες διεργασίες και να ενθαρρύνει τη συνδυαστική δραστηριότητα του νου¹.

Η αρχή της εμπλοκής αναγνωρίζει το είδος του αναλυτικού προγράμματος το οποίο διευκολύνει τη δημιουργική διδασκαλία και τη δημιουργική μάθηση. Η αρχή αυτή εμπεριέχει τις έννοιες του υπαρκτισμού, της προβληματικής, του σκόπιμου, του ανοιχτού και του ενισχίου. Έννοιες δηλαδή που της αποδόθηκαν από θεραπευτές και παιδαγωγούς όπως οι May (1959), Barron (1963 b), Schachtel (1959) και Dewey (1916). Ο υπαρκτικός

1. Σύμφωνα με τη δημιουργική διεργασία, σε μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να έχουν τα στοιχεία της υπόδειξης (suggestive), της ευελιξίας (flexible), του πειραματισμού (experimental) της δημιουργικής φαντασίας (imaginative) και της χειραγώγησης (manipulative) αντικειμενικού υλικού και ιδεών. Η δεξιότητα της χειραγώγησης σημαίνει πως η δημιουργία συνεπάγεται κάποια αλλαγή στο περιβάλλον. [Βλ. R.J. Hallman (1965). Principles of creative teaching. *Educational Theory*, 15, 306-316].

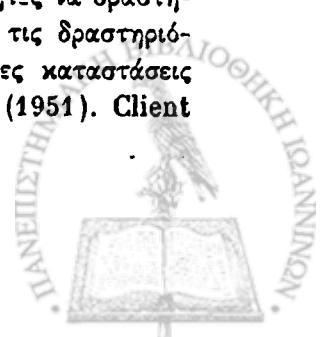


χαρακτήρας του προγράμματος εμπεριέχεται στο μοναδικό πραγματικό δεδομένο της ύπρξης μαθητών και της ύπρξης δασκάλου που αλληλεπιδρούν δυναμικά σε μια συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση. Η προβληματική ποιότητα της εμπλοκής συνίσταται στην ανάγκη του μαθητή ν' αναπτύξει παραγωγικές σχέσεις με τους συμμαθητές του ανακαλύπτοντας παράγοντες του εσωτερικού του εαυτού που (ενδεχομένως) παρεμποδίζουν τη σύνδεση αυτών των σχέσεων. Το στοιχείο του ανοιχτού (openess) που διέπει την αρχή της εμπλοκής, σύμφωνα με το Rogers, σημαίνει πως το άτομο είναι ικανό ν' αντιλαμβάνεται άμεσα τον κόσμο του και όχι μέσα από προκαθορισμένα σχήματα. Με άλλα λόγια, είναι ενήμερο της υπαρξιακής στιγμής που το ίδιο, πραγματικά, βιώνει κάθε φορά. Είναι αντίθετη με την ψυχολογική άμυνα και την ακμψία στη σκέψη. Το στοιχείο του ανοιχτού καθιστά, με λίγα λόγια, την εμπλοκή του ατόμου δημιουργική. Το ποιοτικό στοιχείο της μοναδικότητας, εξάλλου, που χαρακτηρίζει την αρχή της εμπλοκής εμπεριέχει την έννοια της δραστηριοποίησης του ατόμου ως ενιαίο όλο. Πρόκειται δηλ. για μια ενιαία πράξη αντίληψης, αίσθησης, αντίδρασης και επιθυμίας¹.

Η αρχή της θεραπείας επενεργεί ως το κριτήριο επιλογής εκπαιδευτικών μέσων. Η εφαρμογή της αρχής αυτής απομονώνει τη δημιουργικότητα ως το βασικότερο στόχο της σχολικής διαδικασίας και υποδεικνύει τους συνακόλουθους στόχους που συνυφίνονται με την προώθησή της ελευθερίας, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την κλλιέργεια της υπευθυνότητας του μαθητή. Η εκπλήρωση αυτών των στόχων συνιστά για τον ίδιο θεραπευτική παρέμβαση, γιατί, σύμφωνα με το Rogers (1951), η εκπαίδευση αυτή καθαυτή επενεργεί ως πράξη, θεραπευτική². Η πλέον εν-

1. Ο Hallman πιστεύει ότι δεν υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του μαθητή και του γνωστικού αντικειμένου στο οποίο εμπλέκεται ούτε μεταξύ αυτού και του δασκάλου του. Ο ίδιος πιστεύει, ακόμη, ότι η δημιουργική έκφραση είναι ίδια όπου κι αν εκτυλίσσεται - για παράδειγμα, στις τέχνες, την επιστήμη, την εργασία και στην καθημερινή εργασία. Επομένως, σύμφωνα με το Hallman, ένα πρόγραμμα για την προαγωγή της δημιουργικότητας θα πρέπει να δίνει έμφαση στη δημιουργική εμπειρία αυτή καθαυτή περισσότερο παρά στο αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται [Βλ. R. J. Hallman (1965)... ό.π.].

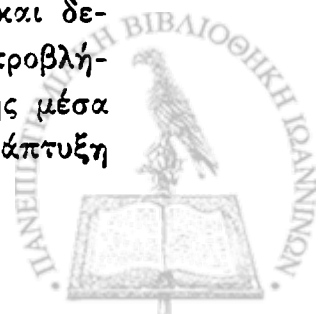
2. Οι έννοιες αυτές - δηλαδή η δημιουργικότητα, η ελευθερία, η πρωτοβουλία και η υπευθυνότητα - παρουσιάζουν, σύμφωνα με τον Hallman, μια λογική συσχέτιση μεταξύ τους. Όταν η θεραπεία ή η εκπαίδευση είναι επιτυχής, το άτομο προσεγγίζει τον κόσμο δημιουργικά. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται ευρέως από ψυχολόγους. Ο Carl Rogers υποστηρίζει πως ο σκοπός της εκπαίδευσης, είναι «να βοηθήσει τους μαθητές να δραστηριοποιούνται αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, να είναι υπεύθυνοι γι' αυτές τις δραστηριότητες, να είναι αυτο-κατευθυνόμενοι, να προσαρμόζονται εύελικτα σε νέες καταστάσεις και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους» [Βλ. Carl R. Rogers (1951). Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin, (σ. 388)].



δικφέρουσα εφαρμογή της ψυχοθεραπείας στην τάξη εκ μέρους του δασκάλου είναι, σύμφωνα με το Rogers, η μη αυταρχική του στάση απέναντι στους μαθητές. Ο ίδιος δικτείνεται ότι η άσκηση αυταρχικής συμπεριφοράς στο μαθητή καταστρέφει τη δημιουργικότητά του και την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του.

Η αρχή της αναβολής περιγράφει το ρόλο που παίζει η αξιολόγηση στη δημιουργική και παιδευτική δικδικασία. Με άλλα λόγια, η αρχή αυτή αναφέρεται στο ρόλο του δασκάλου σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του μαθητή στο σχολείο. Η προγραμματική αναβολή της αξιολόγησης αυτής εκ μέρους του δασκάλου έχει ένα βασικό σκοπό: να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και να προαγάγει την αυτο-αξιολόγηση από την πλευρά του μαθητή. Πιστεύεται ότι η αναβολή τελικών λύσεων και επιλογών σ' ένα πρόβλημα κινητοποιεί τις εξερευνητικές τάσεις του μαθητή.

Το πλαίσιο των αρχών δημιουργικής διδασκαλίας που προαναφέραμε συνιστά απλά μια πλατφόρμα εκκίνησης και προβληματισμού για κάθε εκπαιδευτικό που υπηρετεί στο Ενιαίο Σχολείο και επιθυμεί να προσθέσει σ' αυτό, κοντά στη γνωστική του λειτουργία, τη βάση της δημιουργικότητας. Θα χρειαστεί, οπωσδήποτε, μια πλατύτερη εξοικείωσή του με τη φύση και λειτουργία της γνωστικής ικανότητας της δημιουργικής σκέψης του μαθητή έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλέγει, κάθε φορά, τις κατάλληλες στρατηγικές ενδυνάμωσής της στο σχολείο. Ασφαλώς έχουν προταθεί, κατά καιρούς, και άλλες αρχές, μέθοδοι και τεχνικές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του μαθητή στη σχολική πράξη. Έτσι, για παράδειγμα, ο J. Smith (1966) έχει προτείνει, ανάμεσα σε άλλα, τις εξής αρχές δημιουργικής διδασκαλίας: Η παραγωγή κάποιου νέου, διαφορετικού ή μοναδικού, η έμφαση στις διεργασίες της αποκλίνουσας σκέψης, η τάση δημιουργίας κινήτρων ως προαπαιτούμενο της δημιουργικής διεργασίας, η χρήση ανοικτών (open-ended) μαθησιακών καταστάσεων (ερωτήσεων), η απόσυρση του δασκάλου και η αντιμετώπιση του άγνωστου μόνο από το μαθητή, το απρόβλεπτο του αποτελέσματος, η δυνατότητα χρήσης του συνόλου των εμπειριών του μαθητή (χρήση προσυνείδητης σκέψης - preconscious thinking), η ενθάρρυνση του μαθητή για παραγωγή και ανάπτυξη των δικών του ιδεών, η έμφαση και επιβράβευση του διαφορετικού, του μοναδικού, της ατομικότητας και της πρωτοτυπίας, η δημιουργική διεργασία είναι τόσο ενδιαφέρουσα όσο και το δημιουργικό προϊόν, η δικασφάλιση όρων που επιτρέπουν την εμφάνιση της δημιουργικότητας, ο προσανατολισμός βρίσκεται περισσότερο στην «επιτυχία» παρά στην «αποτυχία», η πρόβλεψη γι' απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και για εφαρμογή τους σε νέες καταστάσεις επίλυσης προβλήματος (problem - solving situations), η ενθάρρυνση της μάθησης μέσα από αυτο-ανάληψη πρωτοβουλιών (self-initiated learning), η ανάπτυξη



δεξιοτήτων δομικής κριτικής και αξιολόγησης, ο χειρισμός και η εξερεύνηση ιδεών και αντικειμένων, η χρήση δημοκρατικών διαδικασιών, και η χρήση μοναδικών μεθόδων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Ο A. Osborn (1953) εισηγήθηκε, επίσης, μεθόδους «ομαδικής εγκεφαλοθύελλας»¹ (group brainstorming) για άσκηση της δημιουργικής σκέψης. Πρόκειται για άσκηση μιας ομάδας σε μια τεχνική εξεύρεσης λύσεων σε τιθέμενο πρόβλημα όπου καταγράφονται (για μελέτη και επεξεργασία, σε μια δεύτερη φάση) όλες οι δυνατές (ακόμη και οι άσχετες ή απίθανες) (ποσότητα και ποιότητα ιδεών) ιδέες που προτείνουν τα μέλη της ομάδας, οι οποίες μπορεί να οδηγούν σε μοναδικές λύσεις του προβλήματος (πρωτοτυπία ιδεών). Βασική αρχή αυτής της διαδικασίας είναι η ταυτόχρονη αναβολή κάθε κριτικής στις προτεινόμενες ιδέες, έτσι ώστε η παραγωγική λειτουργία του να επιτελείται με τρόπο ελεύθερο, αυθόρμητο και αβίαστο. Ο Osborn πίστευε, ακόμη, ότι όσο περισσότερες ιδέες σκέφτεται κανείς σ' ένα πρόβλημα τόσο το καλύτερο γιατί μέσα από το συνδυασμό ιδεών επιτυγχάνεται η βελτίωση και η ποιότητά τους. Το ζητούμενο, επομένως, είναι, στην προκείμενη περίπτωση το ασυνήθιστο ή παράξενο που οδηγεί στην πρωτοτυπία ιδεών. Ο ίδιος αξιολογώντας τη μέθοδο της εγκεφαλοθύελλας που αφορά την ομαδική εργασία θεωρεί πως τούτη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματική διαδικασία στην ατομική παραγωγή ιδεών (individual ideation), σε συνήθεις συνεδριάσεις (conventional conferences) και σε προγραμματισμένα μαθήματα άσκησης της δημιουργικής σκέψης (courses in creative training).

Ο C. Davis (1971) σε άρθρο του για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας προτείνει, επίσης, ορισμένες καθοδηγητικές για τον εκπαιδευτικό αρχές όπως: Χρήση δημιουργικών στρατηγικών διδασκαλίας (σ' επίπεδο δραστηριοτήτων της τάξης, συγγραφής σχολικών εργασιών και παρουσίασης διδακτικού υλικού), άσκηση της δημιουργικότητας (σ' επίπεδο στάσεων και συνθηκών) του μαθητή μέσα από τη δημιουργική του εμπλοκή (by doing creatively) και διασφάλιση δημιουργικής ατμόσφαιρας στην τάξη (σ' επίπεδο ψυχολογικής ασφάλειας και ψυχολογικής ελευθερίας του μαθητή).

Από όσα εκθέσαμε παραπάνω σχετικά με τη φύση, τη λειτουργία και τους όρους προαγωγής της δημιουργικότητας του μαθητή στο σχολείο, προκύπτει ότι πρόκειται πραγματικά για μια νέα οπτική λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, η σχολική παιδεία του τύπου μας

1. Ο υιοθετούμενος ελληνικός όρος «εγκεφαλοθύελλα» για απόδοση του αγγλικού όρου «brainstorming» ίσως δεν είναι ο πλέον κατάλληλος. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι ο όρος αυτός αποδίδει, στο μεγαλύτερο μέρος, το περιεχόμενο του αντίστοιχου όρου στην αγγλική ή



που πρακδοσικά είναι προσκολλημένη στην άσκηση ορισμένων γνωστικών λειτουργιών του μαθητή με επίκεντρο το μνημονικό του πεδίο, οφείλει να πραγματοποιήσει το άλμα της, ως επιτακτικό αίτημα των καιρών, εισάγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία μια νέα διάσταση ταυτιζόμενη με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, στην πραγματική εννοιολογική και λειτουργική της διάσταση. Το Ενιαίο Σχολείο, όπως το οραματίζεται η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ θα πρέπει, κατά την άποψή μας, να διασφαλίσει τις προϋποθέσεις εκείνες, σ' επίπεδο κατάρτισης του ανθρώπινου επιστημονικού δυναμικού και υλικο-τεχνικής υποδομής, που θα του επιτρέψουν να κλλιεργήσει, στη σωστή της βάση, τη γνωστική ικανότητα της δημιουργικής σκέψης του μαθητή. Η επίτευξη του στόχου αυτού θα οδηγήσει στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, την επύξηση της παραγωγικότητας και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών του τόπου μας.

2. Κριτική σκέψη: Η φύση και οι δυνατότητες ενδυνάμωσης στο Ενιαίο Σχολείο

Η κριτική σκέψη (critical thinking), σύμφωνα με τον A. Reber (1985), είναι «μια γνωστική στρατηγική που συνίσταται πλατιά σε συνεχή έλεγχο και εξέταση πιθανών λύσεων για την καθοδήγηση της εργασίας ενός ατόμου. Η κριτική σκέψη συχνά διαφοροποιείται από τη δημιουργική σκέψη στο ότι η τελευταία οδηγεί σε νέες (η υπογράμμιση δική μας) ενοράσεις και λύσεις ενώ η προηγούμενη λειτουργεί για να εξετάσει υπάρχουσες ιδέες και λύσεις και διαπιστώνει (τυχόν) ψευδία ή λάθη» (σ. 771). Ο David Russell (1956) στο βιβλίο του για τη «σκέψη των παιδιών» προβχίνει στο διαχωρισμό των δυο αυτών γνωστικών λειτουργιών λέγοντας πως η δημιουργική σκέψη εμπερικλείει την παραγωγή νέων ιδεών ενώ η κριτική σκέψη συμπεριλαμβάνει αντιδράσεις (του ατόμου) σε ιδέες άλλων (η υπογράμμιση δική μας) ή σε προηγούμενες δικές του ιδέες. Σύμφωνα με το ίδιο, η κριτική σκέψη μπορεί να είναι δημιουργική στο ότι δημιουργεί νέες ενοράσεις για το άτομο αλλά οι ενοράσεις αυτές αφορούν προηγούμενα καθορισμένες συνθήκες. Σημειώνεται ότι ο όρος «ενοράση» (insight), στο ευρύτερο πλαίσιο της Gestalt ψυχολογίας, αναφέρεται στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και χαρακτηρίζεται από ξαφνική (η υπογράμμιση δική μας) αναδιοργάνωση (reorganization) ή αναδόμηση (restructuring) του τύπου ή της σημαντικότητας γεγονότων που επιτρέπει στο άτομο να επισημάνει συσχετίσεις που αφορούν την επίλυση ενός προβλήματος (Reber 1985). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια ξαφνική δύναμη αναλαμπής (flashing power) που οδηγεί στη σύλληψη μιας ιδέας για δημιουργική επίλυση

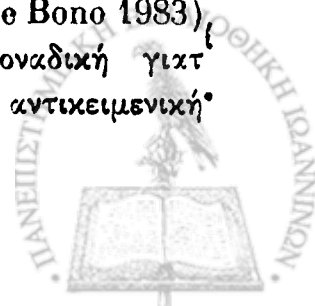


ενός προβλήματος και εμπεριέχει επομένως, το ποιοτικό στοιχείο της δημιουργικότητας (Feldman 1988). Συνεπώς, πρέπει να τονιστεί πως η έννοια της ενόρασης που εμπλέκεται με τις γνωστικές ικανότητες της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας του ατόμου έχει κατιστεί το αντικείμενο έντονων αντιπαρθέσεων ανάμεσα στους μελετητές της. Μια όμως από τις πλατιά κριτούσες αντιλήψεις στον ψυχολογικό χώρο είναι ότι αυτή πάντοτε λαμβάνει χώρα πολύ ραγδία (Köhler 1925). Υποθέτουν, ωστόσο, ότι η μάθηση μέσω από την ενόραση (insightful learning) μπορεί, μερικές φορές, να έχει αργότερους ρυθμούς σε σύγκριση με άλλες μεθόδους μάθησης (Burton and Radford 1978).

Η φύση, η λειτουργία και οι μέθοδοι διδασκαλίας και ενδυνάμωσης της κριτικής σκέψης του ατόμου αποτέλεσαν τελευταία αντικείμενο προβληματισμού και διερεύνησης ψυχολόγων και παιδαγωγών. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να αμβλυθούν λαθεμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών που αφορούν το περιεχόμενο της κριτικής σκέψης του ατόμου και να προσδιοριστεί τούτο με ακρίβεια και στις πραγματικές του διαστάσεις. Είναι, πράγματι, ενδιαφέρον το άρθρο του Barry Beyer, καθηγητή της παιδαγωγικής στο Mason University της Virginia των ΗΠΑ, με τίτλο: «Κριτική σκέψη: τι είναι αυτή»; που δημοσιεύτηκε στα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας στο περιοδικό *Social Education* (Beyer 1985).

Σύμφωνα με τον Beyer, οι ειδικοί φαίνεται να συμφωνούν πως «κριτική σκέψη είναι η αξιολόγηση της αυθεντικότητας, της ακρίβειας ή και της αξίας (συγκεκριμένης) γνώσης, ισχυρισμών και επιχειρημάτων». Ορισμένοι μελετητές επιχειρήσαν να αναλύσουν σε βάθος του ορισμό αυτό. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, ορισμένες από αυτές τις αναλύσεις:

Κριτική σκέψη είναι η κριτική που ασκείται σε ορισμένες απόψεις βασισμένη σε παραδεκτά κριτήρια (Feeley 1976). Ακόμη, κριτική σκέψη είναι η διαδικασία εξέτασης...υλικών υπό το φως συναφούς αντικειμενικής μαρτυρίας, σύγκρισης του αντικειμένου ή της θέσης με κάποιο νόημα ή κριτήριο και εξαγωγής συμπεράσματος ή ενεργοποίησης με βάση την κριτική που ασκήθηκε (Russell 1956). Η κριτική σκέψη, επίσης, συναρτάται με μια επίμονη προσπάθεια εξέτασης οποιασδήποτε άποψης ή υποτιθέμενης γνώσης υπό το φως της μαρτυρίας η οποία την υποστηρίζει και των πλεονεκτημάτων στα οποία αυτή τείνει (να οδηγήσει) (Glaser 1941). Στην ουσία, η κριτική σκέψη συνίσταται στην «αξιολόγηση θέσεων, επιχειρημάτων και εμπειριών (D'Angelo 1971). Εμπερικλείει, στην πιο καλή της μορφή, τη «σωστή αξιολόγηση θέσεων (Ennis 1962) και στην πλέον επιθετική της μορφή, την «καταγραφή λαθών» (de Bono 1983). Σύμφωνα με τον Beyer (1985), η κριτική σκέψη είναι μοναδική γιατί συμπεριλαμβάνει μια προσεκτική, ακριβή, επίμονη και αντικειμενική



ανάλυση οποιουδήποτε γνώσης, ισχυρισμού ή πεποίθησης προκειμένου ν' αξιολογηθεί η εγκυρότητα ή και η αξία της.

Η γνωστική ικανότητα της κριτικής σκέψης, όπως υποστηρίζει ο McPeck (1981), έχει δυο ενδιαφέρουσες διαστάσεις: Είναι ένα πλαίσιο του νου (a frame of mind) και ταυτόχρονα ένας αριθμός ειδικών νοητικών διεργασιών. Στην πρώτη της διάσταση, η κριτική σκέψη εμπερικλείει τρία ποιοτικά στοιχεία: α) επαγρύπνηση για την αναγκαιότητα αξιολόγησης μιας πληροφορίας, β) προθυμία για εξέταση γνώμων και γ) επιθυμία για συνεξέταση όλων των απόψεων (McClure, Fraser and West 1961). Ο αποτελεσματικά κριτικά σκεπτόμενος επιδιώκει ν' αναγνωρίσει τη «δέσμη φίλτρων μέσα από τα οποία (οι συγγραφείς) επισκοπούν πληροφορίες, επιλέγουν γεγονότα... (και) ορίζουν προβλήματα» (Giroux 1978). Με άλλα λόγια, ο κριτικά σκεπτόμενος επιχειρεί να προσεγγίσει πληροφορίες, επιβεβαιώσεις και εμπειρίες μ' έναν υγιή σκεπτικισμό για το τι είναι πράγματι αληθές ή ακριβές ή πραγματικό και ταυτόχρονα με μια επιθυμία να διερευνήσει κάθε μορφής μαρτυρία προκειμένου να φτάσει στη «αλήθεια» αυτή.

Πρέπει να διευκρινιστεί πως η κριτική σκέψη δεν είναι μια ξέχωρη νοητική διεργασία όπως συμβάνει με τη μνημονική ικανότητα ή την ερμηνεία. Τούτη είναι περισσότερο μια συλλογή (η υπογράμμιση δική μας) ξέχωρων δεξιοτήτων ή διεργασιών η καθεμιά από τις οποίες, σε κάποιο βαθμό, συνδυάζει την ανάλυση και την αξιολόγηση (οι υπογραμμίσεις δικές μας) (Feeley 1976, Russell 1956). Ενδεικτικά, αναφέρουμε ορισμένες από αυτές τις δεξιότητες ή διεργασίες: Διάκριση μεταξύ επαληθεύσιμων γεγονότων και έγκυρων ισχυρισμών, καθορισμός της αξιοπιστίας μιας πηγής (πληροφοριών), διάκριση σχετικών και μη σχετικών πληροφοριών, ισχυρισμών ή αιτιών, καθορισμός της πραγματικής ακρίβειας μιας άποψης, αποκάλυψη προκταλήψεων, αναγνώριση ανεπίσημων υποθέσεων, αναγνώριση αμφιλεγόμενων ή διφορούμενων ισχυρισμών ή επιχειρημάτων, αναγνώριση λογικής ασυνέπειας ή σφαλμάτων σε μια επιχειρηματολογία, καθορισμός της δύναμης ενός επιχειρήματος και διάκριση μεταξύ νομιμοποιημένων και μη νομιμοποιημένων ισχυρισμών (Beyer 1985). Σημειώνεται πως, σύμφωνα με τον Beyer (1985), οι νοητικές λειτουργίες που αναφέραμε παραπάνω φαίνεται να είναι οι πλέον κοινές σ' όλες τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Προέκυψαν ύστερα από διεξοδική επιστημονική έρευνα στο χώρο της μάθησης και συγκομιδή εμπειρίας από τη σχολική τάξη σε διάστημα 30 χρόνων περίπου, όπως ο Beyer διαβεβαιώνει σε συναφές άρθρο του (Beyer 1985). Μάλιστα, σε σχετικό πίνακα του άρθρου του συνοψίζονται 60 περίπου επιμέρους δεξιότητες της κριτικής σκέψης.



Σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, σημειώνεται πως η εφαρμογή συναφούς προγράμματος δημιουργεί νέες προκλήσεις στην κατάρτιση ενός αναλυτικού προγράμματος. Έχει υποστηριχτεί πως η εισαγωγή ενός προγράμματος ενδυνάμωσης της κριτικής σκέψης των μαθητών στο σχολείο απαιτεί χρόνο και επαυξημένη δαπάνη χρημάτων γιατί είναι αναγκαία η εμπλοκή (εξειδικευμένου) προσωπικού στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή του. Η εισαγωγή ενός τέτοιου προγράμματος στη σχολική πράξη εμπερικλείει αλλαγή στην ακολουθούμενη διδακτική μεθοδολογία και κατάλληλη προσέγγιση στο περιεχόμενό του (Batcheller 1985).

Θα αναπτύξουμε παρακάτω ορισμένες στρατηγικές προώθησης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης παιδιών στη σχολική πράξη. Δύο απ' αυτές είναι: α) Συνδέσεις λέξεων (word associates και β) υπεράσπιση μιας άποψης (defending a point of view) (McFarland 1985).

α) Η στρατηγική της σύνδεσης λέξεων

Η στρατηγική αυτή διδάσκει και ασκεί το μαθητή να διαχωρίζει το σχετικό (συναφές) (relevant) από το μη σχετικό (μη συναφές) (irrelevant) υλικό και να γράφει ή να προβαίνει σε μια γενίκευση, η οποία εκφράζει τα κριτήρια της σχετικότητας (ή συνάφειας). Έτσι, για παράδειγμα, από μια ομάδα πέντε λέξεων, μια μη σχετική (μη συναφής) λέξη εξαλείφεται και οι υπόλοιπες τέσσερις σχετικές (ή συναφείς) λέξεις συνυφαίνουν μια πρόταση για να εξηγήσουν την κοινή όψη ενός θέματος (λέξη «κλειδί») που συνενώνει τις λέξεις. Η στρατηγική αυτή εμπλέκει το μαθητή σε μια αυστηρή επισκόπηση και εφαρμογή περιεχομένου που έχει ήδη διδαχθεί και ταυτόχρονα απαιτεί από αυτό να γενικεύσει το κοινό στοιχείο που λειτουργεί ως βάση της σχετικότητας ή συνάφειας (McFarland, 1985).

Ο McFarland περιγράφοντας αναλυτικά τη στρατηγική αυτή ανάμεσα σ' άλλα, σημειώνει τα εξής: i) Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει διάφορες ομάδες λέξεων που η καθεμιά βασίζεται σ' ένα θέμα το οποίο είναι γνωστό στους μαθητές μέσα από την εμπειρία ή τη μελέτη τους. Για παράδειγμα, στο γνωστό τους θέμα: «στερεότυπα» δίνονται οι εξής πέντε λέξεις: εθνικισμός, εθνοκεντρικός, ανεκτικότητα, προκαταλήψεις, παράλογος. ii) Μετά από διεξοδική συζήτηση και άσκηση ολόκληρης της τάξης, οι μαθητές αναγνωρίζουν τις τέσσερις σχετικές με το θέμα λέξεις και διαγράφουν τη μη σχετική λέξη (δηλαδή, στην περίπτωση μας, τη λέξη «ανεκτικότητα»). Παράλληλα εκθέτουν τους λόγους για τους οποίους αυτοί απέκλεισαν ως μη σχετική τη λέξη «ανεκτικότητα». Η λέξη αυτή έχει περισσότερο την έννοια της ηπιότητας και της δικαιοσύνης παρά της προκατά-



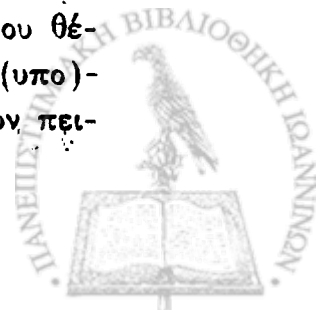
ληψης. iii) Οι μαθητές, στη συνέχεια, προβαίνουν σε σχηματισμό προτάσεων με βάση τις συναφείς τέσσερις λέξεις που θα δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις, αυτές συσχετίζονται μεταξύ τους και με το επιλεγμένο προς άσκηση θέμα. Η πρόταση, στην περίπτωση αυτή, θα μπορούσε να είναι η εξής: «Τα στερεότυπα βασίζονται στον παράλογο, προκτειλημένο και εθνοκεντρικό εθνικισμό». Μέσα από τη στρατηγική αυτή, οι μαθητές οδηγούνται στη θέσπιση κριτηρίων για το διχωρισμό του συναφούς από το μη συναφές υλικό. Οι ίδιοι ενθαρρύνονται ασκούμενοι να σχηματίσουν όσο γίνεται περισσότερες προτάσεις που θα τις διέπει η συνάφεια και η ακρίβεια στη δικτύωσή τους. Μια τέτοια άσκηση τους επιβοηθεί να προβαίνουν σε γενικεύσεις με βάση την αρχή της συνάφειας ή της σχετικότητας ως προς το περιεχόμενο των προτεινόμενων λέξεων. iv) Οι μαθητές, τέλος, ενθαρρύνονται να σκεφτούν ορθούς και λογικούς τρόπους συνδυασμού του συνόλου των πέντε λέξεων σε μια πρόταση που να συσχετίζεται με το επιλεγμένο θέμα. Για παράδειγμα, μια τέτοια πρόταση θα μπορούσε να είναι η εξής: «Η ανεκτικότητα δεν είναι ένα χαρακτηριστικό του παράλογου, προκτειλημένου, εθνοκεντρικού εθνικισμού».

Πρέπει να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός της τάξης, βασιζόμενος στο περιεχόμενο του μαθήματος που κάθε φορά διδάσκει στους μαθητές και λαμβάνοντας υπόψη το ρεπερτόριο των συναφών εμπειριών και γνώσεών τους, μπορεί να προτείνει μια σειρά ομάδων από λέξεις που να συνυφάνονται με διάφορα θέματα για άσκηση της κριτικής τους σκέψης.

β) Η στρατηγική της υπεράσπισης μιας άποψης

Η στρατηγική αυτή διδάσκει και ασκεί το μαθητή να αναπτύξει συναφή επιχειρήματα προκειμένου να υποστηρίξει μια ή περισσότερες απόψεις σ' ένα θέμα. Η εφαρμογή της, σύμφωνα με τον McFarland (1985), περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

i) Από τη μελέτη μιας διδακτικής ενότητας στην τάξη υποδεικνύονται προς συζήτηση και επιχειρηματολογικά ορισμένα επιμέρους θέματα. ii) Από το σύνολο των προτεινόμενων θεμάτων επιλέγεται ένα και, στη συνέχεια, αναπτύσσεται από το σύνολο των μαθητών της τάξης μια σειρά συναφών επιχειρημάτων που θα ορίζουν, θα δισκαφηνίζουν, θα αποτυπώνουν ή θα αντιστρατεύονται το ειδικό επιμέρους θέμα που επελέγη για συζήτηση. iii) Το κριτήριο στη συζήτηση είναι να αξιολογείται κάθε επιχείρημα των μαθητών με βάση την ακρίβειά του και την ποιότητα των λέξεων που επελέγησαν για να αποδώσουν καλύτερα το περιεχόμενο του συζητούμενου θέματος. iv) Η πράξη, όσο γίνεται, περισσότερων επιχειρημάτων (υποστήριξης του εν λόγω θέματος με τρόπο ώστε να οδηγούν στην πλέον πει-



στική υπεράσπιση του θέματος, στο σύνολό του. v) Η επιλογή εκ μέρους των μαθητών ενός άλλου θέματος για συζήτηση που ν' αντιτίθεται στο προηγούμενο και η ανάπτυξη συναφούς επιχειρηματολογίας προς υποστήριξή του. Θα μπορούσε, ωστόσο, να παρχειμείνει για συζήτηση το πρώτο θέμα και οι μαθητές να επιχειρήσουν να το προσεγγίσουν επιχειρηματολογώντας από εντελώς διαφορετικές αφετηρίες υπεράσπισής του. vi) Η ενθάρρυνση των μαθητών να εμπλακούν σε μια συζήτηση δυο αντικρουόμενων θεμάτων ή να συνθέσουν μια σύντομη περίληψη ή ένα εκδοτικό κείμενο που να υπερασπίζεται, με ξεχωριστό τρόπο, τα δυο αντικρουόμενα θέματα ή να παίρνει τη θέση του ενός από τα δυο παραθέτοντας αντίστοιχα πειστικά επιχειρήματα.

Σημειώνεται ότι ο McFarland (1985), είναι αρκετά αναλυτικός στη παρουσίαση αυτής της στρατηγικής προβλίνοντας, με παραδείγματα, στη λεπτομερή περιγραφή της, εξειδικεύοντας την ακολουθούμενη μέθοδο εφαρμογής της και παραθέτοντας τα κριτήρια συνάφειας των επιχειρημάτων με το προτεινόμενο για συζήτηση θέμα καθώς και τους κανόνες που πρέπει να τηρούνται στην ανάλυση ή διαμόρφωση συναφών προς το θέμα επιχειρημάτων¹.

Πρέπει να τονιστεί πως οι στρατηγικές που προτείνει ο McFarland για τη διδασκαλία και άσκηση της κριτικής ικανότητας, μόλο που αφορούν παιδιά σχολικής ηλικίας, θα μπορούσαν, κατά την άποψή μας, με σχετικές τροποποιήσεις, προσαρμογές και προσθήκες, να εφαρμοστούν και σ' εφήβους και ν' αποτελέσουν, έτσι, ένα ενιαίο πλαίσιο αναφοράς και συζήτησης στο νέο σχολείο της προωθούμενης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» στον τόπο μας. Ενδεχομένως, η δημιουργική ικανότητα και η συναφής κατάρτιση του εκπαιδευτικού θα βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αυτή, εφόσον στόχος του σχολείου αυτού (θα) είναι (και πρέπει να είναι) η ποιοτική αναβάθμιση της προσφερόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης και η προσαρμο-

1. Ο McFarland σχολιάζοντας τη στρατηγική της υπεράσπισης μιας άποψης διατείνεται πως αυτή «πηγαίνει πέραν μιας επισκόπησης του περιεχομένου που ανήκει στις κοινωνικές σπουδές απαιτώντας από τους μαθητές να προβαίνουν σ' εφαρμογή γνώσεων με την ανάπτυξη σχετικών επιχειρημάτων αμυντικού χαρακτήρα σε μια ή περισσότερες απόψεις ενός θέματος. Δηλαδή, μέσα από τη διδασκαλία και την πρακτική [εξέσκηση] οι μαθητές μαθαίνουν πως, ακόμη και αν μια θέση είναι σωστή, μπορεί να είναι ή να μην είναι σχετική προς υποστήριξη μιας άποψης. Οι μαθητές μαθαίνουν ακόμη ότι, αν και μια θέση είναι ίσως σχετική, η γλώσσα και η ακολουθούμενη σειρά εκδίπλωσής της επηρεάζουν το βαθμό πειστικότητας και αποτελεσματικότητας ενός επιχειρήματος που έχει τη θέση υπεράσπισης μιας άποψης.

Επίσης, όταν συμαθητές καλούνται να συνθέσουν μια περίληψη ενός θέματος που να εμπεριέχει σχετικές και πειστικές θέσεις σ' ένα θέμα, μαθαίνουν πως η υποστήριξη μιας άποψης εμπερικλείει ταυτόχρονα πράξη και συναίσθημα.



γή της στη νέα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας των πολιτών, στην άκρη του κλών που διανύουμε.

Πέρα από τις στρατηγικές ενδυνάμωσης της κριτικής σκέψης του μαθητή που προαναφέραμε, έχουν διχτυπωθεί, ακόμη, διάφορες άλλες, συναφείς τεχνικές και αρχές που αφορούν τη σχολική πράξη. Έτσι, για παράδειγμα, ο Kevin O' Reilly (1985), αναφερόμενος στο μάθημα της ιστορίας των ΗΠΑ σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παραθέτει ορισμένους τρόπους διδασκαλίας και ενθάρρυνσης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του μαθητή. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, τις εξής θέσεις του:

Το πρώτο στάδιο από το οποίο πρέπει να διέλθει κανείς για να καταστεί κριτικά σκεπτόμενος είναι να συνειδητοποιήσει ότι πρέπει να είναι σκεπτικιστής (sceptical) αναφορικά με ό,τι διαβάζει. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια στάση των μαθητών απέναντι σε γεγονότα την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει παραθέτοντας ένα πειστικό επιχειρήμα που θ' αφορά ένα θέμα για το οποίο αυτοί τείνουν να πιστέψουν και υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα αδυναμίες του παρατιθέμενου επιχειρήματος. Ο O' Reilly (1985) πιστεύει, ωστόσο, ότι το ποιοτικό στοιχείο του σκεπτισμού δεν αρκεί. Ο μαθητής χρειάζεται να αποκτήσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Ο ίδιος θεωρεί πως ο μαθητής, όπως οι αθλητές, πρέπει να διδαχθεί τις τεχνικές ενδυνάμωσης της κριτικής του σκέψης και να ασκηθεί κατά επανάληψη σ' αυτές. Συμπερασματικά, ο O' Reilly (1985) τονίζει πως η ιστορία των ΗΠΑ είναι ένα ιδανικό αντικείμενο για την αποτύπωση του σκεπτικισμού και τη διδασκαλία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του μαθητή. Η απόκτηση, ωστόσο, των δεξιοτήτων αυτών προϋποθέτει, σύμφωνα με τον ίδιο, συστηματική διδασκαλία, καθοδηγούμενη άσκηση, επαναληπτική χρήση των δεξιοτήτων αυτών και, τέλος, ανάλυση των επιχειρημάτων με ασθενή κριτήρια... Η θέση αυτή του O' Reilly υπογραμμίζει, κατά τη δική μας άποψη, το εφικτό δηλαδή τη δυνατότητα προαγωγής της γνωστικής αυτής ικανότητας στα σχολικά δρώμενα και ταυτόχρονα επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός της τάξης, ανεξάρτητα από βαθμίδα εκπαίδευσης του μαθητή.

Ο Beyer (1985), επίσης, έχει αναπτύξει ένα πλαίσιο διδασκαλίας των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του μαθητή που συνίσταται από ένα σύνολο αρχών ή επαγωγικών σταδίων από τα οποία πρέπει να διέλθει ο εκπαιδευτικός της τάξης και οι εμπλεκόμενοι σ' αυτή μαθητές του. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, οι δάσκαλοι μπορούν να βελτιώσουν τις παραπάνω δεξιότητες των μαθητών με την οργάνωση της διδασκαλίας κάθε συναφούς δεξιότητας ακολουθώντας μια πορεία πέντε σταδίων όπως αυτά προέκυψαν από ευρήματα σχετικών μελετών (βλ. για παράδειγμα, Brown et

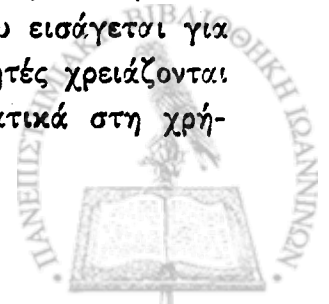


al. 1981, Dwyer 1967, Hudgins 1977, Posner and Keele 1973, Simon 1980, Sternberg 1984, Taba 1965) Τα πέντε αυτά στάδια που συνπαρτίζουν μια επαγωγική στρατηγική διδασκαλίας της κριτικής σκέψης του μαθητή είναι τα ακόλουθα:

i) Εισαγωγή από τον εκπαιδευτικό της τάξης μιας ειδικής δεξιότητας της κριτικής σκέψης που πρόκειται να διδαχθεί. ii) Πειραματισμός των μαθητών και χρήση, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, της δεξιότητας αυτής έτσι ώστε να φτάσουν σ' ένα ουσιαστικό, αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας. iii) Αντανάκλαση και έκφραση για το τι συμβαίνει στο νου των μαθητών καθώς, για πρώτη φορά, ενσχολούνται με τον πειραματισμό και τη χρήση αυτής της δεξιότητας. Με άλλα λόγια, καταγραφή των τρόπων με τους οποίους αυτοί χρησιμοποιούν τη συναφή δεξιότητα. iv) Εφαρμογή της αποκτημένης νέας γνώσης που αφορά τη δεξιότητα προκειμένου αυτή να χρησιμοποιηθεί ξανά. v) Επισκόπηση εκ μέρους των μαθητών του τι συμβαίνει στο νου τους καθώς, για δεύτερη φορά, προβάλλουν στη χρήση αυτής της δεξιότητας. Με άλλα λόγια, στο τελευταίο αυτό στάδιο δίνονται στους μαθητές πρόσθετες ευκαιρίες για εφαρμογή της εν λόγω δεξιότητας με κατάλληλη διδακτική ανάδραση - μέχρις ότου οι ίδιοι δυνηθούν να χρησιμοποιούν από μόνοι τους την προαναφερόμενη δεξιότητα και ν' αξιολογούν τη χρήση τους αυτή.

Σύμφωνα με τον Beyer (1985), κάθε στάδιο διδασκαλίας οποιασδήποτε ειδικής δεξιότητας της κριτικής σκέψης έχει βαρύνουσα σημασία στην αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθησή της στη σχολική τάξη. Όμως, το πλέον ενδιαφέρον στάδιο είναι το πρώτο, όταν δηλαδή οι μαθητές, για πρώτη φορά, εισάγονται με λεπτομέρειες στη δεξιότητα αυτή. Μια τέτοια εισαγωγή πρέπει να εστιάζεται, ιδιαίτερα, στις ιδιότητες - «κλειδιά» της εν λόγω δεξιότητας και ν' αποτελεί αντικείμενο συνεχούς και συνειδητής προσοχής των εμπλεκόμενων μαθητών. Η εφαρμογή στη σχολική τάξη αυτής της στρατηγικής των πέντε σταδίων για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης του μαθητή μπορεί, όπως διατείνεται ο Beyer (1985), να προγραμματιστεί σε μια σειρά 12-20 μαθημάτων που θα βασίζονται στο περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων κοινωνικού χαρακτήρα.

Ο Beyer (1985), πέραν της στρατηγικής που ταυρίζεται με την επαγωγική εισαγωγή (inductive introduction) στη σχολική τάξη μιας ειδικής δεξιότητας της κριτικής σκέψης, για τον ίδιο σκοπό, έχει αναπτύξει, ακόμη, μια άλλη στρατηγική που ο ίδιος επονομάζει κατευθυντήρια εισαγωγή (directive introduction). Η χρήση της στρατηγικής αυτής που είναι πλέον άμεση προτείνεται όταν μια νέα δεξιότητα που εισάγεται για διδασκαλία στη σχολική τάξη είναι σύνθετη ή όταν οι μαθητές χρειάζονται ειδική καθοδήγηση προκειμένου να εμπλακούν αποτελεσματικά στη χρή-



ση μιας δεξιότητας. Σύμφωνα με τη στρατηγική αυτή, ο εκπαιδευτικός της τάξης: i) Εισάγει την επιλεγόμενη δεξιότητα, ii) επεξηγεί τη μέθοδο και τους κανόνες λειτουργίας της δεξιότητας, iii) δείχνει πως η εν λόγω δεξιότητα χρησιμοποιείται ενώ iv) από την άλλη, οι μαθητές, χρησιμοποιούν τη δεξιότητα αυτή ακολουθώντας τη μέθοδο και τους κανόνες που αναλύθηκαν από το δάσκαλό τους και v) αντανακλούν και καταγράφουν τι συμβαίνει στο νου του καθενός καθώς η εν λόγω δεξιότητα τίθεται σ' εφαρμογή.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει αυτή την κατευθυντήρια στρατηγική αντί της εισαγωγικής στρατηγικής προκειμένου, για παράδειγμα, να εισαγάγει τους μαθητές στην κριτική θεώρηση της παγκόσμιας ιστορίας αποκλύπτοντας τυχόν προκταλήψεις (biases) στην εκδίπλωση συναφών επιχειρημάτων.

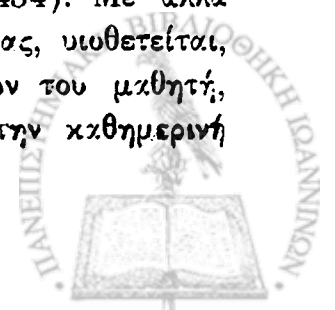
Ο Beyer (1985), αναφερόμενος στις δυο στρατηγικές ενδυνάμωσης της κριτικής σκέψης του μαθητή που εκθέσαμε παραπάνω, θεωρεί πως αυτές είναι χρήσιμες όχι απλά γιατί απευθύνονται σε διαφορετικό τύπο προσωπικής διδασκαλίας αλλά, περισσότερο, γιατί οι στρατηγικές αυτές εμπιέχουν ενδιαφέροντα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας και προσωπική πρακτική σ' επίπεδο διδασκαλίας και εκμάθησης δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Ο ίδιος διατείνεται, γενικά, ότι η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης του μαθητή, πέρα από την προγραμματισμένη αυτή σειρά συναφών μαθημάτων, απαιτεί, οπωσδήποτε, συνεχή διδασκαλία στη σχολική τάξη. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβλέπει τη διδασκαλία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης σε μια μάλλον μακρά περίοδο ετών φοίτησης του μαθητή στο σχολείο. Η ενδυνάμωση, εξάλλου, της γνωστικής αυτής ικανότητας στο σχολείο δεν απαιτεί μόνο διδασκαλία των μεμονωμένων δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τύπο αυτής της ικανότητας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης πρέπει ακόμη να προγραμματίζει παρόμοια διδασκαλία χρησιμοποιώντας αυτές τις δεξιότητες σε διάφορους επιμέρους συνδυασμούς μεταξύ τους αλλά και με άλλες γνωστικές δεξιότητες. Οι επιμέρους δεξιότητες της κριτικής σκέψης μπορούν να χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία με οποιαδήποτε σειρά ή με οποιαδήποτε συνδυασμό μεταξύ τους προκειμένου να προσδιοριστεί η αυθεντικότητα, η ακρίβεια ή και η αξία συναφών επιχειρημάτων σ' ένα γνωστικό αντικείμενο της σχολικής πράξης. Η διδασκαλία, τέλος, της κριτικής σκέψης δε συμπεριλαμβάνει απλά την ανάλυση των ιδιοτήτων που συνθέτουν ορισμένες συναφείς δεξιότητες. Μια τέτοια παρέμβαση εμπεικλείει ακόμη την πλατφόρμα των γνώσεων στην οποία οι εν λόγω δεξιότητες κλούνται να έχουν την εφαρμογή τους. Ο McPeck (1981), για παράδειγμα, διατείνεται ότι η κριτική σκέψη είναι στενά συνδεδεμένη με τις ειδικές περιοχές της γνώσης στις οποίες αυτή



χρησιμοποιείται. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον ίδιο, αυτή δε μπορεί να διδάσκεται ή να καθίσταται αντικείμενο μάθησης εφόσον βρίσκεται σε απομόνωση από οποιαδήποτε περιεχόμενο γνώσης. Το πως, επίσης, μπορεί να χρησιμοποιείται μια ειδική κριτική δεξιότητα και τότε θεωρείται κατάλληλη η χρήση μιας παρόμοιας δεξιότητας είναι ζητήματα προσωπικών επιλογών του μαθητή που συνυφίνονται στενά μ' ένα πλέγμα ειδικών γνώσεων-πληροφοριών καθώς και με τους στόχους που ο ίδιος θέτει κάθε φορά στη μαθησιακή του διαδικασία. Συμπερασματικά, θα πρέπει να τονιστεί πως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί, σύμφωνα με τους Munro και Slater (1985), μια, σε μακρόχρονη βάση, συνεχή αφοσίωση όσων έχουν την ευθύνη κατάρτισης αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων αλλά και των εκπαιδευτικών που ανταλλάβουν την υλοποίησή τους στη σχολική τάξη. Με άλλα λόγια, οι Munro και Slater (1985) θεωρούν πως το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να εξειδικεύει το χρόνο έναρξης της διδασκαλίας των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του μαθητή καθώς και το χρόνο και τον τρόπο επισκόπησης, ενθάρρυνσης και εμπλουτισμού αυτών των δεξιοτήτων. Βασική επίσης, σημασία στο σημείο αυτό έχει, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, ένα καλά σχεδιασμένο συνεχές πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα διασφαλίσει αφοσίωση και ταυτόχρονα σταθερότητα στη διδασκαλία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του μαθητή στη σχολική τάξη. Οι Munro και Slater (1985) διατείνονται, επίσης, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία του αντικειμένου αυτού πρέπει να βρίσκονται σε μια συνεχή και αναπτυξιακή (ή και διαλεκτική θα λέγαμε) σχέση για τη βελτίωση της απόδοσης του μαθητή στην κριτική του σκέψη.

3. Ψυχική υγεία του μαθητή και όροι προαγωγής της στο σχολείο με γνωστική κατεύθυνση

Η υπόθεση εργασίας μας στο παρόν άρθρο, όπως τουλάχιστο διαφαίνεται από όσα μέχρι τώρα εκθέσαμε, είναι πως μέσα από τις πρακτικές ενδυνάμωσης του γνωστικού πεδίου του μαθητή, με ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά του, είναι δυνατό να διασφαλιστούν ευνοϊκοί όροι για την προαγωγή, επίσης, της ψυχικής του υγείας. Ο όρος «ψυχική υγεία» διέπει, γενικά, το άτομο εκείνο, το οποίο «λειτουργεί σ' ένα υψηλό επίπεδο συμπεριφορικής και συνισθηματικής προσαρμογής (adjustment) και προσαρμοστικότητας...» (Reber 1985, σ. 434). Με άλλα λόγια, ο λειτουργικός της ορισμός που στην περίπτωσή μας, υιοθετείται, εμπεριέχει μια μορφή εξισορρόπησης των βασικών αναγκών του μαθητή, ως αυτόνομου ατόμου, με το επίπεδο ικανοποίησής τους στην καθημερινή



του ζωή μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Έχει υποστηριχθεί ότι το επίπεδο ικανοποίησης βασικών αναγκών του ατόμου παρουσιάζει θετική συνάφεια με το βαθμό της ψυχολογικής του υγείας (psychological health) (Maslow 1970). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τη θεωρία της ικανοποίησης βασικών αναγκών (basic need gratification theory), «...οποιαδήποτε ικανοποίηση αληθούς ανάγκης (του ατόμου) τείνει να επιφέρει βελτίωση, ενδυνάμωση και υγιή ανάπτυξη (της προσωπικότητας) του ατόμου... είναι μια κίνηση προς την υγιή κατεύθυνση και μακριά από τη νευρωτική κατεύθυνση» (Maslow 1970, σσ. 61-62). Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Kurt Goldstein (1940), η ικανοποίηση οποιασδήποτε ειδικής ανάγκης είναι, σ' επίπεδο προοπτικής, ένα σκωλοπάτι προς την αυτο-πραγμάτωση (self-actualization). Θεωρείται, επομένως, ως προαπαιτούμενος όρος για την πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ατόμου (Maslow 1968). Ο Maslow (1970) έχει τονίσει, ακόμη, τη σπουδαιότητα της ικανοποίησης των γνωστικών παρωθήσεων (cognitive impulses) και έχει αναφερθεί, ιδιίτερη, στην ικανότητα ενόρασης (insight) του ατόμου - στοιχείο της δημιουργικότητας για το οποίο κάναμε προηγούμενα λόγο. Ο ίδιος θεωρεί ότι η ικανότητα αυτή έχει αγνοηθεί στην καθημερινή πρακτική προς όφελος της τάσης των ατόμων για δισφάλιση επιτυχών αποτελεσμάτων. Θεωρεί, επίσης, ότι «παραμένει αληθές πως η ενόραση είναι συνήθως ένα λαμπρό, υγιές (η υπογράμμιση δική μας), συναισθηματικό spot στη ζωή κάθε ατόμου και ίσως ένα υψηλό spot στη διάρκεια της ζωής του» (Maslow 1970, σ. 50).

Οι σκευτοί, εξάλλου, της γνωστικής θεραπείας της συμπεριφοράς (cognitive behavior therapy) η οποία αναδύθηκε ως μια σύνθεση των δυο γνωστών θεραπειών, δηλαδή της συμπεριφοράς και της γνωστικής προσέγγισης, επικεντρώνονται στην έννοια των πολλαπλών δυνατοτήτων (the concept of multiple possibilities) (Tyler 1983). Έτσι, ένα πρόγραμμα των Shure and Spivack (1978) το οποίο απέβλεπε στην άσκηση παιδιών στις δι-προσωπικές γνωστικές δεξιότητες που αφορούν την επίλυση προβλημάτων (problem solving) είναι ένα καλό παράδειγμα γνωστικής θεραπείας της συμπεριφοράς. Τούτο συνδύαζε όψεις της τροποποίησης της συμπεριφοράς με την άσκηση στη σωστή σκέψη (γνωστική άσκηση). Πρέπει να σημειωθεί ότι το πλέον βασικό τμήμα αυτής της άσκησης στα πλαίσια του θεραπευτικού αυτού προγράμματος ήταν η ανεύρεση ενός αριθμού δυνατών λύσεων στο πρόβλημα (ποσότητα και ποιότητα ιδεών που αποτελούν, όπως αναφέραμε, στοιχεία της δημιουργικότητας του ατόμου) και η πρόβλεψη τόσων πολλών πιθανών συνεπειών της καθεμιάς λύσης όσων ο καθένας μπορούσε (οι συνέπειες μιας λύσης αποτελεί επίσης στοιχείο της δημιουργικότητας).

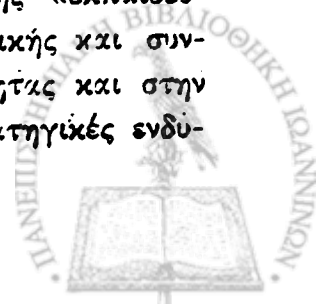


Υποστηρικτής της γνωστικής θεραπείας της συμπεριφοράς υπήρξε, επίσης, ο Ellis (1962), ο οποίος πρότεινε τη λογική-συναισθηματική θεραπεία (rational - emotive therapy). Η θεωρία του διαφέρει όχι μόνο από τη μπηχεβιοριστική παραλλαγή αλλά και από την ψυχαναλυτική προσέγγιση γιατί βασίζεται στην υπόθεση ότι εσφαλμένα συναισθήματα (όπως για παράδειγμα, αυτό της κατωτερότητας) ακολουθούν τη σκέψη περισσότερο παρά προηγούνται αυτής. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Ellis (1962), τα συναισθηματικά προβλήματα μπορεί να επιλυθούν καλύτερα μέσα από επιφερόμενες αλλαγές στη σκέψη του ατόμου. Παρόλο που έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι θεραπείας της συμπεριφοράς σ' επίπεδο γνωστικό, χαρακτηριστικό όλων είναι η ενεργητική βελτίωσή τους μέσα από μια προγραμματική προσπάθεια βελτίωση της σκέψης και, γενικότερα, των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου. Ασφαλώς η εξέλιξη της πορείας της ψυχικής του υγείας είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων όπως η προσωπικότητα και το ιστορικό του, η διαθεσιμότητα πηγών, η στάση των «σημχντικών» άλλων απεναντί του καθώς και η συναφής ικανότητα του θεραπευτή.

Η δημιουργία, εξάλλου, ενός περιβάλλοντος το οποίο να ευνοεί την ψυχολογική ασφάλεια και την ψυχολογική ελευθερία του ατόμου που θεωρούνται βασικές προϋποθέσεις για την εκδίπλωση της δημιουργικής του ικανότητας (Rogers 1959) επιμαρτυρεί, κατά την άποψή μας, τη σπουδαιότητα που μπορεί να έχει η δημιουργική έκφραση στην ενδυνάμωση της ψυχικής του υγείας. Η επιμαρτυρία αυτή ενισχύεται περισσότερο από τους Baron (1963 b) και Andrews (1961) οι οποίοι διατείνονται ότι η δημιουργικότητα μπορεί να συνυπάρχει με την ψυχολογική υγεία του ατόμου.

Συμπερασματικές θέσεις - προτάσεις

Η σημερινή πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, ενχρμονιζόμενη υποχρεωτικά με τα νέα φορμαλιστικά κοινωνικο-πολιτικά και οικονομικά δεδομένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και παράλληλα με τις επιλογές της εγχώριας αστικής τάξης (Νούτσος Μ. 1993), προχώρησε μονομερώς στη θεσμοθέτηση ορισμένων «μεταρρυθμιστικών» μέτρων στην εκπαίδευση, με επίκεντρο τη δημιουργία του «Ενιαίου Λυκείου» στα πλαίσια του «Ενιαίου Σχολείου» και του Ευρωπαϊκού Σχολείου», γενικότερα. Πρόβλεψε, για το σκοπό αυτό, σε μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων με επιστέγασμα την ψήφιση του Νόμου 2525/97. Η έμφαση της επονομαζόμενης «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» εστιάζεται στην ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του μαθητή. Οι αντιλήψεις και στρατηγικές ενδύ-



νάμωσης του γνωστικού πεδίου του μαθητή στις διχστάσεις που προαναφέραμε, όπως αυτές αποτυπώνονται στο «πολύμορφο» έντυπο πληροφοριακό υλικό, τα νομοθετικά κείμενα και τις συνεφείς (προφορικές) εξαγγελίες του ΥΠΕΠΘ, φαίνεται πως, σε αρκετές περιπτώσεις, κινούνται σε λανθασμένη κατεύθυνση με ανάλογες επιπτώσεις στην ποιότητα της σχολικής πράξης και ιδιίτερα, στην ψυχική υγεία του μαθητή. Η απουσία προγραμματικής παρέμβασης για την προώθηση της δημιουργικής σκέψης του συνόλου των μαθητών του «Ολοήμερου Σχολείου» που θ' αφορά την ευρεία κλίμακα των γνωστικών του αντικειμένων, υποδηλώνει, κατά τη δική μας άποψη, τη θέση του ΥΠΕΠΘ ότι η γνωστική ικανότητα δεν έχει καθολικό χαρακτήρα και, ταυτόχρονα, δε μπορεί ν' αναπτυχθεί μέσα από συστηματική παρέμβαση του σχολείου. Η διχφαινόμενη, επίσης, τρύπιση των προαναφερόμενων γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή με την «προωθούμενη» στο Γυμνάσιο ικανότητά του να κατανοεί και ν' αφομοιώνει «αφηρημένες» έννοιες» μάλλον σύγχυση προκαλεί στον Έλληνα εκπαιδευτικό και δεν εμπειριάζει προοπτικές σωστής ενδυνάμωσης του γνωστικού πεδίου του μαθητή στο νέο σχολείο. Η ηγεσία του Υπουργείου, αναφερόμενη στο θεσμό του Ενιαίου Λυκείου, θεωρεί πως γούτο παρέχει γενική παιδεία «υψηλού επιπέδου» και ενισχύει την «επινοητικότητα» και την «απόκτηση κριτικής και αφηρημένης σκέψης» του μαθητή. Προωθεί, για το σκοπό αυτό, το θεσμό των συνθετικών δημιουργικών εργασιών για την ανάπτυξη της δημιουργικής και συνθετικής ικανότητας και την καλλιέργεια «ερευνητικού πνεύματος και αναζήτησης-σύνθεσης στοιχείων» από διάφορες πηγές εκ μέρους του μαθητή. Διχπιστώνεται, στο σημείο αυτό, ότι λανθάνει μια εννοιολογική σύγχυση των καθ' ύλην αρμοδίων του ΥΠΕΠΘ, ιδιίτερα, σε ό,τι αφορά τους όρους δημιουργικότητα, κριτική σκέψη και αναλυτική-συνθετική ικανότητα. Η πρώτη, σε ορισμένες περιπτώσεις, εκλαμβάνεται ξέχωρα από το στοιχείο της πρωτοτυπίας το οποίο αποτελεί, άλλωστε, εγγενές χαρακτηριστικό της (Torrance 1979, Torrance & Ball 1984). Παράλληλα, η γνωστική αυτή ικανότητα ταυτίζεται με την «ενεργοποίηση των δυνατοτήτων» του μαθητή χωρίς ταυτόχρονα να εξειδικεύεται από το ΥΠΕΠΘ πλέγμα αυτών των δυνατοτήτων. Η θέση του, επίσης, ότι η απόδοση (προφορική ή γραπτή) ενός θέματος σε «περίληψη ή πιο αναλυτική μορφή συνιστά δημιουργική πράξη υποδηλώνει την εσφαλμένη του αντίληψη για το πραγματικό περιεχόμενο της συναφούς γνωστικής ικανότητας που, σύμφωνα με όσα εκθέσαμε παραπάνω, συμπυκνώνεται στο τετράπτυχο: ποσότητα, ποιότητα, πρωτοτυπία και επεξεργασία ιδεών (ή έργων) (Torrance 1988).

Το ΥΠΕΠΘ, εκτιμά, επίσης, ότι η ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών της ανάλυσης, της σύνθεσης και της κρίσης συνιστούν «υψη-

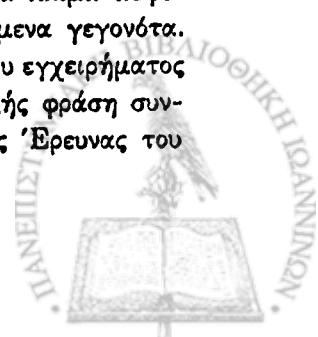


λους διδακτικούς στόχους» στο σχολείο. Θεωρούμε πως η θέση αυτή του Υπουργείου, τουλάχιστο ως θεωρητικός προσανατολισμός, βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση. Στην πράξη, ωστόσο, τα πράγματα φτάνεται να διαφοροποιούνται κατά πολύ. Η αφοριστική του θέση για τη μνημονική ικανότητα του μαθητή δε συνάδει με την εμπειρικά τεκμηριωμένη άποψη ότι η ικανότητα αυτή επενεργεί, όπως προαναφέραμε, ως μια διερκής γνωσιακή παρακαταθήκη του ατόμου από την οποία εκδιπλώνεται υλικό για κριτική επεξεργασία και προαγωγή της μάθησης (Wickelgren 1981). Ο σαφής διαχωρισμός, εξάλλου, της δημιουργικής σκέψης ως παραγωγή νέων ιδεών από την κριτική σκέψη που αφορά αντιδράσεις του ατόμου σε ιδέες άλλων ή σε προηγούμενες προσωπικές του ιδέες (Reber 1985) δε φτάνεται να αναδύεται μέσα από τη συναφή έντυπη πληροφόρηση, τις οικείες εξαγγελίες και τις ανάλογες πρακτικές του Υπουργείου.

Σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές παρεμβάσεων στο σχολείο για την ενδυνάμωση των γνωστικών αυτών ικανοτήτων του μαθητή πρέπει να τονιστεί πως, παράλο που η διεθνής βιβλιογραφία, σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο, είναι πράγματι πλούσια, (βλ., για παράδειγμα, Beyer 1985, Gordon 1961, Parnes 1967, Smith 1966, Stein 1974, Munro and Stater 1985), το ΥΠΕΠΘ δεν έχει σημειώσει ως τώρα σημαντικά βήματα προς τα εμπρός. Ίσως αυτό να οφείλεται στον «πειραματικό» χαρακτήρα (ΥΠΕΠΘ 1997) των συναφών οδηγιών που το ίδιο συνέταξε για τους εκπαιδευτικούς στον πρώτο χρόνο εφαρμογής των «μεταρρυθμιστικών» του μέτρων¹. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι οι όποιοι πειραματικοί σχεδιασμοί του Υπουργείου στο χώρο αυτό έπρεπε να προηγηθούν του εγχειρήματος για «μεταρρυθμιστικές» τομές στα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου μας.

1. Το ΥΠΕΠΘ στα κείμενα της εκπαιδευτικής του «μεταρρύθμισης» το επανειλημμένα τονίζει «δοκιμαστικό χαρακτήρα» των νέων μέτρων που αφορούν, ιδιαίτερα, την αξιολόγηση του μαθητή. Το ίδιο αναφέρει, σχετικά: «πιθανές αδυναμίες, ελλείψεις ή άλλες ατέλειες του τεύχους αυτού θα φανούν την πράξη και θα εξαλειφθούν στην επόμενη έκδοσή του. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός καλούμε και πάλι τους συναδέλφους μας εκπαιδευτικούς να μας στείλουν τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις τους στη Διεύθυνση...» [βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997). Αξιολόγηση των μαθημάτων της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (τεύχος Β'). Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 12].

Θα πρέπει να τονιστεί πως η σύνταξη υποστηρικτικού υλικού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» έγινε από ομάδες συνεργατών, ιδιαίτερα του Κ.Ε.Ε., από τους οποίους ελάχιστοι έχουν μεταπτυχιακούς τίτλους και κάτω από ένα κλίμα ασφυκτικής πίεσης χρόνου προκειμένου το ΥΠΕΠΘ να προλάβει τα εξελισσόμενα γεγονότα. Τούτο, άλλωστε, προδίδει ενδεχομένως τον επείγοντα χαρακτήρα αυτού του εγχειρήματος με συνέπειες στην ποιοτική του διάσταση. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, την εξής φράση συντακτικής ομάδας σχετικού τεύχους οδηγιών του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του



Η ενδιαφέρουσα, ακόμη, διάσταση της ψυχικής υγείας του μαθητή που, σύμφωνα με θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με τη δυναμική του γνωστικού του πεδίου, (Barron 1963 b, Maslow 1970, Rogers 1954) δεν αποτελεί, για το ΥΠΕΠΘ, αντικείμενο προβληματισμού και συναφούς πρακτικής στο Ενιαίο Σχολείο. Παρόλο που, σ' επίπεδο νομοθετικό, το Υπουργείο κάνει λόγο για «αρμονική και ολόπλευρη διάπλαση της προσωπικότητας» του μαθητή, το ίδιο δεν εξειδικεύει το στόχο αυτό του Ενιαίου Σχολείου και δεν επιχειρεί, ταυτόχρονα, να συνδέσει την έμφασή του στις προαναφερόμενες γνωστικές ικανότητες του ατόμου με το επίπεδο της ψυχικής του υγείας. Θεωρούμε ότι η προαγωγή του επιπέδου αυτού θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο του Ενιαίου Σχολείου στο βαθμό που τούτο μπορεί να επενεργεί ως κινητήρις δύναμη στην προσπάθεια του μαθητή για κατάκτηση της γνώσης, γι' αυτοενημερότητα και γι' αυτο-εστίαση (Κωσταρίδου - Ευκλείδη 1995, Maslow 1970) καθώς και για βελτίωση της κοινωνικής συναλλαγής, της συνεργατικότητας και της αλληλεγγύης του μέσου και έξω από το σχολείο. Παρόλο που τόσο η φύση και λειτουργία της δημιουργικής και κριτικής σκέψης του ατόμου όσο και η παράμετρος της ψυχικής του υγείας, στις διάφορες εκφάνσεις της, έχουν αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού και διερεύνησης των ειδικών στο χώρο των κοινωνικών επιστημών από τις αρχές σχεδόν της δεκαετίας του '50, η αναγκαιότητα προώθησής τους στο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη σημερινή μας κοινωνία που τείνει να διέπεται από στοιχεία αποξένωσης και «εγκλεισμού» του ατόμου στον εκυτό του και έλλειψης απειτούμενης συνεργασίας μεταξύ των μελών της. Παράλληλα, η ραγδαία πρόοδος στον τεχνολογικό τομέα, το διευρυμένο δίκτυο πληροφόρησης και αυτοματοποιημένης διανομής γνώσεων σε διεθνή κλίμακα και η συνεχόμενη ανάδειξη νέων επαγγελματιών που απειτούν σύνθετες νοητικές ικανότητες και δεξιότητες εκ μέρους του ενεργού στην κοινωνία πολίτη επιβάλλουν, κατά την άποψή μας, την προγραμματική ενδυνάμωση των γνωστικών του ικανοτήτων και, ιδιαιτέρως, της κριτικής σκέψης¹ και της δημιουργικότητάς του με τον καθολικό της χαρακτήρα² στις

ΥΠΕΠΘ: «Θέλουμε πάντως να ελπίζουμε ότι η παρούσα εργασία, ακόμη και με τις αδυναμίες που μπορεί να έχει - αναπόφευκτη συνέπεια της πίεσης (η υπογράμμιση δική μας) κάτω από την οποία γράφτηκε - θα βοηθήσει σημαντικά το δύσκολο έργο των διδασκόντων τα φιλολογικά μαθήματα». [Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κ.Ε.Ε. (1997)... ό.π. σ. 12).

1. Μια ενδιαφέρουσα αναφορά στη δεξιότητα αυτή σε συνάρτηση με το «φαινόμενο της στείρας αναπαραγωγής» στο σχολείο έχει γίνει πρόσφατα από την Παυλίνα Λύτρα. [Βλ. Παυλίνα Λύτρα (1997). Το φαινόμενο της στείρας αναπαραγωγής. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 41-42, 250-255.

2. Έχουμε ήδη αναφερθεί στον καθολικό χαρακτήρα (universality) της δημιουργι-



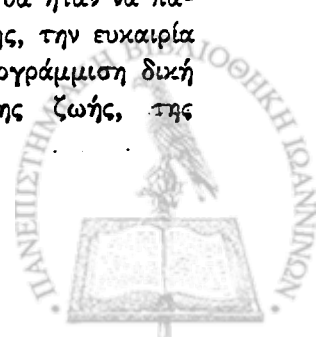
πραγματικές σύνθετες διστάσεις τους¹.

Η επιχειρούμενη, επομένως, εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» του ΥΠΕΠΘ θα μπορούσε να έχει θετικά αποτελέσματα, τουλάχιστο σ' επίπεδο γνωστικό και ψυχικής υγείας του μαθητή, εφόσον η συναφής θεωρητική του ενημέρωση και οι προωθούμενες στρατηγικές παρεμβάσεις στη σχολική πράξη κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση. Με άλλα λόγια, προαπαιτείται, κατά την άποψή μας, η ηγεσία του Υπουργείου ν' αποκρυσταλλώσει σαφείς αντιλήψεις για το εννοιολογικό περιεχόμενο και τις δικριτές διαφορές και συσχετίσεις των προκνηφερομένων γνωστικών ικανοτήτων και να προχωρήσει, στη συνέχεια, στη μετουσίωσή τους σε αντίστοιχη πράξη σ' ένα δημοκρατικό σχολείο² που συμπυκνώνεται, όπως προκνηφέρουμε, σ' επίπεδο νέων αναλυτικών προγραμμάτων, νέων σχολικών εγχειριδίων, νέων διδκτικτών μεθόδων αλλά και επαρκούς κατάρτισης και αναθεώρησης της στάσης και νοοτροπίας του εκπαιδευτικού απέναντι σε συναφή θέματα. Σε αντίθετη περίπτωση, η εξαγγελθείσα εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» του Υπουργείου θα συνεχίζει ν' αποτελεί έναν ακόμη μύθο με σχιζοφρενική απόχρωση και, το βασικότερο, μ' ενδεχόμενες υπολκνθάγουσες κρηενέργειες στη λειτουργία του, εν πολλοίς, συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος του τόπου μας. Μια τέτοια συνέχεια ίσως αποτελέσει πρόκληση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό για ενεργό συμμετοχή στον επαναπροσδιορισμό των όρων σχεδιασμού και υλοποίησης μιας πραγματικής μεταρρύθμισης στον τόπο μας.

κότητας του ατόμου. Ο Maslow (1970) αναφερόμενος στην ιδιότητα αυτή της δημιουργικότητας γράφει: «Είναι ένα καθολικό χαρακτηριστικό όλων των ανθρώπων που μελετήθηκαν ή παρατηρήθηκαν. Δεν υπάρχει καμιά εξαίρεση. Ο καθένας δείχνει με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ένα ειδικό είδος δημιουργικότητας ή πρωτοτυπίας ή εφευρετικότητας που έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά». (Βλ. Abraham N. Maslow (1970). *Motivation and personality* (sec. ed.). New York: Harper & Row (σ. 170).

1. Η αναγκαιότητα αυτή, κάτω από άλλες κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές συγκυρίες του τόπου μας, έχει άλλωστε επισημανθεί αρκετές δεκαετίες πριν από τον Ε. Παπανούτσο, ο οποίος συναφώς τονίζει: «...πρέπει να εξοπλίσουμε πνευματικά τη νέα γενιά, για να αντιμετωπίσει το θέμα της ζωής πιο ουσιαστικά και πιο δημιουργικά (η υπογράμμιση δική μας) από ό,τι μπορέσουμε να κάνουμε εμείς». [Βλ. Ε. Π. Παπανούτσου (1990). *Οι δρόμοι της ζωής* (πέμπτη έκδ.). Αθήνα: Εκδόσ. Φιλιππόττη, σ. 166].

2. Σ' ένα τέτοιο σχολείο, έχει υποστηριχθεί ότι «...θα δημιουργηθεί περισσότερος χώρος για την ανάπτυξη της ατομικότητας, της ανεκτικότητας καθώς και της δημιουργικής (η υπογράμμιση δική μας) δουλειάς». [Βλ. Mose Γιόργκενσεν (1984). Το σχολείο ανήκει στους μαθητές του (μτφρ. από τα γαλλικά: Λώρα Τζελέπογλου., Επιμ. Δημήτρης Βεργίδης). Αθήνα: ΑΝΔΡΟΜΕΔΑ (σ. 28-29). Στο ίδιο βιβλίο και σε ό,τι αφορά τη δημιουργικότητα αναφέρονται, επίσης τα εξής: «Το πιο σημαντικό θα ήταν να παραχωρήσουμε στη νεολαία, στη διάρκεια της μακρόχρονης εκπαίδευσής της, την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει όλες τις δυνάμεις, καθώς και τη φαντασία (η υπογράμμιση δική μας) της για να βοηθήσει στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων της ζωής, της κοινωνίας». (Βλ. Mose Γιόργκενσεν,.... ό.π. σ. 219).

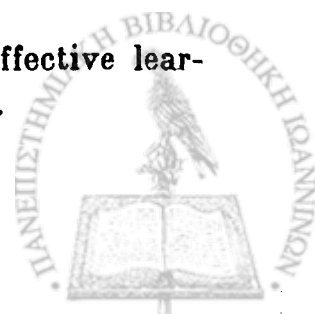


BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθνασούλα-Ρέππυ, Α., Χαρχμής Π. (1998). Το Ενιαίο Λύκειο. Εμπειρίες και προοπτικές. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αλαχιώτης, Σ. (1998). Το εκπαιδευτικό μας σύστημα στο σταυροδρόμι. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 99, 21-23.
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer - Verlag.
- Anderson, H.H. (Ed.) (1959). *Creativity and its cultivation*. New York and Evanston: Harper & Row.
- Andrews, M.F. (Ed.) (1961). *Creativity and psychological health*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Arasteh, J.D. (1968). Creativity and related processes in the young child: A review of the literature. *Journal of Genetic Psychology* 112, 77-108.
- Arasteh A.R., Arasteh J.D. (1976). *Creativity in human development. An interpretive and annotated bibliography*. New York: Schenkman Publishing Company.
- Barron, F. (1961). Creativity. What research says about it. *National Education Association Journal*, τ. 50, 17-19.
- Barron, F. (1963 b). *Creativity and psychological health*. Princeton, N.J.: D. Van Nostrand.
- Barron, F. (1988). Putting creativity to work. Στο: R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press (σσ. 76-98).
- Barron, F. & Harrington, D. (1981). Creativity, intelligence, and personality. Στο: Rosenzweig, M.R., & Porter, L.W. (Eds). *Annual Review of Psychology* (Vol. 32, σσ. 439-476). Palo Alto, CA: Annual Reviews.



- Batcheller, M. F. (1985). Implementing a critical thinking skills program in the social studies curriculum K-12. *Social Education*, 49(4), 308.
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education* 49 (4), 270-276.
- Bhavnani R. and Hutt C. (1972). Divergent thinking in boys and girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 13, 121-127.
- Βουκουβαλίδης, Β. (1997). Κριτική του νόμου για το Ενιαίο Λύκειο, την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις (Ν.Δ. 2525, ΦΕΚ 188 / 23-9-1997), *Νέα Παιδεία*, 84, σσ. 13-23.
- Brown A. et al. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher* 10, 14-21.
- Bruner J. (1962). The conditions of creativity. Στο: Gruber H., Terrell G., & Wertheimer M. (Eds.). *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Atherton (σσ. 1-30).
- Burton, A. and Radford, J. (Eds.) (1978). *Thinking in perspective. Critical essays in the study of thought processes*. London: Methuen.
- D' Angelo, E. (1971). *The teaching of critical thinking*. Amsterdam: B.R. Gruner.
- Davis, G. A. (1971). Teaching for creativity: some guiding lights. *Journal of Research and Development in Education* 4(3), 29-34.
- de Bono, E. (1983). The direct teaching of thinking as a skill. *Phi Delta Kappan* 64 (10), 706.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- Durič, L. (1989). *Essentials of educational psychology*. London: Jessica Kingsley Publishers in association with UNESCO.
- Dwyer, F.M. (1967). Adapting visual illustrations for effective learning. *Harvard Educational Review* 37 (2), 250-263.



- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. New York: Lyle Stuart.
- Ennis, R.H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review* 32 (1), 82-83.
- Εξαρχάκος, Θ. (1997). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αναγκαιότητα και γενικές αρχές. *Νέα Παιδεία* 83, 19-34.
- Feeley, T. (1976). Critical thinking: Toward a definition, paradigm and research agenda. *Theory and Research in Social Education*, IV (1),3.
- Feldman, D. H. (1988). Creativity: dreams, insights, and transformations. Στο: Sternberg R.J. (Ed.). The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press (σσ. 271-297).
- Giroux, H. (1978). Writing and critical thinking in the social studies. *Curriculum Inquiry* 8 (4), 298.
- Glaser, E. M. (1941). An experiment in the development of critical thinking. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Goldstein, K. (1940). Human nature. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Goodale, R.A. (1970). Methods for encouraging creativity in the classroom. *Journal of Creative Behavior*, (4)2, 91-102.
- Gordon, W. J.J. (1961). Synectics: The development of creative capacity. New York: Harper and Row.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist* 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin* LIII, 267-295.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American psychologist* XIV, 469-479.



- Guilford, J. P. and Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hallman, R. (1964). Can creativity be taught? *Educational Review* 14, 15-23.
- Hallman, R. (1965). Principles of creative teaching. *Educational Theory* 15, 306-316.
- Haddon, F. A. and Lytton, H. (1968). Teaching approach and the development of divergent thinking ability in primary schools. *British Journal of Educational Psychology* 38, 171-180.
- Hadon, F.A. and Lytton, H. (1971). Primary education and divergent thinking abilities - four years on. *British Journal of Educational Psychology* 41, 136-147.
- Χαραλαμπίδης, Ι. Ν., (1981). Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως σε παιδιά του δημοτικού σχολείου (διδασκτορική διατριβή). Αθήνα.
- Hennessey, B.A. and Amabile, T.M. (1988). The conditions of creativity. Στο: Sternberg R. J. (Ed.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press (σσ. 11-38).
- Χρονοπούλου, Α. - Γιαννέπουλος, Κ. (1997). Η εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» και ένας «οδηγός» για την ... κατανόησή της. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 96-97, 5-22.
- Χρονοπούλου, Α. - Γιαννέπουλος Κ. (1997). Ενιαίο Λύκειο, αξιολόγηση, παραπαιδεία, μηχανική αποστήθιση, αντικειμενικά τεστ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 96-97, 43-50.
- Hudgins, B. (1977). *Learning and teaching*. Itasca, Il: F.E. Peacock Publishers.
- Hughes, T., & McCullough, F. (Eds.) (1982). *The journals of Sylvia Plath*. New York: Dial.
- Hurlock, E. B. (1972). *Child development (fifth ed.)*, New York: McGraw - Hill.



- Κάτσικας Χ., Αθηνάσιου, Χ. (1997). «Συμβολιογράφοι»... επιδόσεων; *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 48, 39-41.
- Κάτσικας Χ., Στυρινιάδης, Σ. (1997). Οι περιπέτειες της ενισχυτικής διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο, απίθανα εκπαιδευτικά και... μεταρρυθμιστικά. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 48, 52-53.
- John - Steiner. V. (1985). *Notebooks of the mind*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Kline. P. and Cooper, C. (1986). Psychoticism and creativity. *The Journal of Genetic Psychology* 147(2), 183-188.
- Köhler, W. (1925). *The mentality of apes*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mannario A.P., Christy M., Durlak J.A., Magnussen M. G. (1982). Evaluation of social competence training in the schools. *Journal of School Psychology* 20(1), 11-19.
- Marx, K. (1973). *Grundrisse*. London: Pelican Books.
- Mansfield R. S., Busse T. V. and Krepelka E. J. (1978). The effectiveness of creativity training. *Review of Educational Research* 48 (4), 517-536.
- Maslow, A.H. (1958). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1997). Επετηρίδα: Ο κριτικισμός, η καθυστέρηση και η προχειρότητα είναι κακοί σύμβουλοι... *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ. 96-97, 53-56.



- Μαυρογιώργος, Γ. (1998a). Ελληνική Εκπαίδευση: Ανοικτοί ορίζοντες και ανοικτοί λογαριασμοί. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 98, 23-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998b). Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αστυνόμευση της κρίσης... *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 99, 24-27.
- May, R. (1959). The nature of creativity. Στο: Anderson H.H. (ed). *Creativity and its cultivation*. New York and Evanston: Harper & Row (σσ. 55-68).
- McClure D., Fraser E. and West E. (1961). *Social studies in secondary schools*. New York: Ronald Press.
- McFarland, M. A. (1985). Critical thinking in elementary school social studies. *Social Education* 49 (4), 277-280.
- McGraw, K. & McCullers, J. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology* 17, 285-294.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St Martin's Press.
- Μουζέλης, Ν. Το κράτος, οι αγορές και η λειτουργία των πανεπιστημίων σήμερα. Για ποιούς η δωρεάν παιδεία. Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ (5-7-1998).
- Munro, G. and Slater, A. (1985). The know-how of teaching critical thinking. *Social Education* 49(4), 284-292.
- Μπασλής, Γ. (1997). Λίγα λόγια για την «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». *Σύγχρονα Θέματα* 64, 11-12.
- Ναξάκης, Α. (1997). Τυποποίηση, φορμαλισμός, πιστοποίηση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 48, 66-69.
- Νικολαΐδου, Σ. (1993). Η κοινωνική οργάνωση του αστικού χώρου. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νούτσος, Χ. (1997α). Εκπαιδευτικοί και Γενική Παιδεία. Εφημ. Η ΕΠΟΧΗ (7-12-1997).



Νούτσος, Χ. (1997b). Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. *Σύγχρονα Θέματα* 64, 12-14.

Νούτσος, Χ. (1998). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών (Εισήγηση). *ΠΑΡΕΜ-ΒΑΣΕΙΣ* (Παρέμβαση δεύτερη, Απρίλης '98), 9-12.

O'Reilly, K. (1985). High School U.S. history. *Social Education* 49(4), 281-284.

ΟΛΜΕ (1998). Ενιαίο Λύκειο Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά Ημερίδας. Αθήνα.

Osborn, A. F. (1953). Applied imagination. Principles and procedures of creative problem-solving (3rd revis. ed.). New York: Charles Scribner's Sons.

Παπαδάκη, Μ. (1997). Μήπως πρέπει να μας τρομάζουν τα «νέα μέτρα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ. 96-97, 38-41.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.

Παρασκευόπουλος, Ι. και Τσιμπούκης, Κ. (1970). Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: Η φύσις και η μέτρησίς της. Ανάτυπο, περ. «Σχολείο και Ζωή» 18 (τεύχη: 7, 8, 9, 10 & 11). Αθήνα.

Parnes, S. J. (1967). Creative behavior guidebook. New York: Scribner's.

Platt J.J., Spivack G., Altman N., Altman D. & Peizer S.B. (1974). Adolescent problem-solving thinking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42(6), 787-793.

Poincaré, H. (1924). The foundations of science. New York: Science Press (First published, Paris: Flammarion, 1908).

Posner, M. and Keele, S. W. (1973). Skill learning. Στο: R. M. W. Travers. Second handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.



- Ράπτης, Α. (1998). Παρεμβατικός αντίλογος στο «νέο» αντιεκπαιδευτικό σύστημα Γ. Αρσένη: Εφημ. «ΗΠΕΙΡΟΣ» (27-5-1998).
- Reber, A.S. (1985). Dictionary of psychology. London: Penguin Books.
- Rogers, C. (1951). Client - centered therapy. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1954). Psychotherapy and personality changes. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosner, S. & Abt, L. (Eds.) (1970). The creative experience. New York: Grossman.
- Russell, D. H. (1956). Children's thinking. Boston: Ginn and Co.
- Rust J., Golombok, S. and Abram M. (1989). Creativity and schizotypal thinking. *Journal of Genetic Psychology* 150(2), 225-227.
- Σάμιος, Π. (1997). Ολοήμερα Νηπιαγωγεία - Δημοτικά και σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μύθοι και πραγματικότητες. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 48, 57-61.
- Sanders S. J., Tedford W. H. & Hardy B. W. (1977). Effects of musical stimuli on creativity. *Psychological Record* 27, 463-471.
- Schachtel, E. G. (1959). Metamorphosis. New York: Basic Books.
- Schlipp, P. A. (1951). Albert Einstein. New York: Harper.
- Shackel, D. S. J. and Lawrence P. J. (1969). Improving creativity through programmed instruction. *New Zealand Journal of Educational Studies* 4, 41-56.
- Shure, M. B. and Spivack, G. (1978). Problem solving techniques in childrearing. San Francisco: Jossey - Bass.
- Siegel, I. M. & Platt, J. J. (1976). Emotional and social real-life problem-solving in adolescent and adult psychiatric patients. *Journal of Clinical Psychology* 32(2), 230-232.



- Simon, H. A. (1980). Problem solving and education. Στο: D. T. Tuma and Reif, F. (Eds.). Problem solving and education: Issues in teaching and research. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simonton, D. K. (1976a). Biographical determinants of achieved eminence: A multivariate approach to the Cox data. *Journal of Personality and Social Psychology* 33, 218-226.
- Simonton, D. K. (1983b). Formal education, eminence, and dogmatism. *Journal of Creative Behavior* 17, 149-162.
- Simonton, D. K. (1984c). Generational time-series analysis: A paradigm for studying sociocultural influence. Στο: K. Gergen & M. Gergen (Eds.). Historical social psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (σσ. 139-155).
- Smith, J. A. (1966). Setting conditions for creative teaching in the elementary school. Boston: Allyn and Bacon.
- Stasinou, D. (1981). The assessment of a training programme for the development of creativity and self-esteem in mentally handicapped Greek children. Ph.D. Thesis, University of Dundee, Scotland.
- Stasinou, D. (1984). Enhancing the creative potential and self-esteem of mentally handicapped Greek children. *Journal of Creative Behavior*, 18, 117-132.
- Στασινόγ, Δ. Π. (1998). Το σύνδρομο των μαθησιακών δυσκολιών: η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ και ο «μύθος» της ενισχυτικής διδασκαλίας. *Γλώσσα* 44, 48-69.
- Stein, M. I. (1974). Stimulating creativity (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Stein, M. I. (1975). Stimulating creativity (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Steinbeck, J. (1969). *Journal of a novel*. New York: Viking.



- Sternberg, R. (Ed.) (1984). *Mechanisms of cognitive development*. San Francisco: Freeman.
- Stoddard, G.D. (1959). Creativity in education. Στο: H. H. Anderson (Ed.). *Creativity and its cultivation*. New York: Harper & Row (σσ. 181-202).
- Taba, H. (1965). Teaching of thinking. *Elementary English* 42 (5), 533-538.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1979). *The search for satori and creativity*. Buffalo NY: Bearly Limited.
- Torrance E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. Στο: R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press (σσ. 43-75).
- Torrance, E. P. and Ball, O. E. (1984). *Torrance Tests of Creative Thinking: Streamlined (revised) manual, Figural A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.
- Tyler, L.E. (1983). *Thinking creatively. A new approach to psychology and individual lives*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Wallace, D. (1985). Giftedness and the construction of a creative life. Στο: F. D. Horowitz & M. O' Brein (Ed.). *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wickelgren, W. A. (1981). Human learning and memory. *Annual Review of Psychology* 32, 21-52.
- Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Buckingham: Open University Press.

