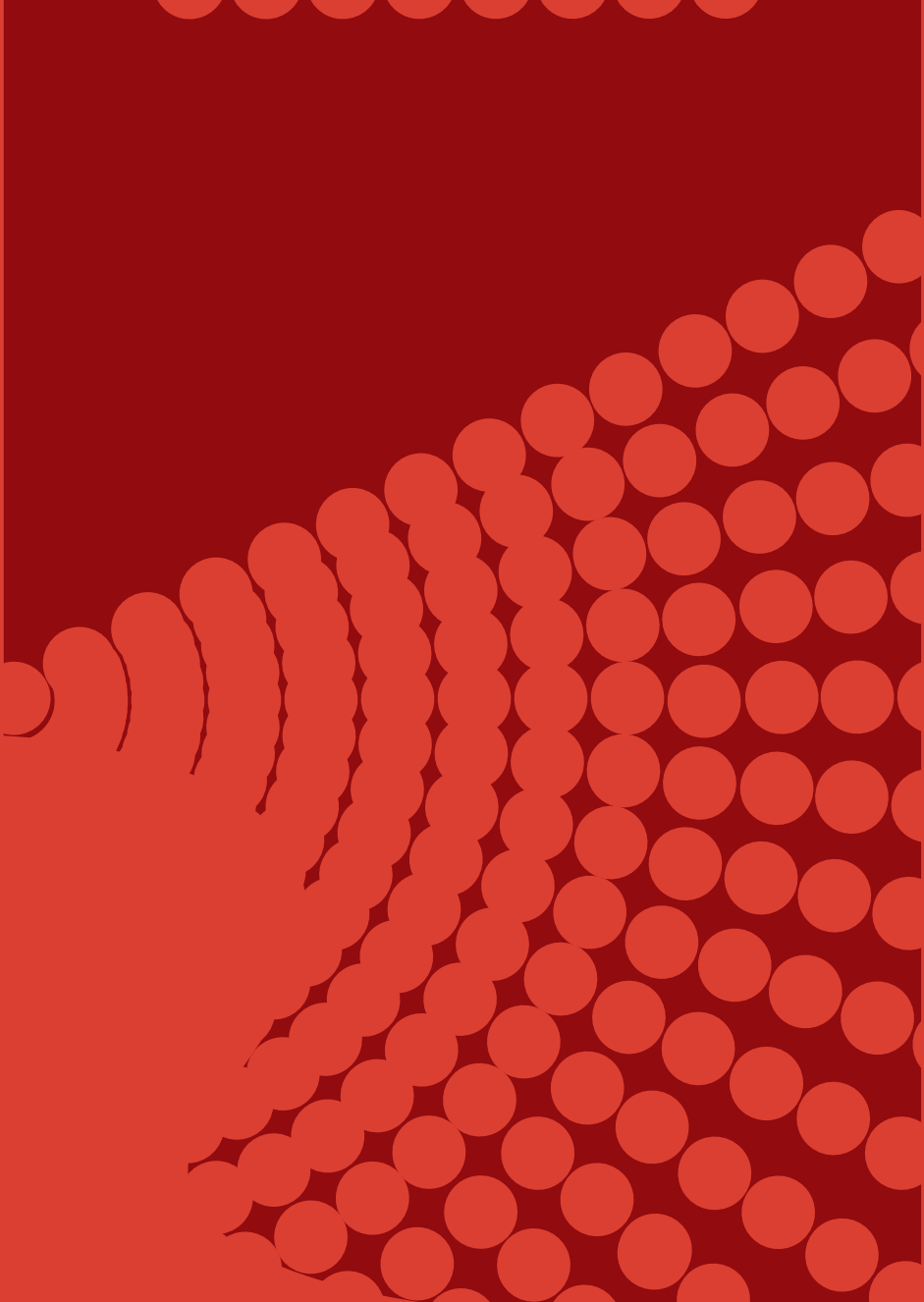




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

# ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2017

# ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Θωμάς Μπαμπάλης  
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.  
Ε.Κ.Π.Α.

Έλλη Σαμαρτζή  
Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.  
Ε.Κ.Π.Α.

## Abstract

Today teaching students to think creatively is recognized as an essential goal of modern education, since creative thinking is viewed as one of the key competencies of the global citizen and also an important tool to cope with the complexity and uncertainty of modern life. Scientific developments related to the study of this multi-dimensional phenomenon underline the necessity of a comprehensive pedagogical approach that will foster the development of all thinking abilities of students and will orient all educational practices towards the goals of a creative pedagogy. The present study focuses especially on the choices of school textbooks, seeking to explore the extent to which they improve students' creative thinking skills. As a sample we selected mother tongue textbooks of the last grade of elementary school and the first grade of junior high school. The results showed that they give unequal emphasis on convergent - analytical thinking skills and neglect the divergent - creative ones. Proposals are made for the improvement of the textbooks and future research in creative learning.

## *Λέξεις κλειδιά*

*Δημιουργική σκέψη, σχολικά εγχειρίδια, δημιουργική μάθηση.*

## 0. Εισαγωγή

Καθώς βαδίζουμε στη νέα εποχή και το αβέβαιο γίνεται συνθήκη από το μέλλον, βαθείς κοινωνικές διεργασίες αποτυπώνουν τη διάθεση για αλλαγή και αναμοχλεύουν κριτικά τις βάσεις του ανθρώπου. Τα σχήματα της γνώσης των παλαιότερων εποχών και οι πρακτικές, οι αρχές και οι αξίες που αυτές υπαγορεύουν αναδεικνύονται ανεπαρκή για τις ανάγκες της σύγχρονης ζωής και παραμένουν αδρανή όταν μεταφερθούν σε νέα περικείμενα και νοηματοδοτηθούν με νέες αναγνώσεις. Η γραμμικότητα ως αφετηρία αλλά και κίνηση συλλογισμού, η αποσπασματικότητα ως αποτέλεσμα της σκέψης αποκαλύπτουν μόνο το εύκολο και το

γνωστό και αποδυναμώνουν τη θέση του ανθρώπου απέναντι στο όλον. Οι πενιχρές τους δυνάμεις έρχονται να ισχυροποιηθούν από τα νέα γνωσιολογικά σχήματα και να επιβεβαιωθούν από την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου που -ασυμβίβαστη πλέον με τη λογική του μοναδικού και του ενός- επαναφέρει τη σύνθεση στη βάση του συλλογισμού και υποκινεί το πνεύμα στη σύλληψη της σχέσης.

Οι έννοιες της συμπληρωματικότητας, της κυκλικότητας και της πολυμορφίας που απορρέουν ως αποτέλεσμα από τις νέες αξιώσεις, επιφυλάσσουν αδιέξοδα στα επιχειρήματα του διαχωρισμού και απαιτούν τη συνεξέταση όταν σκεφτόμαστε τα πράγματα και όταν τα κάνουμε δικά μας. Η πορεία προς την ολότητα συνιστά εκ παραλλήλως πορεία προς την ολοκλήρωση - την ολοκλήρωση όμως όχι με την έννοια ενός στάσιμου τερματισμού, αλλά της δημιουργικής εκείνης αυτοεκπλήρωσης που χρειάζεται το σύνολο της ύπαρξης για να αναδυθεί και ολοκληρώνεται σε όλες τις δυνατότητες της σκέψης. Ως εκ τούτου, οι διαχωριστικές αντιλήψεις της νόησης και του συναισθήματος, της λογικής και του ενστίκτου, της ορθολογικότητας και της φαντασίας αναδεικνύονται αναποτελεσματικές ως θεωρίες κατανόησης, καθώς παράγουν αποσπασματικές εικόνες για τον άνθρωπο και εσφαλμένες αντιλήψεις για τον τρόπο που μαθαίνει.

Είναι γεγονός πώς σήμερα η νόηση συλλαμβάνεται ως μια ενιαία και αδιάσπαστη συνθετική μονάδα, όπου η δημιουργική και ευφάνταστη πλευρά της επικοινωνεί με τη λογικο-αναλυτική και αξιοποιεί την κριτική της. Και αυτό συμβαίνει διότι όπως διαπιστώνουν οι ερευνητές και παρατηρεί και ο ίδιος ο Guilford, η δημιουργική σκέψη χρειάζεται βεβαίως την εφευρετική δύναμη για να παράγει αποτελέσματα που θα είναι καινοτόμα και μοναδικά, χρειάζεται όμως και τη λογική ή την κριτική συνδρομή για να μπορέσει να τα αξιολογήσει και να τα εντάξει κάτω από μια πρόθεση, μια ανάγκη ή μια επιθυμία (αναφ. στο Taylor, 1975:5). Η αναγνώριση της ικανότητας ή της διάθεσης αυτής ως μιας έλλογης διεργασίας που μοιάζει πολύ με τη διεργασία επίλυσης ενός προβλήματος, οδηγεί στην αναγνώριση της σπουδαιότητας και άλλων παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματική εκπλήρωσή της, όπως είναι για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που εμφανίζουν το θάρρος, την ανοιχτότητα και τη φιλοπερίεργη διάθεση (MacKinnon, 1962) και συνάμα τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που ενδυναμώνουν τις ιδιότητες αυτές και τους παρέχουν χώρο και στήριξη για να εκδηλωθούν (Rogers, 1963).

Κίνητρο, λοιπόν, ανάγκη, σκέψη, περιβάλλον και αποτέλεσμα - όλα μαζί ολοκληρώνουν το φαινόμενο της δημιουργικότητας και το επαναφέρουν ανανεωμένο στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών επιδιώξεων. Εάν η σχέση δημιουργικότητας και περιβάλλοντος είναι αποδεκτή στη βάση μιας αμφίδρομης συναλλαγής και οι ανασχετικοί παράγοντες τοποθετούνται στις κατασκευές του κοινωνικού συστήματος, τότε ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ικανότητας αυτής -και ιδιαίτερα εάν αποδεχθούμε ότι η δημιουργική διαδικασία δεν αποτελεί μια διασκεδα-

στική παράκαμψη στην ακαδημαϊκή ή κατά το γνωστόν παραδοσιακή πορεία μάθησης, αλλά το βασικό δρόμο προς την εκπλήρωσή της; Σήμερα η σύζευξη των δύο εννοιών αποτελεί εννοιολογικό κεκτημένο, εφόσον γίνεται αποδεκτό ότι μάθηση χωρίς δημιουργία δεν μπορεί να υπάρξει, όπως δεν μπορεί να υπάρξει και γνώση χωρίς σκέψη (Ξανθάκου, 2011:94). Οι σύγχρονες κονστρουκτιβιστικές θεωρήσεις επιβάλλουν ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από το μετασχηματισμό και την επέκταση, μόνο μέσα από την προσωπική τοποθέτηση και την εφαρμογή σε άλλα περιεχόμενα και καταστάσεις, την αναδημιουργία δηλαδή σε νέα δεδομένα. «Κατανοώ σημαίνει αλλάζω» θα μας πει ο Renzulli (1992) και μάλιστα δημιουργικά θα προσθέσουμε εμείς, οξύνοντας ακόμη περισσότερο τους αξιολογικούς προβληματισμούς για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον τύπο των νοητικών προϊόντων που αυτή παρασκευάζει.

Η εύθραυστη και αφελής επιπόλαιη γνώση με τη φτωχή επένδυση της σκέψης (Perkins, 1999), το παραγεμισμένο κεφάλι του μαθητή με τις ανενεργές πληροφορίες που μοιάζουν με αχώνευτες τροφές, η μονομερής έμφαση στις κριτικές και λογικο-αναλυτικές του δυνάμεις και η ομοιόμορφη απόκριση στα προβλήματα με την παύση στην πρώτη ιδέα που έρχεται στο μυαλό, οπωσδήποτε αποτελούν μαθητικά σύνδρομα γνωστά στις διδακτικές συνεπαγωγές της παραδοσιακής τάξης. Τα ερευνητικά πορίσματα που επιβεβαιώνουν τις συνθλιπτικές πρακτικές του σχολείου, έρχονται να αναγνωρίσουν την κάμψη της δημιουργικής σκέψης του μαθητή περί τον ένατο χρόνο ηλικίας και έκτοτε (Torrance, 1995) καθώς και την αυτοαναιρετική προσπάθειά του να καταργήσει τις έμφυτες επινοητικές του δυνάμεις και να συμμορφωθεί στη λογική του καλού ή του «ιδανικού» μαθητή, του μαθητή που απομνημονεύει εύκολα και συμμορφώνεται καλά στις σχολικές επιταγές (Παρασκευόπουλος, 2008:58).

Όμως το πρότυπο του μαθητή-πολίτη που ανταποκρίνεται με έτοιμες λύσεις στα προβλήματα και υιοθετεί αρχές που απλώς αναπαράγουν και συντηρούν τα επιτεύγματα των παλαιότερων γενεών στο μέλλον, ελάχιστα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Οι καιροί της ανοιχτότητας (Sarraute, 1987), της αστάθειας, των ταχύτατων μεταβολών και των πολύπλοκων προβλημάτων, απαιτούν πνεύμα προσαρμοστικότητας και ευελιξίας, καινοτόμες αρωγές που θα μπορούν να κάνουν άλματα και να βελτιώνουν την ποιότητα ζωής στην παγκόσμια κοινωνία. Η απαίτηση αυτή βέβαια δεν εξοβελίζει από το μέλημα του σχολείου τις ανάγκες του ατομικού, αντίθετα τις αναδεικνύει και τις κατευθύνει στο πλαίσιο της συλλογικής συνύπαρξης (Craft, 2001). Η ανανέωση της κοινωνίας συμβαδίζει και πηγάζει από την ανανέωση του ατόμου, από την πραγματική του ευτυχία και ανάγκη να γίνει αυτό που έχει εκ φύσεως τη δυνατότητα να γίνει (Rogers, 1963).

Η ανοχή στο νέο, το ανοίκειο και διαφορετικό, αυτό που αναμένεται και λανθάνει μέσα μας, αποτελεί επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου και αυτό αποτυπώνεται ευκρινώς στα νομικά εκπαιδευτικά κείμενα της χώρας μας (βλ. Ν. 1566/85, ΦΕΚ 167/τ. Α΄,

1985). Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών κάνουν ξεκάθαρα λόγο για μια δημιουργική εκπαίδευση που θα αναδεικνύει τις ικανότερες δυνάμεις των μαθητών και θα προσαρμόζει τις διαδικασίες της στη νεωτερικότητα και αφέλεια της παιδικής ματιάς (Runco, 2003; 2008). Οι αξιώσεις αυτές μιλούν με όρους διαφορετικότητας και μεθοδολογικής πολυτυπίας, ενώ προσδοκούν να φέρουν ένα νέο πνεύμα μάθησης στις κοινότητες του παραδοσιακού σχολείου. Το πνεύμα αυτό αντλεί από τις αρχές της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς και επιφέρει τα χαρακτηριστικά της σε κάθε πλευρά και πράξη της διδασκαλίας: από το περιβάλλον, τα περιεχόμενα, τις διαδικασίες και το δάσκαλο μέχρι τις μεθόδους, τα προϊόντα, το μαθητή και τις σχέσεις. Όλα θα πρέπει να τείνουν προς τη δημιουργική αυτοεκπλήρωση του μαθητή και να τον κινητοποιούν προς κάτι νέο: μια νέα ικανότητα, μια νέα έμπνευση, μια νέα αντίληψη (Jeffrey & Craft, 2004, Woods, 2002, αναφ. στο Jeffrey, 2006).

Για να γίνει βέβαια αυτό εφικτό ο μαθητής θα πρέπει να εργάζεται σε ένα περιβάλλον γεμάτο ασφάλεια, αγάπη και εμπιστοσύνη, στο οποίο θα μπορεί να διοχετεύει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και μέσα από την έκθεσή του σε μια ποικιλία διαφορετικών ερεθισμάτων, να συνειδητοποιεί και να ασκεί όλες τις δυνατότητες της σκέψης και του εαυτού του σε μια ισόρροπη και σφαιρική προοπτική (Fischer, 2004; Runco & Chand, 1995). Τα περιεχόμενα της γνώσης θα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένα ώστε να παρέχουν κίνητρα που θα ευαισθητοποιούν τους μαθητές προς τα προβλήματα, τις ατέλειες, τις δυσαρμονίες και τα κενά της γνώσης και θα τους εμπνέουν ισχυρές ανάγκες να αυτενεργήσουν, να πειραματισθούν και να διερευνήσουν (Amabile, 1996, 1998, 2012; Bailin, 1987; Bink & Marsh, 2000; Goodson, 2000; Sternberg, 2006; Sternberg & Lubart, 1999). Οι δραστηριότητες και οι τεχνικές κατάκτησης των στόχων -ανταποκρινόμενες στις θεωρίες για την ισορροπία των δυνάμεων και την ενότητα της σκέψης- θα πρέπει να συμπληρώνουν όλα τα «πρόσωπα» του νου: το λογικό, το συνθετικό, το μετασχηματιστικό, το αξιολογικό, το ενορατικό και το ευλύγιστο (Cromptley, 1992; Runco, 2003) και να εδραιώνουν ιδανικές συνθήκες για τη μεταφορά της μάθησης, την ουσιαστική κατανόηση των γεγονότων και την προσωπική κατάκτηση της γνώσης. Τα προϊόντα τέλος θα πρέπει να αποτελούν καρπούς γνωστικών εκπλήξεων και πειραματισμών, αποτυπώματα της ενεργητικής προβολής του μαθητή στη γνώση και οιωμούς για την επίτευξη μοναδικών συλλογισμών, για τη συγκρότηση και εφαρμογή αυτόνομων τεχνικών της δια βίου γνώσης (Ξανθάκου, 2011:137).

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πώς μια εκπαίδευση που επιθυμεί να απευθυνθεί στο άτομο στο σύνολό του, δεν μπορεί παρά να επενδύσει σφαιρικά και ολοκληρωμένα στις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή και σίγουρα να αποδεχθεί την άλλη όψη των πραγμάτων. Η εφαρμογή ενός δημιουργικού τρόπου διδασκαλίας με όλες τις συνεπαγωγές που περιγράψαμε προηγουμένως και κυρίως με έμφαση στη δημιουργική διάσταση της σκέψης, παρότι καίριο εκπαιδευτικό αξίωμα, προβάλλει ακόμη

και στις μέρες μας ένα ανοιχτό ζητούμενο (Westby & Dawson, 1995). Το ζητούμενο αυτό, μεταφερόμενο στα εγχώρια δεδομένα, διευρύνει το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και προκαλεί την εκπαίδευση να τοποθετηθεί στο δίλημμα της ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης από τη μία και της παθητικής και «εξουσιαστικής» από την άλλη (Torrance, 1963).

Προσπαθώντας να αναδείξει το σημαντικό αυτό ζήτημα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στον τρόπο της μετάβασης από τη θεωρία στην πράξη - από την πρόβλεψη δηλαδή στη μεθοδολογική εφαρμογή- επιχειρώντας να διαφωτίσει τη στάση της εκπαίδευσης απέναντι στη δημιουργική και άρα τη σφαιρική-πολύπλευρη σκέψη του μαθητή. Η διερεύνηση της στάσης αυτής γίνεται μέσα από τις προβλεπτικές ρυθμίσεις και επιλογές που έχουν θεσπισθεί για τη διδασκαλία του γλωσσικού αντικειμένου και τον τρόπο που αυτές αντικατοπτρίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, τα βασικότερα δηλαδή μέσα διδασκαλίας (Μπονίδης, 2004:1-2), τους καθρέπτες και ταυτόχρονα τους αντικαταστάτες του αναλυτικού προγράμματος στην τάξη (Καψάλης & Χαράλαμπος, 2008:200).

## 1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ως σκοπός της παρούσας μελέτης τέθηκε η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα γλωσσικά εγχειρίδια προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της σκέψης του μαθητή και διαμορφώνουν ένα κατάλληλο κλίμα για μια δημιουργική, ολοκληρωμένη και αυτενεργό μάθηση. Έτσι, τα ερωτήματα της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- i. Τα εν λόγω διδακτικά εγχειρίδια αναπτύσσουν ισότιμα όλες τις νοητικές διεργασίες των μαθητών από τις βασικές μέχρι τις πιο σύνθετες;
- ii. Τα εν λόγω διδακτικά εγχειρίδια αναπτύσσουν ειδικότερα τις επιμέρους εκείνες ικανότητες που συγκροτούν το δημιουργικό τρόπο σκέψης και υποστηρίζουν τις πιθανότητες εκδήλωσης δημιουργικής συμπεριφοράς;
- iii. Υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στα εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε αυτά της δευτεροβάθμιας ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχεια και ενιαιοποίηση της γνώσης κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο;

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Το δείγμα της έρευνας

Ως δείγμα (μονάδες δειγματοληψίας) θεωρήθηκαν τα εν χρήσει διδακτικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης της έκτης δημοτικού και πρώτης γυμνασίου. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια ανάγονται:

α. Στην εγγενή σχέση που ενυπάρχει ανάμεσα στις δύο έννοιες (δημιουργικότητα και

γλώσσα) και τις ενώνει λειτουργικά σε μια ενιαία και αμφίδρομη πράξη, ώστε να αναγνωρίζεται και μέσα από τις επίσημες εκπαιδευτικές θέσεις η ανάγκη για μια δημιουργική, μη φορμαλιστική γλωσσική προσέγγιση (N. 1566/85, ΦΕΚ 167/τ. Α' & Β', 1985). Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αποδεκτό ότι η γλώσσα, ως καρπός της φαντασίας και της διαρκώς ανατροφοδοτούμενης εμπειρίας, δεν αποτελείται μόνο από λέξεις, κανόνες και συμβάσεις, αλλά η ίδια συνιστά τη σκέψη και την πρόθεση του ομιλητή, τις ικανότητες και δυνατότητές του, την έμφυτη τάση του να ενεργοποιείται προς κάτι νέο, να δομεί και να κατανοεί νέα περιεχόμενα και εκφράσεις (Carter & McCarthy, 2004; Chomsky, 2009; Tannen, 2007). Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του ιδανικού ομιλητή-πολίτη δεν θα πρέπει να εξισώνεται με την επιφανειακή εισαγωγή των μαθητών σε έναν άκαμπτο κόσμο γλωσσικών κανόνων που μπορούν να αποκτηθούν μέσα από μηχανισμούς μετάδοσης και πιστής αναπαραγωγής, αλλά να στοχεύει στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών αποθεμάτων, στην πρωτότυπη χρήση και δημιουργική ανασύσταση των προκαθορισμένων σημασιών και λειτουργιών, αποκαλύπτοντας στο μαθητή έναν κόσμο απεριόριστων νοητικών δυνατοτήτων γεμάτο περιπέτεια και ανατροπές (Woods, 2001: 63-67).

- β. Στη σπουδαία θέση που το γλωσσικό μάθημα κατέχει εκ των πραγμάτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη σχολική αλλά και καθημερινή ζωή του μαθητή, καθώς η γλώσσα –ως βασικό όργανο της ανθρώπινης επικοινωνίας- αποτελεί και αντικείμενο αλλά και μέσο διδασκαλίας και μάθησης.
- γ. Στο ερευνητικό έλλειμμα που παρατηρείται στον τομέα αυτό, μιας και οι έρευνες που εξετάζουν τη διδακτική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων είναι σχετικά λίγες και επιμένουν κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμελώντας τη δευτεροβάθμια (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 204). Ταυτόχρονα, μειονεκτούν οι μελέτες που επιμένουν στο ζήτημα των νοητικών διεργασιών που τα εγχειρίδια ασκούν και ειδικότερα των χαρακτηριστικών εκείνων που αφορούν στο δημιουργικό τρόπο σκέψης.
- δ. Στη μεγάλη σημασία τέλος του ζητήματος, η διερεύνηση του οποίου επιδιώκεται να διεξαχθεί σφαιρικά και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, θίγοντας επιπλέον το ζήτημα της ενιαιοποίησης της γνώσης και της ομαλής μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Το ζήτημα αυτό επιβάλλεται σήμερα από καιρίους παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς λόγους και προκρίνει τις αρχές για μια γνήσια διαθεματική και διεπιστημονική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2002).

## **2.2. Η ερευνητική μέθοδος**

Στη μελέτη αυτή επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η ανάλυση περιεχομένου στην ποσοτική της μορφή, καθώς συνιστά μια τεχνική αρκετά διαδεδομένη σε παρό-

μοιες έρευνες που επιδιώκουν μέσα από ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις να διερευνήσουν τη διδακτική καταλληλότητα των εγχειριδίων. Σύμφωνα με τον Berelson (1952, αναφ. στο Μπονιδής, 2004:48) σκοπός της μεθόδου αυτής είναι η «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου» ώστε να διαμορφώσει ο ερευνητής για αυτό μια σαφή και συγκροτημένη εικόνα και να μη μείνει σε μια αρχική υποκειμενική εντύπωση ή απλοϊκή ερμηνεία του.

### **2.3. Η πορεία της έρευνας**

Η έρευνά μας ακολούθησε γραμμική πορεία μέσα από την προοπτική της δημιουργικής προσέγγισης. Εκκινώντας από τις θεωρητικές παραδοχές του αντικειμένου και σε συνάρτηση πάντοτε με τους στόχους, το πρόβλημα και τα ερωτήματα της έρευνας, διαμορφώσαμε πρώτα τις κατηγορίες στις οποίες επρόκειτο να ταξινομηθεί το περιεχόμενο των εγχειριδίων και επιχειρήσαμε τη δοκιμαστική ανάλυσή τους σε ένα μέρος του υλικού ώστε να ελεγχθεί η λειτουργικότητα του ταξινομικού συστήματος και να διαμορφωθεί ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών που θα λαμβάνει υπόψη του τα εγχειρίδια όπως ακριβώς είναι. Ακολούθησε η συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κάθε εργασίας, και η καταχώριση και στατιστική επεξεργασία τους με τη χρήση υπολογιστικών φύλλων του Excel 2007.

Ως μονάδα ανάλυσης (recording units) ορίστηκε η «εργασία», όπως αυτή παρατίθεται στα εγχειρίδια με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισής της στην κάθε κατηγορία. Ο όρος «εργασία» χρησιμοποιείται εδώ με μια ευρεία και τρόπον τινά γενικευτική έννοια, υποδηλώνοντας οποιαδήποτε δραστηριότητα καλείται ο μαθητής να αναλάβει στη διαπραγμάτευση της μάθησης προκειμένου για την εκπλήρωση ενός στόχου (Williams & Burden, 1997, αναφ. στο Littlewood, 2000, βλ. και Littlejohn, 2011). Έτσι, η εργασία μπορούσε να λάβει διάφορες μορφές και έκταση, από μια μικρή αντιστοιχισή έως την παραγωγή εκτεταμένου γραπτού λόγου ή μια διαθεματική δραστηριότητα επικοινωνιακά προσανατολισμένη. Για το λόγο αυτό άλλωστε, προτιμήθηκε ο όρος αυτός σε σχέση με τον όρο «ερώτηση» ή τον όρο «άσκηση», που συνήθως είναι περιορισμένης έκτασης και αφορούν περισσότερο το δομικό σύστημα της γλώσσας.

Κριτήριο ένταξης στην κάθε κατηγορία αποτέλεσε η εκτίμηση σχετικά με το εάν η εργασία αντιστοιχίζεται ή ταιριάζει φανερά σε μια κατηγορία, εάν δηλώνει άμεσα το νόμά της ή εξηγεί το περιεχόμενό της. Κάθε εργασία μπορούσε να ταξινομηθεί σε μια μόνο κατηγορία, ενώ το σύνολο τους έδωσε και το σύνολο των εργασιών του κάθε εγχειριδίου. Τα όρια των εργασιών εκτείνονταν σε μία ή περισσότερες φράσεις ή προτάσεις, χωρίς να ακολουθείται υποχρεωτικά η αριθμηση που υπάρχει στα εγχειρίδια, εφόσον θεωρήθηκε δυνατό μια εργασία να παροτρύνει το μαθητή σε περισσότερες από μια διαφορετικές ενέργειες (Littlejohn, 2011). Τέλος, τα υποερωτήματα που ακολουθούσαν ξεχωριστή αριθμηση με γράμματα ή αριθμούς εκλήφθηκαν ως διαφορετικές εργασίες.



## 2.4. Οι κατηγορίες ανάλυσης

Τις βασικές κατηγορίες ανάλυσης του ταξινομικού μας συστήματος αποτέλεσαν οι «νοητικές ικανότητες ή διεργασίες», όπως αυτές απαντούν στην ανάλογη ταξινομία που προτείνει ο Wilen (αναφ. στο McComas & Abraham, 2005). Η ταξινομία αυτή, καθώς συνδυάζει δημιουργικά τις δύο κατηγοριοποιήσεις των Bloom (1956) και Gallagher & Ascher (1963), επιλέχθηκε ως καταλληλότερη, δεδομένου ότι από τη μία βρίσκει άμεση εκπαιδευτική εφαρμογή και από την άλλη προσανατολίζεται ειδικότερα προς το ζήτημα της σύνθετης αποκλίνουσας (δημιουργικής) σκέψης που ενδιαφέρει και την έρευνά μας. Ακολουθώντας λοιπόν την ταξινομία αυτή αναγνωρίσαμε έξι βασικές πνευματικές δραστηριότητες, τη μνήμη, την κατανόηση, την εφαρμογή, την ανάλυση, την αξιολόγηση και τη σύνθεση, τις οποίες ιεραρχήσαμε σε μία διττή κατεύθυνση που ακολουθεί πορεία προς τα πάνω και προς τα κάτω.

Στην πορεία προς τα πάνω οι ικανότητες αυτές ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες: ως κατώτερες και ανώτερες και ως συγκλίνουσες και αποκλίνουσες. Κατώτερες θεωρούνται εκείνες που μένουν στην απλή ανάκληση ενός γεγονότος και ανώτερες εκείνες που απαιτούν από τους μαθητές να κατανοήσουν σχέσεις ανάμεσα σε σύνολα γνώσεων και με κάποιον τρόπο να τα συνδέσουν, να τα αναλύσουν, να τα συνδυάσουν και να τα χρησιμοποιήσουν με ένα δικό τους τρόπο. Ταυτόχρονα, στη συγκλίνουσα νόηση ανήκουν εκείνες οι εργασίες που επιτρέπουν μια αναμενόμενη και προκαθορισμένη απάντηση, η οποία αφορά την κυριολεκτική γνώση και μπορεί εύκολα να αναγνωριστεί ως σωστή ή λανθασμένη (Waters, 2006), ενώ, αντίθετα, οι αποκλίνουσες εργασίες είναι περισσότερο ελεύθερες και ανοιχτές, αφήνουν περιθώριο για πολλαπλές απαντήσεις, πρωτότυπες ερμηνείες, αναδιαπλάσεις, ανατροπές, αποκλίσεις, προσθέσεις και αφαιρέσεις. Απαιτούν γι' αυτό σύνθετες ικανότητες σκέψης, που βασίζονται στο συνδυασμό και την εξειδίκευση όλων των δυνατών νοητικών διεργασιών.

Τέλος, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επέβαλε να διακρίνουμε τις βασικές αυτές διεργασίες σε επιμέρους νοητικές ικανότητες, οι οποίες θα οριοθετούν το βάθος και το εύρος της κάθε κατηγορίας και θα στοιχειοθετούν την πορεία προς τα κάτω. Τις επιμέρους αυτές ικανότητες αντλήσαμε από την αναθεωρημένη έκδοση της ταξινομίας του Bloom από τους Anderson & Krathwohl (2001, αναφ. στο Krathwohl, 2002), την οποία, σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας και τη δοκιμαστική εφαρμογή της στο ερευνητικό υλικό, αναδιαμορφώσαμε ως εξής:

- Η υποκατηγορία «εκτέλεση» από την κατηγορία «εφαρμογή» ενσωματώθηκε στην κατηγορία της μνήμης/γνώσης, καθώς θεωρήθηκε λιγότερο απαιτητική σε σχέση με τις υπόλοιπες διεργασίες της ανώτερης συγκλίνουσας νόησης, ενώ διαπιστώθηκε ότι εφαρμοζόταν με τυπικές ασκήσεις κλειστού τύπου.

- Η κατηγορία «σύνθεση» εμπλουτίστηκε με περισσότερες υποκατηγορίες, εφόσον στόχος ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο τα εγχειρίδια ασκούν όλες τις ικανότητες της σύνθετης αποκλίνουσας νόησης, οι οποίες πέρα από την παραγωγή υποθέσεων (ευχέρεια ιδεών) και τη σύνθεση είναι ακόμη οι: πνευματική ευλυγισία, επεξεργασία των ιδεών, ορισμός προβλήματος, μετασχηματισμός, φαντασία, ενόραση και αναλογική σκέψη (βλ. Παρασκευόπουλος, 2008). Η υποκατηγορία «σχεδιασμός» ενσωματώθηκε με την υποκατηγορία «παραγωγή» διότι σε κάθε εργασία αυτές προωθούνταν μαζί. Έτσι, με βάση αυτά τα δεδομένα διαμορφώθηκαν τελικά οι εξής κατηγορίες:

**Πίνακας 1:** Κατηγορίες Ανάλυσης

|                          | <b>Κατώτερη νόηση</b>   | <b>Ανώτερη νόηση</b>   |
|--------------------------|---|--|
| <b>Συγκλίνουσα νόηση</b> | <p>Συνιστά το πιο απλό και χαμηλό επίπεδο σκέψης που εξετάζει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να ανακαλούν και να εφαρμόζουν το διδαχθέν υλικό με απλό τρόπο στην ίδια περίπου μορφή με την οποία παρουσιάστηκε.</p> <p>1. Μνήμη<br/>           1.1. Αναγνώριση<br/>           1.2. Ανάκληση</p> | <p>Σε αυτό το επίπεδο σκέψης δίνεται έμφαση στην αντίληψη, κατανόηση και ερμηνεία των παραστάσεων, καθώς και στην ικανότητα κριτικής σκέψης και λογικής αιτιολόγησης μέσα σε δοσμένα πλαίσια και συγκεκριμένες κατευθύνσεις.</p> <p>2. Κατανόηση<br/>           2.1. Ερμηνεία<br/>           2.2 Μετάφραση<br/>           2.3. Επεξήγηση με παράδειγμα<br/>           2.4. Ταξινόμηση<br/>           2.5. Περίληψη<br/>           2.6. Συμπερασμός<br/>           2.7. Σύγκριση<br/>           2.8. Αιτιολόγηση</p> <p>3. Εφαρμογή<br/>           3.1. Χρήση</p> |

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| <b>Αποκλίνοσα νόηση</b> | <p>Σε αυτό το επίπεδο σκέψης δίνεται έμφαση στην ανάλυση της πληροφορίας και στη διάσπασή της στα επιμέρους στοιχεία που την απαρτίζουν, ώστε να διαφανούν η δομή και οι λειτουργικές σχέσεις που τη δομούν σε ένα σύνολο.</p> <p>4. Ανάλυση</p> <p>4.1. Διάκριση</p> <p>4.2. Οργάνωση</p> <p>4.3. Αποδόμηση</p> | <p>Σε αυτό το επίπεδο σκέψης, που είναι και το συνθετότερο, δίνεται έμφαση στη δημιουργική ικανότητα, τη σύνθεση, το συνδυασμό ή την αναδιοργάνωση των στοιχείων σε νέα μοτίβα και λειτουργικά σύνολα.</p> <p>5. Αξιολόγηση</p> <p>5.1. Έλεγχος</p> <p>5.2. Κρίση</p> <p>6. Σύνθεση</p> <p>6.1. Παραγωγή υποθέσεων</p> <p>6.2. Πνευματική ευλυγισία</p> <p>6.3. Επεξεργασία ιδεών</p> <p>6.4. Ορισμός προβλήματος</p> <p>6.5. Ενόραση</p> <p>6.6. Φαντασία</p> <p>6.7. Μετασχηματισμός</p> <p>6.8. Αναλογική σκέψη</p> <p>6.9. Παραγωγή/σύνθεση</p> |
|-------------------------|--|---|

Οι παρακάτω ερωτήσεις αντλήθηκαν από το βιβλίο του μαθητή της νεοελληνικής γλώσσας της πρώτης γυμνασίου και μπορούν να δοθούν ως παραδείγματα για την κάθε νοητική κατηγορία:

- Παραδείγματα για την κατηγορία Μνήμη:

*«Περίπου στα 1930...και τους τεχνίτες του»:* Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα του αποσπάσματος; (αναγνώριση, σελ. 94)

*Ποια είδη μουσείων μπορείτε να αναφέρετε από τον «ατελείωτο κατάλογο» που υπάρχει;* (ανάκληση, σελ. 100)

- Παραδείγματα για την κατηγορία Κατανόηση:

*Το τέλος της «Ιστορίας μιας φώκιας» σε ποιες σκέψεις σας οδηγεί για τη συνύπαρξη ανθρώπου και ζώου;* (συμπερασμός, σελ. 41)

*Μπορείτε να αποδώσετε με λόγο το μήνυμα της γελοιογραφίας;* (μετάφραση, σελ. 23)

*Γράψτε ρήματα τα οποία δηλώνουν τα συναισθήματα των παιδιών που παρακολουθούν μια παράσταση στη διπλανή φωτογραφία (ερμηνεία, σελ. 93)*

- Παραδείγματα για την κατηγορία Εφαρμογή:

*Αναζητήστε και άλλες παραγράφους στις ενότητες των βιβλίων της Ιστορίας, της Γε-*

ωγραφίας και των Μαθηματικών που διδάσκεσθε αυτήν την περίοδο και εντοπίστε σε αυτές τη θεματική πρόταση, τις λεπτομέρειες και την κατακλείδα (σελ. 35)

Περιγράψτε τι φάγατε σήμερα στο πρωινό σας, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα επίθετα που να αποδίδουν τις ιδιότητες των τροφίμων που καταναλώσατε (σελ. 65)

- Παραδείγματα για την κατηγορία Ανάλυση:

Προσέξτε στην περιληψη αυτή την εισαγωγή και τους τρόπους με τους οποίους το κείμενο αποκτά συνοχή. (οργάνωση, σελ. 53)

Χωρίστε τα ρήματα του κειμένου σε δύο ομάδες. Στην πρώτη κατατάξτε όσα δηλώνουν δράση των ηρώων και στη δεύτερη όσα εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. (διάκριση, σελ. 94)

Ποιες από τις λειτουργίες της εικόνας, τις οποίες διαβάσατε παραπάνω (Οι πρώτες μου γνώσεις για την πολυτροπικότητα), επιτελεί κάθε εικόνα από αυτές που συνοδεύουν τα κείμενα 12 και 13; (αποδόμηση, σελ. 57)

- Παραδείγματα για την κατηγορία Σύνθεση:

Στείλτε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα σ' ένα άλλο σχολείο και γράψτε ένα κείμενο-πρόταση για έναν πιο φιλελεύθερο κανονισμό στα σχολεία. (παραγωγή υποθέσεων, σελ. 33)

Σας δίνεται η αρχή μιας ιστορίας: «Το πλοίο ξεκίνησε, αν και ο καιρός ήταν πολύ κακός. Από την πρώτη στιγμή άρχισα να φοβάμαι. Κοιτούσα γύρω μου...». Συνεχίστε την ιστορία περιγράφοντας ένα φανταστικό επεισόδιο σε φουρτουνιασμένη θάλασσα. (επεξεργασία ιδεών, σελ. 51)

Η τάξη σας ετοιμάζει μια θεατρική παράσταση. Φτιάξτε μια πρόσκληση για όποιον ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει την παράστασή σας, δίνοντάς του όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. (παραγωγή/ σύνθεση, σελ. 97)

- Παραδείγματα για την κατηγορία Αξιολόγηση:

Σας φαίνεται φυσική/λογική η επιλογή του συγκεκριμένου χρόνου; (έλεγχος, σελ. 94)

Οργανώνεται στο σχολείο σας ένας μικρός ρητορικός διαγωνισμός-συζήτηση με θέμα: «Να εκδώσουμε έντυπη ή ηλεκτρονική εφημερίδα». Παρουσιάστε τις απόψεις σας σε ένα οργανωμένο προφορικό λόγο, με βάση το πλαίσιο που θα σας δώσει ο καθηγητής σας (κρίση, σελ. 37)

### 3. Αποτελέσματα

- Παρά τις προβλεπτικές κατοχυρώσεις των ΑΠΣ για ερωτήσεις πολλαπλών τύπων που θα αξιοποιούν ισότιμα κάθε πλευρά της νόησης και θα εισάγουν νέους τύπους σκέψης, εκείνο που διακρίνουμε στις εργασίες των γλωσσικών εγχειριδίων των δύο τάξεων είναι μια ανισομερής σχέση ανάμεσα στις νοητικές λειτουργίες που κλίνει υπέρ μιας χαμηλής και βασικής απαίτησης γνώσης που κρατά τους μαθητές εντός

της πληροφορίας και αποσκοπεί στην αφομοίωση της διδασκόμενης ύλης μέσα από απλούς τρόπους επεξεργασίας του υλικού (ασκήσεις αντικατάστασης, συμπλήρωσης καταλήξεων, απλού μετασχηματισμού, σωστού-λάθους, ορθογραφίας, αντιστοιχίσης, αναγνώρισης γραμματικών μονάδων και συντακτικού ρόλου...). Έτσι, υπερέχουν κατά πολύ (και μάλιστα σε ένα ποσοστό της τάξης του 35% - 564 εργασίες από σύνολο 1580) οι ασκήσεις κλειστού τύπου που απαιτούν χαμηλή πνευματική εμπλοκή και εξετάζουν κατά βάση τη μνημονική ή γνωστική ικανότητα των μαθητών.

- Επίσης μεγάλη έμφαση δίνεται και στην ικανότητα της κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας των ποικίλων γλωσσικών ερεθισμάτων (24% ή 380 εργασίες) και αμέσως μετά, αν και σε αρκετά χαμηλότερο ποσοστό (15% ή 234 εργασίες), στην ανάλυση των οργανωτικών δομών των κειμένων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τα καθιστούν ενιαία σύνολα λόγου με συνοχή και συγκεκριμένη δομή και λειτουργία. Τελευταίες προωθούνται οι σύνθετες και ανώτερες κατηγορίες σκέψης, αυτές δηλαδή της σύνθεσης, της αξιολόγησης και της προσωπικής εφαρμογής της γνώσης με ποσοστά που κυμαίνονται κάτω από το 11% των συνολικών εργασιών. Συγκεκριμένα, στις τρεις αυτές κατηγορίες ταξινομήθηκαν εκατόν εβδομήντα δύο (172 ή 11%), εκατόν είκοσι οχτώ (128 ή 8%) και εκατόν δύο (102 ή 7%) εργασίες αντίστοιχα.
- Παρατηρούμε λοιπόν ότι παρά τις προβλεπτικές ρυθμίσεις των ΑΠΣ για ανάπτυξη της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της επινοητικότητας των μαθητών, οι λειτουργίες αυτές προωθούνται σε τέτοιο μόνο βαθμό, ώστε οι αρχές της δημιουργικής μάθησης, που προσλαμβάνεται ολιστικά και σφαιρικά στη βάση της «πολυλογικής» σκέψης (Ξανθάκου, 2011, 113), υλοποιούνται μόνο μερικώς. Στον αποσπασματικό αυτό χαρακτήρα μάλιστα είναι συνεπή τα εγχειρίδια και των δύο τάξεων, καθώς προωθούν με την ίδια σχεδόν έμφαση την κάθε κατηγορία της πνευματικής δραστηριότητας, οι οποίες δεν απέχουν ανά τάξη περισσότερο από μια ποσοστιαία μονάδα. Μια σημαντική απόκλιση παρουσιάζεται μόνο στην καλλιέργεια της αναλυτικής-συνθετικής σκέψης, τον πυρήνα δηλαδή της δημιουργικής παραγωγής, με την αρχική διαπίστωση ότι στα εγχειρίδια της στ' δημοτικού οι δύο αυτές αποκλίνουσες πλευρές (η ανάλυση και η σύνθεση) προωθούνται με μια σχεδόν ισοδύναμη προοπτική (13% έναντι 12%), ενώ σε αυτά της μεγαλύτερης τάξης εμφανίζεται κατά πολύ η πρώτη σε βάρος της δεύτερης με διαφορά έξι ποσοστιαίων μονάδων (16% έναντι 10%).
- Παρά βέβαια τη διαφορά αυτή ανάμεσα στα εγχειρίδια των δύο τάξεων, παρατηρείται ένας μεγάλος βαθμός συμφωνίας όσον αφορά τις επιλογές τους, ώστε ο τρόπος υλοποίησης των επιδιώξεων και των αρχών τους δε φαίνεται να δημιουργεί χάσματα ή χαοτικές διαφορές στη βασική φιλοσοφία και τον τρόπο προσέγγισης

της γνώσης. Έτσι λοιπόν σε μία γενικότερη διατύπωση και βάσει διαδικασιών αναγωγής, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι και στα δύο εγχειρίδια υπερτερούν οι συγκλίνουσες εργασίες που έχουν μια αναμενόμενη και προκαθορισμένη απάντηση, ενεργοποιούν τη δύναμη της λογικής και περιορίζουν τη δράση των μαθητών σε στενές οδηγίες ή κοινότυπα προϊόντα (1046 εργασίες ή το 66% του συνόλου). Αντίθετα σημαντικά λιγότερες παρουσιάζονται οι αποκλίνουσες εργασίες, εκείνες που αφήνουν περιθώριο για πολλαπλές απαντήσεις και ατομικούς στοχασμούς, για πλάγιες και πολύπτυχες διαδρομές σκέψης (34% ή 534 εργασίες).

- Από αυτές τις συγκλίνουσες εργασίες της μίας λύσης, οι περισσότερες ανήκουν στο χώρο της χαμηλής πνευματικής παραγωγής, ενώ επίσης σημαντικό μέρος τους αφιερώνεται στην προσωπική ερμηνεία ή εφαρμογή των πληροφοριών, στη διατύπωση λογικών συμπερασμάτων, στην κατανόηση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος και ακόμη στη σύγκριση των γλωσσικών στοιχείων με βάση κοινά ή διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά. Βλέπουμε επομένως ότι κλίνουν περισσότερο στην παρατήρηση και την επαγωγική αντίληψη των κανόνων και των γλωσσικών σχέσεων και πολύ λιγότερο στην ανάπτυξη, αλλαγή ή αναδιάταξή τους, έστω και με βάση τις υποδείξεις της λογικής ή τον περιορισμό του παραδείγματος. Κατά συνέπεια, οι συγκλίνουσες ικανότητες που παραμελούνται σημαντικά είναι εκείνες της ταξινόμησης, της περίληψης, της μετατροπής των διδακτικών ερεθισμάτων σε άλλες μορφές αναπαράστασης και τέλος της προσωπικής επεξήγησης ενός κανόνα με χρήση ενός καθαρά νέου και ατομικού παραδείγματος. Οι ικανότητες δηλαδή που απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής των μαθητών και προϋποθέτουν ένα είδος μετασχηματισμού των δεδομένων.
- Στην ίδια λογική και όσον αφορά την αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών, αναφέραμε ήδη ότι αυτή προωθείται σε ένα μικρότερο βαθμό, ενώ, εάν εστιάσουμε μόνο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τύπου σκέψης, τότε θα δούμε ότι εκείνες οι επιμέρους ικανότητες που πλεονεκτούν είναι αυτές της διάκρισης σχέσεων, σκοπών και διαρθρωτικών στοιχείων, της αξιολογικής αποτίμησης ιδεών, λύσεων, επιλογών και προτάσεων και ακόμη του πρωτότυπου μετασχηματισμού γλωσσικών μερών και δημιουργικής παραγωγής νέων. Σε μικρότερο βαθμό, προωθούνται οι νοητικές λειτουργίες της φαντασίας, της πνευματικής ευχέρειας και της εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ εκείνες που παραμελούνται σημαντικά είναι αυτές που αναθρέφουν την ευαισθησία αλλά και την αντιληπτική προτίμηση των μαθητών στην πολύπλοκη και ασύμμετρη γνώση. Αυτές δηλαδή που ζητούν από τους μαθητές να διακρίνουν το ουσιαστικό από το επουσιώδες, να εντοπίσουν σφάλματα, προβλήματα και ασυνέχειες σε σύνολα γνώσεων και να σκεφθούν διαισθητικά, αναλογικά και προς πολλές κατευθύνσεις. Παρατηρούμε επομένως μια άνιση εφαρμογή της δημιουργικής – «πολυδρομικής» σκέψης (Ξανθάκου, 2011:114) και μια αποσπασματική προοπτική, όπου αυτή επιχειρείται.

#### 4. Συζήτηση-προτάσεις

Οι εργασίες λοιπόν με τις οποίες οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν και να κατακτήσουν τη γνώση και μαζί με αυτή τον κόσμο, είναι κατά κύριο λόγο τυπικές και κλειστές, δημιουργούν την εντύπωση ότι όλα έχουν μια δεδομένη απάντηση που μπορεί να βρεθεί στην ήσυχη λογική μιας «τακτοποιημένης» πραγματικότητας. Στόχος τους είναι κυρίως η πρόσληψη, απομνημόνευση και απλή εφαρμογή του γνωστικού υλικού μέσα από μονόδρομες προσεγγίσεις που υπακούν σε κανόνες και μπορούν εύκολα να οδηγήσουν σε λύσεις εάν το παράδειγμα ή το πρότυπο του βιβλίου ακολουθηθεί με συνέπεια.

Και βέβαια από τα εγχειρίδια -και μάλιστα περισσότερο σε αυτά της έκτης δημοτικού- δε λείπουν οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, οι συνεργατικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια με τις λέξεις, τα προβλήματα και τα διλήμματα που απαιτούν έρευνα και δύσκολες αποφάσεις. Αυτά όμως συνολικά καλύπτουν ένα μικρότερο ποσοστό στην αντιμετώπιση της γνώσης (34%), ώστε τις περισσότερες φορές οι μαθητές ακολουθούν γραμμικά το δρόμο της βεβαιότητας, αγνοώντας πολλές φορές το λαβύρινθο της ασάφειας. Στη γραμμική αυτή πορεία δεν ενεργοποιούν ισότιμα κάθε δυνατή πλευρά της σκέψης τους, αλλά υπερτερεί ο συγκλίνων λογικοαναλυτικός τρόπος προσέγγισης που μένει στο τι και το πώς: τι υπάρχει στη γλώσσα και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Η αναλυτική αυτή τάση μάλιστα εμφανίζεται όλο και περισσότερο όσο ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα και όσο κατ' αντιστοιχία οι συνθετικές δραστηριότητες υποχωρούν, ώστε ίσως να αποτυπώνεται η ανάγκη του σχολείου να αυξάνει σταδιακά την πολυπλοκότητα της γνώσης και κατ' επέκταση να απαιτεί από τους μαθητές μεγαλύτερη εξειδίκευση, ακρίβεια, έκταση και αναλυτικότητα στον τρόπο της προσέγγισής της. Όμως είδαμε ήδη ότι η γνώση και οι μεθοδολογικές της διαδικασίες δεν θα πρέπει να αντιστρατεύονται τις αρχές της δημιουργικότητας, αντίθετα θα πρέπει να τις αξιοποιούν και μάλιστα να αναπτύσσονται βάσει των προοπτικών της.

Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές εξασκούνται καλά στην πρότυπη γλώσσα, αφομοιώνουν τα σχέδια και τους κανόνες που τη συγκροτούν, διδάσκονται από παραδείγματα, συμπεραίνουν τις λειτουργικές σχέσεις, επιχειρούν προσωπικές περιγραφές και χρησιμοποιούν αποτελεσματικά σχήματα και δομές λόγου. Και βεβαίως όλα αυτά είναι όχι απλώς αποδεκτά αλλά και απαραίτητα προκειμένου για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, το ερώτημα όμως είναι: Τι γίνεται με το «πώς αλλιώς» και το «τι άλλο»; Τι γίνεται με την ευφάνταστη ανάπλαση των κειμενικών στοιχείων, τον κίνδυνο της παράτολμης υπόθεσης ή του ανορθόδοξου συνδυασμού, το παιχνίδι με τις ενδείξεις και τις ελλείψεις των προτάσεων, τη συνεξέταση μέσα από ποικίλες προοπτικές και προσωπικές επιλογές; Το εφτά τοις εκατό του υλικού των εγχειριδίων, δηλαδή εκατόν δύο (102) από το σύνολο των εργασιών, ζητά από τους μαθητές να εφαρμόσουν τη γνώση, να την αλλάξουν, να της προσθέσουν δεδομένα

χρησιμοποιώντας δοσμένες λέξεις ή καθοδηγούμενοι από μια πληροφορία ή ένα πρότυπο του βιβλίου. Μόνο όμως σαράντα μία (41) επιτρέπουν ελεύθερους μετασχηματισμούς που αφήνουν ανοιχτό το αποτέλεσμα και επιδέχονται πολλαπλές προσεγγίσεις.

Ταυτόχρονα, τριάντα τρεις εργασίες (33) ζητούν από τους μαθητές να ταξινομήσουν λέξεις, εκφράσεις και στοιχεία σε συγκεκριμένες κατηγορίες με βάση ένα και μόνο χαρακτηριστικό τους, ενώ μόλις δύο εμπλέκουν στη διεργασία αυτή πολλαπλά στοιχεία και διαφορετικά γνωρίσματα που αυξάνουν τον αριθμό των πιθανών λύσεων και αποκεντρώνουν την προσοχή των μαθητών σε περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά των δεδομένων. Στην ίδια λογική, η παραγωγή των σχέσεων (π.χ. συνώνυμα, αντίθετα κλπ.) αλλά και των συνεπειών-συμπερασμάτων απορρέουν κατά ένα μεγάλο ποσοστό από τη λογική ή τη γνώση των γεγονότων, ενώ η παραγωγή απίθανων σχέσεων, παράλογων συνεπειών, εκβάσεων και προοπτικών επιχειρείται σε μόλις οχτώ (8) εργασίες.

Έτσι, λοιπόν, φαίνεται ότι η ανοιχτότητα στην εμπειρία, η φιλοπερίεργη και ριψοκίνδυνη διάθεση, καθώς και η ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα, τα παράδοξα και τις ελλείψεις φαίνεται να αποτελούν μειονότητα στις επιδιώξεις των εγχειριδίων. Αντίθετα, τη θέση τους αυτή ανάμεσα στις δημιουργικές ικανότητες κατέχουν η ανάλυση και εξωτερική αξιολόγηση των γλωσσικών περιεχομένων, καθώς και η παραγωγή και ανασύνθεση των νέων ιδεών και προϊόντων.

Έτσι δίνεται άνιση έμφαση στις αναλυτικές, αξιολογικές και συνθετικές ικανότητες της δημιουργικής σκέψης, ενώ παραμερίζονται σημαντικά οι αντιληπτικές, κάτι που ίσως να αντανακλά την παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα σε δημιουργική και κριτική σκέψη και την απορρέουσα αντίληψη ότι η πρώτη συνεπάγεται μονοσήμαντα την πρωτοτυπία, τη σύνθεση, τη φαντασία ή την ελεύθερη παραγωγή. Όμως, δημιουργική σκέψη δεν είναι μόνο η σκέψη που μπορεί να εφευρίσκει ευφάνταστες ιδέες και αξιολογώντας τις να τις αξιοποιεί σε σπάνια προϊόντα και μοναδικά σύνολα, αλλά παράλληλα και μαζί με αυτές τις σπουδαίες λειτουργίες είναι και η σκέψη που μπορεί να αντιλαμβάνεται υψηλές και δυσδιάκριτες αποχρώσεις, που μπορεί με τη μεγαλύτερη άνεση να συνεξετάζει πλευρές της αντιφατικής πραγματικότητας και να επιλύει γνωστικές συγκρούσεις.

Προς αυτή λοιπόν την προοπτική θεωρούμε πώς θα πρέπει να ανακατευθυνθούν τα σχολικά εγχειρίδια και μάλιστα όχι μόνο αυτά που αφορούν στο αντικείμενο της γλώσσας, αλλά και αυτά που χρησιμοποιούνται σε όλα τα μαθήματα και σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Το δημιουργικό πνεύμα, όπως αυτό συλλαμβάνεται μέσα από τις σύγχρονες θεωρήσεις -ως παράγοντας μάθησης και πλήρης πνευματικής δράσης- οφείλει να αποτελεί την αφορμή, την ουσία αλλά και το επιστέγασμα κάθε διδακτικής ενέργειας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι νέες διαστάσεις της γνώσης,



οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές απαιτήσεις, η αναγκαιότητα της δημιουργικής αρωγής, δεν μπορούν παρά να μιλούν ανοιχτά για το πνεύμα αυτό, αξιώνοντας από το σχολείο ολιστικές πρακτικές που εφαρμόζονται με συνέπεια σε βάθος και σε έκταση. Το αίτημα αυτό μας γεννά φιλοδοξίες όχι μόνο ως προς τη μελλοντική πορεία των διδακτικών μέσων και των άλλων επιλογών, αλλά και για τις μελλοντικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας, επιθυμώντας να σταθεί το παρόν αφορμή για σκέψη, προβληματισμό, βελτίωση και συνέχεια (Μπαμπάλης, 2014). Προς την κατεύθυνση αυτή κρίνεται χρήσιμη αλλά και απαραίτητη: α. η γενίκευση της ερευνητικής προσπάθειας και σε άλλα γλωσσικά εγχειρίδια ή στα σχολικά εγχειρίδια γενικά ώστε να διερευνηθεί συστηματικά το σύνολο των διδακτικών μέσων ως προς την εφαρμογή των αρχών της δημιουργικής σκέψης και μάθησης και β. ο εμπλουτισμός και η επέκταση της έρευνας σε όλες τις πτυχές της δημιουργικής μάθησης, αλλά και στον τρόπο που επί της ουσίας χρησιμοποιούνται τα εγχειρίδια στη σχολική τάξη.

## Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Ε. Κατσαρού & Α. Μαγγανά, *Νεοελληνική γλώσσα, Α' Γυμνασίου* [Βιβλίο Μαθητή & Τετράδιο Εργασιών]. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Amabile, T. M. (1996) Creativity and innovation in organizations. *Harvard Business School*, note 9-396-240.
- Amabile, T. M. (1998) How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76 (5): 76-87
- Amabile, T. M. (2012) Componential theory of creativity. Harvard Business School working paper to appear in: Eric H. Kessler (Ed.) (2013), *Encyclopedia of Management Theory*. Sage Publications.
- Bailin, S. (1987) Critical and creative thinking. *Informal Logic*, 9(1): 23-30.
- Bink, M.L. & R.L. Marsh (2000) Cognitive regularities in creative activity. *Review of General Psychology*, 4(1):59-78.
- Bloom, B.S. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Carter, R. & M. McCarthy (2004) Talking, creating. Interactional language, creativity and context. *Applied Linguistics*, 25(1):62-88.
- Chomsky, N. (2009) *Cartesian Linguistics. A chapter in the history of rationalist thought*. Cambridge: Cambridge University Press (3rd ed.).
- Craft, A. (2001) *An analysis of research and literature on creativity in education*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority.

- Cropley, A.J. (1992) *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Fisher, R. (2004) What is creativity? In Fisher, R. & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum* 6–20. New York: Routledge.
- Ιορδανίδου, Α., Ν. Κανελλοπούλου, Ε. Κοσμά, Β. Κουταβά, Π. Οικονόμου & Κ. Παπαϊωάννου (2006) *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα* [Βιβλίο Μαθητή], (τ. 1, 2, 3), [Τετράδιο Εργασιών] (τ. 1, 2). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Gallagher, J.J. & M.J. Ascher (1963) A preliminary report on analyses of classroom interaction. *Merill-Palmer Quarterly*, 9 (1):183-194.
- Goodson, L.A. (2000) Teaching and learning strategies for complex thinking skills. In *Annual proceedings of selected research and development papers presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, 164-172.
- Jeffrey, B. (2006) Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3):399–414.
- Je rey, B. & A. Craft (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1):77–87.
- Καψάλης, Α. & Δ. Χαραλάμπους (2008) *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Krathwohl, D.R. (2002) A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41 (4):212-218.
- Littlejohn, A. (2011) The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 179-211.
- Littlewood, W. (2000) Task-Based learning of grammar. *Teaching Update*, 1: 40-57. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [jy.hpedu.gov.cn](http://jy.hpedu.gov.cn) (29/11/2013)
- MacKinnon, D. W. (1962) The nature and nurture of creative talent. *The American Psychologist*, 17:484-495.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Μπαμπάλης, Θ. (2014) *Από την Αγωγή στην Εκπαίδευση: Επισημάνσεις στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπρονίτης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- McComas, W.F. & L. Abraham (2005) *Asking more effective questions*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://cet.usc.edu/resources/teaching\\_learning/docs/Asking\\_Better\\_Questions.pdf](http://cet.usc.edu/resources/teaching_learning/docs/Asking_Better_Questions.pdf). (29/11/2013)
- N. 1566/85 (ΦΕΚ 167/τ. Α', 1985). Για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ξανθάκου, Γ. (2011) *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ξανθάκου, Γ., Μ. Καίλα & Β. Παπαβασιλείου (2015) «Φαντασία νεκρή φαντάσου» γιατί «με τις ξόβεργες μπορείς να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους», Αθήνα: Διάδραση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008) *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι- Γ. Γκέλμπεσης.
- Perkins, D. (1999) The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3): 6-11.
- Renzulli, J.S. (1992) A general theory for development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36(4):170-182.
- Rogers, C.R. (1963) The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy*, 1:17-26.
- Runco, M.A. (2003) Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3):317-324.
- Runco, M.A. (2008) Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56 (1):96-104.
- Runco, M. A. & I. Chand (1995) Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7:243-267.
- Sarraute, N. (1987) *L'ère du soupçon*. Paris: Gallimard.
- Sternberg, R.J. (2006) The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1): 87-98.
- Sternberg, R.J. & T.I. Lubart (1999) The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 3-15.
- Tannen, D. (2007) *Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press (2<sup>nd</sup> ed.).
- Taylor, I.A. (1975) A retrospective view of creativity investigation. In: I.A. Taylor & J.W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Torrance, E.P. (1963) The creative potential of children in the space age. In: E.P. Torrance (Ed.), *Education and the creative potential*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 3-15.
- Torrance, E.P. (1995) *Why fly. A Philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' (13/3/2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Xanthacou, Y., N. Stavrou & Th. Babalis (2013) Creativity-Innovative thinking. Tolerance in uncertainty: Views of undergraduate students in greek universities based on the faculty of their studies. *Creative Education*, 4(2):143-148.

Waters, A. (2006) Thinking and language learning. *ELT Journal*, 60(4):319-327.

Westby, E.L. & V.L. Dawson (1995) Creativity: Asset or burden in the classroom?. *Creativity Research Journal*, 8 (1):1-10.

Woods, P. (2001) Creative literacy. In: A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in education*. London: Continuum, 62-80.