

Η δημιουργικότητα ως γνωστικό, κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο: θεωρητικές προσεγγίσεις και η θέση της στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση

Νικόλαος Ε. Μυλωνάκης

Φιλολόγος, Υποψήφιος διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
nikosmyl@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αυτό εξετάζει τη δημιουργικότητα ως πολυδιάστατο και κοινωνικά διαμεσολαβημένο φαινόμενο στο πεδίο της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη δυναμική σχέση ανάμεσα στην τυπική και τη μη τυπική μάθηση. Μέσα από κριτική ανασύνθεση βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων -γνωστικών, κοινωνικοπολιτισμικών και συστημικών- αναδεικνύεται ότι η δημιουργικότητα δε συνιστά αποκλειστικά ατομική ικανότητα, αλλά αναπτύσσεται εντός συγκεκριμένων παιδαγωγικών, θεσμικών και πολιτισμικών πλαισίων. Η ανάλυση της τυπικής εκπαίδευσης καταδεικνύει τις εντάσεις που προκύπτουν από την τυποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό και τις περιορισμένες δυνατότητες παιδαγωγικού πειραματισμού, ενώ η διερεύνηση της μη τυπικής εκπαίδευσης αναδεικνύει τα συγκριτικά της πλεονεκτήματα ως προς τη συμμετοχικότητα, τη βιωματική μάθηση και την καλλιέργεια της δημιουργικής αυτονομίας. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη προτείνει τη μετάβαση από τη θεσμική διάκριση τυπικής-μη τυπικής εκπαίδευσης προς την έννοια ενός ενιαίου οικοσυστήματος δημιουργικής μάθησης, στο οποίο σχολείο, κοινότητα και πολιτισμικοί φορείς λειτουργούν συμπληρωματικά. Η δημιουργικότητα προσεγγίζεται, τελικά, ως θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή και ως κρίσιμος παράγοντας για την ανάπτυξη κριτικών, ενεργών και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών στον 21ο αιώνα.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργικότητα, Τυπική Εκπαίδευση, Μη Τυπική Εκπαίδευση, Καινοτομία, Εκπαιδευτικά Οικοσυστήματα, Δημιουργική Μάθηση, Δια Βίου Μάθηση.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συζήτηση για τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στην εκπαίδευση έχει ενταθεί τις τελευταίες δεκαετίες, σε στενή σύνδεση με τις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές που χαρακτηρίζουν τον 21ο αιώνα. Σε ένα περιβάλλον αυξανόμενης αβεβαιότητας, πολυπλοκότητας και ταχύτητας αλλαγών, η δημιουργικότητα τείνει να αντιμετωπίζεται όχι ως «προαιρετικό» συμπλήρωμα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ως κεντρική ικανότητα που συνδέεται με την προσαρμοστικότητα, την κριτική σκέψη και την ικανότητα επίλυσης σύνθετων,

ανοικτών προβλημάτων (Robinson, 2011). Παράλληλα, η έμφαση στην «οικονομία της γνώσης» και στην καινοτόμο επιχειρηματικότητα, σε συνδυασμό με την ανάγκη για τη διαμόρφωση ενεργών, συμμετοχικών και δημοκρατικών πολιτών, συγκλίνουν στη θέση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να καλλιεργούν συστηματικά τη δημιουργική ικανότητα του συνόλου των μαθητών/τριών και όχι μόνο μιας «χαρισματικής» μειονότητας.

Παρά τη γενικευμένη αναγνώριση της σημασίας της, η δημιουργικότητα παραμένει μια πολυσύνθετη και εν μέρει αμφιλεγόμενη έννοια ως προς τον ορισμό, τη φύση και τους μηχανισμούς της. Ήδη από την κλασική εργασία του J. P. Guilford (1950), η οποία ανέδειξε την αποκλίνουσα σκέψη ως διακριτή διάσταση της νοημοσύνης και άνοιξε τον δρόμο για τις ψυχομετρικές προσεγγίσεις της δημιουργικότητας, κατέστη σαφές ότι η παραδοσιακή εστίαση στη «συγκλίνουσα» επίλυση προβλημάτων δεν επαρκεί για την κατανόηση της δημιουργικής διαδικασίας. Στη συνέχεια, οι συστημικές θεωρίες της δημιουργικότητας, όπως εκείνη του Mihaly Csikszentmihalyi (1996), σηματοδότησαν μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το «δημιουργικό άτομο» προς ένα δυναμικό σύστημα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο, το πεδίο (επιστημονικό, καλλιτεχνικό ή επαγγελματικό) και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, υπογραμμίζοντας ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά αναγνωρίζεται και επικυρώνεται μέσα από κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες.

Σε αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο εγγράφεται και η έννοια της καινοτομίας, η οποία συνδέεται στενά, αλλά όχι ταυτοτικά, με τη δημιουργικότητα. Ενώ η δημιουργικότητα αφορά πρωτίστως τη γένεση νέων και κατάλληλων ιδεών, η καινοτομία παραπέμπει στη διαδικασία μέσω της οποίας οι ιδέες αυτές υλοποιούνται σε πρακτικές, προϊόντα ή διαδικασίες που οδηγούν στον μετασχηματισμό του υφιστάμενου πλαισίου (Amabile, 1993; Amabile, 1996). Υπό αυτή την έννοια, η δημιουργικότητα συνιστά αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την καινοτομία, καθώς η μετάβαση από την ιδέα στην εφαρμογή εξαρτάται από ένα πλέγμα θεσμικών, οργανωσιακών και πολιτισμικών παραγόντων, όπως η ηγεσία, οι δομές λήψης αποφάσεων, οι διαθέσιμοι πόροι και ο βαθμός ανοχής στο ρίσκο και στο λάθος.

Η τυπική εκπαίδευση, αν και σε επίπεδο ρητορικής και επίσημων κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζει τη σημασία της δημιουργικότητας, συχνά εμφανίζει δυσκολίες ως προς την ουσιαστική ενσωμάτωσή της στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Έρευνες και κριτικές μελέτες επισημαίνουν ως βασικά εμπόδια την έμφαση σε εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, την τυποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, τον περιορισμένο χρόνο για παιδαγωγικό πειραματισμό, καθώς και την έλλειψη συστηματικής και στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε δημιουργικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Craft, 2005; Beghetto & Plucker, 2006). Στο ίδιο πλαίσιο, οι Jeffrey & Woods (2003) ανέδειξαν ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας προϋποθέτει την ύπαρξη μιας «δημιουργικής σχολικής κουλτούρας», στην οποία η ευελιξία, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη προς τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες λειτουργούν ως αντίβαρο στις πιέσεις για τυποποιημένα και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αντίθετα, η μη τυπική εκπαίδευση -όπως αυτή αναπτύσσεται σε προγράμματα πολιτιστικής και καλλιτεχνικής αγωγής, σε δράσεις συμμετοχής παιδιών και νέων στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια που υλοποιούνται σε τοπικό ή κοινοτικό επίπεδο, καθώς και σε περιβαλλοντικά ή προγράμματα προσανατολισμένα στις επιστήμες και την τεχνολογία (STEM/STEAM)-

χαρακτηρίζεται από αυξημένη ευελιξία ως προς τη δομή και το περιεχόμενο, έντονο συμμετοχικό χαρακτήρα και έμφαση στη βιωματική και εμπειρική μάθηση. Τα μαθησιακά αυτά πλαίσια ευνοούν την ανάληψη πρωτοβουλιών, τον πειραματισμό και τη συγκρότηση ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων μέσα από δημιουργικές πρακτικές, επιτρέποντας στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να συνδέουν τη μαθησιακή εμπειρία με τις προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές τους αναφορές (Jeffrey & Woods, 2003; UNESCO, 2014). Η διάκριση, ωστόσο, ανάμεσα στην τυπική και τη μη τυπική μάθηση δεν είναι απόλυτη, καθώς πληθαίνουν οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που επιδιώκουν τη συστηματική διασύνδεση των δύο πεδίων μέσω συνεργασιών σχολικών μονάδων με πολιτιστικούς θεσμούς, μουσεία και οργανισμούς της κοινωνίας των πολιτών, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης αντίληψης για τη μάθηση ως κοινωνικά και πολιτισμικά ενταγμένη διαδικασία (UNESCO, 2024).

Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος του παρόντος άρθρου είναι διττός. Αφενός, επιδιώκει την κριτική ανασύνθεση των βασικών θεωρητικών ρευμάτων που προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα ως γνωστικό, κοινωνικοπολιτισμικό και οργανωσιακό φαινόμενο, αναδεικνύοντας τόσο τις συγκλίσεις όσο και τις εντάσεις που τα διατρέχουν. Αφετέρου, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η τυπική και η μη τυπική εκπαίδευση μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενός ενιαίου οικοσυστήματος μάθησης, ικανού να υποστηρίξει την ανάπτυξη δημιουργικών και καινοτόμων υποκειμένων σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδρομής. Με βάση τη διεθνή θεωρητική βιβλιογραφία, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη θεωρητική θεμελίωση μιας παιδαγωγικής της δημιουργικότητας, η οποία υπερβαίνει τα στενά όρια του σχολικού ωρολογίου προγράμματος και εγγράφεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διαβίου μάθησης.

► ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η μελέτη της δημιουργικότητας συγκροτεί διαχρονικά ένα ετερόκλητο και διεπιστημονικό πεδίο, στο οποίο συναντώνται η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία και οι πολιτισμικές σπουδές. Ήδη από τα μέσα του 20ού αιώνα, η συμβολή του J. P. Guilford (1950: 444–446) υπήρξε κομβική, καθώς ανέδειξε τη δημιουργικότητα ως έναν έως τότε σχετικά παραμελημένο τομέα της ψυχολογικής έρευνας και εισήγαγε τη διάκριση ανάμεσα στη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα σκέψη. Η αποκλίνουσα σκέψη, ως ικανότητα παραγωγής πολλαπλών, πρωτότυπων και συχνά απροσδόκητων λύσεων σε ανοικτά προβλήματα, αποτέλεσε για δεκαετίες τον βασικό δείκτη μέτρησης της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της ψυχομετρικής παράδοσης. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή, παρότι συνέβαλε καθοριστικά στην ανάδειξη του ρόλου των γνωστικών διεργασιών, αποδείχθηκε σταδιακά ανεπαρκής για την κατανόηση της πολυδιάστατης και συμφραστικά ενταγμένης φύσης του δημιουργικού φαινομένου.

Στο πλαίσιο των γνωστικών θεωρήσεων, η δημιουργικότητα προσεγγίζεται συχνά ως συνδυασμός επιμέρους ικανοτήτων, όπως η ευχέρεια, η πρωτοτυπία, η ευελιξία και η επεξεργασία της πληροφορίας. Η ερευνητική εστίαση στρέφεται σε διεργασίες όπως η αναδιάρθρωση του προβλήματος, η χρήση αναλογιών, η υπέρβαση λειτουργικών καθηλώσεων και η ανεκτικότητα στην αμφισημία. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση των μηχανισμών παραγωγής νέων ιδεών σε μικρο-επίπεδο, προσφέροντας παράλληλα εργαλεία για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης μαθητών/τριών και ενηλίκων (Runco & Jaeger, 2012). Ωστόσο,

η έμφαση στις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες τείνει να αποσυνδέει τη δημιουργικότητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου εκδηλώνεται, αντιμετωπίζοντάς την πρωτίστως ως ατομικό νοητικό χαρακτηριστικό.

Αντίθετα, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις της δημιουργικότητας, εμπνευσμένες σε μεγάλο βαθμό από το έργο του Lev Vygotsky, μετατοπίζουν το επίκεντρο της ανάλυσης από το άτομο στις μορφές διαμεσολαβημένης δράσης που αναπτύσσονται εντός ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένων περιβαλλόντων. Ο Vygotsky (2004: 9–18) προσεγγίζει τη δημιουργικότητα όχι ως προνόμιο μιας περιορισμένης ομάδας «προικισμένων» υποκειμένων, αλλά ως θεμελιώδη ανθρώπινη ικανότητα που εκδηλώνεται σε όλο το φάσμα της συμβολικής δραστηριότητας-από το παιδικό παιχνίδι έως την καλλιτεχνική και πολιτισμική παραγωγή. Η έμφαση δίνεται στη χρήση πολιτισμικών εργαλείων, όπως η γλώσσα, τα σύμβολα και οι τεχνολογίες, καθώς και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω των οποίων το άτομο μαθαίνει να ανασυνθέτει δημιουργικά την εμπειρία του κόσμου. Υπό αυτή την οπτική, η δημιουργικότητα νοείται όχι μόνο ως ατομική ικανότητα, αλλά και ως μορφή συμμετοχής σε κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένες πρακτικές λόγου και δράσης.

Οι συστημικές προσεγγίσεις της δημιουργικότητας επιχειρούν να γεφυρώσουν τις γνωστικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές οπτικές, αναγνωρίζοντας ότι η δημιουργική πράξη προκύπτει από την αλληλεπίδραση πολλαπλών παραγόντων και επιπέδων. Στο πλαίσιο αυτό, ο Mihaly Csikszentmihalyi (1996: 23-27) προτείνει το γνωστό συστημικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η δημιουργικότητα αναδύεται από τη δυναμική σχέση ανάμεσα στο άτομο, το πεδίο -δηλαδή το σύνολο των ειδικών και θεσμικών φορέων που αξιολογούν και επικυρώνουν τα δημιουργικά προϊόντα- και το ευρύτερο θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει τα κριτήρια του τι αναγνωρίζεται ως «δημιουργικό». Υπό αυτή την οπτική, μια δημιουργική ιδέα αποκτά κοινωνικό και πολιτισμικό νόημα μόνο στον βαθμό που αναγνωρίζεται και ενσωματώνεται από μια κοινότητα πρακτικής. Η προσέγγιση αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα γόνιμη για την ανάλυση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, καθώς αναδεικνύει τον ρόλο του σχολείου ως πεδίου διαμόρφωσης κανόνων, κωδίκων και κριτηρίων αναγνώρισης της δημιουργικής δράσης.

Συναφής προς τις συστημικές προσεγγίσεις είναι και η συμβολή της Teresa Amabile (1996), η οποία διαμορφώνει ένα κοινωνικοψυχολογικό μοντέλο δημιουργικότητας, τονίζοντας τη δυναμική αλληλεπίδραση τριών βασικών διαστάσεων: τη δυναμική αλληλεπίδραση τριών βασικών διαστάσεων: των τομέα-ειδικών δεξιοτήτων, των δημιουργικών δεξιοτήτων -όπως η ευελιξία σκέψης, η προθυμία ανάληψης ρίσκου και η ανεκτικότητα στην ασάφεια- και των κινήτρων, με ιδιαίτερη έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα. Το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο εντάσσεται το άτομο, μπορεί να ενισχύει ή να αναστέλλει τη δημιουργική έκφραση, γεγονός που καθιστά παράγοντες όπως το κλίμα της τάξης, οι πρακτικές αξιολόγησης και η σχολική κουλτούρα καθοριστικούς για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Amabile, 1993).

Περαιτέρω διεύρυνση της θεωρητικής συζήτησης προσφέρουν μοντέλα που διαφοροποιούν τη δημιουργικότητα σε επίπεδα. Το τετραεπίπεδο μοντέλο των Kaufman και Beghetto (2009) διακρίνει ανάμεσα στη “mini-c” δημιουργικότητα, τη “little-c”, τη “Pro-c” και τη “Big-C”. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τα σπάνια και εξαιρετικά δημιουργικά επιτεύγματα προς τις μικρής κλίμακας, καθημερινές δημιουργικές πρακτικές, οι οποίες είναι δυνητικά προσβάσιμες σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες

στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (Kaufman & Beghetto, 2009). Η δημιουργικότητα νοείται έτσι ως συνεχές, ενισχύοντας τον παιδαγωγικό προσανατολισμό προς τη συστηματική καλλιέργεια ενός ευρέος φάσματος δημιουργικών εκφράσεων και όχι αποκλειστικά προς την αναγνώριση ενός περιορισμένου «ταλαντούχου» δυναμικού (Craft, 2005).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής θεωρίας, η Craft (2005) εμβαθύνει περαιτέρω στην έννοια της “μικρής c” δημιουργικότητας, δίνοντας έμφαση στις καθημερινές αποφάσεις και πρωτοβουλίες των μαθητών/τριών που συμβάλλουν στην προσωπική τους ενδυνάμωση εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται σε θεαματικά έργα ή ανταγωνιστικές δραστηριότητες, αλλά αναγνωρίζεται και σε λιγότερο εμφανείς μορφές, όπως η επιλογή εναλλακτικής προσέγγισης, η διατύπωση διαφορετικής οπτικής ή η δημιουργική αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων. Η οπτική αυτή αναδεικνύει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως «διευκολυντή» μαθησιακών διαδικασιών που δημιουργεί συνθήκες ασφαλούς πειραματισμού και δημιουργικής συμμετοχής των μαθητών (Jeffrey & Craft, 2004).

Παράλληλα, ο Sawyer (2012), μαζί με άλλους ερευνητές που προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα ως κοινωνική και συλλογική διαδικασία, υπογραμμίζει τον αναδυόμενο και συνεργατικό χαρακτήρα της δημιουργικής πράξης. Η δημιουργικότητα νοείται ως ιδιότητα της δυναμικής ομάδων και κοινοτήτων πρακτικής και όχι αποκλειστικά ως επίτευγμα μεμονωμένων υποκειμένων (Sawyer, 2012). Η διάσταση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τη μη τυπική εκπαίδευση, όπου τα μαθησιακά περιβάλλοντα οργανώνονται συχνά γύρω από εργαστήρια, ομάδες έργου και κοινότητες ενδιαφέροντος, ευνοώντας τη συλλογική παραγωγή γνώσης και νοήματος (Wenger, 1998).

Μέσα από τις παραπάνω θεωρητικές διαφοροποιήσεις καθίσταται σαφές ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας υιοθετείται ένας λειτουργικός ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο η δημιουργικότητα νοείται ως η ικανότητα ατόμων και ομάδων να παράγουν ιδέες, προσεγγίσεις ή προϊόντα που είναι ταυτόχρονα πρωτότυπα και κατάλληλα σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς (Runco & Jaeger, 2012). Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό σημαίνει ότι μια μαθητική εργασία μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημιουργική όχι απλώς λόγω της διαφοροποίησής της, αλλά στον βαθμό που προσφέρει μια νοηματοδοτημένη και παιδαγωγικά γόνιμη προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου.

Η σύγκλιση των παραπάνω θεωρητικών ρευμάτων αναδεικνύει την ανάγκη για μια πολυεπίπεδη προσέγγιση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Σε μικρο-επίπεδο, το ενδιαφέρον εστιάζει στις γνωστικές διεργασίες των μαθητών· σε μεσο-επίπεδο, στους ρόλους και τις πρακτικές του/της εκπαιδευτικού, στο κλίμα της τάξης και στις μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας· σε μακρο-επίπεδο, στις εκπαιδευτικές πολιτικές, τα αναλυτικά προγράμματα και τις κυρίαρχες κοινωνικές αναπαραστάσεις για την εκπαιδευτική επιτυχία (Jeffrey & Woods, 2003; Craft, 2005; OECD, 2019).

Τέλος, κρίσιμη για τη συνέχεια της ανάλυσης είναι η διάκριση ανάμεσα στη δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα και στη δημιουργικότητα ως διαδικασία. Η παρούσα εργασία υιοθετεί μια συνθετική οπτική που επιδιώκει να ισορροπήσει τις δύο αυτές διαστάσεις, αναγνωρίζοντας ότι η δημιουργικότητα στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση συνιστά ταυτόχρονα διαδικασία μάθησης και αποτέλεσμα συγκεκριμένων παιδαγωγικών και οργανωσιακών επιλογών.

► ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η τυπική εκπαίδευση, ως θεσμικό σύστημα με μακρά ιστορική διαδρομή, χαρακτηρίζεται από μια διαρκή ένταση ανάμεσα στην ανάγκη για σταθερότητα, προβλεψιμότητα και τυποποίηση, αφενός, και στην αυξανόμενη πίεση για καινοτομία, ευελιξία και καλλιέργεια της δημιουργικότητας, αφετέρου. Τα σχολικά προγράμματα σπουδών, οι πρακτικές αξιολόγησης, οι θεσμικοί κανόνες και οι κυρίαρχες κοινωνικές προσδοκίες συγκροτούν ένα πλαίσιο που, από τη μία πλευρά, εξασφαλίζει δομή, συνέπεια και συγκρισιμότητα, αλλά, από την άλλη, ενδέχεται να περιορίζει την ενεργό, διερευνητική και δημιουργική μάθηση των μαθητών/τριών (Craft, 2005). Η κατανόηση αυτής της θεσμικής έντασης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διερεύνηση των δυνατοτήτων καλλιέργειας της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον και, κατ' επέκταση, για την αποτίμηση των όρων υπό τους οποίους η δημιουργική μάθηση μπορεί να μετασχηματιστεί σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ένα από τα συχνότερα καταγεγραμμένα φαινόμενα στη διεθνή βιβλιογραφία για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση είναι το λεγόμενο «παράδοξο της δημιουργικότητας». Ενώ οι εκπαιδευτικές πολιτικές και τα επίσημα κείμενα αναγνωρίζουν ρητά τη σημασία της δημιουργικής σκέψης ως κεντρικού μαθησιακού στόχου, οι καθημερινές σχολικές πρακτικές τείνουν συχνά να ενισχύουν τη συμμόρφωση, την τυποποίηση και την προσήλωση στην «ορθή» απάντηση (Beghetto & Kaufman, 2014). Οι εκπαιδευτικοί, αν και δηλώνουν πρόθυμοι να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, βρίσκονται αντιμέτωποι/ες με περιορισμούς που απορρέουν από την πίεση κάλυψης της ύλης, τις εξεταστικές απαιτήσεις και τη διαχείριση πολυπληθών μαθητικών τάξεων, γεγονός που δυσχεραίνει τη συστηματική καλλιέργειά της.

Η Craft (2005) επισημαίνει ότι το παράδοξο αυτό συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν τη δημιουργικότητα ως κάτι «μεγάλο», εξαιρετικό και σπάνιο, το οποίο θεωρείται ασύμβατο με τη ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας. Αντίθετα, η προσέγγιση της «μικρής δημιουργικότητας» (*little-c creativity*) αναδεικνύει τη δυνατότητα εκδήλωσης της δημιουργικότητας μέσα από καθημερινές μαθησιακές πρακτικές, όπως η διατύπωση ενός διαφορετικού συλλογισμού, η ανάπτυξη μιας εναλλακτικής ερμηνείας ή η επιλογή ενός μη συμβατικού τρόπου επίλυσης προβλήματος (Craft, 2005). Υπό αυτή την οπτική, το σχολείο δεν καλείται να «παράγει ιδιοφυΐες», αλλά να διαμορφώνει συνθήκες που επιτρέπουν την εκδήλωση πολλαπλών μορφών δημιουργικής έκφρασης από το σύνολο των μαθητών/τριών.

Παράλληλα, ο Sawyer (2012) υπογραμμίζει ότι η δημιουργικότητα στη σχολική τάξη δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομικό επίτευγμα, αλλά συχνά αναδύεται μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες είναι πιθανότερο να παράγουν πρωτότυπες και λειτουργικές ιδέες όταν συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες που προϋποθέτουν ανταλλαγή απόψεων, αμφισβήτηση και διαπραγμάτευση νοημάτων (Sawyer, 2012). Υπό αυτή την έννοια, το σχολείο καλείται να μετασχηματίσει το μαθησιακό περιβάλλον από χώρο παθητικής λήψης γνώσης σε χώρο δημιουργικής αλληλεπίδρασης και συλλογικής νοηματοδότησης.

Αναλυτικά προγράμματα, τυποποίηση και δημιουργικότητα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την καλλιέργεια ή, αντίστροφα, την αναστολή της δημιουργικότητας στο σχολικό πλαίσιο.

Η έντονη τυποποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η έμφαση στην «κάλυψη της ύλης» τείνουν να ευνοούν μορφές διδασκαλίας που προτάσσουν τη συμμόρφωση, τη μίμηση προτύπων και τη συγκλίνουσα σκέψη, εις βάρος της ελεύθερης διερεύνησης, του πειραματισμού και της πρωτοτυπίας (Robinson, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πιθανό να επιλέγουν ασφαλείς και προβλέψιμες διδακτικές πρακτικές όταν αντιλαμβάνονται ότι η αξιολόγησή τους συνδέεται κυρίως με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών σε τυποποιημένες εξετάσεις (Beghetto & Plucker, 2006).

Η προβληματική αυτή μπορεί να ερμηνευθεί περαιτέρω μέσα από το κοινωνικοψυχολογικό μοντέλο της Amabile (1996: 115–132), σύμφωνα με το οποίο τα συστήματα αξιολόγησης που στηρίζονται σε εξωτερικά κίνητρα και σε ισχυρές πιέσεις για επίδοση ενδέχεται να περιορίζουν τη δημιουργικότητα, καθώς μετατοπίζουν την εστίαση από την εσωτερική παρακίνηση προς την επίτευξη προκαθορισμένων αποτελεσμάτων (Amabile, 1993). Στο σχολικό πλαίσιο, η δυναμική αυτή συχνά οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στην αποφυγή του ρίσκου και στην επιλογή ασφαλών, προβλέψιμων λύσεων, αντί για την ανάπτυξη δημιουργικών και διερευνητικών προσεγγίσεων. Αντίθετα, πιο ευέλικτα προγράμματα σπουδών, τα οποία επιτρέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την οργάνωση δραστηριοτήτων βασισμένων σε έργα (*project-based learning*) και την κριτική ανάλυση σύνθετων θεμάτων, συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα μαθητικής δημιουργικότητας (OECD, 2019).

Σημαντική, τέλος, είναι η διάκριση που εισάγουν οι Jeffrey & Craft (2004) ανάμεσα στη «δημιουργική διδασκαλία» (*teaching creatively*) και στη «διδασκαλία για τη δημιουργικότητα» (*teaching for creativity*). Η πρώτη αναφέρεται στην καινοτόμο χρήση διδακτικών τεχνικών και μεθόδων, ενώ η δεύτερη στοχεύει ρητά στην ανάπτυξη της ίδιας της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών/τριών. Για να ενσωματωθεί ουσιαστικά η δημιουργικότητα στο σχολικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα καλείται να περιλαμβάνει τόσο ευκαιρίες για δημιουργικές μορφές διδασκαλίας όσο και σαφείς μαθησιακούς στόχους που σχετίζονται με τη δημιουργία, την επίλυση προβλημάτων και τον αναστοχασμό επί της μαθησιακής διαδικασίας.

Η αξιολόγηση ως παράγοντας ενίσχυσης ή αναστολής της δημιουργικότητας

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν από τους πλέον καθοριστικούς μηχανισμούς της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει σε βάθος τις μαθησιακές συμπεριφορές, τα κίνητρα και τις μορφές δημιουργικής έκφρασης των μαθητών. Οι τυποποιημένες εξετάσεις, οι οποίες απαιτούν συγκεκριμένες και προκαθορισμένες «σωστές» απαντήσεις, τείνουν να περιορίζουν την πρωτοτυπία, να ενισχύουν την παθητική αναπαραγωγή γνώσεων και να αποθαρρύνουν τη διερευνητική και αποκλίνουσα σκέψη (Sawyer, 2012). Αντίθετα, μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης που ενσωματώνουν αναστοχαστικές δραστηριότητες, portfolios, ανοικτές εργασίες και συνεργατικά projects συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης και δημιουργικής συμμετοχής των μαθητών/τριών (Beghetto & Kaufman, 2014).

Η δυναμική αυτή ερμηνεύεται περαιτέρω μέσα από το κοινωνικοψυχολογικό μοντέλο της Amabile (1996), σύμφωνα με το οποίο τα συστήματα αξιολόγησης που υποστηρίζουν την αυτονομία, τη μαθησιακή διαδικασία και την προσπάθεια -και όχι αποκλειστικά το τελικό αποτέλεσμα- συνδέονται με αυξημένη δημιουργική παραγωγή. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι μαθητές/τριες είναι περισσότερο πιθανό να αναλάβουν δημιουργικό ρίσκο, όταν γνωρίζουν ότι η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη όχι μόνο την

«ορθότητα» της απάντησης, αλλά και τη διαδικασία σκέψης, τη συνεργασία και τον βαθμό πρωτοτυπίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, τέλος, η πρωτοβουλία του OECD για την ένταξη της «δημιουργικής σκέψης» στο πλαίσιο αξιολόγησης του PISA (OECD, 2019). Η προσπάθεια ανάπτυξης δεικτών και σεναρίων αξιολόγησης της δημιουργικότητας αντανakλά μια ευρύτερη διεθνή τάση προς την αναγνώριση της δημιουργικής ικανότητας ως κεντρικού μαθησιακού αποτελέσματος. Παρότι η τυποποιημένη αξιολόγηση της δημιουργικότητας εγείρει σημαντικά θεωρητικά και παιδαγωγικά ζητήματα, συνιστά ταυτόχρονα ένδειξη της αυξανόμενης σημασίας που αποδίδεται στη δημιουργική μάθηση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και το σχολικό κλίμα

Η σχετική έρευνα συγκλίνει στο ότι ο/η εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (Jeffrey & Woods, 2003). Η στάση του/της απέναντι στη μάθηση, οι προσδοκίες που διαμορφώνει για τους/τις μαθητές/τριες, ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας και διαχείρισης των αλληλεπιδράσεων στην τάξη, καθώς και η ανταπόκρισή του/της στο λάθος, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού κλίματος που μπορεί είτε να ενισχύει είτε να αναστέλλει τη δημιουργική έκφραση.

Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών/τριών, ενθαρρύνουν τον πειραματισμό και την ανάληψη δημιουργικού ρίσκου, αποδέχονται την ύπαρξη πολλαπλών λύσεων, δίνουν χώρο στη συνεργασία και αξιοποιούν ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργική μάθηση (Craft, 2005; Sawyer, 2012). Οι πρακτικές αυτές συνδέονται με μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως περιθωριακή ή περιστασιακή δραστηριότητα.

Παράλληλα, κρίσιμος αναδεικνύεται και ο ρόλος του σχολικού κλίματος στο σύνολό του. Σχολεία που υιοθετούν κουλτούρα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, επαγγελματικής μάθησης και δεκτικότητας σε νέες ιδέες τείνουν να ευνοούν την ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών. Το «δημιουργικό σχολείο», όπως το περιγράφουν οι Jeffrey & Woods (2003), δεν περιορίζεται στην ύπαρξη μεμονωμένων δημιουργικών δραστηριοτήτων, αλλά χαρακτηρίζεται από την ενσωμάτωση της καινοτομίας στην καθημερινή λειτουργία, στους θεσμικούς ρόλους, στις σχέσεις και στις αξίες που διαπερνούν την εκπαιδευτική κοινότητα.

Περιορισμοί και δυνατότητες μετασχηματισμού

Παρότι τα εμπόδια για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στην τυπική εκπαίδευση είναι υπαρκτά -όπως η τυποποίηση, ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης και οι περιορισμοί χρόνου και πόρων- η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ταυτόχρονα σημαντικές δυνατότητες μετασχηματισμού του σχολικού πλαισίου. Έρευνες δείχνουν ότι η δημιουργικότητα ευνοείται σε περιβάλλοντα όπου υιοθετούνται παιδαγωγικές προσεγγίσεις βασισμένες σε έργα και διερεύνηση, αξιοποιείται η διαθεματικότητα και ο προσανατολισμός STEAM, εντάσσονται η τέχνη και ο πολιτισμός στο αναλυτικό πρόγραμμα, αναπτύσσονται συνεργασίες με φορείς εκτός σχολείου και ενισχύονται επαγγελματικές κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών (Deasy, 2002; Sefton-Green et al., 2011).

Η μετάβαση προς τέτοια «οικοσυστήματα δημιουργικής μάθησης» προϋποθέτει αλλαγές όχι μόνο στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής, αλλά και στη θεσμική οργάνωση και την κουλτούρα του σχολείου. Στο σημείο αυτό, η σύνδεση της τυπικής με τη μη τυπική εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς τα μη τυπικά πλαίσια μπορούν να προσφέρουν μεγαλύτερη ευελιξία, βιωματικό χαρακτήρα και κοινότητες πρακτικής, στοιχεία που συχνά απουσιάζουν από την τυπική σχολική δομή (Wenger, 1998).

► ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

Η μη τυπική εκπαίδευση κατέχει ιδιαίτερη θέση στη σύγχρονη συζήτηση για τη δημιουργικότητα, καθώς συνιστά ένα πεδίο μάθησης στο οποίο οι εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν οργανώνονται πρωτίστως με βάση τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης και τις συνακόλουθες αξιολογικές πρακτικές που ευνοούν την τυποποίηση και τη συγκλίνουσα σκέψη, αλλά γύρω από τη συνέργεια, τον πειραματισμό, τη βιωματική συμμετοχή και την προσωπική έκφραση των συμμετεχόντων/ουσών. Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, η μη τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει δομημένες μαθησιακές δραστηριότητες που δεν εντάσσονται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά διαθέτουν σαφείς στόχους, οργανωμένο περιεχόμενο και αναγνωρίσιμα μαθησιακά αποτελέσματα (UNESCO, 2014). Σε σύγκριση με την τυπική εκπαίδευση, τα πλαίσια αυτά χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη δομή και τις μεθόδους, καθώς και από αυξημένη δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα πολιτισμικά συμφραζόμενα των συμμετεχόντων/ουσών.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της μη τυπικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν άμεση συνάφεια με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της δημιουργικότητας. Μελέτες που εστιάζουν στη μάθηση σε καλλιτεχνικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα αναδεικνύουν τη συμμετοχικότητα, την αυτονομία και την ελευθερία πειραματισμού ως καθοριστικούς παράγοντες ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης (Jeffrey & Woods, 2003; UNESCO, 2014).

Ένα από τα θεμελιώδη γνωρίσματα της μη τυπικής μάθησης είναι η εθελοντική συμμετοχή. Σε αντίθεση με το σχολικό πλαίσιο, όπου η συμμετοχή είναι υποχρεωτική, τα μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στηρίζονται στον αυτοκαθορισμό των συμμετεχόντων/ουσών, γεγονός που ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση (*intrinsic motivation*). Η εσωτερική παρακίνηση έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμη προϋπόθεση για τη δημιουργικότητα, καθώς ευνοεί την ανάληψη ρίσκου, τον πειραματισμό και την ανάπτυξη πρωτότυπων ιδεών (Amabile, 1996).

Παράλληλα, η μη τυπική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αυξημένη ευελιξία ως προς το περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους. Οι μαθησιακές δραστηριότητες μπορούν να προσαρμόζονται δυναμικά στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των συμμετεχόντων, επιτρέποντας τον ανασχεδιασμό τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Η ευελιξία αυτή δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν τη δημιουργική διερεύνηση και τη δοκιμή εναλλακτικών προσεγγίσεων (Martinez & Stager, 2013).

Επιπλέον, τα μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης ευνοούν βιωματικές και ολιστικές μορφές μάθησης. Η συμμετοχή σε καλλιτεχνικά εργαστήρια, θεατρικές ομάδες, μουσεία, περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή εργαστήρια δημιουργικότητας

(*makerspaces*) επιτρέπει την ενσωμάτωση πολλαπλών τρόπων έκφρασης - σωματικών, λεκτικών, εικαστικών, τεχνικών και ψηφιακών- στοιχείο που συγκλίνει με σύγχρονες αντιλήψεις της δημιουργικότητας ως πολυτροπικού και ενσωματωμένου (*embodied*) φαινομένου (Deasy, 2002; Sawyer, 2012).

Τέλος, πολλά μη τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα λειτουργούν ως κοινότητες πρακτικής (*communities of practice*), μέσα στις οποίες η μάθηση και η δημιουργικότητα αναδύονται μέσω της συμμετοχής, της συνεργασίας και της ανταλλαγής τεχνικών, ιδεών και κριτικού αναστοχασμού (Wenger, 1998). Σε αυτά τα πλαίσια, η δημιουργικότητα δεν εμφανίζεται ως ατομικό επίτευγμα, αλλά ως συλλογική και κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία, στοιχείο ιδιαίτερα εμφανές σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης για παιδιά και νέους, πολιτιστικά έργα και εργαστήρια STEM/STEAM (Council of Europe & European Commission, 2015).

Μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης που ευνοούν τη δημιουργικότητα

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικά έναν από τους κατεξοχήν χώρους καλλιέργειας της δημιουργικότητας, ιδίως στο πλαίσιο της μη τυπικής μάθησης. Έρευνες δείχνουν ότι η συμμετοχή παιδιών και νέων σε δραστηριότητες όπως η ζωγραφική, το θέατρο, η δημιουργική γραφή, η μουσική και ο χορός συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη της φαντασίας και της πρωτοτυπίας, αλλά και στην ενίσχυση μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που συνδέονται με τη δημιουργική σκέψη (Deasy, 2002). Στα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά εργαστήρια, η δημιουργικότητα εκδηλώνεται μέσα από τη δυνατότητα των συμμετεχόντων/ουσών να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες, να πειραματιστούν με υλικά και συμβολικές μορφές, να συνεργαστούν και να αναστοχαστούν πάνω στα βιώματά τους.

Στο ίδιο πνεύμα, το πρόσφατο πλαίσιο της UNESCO για την εκπαίδευση στον πολιτισμό και τις τέχνες υπογραμμίζει ότι η καλλιτεχνική και πολιτιστική εκπαίδευση ενισχύει τη μαθησιακή συμμετοχή, συμβάλλει στη συγκρότηση της ταυτότητας και προάγει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (UNESCO, 2024). Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη δεν αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά ως παιδαγωγικό πεδίο που ευνοεί τη δημιουργική διερεύνηση και τη νοηματοδότηση της εμπειρίας.

Τα εργαστήρια δημιουργικότητας, τα FabLabs και τα εργαστήρια STEM/STEAM έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια σε σημαντικά περιβάλλοντα μη τυπικής δημιουργικής μάθησης, ιδίως στο πεδίο της τεχνολογίας και του σχεδιασμού (Martinez & Stager, 2013). Σε αυτά τα πλαίσια, οι συμμετέχοντες/ουσες συμμετέχουν σε διαδικασίες σχεδιασμού, κατασκευής, δοκιμής και αναθεώρησης, συχνά ακολουθώντας κυκλικές λογικές δημιουργικού σχεδιασμού (*design thinking*). Η δημιουργικότητα αναδύεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ιδέες, υλικά και εργαλεία, γεφυρώνοντας τη θεωρητική κατανόηση με την πρακτική εφαρμογή.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζουν τα προγράμματα STEAM, τα οποία ενσωματώνουν την τέχνη στις επιστήμες και την τεχνολογία, ενισχύοντας τη διαθεματική και συνθετική σκέψη. Η σύνδεση της λογικής ανάλυσης με την αισθητική διερεύνηση και της τεχνικής γνώσης με τη φαντασιακή σύλληψη δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη δημιουργικών προσεγγίσεων σε σύνθετα προβλήματα (UNESCO, 2024).

Στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης που αφορά την εργασία με τη νεολαία (*youth work*) και τα κοινοτικά προγράμματα μάθησης, η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ως βασικό εργαλείο ενδυνάμωσης, κοινωνικής συμμετοχής και ενεργού πολιτειότητας. Ιδίως στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη νεολαία, τα προγράμματα αυτά προσφέρουν στους νέους τη δυνατότητα να εμπλακούν σε πραγματικά κοινωνικά ζητήματα, να συνεργαστούν με ομοτίμους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να σχεδιάσουν παρεμβάσεις με άμεση απήχηση στην τοπική ή ευρύτερη κοινότητα (Council of Europe & European Commission, 2015; Council of the European Union, 2020).

Στα περιβάλλοντα αυτά, η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται στην παραγωγή πρωτότυπων ιδεών ή δράσεων, αλλά αποκτά σαφή κοινωνική και πολιτισμική διάσταση, καθώς συνδέεται με τη διαμόρφωση ταυτότητας, τη συλλογική δράση και τον δημοκρατικό μετασχηματισμό. Μέσα από τη συμμετοχή σε κοινοτικές πρωτοβουλίες, οι νέοι καλούνται να συνδυάσουν τη φαντασία με την κοινωνική ευθύνη, αναπτύσσοντας μορφές δημιουργικότητας που είναι ταυτόχρονα προσωπικές, συνεργατικές και κοινωνικά νοηματοδοτημένες.

Παιδαγωγική της μη τυπικής δημιουργικότητας

Στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, η δημιουργικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοτελές διδακτικό αντικείμενο, αλλά καλλιεργείται έμμεσα μέσα από εμπειρίες μάθησης και συμμετοχής. Η παιδαγωγική της μη τυπικής δημιουργικότητας εδράζεται σε προσεγγίσεις που προκρίνουν τη δράση, τον αναστοχασμό και τη συλλογική νοηματοδότηση της εμπειρίας, συγκλίνοντας με θεωρίες βιωματικής μάθησης και κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις της γνώσης.

Κεντρικό στοιχείο της εν λόγω παιδαγωγικής προσέγγισης αποτελεί η μάθηση μέσω πράξης (*learning by doing*). Σε συνάφεια με τις θεωρητικές θέσεις του Dewey και το μοντέλο της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984), η μάθηση νοείται ως ενεργητική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας οι συμμετέχοντες/ουσες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν πειραματισμό, προσπάθεια και επίλυση προβλημάτων. Η ενεργός συμμετοχή στις δράσεις, σε συνδυασμό με την εμπειρική διερεύνηση, διαμορφώνει ένα πρόσφορο παιδαγωγικό περιβάλλον για την καλλιέργεια δημιουργικών τρόπων σκέψης και δράσης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης ο αναστοχασμός (*reflection*), ο οποίος λειτουργεί ως μηχανισμός μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση. Μέσα από συστηματικό αναστοχασμό γύρω από τις επιλογές, τα λάθη, τις εναλλακτικές δυνατότητες και τις πολλαπλές ερμηνείες, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να επανεξετάσουν τη δράση τους και να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση των δημιουργικών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται (Kolb, 1984).

Παράλληλα, η παιδαγωγική της μη τυπικής εκπαίδευσης δίνει έμφαση στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος ψυχολογικής ασφάλειας, στο οποίο το λάθος αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής και δημιουργικής διαδικασίας. Η απουσία κυρωτικών μορφών αξιολόγησης και η αποδοχή της αποτυχίας ως ευκαιρίας μάθησης ενθαρρύνουν τον πειραματισμό και την ανάληψη δημιουργικού ρίσκου, στοιχεία που αναγνωρίζονται ως κρίσιμα για τη δημιουργικότητα (Edmondson, 1999).

Τέλος, η συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής αποτελεί βασικό άξονα της μη τυπικής δημιουργικής μάθησης. Η συνεργασία με άλλους, η ανταλλαγή τεχνικών, ιδεών

και ανατροφοδότησης, καθώς και ο διάλογος γύρω από δημιουργικά έργα, ενισχύουν τη συλλογική διάσταση της δημιουργικότητας και αναδεικνύουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης (Wenger, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργικότητα προκύπτει όχι μόνο από την ατομική έκφραση, αλλά από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ υποκειμένων, πρακτικών και πολιτισμικών συμφραζομένων.

Σε σύγκριση με την τυπική εκπαίδευση, η μη τυπική μάθηση εμφανίζει ορισμένα διακριτά χαρακτηριστικά που ευνοούν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Η μεγαλύτερη ευελιξία στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, η απουσία πίεσης για κάλυψη προκαθορισμένης ύλης και η δυνατότητα πειραματισμού χωρίς τον φόβο αξιολόγησης υψηλού ρίσκου δημιουργούν συνθήκες που ενισχύουν τη δημιουργική εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών. Παράλληλα, η έμφαση στη διαθεματικότητα και στις πολυτροπικές μορφές έκφρασης επιτρέπει τη σύνδεση γνωστικών, συναισθηματικών και σωματικών διαστάσεων της μάθησης, στοιχείο που συνάδει με σύγχρονες αντιλήψεις της δημιουργικότητας ως σύνθετου και ενσωματωμένου φαινομένου.

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η λειτουργία των μη τυπικών μαθησιακών πλαισίων ως κοινοτήτων δημιουργικής πρακτικής, όπου η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και η συλλογική επίλυση προβλημάτων αποτελούν κεντρικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας. Η σύνδεση των δραστηριοτήτων με πραγματικά κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα ενισχύει τη νοηματοδότηση της μάθησης και προσδίδει στη δημιουργικότητα κοινωνική και συμμετοχική διάσταση, η οποία συχνά είναι δυσκολότερο να καλλιεργηθεί στο αυστηρά δομημένο σχολικό πλαίσιο.

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι όσοι συμμετέχον σε προγράμματα σχετικά με την τέχνη, τον πολιτισμό ή STEM στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δημιουργικής συμμετοχής, αυτονομίας και συνεργατικής δεξιότητας, χαρακτηριστικά τα οποία συχνά περιορίζονται από θεσμικούς και οργανωσιακούς παράγοντες στην τυπική εκπαίδευση (Deasy, 2002; UNESCO, 2014; UNESCO, 2024).

► ΣΥΓΚΛΙΣΗ ΤΥΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΕΝΙΑΙΟ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η συζήτηση για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση έχει μετατοπιστεί τα τελευταία χρόνια από το δίπολο «τυπικής–μη τυπικής μάθησης» προς την έννοια ενός οικοσυστήματος μάθησης (*learning ecosystem*), στο πλαίσιο του οποίου πολλαπλά περιβάλλοντα, πρακτικές και θεσμοί συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν, υποστηρίζοντας τη μαθησιακή και δημιουργική ανάπτυξη των υποκειμένων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Σύμφωνα με τη UNESCO, η δημιουργικότητα και η πολιτισμική μάθηση ενισχύονται όταν το σχολείο συνδέεται οργανικά με την κοινότητα, τους πολιτιστικούς οργανισμούς, τους χώρους τέχνης και επιστήμης και, ευρύτερα, με το κοινωνικό περιβάλλον της μάθησης (UNESCO, 2014; UNESCO, 2024).

Υπό αυτό το πρίσμα, η διάκριση ανάμεσα στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση, παρότι θεσμικά και ιστορικά σημαντική, δεν επαρκεί πλέον για να περιγράψει τις πραγματικές συνθήκες μάθησης και δημιουργικής ανάπτυξης στον 21ο αιώνα. Οι μαθητές/τριες κινούνται διαρκώς ανάμεσα σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως το σχολείο, το οικογενειακό περιβάλλον, οι ψηφιακές πλατφόρμες, τα μουσεία, οι πολιτιστικοί σύλλογοι, οι χώροι δημιουργικής μάθησης και οι κοινότητες νέων. Η συνεχής αυτή ροή μαθησιακών εμπειριών συγκροτεί ένα σύνθετο

πεδίο, στο οποίο τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης αμβλύνονται και η αλληλεπίδραση με μη τυπικά πλαίσια αποκτά ουσιώδη παιδαγωγική σημασία (OECD, 2018; OECD, 2019).

Η έννοια του οικοσυστήματος δημιουργικής μάθησης επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αναγνωρίζοντας ότι η δημιουργικότητα δεν καλλιεργείται αποκλειστικά εντός ενός θεσμικού πλαισίου, αλλά αναδύεται μέσα από τη διασύνδεση διαφορετικών μαθησιακών χώρων, πρακτικών και κοινωνικών σχέσεων. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως κεντρικός χώρος συντονισμού και υποστήριξης της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, όχι μέσω αποσπασματικών «προσθηκών» στο πρόγραμμα, αλλά μέσω ενός συστηματικού ανοίγματος προς συμπληρωματικά μαθησιακά πεδία και παιδαγωγικές πρακτικές.

Η σύγκλιση τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης δε συνιστά απλή συνεργασία ή επικουρικότητα, αλλά προϋποθέτει αναστοχασμό γύρω από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τις παιδαγωγικές λογικές και τις οργανωσιακές δομές που ρυθμίζουν τη μάθηση. Κατ' επέκταση, το σχολείο καλείται να διαμορφώσει όρους συνέχειας και συνοχής ανάμεσα σε εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός των ορίων του, ώστε η δημιουργική μάθηση να αποκτά διάρκεια, κλιμάκωση και σαφή παιδαγωγική προοπτική.

Οι μη τυπικοί φορείς μάθησης -όπως πολιτιστικά κέντρα, οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, χώροι τέχνης, επιστημονικά εργαστήρια, φορείς νεολαίας και τοπικές κοινότητες- μπορούν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο ως συνεργαζόμενοι εταίροι του σχολείου στο πλαίσιο ενός ευρύτερου οικοσυστήματος δημιουργικής μάθησης. Τα περιβάλλοντα αυτά προσφέρουν συνθήκες που ευνοούν τον πειραματισμό, τη δημιουργική έκφραση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από τη δράση, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών.

Οι Jeffrey & Woods (2003) τεκμηριώνουν ότι η σύμπραξη σχολείου και κοινότητας μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία «δημιουργικών ζωνών μάθησης», στις οποίες οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν αυθεντικές προκλήσεις και παράγουν έργα με νόημα και απήχηση πέρα από τα όρια του σχολικού πλαισίου. Σε τέτοιες ζώνες, η δημιουργικότητα συνδέεται με πραγματικά κοινωνικά συμφραζόμενα και αποκτά χαρακτηριστικά συμμετοχικό και κοινωνικά νοηματοδοτημένο.

Παράλληλα, χώροι δημιουργικής και τεχνολογικής μάθησης και εργαστήρια STEM/STEAM, που συχνά λειτουργούν εκτός της τυπικής σχολικής δομής, προσφέρουν πρόσβαση σε υλικά, τεχνολογίες και εξειδικευμένη γνώση που δεν είναι πάντοτε διαθέσιμα στο σχολείο (Martinez & Stager, 2013). Η αυξημένη αυτή υλική και γνωστική υποστήριξη, σε συνδυασμό με την οργανωτική ευελιξία των μη τυπικών πλαισίων, δημιουργεί νέες δυνατότητες για την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και καινοτόμων μαθησιακών πρακτικών.

Εμπόδια στη σύγκλιση των δύο μορφών μάθησης

Παρά τα τεκμηριωμένα οφέλη της σύγκλισης τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, η πραγμάτωσή της στην εκπαιδευτική πράξη συναντά σημαντικά εμπόδια. Κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν οι διοικητικές και θεσμικές δυσκαμψίες του σχολικού συστήματος, όπως τα άκαμπτα ωρολόγια προγράμματα, οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος και οι κανονιστικές απαιτήσεις που δυσχεραίνουν τη συστηματική

συνεργασία με εξωτερικούς φορείς. Παράλληλα, η απουσία σταθερής θεσμικής υποστήριξης για διατομεακές συνέργειες καθιστά πολλές συνεργασίες αποσπασματικές και εξαρτημένες από την ατομική πρωτοβουλία εκπαιδευτικών ή οργανισμών.

Σημαντικό εμπόδιο αποτελούν επίσης οι ανισότητες στην πρόσβαση σε πόρους, υποδομές και ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες επηρεάζουν τόσο τα σχολεία όσο και τους μη τυπικούς φορείς. Σε αυτό το πλαίσιο, η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνεργατικά και διαθεσμικά μοντέλα μάθησης, καθώς και οι διαφορές στην παιδαγωγική κουλτούρα ανάμεσα στο σχολείο και τους μη τυπικούς φορείς, συχνά δυσχεραίνουν την ανάπτυξη κοινών παιδαγωγικών στόχων και πρακτικών (Sefton-Green et al., 2011).

Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου οι συνεργασίες εκκινούν με έντονο ενδιαφέρον και δημιουργική δυναμική, η παγίωσή τους σε βάθος χρόνου παραμένει δύσκολη. Η έλλειψη θεσμικών δομών και σταθερών μηχανισμών υποστήριξης υπονομεύει τη βιωσιμότητα των δράσεων και περιορίζει τη δυνατότητα ενσωμάτωσής τους σε μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές πολιτικές (UNESCO, 2014).

Προς ένα ενιαίο οικοσύστημα δημιουργικής μάθησης

Η θεωρητική και πολιτική συζήτηση των τελευταίων ετών γύρω από τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση προσανατολίζεται όλο και περισσότερο προς την έννοια των οικοσυστημάτων δημιουργικής μάθησης, στο πλαίσιο των οποίων η τυπική και η μη τυπική εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζονται ως διακριτά ή ανταγωνιστικά πεδία, αλλά ως αλληλοσυμπληρούμενες συνιστώσες μιας ενιαίας μαθησιακής εμπειρίας (OECD, 2018; OECD, 2019). Ένα τέτοιο οικοσύστημα προϋποθέτει τη δυνατότητα ομαλής μετάβασης των μαθητών/τριών ανάμεσα σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα -από το σχολείο σε κοινότητες πρακτικής, ψηφιακά περιβάλλοντα, χώρους τέχνης και επιστήμης- χωρίς να διαρρηγνύεται η συνέχεια της μάθησης.

Κεντρικό χαρακτηριστικό ενός ενιαίου οικοσυστήματος δημιουργικής μάθησης είναι η ύπαρξη κοινών παιδαγωγικών αρχών που διαπερνούν τα διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια. Η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται σε εξειδικευμένες δραστηριότητες ή προγράμματα, αλλά λειτουργεί ως θεμελιώδης παιδαγωγική βάση της διδασκαλίας και της μάθησης, ανεξάρτητα από τον θεσμικό χώρο στον οποίο αυτές λαμβάνουν χώρα. Παράλληλα, η ανάπτυξη συνεργατικών δομών ανάμεσα σε σχολεία, πολιτιστικούς οργανισμούς, πανεπιστήμια και φορείς νεολαίας του χώρου της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως κρίσιμη προϋπόθεση για τον συντονισμό στόχων, πρακτικών και μαθησιακών εμπειριών (Council of the European Union, 2020). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά επίσης η αμοιβαία αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν σε μη τυπικά περιβάλλοντα. Χωρίς να υιοθετούνται λογικές προτεραιότητας των εξετάσεων ως βασικού κριτηρίου, η αξιολογική αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης ως μέρους της συνολικής ανάπτυξης του/της μαθητή/τριας εναρμονίζεται με το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τη διά βίου μάθηση και ενισχύει τη συνοχή του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος (Council of the European Union, 2018).

Τέλος, σε ένα τέτοιο οικοσύστημα η δημιουργικότητα νοείται όχι μόνο ως γνωστική ή τεχνική δεξιότητα, αλλά ως διάσταση δημιουργικής πολιτειότητας, η οποία συνδέεται με την ενεργό συμμετοχή, την κοινωνική ευθύνη και τη συγκρότηση δημοκρατικής ταυτότητας. Υπό αυτή την οπτική, η δημιουργική μάθηση αποκτά σαφή κοινωνικό και

πολιτισμικό προσανατολισμό, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση υποκειμένων ικανών να συμμετέχουν κριτικά και δημιουργικά στη σύγχρονη κοινωνία (UNESCO, 2017; UNESCO, 2024).

Παιδαγωγικές συνέπειες

Η υιοθέτηση μιας οικοσυστημικής προσέγγισης στη δημιουργική μάθηση συνεπάγεται ουσιαστικές μετατοπίσεις στους παιδαγωγικούς ρόλους και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στον παραδοσιακό ρόλο του μεταδότη γνώσης, αλλά καλούνται να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές της μάθησης, σχεδιαστές δημιουργικών μαθησιακών εμπειριών και συντονιστές συνεργασιών με φορείς εκτός σχολείου. Παράλληλα, αναλαμβάνουν ρόλο εμπυχωτών της μαθητικής εξερεύνησης, δημιουργώντας συνθήκες που ευνοούν την αυτονομία, τον πειραματισμό και τον αναστοχασμό.

Αντίστοιχα, οι μη τυπικοί φορείς μάθησης επαναπροσδιορίζονται ως συνοδοιπόροι του σχολείου στο πλαίσιο ενός ενιαίου εκπαιδευτικού οικοσυστήματος και όχι ως περιστασιακοί ή «εξωτερικοί» συνεργάτες. Η συνεργασία αυτή βασίζεται στη συμπληρωματικότητα ρόλων και δυνατοτήτων: η τυπική εκπαίδευση προσφέρει τη συστηματικότητα, τη συνέχεια και τη θεωρητική θεμελίωση της μάθησης, ενώ η μη τυπική εκπαίδευση συμβάλλει με την ευελιξία, τον βιωματικό χαρακτήρα και τις ευκαιρίες εφαρμογής, διερεύνησης και δημιουργικού πειραματισμού.

Η σύνθεση αυτή συγκροτεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο ικανό να υποστηρίξει την ανάπτυξη δημιουργικών, αυτόνομων και κοινωνικά συνειδητοποιημένων μαθητών/τριών. Υπό αυτή την οπτική, η δημιουργικότητα εντάσσεται σε μια ευρύτερη αντίληψη εκπαίδευσης που συνδέει τη γνώση με τη δράση, την ατομική έκφραση με τη συλλογική ευθύνη και τη μάθηση με την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με το όραμα του προγράμματος *Education 2030* του OECD (OECD, 2018), καθώς και με τη Σύσταση του Council of the European Union για τις Βασικές Ικανότητες της Διά Βίου Μάθησης (Council of the European Union, 2018).

► ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να προσεγγιστεί ως μια μονοδιάστατη ή αμιγώς ατομική ικανότητα, αλλά ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που διαμορφώνεται στη διασταύρωση γνωστικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών παραμέτρων. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάστηκαν -από τις ψυχομετρικές και γνωστικές θεωρήσεις του J. P. Guilford και των επιγόνων του έως τις κοινωνικοπολιτισμικές και συστημικές αναγνώσεις της δημιουργικότητας στον Lev Vygotsky, την Teresa Amabile και τον Mihaly Csikszentmihalyi- συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η δημιουργικότητα εκδηλώνεται πάντοτε εντός συγκεκριμένων πλαισίων, διαμεσολαβείται από πολιτισμικά εργαλεία, διαπραγματεύεται από κοινότητες και αναγνωρίζεται μέσω κοινωνικών διαδικασιών (Csikszentmihalyi, 1996; Runco & Jaeger, 2012). Η πολυπλοκότητα αυτή έχει άμεσες και καθοριστικές συνέπειες για τον τρόπο με τον οποίο η δημιουργικότητα μπορεί να κατανοηθεί και να καλλιεργηθεί στην εκπαίδευση, τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική της εκδοχή.

Στην τυπική εκπαίδευση, η δημιουργικότητα συναντά ένα σύστημα δομημένο γύρω από αναλυτικά προγράμματα, ωρολόγια σχήματα, εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό και παγιωμένες θεσμικές ρυθμίσεις. Παρότι οι δομές αυτές παρέχουν συνοχή και εγγυώνται την καθολικότητα της εκπαίδευσης, συχνά περιορίζουν τον πειραματισμό, τη φαντασία και την ανάληψη ρίσκου-στοιχεία που αποτελούν πυρήνα της δημιουργικής σκέψης (Craft, 2005; Robinson, 2011). Ο «εννοιολογικός διχασμός» που περιγράφουν οι ερευνητές ανάμεσα στη δημιουργικότητα ως διακηρυγμένο στόχο και ως καθημερινή διδακτική πρακτική παραμένει ένα από τα πιο επίμονα προβλήματα του σύγχρονου σχολείου (Jeffrey & Woods, 2003). Η υπέρβασή του προϋποθέτει ανασχεδιασμό της διδασκαλίας, αναθεώρηση των μεθόδων αξιολόγησης και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως φορέων δημιουργικής παιδαγωγικής (Beghetto & Kaufman, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η μη τυπική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένα μαθησιακό περιβάλλον ιδιαίτερα πρόσφορο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, καθώς συνδέεται στενά με τη συμμετοχικότητα, την εθελοντική εμπλοκή, την αυτονομία, τη βιωματική και ολιστική μάθηση, καθώς και με την απουσία μορφών αξιολόγησης υψηλού ρίσκου. Οι χώροι τέχνης, τα makerspaces, τα εργαστήρια STEM/STEAM, τα προγράμματα νεολαίας και οι κοινοτικές δράσεις λειτουργούν, υπό αυτή την έννοια, ως «εκκολαπτήρια δημιουργικότητας», επιτρέποντας σε παιδιά και νέους να διαμορφώσουν προσωπικές ταυτότητες, να αποκτήσουν εμπειρίες συνεργατικής δημιουργίας και να συνδεθούν με πραγματικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Deasy, 2002; Martinez & Stager, 2013; UNESCO, 2024). Σε αυτά τα περιβάλλοντα, η δημιουργικότητα αποκτά χαρακτήρα όχι μόνο γνωστικό αλλά και κοινωνικό, πολιτισμικό και βιωματικό, στοιχείο που εναρμονίζεται με σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαίδευση ως ανοιχτή και διαρκή διαδικασία διά βίου μάθησης (UNESCO, 2014; UNESCO, 2017).

Ωστόσο, η διάκριση ανάμεσα στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση αποδεικνύεται λιγότερο ευκρινής απ' όσο υποδηλώνουν οι θεσμικές κατηγοριοποιήσεις. Η καθημερινή εμπειρία των μαθητών/τριών διαμορφώνεται μέσα από αντιστοιχίες, αλληλεπιδράσεις και επικαλύψεις μεταξύ πολλαπλών μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία συνυπάρχουν και αλληλοτροφοδοτούνται. Η θεωρητική έννοια των οικοσυστημάτων μάθησης αποτυπώνει εύστοχα αυτή την πραγματικότητα, υποστηρίζοντας ότι η δημιουργικότητα αναπτύσσεται πληρέστερα όταν υφίσταται μια δυναμική και συνεκτική σχέση ανάμεσα στο σχολείο, την κοινότητα και τους πολιτισμικούς θεσμούς (Sefton-Green et al., 2011; OECD, 2018). Η συγκρότηση ενός τέτοιου οικοσυστήματος δε συνεπάγεται απλώς το «άνοιγμα» του σχολείου προς την κοινότητα, αλλά προϋποθέτει την οικοδόμηση σταθερών συνεργασιών και κοινών παιδαγωγικών αναφορών, μέσα από τις οποίες τα διαφορετικά πεδία μάθησης λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλοενισχυτικά.

Οι συνέπειες αυτής της προσέγγισης είναι πολυδιάστατες και αφορούν τόσο την παιδαγωγική πράξη όσο και τις μορφές συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς φορείς. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η διδασκαλία καλείται να μετατοπιστεί από μοντέλα μετάδοσης γνώσης προς μοντέλα διερεύνησης, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων (Sawyer, 2012). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται προς την κατεύθυνση του εμπυχωτή και του σχεδιαστή μαθησιακών εμπειριών, ενώ οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους που συνδέουν τη σχολική γνώση με προσωπικά και κοινωνικά τους ενδιαφέροντα. Παράλληλα, οι μη τυπικοί φορείς καλούνται να λειτουργούν όχι ως

«εξωτερικοί συνεργάτες», αλλά ως ισότιμοι παιδαγωγικοί συνομιλητές του σχολείου, συν-διαμορφώνοντας μαθησιακά περιβάλλοντα που ευνοούν τον πειραματισμό και την ανάληψη δημιουργικού ρίσκου.

Σε θεσμικό επίπεδο, η καλλιέργεια ενός ενιαίου οικοσυστήματος δημιουργικής μάθησης προϋποθέτει την υιοθέτηση πολιτικών που υποστηρίζουν τη διασύνδεση των εκπαιδευτικών βαθμίδων, των σχολικών μονάδων και των κοινοτικών φορέων, καθώς και την αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από μη τυπικές μαθησιακές εμπειρίες (UNESCO, 2014; Council of the European Union, 2018, 2020). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω της Σύστασης για τις Βασικές Ικανότητες της Διά Βίου Μάθησης (Council of the European Union, 2018), ενθαρρύνει την ενσωμάτωση της δημιουργικότητας ως εγκάρσιας δεξιότητας και καλεί τα κράτη μέλη να αναπτύξουν πολιτικές συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, το πρόγραμμα *Education 2030* του OECD υπογραμμίζει ότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία συνιστούν «μετασχηματιστικές ικανότητες», απαραίτητες για τη συμμετοχή των πολιτών σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από αυξημένη πολυπλοκότητα, αβεβαιότητα και αντιφάσεις (OECD, 2018).

Συνολικά, η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση -τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική της διάσταση- αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγοντας για την ανάπτυξη ικανών, κριτικών και ενεργών πολιτών. Το κεντρικό ζητούμενο για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα συνίσταται στη δημιουργία συνθηκών όπου η δημιουργικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένη δραστηριότητα ή παιδαγωγική «πολυτέλεια», αλλά ως πυρηνικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ενταγμένο στην κουλτούρα, στις πρακτικές και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Η υλοποίηση μιας τέτοιας προοπτικής προϋποθέτει θεωρητική εμβάθυνση, παιδαγωγική καινοτομία, θεσμική ευελιξία και συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα· ταυτόχρονα, όμως, ανοίγει τον δρόμο για μια εκπαίδευση περισσότερο συμμετοχική, κοινωνικά ενταγμένη και ικανή να ανταποκριθεί στις σύνθετες προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185–201. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(93\)90012-S](https://doi.org/10.1016/1053-4822(93)90012-S)
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Beghetto, R. A., & Plucker, J. A. (2006). The relationship among schooling, learning, and creativity. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development*. Cambridge University Press, 316–332.
- Council of Europe & European Commission. (2015). *Pathways towards recognition of non-formal learning in the youth field*. Retrieved from <https://rm.coe.int/2nd-european-youth-work-convention-final-declaration/16808e26c4>
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AC%3A2018%3A189%3AFULL>

- Council of the European Union. (2020). *Resolution on the framework for establishing a European Youth Work Agenda (2020/C 415/01)*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AC%3A2020%3A415%3AFULL>
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Arts Education Partnership.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Jeffrey, B., & Woods, P. (2003). *The creative school*. Routledge Falmer.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four-C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Martinez, S. L., & Stager, G. S. (2013). *Invent to learn*. Constructing Modern Knowledge Press.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/learning-compass-2030/>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (Rev. ed.). Capstone.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K., & Bresler, L. (Eds.). (2011). *The Routledge international handbook of creative learning*. Routledge.
- UNESCO. (2014). *Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234745>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000405292>
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059249>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.