

Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Και γιατί όχι Εργαστήρια Γνώσης;

Δημήτρης Νικολούδης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dnikolou@eled.auth.gr

Εισαγωγή

Το κείμενο αυτό γράφεται σε μία περίοδο που διαμορφώνονται οι όροι για την ολοκληρωτική αποδυνάμωση κάθε στοιχείου δομημένης σχολικής συλλογικότητας και για την επιβολή ενός ρυθμιστικού σχεδίου που συρρικνώνει την παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης. Οι νέες ιεραρχικές δομές και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων στον ιδιωτικοοικονομικό ανταγωνισμό εμπεδώνουν αφ' ενός ένα πλαίσιο αυταρχικού ετεροκαθορισμού και ολοκληρώνουν, αφ' ετέρου, το μετασχηματισμό του σχολείου σε επιχείρηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, μαζί με τα ζητήματα της αξιολόγησης και της κατηγοριοποίησης των σχολικών μονάδων, στην παιδαγωγική συζήτηση των ημερών μας κυρίαρχο ρόλο κατέχουν και τα περίφημα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που τόσο πολύ διαφήμισε το ΥΠΕΠΘ από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Στο κείμενό μας θα επιχειρήσουμε να παρακολουθήσουμε το εγχείρημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από κοντά, επικεντρώνοντας την προσοχή μας στις παιδαγωγικές ορίζουσες (αλλά και τις παιδαγωγικές επιπτώσεις) του όρου *δεξιότητες*, μιας και στην κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική ατζέντα η συγκεκριμένη έννοια φαίνεται να κατέχει ξεχωριστή θέση.

Το κυρίαρχο σκεπτικό

Η χρησιμοποίηση του πλέγματος των εννοιών της κριτικής ικανότητας, της αποτελεσματικότητας, της αξιολόγησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στο

κοινωνικοπολιτικό μακροεπίπεδο προετοιμάζεται στη *Λευκή Βίβλο* της Ε.Ε. (1993) και ενσωματώνεται στη στρατηγική της Λισαβόνας.¹ Σύμφωνα με την οπτική αυτή, ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων συμβάλλει στην απασχόληση των εργαζομένων για πολλούς λόγους, αφού εξασφαλίζει την απαραίτητη ευελιξία στο εργατικό δυναμικό και επιτρέπει την επικαιροποίηση των προσόντων του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η προσαρμογή των εργαζομένων στα νέα δεδομένα της οικονομίας διέρχεται μέσα από την καινοτόμα δράση, την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα και συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εργασίας στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα (Τσολακίδου 2017, 38). Η κριτική σκέψη, υπό μία συγκεκριμένη οπτική του όρου, ποικίλλει ανάλογα με το άτομο και τα κίνητρα που πλαισιώνουν την συμπεριφορά του. Θεωρείται μία διά βίου αναπτυσσόμενη δεξιότητα με κεντρικό χαρακτηριστικό της την ικανότητα ανάλυσης πληροφοριών και δεδομένων (Τσολακίδου 2017, 39). Οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής, με έναν νομοτελειακό τρόπο, καθιστούν κρίσιμη τη σχέση μεταξύ ανάπτυξης δεξιοτήτων και εξόδου από την οικονομική κρίση. Η σχέση αυτή διαπερνάται από το τρίπτυχο εκπαίδευση-καινοτομία-έρευνα, από την προοπτική της διά βίου μάθησης (lifelong learning) και συμπληρώνεται από τη «λατρεία» της αξιολόγησης, αφού η εκπαιδευτική αξιολόγηση σημασιοδοτείται ως κρίσιμη συνιστώσα της συνολικής στρατηγικής.

Καθώς η χώρα μας συστοιχίζει τις πολιτικές της με τους σκοπούς της Ε.Ε., η προτεραιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων, ενταγμένη στους επαναλαμβανόμενους κύκλους κατάρτισης, συνδέεται με την απασχόληση και με την προοπτική της γενικευμένης ευημερίας. Ο νόμος 3879/2010 διατυπώνει με σαφήνεια την παραπάνω πρόθεση, ώστε να οικοδομηθεί μια σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ της εκπαίδευσης και των αναγκών της αγοράς. Η συγκεκριμένη σχέση αφορά το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, οι οποίες αποβλέπουν στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι λειτουργίες της διά βίου μάθησης ενισχύονται από τη συμβολή υπηρεσιών καθοδήγησης και δομών πιστοποίησης για την υπέρβαση του προβλήματος που δημιουργεί η έλλειψη ενός αξιόπιστου μητρώου ειδικών και επαγγελματικών προσόντων (European Commission 2021). Όμως οι πρωτοβουλίες δεν ολοκληρώνονται εδώ. Η Ε.Ε. θα χρηματοδοτήσει με μεγάλα ποσά, μέχρι το 2030, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών και τα προγράμματα κατάρτισης (training). Η οικονομική στήριξη θα διατεθεί στους τομείς της

¹ Πρόκειται για τη Σύνοδο Κορυφής τον Μάρτιο του 2000 στην πορτογαλική πρωτεύουσα για μια Ε.Ε. που θα γίνει η πιο ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου. Η Συμφωνία περιλάμβανε νομοθετικές ρυθμίσεις στον οικονομικό τομέα που απέβλεπαν στο περαιτέρω άνοιγμα των αγορών σε διάφορα αγαθά και υπηρεσίες.

επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών, της ψηφιακής εκπαίδευσης και της ανάπτυξης ενός ανοιχτού δικτύου εκπαιδευτικών πόρων. Η χρηματοδότηση προβλέπει την ανάκαμψη των εκπαιδευτικών συστημάτων, στον απόηχο των επιπτώσεων της πανδημίας, μέσω της επιτάχυνσης των διαδικασιών της ψηφιακής μετάβασης. Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης/κατάρτισης θα υποστηριχθεί από ομάδες ειδικών (expert groups), οι οποίες συγκροτήθηκαν τον Απρίλιο του 2021 και, τα δύο επόμενα χρόνια, θα προσφέρουν την απαιτούμενη τεχνογνωσία στα κράτη-μέλη για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των κονδυλίων στον τομέα της ψηφιοποίησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών (European Commission 2021a). Έτσι, η κοινωνική και η οικονομική ανάκαμψη θα επιτευχθούν μέσω επενδύσεων στην εκπαίδευση, θυμίζοντας ότι «η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» ποτέ δεν απουσίασε από την ατζέντα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη και αλλού.

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι οι πολιτικές για το σχολείο των διαφορετικών κοινωνικών σχηματισμών συγκλίνουν στις θεματικές τους κατευθύνσεις, καθώς επικεντρώνονται στις έννοιες των δεξιοτήτων, του μάνατζμεντ, της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας. Εδώ, θα παρατηρούσε κάποιος τη θεσμική αναδιάταξη των εκπαιδευτικών πολιτικών και την αναβάθμιση του ρόλου ενός υπερεθνικού μηχανισμού που διαμορφώνει κοινές συντεταγμένες και γενικευμένα πρότυπα ανάμεσα στα εθνικά συστήματα (Καλημερίδης 2017, 23).

Όμως, η συγκεκριμένη στρατηγική δεν διαμορφώνεται εκτός του δεδομένου ιστορικού ορίζοντα. Θεμελιώνεται στο αφήγημα της διπολικής αντιπαράθεσης του ξεπερασμένου τυποποιημένου σχολείου με το δημιουργικό σχολείο της διαρθρωτικής υπέρβασης. Η συγκυρία θεωρείται ευνοϊκή για μια τέτοια ρητορική. Οι δεξιότητες καθιερώνονται ως βασική παιδαγωγική έννοια της επόμενης μέρας του ελληνικού σχολείου. Οι αλλαγές είναι επιταχυνόμενες και οι κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις ανοίγουν νέες προοπτικές για την εκπαίδευση. Αυτοί που εισήλθαν στο σχολείο το 2018 το 2030 θα αποτελούν το νέο εργατικό δυναμικό. Το σχολείο πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές για τις δουλειές που ακόμη δεν έχουν δημιουργηθεί, για τεχνολογίες που ακόμη δεν έχουν ανακαλυφθεί και για να αντιμετωπίσουν προβλήματα που ακόμη δεν έχουν προκύψει. Ο ΟΟΣΑ το διατυπώνει με σαφήνεια: «η ευθύνη για την αναζήτηση λύσεων τους αφορά όλους» (OECD 2018). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι μαθητές, για να καταφέρουν να ανταποκριθούν σε ένα ασταθές περιβάλλον, πρέπει να αναπτύξουν περιέργεια, φαντασία, αυτορρύθμιση και ευελιξία. Να εκτιμήσουν την καινοτομία και να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον αλτρουισμού και ανοχής. Για τον ΟΟΣΑ δύο είναι τα κρίσιμα ερωτήματα του νέου project:

- Ποιες είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι αξίες που πρέπει να οικειοποιηθούν οι σημερινοί μαθητές για να αντεπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις;

Και

- Πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα θα δράσουν με αποτελεσματικότητα, ώστε να αναπτυχθεί ένα νέο «εκπαιδευτικό οικοσύστημα»; (OECD 2018).

Οι νέες προκλήσεις προσδιορίζονται. Οι ραγδαίες αλλαγές στο επίπεδο της γνώσης παράγουν ευκαιρίες σε όλους τους τομείς με αιχμές την καινοτόμα επιχειρηματικότητα, την βιοτεχνολογία και την τεχνητή νοημοσύνη. Ο ΟΟΣΑ προτρέπει: «Είναι η στιγμή να δημιουργηθεί ένα νέο οικονομικό μοντέλο». Σε ένα πλαίσιο έκρηξης της γνώσης, η εκπαίδευση θα κάνει τη διαφορά (OECD 2018).

Δύο παράγοντες μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση. Ο πρώτος αφορά την κινητοποίηση των δυνάμεων του ατόμου και την ενθάρρυνση σχεδιασμού ατομικών projects. Ο δεύτερος συνδέεται με το γραμματισμό και τις κλασικές μαθηματικές δεξιότητες, που, όμως, τώρα αντλούν τα χαρακτηριστικά τους από το ευρύτερο πλαίσιο των ψηφιακών μετασχηματισμών και των «μεγάλων δεδομένων». Οι μαθητές θα χρειαστεί να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους σε νέες και απρόβλεπτες συνθήκες. Η ενδυνάμωσή τους προϋποθέτει την αξιοποίηση ενός ευρύτατου φάσματος γνωστικών, μεταγνωστικών, συναισθηματικών και πρακτικών δεξιοτήτων. Τέτοιες μπορεί να είναι η κριτική και δημιουργική σκέψη, η μάθηση της μάθησης, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ενσυναίσθηση, η δυνατότητα αξιοποίησης νέων πληροφοριών και τεχνολογιών επικοινωνίας.

Όψεις του παραπάνω πλαισίου ενσωματώνονται στη γνωστική περιοχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, η οποία γίνεται στοιχείο του Ωρολογίου Προγράμματος, εξειδικεύοντας το εγχείρημα της προσαρμογής της εργασίας στο δεδομένο οικονομικό μοντέλο. Στο ίδιο πλαίσιο, η σύζευξη του παιδαγωγικού με το πολιτικό γίνεται εμφανής αν κάποιος μελετήσει προσεχτικά τις κρίσιμες θεωρητικές θεμελιώσεις του σχετικού εγχειρήματος. Να λοιπόν πώς οι εμπνευστές του τεκμηριώνουν την παιδαγωγική του αναγκαιότητα:

Πρώτον, «η στοχοθεσία των προγραμμάτων έχει προσδιοριστεί βάσει των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα: δεξιότητες της ζωής (life skills), ήπιες δεξιότητες (soft skills)² και δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης. Ενδεικτικά, οι σύγχρονες δεξιότητες περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη

² Η έννοια των ήπιων δεξιοτήτων αφορά όλο το φάσμα των μεταρρυθμιστικών επιλογών του Υπουργείου Παιδείας. Το σχέδιο της κυβέρνησης για την εκπαίδευση (όλων των βαθμίδων) διατυπώθηκε στις προγραμματικές δηλώσεις από την Υπουργό Παιδείας (ESOS, 2019).

συνεργασία, την επικοινωνία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία, την οργανωτική ικανότητα, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, την επίλυση προβλημάτων, τον ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό» (ΙΕΠ 2021).

Δεύτερον, τα παραπάνω εξειδικεύονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- Κατηγορία *Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα*, η οποία περιλαμβάνει:
Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα).
Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα (Ψηφιακή επικοινωνία, Ψηφιακή συνεργασία, Ψηφιακή δημιουργικότητα, Ψηφιακή κριτική σκέψη, Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας).
Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας.
- Κατηγορία *Δεξιότητες ζωής*, η οποία αναφέρεται σε τέσσερις υποκατηγορίες:
Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής (Αυτομέριμνα, Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Πολιτειότητα, Προσαρμοστικότητα, Ανθεκτικότητα, Υπευθυνότητα)
Δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας (Ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, Ψηφιακή πολιτειότητα, Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, Προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, ανθεκτικότητα)
Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης (Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Διαμεσολάβηση, Επίλυση συγκρούσεων, Πολιτειότητα)
Δεξιότητες επιχειρηματικότητας (entrepreneurship) (Πρωτοβουλία, Οργανωτική ικανότητα, Προγραμματισμός, Παραγωγικότητα, Αποτελεσματικότητα)
- Κατηγορία *Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης* με σημεία αναφοράς:
Δεξιότητες της τεχνολογίας (Δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων, Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, Δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών)
Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (media) (Πληροφορικός γραμματισμός, Ψηφιακός γραμματισμός, Τεχνολογικός γραμματισμός, Γραμματισμός στα μέσα, Ασφάλεια στο διαδίκτυο)
Ρομποτική (Δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, Επιστημονική/υπολογιστική σκέψη).
- Και τέλος, την κατηγορία *Δεξιότητες του Νου*, η οποία εξειδικεύεται στα εξής σημεία:

Στρατηγική Σκέψη (Οργανωσιακή σκέψη, Μελέτη περιπτώσεων και Επίλυση προβλημάτων)

Πλάγια σκέψη (Δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη)

Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός

Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές

Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (Επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη διαμεσολάβηση).³

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να ανοίξουμε μία σύντομη παρένθεση.

Τη δεκαετία του 1950 οι κυρίαρχες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις διαμορφώνονται σε ένα νέο πλαίσιο προσεγγίσεων. Εδώ, το ερώτημα που ξεπροβάλλει μέσα από τον μεταπολεμικό προβληματισμό, και φαίνεται να επωμίζεται το ιδιαίτερο βάρος του παιδαγωγικού σχεδίου, αφορά τη σχέση της διδακτικής πρακτικής και των επιλογών των δασκάλων με την ασάφεια των επιλεγμένων στόχων. Τι κάνει ένας δάσκαλος όταν βρίσκεται μπροστά σε έναν μεγάλο αριθμό στόχων στο πλαίσιο διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου; Η απάντηση αναζητείται στην έννοια της *ταξινομίας*.⁴ Ένα οργανωμένο πλαίσιο αρχών και αντικειμενικών στόχων, το οποίο θα συγκροτείται από ένα σύνολο κατηγοριών. Οι κατηγορίες οργανώνονται λογικά, με εσωτερική συνάφεια, ώστε να διευκολύνουν τους δασκάλους (αλλά και τους σχεδιαστές προγραμμάτων) να προετοιμάσουν και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους (Bloom & Krathwohl 2000, 34). Ωστόσο, η έννοια της ταξινομίας, ως ένα ειδικό πλαίσιο οργάνωσης στόχων αλλά και «αντικειμενικής» αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, πέρασε τα επόμενα χρόνια στο επίπεδο μιας αναθεωρημένης οπτικής περιλαμβάνοντας περισσότερες διαστάσεις από αυτές της πρώτης εκδοχής. Οι Anderson & Krathwohl (συνεργάτες του Bloom) υποστήριξαν πως, σε αντίθεση με την ταξινομία του Bloom, η αναθεωρημένη οπτική περνάει από τη μία διάσταση (γνωστικές λειτουργίες) σε δύο διαστάσεις (γνωστικές λειτουργίες⁵ και τύποι γνώσης⁶),

³ Τα στοιχεία αυτά μπορεί να τα αναζητήσει κάποιος στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ για τα Προγράμματα Δεξιοτήτων.

⁴ Αν και στοιχεία κριτικής αμφισβήτησης της παραπάνω παιδαγωγικής κίνησης ενσωματώνονται στο κείμενό μας, σκόπιμα αποφεύγουμε να προχωρήσουμε σε έναν συνολικό αντίλογο για τη σχέση της ταξινομίας του Bloom με τις ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές και επιστημονικές προϋποθέσεις ανάδυσής της, αφού αυτό αποτελεί αντικείμενο μια άλλης πραγμάτευσης. Επίσης, θεωρούμε πως η κριτική του Χαράλαμπου Νούτσου (1983) για τους διδακτικούς στόχους και το αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου παιδαγωγικού ρεύματος παραμένει εξαιρετικά επίκαιρη.

⁵ Πρόκειται για την γνωστή ταξινομία του Bloom: μνήμη, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, αξιολόγηση, δημιουργία.

⁶ Στα προηγούμενα οι Anderson & Krathwohl προσθέτουν και τη διάσταση της γνώσης : πραγματολογική, εννοιολογική, διαδικαστική, μεταγνωστική. Η ανάγκη να αναθεωρηθεί ο Bloom προκύπτει από τις αλλαγές που έχουν συμβεί στην αμερικανική κοινωνία από το 1956, οι οποίες

που συναρθρώνονται μεταξύ τους, ώστε να αποσαφηνίσουν περαιτέρω τη σχέση της στοχοθεσίας με το πλαίσιο των γνωστικών λειτουργιών. Μπορεί, για παράδειγμα, μία γνωστική λειτουργία να μην αντιστοιχεί σε μία μόνο διάσταση της γνώσης (Anderson & Krathwohl 2001, 33). Η γενική αρχή που υιοθετούν οι συγγραφείς της αναθεωρημένης οπτικής θεμελιώνεται στη γνωστική ψυχολογία, αρνούμενοι, ωστόσο, οποιαδήποτε συγγένεια με το συμπεριφοριστικό πρότυπο. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι η γνώση οικοδομείται με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, αφού ενεργοποιούνται τα πρωθύστερα σχήματα με τα οποία το υποκείμενο της μάθησης εισέρχεται στο περιβάλλον της διδασκαλίας (Anderson & Krathwohl 2001, 41).

Το σκεπτικό της κριτικής απόρριψης

Η συσχέτιση των προαναφερθέντων με το θέμα μας είναι εμφανής. Η ανάπτυξη παραπλήσιου σκεπτικού για τον καθορισμό των κατηγοριών μια νέας ταξινόμιας συνοψίζεται στη συστηματοποιημένη κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων. Εξίσου εμφανής, όμως, είναι και η απόκλιση του νέου σκεπτικού από τις βασικές μεθοδολογικές υποδείξεις των λειτουργιστών για τους αντικειμενικούς στόχους και για τις γνωσιακές τυπολογίες που διέπουν το φάσμα των παιδαγωγικών περιεχομένων και της οργάνωσης της διδασκαλίας. Η ταξινόμια των Anderson & Krathwohl καλύπτει ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων που ξεκινά από τις σχολικές ρουτίνες και φτάνει μέχρι την προσφορά καινοτόμων λύσεων για πρωτότυπα προβλήματα. Για παράδειγμα, στην κατηγορία «διαδικαστική γνώση» περιλαμβάνονται τα βήματα που ακολουθούνται για την εκπλήρωση των στόχων. Σε αυτή τη θεωρητική αντιμετώπιση, η διαδικαστική γνώση δίνει έμφαση στις διαφορετικές επιλογές επί των διαδικασιών· στα μεθοδολογικά ζητήματα της γνωσιακής διαδικασίας. Αν στην περίπτωση των προαναφερθέντων γνωστικών ψυχολόγων το σχήμα αυτό περιλαμβάνει και τη γνώση των δεξιοτήτων, των τεχνικών και των μεθόδων, στην περίπτωση του ΙΕΠ το σχήμα υιοθετείται σε μια ανορθολογική, αντεστραμμένη βάση, όπου οι δεξιότητες δεν διαχέονται πλέον στο σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δεν αποτελούν στοιχείο του συνολικού γνωσιακού πλαισίου, αλλά απομονώνονται από τη διδασκαλία για να προβάλουν ως μια ευρύτερη παιδαγωγική αξίωση. Η διάζευξη υπονοεί ότι έχουμε ένα καινούργιο γνωστικό αντικείμενο (το Εργαστήριο Δεξιοτήτων), στο οποίο η έννοια της δεξιότητας αναγορεύεται σε αυτόνομη γνωστική περιοχή που

συμπαρασύρουν και τη θεωρητική ματιά για τις πολιτικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση (Anderson & Krathwohl 2001, xxii).

συμφιλιώνει τον κοινωνικό χαρακτήρα της παιδείας με την πρακτική αποτελεσματικότητα.

Ας εξετάσουμε από πιο κοντά τις θεωρητικές θεμελιώσεις του σχήματος που προτάσσει το ΙΕΠ. Αρχικά πρέπει να διακρίνουμε την κριτική μας σε δύο επίπεδα: Το πρώτο αφορά τη συνεπή στρατηγική της κυρίαρχης παιδαγωγικής οπτικής να αφομοιώνει έννοιες και θεωρήσεις που προέρχονται από προοδευτικά και ριζοσπαστικά μοντέλα ανάλυσης για την εκπαίδευση και την κοινωνία και να τις μεταφέρει σε ένα άλλο επίπεδο δυνατοτήτων. Οι έννοιες αυτές, τροποποιημένες, αξιοποιούνται σε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο και υπηρετούν έναν διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό σκοπό από αυτόν που υιοθετεί η απελευθερωτική-κριτική οπτική. Για παράδειγμα, η έννοια της κριτικής σκέψης εμπεριέχεται στην υπερκατηγορία *δεξιότητας*, που τελικά είναι τα πάντα για να καταλήξει να μην είναι τίποτα.

Έπειτα, όσο κι αν προσπαθεί το επικοινωνιακό επιτελείο του ΙΕΠ να εκλεπτύνει και να παραμορφώσει τις πραγματικές του στοχεύσεις, ο πυρήνας του σκεπτικού του παραμένει αναλλοίωτος και προσηλωμένος στη σύζευξη παιδαγωγικού-επιχειρηματικού. Οι δεξιότητες αποτελούν το όχημα για τον ριζικό μετασχηματισμό της παιδαγωγικής σχέσης που θα έχει ως χαρακτηριστικά τον κατακερματισμό της γνωστικής διαδικασίας (αφού άλλο ένα αντικείμενο προστίθεται στο σχολικό πρόγραμμα σε συνθήκες κατίσχυσης μιας «άκεντρης» μάθησης), την προσέγγιση θεμελιωδών συστημικών προβλημάτων ως επιφανειακών ζητημάτων που μία βελτιωμένη εκδοχή διαχείρισης μπορεί να αντιμετωπίσει, την ταύτιση της μάθησης και της κριτικής σκέψης με την αφομοίωση τεχνικών στοιχείων, τα οποία εντάσσονται σε ένα είδος τεχνοκρατικού αναγωγισμού (η τεχνολογία και ο τεχνολογικός γραμματισμός αναγορεύονται σε μοναδική θεραπεία όλων των κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων). Σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση προσεγγίζεται ως παραγωγική δύναμη που εμβαθύνει τον δεδομένο καταμερισμό εργασίας και δεν αμφισβητεί τη θεμελιώδη αντίθεση μεταξύ χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας, μεταξύ σχεδιασμού και εκτέλεσης. Όπως είναι γνωστό, η εκπαιδευτική διαδικασία ελέγχεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος, που ενδεχομένως πολλοί να αγνοούν, το οποίο εξειδικεύεται στα σχολικά εγχειρίδια και οι εκπαιδευτικοί ως εκτελεστικά όργανα, χωρίς λόγο στο σχεδιασμό τους, καλούνται να εκτελέσουν. Με τον ίδιο τρόπο, η ανάρτηση έτοιμων σχεδίων εργασίας στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, ως έτοιμη βάση της εκπαιδευτικής πρακτικής, «διευκολύνει» και απλοποιεί τις επιλογές των εκπαιδευτικών και δεσμεύει τη διδασκαλία σε προαποφασισμένους άξονες, οι οποίοι εισάγονται στις σχολικές αίθουσες από την «κύρια είσοδο» της εκπαιδευτικής θεσμικότητας. Η έννοια της δεξιότητας εισχωρεί στον πυρήνα της οργανωμένης

διδασκαλίας και απειλεί την ίδια την οργάνωση των εμπειριών, αφού προκαλεί ένα βαθύτατο σχίσμα με τη θεωρητική σκέψη. Το Εργαστήριο Δεξιοτήτων υπηρετεί την οργάνωση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων και όχι την κατανόηση της ίδιας της πραγματικότητας, καθιστώντας τη γνωσιακή λειτουργία πλευρά της προσαρμοστικής (ή εξημερωτικής κατά μία άλλη εκδοχή) παιδαγωγικής, ώστε ο καθένας να έχει τις δικές του τεχνικές προϋποθέσεις για να σταθεί στους μετασχηματισμούς του σύγχρονου κόσμου. Τέλος, η σύλληψη του σχεδίου των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων έρχεται να προστεθεί σε ένα ήδη διαμορφωμένο έδαφος εκπαιδευτικής εντατικοποίησης που δεσμεύει τον δημιουργικό (ουσιαστικό, παιδαγωγικό) χρόνο των εκπαιδευτικών στο άρμα των αξιολογήσεων (όλων των διαδικασιών), καθιστώντας ένα από τα συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής σχέσης (όπως είναι η αξιολόγηση) σε κεντρικό πεδίο αντιπαράθεσης, υπονοώντας ότι ο έλεγχος αυτής της σχέσης δεν είναι ιδεολογική επιλογή αλλά αναπόδραστος φυσικός νόμος.

Τελικά, η τυπολογία του ΙΕΠ αντλεί τα χαρακτηριστικά της από μια αναθεωρημένη εκδοχή της ταξινομίας του Bloom, η οποία διατυπώνεται τη δεκαετία του 1990, αλλά φιλτράρεται τώρα από τα δόγματα του ΟΟΣΑ και από τις νεοφιλελεύθερες επιλογές της εποχής μας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το επιστημονικό υποτάσσεται στην εργαλειοθήκη των πολιτικών σκοπιμοτήτων, η οποία επιχειρεί να ανιχνεύσει τις αναγκαίες συστημικές συνδέσεις με τις κοινωνικοοικονομικές σχέσεις εκτός εκπαίδευσης. Μερικές δεκαετίες πριν ο Χ. Νούτσος επισήμαινε πως «η στενότερη σύνδεση του σχολείου με τα νέα κοινωνικοοικονομικά αιτήματα της καπιταλιστικής ανάπτυξης θα οδηγήσει σε μια γενική αναθεώρηση του ρόλου της εκπαίδευσης και συνεπώς και στην εμφάνιση νέων παιδαγωγικών ιδεών» (Νούτσος 1983, 46). Το πρόβλημα του αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες επανέρχεται στο προσκήνιο της παιδαγωγικής αντιπαράθεσης.

Η κριτική οπτική

Πρώτ' απ' όλα, θεωρούμε κρίσιμο να εξηγήσουμε ότι η εργασία για μας αποτελεί εκείνη τη δύναμη που μετασχηματίζει τον κόσμο και ταυτόχρονα τροποποιεί και την ίδια τη συνείδηση των δρώντων υποκειμένων. Επομένως, κάθε προσέγγιση που υποβιβάζει το ρόλο της εργασίας σε τεχνική διεκπεραίωση για τη συντήρηση του δεδομένου καταμερισμού εργασίας και των κυρίαρχων συσχετισμών κοινωνικής δύναμης απλώς αναπαράγει και ενισχύει ένα οικονομικό μοντέλο στον πυρήνα του οποίου κυριαρχεί η στείρα προσαρμογή, ο ανταγωνισμός, ο ατομικισμός και εν τέλει

η καταπίεση και η εκμετάλλευση. Έτσι, η επίκληση των δεξιοτήτων, ως χαρακτηριστικό των διεργασιών που συμβάλλουν στην προσαρμογή της εργασίας στο μοντέλο των νεοφιλελεύθερων-νεοσυντηρητικών αναδιαρθρώσεων, ουσιαστικά υποτάσσει την εργασία και τη μάθηση σε μια νέα κοινωνική ηθική αγοραίων σκοπιμοτήτων. Αντιστρέφει τη σχέση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, καθώς υπαινίσσεται ότι για τα αδιέξοδα της κεφαλαιακής συσσώρευσης ευθύνεται η αδυναμία της πρώτης να συντονίσει το βηματισμό της με τις εργοδοτικές ανάγκες. Όμως, αυτή η θεωρητική θεμελίωση δεν εγκαινιάζει μια πρωτότυπη ερμηνεία της σχέσης εκπαίδευσης παραγωγής. Βγαλμένη από το μακρινό παρελθόν, «η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» βρίσκει τη θέση της στη νέα συγκυρία. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποκτά (εκ νέου) εξαιρετική σημασία για την οικονομική ανάπτυξη στις σύγχρονες συνθήκες ανταγωνισμού. Όμως, η συγκεκριμένη προσέγγιση διέπεται από θεωρητικά αδιέξοδα και αντιφάσεις. Ανάμεσα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στις επιδόσεις της οικονομίας διαμορφώνεται μια περισσότερο περίπλοκη σχέση από αυτή που προβάλλει η κυρίαρχη ιδεολογία. Η επένδυση στις διανοητικές ικανότητες των ατόμων δεν συνεπάγεται με νομοτελειακό τρόπο την οικονομική υπερίσχυση μιας χώρας έναντι των ανταγωνιστών της. Όπως, πολύ σωστά, μας θυμίζει ο Wayne Au, οι οικονομίες των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας έχουν παρουσιάσει στο παρελθόν μεγάλες διακυμάνσεις, που δεν εξηγούνται από τις αυξημένες επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Για παράδειγμα, επισημαίνει ο Au, στην αρχή της δεκαετίας του 1980 τα ΜΜΕ δήλωναν ότι η Ιαπωνία και η Γερμανία ξεπερνούσαν τις ΗΠΑ στις παγκόσμιες αγορές. Όμως, στα μέσα της δεκαετίας του 1990 οι χώρες αυτές βυθίστηκαν σε μια παρατεταμένη ύφεση, ενώ οι ΗΠΑ απολάμβαναν μια οκταετή άνοδο των οικονομικών αποδόσεων. Οι παραγωγικοί εργαζόμενοι της δεκαετίας του 1990 ήταν οι ίδιες ομάδες που υποτίθεται ότι μία δεκαπενταετία πριν είχαν λάβει ανεπαρκή εκπαίδευση (Au 2020, 116).

Η υπαγωγή της εκπαίδευσης στον σκληρό πυρήνα του παραπάνω μοντέλου διαμορφώνει αποτελέσματα. Οδηγεί τη μορφωτική σχέση σε παρακμή, εργαλειοποιεί τη γνώση και εμπορευματοποιεί τη μάθηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εμπορευματοποιημένη εκπαίδευση καθολικοποιεί τον ανταγωνισμό απειλώντας την ίδια την ουσία του κοινωνικού δεσμού. Παράγει απομονωμένους ανθρώπινους τύπους-ιδιοκτήτες τεχνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι οποίοι αναζητούν από μοναχικούς δρόμους ο καθένας ανταλλακτικές αξίες προσόντων, ώστε να πλασαριστούν με ευνοϊκότερους όρους στην αγορά εργασίας. Θεωρούμε πως η «αποταμιευτική» λογική του θεωρητικού προσανατολισμού των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που εφαρμόζονται στη χώρα μας (και αλλού) αντικαθιστά το ερώτημα της

γενικής παιδείας, το οποίο εμπεριέχει την κριτική συνειδητοποίηση, με το ερώτημα της αποτελεσματικότητας και της κατάρτισης. Η στρατηγική αυτή, καθώς εξειδικεύεται στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης, δίνει έμφαση στις ψυχολογικές διαδικασίες απομνημόνευσης και προσαρμογής. Προωθεί ως θεμέλιο της γνώσης και της μάθησης την επιφανειακή κατάρτιση, μέσα από τυποποιημένα σχήματα κατώτερων επιπέδων οργάνωσης της σκέψης, τα οποία λειτουργούν απαγορευτικά για την ουσιαστική κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης.

Και γιατί λοιπόν, για να επανέλθουμε στο αρχικό μας ερώτημα, *εργαστήρια δεξιοτήτων και όχι εργαστήρια γνώσης*;

Η αντίθεση είναι θεμελιώδης. Στην υπερκατηγορία δεξιότητες αντιπαραθέτουμε την ουσιαστική γνώση που συνθέτει δημιουργικά την ευρύτητα με την εξειδίκευση. Στην ανάλυση πληροφοριών, ως έσχατη λειτουργία της γνωσιακής συνθήκης, αντιπαραθέτουμε την έλλογη σκέψη που συλλαμβάνει τον αντικειμενικό κόσμο στην ιστορική του εξέλιξη. Στην έννοια της δεξιότητας, ως στοιχείου της επιχειρηματικής πρωτοβουλίας, αντιπαραθέτουμε την αξιοποίηση των δεξιοτήτων σε ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων για τη χειραφέτηση των προσωπικοτήτων. Στον κατακερματισμό της γνώσης σε ψηφίδες πληροφοριών και πρακτικών αντιπαραθέτουμε τον ολόπλευρα συγκροτημένο άνθρωπο που χαρακτηρίζεται από ισορροπημένη ανάπτυξη σε πνευματικό και σωματικό επίπεδο. Αντιστρέφοντας το συλλογισμό που υπάγει την κριτική σκέψη στην κατηγορία των δεξιοτήτων, ορίζουμε την κριτική ικανότητα ως μια ευρύτερη δύναμη που αποβλέπει στη βαθιά γνώση της πραγματικότητας (κοινωνικής και φυσικής), στην καλλιέργεια της ικανότητας να διεισδύει ο ανθρώπινος νους στην ουσία των φαινομένων, αποφεύγοντας τις κατασκευασμένες ερμηνείες που ριζώνουν στην κοινωνική συνείδηση της εποχής μας. Η συγκεκριμένη σημασιοδότηση προσλαμβάνει την κριτική ικανότητα ως μέρος ενός γενικού μετασχηματιστικού εγχειρήματος που επιτρέπει τη συμμετοχή των ανθρώπων στις διαδικασίες αλλαγής και εξέλιξης του κόσμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, L., Krathwohl, D. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Au, W. (2020), *Άνισες βάσει σχεδίου. Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της ανισότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bloom, B.S., Krathwohl, D.R. (2000), *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, τόμ. Α, Γνωστικός Τομέας. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ESOS (2019), «Προγραμματικές δηλώσεις : Το σχέδιο της Κυβέρνησης για τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης», <https://www.esos.gr/arthra/63538/programmatikes-diloseis-shedio-tis-kyvernisis-gia-tis-treis-vathmides-tis-ekpaideysis> (28.2.2022).

European Commission (2021), “Lifelong Strategy in EU”, Eurydice https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_en (26.2.2022).

European Commission (2021a), “European Education Area: Quality investment in education and training”, [Quality investment in education and training | European Education Area \(europa.eu\)](https://eacea.ec.europa.eu/education/quality-investment-in-education-and-training/) (1.3.2022).

OECD (2018), “The Future of Education and Skills. Education 2030”, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (28.2.2022).

ΙΕΠ (2021) «Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Επιμορφωτικό Πρόγραμμα», <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothesis/skill-labs>.

Καλημερίδης, Γ. (2017), «Εκπαίδευση και υπερεθνικοί οργανισμοί: η σχέση εθνικής και υπερεθνικής πολιτικής στο πεδίο του σχολείου», *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία* 2: 20-30.

Νούτσος, Χ. (1983), *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Κριτική μια σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*. Αθήνα, Γιάννινα: Δωδώνη, 46.

Τσολακίδου, Σ. (2017), «Η Ενδυνάμωση και Η Κριτική Σκέψη: Κινητήριες Δεξιότητες του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης», *Περιοδικό Επιστήμης και Τεχνολογίας* 12(4): 37-44.