

ADULT EDUCATION

Critical

Issues

ISSUE 1

JULY-DECEMBER 2021



ADULT EDUCATION: Critical Issues

Editor-in-Chief

Alexis Kokkos, Hellenic Open University, Greece

Editors

Thanassis Karalis, University of Patras, Greece

Katerina Kedraka, Democritus University of Thrace, Greece

Consulting Editor

Dimitrios Vergidis, University of Patras, Greece

Review Editor

Natassa Raikou, University of Patras, Greece

ICT Editor

Christos Kaltsidis, Democritus University of Thrace, Greece

Editorial Consultants

Stefania Kordia, Hellenic Open University, Greece

Efrosyni Kostara, Hellenic Open University, Greece

Piera Leftheriotou, Hellenic Open University, Greece

Ira Papageorgiou, Hellenic Open University, Greece

Eirini Tzovla, Democritus University of Thrace, Greece

EDITORIAL BOARD

Members of the Greek Adult Education community

ANASTASIADIS PANOS, University of Crete, Greece

ARMAOS REMOS, Hellenic Open University, Greece

BABALIS THOMAS, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

FRAGKOULIS IOSIF, Hellenic Open University, Greece

GOULAS CHRISTOS, University of Neapolis, Cyprus

GIOTI LABRINA, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

KARAGIANNOPOULOU EVANGELIA, University of Ioannina, Greece

KEDRAKA KATERINA, Democritus University of Thrace, Greece

KORONAIU ALEXANDRA, Panteion University, Greece

KORRE PAVLI MARIA, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

KOULAOUZIDIS GEORGE, Hellenic Open University, Greece

KOUTOUZIS MANOLIS, Hellenic Open University, Greece

LINTZERIS PARASKEVAS, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

PAVLAKIS MANOS, Hellenic Open University, Greece

PHILLIPS NIKI, Hellenic Open University, Greece

POULOPOULOS CHARALAMPOS, Democritus University of Thrace, Greece

RAIKOU NATASSA, University of Patras, Greece

SIFAKIS NIKOS, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

TSIBOUKLI ANNA, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

VAIKOUSI DANAI, Hellenic Open University, Greece

VALKANOS EFTHYMIOS, University of Macedonia, Greece

ZARIFIS GIORGOS, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Members of the international Adult Education community

BUERGELT PETRA, University of Canberra, Australia

FABRI LORETTA, University of Siena, Italy

FEDELI MONICA, University of Padova, Italy

FINNEGAN FERGAL, National University of Ireland, Ireland

FLEMING TED, Columbia University, USA

GOUGOULAKIS PETROS, University of Stockholm, Sweden

HOGGAN CHAD, North Carolina State University, USA

HOGGAN KLOUBERT TETYANA, University of Augsburg, Germany

IRELAND TIMOTHY, Federal University of Paraiba, Brazil

KASL ELISABETH, Independent Scholar, USA

LAWRENCE RANDEE LIPSON, Columbia University, USA

MARSICK VICTORIA, Columbia University, USA

MAYO PETER, University of Malta, USA

NIKOLAIDES ALIKI, University of Georgia, USA

POPOVIC KATARINA, University of Belgrade, Serbia

STRIANO MAURA, University of Naples Federico II, Italy

TAYLOR KATHLEEN, Saint Mary's College of California, USA

WELSH MARGUERITE, Saint Mary's College of California, USA

Table of Contents

Introductory

The identity of HAEA and the new journal (in Greek and English)	5
---	---

Alexis Kokkos

Editorial	7
-----------	---

Thanassis Karalis, Katerina Kedraka

Articles

From Alternative Facts to Tentative Truths: Towards a Post-postmodern Dialogic Epistemology	9
---	---

Chad Hoggan, Tetyana Hoggan-Kloubert

Raymond Williams and Antonio Gramsci's contributions to adult education	23
---	----

Emilio Lucio-Villegas

Innovative Digital and Experiential Blended Learning Non-Formal Programme for Community Animators: Lessons learned	32
--	----

Remos Armaos, Joe Cullen, Anna Tsiboukli

Vocational education and training in the field of social economy: A comparative analysis between five EU countries	41
--	----

Nikolaos Apostolopoulos, Christos Goulas, Alexandros Kakouris, Ira Papageorgiou

From novice to expert: Trajectories of skill acquisition through work	55
---	----

Paraskevas Lintzeris

Social interconnection as a factor of the effectiveness of Second Chance Schools. A case study from a Detention Center in Greece	68
--	----

Amalia Stoumpou, Natassa Raikou

Forum

Educational needs (educational needs assessment)	78
--	----

Dimitris Vergidis

Some indicative, interesting books in the field of Adult Education recently published	81
---	----

Από αρχάριος, ...ειδικός: Τροχιές απόκτησης δεξιοτήτων κατά την εργασία

From novice to expert: Trajectories of skill acquisition through work

Παρασκευάς Λιντζέρης

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ, lintzeris.paris@gmail.com

Paraskevas Lintzeris

Small Enterprises Institute Hellenic Confederation of Professionals Craftsmen and Merchants, lintzeris.paris@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία συνιστά, από την ίδια της τη φύση, τη χωροχρονική λειτουργία και τον ρόλο της στην κοινωνική ζωή, ένα πεδίο ανθρώπινης αλληλεπίδρασης που λειτουργεί ως πηγή εμπειριών οι οποίες επηρεάζουν εξελικτικά και μεταμορφωτικά το σώμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που κάθε άτομο διαθέτει και ενεργοποιεί κατά την άσκησή της. Το κείμενο εξετάζει τρεις θεωρίες που αναφέρονται στους τρόπους που συντελείται η απόκτηση δεξιοτήτων για τη μετάβαση από την κατάσταση του αρχάριου σε αυτήν του ειδικού: τη θεώρηση των S.E. Dreyfus & H.L. Dreyfus, την ανάλυση του Richard Sennett και την προσέγγιση των Chris Argyris και Donald Schön. Υπογραμμίζεται η σημασία της πρακτικής εργασιακής εμπειρίας και ειδικότερα της επίλυσης προβλημάτων ώστε να υπάρξει υποκειμενική πρόσληψη, εσωτερίκευση και εμπέδωση της θεωρητικής γνώσης. Παράλληλα όμως τονίζεται η κρισιμότητα της θεωρητικής, επιστημονικής γνώσης για την κατανόηση, τον έλεγχο και τη γενίκευση της πρακτικής εμπειρίας.

Abstract

Work is, by its very nature, its spatio-temporal function and its role in social life, a field of human interaction. As such is a constant source of experiences that evolutionarily and sometimes transformatively affect the body of knowledge, skills and competences that each individual possesses and activates during the practice of his/her profession. The paper examines three theories regarding the ways in which professional / vocational skills are acquired through work aiming to succeed the transition from the state of the novice to that of the expert: the theory of S.E. Dreyfus & H.L. Dreyfus, the analysis of Richard Sennett and the approach of Chris Argyris and Donald Schön. The importance of working experience and in particular problem solving is emphasized in order the learner to have a subjective acquisition, internalization and consolidation of theoretical knowledge. At the same time, the importance of theoretical, scientific knowledge for the understanding, control and generalization of practical experience is underlined.

Λέξεις – κλειδιά: απόκτηση δεξιοτήτων, εργασιακή εμπειρία, μάθηση με βάση την εργασία, εμπειρική μάθηση, θεωρίες μάθησης, μάθηση μέσω πράξης

Keywords: skill acquisition, working experience, work-based learning, experiential learning, learning theories, learning by doing

1. Εισαγωγή

Οι στρατηγικές και οι πολιτικές παρεμβάσεις για τις δεξιότητες που αφορούν στην εργασία και την άσκηση των επαγγελματιών επιμερίζονται συνήθως κατ' αντιστοιχία με τις φάσεις

γραμμαμικής εξέλιξης του κύκλου ζωής των δεξιοτήτων: *διάγνωση, ανάπτυξη* (ή απόκτηση), *αντιστοίχιση* (ή σύζευξη με τις ανάγκες της εργασίας), *ενεργοποίηση* (εφαρμογή κατά την εργασία), σταδιακή *απαξίωση* (ή αποειδίκευση / deskilling) ή -αντιθέτως- *αναβάθμιση των υφιστάμενων* [upskilling] ή *απόκτηση νέων δεξιοτήτων / επαν-ειδίκευση* [reskilling].

Οι θεωρίες μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης εστιάζουν την προσοχή τους στο πώς *αναπτύσσονται* (οικοδομούνται) και *μεταδίδονται* οι δεξιότητες κυρίως στους χώρους εκπαίδευσης. Το ερώτημα αυτό είναι εν πολλοίς ισοδύναμο με το ερώτημα *πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι*. Από αυτή την άποψη, παρότι η απόκτηση δεξιοτήτων, ιδίως κατά την ενηλικιότητα, δεν εξαντλείται στις διεργασίες οργανωμένης εκπαίδευσης ή κατάρτισης, αλλά συνδέεται και με άλλες πτυχές της κοινωνικής ζωής όπως η επαγγελματική εμπειρία, οι επιστήμες της εκπαίδευσης έχουν χειριστεί την έννοια της δεξιότητας συνδέοντάς την με τις εκπαιδευτικές διεργασίες στις φάσεις της νεαρής ηλικίας και της αρχικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η σύγχρονη έρευνα στον χώρο της εξελικτικής και αναπτυξιακής Ψυχολογίας έχει δείξει πόσο σημαντικά είναι τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου ως προς την εδραίωση των προσωπικών χαρακτηριστικών και την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων οι οποίες είτε αποτελούν αναγκαία μέσα επαφής και αλληλεπίδρασης με τον φυσικό και διανοητικό κόσμο που μας περιβάλλει (όπως η χρήση της μητρικής γλώσσας ή οι ποικίλες σωματικές δεξιότητες διαχείρισης υλικών αντικειμένων), είτε αποτελούν προϋπόθεση απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου (όπως η υιοθέτηση συμπεριφορικών προτύπων συσχέτισης με άλλους ανθρώπους ή η κοινωνικοποίηση και εξατομίκευση μέσω του παιχνιδιού). Στην αρχική αυτή φάση, συντελούνται εντατικές και πολύπλοκες διεργασίες στα επίπεδα της φυσιολογίας και της ψυχολογίας, το αποτέλεσμα των οποίων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις γενικές συνθήκες διαβίωσης, το επίπεδο υγείας και ασφάλειας, την ποιότητα της γονικής φροντίδας, την επάρκεια και ποιότητα τροφής και στέγασης, το πολιτισμικό πλαίσιο.

Στην επόμενη ηλικιακή φάση, την περίοδο της «σχολικής ηλικίας» που σχετίζεται με την αρχική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο της μαζικής συμμετοχής των νέων στο εκπαιδευτικό σύστημα ισχύουν οι εκπαιδευτικές θεωρίες εν γένει, όπως και οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και η ποικιλόμορφη κριτική αυτών⁴.

Όπως έχει επισημανθεί η καθοριστική σημασία της βρεφικής και νηπιακής ανάπτυξης, έτσι έχει αναδειχθεί και η κρισιμότητα της επάρκειας και της ποιότητας της αρχικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της επιθυμίας και της ικανότητας του ατόμου να επιδιώκει και να επιτυγχάνει περαιτέρω μάθηση κατά τη διάρκεια της ζωής του (OECD-Centre for Educational Research and Innovation, 2010). Η βιολογικά/σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά υγιής βρεφική - νηπιακή ηλικία και η επαρκής αρχική εκπαίδευση αποτελούν τα ανυπέρβλητης κρισιμότητας θεμέλια της περαιτέρω γνωστικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, κερδίζει διαρκώς έδαφος η κριτική που γίνεται στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα αναφορικά με την συχνά μονομερή τους έμφαση στη γνωστική / διανοητική (cognitive) διάσταση της μάθησης, σε συνδυασμό με τη σχετική υποτίμηση της συναισθηματικής και αλληλεπιδραστικής (κοινωνικής και συσχετιστικής) διάστασης (Illeris, 2007, 2009b).

Δεδομένων όσων προαναφέρθηκαν, στη συνέχεια, όχι η ανηλικιότητα, αλλά η περίοδος της ενήλικης ζωής και ειδικότερα οι δεξιότητες που στοχεύουν στον επαγγελματικό τομέα και οι

⁴ Σχετικά με τις θεωρίες μάθησης υπάρχει φυσικά πληθώρα βιβλίων και άρθρων. Για μια σύντομη και περιεκτική επισκόπηση ο αναγνώστης μπορεί να συμβουλευτεί το άρθρο του Knud Illeris *An overview of the history of learning theory* (2018b) και για μια συλλογή αντιπροσωπευτικών θεωρητικών κειμένων το Illeris, K. (ed.) (2018a). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*, second edition. Επιπλέον, παρά τις αντιρρήσεις που μπορεί να διατυπώσει κάποιος ιδίως για τη μονομερή έμφαση στις κοστροβιστικές προσεγγίσεις της μάθησης, θεωρητική επάρκεια και πρακτικό ενδιαφέρον για τη σχολική εκπαίδευση και τις αρχές που (πρέπει να) τη διέπουν έχει το κείμενο του OECD - Centre for Educational Research and Innovation (2010) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*.

διεργασίες μάθησης (απόκτησης δεξιοτήτων) που συντελούνται κατά την εργασία αποτελούν τα πεδία ιδιαίτερης εστίασης του παρόντος κειμένου.

2. Θεωρίες για την απόκτηση δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εργασίας

Εδώ και δυο τουλάχιστον δεκαετίες έχει υπάρξει μια κλιμακούμενη αύξηση των ερευνών και των δημοσιευμάτων για τη *μάθηση βάσει της εργασίας* (work based learning) και τη *μάθηση στον χώρο εργασίας* (workplace learning) (βλ. ενδεικτικά Garrick, 1998· Billett, 2001· Ellstrom & Kock, 2009· Illeris, 2011· European Commission, 2013· Avis, 2014· Cedefop, 2015· Λιντζέρης, 2020α). Μάλιστα, στις μέρες μας, το ερευνητικό ενδιαφέρον, όπως και οι πολιτικές πρωτοβουλίες για την κατανόηση των χαρακτηριστικών και για την ενίσχυση της *βασισμένης στην εργασία μάθησης*, έχουν αυξηθεί κατακόρυφα κυρίως διότι εκτιμάται ότι η ταχύτητα και η έκταση των αλλαγών που συντελούνται στα επαγγέλματα απαιτούν πιο δραστήρια και ευφυή ενεργοποίηση των διαφόρων μορφών μάθησης κατά την εργασία, αφού πλέον οι αρχικές σπουδές δεν επαρκούν για να καλύψουν τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου.

Από το ευρύτερο πεδίο της βασισμένης στην εργασία μάθησης, το κύριο αντικείμενο εξέτασης στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου είναι ο *ειδικευμένος εργαζόμενος*, βάσει της παραδοχής ότι η απόκτηση δεξιοτήτων προσδίδει στον άνθρωπο χρήσιμα εφόδια επαγγελματικής εξειδίκευσης και ταυτοχρόνως μια διακριτή κοινωνικο-επαγγελματική ταυτότητα. Παρενθετικά είναι ίσως χρήσιμο να αναφερθεί ότι η έννοια -και ακολούθως η μορφή- του *ειδικευμένου εργάτη/εργαζόμενου* δεν υπήρχε ξεκάθαρα πριν την έλευση του βιομηχανικού καπιταλισμού. Είναι ακριβώς η έννοια του *ανειδίκευτου* ή «γενικού εργάτη» που συνέβαλε -εξ αντιδιαστολής- στην υπογράμμιση της έννοιας του ειδικευμένου εργάτη, της ειδικής ως προς τη «γενική» εργασία. Η ειδικευμένη (ή «σύνθετη») εργασία κατά τη νεωτερικότητα συνίσταται στο έργο των εξειδικευμένων τεχνιτών που προέρχονται από τους μεσαιωνικούς μάστορες και τις συντεχνίες τους, ενώ η ανειδίκευτη, «απλή» εργασία αποτελεί άμεσο δημιούργημα του εκμηχανισμένου βιομηχανικού καπιταλισμού (διά της αποειδίκευσης της εργασίας και της ενσωμάτωσης ανθρώπινων δεξιοτήτων στις εργοστασιακές μηχανές), της εξαρτημένης μισθωτής εργασίας αλλά και της απώλειάς της, δηλαδή του φαινομένου της διογκωμένης ανεργίας ως «εφεδρικού στρατού εργασίας» (Streeck, 2011).

Βάσει αυτών των οριοθετήσεων θα εξετάσουμε μια συγκεκριμένη «οικογένεια» θεωρητικών προσεγγίσεων που αναφέρονται στο πώς αποκτώνται (ή πώς αναπτύσσονται) οι δεξιότητες στο πλαίσιο της ενηλικιότητας και ειδικότερα στο περιβάλλον της εργασίας μέσα από συνδυασμό θεωρητικής μάθησης και πρακτικής εμπειρίας (με προφανή έμφαση στο δεύτερο). Η δέσμη θεωριών που εξετάζουμε εστιάζεται στην ειδικευμένη εργασία και στο πώς αυτή επιτυγχάνεται. Σε αυτήν περιλαμβάνεται (α) η θεώρηση των S.E. Dreyfus & H.L. Dreyfus (1986) για τα στάδια μετάβασης από το επίπεδο του *αρχάριου* σε αυτό του *ειδικού*, (β) η ανάλυση του Richard Sennett (Σέννετ, 2011) για τη διεργασία ανάπτυξης μιας δεξιότητας στο πλαίσιο της εργασίας του τεχνίτη και (γ) η προσέγγιση των Chris Argyris και Donald Schön (1974, 1978, 1996) για τη μάθηση κατά την άσκηση της εργασιακής / επαγγελματικής πρακτικής μέσα στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς (organizational learning).

Η εξέταση των συγκεκριμένων θεωριών σε καμία περίπτωση δεν εξαντλεί τον ερευνητικό χώρο που εξετάζει τη συνάφεια των θεωριών μάθησης με την απόκτηση υψηλού επιπέδου επαγγελματικών δεξιοτήτων. Σχεδόν κάθε θεωρία μάθησης θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση των διεργασιών απόκτησης εργασιακών / επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Εντούτοις, και παρά την ύπαρξη πολλών άλλων κατάλληλων προς παρουσίαση θεωριών⁵, επιλέχθηκαν προς εξέταση οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις διότι πρώτον, θεωρήθηκαν πιο συναφείς με την ικανότητα παροχής σύνθετης / ειδικευμένης εργασίας, η οποία αποτελεί τον κατεξοχήν στόχο της απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων και δεύτερον, έχουν μελετήσει την απόκτηση δεξιοτήτων / ικανοτήτων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με επικέντρωση στην εμπειρία της εργασιακής ζωής. Οι υπό εξέταση θεωρίες ασχολούνται με τον εντοπισμό των σταδίων και των διεργασιών που οδηγούν σταδιακά τον *αρχάριο* εργαζόμενο στην κατάσταση του *ειδικού*, επομένως εξετάζουν πώς σκέφτεται και ενεργεί ο κάτοχος εξειδικευμένων και υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων.

3. Η πρόταση των S.E. Dreyfus & H.L. Dreyfus

Η πρόταση των αδελφών Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1980, 1986 και Dreyfus, 2004) συνιστά ένα τυποποιημένο μοντέλο πέντε σταδίων που επιχειρεί να εξηγήσει το πώς συντελείται η απόκτηση δεξιοτήτων μέσω εκπαίδευσης και πρακτικής. Η πρόταση έχει έναν διπλό στόχο, αφενός να αξιολογήσει και να υποστηρίξει την ανάπτυξη των ικανοτήτων ενός εργαζόμενου, αφετέρου να παρέχει ορισμούς και διασαφηνίσεις που να διευκολύνουν την αποτίμηση κάθε σταδίου της μετάβασης από την κατάσταση του αρχάριου σε αυτήν του ειδικού. Στην πρώτη εκδοχή της θεωρίας (Dreyfus & Dreyfus, 1980) τα πέντε στάδια απόκτησης δεξιοτήτων ήταν τα εξής: αρχικό στάδιο / αρχάριος (novice), επάρκεια/ικανότητα (competence), ειδημοσύνη (proficiency), εξειδίκευση (expertise) και αριστοτεχνία (mastery), ενώ στη συνέχεια (Dreyfus, 2004) τροποποιήθηκαν ως ακολούθως: αρχάριος (novice), προχωρημένος νεοεισερχόμενος (advanced beginner), ικανός/επαρκής (competent), ειδήμονας (proficient), ειδικός (expert).

Στο επίπεδο του *αρχάριου* μπορεί κάποιος/α μόνο να ακολουθήσει συγκεκριμένους κανόνες για να αντιμετωπίσει συγκεκριμένες καταστάσεις. Δεν διαθέτει πλήρη κατανόηση των παραμέτρων της εργασίας του και χρειάζεται καθοδήγηση για να φέρει σε πέρας τα καθήκοντά του/της. Στο επίπεδο του *προχωρημένου νεοεισερχόμενου* αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη φύση της εργασίας του και να δημιουργεί κανόνες που ισχύουν υπό συγκεκριμένους όρους εφαρμογής (conditional rules). Ξεκινά να αναγνωρίζει την εργασία του ως μια ακολουθία ενεργειών και μπορεί να εκτελέσει τα σχετικά απλά καθήκοντα χωρίς εποπτεία, ωστόσο δεν είναι ακόμη σε θέση να επιδεικνύει πλήρη προσωπική υπευθυνότητα. Στο επίπεδο του *ικανού/επαρκούς εργαζόμενου* διαθέτει πλέον μια καλή κατανόηση της εργασίας, αφομοιώνει και αξιοποιεί βασικές οργανωτικές αρχές της εργασίας του καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας της, εκδηλώνει μεγαλύτερη αυτονομία, όντας σε θέση να σχεδιάζει συνειδητά επιμέρους τμήματα της εργασίας και συνεπώς αναδύεται πλέον η αίσθηση της προσωπικής ευθύνης, ιδίως μέσω της λήψης αποφάσεων. Στο επίπεδο του *ειδήμονα* διαθέτει μια σε βάθος κατανόηση της εργασίας και μπορεί να χρησιμοποιεί πρότυπα και κανόνες για να προσεγγίσει ακόμη και σύνθετες πλευρές της. Η αυξημένη εμπειρία επιτρέπει πλέον την εκδήλωση μεγαλύτερης υπευθυνότητας όπως και την επίτευξη αποτελεσμάτων υψηλού επιπέδου. Τέλος, στο επίπεδο του *ειδικού*, εκδηλώνει ολιστική κατανόηση της γενικής φύσης και των επιμέρους πλευρών της εργασίας του, διαθέτει βαθιά σιωπηρή γνώση (tacit knowledge) που του επιτρέπει διαισθητικά να μπορεί να εξελίξει την ίδια τη γνώση και την εμπειρία του υπερβαίνοντας υφιστάμενες ερμηνείες και πρακτικές

⁵ Για παράδειγμα, ιδιαίτερης σημασίας και αυξανόμενης επιρροής σύγχρονες προσεγγίσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι λεγόμενες «ολιστικές» θεωρίες απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (ή ικανοτήτων), όπου περιλαμβάνονται η προσέγγιση του Peter Jarvis (2009β) για τη μάθηση του «όλου εαυτού», η θεώρηση του Knud Illeris (2008, 2009a, 2009b, 2009c) για την ανάπτυξη των ικανοτήτων (competence development), οι θεωρήσεις της κοινωνικής μάθησης (social learning) και της εγκαθιδρυμένης / τοποθετημένης μάθησης (situated learning) όπως αναπτύχθηκαν από την Jane Lave (2009) και τον Etienne Wenger (2009), η προσέγγιση του Yrjo Engestrom για τη «διαστελλόμενη μάθηση», η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner, όπως και η δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση του Robert Kegan.

όταν αυτές δεν είναι αποδοτικές. Επίσης, διαθέτει την ικανότητα και τη δυνατότητα ολοκληρωμένου σχεδιασμού της εργασίας του και μπορεί με ευκολία να επιτυγχάνει υψηλού επιπέδου αποτελέσματα. Η -κρίσιμη για την εξειδικευμένη ποιοτική εργασία- αίσθηση της υπευθυνότητας υπερβαίνει τον εαυτό του και επεκτείνεται στους συνεργαζόμενους άλλους και στο ευρύτερο περιβάλλον.

Όπως φαίνεται από τα προαναφερθέντα στάδια εξέλιξης, βασικά κριτήρια της ανόδου από το επίπεδο του αρχάριου σε αυτό του ειδικού, δηλαδή κριτήρια αξιολόγησης του επιπέδου και της ποιότητας των αποκτηθεισών δεξιοτήτων, είναι:

- Ο βαθμός γνώσης και κατανόησης του γενικού χαρακτήρα και των βασικών επιμέρους πτυχών της εργασίας. Ο βαθμός αυτός διακυμαίνεται από την ελλειπτική και μερική κατανόηση επιμέρους βημάτων μέχρι την ολόπλευρη κατανόηση του συνόλου της εργασίας συμπεριλαμβανομένου του εργασιακού πλαισίου.
- Το επίπεδο της εποπτείας και καθοδήγησης εκ μέρους άλλων στη βάση καθορισμένων κανόνων ή -αντιθέτως- της ανεξάρτητης, αυτόνομης εργασίας, όπως επικυρώνεται από την ικανότητα σχεδιασμού, ανάληψης ευθύνης και αυτοτελούς λήψης αποφάσεων.
- Η συνθετότητα και πολυπλοκότητα των εργασιακών καθηκόντων, δηλαδή η σταδιακή μετάβαση από την απλή στη σύνθετη εργασία.
- Η ικανότητα ή/και δυνατότητα συνδυασμού του σχεδιασμού και της εκτέλεσης της εργασίας.
- Ο βαθμός ολοκλήρωσης του επαγγελματικού έργου ή, με άλλα λόγια, η ποιοτική στάθμη του εργασιακού αποτελέσματος καθαυτού.

Συμπερασματικά, οι Dreyfus παρουσιάζουν ένα μοντέλο διακριτών σταδίων κατανόησης του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσονται οι δεξιότητες προτείνοντας κλιμακωτά μεταβαλλόμενα δίπολα ανάμεσα σε ελάχιστες ή πλήρεις γνώσεις και εργασιακές εμπειρίες, ετερονομία ή αυτονομία της εργασίας, μερική ή πλήρη επίγνωση και συμπερίληψη του εργασιακού πλαισίου, απλή ή σύνθετη εργασία και συμβατικό ή ολοκληρωμένο ποιοτικό εργασιακό αποτέλεσμα.

4. Η συμβολή του Richard Sennett

Σε ένα παραπλήσιο πλαίσιο ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Richard Sennett (Σέννετ), παρότι δεν διατύπωσε κάποια διακριτή θεωρία μάθησης, ερεύνησε και ανέλυσε το *πώς μαθαίνεται η εργασία του τεχνίτη*. Βάσει της εννοιολογικής συνάφειας μεταξύ των όρων του *τεχνίτη* και του *ειδικευμένου εργαζόμενου*, δηλαδή του κατόχου εξειδικευμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων, η συγκεκριμένη ανάλυση έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημαντικές συνεπαγωγές για τη φύση των δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, ο Σέννετ (2011) εκτιμά ότι, στα πρώτα στάδια, μαθαίνει κάποιος να εκτελεί μια εργασία. Όσο ακόμη είναι αρχάριος και βρίσκεται σε πρόωρο στάδιο εκμάθησης, χρειάζεται να σκέφτεται τις ενέργειες που κάνει και να εκτελεί πολλές επαναλήψεις. Στη φάση αυτή, η γνώση του είναι *ρητή (σαφής, εμφανής)* (explicit). Όταν πλέον κάποιος μάθει να εκτελεί την εργασία, η γνώση γίνεται *υπόρρητη (σιωπηρή)* (implicit, tacit). Ο συντονισμός μυαλού και σώματος συντελείται «αυτόματα», χωρίς σκέψη. Η *εμπέδωση* αποτελεί ουσιώδη διαδικασία της δεξιότητας που μετατρέπει τις πληροφορίες και τις πρακτικές σε υπόρρητη / σιωπηρή γνώση (Σέννετ, 2011: 50). Όταν, ωστόσο, προκύψει μια νέα πρόκληση, με συνέπεια μια εργασία να μην μπορεί να εκτελεστεί με τον συνήθη τρόπο, τότε η γνώση ξαναγίνεται *ρητή*, δηλαδή χρειάζεται να ενεργοποιηθεί μια διαδικασία «επίλυσης προβλήματος», κάτι που επιβάλλει το να «διαχωριστεί» συνειδητά η σκέψη (ο υποθετικός στοχασμός για τη φύση του προβλήματος) από τη «σωματική» εκτέλεση του έργου (πρακτική αναζήτηση λύσεων μέσω δοκιμής - λάθους) και η εργασία να

επαναληφθεί ξανά και ξανά μέχρι να «εσωτερικευθεί» και να μην απαιτεί τη μεσολάβηση της εμπρόθετης νοητικής προσπάθειας. Η πρωτοτυπία και η δυσκολία επίλυσης ενός προβλήματος είναι το στοιχείο που κινητοποιεί τη δυναμική εκμάθησης μιας δεξιότητας. Επιπλέον, μια τέτοια διαδικασία επίλυσης προβλήματος, που δεν είναι προκαθορισμένη, μπορεί να παραγάγει ποικιλία αποτελεσμάτων, δεδομένου ότι συχνά υπάρχουν πολλοί τρόποι να εκτελέσει κάποιος μια δραστηριότητα για να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η διερεύνηση και εμπέδωση ακριβώς τέτοιων διαφορετικών, εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης και αντιμετώπισης προβλημάτων στην πορεία προς ένα επιδιωκόμενο εργασιακό αποτέλεσμα αποτελεί συστατικό στοιχείο και, εντέλει, απόδειξη και επιβεβαίωση της ολοκληρωμένης κατοχής μιας δεξιότητας.

Συνοπτικά, ο πυρήνας της προσέγγισης του Sennett συνίσταται σε τρία σημεία:

- i. Η απόκτηση της δεξιότητας, στην περίπτωση του *τεχνίτη* -και, διασταλτικά μιλώντας, στην περίπτωση του κάθε ειδικευμένου εργαζόμενου- συντελείται μέσω μιας ακολουθίας *ρητής – υπόρρητης – ρητής* γνώσης, σε μια τροχιά συνεχούς εξέλιξης της μάθησης.
- ii. Η εκμάθηση μιας δεξιότητας δημιουργεί την προοπτική περαιτέρω μάθησης, ανοίγοντας ένα πεδίο γνώσης που δεν υπήρχε πριν. Στην πράξη, επειδή ακριβώς μπορούμε (ή έχουμε πλέον την ικανότητα) να εκτελέσουμε μια εργασία, είναι δυνατόν να αντιληφθούμε και να αντιμετωπίσουμε άλλα, επιπρόσθετα αναπάντητα προβλήματα. Έτσι, η *λύση ενός προβλήματος* ολοκληρώνει έναν κύκλο που βασίζεται συνήθως σε πρότερη γνώση και η *εύρεση (διαπίστωση) ενός νέου προβλήματος* ανοίγει έναν καινούργιο κύκλο μάθησης. Με τον τρόπο αυτό η *εύρεση*, και όχι η *λύση*, ενός προβλήματος είναι η βασική «αναπτυξιακή» κίνηση που επεκτείνει τον ορίζοντα της μάθησης⁶.
- iii. Η ολοκληρωμένη εκμάθηση μιας δεξιότητας και η ποιοτική εκτέλεση της αντίστοιχης με αυτήν εργασίας χρειάζεται τον *αργόσυρτο χρόνο* (slow time), δηλαδή έναν ρυθμό στο πλαίσιο του οποίου η συνείδηση και οι αντιληπτικές δυνατότητες του ανθρώπου να μπορούν αφενός να διακρίνουν τα επιμέρους βήματα που συνιστούν την όλη εργασία στην οποία αντιστοιχεί μια δεξιότητα, αφετέρου να στοχαστούν σχετικά με τη σημασία τους. Μόνο έτσι γίνεται αντιληπτό το πώς μια δραστηριότητα έχει συσταθεί, άρα και να γίνουν κατανοητές οι γνωστικές προϋποθέσεις, δηλαδή η αναγνώριση των επιμέρους ενεργειών και ο στοχασμός επί αυτών, για την ποιοτική εκτέλεσή της.

5. Οι προσεγγίσεις των C. Argyris και D. Schön

Τα θέματα της ρητής - υπόρρητης μάθησης και του στοχασμού κατά την εκτέλεση μιας εξειδικευμένης εργασίας μάς οδηγούν στην επόμενη προσέγγιση, η οποία προηγείται χρονικά αυτής του Sennett και προέρχεται από το κοινό έργο των C. Argyris και D. Schön (1974, 1978, 1996), αλλά και από την ιδιαίτερη προσέγγιση του Schön (1983) για τον *στοχαζόμενο επαγγελματία* (reflective practitioner). Οι καινοτόμες αυτές συμβολές εστιάζονται στο *πώς μαθαίνει δρώντας* ο ειδικευμένος εργαζόμενος ενώ στοχεύει στην αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος ή στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του επαγγελματικού έργου. Επομένως, οι προσεγγίσεις αυτές, εφόσον ερευνούν τον τρόπο που ενεργεί ο ειδικευμένος και έμπειρος επαγγελματίας, μπορούν να

⁶ Η ιδέα αυτή έχει πολλά κοινά στοιχεία με την προσέγγιση του Peter Jarvis (2006, 2009a) για τη *δυσαρμονία* ως αφετηρία της εμπειρίας ουσιαστικής μάθησης καθώς και με την προσέγγιση της διευρυνόμενης μάθησης του Yrjö Engeström που θεωρεί την *αντίφαση* ως κινητήρια δύναμη για την επέκταση της μαθησιακής διεργασίας (βλ. Engeström, 2009· Λιντζέρης, 2020β).

θεωρηθούν άμεσα σχετιζόμενες με το θέμα της ανάπτυξης, ωρίμανσης και μεταβολής των δεξιοτήτων.

Τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση των Argyris και Schön είναι:

- I. Η ιδέα ότι η (σύνθετη) εργασία του ειδικευμένου επαγγελματία πλοηγείται όχι τόσο από τις όποιες *ρητά διατυπωμένες* θεωρίες για την άσκηση της ειδικότητάς του, όσο από (προ)διαμορφωμένους νοητικούς χάρτες (*mental maps*) που καθορίζουν το πώς να υλοποιήσει (σχεδιάσει, ασκήσει και αξιολογήσει) την πρακτική και πώς να ενεργήσει σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, οι Argyris και Schön (1974) πρότειναν την ύπαρξη δύο ειδών *θεωριών δράσης* (*theories of action*), αυτών που είναι *υπονοούμενες* αναφορικά με την εργασία των επαγγελματιών και συνίστανται σε εμπειρικά βιωμένα και πρακτικώς εφαρμοστέα νοητικά πλαίσια («αυτό που η έμπρακτη συμπεριφορά των ανθρώπων δείχνει ότι κάνουν, ενεργώντας κατά την εργασία τους») και αυτών που είναι *εκπεφρασμένες σε ρητές θεωρητικοποιήσεις* («αυτό στο οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν και δηλώνουν ότι κάνουν κατά την εργασία τους»). Ονόμασαν τις πρώτες, *θεωρίες-σε-χρήση* (*theories-in-use*), ενώ τις δεύτερες *ενστερνισμένες θεωρίες* (*espoused theories*). Οι δύο αυτές θεωρίες δράσης μπορεί να ταυτίζονται, μπορεί και όχι. Στην περίπτωση που υπάρξει παρατηρήσιμη ασυμφωνία μεταξύ της θεωρίας-σε-χρήση και της ενστερνισμένης θεωρίας (δηλ. μεταξύ της αντίληψής μας για την εμπράγματη δράση μας και του θεωρητικού υποδείγματος που ενστερνιζόμαστε για τη συγκεκριμένη εργασία) τότε, με τη μεσολάβηση του στοχασμού, προσπαθούμε να αποσαφηνίσουμε τα υπονοούμενα στοιχεία της θεωρίας-σε-χρήση ώστε να άρουμε την ασυμφωνία (βλ. Παυλάκης, 2019).
- II. Η ιδέα ότι η μάθηση -επομένως και η απόκτηση δεξιοτήτων- περιλαμβάνει την ανίχνευση και διόρθωση λαθών που συμβαίνουν κατά την άσκηση της εργασίας ως *ασυμβατότητες μεταξύ σκοπού και αποτελέσματος*. Εδώ εισάγονται οι έννοιες της *μάθησης απλού και διπλού βρόχου*. Η έννοια της *μάθησης διπλού βρόχου* (*double-loop learning*) (Argyris & Schön, 1978) συντελείται όταν κατά τη διαδικασία διόρθωσης λαθών δεν ακολουθούνται απλώς στρατηγικές δράσης (*action strategies*) στο πλαίσιο υφιστάμενων κανόνων και καθιερωμένων πρωτοκόλλων, όπως συμβαίνει στη μάθηση μονού βρόχου (*single-loop learning*), αλλά αμφισβητούνται κριτικά και μεταβάλλονται οι συνηθισμένες πρακτικές, ακόμη και οι ίδιες οι κανονιστικές μεταβλητές (*governing variables*) του προβλήματος, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η σύνθετη προβληματική κατάσταση και να επιτευχθεί το ζητούμενο αποτέλεσμα. Η διεργασία αυτή προϋποθέτει άρση των πρότερων παραδοχών αναφορικά με το ποια είναι η βέλτιστη διαδικασία για να προσεγγίσουμε και να κατανοήσουμε τη φύση ενός προβλήματος. Με όρους ανάπτυξης δεξιοτήτων, η μάθηση απλού βρόχου εμπεδώνει τη χρήση των δεδομένων γνωστικών πόρων μέσα στα όρια των καθορισμένων κανονιστικών πλαισίων, ενώ η μάθηση διπλού βρόχου, προκειμένου να αντιμετωπίσει δυσλειτουργίες, ενεργοποιεί πρόσθετο μαθησιακό δυναμικό, αναπτύσσει νέες γνώσεις και δεξιότητες, και χρησιμοποιεί την κριτική αξιολόγηση της κατάστασης ώστε να αναπλαισιώσει την όλη λογική της εργασίας, από τη στοχοθεσία και τις στρατηγικές δράσεις μέχρι το αποτέλεσμα και τις συνέπειες αυτού. Η μάθηση διπλού βρόχου είναι κατά τον Argyris κρίσιμη και αποτελεσματική για τους οργανισμούς και τα άτομα ιδίως όταν βρίσκονται σε διαδικασίες γρήγορης αλλαγής και σε καταστάσεις αβεβαιότητας (Σταυρακοπούλου, 2005: 49).

Σε συνέχεια των κοινών τους παρεμβάσεων, ο Schön (1983), όπως σημειώνει η Καλαϊτζοπούλου (2001), μελέτησε τη *δεξιotechνία* που διακρίνει ορισμένες εργασιακές πρακτικές και την επαγγελματική γνώση η οποία συνδέεται με αυτή τη δεξιotechνία. Αυτό που

χαρακτηρίζει συχνά την επαγγελματική γνώση όταν προσκρούει σε ασυνήθιστες καταστάσεις ή όταν μεταβάλλεται ένας θεμελιώδης σκοπός του επαγγελματικού έργου είναι ο *στοχασμός κατά τη δράση* (reflection in action) (Μέγα, 2007). Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι άνθρωποι αφενός στηρίζονται στην εμπειρία τους με ένα καθαρά διαισθητικό τρόπο, αφετέρου αντιδρούν είτε παρακάμπτοντας το πρόβλημα (εάν μπορούν), είτε σκεπτόμενοι κριτικά πάνω στην πρακτική τους. Η διεργασία του στοχασμού επί της πρακτικής αίρει κατά κάποιον τρόπο τη διάκριση μεταξύ θεωρίας (θεμελιώδους έρευνας για τη φύση των καταστάσεων) και επαγγελματικής πρακτικής, επομένως δύναται να επεκτείνει και να εμβαθύνει συγκεκριμένες δεξιότητες του ατόμου και γενικότερα τις ικανότητες αποτελεσματικής εργασίας. Ο στοχασμός μπορεί να λάβει χώρα *μετά την ολοκλήρωση* μιας δράσης ή *κατά τη διεξαγωγή* της. Πρόκειται για μια ενέργεια καταρχάς *διανοητική* (σκέψεις γύρω από μια κατάσταση, «εσωτερικός» διάλογος με το αντικείμενο του προβληματισμού), *συνειδητή* (ενσυνείδητα το υποκείμενο-άνθρωπος σκέφτεται το αντικείμενο-κατάσταση) και *κριτική* (εξετάζονται κριτικά και αμφισβητούνται οι προφανείς και παρωχημένες ερμηνείες του φαινομένου) και έτσι οδηγεί σε *ανατροφοδότηση της δράσης* (νέες δοκιμές, πειραματισμός και επανεκτίμηση της κατάστασης) (βλ. επίσης Κόκκος, 2017)

6. Σχόλια και επισημάνσεις για τη μάθηση μέσω της εργασιακής πρακτικής

Οι προσεγγίσεις των Sennett και Schön συνδέονται άμεσα με το φιλοσοφικό ρεύμα του *πραγματισμού*, και ως τέτοιες συνηχούν με τις ιδέες του Dewey αναφορικά με τη σχέση μεταξύ επίλυσης και εύρεσης προβλημάτων, τον σημαντικό ρόλο της εμπειρίας, τη σημασία της εστίασης στο πρόβλημα και τον πειραματισμό (Ντιούι [Dewey], 2016· Καραλής & Ράικου, 2019).

Οι τρεις προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν, των Dreyfus & Dreyfus, Sennett και Argyris & Schön εξετάζουν τη διεργασία μάθησης και απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων διά της μετάβασης από την «απλή» στη «σύνθετη» εργασία και κατά τη φάση επίλυσης προβλημάτων ή αντιμετώπισης πολύπλοκων εργασιακών καταστάσεων. Στις περιπτώσεις αυτές, η φύση των εργασιακών καθηκόντων εμφανίζεται ως μια κλίμακα αύξουσας πολυπλοκότητας ή/και ως διαδικασία διαχείρισης και αντιμετώπισης δυσλειτουργιών, η οποία επιδιώκει (και έτσι δημιουργεί τις προϋποθέσεις για) την ανάπτυξη δεξιοτήτων, δηλαδή τη γνωστική επέκταση και εξειδίκευση.

Από μια διαφορετική αφετηρία, ο Peter Jarvis (2009a: 100) επικυρώνει τη σημασία της πράξης για την επίτευξη *αληθινής γνώσης εκ μέρους του μανθάνοντα*, σημειώνοντας ότι η μεταφορά δεδομένων και πληροφοριών που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εκπαίδευσης ή επαγγελματικής κατάρτισης δεν συνιστά (πραγματική) γνώση και σοφία (knowledge and wisdom). Για να συντελεστεί η γνώση σε προσωπικό επίπεδο, για να γίνει *γνώση για μένα*, πρέπει να μεσολαβήσει μια διεργασία *υποκειμενικής πρόσληψης περιεχομένων* που συντελείται κυρίως με την *πράξη* (by doing) και όχι με τη σκέψη. Αυτό δεν έπαψε ποτέ να ισχύει, ακόμη και στις σύγχρονες κοινωνίες με τα εκπαιδευτικά συστήματα που δίνουν έμφαση στη γνωστική διάσταση της μάθησης. Εξάλλου, στις μέρες μας, δεν έχουν όλες οι γνώσεις την ίδια «αξία». Οι γνώσεις και δεξιότητες που σήμερα κατά κανόνα θεωρούνται «χρήσιμες», άρα και αναπτύσσονται με προνομιακό τρόπο από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, είναι οι επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική προσαρμογή των ατόμων στον κόσμο της «οικονομίας της αγοράς». Πρόκειται για τις δεξιότητες που άμεσα (ειδικές τεχνικές επαγγελματικές δεξιότητες) ή έμμεσα (εγκάρσιες, κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες) σχετίζονται με την εργασιακή και οικονομική απόδοση των ατόμων, και οι οποίες επιδιώκεται τόσο να εμποτίζουν τον τρόπο σκέψης (πεποιθήσεις, αξίες, αντιλήψεις και συμβατικές επαγγελματικές γνώσεις), όσο και να μπορούν να εφαρμόζονται αποδοτικά στην πράξη.

Η ωφελμιστική διάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και η έμφαση στο πρακτικό μέρος της γνώσης που συνδέεται με την εργασία έχει επιφέρει την αύξηση των διαφόρων μορφών της *βασισμένης στην εργασία μάθησης* όπως η μαθητεία και η πρακτική άσκηση. «Η πρακτική γνώση έχει γίνει η κυρίαρχη μορφή γνώσης στους χώρους εργασίας και αποτελεί κάτι που το άτομο πρέπει κυρίως να μάθει παρά να διδαχθεί» (Jarvis, 2009a: 102).

Βάσει αυτών προκύπτουν δύο σημαντικές για την απόκτηση δεξιοτήτων διακρίσεις: (α) η διάκριση μεταξύ του «*μαθαίνω ότι*» (knowing that) και του «*μαθαίνω πώς*» (knowing how) και (β) η διάκριση του «*μαθαίνω πώς*» (knowing how) και του «*είμαι σε θέση να*» (being able to). Η διαφορά μεταξύ των τριών θέσεων που ορίζουν οι δυο διακρίσεις είναι εμφανής και συνεπάγεται ότι ακόμη και εάν κάποιος μπορεί να αποκτήσει μέρος της «*γνώσης του ότι*» και της «*γνώσης του πώς*» μέσω της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να υλοποιήσει ολοκληρωμένα ένα επαγγελματικό έργο χωρίς πρακτική εμπειρία. Στη βάση αυτών των διακρίσεων, τονίζει ο Jarvis (2004: 315), πρέπει να αναρωτηθούμε «*ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην πραγματική εκτέλεση της πράξης και στη γνώση που υπάρχει στον νου*». Το εύλογο αυτού του ερωτήματος προκύπτει ακόμη και από την κοινή εμπειρία η οποία υποδεικνύει, για παράδειγμα, ότι το να ξέρει κάποιος να κάνει ποδήλατο δεν συνεπάγεται ότι μπορεί να διατυπώσει τους νόμους των φυσικών δυνάμεων που τον κρατούν σε θέση ισορροπίας, ούτε -αντιθέτως- το γεγονός πως κάποιος γνωρίζει αυτούς τους νόμους συνεπάγεται ότι μπορεί να κάνει ποδήλατο. Η διάκριση που ορίζει η διατύπωση του ερωτήματος μοιάζει, από μια άποψη, με τον διαχωρισμό ανάμεσα σε *θεωρίες-σε-χρήση* (theories-in-use) και *ενστερνισμένες θεωρίες* (espoused theories) των Argyris και Schön.

Η πρακτική γνώση από τη φύση της προϋποθέτει την *εξοικείωση*, μέσω επαναλαμβανόμενων δοκιμών, με ένα ρεπερτόριο πρακτικών ενεργειών που εντυπώνεται στη μνήμη, αναπτύσσει ειδικές σωματικές δεξιότητες (εάν χρειάζεται) και σταδιακά παρέχει την ικανότητα και την αυτοπεποίθηση της ορθής εκτέλεσης του έργου. Με τον τρόπο αυτό, όπως έδειξε ο Σέννετ [Sennett] (2011), η πρακτική μετατρέπεται σε υπόρρητη γνώση (tacit knowledge) και ο εργαζόμενος ενεργεί «*αυτόματα*», χωρίς να σκέφτεται ή να προσχεδιάζει την κάθε ενέργεια, μέχρι ένα νέο πρόβλημα να προκαλέσει εμπρόθετη νοητική ενέργεια (σκέψη, στοχασμό) για την επίλυσή του. Αυτός ο συνδυασμός πρακτικής γνώσης μέσω της εμπειρίας και εμπρόθετης σκέψης για την ενεργοποίηση της ευρετικής διεργασίας επίλυσης προβλημάτων χαρακτηρίζει τον «*ειδικό*». Κατά συνέπεια, δεν μπορεί να υπάρχει πλήρης απόκτηση δεξιοτήτων χωρίς την πρακτική γνώση μέσω της εμπειρίας και δεν μπορεί η κατοχή των δεξιοτήτων να είναι ολοκληρωμένη χωρίς την ικανότητα αξιοποίησης της θεωρητικής γνώσης.

7. Μια διαφορετική οπτική για τη φύση της εμπειρικής μάθησης

Η προαναφερόμενη συλλογιστική θα μπορούσε ίσως να ωφεληθεί από μια σύντομη συμπληρωματική αναφορά στον επιστημονικό διάλογο για το θέμα της «*απόκτησης γνώσης από την εμπειρία*» προερχόμενη από διαφορετική αφετηρία. Αναφορικά με την ιδέα περί του σημαντικού ρόλου της εμπειρίας στη μάθηση και ειδικά στην απόκτηση δεξιοτήτων, παρότι κανένας θεωρητικός της μάθησης δεν διατυπώνει, επί της αρχής, αντίθετη άποψη, ορισμένοι σημαντικοί ερευνητές (βλ. Young, 2015· Wheelahan, 2015) επισημαίνουν τον κίνδυνο, ο υπερτονισμός, ή ακόμη περισσότερο η αποκλειστική επικέντρωση στη σημασία της εμπειρίας, να οδηγήσει στην παραμέληση της αξίας της «*θεωρητικής*» -με την έννοια της *βασισμένης στην τρέχουσα επιστημονική θεμελίωση-* γνώσης. Σύμφωνα με τον Young (2015), η μάθηση δεν είναι ένα γενικό (generic) φαινόμενο αλλά πάντα συνδέεται με το *τι είναι αυτό που κάποιος μαθαίνει και πώς το μαθαίνει μέσα σε διαφορετικά πλαίσια*. Από την άποψη αυτή η μάθηση είναι πρωτίστως μία *επιστημική δραστηριότητα «οικοδόμησης γνώσης»*. Η μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα μεταφοράς γνώσεων από τον «*κάτοχο*» (εκπαιδευτής) στον «*μη κάτοχο*» (εκπαιδευόμενος) (βλ. Freire, 1977), αλλά η *ανασυγκρότηση της γνώσης από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο*. Πώς συντελείται αυτή η «*οικοδόμηση γνώσης*»; Αποτελεί η

εμπειρία μια μορφή γνώσης; Φυσικά αποτελεί! Ιδίως δε η εργασία, σε όλες τις κοινωνίες, περιέχει μεγάλο φορτίο εμπειρικής μάθησης. Εντούτοις, η *μάθηση από την εμπειρία* είναι ταυτοχρόνως *αναγκαία* και *περιορισμένη*. Η μεγάλη ιστορική αλλαγή που οδήγησε στη ραγδαία συσσώρευση γνώσης, όπως τονίζει ο Young (2015), συντελέστηκε όταν κάποια είδη εργασίας άρχισαν να απαιτούν γνώσεις (άρα και διαδικασίες μάθησης) που δεν μπορούσαν να βασιστούν μόνο στην εμπειρία. Οι περιορισμοί της μάθησης από την εμπειρία οδήγησαν, μεταξύ άλλων παραγόντων, στην ίδρυση εξειδικευμένων θεσμών συστηματικής παροχής εκπαίδευσης, όπως τα σχολεία. Σε τι συνίσταται, όμως, ο περιορισμένος ορίζοντας της εμπειρικής μάθησης;

- Η μάθηση από την εμπειρία είναι πάντοτε εξαρτημένη από το πλαίσιο (context-dependent) μέσα στο οποίο εφαρμόζεται, κάτι που σημαίνει ότι κατά κανόνα δεν μπορεί η εφαρμογή της να γενικευτεί και να μεταφερθεί εκτός του πλαισίου απόκτησης. Άρα, έχει συχνά περιορισμένη γενικευσιμότητα.
- Η εμπειρία, από μόνη της, σπάνια παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα γνώσης των εννοιών, των αρχών και των κανόνων με τη χρήση των οποίων θα μπορούσαν να υπερβούν (να πάνε «πέρα από») την εμπειρία και να γίνουν ικανοί να αναπτύξουν εναλλακτικές θεωρήσεις.
- Η εμπειρική μάθηση είναι αυθόρμητη από την άποψη ότι αντιλαμβάνεται τον κόσμο με τους όρους του καθημερινού πρακτικο-βιωματικού λόγου (Κουζέλης, 2005) και όχι με βάση τα δεδομένα της επιστημονικής γνώσης. Η μάθηση στον χώρο εργασίας βασίζεται στη *μίμηση* και την επαναλαμβανόμενη συμμετοχή σε εδραιωμένες πρακτικές χωρίς άμεση προσφυγή στο γνωστικό και επιστημονικό πλαίσιο που προϋποτίθεται της πρακτικής. Άρα, αυτό που μαθαίνει κάποιος είναι να εφαρμόζει μια αλληλουχία κινήσεων ή καταστάσεων (διαδικαστική γνώση) χωρίς να γνωρίζει σε βάθος τη λογική που τις διέπει. Έτσι, δεν διαμορφώνεται επαρκώς το νοητικό υπόβαθρο βαθύτερης και ευρύτερης κατανόησης ενός αντικείμενου, στοιχείο που σε συνδυασμό με την εμπειρία θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένη ικανότητα προσαρμογής σε μελλοντικές, μεταβαλλόμενες και άγνωστες σήμερα συνθήκες εφαρμογής (Λιντζέρης, 2020α: 25).

Από την άλλη μεριά, χωρίς τη γνώση των δεδομένων της επιστήμης μπορεί ευκολότερα το άτομο που μαθαίνει να «εξαπατηθεί» από τις «επιφανειακές» εντυπώσεις της εμπειρίας η οποία είναι εκτεθειμένη σε λάθη και υποκειμενικές συνήθειες. Αντιθέτως, όπως σημειώνει η Wheelahan (2015), η θεωρητική (επιστημονική) γνώση είναι *ισχυρή γνώση* διότι προσφέρει επιστημολογική πρόσβαση στα αντικείμενα που διερευνούμε, ακόμη και παρά το γεγονός ότι η ισχύουσα κάθε εποχή επιστημονική γνώση αποτελεί διαρκώς αντικείμενο ελέγχου προς επιβεβαίωση ή διάψευση και διόρθωση από νέα επιστημονικά δεδομένα.

Κατά την άποψη του Young (2015) οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές, με την πολύ συχνά άκριτη έμφασή τους στις δεξιότητες και ιδίως στη σημασία της απόκτησής τους μέσω της πρακτικής εμπειρίας, φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη γνώση κυρίως ως *γεγονότα* και όχι ως *έννοιες*. Η υπερβολική επικέντρωση στην «εξαρτημένη από το πλαίσιο» μάθηση, όπως είναι η πρακτική επαγγελματική εμπειρία, λησμονεί ότι τα *γεγονότα* (της εμπειρίας) μεταβάλλονται πιο γρήγορα (έχουν πολύ μικρότερη σταθερότητα και εξηγητική δυνατότητα) από τις (επιστημονικές) *έννοιες* και παραγνωρίζει την αξία της «ανεξάρτητης από το πλαίσιο» μάθησης, όπως η οργανωμένη εκπαίδευση που βασίζεται σε έλλογα και σκόπιμα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

7. Επίλογος

Θεωρώντας ως βασική προϋπόθεση κάθε ουσιαστικής και αποτελεσματικής μάθησης κατά την ενήλικη ζωή την επαρκή απόκτηση των θεμελιωδών γνώσεων και δεξιοτήτων κατά τη

βρεφική, παιδική, εφηβική και νεαρή ηλικία θέσαμε το ερώτημα του πώς αποκτά ο ενήλικος εργαζόμενος επαγγελματικές δεξιότητες στο πλαίσιο της εργασιακής εμπειρίας.

Δεδομένου ότι το συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος της απόκτησης προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων κατά την ενήλικη ζωή συντελείται έξω από πλαίσια οργανωμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης, διαπιστώνουμε ότι ο χώρος εργασίας συνιστά, από την ίδια του την υπόσταση και λειτουργία, αλλά και από το γεγονός ότι απορροφά το μεγαλύτερο χρονικά τμήμα της καθημερινής ανθρώπινης δραστηριότητας, ένα πεδίο ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, μια πηγή εμπειριών που επηρεάζουν μεταμορφωτικά το σώμα των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ταλέντων που κάθε άτομο διαθέτει και ενεργοποιεί κατά την άσκηση της εργασίας.

Σε αυτό το πλαίσιο η επίδραση της διαχρονικής εργασιακής εμπειρίας εξετάστηκε ως μια μετάβαση από την «απλή» στη «σύνθετη» εργασία, ως μια τροχιά «ανόδου» από το επίπεδο του νεοεισερχόμενου, του άπειρου, του αρχάριου προς το επίπεδο του έμπειρου, του εξειδικευμένου και του ολοκληρωμένου ειδικού, χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η πορεία αυτή δεν είναι εκ των προτέρων διασφαλισμένη, περιέχει πολλά εμπόδια και αντικίνητρα μάθησης και εξέλιξης και φυσικά δεν ολοκληρώνεται επιτυχώς για όλους τους εργαζόμενους. Επίσης, δεν αποτελεί τόσο μια «ατομική διαδρομή», όσο μια διαλεκτική, αμφίδρομη και πολύπλοκη συσχέτιση του ατόμου με άλλα άτομα, με τα μέσα εργασίας και το περιβάλλον (πλαίσιο, θεσμοί, συνθήκες, χώρος και χρόνος).

Επίσης, η απόκτηση δεξιοτήτων δια της εργασιακής εμπειρίας εξετάστηκε ως μια ακολουθία *σιωπηρής - ρητής* γνώσης με βάση την αντίστοιχη ακολουθία *συνήθους επαγγελματικής πρακτικής - μη συνήθους επαγγελματικής πρακτικής* (όπου προκύπτει ανάγκη επίλυσης προβλήματος), αλλά και ως μια διαρκή συσχέτιση μεταξύ *θεωριών-σε-χρήση* και *ενστερνισμένων θεωριών*.

Η επίτευξη του συνδυασμού πρακτικής γνώσης από την εμπειρία με την ικανότητα κινητοποίησης της θεωρητικής γνώσης και σκέψης για την επίλυση των προβλημάτων της εργασιακής πρακτικής φαίνεται να είναι το μέτρο της επάρκειας και ολοκλήρωσης του ειδικού. Αντιθέτως, η διάρρηξη της ισορροπίας ανάμεσα στη θεωρητική (επιστημονική) γνώση και την πρακτική εμπειρία μπορεί να επιφέρει ελλειπτικές ή προβληματικές μαθησιακές εμπειρίες και υποβάθμιση της ποιότητας του επαγγελματικού έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Engeström, Y. (2009). Διευρυμένη μάθηση: Προς έναν επαναπροσδιορισμό της θεωρίας της δραστηριότητας. Στο K. Illeris (Επ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 80-105
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jarvis, P. (2009β) Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία: Μαθαίνοντας τον εαυτό μου. Στο Knud Illeris (επιμ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ... με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 38-54
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος
- Καραλής, Θ. & Ράικου, Ν. (2019) Αναζητώντας τα ίχνη του Dewey στο έργο του Mezirow. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες, *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 43-60.

- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- Lave, J. (2009). Η πρακτική της μάθησης. Στο Κ. Illeris (Επ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιντζέρης Π. (2020α). Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της βασισμένης στην εργασία μάθησης. *Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Λιντζέρης, Π. (2020β). Από τη συσσώρευση πληροφοριών στην απόκτηση γνώσης, προσβλέποντας στη χειραφετητική μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 46, 3-13.
- Μέγα, Γ. (2007). Προσωπογραφία Donald Schön. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 39-43.
- Ντιούι, Τ. [John Dewey] (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης* (εις.-μφρ. Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Ηριδανός.
- Παυλάκης, Μ. (2019). Argyris και Mezirow: Αποκάλυψη μιας σχέσης. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες, *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 178-195.
- Σέννετ, Ρ. (2011). *Ο τεχνίτης*. Αθήνα: Νησίδες.
- Σταυρακοπούλου, Α. (2005). Προσωπογραφία Chris Argyris. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 48-50.
- Wenger, E. (2009). Μια κοινωνική θεωρία μάθησης. Στο Κ. Illeris (Επ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσσες

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Avis, J. (2014). Workplace learning, VET and vocational pedagogy: the transformation of practice. *Research in Post-Compulsory Education*, 19 (1), 45-53, doi: 10.1080/13596748.2014.872920
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Australia: Allen & Unwin.
- Cedefop (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Washington, DC: Storming Media.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science Technology & Society*, 24 (3), 177-181. DOI: 10.1177/0270467604264992

- Ellstrom, P-E. & Kock, H. (2009). Competence development in the workplace. Concepts, strategies and effects. In K. Illeris (Ed.) *International Perspectives on Competence Development. Developing skills and capabilities*. London: Routledge, 34-54.
- European Commission (2013). *Work - Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-basedlearning-in-europe_en.pdf
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development*. London and New York: Routledge.
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Illeris, K. (2008). Competence development - the key to modern education, or just another buzzword? *Asia Pacific Education Review*, 9 (1), 1–4. doi:10.1007/bf03025820
- Illeris, K. (2009a). Learning, work and competence development. In S. Walters (Ed.) *Learning@ work: perspectives on skills development in the workplace*. Pretoria: South African Qualifications Authority, 4-15.
- Illeris, K. (2009b). Competence, learning and education. How can competences be learned, and how can they be developed in formal education? In K. Illeris (Ed.) *International Perspectives on Competence Development. Developing skills and capabilities*. London: Routledge, 83-98.
- Illeris, K. (2009c). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ...in their own words*. London and New York: Routledge, 7-20.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning. Understanding how people learn in working life*. USA and Canada: Routledge.
- Illeris, K. (ed.) (2018a). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words (2nd ed)*. London: Routledge.
- Illeris, K. (2018b). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53 (1), 86–101. doi:10.1111/ejed.12265
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London & New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009a). Learning to be an expert. Competence development and expertise. In K. Illeris (Ed.) *International Perspectives on Competence Development. Developing Skills and Capabilities*. London: Routledge, 99-109.
- OECD – Centre for Educational Research and Innovation (edited by H. Dumont, D. Istance & F. Benavides) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Streeck, W. (2011). *Skills and Politics. General and Specific*. MPIfG Discussion Paper 11/1, Max Planck Institute for the Study of Societies.
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: what a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762
- Young, M. (2015). What is learning and why does it matter? *European Journal of Education*, 50 (1), 17-20. DOI: 10.1111/ejed.12105.