Το PISA και η αναδόμηση της δημιουργικότητας
Capturing the spark: PISA and the reconstruction of creativity[1]

Sue Grey* & Paul Morris**

Περίληψη

Αρχικά αντιληπτή ως το προνόμιο του θείου, και αργότερα των ποιητών και των καλλιτεχνών, η δημιουργικότητα γοήτευσε τους μελετητές για γενιές. Το ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα, ως δεξιότητας-κλειδί του «21ου αιώνα» για την «οικονομία της γνώσης», δημιούργησε δύο παράδοξα για τον ΟΟΣΑ και το εμβληματικό του «Πρόγραμμα Διεθνούς Σχολικής Αξιολόγησης» (Programme of International School Assessment - PISA). Πρώτον, οι χώρες με τις πιο υψηλές επιδόσεις στο PISA έχουν στερεοτυπικά χαρακτηριστεί ως ελλιπείς στη δημιουργικότητα. Δεύτερον, ενώ η σπουδαιότητα της δημιουργικότητας διακηρύσσεται από τον ΟΟΣΑ, το PISA δεν τη μετράει επί του παρόντος. Διερευνούμε την προέλευση αυτών των παραδόξων, καθώς ο ΟΟΣΑ κινείται προς την κατεύθυνση συμπερίληψης της εξέτασης της δημιουργικότητας στο 2021 PISA test. Υποστηρίζουμε ότι η «ρευστότητα» γύρω από την άμορφη έννοια της δημιουργικότητας αφενός θα αξιοποιηθεί και αφετέρου θα απειληθεί, καθώς νέες μετρήσιμες εκδοχές που βασίζονται στη γνωστική απόδοση αντικαθιστούν εναλλακτικές εννοιολογήσεις.

1. Το άρθρο που δημοσιεύεται στο παρόν περιοδικό βασίστηκε σε δύο δημοσιεύσεις. Η πρώτη είναι αυτή που ο Paul Morris συνέγραψε με τη Sue Grey όπως εμφανίζεται παρακάτω. Η δεύτερη είναι η εξής: Auld, E., Li, X. & Morris, P., (2020). "Piloting PISA for Development to Success: An Analysis of the PISA for Development Findings, Framework and Recommendations", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 10.1080/03057925.2020.1852914

* Η Sue Grey είναι Lecturer in Education στο University of Exeter, UK. Email: s.c.grey@exeter.ac.uk

** Ο Paul Morris είναι Professor of Comparative Education στο Department of Education, Policy and Society, UCL Institute of Education, UK. Email: paul.morris@ucl.ac.uk

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ, το οποίο μετράει την απόδοση των μαθητών 15 ετών στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και την Ανάγνωση, είναι η πιο επιδραστική συγκριτική μελέτη για την εκπαίδευση. Οι τριετείς κατατάξεις του αναμένονται με ενθουσιασμό από τους διαμορφωτές πολιτικής και τα παγκόσμια μέσα ενημέρωσης, τα οποία ερμηνεύουν τα αποτελέσματα με όρους εθνικής δόξας και κρίσης, θέτοντας το ερώτημα του «τι μπορεί να μάθει» κανείς από τους επιτυχημένους. Από την έναρξή του, το 2000, το PISA επέκτεινε την κάλυψή του σε 79 χώρες και οικονομίες, ενώ από το 2030 σχεδιάζει να συμπεριλάβει χώρες χαμηλού εισοδήματος, φθάνοντας τις 170 χώρες. Το PISA τώρα λειτουργεί ως κάτι περισσότερο από την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης: οι υποστηρικτές του (Hanushek & Woessman, 2008· 2010) διατείνονται, παρά τις αποδείξεις για το αντίθετο (Komatsu & Rappleye, 2017), ότι τα βελτιωμένα αποτελέσματα δημιουργούν οικονομική ανάπτυξη, και πολλοί σχολιαστές έχουν επισημάνει το αποτέλεσμα της «ήπιας μαλακής διακυβέρνησης» του PISA σε μια σειρά διεθνών φορέων δράσης πολιτικής (Sellar & Lingard, 2014· Morgan & Shahjahan, 2014).

Ο ΟΟΣΑ έχει αναπτύξει εξετάσεις (*tests*) για ενηλίκους, φοιτητές πανεπιστημίου, παιδιά προσχολικής αγωγής και, μέσω του PISA, διάφορα «καινοτόμα πεδία» που αξιολογούν περιοχές που έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν «πληροφορίες σχετικά με το πόσο καλά προετοιμασμένοι είναι οι μαθητές για πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία» (OECD, 2015). Αυτές περιλαμβάνουν τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων (2012), τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων (2015), την ικανότητα εξέτασης θεμάτων παγκόσμιου ενδιαφέροντος (2018), ενώ η περιοχή ενδιαφέροντος για το 2021 είναι η δημιουργικότητα.

Το αυξημένο ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα, που παρατηρήθηκε στον παγκόσμιο λόγο πολιτικής από την αλλαγή του αιώνα, έχει επισημάνει δύο παράδοξα που αμφισβητούν τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα του PISA. Πρώτον, οι κοινωνίες που είναι οι περισσότερο επιτυχημένες στα αποτελέσματα του PISA είναι γενικά εκείνες που έχουν στερεοτυπικά χαρακτηριστεί ως λιγότερο δημιουργικές, επικεντρωνόμενες στην εκμάθηση ρουτίνας και στις πολλές και αγχωτικές ώρες στο σχολείο. Η σημασία αυτού του παράδοξου εντείνεται, καθώς τα μέσα μαζικής ενημέρωσης υπήρξαν και οι κύριοι υποστηρικτές αυτού του

στερεότυπου και τα κύρια μέσα άσκησης της επιρροής του ΟΟΣΑ στην παγκόσμια διακυβέρνηση (Grey & Morris, 2018).

Δεύτερον, ενώ ο ισχυρισμός ότι η δημιουργικότητα είναι η δεξιότητα-κλειδί για τον 21ο αιώνα και ο απαραίτητος πρόδρομος για την καινοτόμα οικονομική ανάπτυξη (Mohamed & Morris, 2019) είναι τώρα κεντρικός στις αφηγήσεις του ίδιου του ΟΟΣΑ και άλλων παγκόσμιων οργανισμών, η δημιουργικότητα δεν έχει έως σήμερα άμεσα μετρηθεί από το PISA. Επιπλέον, ο βασικός σκοπός του PISA (Auld & Morris, 2016), που είναι να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει τα αίτια της υψηλής εκπαιδευτικο-οικονομικής απόδοσης, απαιτεί η μέτρηση της δημιουργικότητας '… (να) συνδυάζει προηγμένες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με εξελιγμένες μεθόδους έρευνας για τον εντοπισμό συσχετισμών που αποκαλύπτουν το «εύρος παραγόντων που θα μπορούσαν πιθανώς να επηρεάσουν αυτήν την απόδοση» (OECD, 2013a: 23).

Για να κατανοήσουμε γιατί ο ΟΟΣΑ έχει πρόσφατα προχωρήσει στη μέτρηση της δημιουργικότητας, εξετάζουμε πρώτα, εν συντομία, τις πολυπλοκότητες και τις αντιπαραθέσεις σχετικά με τον ορισμό της και την αξιολόγησή της. Στη συνέχεια, θέτουμε στο κέντρο του ενδιαφέροντός μας τις πηγές των παραδόξων, αρχικά, μέσω της ανάλυσης της προέλευσης και της επιρροής του λόγου για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, ο οποίος έχει προωθήσει τη δημιουργικότητα ως τον βασικό μοχλό της οικονομικής ανάπτυξης, και στη συνέχεια, με την επεξεργασία του ρόλου των μέσων ενημέρωσης στη διαιώνιση και ενίσχυση των εθνικών στερεοτύπων γύρω από τη δημιουργικότητα. Τέλος, αναλύουμε τις στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπισή τους, καθώς ο ΟΟΣΑ προχωρεί στην αξιολόγηση της δημιουργικότητας. Υποστηρίζουμε ότι αυτή η άσκηση, η οποία θα κορυφωθεί στη μέτρηση της δημιουργικότητας στο PISA 2021, θα βασιστεί σε ένα στενό ορισμό της δημιουργικότητας, συνδεδεμένο με προβλέψιμες και εύκολα μετρήσιμες γνωστικές δεξιότητες, παραμελώντας ή αγνοώντας πιο λεπτές και με αποχρώσεις εννοιολογήσεις που αψηφούν την τυποποιημένη μέτρηση.

Η μέτρηση της δημιουργικότητας θα απαιτήσει από τον ΟΟΣΑ να επιλύσει ζητήματα σχετικά με τον ορισμό και τον ποσοτικό προσδιορισμό μιας επί μακρόν αμφισβητούμενης έννοιας, που είναι εύπλαστη, πολύπλευρη, που συχνά διαχωρίζεται από την αναλυτική και λογική συλλογιστική (Sternberg, 1988· Gardiner, 1993) και που θεωρείται από ορισμένους ως εγγενώς μη μετρήσιμη, λαμβάνοντας υπόψη τις παραδοσιακές συνδέσεις της με τη μη προβλεψιμότητα, τη φαντασία και την πρωτοτυ-

πία. Το PISA σχεδιάστηκε για να λειτουργεί σε όλα τα περιβάλλοντα και σε όλους τους πολιτισμούς αλλά, όπως υποστηρίζει ο Grigorenko, οι εννοιολογήσεις της δημιουργικότητας κυριαρχούνται από τη δυτική σκέψη, «την οποία υποστηρίζει η νοοτροπία της βόρειας Αμερικής» (Grigorenko, 2018: 5). Η βιβλιογραφική επισκόπηση των Runco & Jaeger (2012) υποστηρίζει ότι ο ορισμός δεν εξελίχθηκε πολύ από τον 19ο αιώνα, ενώ η επισκόπηση του Long (2014) περιγράφει ένα πεδίο που κυριαρχείται από ποσοτικές μελέτες, οι οποίες δεν έκαναν σημαντική πρόοδο για την επίτευξη ενός κοινού ορισμού ή μέτρησης. Το περιοδικό 'Creativity' αναγνωρίζει πάνω από 30 διακριτούς τύπους δημιουργικότητας. Πιο πρόσφατα, οι Kupers κ. συν. (2019) τονίζουν την ανάγκη αναγνώρισης της κοινωνικά προσδιορισμένης φύσης της δημιουργικότητας και προτείνουν τη μέτρησή της μέσω της χρήσης παρατηρήσεων, συνεντεύξεων και εικονογραφικών και άλλων ερεθισμάτων. Παρά τις συνεχείς και ανόμοιες προσπάθειες για τον καθορισμό και τη μέτρηση της δημιουργικότητας, υπάρχει απουσία συναίνεσης και η δημιουργικότητα παραμένει κάτι σαν ιερό δισκοπότηρο για εκπαιδευτικούς ψυχολόγους.

Οι ενότητες που ακολουθούν βασίζονται στη θεματική ανάλυση αναφορών των μέσων ενημέρωσης διαφόρων χωρών, υλικού και συνεντεύξεων τύπου του ΟΟΣΑ, υλικού από άλλους παγκόσμιους οργανισμούς και οργανισμούς των ΗΠΑ σχετικά με τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητα του 21ου αιώνα, καθώς και ακαδημαϊκών σχολίων στα παραπάνω. Μια συνέντευξη με τον Καθηγητή Bill Lucas, έναν σύμβουλο στρατηγικής του ΟΟΣΑ, παρείχε μια πολύτιμη εικόνα για τις σύγχρονες εξελίξεις.

Δεξιότητες για τον 21ο αιώνα

Τα τελευταία χρόνια έχει ανανεωθεί το ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα, που προκύπτει από τη θέση της ως βασικού στοιχείου διαμόρφωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου. Αυτό προέρχεται από το ενδιαφέρον για την αμερικάνικη οικονομία στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Κατόπιν της κριτικής ότι τα σχολεία αποτύγχαναν στην παροχή ενός ανταγωνιστικού εργατικού δυναμικού, η Εθνική Επιτροπή για την Αριστεία στην Εκπαίδευση (*National Commission on Excellence in Education*) δημοσίευσε μια επιδραστική αναφορά με τίτλο «Ένα Έθνος σε Κίνδυνο» (*A Nation at Risk*) (1983) στην οποία, ανησυχητική γλώσσα διαποτισμένη με εθνικιστικούς τόνους προειδοποιούσε τους Αμερικανούς για επικείμενες

απειλές για το οικονομικό τους μέλλον, εκτός εάν δημιουργούνταν μια «κοινωνία μάθησης», που να βασίζεται στο «επίμονο και αυθεντικό αμερικανικό όνειρο ότι η υψηλή απόδοση μπορεί να αυξήσει την κατάσταση κάποιου στη ζωή και να διαμορφώσει το μέλλον του». Αυτή η κοινωνία της μάθησης έπρεπε να καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να αυξήσει τις οικονομικές εκροές και να διασφαλίσει ότι η «κάποτε αδιαμφισβήτητη υπεροχή» της Αμερικής σε πολλούς τομείς του εμπορίου και των επιχειρήσεων δεν θα συνέχιζε να προσπερνάται από ανταγωνιστές σε ολόκληρο τον κόσμο (A Nation at Risk, 1983, online). Στη συνέχεια, μια συνεργασία αμερικάνικων εκπαιδευτικών και επιχειρηματικών οργανισμών συνέταξε μια άλλη έκθεση, «Τι Δουλειά Απαιτείται από τα Σχολεία» (*'What Work Requires of Schools'*) (US Dept of Labor, 1991). Αυτή περιέχει τους σπόρους του λόγου που τώρα διατυπώνεται από πολλούς παγκόσμιους οργανισμούς. Ένα τμήμα, με τίτλο «Ο Μαθητής του Χθες / Ο Εργαζόμενος του Σήμερα» (*'Yesterday's Student / Today's Worker'*), προέβλεπε τη χαρακτηριστική φράση του Andreas Schleicher, «Το Σχολικό σας Σύστημα τώρα είναι η οικονομία σας αύριο» - «κάθε ενήλικος Αμερικανός θα είναι εγγράμματος και θα κατέχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να είναι ανταγωνίσιμος στην παγκόσμια οικονομία», προμηνύοντας τη γλώσσα που τώρα είναι γνώριμη (σ. 23). Η αναφορά προσδιόρισε ένα όραμα για την απασχόληση τον 21ο αιώνα και σκιαγράφησε τις ικανότητες που θα χρειάζονταν οι εργαζόμενοι. Το 2002, η σαφής σύνδεση με την «παγκόσμια οικονομία της γνώσης» εντοπίστηκε στη «Συνεργασία για τη μάθηση του 21ου αιώνα» (*Partnership for 21st Century Learning* - P21) που θεσμοθετήθηκε «για να θέσει την ετοιμότητα για τον 21ο αιώνα στο κέντρο της K-12 εκπαίδευσης των ΗΠΑ και να ξεκινήσει έναν εθνικό διάλογο για τη σπουδαιότητα των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα για όλους τους μαθητές» (P21, online). Το ερώτημα «γιατί, λοιπόν, η Αμερική χάνει έδαφος όσον αφορά στα μέτρα εκπαιδευτικής αριστείας, ανταγωνιστικότητας του εργατικού δυναμικού και οικονομικής καινοτομίας;» απαντήθηκε σε έναν οδηγό για τους «ηγέτες των κρατών», ο οποίος παρήχθη από την P21:

> «*... η εκπαίδευση παραμένει, ως επί το πλείστον, προσκολλημένη στον 20ο αιώνα. Με τις παραδοσιακές μετρήσεις, οι Αμερικανοί μαθητές έχουν καλύτερη απόδοση στο σχολείο ... Αλλά αυτές οι μετρήσεις δεν προκαλούν σε ικανοποιητικό βαθμό τους μαθητές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα - ειδικά σε έναν κόσμο όπου οι διεθνείς*

ανταγωνιστές απειλούν την υπεροχή των ΗΠΑ σε πολλά μέτωπα» (P21, 2006: 2).

Έτσι, επισημάνθηκε η ανάγκη μέτρησης των νέων δεξιοτήτων που απαιτούνταν για τη συνεχιζόμενη υπεροχή των ΗΠΑ και έως το 2010, εταιρείες συμπεριλαμβανομένων των Apple, Walt Disney, Crayola και Lego, είχαν εγγραφεί στην P21 και χρηματοδότησαν μια «κοινή βασική εργαλειοθήκη» για να «ενσωματώσουν» τα προσφάτως αναγνωρισμένα 4 Cs – Communication, Creativity, Critical Thinking and Collaboration (*Επικοινωνία, Δημιουργικότητα, Κριτική Σκέψη και Συνεργασία*), τα οποία περιγράφηκαν ως οι βασικές «δεξιότητες του 21ου αιώνα» - παράλληλα με τα 3 Rs, στα προγράμματα σπουδών όλων των αμερικάνικων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Αυτά τα δόγματα κινήθηκαν γρήγορα πέρα από τις αμερικάνικες καταβολές τους: παρέχουν τώρα το όραμα για τις πολιτικές όλων των μεγάλων παγκόσμιων οργανισμών, καθώς και για τις εσωτερικές πολιτικές πολλών χωρών. Οι μηχανισμοί με τους οποίους αυτός ο λόγος έχει μεταφερθεί ξεπερνά το κέντρο ενδιαφέροντος του παρόντος κειμένου, αλλά τα τελευταία επτά χρόνια, το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (*The World Economic Forum* - WEF), η UNICEF, η UNESCO, η Διεθνής Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ, έχουν χρησιμοποιήσει την ίδια γλώσσα για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και ζήτησαν τη μέτρησή τους. Τυπικό είναι αυτό το απόσπασμα:

«*Οι πρόσφατες αξιολογήσεις της μάθησης αποκαλύπτουν ότι πολλά παιδιά σε όλο τον κόσμο εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς να διαθέτουν ακόμη και βασικές δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητισμού, πόσο μάλλον υψηλότερης τάξης δεξιότητες του 21ου αιώνα. Η λύση ξεκινά με μετρήσεις της μάθησης και με προγράμματα που να βασίζονται σε δεδομένα ώστε να λειτουργήσουν τα σχολεία για τους μαθητές, αλλά αυτό δεν θα είναι αρκετό ... [Αυτό] σημαίνει ανάπτυξη σημαντικών μετρήσεων για την κινητοποίηση των φορέων δράσης και την παρακολούθηση της προόδου, την οικοδόμηση συνασπισμών μάθησης και την υιοθέτηση μιας προσέγγισης προσαρμογής στη μεταρρύθμιση.*» (World Bank, 2018)

Αυτό σηματοδοτεί μια άλλη τάση: να καταστήσει τις «παραδοσιακές» ή «κληρονομούμενες» δεξιότητες παρελθόν, και να εστιάσει στις «νέες» δεξιότητες που απαιτούνται για την «επιβεβαίωση στο μέλλον» του αναλυτικού προγράμματος της νέας εποχής. Αυτό έχει αντικαταστήσει τους

ανταγωνιστικούς λόγους γύρω από τους σκοπούς της εκπαίδευσης και καθορίζει τώρα τον μοναδικό δρόμο για τις χώρες που επιθυμούν να ανταγωνιστούν στην παγκόσμια οικονομία. Έχει επίσης εισέλθει στο τοπικό επίπεδο χωρίς αμφισβήτηση. Τα σχολεία στην Αγγλία διακηρύσσουν τις προσπάθειές τους να ενσωματώσουν «τις δεξιότητες που αναδύονται ως σημαντικές για τον χώρο εργασίας - επικοινωνία, δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία, κριτική σκέψη και ευελιξία» (Morgan, 2018) στα αναλυτικά τους προγράμματα, συνδέοντάς τες ρητά με το όραμα του ΟΟΣΑ. Τα σχολεία που ισχυρίζονται ότι παρέχουν τέτοιες δεξιότητες μπορούν να ζητήσουν διαπίστευση ότι είναι «Παγκόσμιας Κλάσης», μέσω ενός προγράμματος που υποστηρίζεται από την κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου (World Class Schools, 2017, online).

Εθνικά Στερεότυπα

Από την αρχή, τα κράτη που ήταν πιο επιτυχημένα στο PISA ήταν κυρίως από την Ανατολική Ασία, ενώ τα μέσα ενημέρωσης, τόσο στις δυτικές όσο και στις ασιατικές κοινωνίες, έχουν βασιστεί σε μεγάλο βαθμό σε εθνικά στερεότυπα γύρω από τη δημιουργικότητα, στην αναφορά των αποτελεσμάτων. Οι κατατάξεις PISA παίζουν εύκολα με έννοιες όπως «εμείς» («πόσο καλά το κάναμε;») και «αυτοί» («πώς *αυτοί* μας νίκησαν;») και αποτελούν μια ισχυρή μορφή αυτού που ο Billig (1995) ορίζει ως «τετριμμένο εθνικισμό». Οι αναφορές των μέσων ενημέρωσης για τα αποτελέσματα του PISA τείνουν να αντικατοπτρίζουν τη στερεοτυπική «ετερότητα» αυτών των κοινωνιών, τις οποίες «εμείς» ενθαρρυνόμαστε να μιμηθούμε (εργατικότητα/υποχωρητικότητα) αλλά και να συγκριθούμε μαζί τους (όχι όμως όσον αφορά στη δημιουργικότητα/καινοτομία). Για να παραπέμψουμε σε παραδείγματα που αφορούν στην Κίνα, εκθέσεις από διεθνή μέσα ενημέρωσης αναφέρονται στη «χαμένη δημιουργικότητα» (Νορβηγία, Dagbladet, 2010)· τη μάθηση «λουκάνικο» *('sausage learning')* (Σουηδία, Liebermann, 2013)· «το να περνάς εξετάσεις μέσω φροντιστηρίων» (Ρωσία, Doronin, 2016) και την «απόδοση προτεραιότητας στη μάθηση ρουτίνας έναντι της δημιουργικότητας» (Spain, Alvarez Diaz, 2013).

Στη Σιγκαπούρη, ενώ περηφανεύονται για την κατάταξη του PISA, πρόσφατες αναφορές των μέσων ενημέρωσης αμφισβητούν την «εμμονή με τους βαθμούς», η οποία αναγκάζει τη χώρα να «μένει πίσω στην

αποτελεσματικότητα της μάθησης για τη νέα εποχή» (Sinnakruppan, 2017) και προκαλεί άγχος και ανησυχία στους νέους ανθρώπους (Zaccheus, 2017). Η απάντηση, για έναν σχολιαστή, είναι… «να κάνουμε άλμα προς τα εμπρός σε μια παράλληλη καμπύλη, με επίκεντρο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας» (Sinnakaruppan, 2017, online). Στην Κορέα ξεφυτρώνουν «ινστιτούτα δημιουργικής εκπαίδευσης» και «κέντρα δημιουργικότητας» (Fendos, 2017), ενώ στην Κίνα «τεράστια ποσά δαπανώνται στους λεγόμενους χώρους για δημιουργούς» και οι γονείς, απογοητευμένοι από το «αυστηρό εκπαιδευτικό σύστημα που ... σε μεγάλο βαθμό αντιστέκεται σε εναλλακτικές ιδέες» επιλέγουν όλο και περισσότερο να διδάσκουν τα παιδιά στο σπίτι (Hruby, 2017, online).

Η ακαδημαϊκή έρευνα αναγνωρίζει τέτοια στερεότυπα: Οι Waldow κ. συν. σημειώνουν ότι «κεντρικό στοιχείο της εικόνας της «ασιατικής» εκπαίδευσης στη Γερμανία είναι η ιδέα ότι τα ασιατικά σχολεία χαρακτηρίζονται από τη «μάθηση ρουτίνας, την υπερβολική άσκηση και τις εξαντλητικές εξετάσεις» (2014: 5). Ο Takayama περιγράφει μιαν «αποκλειστική επικέντρωση στα στερεότυπα στην αρνητική [των μέσων ενημέρωσης] πλαισίωση» (2018: 1) των κοινωνιών της Ανατολικής Ασίας.

Η ρητορική γύρω από τον «παγκόσμιο αγώνα εκπαίδευσης», δημοφιλής στους πολιτικούς της Δύσης (π.χ. Cameron & Clegg, 2010· Björklund, 2013), ενισχύει την ένταση γύρω από ζητήματα εθνικής ταυτότητας που εγείρονται από την απόδοση στο PISA. Το γεγονός ότι τα επιτυχημένα ασιατικά έθνη είναι επίσης εκείνα με ακμάζουσες οικονομίες είναι κεντρικής σημασίας για την ελκυστικότητά τους στους δυτικούς υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους παγκόσμιους οργανισμούς, ενώ οι αρνητικές απεικονίσεις της Ασίας στη Δύση αναμιγνύονται τώρα με πιο θετική φιλόδοξη προσοχή. Αυτή είναι ίσως η ρίζα του παράδοξου για τον ΟΟΣΑ: η Ασία είναι ταυτόχρονα ελκυστική και αποκρουστική / απειλητική όσον αφορά την «ετερότητα» της, και οι δυαδικές απεικονίσεις του «εμείς» και «αυτοί», με τους ανατολίτικους / νεοαποικιακούς τόνους τους (You, 2018), είναι βαθιά ενσωματωμένες. Όπως υποστηρίζει ο Takayama (2011), η «γνώση» στη συγκριτική χάραξη πολιτικής κυριαρχείται από τους δυτικούς ακαδημαϊκούς, και είναι κυρίως οι οικονομολόγοι της Βόρειας Αμερικής που έχουν καθοδηγήσει τον τρέχοντα «παγκόσμιο» εκπαιδευτικό λόγο.

Όπως υποδηλώνουν αυτά τα παραδείγματα, τα δυτικά έθνη απεικονίζονται γενικά –συχνά με υπονοούμενη αντίθεση– ότι έχουν λιγότερο

τυπικά, περισσότερο δημιουργικά εκπαιδευτικά συστήματα, και προοδευτικές παιδαγωγικές, που βάζουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος τα παιδιά και που επιτρέπουν στους νέους να αναπτυχθούν ολιστικά. Άλλα παραδείγματα είναι πιο εμφανή: ο Sahlberg, του οποίου οι απόψεις αναφέρονται συχνά σε αντίθεση με αυτό που αποκαλεί το Παγκόσμιο Κίνημα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (*Global Education Reform Movement* - GERM) που γεννήθηκε από το PISA, υποστηρίζει ότι οι στόχοι της φινλανδικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την τοποθέτηση της ευτυχίας του μαθητή, τη φαντασία, την περιέργεια και τη δημιουργικότητα, στην καρδιά της μάθησης (Sahlberg, 2012, online). Τα σχόλια των μέσων μαζικής ενημέρωσης των ΗΠΑ συχνά υποδηλώνουν ότι οι ασιατικές κοινωνίες θα έκαναν καλά να μιμηθούν την ειλικρίνεια, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα που προσφέρονται στα αμερικάνικα σχολεία (π.χ. Rubin, 2014).

Η προέλευση αυτού του στερεότυπου προέρχεται από τα διχοτομημένα μοντέλα «ανατολικής» και «δυτικής» παιδαγωγικής· ιδιαίτερα τα στυλιζαρισμένα ιδανικά που συχνά απεικονίζονται ως «Κομφουκιανή εκπαίδευση», τα οποία θεωρείται ότι επικρατούν στην Άπω Ανατολή, και εκείνα της σύγχρονης, προοδευτικής παιδαγωγικής, που θεωρούνται «δυτικά» μοντέλα (You, 2018). Και τα δύο μοντέλα είναι επιπόλαια και απλοϊκά, ωστόσο:

> «*Κριτική σκέψη, βαθιά μάθηση, διά βίου και σε όλη τη ζωή μάθηση, προαναγγέλλονται ως τα αποτελέσματα της δυτικής εκπαίδευσης, αλλά αυτοί οι όροι συχνά δεν έχουν τύχει θεωρητικής επεξεργασίας ή απόδοσης συμφωνημένων εννοιών. Εξίσου ασαφείς έννοιες όπως «Ασιατικές αξίες» ή «Κομφουκιανή εκπαίδευση» χρησιμοποιούνται με εξευγενισμένο τρόπο ως κλειδιά για την επιτυχή διδασκαλία και μάθηση όταν η Ασία αναπτύσσεται οικονομικά.*» (Ryan & Louie, 2007: 404)

Ενώ αμφισβητήθηκε η ακρίβεια αυτών των στερεότυπων (Rappleye & Komatsu, 2018), έχουν φανεί ανθεκτικά και εξακολουθούν να παρέχουν την προεπιλεγμένη θέση πολλών εκθέσεων των μέσων ενημέρωσης σχετικά με την Ασία.

Τα μέσα ενημέρωσης είναι κεντρικής σημασίας για την επιτυχία του PISA και τα μηνύματα του ΟΟΣΑ είναι προσαρμοσμένα για να προσελκύουν το κοινό των μέσων ενημέρωσης (Gray & Morris, 2018· Lingard & Rawolle, 2004), που τα αναπαράγουν, «με τρόπο που να ενισχύει την ανάγκη για επείγουσες αποφάσεις» (Yariv-Mashal & Novoa, 2003: 425).

Τα μέσα ενημέρωσης έχουν αποδεχθεί γενικά την αξιοπιστία της εμπειρογνωμοσύνης του ΟΟΣΑ. Ωστόσο, οι κριτικές, τόσο από ακαδημαϊκούς (Andrews et al, 2014) όσο και από δημοσιογράφους, δείχνουν ότι η συνεχιζόμενη άκριτη αποδοχή δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη. Η πρόκληση του ΟΟΣΑ έγκειται στο να πειστούν οι πελάτες του και, κυρίως, τα μέσα ενημέρωσης, ότι το PISA θα παραμείνει σημαντικό για ένα μέλλον που εξαρτάται όλο και περισσότερο από τις «νέες» δεξιότητες, τις οποίες έχει προωθήσει αλλά δεν μετράει. Η ανάπτυξη μιας μέτρησης, που να αποδεικνύει ότι τα παιδιά με υψηλές επιδόσεις είναι επίσης δημιουργικά, θα βοηθήσει στην επίλυση των παραδόξων και θα διασφαλίσει τη συνέχιση της καταλληλότητας του PISA.

Στρατηγικές ενσωμάτωσης της δημιουργικότητας

Ο ΟΟΣΑ, μέχρι σήμερα, έχει χρησιμοποιήσει δύο στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των παραδόξων. Πρώτον, έχει ισχυριστεί ότι οι υπάρχουσες εξετάσεις (*tests*) του PISA μετρούν πτυχές της δημιουργικότητας και ότι, σε αντίθεση με τα στερεότυπα, τα αποτελέσματα συνάδουν με τις ισχυρές επιδόσεις των εθνών της Ανατολικής Ασίας. Το ακόλουθο απόσπασμα από συνέντευξη τύπου στη Σουηδία, το 2013, με τον Andreas Schleicher, είναι ενδεικτικό:

> [Δημοσιογράφος]: Στη Σουηδία, δεν μας αρέσει φυσικά αυτό [τα κακά αποτελέσματα] γιατί είναι πολύ λυπηρό, αλλά πάντα λέμε ότι οι Σουηδοί μαθητές είναι πολύ δημιουργικοί, και αυτό δεν είναι κάτι που δείχνετε στην έκθεση. Ποια είναι η αντίδρασή σας σε αυτό το σχόλιο;
>
> [Schleicher]: Λοιπόν, ξέρετε, η δημιουργικότητα είναι πάντα, εμμ ... η δημιουργικότητα έχει πολλές διαστάσεις. Αυτό που *μπορώ* να πω όμως είναι ότι, για παράδειγμα, σε γνωστικές περιοχές όπως τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες, οι Σουηδοί μαθητές στην πραγματικότητα *δεν* δείχνουν υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας - Οι Σουηδοί μαθητές δεν είναι καλοί ... αν μπορούσατε να μεταβείτε στα επίπεδα 5 και 6 στις εξετάσεις του PISA… δεν μπορεί κανείς απλώς να επαναλάβει ό,τι μαθαίνει στην τάξη, πρέπει να είναι σε θέση να ενσωματώσει διαφορετικά πεδία γνώσης, πρέπει να είναι σε θέση να βγάζει συμπεράσματα από όσα γνωρίζει, πρέπει να είναι σε θέση να

> εφαρμόζει τις μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες σε άγνωστες και νέες καταστάσεις ... » (Skolverket, 2014).

Η σύνδεση της δημιουργικότητας με την επίτευξη των επιπέδων 5 και 6 στις εξετάσεις PISA –παρά την σαφώς συγκλίνουσα φύση τους, καθώς απαιτούν εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει μαθηματικών και επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων– ήταν μια στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε για να απαντήσει σε ισχυρισμούς ότι χώρες με χαμηλές επιδόσεις (όπως η Σουηδία, παραπάνω, και η Αυστραλία, στο παρακάτω παράδειγμα) είναι «δημιουργικές», ενώ οι χώρες με υψηλές επιδόσεις δεν είναι:

> «Μπορείτε να δείτε την απόδοση της Αυστραλίας να είναι ισχυρότερη στις ερωτήσεις [PISA] που δύνανται να απαντηθούν με στρατηγικές απομνημόνευσης και πιο αδύναμη σε ερωτήσεις όπου χρειάζονται στρατηγικές επεξεργασίας, δημιουργική σκέψη ή αποκλίνουσα σκέψη.» (Schleicher, όπ. αναφ. στο: Dodd, 2017, online)

> «Οι Κινέζοι μαθητές είναι πολύ καλοί στις δεξιότητες «επεξεργασίας» –όπως συλλογισμός, βαθιά μάθηση, ενδογενές κίνητρο, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και επίλυση προβλημάτων μη-ρουτίνας– όπου η Αυστραλία είναι αδύναμη» (Όπ.π.: 3).

Έχει προκύψει μια δεύτερη στρατηγική, η οποία επικεντρώνεται στην άμεση σύνδεση της δημιουργικότητας με την επίλυση προβλημάτων. Οι εξετάσεις PISA του 2012 περιελάμβαναν, ως «καινοτόμο τομέα», μια εξέταση «δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων». Όταν παρουσιάστηκε η έκθεση των αποτελεσμάτων, η έμφαση δόθηκε στην «επίλυση προβλημάτων» παρά στη «δημιουργικότητα» - με τον προηγούμενο όρο να εμφανίζεται 51 φορές, έναντι του τελευταίου 4 φορές, στο έγγραφο που αναφερόταν στα αποτελέσματα.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα βοήθησαν στην αντιμετώπιση του παράδοξου, δείχνοντας μια στενή συσχέτιση μεταξύ των υψηλών επιδόσεων των παιδιών της Ανατολικής Ασίας στους συνήθεις τρεις τομείς του PISA και εκείνων που τα πήγαν καλά στις εξετάσεις δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων. Όταν η Σιγκαπούρη ήρθε στην κορυφή, ο Schleicher εξήγησε ότι «η απόδοση της Σιγκαπούρης απέκρουσε την κριτική ότι το εκπαιδευτικό της σύστημα ενθάρρυνε την μάθηση ρουτίνας σε βάρος της ανάπτυξης δημιουργικών δεξιοτήτων» (Siau Ming En, 2014, online).

Ωστόσο, ο αυξανόμενος έλεγχος των δυτικών μέσων μαζικής ενημέρωσης και ο δημόσιος διάλογος που έθετε στο κέντρο του ενδιαφέροντός του τη δημιουργικότητα, έθεταν μια συνεχή πρόκληση για τη συνεχιζόμενη βιωσιμότητα του PISA, ως κορυφαίας αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, και το 2013, ο ΟΟΣΑ άρχισε να διερευνά πώς να μετρήσει άμεσα τη δημιουργικότητα.

ΟΟΣΑ: Η μέτρηση της δημιουργικότητας

Το 2015, το CERI, ο ερευνητικός βραχίονας του ΟΟΣΑ, ξεκίνησε ένα έργο με 14 χώρες για να διερευνήσει τρόπους διδασκαλίας και μέτρησης της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, χρησιμοποιώντας το έργο των Lucas και των συνεργατών του ως αρχικό εννοιολογικό πλαίσιο. Αυτοί οι συγγραφείς διεξήγαγαν δοκιμές πεδίου που τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι, παρά την «εχθρότητα και την απορία» των δασκάλων, η οποία επικεντρωνόταν στην «έλλειψη συναίνεσης σχετικά με το τι είναι η δημιουργικότητα» (Lucas et al, 2013: 6), η ανάπτυξη ενός εργαλείου *διαμορφωτικής* αξιολόγησης ήταν ρεαλιστική. Αναπτύχθηκαν πιλοτικά παιδαγωγικά υλικά και παρήχθησαν διάφορα *tests* από το CERI και τις συμμετέχουσες χώρες. Αυτά αποτέλεσαν τη βάση μιας σειράς παρεμβάσεων σε μια μεγάλη πολυεθνική ομάδα μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ελεγχόμενη δοκιμή. Παρά το γεγονός ότι οι συγγραφείς είναι «αγνωστικοί» σχετικά με πιθανές αθροιστικές δοκιμές, δηλώθηκε ότι «το εννοιολογικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο έργο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας πιθανής ενότητας για τη δημιουργικότητα για το PISA 2021» (OECD, 2015d, online). Έτσι, έγινε το άλμα από τις διαμορφωτικές δοκιμές του διδακτικού υλικού στην ανάπτυξη μιας αθροιστικής αξιολόγησης (στο PISA). Τα αποτελέσματα αυτού του έργου δεν έχουν ακόμη κυκλοφορήσει.

Παράλληλα, σε μια σειρά εκπομπών του YouTube, ο Schleicher, επαναλαμβάνοντας τη γλώσσα του P21, περιέγραψε προκλήσεις για τη «βιομηχανία της εκπαίδευσης» γύρω από την «αναντιστοιχία» μεταξύ του τι διδάσκονται στα σχολεία και του τι χρειάζονται οι εργοδότες (π.χ. YouTube, 2013· YouTube, 2014) λόγω της «εξέλιξης» στις απαιτήσεις στον χώρο εργασίας (YouTube, 2018). Αυτές οι εκπομπές δίνουν έμφαση στη μειούμενη σημασία των «παραδοσιακών δεξιοτήτων» και των «γνωστικών δεξιοτήτων ρουτίνας» (συμπεριλαμβανομένων πολλών μορφών επίλυ-

σης προβλημάτων), οι οποίες μπορούν σε μεγάλο βαθμό να πραγματοποιηθούν από υπολογιστές· και στην ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων χαρακτήρα και γνωρισμάτων προσωπικότητας που θα εξοπλίσουν τους μαθητές για τον 21ο αιώνα. Το 2017, δήλωσε: «(το) ίδιο τυποποιημένο και προκατασκευασμένο πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας», «δεν συνέβαλε πραγματικά στην καλλιέργεια του είδους της δημιουργικότητας που χρειαζόμαστε σε αυτήν την εποχή των επιταχύνσεων». … «Με οποιονδήποτε τρόπο και να δημιουργήσετε τη λίστα των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα», δηλώνει, «η δημιουργικότητα θα βρίσκεται στην καρδιά του» (YouTube, 2017).

Έτσι, παραδίδει αποτελεσματικά στο παρελθόν τις ίδιες δεξιότητες που το PISA επί του παρόντος μετρά και συνδέει με την οικονομική επιτυχία, ενώ ισχυρίζεται ότι η οργάνωσή του «αντικατοπτρίζει» έναν κόσμο που «έχει αλλάξει». Αυτή η επιδέξια αλλαγή παρέμβασης, αναγνωρίζοντας ότι «ο κόσμος έχει αλλάξει», από μια διαδικασία «εξέλιξης», και ισχυριζόμενη ότι ο ΟΟΣΑ ανταποκρίνεται στην ανάγκη μέτρησής της, είναι μια καθιερωμένη στρατηγική η οποία έχει επίσης χρησιμοποιηθεί για την προώθηση άλλων πρωτοβουλιών όπως το PISA-D (OECD, 2013b) και το IELS (OECD, 2016).

Τον Σεπτέμβριο του 2018, το συμβόλαιο για τον σχεδιασμό ενός *test* δημιουργικότητας για το PISA 2021 ανατέθηκε στον αμερικάνικο οργανισμό American College Testing (ACT). Υπάρχουν λίγες διαθέσιμες πληροφορίες για το *test*, αν και το βασικό προσωπικό διαθέτει τα προσόντα στους τομείς των ψυχομετρικών *tests*, των επιστημών μάθησης, της προσαρμοστικής μάθησης και του σχεδιασμού καινοτόμας αξιολόγησης. Είναι πιθανό ότι, σύμφωνα με προηγούμενες επαναλήψεις του «καινοτόμου τομέα» και της μακροπρόθεσμης στρατηγικής του PISA, το *test* θα διεξαχθεί ως διαδικτυακή άσκηση μίας ώρας που υποστηρίζεται από ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης.

Συζήτηση

Υποστηρίξαμε ότι η ανάπτυξη από τον ΟΟΣΑ ενός *test* για τη μέτρηση της δημιουργικότητας είναι απαραίτητη για την επίλυση των παραδόξων που προκύπτουν από την επιμονή και την εντατικοποίηση των εθνικών στερεοτύπων των υψηλών επιδόσεων των χωρών της Ανατολικής Ασίας, καθώς και από την προφητεία ότι οι «δεξιότητες του 21ου αιώνα»

θα καθορίσουν τι εκτιμάται και, ως εκ τούτου, πρέπει να μετρηθεί, εάν οι χώρες θέλουν να ανταγωνιστούν επιτυχώς στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης.

Το ζήτημα της δημιουργικότητας παρουσίασε ένα παράδοξο για το PISA από την έναρξή του, με την κριτική για τα υπό πίεση σχολικά περιβάλλοντα και την έλλειψη δημιουργικότητας στις επιτυχημένες ασιατικές χώρες να προσφέρεται ως αντίβαρο, ή παρηγοριά, σε καταθλιπτικές ιστορίες σχετικής αποτυχίας και παρακμής της Δύσης. Οι επικρίσεις του τύπου «καλά, τουλάχιστον είμαστε δημιουργικοί» αντιμετωπίστηκαν από τον ΟΟΣΑ αρχικά με τον ισχυρισμό ότι η δημιουργικότητα μετρήθηκε εν μέρει από τα επίπεδα 5 και 6 των *tests* του PISA, τα οποία επικεντρώνονται στην εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέες και άγνωστες περιοχές. Αυτοί οι ισχυρισμοί μπορούσαν να προχωρήσουν μέχρι εκεί, καθώς ο λόγος που αφορούσε τις δεξιότητες του 21ου αιώνα εντάθηκε και τόνισε τον βασικό ρόλο της δημιουργικότητας. Ο ΟΟΣΑ, αντί να αναγνωρίσει το δικό του ρόλο στον καθορισμό αυτών των δεξιοτήτων, απλά έδωσε απάντηση σε αυτήν την εξέλιξη παρέχοντας τις απαραίτητες μετρήσεις.

Ο λόγος δεξιοτήτων του 21ου αιώνα προήλθε από τις ΗΠΑ και φαίνεται να έχει υιοθετηθεί από όλους τους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς, καθώς και από εκπαιδευτικούς και εργασιακούς χώρους σε όλο τον κόσμο. Αλλαγές στους τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτή η εκπαίδευση και εκτιμώνται οι δεξιότητες, γίνονται σε έναν παγκόσμιο «χώρο πολιτικής» και βασίζονται σε μια επιλογή αυτού που ο Rizvi ορίζει ως «Παγκόσμια Φαντασιακά» (*Global Imaginaries*) (Rizvi, 2006)· η προέλευσή τους αποκρύπτεται από γλώσσα που φαίνεται εξαιρετικά αντικειμενική, λογική και σωστή. Έτσι είναι, λοιπόν, τα πράγματα με τη δημιουργικότητα. Η ανάλυσή μας για τη συνεχιζόμενη διαδικασία μέσω της οποίας κατασκευάζεται το *test* δημιουργικότητας του PISA δείχνει ότι αυτό διαμορφώνεται από μια συμβολή δυνάμεων. Το κυριότερο είναι ότι ορίζεται για να επικεντρωθεί σε συγκλίνουσες γνωστικές δεξιότητες που είναι επιδεκτικές στη μέτρηση, και στην παρέμβαση και στη χάραξη πολιτικής. Δεύτερον, υπάρχει μια προσπάθεια να συσχετιστεί η δημιουργικότητα με την επιχειρηματικότητα και την καινοτομία, η οποία χρησιμεύει για τη σύνδεση των *tests* με το βασικό σκεπτικό του ΟΟΣΑ γύρω από τη σύνδεση των αποτελεσμάτων των *tests* με τη μελλοντική οικονομική ανάπτυξη. Η μελέτη της Gorur σχετικά με την κατασκευή της «ισότητας» από τον ΟΟΣΑ σημειώνει παρόμοιες εκτιμήσεις σχετικά με τον ορισμό

των «ασαφών» εννοιών: «ως οργανισμός που εστιάζει στην πολιτική, ο ΟΟΣΑ πρέπει να διατυπώνει μηνύματα που είναι ξεκάθαρα και εύκολο να εκφραστούν και να κατανοηθούν» (Gorur, 2014: 62)· και αυτά τα μηνύματα έχουν επίσης σχεδιαστεί για εύκολη μετάδοση και αναπαραγωγή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Οι Auld και Morris (2019) το περιγράφουν ως παράδειγμα της «πλάνης του φωτός του δρόμου» (*street light fallacy*), μια τάση να εστιάζουμε σε αυτό που είναι προσβάσιμο και μετρήσιμο· πιο σύνθετες φιλοσοφικές κατασκευές, όπως αναγνωρίζει ο συνεντευξιαζόμενος αναλυτής πολιτικής στη μελέτη της Gorur, είναι πολύ περίπλοκες για να τις αντιμετωπίσουν οι οικονομικοί δείκτες.

Το αποτέλεσμα είναι ότι οι προκλήσεις και οι αμφισημίες που έχουν αντιμετωπίσει ερευνητές που επιδιώκουν να καθορίσουν και να μετρήσουν τη δημιουργικότητα από τη δεκαετία του 1950, και πριν από αυτό, οι αιώνες θαυμασμού και δέους για το τι ακριβώς σημαίνει η δημιουργικότητα, «λύνονται» και αντικαθίστανται από έναν σιωπηρό και μοναδικό ορισμό, που την απεικονίζει ως εργαλειακή, παραδοτέα και μετρήσιμη. Εναλλακτικοί λόγοι γύρω από τη δημιουργικότητα, οι οποίοι επικεντρώνονται στην πολύπλοκη και πολύπλευρη φύση της, τη μη προβλεψιμότητα, την καινοτομία και την πρωτοτυπία, κινδυνεύουν να εκτοπιστούν και να υποτιμηθούν από αντιλήψεις που είναι χρήσιμες από οικονομικής άποψης. Ο ΟΟΣΑ χρησιμοποιεί τη δύναμή του ως παγκόσμιος οργανισμός για να προωθήσει μια νεοφιλελεύθερη εκδοχή της δημιουργικότητας, που είναι προσδιορίσιμη και δείχνει να έχει οικονομική αξία ως δεξιότητα του 21ου αιώνα (Gormley, 2018). Οι συνεντεύξεις με το βασικό προσωπικό που ενεπλάκη στην επινόηση του *test* δείχνουν μια έντονη συνειδητοποίηση σχετικά με τις λεπτές αποχρώσεις και τις πιθανές παγίδες του να μετράει κανείς κάτι που είναι «τόσο κοντά στο τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος και να αντιμετωπίζεσαι με μεγάλη προσοχή» (Lucas, συνέντευξη, 2018)· αλλά είναι δύσκολο να δούμε πώς αυτές οι λεπτές ερμηνείες θα αναγνωριστούν σε ένα διαδικτυακό *test* της μίας ώρας. Ο όρος «δημιουργικότητα» υπήρξε μέχρι τώρα κάτι σαν κυμαινόμενο σημαινόμενο, χωρίς να υπάρχει ακριβής, συμφωνημένος ορισμός. Διαφορετικές, «ακατάστατες» και πολύπλοκες ερμηνείες έχουν γίνει ανεκτές και κατανοητές από τους διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς δράσεις στην εκπαίδευση. Αυτή η ανοχή ασάφειας είναι κατάλληλη για μια ουσιαστικά απρόβλεπτη και αποκλίνουσα έννοια, αλλά είναι σαφώς προβληματική για τον ΟΟΣΑ. Έχουμε δείξει ότι ο ΟΟΣΑ έχει αξιοποιήσει αυτή την ευπλαστότητα για να ανακατασκευάσει τη δημιουργικότητα για τους

δικούς του σκοπούς: μια ανακριβής και ακατάστατη έννοια είναι ευκολότερο να αξιοποιηθεί και να επαναπροσδιοριστεί από ένα παραδοσιακό, «γνωστικό» αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος.

Όπως σημειώνουν οι Lucas κ. συν. (βλ. Παραπάνω) και ο Gormley (2019), πολλοί εκπαιδευτικοί δεν συμμερίζονται την αντίληψη του ΟΟΣΑ για τη δημιουργικότητα: η παράδοση ενός μοντέλου που βασίζεται στην αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση θα αντιμετωπίσει αντίσταση. Ωστόσο, με την αναδιαμόρφωση της δημιουργικότητας ως μιας μορφής ανθρώπινου κεφαλαίου, επιδεκτικής στη μέτρηση και την κατάταξη σε πίνακες σύμφωνα με τα αποτελέσματα εξετάσεων, ο ΟΟΣΑ μπορεί να επιλύσει τα δικά του παράδοξα. Ταυτόχρονα, η διαμόρφωση του *test* με γνωστικούς όρους θα επιδείξει τη «δημιουργικότητα» στις χώρες της Ανατολικής Ασίας που έχουν υψηλές επιδόσεις, ενώ σε χώρες που δεν τα πήγαν καλά στο PISA, για παράδειγμα στις ΗΠΑ, η προσθήκη μιας διάστασης για τη δημιουργικότητα, που να μπορεί να συνδεθεί με τις σημαντικές οικονομικές κατασκευές της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας, θα εξασφαλίσει τη συνεχή υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού *test*, το οποίο είχε φανεί σε ορισμένους εγχώριους σχολιαστές των ΗΠΑ ως άσχετο (Carnoy και Rothstein, 2015). Ο «επαναπροσδιορισμός» της δημιουργικότητας με αυτόν τον τρόπο θα βοηθήσει τον ΟΟΣΑ να αντιμετωπίσει τα παράδοξα που εντοπίζουμε και να διασφαλίσει ότι οποιεσδήποτε «αλλαγές» συμβούν στον κόσμο, το PISA θα είναι εκεί για να τις μετρήσει. Οι επικριτές θα κλείσουν με αναφορές σε «άλλες μορφές δημιουργικότητας που δεν έχουν καταγραφεί από το PISA», ενώ οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής ασχολούνται με αναφορές σε εκθέσεις του ΟΟΣΑ για να παρέχουν συμβουλές για μεταρρυθμίσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της «ανάγκης για επείγουσα αλλαγή» μετά από τις «απογοητευτικές επιδόσεις στο PISA» (OECD, 2015b: 7). Προβλέπουμε ότι σε προσπάθειες βελτίωσης των αποτελεσμάτων του PISA, ο χρόνος και οι πόροι του αναλυτικού προγράμματος θα κατευθύνονται στις «νέες» μετρήσιμες κατασκευές της δημιουργικότητας και αυτό, ειρωνικά, θα επιταχύνει την συνεχιζόμενη περιθωριοποίηση σχολικών αντικειμένων όπως οι Τέχνες και η Μουσική, τα οποία παραδοσιακά σχετίζονται με τη δημιουργικότητα.

Μετάφραση: Ελένη Πρόκου

Βιβλιογραφία

ACTclub (2018). *OECD Selects ACT to Develop PISA 2021 Creative Thinking Assessment*, https://actclub.org/2018/09/oecd-selects-act-to-develop-pisa-2021-creative-thinking-assessment/ accessed December 2018.

Alvarez-Diaz, J. (2013). Shanghái: Luces y Sombras del Sistema Educativo Más Brillante en Informe PISA. *Eldiaro.es*, accessed online 28 August 2018, https://www.eldiario.es/politica/Shanghai-educativo-brillante-informe-PISA_0_204030047.html

Andrews, P. & Others (2014). "OECD and Pisa Tests are Damaging Education Worldwide – Academics. Open Letter to OECD", *The Guardian*, May 6.

Auld, E. & Morris, P., (2016). "PISA, Policy and Persuasion: Translating Complex Conditions into Education 'Best Practice'", *Comparative Education*, Vol. 52, No. 2, pp. 202-229.

Auld, E. & Morris, P. (2019). "Science by Streetlight and the OECD's Measure of Global Competence: A New Yardstick for Internationalisation?", *Policy Futures in Education*, Vol. 17, No. 6, pp. 677-698.

Billig, M. (2005). *Banal Nationalism*, Sage: New York, pp. 184-196.

Björklund, J. (2013). *Expressen*, 3 December 2013, https://www.expressen.se/nyheter/bjorklund-slar-tillbaka-trots-allt-forvantat/, accessed December 2013.

Cameron, D. & Clegg, N. (2010). "Foreword to the Importance of Teaching", *Schools White Paper,* DfE 2010.

Carnoy, M. & Rothstein, R. (2015). "What International Test Scores Tell Us", *Society*, Vol. 52, No. 2, pp. 122–128.

Dagbladet, 18 December 2010, 'Kinas Skolebarn Betaler Dyrt for Suksess', accessed 29 August 2018, https://www.dagbladet.no/nyheter/kinas-skolebarn-betaler-dyrt-for-suksess/64361387

Dodd, T. (2017). "OECD Expert Reads Australian Schools the Riot Act", *Financial Review*, online at https://www.afr.com/leadership/oecd-expert-reads-australian-schools-the-riot-act-20171005-gyvgq0, accessed 1 December 2018.

Doronin, D. (2016). "Мифы об отсутствии творческого потенциала у китайцев", *магазета*, 5 May 2016, accessed online 28 August 2018 https://magazeta.com/2016/05/chinese-creativity/

Duperron, A. (2015). "Pourquoi le Système Éducatif Chinois Produit Si Peu de Talents de Stature Internationale?", *Express Business*, online, accessed 29 August 2018, https://fr.express.live/2015/01/06/pourquoi-le-systeme-educatif-chinois-produit-si-peu-de-talents-de-stature-internationale-exp-210414

Feldman, D. H. (1999). "The Development of Creativity", in Sternberg R. (ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.169-187.

Fendos, J. (2017). "Why Korean Students Lack Creativity", *Korea Herald*, 15 Octo-

ber 2017, accessed online 29 August 2018 at http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20171013000786

Gardiner, H. (1993). *Creating Minds*, Basic Books: New York.

Gormley, K. (2018). "Neoliberalism and the Discursive Construction of 'Creativity'", *Critical Studies in Education,* pp.1-16.

Gormley, K. (2019). "Disciplining Creativity: Tensions Between Discourses of 'Creative Environments' and Discourses of Surveillance/Normalisation in a School Institution, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1572596

Gorur, R. (2014). "Towards a Sociology of Measurement in Education Policy", *European Educational Research Journal*, Vol. 13, No. 1, pp. 58-72.

Grey, S. & Morris, P. (2018). "PISA: Multiple 'Truths' and Mediatised Global Governance", *Comparative Education*, Vol. 54, No. 2, pp. 109-131.

Grigorenko, E. L., (2018). Creativity: A Challenge for Contemporary Education", *Comparative Education*, Vol. 55, No. 1, pp. 116-132.

Hanushek, E. A. & Woessemann, L. (2008). "The Role of Cognitive Skills in Economic Development", *Journal of Economic Literature*, Vol. 46, No. 3, pp. 607-668.

Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long Run Impact of Improving PISA Outcomes*, OECD Publications.

Hruby, D. (2016). "Innovation, Creativity, Making Inroads into China's Education System", *Nikkei Asian Review*, online at https://asia.nikkei.com/Politics/Innovation-creativity-making-inroads-into-China-s-education-system, accessed 3 January 2019.

Komatsu, H. & Rappleye, J. (2017). "A New Global Policy Regime Founded on Invalid Statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and Economic Growth", *Comparative Education*, Vol. 53, No. 2, pp. 166-191.

Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G. & van Geert, P. (2019). "Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review", *Review of Educational Research*, Vol. 89, No. 1, pp. 93-124.

Liebermann, A. (2013). "Pisastudien: Därför Lyckas Man i Asien", *SVT Nyheter*, https://www.svt.se/nyheter/utrikes/pisastudien-darfor-lyckas-man-i-asien, accessed 3 December 2013.

Lingard, B. & Rawolle, S. (2004). "Mediatizing Educational Policy: The Journalistic Field, Science Policy, and Cross-field Effects", *Journal of Education Policy*, Vol. 19, No. 3, pp. 361-380.

Long, H. (2014). "An Empirical Review of Research Methodologies and Methods in Creativity Studies (2003–2012)", *Creativity Research Journal*, Vol. 26, No. 4, pp. 427-438.

Lucas, B., Claxton, G. & Spencer, E. (2013). "Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments",

OECD Education Working Papers, No. 86, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en

Meyer, H-D. (2016). "The Limits of Measurement: Misplaced Precision, Phronesis, and Other Aristotelian Cautions for the Makers of PISA, APPR, etc.", *Comparative Education*, Vol. 53, No. 1, pp. 17-34.

Mohamed, M. & Morris, P. (2019). "Buying, Selling and Outsourcing Educational Reform: The Global Education Industry and 'Policy Borrowing' in the Gulf", *Compare*, Vol. 51, No. 2, pp. 181-201.

Morgan, M. (2018). From The Headmaster' Email Sent to Parents from Head of Sir Thomas Rich's School, Gloucester, October 2018 (author private correspondence).

Morgan, C. & Shahjahan, R. A. (2014). "The Legitimation of OECD's Global Educational Governance: Examining PISA and AHELO Test Production", *Comparative Education*, Vol. 50, No. 2, pp. 192-205.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk,* 1983, https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html, accessed September 2018.

OECD (2013a). *PISA 2012 Results. What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*, Paris: OECD.

OECD (2013b). PISA for Development Background, http://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/pisa-for-development-background.htm, accessed December 2018.

OECD (2014). *Beyond PISA 2015: A Longer-term Strategy of PISA,* https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Longer-term-strategy-of-PISA.pdf, 29 October 2018.

OECD (2015). *Intervention and Research Protocol for OECD Project on Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills in Education*, OECD Directorate for Education and Skills, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Governing Board, 10 November 2015.

OECD (2015b). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, OECD publications.

OECD (2015c). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*, online at http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PISA%20scales%20for%20pisa-based%20test%20for%20schools.pdf, accessed 1 December 2018.

OECD (2015d). *Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills in Education*, http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/assessingprogressionincreativeandcriticalthinkingskillsineducation.htm, accessed 13 February 2019.

OECD (2016). *The International Early Learning and Child Well-being Study*, http://www.oecd.org/education/school/the-international-early-learning-and-child-well-being-study-the-study.htm, accessed December 2018.

OECD (2017). *Proficiency Scale Construction: PISA 2015 Technical Report* Chapter 15, online at https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-Techni-

cal-Report-Chapter-15 Proficiency-Scale-Construction.pdf, accessed 1 December 2018.

OECD (2018). *PISA: Preparing our Youth for a Sustainable and Inclusive World: The OECD PISA Global Competence Framework*, https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf, accessed 8 December 2018.

P21 (2006). *A State Leaders Action Guide to 21st Century Skills: A New Vision for Education,* Partnership for 21st century skills (website now renamed and document unavailable online).

Rappleye, J., & Komatsu, H., (2018). "Stereotypes as Anglo-American Exam Ritual? Comparisons of Students' Exam Anxiety in East Asia, America, Australia, and the United Kingdom", *Oxford Review of Education*, Vol. 44, No. 6, pp. 730-754, DOI: 10.1080/03054985.2018.1444598

Rizvi, F. (2006). "Imagination and the Globalisation of Educational Policy Research", *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 4, No. 2, pp. 193-205.

Rubin, C. M. (2014). "The Global Search for Education: Creative China", *Huffington Post Online*, https://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/the-global-search-for-edu_b_5665681.html, accessed 17 February 2017.

Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). "The Standard Definition of Creativity", *Creativity Research Journal*, Vol. 24, No. 1, pp. 92-96.

Ryan, J. & Louie, K. (2007). "False Dichotomy? 'Western' and 'Confucian' Concepts of Scholarship and Learning", *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 39, No. 4, pp. 404-417, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00347.x

Sahlberg, P. (2012). "Global Education Reform Movement is Here!", Blog, online at https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/ accessed 17 February 2019.

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264300002-en.

Sellar, S. & Lingard, B. (2014). "The OECD and the Expansion of PISA: New Global Modes of Governance in Education", *British Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 6, pp. 917-936.

Siau Ming En (2014). "Singapore Students Get Top Marks in Problem-solving Test", *Today Online*, 1 April 2014, https://www.todayonline.com/singapore/singapore-students-get-top-marks-problem-solving-test, accessed 13 February 2019.

Sinnakaruppan, R. (2017). "Why Singapore's Education System Needs an Overhaul", *Today Online*, accessed 29 August 2018 at https://www.todayonline.com/daily-focus/education/why-spores-education-system-needs-overhaul

Skolverket (2014). Press Briefing given by Andreas Schleicher and Jan Björklund, video now unavailable.

Sternberg, R. J. (1988). "A Three Facet Model of Creativity", in Sternberg, R. J., *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, pp. 125-148.

Takayama, K. (2011). "A Comparativist's Predicaments of Writing About 'Other' Education: A Self-reflective, Critical Review of Studies of Japanese Education", *Comparative Education*, Vol. 47, No. 4, pp. 449-470.

Takayama, K. (2018). "The constitution of East Asia as a Counter Reference Society Through PISA: A Postcolonial/De-colonial Intervention", *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 16, No. 5, pp. 609-623, DOI: 10.1080/14767724.2018.1532282.

UNESCO (2015). *2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net) Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice*. UNESCO Bangkok Office, accessed online at http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf, 28 October 2018.

Unterhalter, E. (2017). "Negative Capability? Measuring the Unmeasurable in Education", *Comparative Education*, Vol. 53, No. 1, pp. 1-16.

US Department of Labor (1991). Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, *What Work Requires of Schools: A Scans report for America 2000*, online at https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951d00621641u;view=1up;seq=3, accessed 28 October 2018.

Waldow, F., Takayama, K. & Sung, Y. K. (2014). "Rethinking the Pattern of External Policy Referencing: Media Discourses Over the 'Asian Tigers" PISA Success in Australia, Germany and South Korea, *Comparative Education*, Vol. 50, No. 3, pp. 302-321.

Wehner, L., Csikszentmihalyi, M. & Magyari-Beck, I. (1991). "Current Approaches Used in Studying Creativity: An Exploratory Investigation", *Creativity Research Journal*, Vol. 4, No. 3, pp. 261-271.

World Bank (2018). *World Bank Development Report 2018: Education*, Accessed online at https://www.worldbank.org/en/events/2018/02/01/world-development-report-2018-learning-to-realize-educations-promise, 28 October 2018.

World Class Schools (2017). https://www.worldclass-schools.org, accessed December 2018.

Yariv-Mashal, T. & Novoa, A. (2003). "Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey", *Comparative Education*, Vol. 39, No. 4, pp. 423-438.

You, Y. (2018). "The Seeming 'Round Trip' of Learner-centred Education: A 'Best Practice' Derived from China's New Curriculum Reform?" *Comparative Education*, Vo. 55, No. 1, pp. 97-115.

YouTube (2013). Re:publica 2103: 21st Century Skills, Keynote: Andreas Schleicher (in German), YouTube 8 May 2013, https://www.youtube.com/watch?v=Ibb5KE6Cl_w

YouTube (2014). Educating for the 21st Century, Big Think Global Education and Skills Forum 2014, YouTube 14 April 2014, https://www.youtube.com/watch?v=--7Dd2sAwPA

YouTube (2017). Fostering Creativity in Children and Young People Through Education And Culture, Eduskills OECD, https://www.youtube.com/watch?v=MTAQyjhOxDs, accessed 1 November 2018.

YouTube (2018). The Importance of Creativity and Gradual Learning for the 21st Century Worker (Andreas Schleicher), https://www.youtube.com/watch?v=RGtWfP14-B4, accessed 9 December 2018.

Zaccheus, M. (2017). Study-linked Stress a Growing Concern, *The Straits Times*, 27.08.2017, accessed online https://www.straitstimes.com/singapore/education/study-linked-stress-a-growing-concern, 30 November 2018.

Capturing the spark: PISA and the reconstruction of creativity

Abstract

Originally conceived as the preserve of the Divine, and then of poets and artists, creativity has fascinated scholars for generations. The renewed interest in creativity, as a key '21st century' skill for the 'knowledge economy' has created two paradoxes for the OECD and its flagship Programme of International School Assessment (PISA). Firstly, most high performing nations on PISA are stereotyped as lacking in creativity; secondly, while its importance is proclaimed by the OECD, PISA does not currently measure it. We explore the origins of these paradoxes as the OECD moves to include a test of creativity in the 2021 PISA test. We argue that the 'messiness' around the amorphous concept of creativity will be both exploited and threatened, as new, measurable versions based on cognitive performance displace alternative conceptualisations.