

Ομιλία μέσω skype στην ημερίδα του ΙΚΥ με θέμα “ Κοινωνικές Δεξιότητες και Δυνατότητες Απασχόλησης: πώς μπορούν οι φοιτητές να επωφεληθούν από την Πρακτική Άσκηση ERASMUS ”, Τετάρτη 17 Οκτωβρίου 2012

Πέτρος Γουγουλάκης, *Associate Professor*

/Department of Education, Stockholm University

Petros.Gougoulakis@edu.su.se

Κοινωνικές δεξιότητες: προκλήσεις, ερωτήματα και εκπαιδευτικές λύσεις

Εισαγωγή

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά το ΙΚΥ και τους διοργανωτές της σημερινής ημερίδας για την τιμητική πρόσκληση να παρουσιάσω κάποιες σκέψεις γύρω από την έννοια των κοινωνικών ικανοτήτων ή δεξιοτήτων ως μιας θεμελιακής συνιστώσας του σύγχρονου εκπαιδευτικού παραδειγματικού λόγου. Στη συνέχεια οι λέξεις *ικανότητες / δεξιότητες* χρησιμοποιούνται εναλλάξ με την ίδια λίγο πολύ σημασία.

Η επιτακτική ανάγκη καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και η προσδοκία να συμπεριφερόμαστε «κοινωνικά» στην σημερινή υστερονεωτερική εποχή μάλλον υπονοεί ότι κάτι μας λείπει από την εικόνα του συμβατικά ολοκληρωμένου κοινωνικού όντος. Τι λοιπόν μας λείπει και γιατί τώρα; Ας αφήσουμε το ερώτημα αυτό να αιωρείται στις εργασίες της σημερινής ημερίδας και ας το έχουμε κατά νου στις συζητήσεις που θα επακολουθήσουν.

Είθισται να λέγεται ότι μια εικόνα δύναται να εμφανίζει περισσότερα απ’ ό,τι χίλιες λέξεις.



Peter Tillberg «Blir du lönsam, lille vän?[Θα γίνεις αποδοτικός, μικρέ μου φίλε;]», 1971-1972

Όταν πριν χρόνια πρωτοερχόμουν σε επαφή με τον κόσμο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο της Λουντ Σουηδίας, [εκεί όπου και ο σημερινός Πρόεδρος του ΙΚΥ ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές του σπουδές], αντίκρισα σε κάποιο κείμενο τον πίνακα που προβάλλεται μπροστά σας. Ο πίνακας εγχαράχτηκε στο νου μου κι έκτοτε με ακολουθεί. Γιατί άραγε ένας πίνακας που εκτέθηκε σε μια έκθεση στις αρχές της δεκαετίας του '70 για «να αφηγηθεί την εποχή εκείνη με έναν νέο ρεαλισμό» συνεχίζει να συγκινεί με τον συμβολισμό του και να αποτελεί σημείο αναφοράς συγκεκριμένης αντίληψης για τους σκοπούς και τη λειτουργία της εκπαίδευσης;

Με τις ευθείες γραμμές στιλπονογυαλισμένων θρανίων σε αίθουσα φονξιοναλιστικής/λειτουργιστικής έμπνευσης, ο «Θα γίνεις αποδοτικός, μικρέ μου φίλε;» θεωρήθηκε ως η καίρια απεικόνιση του κυρίαρχου παιδαγωγικού μοντέλου, αντίστοιχου της βιομηχανικής παραγωγής ευρείας κλίμακας. Μόνο ένα άτομο, ένα κοριτσάκι, κοιτάζοντας ονειρευμένα από το παράθυρο τολμά να αποκλίνει από τις επιταγές του συλλογικού μοντέλου. Η υποβλητική γκριζόψυχη εικόνα εμφανίζει το σχολείο ως μια εξαιρετικά άσπλαχνη γραμμή καπιταλιστικής παραγωγής στην ελεύθερη διάθεση του κεφαλαίου, υπογραμμίζοντας το (όχι μόνο σουηδικό) σχολικό σύστημα ως ένα αδίστακτο καταστροφέα της ιριδίζουσας παιδικής ελευθερίας κι ανεμελιάς.

Εύλογα θα μπορούσε κάποιος να αντιτείνει ότι τα όσα ενσαρκώνει ο ...αποδοτικός φιλαράκος ανήκουν σε μια εποχή που έχει παρέλθει κι ότι σήμερα ο ήσυχος και πειθαρχημένος μαθητής δεν είναι πλέον κερδοφόρος! Αν αυτό ισχύει, τότε ποιες άλλες

ικανότητες, γνώσεις ή δεξιότητες συνθέτουν το παζλ του ολοκληρωμένου πολίτη της υστερονεωτερικής μας εποχής ώστε να τον καθιστούν ελκυστικό στην αγορά εργασίας; Εδώ ανοίγουμε όπως αντιλαμβάνεσθε τον ασκό του αιόλου ή το πανδύρειο κουτί, αν προτιμάτε, με κίνδυνο να ξεπεράσουμε τα αυστηρά χρονικά όρια του σημερινού προγράμματος και να μείνουμε βαθιά πελαγωμένοι.

Περί ικανοτήτων λόγος

Η έννοια της «ικανότητας» όπως αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος *competence*, εισήχθη πλέον δυναμικά στο καθημερινό μας λεξιλόγιο και συνοδεύεται συνήθως με άλλους προσδιορισμούς όπως *επικοινωνιακή, ψηφιακή, μεταγνωστική, κοινωνική* κλπ. Στο σύνολό τους σκιαγραφούν τον ικανό πολίτη που αποκτά γνώσεις, δεξιότητες και νοοτροπίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Η επένδυση σε ικανότητες όλων των μελών της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης προβάλλεται με τον «αέρα» του προφανούς και αυτονόητου για την αντιμετώπιση των σύνθετων απαιτήσεων και των παγκόσμιων προκλήσεων του σημερινού κόσμου. Συνήθως αιτιολογούνται οι επενδύσεις στις ικανότητες με επιχειρήματα που εστιάζουν σε συγκριτικές αξιολογήσεις στη βάση ποσοτικών δεικτών. Σπάνια όμως συνοδεύονται οι όποιες προδιαγραφές από κριτική ανάλυση του περιεχομένου και της ποιότητας είτε των μορφωτικών διαδικασιών είτε των ικανοτήτων που επιβάλλεται να προάγει το εκπαιδευτικό σύστημα. Ελλοχεύει συνεπώς ο κίνδυνος να αντιμετωπίζεται η μάθηση και η καλλιέργεια ικανοτήτων ως μια μηχανική προσαρμογή σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας και όχι μόνο. Ένα πάντως είναι σίγουρο, ότι *τα πάντα ρει*.

Κάθε χώρα του πλανήτη, και βέβαια η Ευρώπη στο σύνολό της, υπόκειται σε μεγάλες αλλαγές, που επηρεάζουν όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας. Ήδη από το Μάρτιο του 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο διαπίστωνε ότι η Ευρώπη κινείται στο γαλαξία της γνώσης και τοποθετούσε την Δια Βίου Μάθηση στο επίκεντρο του μετασχηματισμού της προς μια οικονομία βασισμένη στη γνώση και την καινοτομία.¹

Η δια βίου μάθηση έχει αναχθεί σε κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία της εποχής μας. Για την Ευρωπαϊκή Ένωση, η δια βίου μάθηση λειτουργεί ως κατευθυντήρια αρχή ενεργειών και δράσεων σχετιζόμενων με την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών και συμμετοχή των πολιτών της σε ολόκληρο το φάσμα των μαθησιακών επιπέδων. Όταν αναφερόμαστε στη δια βίου μάθηση έχουμε κατά νου τρεις θεμελιακές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται ή πρέπει να στηρίζεται.

Η πρώτη αρχή αφορά στο **χρόνο** και υπογραμμίζει τη μάθηση ως διαδικασία ολόκληρου του κύκλου ζωής του ατόμου – *lifelong* είναι ο αγγλικός όρος που αποδίδει τούτη τη διάσταση.

¹ Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>)

Η δεύτερη αφορά στο **χώρο** και βασίζεται στην αντίληψη ότι η μάθηση δε λαμβάνει μόνο χώρα σε ειδικά για το σκοπό αυτό ιδρύματα. Αναγνωρίζει δηλ. ότι κυρίως μαθαίνουμε έξω απ' αυτά λόγω της συμμετοχής μας σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες όπου αποκτούμε διαρκώς ποικίλων μορφών μαθησιακές εμπειρίες – *lifewide learning* είναι ο αγγλικός όρος που αποδίδει αυτή τη δεύτερη διάσταση.

Η τρίτη αρχή της δια βίου μάθησης αποτελεί προϋπόθεση υλοποίησης των δύο προαναφερόμενων και παραπέμπει σε κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά του μανθάνοντα. Το άτομο που μαθαίνει πρέπει να έχει αναπτύξει τις ικανότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την πραγμάτωση των αρχών της δια βίου μάθησης. Έτσι σκεπτόμενοι καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι δεν αρκεί να διασφαλίζεται μόνο η ποιότητα της εκπαίδευσης των νέων γενεών, αλλά και οι ενήλικες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες για να ανανεώνουν συνεχώς τις δεξιότητές τους ή να αναπτύσσουν νέες, με στόχο τον εξοπλισμό τους, ώστε να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ενός κόσμου, που μεταβάλλεται με ρυθμούς πρωτόγνωρους, και να διαμορφώνουν τη ζωή τους συμμετέχοντας ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι σε τοπικό, εθνικό, και διεθνές επίπεδο. Ο χρηστός, ικανός πολίτης ενεργοποιείται τοπικά και σκέφτεται παγκόσμια. Αυτό επισημαίνεται ποικιλοτρόπως σε διάφορα κείμενα διεθνών οργανισμών, και ειδικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως απάντηση στις σημερινές και μελλοντικές προκλήσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής. Κυρίως η αγορά εργασίας επιβάλλει καλή μόρφωση και κατάρτιση των πολιτών ώστε ανεμπόδιστοι από γραφειοκρατικούς περιορισμούς να μετακινούνται διασυνοριακά με εφόδια τα προσόντα τους άσχετα πού και πώς αυτά αποκτήθηκαν.



Η γενεαλογία της δια βίου μάθησης έχει ουμανιστικές καταβολές και η πρώτη γενιά των εμπνευστών της συνέδεε την προσφορά εκπαίδευσης και μαθησιακών ευκαιριών με οράματα για μια καλύτερη κοινωνία για όλους. Από μια άποψη έναυσμα του σύγχρονου λόγου περί δια βίου μάθησης αποτελεί η έκθεση της Unesco *Learning to be* το 1972 γνωστής και σαν Faure report.² Πρόκειται για ένα ουτοπικό κείμενο που χρησιμοποίησε τον όρο *δια βίου εκπαίδευση* αντί *δια βίου μάθηση*, και προέβλεπε τη δια βίου εκπαίδευση ως μια μεταμορφωτική και απελευθερωτική δύναμη, όχι μόνο στα σχολεία, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Ένας σχολιαστής, παραλλήλισε την επινόηση την έννοιας αυτής ως Κοπερνική επανάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση και η διαρκής προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλες τις εκφάνσεις ζωής των πολιτών αντιμετωπίζονταν πλέον σαν κοινωνικό ζήτημα ουσίας.



Πολύ αργότερα, το 1996, μια άλλη έκθεση της UNESCO για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, γνωστής ως έκθεσης Delors με τίτλο *Learning: The Treasure within*,³ κατέληγε στη

² Faure, Edgar (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco publ., International Commission on the Development of Education

³ Delors, Jacques (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco publ. [Ελληνική έκδοση: Unesco, *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός*

διαπίστωση ότι η εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται γύρω από 4 βασικούς πυλώνες της μάθησης. Το περιεχόμενο της μελέτης της διεθνούς επιτροπής εμπειρογνομόνων την οποία διεύθυνε ο Delors επηρεάζει ακόμα και σήμερα τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε όλο τον κόσμο. Οι τέσσερις πυλώνες είναι:

	<p>Μαθαίνοντας να γνωρίζουμε/μαθαίνουμε (Learning to know):</p> <p>Ο συγκεκριμένος πυλώνας μπορεί να θεωρηθεί και ως μέσο και σκοπός της ανθρώπινης ύπαρξης. Κάθε άτομο πρέπει να μάθει να αποκτά τη γνώση και να κατανοεί τον κόσμο γύρω του.</p>
	<p>Μαθαίνοντας να πράττουμε/ενεργούμε (Learning to do):</p> <p>Η αρχή αυτή συνδέεται στενά με το θέμα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πώς προσαρμόζουμε δηλ. την εκπαίδευση, έτσι ώστε να εξοπλίζει τα άτομα να κάνουν το είδος των εργασιών που απαιτούνται στο μέλλον; Εδώ θα πρέπει να διαχωρίσουμε τις βιομηχανικές οικονομίες, όπου οι περισσότεροι άνθρωποι είναι μισθωτοί, από τις άλλες μορφές οικονομίας, όπου η αυτοαπασχόληση ή περιστασιακή εργασία αποτελούν τον κανόνα.</p> <p>Η μάθηση πρέπει να μετατρέπει πιστοποιημένα προσόντα σε προσωπική έμπρακτη ικανότητα. Η εν λόγω ικανότητα αποτελεί συνδυασμό δεξιοτήτων και ταλέντων, κοινωνικής συμπεριφοράς, ατομικής πρωτοβουλίας και προθυμίας/θέλησης για εργασία και ανάληψη ρίσκου. Σ' όλες αυτές αναφέρονται συχνά οι εργοδότες χαρακτηρίζοντάς τες ως ανθρώπινες δεξιότητες ή διαπροσωπικές δεξιότητες σε συνδυασμό με άλλες γνώσεις κι επαγγελματικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η ομαδικότητα, η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες στις μέρες μας φαίνεται να αποκτούν ιδιαίτερη σημασία λόγω του αυξανόμενου τομέα των υπηρεσιών. Γενικώς, τα άτομα πρέπει να μάθουν να ενεργούν σωστά (συνετά, φρόνιμα, ενάρετα) σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις.</p>

	<p>Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί (Learning to live together):</p> <p>Η εκπαίδευση πρέπει να βοηθά τους μαθητές να καλλιεργούν πνεύμα κατανόησης, κάτι που θεωρείται ότι έχει θετική επίδραση στην κοινωνική τους εν γένει συμπεριφορά. Κατανοώντας ο ένας τον άλλον κι επιλύοντας αντιθέσεις με διάλογο κι επιχειρήματα, οι άνθρωποι μαθαίνουν να συμβιώνουν, να αποφεύγουν καταστροφικές συγκρούσεις, να αναγνωρίζουν τη σημασία του να είναι κανείς αλληλέγγυος με τους άλλους, ιδιαίτερα τους αδύνατους, και, τέλος, να σέβονται τη διαφορετικότητα ενστερνιζόμενοι έναν τρόπο ζωής σε αρμονία με τη φύση.</p>
	<p>Μαθαίνοντας να υπάρχουμε και να ζούμε (Learning to be):</p> <p>Ο σκοπός κάθε εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου - ψυχική, πνευματική, σωματική, κοινωνική, αισθητική - ώστε να μπορεί να ενεργεί με μεγαλύτερη αυτονομία, περισσότερη κρίση και υπευθυνότητα.</p>

Η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι μια διαλεκτική διαδικασία που διαρκεί σε όλο το βίο του ατόμου και βασίζεται τόσο στην αυτογνωσία όσο και στις σχέσεις με τους άλλους. Προϋποθέτει επίσης ευτυχείς προσωπικές εμπειρίες. Ως μέσο παιδείας της προσωπικότητας, η εκπαίδευση θα πρέπει να οργανώνεται με τρόπο που ευνοεί αφενός εξατομικευμένες διαδικασίες μάθησης και αφετέρου διαδραστικές κοινωνικές εμπειρίες. Σε ένα εξαιρετικά ασταθή κόσμο, όπου κινητήρια δύναμή του φαίνεται να είναι η οικονομική και κοινωνική καινοτομία, η φαντασία και η δημιουργικότητα καταλαμβάνουν αναμφίβολα μια ιδιαίτερη θέση. Ως αμιγείς εκφάνσεις της ανθρώπινης ελευθερίας, η δημιουργικότητα και η φαντασία απειλούνται ωστόσο από τάσεις επιβολής ομοιομορφίας στις ατομικές συμπεριφορές. Είναι λοιπόν ζωτικής σημασίας στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που δεν θα καταπιέζει, αλλά θα αναδεικνύει το φάσμα των ταλέντων και προσωπικοτήτων με τα οποία είναι προικισμένοι τα άτομα, αν θέλουμε η κοινωνία μας να εξελίσσεται και να προοδεύει.

Οι προσπάθειες ορισμού του περιεχομένου και της κατεύθυνσης της εκπαιδευτικής πολιτικής της εποχής της παγκοσμιοποίησης, της γνώσης και της ψηφιακής τεχνολογίας απασχολούν φυσικά τους περισσότερους διεθνείς οργανισμούς.

Ήδη από το 2000 άρχισε να διατυπώνεται το ευρωπαϊκό πλαίσιο που θα καθόριζε τις νέες βασικές δεξιότητες της δια βίου μάθησης.⁴ Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, την απάντηση της Ευρώπης στην παγκοσμιοποίηση και στη μετατροπή των οικονομιών σε οικονομίες που βασίζονται στη γνώση. Ταυτόχρονα οι άνθρωποι (το ανθρώπινο δυναμικό, οι πολίτες της Ευρώπης) αναδεικνύονταν ως το πλέον βασικό κεφάλαιο της Ευρώπης.

Σε επόμενα Ευρωπαϊκά Συμβούλια, όπως της Στοκχόλμης το Μάρτιο του 2001, εγκρίθηκαν κι άλλοι στόχοι που αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης. Ανάμεσα σ' αυτούς υπάρχουν και ειδικοί στόχοι για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών, την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και γενικότερα την ανάγκη να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο στο οποίο αναφερόμαστε ορίζει ως ικανότητες έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για την επίτευξη κάποιων συγκεκριμένων στόχων και επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με αυτούς. Βασικές ικανότητες είναι εκείνες που όλοι χρειάζονται για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό συμμετοχή τους στην πολιτική και κοινωνική ζωή καθώς και την απασχόλησή τους στην αγορά εργασίας.

Το Πλαίσιο Αναφοράς ορίζει οκτώ βασικές ικανότητες:

- 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
- 2) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
- 3) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
- 4) Ψηφιακή ικανότητα.
- 5) Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn).
- 6) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

⁴ Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006). *Βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση* ***1, Νομοθετικό ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου που αφορά τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση (COM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD))

Βλέπε επίσης: Κουτίδου, Ευαγγελία (2012). *Διά Βίου Μάθηση με όρους Διαπολιτισμικότητας: Ευρωπαϊκό και Ελληνικό Θεσμικό Πλαίσιο και Εφαρμογή του*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Σχολή Νομικών, οικονομικών και πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Νομικής), [Διδακτορική διατριβή], σ. 27-39.

7) Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και

8) Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Κάθε ικανότητα θεωρείται εξίσου σημαντική, επειδή μπορεί να συμβάλλει στη επίτευξη μιας επιτυχημένης ζωής στην κοινωνία της γνώσης. Πολλές από τις ικανότητες που προαναφέρθηκαν αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται. Πτυχές που είναι ουσιαστικές για έναν τομέα υποστηρίζουν ικανότητες σε άλλο τομέα. Οι θεμελιώδεις βασικές δεξιότητες γλώσσας, σκέψης και τεχνογνωσίας αποτελούν το θεμέλιο για τη μάθηση. Βασικό όμως ρόλο, σύμφωνα με το Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις βασικές ικανότητες, διαδραματίζουν και η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση κινδύνων, η λήψη αποφάσεων και η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων.

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση στην αγγλική του μορφή (όπως και στη σουηδική) χρησιμοποιεί τον μεταφορικό όρο *key competence*, και στηρίζεται στα πορίσματα της διεπιστημονικής, με προσανατολισμό προς την εκπαιδευτική πολιτική, ερευνητικής ομάδας του ΟΟΣΑ, υπό την διεύθυνση της ελβετίδας Dominique Simone Rychen . Εκκινώντας από το ερώτημα «*Τί ικανότητες χρειαζόμαστε για μια επιτυχημένη ζωή και μια καλή λειτουργία της κοινωνίας;*», οι ερευνητές παρουσίασαν τα πορίσματα του έργου τους, γνωστού με το ακρωνύμιο DeSeCo,⁵ δίνοντας έτσι από τις αρχές του 2000 το έναυσμα για έναν έντονο διάλογο σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σήμερα και στο μέλλον. Για την αντιμετώπιση των σύνθετων απαιτήσεων και των παγκόσμιων προκλήσεων του σημερινού κόσμου η ομάδα εργασίας DeSeCo παρουσιάζει το εννοιολογικό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων, ταξινομώντας τις σε τρεις γενικές κατηγορίες:

α. Ικανότητα διάδρασης σε κοινωνικά ετερογενείς ομάδες,

⁵ ΟΟΣΑ (2005). Το ακρωνύμιο *DeSeCo* παραπέμπει στο *Définition et Sélection des Compétences Clés* ή *Definition and Selection of Competencies*. Περίληψη της έκθεσης είναι αναρτημένη στο διαδίκτυο, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. Βλέπε επίσης:

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* και Rychen, D.S. –Tiana, A. (eds.) (2004), *Developing key competencies: Some lessons from international and national experience*.

Η έννοια «βασική ικανότητα» (ή «βασικό προσόν») δεν εμφανίζεται στον εκπαιδευτικό διάλογο με την ομάδα εργασίας Rychen αλλά εισάγεται στις αρχές της 10ετίας του 1970 από το γερμανό οικονομολόγο Dieter Mertens σε μια διάλεξή του το 1974 με τίτλο "Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft". Η ομιλία είναι αναρτημένη στο διαδίκτυο, <http://panorama.ch/files/2745.pdf>. Εισαγωγικά ο Mertens αναφέρεται σε τρεις λειτουργίες της εκπαίδευσης στο σύγχρονο κόσμο: την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, τη δημιουργία βάσεων για μια μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία και την προετοιμασία για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία.

Βλέπε επίσης: Liedman, S-E (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s nyckelkompetenser*, σελ. 5. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν γίνεται πάντοτε σαφής διαχωρισμός ικανότητας (*competence*) και προσόντος (*qualification*) και ενίοτε χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία.

β. Ικανότητα του ενεργείν αυτόνομα, και

γ. Ικανότητα χρήσης εργαλείων για αμφίδρομη επικοινωνία.

Οι τρεις αυτές κατηγορίες συγκροτούν ένα ολιστικό μοντέλο ικανοτήτων και θεωρούνται από την Επιτροπή DeSeCo ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την ατομική ευημερία και για την αειφόρο κοινωνικο-οικονομική και δημοκρατική ανάπτυξη της κοινωνίας.

Γιατί κοινωνικές ικανότητες

Αφήνουμε τώρα το γενικό πλαίσιο εκκόλαψης του εκπαιδευτικού λόγου περί βασικών ικανοτήτων για να επικεντρωθούμε αποκλειστικά στην έννοια της «κοινωνικής ικανότητας» (social competence) η οποία, όπως διαφάνηκε ήδη από τα προαναφερθέντα, παραπέμπει σε κάποιες διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και της διαμόρφωσης του χρηστού πολίτη.

Ως έννοια η κοινωνική ικανότητα είναι πολυδιάστατη και συντίθεται από κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, απαραίτητες για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή και λειτουργικότητα του ατόμου, με ικανότητα για αυτοέλεγχο, σεβασμό στις κοινωνικές συμβάσεις και ηθικό προσανατολισμό. Στην ερευνητική βιβλιογραφία η κοινωνική ικανότητα ορίζεται κατά κανόνα ως «αποτελεσματικότητα στην κοινωνική αλληλεπίδραση», με μια ευρύτερη σημασία, και συμπεριλαμβάνει όχι μόνον τον εαυτό αλλά και την προοπτική του άλλου, καθώς και την ικανότητα του μανθάνειν από τις εμπειρίες, ώστε η μάθηση να αναβαθμίζει την προσαρμοστικότητα του ατόμου στις αλλαγές του κοινωνικού του περιγύρου.⁶

Η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του αποτελεί θεμέλιο της μαθησιακής διαδικασίας. Ως εκ τούτου τα άτομα δεν ενεργούν απομονωμένα, και η δράση τους λαμβάνει χώρα σε πλαίσια που είναι σε μεγάλο βαθμό οριοθετημένα από τους άλλους, με τη μορφή των αξιών, κανόνων, στάσεων, προσδοκιών και συμβάσεων. Η αντίληψη ότι η μάθηση έχει πρακτικό και κοινωνικό υπόβαθρο έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή άποψη της τυπικής εκπαίδευσης που αντιμετωπίζει το άτομο ως αποξενωμένου από την πράξη.⁷

Θα ήταν λοιπόν «υπηρεσιακό» λάθος από την πλευρά μου αν δεν προσέγγιζα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και δη των κοινωνικών μέσα από το πρίσμα της μάθησης νοούμενης ως διυποκειμενικής διαδικασίας. Μαθαίνουμε επειδή ερχόμαστε σε επαφή με άλλους ανθρώπους όπου γινόμαστε αντιληπτοί, ορατοί, αποχτούμε ταυτότητα και

⁶ Rose-Krasnor, L. (1997). "The nature of social competence: A theoretical review".

⁷ Andershed, H., Ljungzell, M., Sjöberg, K. & Svensson, L. (2007). *Vad kan man lära av arbetsplatslärande? Utveckling av yrkesutbildningar inom industri, äldreomsorg och kriminalvård.*

επιβεβαιωνόμαστε. Το τί τελικά μαθαίνουμε δεν είναι αποκομμένο από το συγκεκριμένο και τις κοινωνικές πρακτικές στις οποίες συμμετέχουμε. Η μάθηση εμποτίζεται από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και ιστορικό-πολιτικό συγκεκριμένο καθότι είναι εγκατεστημένη σε συγκεκριμένες πρακτικές που αυτές καθαυτές αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο όρος κοινωνική ικανότητα/δεξιότητες χρησιμοποιείται συνήθως πολύμορφα. Εκ πρώτης όψεως φαίνεται να ανήκει στην κατηγορία καινοφανών όρων του συρμού και μπορεί γι' αυτό να θεωρηθεί ότι δεν καθίσταται αντικείμενο σοβαρής επιστημονικής διερεύνησης. Δεδομένης όμως της εκτεταμένης χρήσης του όρου σε διάφορους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας έχει προσελκύσει την περιέργεια της κοινωνικής έρευνας.⁸ Ήδη από τη δεκαετία του 1990 διατυπώθηκαν (στη Σουηδία) προτάσεις να διδαχθούν οι κοινωνικές ικανότητες στην εκπαίδευση με τη μορφή ιδιαιτέρου μαθήματος αν και υπήρχε σοβαρός αντίλογος αναφορικά με τη χρησιμότητα του όρου. Οι πιο σφοδροί επικριτές διατύπωναν την άποψη ότι ο όρος κοινωνική ικανότητα αποτελεί «έκφραση μικροαστικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς», ότι «υποδηλώνει προσαρμογή» και ότι σε καμιά περίπτωση δεν προσφέρεται για γενίκευση.⁹

Ιδιαίτερα διαδεδομένη είναι η χρήση του όρου σε εργασιακούς χώρους και απαντάται κατά κόρον σε αγγελίες για πρόσληψη εργατικού δυναμικού διαφόρων ειδικοτήτων και βαθμίδων. Δικαιολογημένα προκύπτει το ερώτημα αν με «κοινωνική ικανότητα», στις περιπτώσεις των αγγελιών, υποδηλώνεται το ίδιο περιεχόμενο ποιοτικών χαρακτηριστικών π.χ. για έναν θυρωρό, έναν δημοτικό υπάλληλο ή ένα διευθυντικό στέλεχος πολυεθνικής εταιρίας.¹⁰

Το ερώτημα που θέτει η κοινωνιολογία επί του θέματος διατυπώνεται ως εξής: *Τι είδους φαινόμενα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης εννοιοδοτεί ο όρος κοινωνική ικανότητα και ποια τα ποιοτικά στοιχεία του «κοινωνικά ικανού» ατόμου;*

Μέσω της κοινωνικοποίησης το άτομο διαμορφώνει την προσωπικότητά του, εσωτερικεύει τα παραδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς, τους κανόνες, τις αξίες και τα έθιμα της κοινωνίας ή της ομάδας στην οποία ανήκει. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης διαρκεί καθ' όλη τη ζωή και χαρακτηρίζεται από σχέσεις αλληλόδρασης, είτε αυθόρμητες είτε οργανωμένες, του ατόμου με άλλους σε δεδομένα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια. Υποστηρίζοντας ότι ένα

⁸ Μια απλή αναζήτηση στο Google με αναγραφή του όρου social competence εμφανίζει 14.800.000 αποτελέσματα που παραπέμπουν μεταξύ άλλων και σε πολλά βιβλία, επιστημονικά άρθρα και σχετικές μελέτες.

⁹ Persson, A. (2003). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*, σελ. 12.

¹⁰ Ενδεικτικό παράδειγμα που αιτιολογεί τον προβληματισμό του ερωτήματος αποτελεί το γνωστό παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν για τα καινούργια ρούχα του βασιλιά. Οι υπηρετούντες τον βασιλιά και το (καταπιεσμένο) πλήθος δεν βλέπουν το προφανές είτε από φόβο είτε από ματαιοδοξία. Χρειάζεται η αθωότητα και η αφέλεια ενός παιδιού για να ειπωθεί το αυτονόητο: ο βασιλιάς είναι γυμνός. Σημασία στην προκειμένη περίπτωση είναι το δίλλημα που τίθεται σχετικά με το ποιος θεωρείται κοινωνικά επιδέξιος: το παιδί που εξέφρασε αυτό που έβλεπε ή όλοι οι άλλοι που προσαρμόζονταν στις απαιτήσεις της περίπτωσης;

άτομο είναι «κοινωνικό» αναφερόμαστε σε κάποιες συγκεκριμένες ιδιότητες που έχει το άτομο αυτό, που το διαχωρίζει από άλλα άτομα που στερούνται ανάλογες ιδιότητες. Βασικότερη ιδιότητα του κοινωνικού ατόμου θεωρείται η ικανότητά του να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με άλλους, οι οποίοι δεν προέρχονται μόνο από το οικείο του περιβάλλον, με διάθεση κατανόησης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Πρόκειται επομένως για μια βασική ικανότητα αποτελεσματικής προσαρμογής στους τύπους και τους κανόνες συμπεριφοράς που ισχύουν ή επιβάλλουν οι κάθε φορά κοινωνικές συγκυρίες.

Χαρακτηριστικό του ικανού ατόμου είναι να δρα ενσυνείδητα και σκόπιμα έχοντας ρεαλιστική άποψη των αντικειμενικών περιθωρίων δράσης που του επιτρέπουν οι περιστάσεις αλλά και οι δυνατότητές του.¹¹ Στην πράξη δεν αρκεί η αυτοεκτίμηση του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του γιατί σε τελική ανάλυση είναι η κρίση των άλλων σε δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις που αξιολογεί τις ενέργειες κάποιου ως «επιδέξιες» ή «αδέξιες». Το γεγονός αυτό καθιστά την έννοια της κοινωνικής ικανότητας επίμαχη και τη χρήση της μέσο άσκησης εξουσίας, όπως στην περίπτωση του εργοδότη που απορρίπτει κάποιον εργαζόμενο με το πρόσχημα ότι στερείται κοινωνικών δεξιοτήτων. Πέραν τούτου όμως η έννοια αυτή καθ' αυτή εμπεριέχει συστατικά αξιολογικά και απαραίτητα για τη αρμονική συνύπαρξη των μελών μιας κοινωνίας

Εκπαιδευτικές λύσεις

Το πρόγραμμα Πρακτικής άσκησης Erasmus αποτελεί συγκεκριμένη έκφραση της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο δημιουργίας ενός ενιαίου χώρου που ευνοεί την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Υπό το πρίσμα αυτό αποκτά νόημα και ο πολυχρησιμοποιημένος, και συχνά παρερμηνευμένος, όρος-στόχος “απασχολησιμότητα” (employability)¹², στα επίσημα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής όπου αιτιολογούνται οι επενδύσεις σε πολιτικές και προγράμματα δια βίου μάθησης, κινητικότητας και επαγγελματικής κατάρτισης.¹³ Μέσω της διαδικασίας της Μπολόνιας, που αποσκοπεί στη δημιουργία του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η έννοια της απασχολησιμότητας άρχισε να απασχολεί από το 1999 ολοένα

¹¹ Hagström, T. & hansson, M. (2003). Flexible work contexts and human competence. An action-interaction frame of reference and empirical illustrations.

¹² Παραθέτουμε ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα «κοινοτικού λόγου» με αξιώσεις «καθεστώτος αλήθειας» επιβάλλει και νομοποιεί την άσκηση εκπαιδευτικών πολιτικών δια βίου μάθησης σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο:

«Η Ευρώπη έχει κινηθεί προς την κοινωνία και την οικονομία που βασίζεται στη γνώση. Περισσότερο από ποτέ κατά το παρελθόν η πρόσβαση σε σύγχρονες πληροφορίες και γνώσεις μαζί με τα κίνητρα και την ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς έξυπνα και προς δικό του όφελος καθώς και προς όφελος της κοινωνίας στο σύνολό του αυτούς τους πόρους αποτελούν τη βάση για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης και για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού.» [Οι υπογραμμίσεις ανήκουν στο πρωτότυπο]

(Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.)

¹³ Βλ. European Commission. *The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all*. Στο: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/index_en.htm (προσπελάστηκε στις 1/4/2012)

και περισσότερο την πανεπιστημιακή κοινότητα, και ως εκ τούτου να επηρεάζει την διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας.¹⁴ Απώτερος στόχος είναι οι σπουδαστές, μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης, να αποκτήσουν τα εργαλεία εκείνα που θα τους επιτρέψουν να αποκτήσουν δεξιότητες, καθιστώντας τους όχι μόνο απασχολήσιμους, αλλά και ικανούς να αξιολογούν και να καλλιεργούν την απασχολησιμότητά τους. Συνεπώς, η απασχολησιμότητα συναρτάται από το βαθμό ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων, ώστε ο κάτοχός τους να εξελίξει τις γνώσεις και την προσωπικότητά του αυτοδύναμα και να είναι γενικώς χρήσιμος.

Σε τελική ανάλυση το πρόγραμμα Πρακτικής άσκησης ERASMUS αποσκοπεί στην βελτίωση της απασχολησιμότητας των σπουδαστών, όσο κι αν αυτός ο όρος διεγείρει κάποια αντανakλαστικά της ακαδημαϊκής κοινότητας, βοηθώντας τους

- να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας,
- να αναπτύσσουν ειδικές δεξιότητες, που μαζί με τη γλωσσική τους κατάρτιση θα τους διευκολύνουν να κατανοούν καλύτερα τον οικονομικό και κοινωνικό πολιτισμό της χώρας όπου αποκτάται η εργασιακή εμπειρία.

Βέβαια το αισιόδοξο σχέδιο της Πρακτικής άσκησης ERASMUS να συμβάλλει στην ανάπτυξη πολυεπιδέξιων (πολυμήχανων θα έλεγε ο Όμηρος) και πολυπροσοντούχων μελλοντικών επαγγελματιών, με ανοιχτά μυαλά και κοσμοπολιτική εμπειρία, προϋποθέτει εκπαιδευτικά ιδρύματα που είναι εξίσου ανοιχτόμυαλα, διεθνοποιημένα και με διάθεση και θέληση να συνεργαστούν με τον κόσμο των επιχειρήσεων και της αγοράς εργασίας μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον χωρίς προκαταλήψεις.

Το ποια είναι η κατάσταση στο ζήτημα συνεργασιών των ανωτάτων ιδρυμάτων μας με τις επιχειρήσεις το γνωρίζετε εσείς καλύτερα από μένα. Εδώ έχω την εντύπωση ότι βρισκόμαστε αντιμέτωποι με την εξής παράδοξη κατάσταση. Από τη μια οι πανεπιστημιακές σχολές εκπαιδεύουν τους νέους με απώτερο σκοπό να ενταχθούν στην κοινωνική και οικονομική παραγωγή, από την άλλη χτίζουν τείχη απροσπέλαστα προς τον κοινωνικό περίγυρο στο όνομα μιας αποκλειστικής – ελιτίστικης θα έλεγα – αντίληψης για το ρόλο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Αν αναλογισθούμε ότι κατά κανόνα όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι προγράμματα επαγγελματικής προετοιμασίας και κατάρτισης, έχουμε δυστυχώς πολλές ενδείξεις ότι η ακαδημαϊκή κοινότητα ενεργεί σαν αυτό να το αγνοεί.

Η εκπαίδευση αυτή καθαυτή, συμπεριλαμβανομένου του διδακτικού κι ερευνητικού προσωπικού, θα πρέπει αποτελεί πρότυπο και για την καλλιέργεια ηγετικής ικανότητας των φοιτητών η οποία αποτελεί τμήμα του φάσματος των επιδιωκόμενων κοινωνικών δεξιοτήτων.

¹⁴ Διαδικασία της Μπολόνιας: δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_el.htm)

Γνωρίζω ότι πολλές σχολές στη Σουηδία προσφέρουν μαθήματα στους σπουδαστές τους γύρω από θέματα ηγεσίας και επικοινωνίας, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη συνεργατικότητα και τον αναστοχασμό γύρω από την αναγκαιότητα προσέγγισης της ομαδικής εργασίας μέσα από διαφορετικές προοπτικές, συμπεριλαμβανομένης και της πολιτισμικής διάστασης. Τους προετοιμάζουν έτσι για τις απαιτήσεις της μελλοντικής τους ζωής και γενικά να εθίζονται σε καθοδηγητικούς ρόλους ώστε στο μέλλον να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν ηγετικές ή διευθυντικές θέσεις. Τέτοιου είδους δεξιότητες φαίνεται να αποζητούνται όπως προκύπτει από έρευνες αποφοίτων και φοιτητών (οι γνωστές έρευνες alumni και φοιτητικά βάρόμετρα). Επομένως είναι ευνόητο ότι δεν αρκεί η εκπαίδευση να επικαιροποιεί σε θεωρητικό επίπεδο τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αλλά θα πρέπει έμπρακτα να ανανεώνει το περιεχόμενο και τις παιδαγωγικές της μεθόδους για να βρίσκεται σε αρμονία με τις αλλαγές στην κοινωνία.

Βέβαια, θα αντέτεινε κανείς, [και στο σημείο αυτό επιλέγω να κλείσω διαβάζοντας ένα απόσπασμα από ένα άρθρο μου στο πρόσφατο τεύχος του περιοδικού ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, τεύχος 29, 2012] (...) τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, στις μέρες μας, δεν θα πρέπει να νοούνται πέρα κι έξω από το πεδίο των κοινωνικών συγκρούσεων, συσχετισμών δυνάμεων και των απαραίτητων συμβιβασμών. Αντανακλούν ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές ανακατατάξεις που επέβαλαν την κυριαρχία του κοινωνικοοικονομικού μοντέλου της αγοράς και του διοικητικού παραδείγματος γνωστού ως New Public Management¹⁵, εμποτίζοντας το δημόσιο λόγο με «οικονομίστικο» λεξιλόγιο και πνεύμα, μεταμορφώνοντας ακόμα και το χώρο της Παιδείας σε επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών για εύπορους πελάτες. Η αδυναμία ελέγχου του σπεκουλαδόρικού μεν αλλά πανίσχυρου δε χρηματοπιστωτικού συστήματος, λόγω αυτοαναίρεσης και ουσιαστικά παραίτησης του πολιτικού συστήματος, μεταμφέζει την συρρίκνωση ευκαιριών εργασίας σε ζήτημα δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και φυσικά μειωμένης απασχολησιμότητας.

Η σχέση ικανοτήτων/δεξιοτήτων και εκπαίδευσης δεν είναι δεδομένη, και ούτε ισοδυναμεί η ανάπτυξη μιας ικανότητας με το στόχο κάποιας εκπαιδευτικής πράξης, για το λόγο ότι οι ικανότητες αποκτούνται και χωρίς τυπική εκπαίδευση. Από την άποψη αυτή είναι εν μέρει αυθαίρετη η αναγωγή ικανοτήτων σε εκπαιδευτικούς στόχους.¹⁶ Το ότι κάποιος είναι ικανός δεν σημαίνει απαραίτητα κάτι άλλο παρά ότι έχει τη δυνατότητα να κάνει ορισμένα πράγματα, άσχετα από το πώς αποκτήθηκε η δυνατότητα αυτή, ενώ ο εκπαιδευτικός στόχος είναι συνυφασμένος με συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες.

Από παιδαγωγική άποψη η αντιμετώπιση της σχέσης εκπαίδευσης και ικανοτήτων, όπως οι τελευταίες ταξινομούνται και προβάλλονται στα προαναφερόμενα κείμενα του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα πρέπει να στηρίζεται σε στέρεες βάσεις στοχαστικής ανάλυσης της ρητορικής που συνοδεύει την διατύπωση των βασικών ικανοτήτων, με έμφαση στην

¹⁵ Gültekin, S. (2011). New public management: Is it really new?

¹⁶ Πρβλ. Liedman (2008, σελ. 9)

ανίχνευση της ρητής ή υποβόσκουσας αντίληψης για τη γνώση.¹⁷ Επιπλέον της κριτικής στάσης απέναντι σε επίσημα υπομνήματα δημόσιων οργανισμών, είναι ευκαίιο η «παιδαγωγική» να δηλώνει το αξιακό της υπόβαθρο και την πολιτική της θέση για τη γνώση, τον άνθρωπο και την κοινωνία. Εφαρμόζοντας τη θεωρία του Habermas περί «θεμελιωδών γνωστικών ενδιαφερόντων»– το τεχνικό, το πρακτικό και το κριτικό ή χειραφετητικό – που καθοδηγούν τη γνώση, την μεθοδολογία που τα παράγει και τα μέσα που διαμεσολαβούν για την αναπαραγωγή τους, μπορούμε να σκιαγραφήσουμε αντίστοιχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο ζήτημα των βασικών ικανοτήτων.¹⁸ Ως αποτέλεσμα γνωστικής εξέλιξης μέσα σε δεδομένα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια, το άτομο χρήζει γνώσεων υπό τη μορφή «εργαλείων» για να επεξεργάζεται τον φυσικό κόσμο προσδίδοντάς του μορφή και λειτουργία.

Τελειώνοντας θα ήθελα να επιστρέψω στην αρχή της εισήγησής μου και ειδικά στον πίνακα με τίτλο «*Θα γίνεις αποδοτικός, μικρέ μου φίλε;]*», και να απευθύνω σε όλους μας το εξής ερώτημα:

Ποια λεζάντα θα επιλέγαμε για τον αντίστοιχο πίνακα που κατά τη γνώμη μας κωδικοποιεί την εποχή μας – όπως σκιαγραφήθηκε και στα λεγόμενά μου;

Εφοδιαστείτε με καλό πινέλο και πλούσια παλέτα και καλή συνέχεια στην ημερίδα σας!

¹⁷ Μέσα από τη λογική των κανονιστικών προδιαγραφών του «λόγου» περί βασικών ικανοτήτων και των κανονιστικών διατυπώσεων των θεσμικών τους εκπροσώπων, διαφαίνεται μια σταθερή μεταβολή του χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πράξης από διαδικασία «παιδευτική» σε διαδικασία κατάρτισης «απασχολήσιμου» εργατικού δυναμικό. Αναμορφώνονται, επομένως, οι εκροές της εκπαίδευσης με συνακόλουθες επιπτώσεις στις μορφές οργάνωσης και λειτουργίας της. Για μια διεξοδικότερη συζήτηση σχετικά με τις προσαρμογές, στις οποίες υποβάλλεται η εκπαίδευση εξαιτίας της «μετάλλαξης της φύσης της παραγωγής», παραπέμπουμε στο Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*, σελ. 183-192.

¹⁸ Περπερίδης, Π. (2008). *Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεωρία*.