

Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας

Τόμ. 29 (2012)

Πολιτική και εκπαίδευση



Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαίδευση

Πέτρος Γουγουλάκης

doi: [10.12681/sas.864](https://doi.org/10.12681/sas.864)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γουγουλάκης Π. (2015). Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 37–53. <https://doi.org/10.12681/sas.864>

Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαίδευση

Πέτρος Γουγουλάκης*

Πλαίσιο αναφοράς του λόγου του παρόντος κειμένου αποτελεί η επίκαιρη θεωρητική και πολιτική συζήτηση περί ικανοτήτων τις οποίες θα πρέπει να καλλιεργήσουν, μέσα από διαδικασίες δια βίου μάθησης, τα μέλη μιας σύγχρονης κοινωνίας ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις και απαιτήσεις πραγματικότητας όπως η (οικονομική) παγκοσμιοποίηση, η πληροφορική επανάσταση και η πολυπολιτισμικότητα ως απόρροια του νέου χαρακτήρα των μεταναστευτικών ρευμάτων. Ενδεικτική είναι και η σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση, ανάμεσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται 'οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη'. Στο πρώτο μέρος του κειμένου εισάγονται οι έννοιες *ικανότητα-ικανότητες* και *κοινωνικό κεφάλαιο*. Η πρώτη εξετάζεται κριτικά μέσα από το πρίσμα της συλλογικής μάθησης και η δεύτερη μέσω των δεικτών της, δηλαδή της εμπιστοσύνης, της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ένας πρώτος προβληματισμός σχετικά με τον ρόλο και τη συμβολή της (εκ)παίδευσης στη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου. Το ευρύτερο ερώτημα στο οποίο εστιάζει η διερεύνηση διατυπώνεται ως εξής: για ποιον λόγο προβάλλεται επιτακτικά η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων στις μέρες μας και ποιος ο ρόλος της εκπαίδευσης στη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου;

‘Καλός και ικανός’ ή περί ικανοτήτων λόγος

Η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων μέσω της εκπαίδευσης¹ δεν συντελείται παθητικά αλλά στηρίζεται στην ενεργοποίηση και τακτική εξάσκηση του καταρτιζόμενου/μανθάνοντα. Γενικώς, η ανθρώπινη ευημερία και ανάπτυξη προϋποθέτει επικοινωνία και διάδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Προάγεται, επομένως,

* Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής, Τμήμα Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης
<Petros.Gougoulakis@edu.su.se>

μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής τάξης πραγμάτων που νοιάζεται για την ποιότητα αφενός του ανθρώπινου και αφετέρου του κοινωνικού κεφαλαίου. Οι επενδύσεις σε εκπαίδευση και μάθηση για όλους αποτελούν –πρέπει να αποτελούν– τον πυρήνα μιας μακρόπνοης στρατηγικής για την καλλιέργεια, φροντίδα και ανάπτυξη των πόρων μιας κοινωνίας: φυσικών, κοινωνικών και ανθρώπινων (ατομικών).

Η έννοια της ‘ικανότητας’ ή ‘δεξιότητας’ –όπως αποδίδεται στα ελληνικά ο όρος *competence*– εισήχθη πλέον δυναμικά στο καθημερινό μας λεξιλόγιο και δεν αποτελεί προνομιακό όρο αποκλειστικά της κοινότητας των κοινωνικών επιστημόνων. Συνοδεύεται συνήθως με προσδιορισμούς όπως *επικοινωνιακή, ψηφιακή, μεταγνωστική, κοινωνική* κ.λπ. συνθέτοντας το παζλ δεξιοτήτων του ολοκληρωμένου πολίτη της υστερονεωτερικής μας εποχής ο οποίος μαθαίνει και βελτιώνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.² Στο κείμενο αυτό θα επικεντρωθούμε κυρίως στην έννοια της ‘κοινωνικής ικανότητας’ [*social competence*] η οποία παραπέμπει σε κάποιες διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και της διαμόρφωσης του χρηστού πολίτη. Τι ακριβώς, όμως, εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε την έκφραση *κοινωνική ικανότητα* και σε ποια ποιοτικά συστατικά αναφερόμαστε όταν κρίνουμε την κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου, για παράδειγμα, στον εργασιακό χώρο;

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 (Rose-Krasnor 1997).

Η απόκτηση ικανοτήτων είναι αποτέλεσμα μάθησης αφετηρία της οποίας είναι πρωταρχικά η πράξη και όχι η θεωρία (Dewey 1966). Οι άνθρωποι ενεργοποιούνται σε καθορισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα όπου αλληλεπιδρούν με άλλους για να επιτελέσουν κάποιο έργο, να εκφράσουν κάποια άποψη, να συνεργαστούν στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων κ.ο.κ. 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 άλ-

λους, με τη μορφή 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 αποξενωμένο από την πράξη (Andershed et al. 2007).

Ο λόγος περί ικανοτήτων/δεξιοτήτων εκπηγάξει από επίσημα διεθνή κέντρα εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η Unesco και ο ΟΟΣΑ, και στοιχειοθετείται με αναφορές στους νέους κοινωνικοοικονομικούς όρους και τις σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει στον τομέα της παραγωγής και συνακόλουθα στην αγορά εργασίας λόγω του έντονου ανταγωνισμού που αντιμετωπίζουν οι δυτικές κοινωνίες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης των αγορών (Πασιάς & Ρουσάκης χ.χ., Prokou 2008).

Υπό το πρίσμα αυτό αποκτά νόημα και ο πολυχρησιμοποιημένος και συχνά παρερμηνευμένος όρος-στόχος 'απασχολησιμότητα' [employability],³ που εμφανίζεται στα επίσημα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και άλλων διεθνών οργανισμών με τα οποία αιτιολογούνται οι επενδύσεις στις πολιτικές δια βίου μάθησης και επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και στα ευρύτερα προγράμματα εκπαίδευσης και κινητικότητας, π.χ. Erasmus.⁴ 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 και περισσότερο την πανεπιστημιακή κοινότητα και, ως εκ τούτου, να επηρεάζει τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας.⁵ Ως βασικοί παράγοντες –για να περιορισθούμε σε τρεις– προβάλλονται η εξατομικευμένη αγορά εργασίας, η διεύρυνση του φοιτητικού πληθυσμού και η σύγκλιση των διαφορετικών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προς ένα σύστημα με μεγαλύτερη διαφάνεια. Απώτερος στόχος είναι οι σπουδαστές, μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης, να κατακτήσουν τα εργαλεία εκείνα που θα τους επιτρέψουν να αποκτήσουν δεξιότητες που, με τη σειρά τους, θα τους καταστήσουν όχι μόνο απασχολήσιμους αλλά και ικανούς να αξιολογούν και να καλλιεργούν την απασχολησιμότητά τους. Συνεπώς, η απασχολησιμότητα συναρτάται από τον βαθμό ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων, ώστε ο κάτοχός τους να εξελίξει τις γνώσεις και την προσωπικότητά του αυτοδύναμα και να είναι γενικώς χρήσιμος.

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση στην αγγλική του μορφή (όπως και στη σουηδική) χρησιμοποιεί τον όρο *key competence*, αντί βασικές ικανότητες, και στηρίζεται στα πορίσματα της διεπιστημονικής, με προσανατολισμό προς την εκπαιδευτική πολιτική, ερευνητικής ομάδας του ΟΟΣΑ, υπό τη διεύθυνση της ελβετίδας Dominique Simone Rychen. Εκκινώντας από το

ερώτημα *ποιες 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 (OECD 2005),⁶ δίνοντας έτσι το έναυσμα για έναν έντονο διάλογο σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με 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
- β. Ικανότητα να ενεργεί κανείς αυτόνομα, και
- γ. Ικανότητα χρήσης εργαλείων για αμφίδρομη επικοινωνία.

Οι τρεις αυτές κατηγορίες συγκροτούν ένα ολικό 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.

Η επένδυση όλων των μελών της κοινωνίας σε ικανότητες μέσω της εκπαίδευσης προβάλλεται ως προφανής και αυτονόητη για την αντιμετώπιση των σύνθετων απαιτήσεων και των παγκόσμιων προκλήσεων του σημερινού κόσμου. Οι επενδύσεις στις ικανότητες αιτιολογούνται συνήθως 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, επομένως, ο κίνδυνος να αντιμετωπίζεται η μάθηση και η καλλιέργεια ικανοτήτων ως μια μηχανική προσαρμογή σε μια άρκως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας.

Το τι είδους ικανότητες απαιτούνται για μια ευτυχισμένη ζωή σε μια συνεκτική κοινωνία αλληλεγγύης και με ποια κανονιστική, θεωρητική και πρακτική βάση επιλέγονται αυτές συνιστούν το εμπειρικά ζητούμενο. Η αναζήτηση διευκολύνεται αν υπάρχει συναίνεση και εννοιολογική σαφήνεια. Τουναντίον, στην έννοια της ικανότητας προσοδίδονται πολλοί ορισμοί όπως συνάγεται και από τις δημοσιεύσεις της ομάδας Rychen.⁷ Ορισμένοι φιλόσοφοι αναζητούν τις αιώνιες ανθρώπινες αρετές· ένας κοινωνικός ψυχολόγος εστιάζει στο συγκεκριμένο· κάποιοι οικονομολόγοι εξετάζουν ποιες γνώσεις, δεξιότητες και διαθέσεις πρέπει να κατέχει ένας εργαζόμενος για να επιτύχει στην αγορά εργασίας, ενώ ένας ανθρωπολόγος υποστηρίζει ότι το ζήτημα της ικανότητας είναι άμεσα συνυφασμένο με την *πράξη* (Rychen & Salganik 2001). Καθοριστικό κριτήριο προσδιορισμού των ικανοτήτων που πρέπει

να καλλιεργήσουν τα μέλη μιας κοινωνίας αποτελούν οι συλλογικοί στόχοι (π.χ. οικονομική ανάπτυξη, κοινωνική συνοχή, ευημερία και ασφάλεια) που η συγκεκριμένη κοινωνία επιδιώκει. Η κοινωνικότητα του ατόμου και η δυνατότητά του να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι θεωρείται από τις βασικότερες ικανότητες του σύγχρονου πολίτη και συμβάλλει στην παραγωγή και αναπαραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου.

Κοινωνική ικανότητα και κοινωνικό κεφάλαιο

Όταν η συζήτηση περί βασικών ικανοτήτων γίνεται με παιδαγωγικούς/εκπαιδευτικούς όρους θίγεται, εκ των πραγμάτων, το ζήτημα της οριοθέτησης και του μετασχηματισμού τους σε μετρήσιμους διδακτικούς στόχους. Δεν προσφέρονται όμως όλες οι δεξιότητες για ποσοτικούς χαρακτήρα αξιολογήσεις. Όσες είναι αποτέλεσμα κάποιας μαθησιακής διαδικασίας –όπως, για παράδειγμα η ψηφιακή ικανότητα– διαφοροποιούνται από τις ικανότητες που, από τη φύση τους, στηρίζονται σε δεξιότητες διαδικαστικού χαρακτήρα –όπως, λόγου χάρη, η κοινωνική ικανότητα ή η μεταγνωστική ικανότητα του να μαθαίνει κανείς αυτόνομα [thinking about thinking]–⁸ και οι οποίες αναφέρονται σε διαρκείς ψυχοκοινωνικές διανοητικές και ψυχοδυναμικές διεργασίες.

Τέτοιου είδους ποιοτικές δεξιότητες απαριθμούνται, για παράδειγμα, στο ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων. Οι «θεματικές» αυτές δεξιότητες δεν συγκαταλέγονται ανάμεσα στις οχτώ βασικές ικανότητες αλλά παρουσιάζονται ως οριζόντιες, που τέμνουν εγκάρσια το σύνολο των ικανοτήτων του πλαισίου.

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε την προσοχή μας στην έννοια της κοινωνικής ικανότητας που εισήλθε στο καθημερινό μας λεξιλόγιο και χρησιμοποιείται πολύμορφα χωρίς ιδιαίτερα σαφή προσδιορισμό.

Εκ πρώτης όψεως, ο όρος ανήκει στην κατηγορία καινοφανών λέξεων του σурμού και γι' αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν καθίσταται αντικείμενο σοβαρής επιστημονικής διερεύνησης. Δεδομένης όμως της εκτεταμένης χρήσης του σε διάφορους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της κοινωνικής έρευνας.⁹ Ήδη από τη δεκαετία του 1990 διατυπώθηκαν (στη Σουηδία) προτάσεις να διδάσκονται οι κοινωνικές ικανότητες στην εκπαίδευση με τη μορφή ιδιαίτερου μαθήματος, αν και υπήρχε σοβαρός αντίλογος αναφορικά με τη χρη-

σιμότητα 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 (Persson 2003: 12).

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;

Η επιτακτική ανάγκη καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και η προσδοκία να συμπεριφερόμαστε 'κοινωνικά' στη σημερινή υστερονεωτερική εποχή μάλλον υπονοεί ότι κάτι μας λείπει από την εικόνα του συμβατικά ολοκληρωμένου κοινωνικού όντος. Τι, λοιπόν, μας λείπει και γιατί τώρα;

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 ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον αποδεχόμαστε την ύπαρξη κάποιων ιδιοτήτων κοινών για όλους τους ανθρώπους. Αν, όμως, υποστηρίξουμε ότι ένα άτομο είναι 'κοινωνικό' και αναφέρουμε κάποιες συγκεκριμένες ιδιότητες που έχει αυτό, τότε το διαχωρίζουμε από άλλα άτομα που στερούνται ανάλογες ιδιότητες. Βασικότερη ιδιότητα του κοινωνικού ατόμου θεωρείται η ικανότητά του να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με άλλους, που δεν προέρχονται μόνο από το οικείο του περιβάλλον, με διάθεση κατανόησης του άλλου και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Πρόκειται, επομένως, για βασική ικανότητα αποτελεσματικής προσαρμογής στους τύπους και τους κανόνες συμπεριφοράς που ισχύουν ή επιβάλλουν κάθε φορά οι 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 (Hagström & Hansson 2003). Στην πράξη, δεν αρκεί η αυτοεκτίμηση του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του

διότι, σε τελική ανάλυση, η κρίση των άλλων σε δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις είναι εκείνη που αξιολογεί τις ενέργειες κάποιου ως 'επιδέξιες' ή 'αδέξιες'. Το γεγονός αυτό καθιστά την έννοια της κοινωνικής ικανότητας επίμαχη και τη χρήση της μέσω άσκησης εξουσίας, όπως στην περίπτωση του εργοδότη που απορρίπτει κάποιον εργαζόμενο με το πρόσχημα ότι στερείται κοινωνικών δεξιοτήτων. Πέραν τούτου, όμως, η έννοια καθ' εαυτή εμπεριέχει συστατικά αξιόλογα και απαραίτητα για τη αρμονική συνύπαρξη των μελών μιας κοινωνίας. Αυτό συνάγεται και από το περιεχόμενο που έχουν οι περιγραφές των κοινωνικών ικανοτήτων στις προαναφερθείσες συστάσεις του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης:

Οι εν λόγω ικανότητες περιλαμβάνουν τις προσωπικές, διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και τις ικανότητες του πολίτη και καλύπτουν όλο το φάσμα της συμπεριφοράς εκείνης που εξοπλίζει τα άτομα ώστε να συμμετέχουν με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή (και, ειδικότερα, στις όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες) καθώς και στην επίλυση διαφορών, όπου αυτό απαιτείται. Η ικανότητα του πολίτη εξοπλίζει κατάλληλα τα άτομα ώστε να συμμετέχουν πλήρως στην καθημερινή ζωή, με βάση τη γνώση των κρίσιμων κοινωνικών και πολιτικών εννοιών και δομών και την υποχρέωση ενεργού και δημοκρατικής συμμετοχής (βλ. παράρτημα της Σύστασης: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2006).

Στο κείμενο του ΟΟΣΑ αιτιολογείται η 'επένδυση' σε κοινωνικές ικανότητες με βάση μια ευρύτερη ανάλυση των ραγδαία μεταβαλλόμενων κοινωνικών δομών και τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στη αγορά εργασίας και στη συνοχή των κοινωνιών. Για τον λόγο αυτόν, αναφέρει το κείμενο, απαιτείται από τους σύγχρονους πολίτες των χωρών-μελών του οργανισμού να μάθουν, ζουν και να εργάζονται με άλλους:

Καθώς οι κοινωνίες γίνονται κατά κάποιο τρόπο πιο κατακερματισμένες και πιο ποικιλόμορφες, καθίσταται σημαντική η σωστή διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων προς όφελος των πολιτών και η δημιουργία νέων μορφών συνεργασίας. Η δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου είναι σημαντική, καθώς οι υφιστάμενοι κοινωνικοί δεσμοί αποδυναμώνονται ενώ δημιουργούνται καινούριοι με τη δυνατότητα να σχηματίζουν ισχυρά δίκτυα. Μία από τις πιθανές πηγές ανισότητας στο μέλλον θα μπορούσε να είναι οι διαφορές ικανοτήτων που διαθέτουν διάφορες ομάδες προκειμένου να δημιουργήσουν και να επωφεληθούν από το κοινωνικό κεφάλαιο. (OECD 2005: 12).¹¹

Γίνεται πλέον εμφανές ότι οι κοινωνικές ικανότητες αποκτούν περιεχόμενο και ποιοτικά χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά πλαίσια. Συνάμα, μέσα από τον λόγο περί δεξιοτήτων, προβάλλει η ιδέα του κοινω-

νικά παιδευμένου ατόμου/πολίτη που έχει συνειδητοποιήσει ότι είναι υπεύθυνος για τη 'μοίρα' του ανάλογα με τις ικανότητες που έχει αναπτύξει. Η ικανότητά του να αναλύει τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει, να αναστοχάζεται, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με άλλους εξαρτώνται σε τελική ανάλυση από την ικανότητα (τη διάθεση και τη θέλησή του) να μαθαίνει διαρκώς. Τούτο όμως γίνεται εφικτό σε κοινωνίες με στιβαρές, ανοιχτές και δημοκρατικές υποδομές παιδείας, με άλλα λόγια, σε κοινωνίες με ισχυρό κοινωνικό κεφάλαιο.

Κοινωνικό κεφάλαιο

Η έννοια του 'κοινωνικού κεφαλαίου' χρησιμοποιείται και αυτή ευρύτατα στις μέρες μας· βρίσκεται δε στο επίκεντρο της κοινωνικής έρευνας εδώ και δύο δεκαετίες.¹² Από επιστημολογική άποψη είναι σχεδόν αδύνατη η επινόηση μιας ενιαίας έννοιας και ενός μοναδικού μέτρου του κοινωνικού κεφαλαίου. Παρότι δεν υπάρχει συναίνεση για το τι είναι κοινωνικό κεφάλαιο η έννοια παραμένει δημοφιλής πράγμα που υποδηλώνει την 'προστιθέμενη αξία' της ως εργαλείου ανάλυσης και ερμηνείας διάφορων διαστάσεων της κοινωνικής δομής και δράσης (Frane 2007).¹³

Η ονομασία της μάλλον προέρχεται από τη θεωρητική αντίληψη ότι κάθε κοινωνία διαθέτει τρεις τύπους περιουσιακών στοιχείων ή κεφαλαίου: φυσικό, ανθρώπινο και κοινωνικό.¹⁴ Οι μελέτες του Robert Putnam έδωσαν το έναυσμα για μια εκτενή συζήτηση του φαινομένου και της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου συσχετίζοντάς το με εμπειρικά τεκμηριωμένες αλλαγές στην κοινωνική συμπεριφορά των ανθρώπων στη σημερινή εποχή. Ο τίτλος του πολυσυζητημένου βιβλίου του, *Bowling Alone*, αναφερόταν στην αλλαγή που διέκρινε στον τρόπο με τον οποίο οι Αμερικανοί εξακολουθούσαν να επιδίδονται στο άθλημα του bowling: το ασκούσαν πλέον σε μεγαλύτερο βαθμό μοναχικά και όχι όπως συνέβαινε στο παρελθόν, σε κλαμπ ή ομάδες οι οποίες εικάζεται ότι ενισχύουν υπάρχοντες κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των μελών τους ή διευκολύνουν την σύναψη νέων (Putnam 2000). Το στοιχειοθετημένο μήνυμα που προκύπτει από τις 540 σελίδες του βιβλίου, με στοιχεία ακόμα και για το πόσο συχνά οι Αμερικανοί πηγαίνουν εκδρομές με παρέες ή προσκαλούν φίλους για δείπνο στο σπίτι, είναι ότι η κοινωνία των πολιτών στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι σε κρίση. Σύμφωνα με τον Putnam, ο μέσος Αμερικανός δραστηριοποιείται όλο και λιγότερο σε εθελοντικές οργανώσεις και συμμετέχει σε μικρότερη κλίμακα σε διάφορα άτυπα κοινωνικά δίκτυα. Όλοι οι δείκτες, υποστηρίζει, τείνουν από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 σταθερά προς 'λάθος κατεύθυνση' και αυτό συνιστά απόδειξη ότι το κοινωνικό κεφάλαιο και ο πυρήνας του, που

είναι η κοινωνική εμπιστοσύνη,¹⁵ έχουν υποστεί διάβρωση στις ΗΠΑ. Οι άνθρωποι έχουν αποστασιοποιηθεί ο ένας από τον άλλον και από την κοινωνία, γεγονός το οποίο επηρεάζει τις σχέσεις αμοιβαιότητας που στηρίζονται στον αλληλοσεβασμό και την εμπιστοσύνη και που, σύμφωνα με τον Putnam, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την κοινωνική πρόοδο. Η συρρίκνωση του κοινωνικού κεφαλαίου αντικατοπτρίζεται και στη μειωμένη συμμετοχή σε πολιτικά κόμματα και κινήσεις τα οποία, στην καλύτερη περίπτωση, καταφέρνουν να ενεργοποιήσουν έναν πολύ περιορισμένο αριθμό των εγγεγραμμένων μελών τους.

Ο όρος κοινωνικό κεφάλαιο χρησιμοποιείται επίσης για να υποδηλώσει και να εξηγήσει τα οφέλη και τις ευκαιρίες που οι άνθρωποι αποκτούν συμμετέχοντας σε διαφορετικές ομάδες (Bourdieu 1997) ή τα οφέλη που κερδίζουν από κοινωνικούς δεσμούς με άλλους ανθρώπους (Coleman 1990). Συνδέεται δε και με έναν άλλο τύπο κεφαλαίου, το ανθρώπινο κεφάλαιο [human capital] το οποίο απαρτίζεται από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις που καθιστούν τα άτομα ικανά να εκτελούν διάφορες ενέργειες. Το κοινωνικό κεφάλαιο στηρίζεται στο ανθρώπινο κεφάλαιο και δημιουργείται όταν οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων τροποποιούνται, με σκοπό τη βελτίωση λειτουργιών για αποτελεσματικότερη επίτευξη κοινών στόχων. Οι πόροι του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι ατομικά δεσμευμένοι, ενώ το κοινωνικό κεφάλαιο απαιτεί σχέσεις και διάδραση μεταξύ ατόμων για να δημιουργηθεί.

Ο Coleman υπογραμμίζει τη διαφορά μεταξύ κοινωνικού κεφαλαίου και ιδιωτικών πόρων (ανθρώπινο κεφάλαιο), όταν επισημαίνει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο χαρακτηρίζεται από τη διάσταση του δημόσιου αγαθού, δηλαδή ότι 'το κοινωνικό κεφάλαιο δεν είναι η ιδιωτική ιδιοκτησία κάποιου από τα πρόσωπα που επωφελούνται από αυτό' (Coleman 1990: 315).

Μαθησιακές κοινότητες και κοινωνικό κεφάλαιο

Οι απόψεις του Putnam για το κοινωνικό κεφάλαιο προσβλέπουν σ' ένα κοινωνικό μοντέλο που βασίζεται σε αρμονικές στενές σχέσεις εντός διαφόρων 'κοινοτήτων', πέραν της οικογένειας και των στενών φίλων. Αυτές οι κοινότητες θεμελιώνονται σε διάφορες αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η ευγένεια, η αμοιβαιότητα, η εμπιστοσύνη, η αδελφσύνη και ούτω καθεξής και συγκροτούνται με κριτήρια γεωγραφικά (π.χ. εθνικοποπικοί σύλλογοι), ιδεολογικά (π.χ. πολιτικές ή θρησκευτικές κοινότητες) ή βάσει κοινών ενδιαφερόντων (π.χ. οικολογικές οργανώσεις). Όλες αυτές οι 'κοινωνίες πολιτών' προσδίδουν νόημα και ταυτότητα στα μέλη τους μέσα από

διαδικασίες μάθησης, χωρίς συνήθως αυτές να γίνονται αντιληπτές ως τέτοιες. Ο συμβολικός τους ρόλος στη δημιουργία της 'αίσθησης του ανήκω' είναι κεντρικός.

Αλλά το να ανήκει κάποιος σε μια κοινότητα δεν σημαίνει αυτόματα δημιουργία μόνον θετικού κεφαλαίου αλλά και αρνητικού, δεδομένου ότι μια συλλογική ταυτότητα περιορισμένου βεληνεκούς συγκροτείται μέσω διαδικασιών μάθησης από τις οποίες κάποιοι είτε αποκλείονται εντελώς ή κρατούνται σε απόσταση. Κοινωνίες που παραδοσιακά ήταν εξαιρετικά συνεκτικές εμφανίζουν, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των μεταναστευτικών ροών, μεγαλύτερες δυσκολίες να αφομοιώσουν νεότερα μέλη. Το αποτέλεσμα είναι οι διαφορετικές κοινότητες να ζουν απομονωμένα και έτσι να επηρεάζεται αρνητικά η κοινωνική συνοχή και η οικονομική ανάπτυξη. Σε τέτοιες περιπτώσεις η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε καθιερωμένες και νέες ομάδες εμφανίζεται ιδιαίτερα χαμηλή, λόγω ανοικτών ή κρυφών μηχανισμών αποκλεισμού, που κρατούν τις νέες ομάδες του πληθυσμού εκτός των σφαιρών επιρροής της κοινωνίας. Επομένως, είναι σημαντικό να προσεγγίζεται η 'εσωτερική αξιακή και κανονιστική δομή' του κοινωνικού κεφαλαίου με αναστοχαστική διάθεση προτού αξιολογηθεί η σημασία του για το άτομο και την κοινωνία. Διότι, τι νόημα έχει άραγε, από κοινωνική σκοπιά, ένα κοινωνικό κεφάλαιο που μπορεί να είναι θετικό για όσους 'εξωκλειστούς' συμμετέχουν σε μια ξεχωριστή κοινότητα, αλλά δεν είναι σε θέση να γεφυρώσει την απόσταση με τις άλλες κοινωνικές κοινότητες, συμβάλλοντας τοιουτοτρόπως ενεργά στη εδραίωση διάκρισης και διαχωρισμού σε 'εμείς' και 'οι άλλοι'; Τέτοιας υφής κοινωνικό κεφάλαιο, που συνεργεί στις διακρίσεις και τις οριοθετήσεις αποκλειστικών διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα σε συν-ανθρώπους, είναι α-κοινωνικό και, επομένως, αντιπαραγωγικό από την άποψη μιας ενσωματικής κοινωνικοπαιδαγωγικής αντίληψης της μόρφωσης, του σεβασμού και της αναγνώρισης του ανθρώπινου κεφαλαίου (Gougoulakis 2006).

Ανοίγοντας τη συζήτηση

Α. Η στροφή του δημόσιου εκπαιδευτικού λόγου προς τις βασικές ικανότητες και δεξιότητες συμπίπτει με την εισδοχή, στη δεκαετία του 1980, του νεο-συντηρητικού δόγματος 'επιστροφή στα βασικά' [back-to-basics]. Η 'νέα' εκπαιδευτική ρητορεία συμπορεύεται και ενισχύεται από την αντίστοιχη περί οικονομικής ανάκαμψης, ανταγωνισμού, επένδυσης στη γνώση, τις νέες τεχνολογίες, την καινοτομία κ.λπ. (Shor 1992).¹⁶ Στο ζήτημα των βασικών δεξιοτήτων κωδικοποιεί την αντίληψη ότι η εγκατάλειψη της παραδοσιακής παιδαγωγικής ευθύνεται για τις μειω-

μένες επιδόσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και, κατά συνέπεια, της ελλιπούς 'απασχολησιμότητας' των αποφοίτων. Απηχεί, δηλαδή, έναν συνολικό αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και το αίτημα επαναφοράς παραδοσιακών παιδαγωγικών μοντέλων που θα διδάσκουν 'χρήσιμες' δεξιότητες και γνώσεις υποστηριζόμενα από μια ολόκληρη τεχνολογία/βιομηχανία εξετάσεων και αξιολογήσεων. Οι μετρήσιμες επιδόσεις εκτόπισαν μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους οι οποίες δεν προμηθεύουν γενικές αφηρημένες γνώσεις αλλά στοχεύουν στη διαμόρφωση ερευνητικού πνεύματος και ικανότητας κριτικής κατανόησης του κόσμου.

Β. Τα τεκταινόμενα στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, στις μέρες μας, δεν θα πρέπει να νοούνται πέραν και έξω από το πεδίο των κοινωνικών συγκρούσεων, των 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 Management (Gültekin 2011) εμποτιζοντας τον δημόσιο λόγο με 'οικονομίστικο' λεξιλόγιο και λογική και μεταμορφώνοντας ακόμα και τον χώρο της παιδείας σε επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών για εύπορους πελάτες. Η αδυναμία ελέγχου του 'σπεκουλαδόρικού' αλλά πανίσχυρου χρηματοπιστωτικού συστήματος, λόγω αυτοαναίρεσης και ουσιαστικά παραίτησης του πολιτικού συστήματος, μεταμφιέζει τη συρρίκνωση των ευκαιριών εργασίας σε ζήτημα δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και φυσικά μειωμένης απασχολησιμότητας.

Γ. Η σχέση ικανοτήτων και εκπαίδευσης δεν είναι δεδομένη και ούτε η ανάπτυξη μιας ικανότητας ισοδυναμεί με τον στόχο κάποιας εκπαιδευτικής πράξης, για τον λόγο ότι οι ικανότητες αποκτούνται και χωρίς τυπική εκπαίδευση. Από την άποψη αυτή είναι εν μέρει αυθαίρετη η αναγωγή ικανοτήτων σε εκπαιδευτικούς στόχους (πρβλ. Liedman 2008: 9). Το ότι κάποιος είναι ικανός δεν σημαίνει απαραίτητα κάτι άλλο πέραν του 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 προαναφερθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα πρέπει να στηρίζεται σε στέρεες βάσεις στοχαστικής ανάλυσης της ρητορείας που συνοδεύει τη διατύπωση των βασικών ικανοτήτων, με έμφαση στην ανίχνευση της ρητής ή υποβόσκουσας αντίληψης για τη γνώση.¹⁷ Επιπλέον της κριτικής στάσης απέναντι σε επίσημα υπομνήματα δημόσιων οργανισμών, είναι ευκαίριο 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, τη μεθοδολογία που τα παράγει και τα μέσα που διαμεσολαβούν για την αναπαραγωγή τους, μπορούμε να σκιαγραφήσουμε αντίστοιχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο ζήτημα των βασικών ικανοτήτων (Περπερίδης 2008). 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 προσδίδοντας του μορφή και λειτουργία.

Δ. Το άτομο έχει τη δυνατότητα μέσω της γλώσσας να υπερβαίνει την υλική του υπόσταση, να αναπτύσσει σχέσεις διυποκειμενικότητας με τη βοήθεια συμβόλων που επινόησαν οι άνθρωποι και να ερμηνεύει τις πράξεις του προσδίδοντας έτσι νόημα στην ύπαρξή του. Συγκριτικό, όμως, πλεονέκτημα του 'ανθρώπινου είδους' αποτελεί η αναστοχαστική του επιδεξιότητα η οποία του επιτρέπει να δημιουργεί όρους αυτο-μόρφωσης και χειραφέτησης από κοινωνικούς καταναγκασμούς που επιβάλλει το θεσμικό πλαίσιο 'παγινωμένων σχέσεων εξουσίας και εξάρτησης'. Επειδή όμως η επιδεξιότητα αναστοχασμού είναι προϊόν μάθησης συγκαταλέγεται στις ικανότητες προς ανάπτυξη. Η στοχαστική και αναστοχαστική διεργασία χαρακτηρίζεται ως μεταγνωστική ικανότητα και είναι στη βάση της ατομική μιας και προϋποθέτει ένα σκεπτόμενο ον, αλλά πυροδοτείται από τις μορφές συλλογικής αλληλόδρασης και καθημερινής επικοινωνιακής πρακτικής σε οριοθετημένα κοινωνικά, πολιτιστικά και ιστορικά πλαίσια. Ως διαδικασία μάθησης, ο αυτοστοχασμός και αναστοχασμός συντελούν στην κοινωνική ενσωμάτωση λειτουργώντας ως εξισορροπητές εσωτερικών/ατομικών απαιτήσεων και κοινωνικών καταναγκασμών (Περπερίδης 2008: 60).

Ε. Η απάντηση μιας κοινωνίας στις όποιες προκλήσεις αντιμετωπίζει αποκτά ισχύ ανάλογη με τον βαθμό συσώρευσης κοινωνικού κεφαλαίου, που στηρίζεται στη συνετή αξιοποίηση, χωρίς διακρίσεις, του ανθρώπινου κεφαλαίου της. Η σωστή κοινωνία γνωρίζει να εξασφαλίζει δυνατότητες ισότιμης δημοκρατικής 'πολιτικής' συμμετοχής, επικοινωνίας και διάδρασης. Κάθε μία από τις δομικές παραμέτρους εμπεριέχει τις ουμανιστικές ποιότητες της *ανοχής* στην ιδιαιτερότητα του άλλου με σεβασμό και ενδιαφέρον για τις εμπειρίες του, της *αμοιβαιότητας* και ανιδιοτελούς αλληλεγγύης προς τον συνάνθρωπο και, τέλος, της *εμπιστοσύνης*. Η ελληνική κοινωνία δεν έχει επ' αυτού άλλη επιλογή πάρεξ: Δυναμική επένδυση στην παιδεία, παιδεία προοδευτική, δημοκρατική, ανοιχτή για όλους!

Σημειώσεις

1. Με τον όρο εκπαίδευση εννοούμε κάθε μορφή σχεδιασμένου επηρεασμού και μάθησης μεμονωμένων ατόμων, ομάδων ή και όλου του πληθυσμού.

2. Το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εξέδωσαν, στα τέλη του 2006, ένα πλαίσιο βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση. Αυτό προσδιορίζει και καθορίζει τις βασικές ικανότητες που χρειάζονται οι πολίτες για προσωπική ολοκλήρωση, κοινωνική ένταξη και απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης. Πρόκειται για έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατ'άλληλων για την επίτευξη κάποιων συγκεκριμένων στόχων και επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με αυτούς. Βασικές ικανότητες είναι εκείνες που όλοι οι πολίτες χρειάζονται για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό συμμετοχή στην πολιτική και κοινωνική ζωή καθώς και την απασχόλησή τους στην αγορά εργασίας. Βλ. παράρτημα της σύστασης, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (2006).

3. Παραθέτουμε ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα 'κοινοτικού λόγου' που με αξιώσεις 'καθεστώς αλήθειας' επιβάλλει και νομιμοποιεί 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 παραγωγικότητας του εργατικού δυναμικού'. βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000) (η εμφάνιση στο πρωτότυπο).

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

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

6. 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>. Βλ., επίσης, Rychen & Salganik (2003), Rychen, & Tiana (2004). Η έννοια 'βασική ικανότητα' (ή 'βασικό προσόν') δεν εμφανίζεται στον εκπαιδευτικό διάλογο με την ομάδα εργασίας Rychen αλλά εισάγεται στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τον γερμανό οικονομολόγο Dieter Mertens σε μια διάλεξη με τίτλο 'Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft' (1974). Εισαγωγικά ο Mertens αναφέρεται σε τρεις λειτουργίες της εκπαίδευσης στον σύγχρονο κόσμο: την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, τη δημιουργία βάσεων για μια μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία και την προετοιμασία για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Βλ., επίσης, Liedman (2008: 5). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν γίνεται πάντοτε σαφής διαχωρισμός μεταξύ ικανότητας [competence] και προσόντος [qualification] και ενίοτε οι όροι χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία.

7. Οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στον χαρακτηρισμό κάποιας συγκεκριμένης προδιάθεσης [disposition] και ετοιμότητας [readiness] του ατόμου να εκτελεί δραστηριότητες, καθήκοντα και

εργασίες. Ένας ορισμός στα γαλλικά χρονολογείται από το 1690, σύμφωνα με το λεξικό *Le nouveau petit Robert* (2003: 489): 'la connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières' [σε μτφρ. του γράφοντος: 'η εμβριθής και αναγνωρισμένη γνώση που παρέχει το δικαίωμα σε κάποιον να κρίνει ή να αποφασίζει επί συγκεκριμένων θεμάτων'].

8. Ίσως στο θέμα αυτό οι συντελεστές των πλαισίων βασικών ικανοτήτων, που εξετάζονται εδώ, να είχαν κατά νου την αντίληψη του Αριστοτέλη για τη σκέψη (λόγον ἔχον) ως την ανώτερη λειτουργία της ψυχικής ενέργειας, όπως διατυπώνεται στα *Μεταφυσικά*: 'αὐτὸν δὲ νοεῖ ὁ νοῦς κατὰ μετάληψιν τοῦ νοητοῦ· νοητὸς γὰρ γίνεταί θιγγάνων καὶ νοῶν, ὥστε ταῦτ' οὖς καὶ νοητόν. τὸ γὰρ δεκτικὸν τοῦ νοητοῦ καὶ τῆς οὐσίας νοῦς, ἐνεργεῖ δὲ ἔχων, ὥστ' ἐκείνου μᾶλλον τοῦτο ὃ δοκεῖ ὁ νοῦς θεῖον ἔχειν, καὶ ἡ θεωρία τὸ ἥδιστον καὶ ἄριστον. εἰ οὖν οὕτως εὖ ἔχει, ὥς ἡμεῖς ποτέ, ὁ θεὸς αἰεὶ θαυμαστόν: εἶδὲ μᾶλλον, ἔτι θαυμασιώτερον' (βιβλίο IB, 1072 b 20-25. βλ. <http://el.wikisource.org/wiki/>). Το αριστοτελικό απόσπασμα αναλύεται από τον Sven-Eric Liedman μέσα από την ερμηνεία του Hegel στο *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*· βλ. Liedman (2006: 298-305) και Liedman (2008). Θα ήταν ευχής ἔργον αν η εκπαιδευτική κοινότητα προσέγγιζε το πλαίσιο των δεξιοτήτων με αναστοχαστικό πνεῦμα προσδίδοντάς τους περιεχόμενο που συνάδει με ένα διαφορετικό ιδανικό παιδείας. Έτσι μόνον θα είναι δυνατόν η μεταγνωστική ικανότητα του 'μαθαίνω πώς να μαθαίνω' [learning to learn], για παράδειγμα, να μην εκλαμβάνεται ως 'τεχνική σπουδών' αλλά ως μια ουσιαστική μαθησιακή στάση που δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή γνώσεων αλλά στη διερεύνηση, τον αναστοχασμό και την κατανόηση που συντελείται όταν ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία με τις δικές του εμπειρίες.

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

10. Ενδεικτικό παράδειγμα που αιτιολογεί τον προβληματισμό του ερωτήματος αποτελεί το γνωστό παραμύθι του Hans-Christian Andersen 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 δίλημμα 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;

11. 'As societies become in some ways more fragmented and also more diverse, it becomes important to manage interpersonal relationships well both for the benefit of individuals and to build new forms of co-operation. The building of social capital is important, as existing social bonds weaken and new ones are created by those with the ability to form strong networks. One of the potential sources of inequity in the future could be differences in the competence of various groups to build and benefit from social capital' (μτφρ. του γράφοντος).

12. Σε ειδικό αφιέρωμα, που επιμελήθηκε ο Ν. Δεμερτζής, η επιθεώρηση *Επιστήμη και Κοινωνία* (2006, τχ. 16) δημοσίευσε έξι πρωτότυπα κείμενα 'που φωτίζουν το ζήτημα από διαφορετικές αλλά και συμπληρωματικές απόψεις', συμβάλλοντας στη διεύρυνση του διαλόγου γύρω από 'κοινωνικό κεφάλαιο' στην Ελλάδα.

13. Για έναν κατατοπιστικό γενεαλογικό προσδιορισμό της έννοιας του 'κοινωνικού κεφαλαίου', βλ. Κονιόρδος (2006).

14. Απόσπασμα από συνέντευξη με τον Robert Putnam (1995): 'By analogy with notions of physical capital and human capital –tools and training that enhance individual productivity– “social capital” refers to features of social organization such as networks, norms, and social trust that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit'. Βλ., επίσης, Rothstein & Kumlin (2001) και Rothstein (1998).

15. Την έννοια της εμπιστοσύνης ως μίας εκ των σημαντικότερων συνιστωσών του κοινωνικού κεφαλαίου διερευνά ο επιμελητής του προαναφερθέντος αφιερώματος του *Επιστήμη και Κοινωνία*: βλ. Δεμερτζής (2006).

16. Ο Ira Shor θεωρείται από τους πρωτοπόρους της κριτικής παιδαγωγικής και προσαρμόζει στο έργο του δημιουργικά τις ιδέες του βραζιλιάνου εκπαιδευτικού Paulo Freire. Στο έργο του, *Empowering Education [Ενδυναμωτική Παιδεία]* (1992), διατυπώνει μια ολοκληρωμένη θεωρία και μεθοδολογία για μια κριτική παιδαγωγική. Βλ., επίσης, την εμπεριστατωμένη παρουσίαση της κριτικής προσέγγισης του Shor για τον γραμματισμό στο Νικολούδης (2010).

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 'άπασχολήσιμου' εργατικού δυναμικού. 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 (2005: 183-192).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andershed, H., M. Ljungzell, K. Sjöberg & L. Svensson (2007). *Vad kan man lära av arbetsplatslärande? Utveckling av yrkesutbildningar inom industri, äldreomsorg och kriminalvård*. Lindesberg: APeLAB/ AFFLAEQUAL.
- Bourdieu, P. (1997). *Kultur och kritik Anföranden*. Göteborg: Daidalos.
- Broady, D. (1998). 'Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg' Uppsala: Uppsala universitet, Skeptronhäftan/Skeptron Occasional Papers nr 1.
- Coleman, J. (1990). *The Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Δεμερτζής, Ν. (2006). 'Η εμπιστοσύνη ως κοινωνικό συναίσθημα'. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 16: 39-67.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_el.pdf
- European Commission. *The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all*, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/index_en.htm
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (2006). 'Βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση - ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς', Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης,

- 30 Δεκεμβρίου /L394 <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//EL>
- Frane, A. (επιμ.). (2007). *Social Capital and Governance. Old and New Members of the EU in Comparison*. Berlin: Lit Verlag.
- Gougoulakis, P. (2006). *Bildning och lärande-om folkbildningens pedagogik*. [Μόρφωση και μάθηση-Η παιδαγωγική της Λαϊκής Επιμόρφωσης], Stockholm: ABF.
- Gültekin, S. (2011). 'New public management: Is it really new?', *International Journal of Human Sciences*, 8: 2. <http://www.insanbilimleri.com/en>
- Hagström, T. & Hansson, M. (2003). 'Flexible work contexts and human competence. An action-interaction frame of reference and empirical illustrations', στο: A. Bron & M. Schemmann, (επιμ.) *Knowledge society, information society and adult education. Trends, issues and challenges*. Hamburg: Lit Verlag.
- Κονιόρδος, Σ. Μ. (2006). 'Κοινωνικό Κεφάλαιο: Μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης', *Επιστήμη και Κοινωνία*, 16: 1-38, http://www2.media.uoa.gr/sas/issues/16_issue/koniordos.html
- Le nouveau petit Robert (2003). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert.
- Liedman, S-E. (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv?-Om EU:s nyckelkompetenser*. Stockholm: Skolverket.
- Liedman, S-E. (2006). *Stenarna i själen. Form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Bonniers.
- Mertens, D. (1974). 'Schlüssel qualifikation. Thesen zur Schulung für eine modern Gesellschaft' <http://panorama.ch/files/2745.pdf>
- Νικολούδης, Δ. (2010). 'Κριτική παιδαγωγική και γραμματισμός', διδακτορική διατριβή Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο/Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- OECD (2005). 'The Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Executive Summary', <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Πασιάς, Γ. & Ι. Ρουσσάκης (χ.χ.). 'Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001', http://www.alfavita.gr/artra/art24_7_9_0803.php
- Περπερίδης, Π. (2008). 'Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεωρία', διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Φιλοσοφίας.
- Persson, A. (2003). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον
- Prokou, E. (2008). 'A comparative Approach to lifelong Learning Policies in Europe: the cases of the UK, Sweden and Greece', *European Journal of Education*, 43: 123-140.
- Putnam, R. (1995). 'Bowling Alone: America's Declining Social Capital', *Journal of Democracy*,

- 65-78, <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/DETOC/assoc/bowling.html>
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rose-Krasnor, L. (1997). 'The nature of social competence: A theoretical review', *Social Development* 6, 1: 111-135.
- Rothstein, B. (1998). 'Varifrån kommer det sociala kapitalet?' *SOCIALVETENSKAPLIG TIDSSKRIFT*, Årgång 5, 2-3: 164-171.
- Rothstein, B. & S. Kumlin (2001). 'Demokrati, socialt kapital och förtroende', στο S. Holmberg & L. Weibull (εμπ.), *Land du välsignade: SOM-rapport 2001*. Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- Rychen, D.S. & L.H. Salganik (εμπ.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. & L.H. Salganik (εμπ.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, Mass. :Hogrefe and Huber.
- Rychen, D.S. & A. Tiana, (εμπ.) (2004). *Developing key competencies: Some lessons from international and national experience*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago & London: The University of Chicago Press.