

Η ΦΛΕΓΜΑΙΝΟΥΣΑ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ

*Προγραμματικός λόγος και πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης
για την εκπαίδευση: Από το «δυνάμει» στο «ενεργεία».*

Ι.Ε. Πυργιωτάκης, καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης,
Τμήμα Ιστορίας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης,
Ν.Ε. Παπαδάκης, διδάκτωρ Ιστορίας και Κοινωνιολογίας
της Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης

1. Το πεδίο του προβλήματος

Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη του Προγραμματικού Λόγου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση (και μέσω αυτού, της πολιτικής της, τουλάχιστον σε *προθεσιακό επίπεδο*). Αναπόφευκτα, λοιπόν, η ανάλυση των ιδεολογικών προβολών και της σχέσης τους με τις προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις και διαρρυθμίσεις, αποτελεί το βασικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Ως βασικό πεδίο ερμηνευτικής ανάλυσης επελέγη η Λευκή Βίβλος για την Κατάρτιση και την Εκπαίδευση. Η Λευκή Βίβλος εκδόθηκε το 1995 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, βασίζεται στη Λευκή Βίβλο για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση και αποτελεί ένα από τα εμβληματικά θεωρητικά κείμενα της υπό διαμόρφωση ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στερείται πρακτικής αναφορικότητας, αφού φαίνεται να προοιωνίζει σειρά θεσμικών εξελίξεων). Κοντολογίς θεωρείται φύσει και θέσει αντιπροσωπευτικό της πολιτικής, (ή τουλάχιστον των προθέσεων) της Ένωσης για την εκπαίδευση.

Παράλληλα με τη Λευκή Βίβλο, ο αναλυτικός-ερμηνευτικός φακός εστίασε σε μια σειρά από κείμενα της δεκαετίας 1988-1997 (μιας δεκαετίας σημαίνουσας σε εξελίξεις που επισυνέβησαν ή προοιωνίστηκαν). Τα κείμενα αυτά σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και είτε αναδεικνύουν το Λόγο και τις προθέσεις της είτε «φωτίζουν» ερμηνευτικά τις επιλογές της. Τέτοια κείμενα είναι, μεταξύ άλλων, και η ήδη αναφερθείσα Λευκή Βίβλος για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση, η Έκθεση του Συμβουλίου των υπουργών Παιδείας για την «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» (ΕΕΕΚ C177/5, 6 Ιουλίου 1988), η συναφής Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης (29 Σεπτεμβρίου 1993), η Έκθεση της Επιτροπής Σαντέρ με τίτλο «Η Εκπαίδευση: κρύβει μέσα της ένα θησαυρό», η Έκθεση-Ανάλυση της Ε.Ε. για «τις στρατηγικές διδασκαλίας-μάθησης στα κράτη-μέλη της Ε.Ε.», η Έκθεση του Forum του CRE-ERT για την Ευρω-

παϊκή Εκπαίδευση (που φέρει μάλιστα τον εύγλωττο υπότιτλο «Moving towards the Learning Society») και συναφείς αποφάσεις της Συνόδου των Πρυτάνεων των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων. Τα εν λόγω κείμενα απηχούν τις κυρίαρχες αντιλήψεις στα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. ή σε συγκεκριμένες ομάδες ενδιαφέροντος- φορείς δράσης. Στην κατανόσή τους συμβάλλει και μια σειρά από

- κείμενα «γενικότερου» ενδιαφέροντος όπως τα Πρακτικά του Forum του Institute of International Education με θέμα την «Επένδυση στο Ανθρώπινο Κεφάλαιο»¹, το Σύμφωνο για την Απασχόληση, το οποίο υπέγραψε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Φλωρεντίας, η Έκθεση της Στρογγυλής Τραπέζης των Ευρωπαίων Βιομηχάνων, η Έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας για την Παγκόσμια Ανάπτυξη κ.λπ.
- ή εντελώς ειδικά κείμενα, με την έννοια ότι αφορούν επιμέρους εξελίξεις σε κράτη-μέλη, ή σε «θεωρούμενα ως ανταγωνιστικά κράτη», όπως ο σουηδικός Νόμος-Πλαίσιο για τα Πανεπιστήμια του 1992, ο οποίος φέρει τον εύγλωττο υπότιτλο «Ποιότητα διά μέσου Ελευθερίας-Αυτονομίας» και ο Νόμος-Πλαίσιο της Κυβέρνησης Clinton για την Εκπαίδευση (Act-law 1994).

2. Λίγα λόγια για τη μέθοδο

Βασική μας μεθοδολογική επιλογή για τη μελέτη των προαναφερθέντων θεσμικών και μη κειμένων αποτέλεσε η ερμηνευτική προσέγγιση με τη χρήση του ερμηνευτικού κύκλου, πλαισιωμένου από «διευκολυντικές» τεχνικές επεξεργασίας, ταξινόμησης, κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (ανοικτή και αξιακή-επιλεκτική κωδικοποίηση)². Ουσιαστικά η ανάλυσή μας διήλθε από τρία στάδια: *φαινομενολογική προσέγγιση των δεδομένων, ερμηνευτική ανάλυση και κριτική επισκόπηση*. Προϋποθέσεις για τα προαναφερθέντα αποτελούν:

α) η ένταξη των δεδομένων στο πολιτικό-ιδεολογικό αλλά και κοινωνικό-οικονομικό συγκείμενό τους και

β) η πρωτόχρονη και υστερόχρονη (στο μέτρο του δυνατού) αποτίμηση των δεδομένων.

1. Πρόκειται για ένα πολύ ενδιαφέρον συνέδριο, που οργανώθηκε τον Οκτώβρη του 1994 στη Νέα Υόρκη, υπό την αιγίδα του Bill Clinton και με την (επίτιμη) προεδρία 4 πρώην αμερικανών προέδρων (C. W. Bush, R. Reagan, J. Carter και G. R. Ford) αλλά και πολλών ακαδημαϊκών στελεχών πολυεθνικών επιχειρήσεων και στελεχών του State Department. Βλ. Institute of International Education, *Investing in Human Capital. Leadership for the Challenges of the 21st Century*, New York, ΙΙΕ, 1995.

2. Αναλυτικότερα:

• Για αυτές τις τεχνικές κωδικοποίησης βλ. και Strauss A.-Corbin J., *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory. Procedures and Techniques*, London-New Delhi, Sage Publications, 1990, Part II: Coding procedures, σσ. 57-74 (για την ανοιχτή κωδικοποίηση) και σσ. 96-142 (για αξονική και επιλεκτική), αλλά και Alheit P., *Taking the knocks*, New York, Cassell, 1994, Strauss A.-Corbin J.,

3. Βασικά ερευνητικά ζητήματα-ερωτήματα

Στη διάρκεια της έρευνάς μας εξετάσαμε ζητήματα που προέκυψαν από τα προαναφερθέντα κείμενα, όπως:

- η νεότευκτη έννοια «Κοινωνία της Γνώσης» (learning society) και οι ανακλάσεις της σε επίπεδο Λόγου και Πρακτικής για την Εκπαίδευση,
- οι μεταρρυθμίσεις που κρίνονται απαραίτητες για την «προσαρμογή» στα δεδομένα και τις απαιτήσεις της μεταβιομηχανικής εποχής και οι σημασίες που επιχειρείται να αναδειχθούν (ενίοτε και να επιβληθούν) για να τις νομιμοποιήσουν,
- η όποια ταξινόμηση και ιεράρχηση της γνώσης (θετικές-ανθρωπιστικές επιστήμες, βασική-εφαρμοσμένη έρευνα), η επιχειρούμενη απάντηση της Ε.Ε. στο ερώτημα «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία», και οι ιδεολογικές καταβολές αλλά και προβολές μιας τέτοιας απάντησης,
- η σχέση εκπαίδευσης και κατάρτισης, η σχέση εκπαίδευσης και αγοράς και (κυρίως) η αντίληψη της Ε.Ε. για αυτές τις σχέσεις (τόσο σε προθεσιακό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα κείμενα),
- η στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ζήτημα της παγκοσμιοποίησης και η αντίληψή της για το ρόλο της εκπαίδευσης σε ένα «παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον»,
- ο ρόλος της «συναίνεσης» ως δύναμη κεντρικής σημασίας στην προτεινόμενη εκπαιδευτική πολιτική (η αναδυόμενη ιδεολογία της συναίνεσης, σε οντολογικό και δεοντολογικό επίπεδο),
- ο ρόλος που επιφυλάσσεται στις κοινωνικές επιστήμες αλλά και στους διανοούμενους, μέσα στο νέο (ή ακριβέστερα στο υπό διαμόρφωση) κοινωνικό-πολιτικό αλλά και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

4. Τα δεδομένα της έρευνας

Φαινομενολογική προσέγγιση και ερμηνευτικός-κριτικός σχολιασμός

4.1 Η κεντρική προβληματική για τον ρόλο της εκπαίδευσης στη μεταβιομηχανική κοινωνία

Τα περισσότερα εκ των θεσμικών κειμένων τα οποία εξετάσαμε κατατείνουν ή εκκινούν από τη διαπίστωση ότι

«Grounded Theory Methodology. An overview», in N. Denzin-Y. S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*, London-New Delhi, Sage publications, σσ. 273- 285.

• Για τη χρήση αυτών των τεχνικών στη διερεύνηση ζητημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης βλ. και Πυργιωτάκης Ι.-Παπαδάκης Ν., «Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση», στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα, Ατραπός, 1999, σσ. 853-859 και Παπαδάκης Ν., *Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στην ανώτατη εκπαίδευση: η περίπτωση της Μεταρρύθμισης του '29*, μεταπτυχιακή εργασία (master), υποβληθείσα στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 1998, σσ. 69-71.

- η ανεργία και η εξάπλωση του κοινωνικού αποκλεισμού ανάμεσα στους νέους αποτελεί το «κυριότερο πρόβλημα στις κοινωνίες μας», ενώ
- η μόρφωση και η τεχνική εκπαίδευση θεωρούνται σαν «το έσχατο μέσο για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας»³.

Όμως, η μόρφωση και η εκπαίδευση δεν φαίνονται επαρκείς από μόνες τους για να λύσουν το πρόβλημα της ανταγωνιστικότητας των βιομηχανιών και των υπηρεσιών⁴. Βέβαια, αναμένονται να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι προφανές ότι υπάρχουν αντικειμενικοί στόχοι που δεν έχουν εκδηλωθεί (ή δεν είναι επαρκώς τονισμένοι). Αυτοί δεν είναι πάντα συμβατοί με τη διακοινωθείσα σκοποθεσία για την εκπαίδευση, όπως επισημαίνει η Λευκή Βίβλος. Εύκολα γίνεται κατανοητό ότι συνήθως η ανταγωνιστικότητα προϋποθέτει απολύσεις και τελικά ανεργία. Η πρώτη αντίφαση που απορρέει από τη σύγκρουση ανάμεσα στους αντικειμενικούς στόχους και τους σκοπούς είναι φανερή.

Οι μείζονες προκλήσεις για τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική που εντοπίζουν, μεταξύ άλλων, κείμενα της Ε.Ε., όπως το «Εκπαίδευση και Κατάρτιση στη Ευρωπαϊκή Κοινότητα», η Λευκή Βίβλος και Πρακτικά σημαινόντων συνεδρίων όπως το «Investing in Human Capital», είναι δύο:

- η παροχή άμεσων λύσεων στις τρέχουσες μορφωτικές και εκπαιδευτικές ανάγκες
- και η προετοιμασία για το μέλλον και ο σχεδιασμός μιας γενικής προσέγγισης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση που δεν θα αγνοεί τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών.

Η γενική προσέγγιση συχνά υπονοεί μια κοινή πολιτική (ιδιαίτερα εκπαιδευτική), η οποία θα μπορεί να εξασφαλίσει μια δεδομένη πορεία σχέσης ανάμεσα στη μόρφωση, την οικονομία και την εκπαίδευση. Αφετηρία μιας τέτοιας προσέγγισης συνήθως θεωρούνται «οι ανησυχίες κάθε πολίτη, νέου ή ενήλικα, ο οποίος αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής στις καινούργιες συνθήκες ευρέσεως εργασίας και στις αλλαγές στην φύση της εργασίας (εφόσον) καμιά κοινωνική κατηγορία, κανένα επάγγελμα, καμιά επιχείρηση δεν εξαιρείται από αυτό το πρόβλημα»⁵. Παρόλο που το πρόβλημα αυτό είναι, περισσότερο ή λιγότερο, κοινό στην τεράστια πλειοψηφία του ευρωπαϊκού πληθυσμού, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν αφορά κάθε κοινω-

3. European Commission. Directorate General Education, Training and Young- Directorate General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs. White Paper: *Teaching and Learning. Towards a Learning Society*, Brussels 1995-96, σελ. 1.

4. Πρόκειται για μια βασική διαπίστωση, από την οποία αφορμάται το Σύμφωνο για την Απασχόληση, το οποίο υπέγραψε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Φλωρεντίας. Βλ. σχετικά και Santer J., Η κατάσταση της ένωσης, στην Ευρωπαϊκή επικαιρότητα, τεύχ. 64, 15-31 Οκτωβρίου 1996, σελ. 1.

5. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 2.

νική κατηγορία ή ομάδα ενδιαφέροντος και πίεσης στο ίδιο επίπεδο και κατά τον ίδιο τρόπο. Είναι περισσότερο από προφανές ότι οι χρηματιστές του Σίτι έχουν μια εντελώς διαφορετική αίσθηση του προβλήματος σε σύγκριση με τους γάλλους ανέργους και τους άστεγους του Λονδίνου. Όμως σε αυτό το θέμα θα επανέλθουμε.

Το πλέον ενδεικτικό αλλά και περιεκτικό δείγμα του τρόπου θέασης της Κοινωνίας της Γνώσης από την Commission περιέχεται στην εισαγωγή της Λευκής Βίβλου. Εκεί τονίζεται ότι: «Η διεθνοποίηση του εμπορίου, το παγκόσμιο περιεχόμενο της τεχνολογίας και, πάνω απ' όλα, η άφιξη της κοινωνίας της πληροφόρησης έχουν αυξήσει τις πιθανότητες προσέγγισης στην πληροφορία και τη γνώση για τους ανθρώπους, αλλά συγχρόνως σαν συνέπεια έχουν μεταβάλει την οργάνωση της δουλειάς και τις αποκτηθείσες δεξιότητες. Είναι καθαρό ότι οι καινούργιες ευκαιρίες που προσφέρονται στους ανθρώπους απαιτούν προσπάθεια προσαρμογής από τον καθένα, ιδιαίτερα για τη συγκέντρωση προσόντων με τη λογική των «τούβλων κτισίματος»⁶, δηλαδή της γνώσης που έχει αποκτηθεί σε διαφορετικούς χρόνους και σε διαφορετικές καταστάσεις. Η κοινωνία του μέλλοντος, επομένως, θα είναι μια κοινωνία μάθησης. Με αυτό το πρίσμα είναι προφανές ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί καθώς και όλοι όσοι ενέχονται στην εκπαίδευση, καλούνται να παίξουν ένα σημαίνοντα και δημιουργικό ρόλο στην προσαρμογή των ατόμων (και δη των νεότερων) στη μεταβιομηχανική κοινωνία⁷. Μάλιστα, κάποια κείμενα επισημαίνουν ότι η σημασία της εκπαίδευσης στην κοινωνία της γνώσης γίνεται περισσότερο κρίσιμη λόγω του ρόλου της ως αποφασιστικού παράγοντα για την ισότητα των ευκαιριών.

Σημαίνουσα για τις μετα-μοντέρνες κοινωνίες θεωρείται η *σχέση μάθησης (learning relationship)*, η οποία αναπτύσσεται ή οφείλει να αναπτυχθεί. Αυτή η σχέση γίνεται αντιληπτή ως το αποτέλεσμα της ικανότητας του ατόμου να μαθαίνει, καθώς και της ικανότητάς του να επιλέγει τι μαθαίνει. Οι δυο αυτές γνωστικές-μαθησιακές συνιστώσες επέχουν θέση δείκτη της «θέσης καθενός σε σχέση με τους συμπολίτες του στο πεδίο της γνώσης και των δεξιοτήτων», στην Ευρώπη του μέλλοντος⁸. Αυτή η έννοια δεν αμφισβητεί την ανάγκη ύπαρξης μιας κοινωνικής ιεραρχίας, αλλά εισάγει ένα καινούργιο κριτήριο για τη διαδικασία τοποθέτησης μέσα σε αυτήν: το γνωστικό κεφάλαιο, το οποίο ανάγεται σε σημαίνοντα δείκτη παραγωγικότητας. Όροι, οι οποίοι εμφανίζονται με αξιοσημείωτη συχνότητα στον ευρωπαϊκό προγραμματικό λόγο και κυρίως σε υπομνήματα και ανακοινώσεις, όπως «*άυλη επένδυση*» και «*η άντληση του καλύτερου από τις δυνάμεις μας*», προέρχονται κατευθείαν από τη θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου⁹. Στην πραγματικότητα η ίδια η πρόσληψη της μόρ-

6. Στο ίδιο.

7. Commission of the European Communities, *Analysis of the European Communities. Analysis of in-service teacher strategies in Member Countries of the EC*, Brussels, January 1989, σ. 109.

8. Βλ., White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 2.

9. Για τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, τις καταβολές της και τη σημασία της στην εκπαίδευση αρκούμαστε να επιστημόνουμε τα εξής. Η θεωρία αυτή εμφανίστηκε στις ΗΠΑ μετά το πέρασ του Β' Παγκοσμίου πολέμου και έδωσε έμφαση στη σημασία της εκπαίδευσης ως μείζονος επένδυσης που

φωσης ως παραγωγικής επένδυσης και η θεώρηση της γνώσης ως στοιχείου κοινωνικής αξιολόγησης των μελών μιας κοινωνίας είναι προϊόντα αυτής της θεωρίας. Κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει την ανάδειξη της σημασίας της εκπαίδευσης στη μεταβιομηχανική κοινωνία. Ούτε, φυσικά, και την έγκληση όλων των κοινωνικών εταίρων για δημιουργική μετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως εμβληματικά υλοποιείται στην Έκθεση της Επιτροπής Ντελόρ¹⁰. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η αναπαράσταση της γνώσης και των συναφών δεξιοτήτων ως του κατ' εξοχήν «εργαλείου μέτρησης της ατομικής απόδοσης»¹¹, παρόλο που δείχνει κατ' αρχήν εύλογη και δίκαιη, μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί ως νομιμοποιητικός μηχανισμός για τον κοινωνικό αποκλεισμό αυτών που γνωρίζουν λιγότερα ή αυτών που δεν μπορούν να μάθουν περισσότερα. Αυτόματα το μέλλον της οποιασδήποτε (συμβολικά, κοινωνικά ή βιολογικά) μειονεκτικής ομάδας ή ατόμων γίνεται αβέβαιο και επικίνδυνο σε μια τέτοια κοινωνία μάθησης. Με αυτό τον τρόπο η εκτίμηση της ιεραρχίας (βασισμένη στις γνωστικές δεξιότητες), που κατά μείζονα λόγο θεωρείται από την Ε.Ε. ως προϋπόθεση της παραγωγικότητας¹², θέτει στο περιθώριο τις βασικές διακηρύ-

μπορεί να αυξήσει το συνολικό κεφάλαιο, θεωρώντας την τελικά ως το «κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού» (όπως χρόνια αργότερα αποφάνθηκαν οι αμερικανοί οικονομολόγοι Harbinson και Myers (βλ. Καζαμίας, Α., «Η εκπαιδευτική κρίση και τα παράδοξά της», στα *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, 1983, τόμ. 58, τεύχ. 2, Εν Αθήναις, Γραφείον Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών, 1984, σ. 423). Ως βασικός εισηγητής της θεωρίας αυτής καταγράφεται ο T. W. Schultz (*capital formation by education*», στο *Journal of Political Economy*, no. 68, 1960, σσ. 571-584 και *Investment in human capital: the role of education*, N.Y., Free Press, 1971, ειδικά κεφ. 12), ενώ σημαντική υπήρξε η εκδοχή την οποία προώθησε ο Milton Friedman στα πλαίσια της φιλελεύθερης προσέγγισης του στην εκπαίδευση και τη σχέση της με το Κράτος και την Κοινωνία, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '50 (Friedman M., «The role of government in Education», στο R.A. Solo (ed.), *Economics and public interest*, New Brunswick, 1955, και *Capitalism and Freedom*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982, ειδικά σσ. 85-107). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι υπάρχουν σαφείς και ολοκληρωμένες παρεμφερείς τοποθετήσεις ήδη από τη δεκαετία του '20 ακόμα και στην Ελλάδα, όπως η διδακτορική διατριβή του Ξενοφώντος Ζολώτα (που ολοκληρώθηκε το 1926!), αλλά και οι προτάσεις του Κ. Καραθεοδωρή για την αναδιοργάνωση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Για αυτό το θέμα βλ. αναλυτικότερα Πυργιωτάκης Ι., «Κράτος πρόνοιας και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική», στο Α. Καζαμίας- Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σείριος, 1995, σσ. 98-99 και Βλ. σχετικά Πυργιωτάκης Ι.-Παπαδάκης Ν., «Ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρής και το Ελληνικό Πανεπιστήμιο», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Gutenberg, 2000, σσ. 114-115). Δεν υπάρχουν τεκμήρια που να μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο Καραθεοδωρής γνωρίζει τις απόψεις του Ζολώτα, όμως η σύμπτωση των (πρωτότυπων για την εποχή τους) απόψεων των δύο επιστημόνων και η χρονική συνάφεια της διατύπωσής τους προσδίδουν ερευνητικό ενδιαφέρον σε αυτό το ενδεχόμενο.

10. Delors J.(επιμ.), *Learning: The treasure within*, Paris, Edition Unesco, 1996, σσ. 297-299.

11. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 2.

12. Η έκθεση της CRE-ERT με τίτλο «Moving Towards a Learning Society», αφού διακοινώνει ότι η εκπαίδευση θεωρείται (και οφείλει να θεωρείται) από τη σκοπιά της κοινωνικο-οικονομικής και πολιτικής παρέμβασης, κατατείνει στο συμπέρασμα ότι το «αναγνωρίσιμο συγκριτικό πλεονέκτημα του μέλλοντος είναι η γνωστική ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού» (CRE-ERT. Forum Report on Euro-

Ξεις του κράτους πρόνοιας και επιτρέπει ή τουλάχιστον δεν αποτρέπει την ανάδυση μιας νέας «ιδεολογίας του χαρίσματος». Η παραδοχή και προώθηση του γεγονότος ότι «δεν υπάρχει συγκεκριμένο-ενιαίο πρότυπο για όλους να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους ως εργαζόμενοι, άρα ο καθένας οφείλει να δύναται να αδράττει τις ευκαιρίες που του δίνονται για βελτίωση στη κοινωνία και για προσωπική ολοκλήρωση άσχετα από την κοινωνική του προέλευση και το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο»¹³,

- δείχνει να ανατρέπει την επαγγελλόμενη «αρμονική συσχέτιση της εξασφάλισης της δικαιοσύνης, της συνάφειας και της αριστείας»¹⁴, μετατοπίζοντας τον άξονα του ενδιαφέροντος στην πρώτη εις βάρος της τρίτης,
- συγκαλύπτει μια λιγότερο αισιόδοξη συνθήκη. Αναφερόμαστε στο γεγονός ότι η προαναφερθείσα προσέγγιση στην γνώση και η ικανότητα απόκτησης δεξιοτήτων εξαρτάται από το βιοτικό περιβάλλον κάποιου, τη στάση του απέναντι στη γνώση και τη μόρφωση και την πιθανή ανατροφή του μέσα σε ένα μορφωσιογόνο περιβάλλον. Αυτές αποτελούν τις δομικές συνιστώσες της βιοτικής τροχιάς ενός ατόμου. Και είναι ακριβώς εκείνοι οι παράγοντες που εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο κάποιου! Η αντίφαση είναι περισσότερο από εμφανής. Και δεν είναι απαραίτητα «αθώα».

Η Ε.Ε. δεν δείχνει να ενδιαφέρεται μόνο για το ρόλο της μόρφωσης σε σχέση με τη λειτουργία της παροχής προσόντων στους ανθρώπους. Όπως αρχικά επεσήμανε το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας στο υπ' αριθμ. C117/02 ψήφισμά του¹⁵ και κατόπιν επιβεβαίωσε η Λευκή Βίβλος, «ο ουσιώδης σκοπός της μόρφωσης και της εκπαίδευσης υπήρξε πάντα η προσωπική ανάπτυξη και η επιτυχής ενσωμάτωση των Ευρωπαίων σε μία κοινωνία μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές αξίες, τη μετάδοση πολιτισμικής κληρονομιάς και τη διδασκαλία της αυτο-εμπιστοσύνης». Αυτή η αναφορά στην ιδεολογική και πνευματική λειτουργία της εκπαίδευσης σχετίζεται με την προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, χωρίς αυτό να σημαί-

pean Education, *Moving Towards a Learning Society*, Brussels, CRE-ERT, 1995, σ. 21). Ανάλογη είναι η θεώρηση της εκπαίδευσης, από τη σκοπιά της δυναμικής συμβολής στην αύξηση της παραγωγικότητας, η οποία προβάλλεται από την εισηγητική έκθεση του σουηδικού Νόμου-Πλαισίου για τα πανεπιστήμια: «Universities and University Colleges-Quality through Freedom». Η τελευταία θεωρεί ότι η ανάπτυξη νέας γνώσης, μεθόδων πρόσκτησής της και τεχνικών εφαρμογής της θα αποτελέσει το μείον εθνικό κεφάλαιο και στρατηγικό πλεονέκτημα της Σουηδίας (Swedish Ministry of Education and Science, Stockholm, October 1992).

13. Βλ. και White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 3.

14. Delors J.(επιμ.), ό.π. (σημ. 10), σ. 296 και Τσαούσης Δ., *Η Εκπαίδευση: Μέσα της κρίβεται ένας θησαυρός*: Ενημερωτική Έκθεση 25, Αθήνα, ΠΑΣΠΕ-ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Οκτώβριος 1996, σ. 4.

15. Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας, *Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, ΕΕΕΚ C177/5, 6 Ιουλίου 1988.

νει, όπως διευκρινίζεται σε μια σειρά κειμένων και ψηφισμάτων, απώλεια των εθνικών πολιτισμικών ετεροτήτων. Είναι όμως αλήθεια ότι σπάνια η επίκληση των κοινών αξιών και της πνευματικής κληρονομιάς συνοδεύεται και από αναλυτική και εμβριθή ταξινόμηση αυτών των αξιών και διευκρίνιση της προέλευσης και των στοιχείων που αποτελούν αυτή την κοινή κληρονομιά. Στην πραγματικότητα τίποτα δεν αποδεικνύει ότι υπάρχει μια τέτοια κοινή βάση στην έκταση που συνήθως διακοινώνεται ή έστω υπονοείται από πλήθος κειμένων σχετικών με την ευρωπαϊκή διάσταση, ενώ δύσκολα αποδεικνύεται ότι η αναγωγή σε μια κοινή ευρωπαϊκή κληρονομιά μπορεί να συνυπάρξει αρμονικά με τις εθνικές αλλά και τοπικές πολιτισμικές και ιστορικές διαφορές, χωρίς να προκαλέσει μια βίαιη ομοιομορφία. Το γεγονός ότι η ομοιομορφία αυτή αναζητείται στη μορφή της δημιουργικής καθολικότητας, δεν αποτρέπει το ενδεχόμενο της ομογενοποίησης.

Μια από τις ακριβέστερες διαπιστώσεις στις οποίες κατά καιρούς έχουν καταλήξει οι αρμόδιοι για τη εκπαίδευση στην Ε.Ε. είναι ότι «τα ίδια τα θεμέλια μιας οποιαδήποτε ευρωπαϊκής κοινωνίας, που προτίθεται να διδάξει στα παιδιά της τις αρχές των δικαιωμάτων του πολίτη, θα υπονομεύονταν εάν αυτή η διδασκαλία αποτύγγανε στη σύγχρονη παροχή προοπτικών εργασίας»¹⁶. Η αναζήτηση για μια εκπαιδευτική πολιτική ικανή να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά αυτόν το φόβο της ανεργίας, που κατέχει δεσπόζουσα θέση στο κοσμοείδωλο των περισσότερων νέων ανθρώπων, είναι αξιοσημείωτη. Είναι αλήθεια ότι στις ημέρες μας, μέσα στο πλαίσιο του τέλους της εργασίας, η κατάρτιση δεν μπορεί παρά να υπερβεί κατά πολύ την αρχική-υποχρεωτική εκπαίδευση (πιθανόν και την Ανώτερη). Επί πλέον οι τρεις βασικοί στόχοι της προτεινόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής (δηλαδή η κοινωνική ενσωμάτωση, η αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης και η προσωπική ολοκλήρωση και με αυτό τον τρόπο η αυτο-ενεργοποίηση) μπορούν να επιτευχθούν και «οι εξελίξεις στους τομείς του επιστητού, το εύρος της κουλτούρας και η δυναμική των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων, βιομηχανιών και ιδρυμάτων» μπορούν να συνεισφέρουν αποφασιστικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Όλα αυτά σύμφωνα με την Κομισιόν. Είναι όμως στην πραγματικότητα εφικτό να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι νέες προκλήσεις; Κι αν ναι, υπάρχει αυτή η μια εκπαιδευτική πολιτική που να μπορεί να εφαρμοστεί με τις απαραίτητες λειτουργικές διαφοροποιήσεις σε όλα τα συστήματα των κρατών-μελών και να αποδειχτεί τόσο αποτελεσματική όσο και ελπιδοφόρα; Κάτι τέτοιο υπαινίσσεται η Κομισιόν κάνοντας συχνά λόγο για το «τέλος της συζήτησης επί των εκπαιδευτικών αρχών και ιδεών». Το χρήσιμο μιας τέτοιας συναίνεσης σαφές. Το γνήσιο και το επαρκές όμως;

16. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 3.

4.2 Τα μείζονα διακυβεύματα («προκλήσεις») και τα νεόδημητα προτάγματα για την εκπαιδευτική πολιτική του μέλλοντος

4.2.1 Τα νέα δεδομένα (το «ον») και οι «παράγοντες της εξέλιξης»

Φαίνεται, σύμφωνα πάντα με τα εδώ εξεταζόμενα θεσμικά κείμενα της Ε.Ε. (της Λευκής Βίβλου προεξαρχούσης), ότι υπάρχει μια ποικιλία παραγόντων που έχουν επηρεάσει τα μορφωτικά συστήματα και τα συστήματα εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Η ανάλυση αυτών των παραγόντων και γενικότερα του υπό διαμόρφωση συγκείμενου, που επιχειρείται σε αυτά τα κείμενα, είναι συχνά εντοπισμένη και ενδιαφέρουσα. Εδράζεται κυρίως στην περιγραφή των συνθηκών, αλλά και σε μια ανάλυση που δεν αφήνεται πάντα των αξιολογικών κρίσεων. Οι εν λόγω παράγοντες είναι, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα κείμενα, οι δημογραφικές τάσεις, η αυξανόμενη παρουσία των γυναικών σε διάφορους τομείς της αγοράς εργασίας, η επέκταση των αποτελεσμάτων της τεχνολογικής επανάστασης και η περιβαλλοντική κρίση. Τρεις είναι οι κύριοι «παράγοντες της εξέλιξης», που θεωρούνται οι κατ' εξοχήν υπεύθυνοι για το μετασχηματισμό της κοινωνικο-οικονομικής ζωής και αποτελούν τα μείζονα διακυβεύματα («προκλήσεις») για την εκπαιδευτική πολιτική του μέλλοντος. Πρόκειται για

- την έλευση και εδραίωση της κοινωνίας της πληροφορίας και την αναγωγή της τελευταίας σε μείζον συστατικό ανάπτυξης στη θέση που κατείχε παλιά η ενέργεια¹⁷,
- τις επιπτώσεις των εξελίξεων στο επιστημονικό και τεχνολογικό πεδίο και
- τη διεθνοποίηση της οικονομίας¹⁸.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες και οι αυξανόμενες επιπτώσεις τους στη βιομηχανία, στην αγορά αλλά και στην απασχόληση δείχνουν να αποτελούν εστιακό σημείο της μεταβιομηχανικής κοινωνίας και να συγκροτούν το τμημικό ίχνος της τελευταίας στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση εγκαλείται σε δράση προκειμένου να ανταποκριθεί στις απορρέουσες από τα νέα δεδομένα ανάγκες¹⁹.

17. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στα πλαίσια της προώθησης και εφαρμογής του Προγράμματος "Σωκράτης" αποφαίνεται ότι «οι "λεωφόροι της πληροφόρησης" της ψηφιακής ηλεκτρονικής εποχής θα καθίστανται ολοένα βασικότερο στοιχείο της πραγματικότητας και θα ασκούν ολοένα μεγαλύτερη επιρροή στη διαμόρφωση της ζωής των πολιτών. Όποια κι αν είναι η μορφή της τεχνολογίας και των υπηρεσιών κατά τα προσεχή έτη, οι συνέπειες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση θα είναι ευρύτατες, γεγονός που παραδέχτηκαν τα κορυφαία στελέχη της βιομηχανίας και της πολιτικής στη διάσκεψη της Ομάδας των Επτά για την κοινωνία της πληροφόρησης, που πραγματοποιήθηκε στις Βρυξέλλες το Φεβρουάριο του 1995. Η συνειδητοποίηση αυτής της πτυχής αντανακλάται πλήρως στο φάσμα των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή. *Εκπαίδευση-Κατάρτιση-Νεολαία*, ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Γενικός Ενημερωτικός Οδηγός, Βρυξέλλες, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Σεπτέμβριος 1995, σ. 11).

18. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 5.

19. Στο ίδιο, σελ. 8.

Τα νέα δεδομένα εγείρουν νέα προβλήματα αλλά και αξιώσεις ρήξεων. Ρήξεις που όχι σπάνια ονοματίζονται αλλά και εννοιολογούνται. Όχι πάντα με τον ίδιο τρόπο, ούτε πάντα για τους ίδιους λόγους. Η θεωρούμενη ως δέουσα ανταπόκριση στα νέα προβλήματα αλλά και στις ανάγκες, που αναδύονται από την επιρροή των μεταμοντέρνων εκδοχών ανάπτυξης στον επιστημονικό τομέα και την τεχνολογική γνώση, δεν είναι αποκλειστικά διανοητική-επιστημονική. Θα ανέμενε κανείς σε κείμενα που *διέπονται από*, αλλά και *ευαγγελίζονται*, τον ορθολογισμό ως υποστατικό κατηγορήμα του Λόγου που εκφέρουν αλλά και της Δράσης που προοικονομούν (ενίοτε και εντέλλουν) να απεμπολείται η ηθική διάσταση – ή τουλάχιστον, να περιορίζεται σε μια διακριτικά αποσιωπούμενη παρουσία. Όμως συχνά το ηθικό εμφολχωρεί στην επίκληση της προόδου και δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που εμφανίζεται ως ιδιότυπο σημαινόμενο της. Στην πρόοδο αναγνωρίζεται και μια ηθική διάσταση αλλά και ένας «ηθικός» κίνδυνος: «*Η ανάπτυξη της βιοτεχνολογίας, η σχέση του ανθρώπου με τις έξυπνες μηχανές... κ.λπ. είναι όλα νέα θέματα τα οποία η Ευρώπη πρέπει να προετοιμαστεί να αντιμετωπίσει... Οι λεωφόροι της πληροφόρησης στις οποίες οι νέοι άνθρωποι και τα παιδιά θα έχουν ευκολότερη πρόσβαση θα μπορούσαν να βρεθούν πλημμυρισμένες με μηνύματα που προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Αυτό ξεκάθαρα φέρνει στην επιφάνεια το θέμα της προστασίας των παιδιών μας. Ο ηθικός κώδικας της υπευθυνότητας πρέπει να γίνει αναπόσπαστο μέρος της βασικής μόρφωσης και της εκπαίδευσης των ερευνητών*»²⁰, προειδοποιεί η Κομισιόν. Και φαίνεται να έχει δίκιο. Λανθάνει, όμως, ένα «παράδοξο» σε αυτές τις παραδοχές: οποιοδήποτε είδος ηθικής είναι βασισμένο κυρίως σε κώδικες και κανόνες οι οποίοι ενέχουν μια κανονιστική διάσταση και αναπόφευκτα προσβλέπουν σε μία, έστω και καλώς νοούμενη, ηθική ομοιομορφία. Πώς, λοιπόν, η τελευταία μπορεί να είναι συμβατή με την απαιτούμενη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των νέων και των παιδιών; Η κριτική δομείται στις αποκλίσεις και αρδεύεται από το διαφορετικό. Και το διαφορετικό κατά καιρούς έχει σημανθεί ως αντεθνικό, αντευρωπαϊκό, ανήθικο, ειδικά στο «σύντομο εικοστό αιώνα» (για να θυμηθούμε και τον Eric Hobsbawm²¹). Επί πλέον, η προαναφερθείσα ηθική διάσταση μπορεί εύκολα να θεμιτοποιήσει μια (έστω και συγκεκαλυμμένη) μορφή λογοκρισίας. Όλα αυτά καθιστούν ιδιαίτερα ενδιαφέρον το ερώτημα γιατί σε κάποια μείζονος σημασίας κείμενα η Κομισιόν προτιμά να προβάλλει τη σημασία της *ηθικής διάστασης* στη μόρφωση, η οποία διάσταση δεν είναι πάντα σύστοιχη της *κριτικής σκέψης*; Βέβαια, μπορεί εύκολα να λεχθεί ότι και οι δύο (σ. σ. ηθική και κριτική διάσταση) συνδέονται με

20. Στο ίδιο, σελ. 9.

21. Βλ. και Hobsbawm Ε., *Η εποχή των άκρων: Ο σύντομος εικοστός αιώνας. 1914-91*, Αθήνα, 1994. Για τις αρνητικές «σημάνσεις» του διαφορετικού και τις συνέπειές της βλ. και Αναστασιάδης Π., «Ο διαφωτισμός και η μυθολογία του», στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχ. 6, Δεκέμβριος 1991, σσ. 37-67 αλλά και Adorno Th.-Horkheimer M. (μετ. Δ. Γράβαρης), *Κοινωνιολογία: Εισαγωγικά Δοκίμια*, Αθήνα, Κριτική, 1987, σσ. 205-218.

κάποιας μορφής «κρίση». Αλλά παρά το γεγονός ότι αυτή η διαπίστωση ισχύει σε κάποιες περιπτώσεις, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την ύπαρξη μιας σημαίνουσας διαφοράς: Η πρώτη συνάδει με ένα ειδικό σύνολο κανόνων και κανονισμών (πιθανόν άγραφων), ενώ η δεύτερη εκκινεί από την αμφισβήτηση ενίοτε και την αίρεση αυτών των κανόνων. Το πρόκριμα στην πρώτη διευκολύνει τις διαμορφωτικές συναινέσεις και ως προς την εκπαίδευση νομιμοποιεί την ανάγκη ύπαρξης μιας «κυρί-αρχης και αποτελεσματικής κουλτούρας»²². Και ως τέτοιο δείχνει θελκτικό στο συμβολικό σύμπαν, που δομείται ή που επιχειρείται να δομηθεί μέσα από έναν προγραμματικό Λόγο. Και δη το συγκεκριμένο προγραμματικό Λόγο.

4.2.2. Μορφές και πρακτικές «απόκρισης» στα νέα δεδομένα

4.2.2.1. Η διεύρυνση του πεδίου της γνώσης

Η διεύρυνση του πεδίου της γνώσης θεωρείται ικανή και αναγκαία συνθήκη για την απόκριση της Εκπαίδευσης αλλά και της ίδιας της Κοινωνίας στις προκλήσεις της μεταβιομηχανικής εποχής. Αναμένεται να συμβάλει κυρίως στην αντιμετώπιση του μεζονος προβλήματος της ανεργίας. Προκειμένου να επιτύχει η εκπαίδευση την πλάτυνση των γνωστικών οριζόντων του ατόμου, θεωρείται απαραίτητη η έμφαση σε μία τριουπόστατη διαδικασία. Η τελευταία δομείται από:

- την προσπάθεια ουσιαστικής κατανόησης της αληθινής σημασίας, της ουσίας των πραγμάτων γύρω μας και κυρίως των συνιστωσών της πραγματικότητας που μεταβάλλονται εξαιτίας της και με τη σειρά τους τη μεταβάλλουν,
- τη συνεχή δημιουργικότητα και
- την ενίσχυση της ικανότητας κρίσης και λήψης αποφάσεων.

Μάλιστα η επιστημονική-γνωστική επάρκεια συνδέεται συχνά με τη δημοκρατία. Χαρακτηριστική η απόφαση της Κομισιόν: «Η Δημοκρατία λειτουργεί με την απόφαση της πλειοψηφίας στα σημαντικά θέματα, τα οποία, λόγω της περίπλοκης φύσης τους, απαιτούν μια όλο και αυξανόμενη ποσότητα γενικών γνώσεων»²³. Η προοπτική της κατά Friedman «ανάπτυξης μιας εκπαίδευσης για τη Δημοκρατία και την Πολιτεία»²⁴ επανέρχεται. Μαζί της επανέρχεται, ανασκευασμένη, η έμφαση στην γνώση εκείνη που από παντού προβάλλεται ότι έχει την μεγαλύτερη αξία (την εφαρμοσμένη-τεχνική γνώση)²⁵. Προβάλλεται κυρίως εκείνος ο τρόπος εκπαίδευσης, που

22. Για την έννοια αυτή βλ. αναλυτικότερα και Williams R., «Base and Superstructure in marxist cultural theory», in R. Dale (ed.), *Schooling and Capitalism: A sociological reader*, London, Routledge and Keagan Paul, 1975, σελ. 205.

23. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 10.

24. Friedman M., *Capitalism and Freedom*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982, σελ. 86.

25. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι ήδη με την ψήφιση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης, στο Λουξεμ-

θα επιτρέψει στα άτομα να «έχουν τον έλεγχο των τεχνολογικών "εργαλείων" τα οποία χρησιμοποιούν»²⁶.

4.2.2.2. Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη της δυνατότητας απασχόλησης για όλους και της ικανότητάς τους για οικονομική ζωή

Η συγκεκριμένη μορφή-προοπτική απόκρισης αποτελεί τη μείζονα προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου «της προετοιμασίας των νέων για μια καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (και μέσω αυτής) της προοδευτικής ανάπτυξης μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας»²⁷. Προβάλλεται δε ως η απάντηση στο αίτημα να προσδιοριστεί ακριβώς η «"προστιθέμενη αξία" των κοινοτικών δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης»²⁸.

Πιο συγκεκριμένα τώρα. Εκκινώντας από την αφετηριακή παραδοχή ότι η «βασική γνώση είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο στηρίζεται η δυνατότητα του ατόμου για εξεύρεση εργασίας, δυνατότητα που συγκροτεί την κατ' εξοχήν σφαίρα δραστηριότητας του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος»²⁹, πολλά από τα εξεταζόμενα κείμενα

- προσδιορίζουν ως μείζονα στόχο της κοινοτικής δράσης «να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού και να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας»³⁰, ενώ διευκρινιστικά
- τονίζουν ότι «μια καλή ισορροπία πρέπει να επιτευχθεί στην βασική εκπαίδευση ανάμεσα στην απόκτηση γνώσης και στην πρόσκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στο άτομο να μαθαίνει μόνο του»³¹.

Μόνο έτσι άλλωστε, σύμφωνα με το Δίκτυο Ευρυδίκη, θα μπορέσει η «εκπαίδευση να διαφυλάξει τους νέους από το φάσμα της ανεργίας»³². Πρόκειται αναντίλεκτα για χρήσιμες (αν και συχνά έμμεσα διατυπωμένες) διαπιστώσεις για τη ζωτική σημα-

βούργο (17-2-1986) και στη Χάγη (28-2-1986), αιχμή της διαμορφούμενης ευρωπαϊκής πολιτικής καθίσταται, μεταξύ άλλων, η «τεχνολογική ανάπτυξη» (ΕΕΠ, τ. VI, Α. 130ζ).

26. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ.. 10.

27. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης, Βρυξέλλες, 29 Σεπτεμβρίου 1993 {ΚΟΜ (93) 457 τελικό}, Α. 19, σελ. 7.

28. Στο ίδιο, Α. 13, σελ. 6.

29. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ.. 10.

30. Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Συνθήκη του Maastricht), κεφ. 3, Α. 127.

31. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ.. 10.

32. Eurydice, *In-service training of Teachers in The European Union and the EFTE/EEA countries*, Eurydice-European Unit, Brussels, 1996, σελ. 7.

σία της ανάπτυξης των μετα-γνωστικών δεξιοτήτων³³ εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Τα πρακτικά μέτρα που προτείνει και προκρίνει η Ε.Ε. για την εκπαίδευση, προκειμένου να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι, συνίστανται κυρίως στην

- επικέντρωση της βασικής εκπαίδευσης πάνω στα τρία θεμελιώδη συστατικά της (τρία R), δηλαδή την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική, που θεωρούνται οι προϋποθέσεις αντιμετώπισης της πρώιμης σχολικής αποτυχίας
- η πρώιμη έναρξη της εκπαίδευσης (η εκπαίδευση θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ)
- η ενθάρρυνση για την εκμάθηση γλωσσών.

Ο προγραμματικός Λόγος της Ε.Ε. συν τοις άλλοις τονίζει συχνότατα emphaticά τη σημασία της τεχνικής-εφαρμοσμένης γνώσης και της συμβολής της στη συγκρότηση της «επαγγελματικής ταυτότητας του ατόμου». Η εκπαίδευση ήδη από τα πρώτα στάδια της οφείλει να προετοιμάζει επαγγελματίες. Δηλωτικό των αναδυόμενων προταγμάτων είναι το γεγονός ότι η αναφορά σημαντικών θεσμικών κειμένων στις κοινωνικές δεξιότητες περιορίζεται κυρίως σε αυτές οι οποίες συνδυάζονται με την απασχόληση και το επάγγελμα. Δομείται έτσι ένα καθεστώς ανισοτιμίας σε σχέση με τις δεξιότητες που αφορούν σε άλλους τομείς της κοινωνικής, πολιτικής, πνευματικής και ακόμα και οικονομικής ζωής. Συχνότατα διευκρινίζεται ότι αυτό που τελικά αποσκοπείται είναι ο λειτουργικός συνδυασμός των δεξιοτήτων «που έχουν κατακτηθεί από τα άτομα μέσω των παραδοσιακών οδών των ιδρυμάτων με αυτές που αποκτήθηκαν μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας κι αυτών που αποκτήθηκαν μέσω της προσωπικής προσπάθειας»³⁴.

Έχοντας ολοκληρώσει την εξαιρετικά συνοπτική αναφορά μας στην κεντρική προβληματική της Ε.Ε. για την εκπαίδευση αλλά και στις γενικές στρατηγικές απόκρισης στα νέα δεδομένα της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια:

- να εντοπίσουμε ορισμένες από τις πλέον ενδιαφέρουσες αλλά και δύσκολα επισκέψιμες (και ως τέτοιες συχνά λανθάνουσες) όψεις του προγραμματικού λόγου και της προτεινόμενης (ενίοτε υπαινισσόμενης) εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. αναφορικά με τα μείζονα ζητήματα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας στη μεταβιομηχανική εποχή, και τοιουτοτρόπως
- να διαπιστώσουμε αν δικαιώνεται η απόφαση-αφορισμός της για οριστική

33. Ως μεταγνωστικές δεξιότητες προσδιορίζονται οι δεξιότητες εκείνες που επιτρέπουν στο άτομο να μαθαίνει πώς να αποκτά τις προϋποθέσεις εκείνες που είναι αναγκαίες για να ελέγχει και να καθοδηγεί τις ίδιες του τις στρατηγικές (συμπεριλαμβανομένης της μνήμης και της επεξεργασίας των πληροφοριών). Κοντολογίς οι μεταγνωστικές δεξιότητες καθιστούν τα άτομα ικανά να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (βλ. Kirby J.-Biggs J., *Cognition, development and instruction*, New York, Academic Press, 1980, σσ. 145-149).

34. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 14.

επίτευξη συναίνεσης και έλευση του τέλους των συζητήσεων και του Διαλόγου σε ζητήματα αρχών και ιδεών για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική.

5. Ο αναδυόμενος λόγος, η προτεινόμενη δράση και η υπόθεση του τέλους των ιδεολογιών: ουσία και επίφαση

Η μεταβιομηχανική εποχή χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η ανάπτυξη επέχει θέση καταστατικής πρότασης αλλά και ουσιώδους όρου για την ύπαρξη και τον τρόπο ζωής της κοινωνίας. Επίσης χαρακτηρίζεται από την κατάρρευση της οικονομίας της αγοράς³⁵, την παγκοσμιοποίησή της, το σημαίνοντα ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης και τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις, τη διάλυση των ψυχροπολεμικών συμμαχιών και των συνασπισμών (πλην του ΝΑΤΟ φυσικά), την έντονη κινητικότητα του κεφαλαίου στο χρηματιστήριο και την απόλυτη κυριαρχία του καπιταλιστικού μοντέλου ανάπτυξης (συμπεριλαμβανομένης της εκδοχής του «καπιταλισμού με δίκτυο ασφαλείας»)³⁶. Ενώ η αγορά και η ανάπτυξη της οικονομίας γίνονται «οι κεντρικές φαντασιακές σημασίες»³⁷ για τις μεταπολεμικές κοινωνίες, ενώ ακόμα και η γραφειοκρατική τους διάσταση μετεξελισσεται και υφίσταται σημαίνοντες μετασχηματισμούς³⁸, νέα πολιτικά, ιδεολογικά, πολιτιστικά, οικονομικά και –πάνω από όλα– κοινωνικά προβλήματα έχουν έλθει στην επιφάνεια και πολλά από τα παλιά έχουν ενταθεί (π.χ. ανεργία και «περιορισμός των θέσεων εργασίας», εμφάνιση της αποκαλούμενης «νέας εποχής ανισοτήτων», διεθνοποίηση της κοινωνικής κρίσης, ιδεολογική σύγχυση, υπερεθνική αυτονομία των πολυεθνικών εταιρειών). Μέσα σε αυτό το ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο τα βασικά θεσμικά κείμενα της Ε.Ε. για την εκπαίδευση, που συγκροτούν τον προγραμματικό της λόγο, επιχειρούν να εντοπίσουν τάσεις, να αξιολογήσουν ανάγκες, να διαγνώσουν ελλείμματα αλλά και δυναμικές, να θέ-

35. Οικονομία της Αγοράς (market economy): «το αυτοποιητικό σύστημα στο οποίο τα θεμελιώδη οικονομικά προβλήματα (τι, πώς και από ποιον παράγεται) τείνουν να λυθούν "αυτόματα" μέσω του "μηχανισμού τιμών", για παράδειγμα μέσω ατομικών αποφάσεων παρά κάποιων συλλογικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων» (Fotopoulos T., «The Crisis of the Growth: Economy, the Withering Away of the Nation State and the Community-Based Society», στο S. Papaioannou-J. F. Lauridsen-P. Alheit-H. Salling Olesen, *Education, Culture and Modernization*, Roskilde, RUC, 1995, σελ. 85).

36. Για όλα αυτά βλ. αναλυτικά και Χτούρης Σ., *Μεταβιομηχανική Κοινωνία και η Κοινωνία της Πληροφορίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.

37. Βλ. αναλυτικότερα για την εν λόγω έννοια Καστοριάδης Κ., *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα, Ράππα, 1978, μέρος VII.

38. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η μεταβιομηχανική κοινωνία παύει να είναι «οργανωτική» στο μέτρο που κρίσιμα προβλήματα εξακολουθούν να σχετίζονται με τα οργανωτικά της στοιχεία, ενώ απαιτούν κάποιας μορφής γραφειοκρατία για την επίλυσή τους. Βλ. Μουζέλης Ν., *Οργάνωση και γραφειοκρατία*, Αθήνα, Λ. Μαθιουδάκη-Π. Ανδριανόπουλου, 1991, σελ. 39.

σουν προτεραιότητες, να προκρίνουν λύσεις και να παρέχουν κάποιες γενικές οδηγίες, ενίοτε και κατευθυντήριες γραμμές στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αναδεικνύουν έτσι μία, υπό συζήτηση και υπό διαμόρφωση, ενιαία βάση εκπαιδευτικής πολιτικής³⁹. Μείζονα στόχευση είναι (όπως τουλάχιστον επαγγέλλονται τα αρμόδια όργανα και οι συντάκτες των υπό μελέτη τεκμηρίων) η αντιμετώπιση «των προκλήσεων της μεταβιομηχανικής κοινωνίας» και η «διασφάλιση της συμβολής της εκπαίδευσης «στη διαμόρφωση της (αποκαλούμενης) κοινωνίας της γνώσης»».

Αναλύοντας κανείς τον προγραμματικό λόγο της Ε.Ε. εντοπίζει μια σειρά από εποικοδομητικές, ενίοτε και ευρηματικές προτάσεις. Σε πολλές μάλιστα από αυτές δεν λείπει το στοιχείο του εφικτού, αλλά και η πολυλογική εκείνη διάσταση και ευελιξία, που μπορεί να επιτρέψει την εφαρμογή τους σε μια σειρά από κράτη μέλη. Και αυτές ακριβώς οι προτάσεις είναι που συγκροτούν το «φωτεινό σημείο» του νεο-ευρωπαϊκού εκσυγχρονιστικού παραδείγματος⁴⁰ στην εκπαίδευση. Αναφερόμαστε

- στην προσπάθεια να καθιερωθεί μια εμπλουτισμένη, ευρεία και κυρίως ανανεώσιμη βάση γνώσης (με τη συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνολογιών και την παραγωγή του κατάλληλου λογισμικού),
- στην έμφαση που δίδεται στην ανάγκη δημιουργίας ενός νέου λειτουργικού δικτύου πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων ανεξάρτητα από τον τρόπο, τον τόπο και το χρόνο που αυτές αποκτήθηκαν⁴¹,

39. Η τάση αυτή ενιαιοποίησης εντοπίζεται κυρίως μετά το 1976. Συγκεκριμένα σε ψήφισμα των υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. (9-2-1976), εμφανίζεται για πρώτη φορά η έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης. Στο ίδιο ψήφισμα δρομολογούνται οι δράσεις της Κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι το εν λόγω πρόγραμμα δράσης κυκλοφόρησε το 1977 υπό τον τίτλο «Towards a European Educational Policy». Βλ. σχετικά και Μπουζάκης Σ., *Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη*, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο- ΜΥΕΚΠΟ, Ενημερωτική έκθεση 24, Αθήνα, Απρίλιος 1996, σελ. 3 και Mulcahy G., «In search of the European Dimension in Education», στο *European Journal of teacher education*, vol: 14, no. 3, 1991, σελ. 214.

40. Γενικότερα για τη φαντασική δόμηση του νεο-ευρωπαϊκού εκσυγχρονιστικού «χώρου» βλ. και Καζαμίας Α., «Νεο-Ευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη φαντασική Ευρώπη», στο Α. Καζαμίας- Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σείριος 1995, σσ. 550- 586 κι ειδικά 550- 570.

41. Η δημιουργία ενός τέτοιου δικτύου εντάσσεται στην προοπτική της ανάπτυξης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού δικτύου, που μορφώνει, εκπαιδεύει και μαθαίνει. Ένα τέτοιο δίκτυο αποτελεί μείζονα προοπτική για την παγκοσμιοποιημένη Κοινωνία της Γνώσης σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση και συνάδει με τα πορίσματα της Στρογγυλής Τραπέζης των Ευρωπαίων Βιομηχάνων, το Φεβρουάριο του 1995 (βλ. αναλυτικότερα και Papadakis N., «European Educational Policy and the Challenges of the Post-industrial Society: Towards the Learning Society», στο P. Alheit-H. Salling Olesen-S. Papaioannou (eds), *Education, Modernization and Peripheral Community*, Roskilde, RUC, 1998, σ. 25 αλλά και Carnoy M.-Castells, *Sustainable flexibility: a prospective study on work, family and society in the information age*, University of Stanford-Berkeley University, April 1995).

Σε ό,τι αφορά τώρα το ενιαίο σύστημα πιστοποίησης δεξιοτήτων, αυτό κατ' αρχήν «συνίσταται στην

- την ανάδειξη νέων πειραματικών (αλλά, ωστόσο, εντελώς ενδιαφέροντων) τύπων σχολείου (π.χ. με αξιοποίηση της ευρωπαϊκής αλλά και της διεθνούς εμπειρίας, όπως τα «σχολεία εντατικής μάθησης-accelerated school» των ΗΠΑ και το ίδρυμα Alyat Hanoar για παιδιά με παραβατική συμπεριφορά στο Ισραήλ),
- τις δέσμες (συχνά υλοποιήσιμων) προτάσεων για την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση,
- το (εκπεφρασμένο μεν, ήκιστα στην στηριζόμενο στην πράξη δε) ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- την προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης εντός και εκτός των πλαισίων του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος⁴², με στόχο την αξιοποίηση της συλλογικής εμπειρίας

ευέλικτη αναγνώριση επιμέρους δεξιοτήτων, δηλαδή πώς να χρησιμοποιείς ένα χαρτί προσφορών, έναν πίνακα επεξεργασίας κειμένου κ.λπ.» (European Commission, White Paper: Teaching and Learning, ό.π., σ. 9). Η Κομισιόν, χωρίς να θέτει υπό αμφισβήτηση (επίσημα τουλάχιστον) τους υπάρχοντες τίτλους σπουδών, προτείνει τον πειραματισμό στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός συστήματος εκτίμησης-αξιολόγησης και πιστοποίησης δεξιοτήτων, το οποίο θα λειτουργεί σε υπερεθνικό επίπεδο και δεν θα ελέγχει το πώς αποκτήθηκε η γνώση (πτυχία, τίτλοι σπουδών επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή, αντίθετα, μη-επίσημες οδοί όπως μέσα σε μια εταιρεία) αλλά το τι γνώση έχει αποκτηθεί. Τι είναι σε θέση να κάνει το άτομο και ποιες δεξιότητες έχει αναπτύξει, δηλαδή. Με αυτό τον τρόπο αναμένεται να διευκολυνθούν οι επιχειρήσεις στη στελέχωσή τους, αλλά και όσοι δεν κατέχουν επίσημους-κρατικούς τίτλους σπουδών (πάντα σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση και συναφή υπερεθνικά μορφώματα, που προωθούν ανάλογες μορφές πιστοποίησης «προσόντων»).

Συναφής είναι και η πρόταση για τη δημιουργία ενός είδους «κάρτας ατομικών δεξιοτήτων», που θα καταγράφει δεξιότητες και γνώσεις και θα παρέχεται σε οποιονδήποτε δεν διαθέτει τίτλους σπουδών με την προοπτική «προσέγγισης πιθανού εργοδότη». Επίσης προτείνεται να δημιουργηθούν και άλλα ευέλικτα συστήματα αξιολόγησης, τα οποία «θα αναπτυχθούν από εταιρείες στην Ευρώπη για τους δικούς τους σκοπούς». Διευκρινίζεται βέβαια ότι τα παραπάνω αξιολογικά-διαπιστωτικά συστήματα δεν θα αντικαταστήσουν κατά κανένα τρόπο τα επίσημα, που υπάρχουν σε εθνικό επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση η ανάπτυξη τέτοιων εναλλακτικών συστημάτων αναμένεται να δράσει συμπληρωματικά στην ίδρυση δικτύου «εθνικών κέντρων πληροφόρησης για την ακαδημαϊκή αναγνώριση των διπλωμάτων-NARIC (Ευρωπαϊκή Επιτροπή. *Εκπαίδευση-Κατάρτιση-Νεολαία, ΣΟΚΡΑΤΗΣ*. Γενικός Ενημερωτικός Οδηγός, ό.π., σ. 7).

42. Στη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας των χωρών-μελών του ΟΟΣΑ, τον Ιανουάριο του 1996, καθορίστηκε ως κοινός στόχος «να γίνει η διά βίου εκπαίδευση μια πραγματικότητα για όλους» {βλ. και ΔΠΘ, Το πρόγραμμα I.M.H.E. (Institutional Management in Higher Education) του ΟΟΣΑ στην νέα περίοδο λειτουργίας του από το 1997 έως το 2001 (Έκθεση του Εθνικού Αντιπροσώπου Διονύση Κλάδη), Αλεξανδρούπολη, ΔΠΘ, Νοέμβριος 1996, σελ. 3}. Ας σημειωθεί εδώ ότι το 1996 είχε επιλεγεί από το Ευρωκοινοβούλιο ως «Ευρωπαϊκό Έτος Διά-Βίου Μάθησης».

Συχνότατα δε διευκρινίζεται, μέσα από κείμενα Διεθνών Οργανισμών και Συνασπισμών (της Ε. Ε. συμπεριλαμβανομένης), ότι αυτό οφείλει να γίνει σε συνεργασία και με μη κυβερνητικούς οργανισμούς, πάντα με βάση «τους στόχους που έχουν τεθεί και από τη UNISEF, τον UNDP και την Παγκόσμια Τράπεζα» (UNESCO-International Institute for Educational Planning, Major Programme I: Towards lifelong learning for All (28C/5- II.A), Brussels, 1995, σελ. 40).

- την έμφαση στην «επαγγελματικά προσδιορισμένη» (vocationally oriented) εκπαίδευση ενηλίκων⁴³
- τη συναφή υπογράμμιση του εποικοδομητικού ρόλου της ανοιχτής και εξ αποστάσεως μάθησης και των δικτύων των πολυμέσων (και γενικότερα της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών)⁴⁴ στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης⁴⁵,
- την έμφαση που δίδεται στη σπουδαιότητα επαρκούς επιστημονικής και μορφωτικής ενημέρωσης σχετικά με τη σωστή λειτουργία της δημοκρατίας εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (ένα είδος συστηματοποιημένης πολιτικής κοινωνικοποίησης δηλαδή, εστιασμένης στη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών στα κράτη-μέλη, αλλά και στο υπερεθνικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν τα κεντρικά όργανα της Ε.Ε.),
- την (ποικιλοτρόπως διατυπωθείσα) «αγωνία» για την εξασφάλιση και μέσω της εκπαίδευσης της δυνατότητας για απασχόληση και της εμπράγματης συμμετοχής στα οικονομικά δρώμενα σε (ει δυνατόν) κάθε πολίτη,
- την ανάπτυξη του μοντέλου των «δικτύων μάθησης που μπορούν να συνερ-

43. Βλ. σχετικά Alheit P., «Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education», στο P. Alheit et al. (eds), *The biographical approach in European Adult Education*, Wien, Verband Wiener Volksbildung, 1995, σσ. 57-74, Salling-Olesen H., «Lifelong learning and Collective Experience», εισήγηση στο European Conference "Lifelong Learning-Inside and Outside Schools", University of Bremen, 25-27 February 1999 και Salling-Olesen H., *Adult Education and Everyday Life*, Roskilde, RUC, 1996, σσ. 26-33.

44. Δηλωτικό της έμφασης που αποδίδεται στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών είναι, μεταξύ άλλων, και το γεγονός ότι στα Έντυπα Υποβολής Αιτήσεων για Σχέδια Διακρατικής Συνεργασίας μεταξύ Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων υπάρχει πάντα η απαίτηση να προσδιοριστεί επακριβώς «ο βαθμός στον οποίο θα γίνει χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας στο πλαίσιο του σχεδίου, ή επικουρικά για τη διάδοση των αποτελεσμάτων του», είτε πρόκειται για το ERASMUS, είτε για το COMENIUS, είτε για δράσεις άλλων προγραμμάτων όπως το LINGUA και το ARION κ.λπ. (βλ. ενδεικτικά Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ-Έντυπο Υποβολής Αιτήσεων για Σχέδια Διακρατικής Συνεργασίας, Έκδοση 1.0, Ιούλιος 1995, σσ. CP-5, CP-7, CP-8). Βλ. επίσης σχετικά και ΕΟΚ, Απόφαση του Συμβουλίου της 29ης Ιουνίου 1988 για την ανάληψη κοινοτικής δράσης στον τομέα τεχνολογιών της μάθησης κ. τ.λ.-Πρόγραμμα DELTA (88/417/ΕΟΚ).

45. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι από τις σχετικές αναφορές των εδώ εξεταζόμενων κειμένων προκύπτει ότι η διά-βίου εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στα πλαίσια μάλιστα της «προώθησης της έννοιας της διά βίου εκπαίδευσης ως της μόνης βιώσιμης απάντησης στις διαρκώς εξελισσόμενες ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης», διακινώνεται ποικιλοτρόπως η πρόθεση δόμησης ενός πλαισίου «ευρωπαϊκής συνεργασίας όχι μόνο για τη σχολική και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε τομείς όπως η εκμάθηση γλωσσών, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση», μέσα από προγράμματα όπως το SOCRATES, LEONARDO DA VINCI (για την επαγγελματική εκπαίδευση), το πρόγραμμα Νεολαία για την Ευρώπη III, τα Προγράμματα Πλαίσια για την Έρευνα και την Τεχνολογική Ανάπτυξη (βλ. και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Εκπαίδευση-Κατάρτιση-Νεολαία, ΣΩΚΡΑΤΗΣ*. Γενικός Ενημερωτικός Οδηγός, ό.π., σελ. 11).

- γάζονται, να μορφώνουν να εκπαιδεύουν», να μαθαίνουν και την επιδίωξη μεγαλύτερης συμμετοχής των τοπικών κοινοτήτων σε αυτήν τη διαδικασία,
- την έμφαση που δίδεται στην αναγκαιότητα αμοιβαίας αναγνώρισης τόσο των διπλωμάτων όσο και άλλων τεχνικών, επαγγελματικών και πρακτικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορεί να αποκτηθούν μέσω του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και τελικά
 - το γεγονός ότι τονίζεται πολλάκις και πολλούθεν η αναγκαιότητα της στροφής στην εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι υπάρχουσες προκλήσεις.

Όλα τα προαναφερθέντα συνιστούν μια δίχως άλλο εποικοδομητική συνεισφορά ενός προγραμματικού Λόγου που επιχειρεί (όχι πάντα με επιτυχία) να ισορροπήσει ανάμεσα στο *δόν* και το *ον*, να διαγνώσει το *δυνάμει* λειτουργώντας παράλληλα ως προανάκρουσμα του *ενεργεία*. Και μόνο το γεγονός ότι συμβάλλει στο να εντοπιστεί η εκπαίδευση ως σημαντικό αλλά και σημαντικό πεδίο της μεταβιομηχανικής κοινωνίας⁴⁶ και συνακόλουθα στο να εστιάσει μέρος του ενδιαφέροντος σε αυτήν, έχει ήδη τη δική του αδιαμφισβήτητη σημασία.

Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα Λόγο που εισηγείται πρακτικές, επιχειρεί να προοιωνίσει ή και να θεμιτοποιήσει δράσεις. Αρδεύεται συχνότατα από στατιστικές, επενδύει νομιμοποιητικά σε ένα δεδομένο μάγμα σημασιών (αιεφόρος ανάπτυξη, growth economy, πρόοδος). Σημασίες στις οποίες εδράζονται οι καταστατικές προτάσεις, αλλά πολύ περισσότερο από τις οποίες εκκινούν οι πεποιθήσεις (ενίοτε και βεβαιότητες) για μια ευρεία συναίνεση σε ζητήματα εκπαίδευσης. Οι συναινέσεις αυτές εφόσον πιστοποιηθούν αναμένεται να λειτουργήσουν ως η διαβατήρια τελετουργία των προτεινόμενων διαρρυθμίσεων, ενίοτε και μεταρρυθμίσεων, σε ρηματικό τουλάχιστον επίπεδο. Συχνότατα στα πλαίσια της πραγμάτευσης των εξεταζόμενων κειμένων διαπιστώνει κανείς μια (άλλοτε ρητή άλλοτε υπορρητή) διάθεση να θεωρηθεί δεδομένο το τι πρέπει να γίνει σε κάθε κατεύθυνση, το ποιες είναι οι προτεραιότητες, ωσάν να απομένει μόνο το πώς αυτές θα μετασχηματιστούν σε δράση. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο καθίσταται ευσύλληπτο γιατί η ποιότητα και ο τρόπος εκφοράς αναδεικνύουν ένα Λόγο:

- δυσαναγελικό ως προς την ισχύουσα κατάσταση⁴⁷,
- διαπιστωτικό ως προς την ανάγκη ικανοποίησης συγκεκριμένων ζεόντων αιτημάτων, αλλά και ως προς το ποια ακριβώς είναι τα αιτήματα αυτά⁴⁸

46. Πιστοποιώντας και επιβεβαιώνοντας την από δεκαπενταετίας απόφαση του Jean Pierre Chevenement (1985) περί εκπαίδευσης ως «αιχμής του δόρατος του εκσυγχρονισμού» (όπως παρατίθεται στο Καζαμιάς Α., *ό.π.* (σημ. 40), σελ. 572).

47. Π. χ. τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θεωρούνται «πολύ αυστηρά για να εκπαιδεύουν πολίτες και πολύ απομονωμένα (από την αγορά και την κοινωνία)» (White Paper, *ό.π.* (σημ. 3), σελ. 24).

48. Για παράδειγμα εντοπίζουμε συχνά αποφάνσεις του τύπου «η αυξανόμενη απειλή ανεργίας τόσο για ειδικευμένους όσο και για ανειδίκευτους εργαζόμενους... αποτελεί το "κυριότερο πρόβλημα

- συχνότατα απαξιωτικό για οτιδήποτε δεν έχει πρακτικό αντίκρισμα⁴⁹,
- ευαγγελίζοντα μια ευρωπαϊκή εκπαίδευση που, όταν μετασχηματιστεί ή για την ακρίβεια εφόσον μετασχηματιστεί, «θα μπορέσει να δώσει στις εθνικές και τοπικές οικονομίες το πλεονέκτημα μιας αυξανόμενα ανταγωνιστικής οικονομίας»⁵⁰ και θα καταστήσει την Ευρώπη ευθέως ανταγωνιστική στις ΗΠΑ και όχι σπάνια
- ετεροτοπικό ως προς τις αληθινές δυνατότητες για την υλοποίηση μιας τέτοιας πολιτικής.

Τοιουτοτρόπως σημαίνεται το «δέον». Μένει να αναφερθούμε σύντομα (δεδομένων και των χρονικών περιορισμών) στο βαθμό συναίρεσής του με τον «ον» αλλά και σε εκείνες τις ανιχνεύσιμες όψεις του που επικαλούνται *αμφισβητήσιμα θέσφατα* και προσφεύγουν σε *ελεγχόμενα αυτονόητα*. Alteris verbis, να αναγνώσουμε τα λιγότερο φωτεινά σημεία ενός Λόγου που προοικονομεί μια Δράση, και να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό διαμεσολαβεί η ιδεολογία. Η «βήμα-προς-βήμα» ανάλυση (step-by-step analysis), στην οποία προσφύγαμε στη διάρκεια της αναλυτικής-ερμηνευτικής προσέγγισης των τεκμηρίων της έρευνας, μας επιτρέπει να επιχειρήσουμε, μέχρι ενός σημείου φυσικά, να ερευνήσουμε και *το ποια ακριβώς ιδεολογία είναι αυτή που μεσολαβεί*.

Το γεγονός ότι η επιλογή των προς επίλυση προβλημάτων αποτελεί αναμφιλέκτως μια αξιολογική διαδικασία για μια εκπαιδευτική πολιτική⁵¹, μας υποχρεώνει να εστιάσουμε τόσο στον τύπο των προβλημάτων-προκλήσεων τα οποία κρίνονται ζέοντα και τοιουτοτρόπως «επιλέγονται» προς λύση, όσο και στον προτεινόμενο τρόπο αντιμετώπισής τους. Πιο συγκεκριμένα τώρα:

1) Συχνότατα τονίζεται η ανάγκη «*το άτομο να καταστήσει (μέσω της εκπαίδευσης) εαυτόν υπεύθυνο για τη δόμηση των ικανοτήτων του*»⁵² καθώς η απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων εντός του σχολείου «θα πρέπει να συμβαδίζουν με την παραδοχή των ευθυνών που έχει το άτομο μέσα στην κοινωνία»⁵³. Πρόκειται για μια κατ'

στις κοινωνίες μας" (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έγγραφο Εργασίας της Επιτροπής: Κατευθυντήριες γραμμές για κοινοτική δράση στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης {ΚΟΜ (93). 183 τελικός}, Βρυξέλλες, 5 Μαΐου 1993, σελ. 2) να συνοδεύονται από εισηγήσεις λύσεων του τύπου «η μόρφωση και η τεχνική-τεχνολογική εκπαίδευση αποτελούν το κυριότερο μέσο για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας» (White Paper, *Teaching and Learning*, ό.π. (σημ. 3), σελ. 1).

49. Π. χ. στα πλαίσια της επιδιωκόμενης συμβολής της εκπαίδευσης στη συγκρότηση της «επαγγελματικής ταυτότητας του ατόμου» εντοπίζουμε αφορισμούς του τύπου «η εκπαίδευση ήδη από τα πρώτα στάδια της οφείλει να προετοιμάζει επαγγελματίες» (White Paper, ό.π., σελ. 9).

50. Στο ίδιο, σελ. 18.

51. Βλ. και Kogan M., *Educational policy making. A study of interest groups and parliament*, London, Allen and Unwin, 1975, σελ. 87.

52. White Paper, ό.π., σελ. 16.

53. Όπως επισημαίνει η Έκθεση της Στρογγυλής Τραπέζης των Ευρωπαίων Βιομηχάνων (ό.π. σημ. 41).

αρχήν εύλογη και φαινομενικά ουδέτερη ιδεολογικά άποψη. Εκτός από την προσωπική ευελιξία, την οποία ευνοεί, δείχνει να εμπεριέχει τη διάσταση της αυτοπεποιθήσης από την άποψη του αυτοπροσδιορισμού με βάση τις ατομικές εκτιμήσεις μέσα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες⁵⁴. Είναι όμως έτσι τα πράγματα; Ή, για την ακρίβεια, είναι μόνο έτσι; Η διαρκής και περίπου παγιωμένη σε πολλά από τα εξεταζόμενα κείμενα επίκληση της ανάγκης το άτομο να αναλάβει την ευθύνη της εξειδίκευσης, της μόρφωσης και κυρίως της κατάρτισής του προκειμένου να διευκολύνει το δικό του εργασιακό μέλλον φαίνεται να εκκινεί από συγκεκριμένες φιλελεύθερες-μελιорιστικές αντιλήψεις⁵⁵. Η εκπαίδευση είναι μια υπηρεσία. Μέχρι σήμερα δείχνει δύσκαμπτη και απόπληκτη ενώπιον των ραγδαίων εξελίξεων. Άλλωστε κατά καιρούς η χρήση της από τους ενοίκους του συστήματος είναι καταχρηστική κι αμφιβόλου αποτελέσματος. Άρα καιρός είναι να πάρει το άτομο την ευθύνη και τοιοιτοτρόπως την κατάσταση στα χέρια του. Μια τέτοια συλλογιστική, η οποία άλλοτε προβάλλεται, άλλοτε σιωπηρά αναδύεται, αλλά ούτως ή άλλως κυοφορείται στους κόλπους της Ε.Ε. (αν πιστέψουμε τον προγραμματικό της λόγο), ενέχει συγκεκριμένους κινδύνους. Κι αυτό γιατί δυνητικά απαξιώνει τη σημασία μιας έστω και μερικής-τμηματικής⁵⁶ «κοινωνικής μηχανικής» (για να θυμηθούμε τον Pierre Bourdieu)⁵⁷. Καθιστά εφικτή την «αβίαστη» μετατόπιση των ευθυνών του σχεδιαζόμενου εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και του ισχύοντος μοντέλου ανάπτυξης (π.χ. ανεπάρκειες αναφορικά με τη λειτουργία της παροχής επάρκειας προϊόντων, τύποι κοινωνικού και μορφωτικού αποκλεισμού που επιβιώνουν ή που εμφανίζονται⁵⁸, σχολική αποτυχία) στα ίδια τα άτομα-δέκτες των προϊόντων του. Σε ένα προγραμματικό λόγο που εδράζε-

54. Βλ. και Παπαϊωάννου Σ., «Ενωμάτωση και Αντικειμενικότητα», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, no. 74, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1994, σελ. 55.

55. Εντοπίζονται έτσι συχνά αντιλήψεις του τύπου ότι η ανεργία οφείλεται τελικά και στους ανέργους ή στον ισχυρισμό ότι το κύριο πρόβλημα του κοινωνικού κράτους δεν είναι ότι ο τρόπος ανάπτυξης, που έχει επιλεγεί, αναγκάζει όλο και περισσότερους πολίτες να καταφεύγουν στις κοινωνικές υπηρεσίες αλλά το ότι η χρήση αυτών των υπηρεσιών από το άτομο είναι καταχρηστική κ.ο.κ. Για μια εντοπισμένη και ενδελεχή κριτική ανάλυση τέτοιων (ιδιαίτερα δημοφιλών στο νεο-φιλελεύθερο παράδειγμα) θέσεων βλ. και Rifkin J., μετ. Γιούρι Κοβαλένκο, *Το τέλος της εργασίας*, Αθήνα, Λιβάνης, 1996, σσ. 21-26.

56. Γι' αυτόν τον τύπο «κοινωνικής μηχανικής» βλ. και Mishra R., *The Welfare State in Crisis: Social Thought and Social Change*, Brighton, Wheat Sheaf Books, 1984, σσ. 9-18.

57. Η εν λόγω απαξίωση καθίσταται ερμηνεύσιμη αν ενταχθεί στο ευρύτερο συγκείμενο του Νεο-Ευρωπαϊκού Εκσυγχρονισμού, που θέλει τους στόχους της εκπαίδευσης να «προσδιορίζονται από τις απαιτήσεις της αγοράς παρά από τις κοινωνικές ανάγκες», καθώς «δεν είναι πλέον δυνατόν να απολογεί κανείς εκπαιδευτικές αλλαγές/ μεταρρυθμίσεις με βάση τις αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της ηθικής υποχρέωσης» (Neave G., «Education and Social Policy: demise of an ethnic or change of values?» στο *Oxford Review of Education*, vol. 14, no. 3, 1988, σσ. 273-283). Άλλωστε, όπως σχετικά διευκρίνιζε το 1993 η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, απαιτείται «μια εκπαιδευτική πολιτική μέσα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (που θα εμφορείται) από την οικονομική λογική» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Κατευθυντήριες γραμμές ό.π.*, σσημ. 48).

58. Π. χ. οι ανισότητες που δημιουργούνται λόγω της παντελούς έλλειψης πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες αλλά και στις ηλεκτρονικές λεωφόρους μεγάλων πληθυσμιακών και κοινωνικών ομάδων.

ται σε έννοιες όπως η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα, που αναζητά τρόπους να εντοπιστούν οι ικανοί και να εξελιχθούν τάχιστα στη διοικητική και οικονομική μηχανή, που γέμει αναφορών στην ανάγκη επιλογής και αξιολόγησης, κατανοεί κανείς γιατί μια τέτοια απόφαση, όπως η εδώ αναλυόμενη, κατέχει καίρια θέση. Και παράλληλα αντιλαμβάνεται τις ατραπούς που ανοίγονται (ειδικά σε ό,τι αφορά τους «αποτυχόντες» ή τους δυσπροσάρμοστους) σε μια κοινωνία της γνώσης, που πόρρω φαίνεται να απέχει από μια κοινωνία δικαίου. Με άλλα λόγια, αυτή η καινοφανής αλλά και πρόδηλη στροφή στην ατομική ευθύνη δεν είναι κενή αρνητικών επιπτώσεων σε δυνητικό επίπεδο. Αν δε ενταχθεί στο συγκείμενο της απο-συλλογικοποίησης (που εν πολλοίς προωθείται εντός και από τα εξεταζόμενα κείμενα) παύει να θεωρείται και «αθώα». Αλλά σε αυτό το θέμα θα επανέλθουμε.

II) Γνώση σύμφωνα με αρκετά από τα κείμενα (πλην ορισμένων, καθ' όλα σημαντικών, εξαιρέσεων όπως η έκθεση Σαντέρ) θεωρείται «ένα αποκτηθέν σώμα βασικών και τεχνικών γνώσεων, που συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες». Το σώμα αυτό, όντας μεταφέρισμο (*transferable*), καθίσταται «φιλικό-ευνοϊκό για την απασχόληση»⁵⁹. Παρόλο που δεν αμφισβητούμε την αναγκαιότητα της σχέσης μεταξύ γνώσης και απασχόλησης, πρέπει να επισημάνουμε την κυριαρχία της τεχνικής-πρακτικής διάστασης της γνώσης και δη της εφαρμοσμένης εκδοχής της, η οποία υπερκαλύπτει ηγεμονικά τις όποιες (όχι σπάνιες) αναφορές στη γενική και βασική γνώση (*general education-paideia-bildung*). Η ιεράρχηση-αξιολόγηση της γνώσης είναι προφανής στα εξεταζόμενα κείμενα και δείχνει εμπρόθετη. Τείνει δε σε μια εμπράγματα συρρίκνωση, που δυνητικά μετασχηματίζεται σε καταστατική απορρύθμιση της γνώσης. Κι αυτό γιατί αδρανοποιεί (χωρίς να απαξιώνει ευθέως βέβαια) τη σημασία της μόρφωσης και της καλλιέργειας⁶⁰. Η προαναφερθείσα συρρίκνωση της γνώσης ενδυναμώνεται τόσο από την αποδέσμευση από το αξιακό πλαίσιο όσο και από τη ρηματική απεμπόληση του ρόλου της έξεως (*habitus*⁶¹) στη διαμόρφωση του ατόμου και στην «σχέση μάθησης» (*learning relation*). Όλα τα προαναφερθέντα οφείλουν να συνδεθούν, συν τοις άλλοις, με τη διαπιστωθείσα υπερεκτίμηση της «καινοτομίας», σε βαθμό μάλιστα που καινοτομία και τεχνολογική ανάπτυξη θεωρούνται ως θέσφατα για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη (όπου κοινωνι-

59. European Commission, White Paper..., ό.π., σελ. 13.

60. Στην πραγματικότητα μόρφωση είναι «αυτό που μένει όταν αφαιρέσουμε τη γνώση», που προκύπτει από την πληροφορία (Πυργιωτάκης Ι., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σελ. 59).

61. Η κατά Bourdieu διασκευή της αριστοτελικής έξεως αφορά σ' εκείνο το σύστημα διαθέσεων, που αποκτήθηκαν από άρρητη ή ρητή μαθητεία, που λειτουργεί σαν ένα σύστημα γενετήριων σχημάτων (Bourdieu P. (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος), *Κείμενα κοινωνιολογίας*, Αθήνα, Δελφίνι, 1994, σελ. 70). Ουσιαστικά πρόκειται για συσσωρευμένη ιστορία που έχει γίνει φύση και λειτουργεί ως συσσωρευμένο Κεφάλαιο παράγοντας Ιστορία. Αυτό το παρελθόν επιδρώντας ως παρουσία στον άνθρωπο τον κάνει να βρίσκεται Μέσα-Στον-Κόσμο με τον προσωπικό του τρόπο.

κή βλ. συχνότατα οικονομική-οι ταυτίσεις δεν λείπουν)⁶². Ο προαναφερθείς αναγωγισμός είναι δηλωτικός της θεώρησης της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και του ρόλου του σχολείου. Η έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη κυρίως πρακτικών δεξιοτήτων, που είναι άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένες με τις οικονομικές και τεχνολογικές δραστηριότητες, στις καθαρά γνωστικές δεξιότητες (γνώση/πληροφόρηση) και σε μερικές από τις διανοητικές, ενώ η ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων, που έχουν σχέση με το σχηματισμό «της γνωστικής στρατηγικής και τις δεξιότητες ενεργούς συμμετοχής»⁶³, εξοβελίζονται⁶⁴. Η προώθηση ειδικών τύπων μάθησης εργαλειοποιεί αναπόφευκτα την έννοια της μαθητείας. Επιπρόσθετα αποδυναμώνει το ρόλο του σχολείου, ο οποίος παρά τις αποτυχίες και τις νέες δυνατότητες που προέρχονται από τη επέκταση της ανοιχτής και εξ αποστάσεως μάθησης αλλά και της ισχυροποίησης της τρόπον τινά «παιδαγωγικής» επιδραστικότητας των *media*, διαθέτει ακόμα σημαντική εκπαιδευτική και πολιτιστική δυναμική, καθώς εγγυάται την ύπαρξη ενός ανθρώπινου πλαισίου επικοινωνίας. Το τελευταίο αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη της μάθησης ιδιαίτερα ανάμεσα στα παιδιά. Τελικά, η προαναφερθείσα εργαλειοποιήσιμη εννοιολόγηση και σήμανση της μάθησης αλλά και του σχολείου δίνει έμφαση στην εξωτερική αποτελεσματικότητα του σχολείου εις βάρος της εσωτερικής. Το πρόταγμα της συναρμογής και στοίχισης με την οικονομία, την αγορά και την παραγωγή αντικειμενοποιεί τελικά τους διδασκόμενους⁶⁵. Σχηματίζεται συχνά η αίσθηση ότι περιρρέει μια διάθεση μετατροπής του σχολείου από νομιμοποιημένο σύστημα «παιδείας» σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα κατάρτισης. Σε αυτό το πλαίσιο η διάκριση ανάμεσα στη γενική μόρφωση και την επαγγελματική εκπαίδευση καθίσταται βαθμιαία (και μάλλον εμπρόθετα) συγκεχυμένη, ενώ η σημασία της γενικής μόρφωσης υποβαθμίζεται χάριν της ανάδειξης των προοπτικών της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης⁶⁶. Η εν λόγω υποβάθμιση αποτρέπει (όχι πάντα φυσικά) τον προγραμματικό λόγο της Ε.Ε. για την εκπαίδευση από το να δομήσει μια ολιστική-πολυλογική έννοια του σχολείου και της μόρφωσης.

III) Η προαναφερθείσα συρρίκνωση έχει και μια άλλη επίδραση:

62. Ήδη από κείμενα του 1987 παρατηρεί μια σχεδόν ταυτιστική διάθεση, αναφορικά με την αντίληψη της σχέσης «οικονομικής ανάπτυξης» και «κοινωνικής ευημερίας» {βλ. και ΕΟΚ, Απόφαση του Συμβουλίου της 1ης Δεκεμβρίου 1987: *Πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και την επαγγελματική ζωή* (87/569/ΕΟΚ)}.

63. Για την ταξινόμηση των ειδών μάθησης βλ. Gagne, R. M.-Briggs, L. J., *Principles of instructional design*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1979, σελ. 125.

64. Εδώ πρέπει να επισημανθεί και η συναφής απραγσία του εξοβελισμού των εθνικών παραδόσεων για τη γνώση ("knowledge traditions"), που αποτελούν υποστατικό κατηγορημα της γενικής-βασικής γνώσης (βλ. σχετικά και Καζαμιάς Α., *ό.π.*, (σημ. 40), σελ. 574).

65. Μια τέτοια αντικειμενοποίηση μπορεί τελικά να αποβεί «καταστροφική στο επίπεδο της εκπαίδευσης» (Salling Olesen H., «Qualification and work, στο T. V. Klenovsek-H. S. Olesen, *Adult education and the labour market*, Ljubljana, Slovene adult education Center and ESREA, 1994).

66. Βλ. και Γετίμης Π., *Λευκή Βίβλος: Σκοτεινά σημεία αναφορικά με τα Πανεπιστήμια* (αδημοσίευτη έκθεση), Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1996, σελ. 2.

α) τα προβλήματα που έχουν ανακύψει λόγω των εξελίξεων οι οποίες επισυμβαίνουν στον τομέα της αγοράς και της οικονομίας συνήθως αποδίδονται στην ανελαστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων⁶⁷. Τα τελευταία θεωρούνται «δύσκαμπτα», «απομονωμένα», συχνά κατηγορούνται για «έλλειψη ευελιξίας στα μορφωτικά και εκπαιδευτικά συστήματα... καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη την πολυποικιλία των ανθρωπίνων απαιτήσεων»⁶⁸ και όχι σπάνια καταγγέλλονται ως «ανίκανα να διασφαλίσουν την κοινωνική ενσωμάτωση και τις προοπτικές της απασχόλησης»⁶⁹. Πρόκειται για ένα σημαίνοντα εντοπισμό ευθυνών, καθώς όχι σπάνια νομιμοποιεί τα κελεύσματα για προσαρμογή της εκπαίδευσης στις καινούριες ανάγκες της αγοράς (για την ακρίβεια στην ίδια την οικονομία της αγοράς)⁷⁰. Χωρίς να παραβλέπουμε τα ελλείμματα και τις δυσλειτουργίες των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η παραπάνω κυρίαρχη (σε μείζονος σημασίας θεσμικά κείμενα) άποψη παραγνωρίζει και συγκαλύπτει κάποιες άλλες (ενδεχομένως σημαντικότερες) αιτίες των προβλημάτων και συγκεκριμένα: «τη δομική αποβιομηχανοποίηση, την παρατεταμένη οικονομική κρίση, τις περιορισμένες επενδύσεις σε πολλούς από τους παραδοσιακούς τομείς του οικονομικού πεδίου αλλά και τον ίδιο τον σιδηρούν, κατά Rifkin, νόμο της τεχνολογικής επανάστασης, σύμφωνα με τον οποίο αλλαγές στην τεχνολογική βάση της κοινωνίας (σαν σύνολο) καταστρέφουν περισσότερες θέσεις εργασίας από αυτές που δημιουργούνται»⁷¹. Τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα μετατρέπονται σε «αποδιοπομπαίους τράγους», ενώ αυτοί που στην ουσία

67. Βλ. χαρακτηριστικά European Commission, *White Paper: Teaching and Learning*, ό.π., κεφ. IV.B. Μάλιστα αυτές οι διαπιστωμένες, σύμφωνα πάντα με την κοινοτική ρητορική, αδυναμίες των εκπαιδευτικών συστημάτων επιβάλλουν την εύρεση νέων πρακτικών αξιολόγησης. Κάτι τέτοιο προβάλλει ως «μείζον αγωνία» ήδη από την αρχή της δεκαετίας του '90. Το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας το 1991 καλεί την ΕΕΚ να ετοιμάσει και να υποβάλει άμεσα «μελέτες και προτάσεις (μεταξύ άλλων) σε θέματα αξιολόγησης» (Συμπεράσματα Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνελθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου, της 25ης Νοεμβρίου 1991, 91/C 321/02 & 91/C 321/03). Σε συνδυασμό με τις νέες μεθόδους αξιολόγησης συστημάτων, ιδρυμάτων και λειτουργιών που επιζητούνται, προτείνονται και νέοι τρόποι χρηματοδότησης, όπως

– η χρηματοδότηση μέσω εκπαιδευτικών κουπονιών (πρόταση η οποία έλκει την καταγωγή της σε ανάλογες πρωτόλειες προτάσεις του Milton Friedman από τα μέσα της δεκαετίας του '50 (Friedman M., «The role of government in education», στο R. A. Solo (ed.), *Economics and the Public Interest*, N. J., New Brunswick, 1955))

– μια νέα μέθοδος «χρηματοδότησης της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, βάσει της οποίας αυτοί που εμπλέκονται και επωφελούνται, να αναλαμβάνουν κάποιο από το κόστος μέσω φορολογίας, επιδοτούμενων δανείων ή με την εισαγωγή κάποιας μορφής "κεφαλαίου κατάρτισης"» (White Paper, ό.π., (σημ. 3), σ. 26).

68. Στο ίδιο, σελ. 24.

69. Στο ίδιο.

70. Χαρακτηριστική των τελευταίων είναι η εμφατικά τονιζόμενη ανάγκη «συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. Πανεπιστήμια) και επιχειρήσεις» (Στο ίδιο, σελ. 10).

71. Rifkin J., ό.π. (σημ. 55), σελ. 20.

ευθύνονται για την ανεργία και τα βασικά κοινωνικά προβλήματα (π.χ. πολυεθνικές εταιρείες) νομιμοποιούνται και αναγνωρίζονται σαν εναλλακτικές λύσεις της επίσημης εκπαίδευσης.

β) Αυτή η άποψη είναι προϋπόθεση για την υποβάθμιση της σημασίας των επισημών που δεν «συνοικούν» φύσει και δεν στοιχίζονται θέσει με τις οικονομικές και τεχνολογικές διαδικασίες και δραστηριότητες⁷². Η κυρίαρχη άποψη, σε κείμενα όπως η Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, το πολυσυζητημένο Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση⁷³ αλλά και η Λευκή Βίβλος, είναι ότι τα πανεπιστήμια θα πρέπει να προσαρμοστούν στο ρόλο που μέχρι τώρα έχει υιοθετηθεί από τα μη πανεπιστημιακά ιδρύματα⁷⁴ τα οποία παραδοσιακά εξυπηρετούν τις απαιτήσεις της αγοράς⁷⁵. Η ίδια η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση του Μάαστριχτ (Φεβρουάριος 1992) αναγνωρίζει στην Ευρωπαϊκή Ένωση την αρμοδιότητα ανάληψης δράσης για «εφαρμογή πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Α. 126 και 127). Η αναφορά αυτή δεν είναι αθώα, καθώς μια προσεκτικότερη ανάγνωση σε συνδυασμό με μια σειρά προηγηθέντων κειμένων καταδεικνύει ότι αποτελεί τη μείζονα προτεραιότητα που οφείλει να αποδοθεί στα Τριτοβάθμια Ιδρύματα, ενώ συνδέεται μονολογικά με την «ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου»⁷⁶. Για την ακρίβεια, η δεύτερη δείχνει να σημαίνει την πρώτη. Άλλωστε η έκθεση του IRDAC διαπιστώνει ότι η κατάρτιση του εξειδικευμένου τεχνικού δυναμικού εκλείπει δραματικά και η ευθύνη για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης αποδίδεται στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα⁷⁷ και δη στα ανώτερα και ανώτατα. Τέτοια αιτήματα αρδεύονται από τη γενικότερη τάση αμφισβήτησης της χρησιμότητας (ή μάλλον της χρηστικότητας) της «ανθρωπιστικής πανεπιστημιακής «παιδείας», λόγω του ότι η τελευταία συνήθως δεν εξυπηρετεί την επίκαιρη (ή επικαιρική) απαίτηση για χρηστική γνώση

72. Δεδομένου ότι οι προτεραιότητες όχι μόνο έχουν τεθεί αλλά και διακοινωθεί. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις Κάννες τον Ιούνιο του 1995 αποφάσισε ότι «η κατάρτιση και οι σύστοιχες με αυτήν (εκπαιδευτικές) πολιτικές, που είναι θεμελιώδεις για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας, οφείλουν να ενισχυθούν: ειδικά η συνεχιζόμενη κατάρτιση (continuing training)» (όπως παρατίθεται στο White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 1).

73. Το Υπόμνημα αυτό υποβλήθηκε από την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στο Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας το Νοέμβριο του 1991.

74. Γετίμης Π., ό.π. (σημ. 66), σελ. 3.

75. Ας μην ξεχνάμε ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση εντάσσεται επίσημα, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80, και η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με σχετική απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου. Βλ. σχετικά Δαμανάκης Μ., «Η εκπαίδευση στην «Ενωμένη» Ευρώπη», στο *Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 31-32, Ιούλης-Δεκέμβρης 1993, σελ. 36.

76. Ε. Ο. Κ., *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*, Μάαστριχτ, Φεβρουάριος 1992.

77. Βλ. IRDAC, Ελλείψεις τεχνικών ικανοτήτων στην Ευρώπη-Άποψη IRDAC, Βρυξέλλες, ΕΕΚ, 1990 αλλά και Σύνοδος των Πρυτάνεων, Απόφαση σχετικά με το υπόμνημα της επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, όπως δημοσιεύεται στο: Σύνοδος Πρυτάνεων και Προέδρων Δ. Ε. των Ελληνικών Πανεπιστημίων- επιτροπή Ευρωπαϊκών Υποθέσεων, *Τα ελληνικά πανεπιστήμια στην Ευρώπη του 2000*, Αθήνα, 1992, σελ. 11.

και εξειδίκευση. Συμβολικό παράδειγμα αυτής της μετατόπισης αποτελεί το γεγονός ότι ενώ ο όρος Πανεπιστήμιο (με την κλασική του έννοια) αναφέρεται 19 φορές στη διοέλιδη *Magna Charta* των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων της 18ης Σεπτεμβρίου του 1988⁷⁸, τρία χρόνια μετά ο όρος αυτός σχεδόν εκλείπει από το Υπόμνημα της ΕΕΚ για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το προαναφερθέν αίτημα για «χρηστική και εφαρμοσμένη γνώση», αλλά και η συνάδουσα αμφισβήτηση του ρόλου των «θεωρητικών επιστημών» δείχνουν να προκύπτουν από το γεγονός (ή καλύτερα την αντίληψη) ότι η αγορά είναι ένα αυτο-ποιητικό σύστημα⁷⁹, του οποίου ο βασικός κοινωνικός κώδικας είναι μάλλον ένα μανιχαϊστικό πλαίσιο του τύπου «κέρδος/απώλεια» παρά ένα ολοκληρωμένο και συγκροτημένο σύστημα αξιών. Σε κάθε περίπτωση «αυτό το είδος της ευελιξίας και η μονόπλευρη προσαρμογή στις οικονομικές ανάγκες έχουν ως δυνητικό αποτέλεσμα τη μετατροπή του πανεπιστημίου σε μια επαγγελματική σχολή, αυξημένων standards⁸⁰. Αν επικρατήσει μια τέτοια ακραία εκδοχή ευελιξίας, οι πανεπιστημιακές σπουδές σε Φιλοσοφία, Ιστορία, Θεολογία και ακόμη στην Κοινωνιολογία ή τις Κοινωνικές Επιστήμες βαθμιαία ενδέχεται να πέσουν σε αχρησία⁸¹. Πόσο μάλλον όταν όλα αυτά τεκταίνονται υπό τη διαρκή επίκληση της ανάγκης για άμεση ίδρυση «συνεταιρισμών ανάμεσα στις εταιρείες και (ειδικά τα ανώτατα) εκπαιδευτικά ιδρύματα⁸², χωρίς (εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων) να διευκρινίζεται υπό ποιες συνθήκες μπορεί να λάβει χώρα μια τέτοια συνεργασία ούτε ποιος θα είναι ο ρόλος κάθε εταιρού και ποιο το περιεχόμενο της συνεργασίας. Αρκεί η συνήθης προειδοποίηση ότι καλό είναι «στα πλαίσια μιας τέτοιας συνεργασίας να γίνονται δεκτές οι επιχειρήσεις σαν πλήρεις εταίροι στην εκπαιδευτική διαδικασία». Χωρίς να αμφισβητούμε το ρόλο των εταιρειών ως αραγωγών γνώσης (και δη εφαρμοσμένης γνώ-

78. Όπου επιβεβαιώνεται ότι η «ομόθυμη, πιστοποιημένη και ελεύθερα διακηρυγμένη βούληση των Πανεπιστημίων» είναι «η διδασκαλία και η έρευνα μέσα στα Πανεπιστήμια να είναι αδιαχώριστες, ώστε η παρεχόμενη μάθηση να συμβαδίζει με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες, με τις απαιτήσεις της κοινωνίας και με την πρόοδο της επιστημονικής γνώσεως», διευκρινίζοντας ότι «το πανεπιστήμιο αποτελεί τον θεματοφύλακα της ευρωπαϊκής ανθρωπιστικής παραδόσεως» (*Magna Charta* των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων, Μπολόνια 18 Σεπτεμβρίου 1988, όπως δημοσιεύεται στο Σύνοδος Πρυτάνεων και Προέδρων Δ. Ε. των Ελληνικών Πανεπιστημίων, ό.π. (σημ. 77, σελ. 82).

79. Για την έννοια «αυτοποιητικό σύστημα» βλ. αναλυτικότερα Luhman N., *Social systems*, Stanford, Stanford Un. Press, 1995.

80. Ερμηνευτικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι ο όρος «ανώτατη εκπαίδευση» («higher education») έχει αρχίσει διεθνώς να υποχωρεί βαθμιαία «και να παραχωρεί τη θέση του στον όρο "τριτοβάθμια εκπαίδευση" ("tertiary education")..... Πρόκειται προφανώς για μια εξέλιξη ιστορικής σημασίας για τα εκπαιδευτικά πράγματα, η οποία επιβάλλεται ακριβώς από τις νέες αντιλήψεις περί της Κοινωνίας της Γνώσης και της Διά Βίου Εκπαίδευσης και η οποία ουσιαστικά υποδηλώνει ότι, στις νέες συνθήκες, τα πανεπιστήμια έχουν χάσει πλέον το μονοπώλιο του σχετικού εκπαιδευτικού χώρου» {ΔΠΘ, Το πρόγραμμα I.M.H.E. (Institutional Management in Higher Education) του ΟΟΣΑ στην νέα περίοδο λειτουργίας του από το 1997 έως 2001 (Έκθεση του Εθνικού Αντιπροσώπου Διονύση Κλάδη), Αλεξανδρούπολη, ΔΠΘ, Νοέμβριος 1996, σελ. 3}.

81. Γετίμης Π., ό.π. (σημ. 66), σελ. 3.

82. White Paper, ό.π., (σημ. 43), σελ. 21.

σης), πρέπει να τονίσουμε ακόμη μια φορά ότι τέτοια συνεργασία χωρίς ρυθμιστικούς μηχανισμούς και σαφή όρια μπορεί εύκολα να μετατρέψει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε λειτουργικές προεκτάσεις των εταιρειών λόγω του ότι οι εταιρείες έχουν την οικονομική δυνατότητα να επιβάλλουν τις κατευθυντήριες γραμμές τους και τις ερευνητικές προτεραιότητές τους⁸³.

IV) Η αντίληψη περί «τέλους του Διαλόγου επί των αρχών/προτεραιοτήτων για την εκπαίδευση»⁸⁴ σχετίζεται άμεσα και αναπόφευκτα με τις προαναφερθείσες αντιλήψεις. Χαρακτηριστική είναι η σχετική απόφαση της Λευκής Βίβλου: «οι περισσότερες από τις... συζητήσεις που αφορούν την οργάνωση των μορφωτικών και εκπαιδευτικών συστημάτων-συμπεριλαμβανομένων και των συζητήσεων αναφορικά με το περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές μεθόδους τώρα φαίνονται να έχουν φτάσει σε ένα τέλος»⁸⁵. Είναι μια προφανής εκδοχή των (ευρύτατα διαδεδομένων) απόψεων περί τέλους των ιδεολογιών και της Ιστορίας⁸⁶, οι οποίες γίνονται όλο και περισσότερο δημοφιλείς μέσα στο νεο-φιλελεύθερο πρότυπο. Όμως το προαναγγελθέν «τέλος του διαλόγου περί αρχών και ιδεών στην εκπαίδευση» πόρρω απέχει από το να είναι ρεαλιστικό. Στην πραγματικότητα οι διαφορές, οι αντιθέσεις, οι συγκρούσεις, οι εναλλακτικές προτάσεις, οι ανασχές και οι παλινωδίες που προκύπτουν από τη θεωρητικοποίηση της αμηχανίας μπροστά στα νέα δεδομένα και τελικά ο ίδιος ο Διάλογος περί αρχών, προταγμάτων και ιδεών στην εκπαίδευση (ελάχιστο μέρος του οποίου αποτελεί και η παρούσα μελέτη) ακυρώνουν την υπόθεση ενός συναινετικού τέλους. Ενδεικτικό του ισχυρισμού μας είναι το χάσμα ανάμεσα στα κύρια εκπαιδευτικά παραδείγματα-προσεγγίσεις (συγκεκριμένα ανάμεσα στις φιλελεύθερες, τις νεομαρξιστικές, τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας και τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις), ειδικά σε ό,τι αφορά θέματα όπως οι θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης, η σχέση Κράτους-Εκπαίδευσης-Κοινωνίας, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και η (ετεροβαρής) σχέση της με την κοινωνική δικαιοσύνη, το ζήτημα της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών συστημάτων και λειτουργιών, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η κοινωνική αλλαγή⁸⁷. Κατ' ουσίαν, η κανονιστική θέση της Κομισιόν δείχνει να μετατρέπει μια αποσκοπούσα συναίνεση σε μια δια-

83. Βλ. και Πυργιωτάκης Ι., «Πανεπιστήμιο και Ιδεολογία της Αγοράς», στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Τομέας Φιλοσοφίας, *Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ. 55-66.

84. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 23.

85. Στο ίδιο.

86. Σύμφωνα με το βασικό εισηγητή της θεωρίας περί τέλους των ιδεολογιών και της ιστορίας, Francis Fukuyama, η καπιταλιστική εκδοχή της Δημοκρατίας είναι η καταληκτική εκδοχή της Δημοκρατίας και αυτό επιφέρει αναπόφευκτα το τέλος της Ιστορίας με την κατάρρευση μιας συγκεκριμένης μορφής ανάπτυξης (καπιταλισμός δυτικού τύπου). Βλ. Fukuyama F., *The end of History and the last man*, N.Y., 1992.

87. Για μια αναλυτική ταξινόμηση αυτών των παραδειγμάτων βλ. και Ζαμπέτα Ε., *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1994, σσ. 25-103.

γνωσμένη πραγματικότητα. Η επίκληση του τέλους συμβολοποιεί τη συναίνεση. Κοινοτολογίς κατασκευάζει μια μορφή συναίνεσης εδραζόμενη σε μια τεολογική-εσχατολογική θεώρηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέτοιους είδους εκφάνσεις της «Πολιτικής Θεολογίας» δεν είναι ασυνήθιστες, όπου και όταν επιχειρείται η άρθρωση ενός νομιμοποιητικού Λόγου⁸⁸. Ενός Λόγου που, όπως ο εξεταζόμενος, συχνότατα επιχειρεί να καταστήσει το επερχόμενο αναπόφευκτο και ως τέτοιο δυνητικά τετελεσμένο, καθαίροντάς το από «ταπεινές» σκοπιμότητες. Αποϊδεολογικοποιώντας το, δηλαδή.

Υ) Άμεσα σχετιζόμενη με την προαναφερθείσα υπό κατασκευήν αναπαράσταση της συναίνεσης αποτελεί η στάση των θεσμικών κειμένων στο ζήτημα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Συχνά αποτελούν εστιακό σημείο του Λόγου και προτείνονται μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Όμως αυτό δεν αίρει το γεγονός ότι η έμφαση δίδεται στη θεωρούμενη ως εξακολουθητικά και επίμονα «χαίνουσα πληγή» της ανισότητας κατά φύλο (sex inequality). Αυτή η (όχι αναίτια⁸⁹) εμμονή φαίνεται σε κάποιες περιπτώσεις να οδηγεί στην απίσχανση του ενδιαφέροντος για τις λοιπές εκδοχές ανισότητας⁹⁰ και κυρίως στην «παράλειψη» σοβαρών αναφορών στο ζήτημα των νέων μορφών ανισότητας (που αποτελούν λανθάνουσες συμπαραδηλώσεις της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφόρησης⁹¹). Κι αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην (όχι πάντα) σιωπηρή παραδοχή της ανάγκης να δημιουργηθεί μια καινούρια ελίτ (μια μεταμοντέρνα τεχνολογική-τεχνοκρατική μπουρζουαζία), η οποία άλλωστε «θεωρείται απαραίτητη για την τεχνολογική πρόοδο»⁹². Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώνεται και στο μελετούμενο προγραμματικό λόγο η τάση να υποκαθίσταται

88. Βλ. σχετικά και Popkewitz T. S., «Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest», στο *Educational Theory*, Winter 1988, vol. 38, no. 1, σσ. 78 & 83.

89. Καθώς βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι όσο πιο ηλικιωμένη είναι μια γυναίκα στην Ευρώπη τόσο αυξάνουν οι πιθανότητες να μειονεκτεί οικονομικά (πράγμα που διαπιστώθηκε από το Πρόγραμμα για τη Φτώχεια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής-βλ. και Social Policy Rerearch Unit, *Informal care in Europe. Proceedings of a conference held in York, York, The University of York*, σ. 133).

90. Χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει ότι λείπουν εκείνα τα κείμενα και οι δράσεις που εστιάζονται στις «λοιπές» μορφές ανισότητας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη δράση του European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, το οποίο έχει παράγει σημαντικές μελέτες που αφορούν στην Ελλάδα (βλ. ενδεικτικά "Family Care of the Older Elderly Greece"-Working Paper no: WP/93/16/EN).

91. Είναι χαρακτηριστικό ότι στα Έντυπα Υποβολής Αιτήσεων για Σχέδια Διακρατικής Συνεργασίας, η προώθηση της ισότητας ευκαιριών (στην οποία υποχρεούνται να συμβάλουν τα υποβληθέντα Σχέδια) συγκεκριμενοποιείται μόνο στην κατά φύλο ανισότητα (sex inequality), ενώ όλες οι λοιπές περιπτώσεις ανισοτήτων συνοψίζονται στη θεματική κατηγορία «μειονεκτήματα». Καμιά αναφορά δεν γίνεται στις νέες μορφές ανισοτήτων. Βλ. ενδεικτικά Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ-Έντυπο Υποβολής Αιτήσεων για Σχέδια Διακρατικής Συνεργασίας, Έκδοση 1.0, Ιούλιος 1995, σσ. CP-5, CP-7, CP-8 κ. έ.).

92. Παπαϊωάννου Σ., *ό.π.* (σημ. 54), σελ. 53.

το κράτος πρόνοιας «από νέες αποκεντρωμένες και αποσπασματικές ρυθμίσεις, οι οποίες οδηγούν στη "βελτιστοποίηση" των παραγωγικών συστημάτων και στη μείωση του κόστους του ανθρώπινου παράγοντα»⁹³.

VI) Δεν είναι λίγες οι φορές που ο Προγραμματικός Λόγος εγκυσιώνεται σε χρηστικές ταυτολογίες. Η υιοθέτηση ταυτιστικών λογικών αποτελεί πάντα τη βασιλική οδό για τη δόμηση καθεστώτων αληθείας. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την περίπτωση μας:

α) Συχνότατα εντοπίζει κανείς κοινές αναφορές «στις ανάγκες (και ενδιαφέροντα) του ατόμου, της επιχείρησης και της βιομηχανίας»⁹⁴ (ωσάν να επρόκειτο για «ταυτές» ανάγκες) και την ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική που καλύπτει «εκ τους σύγγενους αυτές τις ανάγκες»⁹⁵. Το γεγονός ότι συχνά οι τρόποι μαζικής παραγωγής δρουν εναντιωματικά στην αυτοπραγμάτωση και την ατομική δραστηριοποίηση⁹⁶ καταδεικνύει την αντίφαση που υπάρχει σε αυτήν τη συλλογιστική. Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμη μια αναλυτικότερη αναφορά σε ένα μεταμοντέρνο «παράδοξο» κατά την Κομισιόν: «Οι αυξανόμενες ανησυχίες αποτελούν ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του τέλους αυτού του αιώνα. Παραδόξως ενώ η επιστήμη κάνει σημαντική πρόοδο... αυτή η πρόοδος για πολλούς ανθρώπους συνδυάζεται με μια αίσθηση φόβου, που μπορεί να παραλληλιστεί με τη μετάβαση από το Μεσαίωνα στην Αναγέννηση. Προφανώς αυτή η ανησυχία είναι ένα εμπόδιο προς την επιζητούμενη συστηματική ισορροπία».⁹⁷ Πρόκειται, όμως, όντως για έναν «παράδοξο» φόβο; Η ανακλαστική αντίδραση κατηγοριών-ομάδων εργαζομένων και πολιτών έναντι των εξελίξεων στα πεδία της τεχνολογίας και της επιστήμης παραπέμπει πράγματι σε ένα «μεσαιωνικού» τύπου φόβο για την πρόοδο; Στην πραγματικότητα, οι αλλαγές στην παραγωγική διαδικασία εκλαμβάνονται συχνά από τους εργαζόμενους ως μια ανομική ένταση (εξωγενούς προέλευσης) στο εθιμικό τους δίκαιο και τοιοιτοτρόπως θεωρούνται ως δυνητική καταπάτηση των ιδιοκατάκτητων δικαιωμάτων τους. Αναπόφευκτα, λοιπόν, εκτιμούν ότι είναι υποχρεωμένοι να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι τέτοιες εξελίξεις ευνοούν ακραίες συμπεριφορές, που (δυνητικά) μετεωρίζονται ανάμεσα στην συλλογική αντίσταση⁹⁸ και στην απόλυ-

93. Χτούρης Σ., *ό.π.* (σημ. 36), σελ. 17.

94. White Paper, *ό.π.* (σημ. 3), σελ. 23.

95. Στο ίδιο.

96. Βλ. Offe Cl.- Preuss U. K., «Democratic Institutions and Moral Resources», στο D. Held (ed.), *Political Theory Today*, Cambridge, Polity Press, 1995, σελ. 143.

97. Η εν λόγω ισορροπία αποτελεί θεμελιώδη στόχευση του νεο-φιλελεύθερου παραδείγματος. Βλ. αναλυτικότερα Foster P. J., «Education and social differentiation in lesser developed countries», στο *Comparative Education Review*, vol. 21, no. 2/3, June-October 1987, σελ. 217.

98. Ας θυμηθούμε τη βίαιη εξέγερση των αστέγων και ανέργων στη Γαλλία το 1999 και των ανέργων-απολυθέντων της Daewoo στην Κορέα το 2001.

τη προσαρμογή-«υποταγή στα νέα δεδομένα»⁹⁹. Από την άλλη πλευρά, οι νέες τεχνολογίες και οι επιστημονικές εξελίξεις, που λαμβάνουν χώρα στο συγκείμενο των μεταβιομηχανικών κοινωνιών, δημιουργούν συνθήκες έλλειψης χώρου, μείωσης χρόνου και (λιγότερο ή περισσότερο) «βίαιου» μετασχηματισμού της έννοιας του «τόπου εργασίας (working place)»¹⁰⁰, σύμφωνα με τον Jeremy Rifkin¹⁰¹. Στα πλαίσια της ποιτικής αυτής αλλαγής εντοπίζεται διεθνώς μια σημαντική αύξηση ψυχικών παθήσεων και ασθενειών, όπως και η τάση μεγιστοποίησης της έντασης και του άγχους¹⁰². Στη δυσοίωση αυτή εξέλιξη συντείνει και το γεγονός ότι η κατίσχυση του «τεχνολογικού πολιτισμού» φαίνεται συχνά να οδηγεί στη δόμηση ενός μεταμοντέρνου πανοπτικού¹⁰³ (π.χ. περίπτωση της συνθήκης του Senghen). Όλα τα προαναφερθέντα επηρεάζουν τη διαμορφούμενη κοινωνία, ή μάλλον (ακριβέστερα) το συλλογικό ασυνείδητο των ενοίκων της. Συμπερασματικά, το προαναφερθέν «παράδοξο» καθίσταται ερμηνεύσιμο και έτσι παύει να είναι παράδοξο, ενώ η δυναμική του μπορεί να αποδομήσει την «προώθηση της επιστημονικής και τεχνικής κουλτούρας»¹⁰⁴, τουλάχιστον με τον τρόπο που η Κομισιόν φαίνεται να την αντιλαμβάνεται.

β) Η διεθνοποίηση-παγκοσμιοποίηση κρίνεται ότι απαιτεί τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών των κρατών-μελών, ενώ αναμένεται να συμβάλει στη «βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσω μιας πιο αποτελεσματικής διανομής των πόρων διεθνώς»¹⁰⁵. Αναρωτιέται κανείς πώς μια τέτοια βασική (για τη μελετούμενη ρητορική) διαπίστωση συνάδει με την πιστοποιημένη συγκέντρωση κεφαλαίου σε όλο και λιγότερα «χέρια», λόγω της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Πάνω από το 78% της παγκόσμιας παραγωγής, σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας, παράγεται σε χώρες του Βορρά, όπου ζει μόνο το 15% του πληθυσμού¹⁰⁶. Και το 75% των παγκόσμιων εξαγωγών προέρχεται από τις ίδιες χώρες.

Καταληκτικά: Η επίκληση του δημόσιου συμφέροντος μπορεί να αποτελεί, παλαιόθεν, γενεσιουργό σχήμα συναινέσεων και νομιμοποίησης στρατηγικών επιλογών.

99. Βλ. σχετικά την «κλασική» μελέτη του B. Moore, *Injustice. The social base of obedience and revolt*, New York, 1974.

100. Προφανώς λόγω της «καινοφανούς κατανόησης της έννοιας του χρόνου και της προκλητικής νέας αντίληψης του χώρου» (Alheit P., «Research and innovation in Contemporary Adult Education», στο S. Papaioannou-P. Alheit-J. F. Lauridsen-H. Salling Olesen, *Community, Education and Social Change*, Roskilde, RUC, 1996, σελ. 46).

101. Rifkin J., ό.π. (σημ. 55).

102. Για τη μεταμοντέρνα εκδοχή αλλοτρίωσης βλ. αναλυτικότερα Κοτζιάς Ν., *Ασυνείδητο και ενστικτώδες*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Λιβάνης, 1986.

103. Για την έννοια του πανοπτισμού στις σύγχρονες κοινωνίες βλ. Foucault M. (μετ. Κ. Χατζηδημού-Ι. Ράλλη), *Επιτήρηση και τιμωρία*, Αθήνα, Ράππα, 1989, σελ. 184.

104. *European Commission*, White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 8.

105. Στο ίδιο, σελ. 7.

106. Βλ. World Bank, *World Development Report 1994*, New York, Oxford Un. Press, 1994 πίνακες 1 και 3.

Και ως τέτοια είναι δόκιμη σε δεοντολογικό επίπεδο και ενδεχομένως ευφυής. Δεν σημαίνει, όμως, ότι κατά κανόνα αρδεύεται από την πραγματικότητα και εδράζεται στο οντολογικό επίπεδο. Και κατά κανένα τρόπο δεν συνεπάγεται ότι είναι και ιδεολογικά ουδέτερη ή αθώα. Το να υποχρεώνεις σε σημασιολογική συνοίκηση τα συμπερόντα του ατόμου με αυτά των επιχειρήσεων, ή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με αυτά των βιομηχανιών αποτελεί μια ξεκάθαρη ιδεολογική επιλογή με προφανή πολιτική σκοπιμότητα. Κι αυτό γιατί η επιλογή συγκεκριμένων ιδεολογικών κατευθύνσεων ή μάλλον προταγμάτων, που εκκινούν από συγκεκριμένες ιδεολογικές αφετηρίες (στις οποίες αναφερόμαστε αναλυτικότερα αμέσως παρακάτω), συνάδει με ένα συγκεκριμένο μορφότυπο πολίτη. Πρόκειται για το μορφότυπο-μοντέλο εκείνο που κατ'εξοχήν συνάπτεται με τις ενταξιακές της Ε.Ε. για τη μεταμοντέρνα κοινωνία: δηλαδή το μορφότυπο του *homo economicus-homo technologicus*.

VII) Πολλά από τα κείμενα-τεκμήρια, στα οποία βασίστηκε η παρούσα μελέτη, εδράζονται στις θεμελιώδεις αρχές του νεοφιλελευθερισμού¹⁰⁷. Στην πραγματικότητα συνιστούν το αποτέλεσμα της σύνθεσης μιας νεωτερικής εκδοχής της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου με το νεο-φιλελεύθερο παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενδεικτική είναι η παρουσία (σε αξιοσημείωτη συχνότητα μάλιστα) όρων όπως «άυλη επένδυση» και «άντληση του καλύτερου από τις δυνάμεις μας» που προέρχονται κατευθείαν από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου¹⁰⁸. Επίσης χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το, κατά κοινή παραδοχή, εμβληματικό κείμενο της Ε.Ε. για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση (η Λευκή Βίβλος, δηλαδή), εκκινεί διακοινώνοντας τις καταλυτικές επιρροές του από την αντίστοιχη Λευκή Βίβλο για την «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και Απασχόληση»¹⁰⁹. Η τελευταία βασίζεται στο καπιταλιστικό μοντέλο ανάπτυξης, που δίνει έμφαση στην παντί τρόπο «εξυπηρέτηση» της οικονομίας της αγοράς. Το προαναφερθέν μοντέλο ανάπτυξης και (γενικότερα) το νεο-φιλελεύθερο παράδειγμα διαθέτει, αναμφίλεκτως, ορισμένα στρατηγικά πλεονεκτήματα αναφορικά με την οικονομική ανάπτυξη, την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα. Παράλληλα, όμως, εμφανίζει και ένα βασικό μειονέκτημα. Το τελευταίο απορρέει από το γεγονός ότι το εν λόγω παράδειγμα θεωρεί την ανάπτυξη σαν κάτι δεδομένο, που αυτόματα εξασφαλίζει όλες τις απαιτούμενες θέσεις εργασίας. Η πραγματικότητα δείχνει απολύτως διαφορετική. Όπως τονίζει ο *Jeremy Rifkin*, η εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας δεν εξαρτάται πλέον από τις ικανότητες του ερ-

107. Στην πραγματικότητα ολόκληρη η Ευρωπαϊκή Ένωση δείχνει να είναι ένα «προϊόν» του μονεταρισμού και του νεο-φιλελευθερισμού (βλ. Buchberger F., *Openning lecturer in the settings of the 4th EDIT Conference*, Barcelona, March 1997).

108. Το ανθρώπινο κεφάλαιο, ειρήσθω εν παρόδω, δείχνει να ανάγεται τελικά σε σημαίνον δείκτη παραγωγικότητας.

109. Βλ., *White Paper*, ό.π. (σημ. 3), σελ. 1. Κοινός τόπος και των δυο κειμένων (Λευκών Βιβλίων) είναι ότι «η επένδυση στη γνώση παίζει έναν αποφασιστικό ρόλο στην απασχόληση, την ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή» (στο ίδιο, σελ. 1).

γαζομένου, από τις δεξιότητες, το ταλέντο, τη γνώση και τη δημιουργικότητά του, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις επιχειρήσεις και τους επαγγελματικούς τομείς που διέρχονται κρίση. Επί πλέον, σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν, εφόσον ένας εργαζόμενος τεθεί εκτός παραγωγικής διαδικασίας (ακόμα και αν δεν ευθύνεται καθόλου γι' αυτό), θα χάσει τη δυνατότητα να επιστρέψει μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τη σοβαρότερη τεκμηρίωση αυτών των δυσοίωνων (για το παράδειγμα ανάπτυξης, που εμφορεί την «εκπαιδευτική πρόταση της Ε.Ε.) ισχυρισμών, παρέχει η πολυσυζητημένη ανάλυση του Thurow για «το πώς σήμερα οι οικονομικές δυνάμεις διαμορφώνουν τον κόσμο του αύριο». Στα πλαίσια αυτής της μελέτης ο Thurow αποδεικνύει ότι ούτε μια καινούρια θέση εργασίας δεν δημιουργήθηκε στην Ευρώπη (αθροιστικά) κατά την περίοδο 1975-1995¹¹⁰. Κι αυτό έρχεται σε άμεση αντίθεση με έναν εκ των πλέον σημαινόντων ισχυρισμών της Ε.Ε. Αναφερόμαστε στην απόφαση της Κομισιόν, σύμφωνα με την οποία δεν έχει κατά κανένα τρόπο καταδειχθεί ότι οι νέες τεχνολογίες μειώνουν τα επίπεδα απασχόλησης¹¹¹. Αν, όντως, η Κομισιόν είχε δίκιο, η συζήτηση για τις «επιπτώσεις της κοινωνίας της πληροφόρησης» όφειλε να περιοριστεί σε μερικές δευτερευούσας σημασίας (και μάλλον ηθικού χαρακτήρα) κριτικές επισημάνσεις. Υπάρχουν, όμως, μια σειρά από γεγονότα που τη διαψεύδουν. Για παράδειγμα, μερικές από τις μεγαλύτερες ιαπωνικές βιομηχανίες αυτοκινήτων χρησιμοποιούν πλέον ρομπότ για περισσότερο από το 85% της διαδικασίας παραγωγής των μηχανικών τμημάτων του αυτοκινήτου. Η επέκταση της «κατ' οίκον τραπεζικής εξυπηρέτησης» ή η ύπαρξη πλήρως αυτοματοποιημένων υπο-καταστημάτων (φυσική εξέλιξη των ΑΤΜ), στα οποία οι πελάτες εξυπηρετούνται αποκλειστικά από ηλεκτρονικές μηχανές πώλησης στις Η.Π.Α. και την Ιαπωνία είναι μόνο δύο από τις πολυάριθμες σχετικές εξελίξεις, που μας υποχρεώνουν να αποδεχούμε τους σχετικούς ισχυρισμούς του J. Rifkin και των λοιπών «κριτικών» μελετητών της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφόρησης». Σύμφωνα με τους τελευταίους, «ο σιδηρούς νόμος της τεχνολογικής επανάστασης, κατά τον οποίο αλλαγές στην τεχνολογική βάση της κοινωνίας (εν συνόλω) καταστρέφουν περισσότερες θέσεις εργασίας από αυτές που δημιουργούν, διέπει σήμερα περισσότερο από ποτέ τις εξελίξεις»¹¹². Τέτοιες διαπιστώσεις δείχνουν να βρίσκονται εγγύτερα στην πραγματικότητα από τις απόψεις της Κομισιόν, οι οποίες κατατείνουν στο ότι «μερικές τεχνολογικά προηγμένες χώρες έχουν δημιουργήσει γύρω από τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την πληροφόρηση, έναν αριθμό θέσεων εργασίας που μπορεί να συγκριθεί και σε μερικές περιπτώσεις να είναι υψηλότερος από τις αντίστοιχες που χάνονται σε άλλα πεδία»¹¹³.

110. Βλ. Thurow L., *The future of capitalism. How Today's Economic Forces shape Tomorrow's World*, New York, Morrow, 1996, σσ. 55-62.

111. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σσ. 4-5.

112. Rifkin J., ό.π. (σημ. 55).

113. White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 6.

6. Τελικά Συμπεράσματα - προβληματισμοί

«Οι Λόγοι (*discourses*) είναι πρακτικές που συστηματικά διαμορφώνουν τα αντικείμενα για τα οποία μιλούν.....Οι Λόγοι δεν είναι περί των αντικειμένων. Δεν τα προσδιορίζουν. Τα συνθέτουν και, κάνοντας αυτό, καθαγιάζουν την αποκάλυψή τους»¹¹⁴

(M. Foucault)

Τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν, στα πλαίσια της ερευνητικής μας ενασχόλησης με τον Προγραμματικό Λόγο και την Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση μέσα από συγκεκριμένα θεσμικά κείμενα είναι:

- Έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης, στην εγκαθίδρυση μιας νέας «μαθησιακής σχέσης» (*learning relation*), στην ενίσχυση του δημιουργικού ρόλου της μάθησης από απόσταση (*distance learning*) και των πολυμέσων (*multimedia*), στην περαιτέρω εμπλοκή των επιχειρήσεων στη διαδικασία της κατάρτισης αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία (εδικά σε ό,τι αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση). Είναι εμφανές ότι υιοθετούνται πρακτικές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ. Ο. Π.), όπως αυτές καθορίζονται από το αμερικάνικο General Accounting Office¹¹⁵ (διαρκής και πολυεπίπεδη αξιολόγηση, επανενεργοποίηση, ομαδική επίλυση προβλήματος και διεξαγωγή των διαδικασιών, κινητοποίηση και συνεισφορά όλων των εμπλεκόμενων φορέων –*stakeholders*–, αντίληψη περί «πελατών» του εκπαιδευτικού οργανισμού, συνεχής εκπαίδευση εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και «δημιουργία μακροπρόθεσμων συνεργασιών με άλλους οργανισμούς όπως άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, επιχειρήσεις, μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς κ λπ.»)¹¹⁶. Ο βελτιωτικός χαρακτήρας σε επίπεδο δεικτών αυτών των πρακτικών δεν αμφισβητείται¹¹⁷. Ελέγχονται, όμως, για έλλειψη κοινωνικής μέριμνας και επαρκούς αντιμετώπισης ζητημάτων όπως οι ανισότητες, αλλά

114. Foucault M., *Η τάξη του Λόγου*, Αθήνα, Ηριδανός, 1970, σελ. 23.

115. General Accounting Office, *management practices: U. S. companies improve performance through quality efforts*, Washington D.C., 1991 αλλά και Chen M., *Managing for quality and productivity*, San Diego CA, San Diego State University, 1992.

116. Βλ. και Kriemadis Th., «Total Quality management (TQM) values and concepts applied in the management of educational organizations for the enhancement of their quality and productivity», στο *The Athens Journal of Education*, vol. 1, issue 1, October 1997, σελ. 57.

117. Στην περίπτωση μας μάλιστα συνδέεται με τη διακοινωμένη πρόθεση ανάπτυξης μιας «ικανότητας παρακολούθησης της εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων και αναγκών στην Ευρώπη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή-Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεότητα, οι αριθμοί-κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, 1996, σελ. 1), μέσω μιας διαρκούς πληροφόρησης που συνδυάζει αριθμητικά δεδομένα (ποσοτικούς δείκτες) αλλά και αναλύσεις συστημάτων (ποιοτικά δεδομένα, άμεσα όμως συναρτημένα με τους ποσοτικούς δείκτες).

- και για τη μεταβίβαση-μετατόπιση ευθυνών από το σύστημα στο άτομο¹¹⁸.
- Προβάλλεται μια «νέα» ατομικότητα, η οποία καθιστά το άτομο κύριο υπεύθυνο για την εκπαίδευση και κατάρτισή του (απαλύνοντας τυχόν ευθύνες συλλογικών οργάνων και θεσμών, όπως το σχολείο αλλά και ευθύνες του συγκεκριμένου μοντέλου ανάπτυξης το οποίο κατά μείζονα λόγο έχει υιοθετηθεί στους κόλπους της Ε.Ε., δηλαδή του growth economy). Στην εννοιολόγηση της γνώσης, κυρίαρχη δείχνει να είναι η «τεχνική-τεχνολογική» διάσταση, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στο γνωστικό τομέα, συχνά εις βάρος άλλων τομέων (όπως ο συναισθηματικός ή ο ψυχοκινητικός). Τονίζεται (συχνά υπέρ του δέοντος) η εξωτερική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το τελευταίο καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες της αγοράς και να εμπλακεί εντονότερα στη διαδικασία της κατάρτισης, ώστε να συμβάλει στην επίτευξη μιας, τρόπον τινά, «συστημικής ισορροπίας» ανάμεσα στην οικονομία και το σύστημα εκπαίδευσης - κατάρτισης. Αντίστοιχη έμφαση δεν φαίνεται να δίδεται σε άλλες λειτουργίες της εκπαίδευσης, ούτε και σε ζέοντα ζητήματα όπως η ύπαρξη μιας σειράς ανισοτήτων που αναδεικνύονται από την επί παντός κατίσχυση των νέων τεχνολογιών¹¹⁹.
 - Η προαναφερθείσα ισορροπία και όχι η οποιαδήποτε κοινωνική αλλαγή δείχνει να θεωρείται ο βασικός στόχος μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ρόλος του Πανεπιστημίου θεωρείται ότι οφείλει να αλλάξει, «αφήνοντας», όπως ήδη αναφέραμε, περισσότερο χώρο για τη συνεργασία με τις «επιχειρήσεις» και γενικότερα την αγορά¹²⁰. Προκειμένου να νομιμοποιηθούν παρόμοιες (προτεινόμενες) μεταρρυθμίσεις ή διαρρυθμίσεις, οι συντάκτες σημαντικών θεσμικών κειμένων υιοθετούν (όχι σπάνια) μια ταυτιστική λογική που «εξισώνει» (επί παραδείγματι) την ικανοποίηση των αναγκών των επιχειρήσεων και της βιομηχανίας με την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ατόμου, ενώ θεωρεί την ποσοτική εκδοχή ανάπτυξης (growth development) ως *conditio sine qua non* για την ομαλή πραγμάτωση της «κοινωνίας της γνώσης» εν αρμονία με την οικονομία της αγοράς.

Καταληκτικά: Ο προγραμματικός λόγος της Ε.Ε. για την εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί κατά κανένα τρόπο ένα παγιωμένο και εντελώς συγκροτημένο σώμα θέσεων, προτάσεων και προταγμάτων. Σε αυτόν εγγράφονται διαφορετικές θεωρήσεις κάποιων ζητημάτων και ανακλώνται όχι σπάνια διαφορετικές προσλήψεις και

118. Όσο κι αν οι θιασώτες αυτού του μοντέλου για την εκπαίδευση αρνούνται ένα τέτοιο ενδεχόμενο (βλ. και Scholtes P. R., *The team handbook: How to use teams to improve quality*, Madison, WI: Joiner associates, 1988).

119. Καθώς, όπως ήδη αναφέραμε, το ενδιαφέρον, σε ό,τι αφορά τις ανισότητες, δείχνει να εστιάζεται κυρίως στις ανισότητες λόγω φύλου.

120. Γι' αυτές τις εξελίξεις βλ. και Πυργιωτάκης Ι., *ό.π.* (σημ. 83).

αναπαραστάσεις αυτού που σημαίνεται. Μια τέτοια διαφορετικότητα εκκινεί και από κάποιας μορφής ετερογένεια στις ιδεολογικές προβολές. Όμως όλα αυτά δεν αίρουν τη διαπίστωση ότι ανάμεσα στο διακύβευμα που είναι η εκπαίδευση, το πρόταγμα που είναι η συναρμογή της με τις ανάγκες της αγοράς και ειδικότερα ενός συγκεκριμένου μοντέλου ανάπτυξης (ήτοι της *growth economy*) μεσολαβούν πολύ συγκεκριμένα μέσα. Είσοδος νέων τεχνολογιών σε κάθε μορφής εκπαίδευση, έμφαση στη διά βίου εκπαίδευση η οποία συνδέεται άρρηκτα (και όχι σπάνια, θεσμικά) με την αειφόρο ανάπτυξη, αλλά και έμφαση σε μια εκπαίδευση που εμφανώς κατάρτιζει και δευτερευόντως μορφώνει. Έτσι, οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους εδράζεται ο Λόγος της Ε.Ε. για την εκπαίδευση και κατ' επέκτασιν δομείται η εκπαιδευτική πολιτική την οποία αυτή εισηγείται, είναι η πρόσδεση της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας της αγοράς (*market economy*), η πολυεπίπεδη σύνδεση κατάρτισης και εκπαίδευσης (σύνδεση η οποία ορισμένες φορές αγγίζει τα όρια της σύγχυσης) και η έμφαση στην τεχνολογία και τις εφαρμογές της. Αυτά δείχνουν να συγκροτούν τα νεόδμητα θέσφατα της προτεινόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Και αφορούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Πρόκειται για μια τάση που αρχίζει με τα χρόνια να λειτουργεί σαν αμετάθετο όλο και να τεχνουργεί πρακτικές και πολιτικές. Αρδεύεται από ένα «φιλικό» πλαίσιο (ενίοτε και μάγμα) νέων κεντρικών σημασιών (π.χ. κοινωνία της γνώσης, «σχολείο που λογοδοτεί», αποτελεσματικότητα και απόδοση λόγου, πιστοποίηση δεξιοτήτων) και νομιμοποιείται (ή τουλάχιστον θεωρείται ότι νομιμοποιείται) από τα δεδομένα που προκάλεσε το μεταβιομηχανικό πρότυπο ανάπτυξης και από τις νέες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας. Ίσως αυτό να είναι αληθές. Όμως σε καμιά περίπτωση μια τέτοια εννοιολόγηση της εκπαίδευσης, που επιμένει να βασίζεται σε αξιολογήσεις (είτε πρόκειται για την αξιολόγηση του ποιο είναι το χρησιμότερο είδος γνώσης, είτε πρόκειται για τη λανθάνουσα αξιολόγηση για το πιο χρήσιμο είδος πολίτη, είτε πρόκειται για τις υπόρρητες ιεραρχήσεις θετικών/θεωρητικών επιστημών, βασικής/εφαρμοσμένης γνώσης, εκπαίδευσης/κατάρτισης) *δεν είναι και δεν μπορεί να είναι ιδεολογικά αποκεκαθαρμένη, κοντολογίς ουδέτερη*. Η επαγγελία της ιδεολογικής καθαρότητας στο όνομα του «κοινού καλού», του δημόσιου (εδώ ευρωπαϊκού) συμφέροντος δεν μπορεί να νομιμοποιηθεί από το εγχείρημα κατασκευής φαντασιακών κοινοτήτων με την επίκληση του απειλητικού άλλου που συσπειρώνει τις ετερότητες και διαμορφώνει-συγκροτεί ταυτότητες¹²¹. Τέτοιες επικλήσεις ενίοτε και εγκλήσεις δεν επαρκούν για να πιστοποιήσουν ότι ο Λόγος αρθρώνεται και η Δράση

121. Χαρακτηριστική η εμφολωρούσα πρόκληση του αμερικάνικου ανταγωνισμού ως δυνητικά ενοποιούσας ποιότητας για τα κράτη-μέλη, τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις οικονομίες τους: «Ο ανταγωνισμός από τις Η.Π.Α. είναι πολύ σκληρός στα πολυμέσα... ενώ οι ευρωπαίοι εφευρέτες και βιομήχανοι συνεχώς συναντούν εμπόδια λόγω του υψηλού βαθμού τεμαχισμού της αγοράς που προκαλείται από την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στην Ευρώπη και καθιστά δύσκολη την επίτευξη μιας τοπικής, περιφερειακής και εθνικής επένδυσης, που θα είναι ανταποδοτική ως προς το κόστος» (White Paper, ό.π. (σημ. 3), σελ. 18).

προοικονομείται στο όνομα ενός κοινού συμφέροντος. Κοινού για τα κράτη-μέλη μεταξύ τους, αλλά και κοινού για τις επιχειρήσεις και τους πολίτες. Και δεν επαρκούν για να τεκμάρουν τη θέση ότι ο προαναφερθείς λόγος και δράση είναι ιδεολογικά ουδέτερα, στο μέτρο που η ιδεολογία της αγοράς είναι όντως παρούσα. Επαρκούν, όμως, για να μας θυμίσουν ότι η ιδεολογική κένωση ενός σημαίνοντος (π.χ. της κοινωνίας της γνώσης και της επαγγελλόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής) σπάνια είναι άνευ σημασίας στην πολιτική¹²². Αντιθέτως, το γεγονός ότι καθιστά το σημαίνον και τα συμπαρομαρτούντα αυτού εύκολα εργαλειοποίησιμα σε συνδυασμό με την εγγενή σημασία του σημαίνοντος¹²³, του προσδίδει μια εμφανή λειτουργική αξία. Κι αυτό γιατί μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί, προκειμένου να νομιμοποιήσει μεθόδους, πρακτικές και επιλογές. Η ανασηματολόγηση αποτέλεσε πάντα μια πολύ χρηστική διαδικασία στην πολιτική. Έτσι φαίνεται να συμβαίνει κι εδώ, όπου γενέθλιος τόπος του προγραμματικού Λόγου είναι η ιδεολογία της συναίνεσης (η οποία διευκολύνεται από την αποδοχή της ηγεμονίας της οικονομίας της αγοράς και της growth εκδοχής της καπιταλιστικής ανάπτυξης). Η εν λόγω ιδεολογία συνοψίζεται στην επίμονη αναφορά στο «τέλος της συζήτησης και των διαφωνιών για τις εκπαιδευτικές αρχές» και δείχνει να εμφορεί, τόσο ως πρόθεση όσο και ως θέση, την πολιτική της Ε.Ε. για την εκπαίδευση. Καθώς η συναίνεση αυτή εμφανίζεται ως το μείζον θέσφατο, μας υπενθυμίζει ότι ακόμα και η πιο «ουδέτερη» πολιτική δεν παύει να βασίζεται σε ένα πλαίσιο τεολογικών σχημάτων για να δημιουργεί ιδεολογία.

Και βέβαια, μας υποχρεώνει να διαπιστώσουμε ότι όσο υπάρχουν κείμενα και άνθρωποι που αμφισβητούν ότι το πρόταγμα είναι η κατάρτιση και όχι η εκπαίδευση, όταν η "growth" ανάπτυξη θεωρείται επιλογή και όχι αναπόφευκτο (έστω και από μια επιμένουσα μειοψηφία), τότε το τέλος του Δια-Λόγου για θέματα αρχών στην εκπαίδευση δεν έχει επέλθει. Η δε αναδυόμενη συναίνεση, την οποία η διαπίστωση του τέλους υπαινίσσεται, μοιραία φλεγμαίνει.

122. Βλ. σχετικά Laclau E. «Why do empty signifiers matter to politics», στο Jeffrey Weeks, *The lesser Evil and the Greater Good*, London, Rivers Oram Press, 1994.

123. Ως συναρθρωτικού όρου συγκρότησης του εκάστοτε νοήματος, ως σημείου στήριξης (point de capiton) δηλαδή, στο μέτρο που αυτή η συγκρότηση είναι εφικτή φυσικά (βλ. Lacan J., *The seminar of Jacques Lacan*, Book III: *The Psychoses 1955-56*, London, Routledge, 1993, σελ. 267).