

## Πρόγραμμα σπουδών και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

*Ελένη Γλαρέντζου  
Πάυλος Χαραμής\**

*1<sup>η</sup> ομάδα εργασίας*

Αντικείμενο της εισήγησης είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο πρόγραμμα σπουδών και την ασκούμενη από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) εκπαιδευτική πολιτική. Αφετηρία του προβληματισμού μας υπήρξε η άποψη ότι δεν είναι δυνατό να κατανοηθούν οι βασικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται και υλοποιείται σε εθνικό επίπεδο, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στα άλλα κράτη μέλη της Ε.Ε., χωρίς να συμπεριλαμβάνεται στη σχετική ανάλυση η διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. Αλλά και οι παράγοντες που προσδιορίζουν την πολιτική της Ε.Ε. δεν είναι ανεξάρτητοι από ευρύτερες εξελίξεις, που χαρακτηρίζουν τον παγκόσμιο χώρο. Κατά συνέπεια, το σύνθημα «σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά», που επιχειρεί να συμπυκνώσει πολύμορφους αγώνες ενάντια στις πολιτικές του νεοφιλελευθερισμού, τόσο στο πεδίο της ιδεολογικής αντιπαράθεσης όσο και στο πεδίο της πολιτικής δράσης, διατηρεί την ισχύ του και στην περίπτωση της μελέτης των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Στο πλαίσιο του σύγχρονου καπιταλισμού η ταχεία παραγωγή, διάδοση και αξιοποίηση της γνώσης είναι εκ των ων ουκ άνευ παράγοντας για τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας του κεφαλαίου. Παρά το γεγονός ότι ενδέχεται να απαξιώνεται και να αχρηστεύεται γρήγορα, δεν παύει η νέα γνώση, στην κάθε φορά συγκεκριμένη περίπτωση, να αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα για την επικράτηση στο ανταγωνιστικό οικονομικό περιβάλλον. Οι δυνάμεις που ελέγχουν την αγορά επιδιώκουν να καθορίσουν ποια γνώση και σε ποιες συνθήκες είναι αξιόλογη, και αυτές τις ιεραρχήσεις μεταφέρουν στη συνέχεια –αν και συνήθως με κάποια καθυστέρηση και με σχετική παραμόρφωση– και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο ρόλος του παραδοσιακού «εθνικού» κράτους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής εξακολουθεί να είναι σημαντικός, αλλά τα τελευταία χρόνια αρμοδιότητές του τείνουν να μεταφέρονται σε υπερεθνικά πλαίσια – και αυτό συμβαίνει και στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παράλληλα, διεθνείς οργανισμοί, όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα κ.λπ., επηρεάζουν ολοένα και περισσότερο τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές.<sup>1</sup> Όπως έχει υποστηριχτεί,<sup>2</sup> μέχρι τη δεκαετία του '80 οι αλλαγές στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη μπορούσαν να κατανοηθούν κυρίως σε σχέση με παράγοντες εσωτερικούς σε κάθε χώρα. Ωστόσο, ολοένα και περισσότερο οι ευρύτερες αναδιαρθρώσεις στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται να ερμηνεύονται στο ευρύτερο πλαίσιο υπό το πρίσμα της λεγόμενης «παγκοσμιοποίησης» και σε συσχέτιση με την ανταγωνιστικότητα που επιβάλλεται στο διεθνή χώρο. Για τη Robetson, αυτές οι εξελίξεις αντανακλούν άμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τους όρους άσκησης του εκπαιδευτικού έργου σε συνάρτηση με τις ανάγκες τόσο της εθνικής όσο και της παγκόσμιας οικονομίας. Σε αυτές τις συνθήκες, υποστηρίζει, η παραδοσιακή προσέγγιση, που θεωρεί τα εκπαιδευτικά συστήματα ως αποκλειστικά «εθνικά» συστήματα αναφέρεται σε μια κλίμακα που «...όλο και περισσότερο αδυνατεί να συλλάβει τις ανακατατάξεις που απορρέουν από την παγκοσμιοποίηση και, κυρίως, το μεταβαλλόμενο ρόλο και πεδίο δράσης τόσο της εκπαίδευσης όσο και της εργασίας

<sup>1</sup> Είναι κλασικό, για τη συγκεκριμένη περίπτωση, το παράδειγμα του διεθνούς προγράμματος για την αξιολόγηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων PISA.

<sup>2</sup> Βλ., σχετικά: Daun, H.: “National forces, globalization and educational restructuring: some European response patterns”, *Compare*, v. 27, n. 1, 1997, pp. 19-41. Βλ. σ. 19 κ.ε.

των εκπαιδευτικών».<sup>3</sup> Άλλωστε, βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η *μετάθεση της κλίμακας*, είτε προς την κατεύθυνση της περιφέρειας ή, κυρίως, προς την κατεύθυνση της υπερεθνικής διάστασης. Παράλληλα, είναι σφάλμα να υποτιμηθούν οι παράγοντες που αφορούν την εθνική κλίμακα, δεδομένου ότι, σε τελευταία ανάλυση, ακόμη και οι υπερεθνικές πολιτικές προωθούνται και υλοποιούνται κατά κύριο λόγο μέσω των εθνικών κρατών. Έχει υποστηριχτεί, άλλωστε, ότι ο ρόλος του εθνικού κράτους στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αποδυναμώνεται, αλλά ενισχύεται στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποίησης».<sup>4</sup>

Η μετάθεση κλίμακας δεν είναι μια διαδικασία κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερη, αλλά αξιοποιείται –συνήθως αποτελεσματικά– από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες για την πιο αποτελεσματική προαγωγή των συμφερόντων τους.<sup>5</sup> Για τη Robertson (ό.π.) η μετάθεση της κλίμακας άσκησης εξουσίας «... είναι απόρροια της διαδικασίας συσσώρευσης του κεφαλαίου – και πιο συγκεκριμένα της αντιφατικής κίνησης του κεφαλαίου που από τη μια μεριά είναι δέσμιο της εδαφικής του έδρας και από την άλλη έχει την τάση να εκμηδενίζει το χώρο και να απομακρύνει οτιδήποτε αποτελεί τροχοπέδη της συσσώρευσης». Ζητούμενα, σε τελική ανάλυση, είναι μια νέα ιεραρχική δομή και νέα όρια δράσης, λειτουργίας και παρέμβασης του επιχειρηματικού κόσμου σε παγκόσμια κλίμακα.

Βασική διάσταση του όλου προβληματισμού σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών συστημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες συνιστά η εμπλοκή τους στις διαδικασίες αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ακριβώς όπως ενισχύονται οι ανισότητες στον οικονομικό τομέα, στον τομέα της ισχύος και στον τομέα του ελέγχου των πολιτισμικών αγαθών, αντίστοιχα διευρύνονται και οι ανισότητες στον τομέα της μόρφωσης, με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα να συμβάλλουν ουσιαστικά στην αναπαραγωγή τους. Η αποδυνάμωση των πολιτικών του παραδοσιακού κράτους *πρόνοιας*, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της ανεργίας και των ποικίλων μορφών υποαπασχόλησης και εργασιακής περιπλάνησης, δημιουργεί ένα κοινωνικό περιβάλλον που ευνοεί την αποχή από την εκπαιδευτική διαδικασία, τις ποικίλες μορφές σχολικής αποτυχίας, και την καθήλωση των παιδιών που προέρχονται από τα πιο υποβαθμισμένα κοινωνικά στρώματα (ή που ανήκουν στις κατηγορίες που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο σημερινό σχολείο) σε χαμηλού επιπέδου εκπαιδευτικά εφόδια και πιστοποιήσεις, που δεν προσφέρουν αξιόλογες επαγγελματικές εγγυήσεις για την αγορά εργασίας.

Τα ζητήματα αυτά τα έχει επισημάνει τελευταία και η Ευρωπαϊκή Ένωση και αναφέρεται στην ανάγκη αντιμετώπισής τους. Τα τοποθετεί όμως σε ένα πλαίσιο που περιορίζεται αυστηρά στις αρνητικές οικονομικές συνέπειές τους. Σε πρόσφατη ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που ασκεί κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική της Λισαβόνας αναφέρονται, λόγου χάρη, και τα εξής:<sup>6</sup>

*«... οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την κατάρτιση συνεπάγονται επίσης τεράστιο κρυμμένο κόστος, το οποίο σπανίως εμφανίζεται στα δημόσια λογιστικά συστήματα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες (ΗΠΑ) το μέσο ακαθάριστο κόστος για όλη τη ζωή ενός 18χρονου που*

<sup>3</sup> Robertson, S.: «Συγκρούσεις επανεδαφισμού: Ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα», στο: Αθανασιάδης, Χ. – Πατραμάνης, Α. (επ.): *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα 2002, σ. 45-85 (εδώ: σ. 46).

<sup>4</sup> Βλ., σχετικά: Μπαρτσίδης και Χοντολίδου, 2002, σ. 173 κ.ε.

<sup>5</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλές συντηρητικές επιλογές στο χώρο της εκπαίδευσης επιδιώκεται να εδραιωθούν με την επίκληση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως συμβαίνει τελευταία στην περίπτωση της αναγνώρισης ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Ελλάδα.

<sup>6</sup> Βλ.: *την Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης»*, Βρυξέλλες, 08-09-2006, COM (2006) 481 τελικό.

*εγκατέλειψε το γυμνάσιο υπολογίζεται σε 450.000 δολάρια ΗΠΑ (350.000 ευρώ). Στο ποσό αυτό περιλαμβάνονται οι απώλειες από τη φορολογία εισοδήματος, η αυξημένη ζήτηση ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και κοινωνικής μέριμνας, καθώς και το κόστος που συνεπάγονται τα υψηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας και παραβατικότητας.»*

Το ζήτημα των προγραμμάτων σπουδών και, γενικότερα, του περιεχομένου της παρεχόμενης μόρφωσης και των διαδικασιών μετάδοσής της συνδέεται, κατά ποικίλους τρόπους, με τις συγκρούσεις που συνοδεύουν τις διαδικασίες μετάθεσης της κλίμακας. Το σύστημα των αξιών που διέπει την κρατική πολιτική σε ό,τι αφορά το θέμα αυτό αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα, προκειμένου να μελετήσει κανείς τις κυρίαρχες τάσεις στο ζήτημα μετάθεσης της κλίμακας στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελλάδας ειδικότερα.

Τόσο διεθνώς όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση παρατηρείται κατά την τελευταία περίοδο μια ακόμη πιο εμφανής μετατόπιση του αξιακού υποβάθρου των εκπαιδευτικών πολιτικών προς τις τεχνοκρατικές αξίες, κάτω από την πίεση του νεοφιλελευθερισμού, η οποία εκδηλώνεται και στην περίπτωση των επιμορφωτικών πολιτικών. Έτσι, πολλά από τα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική «...εδράζονται στις θεμελιώδεις αρχές του νεοφιλελευθερισμού» και προκύπτουν από σύνθεση «... μιας νεωτερικής εκδοχής της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου με το νεο-φιλελεύθερο παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής»,<sup>7</sup> ενώ σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση η εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί η Ε.Ε. χαρακτηρίζεται ως «... ένα μείγμα νεοφιλελεύθερων κατευθυντήριων προτάσεων, κατά κύριο λόγο, με στοιχεία σοσιαλδημοκρατικής προέλευσης (σοσιαλφιλελευθερισμός)».<sup>8</sup> Η ολοένα ενισχυόμενη ανάπτυξη εκπαιδευτικών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων που υποστηρίζουν την επιχειρηματικότητα ως ξεχωριστό διδασκόμενο αντικείμενο ή ως άξονα δράσεων, καθώς και η στροφή της επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων και των άλλων στελεχών της εκπαίδευσης προς τις τεχνικές του «μάνατζμεντ ολικής ποιότητας»<sup>9</sup> και την ανάπτυξη οικονομικής δραστηριότητας είναι στοιχεία που επιβεβαιώνουν αυτή την τάση. Είναι προφανές ότι αυτές οι επιλογές επηρεάζουν άμεσα το περιεχόμενο και τις ιεραρχήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προωθούν διάφοροι -κρατικοί και μη- φορείς.

Η ανταγωνιστικότητα και η αξιοκρατία εξακολουθούν να παραμένουν στο επίκεντρο του συστήματος αξιών πάνω στο οποίο στηρίζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές. Έτσι, στο Έγγραφο Δημόσιας Διαβούλευσης που διακίνησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2002 προσδιορίζεται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας ως «στρατηγικός στόχος» για την Ευρωπαϊκή Ένωση ως το 2010 «... να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».<sup>10</sup> Για την επίτευξη του στόχου αυτού «... η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο», ενώ θα αξιοποιηθούν μια νέα σειρά πολιτικών εργαλείων, κυρίως η λεγόμενη «ανοικτή μέθοδος συντονισμού» μεταξύ των κρατών μελών. Ο στόχος είναι να διευκολύνεται η εφαρμογή συνεκτικών πολιτικών σε τομείς όπως η εκπαίδευση, όπου δεν έχει αποτέλεσμα η προώθηση μιας τυπικής, κοινής πολιτικής.<sup>11</sup>

Αξίζει να σημειωθεί η στενή σχέση που διαπιστώνεται ανάμεσα στις βασικές αρχές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και στις κλασικές θεωρίες του λεγόμενου «ανθρώπινου κεφαλαίου». Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται και στο επίπεδο της ορολογίας. Έτσι, όροι που έρχονται και επανέρχονται στον ευρωπαϊκό προγραμματικό λόγο παραπέμπουν σε αυτή τη

<sup>7</sup> Π.χ.: Πυργιωτάκης και Παπαδάκης, 2002, σ. 238 κ.ε.

<sup>8</sup> Βλ.: Γρόλλιος και Λιάμπας, 2001-2002, σ. 10

<sup>9</sup> Total Quality Management (TQM).

<sup>10</sup> Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002, σελ. 6 κ.ε.

<sup>11</sup> Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ό.π., σ. 18.

θεωρία. Όπως έχει υποστηριχθεί με επαρκή επιχειρηματολογία, «... στην πραγματικότητα η ίδια η πρόσληψη της μόρφωσης ως παραγωγικής επένδυσης και η θεώρηση της γνώσης ως στοιχείου κοινωνικής αξιολόγησης των μελών μιας κοινωνίας είναι προϊόντα αυτής της θεωρίας».<sup>12</sup>

Αναζητώντας τις ρίζες αυτής της πολιτικής συναντά κανείς αναπόφευκτα το Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση, που εκδόθηκε το 1995 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, βασίζεται στο αντίστοιχο Λευκό Βιβλίο για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση και αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο εισαγωγικό μέρος αυτού του κειμένου τονίζεται η σημασία παραγόντων όπως είναι η διεθνοποίηση του εμπορίου, το παγκόσμιο περιεχόμενο της τεχνολογίας και, πάνω απ' όλα, η έλευση της κοινωνίας της πληροφόρησης και οι επιπτώσεις τους στην οργάνωση της δουλειάς και τις δεξιότητες που αποκτούν οι νέοι. Είναι προφανές για τους συντάκτες του κειμένου ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο στην «προσαρμογή» των μελλοντικών πολιτών στην κοινωνία και την οικονομία.<sup>13</sup>

Οι πέντε προτάσεις στις οποίες κατέληγε το Λευκό Βιβλίο ήταν:<sup>14</sup>

- ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων, που παρέπεμπε σε ένα πανευρωπαϊκό σύστημα αναγνώρισης, πιστοποίησης και αξιολόγησης των «δεξιοτήτων – κλειδιών»,
- προσέγγιση του σχολείου και της επιχείρησης μέσω της κατανόησης του κόσμου της εργασίας και αποφασιστικής συμμετοχής των επιχειρήσεων στις διαδικασίες κατάρτισης και προώθησης της μαθητείας,
- καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (π.χ. με τα «σχολεία δεύτερης ευκαιρίας»),
- γλωσσομάθεια σε επίπεδο τριών κοινοτικών γλωσσών, και
- ισότιμη αντιμετώπιση της υλικής επένδυσης με την επένδυση σε κατάρτιση.

Στις προτάσεις αλλά και στη γενικότερη φιλοσοφία του Λευκού Βιβλίου ασκήθηκε έντονη κριτική ακόμη και στο εσωτερικό της Ε.Ε. Τόσο όμως οι αντιρρήσεις του Συμβουλίου όσο και της ειδικής, ad hoc, Ομάδας Μελέτης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση δεν αμφισβήτησαν το βασικό κορμό των στοχεύσεων του Λευκού Βιβλίου.<sup>15</sup>

Ένα σημαντικό ζήτημα αφορά το εύρος και το βάθος της γνώσης και εμπειρίας που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαπραγματευτούν στις σχολικές τάξεις. Η ανάγκη της οικονομικής ολιγαρχίας να προωθεί τη μόρφωση που θα συμβάλλει στην τεχνολογική ανάπτυξη σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο, χωρίς ταυτόχρονα να αμφισβητείται η οικονομική και ιδεολογική της κυριαρχία, οδηγεί σε αντιφατικές επιδιώξεις. Έτσι, προβάλλεται μεν και προωθείται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της αποκλίνουσας σκέψης και της φαντασίας, αλλά με εμφανή την τάση το καινοτομικό πνεύμα να περιορίζεται στο πεδίο της οικονομικής ανάπτυξης και της παραγωγής. Κυρίως, αποφεύγεται ο ιστορικός και κοινωνιολογικός προβληματισμός, που όταν διαπλέκεται με τα θέματα της οικονομίας και της παραγωγής ενδέχεται να οδηγήσει σε ανατρεπτικά, ως προς τις επιδιώξεις της οικονομικής ολιγαρχίας, κοινωνικά οράματα για μια πιο ανθρώπινη και δίκαιη κοινωνία.

---

<sup>12</sup> Βλ.: Πυργιωτάκης και Παπαδάκης, 2002, σ. 213-214. Όπως σημειώνουν οι σ., η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου «... εμφανίστηκε στις ΗΠΑ μετά το πέρας του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και έδωσε έμφαση στη σημασία της εκπαίδευσης ως μείζονος επένδυσης που μπορεί να αυξήσει το συνολικό κεφάλαιο θεωρώντας την τελικά ως το 'κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού'.

<sup>13</sup> Λευκό Βιβλίο, σ. 213.

<sup>14</sup> Βλ. και: Γρόλλιος, 2005, σ. 1.

<sup>15</sup> Βλ.: Γρόλλιος, ό.π.

Σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση που διαμορφώθηκαν το 2002,<sup>16</sup> τα σχολεία πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στους εξής τομείς βασικών ικανοτήτων: ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, γνώσεις στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία, ξένες γλώσσες, πληροφορική/νέες τεχνολογίες, μεθοδολογία απόκτησης γνώσεων, κοινωνικές δεξιότητες, επιχειρηματικό πνεύμα κ.λπ. Επίσης, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, πρέπει να επιδιώκονται κυρίως: (α) πολιτικές και κοινωνικές ικανότητες, όπως η ικανότητα της ανάληψης ευθυνών, η συμμετοχή σε ομαδικές αποφάσεις, η επίλυση των συγκρούσεων χωρίς τη χρήση βίας κ.λπ.· (β) ικανότητες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας· (γ) ικανότητες επαρκούς προφορικής και γραπτής επικοινωνίας· (δ) ικανότητες που συνδέονται με την κριτική αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η *κοινωνία της πληροφορίας* και των μηνυμάτων που εκπέμπουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας· και (ε) η ικανότητα να μαθαίνει κανείς διά βίου, τόσο στο πλαίσιο του επαγγέλματός του όσο και στην ατομική και κοινωνική ζωή. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι, ενώ με τόση έμφαση προβάλλονται οι εφαρμοσμένοι τομείς των επιστημών που δυνάμει συνδέονται με τη βελτίωση των συνθηκών παραγωγής και την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας, ανάλογες επισημάνσεις σε σχέση με τις επιστήμες της κοινωνίας και του ανθρώπου είναι εξαιρετικά σπάνιες στα κείμενα της Ε.Ε. και κατά κανόνα παραμένουν χωρίς ανάλογη στήριξη σε επίπεδα έρευνας και εφαρμογής. Και όμως, σε μια κοινωνία που απειλείται από την κυριαρχία της βίας, την αλλοτρίωση, την εξάρτηση και τις διαταραχές της ψυχικής υγείας, θα έπρεπε να έχουν βασική θέση οι γνώσεις και οι δραστηριότητες που θα μπορούσαν να μειώσουν αυτούς τους κινδύνους προωθώντας την ατομική και κοινωνική ευημερία.

Παρόμοιες αντιφάσεις εκφράζονται, επίσης, σε δύο ακόμη επίπεδα: Πρώτο, στο επίπεδο της οργάνωσης του περιεχομένου σπουδών και της μαθησιακής διαδικασίας με τη διαρκή ταλάντευση της εκπαιδευτικής πολιτικής ανάμεσα στην παραδοσιακή οργάνωση του περιεχομένου της μάθησης και τη λεγόμενη «*διαθεματική/ευέλικτη*» προσέγγιση της γνώσης. Η διαθεματική/ευέλικτη οργάνωση του προγράμματος σπουδών φαίνεται ότι εναρμονίζεται περισσότερο με τις απαιτήσεις του σύγχρονου συστήματος οργάνωσης της παραγωγής, στο οποίο έχουν σημαντικό ρόλο ευέλικτες παραγωγικές μονάδες, στις οποίες η αυτοματοποίηση παίζει σημαντικό ρόλο. Την παραγωγική διαδικασία σε μεγάλο βαθμό οργανώνουν και εποπτεύουν σήμερα πολυεπιστημονικές ομάδες εργαζομένων, ποικίλων ειδικοτήτων, που συνεργάζονται μεταξύ τους και προγραμματίζουν την παραγωγή μέσα από το ηλεκτρολόγιο και την οθόνη των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Έτσι, η διεπιστημονική συνεργασία αποκτά μεγαλύτερη σε σχέση με το παρελθόν σημασία. Είναι, όμως, εμφανής η τάση να περιορίζεται αυτή η διεπιστημονικότητα (ή διαθεματικότητα, κατά περίπτωση) σε ανώδυνες, τεχνοκρατικές κατά βάση, εφαρμογές χωρίς ευρύτερο προβληματισμό τροφοδοτούμενο από τις κοινωνικές εμπειρίες της εκμετάλλευσης και των ανισοτήτων.

Δεύτερο, αντίφαση παρατηρείται και ανάμεσα στις παραδοσιακές αυταρχικές και συγκεντρωτικές μεθόδους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, αφενός, και τις συμμετοχικές (κυρίως ομαδοσυνεργατικές) μορφές, αφετέρου, που διανθίζουν τελευταία την επίσημη εκπαιδευτική ρητορική. Και εδώ φαίνεται η μεγάλη σημασία που έχουν για τη σύγχρονη παραγωγική διαδικασία και για τον κόσμο των επιχειρήσεων οι εμπειρίες και οι δεξιότητες της ομαδικής συνεργασίας. Αυτή η μετατόπιση της έμφασης, όμως, στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική έρχεται εκ των πραγμάτων σε αντίθεση με τις παραδοσιακές, εξατομικευμένες μορφές οργάνωσης και αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας που εξακολουθούν να κυριαρχούν στα σχολεία, λ.χ. μέσω των εξετάσεων. Κυρίως, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τον άκρατο ατομοκεντρισμό και το ακραίο πνεύμα του ανταγωνισμού, που

<sup>16</sup> Βλ.: *Λεπτομέρès πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. Κοινή Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης*, Βρυξέλλες 2002.

κυριαρχεί στις σύγχρονες κοινωνίες και προβάλλεται ως ύψιστη αξία από την κυρίαρχη ιδεολογία.

Καθώς, όμως, η εξουσία μεταχειρίζεται με αυτό τον μονομερή τρόπο αρχές και μεθόδους που εμφανίστηκαν κάτω από διαφορετικές συνθήκες στο πλαίσιο της προοδευτικής παιδαγωγικής, είναι εναργής ο κίνδυνος να δυσφημίσει και να ακυρώσει στη συνείδηση των εκπαιδευτικών το θετικό περιεχόμενο που θα μπορούσε να έχει κάτω από συγκεκριμένους όρους η εφαρμογή τους. Συμφωνώντας με σχετικές αναλύσεις, θα υποστηρίξουμε ότι «... οι προοδευτικές αρχές και μέθοδοι μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά και αποτελεσματικά στην κατεύθυνση της μεταρρύθμισης προς μια κοινωνία μεγαλύτερης ισότητας και δημοκρατίας, όταν θεμελιώνονται στην κατανόηση των αναπαραγωγικών λειτουργιών της εκπαίδευσης στο πεδίο της ιδεολογίας και των παραγωγικών και κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. Πολύ δε περισσότερο, όταν όσοι εφαρμόζουν προοδευτικές αρχές και μεθόδους τις εντάσσουν στο ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, δηλαδή σε ένα σχέδιο που υπερβαίνει τη μεταρρύθμισή τους.»<sup>17</sup>

Σε συνάρτηση με την ηγεμονεύουσα ιδεολογία ερμηνεύεται και η τάση που παρατηρείται τελευταία για ενίσχυση και «εκσυγχρονισμό» των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαδικασία που συνδέεται με την επιδίωξη ενίσχυσης του ελέγχου και της χειραγώγησης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την κατεύθυνση αξιοποιούνται συχνά και τα αποτελέσματα εξετάσεων σε εθνική ή διεθνή κλίμακα (π.χ. πρόγραμμα PISA). Η τάση αυτή συνδέεται με τη βούληση της εξουσίας να ασκήσει πίεση στο εκπαιδευτικό σώμα, ώστε αυτό να υιοθετήσει το νέο πλαίσιο αντιλήψεων και πρακτικών που υποτίθεται ότι στοιχεί προς τις τεχνικο-οικονομικές εξελίξεις ή, ακριβέστερα, να αποδεχθεί αναντίρρητα μια πρακτική συνεχών αναπροσαρμογών με βάση τις κεντρικά προσδιοριζόμενες προτεραιότητες. Με αυτές τις διαδικασίες επιχειρεί να μειώσει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αμφισβητούν τις «αξίες» στις οποίες στηρίζεται η σύγχρονη καπιταλιστική ανάπτυξη, όπως είναι η ανταγωνιστικότητα, η οικονομική εκμετάλλευση, η «αξιοκρατία» κ.ο.κ., και ταυτόχρονα να νομιμοποιήσει τις ανισότητες στην εκπαίδευση αποκρύβοντας τον κοινωνικό τους χαρακτήρα με το επιχείρημα της ατομικής αδυναμίας ή ανικανότητας. Έκφραση αυτών των τάσεων στον ελληνικό χώρο μπορούν να θεωρηθούν οι νομοθετικές ρυθμίσεις τουλάχιστον της τελευταίας δεκαετίας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά, καθώς και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται “από τα πάνω” και “από τα έξω” για καταγραφή δεικτών αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Σε αυτή τη διαδικασία έχουν βαρύνοντα ρόλο οι νεοφιλελεύθερης έμπνευσης εκπαιδευτικές πολιτικές, που ολοένα και περισσότερο εξαπλώνονται στο δυτικό κόσμο, με ισχυρή την επίδραση, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τα κράτη της Ευρώπης, του βρετανικού παραδείγματος. Στη Βρετανία, όπως είναι γνωστό, δόθηκε η δυνατότητα στους γονείς να επιλέγουν σχολείο για τα παιδιά τους ανεξάρτητα από την περιοχή κατοικίας τους, ενώ παράλληλα δημοσιεύονταν πίνακες που κατέτασσαν όλα τα δημόσια σχολεία με βάση τα ποσοστά επιτυχίας τους σε εθνικής κλίμακας εξετάσεις, ώστε να διευκολύνεται η επιλογή του σχολείου των παιδιών από τους γονείς. Αυτός ο συνδυασμός των πολιτικών της γονεϊκής επιλογής (parental choice) με τις πρακτικές της αξιολόγησης των σχολείων και της δημοσιοποίησης των πινάκων αξιολόγησης δημιούργησε ένα κλίμα ιδιαίτερα προβληματικό σε σχέση με την επιδίωξη της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Συγκεκριμένα, από τη στιγμή που καθιερώθηκε αυτή η πολιτική ενισχύθηκε σε μεγάλο βαθμό η τάση δημιουργίας σχολείων διαφορετικών ταχυτήτων (σχολείων υψηλού επιπέδου και σχολείων «γκέτο» σε υποβαθμισμένες περιοχές) και διευρύνθηκε το χάσμα ανάμεσα σε αυτά. Σε ό,τι αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η πολιτική αυτή όξυνε την αντιπαράθεσή τους με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, αύξησε το άγχος και την απογοήτευσή τους σε σχέση με την

<sup>17</sup> Βλ. τη σχετική ανάλυση: Γρόλλιος και Λιάμπας, 2001-2001, κυρίως: σ. 14-15.

αποτελεσματικότητα του έργου τους, επέτεινε την εξάρτησή τους από ισχυρούς παράγοντες της οικονομίας, ενίσχυσε το γραφειοκρατικό χαρακτήρα και τις ιεραρχικές δομές της δημόσιας εκπαίδευσης και, ακόμη, επιδείνωσε τις ενδοκλαδικές αντιπαραθέσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα προβληματικές, επίσης, από την ίδια άποψη, αποδεικνύονται και οι νεοφιλελεύθερες έμπνευσης πολιτικές που ακολουθούνται τελευταία στη Βρετανία και τις ΗΠΑ στον τομέα της λεγόμενης ‘αντισταθμιστικής εκπαίδευσης’, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις Ακαδημίες (Academies) στη Βρετανία.

Ανάμεσα στα θέματα που τέθηκαν σε προτεραιότητα και στο Έγγραφο Δημόσιας Διαβούλευσης ενόψει του 2010 είναι τα ζητήματα της νεολαίας, τα ζητήματα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, η διά βίου μάθηση, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, η μεγαλύτερη συνεργασία στην επαγγελματική κατάρτιση (διαδικασία της Bruges), η ηλεκτρονική μάθηση (*e-learning*), η προώθηση της γλωσσομάθειας (διδασκαλία τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία), η προαγωγή καινοτομιών και η ανάπτυξη συνεργασίας, εταιρικών σχέσεων και κινητικότητας ανάμεσα στις εκπαιδευτικές κοινότητες των κρατών μελών της Ε.Ε. Κοινός τόπος σε αυτά τα θέματα είναι η προβολή της επιδίωξης να ενισχυθεί η ποιότητα της εργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας. Είναι σαφές ότι οι παραπάνω επιλογές έχουν άμεση επίδραση στον τρόπο με τον οποίο επιλέγεται, ιεραρχείται και συγκροτείται σε σχολικό πρόγραμμα η γνώση.

Είναι εμφανές ότι η ελληνική εκπαίδευση, στο πλαίσιο των ευρύτερων πολιτικών της Ε.Ε., ωθείται τα τελευταία χρόνια προς τον αστερισμό του νεοφιλελευθερισμού, από τον οποίο έχουν επηρεαστεί καθοριστικά οι εκπαιδευτικές πολιτικές όλων των κυβερνήσεων της τελευταίας περιόδου. Τις τελευταίες δεκαετίες, μάλιστα, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση της ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας έχει ατονήσει, καθώς έχει υποκατασταθεί σχεδόν στο σύνολό του από τους αντίστοιχους ευρωπαϊκούς σχεδιασμούς. Έτσι, μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα στις υπαρκτές ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης και τις ακολουθούμενες πολιτικές.

Η κυβέρνηση παρουσιάζει τελευταία μια πρόταση πέντε πυλώνων για τη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση που επιβεβαιώνει ότι βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Οι πυλώνες αυτοί είναι (α) η ανθρωποκεντρική προσέγγιση, την οποία τείνει να περιορίσει στην προώθηση ενταξιακών πολιτικών στο χώρο της εκπαίδευσης, (β) η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης, (γ) η ψηφιακή σύγκλιση, (δ) η προώθηση της πολυγλωσσίας και (ε) η σύνδεση της παιδείας με τον ελληνικό πολιτισμό (ως ισχνό αντιστάθμισμα του γενικότερου προσανατολισμού της). Είναι έντονος ο εργαλειακός χαρακτήρας και αυτής της πρότασης και η αδιαφορία για την επίλυση στοιχειωδών προβλημάτων, που ταλανίζουν την ελληνική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, όπως η υποχρηματοδότηση (τελευταία η χώρα μας στις δαπάνες για την παιδεία και την έρευνα ανάμεσα στις χώρες της Ε.Ε.), οι αυξημένοι δείκτες σχολικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας, η διευρυμένη αναπαραγωγή των μορφωτικών ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου, οι απαρχαιωμένες παιδαγωγικές μέθοδοι που εξακολουθούν να κυριαρχούν στα σχολεία, οι ανεπάρκειες της υποδομής και του εξοπλισμού των σχολείων, οι ενισχυόμενες τάσεις ιδιωτικοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η παθογένεια του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ας μην ξεχνάμε, όμως, ότι η εκπαίδευση ήταν το πεδίο στο οποίο υπέστη συντριπτική ήττα η κυβέρνηση, καθώς το εκπαιδευτικό κίνημα, με ισχυρή στήριξη της ελληνικής κοινωνίας, έθεσε την παιδεία στο κέντρο της δημόσιας συζήτησης και οδήγησε στην ακύρωση της αναθεώρησης του άρθρου 16, που ήταν και η πρώτη ήττα της πολιτικής των ιδιωτικοποιήσεων.

Αξιοποιώντας την αναγνώριση της σημασίας που έχουν οι εξελίξεις που περιγράφηκαν νωρίτερα στο σύγχρονο κοινωνικό, τεχνολογικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, πρέπει να επισημάνουμε την ανάγκη να μελετηθούν συστηματικά και να αποτιμηθούν οι συνέπειές τους με ακρίβεια και διορατικότητα. Στο βαθμό που δεν παρακολουθούμε τις ευρύτερες εξελίξεις

και δεν προβληματιζόμαστε σχετικά με τις τάσεις που τις διέπουν έχουμε πολύ περιορισμένες δυνατότητες να ασκήσουμε επιτυχώς το σύνθετο και πολυδιάστατο έργο που απαιτούν από μας οι σύγχρονες κοινωνίες: να συμβάλουμε ως εκπαιδευτικοί στη δημιουργία πολιτών ικανών να απαντούν θετικά και δημιουργικά στις σύνθετες προκλήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, αμφισβητώντας τις αρνητικές επιλογές της εξουσίας και διεκδικώντας καλύτερους όρους ζωής.

Αντί επιλόγου, παραθέτουμε ένα απόσπασμα από σχετικό άρθρο του καθηγητή Μπάμπη Νούτσου:<sup>18</sup>

«... καλός εκπαιδευτικός [...] είναι αυτός που, πρώτον, αντιλαμβάνεται, κατανοεί, μελετά τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου και, δεύτερον, έμπρακτα πλέον στην τάξη του, στην καθημερινότητά του, προσπαθεί να αναπροσανατολίσει τις επίσημες διδακτικές πρακτικές. Τι θα πει αναπροσανατολίζω; Θα πει, πολύ σύντομα, τα εξής: Αναγνωρίζω τη βαρύτητα των κοινωνικών διαφορών στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο μου, απορρίπτω συνεπώς στη διδασκαλία και στην επαφή μου με τα παιδιά τη χρήση μιας τυποποιημένης, φορμαλιστικής γλώσσας σαν κι αυτή των σχολικών εγχειριδίων, πόσο μάλλον την αποστήθιση [...] Επιδιώκω ακόμα τη συνέχεια και την τομή ανάμεσα στις εμπειρίες των μαθητών και στις σχολικές γνώσεις, συνδέω τις σχολικές γνώσεις με πραγματικά προβλήματα του παρόντος, προβλήματα πραγματικά των μαθητών, καταπολεμώ την ιδεολογία των ατομικών φυσικών χαρισμάτων και κάθε παραλλαγή ξενοφοβίας και ρατσισμού και όλων των συμπαρομαρτούντων σήμερα.»

\* μέλη ομάδας εργασίας KEMETE

## Βιβλιογραφία

**Γρόλλιος, Γ.** (2000): “Όψεις της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής”, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 56.

**Γρόλλιος, Γ. – Λιάμπας, Τ.**: «Ευέλικτη ζώνη και μέθοδος project», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 60, 2001-2002, σ. 10-15.

**Ευρωπαϊκή Επιτροπή / Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού** (2002) *Η μελλοντική ανάπτυξη των προγραμμάτων για την εκπαίδευση, κατάρτιση και νεολαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά το 2006, Έγγραφο Δημόσιας Διαβούλευσης*. Βρυξέλλες.

**Μπαρτσιδής, Μ. – Χοντολίδου, Ε.** (2002) Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Ο μύθος της αποδυνάμωσης των εθνικών κρατών και ο ρόλος τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. *Θέσεις*, τ. 80, σσ. 173-182.

**Νούτσος, Μπ.**: «Εκπαιδευτικοί και φαντάσματα αξιολόγησης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 60, 2001-2002.

**Πυργιωτάκης, Ι. – Παπαδάκης, Ν.** (2002) Η φλεγμαίνουσα συναίνεση. Προγραμματικός λόγος και πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση. Στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: *Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανοήσης στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα, σσ. 209-243.

**Robertson, S.** (2002) Συγκρούσεις επανεδαφισμού: Ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα. Στο: Αθανασιάδης, Χ. – Πατραμάνης, Α. (Επιμέλεια): *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε., Αθήνα, σσ. 45-85.

<sup>18</sup> Βλ., σχετικά, Νούτσος, 2001-2002, σ. 29.