«Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα» και «πολιτικές της γνώσης»: σύγχρονοι «τόποι» και «λόγοι»

Γεώργιος Πασιάς* & Δημήτριος Φωτεινός**

Περιληψη

Στη μελέτη επιχειρείται η κριτική ανάλυση του σύγχρονου εκπαιδευτικού φαντασιακού, όπως αυτό συγκροτείται στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής και «παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας» και επηρεάζει τις σχέσεις «γνώσης-εξουσίας» στη διαμόρφωση των «πολιτικών της γνώσης» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Υποστηρίζεται ότι η «ατζέντα» αυτή συναρθρώνεται από «λόγους» (discourses) και «πρακτικές» (practices), που ελέγχονται από την επικράτηση της «τεχνοεπιστήμης», της ιδεολογίας της αγοράς και του νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού παραδείγματος. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι οι σύγχρονες «βιο-πολιτικές της γνώσης» διατρέχονται από τις έννοιες της «δια βίου μάθησης», των «ικανοτήτων», των «δεικτών ποιότητας», της αποτελεσματικότητας και της «επιτελεστικότητας», ασκούν ισχυρές επιδράσεις στα προγράμματα σπουδών και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, στις διαδικασίες της μάθησης, στις ικανότητες των μαθητών, στα προσόντα των εκπαιδευτικών. Ο σύγχρονος βιοπολιτικός έλεγχος είναι ρευστός και άυλος, ασκείται μέσα από δίκτυα, βασίζεται στις «πολιτικές των αριθμών», την διακυβέρνηση και τον έλεγχο εξ αποστάσεως και επιβάλλει την προστακτική μιας «καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας» σε συνθήκες επισφάλειας και αβεβαιότητας.

Λέξεις - κλειδιά: Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα, πολιτικές της γνώσης, προγράμματα σπουδών, κοινωνία των ικανοτήτων, ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενη κοινωνία

* Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
** Αναπληρωτής Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Α. Εισαγωγή: Το αναλυτικο-ερμηνευτικό παράδειγμα της μελέτης

Στη μελέτη επιχειρείται η ανάλυση του *σύγχρονου εκπαιδευτικού φαντασιακού* μέσα από την κριτική ανάγνωση των «*πολιτικών της γνώσης*» και της αλλαγής του «*εκπαιδευτικού παραδείγματος*». Η συγκρότηση του σύγχρονου φαντασιακού, από τη μια, συνίσταται/αναπαράγεται με έμφαση στην αναβίωση της πίστης στην εκπαίδευση ως στυλοβάτη της οικονομίας και της κοινωνίας: από το διαφωτισμό, και με ιδιαίτερη έξαρση τις μεταπολεμικές δεκαετίες, οπότε και εμφανίστηκαν οι θεωρήσεις και τα ιδεολογήματα περί «ανθρωπίνου κεφαλαίου» και «λειτουργικής» σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία (αυτό το τελευταίο σήμαινε –και πολύ περισσότερο, ακόμα σημαίνει– ότι αφενός η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες της οικονομίας και αφετέρου να ενταχθούν στην εκπαίδευση ρυθμίσεις αντίστοιχες με της οικονομίας. Έτσι, π.χ., η εστίαση στην ατομική-ιδιωτική πρωτοβουλία, ως λογική του οικονομικού τομέα, μετασχηματίστηκε ως ατομική ευθύνη στην επίτευξη και λογοδοσία, στον εκπαιδευτικό τομέα). Στην Ελλάδα αυτά τα ιδεολογήματα βρήκαν τους εγχώριους εκφραστές τους, πάντα προερχόμενους από μια φιλελεύθερη (ή και νεο-φιλελεύθερη) προσέγγιση της οικονομίας και σχεδόν πάντα συνδεδεμένους με το τραπεζικό σύστημα (Ζολώτας, 1997, Ψαχαρόπουλος, 1999).

Το «εκπαιδευτικό παράδειγμα» από την άλλη μπορεί να θεωρηθεί ότι:

α) διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής και παγκόσμιας *εκπαιδευτικής ατζέντας* που προωθείται από διεθνείς οργανισμούς (ΕΕ, ΟΟΣΑ, Unesco),

β) συντελείται υπό τις *επιδράσεις σύγχρονων ηγεμονικών «λόγων»/«ιδεότυπων»,* όπως κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης, γνωστικός καπιταλισμός, νεοφιλελευθερισμός, κοινωνίες της διακινδύνευσης, κοινωνία των ικανοτήτων,

γ) χαρακτηρίζεται από τον *μετασχηματισμό/μετάλλαξη παραδοσιακών εννοιών* και βασικών μηχανισμών οργάνωσης και μετάδοσης της γνώσης (πρόγραμμα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικές πρακτικές) προς ένα «ικανοκεντρικό» μοντέλο μάθησης εκπαιδευτικών και μαθητών και τέλος,

δ) συνδέεται με την προοπτική μιας *«καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας»* που κυριαρχείται από τους όρους της επιτελεστικότητας, της επιτήρησης, της επισφάλειας και της αναλωσιμότητας.

Ο ιδεότυπος της «κοινωνίας των ικανοτήτων» (competence-based / ή competence-driven society) αποτελεί κοινό τόπο εδώ και τουλάχιστον δύο δεκαετίες στον (αγγλόφωνο) δυτικό χώρο (όπου ο πολιτικό-ιδεολογικός φιλελευθερισμός και ο οικονομικός νεοφιλελευθερισμός έχουν εμπεδωθεί ως δεδομένες καταστάσεις) και οι αναφορές στην «ικανοκεντρική» προσέγγιση σχετίζονται με όλες τις μεταβλητές και όλους τους φορείς του εκπαιδευτικού πεδίου (πχ, «ικανοκεντρική εκπαίδευση εκπαιδευτικών», «ικανοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα», κτλ). Ωστόσο, αυτή η επικυριαρχία της «ικανοκεντρικής προσέγγισης» δεν είναι χωρίς κριτική, αφού, όπως έχει υποστηριχτεί, η έμφαση στην «παιδαγωγική των ικανοτήτων» (pedagogy of competences) αποτελεί μια καθαρώς ιδεολογική ψευδαίσθηση της καλούμενης «κοινωνίας της γνώσης» (Newton, 2001).

Η έννοια της «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας» αποτελεί ερμηνευτική εκδοχή του Bernstein, στις αρχές του 21ου αιώνα (Bernstein, 2001: 365). Διαβλέποντας την ισχυρή διασύνδεση μεταξύ «γνώσης» και «καπιταλισμού» (το παράδειγμα, που αιτιολογεί αυτή τη θεωρητική θέση του Bernstein μπορεί να είναι η λεγόμενη 4η Βιομηχανική Επανάσταση, 4IR, κατά την οποία ο «άνθρωπος», ως οντότητα, συνδιαλέγεται με τη «μηχανή», ως σύστημα) κατά τη φάση εξέλιξης που ο Bernstein (ο.π.) αποκαλεί ως «καπιταλιστική αναδιοργάνωση» (period of reorganising capitalism), φάση που εμπεριέχει και την έννοια της «βιωσιμότητας», η οποία αναφέρεται και σε εκπαιδευτικά συστήματα (Fodor, Szabo & Ternai, 2021), στη διάρκεια της οποίας εξυφαίνεται η δυστοπική απευθείας ευθυγράμμιση της εκπαίδευσης με τις βιομηχανικές (και μετα-βιομηχανικές) ανάγκες της νεοφιλελεύθερης οικονομικής παραγωγικότητας (Singh, 2014).

Το αναλυτικό παράδειγμα της παρούσας μελέτης θεωρεί την *πολιτική ως λόγο,* ως *ρηματική πρακτική*, που ασκείται σε συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο και επηρεάζει ή επηρεάζεται από το γενικότερο οικονομικό-πολιτικό πλαίσιο, τους κώδικες και τις σχέσεις εξουσίας-γνώσης (Πασιάς, 2006α, σ.76-80). Στο παράδειγμα επιχειρείται η «*χαρτογράφηση*» του κοινωνικού και εκπαιδευτικού τοπίου (Paulston, 1996, Saari, 2012) με σκοπό να αποτυπωθεί η *μερική καθήλωση του νοήματος γύρω από ορισμένα κομβικά σημεία/έννοιες – κλειδιά που περιγράφουν* την κατασκευή μιας *παγκόσμιας εκπαιδευτικής 'ατζέντας'* (Dale, 2000, Rizvi & Lingard, 2010). Το πλαίσιο των πολιτικών της γνώσης διαμορφώνεται ως μια σύνθεση της *κοινωνικής διάστασης της γνώσης* με τα *μοντέλα οργάνωσης* και μετάδοσης της γνώσης, τις θεωρήσεις για τη «*νέα μάθηση*» και τις απαιτήσεις της «*κοινωνίας των ικανοτήτων*» (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016).

Η προσέγγιση αντλεί και συνδυάζει, εκλεκτικά, ερμηνευτικές έννοιες και στοιχεία από την *ανάλυση λόγου*, την πολιτική θεωρία του λόγου, τη γενεαλογία και τις σχέσεις γνώσης-εξουσίας (Laclau and Mouffe, 1985, Foucault, 1987α,β, Wodak & Meyer, 2001, Wodak, 2002, **Howarth,** 2008, Phillips and Jorgensen, 2009, Fairclough 2013). Ο «λόγος» ορίζεται ως ένα πεδίο/σύνολο αποφάνσεων, (Phillips & Jorgensen, 2009), ή ρηματικών σχηματισμών, που παράγεται μέσα σε ένα ιστορικό πεδίο ρηματικότητας (Foucault, 1987α), η συγκρότηση του οποίου ελέγχεται *από τον* περιορισμό της πολυσημίας και των συναρθρώσεων μεταξύ των στοιχείων του λόγου (Laclau and Mouffe, 1985).

Βασικά σημεία της «θεωρίας του λόγου» εστιάζουν στις αποφάνσεις ότι οι γνώσεις μας για τον κόσμο συνιστούν *προϊόντα του λόγου* και δεν αντιμετωπίζονται ως αντικειμενικές αλήθειες, ότι οι τρόποι με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε και αναπαριστούμε τον κόσμο είναι ιστορικο-πολιτισμικά καθορισμένοι και ενδεχομενικοί και τέλος ότι η κατασκευή της «γνώσης» και της «αλήθειας» έχουν συνέπειες σε κοινωνικό επίπεδο, στον βαθμό που ο λόγος, ως μορφή κοινωνικής πρακτικής, *συγκροτεί* τον κοινωνικό κόσμο, συνάμα *συγκροτείται* από άλλες κοινωνικές πρακτικές, παράλληλα διαμορφώνει, αναδιαρθρώνει, αλλά και αντανακλά τις κοινωνικές δομές και σχέσεις (Phillips and Jorgensen, 2009).

Στις επιμέρους ενότητες του κειμένου η έμφαση δίδεται στην κατασκευή των «*πεδίων ρηματικότητας*» των λόγων με σκοπό όχι μόνον την κριτική ανάλυση των ηγεμονικών συναρθρώσεων, αλλά και την ανα-παράσταση των σχέσεων ιδεολογίας και επι-κυριαρχίας, των ανταγωνισμών και των αποκλεισμών μεταξύ των διαφόρων στοιχείων των λόγων. Έμφαση δίδεται, επίσης, στις «τεχνο-λογίες» εξουσίας που κατανέμουν/καθορίζουν πεδία αξίας και χρησιμότητας, που ενισχύουν/προωθούν τη φυσικοποίηση των σημασιών του νοήματος, που επηρεάζουν και αλληλεπιδρούν με κοινωνικές πρακτικές λόγου (Fairclough, 2003: 21-38). Η λειτουργία της εκπαίδευσης επιτελεί ακριβώς αυτό το «αίτημα», της φυσικοποίησης των σημασιών, μέσω της νομιμοποίησης και της εκλογίκευσης που παρέχονται από τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία συγκαλύπτουν την «πλαστότητα» αυτού του κοινωνικώς κατασκευασμένου «προφανούς»-«φυσικού» (Cormack 1992: 27).

Η εξουσία παράγει/διαμορφώνει λόγο, διασφαλίζει και τους όρους ύπαρξης του κοινωνικού, η '*αλήθεια*' εντάσσεται σε συστήματα εξουσίας και παράγεται από αυτά (Foucault, 1987β). Συνακόλουθα, η κριτική ανάλυση των λόγων αποβλέπει στην *αποφυσικοποίηση* των ιδεολογιών και

στην εξάρθρωση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης (Μπονίδης, 2009: 93). Οι υλικές καταβολές της εξουσίας αφορούν στην παροχή ενός συστήματος αξιών και ιδεών με τις οποίες ρυθμίζονται οι επιλογές για το σύνολο των αποφάσεων σχετικά με «πρακτικά» ζητήματα της εκπαίδευσης (Cormack, 1992, Eisner, 1992:302-326).

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται τα προγράμματα σπουδών (αναλυτικά προγράμματα-curricula) και οι πολιτικές της γνώσης ως νέες μορφές συμβολικού και υλικού ελέγχου, και στη συνέχεια αναλύονται, αρχικά η διαμόρφωση της παγκόσμιας ατζέντας υπό το φως της κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης (νέοι ιδεότυποι και καθεστώτα αλήθειας), ακολούθως, το πλαίσιο της «κοινωνίας των ικανοτήτων» και της κατασκευής του ικανοκεντρικού συστήματος μάθησης και τέλος το πλαίσιο του βιοπολιτικού ελέγχου της «νέας εκ-μάθησης» (επισφάλεια, αβεβαιότητα) και της «καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας».

Β. Προγράμματα Σπουδών και πολιτικές της γνώσης: ο νέος «συμβολικός έλεγχος» και η «κεφαλαιοποίηση της πολυπλοκότητας»

Ως «*πολιτική για τη γνώση*» θεωρούμε τον τρόπο με τον οποίο επιχειρείται η συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση – στην τριτοβάθμια, τη θέση των αναλυτικών προγραμμάτων καταλαμβάνει ο «Οδηγός Σπουδών» κάθε Τμήματος), συνάμα με το σύνολο των (κοινωνικών, επιστημονικών-επιστημολογικών, πολιτικών) συγκρούσεων – διαπραγματεύσεων – αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία συγκρότησής τους.

Ειδικότερα, θεωρούμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να εκληφθεί (μόνο) ως *«πολιτική για τη γνώση»*, αφενός, διότι από τη δεκαετία του 1990 και μετά, οπότε και σημειώθηκε η στροφή στην προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων, με την αποσύνδεσή τους από τη διδακτική, και την επαναφορά στην εξέταση των κοινωνικών μεταβλητών τους, έχει αναγνωριστεί σε ερευνητικό επίπεδο η ανάγνωση του αναλυτικού προγράμματος ως ένα καθαρώς «πολιτικό κείμενο» (Pinar et al., 2004: 243-314), ή έστω, ως «κείμενο» με έντονα «πολιτικά χαρακτηριστικά» (π.χ. μπορεί να εξετάζεται ως gender text, ως οικονομική μεταβλητή, κ.τ.λ.) (Pinar et al., 2004).

Αφετέρου, ειδικά στην ελληνική περίπτωση, ακόμα και στο επίπεδο της διδακτικής να εστίαζε κανείς (δηλαδή, ιστορικά, να παρέμενε προσκολλημένος στην περίοδο 1950-1990, όπου μετά το εμβληματικό –και ομότιτλο– βιβλίο του Tyler, (Tyler, 1950) δόθηκε η σχετική έμφαση στην έρευνα για τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με τη διδασκαλία), η εμπλοκή της πολιτικής ηγεσίας (είτε απευθείας, είτε μέσω της επιλογής –και πρωτίστως, της ρύθμισης των διαδικασιών επιλογής– των θεσμικών στελεχών[1]) είναι πέρα από κάθε έννοια «διακριτικότητας», εννοώντας με αυτό ότι οι παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, των βιβλίων, στον τρόπο διδασκαλίας, είναι έκδηλες και «βίαιες», εφόσον όλα καλύπτονται από τη νομική-νομοθετική ισχύ των αναλυτικών προγραμμάτων και το επίπεδο κατευθυντικότητας της διδακτικής πράξης προσεγγίζει το μέγιστο δυνατό επίπεδο (Φλουρής & Φωτεινός, 2022).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να μειώνεται η έντασή της, η «*πολιτική για τη γνώση*» διευρύνεται, καθώς εκτός από τις αναμενόμενες πολιτικές που σχετίζονται με καθαρώς επιστημολογικά ζητήματα (Kuhn, 1981), υπάρχουν και (μικρο-) πολιτικές[2] εντός των Σχολών-Τμημάτων-Τομέων, που σχετίζονται με τις προσωπικές επιλογές, με τις δυνατότητες διεύρυνσης-επέκτασης των ατομικών (πια) συμφερόντων, μέσω των δυνατοτήτων επίδρασης και καθορισμού του ερευνητικού και γνωστικού πεδίου (συμμετοχή σε εκλεκτορικά, διατριβές, άνισες - λόγω βαθμίδας - δυνατότητες επίδρασης των μελών των συλλογικών οργάνων - Τμήματος - Τομέων - κατά την κατάρτιση του Οδηγού Σπουδών, κ.τ.λ.).

---

1. Βλ. σε μακρο-επίπεδο, τις διάφορες εποπτευόμενες θεσμικές οντότητες όπως είναι το Ι.Ε.Π., παλαιότερα το Π.Ι. και σε μικρο-επίπεδο τους εποπτευόμενους φορείς-ομάδες έργου-κτλ, που αναλαμβάνουν τμήματα της κατασκευής των προγραμμάτων, είτε αφορά στα ίδια κείμενα των προγραμμάτων, είτε στα βιβλία, ή σε άλλο βοηθητικό υλικό.

2. Οι «μικρο»-πολιτικές ορίζονται με βάση δύο θεωρητικά πλαίσια: αφενός μέσα από την κοινωνιολογική ανάλυση του κοινωνικού γίγνεσθαι μέσω του σχήματος των «φορέων δράσης», με το οποίο συνδέεται μεθοδολογικά το «αίτιο» με τη «λειτουργία» και η «δομή» με το «δράστη», προχωρώντας στη διάκριση των φορέων στη βάση των δυνατοτήτων διεύρυνσης της επιρροής τους (οπότε προκύπτουν οι «μικρο-», «μακρο-» και «μεγα-» φορείς δράσης) (Μουζέλης, 1992). Αφετέρου, μέσα από τη προσέγγιση του Foucault, ο οποίος με τη διάκριση *«μικρο-» πολιτικές* αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες τόσο οι ρυθμίσεις όσο και τα αποτελέσματά τους ενσωματώνονται στον άνθρωπο σε ένα εντελώς προσωπικό επίπεδο (στο επίπεδο συγκρότησης της προσωπικής ταυτότητας) και σε ολοκληρωτικό βαθμό, έτσι ώστε οι κοινωνικές ρυθμίσεις και τα αποτελέσματά τους να φαίνονται πια αδιαχώρητα από τον άνθρωπο-φορέα (Foucault, 1987α).

Το ερώτημα, επομένως, «*γιατί να θεωρήσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα ως "πολιτική για τη γνώση"*», είναι ένα κομβικό ερώτημα, το οποίο, παρότι αυτο-αναφορικό (ως προς το πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων), είναι εντέλει ουσιαστικό, γιατί σηματοδοτεί τη *μετάβαση* (κάποιοι θα πουν «εξέλιξη», κάποιοι άλλοι θα πουν «οπισθοχώρηση-υπαναχώρηση») ως προς την αντίληψή μας για τη γνώση: πέρα από το καθαρώς βιολογικό-ψυχολογικό υπόστρωμα της γνωστικής διαδικασίας (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016: 370-409), η σχολική γνώση συνδέεται ξεκάθαρα πλέον, από τη δεκαετία του 1990 και μετά, στο πλαίσιο της κυριαρχίας των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων, με μια ευρύτερη agenda, σε τοπικό (εθνικό), υπερεθνικό (π.χ., Ε.Ε.) και διεθνές περιβάλλον. Η agenda αυτή έχει επιβάλλει το πλαίσιο, το λεξιλόγιο, την ορολογία και τις ρυθμίσεις του επικυρίαρχου οικονομικού πεδίου, καθιστώντας αναγνωρίσιμα σε επίπεδο εφαρμοσμένης, πλέον, εκπαιδευτικής πολιτικής, όσα θεωρητικά είχαν σημειωθεί-προταθεί επί του θέματος από τη δεκαετία του 1950, με τη λειτουργική προσέγγιση (βλ. Parsons, κ.α.), εννοώντας ευθέως την οργανική και –κυρίως– χρηστική διασύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία.

Εν ολίγοις, αυτές οι ρυθμίσεις, που περιλαμβάνονται στην τρέχουσα εκπαιδευτική agenda, αποτελούν μέρος των σύγχρονων *τεχνολογιών πολιτικής κυριαρχίας*, που οδηγούν σε μια *καθολικά διαπαιδαγωγούμενη κοινωνία*, στην οποία οι ρυθμίσεις του επικυρίαρχου οικονομικού πεδίου θα φαίνονται, μέσω του εκπαιδευτικού «λόγου», ως νομιμοποιημένες και εκλογικευμένες (θα «φαίνονται», γιατί η νομιμοποίηση είναι, ούτως ή άλλως, μια κοινωνική συνθήκη - εμπίπτει στη λογική της «δημόσιας σφαίρας», κατά Habermas, ενώ η εκλογίκευση αποτελεί ούτως ή άλλως το «φαίνεσθαι», αφού αιτιολογεί όσα πρέπει να «μάθουν» ως «φυσικά» οι πολίτες). Ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στο νέο αυτό περιβάλλον είναι κομβικός, γιατί ο ρόλος του είναι ad hoc να κάνει το «*τεχνητό να φαίνεται ως φυσικό, αποκρύβοντας συνάμα αυτή την πλαστότητα*» (Popkewitz, 1997).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θεωρούμε ότι τα προγράμματα σπουδών (ΠΣ) και τα σχολικά εγχειρίδια (ΣΕ) συγκροτούν έναν «παραδειγματικό» τόπο συνάντησης των επιστημονικών κοινοτήτων με τις πολιτικές της γνώσης. Τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια συνδέονται άμεσα με το πολιτικό, ιδεολογικό και θεσμικό συγκείμενο της ιστορικής περιόδου στην οποία ανήκουν, εκφράζουν τις υφιστάμενες σχέσεις *εξουσίας-γνώσης* που καθορίζουν τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, διατρέχονται από «*λόγους*» και «*πρακτικές*», επηρεάζονται από «*συστήματα γνώσης*»

(*systems of knowledge*) και ελέγχονται από «*καθεστώτα αλήθειας*» (*regimes of truth*) (Φλουρής και Πασιάς, 2004). Εκλαμβάνονται, επίσης, ως φορείς οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικού εκσυγχρονισμού, ενώ θεωρούνται ως μέσα ιδεολογικού και συμβολικού ελέγχου και ως μηχανισμοί κοινωνικής και πολιτιστικής αναπαραγωγής (Νούτσος, 1979, Φραγκουδάκη, 1987, Φωτεινός, 2013).

Τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν καθοριστικές σημάνσεις στη διαμόρφωση του πλαισίου και του περιεχομένου των *πολιτικών της γνώσης* και γίνονται αντιληπτά ως «ολιστικά μορφώματα» που εμπεριέχουν επαρκείς, «κατάλληλες» και «πολιτικά ορθές» *γνώσεις*, *δεξιότητες* και *αξίες*, ως απαντήσεις στις ανάγκες της εποχής και τις προκλήσεις του νέου παγκόσμιου περιβάλλοντος. Ο ιδεολογικός χαρακτήρας των πολιτικών της γνώσης συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες ελέγχου και νομιμοποίησης της σχολικής γνώσης, μέσα από τους ορατούς και τους αθέατους τρόπους «αναπλαισίωσης» της γνώσης, οι οποίοι διαμορφώνουν και προωθούν καθορισμένα συστήματα πραγματικού και «συμβολικού ελέγχου» της μαθησιακής διαδικασίας, των ικανοτήτων των μαθητών, των εκπαιδευτικών εκβάσεων/εκροών (Bernstein, 1989). Οι διαδικασίες αυτές αποτελούν μέρος ενός *κανονιστικού πλαισίου εκπαιδευτικής επιτήρησης* και επιβολής συγκεκριμένων αντιλήψεων στο πλαίσιο της κυρίαρχης ιδεολογίας, της λειτουργίας και αναπαραγωγής των γραφειοκρατικών, διοικητικών και διαχειριστικών λειτουργιών των εκπαιδευτικών συστημάτων (Young, 1971).

Οι σύγχρονες «πολιτικές της γνώσης» συνδέονται άμεσα με τη διαμόρφωση μιας νέας θεωρίας για το ανθρώπινο κεφάλαιο και τη μετάβαση από τον «βιομηχανικό» στον «γνωστικό καπιταλισμό», ο οποίος «*θεμελιώνεται στην συσσώρευση άυλου κεφαλαίου, στην διάδοση της γνώσης και στον ηγετικό ρόλο των 'οικονομιών της γνώσης'*» (Boutang, 2011: 50). Σε αυτή την προοπτική, το ανθρώπινο κεφάλαιο και η ποιότητά του, αναδεικνύονται ως παράγοντες ζωτικής σημασίας στον καθορισμό του νέου πλούτου για τα έθνη, καθώς «*η 'γνώση', η χρήση της και η ικανότητα καινοτομίας έχουν αναδειχθεί σε προσδιορισμούς εθνικού πλούτου υπό την έννοια του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος*» (Peters and Humes, 2003: 1), συγχρόνως δε, επηρεάζουν καθοριστικά και προωθούν ριζικές αλλαγές και νέες σχέσεις στην αγορά εργασίας, στα επαγγέλματα και σε ό,τι μπορεί να θεωρηθεί ως «προσόντα των εργαζομένων» (Williams et al., 2013).

Οι σύγχρονες αλλαγές στο χώρο της γνώσης είναι πολυσχιδείς, πολυσύνθετες και πολύπλοκες, επηρεάζουν ολόκληρη την κοινωνία και τους

θεσμούς της. Οι σύγχρονες μετα-βιομηχανικές κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης επηρεάζονται άμεσα από τις εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνιών και τα συνακόλουθα αποτελέσματά τους, όπως ταχύτατες παραγωγικές και οργανωτικές μεταλλαγές, γρήγορη απαξίωση της κεκτημένης γνώσης, μεγάλες ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας και εκτεταμένη διάχυση των πολιτιστικών αξιών, δημιουργία νέων περιοχών έρευνας και καινοτομικών εφαρμογών (πληροφορική, διαστημική, επικοινωνίες, βιοτεχνολογία, νανοτεχνολογία, γενετική, ιατρική, τρόφιμα, διαχείριση οικοσυστήματος, κα.), οι οποίες αναμένεται να επηρεάσουν καταλυτικά τις κοινωνίες του μέλλοντος (Castells, 1998). Είναι, δε, χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο αυτή η συζήτηση εισέρχεται στα πρόσφατα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα: «*Οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη ρευστότητα, η οποία επιτείνεται από τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό ο άλλοτε αδιαμφισβήτητος ρόλος του σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού, στο θέμα της παροχής γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, φαίνεται να υπόκειται σε κάποια αποδυνάμωση, για το λόγο ότι οι συνθήκες διαμόρφωσης των γνωστικών δεδομένων είναι πολύτροπες και πολυποίκιλες. Επιπλέον, η σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο, κυρίως όσον αφορά την αναζήτηση, απόκτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2007).

Στη στροφή του 21ου αιώνα οι σύγχρονες κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης βρίσκεται αντιμέτωπες με την «κεφαλαιοποίηση της πολυπλοκότητας» (capitalization of complexity) (Holland, 2014). Διαπιστώνονται ριζικές αλλαγές στην έρευνα, παραγωγή και τη διάχυση της γνώσης, με έμφαση στις υβριδικές μορφές και στις πολιτικές του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση-έρευνα-καινοτομία), οι οποίες παράγονται και διανέμονται εντός και διαμέσου θεσμών, φορέων και μηχανισμών ολόκληρης της κοινωνίας (Nowotny et al., 2001). Δημιουργούνται «ροές» της γνώσης σε πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης και προορισμού: εμπορευματοποίηση της γνώσης, ακαδημαϊκή και φυσική κινητικότητα προσώπων, γνώσεων, άυλων αγαθών και δικαιοχρησίας (franchise) που συνδέονται με τις έννοιες της *ελκυστικότητας*, της *συγκρισιμότητας*, της *πιστοποίησης*, της *αναγνωρισιμότητας* - έννοιες, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά το προφίλ/πλαίσιο ικανοτήτων των νέων εργαζομένων (Marginson, 2007).

Ορισμένες από τις χαρακτηριστικές έννοιες - ιδιότητες που καθορίζουν τη συγκρότηση της «κοινωνίας της γνώσης» και αναπροσαρμόζουν/

προωθούν/ επιβάλλουν ένα νέο «ικανοκεντρικό» πλαίσιο της μάθησης θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες:

α) η *επιτάχυνση* (acceleration), η οποία δεν αφορά/συνδέεται με την εκθετική αύξηση και συσσώρευση αγαθών, υπηρεσιών, δεδομένων και εικόνων, αλλά και με την ταχύτητα των αλλαγών και την αστάθεια που δημιουργείται από την μεταλλαγή του μόνιμου χαρακτήρα των καταστάσεων σε προσωρινό.

β) οι *αλλαγές στη σχέσεις χρόνου και χώρου* (time-space compression), που χαρακτηρίζεται από τη συμπίεση του χρόνου, την εμφάνιση α-χρονικών κατηγοριών, τις αλλαγές στον εργασιακό και τον ελεύθερο χρόνο, τη συγκρότηση νέων ερμηνευτικών μορφωμάτων και διαστάσεων του χώρου (glocalization)

γ) η *διακινδύνευση* (risk) και αβεβαιότητα εξαιτίας της εμφάνισης απρόβλεπτων κινδύνων και συνεπειών στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο

δ) η *πολυπλοκότητα* (complexity), *μη γραμμικότητα* (non-linearity), *κυκλικότητα* (circularity), ως δέσμη ιδιοτήτων που αφορά στη δημιουργία νέων περιπλοκότερων προτύπων, ανοικτότερων και ρευστών ισορροπιών και τη διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ της επιστημονικής γνώσης και των περιβαλλόντων που διαμορφώνονται

ε) η *αναστοχαστικότητα* (reflexivity) και μια διαρκή κριτική στάση ως προς το περιεχόμενο και την (κοινωνική και πολιτική) χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας και των δράσεων που προέρχονται/επιβάλλονται από τα συστήματα παραγωγής και καινοτομίας της γνώσης (Scott, 1997: 6-7).

Οι «*πολιτικές της γνώσης*» συνδέονται άμεσα με την επικυριαρχία της «*επιστημονικής διακυβέρνησης*», τις αλλαγές στο ρόλο, τη συνάρθρωση και τη λειτουργία των «*επιστημονικών κοινοτήτων*» (*epistemic communities*) ή των «*κοινοτήτων της γνώσης*» (*knowledge communities*) και αφορούν τόσο στην αιτιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής της γνώσης, όσο και στη νομιμοποίηση της χρήσης και των εφαρμογών τους (Normand, 2016).

Οι αλλαγές στο χώρο της γνώσης συνδέονται με νέες θεωρήσεις για την παραγωγή της γνώσης, όπως τη μετάβαση από τον «τρόπο παραγωγής 1» (Mode 1) στον «τρόπο παραγωγής 2» (Mode 2) της γνώσης (Gibbons, et al., 1994), ή τη «θεωρία του 'τριπλού έλικα'» ('triple helix' theory) για τη συνεργασία πανεπιστημίου-κυβέρνησης-βιομηχανίας (Etzkowitz, 2002). Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί θεωρήσεις που εστιά-

ζουν στις θεσμικές πτυχές της παραγωγής της γνώσης ή στον «υβριδικό» χαρακτήρα της νέας γνώσης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η πανεπιστημιακή «έρευνα/γνώση» προκαλείται από τη μετα-ακαδημαϊκή επιστήμη (post-academic science) και αντικαθίσταται από τις «γνώσεις» οι οποίες παράγονται και διανέμονται εντός και διαμέσου θεσμών, φορέων και μηχανισμών ολόκληρης την κοινωνίας (Hellstrom & Raman, 2001).

Στο ίδιο πλαίσιο ανάγνωσης με εμφανείς τις επιδράσεις από τις αντιλήψεις για την επικυριαρχία της «οικονομίας της αγοράς», οι παραδοσιακές μορφές (σκοποί, κατευθύνσεις) της ακαδημαϊκής έρευνας/γνώσης (academic knowledge) (περιγραφή, κατανόηση, ανάλυση, εξήγηση, ερμηνεία του κόσμου της φύσης και της κοινωνίας) αμφισβητούνται, αίρονται, προκαλούνται από την «γρήγορη γνώση» (fast knowledge) και τη «γνώση-απόδοση/επιτέλεση» (knowledge performativity) (Besley & Peters, 2005).

Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια, οι χρήσεις της γνώσης να ελέγχονται ως προς τα αποτελέσματα που παράγουν και τις σχέσεις που δημιουργούν, κυρίως, με τον κόσμο της οικονομίας και της αγοράς. Επιπρόσθετα, τα μέσα πιστοποίησης (validation) και αξιολόγησης (evaluation) αλλάζουν, καθώς εισάγονται νέα κριτήρια αξιολόγησης (benchmarks), νέες διαδικασίες αξιολόγησης και μορφές λογοδοσίας που συνδέονται με τον έλεγχο της χρήσης και των αποτελεσμάτων της γνώσης (Room, 2005). Η έμφαση δίδεται στον εργαλειακό χαρακτήρα της γνώσης που τονίζει τις νέες ικανότητες και την εξειδίκευση, στο πλαίσιο της προσαρμογής στις απαιτήσεις των σύγχρονων νεοφιλελεύθερων θεωρήσεων για το «ανθρώπινο» και το «κοινωνικό κεφάλαιο» (Baron et al., 2000, Bonal, 2003).

Με βάση την προηγούμενη ανάγνωση, το διακύβευμα των πολιτικών της γνώσης συνδέεται, μεταξύ άλλων, με ερωτήματα κι ζητήματα που αφορούν: στην αιτιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής της γνώσης όσο και τη νομιμοποίηση της χρήσης και των εφαρμογών της, στις μορφές υλοποίησης των συστημάτων γνώσης (επιστήμης και τεχνολογίας) στην κοινωνία, στη διάκριση ανάμεσα στη γνώση ως αυτοσκοπό και την κοινωνική διάσταση της γνώσης, στο ζήτημα της αξιολογικής ουδετερότητας και του βαθμού ανεξαρτησίας της επιστήμης από τα πολιτικο-οικονομικά συμφέροντα, στο βαθμό εξάρτησης της κοινωνικής ανάπτυξης από τα προϊόντα της τεχνοεπιστήμης, στην επικυριαρχία των νόμων της αγοράς στους θεσμούς της εργασίας και των δικαιωμάτων, στην ποιότητα των αξιών (δημοκρατία, ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη) που αναπτύσσονται, προβάλλονται και προωθούνται διαμέσου των κοινωνικών θεσμών (Φλουρής & Πασιάς 2000; Nowotny et al., 2001).

Γ. Η «παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα» ως δίκτυο λόγων και πολιτικών

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η επικυριαρχία της γνώσης συνδέεται με την αφήγηση ενός νέου σύγχρονου αποικισμού στο πλαίσιο νέων σχέσεων γνώσης-εξουσίας στον διεθνή χώρο που ελέγχονται από την παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, τον νεοφιλελευθερισμό και τον διεθνοποιημένο καπιταλισμό (Epstein et al., 2007, Moutsios, 2010, Φλουρής & Πασιάς, 2012). Ενός αποικισμού χωρίς μητρόπολη, μιας αυτοκρατορίας χωρίς αποικίες, ενός ηγεμονισμού χωρίς αυλή. Ο νέος αποικισμός είναι άυλος, ρευστός, μη εδαφικός, ελέγχεται από τη γνώση, ασκεί εξουσία, εκφράζει ιδέες, παράγει υλικά και συμβολικά σημαίνοντα, αναπτύσσει πρακτικές, στηρίζεται στις νέες τεχνολογίες, καθορίζει ροές, κυκλοφορεί μέσα από δίκτυα (Πασιάς & Φλουρής, 2015).

Ο αποικισμός της γνώσης συνδέεται με τη διαμόρφωση μιας «παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας» με σκοπό τον έλεγχο και τη σύγκλιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, των εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων σε εθνικό επίπεδο (Dale, 2000, Alexiadiou, 2007, Moutsios, 2010). Η κατασκευή της «παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας» συνδέεται άμεσα με την επικράτηση των νεοφιλελεύθερων και τεχνο-διαχειριστικών αντιλήψεων στο χώρο της πολιτικής και της οικονομίας και συνοδεύεται από τον ηγεμονικό ρόλο των διεθνών οικονομικών οργανισμών (WTO/GATS, OECD, WB, IMF) και μιας «ευρωκρατικής ελίτ» (eurocrats, expertise) με σκοπό τη διαμόρφωση, ανάπτυξη και προώθηση ενός ευρύτερου πλαισίου *παγκόσμιων προτύπων* (world models) (Ozga et al., 2011, Meyer & Benavot, 2013, Grek, 2013).

Το πλαίσιο αυτό, των *παγκόσμιων προτύπων*, στηρίζεται σε «σχηματισμούς λόγου» όπως ανταγωνιστικότητα, οικονομική αποτελεσματικότητα, επιχειρησιακή λογική, λιγότερο κράτος, αποδόμηση των εργασιακών σχέσεων, διακυβέρνηση τεχνοκρατών, κοινωνία επιτήρησης και ελέγχου. Συνάμα, διατρέχεται από (οικονομικές/επιχειρηματικές) έννοιες, όπως ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, προσαρμοστικότητα, ευελιξία, αποτελεσματικότητα, αναλωσιμότητα (Deem, 2001, Robertson, 2005, Jessop, et al. 2009, Normand, 2010).

Οι έννοιες της «*διακυβέρνησης*» και του «*ελέγχου*» αποτελούν κεντρικές σημειολογικές έννοιες στην ερμηνεία του νέου εκπαιδευτικού τοπίου στον διεθνή χώρο (Barnett & Finnemore, 2004). Η *ανοιχτότητα* του οικονο-

μικού –άρα και του εκπαιδευτικού– συστήματος επιβάλλει τη διαμόρφωση νέων συστημάτων διακυβέρνησης και ελέγχου, ριζικά διαφορετικών από τα παραδοσιακά συγκεντρωτικά, ιεραρχικά και πειθαρχικά συστήματα με δεσπόζουσες τις εξουσίες του ισχυρού κράτους (Dale, 1999, Moutsios, 2009, Rizvi & Lingard, 2010). Στις σύγχρονες «κοινωνίες του ελέγχου» (societies of control) η επιτήρηση δεν είναι ορατή, ο έλεγχος είναι «εσωτερικός», η διακυβέρνηση «πραγματοποιείται από απόσταση» (Deleuze, 1992).

<table>
<tr><td>Συγκριτική Αξιολόγηση
Τεχνοκρατία
(ΟΟΣΑ, ΕΕ, WB)
PISA, TIMMS,TALIS</td><td colspan="2">Κοινωνία
Επιτήρησης
και
κουλτούρα ελέγχου</td><td>Νεοφιλελευθερισμός
Ακαδημαϊκός
Καπιταλισμός
Αγοραιοποίηση,
Ιδιωτικοποίηση</td><td>Νέες μορφές
διακυβέρνησης
Διακυβέρνηση και
Έλεγχος εξ αποστάσεως</td></tr>
<tr><td>Νέα μάθηση
<u>Το τρίγωνο της γνώσης</u>
<u>Εκπαίδευση, Έρευνα,</u>
Καινοτομία
ΤΠΕ / Νέες τεχνολογίες

Η «τριπλή έλικα»
Γνώση/Κυβέρνηση/
Επιχειρήσεις</td><td colspan="3" rowspan="3">Προς την «κοινωνία των ικανοτήτων»

Παγκόσμια/ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ατζέντα ως δίκτυο «λόγων» και πολιτικών

Προς την «καθολικά παιδαγωγούμενη κοινωνία»</td><td>Νέα Δημόσια Διοίκηση
Κράτος Αξιολογητής
Οργανισμοί διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας</td></tr>
<tr><td>Διαβίου μάθηση
Ικανότητες μαθητών και εκπαιδευτικών
Αναγνωρισιμότητα
Πιστοποίηση προσόντων</td><td>Αξιολόγηση
Σχολική επιλογή Γονεϊκή επιλογή
Εκπαιδευτική και κοινωνική Λογοδοσία</td></tr>
<tr><td>Κυβερνησιμότητα
Επιτελεστικότητα</td><td>Η εκπαίδευση υπηρεσία και εμπόρευμα (GATS)
Αγορές / πελάτες καταναλωτές αποδοτική επένδυση</td></tr>
<tr><td>Πολιτικές των αριθμών
(κοινή δέσμη προτύπων, δεικτών, κριτηρίων αναφοράς, διαδικασιών)</td><td>Διεθνοποίηση
Δίκτυα και ροές κινητικότητας
Αριστεία,
Ανταγωνιστικότητα,
Ελκυστικότητα</td><td>Ποιότητα, Αποτελεσματικότητα
Αποδοτικότητα
Χρηματοδότηση με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας</td><td>Επισφαλής Θεσμός
Δημιουργία νέου επιστημονικού προλεταριάτου
Επισφάλεια, ανεργία αποφοίτων</td></tr>
</table>

Θεμελιώδης διαμεσολάβηση στη συγκρότηση της «παγκόσμιας ατζέντας» θεωρείται η επικυριαρχία του νεοφιλελεύθερου προτάγματος σε

οικονομικό και πολιτικό επίπεδο και οι συνακόλουθες επιδράσεις στο χώρο της εκπαίδευσης (Rutkofski, 2007, Pasias & Roussakis, 2012). Η νεοφιλελεύθερη ηγεμονία συνδέεται επίσης με την διακριτή ανάπτυξη και άσκηση ενός σύγχρονου βιοπολιτικού ελέγχου (Brown, 2015). Ο νεοφιλελευθερισμός δεν είναι απλώς ένα οικονομικό δόγμα, μια ιδεολογία της «ελεύθερης» καπιταλιστικής οικονομίας ή ένα σύστημα οικονομικής διακυβέρνησης που θεμελιώνεται στην αγορά, την ιδιωτικοποίηση και την επιχειρηματική ελευθερία (Olssen, 2006, Ball, 2009a). Είναι ταυτόχρονα και περισσότερο μια *πολιτική ορθολογικότητα διακυβέρνησης* που προωθεί ριζικές αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ «κράτους - αγοράς» και μεταξύ «δημόσιου - ιδιωτικού» και επιδιώκει μια γενικευμένη και διάχυτη κοινωνική κανονικότητα, η οποία θεμελιώνεται στην υπαγωγή της πολιτικής, της κοινωνίας και όλων των διαστάσεων της ανθρώπινης ζωής στην εξουσία της οικονομίας και των επιχειρήσεων (Ball, 2004, Lynch, 2006, Shore 2008).

Ο σύγχρονος βιοπολιτικός έλεγχος ορίζεται ως μια ιδιαίτερη σύνθετη τεχνολογία εξουσίας, αντικείμενο της οποίας είναι η ρύθμιση και ο έλεγχος των διεργασιών της ανθρώπινης ζωής μέσω μηχανισμών κυβερνησιμότητας και ασφάλειας (Rabinow & Rose, 2006, Bevir, 2010). Το σύγχρονο πρόβλημα της εξουσίας εστιάζει στο πέρασμα από τη διακυβέρνηση (governance) στην *κυβερνησιμότητα* (governmentality) με στόχο τη «διαγωγή της διαγωγής» (the conduct of conduct) και έμφαση στην *επιτελεστικότητα* (performativity), δηλαδή, στον έλεγχο που ασκείται μέσω της «συγκρότησης» (παρά μέσω της καταπίεσης ή της τιμωρίας) (Burchell et al., 1991, Gillies, 2008, Peters et al., 2009).

Δ. Η «κοινωνία των ικανοτήτων. Το ικανοκεντρικό πλαίσιο της μάθησης, οι ικανότητες των μαθητών και τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών

Η έννοια της ικανότητας συνδέεται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και τη διαδικασία της μάθησης. Το πλαίσιο των «ικανοτήτων» συνδέεται άμεσα με τη φύση και την ικανότητα της εκμάθησης (να μαθαίνει το άτομο «πώς να μαθαίνει») και το ρόλο της στη διαρκή ανάπτυξη του μαθητή στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016: 474-513). Η επιλογή της έννοιας της «ικανοτήτων» ως οργανωτικής αρχής της δια βίου μάθησης,

δεν περιορίζεται σε μια μορφή κεκτημένης γνώσης αλλά *θεσπίζεται, κυρώνεται, κατανέμεται, διαχέεται, διανέμεται, επεκτείνεται* σε όλα τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, ο ιδεότυπος των «ικανοτήτων» δεν αφορά μόνο σε αλλαγές στις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης, την υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα, τη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνο-κουλτούρας. Αφορά, κυρίως, στο ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, την καταστασιακή σχέση του με τη γνώση και την εξουσία, τις νέες ταξινομίες της γνώσης και την ιεράρχηση των δεξιοτήτων που το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει, να καλλιεργεί και να προωθεί (Φλουρής & Πασιάς, 2005, Παπαδάκης, 2006).

Από τη δεκαετία του 1990 η επικράτηση του ιδεότυπου της «κοινωνίας της γνώσης» συνέβαλε στην ενίσχυση της έννοιας της «ικανότητας» και στην προώθηση ενός «ικανοκεντρικού» μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο συνιστά μια ουσιώδη ανατροπή του πλαισίου της παραδοσιακής εκπαιδευτικής προσέγγισης: από την έμφαση στις εισροές και τη λειτουργία του σχολείου περνάμε στην έμφαση στις εκροές και τα αποτελέσματα. Η στροφή και η έμφαση στις «ικανότητες» επηρεάστηκε από τις έννοιες της «κοινωνίας της γνώσης» και της «δια βίου μάθησης» και συνδέθηκε με νέες θεωρήσεις σχετικά με:

α) τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου στο πλαίσιο των «οικονομιών της γνώσης» και το μεταβαλλόμενο τοπίο των συνθηκών παραγωγής και εργασίας (βλ. ανταγωνιστικότητα, ευελιξία, ευέλικτη και ελαστική απασχόληση, ευελφάλεια) (Burton-Jones, 1999, Baron, Field & Schuller, 2000, OECD, 2000)

β) την ενίσχυση της έννοιας, του περιεχομένου και των δομών της «δια βίου μάθησης» (OECD, 1996, Field, 2000, Jarvis, 2004, Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004)

γ) τη μετάβαση από τις θεωρίες της αναπαραγωγής και του κοινωνικού κεφαλαίου στις θεωρίες της ρύθμισης, της προσαρμογής και της νέας δημόσιας διοίκησης (Morley & Rassool, 2000, Gleeson & Husbands, 2003, Deem & Brehony, 2005)

δ) τις νέες μορφές, τρόπους και παιδαγωγικές πρακτικές, που συνδέονται με τη μετάβαση από τις «ορατές» στις «αόρατες» παιδαγωγικές (Bernstein, 1996), μέσα από την κατασκευή ενός ολιστικού πλαισίου κανόνων, τεχνολογιών και τεχνικών που συγκροτούν τους σύγχρονους μηχανισμούς εκπαίδευσης και εκμάθησης στην προοπτική μιας «καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας» (Bonal & Rambla, 2003, Ball, 2009b, Singh 2014).

ε) τη μετάβαση από ένα «γνωσιοκεντρικό» και εξετασιοκεντρικό πλαίσιο μάθησης (βασιζόμενο στη μέτρηση και την αποτίμηση των γνώσεων) σε ένα σύστημα «ικανοκεντρικό» (competence-based) που δίνει έμφαση σε νέες μορφές και τεχνολογίες αξιολόγησης, λογοδοσίας και επιτελεστικότητας (Gleeson & Husbands 2001, Lawn, 2011, Lawy & Tedder, 2012).

Κατά τη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας οι πολιτικές διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ, Unesco) έδωσαν έμφαση στην ανάπτυξη της «κοινωνίας των ικανοτήτων» που στηρίζεται στην έννοια της «νέας μάθησης» και περιλαμβάνει ένα νέο πλαίσιο των ικανοτήτων των μαθητών, ένα νέο πλαίσιο προσόντων των εκπαιδευτικών καθώς και ένα πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Meyer & Benavot, 2013, Sellar & Lingard, 2013). Μεταξύ αυτών ξεχωρίζει η «Στρατηγική Ικανοτήτων του ΟΟΣΑ» (OECD Skills Strategy) (OECD, 2012), μέσα από προγράμματα PIAAC (Αξιολόγηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων), AHELO (Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων Μάθησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης), PISA (Αξιολόγηση των Επιδόσεων των Μαθητών), η οποία συγκροτείται και ελέγχεται –πρωτίστως– με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας.

Η «Στρατηγική Ικανοτήτων του ΟΟΣΑ» έχει ως βασικό στόχο την ενίσχυση της πολιτικής επιρροής του οργανισμού στο πλαίσιο της επικράτησης της νέας «ατζέντας του ανθρώπινου κεφαλαίου» και συγκροτείται από θεωρητικές έννοιες για τον ορισμό και την επιλογή των «ικανοτήτων-κλειδιών», την ανάπτυξη σημείων αναφοράς για την κατασκευή και επικύρωση δεικτών μέτρησης των ικανοτήτων, αλλά και τη μακροπρόθεσμη παροχή πληροφοριών σχετικών με την εκπαίδευση στους πολιτικούς φορείς. Οι πολιτικές της «Στρατηγικής Ικανοτήτων» εστιάζουν στην αντιμετώπιση ζητημάτων όπως οι υψηλοί δείκτες ανεργίας, η υποαπασχόληση, οι εργασίες που προσφέρουν χαμηλούς μισθούς χωρίς την κατοχή προσόντων, η επιμόρφωση των μακροχρόνια ανέργων και των «ανενεργών» εργαζομένων (OECD, 2001, Valiente, 2014).

Το πλαίσιο ικανοτήτων των μαθητών αποτελείται από ακαδημαϊκές (academic), εγκάρσιες (transversal) και εργασιακές (workplace) ικανότητες που θα πρέπει να έχουν αναπτυχθεί μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης και θα πρέπει να λειτουργήσουν ως θεμέλιο για την περαιτέρω μάθηση στα πλαίσια της δια βίου μάθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Ικανότητες, όπως η εκμάθηση της μάθησης (learning to learn), η συνεργασία, η επικοινωνία, ο ψηφιακός αλφαβητισμός, η αυτορρύθμιση, ο σχεδιασμός, η διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων, η επιχειρηματικότητα, η ικανότητα του πολίτη, αλλά και οι κοινωνικές-πο-

λιτισμικές ικανότητες αποτελούν βασικές έννοιες-κλειδιά στη συγκριτική ανάλυση των διεθνών πλαισίων ικανοτήτων του 21ου αιώνα και το νέο εργασιακό περιβάλλον (Deakin Crick, 2008, Halasz & Michel, 2011, Voogt & Roblin, 2012).

Στην ίδια κατεύθυνση, το πλαίσιο των ικανοτήτων / προσόντων των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τρεις βασικές κατηγορίες: α) γνώσεις, β) επαγγελματικές δεξιότητες, γ) προδιαθέσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει κατηγορία «*προδιαθέσεις*» (dispotitions) η οποία περιλαμβάνει πεποιθήσεις, στάσεις/αξίες και δεσμεύσεις με έμφαση σε ζητήματα «αιχμής» όπως: η προδιάθεση για αλλαγή, η ετοιμότητα για επαγγελματική ανάπτυξη, συνεχή μάθηση και έρευνα, η προδιάθεση για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό, η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, η δέσμευση και η ετοιμότητα για ομαδική εργασία, η συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα με άλλους εκπαιδευτικούς (Caena, 2013, European Commission, 2013).

Ένα μέρος του λόγου και των πολιτικών της γνώσης συνδέει το πλαίσιο των ικανοτήτων με αλλαγές στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου με έμφαση στην απο(συγ)κέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την ενίσχυση της «αυτονομίας» του σχολείου και το μετασχηματισμό του σχολείου σε «Οργανισμό μάθησης» και των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές «κοινότητες μάθησης» (MacBeath, 1999. Louis, 2006, Vescio et al., 2008, Koolls & Stoll 2016, European Commission, 2017). Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε «Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης» αποτελεί σημαντικό διακύβευμα στον βαθμό που συνδέει τα ζητήματα τη βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολείων με το πλαίσιο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών και δίνει έμφαση σε περιοχές αιχμής, όπως:

- την ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών, της συλλογικότητας και του διαμοιρασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Stoll et al., 2006; DuFour et al., 2008, Vangrieken et al., 2017)
- την αλλαγή στο ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου (ηγεσία κατανεμητική, μετασχηματιστική, «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου, ηγεσία για τη μάθηση) (Macbeath & Cheng, 2008, Harris, 2008, Niesche, 2010, Wood, 2011).
- την ενίσχυση των διαδικασιών της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τη διάχυση των «καλών πρακτικών» μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών και την θέσπιση της εκπαιδευτι-

κής και κοινωνικής λογοδοσίας (Harris & Jones, 2010, Honig & Rainley, 2012, Benton, 2014).

Ε. Η ριζική «μετάλλαξη» στις πολιτικές της γνώσης: «τεχνο-διακυβέρνηση» και επικερδής μάθηση (l'earning)

Οι επιδράσεις της νεοφιλελεύθερης στρατηγικής για την «κοινωνία των ικανοτήτων» είναι σημαντικές και ποικίλες καθώς υποδεικνύουν/προκαλούν ριζικές αλλαγές σε θεμελιώδη ζητήματα όπως οι σκοποί, οι στόχοι και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, η διδασκαλία και τα αποτελέσματα της μάθησης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Η ευρωπαϊκή –και εν πολλοίς παγκόσμια– εκπαιδευτική ατζέντα καθορίζεται από μια ομάδα «ειδικών» τεχνοκρατών (φέρνοντας με αυτή την επιλογή την πολιτική τεχνολογία κυριαρχίας που βασίζεται σε επιστημονικοφανή κριτήρια, όπως «νόμοι», «θεωρίες», «στατιστικές», κ.τ.λ.), οι οποίοι μέσω των πολιτικών-θεσμικών ρυθμίσεων (ρυθμίσεις από που διαμορφώνουν και νομιμοποιούν το πολιτικό πεδίο) αφενός έχουν την απαραίτητη νομιμοποίηση (εκπαίδευση, τίτλους, ακαδημαϊκές θέσεις, κ.τ.λ.) για να συντάσσουν εκθέσεις, να καταλήγουν σε προτάσεις και να διαμορφώνουν πολιτικές και αφετέρου λόγω του θεσμικού ρόλου τους ο λόγος τους καταλήγει να μετασχηματίζεται σε «λόγο» (discourse), δηλαδή, να έχει μια επιδραστική λειτουργία σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια, να επηρεάζει εν τέλει τις σχέσεις «γνώσης-εξουσίας» στη διαμόρφωση των «πολιτικών της γνώσης» στο χώρο της εκπαίδευσης (δηλαδή, να καθορίζει τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων) (Kenway et al., 2004; Rinne, 2008; Normand, 2010; Grek, 2013).

Οι σύγχρονες μορφές τεχνο-διακυβέρνησης που επιβάλλονται στον διεθνή χώρο συνδέονται με την εγκαθίδρυση της «πολιτικής δια μέσου των αριθμών» (policy by numbers) και διεθνών προγραμμάτων αξιολόγησης (PISA, TIMMS, TALIS) (Auld et al., 2018, Verger et al. 2019). Ο σκοπός είναι ο εκπαιδευτικός χώρος να καταστεί *ορατός*, *διαφανής* και *συγκρίσιμος* μέσα από την *τυποποίηση*, τη *μετρησιμότητα*, την *επιτελεστικότητα*, την *αποτελεσματικότητα* (Grek, 2008, Lawn, 2011, Pasias & Roussakis, 2012).

Η «αποτελεσματικότητα» του σχολείου επηρεάζεται/ελέγχεται από τη θέσπιση «καθεστώτων επιτέλεσης και λογοδοσίας» (performativity and accountability regime) και την εξάπλωση μιας «κουλτούρας ελέγχου» (audit culture) βασισμένης στην ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών

δεδομένων, την επίτευξη καθορισμένων μετρήσιμων στόχων την εκτεταμένη χρήση δεικτών και κριτηρίων και προτύπων (testing regimes, standards-based accountability), νομιμοποιείται από την επιστημονική κοινότητα και ελέγχεται από τα δίκτυα των τεχνοκρατών (experts, technocrats, eurocrats) (Strathern, 2000; Room, 2005; Au, 2011; Lawn, 2011; Lingard et al., 2013).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω «τεχνο-διαχειριστικής» αντίληψης/φιλοσοφίας είναι το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ. Η επιρροή του PISA συνδέεται άμεσα με την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου οικονομικού παραδείγματος στον διεθνή χώρο για περισσότερο έλεγχο των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανεπτυγμένων οικονομικά και κοινωνικά κρατών (Sellar & Lingard, 2014). Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι το PISA αποτελεί σημαντικό κανονιστικό εργαλείο στη δημιουργία του νέου καθεστώτος εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και σημειώνουν ότι υιοθετείται από τις ίδιες τις χώρες τις οποίες ταυτόχρονα αποδυναμώνει, καθώς η σύγκλιση προς την αποδοχή του PISA συνυπάρχει με την εμφανή απόκλιση στη χρήση του ως εργαλείου παραγωγής πολιτικών της γνώσης (Carvalho, 2012, Meyer & Benavot, 2013). Στο PISA τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν αποτιμώνται σύμφωνα με τα εθνικά σχολικά προγράμματα, αλλά με βάση τους ορισμούς και το πλαίσιο που κατασκεύασε ο ΟΟΣΑ – καθορισμένα από τους εμπειρογνώμονες του PISA (Morgan & Shahjahan, 2014, Carvalho & Costa 2015). Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που εξετάζονται στον PISA δεν είναι καθορισμένες με βάση έναν κοινό παρονομαστή των εθνικών σχολικών προγραμμάτων, αλλά σύμφωνα με τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τη μελλοντική ζωή (Valiente, 2014, OECD, 2015).

Πολλοί σημειώνουν επίσης ότι «ένας μη εκπαιδευτικός οργανισμός», όπως είναι ο ΟΟΣΑ, θέτει παγκόσμια κριτήρια για την εκπαίδευση στο όνομα της λογοδοσίας ενώ τα μέλη του ιδίου όπως και οι συνεργάτες χαρακτηρίζονται από πλήρη απουσία λογοδοσίας (Meyer & Benavot, 2013). Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας του PISA να ερμηνεύονται ως έγκυρες μετρήσεις της ποιότητας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και οι εκθέσεις του PISA είναι γεμάτες από πολιτικές προτάσεις που αφορούν τον σχεδιασμό και τις κατευθύνσεις των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Lewis & Lingard, 2015, Sjoberg, 2015). Το PISA δεν μετρά απλά την εκπαίδευση, αλλά, αντίθετα, την κυβερνά «μέσω παραδειγμάτων», την «μετασχηματίζει», την επηρεάζει σε κλίμακα και βαθμό που μέχρι τώρα ήταν πέρα από τη φαντασία μας (Grek, 2009, Simons, 2015). Με το PISA η εκπαιδευτική διαδικασία ουσια-

στικά συρρικνώνεται σε ένα σύστημα προκαθορισμένων και διεθνώς επιβαλλόμενων δεικτών, που διέπονται από τις αρχές του διεθνούς καπιταλισμού, του οικονομικού εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού και της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου (Pereyra et al., 2011, Lewis, 2014).

Η επικράτηση της διεθνούς ατζέντας (ΕΕ, ΟΟΣΑ) στο πεδίο των πολιτικών της γνώσης εγείρει ουσιώδη ζητήματα σχετικά με την έρευνα, τον σχεδιασμό και τις κατευθύνσεις των εθνικών πολιτικών. Το διακύβευμα ως προς την επιλογή της σχολικής γνώσης (συγκρότηση, περιεχόμενο και κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) αφορά, μεταξύ άλλων, σε ευθεία πρόκληση του «εθνικού χαρακτήρα» της εκπαίδευσης η οποία συμπυκνώνεται στο δίλημμα: επιμονή στη διατήρηση του (ιδεολογικού και πολιτικού) ελέγχου των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με βάση υφιστάμενα εσωστρεφή, εθνοπολιτισμικά πλαίσια με περιορισμένα μέσα και δυνατότητες και αναχρονιστικά πρότυπα εκπαίδευσης ή προσανατολισμός σε ένα σύγχρονο (διεθνές) πλαίσιο πολιτικών της σχολικής γνώσης με έμφαση στον «συστημικό/λειτουργικό» χαρακτήρα της εκπαίδευσης που θα λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές στο διεθνές οικονομικό περιβάλλον και την ενσωμάτωση των αποφοίτων στον διεθνή καταμερισμό εργασίας με τους καλύτερους δυνατούς όρους (σε συμβολικό και σε υλικό επίπεδο) (Ozga et al., 2011, Kotthoff & Klerides, 2015, Grek, 2019, Klerides, 2021).

Η απάντηση στο παραπάνω δίλημμα συνδέεται με την κριτική ανάγνωση διακριτών όψεων και διαστάσεων του νεοφιλελεύθερου τεχνο-διαχειριστικού παραδείγματος. Η συγκρότηση και η προβολή της εκπαιδευτικής ατζέντας από τους διεθνείς οικονομικούς οργανισμούς προωθεί την ανατροπή της παραδοσιακής λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού. Μια από τις πιο ριζικές και σημαντικές «μεταλλάξεις» αφορούν στην αντίληψη του σχολείου ως ουδέτερου «επιχειρησιακού οργανισμού» εισροών-εκροών που έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει τις διάφορες εισροές σε επιθυμητά αποτελέσματα. Η έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα μετατρέπει τη διδασκαλία (teaching) σε μάθηση (learning) και ακολούθως τη μάθηση (learning) σε «επικερδή μάθηση» (l'earning) (Singh and Harreveld, 2014). Η εκπαίδευση από διαδικασία ατομικής και συλλογικής χειραφέτησης μετατρέπεται σε ιδιωτική συναλλαγή, σε υπόθεση ατομικής ευθύνης, σε αποτέλεσμα ποσοτικής μέτρησης, σε προϊόν εμπορευματικής διαμεσολάβησης. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες, η επικράτηση των νεοφιλελεύθερων και τεχνο-διαχειριστικών αντιλήψεων στον χώρο της εκπαίδευσης διέπεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Το πλαίσιο από «εκπαίδευση» γίνεται «δια βίου μάθηση»
- Η «διδασκαλία» (teaching) μετασχηματίζεται σε «μάθηση» (learning),
- Οι «ορατές» δίνουν τη θέση τους στις «αόρατες» παιδαγωγικές
- Η μάθηση» (learning) –ειδικά στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης– μετασχηματίζεται σε «επικερδή μάθηση» (l'earning)
- Η «γνώση» (knowledge) μεταλλάσεται σε «ικανότητες» (competences),
- Η «ισότητα των ευκαιριών» μετατρέπεται σε «προσβασιμότητα» (adapability),
- Η «εργασία» μεταλλάσεται σε «καταρτισιμότητα» (trainability) και «απασχολησιμότητα» (employability),
- Η «ενεργός συνείδηση» σε «ικανότητα επιτέλεσης» (performativity) (Robertson, 2005, Singh, 2015, 2017, Singh and Harreveld, 2014).

Επιπρόσθετα, οι έννοιες της καινοτομίας, της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας απαιτούν νέες μορφές «γρήγορης γνώσης» (fast knowledge) και «γνώσης-απόδοσης/επιτέλεσης» (knowledge performativity) (Besley and Peters, 2005). Οι μαθητές μετατρέπονται σε πελάτες μιας προ-(κατα/συ)σκευασμένης μάθησης (pre-packed education), η εκπαίδευση μετατρέπεται σε εμπόρευμα (McDonaldization of learning) και τα πανεπιστήμια σε επιχειρήσεις της γνώσης (entrepreneurial university, service orientation university, McUniversity) που παράγουν τον δικό τους ακαδημαϊκό καπιταλισμό (Ritzer, 1993, Giroux, 2003, Rhoades & Slaughter, 2004, Ciancanelli, 2007). Η εργαλειακή «ψηφιακή λογική» του «point, click, listen and learn» προκαλεί/προωθεί μια παγκόσμια δικτυακή «εκπαίδευση χωρίς σύνορα» (platforms, MOOCS: massive open online courses) αμφιβόλου αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Terry, 2017, Knox, 2018).

ΣΤ. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δαρβινισμός: Η βιοπολιτική της επικερδούς εκ-μάθησης και ο «επιχειρηματίας-εαυτός»

Η συγκρότηση της «κοινωνίας των ικανοτήτων» στο πλαίσιο της «δια βίου μάθησης» διαγράφει την βιοπολιτική μιας ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας (Ball, 2009b). Μιας κοινωνίας που ελέγχεται από το αγοραίο νεοφιλελεύθερο παράδειγμα που θέτει βασικές οικονομικές αρχές ως νόρμες του σύγχρονου εκπαιδευτικού δαρβινισμού: την ανταγωνιστικότητα, την προσαρμοστικότητα και την αποδοτικότητα (Olssen, 2006). Ο βιοπολιτικός έλεγχος της «νέας μάθησης» (l'earning) στηρίζεται στην

επιτελεστικότητα και συνιστά μια νέα κανονικοποίηση που επιβάλλει στα υποκείμενα (μαθητές και εκπαιδευτικούς) να μετατραπούν σε «επιχειρηματίες του εαυτού τους» (the entrepreneurial self) (Feyes, 2006, Singh and Harreveld, 2014).

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό υποκείμενο κατασκευάζεται σύμφωνα με μια νέα ορθολογικότητα διακυβέρνησης, αυτήν του αυτορυθμιζόμενου και αυτοελεγχόμενου «επιχειρηματικού υποκειμένου» (entrepreneurial self) το οποίο βασίζεται στις δικές του επιλογές και δράσεις σε μια προοπτική «συνεχούς ατομικής βελτιστοποίησης» (Peters, 2001). Η αποδόμηση του κοινωνικού κράτους και οι ριζικές αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις (ευέλικτες μορφές εργασίας, υπο-απασχόληση, μακρόχρονη ανεργία, κ.α.) χαρακτηρίζουν το νεοφιλελεύθερο εργασιακό καθεστώς μιας γενικευμένης και μόνιμης επισφάλειας και αβεβαιότητας (Brown et al., 2011, Hann & Parry, 2018).

Οι πολιτικές δεν προσανατολίζονται στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης των ανθρώπων, αλλά εστιάζουν στην ανακατανομή των δυνατοτήτων και των ευκαιριών των ατόμων (Feyes, 2010). Η σύγχρονη «οικονομική» προστακτική αφορά στην «καταρτισιμότητα» και στην «απασχολησιμότητα» ενός ευέλικτου εργατικού δυναμικού, δηλαδή στη διαμόρφωση μιας «ευέλικτης εκμετάλλευσης» (flexploitation) (Bourdieu, στο Ball 2009b: 204) που στηρίζεται στην ικανότητα του εργαζομένου να «αυτο-ανα-παράγεται», να κατασκευάζει το βιογραφικό του, να είναι δηλαδή «εκ-παιδεύσιμος» και προσαρμόσιμος στις απαιτήσεις της νέας οικονομίας της γνώσης, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε διαδικασίες διακοπτόμενης, αποσπασματικής και ασυνεχούς μάθησης και εργασίας (Ball, ό.π., p. 210-211).

Ο ιδεότυπος της «δια βίου μάθησης» αντιπροσωπεύει μια νέα δυναμική ηθική τεχνολογία της εξουσίας, η οποία ενισχύει τη «φυσικοποίηση» του σύγχρονου βιοπολιτικού ελέγχου του πληθυσμού με σκοπό την παραγωγή ευπειθών, υπάκουων, παραγωγικών, ευέλικτων και ευκατέργαστων υποκειμένων, το εκπαιδευτικό «βιογραφικό» των οποίων θα (ανα-)προσαρμόζεται και θα «πιστοποιείται» καθόλη τη διάρκεια της ζωής μέσα από κατάλληλες τεχνικές ελέγχου της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Feyes and Nicoll, 2008).

Η φυσικοποίηση της «νέας» μάθησης συνδέεται αναπόσπαστα με μια νέα παιδαγωγική «ηθικής κανονικοποίησης» (Beighton, 2016). Μαθητές και εκπαιδευτικοί υπο-χρεώνονται να εμπλακούν σε μια αέναη, ατέρμονη διαδικασία συνεχούς εκ-μάθησης βασισμένης στην πιστοποίηση των

προσόντων και στην τυποποίηση μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Simons & Masechelein, 2008, Grek, 2008, Au, 2011). Μαθητές και εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κάθε στιγμή έτοιμοι να «πληρώσουν για να μάθουν», να πιστοποιηθούν, να αξιολογηθούν, να λογοδοτήσουν, να «πουλήσουν» τις ικανότητες/τον εαυτό τους για ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός αβέβαιου κι επισφαλούς μέλλοντος (Ball, 2004; Perryman, 2006; Lumby, 2009).

Το παράδειγμα της «νέας μάθησης» και το πρόταγμα της «κοινωνίας των ικανοτήτων» αναπτύσσεται σε ένα διεθνοποιημένο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον πολιτικής αστάθειας, κοινωνικής απορρύθμισης και οικονομικής διακινδύνευσης (Lazzarato, 2009). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, του χρέους, της λιτότητας, της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και οι ριζικές αλλαγές (νομικού και θεσμικού χαρακτήρα) στο χώρο της εργασίας (κατεδάφιση των εργασιακών σχέσεων, ευέλικτες μορφές απασχόλησης, ανεπάρκεια αντισταθμιστικών πολιτικών) επεκτείνονται και επηρεάζουν καθοριστικά τον χώρο της εκπαίδευσης (Avis, 2013, 2014).

Στην αγοραία «κοινωνία της κρίσης» τα «δικαιώματα» της γνώσης και της εργασίας μετατρέπονται σε εμπορευματικά, καταναλωτικά και αναλώσιμα προϊόντα. Ο (άνεργος, φτωχός, αποκλεισμένος) πολίτης ουσιαστικά στερείται των βασικών πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων (εργασία, παιδεία, επικοινωνία, ασφάλεια) (Avis, 2014). Η επικράτηση του παραδείγματος της «αγοράς» στα πεδία της εκπαίδευσης και της εργασίας που χαρακτηρίζεται από την επιβολή νέων ευέλικτων (flexible), ευελφαλών (flexicure) και επισφαλών (precarious) σχέσεων εργασίας, οδηγεί «εκ του ασφαλούς» στη διαμόρφωση μιας «επισφαλούς κοινωνίας» (precarious society) και τη συγκρότηση ενός επισφαλούς (μορφωμένου, εξειδικευμένου, πολιτισμένου αλλά και άνεργου) «αγοραίου» ανθρώπινου δυναμικού, του «πρεκαριάτου» (precariat) ως της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής συνεκδοχής και μετεξέλιξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού «προλεταριάτου» στις αγοραίες κοινωνίες της γνώσης (Standing, 2011, Allen and Ainley, 2011).

Η επικράτηση του σύγχρονου εκπαιδευτικού δαρβινισμού σημαίνει ότι στις προδιαθέσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών θα συμπεριλαμβάνονται η προδιάθεση της αβεβαιότητας, η πεποίθηση της επισφάλειας και η ετοιμότητα της αναλωσιμότητας… η απατηλή υπόσχεση της «νέας μάθησης»…

Βιβλιογραφία

Alexiadiou, N. (2007). The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and 'new' modes of regulation. *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), 102-116.

Allen, M. & Ainley, P. (2011). The precariat: the new dangerous class. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (3), 255-261.

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies,* 43 (1), 25-45.

Auld, E., Rappleye, J., & Morris, P. (2018). PISA for Development: how the OECD and World Bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, 55(2), 1-23.

Avis, J. (2013). Post-Fordist Illussions: knowlwdge-based economies and transformations. *Power and Education*, 5 (1), 16-27.

Avis, J. (2014). Beyond NEET: precariousness, ideology and social justice-the 99%. *Power and Education*, 6 (1), 61-72.

Ball, S.J. (2004). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society. In Ball, S.J. (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, (pp.143-155). London, Routledge Falmer.

Ball, S.J. (2009a). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state', *Journal of Education Policy*, 24 (1), 83-99.

Ball, S.J. (2009b). "Lifelong learning, Subjectivity and the Totally Pedagosised Society:, in Peters, M.A. et al. (eds). *Governmentality Studies in Education*, (pp. 201-216), Rotterdam: Sense Publishers.

Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (eds) (2000). *Social Capital: critical perspectives*, Oxford: Oxford University Press.

Barnett, M. & Finnemore, M. (2004). *Rules for the world. International Organizations in Global Politics*. Ithaca: Cornell University Press.

Beighton, C. (2016). Payback time? Discourses of lack, debt and the moral regulation of teacher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (1), 30-42.

Benton, T. (2014). A re-evaluation of the link between autonomy, accountability and achievement in PISA 2009, Research Division, Assessment Research and Development/ Cambridge Assessment, Cambridge.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy*, *Symbolic Control and Identity: Theory, Research*, Critique. London: Taylor και Francis.

Bernstein, B. (2001). From Pedagogies to Knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, H. Daniels (eds). *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang, pp. 363–368.

Besley, T. & Peters, M.A (2005). The Theatre of Fast Knowledge: Performative Epistemologies in Higher Education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27 (2), 111–126.

Bevir, M. (2010). Rethinking governmentality: Towards genealogies of governance. *European Journal of Social Theory*, 13 (4), 423-441.

Bonal, X. (2003). The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies. *British Journal of Sociology of Education,* 24 (2), 159-175.

Bonal, X. & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1 (2), 169-184.

Boutang, J. M. (2011). *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity Press.

Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.

Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. (2011). *The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.

Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds.) (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. London: Harvester.

Burton-Jones, A. (1999). *Knowledge Capitalism: business, work and learning in the new economy*, Oxford: Oxford University Press.

Caena, F. (2013). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49 (3), 311-331.

Carvalho, L.M. (2012). "The Fabrication and Travels of a Knowledge-Policy Instrument", *European Educational Research Journal*, 11 (2), pp. 172-188.

Carvalho, L. M., & Costa, E. (2015). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (5), 638-646.

Castells, M. (1998). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol.I: The Rise of the Network Societ*y. Oxford: Blackwell.

Ciancanelli, P. (2007). (Re)producing universities: knowledge dissemination, market power and the global knowledge commons. In Epstein D. et al. *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, (pp. 67-84). London: Routledge.

Cormack, M. (1992). *Ideology*. London: B. T. Batsford Ltd.

Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-17.

Dale, R. (2000). Globalisation and education: Demonstrating a 'common world

education culture' or locating a 'globally structured educational agenda, *Educational Theory*, 50 (4), 427-48.

Deakin Crick, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal,* 7 (3), 311-318.

Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?, *Comparative Education,* 37 (1), 7-20.

Deem R. & Brehony K.J. (2005). Management as ideology: the case of "new managerialism" in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.

Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, Cambridge, MA, MIT Press, (59), 3-7.

DuFour, R., DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work. New Insights for Improving Schools*, Bloomington: Solution Tree.

Eisner, E.W. (1992) Curriculum ideologies, στο Jackson, Ph.W. (ed) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. N. York: Simon και Schuster and Prentice Hall International.

Epstein D. et al. (eds) (2007). *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, World Year Book of Education. London: Routledge.

Etzkowitz, H. (2002). Incubation of incubators: innovation as a triple helix of university–industry–government networks', *Science and Public Policy*, 29 (2), 115–128.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση. Ένα Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

European Commission, (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes,* July, 2013, Brussels: Education and Training

European Commission (2017). Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education. Report from ET2020 Working Group Schools 2016-18. May-August 2017, Brussels.

Ζολώτας, Ξ. (1997). *Νομισματικές και οικονομικές μελέτες 1945-1996*. Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδος.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 7 (2), 177-197.

Feyes, A. (2006). The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is an educable adult, *Journal of Education Policy*, 21 (6), 697-716.

Feyes, A. (2010). Discourses on Employability: Constituting the Responsible Citizen. *Studies in Continuing Education*, 32(2), pp. 89-102.

Feyes, A. and Nicoll, A. (2008). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. London: Routledge.
Field, J. (2000). *Lifelong learning: education across the lifespan*, London: Routledge.
Fodor, S., Szabó, I. & Ternai, K. (2021). Competence-Oriented, Data-Driven Approach for Sustainable Development in University-Level Education. *Sustainability*, 13, 9977, (pp.1-23).
Foucault, M. (1987α). *Η Αρχαιολογία της Γνώσης*, Αθήνα: Εξάντας.
Foucault, M. (1987β). *Εξουσία, γνώση, ηθική*. Αθήνα:, Ύψιλον.
Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage.
Gillies, D. (2008). Developing governmentality: conduct and education policy. *Journal of Education Policy*, 23 (4), 415-427.
Giroux, A. (2003). Selling Out Higher Education. *Policy Futures in Education.* 1 (1), 179-200.
Gleeson, D. & Husbands, C. (eds) (2001). *The Performing School: managing, teaching and learning in a performance culture*, London: Routledge.
Gleeson, D. & Husbands, C. (2003). Modernizing schooling through performance management: a critical appraisal, *Journal of Education Policy*, 18 (5), 499-511.
Grek, S. (2008). From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7 (2), 208-218.
Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23–37.
Grek, S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 695-709.
Grek, S. (2019). The rise of transnational education governance and the persistent centrality of the nation, *International Journal of Historiography in Education*, vol. 2019, no. 2, 268-273.
Halasz, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education,* 46 (3), 289-306.
Hann, C. & Parry, J. (eds) (2018). *Industrial labour on the Margins of Capitalism. Precarity, Class and the Neoliberal Subject*. New York: Berghahn.
Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*, London: Routledge.
Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172-181.
Hellstrom, T. & Raman, S. (2001). The commodification of knowledge about knowledge: knowledge management and the reification of epistemology'. *Social Epistemology*, 15 (3), 139-154.
Holland, J. (2014). *Complexity: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press.

Honig, M.I. & Rainley, L.R. (2012). Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here?, *Educational Policy*, 26 (3), 465-495.

Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου.* Αθήνα: Πολύτροπον.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jessop, B., Fairclough, N., Wodak, R. (2009). *Education and the knowledge based economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.

Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Διαβίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kenway, J., Bullen, E. & Robb, S. (2004). 'The Knowledge Economy, the Technopreneur and the Problematic Future of the University', *Policy Futures in Education*, 2 (2), 330-348.

Klerides, E. (2021). Comparisons, numbers and nations: exploring national policy responses to international data via a postfoundational imagining of the policymaker, *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2021.1891293.

Knox, J. (2018). Beyond the "c" and the "x": Learning with algorithms in massive open online courses (MOOCs), *International Review of Education*, 64, 161-178.

Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation*?. OECD: Education Working Paper No. 137. Paris: OECD.

Kotthoff, H.-G. & Klerides, E. (eds) (2015). *Governing educational spaces: Knowledge, teaching and learning in transition*, Rotterdam: Sense Publishers.

Kuhn, T. (1981). *Η Δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.

Laclau, E., Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical democratic Politics.* London: Verso.

Lazzarato, M. (2009). Neoliberalism in Action. Inequality, Insecurity and the Reconstitution of the Social. *Theory, Culture και Society*, 26 (6), 109-133.

Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space, *European Educational Research Journal*, 10 (2), 259-272.

Lawy, R. & Tedder, M. (2012). Beyond compliance: teacher education practice in a performative framework, *Research Papers in Education*, 27 (3), 303-318.

Lewis, S. (2014). The OECD, PISA and educational governance: a call to critical engagement. *Discourse: Studies in the Cultural politics of Education*, 35 (2), 317-327.

Lewis, S. & Lingard, B. (2015). "The multiple effects of international large-scale assessment on education policy and research", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 621-637.

Lingard, B., Martino, W. & Goli Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments, *Journal of Education Policy*, 28 (5), 539-556.

Louis, K. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust, *Journal of School Leadership*, 16(10), 1-20.

Lumby, J. (2009). Performativity and identity: mechanisms of exclusion. *Journal of Education Policy*, 24 (3), 353-369.

Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education, *European Educational Research Journal*, 5 (1), 1-17.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*, London, Routledge.

Macbeath J. & Cheng Y.C. (2008), *Leadership for Learning, International Perspectives*. Rotterdam:Sense Publishers.

Marginson, S. (2007). Have global academic flows created a global labour market?. In Epstein D. et al., *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, (pp.305-318). London: Routledge.

Meyer, H.-D. and Benavot, A. (eds) (2013). *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium.

Morgan, M. & Shahjahan, P.A. (2014). "The legitimation of OECD's global educational governance: examining PISA and AHELO test production", *Comparative Education*, 50(2), pp. 192-205.

Morley, M. & Rassool, N. (2000). School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education", *Journal of Education Policy*, 15 (2), 169-183.

Μουζέλης, Ν. (1992). *Μεταμαρξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Moutsios, S. (2009). International organizations and transnational education policy. *Compare*, 39 (4), 469-481.

Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education, *Globalisation, Societies and Education*, 8 (1), 121-141.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.13, 86-122.

Newton, D. 2001. The pedagogy of "learning to learn" and some illusions of the so-called knowledge society. *Revista Brasileira de Educação*, 18, pp. 35-40.

Niesche, R. (2010). Discipline through documentation: a form of governmentality for school principals, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13 (3), 249-263.

Normand, R. (2010). Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education, *European Educational Research Journal*, 9(3), 407-421.

Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education*, Switzerland: Springer.

Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973),* Αθήνα: Θεμέλιο.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge: Polity Press.

OECD (1996). *Making Lifelong Learning a Reality for All*, Paris: OECD.

OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*, Paris: OECD.

OECD (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Background Paper.* Paris: OECD.

OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, Paris: OECD.

OECD (2015). PISA - The OECD Programme for International Student Assessment, Paris: OECD.

Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.

Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (eds) (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and governance in Europe*, London: Rouledge.

Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «κοινωνία των δεξιοτήτων»;* Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου / Ίδρυμα Θ. και Δ. Τσάτσου, Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλα.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999*), τόμ. Α΄, Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. και Φλουρής, Γ. (2015). «Ο σύγχρονος αποικισμός της γνώσης και η εκπαίδευση της επισφάλειας και της αβεβαιότητας, Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης (27-30/6/2014): «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις». Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ / Πανεπ.Ρατρών (σσ. 18-30). http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/ uploads/ olomeleia. pdf.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). "Who marks the bench?", A critical review of the neo-European "paradigm shift" through higher education policies and discourses, *Journal of Critical Policy Studies*, 10 (1), 127-141.

Paulston, R. G. (ed) (1996). *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland Publishing.

Pereyra, M., Kotthoff, H. G., & Cowen, R. (eds). (2011). *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Sense Publishers.

Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21 (2), 147-161.

Peters (2001). Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquire*, 2 (2), 58-71.

Peters, M. & Humes, W. (2003). Education in the knowledge economy. *Policy futures in Education,* 24 (1), 1-19.

Peters, M.A., Besley, A.C., Olssen M., Maurer, S. & Weber, S. (2009). *Govermentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Phillips, L. and Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Pinar, W.F., Reynolds, W.M, Slattery, P. & Taubman, P.M, (2004). *Understanding Curruculum*, New York: Peter Lang.

Popkewitz, T.S. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 39 (2), 131-164.

Rabinow, P. & Rose, N. (2006). Biopower today. *Biosocieties*, 1 (2), 195-217.

Rhoades, G. & Slaughter, S. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Rinne, R. (2008). The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies and the Case of Finland, *Policy Futures in Education*, 6 (6), 665-680.

Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society*. Los Angeles: Sage Publications.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalising Education Policy*. Abington,UK: Routledge.

Robertson, S. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41 (2), 151-170.

Room, G. (2005). Policy Benchmarking in the European Union. *Policy Studies*, 26 (2), 117-132.

Rutkofski, D. (2007). Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal education policy. *Critical Studies in Education*, 48 (2), 229-247.

Saari (2012). The Map is the Territory, Education Evaluation και the Topology of Power, *European Education Research Journal*, 11 (4), 586-600.

Scott, P. (1997). The changing role of the university in the production of new knowledge. *Tertiary Education and Management*, 3 (1), 5-14.

Sellar, S. & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education, *Journal of Education Policy,* 28 (5), 710-725.

Sellar S.& Lingard B.(2014), "The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education", *British Educational Research Journal,* 40 (6), 917-934.

Shore C. (2008). Audit culture and liberal governance: Universities and the politics of Accountability. *Anthropological Theory*, 8 (3), 278-298.

Simons, M. (2015). Governing education without reform: the power of the example. *Discourse: Studies in the Cultural politics of Education*, 36 (5), 712-731.

Simons, M. & Masechelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58 (4), 391-415.

Singh, P. (2014). Totally Pedagogised Society: Contributions to Critical Policy Studies. Educationalization, Pedagogisation and Globalisation. Paper Presented at the 8th International Basil Bernstein Symposium 2014, at Nanzan University's Nagoya Campus, Nagoya, Japan, 8 July-12 July 2014.

Singh, P. (2015). Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment, *Journal of Education Policy*, 30 (3), 363-384.
Singh, P. (2017). Pedagogic Governance: Theorising with/after Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 38 (2), 144-163.
Singh, M. & Harreveld, B. (2014). *Deschooling L'earning. Young Adults and the New Spirit of Capitalism*. London: Palgrave Macmillan.
Sjoberg, S. (2015). PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science και Technology Education*, 11 (1), 111-127.
Standing, G. (2011). *The precariat: the new dangerous class*. London: Bloomsbury.
Stoll, L. et al. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (2), 221-258.
Strathern, M. (ed.), (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the Academy*. London: Routledge.
Terry, R. (2017). Time, Telow, Techne, Doxa: The Challenges of Massive Open Online Courses, Knowledge Cultures, 5(2), 65–83.
Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
Valiente, O. (2014). The OECD skills strategy and the education agenda for development. *International Journal of Educational Development*, 39 (1), 40-48.
Vangrieken, K, Meredith, C., Packer,T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61 (1), 47-59.
Verger, A., Parcerisa, L. & Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review,* 71(1), 5-30.
Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, (24), pp. 80-91.
Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (3), 299-321.
Williams, C., Gannon, S. & Sawyer, W. (2013). A genealogy of the 'future': antipodean trajectories and travels of the '21st century learner', *Journal of Education Policy*, 28 (6), 792-806.
Wodak, R. (2002). Aspects of Critical Discourse Analysis, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 36, 5-31.
Wodak, R. and Meyer, M. (eds) (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
Wood, D. (2011). And then the basals arrived: school leadership, learning com-

munities and professionalism, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14 (4), 475-497.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2007). Γενικό Μέρος: Εισηγητική-αιτιολογική έκθεση - Αναλυτικών Προγραμμάτων, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000). Στο δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης' ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της 'Γνώσης' ή αυτό της 'Κοινωνίας'; στο Σ. Μπουζάκης (επιμ). *Ιστορικο - Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, τιμητικός τόμος Α.Μ.Καζαμία (σσ. 487-518), Αθήνα:Gutenberg.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*, (σσ. 91-111). Ρέθυμνο: εκδ. ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ Πανεπ. Κρήτης.

Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2012). Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία της «κρίσης»: γεωγραφίες της γνώσης, γεωμετρίες της εξουσίας και η διαχείριση του διακυβεύματος. Στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., κα. (επιμ). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 3-27). Αθήνα: Διάδραση.

Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2022). Προσεγγίσεις, Στάδια και Προοπτικές Αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Παπαδοπούλου Α., Χαλκιαδάκη Α. & Κολυμπάρη Α. (επιμ.) *Η Αξιολόγηση στο σχολείο του μέλλοντος*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, (υπό έκδοση).

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φωτεινός, Δ. (2013). *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980)*. Αθήνα: Gutenberg.

Young, M. (ed) (1971). *Knowledge and Control*. London: MacMillan.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Abstract

In this paper we critically analyze the "new" educational imaginary in the frame of the "global educational agenda" and the current policies of knowledge regimes. We examine the paradigm shift at symbolic, educational and political level, influenced by the ideotypes of the 'market driven ideology' as well as of the neoliberal techno-preneurial rationale.

The study examines the knowledge policy discourses, practices and effects at the curriculum, textbooks and teaching practices as a part of a new "edu-scape" constructed by critical key signifiers such as 'quality indicators', 'competences,''standards', 'bencmarking'. It is also argued that the new education device towards the totally pedagogised society is dominated by an "audit/policy by numbers" culture, by "performativity" and "accountability" regimes as well as by the symbolic control of a risk, insecure and precarious society.