Ειδικό Θεματικό Τεύχος

Δημοκρατία και Διακυβέρνηση στην Εκπαίδευση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αριστοτέλης Ζμας
Editorial: Δημοκρατία και διακυβέρνηση στην εκπαίδευση 3

Αριστοτέλης Ζμας
Κράτος, εκπαιδευτική διακυβέρνηση και ελεγκτικοί μηχανισμοί 11

Εύη Ζαμπέτα
Δημοκρατική διακυβέρνηση και Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εκπαίδευση:
η σχολική κοινότητα ως πεδίο ανάκτησης του δημόσιου χώρου 39

Πέλλα Καλογιαννάκη
Συγκριτική Παιδαγωγική και ο «άνθρωπος - πολίτης»: προς μια «*Ετεροπαιδαγωγική*» προσέγγιση .. 61

Κωνσταντίνος Καρράς
Κριτικός παιδαγωγός υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης 81

Αντιγόνη Σαρακινιώτη
Η κοινωνική διάσταση ως ισχυρός λόγος διακυβέρνησης στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης
Εκπαίδευσης 98

Ιωάννης Ρουσσάκης
«Ήπια ισχύς» και «εκπαιδευτική διπλωματία»: τα διεθνή προγράμματα ανταλλαγών
ως μηχανισμοί εκπαιδευτικής διακυβέρνησης 120

Special Issue

Democracy and Governance in Education

CONTENTS

Aristotelis Zmas
Editorial: Democracy and governance in education 3

Aristotelis Zmas
State, educational governance and control mechanisms 11

Evie Zambeta
Democratic governance and Human Rights in Education: the school community as a field for regaining public space 39

Pella Calogiannakis
Comparative Education and the human - citizen: towards a "*Heteropedagogical*" approach 61

Konstantinos Karras
Critical educator in the light of a democratic and liberating education 81

Antigone Sarakinioti
The social dimension as a power discourse of governance in European Area of Higher Education ... 98

Yiannis Roussakis
"Soft power" and "educational diplomacy": International exchange programs as mechanisms of educational governance 120

EDITORIAL
Δημοκρατία και Διακυβέρνηση στην Εκπαίδευση

Focus editor:
Αριστοτέλης Ζμας

Αν και ο όρος «διακυβέρνηση» χρησιμοποιήθηκε ευρέως από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, παραμένει μέχρι σήμερα μια πολύσημη έννοια (Καρκατσούλης, 2001). Για παράδειγμα, ερευνητές, ιδιαίτερα από το πεδίο των πολιτικών επιστημών, εμπειρογνώμονες, αλλά και πολιτικοί ιθύνοντες χρησιμοποίησαν την εν λόγω έννοια ως βασικό εργαλείο για την επεξεργασία ζητημάτων περί διεθνών διακρατικών σχέσεων. Επίσης, υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα (The World Bank, 1994), αναζήτησαν υπό το πρίσμα της διεθνούς διακυβέρνησης εκείνες τις «πετυχημένες» πολιτικές (good policies) που θα ήταν σε θέση να προάγουν την ομαλή επίλυση δυσχερειών στη βάση διακρατικών συνεργασιών. Παράμετροι εκείνης της περιόδου που διευκόλυναν τέτοιου είδους αναζητήσεις ήταν, μεταξύ άλλων, η κατάρρευση της τότε Σοβιετικής Ένωσης και η εδραίωση καπιταλιστικών προτύπων στον τρόπο λειτουργίας των κρατικών θεσμών σε χώρες του πρώην «ανατολικού μπλοκ», αλλά και όχι μόνο.

Μελετητές, λοιπόν, χρησιμοποιούν τον όρο της «διεθνούς διακυβέρνησης» για να διερευνήσουν τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα εθνικά κράτη. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές έχουν περιορίσει την ευχέρεια των κεντρικών κυβερνήσεων να ενεργούν μεμονωμένα, παραμένοντας εκτός διακρατικών δικτύων. Πέρα, όμως, από τη δημοφιλή χρήση του όρου «διακυβέρνηση» στο πλαίσιο των πολιτικών συζητήσεων περί διεθνών

σχέσεων, η έννοια αυτή προσφέρει σε ερευνητές ερμηνευτικά σχήματα για την αποκωδικοποίηση των νέων μορφών κρατικής εξουσίας που αναδείχθηκαν σταδιακά στο εσωτερικό διαφόρων χωρών. Πιο συγκεκριμένα, το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει εστιαστεί στην ανασυγκρότηση των κρατικών θεσμών, κύριο μέλημα των οποίων είναι ο περιορισμός των ιεραρχικών και γραφειοκρατικών δομών τους. Έτσι, οι κεντρικές κυβερνήσεις καλούνται να ενδυναμώνουν ολοένα και περισσότερο τις συλλογικές διεργασίες λήψης αποφάσεων, παραχωρώντας επιμέρους ευθύνες σε εταίρους, οι οποίοι δρουν σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Οι εξελίξεις αυτές έχουν, πάντως, θέσει στο προσκήνιο δύο καίρια και αλληλοσυνδεόμενα μεταξύ τους ερωτήματα. Το πρώτο συνδέεται με το κατά πόσο οι κρατικοί θεσμοί (π.χ. οι κεντρικές κυβερνήσεις) έχουν αποδυναμωθεί, εξαιτίας της εκ μέρους τους εκχώρησης μιας σειράς αρμοδιοτήτων, οι οποίες παραδοσιακά υπάγονταν σε αυτούς. Το δεύτερο ερώτημα επικεντρώνεται στην πραγμάτωση ή όχι των προσδοκιών εκείνων που πρεσβεύουν ότι στο όνομα της διακυβέρνησης ανοίγει ο δρόμος για τον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό της κρατικής εξουσίας. Οι απόψεις που έχουν αποτυπωθεί ως προς την ανάλυση των δύο προαναφερθέντων ερωτημάτων διίστανται μεταξύ τους. Οι Börzel και Risse (2010), λόγου χάρη, επιχειρώντας να απαντήσουν στο πρώτο ερώτημα, έχουν επισημάνει την αδυναμία από πλευράς ερευνητών να προσφέρουν κανονιστικές απαντήσεις. Την ίδια στιγμή, οι επιστημονικοί διαξιφισμοί γύρω από την επεξεργασία του δεύτερου ερωτήματος παραμένουν έντονοι. Πιο συγκεκριμένα, μελετητές έχουν καταγράψει (ενδεικτικά Hajer & Wagenaar, 2003) περιπτώσεις όπου το επίσημο κράτος σε διάφορες χώρες προχώρησε με επιτυχία στην παγίωση οριζόντιων μορφών άσκησης εξουσίας, ικανοποιώντας τα αιτήματα περί συλλογικότητας και δημοκρατικής λειτουργίας. Την ίδια στιγμή, όμως, άλλοι ερευνητές (ενδεικτικά Davies, 2002) έχουν τονίσει την ύπαρξη δρώντων (actors) που αναλαμβάνουν ρόλους με διαφορετική βαρύτητα στο πλαίσιο της δικτυακής τους αλληλεξάρτησης. Αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι είτε η διαιώνιση είτε η ανασυγκρότηση πεπαλαιωμένων ιεραρχιών, οι οποίες προξενούν ασύμμετρες εξαρτήσεις μεταξύ των κόμβων του εκάστοτε δικτύου.

Η προαναφερθείσα συζήτηση σχετικά με τις προοπτικές και τους περιορισμούς που εγείρονται γύρω από ζητήματα διακυβέρνησης και εκδημοκρατισμού δεν άφησε αδιάφορους τους μελετητές από το πεδίο των Επιστημών της Αγωγής. Για παράδειγμα, κοινωνιολόγοι της εκπαί-

δευσης, όπως ο Ball (2008), αποστασιοποιήθηκαν από τον «μύθο τού χωρίς δύναμη κράτους» (ό.π.: 29), αναλύοντας την αναδιαμόρφωση των κρατικών θεσμών στον τομέα της εκπαίδευσης, υπό τις πιέσεις ιδιαίτερα των νεοφιλελεύθερων αγορών. Ερευνητές, επίσης, που εξειδικεύονται σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης έχουν τονίσει την ανάγκη να ενδυναμωθούν οι διεργασίες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, που θα προάγουν τα σχολεία σε «οργανισμούς μάθησης» και σε «κοινότητες εκδημοκρατισμού».

Ανάλογο ενδιαφέρον επέδειξαν και συγκριτολόγοι της εκπαίδευσης, οδηγώντας ενδεικτικά τις επιστημονικές τους ενώσεις, όπως τη CESE (Comparative Education Society in Europe), στη διεξαγωγή σχετικών συνεδρίων από τα μέσα της δεκαετίας του 2010 (ενδεικτικά Kotthoff & Klerides, 2015). Στις μέρες μας, μάλιστα, η εκπαιδευτική διακυβέρνηση ως αντικείμενο μελέτης της Συγκριτικής Παιδαγωγικής προσεγγίζεται μέσα από ποικίλες ερμηνευτικές θεωρήσεις. Ο Carney (2009), λόγου χάρη, ανέπτυξε την ιδέα των «εκπαιδευτικών τοπίων» (eduscapes), προκειμένου να διερευνηθούν ζητήματα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και παγκοσμιοποίησης. Επίσης, μελετητές (ενδεικτικά Steiner-Khamsi & Waldow, 2018) έχουν επικεντρώνει την προσοχή τους σε ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, λαμβάνοντας υπόψη τη διεξαγωγή διεθνών ερευνών αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων (π.χ. TIMSS, PISA) και θέσπισης δεικτών αποτίμησης της λεγόμενης εκπαιδευτικής «ποιότητας». Στη συγκεκριμένη θεματική εντάσσονται και οι επιστημονικές αναλύσεις τόσο ως προς την ανάδειξη των υπερεθνικών οργανισμών ως αξιοσημείωτων κόμβων εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, όσο και ως προς τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται στο εσωτερικό τους, θέτοντας εύλογους προβληματισμούς για τον μη δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας και δράσης των εν λόγω οργανισμών (Moutsios, 2010).

Τα άρθρα του ειδικού αυτού τεύχους επιχειρούν, λοιπόν, να παρουσιάσουν και να επεξεργαστούν αναστοχαστικά την προαναφερθείσα προβληματική, η οποία δεν έτυχε της δέουσας προσοχής από την ελληνική παιδαγωγική κοινότητα. Μικρή εξαίρεση αποτελούν οι απόπειρες συγκριτολόγων να ανιχνεύσουν ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, δίνοντας έμφαση σε σχετικές πρωτοβουλίες των υπερεθνικών οργανισμών (ενδεικτικά Βρυνιώτη, 2017). Ξεκινώντας, λοιπόν, στο ειδικό αυτό τεύχος την προσπάθεια για περαιτέρω ανίχνευση ζητημάτων εκδημοκρατισμού, υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, ο

υποφαινόμενος εστιάζει το ενδιαφέρον του στη δυνατότητα της εκάστοτε κυβέρνησης, ως κεντρικού φορέα κρατικής εξουσίας, να ενδυναμώνει τον ρυθμιστικό της ρόλο στο πεδίο της εκπαίδευσης, παρά τον εκ μέρους της επιμερισμό αντίστοιχων αρμοδιοτήτων και την παγίωση συμπράξεων με μη κρατικούς φορείς. Ειδικότερα, διερευνώντας την απόπειρα της ελληνικής Πολιτείας να συμπράξει με ποικίλους δρώντες στις διαδικασίες διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, διαφαίνεται πλέον η ευχέρεια της κρατικής εξουσίας να ανασυγκροτείται με την πάροδο του χρόνου, προκειμένου να αναπροσαρμοστεί στις τρέχουσες εξελίξεις και προκλήσεις. Όπως υποστηρίζεται, η ευχέρεια αυτή προσφέρει το έναυσμα σε ερευνητές να αποστασιοποιηθούν από τετριμμένες εικασίες του παρελθόντος περί αδυναμίας του κράτους να αμβλύνει τους μονολιθικούς μηχανισμούς οργάνωσης και διοίκησής του, ανταποκρινόμενο στα πάγια αιτήματα για εκδημοκρατισμό των επιμέρους θεσμών του. Την ίδια στιγμή, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων από ποικίλους δρώντες θέτει σε εγρήγορση τους ερευνητές να αναζητήσουν εννοιολογικά εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να ερμηνεύσουν τη μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως, για παράδειγμα, των πανεπιστημίων σε υβριδικούς οργανισμούς (Zmas, 2020).

Η **Εύη Ζαμπέτα** επιδιώκει, με τη σειρά της, να προσεγγίσει ζητήματα περί δημοκρατικής διακυβέρνησης, επικεντρώνοντας την προσοχή της στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας. Έχοντας η ίδια επισημάνει σε προηγούμενες εργασίες της την ανάγκη του σχολείου να συνδράμει στην επίλυση καίριων κοινωνικών προβλημάτων, όπως αυτών που συνδέονται με φαινόμενα βίας (ενδεικτικά Zambeta et. al., 2016), υποστηρίζει ότι η σχολική κοινότητα καλείται να αναδειχθεί σε πεδίο εμπλοκής, διαβούλευσης και συμμετοχής των πολιτών. Σύμφωνα πάντοτε με τη συγγραφέα, η ανάδειξη του σχολείου σε «σύνολη κοινότητα» (Zambeta et al., 2018) προϋποθέτει το άνοιγμά του στην ευρύτερη κοινωνία με προσεκτικό τρόπο. Το εν λόγω επιχείρημα της Ζαμπέτα αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, σε μια περίοδο που υπερεθνικοί δρώντες, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ενδυναμώνουν τις πρωτοβουλίες τους για τη δημιουργία «ανοικτών σχολείων για ανοικτές κοινωνίες», καθώς και για τη συνδρομή τους στη διάπλαση του αυριανού πολίτη (https://cordis.europa.eu/project/id/741572).

Η διαμόρφωση του τελευταίου καλείται να αποτελέσει, σύμφωνα με την **Πέλλα Καλογιαννάκη**, μία από τις βασικές προτεραιότητες της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Όπως επισημαίνει η συγγραφέας, ο συγκεκριμέ-

νος επιστημονικός κλάδος αναμένεται να συνδράμει στην ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης με βασικό γνώμονα την ανάδειξη του «ανθρώπου - πολίτη», ο οποίος θα συνδιαλέγεται αναστοχαστικά με ζητήματα ετερότητας. Έτσι, η Συγκριτική Παιδαγωγική μετουσιώνεται σε μια «Ετεροπαιδαγωγική» (Καλογιαννάκη, 2020). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τίθεται η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης των μαθητών, οι οποίοι ως αυριανοί πολίτες θα υπερασπίζονται με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τη σημασία της ετερότητας στο πλαίσιο του αυτοπροσδιορισμού τους. Η μελέτη, άλλωστε, του «άλλου» μέσα από τον επιστημονικό φακό της Συγκριτικής Παιδαγωγικής έχει αποκτήσει κατά καιρούς ποικίλες διαστάσεις και σκοπιμότητες (Zmas & Theodorou, 2018). Ενδεικτικά, οι συγκριτικές μελέτες έχουν πάψει πλέον να περιορίζονται σε μια επιφανειακή γνωριμία ή σε μια απλοϊκή κατανόηση του «άλλου». Στην εποχή μας, αντιθέτως, ο «άλλος» έχει αποκτήσει μια χρησιμοθηρική αξία, καθώς τίθεται στο επίκεντρο συγκριτικών μετρήσεων και ιεραρχικών ταξιθετήσεων, προκειμένου να νομιμοποιηθούν εκπαιδευτικές πολιτικές στο όνομα της «βελτίωσης», της «ανάπτυξης» και άλλων συναφών προσδοκιών.

Η ενδυνάμωση, όμως, τόσο της δημοκρατικής διακυβέρνησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και της προσδοκώμενης ευαισθητοποίησης των μαθητών σε ζητήματα πολιτειότητας προϋποθέτουν, μεταξύ άλλων, την ανάλογη συνδρομή των εκπαιδευτικών. Σε αυτή τη συνδρομή επικεντρώνεται ο **Κωσταντίνος Καρράς**, ο οποίος ανιχνεύει τον σημαίνοντα ρόλο που το εκπαιδευτικό προσωπικό της εκάστοτε σχολικής μονάδας καλείται να διαδραματίσει, για την επίτευξη μιας δημοκρατικής, πλουραλιστικής και ανοικτής εκπαίδευσης. Ο συγγραφέας, εμπνεόμενος από τις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010), οραματίζεται την ανάληψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών μιας σειράς από ενεργητικές δράσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ως ακτιβιστές αναμένεται ότι θα είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν ότι ζητήματα ελευθερίας, ισότητας, αλληλοσεβασμού, ενσυναίσθησης και κοινωνικής δικαιοσύνης αφορούν όχι μόνο την εκάστοτε σχολική μονάδα σε μεμονωμένη βάση, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα στους κόλπους της οποίας το εν λόγω σχολείο δραστηριοποιείται. Κύρια αποστολή των κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών είναι να λειτουργήσουν ως συνοδοιπόροι, συνεργάτες, συν-διαμορφωτές και συμμέτοχοι σε κάθε μαθησιακή διεργασία που εδράζεται σε δημοκρατικά ιδεώδη. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναμένεται να εμπνεύσουν με ανάλογο τρόπο τους μαθητές,

αντιστεκόμενοι οι ίδιοι ως παιδαγωγοί στις όποιες αδικίες εκδηλώνονται τόσο στο εσωτερικό του «συμμετοχικού» τους σχολείου, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η ενίσχυση, πάντως, της δημοκρατικότητας στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών δικτύων φαίνεται να αποτελεί κύριο ζητούμενο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η εξέλιξη αυτή ανιχνεύεται από την **Αντιγόνη Σαρακινιώτη** στην περίπτωση των πανεπιστημίων και την εκ μέρους τους δικτύωση στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της επικεντρώνεται στη σταδιακή ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης ως πολιτικού διακυβεύματος κατά την εφαρμογή βασικών αρχών αυτής της διαδικασίας. Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι η εδραίωση της κοινωνικής διάστασης στον ονομαζόμενο Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης αφορά ολοένα και περισσότερο την προαγωγή της ισότητας, τη δίκαιη ένταξη φοιτητών –ιδιαίτερα όσων προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα– στην ανώτατη εκπαίδευση και την παγίωση ατομικών διαδρομών μάθησης. Απώτερος στόχος των προσδοκιών αυτών είναι η διασφάλιση της κοινωνικής ευημερίας και συνοχής σε μια βιώσιμη και δημοκρατική κοινωνία της γνώσης. Η ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια θα μπορούσε μάλιστα να αποτελέσει αντίβαρο στις χρόνιες επιφυλάξεις και επικρίσεις για τον μονομερή οικονομικό ορθολογισμό που διέπει την πορεία εδραίωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και τις συνακόλουθες επιπτώσεις του, όπως τον περιορισμό της διοικητικής αυτονομίας και της μορφωτικής αποστολής των πανεπιστημίων (Wihlborg & Teelken, 2014).

Το ειδικό αυτό θεματικό τεύχος ολοκληρώνεται με τη διερεύνηση ζητημάτων εκπαιδευτικής διακυβέρνησης υπό το πρίσμα των διεθνών σχέσεων. Ειδικότερα, ο **Ιωάννης Ρουσσάκης** πραγματεύεται την εδραίωση εκπαιδευτικών δικτύων σε συνάρτηση με πτυχές της διεθνούς διπλωματίας (Nye, 2008). Η συνάρτηση αυτή διερευνάται στην περίπτωση των διεθνών προγραμμάτων ανταλλαγών, τα οποία λειτουργούν ως μηχανισμοί εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Όπως υπογραμμίζεται, πίσω από τέτοιου είδους προγράμματα κινητικότητας κρύβεται η προσπάθεια ισχυρών χωρών και υπερεθνικών σχηματισμών να προωθήσουν με ήπιο τρόπο τα γεωπολιτικά τους συμφέροντα στο πλαίσιο της διεθνούς κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρυνιώτη, Κ. (2017). *Διεθνής διακυβέρνηση της εκπαίδευσης: Όραμα και πραγματικότητα - Ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλογιαννάκη, Π. (2020). Προς μια Ετεροπαιδαγωγική: Η δημιουργία του ανθρώπου-πολίτη στον 21ο αιώνα. Στο Χ. Παρθένης (επιμ.). *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 143-154). Αθήνα: Gutenberg.

Καρκατσούλης, Π. (2001). Η Διακυβέρνηση ως περιεχόμενο και διαδικασία λήψης αποφάσεων για τις δημόσιες υποθέσεις. *Επιστήμη και Κοινωνία*, τχ. 7, 205-224.

Ξενόγλωσση

Ball, S. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.

Börzel, T. A. & Risse, T. (2010). Governance without a state: Can it work? *Regulation & Governance*, 4(2), 113-134

Carney, S. (2009). Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational "policyscapes" in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88.

Davies, J. (2002). The governance of urban regeneration: a critique of the 'governing without government' thesis. *Public Administration*, 80(2), 301-322.

Hajer, M. & Wagenaar, H. (Eds.) (2003). *Deliberative Policy Analysis: Understanding Governance in the Network Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kotthoff, H.-G. & Klerides, E. (Eds.) (2015). *Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching and Learning in Transition*. Rotterdam: Sense Publishers.

Moutsios, S. (2010). Power, Politics and Transnational Policy-Making in Education. *Globalisation Societies and Education*, 8(1), 121-141.

Nye, J. (2008). Public Diplomacy and Soft Power. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 94-109.

Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (2018). PISA for scandalisation, PISA for projection: The use of international large-scale assessments in education policy making - an introduction. *Globalisation, Societies and Education*, 16(5), 557-565.

The World Bank (1994). *Governance: The World Bank's Experience*. Washington, D.C.: The World Bank.

Wihlborg, M. & Teelken, Ch. (2014). Striving for uniformity, hoping for innovation and diversification: a critical review concerning the Bologna Process -

providing an overview and reflecting on the criticism. *Policy Futures in Education*, 12(8), 1084-1100.

Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A., Leontsini, M., Papadakou, Y. & Lagopoulou, V. (Eds.) (2018). *Democratic School Governance for Inclusion: a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe.

Zambeta, E., Leontsini, M., Askouni, N., Papadakou, Y. & Psochios, N. (2016). *Addressing Violence in Schools through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Zmas, A. (2020). Hybridity in Higher Education: Oscillating Between Public and Private Sectors. *European Education*, 52(2), 117-131.

Zmas, A. & Theodorou, E. (2018). Problematizing otherness in comparative and intercultural education: challenges and possibilities. In P. Calogiannakis, T. H. Chiang, J. Spiridakis & Th. Babalis (Eds.). *Interculturalism in the 21st century: prospects and challenges* (pp. 109-126). Nicosia: HM Studies and Publishing.

Ιστοσελίδα (τελευταία προσπέλαση 02.05.2021)
https://cordis.europa.eu/project/id/741572

Κράτος, εκπαιδευτική διακυβέρνηση και ελεγκτικοί μηχανισμοί

Αριστοτέλης Ζμας*

Περιληψη

Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι κάθε κυβέρνηση ως κεντρικός φορέας της κρατικής εξουσίας συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σκακιέρα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Στο πλαίσιο της τελευταίας, η Πολιτεία διευκολύνει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών από ποικίλους φορείς, ενθαρρύνοντας την παγίωση «εταιρικών σχέσεων», «κοινωφελών συνεργασιών» και «συμπράξεων» μεταξύ τους. Η ενθάρρυνση, όμως, αυτή δεν επιφέρει a priori την εξασθένιση της κρατικής εξουσίας. Αντιθέτως, η εκάστοτε κυβέρνηση επιχειρεί να ενδυναμώσει τον ρυθμιστικό της ρόλο, παρά τον εκ μέρους της επιμερισμό αρμοδιοτήτων και την παγίωση συμπράξεων με μη κρατικούς φορείς.

Το επιχείρημα αυτό συζητιέται μέσα από τη διερεύνηση της απόπειρας της ελληνικής Πολιτείας να εμπλέξει ποικίλους δρώντες στις διαδικασίες διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ελληνικό κράτος διαφαίνεται ότι αποκτά μετα-γραφειοκρατικά γνωρίσματα, αναζητώντας εταίρους εντός και εκτός της επικράτειάς του. Η αναζήτηση αυτή ωθεί την Πολιτεία να αναπροσαρμόζεται διαρκώς στις εκάστοτε πιέσεις και να επιδεικνύει μια ολοένα και μεγαλύτερη ευελιξία, άλλοτε επιμερίζοντας στους εταίρους της ορισμένες από τις εκπαιδευτικές της αρμοδιότητες και άλλοτε προχωρώντας στην επανάκτησή τους.

Λέξεις κλειδιά: Κράτος, εκπαιδευτική διακυβέρνηση, ελεγκτικοί μηχανισμοί, ελληνική Πολιτεία

1. Εισαγωγή

Κυβερνήσεις διαφόρων χωρών προσφέρουν την ευχέρεια σε μη κρατικούς φορείς, όπως συνδικαλιστικές οργανώσεις, φιλανθρωπικά ιδρύματα, ΜΚΟ και ιδιωτικές επιχειρήσεις, να εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρ-

* Επίκουρος Καθηγητής, ΑΠΘ. Email: zmas@eled.auth.gr

φωση εκπαιδευτικών πολιτικών. Απώτερος στόχος είναι να διασφαλιστεί στο όνομα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης μια δημοκρατική βάση για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμηση σχετικών πολιτικών. Δημοφιλή μάλιστα προτάγματα της δεκαετίας του 1990, όπως «λιγότερη κυβέρνηση και περισσότερη διακυβέρνηση» ή «διακυβέρνηση χωρίς κυβέρνηση» (Rosenau & Czempiel, 1992), τροφοδότησαν τις εικασίες περί αδυναμίας των κεντρικών κυβερνήσεων να ελέγχουν πλήρως τον τρόπο ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος στο εσωτερικό των χωρών τους.

Η παρούσα εργασία θέτει υπό αμφισβήτηση τις εικασίες αυτές, υποστηρίζοντας ότι κάθε κυβέρνηση ως κεντρικός φορέας της κρατικής εξουσίας συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σκακιέρα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Στο πλαίσιο της τελευταίας, η επίσημη Πολιτεία διευκολύνει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών από ποικίλους φορείς, ενθαρρύνοντας την παγίωση «εταιρικών σχέσεων», «κοινωφελών συνεργασιών» και «συμπράξεων» μεταξύ τους. Η ενθάρρυνση, όμως, αυτή δεν επιφέρει a priori την εξασθένιση της κρατικής εξουσίας. Αντιθέτως, όπως τουλάχιστον θα υποστηριχθεί, η εκάστοτε κυβέρνηση ενδέχεται να ενδυναμώσει τον ρυθμιστικό της ρόλο, παρά τον εκ μέρους της επιμερισμό αρμοδιοτήτων και την παγίωση συμπράξεων με μη κρατικούς φορείς.

Το επιχείρημα αυτό θα συζητηθεί, μέσα από τη διερεύνηση της απόπειρας της ελληνικής Πολιτείας να εμπλέξει –ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990– ποικίλους δρώντες (actors) στις διαδικασίες διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εμπλοκή αυτή θα χαρτογραφηθεί, εστιάζοντας το ενδιαφέρον σε νομοθετικές διατάξεις περί εκπαιδευτικής αποκέντρωσης υπό την πίεση για περαιτέρω εκδημοκρατισμό και εξευρωπαϊσμό των κρατικών δομών, στη διάχυση νεοφιλελεύθερων προταγμάτων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της χώρας, καθώς και στη σταδιακά διευρυμένη παρουσία ιδιωτών στην αρένα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης.

Ωστόσο, όπως θα υποστηριχθεί, οι ελληνικές κυβερνήσεις έχουν αποφύγει στην πραγματικότητα να ανοίξουν πλήρως το «κουτί της Πανδώρας» για μια πιο ευρεία και –πάνω από όλα– δημοκρατική συμμετοχή από ποικίλους δρώντες στη διευθέτηση εκπαιδευτικών ζητημάτων. Ειδικότερα, οι προωθούμενες κατά καιρούς διατάξεις περί διαμοιρασμού εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων είτε αφορούσαν ζητήματα δευτερεύουσας σημασίας, είτε παρέμειναν ανεφάρμοστες. Την ίδια στιγμή, η ελληνική Πολιτεία διατηρεί τον πρωταγωνιστικό της ρόλο στη διαμόρφωση

εκπαιδευτικής πολιτικής, θεσπίζοντας «ήπιους» μηχανισμούς (soft law) εκπαιδευτικού ελέγχου· μηχανισμούς, οι οποίοι επιτρέπουν στις εκάστοτε κυβερνήσεις να διευθύνουν «από απόσταση», μετριάζοντας τους πολιτικούς κραδασμούς κατά τη νομιμοποίηση αμφίσημων αλλαγών.

2. Δικτυακή διακυβέρνηση και μετα-γραφειοκρατικό κράτος

Στην αποκαλούμενη εποχή της «οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης» οι κεντρικές κυβερνήσεις προσκρούουν σε δυσκολίες ως προς την εποπτεία καίριων τομέων της δημόσιας ζωής. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η δυσχέρεια ακόμη και των ισχυρών χωρών να διαχειριστούν παγκόσμιας υφής προβλήματα (π.χ. αντιμετώπιση τρομοκρατικών απειλών, διαχείριση πανδημιών). Προκειμένου οι κυβερνήσεις τους να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα των σύγχρονων προκλήσεων, αναζητούν συνεργασίες στο πλαίσιο διακρατικών, εθνικών και τοπικών δικτύων. Η συνεργασία, λόγου χάρη, χωρών υπό τη σκέπη των υπερεθνικών οργανισμών συνθέτει ένα είδος διακρατικού δικτύου, που στηρίζεται στην αλληλεξάρτηση των κρατών-μελών του.

Κάθε δίκτυο αποτελείται από κόμβους. Οι τελευταίοι ακολουθούν κοινούς κώδικες δεοντολογίας και επικοινωνίας, επιδεικνύοντας υπευθυνότητα και προσαρμοστικότητα κατά την πορεία πραγμάτωσης των στόχων του δικτύου (Rhodes, 2007). Την ίδια στιγμή, το επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάζεται και στις ασύμμετρες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των κόμβων αυτών. Ειδικότερα, ορισμένοι από αυτούς καταφέρνουν να διαδραματίσουν έναν πιο καταλυτικό ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με συνέπεια να επιβάλλουν τις επιδιώξεις τους στα υπόλοιπα μέλη του δικτύου. Στην περίπτωση των υπερεθνικών οργανισμών και πιο συγκεκριμένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γνώριμες είναι οι ασύμμετρες αλληλεξαρτήσεις που παγιώνονται μεταξύ των κρατών-μελών της ως προς τη διευθέτηση βαρύνουσας σημασίας θεμάτων, όπως αυτών για την αντιμετώπιση οικονομικών κρίσεων (Jessop, 2004).

Οι κεντρικές κυβερνήσεις ενθαρρύνουν, πάντως, τη θέσπιση μηχανισμών διακυβέρνησης όχι μόνο για να αναζητήσουν διεξόδους σε σύνθετα προβλήματα, αλλά και γιατί οι μηχανισμοί αυτοί καλούνται να λειτουργήσουν ως αντίβαρο στις πιέσεις που οι κρατικοί θεσμοί δέχονται για περιορισμό της γραφειοκρατικής δυσλειτουργίας τους και, αντιστρόφως, για ενδυνάμωση του δημοκρατικού τρόπου λειτουργίας τους. Οι πιέσεις

αυτές διαφέρουν τόσο ως προς την ιδεολογική τους αφετηρία όσο και ως προς τις τελικές τους επιδιώξεις. Θιασώτες, για παράδειγμα, νεοφιλελεύθερων προταγμάτων έχουν υπογραμμίσει στο παρελθόν την αδυναμία του άλλοτε κράτους πρόνοιας να εκσυγχρονίσει τον μονολιθικό τρόπο λειτουργίας του και να προχωρήσει στην οικονομική εξυγίανση των δημοσίων ταμείων του. Αιτήματα, όμως, για εκδημοκρατισμό των κρατικών θεσμών διατυπώνονται και από άλλες ομάδες πίεσης, οι οποίες επιδεικνύουν, λόγου χάρη, ιδιαίτερη ευαισθησία στη διασφάλιση των δικαιωμάτων όλων των μειονοτήτων. Η προτεραιότητα εδώ δίνεται στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, στην ενίσχυση της συλλογικότητας, καθώς και στον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό.

Το κράτος αρχίζει, λοιπόν, να εφαρμόζει πολιτικές διακυβέρνησης, αναδεικνύοντας μετα-γραφειοκρατικά γνωρίσματα (Maravelias, 2003). Πιο συγκεκριμένα, στο όνομα αντίρροπων κελευσμάτων, όπως του νεοφιλελευθερισμού ή του εκδημοκρατισμού, πασχίζει από τη μια μεριά να αμβλύνει τις πιέσεις για διανομή μέρους των αρμοδιοτήτων του. Από την άλλη, όμως, επιδιώκει να διατηρήσει την πανοπτική του θέση, καθιερώνοντας ήπιες μορφές ελέγχου που του επιτρέπουν να ασκεί πρωταγωνιστικό ρόλο στο πεδίο διακυβέρνησης που έχει δημιουργηθεί. Βασικό, καταρχήν, μέλημα του μετα-γραφειοκρατικού κράτους είναι η αναζήτηση κοινωνικών εταίρων, οι οποίοι θα διευκολύνουν το κυβερνητικό έργο (Benz, 2004). Οι τελευταίοι επωμίζονται –με το ανάλογο όφελος (π.χ. οικονομικά κέρδη, κοινωνική αναγνώριση)– μέρος της κρατικής ευθύνης ως προς την παροχή διαφόρων υπηρεσιών σε τομείς, όπως είναι η υγειονομική περίθαλψη, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι συγκοινωνίες και η εκπαίδευση. Η εξέλιξη αυτή επιφέρει συχνά την πλήρη φιλελευθεροποίηση των τομέων αυτών, καθιστώντας την κυβερνητική εξουσία υπεύθυνη για τη διασφάλιση του δικαιώματος της ελεύθερης επιλογής· του δικαιώματος, δηλαδή, κάθε πολίτη να επιλέγει μέσα από μια πληθώρα υπηρεσιών που προσφέρονται κυρίως από ιδιώτες εκείνη την υπηρεσία που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του. Το μετα-γραφειοκρατικό κράτος, επομένως, συνεπικουρεί τόσο στην εδραίωση αγορών όσο και στη θέσπιση συμπράξεων μεταξύ του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα. Έτσι, μετεξελίσσεται σε έναν από τους δρώντες στη διακυβερνητική σκακιέρα λήψης αποφάσεων σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό και τοπικό επίπεδο. Καλείται, δηλαδή, να αναπτύξει συνέργειες με ποικίλους εταίρους, όπως υπερεθνικούς οργανισμούς, φιλανθρωπικά ιδρύματα, τοπικές κοινότητες, εκπροσώπους των επιχειρήσεων και ΜΚΟ.

Η παγίωση, βέβαια, αγορών και συμπράξεων συνοδεύεται από την ύπαρξη ενός ελεγκτικού πλαισίου (Maroy, 2008). Ειδικότερα, ενώ το μετα-γραφειοκρατικό κράτος ενθαρρύνει ποικίλους δρώντες να συνδράμουν στη διευθέτηση διαφόρων ζητημάτων, την ίδια στιγμή συγκροτεί μηχανισμούς που αξιολογούν τις «εκροές», δηλαδή τα αγαθά ή τις υπηρεσίες που προσφέρονται στο πλαίσιο των αγορών και των συμπράξεων. Με άλλα λόγια, η κυβέρνηση μιας χώρας παρέχει μεν δικαιοδοσίες σε εταίρους της, από την άλλη πλευρά, όμως, προάγει ελεγκτικές δομές που αποτιμούν τον βαθμό ανταπόκρισης των εταίρων στις ευθύνες που έχουν αναλάβει. Το μετα-γραφειοκρατικό κράτος, επομένως, δε διαδραματίζει απλά έναν επιτελικό ρόλο, διανέμοντας μέρος των αρμοδιοτήτων του σε διάφορους φορείς, αλλά πολύ περισσότερο ελέγχει τις αναδυόμενες αγορές και συμπράξεις. Η πανοπτική αυτή επιτήρηση επιτρέπει μάλιστα στο κράτος να παραμείνει καταλυτικός κόμβος στο πλαίσιο συγκρότησης δικτύων και θέσπισης μηχανισμών διακυβέρνησης.

3. Μετα-γραφειοκρατικό κράτος και εκπαίδευση

Η ανάδειξη του μετα-γραφειοκρατικού κράτους υπό το πρίσμα της δικτυακής διακυβέρνησης επηρέασε και την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού τοπίου. Η επίδραση αυτή είναι αναμενόμενη σε μέλη της παιδαγωγικής κοινότητας τα οποία διερευνούν εκπαιδευτικές αλλαγές σε συνάρτηση με αξιοσημείωτους μετασχηματισμούς στο ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό συγκείμενο. Αρκεί, για παράδειγμα, κάποιος να ανατρέξει σε γνωστή ρήση του Michael Sadler (στο Καλογιαννάκη, 1998: 129), ο οποίος αναζητώντας τις προοπτικές κατά τη συγκριτική μελέτη ξένων συστημάτων εκπαίδευσης υπογράμμισε: «οφείλουμε να μην επικεντρώσουμε την προσοχή μας μονάχα στα σχολικά συστήματα, στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, αλλά να βγούμε και στο δρόμο, να μπούμε μέσα στα σπίτια των ανθρώπων, στην αναζήτηση της αόριστης και απροσδιόριστης ψυχικής δύναμης, εκείνης που –σε κάθε επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα– στην ουσία υποβαστάζει το σχολικό σύστημα και εξηγεί την πρακτική του απόδοση».

Καθώς, λοιπόν, οι ευρύτερες δομές μιας κοινωνίας επηρεάζουν την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού τοπίου, ξεχωριστό ενδιαφέρον αποκτά ο αντίστοιχος ρόλος που το μετα-γραφειοκρατικό κράτος καλείται σήμερα να διαδραματίσει. Εκπρόσωποι του πεδίου της Συγκριτικής Παι-

δαγωγικής –ιδιαίτερα στο παρελθόν– είχαν εκλάβει το «εθνικό κράτος» ως τη βασική μονάδα σύγκρισης (unit of comparison) στις επιστημονικές τους αναλύσεις (Phillips, 2006), διότι οι φορείς του (π.χ. κεντρική κυβέρνηση) επωμίζονταν ανέκαθεν την πρωταρχική ευθύνη για τη διευθέτηση εκπαιδευτικών ζητημάτων. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο το γεγονός ότι ορισμένες χώρες είχαν βαρύνουσα θέση στη διεθνή σκηνή από την περίοδο ήδη της νεωτερικότητας, διαχέοντας εκπαιδευτικά πρότυπα στις υπόλοιπες. Το πρωσικό σχολείο, λόγου χάρη, εκλήφθηκε ως το πιο «πετυχημένο» μοντέλο εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα για την προώθηση αντίστοιχων αλλαγών σε χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η Γαλλία και η Αγγλία. Στην αυγή του 21ου αιώνα η Φιλανδία είχε αναδειχθεί με τη σειρά της σε μια «σύγχρονη Πρωσία», εξαιτίας της υψηλής κατάταξής της στους ιεραρχικούς πίνακες της έρευνας PISA.

Ενώ, λοιπόν, η έννοια του «εθνικού κράτους» αποτέλεσε κεντρικό εργαλείο για την ανάλυση εκπαιδευτικών ζητημάτων, ερευνητές προτάσσουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη η Συγκριτική Παιδαγωγική καθώς και άλλοι κλάδοι των Επιστημών της Αγωγής (π.χ. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης) να απαγκιστρωθούν από τον προαναφερθέντα μεθοδολογικό εθνοκεντρισμό (Dale & Robertson, 2009). Κύρια αιτία είναι οι νέοι συσχετισμοί που διαμορφώνονται με την παρουσία υπερεθνικών οργανισμών, περιφερειακών θεσμών, ΜΚΟ, τοπικών κοινοτήτων και ποικίλων άλλων δρώντων στην άσκηση εξουσίας. Από τη στιγμή που οι κρατικοί φορείς συμπλέκονται με άλλους δρώντες στο πεδίο της διεθνούς, περιφερειακής, εθνικής και τοπικής διακυβέρνησης, συγκριτολόγοι της εκπαίδευσης –και όχι μόνο– πασχίζουν να χαρτογραφήσουν την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού τοπίου, επινοώντας εναλλακτικά, ερμηνευτικά σχήματα. «Τόποι» (scapes), «υβριδικότητα» (hybridity), «ροές» (flows), «διασυνοριακή όσμωση» (boarding-crossing) και «δίκτυα» (networks) αποτελούν ορισμένα από τα νέα ερμηνευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται πλέον για την ανάλυση πολύπλοκων διεργασιών, οι οποίες εκτυλίσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης (Carney, 2010· Κληρίδης, 2013).

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές ατζέντες των υπερεθνικών οργανισμών επηρεάζουν αντίστοιχες πολιτικές σε εθνικό επίπεδο (Martens et al, 2010). Η επίδραση αυτή προσφέρει την ευχέρεια σε επιστήμονες να απομακρυνθούν από αναλύσεις που στηρίζονται σε εθνοκεντρικές κοινοτυπίες, όπως ενδεικτικά θα μπορούσε να συμβεί κατά τη διερεύνηση του «εκπαιδευτικού δανεισμού», μιας από τις βασικότερες έννοιες

της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Ειδικότερα, οι συγκριτικές έρευνες θα παρέμεναν απλοϊκές, εάν συνέχιζαν να εκλαμβάνουν ζητήματα εκπαιδευτικού δανεισμού αποκλειστικά ως υπόθεση μεμονωμένων χωρών, αγνοώντας την ανάδειξη των υπερεθνικών οργανισμών σε νέα κέντρα διάχυσης «καλών πρακτικών» (Πασιάς, 2016). Παραμένοντας εμφατικά αγκιστρωμένες στη νεωτερική έννοια του «εθνικού κράτους», τέτοιου είδους έρευνες παραβλέπουν το γεγονός ότι διεργασίες εκτός της επικράτειας μιας χώρας είναι πιθανόν σημαντικότερες από τις αντίστοιχες στο εσωτερικό της.

Οι εικασίες, πάντως, περί αποδυνάμωσης των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων της κρατικής εξουσίας δεν οφείλονται μόνο στην εντατικοποίηση των αντίστοιχων δράσεων που υπερεθνικά δίκτυα και διακρατικοί θεσμοί επιδεικνύουν. Η διάχυση νεοφιλελεύθερων προταγμάτων ενίσχυσε, με τη σειρά της, την υπόθεση περί υποχώρησης της επίσημης Πολιτείας από την ουσιαστική διευθέτηση εκπαιδευτικών ζητημάτων, εξαιτίας της δυναμικής εμπλοκής ιδιωτών στο συγκεκριμένο πεδίο. Συγκριτικές έρευνες (ενδεικτικά Levy, 2006) έχουν καταγράψει εδώ και καιρό την εξέλιξη αυτή σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης. Η διεύρυνση αυτή συνοδεύεται μάλιστα από πιέσεις προς την κεντρική Πολιτεία για ενδυνάμωση των αποκεντρωτικών της δομών, αποσκοπώντας στον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της. Εστιάζοντας ενδεικτικά την προσοχή στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, η σχετική ρητορεία στηρίζεται σε επιχειρήματα, όπως αυτά περί ευχέρειας τόσο των γονέων να επιλέγουν την κατάλληλη για τα παιδιά τους σχολική μονάδα, όσο και της τελευταίας να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών. Η εμπορευματοποίηση μάλιστα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών διαπερνά πλέον τα εθνικά σύνορα μιας χώρας. Σημαίνουσες πτυχές, για παράδειγμα, της διεθνοποίησης των πανεπιστημίων είναι ο μεταξύ τους ανταγωνισμός για την προσέλκυση ξένων φοιτητών, η εκ μέρους τους ίδρυση παραρτημάτων σε χώρες του εξωτερικού, καθώς και η προσφορά εξ αποστάσεως προγραμμάτων σπουδών για την άρση των όποιων χωροχρονικών περιορισμών· εξελίξεις, οι οποίες απολαμβάνουν και τη νομιμοποιητική στήριξη υπερεθνικών οργανισμών, όπως του Παγκοσμίου Οργανισμού Εμπορίου, που ενθαρρύνει τη διασυνοριακή απελευθέρωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Robertson et al, 2002).

Το μετα-γραφειοκρατικό κράτος, λοιπόν, δικτυώνεται με ποικίλους εταίρους εντός και εκτός των συνόρων του για να διευθετήσει ζητήματα εκπαίδευσης. Στην αρένα αυτή της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης

συνεργάζεται μαζί τους, διαμοιράζοντας μέρος των αρμοδιοτήτων του. Το ερώτημα, όμως, που τίθεται είναι εάν η διάχυση σχετικών ευθυνών από πλευράς Πολιτείας σηματοδοτεί την αδυναμία της να ελέγχει με ουσιαστικό τρόπο την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Το συγκεκριμένο ερώτημα αποκτά ξεχωριστή σπουδαιότητα, καθώς μελετητές –με διαφορετική μάλιστα αφετηρία επιστημονικού προβληματισμού– έχουν ήδη προεικάσει την προοπτική αυτή. Υποστηρικτές, για παράδειγμα, του ονομαζόμενου «εκπαιδευτικού ισομορφισμού» (ενδεικτικά Meyer, Ramirez & Soysal, 1992) προδικάζουν τη σταδιακή σύγκλιση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θεωρούν ότι διεργασίες όπως η διάχυση «καλών πρακτικών» σε παγκόσμιο επίπεδο ή η ενδυνάμωση των δράσεων από πλευράς υπερεθνικών οργανισμών, πιέζουν τις κεντρικές κυβερνήσεις να προωθήσουν παρόμοιες μεταρρυθμίσεις. Σκεπτικιστές, επίσης, ως προς τη φιλελευθεροποίηση διαφόρων τομέων της εκπαίδευσης προεξοφλούν την περαιτέρω συρρίκνωση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων που παραδοσιακά διέθετε η Πολιτεία σε κάθε χώρα (ενδεικτικά Verger, Fontdevila & Zancajo, 2016). Σύμφωνα πάντοτε με τη συγκεκριμένη ομάδα ερευνητών, οι δυναμικές πρωτοβουλίες από ιδιώτες στην αρένα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης θέτει υπό αμφισβήτηση τον άλλοτε πρωταγωνιστικό ρόλο που οι κρατικοί θεσμοί (π.χ. κεντρική κυβέρνηση) διαδραμάτιζαν στο συγκεκριμένο πεδίο. Τέλος, την προοπτική αποδυνάμωσης της κρατικής εξουσίας προτάσσει και μερίδα επιστημόνων (π.χ. από το πεδίο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης), η οποία ευελπιστεί ότι η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών δομών θα ενισχύσει τον αποτελεσματικό και δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας τους (ενδεικτικά Rolf, 2007). Επισημαίνεται μάλιστα ότι υπό αυτή την προοπτική οι κρατικοί θεσμοί θα ικανοποιήσουν τις χρόνιες απαιτήσεις για σεβασμό της διαφορετικότητας, ενίσχυση της συμμετοχής στη λήψη καίριων αποφάσεων και ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής.

4. Διοικητική αποκέντρωση και εκπαιδευτικός εκδημοκρατισμός σε ημιτελή τροχιά

Οι πιέσεις, λοιπόν, για διοικητική αποκέντρωση, σε συνδυασμό με την εμφάνιση φυγόκεντρων δυνάμεων εξουσίας στο πεδίο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, καλλιέργησαν τις εικασίες περί υποχώρησης της

Πολιτείας από τη διευθέτηση σχετικών ζητημάτων. Το ερώτημα, όμως, που τίθεται είναι εάν –και εάν ναι, σε ποιον βαθμό– οι προαναφερθείσες εικασίες έχουν εκπληρωθεί. Η ανίχνευση του ερωτήματος κατά πόσο η αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από πλευράς κράτους είναι ορατή ή όχι, θα διερευνηθεί, όπως προαναφέρθηκε, επικεντρώνοντας την προσοχή στην προσπάθεια της ελληνικής Πολιτείας να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας από τη μεταπολιτευτική περίοδο και μετά. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στην απόπειρα του ελληνικού κράτους να προαγάγει τον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών του θεσμών, προωθώντας νομοθετικές διατάξεις περί αποκέντρωσης και ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας. Η απόπειρα αυτή εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος θα εξεταστεί σε συνάρτηση με την τροχιά εξευρωπαϊσμού του, δηλαδή με την επιδιωκόμενη πορεία σύμπλευσής του με αντίστοιχα κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η πτώση του δικτατορικού καθεστώτος και η συνταγματική εδραίωση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας με την ψήφιση του Συντάγματος του 1975, αποτέλεσαν ορόσημο για να επανέλθει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σε τροχιά εκσυγχρονισμού. Η καθιέρωση, για παράδειγμα, της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους, η θέσπιση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η απομάκρυνση από την ακραία εκμετάλλευση του ελληνοχριστιανικού ιδεολογήματος, ως κυρίαρχου αξιακού κώδικα στην εκπαίδευση, αποτέλεσαν ορισμένες από τις κυριότερες προβλέψεις του Ν. 309/1976 (ΦΕΚ, 100/Α/30.04.1976)· προβλέψεις, οι οποίες διευκόλυναν τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών θεσμών κατά τη διάρκεια της μεταπολιτευτικής περιόδου.

Η πορεία εκδημοκρατισμού συνεχίστηκε κατά τη δεκαετία του 1980, με τις κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ να προωθούν ανάλογες αλλαγές. Η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Λύκειο ήταν ένα από τα πρώτα μέτρα που το προαναφερθέν κόμμα έθεσε σε εφαρμογή μόλις ανήλθε στην εξουσία (1981), ανοίγοντας τον δρόμο για τη μετέπειτα μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έναν χρόνο αργότερα η ψήφιση του προεδρικού διατάγματος 297/1982 οδήγησε στην καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος. Την ίδια πάλι χρονιά ο νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ, 144/Α/07.12.1982) όχι μόνο αντικατέστησε τον αρνητικά φορτισμένο θεσμό του επιθεωρητή με αυτόν του σχολικού συμβούλου, αλλά επιδίωξε να ενισχύσει τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, προάγοντας τη διοικητική της αποσυμφόρηση με την ίδρυση διευθύν-

σεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η απόπειρα μεταβίβασης διοικητικών αρμοδιοτήτων επιβεβαιώθηκε και με την ψήφιση του νόμου 1566/1985, που προνοούσε τη θεσμοθέτηση νομαρχιακών και τοπικών συμβουλίων ή επιτροπών (ΦΕΚ, 167/Α/30.09.1985).

Ο εκσυγχρονισμός, λοιπόν, της ελληνικής εκπαίδευσης μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980 διέπονταν από τη λογική για εκδημοκρατισμό των δομών της. Απώτερος στόχος ήταν η άμβλυνση των μηχανισμών εκείνων που λειτουργούσαν ανασταλτικά, ως προς την πραγμάτωση του αιτήματος για μεγαλύτερη πρόσβαση ατόμων από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης· ενός αιτήματος που, ενώ η υλοποίησή του είχε ξεκινήσει τουλάχιστον σε βορειοδυτικές χώρες της γηραιάς ηπείρου από τη δεκαετία ήδη του 1960, στην ελληνική επικράτεια βρήκε πρόσφορο έδαφος κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο. Την ίδια στιγμή, η εκπαίδευση –ανατρέχοντας στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου– εκλαμβανόταν και ως μια από τις ασφαλιστικές δικλείδες για την οικονομική ανάπτυξη του κράτους. Στην αποκρυστάλλωση, βέβαια, ενός ευνοϊκού κλίματος για τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής εκπαίδευσης συνέβαλαν και οι ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις που επικρατούσαν στη χώρα επιβεβαιώνοντας την προαναφερθείσα επισήμανση του Michael Sadler για την ανάγκη μελέτης και του ευρύτερου συγκειμένου, προκειμένου οι όποιες εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο να κατανοηθούν πιο ολιστικά. Έτσι, η βούληση για επούλωση των μετεμφυλιακών τραυμάτων μετά και τη συνταγματική αναγνώριση της κοινοβουλευτικής Αριστεράς, ο μετριασμός των στείρων πολιτικών αντιπαραθέσεων, οι ιδεολογικές ωσμώσεις στο εσωτερικό των κομμάτων (π.χ. στροφή της Νέας Δημοκρατίας προς πιο φιλελεύθερες αρχές) και ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της χώρας μετά το ενταξιακό της άνοιγμα στην ΕΟΚ συνέθεσαν, μεταξύ άλλων, ένα πλέγμα παραγόντων που επέτρεψαν στις κομματικές παρατάξεις να επιδείξουν συναινετική διάθεση (Χαραλάμπους, 2020: 52 κ.ε.) ως προς τη διαχείριση ορισμένων δυσχερειών, που για αρκετά χρόνια είχαν ταλανίσει την ελληνική εκπαίδευση (π.χ. επίλυση γλωσσικού ζητήματος).

Οι προσπάθειες, πάντως, για εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης μέσω του εκδημοκρατισμού των δομών της παρουσίασαν αμφιταλαντεύσεις, με συνέπεια να παραμείνουν ημιτελείς. Αναμφίβολα, η μαζικοποίηση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η μετέπειτα διεύρυνση της πρόσβασης σε ακαδημαϊκά ιδρύματα, αποτέλεσαν απτές αποδείξεις εκδημοκρατισμού. Από την άλλη, όμως, η επιδιωκόμε-

νη αποκέντρωση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από πλευράς Πολιτείας ήταν επιφανειακή, διότι οι κρατικοί φορείς διατήρησαν την καίρια ευθύνη για τον τρόπο ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Στην περίπτωση, λόγου χάρη, του νόμου 1566/1985, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής που θεσπίστηκαν σε νομαρχιακό, δημοτικό και κοινοτικό επίπεδο περιορίστηκαν στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων, αναλαμβάνοντας απλά διαχειριστικές ευθύνες κατά την εφαρμογή των κεντρικά καθοδηγούμενων οδηγιών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2007). Ειδικότερα, η ευχέρεια των συλλογικών οργάνων να υποβάλλουν εισηγήσεις σε ανώτερα κρατικά κλιμάκια ή η διαχείριση σε επίπεδο σχολείων μιας σειράς ζητημάτων, όπως των διατιθέμενων πιστώσεων, της σχολικής περιουσίας, της οργάνωσης σεμιναρίων και της λειτουργίας κυλικείων, ενίσχυσαν τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Την ίδια στιγμή, όμως, η Πολιτεία παρέμεινε ο μοναδικός υπεύθυνος φορέας εξουσίας για τη συγκρότηση κατευθυντήριων γραμμών, τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων, την εκπόνηση διδακτικών εγχειριδίων καθώς και τη διευθέτηση αρκετών άλλων ζητημάτων με ανάλογη βαρύτητα.

Ερευνητές έχουν, εξάλλου, ισχυριστεί ότι η θεσμοθέτηση συλλογικών οργάνων υπό το πρίσμα ενός εκπαιδευτικού εκδημοκρατισμού, προέκυψε ως ανάγκη που επιβλήθηκε από την κεντρική εξουσία και λιγότερο ως απόρροια λαϊκών πιέσεων. Αυτή η «εκ των άνω» επιβολή ήταν, με άλλα λόγια, ένα νομιμοποιητικό επικάλυμμα της συγκεντρωτικής αντίληψης που η Πολιτεία διατηρούσε για τον τρόπο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής· ένα νομιμοποιητικό επικάλυμμα, το οποίο κέρδισε το στοίχημα της κοινωνικής αποδοχής για την ορθολογικότητα των προωθούμενων αλλαγών, αντικαθιστώντας απλά την ιεραρχία των προσώπων με αυτή των συμβουλίων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 90).

Η προβληματική μάλιστα αυτή οξύνεται περαιτέρω, λαμβάνοντας υπόψη μία βασική πτυχή του «πολιτισμικού δυϊσμού» (Διαμαντούρος, 2000) που χαρακτήρισε τη μεταπολιτευτική Ελλάδα, και ειδικότερα την προσπάθεια εκσυγχρονισμού της, παρά την απροθυμία του κρατικού μηχανισμού να εκμηδενίσει τις πελατειακές του ιδιομορφίες. Εστιάζοντας, λοιπόν, την προσοχή στην ανασυγκρότηση της ελληνικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της περιόδου εκείνης, παρατηρούμε ότι ο εκδημοκρατισμός της προωθήθηκε μέσω της θέσπισης οργάνων λαϊκής συμμετοχής, τα οποία ελέγχονταν συνήθως από τον εκάστοτε κυβερνητικό σχηματισμό. Έτσι, η μη κατάλληλη στελέχωσή τους, σε συνδυασμό τόσο με

την έλλειψη οράματος, εμπειρίας και οικονομικών πόρων από τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, όσο και με τις επιφυλάξεις των άμεσα εμπλεκομένων απέναντι στις προωθούμενες αλλαγές, αδρανοποίησαν την όποια δυναμική για επιπρόσθετο εκπαιδευτικό εκδημοκρατισμό που θα μπορούσε να εκτυλιχθεί στο νέο θεσμικό πλαίσιο.

5. Ευρωπαϊκές ροπές, νεοφιλελεύθερες ιχνηλασίες και εκπαιδευτική αποσυγκέντρωση

Το όραμα, πάντως, για εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης μέσω του περιορισμού των συγκεντρωτικών δομών διοίκησής της, συντηρήθηκε και τα επόμενα χρόνια. Η σχετική προσπάθεια της Πολιτείας όχι μόνο συνέχισε να έχει ως νομιμοποιητικό έρεισμα την εκπλήρωση της λαϊκής βούλησης για ενίσχυση του εκπαιδευτικού εκδημοκρατισμού, αλλά ευθυγραμμιζόταν ταυτόχρονα και με τις συμβουλευτικές οδηγίες υπερεθνικών οργανισμών. Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση της περιόδου εκείνης ήταν η έκθεση του ΟΟΣΑ (1996) για την ανασυγκρότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος· μια αναδόμηση, η οποία αναμενόταν, μεταξύ άλλων, να στηριχθεί στην ενίσχυση της αποκεντρωτικής βάσης ως προς τη λήψη διοικητικών αποφάσεων (ό.π.: 85-85). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έκθεση, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν σε τροχιά αποσυγκέντρωσης, την ίδια στιγμή καλούταν να επιλύσει αξιοσημείωτες δυσλειτουργίες (π.χ. απουσία ευκρινών αρμοδιοτήτων μεταξύ των διοικητικών φορέων, μη ουσιαστική εμπλοκή καίριων δρώντων στις προβλεπόμενες διαδικασίες). Ο ΟΟΣΑ επανέλαβε μάλιστα μια εικοσαετία αργότερα τις συμβουλευτικές του παραινέσεις για την ανάγκη να ενδυναμωθεί η αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σε συνάρτηση με τη θέσπιση εργαλείων λογοδότησης (OECD, 2018). Παρόμοιες, βέβαια, προτροπές έχουν κατά καιρούς δοθεί από τον ΟΟΣΑ και σε άλλες χώρες, τροφοδοτώντας τον σκεπτικισμό που συγκριτολόγοι της εκπαίδευσης εκφράζουν για την κανονιστική διάχυση «καλών πρακτικών» σε διεθνές επίπεδο, χωρίς να συνυπολογίζεται το ξεχωριστό συγκείμενο της εκάστοτε χώρας.

Σε κάθε περίπτωση, η απόπειρα της ελληνικής Πολιτείας να προχωρήσει σε επιμερισμό των εκπαιδευτικών της αρμοδιοτήτων απέκτησε νέες κατευθυντήριες αρχές κατά τη δεκαετία του 1990. Ειδικότερα, ο επιδιωκόμενος εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέθη-

κε με τη γενικότερη προσπάθεια της χώρας να τεθεί σε τροχιά εξευρωπαϊσμού, δηλαδή να εντατικοποιήσει τη στενότερη δικτύωσή της με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο επίκεντρο αυτής της δικτύωσης τέθηκαν ζητήματα οικονομικής ανάπτυξης, διευκολύνοντας τη διάχυση νεοφιλελεύθερων προταγμάτων. Τα τελευταία άρχισαν, άλλωστε, να εφαρμόζονται σε ορισμένες χώρες της γηραιάς ηπείρου (πρωτίστως στη θατσερική Μ. Βρετανία) αρκετά νωρίτερα, όταν οι πολιτικές του κράτους πρόνοιας είχαν ήδη τεθεί υπό αμφισβήτηση.

Η στροφή, πάντως, του ελληνικού κράτους προς νεοφιλελεύθερες κατευθύνσεις ξεκίνησε με δειλά βήματα. Η επάνοδος μάλιστα του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία το 1993 φάνηκε αρχικά να απομακρύνει τη χώρα από το «νεοφιλελεύθερο παράδειγμα» που η προηγούμενη κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας επιδίωξε έστω και πρόσκαιρα να ακολουθήσει. Η μετέπειτα, όμως, ιδεολογική μεταστροφή του ΠΑΣΟΚ, στο όνομα του λεγόμενου «σοσιαλδημοκρατικού φιλελευθερισμού», επέφερε τη σταδιακή αποστασιοποίηση του κόμματος από τις αμιγώς σοσιαλιστικές διακηρύξεις, στις οποίες είχε στηριχθεί την προηγούμενη δεκαετία. Η αναπροσαρμογή αυτή έγινε εμφανής με την ανάληψη του πρωθυπουργικού θώκου από τον Κώστα Σημίτη, όταν και ο κρατικός μηχανισμός κινήθηκε σε τροχιά ανασυγκρότησης, ακολουθώντας πιο νεοφιλελεύθερες επιλογές (Βερναρδάκης, 2004). Ειδικότερα, η «εκσυγχρονιστική» ηγεσία του τότε κυβερνώντος κόμματος επιδίωξε την χάραξη ενός πιο «λειτουργικού» κράτους, το οποίο θα αντιστρατευόταν τις λαϊκιστικές πρακτικές του παρελθόντος (π.χ. περιορισμός πελατειακών σχέσεων). Ο κυβερνητικός σχεδιασμός εκείνης της περιόδου προέβλεπε μείωση του κρατικού παρεμβατισμού, εξομάλυνση των δημοσίων δαπανών, προώθηση των αποκρατικοποιήσεων, απελευθέρωση της αγοράς εργασίας, μεγαλύτερη ευελιξία, αποκέντρωση, καθώς και διαφάνεια μέσω της θέσπισης κανόνων για τη διασφάλιση ενός υγιούς ανταγωνισμού. Οι νεοτερισμοί αυτοί καλούνταν να αναμορφώσουν ποικίλους τομείς της καθημερινότητας των πολιτών (π.χ. συστήματα υγείας, μεταφοράς και τηλεπικοινωνιών), προάγοντας τόσο τη μακροοικονομική σταθερότητα όσο και την ευρωπαϊκή προοπτική της χώρας. Η νομισματική μάλιστα ενσωμάτωση της Ελλάδας στο πλαίσιο της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς θα διευκόλυνε την απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων, χάρη στα οποία θα επιτυγχάνονταν οι αναπτυξιακές πολιτικές που είχαν σχεδιαστεί.

Όλες αυτές οι εξελίξεις στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό συγκείμενο της χώρας επηρέασαν, όπως ήταν αναμενόμενο, την

ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού της συστήματος. Ο ευρωπαϊκός, καταρχήν, προσανατολισμός του εκλήφθηκε πλέον ως αναγκαία προσαρμογή, παύοντας να λειτουργεί ως ένας ασαφής ορίζοντας για τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Προς αυτή την πορεία συνέδραμε, βέβαια, και η θέσπιση μιας πιο συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής από πλευράς Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η τελευταία διεύρυνε τις εκπαιδευτικές της πρωτοβουλίες μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992), επηρεάζοντας τις αντίστοιχες προτεραιότητες που τα κράτη-μέλη της έθεταν σε εθνικό επίπεδο. Καθώς, λοιπόν, η διάχυση του ευρωπαϊκού λόγου στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης ήταν ολοένα και πιο εμφανής (Zmas, 2008), η καθιέρωση μηχανισμών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στο εσωτερικό της χώρας έμοιαζε να είναι ζήτημα χρόνου. Αρκεί, για παράδειγμα, κάποιος να αναλογιστεί τις προτροπές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διακρατικών οργανισμών ή επιτροπών εκείνης της εποχής (ενδεικτικά Commission on Global Governance, 1995) προς τα κράτη-μέλη τους για την ανάγκη να ενισχύσουν τους μηχανισμούς διακυβέρνησης και να διασφαλίσουν τη δημοκρατική σύμπραξη ποικίλων φορέων εξουσίας στο εσωτερικό τους.

Η προσπάθεια για διοικητική αποκέντρωση των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ελλάδα, στα πρώτα τουλάχιστον βήματα του ευρωπαϊκού της προσανατολισμού, αποτυπώθηκε σε επιμέρους νομοθετικές διατάξεις. Οι νόμοι 2817/2000 (ΦΕΚ, 78/Α/14.03.2000) και 2986/2002 (ΦΕΚ, 24/Α/13.02.2002) προέβλεπαν ενδεικτικά τη θέσπιση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Οι τελευταίες θα συγκροτούσαν ένα τέταρτο (περιφερειακό) επίπεδο διοίκησης, το οποίο θα συνέδραμε τα υπόλοιπα επίπεδα (εθνικό, νομαρχιακό και τοπικό / σχολικό) στην επίλυση εκπαιδευτικών ζητημάτων. Παρά την αισιοδοξία ότι οι κείμενες διατάξεις θα ενίσχυαν τις αποκεντρωτικές διαδικασίες, η εδραίωση ενός επιπρόσθετου επιπέδου διοίκησης διόγκωσε τη γραφειοκρατική παθογένεια της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι τότε επικρίσεις εστιάστηκαν ξανά στην αποφυγή μιας στοιχειώδους αποκέντρωσης από πλευράς κυβερνητικής εξουσίας, στην ύπαρξη νομοθετικών κενών, στη διαιώνιση μιας ασαφούς πολυνομίας, στη διεύρυνση των διοικητικών οργάνων, στην εξάρτηση αυτών από τις προτεραιότητες της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, καθώς και στις δύσκαμπτες διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Η σταδιακή, επίσης, θεσμοθέτηση, διαφόρων δομών από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι οποίες κλήθηκαν –ανάλογα με την αποστολή τους– να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο υπουργείο παιδεί-

ας, θα μπορούσε να εκληφθεί ως μια επιπρόσθετη απόπειρα της Πολιτείας να στηριχθεί σε περισσότερους δρώντες κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών αλλαγών. Ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης ήταν μερικές από τις σχετικές δομές που θεσμοθετήθηκαν την περίοδο εκείνη. Πέρα από τον συμβουλευτικό τους ρόλο, αρκετές από αυτές αποτέλεσαν διαμεσολαβητικούς κόμβους μεταξύ της ελληνικής Πολιτείας και των υπερεθνικών οργανισμών, όπως προβλέφθηκε, λόγου χάρη, στην περίπτωση του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΦΕΚ, τεύχος 18/Α/14.02.1992, άρθρο 2, παρ. ιδ). Βέβαια, αξίζει να συνυπολογιστεί και το γεγονός ότι η ίδρυση όλων αυτών των δομών πραγματοποιήθηκε σε μια περίοδο που η ροή κοινοτικών πόρων στο εσωτερικό της χώρας έθεσε πιέσεις στην ελληνική Πολιτεία να δημιουργήσει τις κατάλληλες υποδομές για να διασφαλιστεί η απορρόφηση όσο το δυνατόν περισσότερων ευρωπαϊκών κονδυλίων. Η αποκαλούμενη, πάντως, «ανεξάρτητη» λειτουργία των νεοϊδρυθεισών δομών ως νομικών προσώπων ιδιωτικού δικαίου αποτύπωνε, ίσως, και την προσπάθεια της ελληνικής Πολιτείας να επιδείξει ένα πιο δημοκρατικό προφίλ στο πλαίσιο νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών που προωθούσε εκείνη την περίοδο (Gouvias, 2007).

Πέρα από τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, η επιχειρηματολογία περί άμβλυνσης του κρατικού συγκεντρωτισμού είναι δυνατόν να συνδεθεί με τη διάχυση νεοφιλελεύθερων κελευσμάτων (π.χ. άμιλλα, ανταγωνισμός) προς όφελος ενός βαθύτερου εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση αυτή ανιχνεύεται ήδη στις πρώτες μεταρρυθμιστικές απόπειρες επί κυβερνήσεων της Νέας Δημοκρατίας, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όπου τέθηκε, μεταξύ άλλων, ως προτεραιότητα η στενότερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, υπό το πρίσμα της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Ενδεικτικό παράδειγμα των μεταρρυθμίσεων εκείνων ήταν η ψήφιση του νόμου 2009/1992 (ΦΕΚ, 18/Α/14.02.1992) περί αναβάθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μελετητές έχουν, πάντως, υπογραμμίσει ότι η νεοφιλελεύθερη ρητορεία ως κατευθυντήρια αρχή για την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν πιο ορατή λίγο αργότερα με τις αλλαγές που επιδιώχθηκαν επί υπουργίας Γερασίμου Αρσένη. Πιο συγκεκριμένα, «ηχηρές λέξεις» που διέκριναν τη φιλοσοφία

του νόμου 2525/1997, όπως κοινωνία της γνώσης, παγκοσμιοποίηση, παραγωγικότητα, ποιότητα και αριστεία, αποτύπωναν αντίστοιχα προτάγματα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, προβάλλοντας πρωτίστως την οικονομική αξία της εκπαίδευσης (Kazamias & Roussakis, 2003: 27).

Στην ίδια, επίσης, μεταρρύθμιση, ενδείξεις ως προς τον μετριασμό του κρατικού συγκεντρωτισμού αποτυπώθηκαν σε μεμονωμένα μέτρα, η υλοποίηση των οποίων παρέμεινε ατελέσφορη. Η θεσμοθέτηση, λόγου χάρη, της πολιτικής του πολλαπλού βιβλίου με τον νόμο 2525/1997 εκπλήρωνε τις παιδαγωγικές προσδοκίες για ενδυνάμωση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, συνέπλεε με τα επιστημονικά δεδομένα, ευθυγραμμιζόταν με ευρωπαϊκές τάσεις και στηριζόταν σε κοινοτικούς πόρους. Ιδιωτικοί εκδοτικοί οίκοι αποκτούσαν μάλιστα το δικαίωμα να εμπλακούν στην έκδοση σχολικών εγχειριδίων, αφού για την εκπόνηση των τελευταίων προβλεπόταν η προκήρυξη δημοσίου διαγωνισμού, περιορίζοντας την άλλοτε τακτική της απευθείας ανάθεσης (Κανέλλας, 2019). Βέβαια, η πολιτική του πολλαπλού βιβλίου αδρανοποιήθηκε με την πάροδο του χρόνου, καθώς αντιμετώπισε εμπόδια που συνδέθηκαν κυρίως με τον συγκεντρωτικό και, σε αρκετές περιπτώσεις, προσωποπαγή σχεδιασμό εκπαιδευτικών αλλαγών. Παρόλα αυτά, και μόνο η προσπάθεια της Πολιτείας να υπερβεί την πρακτική του ενός και μοναδικού βιβλίου, αποτύπωνε για μια ακόμη φορά τις –έστω και ατελέσφορες– προθέσεις της κεντρικής εξουσίας να διαμοιράσει μέρος των εκπαιδευτικών της αρμοδιοτήτων. Την ίδια στιγμή, η δυνατότητα που δόθηκε σε ιδιώτες να συμπράττουν στις διαδικασίες έκδοσης σχολικών εγχειριδίων θα μπορούσε να θέσει στο επίκεντρο των επιστημονικών συζητήσεων ζητήματα σταδιακής ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η σκιαγράφηση, πάντως, ζητημάτων ιδιωτικοποίησης κέντρισε ιδιαίτερα το επιστημονικό ενδιαφέρον από τις αρχές της δεκαετίας του 2010, όταν η χώρα εισήλθε σε μια μνημονιακή περίοδο. Σχετικές έρευνες (ΚΑΝΕΠ, 2015· Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος & Χαλκιώτης, 2019) υπογράμμισαν το φαινόμενο της συρρίκνωσης της δημόσιας εκπαίδευσης, εξαιτίας της περαιτέρω υποχρηματοδότησής της από την Πολιτεία, αλλά και τη συνέχιση των δαπανών από πλευράς νοικοκυριών για την αγορά «αγαθών» σε ολοένα και περισσότερες βαθμίδες εκπαίδευσης (π.χ. εμφάνιση «Κέντρων Μελέτης» για μαθητές δημοτικού σχολείου). Πολύ περισσότερο, όμως, στις σχετικές έρευνες καταγράφηκε μια υποχώρηση του κράτους από την παροχή υπηρεσιών σε διάφορους τομείς της ελληνικής εκπαίδευσης. Η προώθηση του θεσμού των «vouchers»

σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και προγράμματα κατάρτισης, η ανάδυση διαφόρων «βιομηχανιών πιστοποίησης προσόντων» (π.χ. δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες ή στις ΤΠΕ), η χαλάρωση της κρατικής εποπτείας στο πεδίο της μη δημόσιας εκπαίδευσης και η ισχυροποίηση ιδιωτικών φορέων ως προς την παροχή σπουδών κατάρτισης, μετά την κατάργηση των αντίστοιχων ειδικοτήτων σε κρατικά ιδρύματα, έχουν σηματοδοτήσει την εφαρμογή νεοφιλελεύθερων πολιτικών.

Η σηματοδότηση αυτή θέτει εύλογα ερωτήματα για το αν η Πολιτεία διατηρεί τον καταλυτικό της ρόλο κατά την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος ή εάν η διευρυμένη παρουσία ιδιωτών στην αρένα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης συρρικνώνει τις σχετικές αρμοδιότητές της. Η όλη προβληματική οξύνεται, όταν κάποιος αναλογιστεί την αύξηση των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών από κοινωφελή ιδρύματα, τραπεζικά ιδρύματα και πολυεθνικές εταιρείες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι εκπαιδευτικές εκδηλώσεις από το Κέντρο Πολιτισμού του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος» (https://www.snfcc.org/), τα ανάλογα προγράμματα από το Πολιτιστικό Ίδρυμα του Ομίλου Πειραιώς (https://www.piop.gr/), καθώς και τα ψηφιακά εικαστικά εργαστήρια, οι μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις, τα εργαστήρια STEM και τα σεμινάρια ρομποτικής από τηλεπικοινωνιακούς παρόχους, όπως την Cosmote (https://www.otegroupmuseum.gr/) ή τη Vodafone (https://www.vodafone.gr/vodafone-ellados/idryma-vodafone/). Τέτοιου είδους δρώντες έχουν διαμορφώσει ένα πολύπλοκο σκηνικό εκπαίδευσης, το οποίο ευνοεί την εδραίωση συμπράξεων μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών φορέων.

Η ελληνική, πάντως, Πολιτεία αναζητά κοινωνικούς εταίρους στο πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, όχι μόνο εξαιτίας νεοφιλελεύθερων πιέσεων. Την ίδια στιγμή, συμπράττει με ιδιώτες, προκειμένου να ανταποκριθεί σε εκπαιδευτικές προκλήσεις που απορρέουν από διαφορετικής υφής δυσχέρειες. Η υγειονομική, λόγου χάρη, κρίση που ξέσπασε με την πανδημία του κορωνοϊού Covid-19 στις αρχές του 2020, ώθησε το υπουργείο παιδείας να συνεργαστεί με πολυεθνικές εταιρείες, όπως την Cisco (https://www.youtube.com/watch?v=KU-yQd5_RiY), για να διασφαλίσει την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ενώ, όμως, ο προβληματισμός της εκπαιδευτικής –και όχι μόνο– κοινότητας εστιάστηκε στον τρόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων αυτών (πχ. διασφάλιση προσωπικών δεδομένων), εξίσου ενδιαφέρουσα θα ήταν η διερεύνηση των δυνατοτήτων, αλλά και των περιορισμών, που αναδύονται από τις προαναφερθείσες συμπράξεις. Η διερεύνηση αυτή αποκτά μάλιστα ιδιαί-

τερη σημασία, καθώς μπορούν να διατυπωθούν αντικρουόμενα επιχειρήματα, με ξεχωριστή βαρύτητα το καθένα. Υπέρμαχοι των συμπράξεων αυτών διαβλέπουν, λόγου χάρη, ότι μέσα από αυτές προσφέρεται η ευκαιρία σε ιδιώτες να αναλάβουν τις «εταιρικές ευθύνες» τους απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Από την άλλη πλευρά, ο αντίλογος εκλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τέτοιου είδους συνεργασίες ως ένα ωραιοποιημένο επιστέγασμα του λεγόμενου «φιλανθρωπικού καπιταλισμού» (Edwards, 2008).

6. Δύο σιαμαία αδέλφια: εκπαιδευτική αποκέντρωση και λογοδοσία

Ο αναζητούμενος, λοιπόν, εκσυγχρονισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο αρχικά του εκδημοκρατισμού και στη συνέχεια εξευρωπαϊσμού των δομών της, οδήγησε κατά καιρούς την Πολιτεία στη θέσπιση μέτρων περί αποκέντρωσης των σχετικών της δικαιοδοσιών. Αν και η προσπάθεια αυτή έχει παραμείνει μετέωρη, η πρόθεση της ελληνικής Πολιτείας να συμπράξει με ποικίλους δρώντες στο πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης γίνεται ολοένα και πιο έκδηλη. Όπως ήδη επισημάνθηκε, η εξέλιξη αυτή άρχισε να γίνεται αισθητή από τη δεκαετία του 1990 και μετά, όταν ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης συνοδεύτηκε από τη διασπορά νεοφιλελεύθερων προταγμάτων στο πλαίσιο της γενικότερης ανασυγκρότησης των κρατικών θεσμών. Η εμπλοκή μάλιστα δρώντων από τον ιδιωτικό τομέα στην εκπαιδευτική σκηνή επιταχύνθηκε, όταν η ελληνική Πολιτεία αναζήτησε εταίρους για να αντιμετωπίσει καίριες δυσχέρειες σε περιόδους κρίσεων· κρίσεων, είτε οικονομικής υφής, όπως αυτής που εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 2010, είτε υγειονομικού ενδιαφέροντος, όπως της πανδημίας του κορωνοϊού Covid-19 που εκδηλώθηκε δέκα χρόνια αργότερα.

Έτσι, υπερεθνικοί οργανισμοί, αρμόδιοι ιθύνοντες της κεντρικής κυβέρνησης (π.χ. ηγεσία υπουργείου παιδείας), κρατικοί φορείς σε περιφερειακό επίπεδο, εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης, συνδικαλιστικές ενώσεις, μη κερδοσκοπικά κέντρα έρευνας, εταιρείες ιδιωτικού δικαίου, ΜΚΟ, φιλανθρωπικά ιδρύματα και επιχειρήσεις συγκροτούν πλέον ένα σύνθετο δίκτυο δρώντων, που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες αλλά και ευθύνες στο πεδίο της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι δυναμικές διεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των κόμβων αυτών στο πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης ωθούν την Πολιτεία να διανέμει μέρος

των αρμοδιοτήτων της στους υπόλοιπους εταίρους. Η διανομή, πάντως, αυτή δεν αποδυναμώνει τη βαρύνουσα θέση που η Πολιτεία παραδοσιακά διατηρούσε κατά τη ρύθμιση ζητημάτων εκπαίδευσης. Χωρίς να αγνοηθεί και πάλι το γεγονός ότι το ελληνικό κράτος απέφυγε μέχρι σήμερα να αποκεντρώσει ουσιαστικά τις εκπαιδευτικές του δομές, την ίδια στιγμή συντηρεί τον πανοπτικό του ρόλο, αναπτύσσοντας «ήπιους» μηχανισμούς, με τη βοήθεια των οποίων ελέγχει τις αντίστοιχες δράσεις των εταίρων του. Η Πολιτεία, με άλλα λόγια, θεσπίζει ελεγκτικά εργαλεία που της επιτρέπουν να επιτηρεί ανάλογα με την περίσταση είτε την ανασυγκειμενοποίηση του διεθνούς / ευρωπαϊκού λόγου στο εσωτερικό της χώρας, είτε την πλήρη φιλελευθεροποίηση μεμονωμένων πεδίων εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, είτε την εδραίωση ανάλογων ημι-αγορών και είτε τη σύναψη συμπράξεων μεταξύ κρατικών και ιδιωτικών φορέων.

Η σημαίνουσα θέση της Πολιτείας στο πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης αποδεικνύεται, καταρχήν, στην παλινδρομική τακτική που κατά περιόδους ακολουθεί, προκειμένου να ανακτήσει δικαιοδοσίες και ευθύνες που η ίδια είχε αρχικά διαμοιράσει. Με άλλα λόγια, η κρατική εξουσία επιδεικνύει μια ελαστικότητα, διανέμοντας αρμοδιότητές της υπό την πίεση για εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών της δομών, αλλά και ανακτώντας τις σχετικές δικαιοδοσίες της, όταν οι αρχικές πιέσεις μεταβάλλονται. Η ευελιξία αυτή, που είναι μια πρώτη μορφή «ήπιου» ελέγχου από πλευράς ελληνικού κράτους, μπορεί ενδεικτικά να καταδειχθεί σε δύο περιπτώσεις που στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης διερευνήθηκαν ήδη ως δείγματα της προσπάθειας από την Πολιτεία να εφαρμόσει πολιτικές αποκέντρωσης.

Η πρώτη περίπτωση συνδέεται με τη διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από τα τέλη κυρίως της δεκαετίας του 1980, προκειμένου το κράτος να απορροφήσει μέρος των πιέσεων για εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών του θεσμών. Επιστέγασμα αυτής της μαζικοποίησης ήταν η ίδρυση και διασπορά πανεπιστημιακών και τεχνολογικών Τμημάτων σε όλη σχεδόν την ελληνική επικράτεια. Είκοσι περίπου χρόνια αργότερα η Πολιτεία επιδίωξε να αναδιοργανώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας, ευελπιστώντας να περιορίσει τις παθογένειες του παρελθόντος· παθογένειες, οι οποίες έγιναν μεν ιδιαίτερα αισθητές σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, αλλά στην ωρίμανσή τους είχε προγενέστερα συμβάλει και το πελατειακό κράτος (Zmas, 2015). Μία από τις βασικές αλλαγές που η ελληνική Πολιτεία προώθησε εκείνη την περίοδο για την αναδιοργάνωση του ακαδημαϊκού τοπίου της χώρας ήταν η

συγχώνευση ή και κατάργηση πανεπιστημιακών και τεχνολογικών Τμημάτων (σχέδιο «Αθηνά»). Υποστηρικτές και αντιμαχόμενοι αυτής της αναδιοργάνωσης διατύπωσαν πληθώρα επιχειρημάτων. Τα τελευταία επικεντρώνονταν στην πρόθεση της κυβερνητικής εξουσίας άλλοτε να ακολουθήσει ρεαλιστικές πολιτικές για την άρση των όποιων στρεβλώσεων, και άλλοτε να προάγει περαιτέρω τα νεοφιλελεύθερα προτάγματα της εποχής, με το πρόσχημα της τότε οικονομικής κρίσης. Ανεξάρτητα, πάντως, από την ιδεολογική αφετηρία και τα επιχειρήματα της κάθε πλευράς έναντι του σχεδίου «Αθηνά», η ευχέρεια της Πολιτείας να ελέγξει την αναδόμηση του συγκεκριμένου πεδίου εκπαίδευσης –εδώ προς μια πιο συγκεντρωτική κατεύθυνση– είναι εμφανής.

Μια δεύτερη περίπτωση που αποτυπώνει την ελαστικότητα του κράτους ως προς τη διανομή αλλά και επανάκτηση εκπαιδευτικών δικαιοδοσιών είναι η θεσμική συσπείρωση των δομών εκείνων που είχε θέσει σε λειτουργία κατά τη δεκαετία του 1990. Όπως ήδη σημειώθηκε, οι συγκεκριμένες δομές δεν αποσκοπούσαν μόνο στην παροχή στήριξης στο υπουργείο παιδείας, καθώς ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών αλλαγών απαιτούσε πλέον μια πιο διευρυμένη βάση συμβουλευτικών οργάνων, τα οποία θα στελεχώνονταν από εξειδικευμένο προσωπικό. Την ίδια στιγμή, η λειτουργία τους ως γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ εγχώριων και υπερεθνικών φορέων διευκόλυνε τη διάχυση του ευρωπαϊκού / διεθνούς λόγου στο εσωτερικό της χώρας. Όταν η διάχυση αυτή σταθεροποιήθηκε, εκπληρώνοντας εν μέρει και την προσδοκία για εξευρωπαϊσμό της ελληνικής εκπαίδευσης, η Πολιτεία –υπό την πίεση, βέβαια, και της οικονομικής κρίσης που ξέσπασε στις αρχές τις δεκαετίας του 2010 για μείωση των κρατικών δαπανών– είτε ενσωμάτωσε ορισμένες από τα προαναφερθείσες δομές σε ευρύτερους θεσμούς, είτε προχώρησε στην πλήρη κατάργησή τους. Η τακτική αυτή τεκμηριώνεται, λόγου χάρη, στην κατάργηση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και του Ινστιτούτου Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον νόμο 3966/2011. Η κατάργηση μάλιστα τόσο των τριών αυτών δομών όσο και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, επέφερε έναν υπερ-συγκεντρωτισμό, καθώς οι αρμοδιότητές τους ανατέθηκαν στο νεοϊδρυθέν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οι επιφυλάξεις για τη θεσμική αυτή συγχώνευση επικεντρώθηκαν, μεταξύ άλλων, στη διαφαινόμενη συρρίκνωση των δημοκρατικών διαδικασιών ως προς τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών αλλαγών. Η πορεία, πάντως, προς την ενδυνάμωση των συγκεντρωτικών θεσμών διευκολύνθηκε και

από την αδυναμία των υπό κατάργηση δομών να λειτουργήσουν προηγουμένως ως «ανεξάρτητες» αρχές, περιορίζοντας τη χειραγώγησή τους από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία και επιλύοντας δυσχέρειες, όπως αυτή της επικάλυψης αρμοδιοτήτων (Μπαγάκης, 2015). Εάν μάλιστα οι δομές αυτές είχαν κατορθώσει υπό άλλες συνθήκες να λειτουργήσουν ως «ανεξάρτητα» γνωμοδοτικά όργανα, τότε, ίσως, να διευκολυνόταν ακόμη περισσότερο η σύγκριση του ρόλου τους με την αντίστοιχη αποστολή που ημι-αυτόνομα, μη κρατικά ιδρύματα –τα αποκαλούμενα Quangos (quasi-autonomous non-governmental organisations)– αναλαμβάνουν σε χώρες του εξωτερικού, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον ερευνητών που μελετούν ζητήματα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης.

Η Πολιτεία, πάντως, δεν επιδεικνύει μόνο ευελιξία ως προς τη διαχείριση των εκάστοτε απαιτήσεων, αποδεσμεύοντας ή, αντιστρόφως, επανακτώντας εκπαιδευτικές αρμοδιότητες. Την ίδια στιγμή, διατηρεί την περίοπτη θέση της σε δίκτυα εκπαίδευσης, καθώς είναι σε θέση, ως σημαντικός κόμβος αυτών των δικτύων, να επηρεάσει τη λειτουργία τους. Για παράδειγμα, η Πολιτεία είναι εκείνη που νομοθετικά αποφασίζει να προχωρήσει ή όχι σε συμπράξεις με ιδιώτες. Είναι εκείνη, επίσης, που τελικά επιτρέπει την ανάπτυξη αγορών σε ένα συγκεκριμένο πεδίο της εκπαίδευσης. Πολύ περισσότερο, όμως, είναι εκείνη που, ενώ συρρικνώνει ορισμένες δικαιοδοσίες της, την ίδια στιγμή διατηρεί ή και ενισχύει τους ελεγκτικούς της μηχανισμούς, προκειμένου, λόγου χάρη, να επιτηρήσει τη φιλελευθεροποίηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο εσωτερικό της χώρας και να παρέμβει όταν εκτιμήσει ότι οι περιστάσεις το επιβάλλουν. Σε σύγκριση μάλιστα με το παρελθόν η ελεγκτική δυνατότητα της Πολιτείας εμπλουτίζεται με «ήπια» χαρακτηριστικά, επιχειρώντας να ανασυνθέσει αντιφατικά μεταξύ τους ιδεολογήματα· ιδεολογήματα, που απορρέουν είτε από τις νεοφιλελεύθερες επιταγές για ένα «μικρό και ευέλικτο κράτος», είτε από τις προσδοκίες σοσιαλιστικών και αριστερών ομάδων πίεσης, για την «επανασύσταση του κράτους δικαίου» και την αναχαίτιση των καπιταλιστικών αγορών.

Πιο συγκεκριμένα, η δεύτερη μορφή «ήπιου» ελέγχου που ασκείται από πλευράς κρατικής εξουσίας είναι η ευχέρειά της να επιτηρεί από «απόσταση», επιδεικνύοντας –τουλάχιστον εκ πρώτης όψεως– ένα πιο δημοκρατικό προφίλ. Η εξέλιξη αυτή αποτυπώνεται, καταρχήν, στην προσπάθεια της ελληνικής Πολιτείας να νομιμοποιήσει μηχανισμούς αξιολόγησης, επικαλούμενη την ανάγκη να εισακουστούν οι «διεθνείς εμπειρίες» και οι εισηγήσεις των «ειδικών». Για παράδειγμα, καθώς η παγί-

ωση μηχανισμών αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς παραμένει δυσεπίλυτο πρόβλημα (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006), η Πολιτεία επιδιώκει να επιλύσει τον γόρδιο αυτό δεσμό, πείθοντας την εκπαιδευτική κοινότητα και ευρύτερα την κοινή γνώμη, με βάση τις γνωματεύσεις «ανεξάρτητων» οργανισμών και εμπειρογνωμόνων, για την ανάγκη προώθησης σχετικών μέτρων. Τέτοιοι φορείς είναι, λόγου χάρη, κομβικοί εταίροι της Πολιτείας οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε διακρατικό επίπεδο, όπως είναι ο ΟΟΣΑ. Είναι, επίσης, ιδρύματα δεξαμενών σκέψεως (think tanks) που ως ιδιωτικοί, μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί έρευνας, κινητοποιούνται στο εσωτερικό της χώρας, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του ΙΟΒΕ και του διαΝΕΟσις. Είναι, τέλος, ομάδες ή επιτροπές εμπειρογνωμόνων, όπως η «Επιτροπή Πισσαρίδη», τις οποίες η ίδια η Πολιτεία συγκροτεί για να της προσφερθεί αρωγή κατά τη λήψη πολιτικών αποφάσεων. Συγκρίνοντας, τώρα, αποσπάσματα από τις εκθέσεις, τα «policy papers» και τις έρευνες των προαναφερθέντων «ειδικών» για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης (ενδεικτικά ΙΟΒΕ, 2018: 262 κ.ε.· διαΝΕΟσις, 2016: 119 κ.ε.· Επιτροπή Πισσαρίδη, 2020, 72 κ.ε.), διαπιστώνεται ότι ένα από τα κοινά σημεία των εισηγήσεών τους προς την Πολιτεία είναι η τόνωση των δύο στην παρούσα μελέτη αποκαλούμενων «σιαμαίων αδελφών», δηλαδή της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης και της αξιολόγησης.

Εκτός της προσφυγής σε γνωματεύσεις εμπειρογνωμόνων για τη νομιμοποίηση μηχανισμών εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η Πολιτεία προχωρεί στην ίδρυση «ανεξάρτητων» οργανισμών με στόχο να αναλάβουν, αντί την ίδιας, την ευθύνη να ελέγχουν τις υπηρεσίες που προσφέρουν τα διάφορα ιδρύματα εκπαίδευσης. Η θεσμοθέτηση, για παράδειγμα, της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), η οποία αποτέλεσε συνέχεια της Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ), επιβεβαίωσε την πρόθεση της Πολιτείας να συνεχίσει να ασκεί τον επιτελικό της ρόλο στο συγκεκριμένο πεδίο εκπαίδευσης, εφαρμόζοντας όμως μια διαμεσολαβημένη εποπτεία. Ειδικότερα, ο νόμος 4653/2020 (ΦΕΚ, 12/Α/24.01.2020) προέβλεψε τη λειτουργία της ΕΘΑΑΕ ως μιας «ανεξάρτητης διοικητικής αρχής»· μια αρχής, η οποία θα απολάμβανε «διοικητική αυτοτέλεια», παραμένοντας υπό την εποπτεία του υπουργείου παιδείας, που θα είχε την αποκλειστική ευθύνη για τον «έλεγχο νομιμότητάς» της. Την ίδια στιγμή, η ένταξη της ΕΘΑΑΕ ως μέλος στον Ευρωπαϊκό Σύνδεσμο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA), αλλά και η γενικότερη συνεργασία της με διεθνή δίκτυα και φορείς ανάλογης αποστολής, προσέδιδαν ένα

επιπρόσθετο κύρος ανεξαρτησίας, αυτοτέλειας και εγκυρότητας στις δράσεις που η εν λόγω Αρχή κλήθηκε να αναπτύξει.

7. Επιλογικά

Οι πιέσεις προς την ελληνική Πολιτεία να μετακυλήσει μέρος των εκπαιδευτικών της δικαιοδοσιών σε συλλογικά όργανα χαμηλότερων διοικητικών βαθμίδων έχουν μια μακρόχρονη πορεία. Το λαϊκό αίτημα για εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών θεσμών στα πρώτα χρόνια της μεταπολιτευτικής περιόδου, η επακόλουθη τροχιά εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης ως απόρροια της ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ-ΕΕ και η σταδιακή διάχυση νεοφιλελεύθερων κελευσμάτων στο εσωτερικό της χώρας προκάλεσαν έντονες αντιπαραθέσεις γύρω από ζητήματα ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αντιπαραθέσεις αυτές ήταν αναμενόμενες, καθώς αναφύονταν μέσα από διαφορετικά ιδεολογήματα και συμφέροντα. Την ίδια στιγμή, όμως, οι αντιγνωμίες ως προς την αναδόμηση της ελληνικής εκπαίδευσης συμμερίζονταν ένα κοινό αίτημα, και ειδικότερα την ανάγκη να αμβλύνει η κρατική εξουσία τον μονολιθικό τρόπο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αρκετές, βέβαια, από τις προσπάθειες της ελληνικής Πολιτείας να διαμοιράσει σχετικές αρμοδιότητές της παρέμειναν μετέωρες. Οι κατά καιρούς νομοθετικές διατάξεις που απέβλεπαν στη χαλάρωση του εκπαιδευτικού συγκεντρωτισμού δεν υλοποιήθηκαν ή στην καλύτερη περίπτωση έθιξαν ζητήματα επουσιώδους σημασίας. Έτσι, οι εδώ και χρόνια εκτιμήσεις επιστημόνων, περί μη εμπλοκής των συλλογικών οργάνων σε διαδικασίες λήψης καίριων αποφάσεων, διατηρούν την εγκυρότητα των επιχειρημάτων τους (ενδεικτικά Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005· Παπακωνσταντίνου, 2012). Το ελληνικό κράτος περιορίστηκε, με άλλα λόγια, σε εκπαιδευτικές αλλαγές αποσυγκεντρωτικής υφής, διατηρώντας τον κυρίαρχο ρόλο του και αποφεύγοντας τη θέσπιση ενός αποκεντρωτικού συστήματος, το οποίο θα επέτρεπε σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς να λειτουργήσουν με μεγαλύτερη αυτοτέλεια.

Ενώ, όμως, οι μέχρι σήμερα μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην εκκρεμή απόπειρα της ελληνικής Πολιτείας να μετριάσει τον διοικητικό συγκεντρωτισμό της, η επιστημονική κοινότητα καλείται να συνυπολογίσει πλέον την εμφάνιση ποικίλων δρώντων σε μια διαμορφούμενη αρένα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Στο πλαίσιο της τελευταίας, η κοινότυπη

αντίληψη περί άκαμπτων κρατικών μηχανισμών τίθεται υπό αμφισβήτηση. Το ελληνικό κράτος διαφαίνεται ότι αποκτά μετα-γραφειοκρατικά γνωρίσματα, αναζητώντας εταίρους εντός και εκτός της επικράτειάς του. Η αναζήτηση αυτή ωθεί την Πολιτεία να αναπροσαρμόζεται διαρκώς στις εκάστοτε πιέσεις και να επιδεικνύει μια ολοένα και μεγαλύτερη ευελιξία, άλλοτε επιμερίζοντας στους εταίρους της ορισμένες από τις εκπαιδευτικές της αρμοδιότητες και άλλοτε προχωρώντας στην επανάκτησή τους.

Η διάθεση, πάντως, της ελληνικής Πολιτείας να επιδείξει ευκαμψία κατά τη συνδιαλλαγή της με εταίρους δεν είναι προάγγελος οπισθοδρόμησής της από την πολιτική σκηνή διευθέτησης εκπαιδευτικών ζητημάτων. Συμπλέοντας με νεοφιλελεύθερα προτάγματα της εποχής για την ανάδειξη ενός «μικρού», «ευέλικτου» και «επιτελικού» κράτους, η ελληνική Πολιτεία διατηρεί την πανοπτική της θέση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της χώρας, ανατρέχοντας στους ελεγκτικούς της μηχανισμούς που παραδοσιακά διέθετε. Στους τελευταίους, όπως υποστηρίχθηκε τουλάχιστον στην παρούσα μελέτη, προστίθενται μάλιστα «ήπια» χαρακτηριστικά, προκειμένου η Πολιτεία να επιδείξει ένα πιο δημοκρατικό προφίλ κατά τη διαδικασία νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών της επιλογών. Τα δύο, λοιπόν, «σιαμαία αδέλφια», που ανδρώνονται στο πλαίσιο του μεταγραφειοκρατικού κράτους, αγκαλιάζουν και το πεδίο της εκπαίδευσης, προσφέροντας την ώθηση για νέες επιστημονικές χαρτογραφήσεις· χαρτογραφήσεις, που θα μπορούσαν, μεταξύ άλλων, να εμπνευστούν από τους στίχους ενός γνωστού στο ελληνικό ρεπερτόριο τραγουδιού, οι οποίοι πρεσβεύουν ότι «όλα τριγύρω αλλάζουνε και όλα τα ίδια μένουν».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.

Βερναρδάκης, Χ. (2004). Η ίδρυση, η εξέλιξη και η μετεξέλιξη του ΠΑΣΟΚ: Από το «κόμμα μαζών» στο «κόμμα του κράτους». Στο Χ. Βερναρδάκης, Η. Γεωργαντάς, Δ. Γράβαρης & Δ. Κοτρόγιαννος (επιμ.). *Τριάντα χρόνια δημοκρατία: το πολιτικό σύστημα της τρίτης Ελληνικής Δημοκρατίας. Τόμος Α*. (σσ. 154-175). Αθήνα: Κριτική.

Διαμαντούρος, Ν. (2000). *Πολιτισμικός δυϊσμός και πολιτική αλλαγή στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

διαΝΕΟσις (2016). *Ένα νέο Αναπτυξιακό Πρότυπο για την Ελληνική Οικονομία και η Μετάβαση σε αυτό*. Αθήνα: διαΝΕΟσις.

Επιτροπή Πισσαρίδη (2020). *Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία. Τελική Έκθεση*. Αθήνα.

ΙΟΒΕ (2018). *Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΟΒΕ.

Καλογιαννάκη, Π. (1998). *M. Sadler – I. Kandel – N. Hans και η Συγκριτική Παιδαγωγική: αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους*. Αθήνα: Gutenberg.

Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ / ΟΛΜΕ / Education International.

Κανέλλας, Γ. (2019). *Πολιτικές και διαδικασίες παραγωγής σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα (1996-2009). Διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ / ΑΠΘ.

ΚΑΝΕΠ (2015). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2015. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ.

Κληρίδης, Ε. (2013). Η συγκριτική έρευνα στην εκπαίδευση: παραδοχές, προβλήματα, προτεραιότητες. Στο Χ. Θεοφιλίδης & Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικοί προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Ερευνητική Πράξη* (σσ. 148-182). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Μπαγάκης, Γ. (2015). *Κριτική θεώρηση για τη συγχώνευση και τον βηματισμό του ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΟΟΣΑ (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας: Έκθεση εμπειρογνωμόνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τχ. 141, 25-50.

Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο Κ. Φασούλης, Ε. Φυριππής, Γ. Πασιάς, Ι. Ρουσσάκης & Α. Σαμαρά (επιμ.). *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό πεδίο: Τιμητικός τόμος Δημήτρη Ματθαίου* (σσ. 69-90). Αθήνα: Παπαζήσης.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2007). Ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου, 1985-2005: απολογισμός και ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του. *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 4, 45-66.

Υφαντή, Α. Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2005) Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 34, 28-44.

ΦΕΚ, 100/Α/30.04.1976. *Νόμος υπ. αριθμ. 309. Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, σσ. 641-663.

ΦΕΚ, 144/Α/07.12.1982. *Νόμος υπ. αριθμ. 1304. Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, σσ. 1227-1238.

ΦΕΚ, 167/Α/30.09.1985. *Νόμος υπ. αριθμ. 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, σσ. 2547-2612.

ΦΕΚ, 18/Α/14.02.1992. *Νόμος υπ. αριθμ. 2009. Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*, σσ. 309-324.

ΦΕΚ, 78/Α/14.03.2000. *Νόμος υπ. αριθμ. 2817. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*, σσ. 1565-1604.

ΦΕΚ, 24/Α/13.02.2002. *Νόμος υπ. αριθμ. 2986. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, σσ. 231-242.

ΦΕΚ, 12/Α/24.01.2020. *Νόμος υπ. αριθμ. 4653. Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις*, σσ. 53-84.

Χαραλάμπους, Δ. (2020). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική (1974-2000). Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ/ ΑΠΘ.

Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 7, 13-41.

Ξενόγλωσση

Benz, A. (2004). Einleitung: Governance - Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Hrsg.). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (pp. 11-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Carney, S. (2010). Reading the global: comparative education at the end of an era. In M. Larsen (Ed.). *New thinking in comparative education* (pp. 125-142). Rotterdam: Sense Publishers.

Commission on Global Governance (1995). *Our Global Neighborhood. Report of the Commission on Global Governance*. Oxford: Oxford University Press.

Dale, R. & Robertson, S. (2009). Beyond methodological 'isms' in comparative education in an era of globalisation. In R. Cowen & A. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education. Part II* (pp. 1113-1127). Dordrecht: Springer.

Edwards, M. (2008). 'Philanthrocapitalism' and its limits. *International Journal of Not for Profit Law*, 10(2), 22-29.

Gouvias, D. (2007). The 'Regulatory' State and the Use of 'Independent' Agencies as Legitimising Mechanisms of Educational Reform. *Research in Comparative and International Education*, 2(4), 297-312.

Kazamias, A. & Roussakis, Y. (2003). Crisis and Reform in Greek Education. The Modern Greek Sisyphus. *European Education*, 35(3), 7-30.

Levy, D. C. (2006). The unanticipated explosion: Private higher education's global surge. *Comparative Education Review*, 50(2), 217-240.

Maroy, C. (2008). The New Regulation Forms of Educational Systems in Europe: Towards a Post-bureaucratic Regime. In N. C. Soguel & P. Jaccard (Eds.). *Governance and Performance of Educational Systems* (pp. 13-33). Dordrecht: Springer.

Maravelias, C. (2003). Post-bureaucracy - control through professional freedom. *Journal of Organizational Change Management*, 16(5), 547-566.

Martens, K. Nagel, A.-K., Windzio, M. & Weymann A. (Eds.) (2010). *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Soysal, Y. N. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 61(2), 128-149.

Jessop, B. (2004). Multi-level governance and multi-level metagovernance: Changes in the European Union as integral moments in the transformation and reorientation of contemporary statehood. In I. Bache & M. Flinders (Eds.). *Multi-level governance* (pp. 49-74). Oxford, UK: Oxford University Press.

OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece*. Paris: OECD.

Phillips, D. (2006). Comparative Education: method. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 304-319.

Robertson, S., Bonal, X. & Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46(4), 472-496.

Rhodes, R. A. W. (2007). Understanding Governance: Ten Years On. *Organization Studies*, 28(8), 1243-1264.

Rolf, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Rosenau, J. & Czempiel, E.-O. (Eds.) (1992). *Governance without government: order and change in world politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verger, A., Fontdevila, C. & Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. New York & London: Teachers College Press.

Zmas, A. (2008). Europäische Union und Neuordnung nationaler Bildungspolitik: der griechische Fall. *Pädagogische Rundschau*, 62(6), 605-615.

Zmas, A. (2015). Financial crisis and higher education policies in Greece: between intra- and supranational pressures. *Higher Education*, 69(3), 495-508.

Ιστοσελίδες (τελευταία προσπέλαση: 03.03.2021)

https://www.otegroupmuseum.gr/

https://www.piop.gr/

https://www.snfcc.org/

https://www.vodafone.gr/vodafone-ellados/idryma-vodafone/

https://www.youtube.com/watch?v=KU-yQd5_RiY

Abstract

The present article argues that governments, as central bodies of state power, continue to play an important role into the arena of educational governance. More specifically, they facilitate the development of educational initiatives by various non-state actors such as international bodies, NGOs, enterprises and charities, establishing collaborations and partnerships with them. However, this development does not weaken the state power. The article claims that although governments delegate educational responsibilities through their partnerships with non-state actors, they are able to maintain and, in some cases, to strengthen further their panoptic role in the reconstruction of their country's educational system.

In order to substantiate this claim, the manuscript focuses on the attempt of Greek governments to involve various actors in shaping education policy. This attempt enables the Greek state to incorporate post-bureaucratic features into its structural and operational mechanisms, collaborating with non-state partners inside and outside of its territory. Such collaborations allow the Greek state to respond to the demands of various pressure groups for more democratization as well as to increase its flexibility. The latter is proved in the fact that while the Greek governments share educational responsibilities with partners, at the same time they regain these responsibilities in case they consider it necessary.

Keywords: state, educational governance, control mechanisms, Greek context

Δημοκρατική διακυβέρνηση και Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εκπαίδευση: η σχολική κοινότητα ως πεδίο ανάκτησης του δημόσιου χώρου

Εύη Ζαμπέτα*

Περιληψη

Στις σημερινές σύνθετες και ετερογενείς κοινωνίες οι φορείς που επιδιώκουν εμπλοκή και τα συμφέροντα που διεκδικούν τον έλεγχο της εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και συχνό ανταγωνισμό μεταξύ τους. Η επανεμφάνιση του εθνικισμού, η άνοδος του λαϊκισμού και του ρατσισμού, που στοχοποιούν ειδικές κοινωνικές ομάδες και κυρίως τους μετανάστες, είναι φαινόμενα που απειλούν την κοινωνική συνοχή. Από την άλλη πλευρά οι σύγχρονες μορφές διακυβέρνησης συχνά επικρίνονται για έλλειμμα δημοκρατίας και αντιπροσωπευτικότητας, γεγονός που τροφοδοτεί το λαϊκισμό. Η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν πεδίο στο οποίο εκφράζονται αυτές οι τάσεις και εκδηλώνονται με τη μορφή αποκλεισμών και ανισοτήτων πρόσβασης. Το άρθρο αυτό επιδιώκει να προσεγγίσει την έννοια της δημοκρατικής διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών θεσμών με έμφαση στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας. Η σχολική κοινότητα γίνεται κατανοητή ως ένα πεδίο εμπλοκής, διαβούλευσης και συμμετοχής της κοινωνίας των πολιτών, το οποίο ωστόσο μεσολαβείται από τις θεμελιώδεις συνταγματικές αξίες που κατοχυρώνουν το συλλογικό δημόσιο συμφέρον. Η βασική θέση που υποστηρίζεται είναι ότι η δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών θεσμών, μέσα από διαδικασίες διαβούλευσης και συμμετοχής της κοινωνίας των πολιτών, μπορεί να αποτελέσει υβριδική μορφή διαβουλευτικής δημοκρατίας και πεδίο ανάκτησης του δημόσιου χώρου στις σύγχρονες κοινωνίες.

Λέξεις κλειδιά: δημοκρατική διακυβέρνηση, διαβουλευτική δημοκρατία, κοινωνία των πολιτών, ανθρώπινα δικαιώματα, σύνολη σχολική κοινότητα

* Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ. Email: ezambeta@ecd.uoa.gr

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αποτελούν υβριδικά παράγωγα της διεθνοτοπικότητας. Υφίστανται επιρροές από τάσεις και πολιτικές που διαμορφώνονται τόσο στο διεθνές πλαίσιο, όσο και σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Η συναίρεση αυτών των τάσεων αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο πεδίο των εκπαιδευτικών θεσμών και συνιστά διαρκή πρόκληση, στο βαθμό που διατηρείται το αίτημα της διαφύλαξης του δημόσιου συμφέροντος και του σεβασμού των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων.

Στις σημερινές σύνθετες και ετερογενείς κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δέχονται πολλαπλές πιέσεις που προέρχονται από διαφορετικές πολιτικές τάσεις. Η επανεμφάνιση του εθνικισμού, η άνοδος του λαϊκισμού και του ρατσισμού, που στοχοποιούν ειδικές κοινωνικές ομάδες και κυρίως τους μετανάστες, είναι φαινόμενα που απειλούν την κοινωνική συνοχή. Από την άλλη πλευρά οι σύγχρονες μορφές διακυβέρνησης συχνά επικρίνονται για έλλειμμα δημοκρατίας και αντιπροσωπευτικότητας, γεγονός που τροφοδοτεί το λαϊκισμό. Η δημοκρατία εμφανίζεται εύθραυστη, η κοινωνική ιδιότητα του πολίτη και οι κατακτήσεις του κοινωνικού κράτους, όπως η συμμετοχή στο συλλογικό κοινωνικό κεκτημένο, αναδεικνύονται σε σύγχρονα διακυβεύματα, καθώς αμφισβητούνται και επαναπροσδιορίζονται.

Η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν πεδίο στο οποίο εκφράζονται αυτές οι τάσεις και εκδηλώνονται με τη μορφή αποκλεισμών και ανισοτήτων πρόσβασης. Το άρθρο αυτό επιδιώκει να προσεγγίσει την έννοια της δημοκρατικής διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών θεσμών με έμφαση στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας. Η σχολική κοινότητα γίνεται κατανοητή ως ένα πεδίο εμπλοκής, διαβούλευσης και συμμετοχής της κοινωνίας των πολιτών, το οποίο ωστόσο μεσολαβείται από τις θεμελιώδεις συνταγματικές αξίες που κατοχυρώνουν το συλλογικό δημόσιο συμφέρον. Η βασική θέση που θα υποστηριχθεί είναι ότι η δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών θεσμών αποτελεί μέσο και προϋπόθεση για την αναγνώριση και εμπέδωση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στις σύγχρονες κοινωνίες.

Βασικά ερωτήματα που θα εξετάσουμε είναι τα εξής:

- Η δημοκρατία μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη ιστορική και κοινωνική κατάκτηση; Αν πράγματι, όπως υποστηρίζει και ο Habermas (2011), αποτελεί ένα διαρκές πολιτικό πρόγραμμα προς επιτέλεση, ποιος

είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα του σχολείου, για την πραγμάτωση της δημοκρατίας;
- Αν η αναβίωση του εθνικισμού, του αυταρχικού λαϊκισμού, του φονταμενταλιστικού εξτρεμισμού και της ακροδεξιάς ρητορικής συνιστούν πραγματικές απειλές για την κοινωνική συνοχή και τις δημοκρατικές κατακτήσεις του κοινωνικού κράτους, ποιοι είναι οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν για το σχολείο; Αποτελεί το σχολείο ένα δημοκρατικό διακύβευμα;
- Αν είναι επιθυμητή η αναβίωση του δημόσιου χώρου για την εμβάθυνση της δημοκρατίας, μπορεί το σχολείο να αποτελέσει ένα προνομιακό πεδίο ανάκτησης του δημόσιου χώρου; Θα μπορούσε η σχολική κοινότητα να αποτελέσει ένα υβριδικό κύτταρο δημοκρατικής διακυβέρνησης;

2. Εκπαίδευση και δημοκρατία

Η δημοκρατία αποτελεί μια έννοια την οποία όλοι διατείνονται ότι υποστηρίζουν. Ωστόσο, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενό της με τον ίδιο τρόπο, ούτε ότι υφίσταται συναίνεση πάνω στο τι ακριβώς συνιστά την ενδεδειγμένη κάθε φορά δημοκρατική διαδικασία. Η δημοκρατία ως άσκηση εξουσίας εκ μέρους όλων δεν συνεπάγεται πάντοτε και τη δίκαιη άσκηση της εξουσίας (Καστοριάδης, 2011). Η Αθήνα της κλασσικής αρχαιότητας, αν και αυτοπροσδιορίζεται ως μια ιδανική μορφή άμεσης δημοκρατίας που σέβεται το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής των πολιτών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, αποτελεί μια μορφή δημοκρατίας βασισμένη στο ius sanguinis, που περιορίζεται σε μια μικρή κοινότητα ελεύθερων ατόμων, αποκλειστικά ανδρών, είναι συμβατή με τη δουλεία και την εκμετάλλευση των πόρων των αποικιών (βλ. και Καλογιάννης, 2013). Τα δημοκρατικά ιδεώδη της δεν εμπόδισαν την Αθηναϊκή Πολιτεία να ασκήσει το δίκαιο της ισχύος έναντι των Μηλίων, διατυπώνοντας με απαράμιλλο κυνισμό το επιχείρημα που θεμελιώνεται στο φυσικό δίκαιο: «*δικαίως ηγεμονεύουμε επειδή νικήσαμε τους Πέρσες*» και «*οι άνθρωποι από φυσική αναγκαιότητα επιβάλλουν πάντοτε την κυριαρχία τους στον ασθενέστερο*» (Θουκυδίδης, Ε 89 & 105, στο Σκουτερόπουλος, 2011: 779 & 785). Η άρνηση των Μηλίων να προσχωρήσουν στην Αθηναϊκή συμμαχία οδήγησε στην εκτέλεση όλων των ενήλικων ανδρών της Μήλου, στον εξανδραποδισμό γυναικών και

παιδιών και στον εποικισμό του νησιού από τους Αθηναίους. Αναλογίες με το παράδειγμα αυτό μπορούν να αναγνωσθούν σε πολιτικές πρακτικές που ασκούνται στη σημερινή εποχή, όπως στρατιωτικές επεμβάσεις, συχνά στο όνομα της δημοκρατίας. Κοινωνίες που συγκροτούνται ως δημοκρατίες σε επίπεδο διακυβέρνησης, όταν καλούνται να προασπίσουν τα γεωπολιτικά τους συμφέροντα δεν υπερασπίζονται πάντοτε τους πλέον αδύναμους.

Στις σημερινές δυτικές κοινωνίες, αν και η τυπική κοινοβουλευτική δημοκρατία έχει διανύσει αρκετούς αιώνες και το κοινωνικό κράτος έχει να επιδείξει επιτεύγματα, όπως η απομάγευση της κοινωνίας, η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και της ακραίας φτώχιας, παρ' όλ' αυτά οι σύγχρονες κοινοβουλευτικές δημοκρατίες αντιμετωπίζουν σοβαρή κρίση που συμπυκνώνεται στα εξής προβλήματα:

- οι οικονομικά ισχυροί διαθέτουν όλο και πιο σύνθετα και αδιαφανή εργαλεία επιβολής ισχύος έναντι του δήμου,
- συγκέντρωση της εξουσίας σε μια κοινωνική ελίτ επαγγελματιών της πολιτικής και περιθωριοποίηση των ευρύτερων κοινωνικών στρωμάτων από την πολιτική διαδικασία.

Η συνθήκη αυτή έχει περιγραφεί από τον Κόλιν Κράουτς (2006) ως «μεταδημοκρατία». Η σύγχρονη πολιτική τάξη απομακρύνεται ολοένα και περισσότερο από τις ανάγκες και τα προβλήματα των απλών ανθρώπων κατά τρόπο που παραπέμπει σε μια προ-δημοκρατική εποχή, ενώ ευρύτερα κοινωνικά στρώματα αποστασιοποιούνται από τους παραδοσιακούς θεσμούς της δημοκρατίας, όπως τα θεσμικά πολιτικά κόμματα. Η άνοδος του αυταρχικού λαϊκισμού και η ανάδειξη λαϊκιστών ηγετών αποτελεί μία από τις συνέπειες αυτού του φαινομένου. Όπως υποστηρίζει ο Κράουτς, βασικό χαρακτηριστικό του λαϊκισμού είναι η παράκαμψη της πολιτικής διαδικασίας διαλόγου που διενεργείται στο πλαίσιο των θεσμικών μορφών αντιπροσώπευσης όπως το Κοινοβούλιο, και η υποκατάστασή της από την αδιαμεσολάβητη επικοινωνία του ηγέτη «με το λαό του». Διχαστικά διλήμματα, όπως αυτά που παραπέμπουν σύνθετες ιστορικές πολιτικές επιλογές σε απλουστευτικά ερωτήματα δημοψηφισμάτων, αλλά και ο αρρύθμιστος χώρος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που επιτρέπει μια οιονεί αμεσότητα επικοινωνίας, αποτελούν πολιτικά εργαλεία του λαϊκισμού, καθώς ερεθίζουν το ευαίσθητο θυμικό κοινωνικών στρωμάτων αποκλεισμένων από την ουσιαστική πολιτική και κοινωνική συμμετοχή.

Βασική παράμετρος ωστόσο για τη συμμετοχή στην πολιτική διαδικασία είναι η γνώση. Όπως υπογραμμίζει ο T. H. Marshall στην κλασσική

πραγματεία του περί της ιδιότητας του πολίτη, οι κατακτήσεις του κοινωνικού κράτους και η συγκρότηση των κοινωνικών δικαιωμάτων είχαν ως συνέπεια όχι μόνο τη διεύρυνση αλλά κυρίως την εμβάθυνση της ιδιότητας του πολίτη (Marshall, 2001). Θεμελιώδη ατομικά δικαιώματα όπως η ελευθερία της σκέψης και του λόγου, αλλά και τα πολιτικά δικαιώματα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, αποκτούν νόημα και περιεχόμενο όταν οι πολίτες είναι σε θέση να κατανοήσουν σε βάθος τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν και μπορούν να εκφράσουν με πληρότητα μια σκέψη ή μια πολιτική θέση. Αντίστοιχα, το δικαίωμα στη δικαιοσύνη είναι άνευ περιεχομένου όταν οι πολίτες λόγω έλλειψης ενημέρωσης και παιδείας δεν γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και δεν διαθέτουν τα μέσα ώστε να τα διεκδικήσουν αξιοποιώντας πλήρως τις δυνατότητες που παρέχει ένα σύνθετο θεσμικό πλαίσιο όπως αυτό που διαμορφώνεται στις σύγχρονες αστικές δημοκρατίες. Με αυτήν την έννοια, τα κοινωνικά δικαιώματα που αντιστοιχούν στις παροχές του κοινωνικού κράτους του εικοστού αιώνα είναι εκείνα τα οποία εμβαθύνουν και προσδίδουν υπόσταση στην ιδιότητα του πολίτη. Η εκπαίδευση, το κατεξοχήν κοινωνικό δικαίωμα της νεωτερικότητας, αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση για την ουσιαστική άσκηση των δικαιωμάτων για πολλούς λόγους:

- διασφαλίζει την πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την ατομική ευημερία, την κοινωνική συμμετοχή και τη συμμετοχή στην εργασία,
- συμβάλλει στη συγκρότηση της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου, κατά συνέπεια συμβάλλει στη διαμόρφωση του ανήκειν,
- δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την οικειοποίηση των πολιτισμικών αγαθών και την πλήρη συμμετοχή στο συλλογικό κοινωνικό κεκτημένο, επομένως συμβάλλει στην ποιότητα της ζωής του ατόμου,
- είναι εγγενώς συνυφασμένη με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ακριβώς επειδή συναρτάται με όλα τα προηγούμενα.

Τα χαρακτηριστικά αυτά της εκπαίδευσης αντιστοιχούν και στους λόγους για τους οποίους έχει αναγνωρισθεί ως οικουμενικό, αναπόσπαστο και αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου το οποίο έχει κατοχυρωθεί από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1948), αλλά και από τη 'Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού' που συνομολογήθηκε στο πλαίσιο του ΟΗΕ το 1989. Στο σύγχρονο λόγο περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων η εκπαίδευση δεν έχει απλώς έναν εργαλειακό χαρακτήρα, δηλαδή δεν αποτελεί μόνο προϋπόθεση για την πρόσβα-

ση στην εργασία και στα επαγγέλματα υψηλού κύρους, επομένως δεν συναρτάται απλώς με την οικονομική αυτονομία και την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Η εκπαίδευση έχει ευρύτερο ρόλο, γιατί συνδέεται με τη συγκρότηση της προσωπικότητας, την κατανόηση του εαυτού και την τοποθέτησή του έναντι των άλλων και της κοινωνίας. Το γεγονός αυτό είναι που κατατάσσει την εκπαίδευση στα δικαιώματα εκείνα που συνυφαίνονται με την ίδια την υπόσταση του ανθρώπου, δηλαδή με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Lee, 2013). Επομένως το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ένα δικαίωμα καθαυτό, το οποίο θα πρέπει να διασφαλίζεται σε οποιεσδήποτε συνθήκες και δεν μπορεί να αποστερείται από κανένα ανθρώπινο ον, ανεξάρτητα από το αν το άτομο αυτό είναι σε θέση να εργασθεί ή αν είναι σε θέση να ασκήσει άλλα δικαιώματά του (Vorhaus, 2014). Με αυτήν την έννοια το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αποστερηθεί από καμία/κανέναν, όπως άτομα εκτοπισμένα από τη χώρα τους (π.χ. οικονομικούς ή περιβαλλοντικούς μετανάστες και πρόσφυγες), άτομα με σοβαρές αναπηρίες ή άτομα που ζουν σε συνθήκες εγκλεισμού και περιστολής άλλων ατομικών ελευθεριών, όπως στις φυλακές. Η κατανόηση της εκπαίδευσης ως ενός θεμελιώδους ανθρώπινου δικαιώματος συνεπάγεται την αναγνώριση της ηθικής υποχρέωσης του κράτους για τη διασφάλισή του προς όλους, χωρίς εξαιρέσεις.

Η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη δυνατότητα πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά, δηλαδή στην απλή εγγύηση της διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών θεσμών, όπως η παροχή δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης για όλους. Η ουσιαστική άσκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση εγείρει πάντοτε ερωτηματικά που συνδέονται με το περιεχόμενό της, καθώς δεν μπορεί οποιαδήποτε εκπαίδευση να θεωρηθεί ότι υπηρετεί τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Lee, 2013). Μια εκπαίδευση που καλλιεργεί τη μισαλλοδοξία, τον φανατισμό ή το ρατσισμό δεν μπορεί να εξυπηρετήσει το οικουμενικό δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, ένα σοβαρό ερώτημα για μια δημοκρατική κοινωνία αφορά το ποιος είναι εκείνος που κάθε φορά νομιμοποιείται να θέτει τους στόχους της εκπαίδευσης και πώς οριοθετείται το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των παιδιών τους σε περιπτώσεις όπου οι θρησκευτικές ή φιλοσοφικές πεποιθήσεις των γονέων συγκρούονται με τις θεμελιώδεις αρχές της σύγχρονης επιστήμης (π.χ. άρνηση των μεταγγίσεων αίματος εκ μέρους θρησκευτικών κοινοτήτων, αντιλήψεις περί δημιουργισμού, μετάληψη κατά το τυπικό της Ορθόδοξης Εκκλησίας και μάλιστα εν και-

ρώ πανδημίας) ή μιας ελεύθερης δημοκρατικής κοινωνίας (π.χ. φονταμελιστικός εξτρεμισμός, ρατσισμός). Είναι γεγονός ότι το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν κατά προτεραιότητα το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των παιδιών τους αναγνωρίζεται από όλες τις διεθνείς συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όταν αυτές αναφέρονται στο δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, αλλά και από το άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Η αναγνώριση αυτής της προτεραιότητας συνδέεται με την ανάγκη προστασίας του ατόμου έναντι της κρατικής αυθεντίας ή αυθαιρεσίας, και φυσικά την προστασία των μειονοτήτων απέναντι στην αφομοιωτική δυναμική του έθνους-κράτους (Brubaker, 2010). Η περίπτωση της θανάτωσης του Σαμιέλ Πατί, ενός καθηγητή Ιστορίας σε προάστιο του Παρισιού στις 16 Οκτωβρίου του 2020, αντιπροσωπεύει ένα παράδειγμα συμβολικής σύγκρουσης αξιών μεταξύ της δημόσιας εκπαίδευσης και των αποδεκτών της. Η ανάλυση των ιδεολογικοπολιτικών πτυχών αυτής της σύγκρουσης στην καρδιά του κατεξοχήν κοσμικού κράτους της Ευρώπης θα ήταν μια ιδιαίτερη πνευματική πρόκληση, ωστόσο υπερβαίνει τους στόχους αυτού εδώ του άρθρου. Η περίπτωση Πατί αναφέρεται εδώ διότι αποδίδει με τραγική αδρότητα την ένταση, εν προκειμένω θανατηφόρα, στην οποία μπορεί να οδηγήσει η σύγκρουση του σχολείου ως δημόσιας αρχής και φορέα συλλογικής εξουσίας και των συλλογικών ή ατομικών ταυτοτήτων που περιλαμβάνονται στην κοινότητα.

Αυτό το σύνθετο, λοιπόν, πολιτικό εγχείρημα της δημοκρατίας όχι μόνον περιλαμβάνει την εκπαίδευση ως έναν από τους θεμελιώδεις θεσμούς συγκρότησης της ταυτότητας του πολίτη και επιτέλεσης της πολιτειότητας, αλλά καθιστά την εκπαίδευση ένα διαρκές δημοκρατικό διακύβευμα. Η εκπαίδευση αποτελεί διακύβευμα γιατί συνοδεύεται από τη συνεχή κρίση νομιμοποίησης που διατρέχει όλους τους δημοκρατικούς θεσμούς οι οποίοι τίθενται διαρκώς στη συνεχή αμφισβήτηση της κοινωνίας, ενώ παραμένει πάντοτε ανοικτή στην κριτική ως πεδίο κοινωνικής σύγκρουσης και αντιπαράθεσης.

3. Το σχολείο ως δημοκρατικό διακύβευμα

Η δημοκρατία, ως άσκηση εξουσίας εκ μέρους όλων, αποτελεί την «τέλεια ενσάρκωση του συλλογικού χώρου» όπως την προσδιορίζει ο Κράουτς (2011: 211). Η εξουσία στη δημοκρατία είναι νομιμοποιημένη ακρι-

βώς διότι παύει να αποτελεί ιδιοκτησία του μονάρχη και συνιστά κτήμα όλων, «res publica». Η δημοκρατία με αυτήν την έννοια συνιστά έναν δημόσιο χώρο ηθικότητας που αφορά το πολιτικό πράττειν και τη διαδικασία διακυβέρνησης. Η ηθική, άλλωστε, είναι εγγενώς κοινωνική διαδικασία· Η ηθική προϋποθέτει κοινωνικότητα, συγκροτεί κανόνες και αξίες που μας συνδέουν με τους άλλους, στο πλαίσιο μιας κοινότητας, ιδεατής ή πραγματικής. Το ηθικό άτομο δρα με όρους ηθικής επικαλούμενο μια ιδεατή ηθική κοινότητα. Η δημοκρατία ως πραγμάτωση του συλλογικού χώρου αναδεικνύει μορφές ηθικότητας που κατατείνουν στην υποχώρηση της βουλησιαρχίας, στο μετριασμό του ατομικού εγωισμού και στην αναγνώριση συλλογικών αγαθών που υπηρετούν την κοινότητα στο σύνολό της και συνιστούν στοιχείο της ταυτότητάς της.

Στις σύγχρονες δημοκρατίες τα συλλογικά αγαθά πλήττονται τόσο από τα ισχυρά ιδιωτικά συμφέροντα που οικειοποιούνται μέρος του δημόσιου χώρου (βλέπε π.χ. αμφισβητήσεις του δημόσιου χαρακτήρα και ιδιωτικοποιήσεις δημόσιων οργανισμών), όσο και από εγωιστικές συλλογικότητες οι οποίες διεκδικούν μονομερώς τον έλεγχο συλλογικών αγαθών και ενίοτε αλώνουν το πεδίο δράσης τους, υπονομεύοντας ουσιαστικά το δημόσιο χαρακτήρα τους (π.χ. συνδικάτα που διεκδικούν δυσανάλογα προνομιακή πρόσβαση ή έλεγχο στο αγαθό της υπηρεσίας στην οποία δρουν).

Το σχολείο αποτελεί κατεξοχήν διακύβευμα του συλλογικού χώρου, γιατί αποτελεί αντικείμενο διεκδίκησης και ελέγχου τόσο από την πλευρά του κράτους όσο και από την πλευρά επιμέρους ομάδων συμφερόντων (Archer, 1984). Το μεν κράτος αντιλαμβάνεται το σχολείο ως προνομιακό πεδίο παρέμβασης για τον έλεγχο της κοινωνικοποίησης και τη διαμόρφωση της ταυτότητας των πολίτη. Άλλωστε, η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων από τα τέλη του 18ου και κατά το 19ο αιώνα εξυπηρέτησε ιστορικά τη συγκρότηση των εθνικών κρατών (Green, 1990). Η θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 1834 στην Ελλάδα, ιδιαίτερα νωρίς σε σχέση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα έγκαιρης συστηματοποίησης της εκπαίδευσης για τη συγκρότηση ενός νεοπαγούς έθνους-κράτους. Στη σύγχρονη εποχή, παρά τις διαδικασίες παγκοσμιοποίησης που επηρεάζουν το χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η δυναμική του εθνικισμού παραμένει ισχυρή συνιστώσα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Coulby & Zambeta, 2005). Ιδιαίτερα σήμερα, όπου πολιτικές όπως το Brexit υποδηλώνουν μια γενικότερη τάση ισχυρών συνόρων

και επιστροφής στους εθνικούς προστατευτισμούς, ο δημόσιος λόγος καταλαμβάνεται εκ νέου από ρητορικές περί εθνικής καθαρότητας, στοχοποίησης των μεταναστών και ξενοφοβίας (Wodak, 2015· Γκελερή & Ζαμπέτα 2019). Οι τάσεις αυτές αναπόφευκτα εκφράζονται και στην εκπαίδευση, η οποία στο συλλογικό φαντασιακό αντιπροσωπεύει την προβολή στο μέλλον του έθνους και διατρέχεται από νοσταλγικές αναπαραστάσεις διατήρησης της εθνικής ταυτότητας.

Από την άλλη πλευρά, διάφορες επιμέρους συσσωματώσεις συμφερόντων επιδιώκουν να ασκήσουν επιρροή και έλεγχο στους εκπαιδευτικούς θεσμούς με στόχους άλλοτε οικονομικούς, άλλοτε ιδεολογικούς και πολιτικούς (Archer, 1984). Ασφαλώς, όλες οι ομάδες συμφερόντων που κατά καιρούς διαμορφώνονται και διεκδικούν συμμετοχή στην εκπαιδευτική εξουσία, δεν διαθέτουν την ίδια δυνατότητα επιρροής (Dale, 1989). Η δυναμική αυτής της διαδικασίας και, τελικώς, η δυνατότητα επιρροής και επικράτησης των συμφερόντων μιας ομάδας καθορίζεται εγγενώς από τους πόρους τους οποίους διαθέτει, δηλαδή από τη θέση της μέσα στην κοινωνική δομή και από τον συσχετισμό δύναμης και εξουσίας που διαμορφώνεται στις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες (Offe, 1981· Offe & Wiesenthal 1980).

Το σχολείο σήμερα αποτελεί αντικείμενο διεκδίκησης και επιβολής ελέγχου τόσο από την πλευρά ισχυρών και θεσμικά παγιωμένων συμφερόντων, όπως π.χ. η εκκλησία, πολιτικά κόμματα ολόκληρου του πολιτικού φάσματος, συγκροτημένα επαγγελματικά συμφέροντα, επιχειρηματικά συμφέροντα, όσο και λιγότερο συγκροτημένων και παγιωμένων ομάδων, όπως νέα κοινωνικά κινήματα, νέοι πληθυσμοί στην εκπαίδευση κλπ. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αντιπαράθεσης συμφερόντων για τον έλεγχο της εκπαίδευσης αποτελεί η πρόσφατη διαμάχη γύρω από το μάθημα των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο: συγκεκριμένοι ιδιαίτερα συντηρητικοί εκκλησιαστικοί κύκλοι, εν προκειμένω η Ιερά Μητρόπολη Πειραιά, η οποία μάλιστα δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης και διαθέτει σχολεία, συμμαχώντας με επαγγελματικές ενώσεις εκπαιδευτικών, Θεολόγων, ομάδες γονέων στις οποίες ασκεί επιρροή, συντηρητικούς πολιτικούς και νομικούς παράγοντες, πέτυχαν την αναπροσαρμογή του μαθήματος των Θρησκευτικών προκειμένου αυτό να περιορίζεται αποκλειστικά στη διδασκαλία της Ορθοδοξίας. Η πολιτική αυτή έχει ύψιστη πολιτική και ιδεολογική σημασία, καθώς δια χειρός του ανώτατου δικαστηρίου της χώρας, του Συμβουλίου της Επικρατείας, διατυπώθηκε μια ερμηνεία του Συντάγματος που αναγνωρίζει

κατά προτεραιότητα το δικαίωμα των Ορθοδόξων να απολαμβάνουν θρησκευτικής αγωγής στο σχολείο, δηλαδή συναρτά το δικαίωμα στην εκπαίδευση με τις προβλέψεις του άρθρου 3 περί επικρατούσας θρησκείας (βλ. και Παπαδοπούλου, 2020).

Η διεκδίκηση του σχολείου ως προνομιακού πεδίου ελέγχου εκ μέρους συγκεκριμένων ισχυρών συμφερόντων τα οποία επιτυγχάνουν να επικρατήσουν στη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής εκτοπίζοντας ή περιθωριοποιώντας άλλα συλλογικά συμφέροντα εγκυμονεί κινδύνους για τη δημοκρατία, καθώς ουσιαστικά αμφισβητεί και υπονομεύει την έννοια του δημόσιου αγαθού. Οι κίνδυνοι αυτοί αφορούν ενδεχόμενα όπως την ολοκληρωτική επικράτηση της ομογενοποιητικής και αφομοιωτικής δυναμικής του έθνους-κράτους, με στόχο την πλήρη ενσωμάτωση μειονοτικών ταυτοτήτων την ακύρωση του πλουραλισμού και τη σύνθλιψη των ετεροτήτων. Η τάση αυτή ενδέχεται να προωθείται από συντηρητικές κοινωνικές δυνάμεις που επιδιώκουν θεσμική αναγνώριση κοινωνικών και πολιτισμικών ιεραρχιών αξιοποιώντας την ισχύ που διαθέτουν στο επίπεδο του κράτους. Οι πολιτικές αυτές οδηγούν στη θέσμιση διακρίσεων πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά για όλους εκείνους που διαφέρουν από την πολιτικά κυρίαρχη ταυτότητα, ενώ ενδέχεται να πλήττουν εξίσου όχι μόνο τις κάθε είδους ετερότητες αλλά και τους κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερους που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις τυπικές προδιαγραφές μιας ανταγωνιστικής και ελιτιστικής εκπαίδευσης. Ένας άλλος σοβαρός κίνδυνος για ένα δημοκρατικό σχολείο είναι η ανάπτυξη στρατηγικών κοινωνικής κλειστότητας εκ μέρους ισχυρών κοινωνικών ομάδων με συνέπεια τον αποκλεισμό ετεροτήτων στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης. Η τάση αυτή οδηγεί σε πολιτικές κοινωνικού διαχωρισμού, με δημιουργία διαφορετικών δομών για άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως σχολεία αποκλειστικά για μουσουλμάνους, για ανάπηρους κλπ. Η ανάπτυξη διαφοροποιημένων δομών ανάλογα με τις προτιμήσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας συνιστά στην ουσία κατακερματισμό του δημόσιου αγαθού, γιατί διασπά τον κοινωνικό ιστό και δεν ευνοεί το διάλογο, την επικοινωνία, την οικείωση και συνύπαρξη με όρους μιας δημοκρατικής πλουραλιστικής κοινωνίας. Ακραία εκδοχή αυτής της τάσης αντιπροσωπεύει ο αυταρχικός λαϊκισμός που αναπτύσσεται εκ μέρους κοινωνικών ομάδων που προπαγανδίζουν το σεξισμό, την ξενοφοβία, το ρατσισμό, τη δαιμονοποίηση της μετανάστευσης και κάθε είδους ετερότητας φυλής, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού. Η επικράτηση

τέτοιου είδους απόψεων αναιρούν αυτή καθαυτή την έννοια της εκπαίδευσης ως παράγοντα κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, όλες οι παραπάνω τάσεις αντιπροσωπεύουν ένα φάσμα πολιτικών που εκτείνεται από τον εθνοκεντρικό συντηρητισμό, τις πολιτικές διακρίσεων και κοινωνικού διαχωρισμού έως τον ακραίο αυταρχικό λαϊκισμό και τη ρητορική του μίσους, και υπονομεύουν το σχολείο ως πεδίο του συλλογικού δημόσιου χώρου. Ωστόσο, «έχουμε εγγενώς ανάγκη από συλλογικά και δημόσια αγαθά. Η προσπάθεια να αποφύγουμε τις προκλήσεις που δημιουργεί το γεγονός αυτό είναι μια προσπάθεια να αποφύγουμε να είμαστε άνθρωποι» (Κράουτς, 2011: 253).

4. Η σχολική κοινότητα ως πεδίο διαβούλευσης και ανάκτησης του δημόσιου χώρου

Όπως ήδη αναφέραμε, η δημοκρατία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια δεδομένη κοινωνική κατάκτηση, αλλά αποτελεί ένα συνεχές διακύβευμα. Η αναβίωση του δημόσιου χώρου και η εμβάθυνση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής αποτελεί ένα αίτημα για την εμπέδωση της δημοκρατίας. Στη σύγχρονη εποχή, συχνά διαπιστώνεται το φαινόμενο της αποστασιοποίησης και ενδεχομένως απάθειας των πολιτών απέναντι στην πολιτική διαδικασία. Η συμμετοχή στις εκλογές κυμαίνεται σε μειούμενα ποσοστά, ενώ συχνά τα αντιπροσωπευτικά όργανα στερούνται νομιμοποίησης, είτε εξαιτίας της ισχνής συμμετοχής για την ανάδειξή τους είτε εξαιτίας της απόστασης που χωρίζει τους επαγγελματίες της πολιτικής ή του συνδικαλισμού από το σώμα που εκπροσωπούν (Παλαιολόγος, 2006). Πράγματι, το φαινόμενο της προϊούσας εξατομίκευσης διαπιστώνεται τις τελευταίες δεκαετίες στις δυτικές δημοκρατίες (Γκίντενς, 1998), με συνέπεια τη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου ως πεδίου ενεργοποίησης των πολιτών. Το γεγονός αυτό δεν θα έπρεπε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι πολίτες στερούνται ενδιαφέροντος για τα δημόσια πράγματα. Ενδεχομένως η πολιτική διαδικασία είναι αποξενωμένη από τους πολίτες και θα έπρεπε να αναζητηθούν νέοι κοινωνικοί χώροι και διαδικασίες συμμετοχικής διακυβέρνησης που να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των πολιτών.

Το σχολείο αποτελεί έναν από εκείνους τους θεσμούς που εγείρουν το συλλογικό ενδιαφέρον, γεγονός που καθίσταται εμφανές από τις πολλαπλές παρεμβάσεις και διεκδικήσεις που εκφράζονται εκ μέρους γονέ-

ων όσον αφορά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και τους στόχους του σχολείου. Αν και το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση είναι αμφιλεγόμενο, με την έννοια ότι δεν είναι απαλλαγμένο από το στοιχείο της εξατομίκευσης στον βαθμό που κινητοποιείται με επίκεντρο την εκπαίδευση του δικού τους παιδιού, ωστόσο δεν παύει να αποτελεί ένα εγγενές και ζωντανό ενδιαφέρον για ένα δημόσιο αγαθό όπως η εκπαίδευση. Όπως άλλωστε δείχνει και η διεθνής έρευνα, οι γονείς ιδιαίτερα της μεσαίας τάξης, λόγω συνάφειας του μορφωτικού κεφαλαίου τους με εκείνου του σχολείου, αλλά και λόγω της τάσης για κοινωνική κινητικότητα, είναι εκείνοι που εκδηλώνουν έντονα το ενδιαφέρον τους για εμπλοκή και εν τέλει επιτυγχάνουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης (Ball, 2003· van Zanten, 2015)[1]. Είναι, επίσης, γεγονός ότι ορισμένες φορές η εμπλοκή των γονέων ενδέχεται να προσλαμβάνει χαρακτηριστικά εγωιστικής συλλογικότητας, με την ανάπτυξη στρατηγικών κοινωνικής κλειστότητας, όπως προσπάθειες αποκλεισμού συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από το σχολείο. Είναι γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί πεδίο διαρκούς διεκδίκησης τόσο από την πλευρά του κράτους, όσο και από την πλευρά άλλων παγιωμένων ή λιγότερο συγκροτημένων συμφερόντων. Το στοιχείο αυτό, το γεγονός δηλαδή ότι το σχολείο αποτελεί αντικείμενο δημόσιου ενδιαφέροντος, είναι που του επιτρέπει να λειτουργήσει ως πεδίο συγκρότησης και ανάκτησης του δημόσιου χώρου και της δημοκρατικής διακυβέρνησης. Η δημοκρατική διακυβέρνηση στο επίπεδο του σχολείου προϋποθέτει την εμπέδωση διαδικασιών διαλόγου και συμμετοχής στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας με στόχο τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής συναίνεσης κατά τη λήψη των αποφάσεων και τη διαμόρφωση της στοχοθεσίας του σχολείου (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018).

Η μετατόπιση από την έννοια της κυβέρνησης, που αναφέρεται σε δομές, σε εκείνην της διακυβέρνησης που επικεντρώνεται στη δράση και στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, συναρτάται τόσο με τη συγκρότηση και πειθάρχηση του υποκειμένου (Ball, 2009), όσο και με τη νομιμοποίηση της πολιτικής (Rhodes, 1996). Στις σύγχρονες σύνθετες και μεγάλης κλίμακας κοινωνίες η λειτουργία της συμμετοχικής δημοκρατίας που βασίζεται στην άμεση συμμετοχή των πολιτών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων δεν είναι εφικτή. Η διαβουλευτική δημοκρα-

1. Μια διεξοδικότερη παρουσίαση του ρόλου των γονέων στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση και της διάκρισης των εννοιών της γονικής εμπλοκής και της γονικής επιλογής πραγματοποιείται στο: Ζαμπέτα και Ζμας (2018).

τία (Habermas, 1990· Jessop, 2002) αποτελεί μια παραλλαγή της συμμετοχικής διακυβέρνησης, η οποία είναι εφαρμόσιμη σε σύνθετες κοινωνίες καθώς δεν απαιτεί δραστικό μετασχηματισμό των δομών (Shorten, 2017). Η έννοια της διαβούλευσης μετατοπίζει την έμφαση στη διαδικασία διακυβέρνησης στοχεύοντας ακριβώς στη νομιμοποίηση της πολιτικής. Η διαβουλευτική δημοκρατία επιδιώκει την εμπλοκή όλων των κοινωνικών ομάδων που δικαιούνται να μετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στη διαμόρφωση της πολιτικής ενός οργανισμού, μιας τοπικής κοινότητας ή ενός κράτους. Το βασικότερό της πλεονέκτημα είναι ότι επιτρέπει την αντιπαράθεση των απόψεων και την επίλυση των διαφορών μέσα από τον διάλογο, ενώ δημιουργεί ένα πλαίσιο διαμόρφωσης κοινών αξιών, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί εξίσου εύκολα με την απλή συμμετοχή σε συστήματα που βασίζονται σε ψηφοφορίες, όπου η απόφαση προκύπτει συνήθως από μια αθροιστική καταμέτρηση των διαφορετικών απόψεων και όχι απαραίτητα τη διαμόρφωση συναινέσεων. Όπως υποστηρίζει ο Bob Jessop (2002), η διαβούλευση ασκεί παιδευτικό ρόλο γιατί αναπτύσσει την ικανότητα των ατόμων να ακούν τη διαφορετική άποψη, ενώ σφυρηλατεί τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα και την οικείωση με την ετερότητα. Με αυτήν την έννοια, η διαβουλευτική δημοκρατία ως μορφή διακυβέρνησης μοιράζεται κοινές θεμελιακές αρχές με την εκπαίδευση, καθώς αποτελεί διαδικασία αναστοχασμού, αυτό-διόρθωσης και μάθησης.

Ωστόσο, προκειμένου να εφαρμοσθεί ουσιαστικά[2] η διαβουλευτική δημοκρατία θα πρέπει να συντρέχουν ορισμένες θεμελιώδεις προϋποθέσεις. Η βασικότερη αφορά το γεγονός ότι η συμμετοχή στην πολιτική διαδικασία απαιτεί ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και εξοικείωση με σύνθετες λειτουργίες της συνταγματικής διακυβέρνησης. Όπως επισημαίνει ο Rawls:

---

2. Η επίκληση της αρχής της διαβούλευσης δεν συνεπάγεται την ουσιαστική εφαρμογή της. Π.χ., η διαβούλευση που προηγείται της ψήφισης νομοσχεδίων στο ελληνικό κοινοβούλιο δεν μπορεί να θεωρηθεί ουσιαστική μορφή διαβουλευτικής δημοκρατίας για τους εξής λόγους: α. δεν ορίζεται με σαφήνεια ποιοι είναι οι φορείς εκείνοι οι οποίοι θα πρέπει οπωσδήποτε να μετέχουν στη διαδικασία της διαβούλευσης, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μη συμμετέχουν καίριες για το αντικείμενο κοινωνικές ομάδες, οι οποίες ενδεχομένως αποκλείονται για τους λόγους που επισημαίνουν ο Rawls και ο Habermas, β. δεν διασφαλίζεται η επικοινωνία και ο διάλογος μεταξύ των απόψεων που κατατίθενται, γ. δεν υπάρχει κάποια καθιερωμένη διαδικασία επεξεργασίας των αποτελεσμάτων της διαβούλευσης και ανατροφοδότησης των πολιτικών αποφάσεων.

> «*Η διαβουλευτική δημοκρατία αναγνωρίζει επίσης ότι χωρίς μια ευρέως διαδεδομένη εκπαίδευση πάνω στις βασικές πτυχές της συνταγματικής διακυβέρνησης για όλους τους πολίτες, και χωρίς ένα πολιτικό σώμα ενημερωμένο πάνω στα πιεστικά προβλήματα, κρίσιμες πολιτικές και κοινωνικές αποφάσεις δεν μπορούν να ληφθούν. Ακόμη και αν οραματιστές πολιτικοί ηγέτες επιθυμούσαν να προβούν σε ορθολογικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, δεν μπορούν να πείσουν ένα παραπληροφορημένο ή κυνικό πολιτικό σώμα να τις αποδεχθεί και να τις ακολουθήσει*» (Rawls, 1999: 139-140).

Η λειτουργία της διαβούλευσης βασίζεται στη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας και αντιπαράθεσης μεταξύ των πολιτών, απαιτείται δηλαδή να συντρέχει η «ιδεατή συνθήκη διαλόγου» όπως την αποκαλεί ο Habermas. Η ιδεατή συνθήκη διαλόγου, ωστόσο, έχει ορισμένες εγγενείς δομικές προϋποθέσεις: απαιτεί όλοι οι συμμετέχοντες σε μια διαδικασία να διαθέτουν τις ίδιες ικανότητες άρθρωσης λόγου και επιχειρημάτων, ο λόγος οφείλει να είναι απαλλαγμένος από την κοινωνική καταπίεση και ανισότητα και να διαμορφώνονται καθιερωμένες διαδικασίες αντιπαράθεσης με στόχο την ανάδειξη των καλύτερων επιχειρημάτων. Επομένως, η κοινωνική ανισότητα, ο αποκλεισμός ή η περιορισμένη πρόσβαση μέρους των πολιτών στα εκπαιδευτικά αγαθά, καθώς και τα καθεστώτα λογοκρισίας, ανελευθερίας ή απουσίας σεβασμού και αναγνώρισης των πολλαπλών ταυτοτήτων που εγγενώς υφίστανται σε μία κοινωνία καταλύουν τη συνθήκη διαλόγου.

Η διαβούλευση, πράγματι, προϋποθέτει αμοιβαία αναγνώριση και ισότητα των μερών που συμμετέχουν στον διάλογο. Ωστόσο, η αποδοχή αυτής της αρχής θα σήμαινε ότι η δημοκρατική διαδικασία είναι αδύνατη όσο δεν επιτυγχάνεται η ισότητα. Εφόσον η δημοκρατία γίνεται κατανοητή «ως κοινωνία μάθησης» (Jarvis, 2008) συνιστά ταυτόχρονα ένα διαρκές συλλογικό πρόγραμμα προς επιτέλεση. Η συγκρότηση της σχολικής κοινότητας ισοδυναμεί με ένα εγχείρημα για τη δημιουργία ενός «τοπικού πλουραλιστικού δημόσιου χώρου» (Schutz, 1999) που έχει σκοπό να επιτρέψει την έκφραση και πραγμάτωση των διακριτών φωνών που υφίστανται στο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών. Στο πλαίσιο αυτού του δημόσιου χώρου αναπτύσσονται αντίρροπες δυνάμεις: αφενός μια φυγόκεντρη δύναμη όπου προσφέρεται διαρκές πεδίο έκφρασης της ιδιαιτερότητας των ατομικών ταυτοτήτων και αφετέρου μια κεντρομόλος δύναμη που έχει ως στόχο την ομοιομορφία και την

κανονικοποίηση. Η καθολική επικράτηση της πρώτης θα οδηγούσε σε έναν κατακερματισμένο δημόσιο χώρο όπου θα ήταν αδύνατο να διακρίνει κανείς οποιαδήποτε προσπάθεια συλλογικής σκοποθεσίας, ενώ η επικράτηση της δεύτερης ουσιαστικά αποστεώνει τον πλουραλισμό (Schutz, 1999: 85). Η επίτευξη μιας ισορροπίας που να επιτρέπει τον πλουραλισμό και να αποφεύγει τον κατακερματισμό είναι το ζητούμενο για την ανάκτηση ενός συλλογικού δημόσιου χώρου, για τη συγκρότηση μιας δημοκρατικής σχολικής κοινότητας.

Το ερώτημα είναι ποιοι είναι εκείνοι οι κοινωνικοί δρώντες που νομιμοποιούνται να συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα. Γύρω από αυτό το θέμα είναι δύσκολο να διαμορφωθεί συναίνεση ακριβώς γιατί αφορά τον πυρήνα των διεκδικήσεων της εκπαιδευτικής εξουσίας. Η σύγχρονη συζήτηση στη θεωρία της δημοκρατίας έχει απασχοληθεί με τα κριτήρια για τον προσδιορισμό των κοινωνικών δρώντων που νομιμοποιημένα δικαιούνται να έχουν λόγο στη διακυβέρνηση ενός οργανισμού. Ο Schmitter υποστηρίζει ότι το κριτήριο εκείνο που νομιμοποιεί άτομα ή συλλογικότητες να συμμετέχουν στη διαδικασία της διακυβέρνησης είναι το γεγονός ότι διαθέτουν είτε μια ιδιότητα είτε πόρους που τους προσδίδουν το δικαίωμα της συμμετοχής (Schmitter, 2002: 62). Με βάση αυτήν την αρχή, οι κοινωνικοί δρώντες που νομιμοποιούνται να συμμετέχουν στη διακυβέρνηση μιας υπηρεσίας ή στη διαμόρφωση μιας πολιτικής είναι:

- πολίτες,
- κάτοικοι ή ιδιοκτήτες μιας περιοχής που επηρεάζεται από την εν λόγω υπηρεσία ή πολιτική,
- εργαζόμενοι στις υπηρεσίες αυτές,
- τεχνοκράτες που διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση για το αντικείμενο αυτής της πολιτικής,
- αποδέκτες της υπηρεσίας,
- φορείς ή άτομα που επηρεάζονται υλικά ή πνευματικά από τη λειτουργία της υπηρεσίας ή από την πολιτική αυτή,
- εκπρόσωποι οργανωμένων ομάδων συμφερόντων (όπως συνδικάτα, επιμελητήρια, πολιτιστικοί φορείς, εθελοντικές οργανώσεις) (Klausen & Sweeting, 2005: 225-226).

Μια διαβουλευτική δημοκρατία προκειμένου να διαμορφώσει συναινέσεις γύρω από μια πολιτική θα όφειλε να συμπεριλαμβάνει όλους αυτούς τους φορείς, χωρίς εξαιρέσεις. Είναι αυτονόητο ότι αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει και τους μη πολιτογραφημένους δρώντες, τους

μετανάστες, εφόσον διαθέτουν κάποια από τις παραπάνω ιδιότητες, δηλαδή εφόσον εργάζονται στην υπηρεσία ή επηρεάζονται με οποιοδήποτε τρόπο από αυτήν. Το έθνος-κράτος διαχειρίζεται την ιθαγένεια, καθορίζοντας ουσιαστικά τους όρους συμμετοχής και το ανήκειν. Αυτό ασφαλώς δεν είναι νέο φαινόμενο. «Η μετανάστευση είναι τόσο παλιά, όσο και η ανθρώπινη ιστορία. Το ίδιο παλιά είναι και τα ερωτήματα που αφορούν τη συμμετοχή και το ανήκειν» (Brubaker, 2010: 76). Η διαβουλευτική δημοκρατία έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να διευρύνει ουσιαστικά την έννοια της ιδιότητας του πολίτη ως συστήματος απόδοσης και άσκησης δικαιωμάτων με τους όρους που ο Turner (2000) ορίζει ως «κοσμοπολιτική αρετή», συμπεριλαμβάνοντας τους μετανάστες αλλά και άλλους δρώντες που δεν διαθέτουν την τυπική ιδιότητα του πολίτη. Μεταξύ εκείνων που δεν διαθέτουν την τυπική ιδιότητα του πολίτη είναι και τα παιδιά. Η διαβούλευση θα μπορούσε να αποτελέσει μια ευκαιρία ουσιαστικής αναγνώρισης, ενδυνάμωσης και απόδοσης δικαιωμάτων στα παιδιά. Όπως υποστηρίζει η Lister:

> «*Η σημασία της αναγνώρισης της ιδιότητας του πολίτη στα παιδιά, δεν περιορίζεται στην κατοχή ενός σώματος δικαιωμάτων αλλά επεκτείνεται στην έννοια της «ζώσας πολιτειότητας». Καθώς έχει σημασία για το αίσθημα του ανήκειν, τη συγκρότηση της ταυτότητας και τη συμμετοχή, η ιδιότητα του πολίτη ως καθεστώς κατοχής δικαιωμάτων και πρακτική είναι ζωτικής σημασίας για την ευημερία των ατόμων και των παιδιών ιδιαίτερα, αλλά και για την ευρύτερη ευημερία της κοινωνίας*» (Lister, 2007: 718)

Αν επιχειρούσαμε να πραγματοποιήσουμε μια ανάλογη άσκηση για τον προσδιορισμό των φορέων εκείνων που νομιμοποιημένα θα διεκδικούσαν συμμετοχή στη σχολική κοινότητα, θα έπρεπε να επιτρέψουμε στην κοινωνιολογική φαντασία να στοχασθεί πέρα από το προφανές, δηλαδή τους βασικούς συμμέτοχους στην εκπαιδευτική κοινότητα που είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ή εκείνοι που ασκούν την επιμέλεια των παιδιών. Προφανώς η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο εκείνους που τυχαίνει να βρίσκονται μέσα στο σχολείο είτε ως εργαζόμενοι είτε ως αποδέκτες της υπηρεσίας. Η εκπαίδευση συνιστά συλλογική επένδυση που αφορά τη συλλογική ύπαρξη και ευημερία μιας κοινωνίας. Με αυτήν την έννοια οι φορείς που νομιμοποιούνται να οραματίζονται, να συνδράμουν στο έργο, να ενημερώνονται και να έχουν λόγο για το σχολείο υπερβαίνουν τα στενά όρια της κλειστής σχο-

λικής κοινότητας και περιλαμβάνουν τον ευρύ και πλούσιο χώρο της κοινωνίας των πολιτών. Ο χώρος αυτός μπορεί να συμβάλει δημιουργικά στην επίλυση προβλημάτων, όπως π.χ. φαινόμενα βίας (Zambeta et. al., 2016), στη διευθέτηση των συγκρούσεων αλλά και στον εμπλουτισμό των γνώσεων και των ιδεών που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο. Με αυτήν την έννοια, η «σύνολη κοινότητα» (Zambeta et al., 2018) του σχολείου θα πρέπει να κατανοηθεί ως ένας ζωντανός χώρος διαβούλευσης και συμμετοχής που επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με το αντικείμενο και το είδος των προκλήσεων που αντιμετωπίζει κάθε φορά το σχολείο. Οι φορείς που καλούνται κάθε φορά να συνδράμουν το έργο του σχολείου και να προσφέρουν τεχνογνωσία, απόψεις και ιδέες, χρόνο και μόχθο περιλαμβάνουν εκτός από τη στενή σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικούς, μαθητές, μαθήτριες και γονείς, την τοπική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία των πολιτών, η οποία δυνάμει περιλαμβάνει όλους εκείνους τους κοινωνικούς δρώντες, όπως κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς, τυπικές και άτυπες ομάδες, που κινητοποιούνται από καλώς εννοούμενο ενδιαφέρον για το σχολείο. Το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα θα πρέπει να γίνεται στοχευμένα αλλά και με φαντασία, προκειμένου να ενεργοποιούνται εκείνοι οι φορείς που μπορούν να συμβάλουν δημιουργικά, υποστηρίζοντας με ιδέες, δράσεις, υλικούς και ανθρώπινους πόρους το έργο του σχολείου, ανάλογα με τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε φορά. Το άνοιγμα οφείλει να πραγματοποιείται με σεβασμό στους διακριτούς ρόλους των φορέων που εμπλέκονται και στη δεοντολογία που ορίζεται από τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Προπάντων, το άνοιγμα οφείλει να πραγματοποιείται με σεβασμό στην τήρηση των συνταγματικών αρχών της πολιτείας και στην αρχή της διαφύλαξης του δημόσιου αγαθού της παιδείας.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η οικονομική κρίση που εκδηλώθηκε το 2009 είχε ως συνέπεια την ανάπτυξη συλλογικών μορφών κοινωνικής αλληλεγγύης μέσα από την ενίσχυση του εθελοντισμού, ο οποίος παρουσίαζε αναιμικά χαρακτηριστικά στο παρελθόν (Σωτηρόπουλος, 2017). Η δημοκρατική διακυβέρνηση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να αξιοποιήσει και να στηριχθεί σε αυτό το κοινωνικό κεφάλαιο που δημιουργήθηκε με αφορμή την κρίση και να το μετασχηματίσει σε μια αειφόρο δημιουργική ενέργεια ανάκτησης του δημόσιου χώρου και δημοκρατίας.

5. Συμπεράσματα

Η προοπτική εφαρμογής της διαβουλευτικής δημοκρατίας στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας προϋποθέτει το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα, γεγονός που λειτουργεί αναζωογονητικά για τους εκπαιδευτικούς φορείς, ενισχύει τη δυνατότητα χειρισμού σύνθετων προβλημάτων και συντελεί στην εμπέδωση της δημοκρατίας στο σχολείο. Επίσης, θα συνέβαλε καθοριστικά στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών και στην εξοικείωσή τους με τις αρχές και τις προκλήσεις της δημοκρατικής διακυβέρνησης, αποδίδοντας στους μαθητές της ιδιότητα του πολίτη, αν και όχι με τους όρους της τυπικής ιδιότητας του πολίτη, αλλά με τους ουσιαστικούς όρους της συμμετοχής στη διαβούλευση για τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν και τους αφορούν. Η προοπτική αυτή θα απέδιδε στο σχολείο τον ουσιαστικό παιδευτικό του ρόλο ως μάθηση της δημοκρατίας. Τέλος, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία των πολιτών θα δημιουργούσε ένα προκλητικό πεδίο κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής, ανάκτησης του δημόσιου χώρου και δημοκρατικής διακυβέρνησης.

Ασφαλώς, η προοπτική του ανοίγματος του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα εμπεριέχει κινδύνους. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το άνοιγμα εκθέτει το σχολείο σε λογικές αυταρχισμού, κοινωνικής κλειστότητας και διαχωρισμών, απόψεις και πρακτικές που υπάρχουν στην κοινωνία. Ωστόσο, η αντιμετώπιση αυτών των κινδύνων για τη δημοκρατία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αποσιώπησή τους. Αντίθετα, η μη αντιμετώπισή τους ρητά, μέσα από διάλογο που επιτρέπει στις απόψεις να εκφράζονται, να εκτίθενται στη δημόσια διαβούλευση, να οριοθετούνται και όταν απαιτείται να περιθωριοποιούνται, έχει ως αποτέλεσμα οι απόψεις αυτές να υφέρπουν και να διαχέονται χωρίς κριτική αντιμετώπιση. Η δημοκρατία «είναι εγγενώς πολύτιμη, ανεξάρτητα από τις συνέπειές της» (Shorten, 2017: 171). Πρόκειται για τη δημοκρατία ως ζώσα πολιτειότητα με την έννοια που κατανοεί ο Καστοριάδης την τελικότητα της αρχαιοελληνικής δημοκρατίας ερμηνεύοντας το «φιλοκαλοῦμεν»: «όλοι οι πολίτες αυτής της πόλης ζουν, υπάρχουν, εντός και δια αυτού του ενεργού έρωτος του ωραίου και της σοφίας. … η πόλις είναι επομένως *παίδευσις*, η παιδαγωγός, η παιδεία» (Καστοριάδης, 2011: 213).

Η συνθήκη της ανοικτότητας της σχολικής κοινότητας προς την κοινωνία των πολιτών ενδυναμώνει την ενταξιακή δυναμική του σχολείου, αμφισβητεί και περιθωριοποιεί φαινόμενα κοινωνικής κλειστότητας,

πρακτικές κοινωνικών διαχωρισμών και αποκλεισμού, εν τέλει ενισχύει το δημόσιο αγαθό, αποδίδοντάς το στην κοινωνία στην οποία ανήκει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκελερή, Δ. & Ζαμπέτα, Ε. (2021). Η πολιτική του φόβου. Ο ξενοφοβικός λόγος της Χρυσής Αυγής. Στο Θ. Θάνος & Χ. Ζάγκος (Επιμ.). *Κοινωνία, Πολιτική και Εκπαίδευση* (σσ. 487-503). Αθήνα: Πεδίο (υπό έκδοση).

Γκίντενς, Α. (1998). *Ο Τρίτος Δρόμος*. Αθήνα: Πόλις.

Ζαμπέτα, Ε. & Ζμας, Α. (2018). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: το δημοκρατικό σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο [Εκπαιδευτικό υλικό, Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»].

Καλογιάννης, Δ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκδοχή της: ιστορική εξέλιξη, χωροχρονικές εκφάνσεις και συνοδευτικές αξίες, *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης,* τχ. 41, 140-164.

Καστοριάδης, Κ. (2011). *Η ελληνική ιδιαιτερότητα. Τόμος Γ'. Θουκυδίδης, η ισχύς και το δίκαιο. Σεμινάρια 1984-1985*. Αθήνα: Κριτική.

Κράουτς, Κ. (2006). *Μεταδημοκρατία*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Κράουτς, Κ. (2011). *Ο περίεργος μη θάνατος του Νεοφιλελευθερισμού*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Marshall, T. H. & Bottomore, T. (2001). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική τάξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Παλαιολόγος, Ν. (Επιμ.) (2006). *Εργασία και Συνδικάτα στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΕΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Παπαδοπούλου, Λ. (Επιμ.) (2020). Αφιέρωμα: Θρησκεία, Εκκλησία και Σύνταγμα. *Το Σύνταγμα. Τριμηνιαία Επιθεώρηση Ελληνικής και Ευρωπαϊκής Συνταγματικής Θεωρίας και Πράξης*, τ.χ. 1-2 [Ιανουάριος-Ιούνιος 2020].

Shorten, A. (2017). *Σύγχρονη πολιτική θεωρία.* Αθήνα: Κριτική.

Σκουτερόπουλος, Ν. Μ. (2011). *Θουκυδίδη Ιστορία*. *Εισαγωγή – Μετάφραση – Σημειώσεις*. Αθήνα: Πόλις.

Σωτηρόπουλος, Δ. (2017). *Η Ελληνική Κοινωνία των Πολιτών και η οικονομική κρίση*. Αθήνα: Ποταμός.

Ξενόγλωσση

Archer, M. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.

Ball, S. J. (2003). *Class strategies and education market*. London: Routledge-Falmer.

Ball, S. J. (2009). The governance turn! *Journal of Education Policy*, 24(5), 537-538.

Brubaker, R. (2010). Migration, Membership and the Modern Nation-State: Internal and External Dimensions of the Politics of Belonging. *The Journal of Interdisciplinary History*, 41(1), 61-78.

Coulby, D. & Zambeta, E. (Eds.) (2005). *Globalization and Nationalism in Education. 2005 World Yearbook of Education*. London: Routledge-Falmer.

Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. London: Open University Press.

Green, A. (1990). *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin's Press.

Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity.

Habermas, J. (2011). "The Political". The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theology. In E. Mendieta & J. VanAntwerpen (Eds). *The Power of Religion in the Public Sphere. Judith Butler, Jurgen Habermas, Charles Taylor, Cornel West* (pp. 15-33). New York: Columbia University Press,.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. Active citizenship in a Late Modern Age*. Oxon: Routledge.

Jessop, B. (2002). Governance and Meta-governance in the Face of Complexity: on the roles of Requisite Variety, Reflexive Observation and Romantic Irony in Participatory Governance. In H. Heinelt, P. Getimis, G. Kafkalas, R. Smith & E. Swyngedouw (Eds.). *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience* (pp. 33-58). Opladen: Leske & Budrich.

Klausen, J. E. & Sweeting, D. (2005). Legitimacy and community involvement in local governance. In M. Haus, H. Heinelt & M. Stewart (Eds.). *Urban Governance and Democracy. Leadership and community involvement* (pp. 214-233). London: Routledge.

Lee, S. (2013). Education as a Human Right in the 21st Century. *Democracy and Education,* 21(1), 1-9.

Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law,* 8(2), 693-718.

Offe, C. (1981). The attribution of public status to interest groups: observations on the West German case. In S. Berger (Ed.). *Organizing Interests in Western Europe: Pluralism, Corporatism and the Transformation of Politics* (pp. 123-158). Cambridge: Cambridge University Press.

Offe, C. & Wiesenthal, H. (1980). Two logics of collective action: theoretical notes on social class and organizational form. *Political Power and Social Theory*, vol. 1, 67-115.

Rawls, J. (1999). *The Law of Peoples*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Rhodes, R. A. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, XLIV, 652-667.

Schmitter, P. (2002). Participation in Governance Arrangements: Is there any Reason to Expect it will Achieve 'Sustainable and Innovative Policies in a

Multi-level Context'? In J. Grote & B. Gbikpi (Eds.). *Participatory Governance. Political and Societal Implications* (pp. 51-69). Opladen: Leske & Budrich.

Schutz, A. (1999). Creating Local "Public Spaces" in Schools. Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene. *Curriculum Inquiry,* 29(1), 77-98.

Turner, B. (2000). Cosmopolitan virtue: loyalty and the city. In E. F. Isin (Ed.). *Democracy, Citizenship and the Global City* (pp. 129-147). London and New York: Routledge.

van Zanten, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice. A comparative review. In P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Risto & H. Simola (Eds.). *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes. School choice in Chile and Finland* (pp. 3-28). Rotterdam: Sense Publishers.

Vorhaus, J. (2014). Prisoners' right to education: a philosophical survey. *London Review of Education,* 12(2), 162-174.

Wodak, R. (2015). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. Los Angeles, CA and London, UK: Sage.

Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A., Leontsini, M., Papadakou, Y. & Lagopoulou, V. (Eds.) (2018). *Democratic School Governance for Inclusion: a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe.

Zambeta, E., Leontsini, M., Askouni, N., Papadakou, Y. & Psochios, N. (2016). *Addressing Violence in Schools through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Abstract

This articles grapples with the issue of democratic governance at the school level. Drawing upon the works of Colin Crauch on post-democracy and Jurgen Habermas on "the ideal speech situation" and deliberative democracy, the paper attempts to understand the legitimation crisis in contemporary representative democratic regimes as this is expressed in educational institutions. Citizens' apathy and distance from 'the political' as well as increasing individualization may well be the effect of concentration of power to professional political elites coupled by significant economic interests that override the power of demos. Authoritarian populism and extreme right wing political discourses gain increasing influence threatening social cohesion. In this sense, democracy should not be taken for granted, but as a constant endeavour to be performed and a continuous learning process. Through this theoretical background the article attempts to understand the notion of democratic governance in education, particularly at the school level. The school community is understood as a field of civil society involvement, deliberation and participation.

Firstly, the paper discusses the role of education in the democratic process. Apart from being a vital prerequisite for exercising citizenship rights and for a full participation in the collective social heritage (in T. H. Marshall's terms), education is a fundamental human right, inherent for human dignity, essential for the sense of identity and belonging and for accomplishing personal fulfillment. In this sense, it is an ecu-

menical and indivisible right for all human beings, inalienable under any circumstances. Recognition of these attributes of education, however, reveals the significance of content and quality. Poor quality, fundamentalist, racist, prejudicial, discriminatory, anti-scientific or intolerant contents do not serve education as a human right. Consequently, the multifaceted endeavour of democracy constructs education as a democratic institution at stake, since its content and goals are constantly debated and open to reconsideration.

Secondly, the paper examines the possible threats to education as a field of public space and a democratic public good. The school is a field of power negotiation on the part of the state and various interest groups aiming to gain control over education. This negotiation of power entails risks and threats for education as a public good. These threats stem from various social actors: powerful private interests aiming at privatization of educational services, selfish collectivities claiming predominance over the content and control of education institutions. Possible dangers for the public good are related to homogenization and assimilation trends threatening minority identities and pluralism, institutionalization of cultural hierarchies and elitism, social closure strategies aiming at discrimination, social segregation and exclusion. An extreme version of these strategies stems from authoritarian populism which propagates sexism, homophobia, xenophobia and anti-immigrant discourses. All these trends threaten education as a democratic public good that is a collective social good controlled through the democratic process.

Lastly, the paper understands the school community as a field and strategy towards regaining public space. School communities could provide the ground for creating local public spaces enabling community involvement and commitment. The paper argues that democratic governance in education through deliberative and participatory processes could provide for a hybrid form of deliberative democracy and a field for regaining public space in contemporary societies.

Keywords: democratic governance, deliberative democracy, civil society, human rights, whole-school community

Συγκριτική Παιδαγωγική και ο «άνθρωπος - πολίτης»: προς μια «*Ετεροπαιδαγωγική*» προσέγγιση

Πέλλα Καλογιαννάκη*

Περιληψη

Στην παρούσα μελέτη η Συγκριτική Παιδαγωγική (ΣΠ) συνδέεται με τις σύγχρονες προκλήσεις της τρέχουσας κοινωνικοπολιτισμικής και εκπαιδευτικής συγκυρίας. Ειδικότερα, συνδέεται με ζητήματα πολιτικής κοινωνικοποίησης και ετερότητας, με έμφαση στον ρόλο που η ΣΠ μπορεί να διαδραματίσει για τη δημιουργία του «ανθρώπου - πολίτη». Επιδίωξή μας είναι να προσεγγίσουμε τη ΣΠ ως «Ετεροπαιδαγωγική» προσέγγιση που θεωρούμε ότι θα μπορούσε να συμβάλλει στην εκ νέου ερμηνευτική προσέγγιση των σύγχρονων προκλήσεων και εξελίξεων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό ουσιαστικά η ΣΠ καλείται να καταθέτει την πρότασή της για την ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης με βασικό γνώμονα την ανάδειξη του «ανθρώπου - πολίτη». Προς την κατεύθυνση αυτή τίθεται η πρόκληση για την ανάδειξη της ΣΠ σε «Ετεροπαιδαγωγική» ώστε να «ξανασκεφτούμε» τις αρχές που διέπουν την εκπαίδευση, επαναπροσδιορίζοντας τους σκοπούς και τους στόχους της και να αναδείξουμε τον «άνθρωπο - πολίτη» από τον οποίο έχει τόση ανάγκη η κοινωνία και η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: Συγκριτική Παιδαγωγική, Ετεροπαιδαγωγική, άνθρωπος - πολίτης

1. Εισαγωγικά

Οι σύγχρονες εξελίξεις στο πεδίο της κοινωνίας, της πολιτικής, του πολιτισμού, της οικονομίας και της εκπαίδευσης αναδεικνύουν μια πολυδιάστατη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση στον 21ο αιώνα. Οι τρέ-

* Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Email: pkalogian@uoc.gr

χουσες κοινωνικές και λοιπές αλλαγές έχουν οδηγήσει την εκπαίδευση σε ένα σταυροδρόμι, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της. Στο πλαίσιο αυτής της πρόκλησης η Συγκριτική Παιδαγωγική καλείται να καταθέτει την πρότασή της για την ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης με βασικό γνώμονα την ανάδειξη του «ανθρώπου - πολίτη». Προς την κατεύθυνση αυτή, όπως θα συζητήσουμε, τίθεται η πρόκληση για την ανάδειξη της Συγκριτικής Παιδαγωγικής σε «Ετεροπαιδαγωγική» (Καλογιαννάκη, 2020β). Η τελευταία θεωρούμε ότι είναι σε θέση να προσφέρει το έναυσμα να «ξανασκεφτούμε» τις αρχές που διέπουν την εκπαίδευση, επαναπροσδιορίζοντας τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της. Η αναθεώρηση, με άλλα λόγια, της έρευνας και της διδασκαλίας στον 21ο αιώνα καθίσταται πλέον επιτακτική ανάγκη, στην εκπλήρωση της οποίας η Συγκριτική Παιδαγωγική ως «Ετεροπαιδαγωγική» αναμένεται να συνδράμει με ουσιαστικό τρόπο.

Στην παρούσα μελέτη επιχειρούμε, λοιπόν, να συνδέσουμε τη Συγκριτική Παιδαγωγική με τις απαιτήσεις της τρέχουσας κοινωνικοπολιτισμικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ειδικότερα, επιδιώκουμε να συνδέσουμε τη Συγκριτική Παιδαγωγική με ζητήματα πολιτικής κοινωνικοποίησης και ετερότητας, δίνοντας έμφαση στον ρόλο που αυτή μπορεί να διαδραματίσει σχετικά με τη δημιουργία του αποκαλούμενου «ανθρώπου - πολίτη». Μέσα από τη διερεύνηση του όλου προβληματισμού (Καλογιαννάκη, 2004), κύρια επιδίωξή μας είναι να καταστήσουμε ορατή τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε τη Συγκριτική Παιδαγωγική ως «Ετεροπαιδαγωγική»· μια προσέγγιση, που όπως θα συζητήσουμε, είναι σε θέση να συμβάλλει στην εκ νέου ερμηνευτική προσέγγιση των σύγχρονων προκλήσεων και εξελίξεων στο πεδίο της εκπαίδευσης.

2. Πολιτική κοινωνικοποίηση: θεωρητικές αποσαφηνίσεις και προκλήσεις

Μια γενικότερη θεώρηση αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου –και όχι μόνο– στην πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου στη σύγχρονη εποχή (Γκίβαλος, 2005), θεωρούμε ότι θα μπορούσε να συμπεριλάβει ζητήματα που σχετίζονται με τους ακόλουθους προβληματισμούς:

- Την αναζήτηση των χαρακτηριστικών του σύγχρονου πολίτη: Ποιος είναι ή ποιος θα πρέπει να είναι ο πολίτης του 21ου αιώνα;
- Την επιλογή και την κριτική προσέγγιση των γνώσεων εκείνων που

ενδεχομένως θα είχαν αξία για τον σημερινό πολίτη: Ποιες είναι αυτές οι γνώσεις; Ποιος, πώς και γιατί θα τις επιλέξει; Σε ποιους/ποιές απευθύνεται;

- Την ενσωμάτωση του πολίτη στο εκάστοτε τοπικό ή εθνικό συγκείμενο σε συνδυασμό με την παράλληλη δράση του στο ευρύτερο ευρωπαϊκό και οικουμενικό πλαίσιο: Πώς, από ποιον και με ποιο σκοπό διαμορφώνεται αυτός ο πολίτης; Ποια είναι εκείνα τα προβλήματα και διλήμματα που προτάσσονται στα πλαίσια αυτής της διαμόρφωσης;

Είναι γεγονός ότι η συζήτηση γύρω από κοινωνικές αλλαγές, προγράμματα, μεταρρυθμίσεις και πολιτικές σε συνάρτηση με τον ρόλο του σχολείου ως προς την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων, αναδεικνύει την ανάγκη για την προώθηση μιας πολιτικής κοινωνικοποίησης που χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από συνθετότητα, διαφορετικότητα, πολυπλοκότητα, ετερογένεια αλλά και αβεβαιότητα. Θεωρούμε ότι μέσα στο πλαίσιο αυτό το σχολείο σε συνεργασία με την οικογένεια και άλλους φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης οφείλει αλλά και θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο της εθνικής όσο και της οικουμενικής συνείδησης από πλευράς μαθητή - μελλοντικού πολίτη. Ο τελευταίος αναμένεται ότι θα είναι σε θέση, μεταξύ άλλων, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να είναι υπεύθυνος και ευαισθητοποιημένος απέναντι σε εθνικές και οικουμενικές αξίες και να ενδιαφέρεται για την ανάδειξη και επίλυση των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων. Προς την κατεύθυνση αυτή διευρύνεται το πλαίσιο για την εδραίωση των κοινωνιών εκείνων, όπου οι πολίτες θα μπορούν να γνωρίζουν, να συμμετέχουν, να αποφασίζουν, να ασκούν κριτική, να δρουν ακτιβιστικά, να είναι αποτελεσματικοί και να παρεμβαίνουν στα δρώμενα που τους περιβάλλουν.

Για την επίτευξη των παραπάνω θεωρούμε σημαντικό να αναδειχθούν με τη βοήθεια της Συγκριτικής Παιδαγωγικής εκείνοι οι θεωρητικοί προβληματισμοί καθώς και οι αντίστοιχες ερμηνευτικές προσεγγίσεις περί πολιτικής κοινωνικοποίησης του σύγχρονου ατόμου· μιας πολιτικής κοινωνικοποίησης, η οποία επιτυγχάνεται τόσο στο εσωτερικό του σχολείου όσο στο ευρύτερο πλαίσιό του (μικρο-/μακροεπίπεδο). Αρκεί, για παράδειγμα, κάποιος να αναλογιστεί τους ποικίλους φορείς και τα αντίστοιχα πεδία κοινωνικοποίησης (π.χ. οικογένεια, σχολείο, ΜΜΜ, ομάδες συνομηλίκων, νέες τεχνολογίες, τέχνη), οι οποίοι μπορεί μεν να εντοπίζονται εκτός σχολικού περιβάλλοντος, αλλά βρίσκονται σε άμεση επαφή και σχέση μαζί του. Σε κάθε περίπτωση, η σχετική διεπιστημονική

συζήτηση που η Συγκριτική Παιδαγωγική αναμένεται να προτάξει, οφείλει να εστιαστεί, μεταξύ άλλων, σε θέματα αναφορικά με τη διαμόρφωση μιας κοινωνικο-πολιτικής ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών, αναδεικνύοντας σημαντικές παραμέτρους της πολιτικής τους κοινωνικοποίησης αλλά και γενικότερα της κοινωνικοποίησής τους.

Ιδιαίτερα δε σε ό,τι αφορά τον ρόλο του σχολείου, η πολιτική κοινωνικοποίηση κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί σε συνάρτηση με διάφορους σχολικούς αλλά και εξωσχολικούς μηχανισμούς. Ιδιαίτερη έμφαση προτείνεται να δοθεί σε ζητήματα που συνδέονται με την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων –ιδιαίτερα δε εκείνων των γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται άμεσα με την πολιτική και κοινωνική αγωγή των μαθητών–, την εισαγωγή κατάλληλων διδακτικών ενοτήτων που θα προάγουν θεμελιώδη στοιχεία γύρω από την απόκτηση «πολιτικής παιδείας» από τους μαθητές, καθώς και την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα πολιτικής αγωγής. Κύριο, άλλωστε, ζητούμενο είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι φορείς να συνειδητοποιήσουν τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν σχετικά με τη διάπλαση του δημοκρατικού πολίτη στον 21ου αιώνα, στο πλαίσιο μιας κριτικής, ριζοσπαστικής παιδαγωγικής.

Στο παραπάνω πλαίσιο θα μπορούσε κάποιος να τονίσει ότι στις μέρες μας η πολιτική κοινωνικοποίηση, οφείλει να συνδεθεί με μια εκπαίδευση που θα εμπνέεται από τη λεγόμενη «Κριτική Παιδαγωγική» (Καλογιαννάκη, 2020α). Η τελευταία προωθεί την ανάπτυξη τόσο του εθνικού όσο και του οικουμενικού πολίτη, ο οποίος θα συμμετέχει στα κοινά, θα αποφασίζει δυναμικά και συνεργατικά, θα εκφράζει ελεύθερα και τεκμηριωμένα την άποψή του, θα σέβεται τον δημοκρατικό διάλογο, θα επιδιώκει να συνεργάζεται με τους άλλους και θα ευαισθητοποιείται κριτικά / ακτιβιστικά απέναντι στις τρέχουσες προκλήσεις της γύρω του πραγματικότητας, επιδιώκοντας μάλιστα την ανασυγκρότησή της στον δρόμο για ένα καλύτερο αύριο. Με αυτήν την προοπτική, προβάλλει έντονα και η ανάγκη για αναγνώριση της πολιτιστικής ταυτότητας του σύγχρονου πολίτη· ενός πολίτη, ο οποίος έχει αντίληψη για τα κάθε είδους δικαιώματά του (π.χ. γλωσσικά, θρησκευτικά, πολιτικά), τα διεκδικεί με δημοκρατικό τρόπο και συμβιώνει με τους άλλους, έχοντας επίγνωση ότι οι ανάγκες και οι ελπίδες του μπορεί να είναι διαφορετικές από τους υπόλοιπους συνανθρώπους του. Ουσιαστικά, υποστηρίζουμε ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση ανάγεται σε ουσιώδες ζήτημα για τη συγκρότηση μιας σημαντικής σχέσης· της σχέσης μεταξύ του «εγώ» με τον «άλλο», τον

«έτερο». Εδώ η προτεινόμενη «ετεροπαιδαγωγική» προσέγγιση θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντική στην ανάδειξη και προώθηση του παραπάνω προβληματισμού (Αναστασιάδης, 2011).

Στις μέρες μας, επομένως, αξιοσημείωτο σημείο του ευρύτερου διαλόγου για το σχολείο και την παρεχόμενη από αυτό εκπαίδευση αναμένεται να είναι η επικέντρωση στην ανάδειξη του «ανθρώπου - πολίτη» και της συνδιαλλαγής του τελευταίου με ζητήματα ετερότητας. Στο πλαίσιο αυτό τονίζεται μάλιστα η προσοχή που αναμένεται να δοθεί σε εκείνες τις δυσκολίες που εντοπίζονται στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον· δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, την πολυπολοκότητα, την πολυπολιτισμικότητα και την ετερογένεια στον 21ο αιώνα, αναδεικνύονταν την ανάγκη για την κατανόηση και ερμηνεία τους.

3. Η ανάδειξη του «ανθρώπου - πολίτη» στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου

Προς αυτή την κατεύθυνση ποικίλες αλλαγές, προσανατολισμοί και προσδοκίες συνοδεύουν τη συζήτηση για τον «άνθρωπο - πολίτη» και τον ρόλο που η εκπαίδευση είναι σε θέση να διαδραματίσει για την ανάδειξή του. Η έννοια μάλιστα του «ανθρώπου - πολίτη» αποκτά ποικίλες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις, αποτελώντας έτσι μία ουσιαστική πρόκληση ως προς τον τρόπο υλοποίησής της για τη σύγχρονη εκπαίδευση αλλά και την ευρύτερη κοινωνία (Καζαμίας, 2016). Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ιδιαίτερα στις μέρες μας η ανάγκη να διαμορφώσουν οι νέοι την «πολιτιστική ταυτότητά» τους, κατανοώντας την αξία του πολιτισμού και συμβάλλοντας οι ίδιοι στην προώθηση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά και της ενίσχυσης της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Κύριο ζητούμενο είναι η διεύρυνση από πλευράς τους των ιστορικών, πολιτιστικών, οικονομικών και κοινωνικών γνώσεων, αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και αξιών τους. Στο πλαίσιο της επιδιωκόμενης αυτής διεύρυνσης τα καίρια προτάγματα που προβάλλονται είναι, μεταξύ άλλων, η ισότητα ευκαιριών για όλους, η ανάπτυξη μιας αλληλέγγυας κοινωνίας, η εξοικείωση με διάφορα πολιτιστικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα, η ανάπτυξη κοινών αξιών (π.χ. της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας και της αμοιβαίας αλληλοκατανόησης),

ο σεβασμός τόσο της εκάστοτε εθνικής ταυτότητας όσο και των πολιτιστικών ή εθνικών διαφορών, η υπέρβαση των γλωσσικών δυσχερειών και, τέλος, η ανάπτυξη πολυπολιτισμικών πρακτικών. Το ζήτημα, ωστόσο, δεν είναι μόνο η θεωρητική διατύπωση τέτοιου είδους προσδοκιών, αλλά πολύ περισσότερο η αποτελεσματική εφαρμογή τους. Όλα αυτά μάλιστα συνδέονται στενά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου· ενός σχολείου που θα ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα σχετικά με το εύρος του κοινωνικού αποκλεισμού, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την προώθηση της ανεκτικότητας και των ίσων ευκαιριών για όλους, την καταπολέμηση κάθε είδους ρατσισμού, ξενοφοβίας και στερεοτύπων, την αποφυγή μεροληπτικών αντιλήψεων της γύρω πραγματικότητας, την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων και την αναγνώριση της εκάστοτε πολυμορφίας (Γκότοβος, 2002· Calogiannakis, Tien-Hui, Spiridakis & Babalis, 2018).

Προς την πορεία αυτή της πραγμάτωσης του «ανθρώπου - πολίτη» και της ευχέρειας του τελευταίου να ασκήσει το δικαίωμά του για μόρφωση, το σχολείο καλείται να προωθήσει μια δέσμη ουμανιστικών αξιών (Καζαμίας, 2021), όπως αυτών της αλληλοκατανόησης, της συνεργασίας και του σεβασμού των ποικίλων τρόπων σκέψης και δράσης. Με άλλα λόγια, το σχολείο αναμένεται να βοηθήσει τους μαθητές να προβληματιστούν οι ίδιοι για την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου, την ποικιλομορφία των πολιτισμών, την υπάρχουσα κρίση στις διάφορες μορφές της αλλά και τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Κύρια επιδίωξη είναι να νοηματοδοτήσουν οι ίδιοι οι μαθητές την αξία της ανθρώπινης ύπαρξης στο πλαίσιο των σύγχρονων προκλήσεων και αλλαγών του 21ου αιώνα. Το σχολείο, επομένως, αποτελεί έναν παιδαγωγικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό χώρο στον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να ευαισθητοποιούνται απέναντι στη δημιουργία και την ανάπτυξη του «ανθρώπου πολίτη», ο οποίος με τη σειρά του καλείται να αναδειχθεί σε τοπικό, εθνικό και οικουμενικό επίπεδο υπό το πρίσμα της πολυδιάστατης σύγχρονης πραγματικότητας.

Συχνά, άλλωστε, η ευρύτερη κοινωνία, η οποία σαφέστατα επηρεάζει και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, αποτελεί πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων, διακρίσεων, έλλειψης κατανόησης του «άλλου», καθώς και εκδήλωσης άγονων στερεοτυπικών και μεροληπτικών στάσεων. Έτσι, υπογραμμίζεται ότι το σχολείο είναι ανάγκη να στρέψει την προσοχή του σε μια πληθώρα φυλετικών, πολιτισμικών και λοιπών ταυτοτήτων, οι οποίες άλλωστε όχι μόνο συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, αλλά

καλούνται να λαμβάνουν υπόψη η μία την άλλη στο πλαίσιο μιας αλληλέγγυας σχέσης, του αμοιβαίου σεβασμού και της κατανόησης της διαφορετικότητας. Την προοπτική αυτή οφείλουν, ταυτόχρονα, να λάβουν υπόψη τους και οι υπεύθυνοι διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι πολιτικοί δηλαδή ιθύνοντες έχουν πλέον την ευθύνη από την πλευρά τους να διευκολύνουν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε πεδίο δράσης, όπου οι άμεσα εμπλεκόμενοι σε αυτό (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί) θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την ετερότητα ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σύγχρονων κοινωνιών.

Κατά συνέπεια το σημερινό σχολείο έχοντας, μεταξύ άλλων, ως στόχο τόσο την ανάπτυξη μιας ευρύτερης οικουμενικής συνείδησης, όσο και την προώθηση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της κοινωνίας, οφείλει να εμπλουτίσει τις δράσεις του για να συμβάλλει τόσο στη στήριξη της εκάστοτε ετερότητας όσο και στην ενίσχυση της πολιτισμικής πολυμορφίας. Βασικό μέλημα είναι μέσα από την αναγνώριση της διαφορετικότητας να ενισχύσουμε την ενσυναίσθησή μας απέναντι στον άλλο. Η ενίσχυση μάλιστα αυτή θα συνδράμει στην αλλαγή των στερεοτυπικών στάσεων που ενδεχομένως διαθέτουμε απέναντι στο διαφορετικό παρελθόν και παρόν του «άλλου». Έτσι, μέσα από την αποδόμηση των στερεοτυπικών αντιλήψεών μας θα έχουμε την ευχέρεια να αναπτύξουμε νέους πυλώνες αναστοχαστικής κατανόησης τόσο του εαυτού μας όσο και των άλλων στο πλαίσιο ανοικτών και δημοκρατικών κοινωνιών. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης του σύγχρονου πολίτη, ο οποίος θα είναι σε θέση να εκτιμά την αξία της ετερότητας για την οποία κάνουμε λόγο.

Καθώς κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας διαμορφώνονται τα πρώτα γνωρίσματα των προδιαθέσεων, στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών του ατόμου που σχετίζονται με την περαιτέρω εξέλιξη και κοινωνικοποίησή του, καθίσταται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη τόσο για το σχολείο όσο και για την οικογένεια να συμβάλλουν στην ενίσχυση από πλευράς μαθητών του σεβασμού και της εκτίμησης απέναντι στον άλλο και το διαφορετικό. Βέβαια, πρόκειται για μια διαδικασία εξαιρετικά δύσκολη, καθώς η τροποποίηση των στάσεων που τις περισσότερες φορές διαμορφώνονται με τρόπο ασυνείδητο, έμμεσο και λανθάνοντα, απαιτεί σε αρκετές περιπτώσεις μια ιδιαίτερα επίμονη προσπάθεια.

Επομένως, ο ενστερνισμός με κριτικό πνεύμα μιας σειράς βασικών αξιών, όπως της ισότητας, της δικαιοσύνης, του σεβασμού, της αλληλο-

κατανόησης, της αποδοχής, της ελευθερίας, της ειρήνης και της αυτονομίας του ατόμου, είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση εκείνων των βασικών προϋποθέσεων ως προς την επίτευξη μιας ομαλής συμβίωσης των ατόμων κάθε κοινωνίας. Ιδιαίτερα μάλιστα η αναγνώριση της ετερότητας και του δικαιώματος για αυτόνομη δράση σε συνδυασμό με την παγίωση πανανθρώπινων αξιών, όπως του σεβασμού, της αποδοχής και της αλληλοκατανόησης, ενδυναμώνουν την εμπιστοσύνη του ατόμου προς στον εαυτό του και τους άλλους. Ταυτόχρονα το άτομο μαθαίνει να κρίνει, να αποφασίζει, να συνεργάζεται με το γύρω του περιβάλλον και να μετέχει συνακόλουθα σε συλλογικές δράσεις, αναλαμβάνοντας σχετικές πρωτοβουλίες.

Σε τελική ανάλυση, λοιπόν, θεωρούμε ότι η ανάπτυξη του «ανθρώπου - πολίτη» στον χώρο ήδη του σχολείου αποτελεί –ή οφείλει να αποτελέσει– μία από τις σημαντικές προτεραιότητες στο πλαίσιο πολιτικής κοινωνικοποίησης των πολιτών στον 21ο αιώνα· πολιτών, οι οποίοι θα συνυπάρχουν και θα συνδράμουν σε κοινωνίες που θα είναι ανοικτές στην ετερότητα και θα διακρίνονται για την προσπάθειά τους να διασφαλίσουν την ισονομία μεταξύ των μελών τους.

4. Επιστημολογικές αναθεωρήσεις της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ως «Ετεροπαιδαγωγικής»

Στο ευρύτερο πεδίο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, όπου η πολυπλοκότητα και η πολυμορφία χαρακτηρίζουν τόσο την οριοθέτηση εννοιών ή μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όσο και την ερμηνεία των εκπαιδευτικών καταστάσεων ή φαινομένων (Kaloyannaki & Kazamias, 2009), μία από τις πιο δημοφιλείς θεματικές του εν λόγω επιστημονικού κλάδου είναι η καταγραφή ζητημάτων δυσκαμψίας, δυσλειτουργικότητας και αναποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων· ζητημάτων, τα οποία οι μελετητές διερευνούν στο όνομα της πολύσημης «κρίσης» που διέπει γενικά τον εκπαιδευτικό χώρο και το σχολείο ειδικότερα (Calogiannakis, Karras, Wolhuter, Chiang & Tendo, 2014· Calogiannakis, Papadakis & Ifanti, 2018).

Ποικίλα είναι τα ερωτήματα που τίθενται από τον συγκριτολόγο της εκπαίδευσης σχετικά με την ανάλυση και ερμηνεία της προαναφερθείσας «κρίσης»: Πως πολιτικοποιείται η τελευταία; Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου και της παρεχόμενης από αυτό γνώσης κατά την επίλυση

της εν λόγω «κρίσης»; Ένα, επίσης, από τα κλασσικά ερωτήματα που οι συγκριτολόγοι (Lawton, 2009) και όχι μόνον έχουν διατυπώσει (αρχικά το είχε θέσει ο Αριστοτέλης), αφορά το ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία σήμερα; Πώς εμφανίζεται το σχολείο ως κοινωνικός αλλά και πολιτιστικός θεσμός; Ποιος είναι ο ρόλος των μεταδιδόμενων από το σχολείο γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών; Ποια η συμβολή της λεγόμενης Κριτικής Παιδαγωγικής, δηλαδή μιας Παιδαγωγικής που θέτει ως βασική της προτεραιότητα την πραγμάτωση των κελευσμάτων για απελευθέρωση και ριζοσπαστικότητα; Ποια είναι τα μορφωτικά εκείνα πρότυπα, καθώς και οι συνακόλουθες στάσεις που προωθεί τόσο το σχολείο όσο και η κοινωνία αντίστοιχα; Κατά πόσο οι εκπαιδευτικές αλλαγές αντικατοπτρίζουν κοινωνικές ή άλλου είδους μεταβολές; Πώς σχετίζεται η σχολική με την κοινωνική ανισότητα; Ποια είναι η σχέση μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης; Πώς επηρεάζουν το σχολείο οι νέες τεχνολογίες, τα ΜΜΕ και ιδιαίτερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που αποτελούν στις μέρες μας έναν από τους πιο δημοφιλείς τρόπους επικοινωνίας των νέων; Πώς επιδρούν στο σχολείο οι δημογραφικές και οικονομικές ανακατατάξεις; Πώς η Συγκριτική Παιδαγωγική συνδέεται με τα εκπαιδευτικά προβλήματα και μέσα από ποια προοπτική τα προσεγγίζει; Τέλος, πόσο επιτακτική εμφανίζεται στις μέρες μας η ανάγκη αντιμετώπισης των διαφορετικών εκπαιδευτικών προβλημάτων μέσα από μια διεθνή και παγκόσμια προοπτική;

Πίσω από την εναγώνια προσπάθεια επεξεργασίας των προαναφερθέντων ερωτημάτων κρύβεται και η πεποίθηση αρκετών εκπροσώπων της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ότι κύριο μέλημα του επιστημονικού αυτού κλάδου είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από τη σύγκριση συνακόλουθων συστημάτων ή καταστάσεων. Σύμφωνα με αυτούς, ο ρόλος της Συγκριτικής Παιδαγωγικής δεν περιορίζεται απλά στην αποτίμηση των εκάστοτε εκπαιδευτικών διεργασιών, αλλά πολύ περισσότερο αποσκοπεί στην επίλυση των συναπτόμενων προβλημάτων με τα οποία κάθε χώρα έρχεται αντιμέτωπη (Manzon & Bray, 2008· Epstein & Carroll, 2005).

Βέβαια, ο ωφελισμιστικός αυτός χαρακτήρας της Συγκριτικής Παιδαγωγικής δεν τυγχάνει πλήρους αποδοχής ακόμη και από τους ίδιους τους μελετητές της. Αξιοσημείωτη μερίδα από αυτούς υποστηρίζει ότι πρωταρχικό μέλημα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής είναι η ερμηνευτική και κριτική ανάλυση των διαφόρων εκπαιδευτικών φαινομένων (Καλογιαννάκη, 2001· Καλογιαννάκη & Καζαμίας 2003· Καζαμίας, 2016). Στο

πλαίσιο αυτής της επιστημονικής κατεύθυνσης εντάσσονται οι προσπάθειες των συγκριτολόγων της εκπαίδευσης να αποκαλύψουν τις δυναμικές συσχετίσεις μεταξύ των πολύπλοκων εκπαιδευτικών καταστάσεων, διευρύνοντας τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους (Lê Thành, Khôï, 1981). Υπό μια τέτοια προοπτική ο μελετητής που εστιάζει την προσοχή του στην αναθεώρηση της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ως «Ετεροπαιδαγωγικής» καλείται, μεταξύ άλλων, να προβληματιστεί στα εξής:

1. να θέτει με σαφήνεια τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές αρχές που ακολουθεί,
2. να οριοθετεί με ακρίβεια το εννοιολογικό και θεματικό πλαίσιο της συγκριτικής του ανάλυσης,
3. να καθορίζει σαφείς παραμέτρους και δείκτες συγκρισιμότητας,
4. να αναζητά τις δυναμικές συσχετίσεις ανάμεσα σε αλληλοεξαρτώμενα φαινόμενα,
5. να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές και ιδεολογικές παραμέτρους ή όψεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού φαινομένου, και, τέλος,
6. να κατανοεί και να αξιολογεί τα εκπαιδευτικά δρώμενα μέσα από διαφορετικά ερμηνευτικά πρίσματα.

Η Συγκριτική Παιδαγωγική αναδεικνύεται, επομένως, σε ένα διεπιστημονικό πεδίο που θέτει στο επίκεντρο του προβληματισμού του θεματικούς άξονες, ερμηνευτικά εργαλεία και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που τυγχάνουν αντικείμενο μελέτης και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους (Cowen, 2014). Για αυτό τον λόγο η Συγκριτική Παιδαγωγική θεωρούμενη πλέον και ως «Ετεροπαιδαγωγική» εκλαμβάνεται ως ένα επιστημονικό πεδίο που βρίσκεται σε μία διαρκή μετάβαση και εγρήγορση (field in transition).

Πιο συγκεκριμένα, είναι γεγονός ότι οι σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στον σύγχρονο κόσμο αλλάζουν δραματικά. Νέα δεδομένα δίδουν ώθηση στα πεδία μελέτης και δράσης της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ή της προτεινόμενης στην παρούσα εργασία «Ετεροπαιδαγωγικής», σηματοδοτώντας την αναθεώρηση των ερευνητικών προτεραιοτήτων (Καλογιαννάκη, 2015). Ενδεικτικά, η εκπαίδευση βρίσκεται και πάλι στο επίκεντρο δημογραφικών ανακατατάξεων (π.χ. πληθυσμιακών ανακατανομών, διεθνούς μετανάστευσης), ραγδαίων οικονομικών εξελίξεων (π.χ. οικονομικών ανακατατάξεων, νέων ρυθμών ανάπτυξης, αναθεώρησης του τρόπου χρήσης των φυσικών πηγών), τεχνολογικών και επιστημονικών επιτευγμάτων

(π.χ. της αποκαλούμενης «πολιτιστικής επανάστασης» των νέων τεχνολογιών, της διάδοσης της βιοτεχνολογίας), καθώς και επιδράσεων από την ανασυγκρότηση των διεθνών σχέσεων. Για τον λόγο αυτό η Συγκριτική Παιδαγωγική ως «Ετεροπαιδαγωγική» ενδυναμώνει τις ερευνητικές αναζητήσεις και τους συνακόλουθους προβληματισμούς της γύρω από ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας, αναπροσδιορίζοντας τον ρόλο του σχολείου αλλά και των εκπαιδευτικών συστημάτων ευρύτερα. Έννοιες, όπως «εαυτός» και «άλλος», «τοπικό» και «παγκόσμιο» ή «εθνικό» και «διεθνές» τίθενται σε μια σημασιολογική αναθεώρηση, επανεξέταση, καθώς και επαναπροσδιορισμό.

Η Συγκριτική Παιδαγωγική ως «Ετεροπαιδαγωγική» επικεντρώνει, λοιπόν, το ενδιαφέρον της στην κατανόηση του άλλου. Εστιάζει μάλιστα την προσοχή της σε εκείνη την ετερότητα που αντιμετωπίζει ή ερμηνεύει τον κόσμο με διαφορετικό συναισθηματικό και αξιακό τρόπο, ζώντας και πολύ περισσότερο δρώντας ανάλογα. Από τη στιγμή μάλιστα που η Συγκριτική Παιδαγωγική ως «Ετεροπαιδαγωγική» στρέφει την προσοχή της όχι μόνο στον «ίδιο» αλλά και στον «άλλο», έχει την ευχέρεια να προσφέρει πολλαπλές ερμηνείες, ενθαρρύνοντας την κριτική προσέγγιση των όσων συμβαίνουν στην εκπαίδευση. Η τελευταία αναδεικνύεται σε ουσιαστικό πεδίο σύγχρονων προβληματισμών· προβληματισμών σχετικά με τον τρόπο ερμηνείας του κόσμου μέσα από την κατανόηση του εθνικού εαυτού και του άλλου, την παγίωση δημοκρατικών διεργασιών συμμετοχής στα κοινά, την πάλη ενάντια στον αποκλεισμό και την προκατάληψη, την αντιμετώπιση των οικονομικών προκλήσεων, τη διασφάλιση μιας πληθώρας πολιτικών επιλογών και τη σύσφιξη των διεθνών σχέσεων.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες μας –και ως εκ τούτου η Συγκριτική Παιδαγωγική που τις μελετά– είναι η επίτευξης μιας σύνθεσης των αντικρουόμενων αξιών, συμφερόντων, τρόπων ζωής, διεκδικήσεων και αιτημάτων. Η εν λόγω σύνθεση θα δημιουργήσει νέες θέσεις και αντιθέσεις, καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και ετερογένεια. Η εξέλιξη μάλιστα αυτή θέτει την εκπαίδευση με τη σειρά της σε τροχιά συνεχούς ανασυγκρότησης υπό το πρίσμα νέων θεωρητικών αξιώσεων. Για τον λόγο αυτό η αποστολή κάθε ερευνητή που εξειδικεύεται στο πεδίο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής γίνεται ολοένα και πιο απαιτητική, καθώς καλείται να εμπλακεί ενεργά στον συναφή επιστημονικό διάλογο, προσεγγίζοντας κριτικά τις εκάστοτε εκπαιδευτικές εξελίξεις σε εθνικό και διεθνές πλαίσιο.

Ταυτόχρονα, οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφόρων λαών έχουν αντίκτυπο στην ανάπτυξη εθνικών ταυτοτήτων. Ειδικότερα, η υπέρβαση του εθνοκεντρισμού και των εθνοκεντρικών στερεοτύπων καθίσταται επιτακτική ανάγκη όχι μόνο για λόγους επιστημολογικούς αλλά και για πολιτισμικούς. Ο πολύπλευρος τρόπος πρόσληψης του γύρω μας περιβάλλοντος επιτρέπει πλέον να κατανοήσουμε τις οικουμενικές διεργασίες που συντελούνται. Η υπέρβαση, βέβαια, της εθνοκεντρικής αυτής προσέγγισης ή του λεγόμενου «εθνικού εαυτού» δε συνεπάγεται την ισοπέδωση ή και την πλήρη κατάργηση των εθνοπολιτισμών. Ευνοεί την αλληλοεπίδραση, αλληλοκατανόηση, την αλληλοβοήθεια.

Η Συγκριτική Παιδαγωγική μπορεί εδώ να διαμορφώσει τα θεωρητικά εκείνα πλαίσια που θα επιτρέψουν να κατανοήσουμε τις πολιτικές και άλλου είδους διεργασίες που συντελούνται σε κοινωνικά συγκείμενα, τα οποία δεν είναι πλέον κατ' αποκλειστικότητα οριοθετημένα στο εσωτερικό του εκάστοτε έθνους-κράτους (Καλογιαννάκη, 2018). Για παράδειγμα, με τη διάδοση των διεθνών συστημάτων τηλεπικοινωνίας και τη ραγδαία ανάπτυξη ηλεκτρονικών δικτύων, όπως είναι το διαδίκτυο και η δορυφορική τηλεόραση, προωθούνται πολιτιστικά δρώμενα με στόχο την παγκόσμια αποδοχή τους. Οι ερευνητές της Συγκριτικής Παιδαγωγικής που ασχολούνται με τέτοιου είδους αλλαγές, περιορίζονται συχνά σε περιγραφικές αναλύσεις εκπαιδευτικών πρακτικών, μεταρρυθμίσεων και πολιτικών που εντοπίζονται σε μεμονωμένες χώρες. Για να ξεπεραστούν, όμως, τέτοιου είδους επιφανειακές γενικεύσεις καθίσταται σκόπιμο για τον μελετητή να εμπλουτίσει τις συγκριτικές του αναλύσεις στο πλαίσιο των:

α) *πολλαπλών ερμηνειών* (multiple interpretations). Ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο ή γεγονός ερμηνεύεται και αξιολογείται κάτω από ποικίλα ερμηνευτικά πρίσματα. Ο συγκριτολόγος της εκπαίδευσης καλείται, δηλαδή, να αποδώσει την πολυπλοκότητα ενός εκπαιδευτικού φαινομένου, αποφεύγοντας τη μονομερή προσέγγισή του.

β) *ολιστικών προσεγγίσεων* (holistic approaches). Τα εκπαιδευτικά δρώμενα προσεγγίζονται στην ολότητά τους και μέσα στο συγκείμενο εμφάνισής τους. Απώτερος στόχος είναι να περιοριστεί κάθε αποσπασματική ερμηνεία του υπό μελέτη εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Έτσι, ο συγκριτολόγος της εκπαίδευσης οφείλει όχι απλά να λαμβάνει υπόψη τις ποικίλες πτυχές κάθε εκπαιδευτικού φαινομένου, αλλά πολύ περισσότερο να επιδιώκει να ενισχύσει τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα των εκ μέρους του αναλύσεων γύρω από ένα εκπαιδευτικό συμβάν, γεγονός ή φαινόμενο.

γ) *διαλεκτικών συγκρίσεων* (dialectic comparisons). Μέσα στην εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα ο συγκριτολόγος καλείται να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει τα επιμέρους στοιχεία της. Επίσης, αναμένεται να αξιολογήσει τη συγκεκριμένη αυτή πραγματικότητα σε μια διαλεκτική σχέση «λόγου - αντιλόγου» με άλλες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές πραγματικότητες. Ουσιαστικά ο μελετητής της Συγκριτικής Παιδαγωγικής οδηγείται μέσα από αυτή τη διαλεκτική προσέγγιση στο ακόλουθο ερμηνευτικό σχήμα: σύνθεση - ανασύνθεση - θέση / αντίθεση - άποψη.

δ) των *διαπαιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων* (cross-pedagogical interactions). Οι συγκρίσεις των εκπαιδευτικών θεσμών, γεγονότων ή φαινομένων λαμβάνουν υπόψη τις αλληλεπιδράσεις που τυγχάνουν σε ποικίλα πεδία, όπως αυτών της οικονομίας, του πολιτισμού ή της πολιτικής· αλληλοεπιδράσεις, οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την εμφάνιση, ανάπτυξη και μετεξέλιξη των υπό μελέτη εκπαιδευτικών φαινομένων. Υπό το πρίσμα μάλιστα των αλληλοεπιδράσεων αυτών η συγκριτική ανάλυση και η επακόλουθη ερμηνεία των εκάστοτε εκπαιδευτικών πραγματικοτήτων επιτυγχάνεται στη βάση συγκεκριμένων χρονικών περιόδων (Calogiannakis, 1988).

Σε γενικές γραμμές η εκπαίδευση θεωρείται σήμερα ότι διέπεται από ριζικές αναθεωρητικές διεργασίες υπό το πρίσμα μιας μεταμοντέρνας εποχής. Συνακόλουθα, η συγκριτική έρευνα καλείται να αναπροσανατολιστεί και να εκσυγχρονιστεί. Μια σειρά, εξάλλου, καίριων ερωτημάτων τίθεται πλέον στο προσκήνιο που κάθε συγκριτολόγος της εκπαίδευσης αναμένεται να επεξεργαστεί:

- Πώς μπορούμε να αναγνωρίζουμε, να εντοπίζουμε και να συγκρίνουμε εκπαιδευτικές ομοιότητες ή διαφορές στον 21ο αιώνα;
- Ποιον χαρακτήρα ή τι νόημα έχουν οι εκπαιδευτικές συγκρίσεις στις μέρες μας;
- Ποιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις σύγκρισης θα πρέπει να υιοθετούνται ως οι καταλληλότερες στον 21ο αιώνα;
- Ποιες συγκριτικές μελέτες στο πεδίο της εκπαίδευσης μπορούν να σχεδιαστούν στη βάση των νέων πραγματικοτήτων;
- Ποια θα είναι η έκταση των συγκρίσεων ή ποιες «ενότητες» σύγκρισης (unit of comparison) θα επιλέγονται πλέον;
- Ποια στοιχεία ή δεδομένα θα αποτελέσουν πηγές πληροφόρησης και πώς αυτές θα ελέγχονται ως προς την αντικειμενικότητα και τον βαθμό συγκρισιμότητάς τους;

- Ποιους στόχους θα κληθούν να εκπληρώσουν οι εκπαιδευτικές συγκρίσεις;
- Πώς ο πρώιμος ιστορικοσυγκριτικός λόγος μπορεί να συνδράμει στη σύγχρονη προβληματική, επιστημολογία και μεθοδολογία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής;
- Ποια θα είναι η θέση της λεγόμενης «Ετεροπαιδαγωγικής» στις σύγχρονες συγκριτικής θεωρήσεις;

Σε άμεση συνάρτηση με τα προαναφερθέντα ερωτήματα ένας μελετητής της Συγκριτικής Παιδαγωγικής προτείνεται παράλληλα να διερευνήσει και τα ακόλουθα:

- Ποιος θα είναι ο ρόλος της εθνικής κουλτούρας στο μέλλον και ποια θα είναι αντίστοιχα η μελλοντική βαρύτητα του εθνοκεντρισμού ως κατηγορία ανάλυσης (unit of analysis) κατά τον σχεδιασμό συγκριτικών μελετών;
- Πως θα επιτευχθεί η ισορροπία ανάμεσα στην εγχώρια κουλτούρα και το άνοιγμα προς άλλες αντίστοιχες;
- Πώς θα αναπτυχθεί ένα κριτικό πνεύμα απέναντι στις έννοιες «εαυτός» και «άλλος»;
- Ποια μορφή θα έχει η συγκριτική αξιολόγηση και ερμηνεία διαφορετικών εμπειριών που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την ανάπτυξη και την κοινωνία;
- Σε τι θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες οι «νέες γνώσεις» και οι «νέες δεξιότητες», καθώς διευρύνονται τα μεθοδολογικά εργαλεία σύγκρισης που ένας μελετητής πλέον χρησιμοποιεί για να ερμηνεύσει τη γύρω του πραγματικότητα σε μια μεταμοντέρνα εποχή;

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η Συγκριτική Παιδαγωγική καλείται να ενδυναμώσει τις ερμηνευτικές της προσπάθειες ως προς τη μελέτη μιας πλειάδας καίριων ζητημάτων, όπως:

- Τους κοινούς επιστημονικούς προβληματισμούς που αναδεικνύονται σε διάφορες χώρες γύρω από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της οικονομίας, της εκπαίδευσης, της κουλτούρας και της κοινωνίας.
- Την αμφισβήτηση του έθνους-κράτους σε συνδυασμό με τον εννοιολογικό επαναπροσδιορισμό όρων, όπως «τοπικό» ή «παγκόσμιο»· όρων, που τίθενται στο επίκεντρο των επιστημονικών συζητήσεων γύρω από ζητήματα ταυτότητας.
- Τη διεθνοποίηση του πανεπιστημιακού χώρου και της επιστημονικής έρευνας.

- Την κατάργηση της ηγεμονίας που διέπει οποιαδήποτε κανονιστική ερμηνεία, ενθαρρύνοντας τη διαλεκτική συγκρότηση πολλαπλών ερμηνειών.
- Τη συνεχή ρευστότητα και αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας που είναι ένα φαινόμενο που επηρεάζει άμεσα και το ενδιαφέρον που ανά περιόδους αναπτύσσει η επιστημονική έρευνα. Η τελευταία υπόκειται μάλιστα με τη σειρά της σε ανάλογη διαδικασία συνεχούς αλλαγής και ανανέωσης.
- Τη δυναμική των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων (cross-cultural interactions), οι οποίες προάγουν νέες σχέσεις και μορφές επικοινωνίας σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και φυσικά εκπαιδευτικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα, μελετητές επισημαίνουν την ανάγκη για τη Συγκριτική Παιδαγωγική να επαναπροσδιορίσει ορισμένες από τις βασικές κατηγορίες έρευνας που χρησιμοποιεί, όπως αυτές του «χώρου» (space) και του «χρόνου» (time), προκειμένου να ερμηνεύσει ολιστικά τις εκάστοτε εκπαιδευτικές διεργασίες (Larsen & Beech, 2014). Ειδικότερα, η Συγκριτική Παιδαγωγική ως «Ετεροπαιδαγωγική» θα χρειαστεί να ξεπεράσει τα καθιερωμένα πλαίσια που σχετίζονται με τον «χώρο» μελέτης των εκπαιδευτικών φαινομένων, εστιάζοντας τον ερευνητικό της φακό σε διαδικασίες που εξελίσσονται όχι μόνο σε εθνικό ή τοπικό πλαίσιο, αλλά και σε διεθνές ή παγκόσμιο. Παρόμοια πρόκληση ισχύει και για την παράμετρο «χρόνος». Η Συγκριτική Παιδαγωγική αναμένεται, με άλλα λόγια, να αναθεωρήσει με τέτοιο τρόπο την εν λόγω συνιστώσα («χρόνο»), ώστε ο μελετητής της να είναι σε θέση να κατανοήσει την ιστορικότητα εκείνων των εκπαιδευτικών συμβάντων που –ενώ έχουν πάψει να αποτελούν εμφανές ή αλλιώς «ζωντανό» γνώρισμα της τρέχουσας πραγματικότητας– έχουν βαρύνουσα επίδραση στη διαμόρφωση του σήμερα (Li, 2013). Σε αυτού του είδους τη συγκριτική προσέγγιση αντιπαρατίθενται συχνά όσοι ιστορικοί προβάλλουν ως επιχείρημα τον μοναδικό και ενιαίο χαρακτήρα των ιστορικών διαδικασιών. Το ίδιο συμβαίνει και με μερίδα συγκριτολόγων, οι οποίοι απορρίπτουν την ιστορική σκέψη χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ότι η κατανόηση του παρελθόντος συνδράμει ουσιαστικά στην καλύτερη ερμηνεία του παρόντος.

5. Προς την παγίωση μιας «Ετεροπαιδαγωγικής»

Η Συγκριτική Παιδαγωγική υπό το πρίσμα μετεξέλιξής της σε «Ετεροπαιδαγωγική» οφείλει να επαναπροσδιορίσει τις παραδοσιακές δικλείδες περί «χώρου» και «χρόνου», ενδυναμώνοντας την κριτική σκέψη, τον πολυνοηματικό τρόπο σκέψης και πρόσληψης του κόσμου, καθώς και την πολυπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία. Βέβαια, οι δυσχέρειες που ορθώνονται προς αυτή την κατεύθυνση είναι αξιοσημείωτες. Ο μελετητής της Συγκριτικής Παιδαγωγικής καλείται να νοηματοδοτήσει εκ νέου τις κοινότυπες αρχές του επιστημονικού του κλάδου, να αναθεωρήσει τον σκοπό των εκ μέρους του συγκρίσεων, να αναθεωρήσει τη στείρα αντιπαλότητα μεταξύ εθνικών και οικουμενικών διεργασιών, καθώς και να απομακρυνθεί από στερεότυπες προκαταλήψεις, μεροληπτικές αντιλήψεις και ξενοφοβικές στάσεις.

Στο πλαίσιο αυτό η Συγκριτική Παιδαγωγική ως «Ετεροπαιδαγωγική» αναμένεται να αναθεωρήσει τα ιδεολογικά, ερευνητικά και μεθοδολογικά της εργαλεία (Καλογιαννάκη & Καζαμίας, 2003). Κύριο ζητούμενο είναι, με άλλα λόγια, να προσδιορίσει, να διασαφηνίσει και να οριοθετήσει το νέο της «παράδειγμα» (paradigm). Το τελευταίο καλείται να επιδείξει μεγαλύτερη έμφαση στην «ανάγνωση» του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου συστήματος (Dale, 2005), το οποίο επιδιώκει να ισορροπήσει μεταξύ των αντικρουόμενων χαρακτηριστικών που επισημάνθηκαν προηγουμένως· χαρακτηριστικών, όπως είναι η οικουμενικότητα από τη μια μεριά (π.χ. διεθνοποίηση, αλληλεξάρτηση, διακρατική επικοινωνία, διασυνοριακή ροή γνώσεων και πληροφοριών) και η πολυπολιτισμικότητα από την άλλη (π.χ. πληθώρα πολιτισμικών προτύπων και αξιών, περιορισμός στερεοτύπων, σεβασμός προς την ετερότητα). Έτσι, οι συγκριτικές μελέτες καλούνται να μην περιορίζονται πλέον σε επιφανειακές περιγραφές εκπαιδευτικών γεγονότων ή σε αιτιάσεις κανονιστικής υφής. Αντιθέτως, η θεώρηση της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ως «Ετεροπαιδαγωγικής» προάγει την αναζήτηση ολιστικών προσεγγίσεων, ενσωματώνοντας αντικρουόμενες δυναμικές, αλλά και αναζητώντας διαύλους διαλεκτικών σχέσεων και ενσωμάτωσης. Σε τελική ανάλυση η προτεινόμενη ανάδειξη στην παρούσα εργασία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ως «Ετεροπαιδαγωγικής» θα μπορούσε σχηματικά να καταγραφεί σχηματικά ως εξής:

**Το νέο «παράδειγμα» στη Συγκριτική Παιδαγωγική:
για μια «Ετεροπαιδαγωγική**

οι προκλήσεις	η οικουμενικότητα (globalization) η πολυπολιτισμικότητα (multiculturality) η ταυτότητα - η ετερότητα (identity - alterlty)
η προσέγγιση	οι πολλαπλές ερμηνείες (multiple interpretations) η ολιστική προσέγγιση (holistic approach) η διαλεκτική σύγκριση (dialectic comparison) η διαπολιτισμική-διαπαιδαγωγική αλληλεπίδραση (cross-cultural - cross-pedagogical interaction)
η επαναδόμηση εννοιών	ο εαυτός - ο άλλος (self - other) ταυτότητα - ετερότητα (identitiy - alterly) το τοπικό - το παγκόσμιο (local - global) εθνοκεντρισμος - διεθνισμός (ethnocentrism - internationalism) εθνικός - οικουμενικός (national - ecumenical)
οι στόχοι	η κριτική σκέψη (critical thinking) η δημιουργικότητα (creativity) η ανοικτή συνείδηση (open consciousness) ο πολυνοηματικός τρόπος σκέψης (multifaceted way of thinking) οι δεξιότητες ζωής (life kills) οι ευπαθείς ομάδες (vulnerable groups) η πολυπολιτισμική κατανόηση (multicultural understanding)

τα προβλήματα

οι επαναπροσδιορισμοί όρων και εννοιών
ο προσδιορισμός της έννοιας της σύγκρισης
ο ανταγωνισμός για τον έλεγχο της γνώσης
η αντιπαλότητα εθνικού και οικουμενικού
η ανταγωνιστική εθνικοκεντρική εκπαίδευση
τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις
η μεροληψία και η ξενοφοβία
η «πίεση» των παλιών μεθοδολογικών παραδόσεων / προσεγγίσεων

Εν κατακλείδι, ο ρόλος μιας «Ετεροπαιδαγωγικής» συνδέεται στενά με τον ρόλο ενός σύγχρονου κριτικού μελετητή ακτιβιστή στον 21ο αιώνα στο πλαίσιο ενός ανοικτού, δημοκρατικού, ισόνομου και ισοδίκαιου σχολείου, καθώς και μιας ανοικτής κοινωνίας (Apple 1979· Apple 1995).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π. (2011). *Η Ετερότητα και η επίκληση του ξένου*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καζαμίας, Α. (2016). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ή προς έναν προμηθεϊκό ουμανισμό στην Νέα Κοσμόπολη* (επιμ. Π. Καλογιαννάκη). Αθήνα: Ατραπός.

Καζαμίας, Α. (2021). *Ο Σωκράτης και η ανθρωπιστική παιδεία στη νεωτερικότητα. Κρίση παιδείας και δημοκρατίας*. Αθήνα: Ίων.

Καλογιαννάκη, Π. & Καζαμίας, Α. (2003). Συγκριτική Παιδαγωγική: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα. *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 1, 7-24.

Καλογιαννάκη, Π. (2001[2]). Συγκριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτικά φαινόμενα: μια θεωρητική-κριτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση* (σσ. 37-55). Αθήνα: Gutenberg.

Καλογιαννάκη, Π. (2004). Homo Politicus: Homo Comparativus? Σκέψεις για την έννοια του πολίτη σήμερα από τη σκοπιά της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 2, 127-139.

Καλογιαννάκη, Π. (2015). *Προσεγγίσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλογιαννάκη, Π. (2018). *Παραδείγματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Μελέτες και προβληματισμοί στον 19ο, 20ό και 21ο αιώνα*. Αθήνα: Διάδραση.

Καλογιαννάκη, Π. (Επιμ. / Ed.) (2020α). Αφιέρωμα: Εκπαίδευση και κοινωνία στον 21ο αιώνα. Οι προκλήσεις για την παιδαγωγική και τη μάθηση/ Education and Society in 21st century The challenges for pedagogy and learning. *Επιστήμες Αγωγής*. Ειδικό Θεματικό Τεύχος. Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ – ΕΔΙΑΜΜΕ.

Καλογιαννάκη, Π. (2020β). Προς μια Ετεροπαιδαγωγική: Η δημιουργία του ανθρώπου-πολίτη στον 21ο αιώνα. Στο Χ. Παρθένης (επιμ.). *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 143-154). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Apple, M (1979). *Ideology and Curriculum* (Boston & London: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. (1995[2]). *Education and Power*. New York: Routledge.

Calogiannakis, P. (1988). Ancient Greek Logos: an invitation to historical-comparative discourse on education. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-12.

Calogiannakis, P., Karras, K. G., Wolhuter, C. C., Chiang, T. H. & Tendo, M. (Eds) (2014). *Crisis in Education: modern trends and issues*. Nicosia: HM Studies and Publishing.

Calogiannakis, P., Papadakis, N. & Ifanti A. (Eds) (2018). *Crisis in Education*: *socio-economic, political and cultural challenges*. Nicosia: HM Studies and Publishing.

Calogiannakis, P., Chiang, T. H., Spiridakis, J. & Babalis, Th. (Eds) (2018). *Interculturalism in the 21st century*: *prospects and challenges*. Nicosia: HM Studies and Publishing.

Cowen, R. (2014). Comparative Education: stones, silences, and siren stones. *Comparative Education*, 50(1), 3-14.

Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117-149.

Epstein, E. H. & Carroll, K. T. (2005). Abusing Ancestors: Historical Functionalism and the Postmodern Deviation in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 48(1), 62-88.

Kaloyannaki, P. & Kazamias, A. (2009). The modernist beginnings of Comparative Education: the Proto-scientific and the reformist-meliorist administrative motif. In R. Cowen & A. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education. Part I* (pp. 11-35). Dordrecht: Springer.

Lawton, D. (2009). What knowledge is of most worth? An old question revised in England. In R. Cowen & A. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education. Part II* (pp. 813-821). Dordrecht: Springer.

Larsen, M. A. & Beech, J. (2014). Spatial Theorizing in Comparative and International Education Research. *Comparative Education Review*, 58(2), 191-214.

Lê Thành, Khôï (1981). *L'éducation comparèe*. Paris: Armand Colin.

Li, A. (2013). Historical Research in Comparative Education: a discussion of some methodological issues. *Research in Comparative and International Education*, 8(1), 17-26.

Manzon, M. & Bray, M. (2008). Comparing the Comparers: Patterns, Themes and Interpretations. In V. Masemann, M. Bray & M. Manzon (Eds.). *Common Interests, Uncommon Goals - Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members* (pp. 336-363). Hong Kong: Springer.

Abstract

In the present study, Comparative Education (CE) is linked to the contemporary challenges of the current socio-cultural and educational context. In particular, it is related to issues of political socialization and otherness, with an emphasis on the role CE can play in creating the "human-citizen". Our aim is to approach CE as "Heteropedagogical"; an angle that could contribute to a re-interpretative approach to modern challenges and developments in the field of education. In this framework, CE is invited to submit its proposal for the reconstruction of education based upon promoting the notion of the "human-citizen". Towards this direction, the challenge is to raise the CE to "Heteropedagogical" in order to "rethink" the principles which govern education, while redefining its aims and objectives, as well as to highlight the human - citizen, of whom society and 21st century education is so in need.

Keywords: Comparative Education, "Heteropedagogical" approach, human - citizen

Κριτικός παιδαγωγός υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης

Κωνσταντίνος Καρράς*

Περιληψη

Η παρούσα μελέτη θέτει μερικά θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο του κριτικού παιδαγωγού υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό βασικές έννοιες που συζητούνται είναι η ισότητα, η ελευθερία, η δημοκρατία, η συμμετοχή, η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η ενσυναίσθηση. Παράλληλα προτείνεται το σχολείο να αλλάξει σε σημαντικό βαθμό. Η αλλαγή αυτή αναμένεται να συνειδητοποιηθεί όχι μόνο από εκείνους που βρίσκονται μέσα στους χώρους του σχολείου αλλά και έξω από αυτό. Οι εκπαιδευτικοί ως ακτιβιστές κατανοούν ότι οι έννοιες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης αφορούν την κοινότητα στο σύνολό της και όχι μόνο τα σχολεία. Μάλιστα, ο ακτιβιστής παιδαγωγός κρίνεται σκόπιμο να αναπτύξει ηγετικές δράσεις, οι οποίες «αγκαλιάζουν» τόσο το μυαλό όσο και την ψυχή των νέων που εκπαιδεύει.

Λέξεις-κλειδιά: κριτικός παιδαγωγός, ακτιβισμός, δημοκρατική και απελευθερωτική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ανιχνευθούν θεμελιώδη ερωτήματα και προβληματισμοί σχετικά με τον ρόλο του κριτικού παιδαγωγού υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Τα προτάγματα που τίθενται σε αυτή την προοδευτική πορεία είναι η

* Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Email: kgkarras@uoc.gr

ισότητα, η ελευθερία, η δημοκρατία, η συμμετοχή, η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η ενσυναίσθηση. Κύριο, άλλωστε, ζητούμενο κατά τη διάρκεια του 21ου αιώνα είναι η καλλιέργεια πρόσφορου εδάφους για την εμφάνιση και υλοποίηση ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού σχολείου. Ένα τέτοιου είδους σχολείο αναμένεται να προσφέρει «φωνή» σε όσους αδυνατούν ή δεν διαθέτουν την ευχέρεια να εκφραστούν δυναμικά γύρω από την ανάγκη εδραίωσης μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Η τελευταία, όπως θα υποστηρίξουμε, καλείται να λειτουργήσει ως συνοδοιπόρος και συνεργός σε κάθε προσπάθεια που θα ενθαρρύνει τις συλλογικές δράσεις και θα ενδυναμώσει τις μαθησιακές διεργασίες που προάγουν την ευρύτερη παιδεία των μαθητών και γενικότερα των ανθρώπων.

2. Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτικός εκδημοκρατισμός

Η διαπαιδαγώγηση των νέων σε θέματα αυτονομίας αποτελεί βασική συνιστώσα στο πλαίσιο της επιδιωκόμενης προσπάθειας του σχολείου να εκδημοκρατιστεί το ίδιο, αλλά και να συνδράμει με τη σειρά του στον αντίστοιχο εκδημοκρατισμό των υπόλοιπων κοινωνικών θεσμών. Η εν λόγω διαπαιδαγώγηση αναμένεται να ενισχυθεί σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (π.χ. στο πλαίσιο των αναλυτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας κτλ). Προς την κατεύθυνση αυτή η διεύθυνση και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό της εκάστοτε σχολικής μονάδας καλούνται να διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο, δίνοντας ώθηση στην προσδοκώμενη επίτευξη μιας πλουραλιστικής και ανοικτής εκπαίδευσης. Η τελευταία αναμένεται να βασίζεται στα ιδεώδη της δημοκρατίας και της ελευθερίας, επιδεικνύοντας ιδιαίτερη ευαισθησία στις ανάγκες των αδύναμων, άφωνων και πιεσμένων ατόμων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Εστιάζοντας ειδικότερα την προσοχή μας στον χώρο του σχολείου, η προώθηση μιας πλουραλιστικής και ανοικτής εκπαίδευσης αναμένεται να ανταποκριθεί στα ξεχωριστά ενδιαφέροντα ευάλωτων μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και γενικά οποιασδήποτε άλλης αντίστοιχης ομάδας ή και μεμονωμένων ατόμων που δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα μάλιστα με τους Beane και Apple (2007), η διαδικασία αυτή καλείται να στηριχθεί σε δύο βασικές αρχές:

– Στη δημιουργία δημοκρατικών δομών και διαδικασιών, που ρυθμί-

ζουν την καθημερινή σχολική ζωή. Όλοι (παιδαγωγοί, νέοι, γονείς και λοιπά μέλη της σχολικής κοινότητας) θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

– Στον σχεδιασμό και τη συγκρότηση ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα παρέχει σ' όλους τους εμπλεκόμενους αντίστοιχες εμπειρίες εκδημοκρατισμού. Με τον τρόπο αυτό, οι νέοι άνθρωποι θα μαθαίνουν να είναι οι ίδιοι «κριτικοί αναγνώστες» της γύρω τους πραγματικότητας.

Πρωταρχική, λοιπόν, επιδίωξη για την Κριτική Παιδαγωγική είναι η ανάδειξη του εκπαιδευτικού σε φορέα αλλαγής και καινοτομίας. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση θα είναι σε θέση να οραματίζεται μια εκπαίδευση, ο ρόλος της οποίας θα διαπερνά τις στενές τεχνοκρατικές απαιτήσεις της αγοράς, προσφέροντας την ευχέρεια στους νέους να συνειδητοποιήσουν τόσο τη βαρύτητα του εκδημοκρατισμού, όσο και την ανάγκη να καλλιεργήσουν αντίστοιχες δεξιότητες και στάσεις ζωής. Επιπλέον, η Κριτική Παιδαγωγική καλείται να συνδράμει στην ανάδειξη μιας μετασχηματιστικής, κριτικής ηγεσίας στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας· μιας πραγματικότητας, η οποία θα προάγει τη διδασκαλία ως «πράξη Αγάπης» (Darder, 2020), συνδέοντας ενδεικτικά τη θεωρία του Paulo Freire με τις τρέχουσες απαιτήσεις οικονομικής υφής που απορρέουν υπό το πρίσμα της κατάρτισης, της δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της νεανικής απασχολησιμότητας (Παπαδάκης, 2020).

Ο προσδοκώμενος εκδημοκρατισμός στο πεδίο της εκπαίδευσης αποκτά περαιτέρω βαρύτητα, εάν κάποιος αναλογιστεί ότι σκοπός των περισσότερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ανά την υφήλιο τα τελευταία χρόνια είναι η εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών που θα διασφαλίσουν, μεταξύ άλλων, την ισότητα ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας, εθνικότητας, φύλου, γλώσσας, θρησκείας ή οποιασδήποτε άλλης παραμέτρου (Karras & Wolhuter, 2019). Αναφορικά μάλιστα με την επίτευξη αυτού του σκοπού οι σχετικές συζητήσεις θέτουν συχνά υπό αμφισβήτηση την επιδιωκόμενη αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση, τις παρεχόμενες από αυτή γνώσεις και δεξιότητες, την ουσιαστική διάχυση καινοτομιών, τη θέσπιση εναλλακτικών μοντέλων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τον τρόπο ανασυγκρότησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και, τέλος, τον βαθμό δημοκρατικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών (Apple, 2004).

Ο σχετικός μάλιστα προβληματισμός οξύνεται περαιτέρω, καθώς πολύσημα κελεύσματα στο όνομα της αποτελεσματικότητας, της απόδο-

σης, της λογοδοσίας και της συνεχούς βελτίωσης αρχίζουν να αλληλεπιδρούν και να νοηματοδοτούνται εκ νέου, θέτοντας υπό αμφισβήτηση το status quo που επικρατεί στο εκάστοτε εκπαιδευτικό συγκείμενο· ένα status quo που σε αρκετές χώρες αμφισβητείται σήμερα, εξαιτίας των τεχνοκρατικών μηχανισμών που διεισδύουν σε ποικίλες εκφάνσεις της σχολικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα, διάφορες έρευνες υπογραμμίζουν ότι ανάμεσα στους παράγοντες εκείνους οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση του σχολείου συγκαταλέγεται και εκείνος της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Η τελευταία αναδεικνύεται μάλιστα σε δεύτερη κατά σειρά πιο σημαντική συνιστώσα –μετά από αυτή της «ομαδικής / συλλογικής εργασίας»– που συμβάλλει περισσότερο στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Στοχεύοντας, όμως, στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, η εποχή του «ηρωικού» ηγέτη με την «πληθωρική» του παρουσία στο πεδίο δράσης του ανήκει στο παρελθόν, όπως χαρακτηριστικά έχουν επισημάνει οι Abrahamsen και Marit (2016). Έτσι, οι τρέχουσες επιστημονικές θεωρήσεις δίνουν έμφαση στον κριτικό, δημοκρατικό και συμμετοχικό ηγέτη, ο οποίος κατανέμει την εξουσία και τις αρμοδιότητές του σε όλα τα μέλη του σχολικού και όχι μόνο οργανισμού (Glickman, 1998). Η ενσυναίσθηση είναι, άλλωστε, ένα από τα απαραίτητα γνωρίσματα του εν λόγω κριτικού ηγέτη, καθώς ο τελευταίος παρέχει την ευχέρεια σε όλα τα μέλη του επαγγελματικού του περίγυρου να εκφράσουν ένθερμα τις απόψεις τους πάνω σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα (Holt & Marques, 2012)· μια ευχέρεια με ξεχωριστή βαρύτητα για άτομα που αγωνιούν και αγωνίζονται για την αλλαγή, την ανασυγκρότηση και τον μετασχηματισμό του σχολείου και γενικότερα της κοινωνίας (βλ. επίσης Ishimaru & Galloway, 2014).

Το αναδυόμενο όραμα αλλά και η γενική απαίτηση της σύγχρονης εποχής για την ενδυνάμωση του εκδημοκρατισμού σε όλο το φάσμα των κοινωνικών δομών δεν μπορεί παρά να στηρίζεται, μεταξύ άλλων, και στην εδραίωση ενός συμμετοχικού σχολείου. Το τελευταίο αναμένεται να εμπλέξει όλα τα μέλη του, όπως τον διευθυντή του, το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς σε έναν ουσιαστικό και δημοκρατικό διάλογο· έναν διάλογο, ο οποίος θα διέπεται από πνεύμα συνεργασίας και σεβασμού προς τον «Άλλο», προάγοντας δημιουργικές συμπράξεις και οδηγώντας σε καινοτόμες δράσεις. Ένα τέτοιου είδους σχολείο αναμένεται υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής να αναγάγει τους εκπαιδευτικούς σε «μετασχηματιστικούς διανοούμενους»

(transformative intellectuals) (Giroux & McLaren, 1986) και τους μαθητές σε κριτικά σκεπτόμενα άτομα. Όλοι τους πασχίζουν για την εδραίωση ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, η οποία θα εγγυάται την προσβασιμότητα των παρεχόμενων γνώσεων σε κάθε ενδιαφερόμενο και θα ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση ριζοσπαστικών αντιλήψεων κατά την πορεία επίτευξης ρεαλιστικών οραμάτων (Gokhale, 1995).

Επομένως, κύριο ζητούμενο για την Κριτική Παιδαγωγική είναι να αναδείξει τον κριτικά μετασχηματιστικό εκπαιδευτικό· έναν εκπαιδευτικό που θα αντιλαμβάνεται και θα αναλαμβάνει τις ευθύνες του σε όλο το φάσμα της κοινωνικής του ζωής, συμπεριλαμβανομένης φυσικά και εκείνης εντός του σχολείου. Την ίδια στιγμή, ο εν λόγω εκπαιδευτικός θα μεριμνά για την ανάπτυξη των κατάλληλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων από πλευράς τόσο των μαθητών όσο και των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας, προκειμένου όλοι τους να είναι ικανοί να αντισταθούν σε κάθε μορφή ρατσισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού (Apple, 2020).

Όπως επισημαίνουν χαρακτηριστικά οι Rudduck και Fielding (2007), ο δημοκρατικός αυτός εκπαιδευτικός πασχίζει να προσδώσει οντότητα σε όλες τις ετερόκλητες φωνές, αντιμετωπίζοντας τις εκάστοτε αδικίες που εμφανίζονται όχι μόνο σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και στο εσωτερικό ενός συμμετοχικού σχολείου· ενός σχολείου, όπου ο εκπαιδευτικός θα είναι συνοδοιπόρος, συνεργάτης, συν-διαμορφωτής και συμμετοχικός σε κάθε μαθησιακή διεργασία που εδράζεται σε δημοκρατικά ιδεώδη. Πρωταρχική επιδίωξη, επομένως, του δημοκρατικού παιδαγωγού είναι να προάγει τη χειραφετητική μάθηση, αντιστεκόμενος στους ασφυκτικούς μηχανισμούς λογοδοσίας (accountability) που επιβάλλονται εκ των άνω, καθώς και στην άκριτη συμμόρφωση στις επιταγές των απρόσωπων δυνάμεων της αγοράς· μιας αγοράς, ο οικονομικός ορθολογισμός της οποίας αποτελεί θέμα έντονης αμφισβήτησης και επιστημονικού διαλόγου, καθώς έχει επηρεάσει ποικίλες πτυχές της εκπαίδευσης (π.χ. τους μαθησιακούς στόχους, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών). Όπως εύστοχα υπογραμμίζουν οι Knight και Pearl (2000) σε σχετικό τους δοκίμιο, ο δημοκρατικός παιδαγωγός έχει ως κύρια επιδίωξη να συνδράμει στην ανάδειξη πολιτών, οι οποίοι θα συμμετέχουν ενεργά στα κοινά, επιδεικνύοντας ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και εξάλειψης κάθε μορφής ανισότητας ή αυταρχικής συμπεριφοράς. Μια εναλλακτική προσέγγιση του σχολικού γίγνεσθαι και τουλάχιστον των άμεσα σε αυτό δρώντων

(π.χ. μαθητών, εκπαιδευτικών) από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής, θεωρούμε, λοιπόν, ότι είναι πλέον μία επιτακτική ανάγκη για την εκπαίδευση και γενικότερα την κοινωνία του 21ο αιώνα.

3. Αναζητώντας τον κριτικό παιδαγωγό

Η κριτική παιδαγωγική, ως μια «ανθρωποκεντρική παιδαγωγική» που θεμελιώνεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, εστιάζει την προσοχή της στην ανάδειξη του «ανθρώπου». Για την επίτευξη αυτού του σκοπού ιδιαίτερα καθοριστικός καθίσταται ο ρόλος του παιδαγωγού. Ο τελευταίος διακρίνεται για τον κριτικό αναστοχασμό και την ερευνητική του διάθεση, προάγοντας τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική υφή της μάθησης προς όφελος των μαθητών. Κύριο ζητούμενο για κάθε παιδαγωγό –ανεξάρτητα σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης υπηρετεί– είναι να προάγει την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων (Cuypers & Haji, 2006).

Σύμφωνα με τους Kohli, Picower, Martinez και Ortiz (2015), ο παιδαγωγός οφείλει υπό το πρίσμα της κριτικής επαγγελματικής του ανάπτυξης και εξέλιξης να κατανοεί σε συνεχή βάση την πολυπλοκότητα και την ιδιαιτερότητα που διέπουν το πολιτισμικό κεφάλαιο του εκάστοτε μαθητή. Ο κριτικά σκεπτόμενος παιδαγωγός έχει, ταυτόχρονα, επίγνωση της μορφωτικής αποστολής που έχει αναλάβει, διδάσκοντας στις σχολικές αίθουσες. Μέλημά του είναι η δημιουργία ενός κλίματος αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης ανάμεσα σε όλα τα μέλη των σχολικών τάξεών του. Επιπλέον αναμένεται να διαθέτει την τόλμη να αμφισβητεί αναχρονιστικές ιδέες και τα «κακώς κείμενα» που εντοπίζει στο εργασιακό ή στο ευρύτερο περιβάλλον του, να είναι ικανός να αυτοσχεδιάζει και να διακατέχεται από πάθος να υπηρετήσει την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο Freire (1970) είχε υπογραμμίσει, με τη σειρά του, εδώ και δεκαετίες τη σημασία ύπαρξης προοδευτικών, κριτικών εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι διακρίνονται για τα πρωτοπόρα οράματά τους αναφορικά τόσο με την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και με τη δράση τους στην κοινωνία, στην αναδόμηση της οποίας πασχίζουν να συμβάλλουν. Ακολουθώντας πάντοτε την ιδεαλιστική αυτή προσέγγιση, ο προοδευτικός εκπαιδευτικός είναι ταπεινός, καθώς ακούει και σέβεται τις απόψεις των μαθητών. Επίσης, βρίσκεται μόνιμα σε μια διαδικασία ερευνητικής εγρήγορσης (Santa & Santa, 1995), διότι οι συνθήκες γύρω του –τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον– μεταβάλλονται συνεχώς.

Σύμφωνα με τον Freire, βασικός στόχος του κριτικού παιδαγωγού είναι η δημιουργία ενός διαλογικού κλίματος, καθώς, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει, *«θέλουμε να δημιουργήσουμε σχολεία όπου οι ερωτήσεις δεν αποτελούν αμαρτία»* (στο Wink, 2014: 114). Επιπλέον, ο κριτικός παιδαγωγός αναμένεται να διακατέχεται από διανοητική πειθαρχία, σοβαρότητα, ταπεινοφροσύνη, αγάπη, δημιουργικότητα και διάθεση να αγωνιστεί ενάντια στις αδικίες που παρατηρεί. Παράλληλα, ο Freire τονίζει ότι η διδασκαλία στοχεύει στον διάλογο και την εξάλειψη της απόστασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (ό.π.). Επίσης, θεωρεί ότι ο ρόλος του κριτικού εκπαιδευτικού είναι να θέτει ερωτήματα προβληματισμού σχετικά με βαρύνουσες πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης, με απώτερο σκοπό οι μαθητές να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη, ερμηνεύοντας αναστοχαστικά τη γύρω τους πραγματικότητα. Η μάθηση, άλλωστε, μέσω της επίλυσης προβλημάτων και ορθολογικής εφαρμογής των προτεινόμενων λύσεων ενθαρρύνει τους μαθητές να διαδραματίσουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στην κοινωνία, εκφράζοντας με σαφήνεια τις εμπειρίες και τις απόψεις τους (βλ. επίσης, Krapp, 2005).

Από την πλευρά του, ο Giroux (1997) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι *μετασχηματιστικοί διανοούμενοι*, οι οποίοι κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες για να επικρίνουν κάθε μορφή κοινωνικής ανισότητας, αγωνιζόμενοι για τη σταδιακή εξάλειψή της. Επιπλέον, πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, μπορούν να μεταμορφώσουν τους μαθητές σε «πολιτιστικούς παραγωγούς», που θα είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους. Έτσι, ο ρόλος των μετασχηματιστικών παιδαγωγών είναι κρίσιμος, καθώς ωθούν τους μαθητές να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και να ανακαλύπτουν συνειδητά τη δυνατότητα αμφισβήτησης των κάθε μορφής αυταρχικών συστημάτων.

Επομένως, οι κριτικοί εκπαιδευτικοί οφείλουν να συζητούν με τους μαθητές τους σχετικά με τις ποικίλες πτυχές της σχολικής πραγματικότητας (π.χ. σχετικά με τον σκοπό της διαπαιδαγώγησης, τους διδακτικούς στόχους, τη συγκρότηση του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος), δημιουργώντας ένα κλίμα διαλογικής αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής οι κριτικοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη συγκρότηση ενός ανοικτού και ισότιμου περιβάλλοντος μάθησης. Αυτό προϋποθέτει, πάντως, να τεθούν οι ίδιοι σε μια διαδικασία αυτοπροβληματισμού (Ryan & Bourke, 2013), προκειμένου να αναστοχαστούν γύρω από θέματα που συνδέονται με το επαγγελματικό τους έργο.

Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές στο να κατανοήσουν τις βαθύτερες αιτίες που κρύβονται πίσω από τα εμφανή δρώμενα της γύρω τους πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, συζητούν μαζί τους, ώστε οι μαθητές να αρχίσουν να σκέφτονται κριτικά αναφορικά με διάφορα ζητήματα της κοινωνίας, στην οποία αναμένεται να δραστηριοποιηθούν ως ενεργοί πολίτες. Κατά τους McLaren και Farahmandpur (2013) οι παιδαγωγοί, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη, παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν κριτικά την άνιση μεταχείριση και καταπίεση των ευπαθών ατόμων ή ομάδων, τη σημερινή εργασιακή εκμετάλλευση των αδυνάμων από τους ισχυρούς και τις πιεστικές απαιτήσεις που επιφέρει το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Ανάλογες πεποιθήσεις εκφράζονται, λόγου χάρη, και από τον Mills (2011) που τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ενδυναμώσουν την ευαισθητοποίηση και αντίδραση τόσο των ιδίων όσων των μαθητών σε ζητήματα κοινωνικής αδικίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται σε «μετασχηματιστικούς διανοούμενους» κατά την προαναφερθείσα έκφραση των Giroux και McLaren, συμβάλλοντας, μεταξύ άλλων, μέσω της παιδαγωγικής τους αποστολής στη μείωση των υφιστάμενων ανισοτήτων.

Συμπερασματικά, ο ρόλος των κριτικών παιδαγωγών είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς καλούνται να επιδείξουν υπευθυνότητα για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Η Κριτική Παιδαγωγική προσάπτει μάλιστα στους εκπαιδευτικούς το καθήκον να συνδράμουν στην προσπάθεια των μαθητών να ενδυναμώσουν την ατομική τους ωρίμανση στο πλαίσιο της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Στον πυρήνα, άλλωστε, των βασικών αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής βρίσκεται η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η οποία θα συνδράμει στον μετασχηματισμό των μαθητών σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες· μιας κριτικής σκέψης, η οποία, σύμφωνα με τον Paul (2005: 28), είναι *«η τέχνη της σκέψης για σκέψη με διανοητικά πειθαρχημένο τρόπο»*.

Στις μέρες μας, λοιπόν, η προώθηση βασικών κελευσμάτων της Κριτικής Παιδαγωγικής εκλαμβάνεται ολοένα και περισσότερο ως επιτακτική ανάγκη (ενδεικτικά Aliakbari & Faraji, 2011), λαμβάνοντας υπόψη ότι βασικό μέλημα του εν λόγω επιστημονικού κλάδου είναι να συνδράμει στην προσπάθεια των –μικρών και μεγάλων– εκπαιδευομένων να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τη συνακόλουθη δυναμική δράση τους μέσα στην κοινωνία. Η Κριτική Παιδαγωγική, με άλλα λόγια, δεν προτάσσει απλά και μόνο την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης. Πολύ

περισσότερο, ευαισθητοποιείται και συνδράμει ως επιστημονικός κλάδος σε ζητήματα αλληλόδρασης, εισαγωγής ρηξικέλευθων αλλαγών, διασφάλισης της ισονομίας και της ισοδικίας, υποστήριξης των αδύναμων ή περιθωριοποιημένων «φωνών» και αναμφίβολα ενθάρρυνσης των διαφόρων κινημάτων ακτιβισμού. Διαχέοντας τις αρχές αυτές της Κριτικής Παιδαγωγικής στη σχολική πραγματικότητα, απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει κάποιος να αμφισβητήσει τον τεχνοκρατικό / μηχανιστικό ρόλο του σημερινού σχολείου και γενικότερα να απομακρυνθεί από τις «κατεψυγμένες» εκπαιδευτικές πρακτικές του 21ου αιώνα (Χουρδάκης, 2020: 106), καλείται να αναλογιστεί τη διάκριση στην οποία προβαίνει ο Freire «ανάμεσα στην τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, από τη μια μεριά, και την προβληματίζουσα μάθηση, από την άλλη» (ό.π.: 106).

4. Προς ένα δημοκρατικό και απελευθερωτικό σχολείο

Καθώς, όπως υποστηρίχθηκε στην παρούσα εργασία, ο ακτιβισμός καλείται να αναδειχθεί σε αξιοσημείωτη συνιστώσα κάθε σχολικού περιβάλλοντος, ο τρόπος ενασχόλησης των μαθητών με αυτόν αναμένεται να τεθεί σε συνεχή τροχιά μεταβολής όσο αλλάζουν αντίστοιχα και οι ίδιες οι κοινωνίες (Jacoby, 2017). Η εκπαιδευτική μάλιστα χρήση των νέων τεχνολογιών και πληροφορικής καθώς και η ηλεκτρονική πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα διευκολύνει περαιτέρω τόσο τους εκπαιδευτικούς ως κριτικούς παιδαγωγούς όσο και τους μαθητές ως σκεπτόμενα άτομα να εκφράσουν ελευθέρα, με μεγαλύτερη άνεση και με μία διάθεση ακτιβισμού τις ελπίδες, τις αγωνίες και τα οράματά τους (ενδεικτικά Stornaiuolo & Thomas, 2017).

Οι ίδιοι μάλιστα οι μαθητές ευελπιστούν για την ουσιαστική ενσωμάτωση των νέων αυτών διαύλων επικοινωνίας και ελεύθερης έκφρασης στο σχολικό τους περιβάλλον (π.χ. στα αναλυτικά προγράμματα, στη διδακτέα ύλη και στις μεθόδους διδασκαλίας). Υπό αυτή την προοπτική προσφέρεται η ευχέρεια στους μαθητές να μεταφέρουν μια σειρά από εργαλεία μάθησης και επικοινωνίας (π.χ. χρήση ηλεκτρονικών πλατφόρμων κοινωνικής δικτύωσης) του «δικού τους περιβάλλοντος» στη σχολική πραγματικότητα, ενδυναμώνοντας την προσδοκώμενη σύνδεση της τελευταίας με τις εμπειρίες και τα βιώματα των νέων. Βέβαια, η εν λόγω μεταφορά οφείλει να γίνεται με ιδιαίτερα προσεκτικό τρόπο, προκειμένου να αποφευχθεί οποιοσδήποτε κίνδυνος κατάχρησης των ηλεκτρονι-

κών αυτών εργαλείων μάθησης και επικοινωνίας, τα οποία ενδέχεται να οδηγήσουν σε μια περαιτέρω εργαλειοποίηση της γνώσης καθώς και σε μια αλλοίωση της ανθρώπινης φύσης (π.χ. έλλειψη κοινωνικοποίησης). Κύριο άλλωστε ζητούμενο, όπως ήδη τονίστηκε, είναι οι μαθητές και φυσικά όχι μόνο αυτοί να συνειδητοποιήσουν τις υπάρχουσες προκλήσεις και δυσχέρειες που αναδύονται στη σύγχρονη πραγματικότητα στη βάση συγκεκριμένων θεωρητικών πλαισίων· πλαισίων, τα οποία προάγουν ποικίλες μορφές ακτιβισμού και συλλογικής εμπλοκής στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Το σχολείο οφείλει, λοιπόν, για να εκπαιδεύσει δημοκρατικούς πολίτες να διαθέτει, καταρχήν, *προοδευτικούς παιδαγωγούς*· παιδαγωγούς, οι οποίοι θα είναι σε θέση να διδάξουν στους μαθητές τι σημαίνει σεβασμός και εκτίμηση των απόψεων που εκφράζονται από τους άλλους, καθώς και ποια δυνατότητα υπάρχει για κάθε άτομο ξεχωριστά να υπερασπιστεί δημόσια τις ιδέες και τα πιστεύω του. Σε ένα γενικότερο μάλιστα πλαίσιο από το σχολείο κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη:

- *προτύπων ενηλίκων*, οι οποίοι ευαισθητοποιούνται στην «τέχνη» για την παγίωση μιας δημοκρατικής ζωής, και
- *κοινοτήτων ενηλίκων*, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι η ευχέρεια που προσφέρουν στα μέλη τους να συμμετέχουν ενεργά τόσο στην ανταλλαγή απόψεων, όσο και στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Η ύπαρξη ενός τέτοιου σχολείου αλλά και ενός ανάλογου κοινωνικού ιστού διευκολύνει τους μαθητές να εσωτερικεύσουν σταδιακά τις επιμέρους πτυχές της δημοκρατίας, δηλαδή να συνειδητοποιήσουν υπό ποιες προϋποθέσεις η τελευταία λειτουργεί. Σε αυτή την περίπτωση τα δημοκρατικά σχολεία έχουν μια συνειδητή προσήλωση στην κατάλυση των αντιδημοκρατικών συνθηκών που ενδεχομένως διαμορφώνονται τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης όσο και γενικότερα στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Μερικές, άλλωστε, από τις πιο δημοφιλείς και κοινωνικά αναγνωρίσιμες μορφές του πολιτικού και κοινωνικού ακτιβισμού έχουν υλοποιηθεί από περιθωριοποιημένες ομάδες, οι οποίες είχαν εξαρχής θέσει ως πρωταρχικό τους στόχο την αντιμετώπιση των φυλετικών ανισοτήτων. Στο πεδίο μάλιστα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και της εκ μέρους της διεπιστημονικής προσπάθειας να προσεγγίσει ζητήματα αγωγής και εκπαίδευσης με στόχο την πολιτική και όχι μόνο κοινωνικοποίηση του σύγχρονου ανθρώπου, έχει αναπτυχθεί η έννοια της λεγόμενης «Ετεροπαιδαγωγικής» (Καλογιαννάκη, 2020). Η «Ετεροπαιδαγωγική» ή αλλιώς

η «Παιδαγωγική του Ετέρου» συνεισφέρει στο να διερευνήσουμε πως ο «Άλλος» ανήκει και δρα σε μια κοινωνία, ακολουθώντας μια σειρά κριτηρίων και αξιακών προταγμάτων που άλλοτε είναι αντικειμενικά, και άλλοτε υποκειμενικά ή ακόμη και περιθωριοποιημένα. Ταυτόχρονα, η «Ετεροπαιδαγωγική» βοηθά να μελετήσουμε και να ερμηνεύσουμε πως τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία συνήθως αναπαράγουν με κανονιστικό τρόπο την ισχύ της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας (στις μέρες μας, λόγου χάρη, τις πολιτικές στο όνομα του λεγόμενου νεοφιλελευθερισμού), αγνοούν σημαίνουσες αρχές στην προσπάθεια εκδημοκρατισμού των εκάστοτε εκπαιδευτικών δομών· αρχές, όπως αυτές του σεβασμού της διαφορετικότητας ή της ενδυνάμωσης των συλλογικών μηχανισμών λήψης καίριων αποφάσεων.

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία έχει, για παράδειγμα, επισημανθεί εδώ και δεκαετίες το γεγονός ότι οι κοινότητες των έγχρωμων ατόμων –κυρίως αυτές που διαμένουν σε μεγαλουπόλεις των ΗΠΑ, του Καναδά και της Αγγλίας– έχουν εξοικειωθεί με εκπαιδευτικές δράσεις ακτιβισμού με την προσδοκία να αποκτήσουν πρόσβαση στην παροχή ίσων κοινωνικοοικονομικών ευκαιριών (Wilson & Johnson, 2015). Οι διαδεδομένες διαμαρτυρίες του τύπου sit-ins και walk-out (π.χ. Reynolds & Mayweather, 2017) είναι χαρακτηριστικές περιπτώσεις του τρόπου αντίδρασης των μελών από τις κοινότητες αυτές απέναντι σε κάθε μονοδιάστατη ροή πληροφοριών και απόψεων που προωθούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, προκειμένου τα τελευταία να προβάλλουν και να συντηρήσουν τα συμφέροντα του πολιτικού και κοινωνικού status quo που επικρατεί σε μια δεδομένη περίοδο. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη την αντιδημοκρατική αυτή εξέλιξη, ο Freire εισήγαγε την ακτιβιστική κριτική παιδαγωγική, η οποία μέχρι σήμερα έχει επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και δράσης από διάφορους μελετητές, διανοούμενους, πολιτικούς και φυσικά ακτιβιστές. Παραμένοντας στην περίπτωση των ΗΠΑ, ένα δημοφιλές παράδειγμα των ημερών μας είναι η συγκρότηση του δικτύου «Rethinking Schools» (https://rethinkingschools.org/) στο οποίο συμμετέχουν ποικίλοι δρώντες, όπως κριτικοί εκπαιδευτικοί, πολιτικοί, καλλιτέχνες και αρκετοί άλλοι ακτιβιστές που απασχολούνται σε διαφορετικούς επαγγελματικούς τομείς. Όλα τα μέλη του εν λόγω δικτύου αλληλεπιδρούν και αλλοδιδάσκονται, παρέχοντας μεταξύ τους υποστηρικτική βοήθεια κριτικού αναστοχασμού. Πίσω από αυτή την προσπάθεια κρύβεται το πρωταρχικό τους μέλημα που είναι να αντιμετωπίσουν όλες εκείνες τις «καταστροφικές» –όπως τις αποκαλούν– εκπαιδευτικές και

κοινωνικές πολιτικές· πολιτικές, οι οποίες –ως επί το πλείστον– πηγάζουν από συντηρητικές ιδεολογίες και μονοδιάστατες νεοφιλελεύθερες πολιτικές (Giroux, 2004).

Σε γενικές γραμμές οι κριτικοί παιδαγωγοί, που κάποιος θα μπορούσε να τους χαρακτηρίσει και ως ακτιβιστές, καλλιεργούν εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τους επιτρέπουν, καταρχήν, να ερμηνεύσουν με κριτικό αναστοχαστικό πνεύμα τόσο τα σχολικά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκονται, όσο και τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Εκτός, όμως, από αυτή την ερμηνευτική θεώρηση, οι κριτικοί παιδαγωγοί πασχίζουν να διαχειριστούν δυναμικά τα γύρω τους σχολικά και κοινωνικοπολιτικά συγκείμενα, εμπλεκόμενοι ενεργά στην ανασυγκρότησή τους.

Ο καθημερινός ακτιβισμός από τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τους κριτικούς παιδαγωγούς μπορεί εν γένει να συνδράμει ουσιαστικά στην αντίστοιχη δημιουργία ευρύτερων κοινωνικών δικτύων. Οι μικρές αυτές αλλά τόσο σημαντικές δράσεις είναι σε θέση να προωθήσουν ουσιαστικές αλλαγές στο πλαίσιο της κοινωνίας. Προς αυτή την κατεύθυνση ο ακτιβισμός των κριτικών παιδαγωγών μπορεί εκτός του σχολικού περιβάλλοντος να επηρεάσει σημαντικά και τον ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό περίγυρο (Montaño, López-Torres, DeLissovoy, Pacheco & Stillman, 2002). Οι ακτιβιστές παιδαγωγοί οφείλουν μάλιστα να επιδείξουν συνεχώς μια αναστοχαστική - κριτική διάθεση σχετικά με την επίλυση μιας σειράς ζητημάτων που άπτονται με το είδος του ακτιβισμού που οι ίδιοι επιδιώκουν κάθε φορά να προάγουν στο πλαίσιο του σχολικού και όχι μόνο περιβάλλοντός τους. Η αναστοχαστική - κριτική αυτή διάθεση καθίσταται βασική προϋπόθεση, προκειμένου οι ακτιβιστές παιδαγωγοί να συνδράμουν ενεργά στην ενδυνάμωση της κοινωνικής δικαιοσύνης τόσο στα σχολεία όσο και στις ευρύτερες κοινότητες μέσα στις οποίες αυτά λειτουργούν.

5. Συμπερασματικά

Εν τέλει, σημαντικά ερωτήματα εγείρονται για τη μορφή και τη δράση των κριτικά σκεπτόμενων παιδαγωγών:

– Μπορούν οι κριτικοί παιδαγωγοί να παραμένουν ικανοποιημένοι, όταν με τις δράσεις ακτιβισμού που αναπτύσσουν, αδυνατούν να επιτύχουν μια ευρύτερη αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο, καταφέρνο-

ντας να προσελκύσουν αποκλειστικά και μόνο το ενδιαφέρον ή την προσοχή από μεμονωμένα άτομα, ομάδες, οργανώσεις και κοινωνικούς φορείς που ασπάζονται αντίστοιχες ακτιβιστικές αντιλήψεις;

– Στην περίπτωση μιας τέτοιας περιορισμένης επίδρασης οι όποιες ακτιβιστικές πρωτοβουλίες από τους εκπαιδευτικούς είναι αρκετές για να διευκολύνουν την εισαγωγή των επιθυμητών αλλαγών εντός των σχολείων; Μήπως οι κριτικοί παιδαγωγοί –παρά τους κινδύνους– οφείλουν να συμμετέχουν σε δράσεις που στοχεύουν άμεσα και σε μια ευρύτερη κοινωνική αλλαγή;
– Εάν οι κριτικοί παιδαγωγοί αποφασίσουν να συμμετάσχουν σε πιο δυναμικές δράσεις ακτιβισμού, με ποιον τρόπο θα τις υλοποιήσουν, διασφαλίζοντας τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;

Τα ερωτήματα αυτά αγγίζουν ζωτικής σημασίας ζητήματα, η επεξεργασία των οποίων δεν έχει υλοποιηθεί ούτε σε συνολική βάση, ούτε και σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, οι κριτικοί παιδαγωγοί και όσοι άλλοι έχουν δεσμευτεί για τον μετασχηματισμό των κοινωνιών σε κοινότητες δικαιοσύνης καλούνται να συνδράμουν από κοινού στη προσέγγιση, διευθέτηση και επίλυση των προαναφερθέντων ζητημάτων, προκειμένου να διασφαλιστεί η πραγμάτωση του οράματός τους για μια πιο δημοκρατική κοινωνία (Kavanagh & Danielson, 2019).

Στην κατεύθυνση αυτή κρίνονται απαραίτητες οι ακόλουθες αλλαγές και μετασχηματιστικές δράσεις:

– Το σχολείο οφείλει στις μέρες μας να αλλάξει σε σημαντικό βαθμό. Η εν λόγω αλλαγή αναμένεται να συνειδητοποιηθεί όχι μόνο από εκείνους που βρίσκονται μέσα στους χώρους του σχολείου και εμπλέκονται άμεσα σε ζητήματα καθημερινής οργάνωσης και λειτουργίας του (π.χ. από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), αλλά και από όσους συνδέονται πιο περιφερειακά με τις δράσεις της εκάστοτε σχολικής μονάδας (π.χ. από κοινωνικούς φορείς, φιλανθρωπικά ιδρύματα, ΜΚΟ).
– Το ενδιαφέρον των μελετητών καλείται να επικεντρωθεί όχι μόνο σε ζητήματα ενδυνάμωσης των σχολικών επιδόσεων από πλευράς μαθητών στα επιμέρους μαθήματα, αλλά και στον αντίστοιχο βαθμό ευαισθητοποίησής τους σε θέματα κοινωνικής, πολιτικής και αξιακής υφής.
– Είναι σημαντική η συγκρότηση και συνακόλουθη σύμπραξη μιας ομάδας εκπαιδευτικών, η οποία όχι μόνο θα είναι κατάλληλα καταρτισμένη, αλλά και θα αποτελείται από ομοϊδεάτες ακτιβιστές. Ναι μεν, δηλαδή, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ως κριτικός παιδαγωγός αναμένεται να είναι «μπροστά», δηλαδή στο «προσκήνιο» των εκάστοτε δρα-

στηριοτήτων, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να είναι μόνος. Αντίθετα, αναμένεται να εμπλακεί σε συλλογικές δράσεις, μετέχοντας έμπρακτα στη συγκρότηση σχετικών ομάδων.

– Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι διαδικασίες πολύπλοκες και χαρακτηρίζονται συχνά από έλλειψη διαδραστικότητας, διότι κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους απουσιάσει σε αρκετές περιπτώσεις η δημοκρατική εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων δρώντων. Έτσι, κάθε προσπάθεια για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων καλείται να συνυπολογίσει το γεγονός ότι τα σχολεία διακρίνονται, μεταξύ άλλων, για τον ξεχωριστό τους δυναμισμό και την απρόβλεπτη όσο και ρευστή αντίδρασή τους σε κάθε είδους αλλαγή. Επομένως, η πρόθεση οποιασδήποτε μεταρρύθμισης να αναμορφώσει κάθε σχολική μονάδα αναμένεται να είναι αλληλεπιδραστική και όχι στατική ή κανονιστική· να διακατέχεται, με άλλα λόγια, από μια στάση αλτρουισμού και ακτιβισμού.
– Πολλές μεταρρυθμίσεις δε σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και τον ακτιβισμό. Τα σχολεία συνεχίζουν να αναπαράγουν στερεοτυπικά τον πολιτισμό και τις τετριμμένες αντιλήψεις εκείνων που έχουν τον πολιτικό έλεγχο.
– Το μείγμα των μαθητών θα συνεχίσει να είναι διαφορετικό τα επόμενα χρόνια. Το γεγονός αυτό θα εντείνει περαιτέρω τις πολιτιστικές προκλήσεις που δέχεται σήμερα το ελληνικό σχολείο. Έτσι, ένας ακτιβιστής παιδαγωγός οφείλει να συνδράμει στην ευαισθητοποίηση των μελών του οργανισμού του γύρω από την ανάγκη άμβλυνσης κάθε είδους ανισοτήτων. Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στο σχολείο, σκοπός του δεν είναι η πολιτιστική και άλλη είδους ενσωμάτωση με αυθαίρετο τρόπο, αλλά η επίτευξή της με βάση τις αρχές της ισότητας και ισονομίας.
– Οι εκπαιδευτικοί ως ακτιβιστές κατανοούν ότι οι έννοιες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης αφορούν την κοινότητα στο σύνολό της και όχι μόνο τα σχολεία.
– Ο εκπαιδευτικοί ως ακτιβιστές αναγνωρίζουν, ταυτόχρονα, τη σπουδαιότητα του εκάστοτε πολιτιστικού κεφαλαίου που αναδιπλώνεται σε κάθε σχολείο, αποτρέποντας την εμφάνιση ανισοτήτων για τους αποδέκτες.
– Σε τελική ανάλυση ο ακτιβιστής παιδαγωγός κρίνεται σκόπιμο να αναπτύξει ηγετικές δράσεις, οι οποίες «αγκαλιάζουν» τόσο το μυαλό όσο και την ψυχή των νέων και γενικότερα των ανθρώπων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Καλογιαννάκη, Π. (2020). Προς μια Ετεροπαιδαγωγική: Η δημιουργία του ανθρώπου-πολίτη στον 21ο αιώνα. Στο Χ. Παρθένης (επιμ.). *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 143-154). Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης* (επιμ. Κ. Σκορδούλης). Αθήνα: Τόπος.

Παπαδάκης, Ν. (2020). Εκπαίδευση Κατάρτιση ΔΒΜ και νεανική απασχολησιμότητα στην Ευρώπη σήμερα: Τάσεις, πολιτικές προτεραιότητες, κριτήρια-αναφοράς, προκλήσεις και η κατάσταση των πραγμάτων. *Επιστήμες Αγωγής*, 78-99. (Θεματικό Τεύχος: Π. Καλογιαννάκη (επιμ). Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα. Οι Προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση]

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες Αγωγής*, 100-130. (Θεματικό Τεύχος: Π. Καλογιαννάκη (επιμ). Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα. Οι Προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση]

Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική / Σημειώσεις από τον πραγματικό κόσμο* (επιμ. Κ. Καρράς). Ίων.

Ξενόγλωσση

Abrahamsen, H. & Marit, A. (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68-88.

Aliakbari, M. & Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences*, 17, 77-85.

Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.

Apple, M. (2020). Can education change society? Educational realities and the tasks of the critical scholar/activist. *Education Sciences* (Επιστήμες Αγωγής), 134-147. [Special Issue: P. Calogiannakis (Ed.). Education and Society in 21st century. The Challenges of Pedagogy and Learning]

Beane, J. A. & Apple, M. (2007[2]). The Case for Democratic Schools. In M. W. Apple & J. A. Beane (Eds). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education* (pp. 1-29). Portsmouth NH: Heinemann.

Cuypers, S. E. & Haji, I. (2006). Education for Critical Thinking: Can it be non-indoctrinative? *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 723-743.

Darder, A. (2020). Teaching as an act of love: Reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work. *Education Sciences* (Επιστήμες

Αγωγής), 177-190. [Special Issue: P. Calogiannakis (Ed.). Education and Society in 21st century. The Challenges of Pedagogy and Learning]

Holt, S. & Marques, J. (2012). Empathy in Leadership: Appropriate or Misplaced? An Empirical Study on a Topic that is Asking for Attention. *Journal of Business Ethics*, 105(1), 95-105.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling: a Critical Reader*. New York: Routledge.

Giroux, H. A. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism: Making the Political More Pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3-4), 494-503.

Giroux, H. A. & McLaren, P. (1986). Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.

Glickman, C. (1998). Educational leadership for democratic purpose: what do we mean? *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 47-53.

Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Ishimaru, A. & Galloway, M. K. (2014). Beyond Individual Effectiveness: Conceptualizing Organizational Leadership for Equity. *Leadership and Policy in Schools*, 13(1), 93-146.

Jacoby, B. (2017). The New Student Activism: Supporting Students as Agents of Social Change. *Journal of College and Character*, 18(1), 1-8.

Karras, K. G. & Wolhuter, C. C. (2019) (Eds.). *International handbook of teacher education worldwide. Vol. 1-3*. Nicosia: HM Studies and Publishing.

Kavanagh, S. S. & Danielson, K. A. (2019). Practicing Justice, Justifying Practice: Toward Critical Practice Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 69-105.

Knight, T. & Pearl, A. (2000). Democratic Education and Critical Pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226.

Kohli, R., Picower, B., Martinez, A. & Ortiz, N. (2015). Critical professional development: centering the social justice needs of teachers. *International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 7-24.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction,* 15(5), 381-395.

Leithwood, K., Day, D., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong Claims About Leadership.* Nottingham: NCSL.

Mills, M. (2011). Towards a disruptive pedagogy: Creating spaces for student and teacher resistance to social injustice. *International Studies in Sociology of Education*, 7(1), 35-55.

Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M. & Stillman, J. (2002). Teachers as Activists: Teacher Development and Alternate Sites of Learning. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 265-275.

Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 130, 27-38.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.

Rudduck, J. & Fielding, M. (2007). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231.

Reynolds, R. & Mayweather, D. (2017). Recounting Racism, Resistance, and Repression: Examining the Experiences and #Hashtag Activism of College Students with Critical Race Theory and Counternarratives. *The Journal of Negro Education*, 86(3), 283-304.

Ryan, M. & Bourke, T. (2013). The teacher as reflexive professional: Making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 411-423.

Santa, C. M. & Santa, J. L. (1995). Teacher as researcher. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 439-451.

Stornaiuolo, A. & Thomas, E. E. (2017). Disrupting Educational Inequalities through Youth Digital Activism. *Review of Research in Education*, 41(1), 337-357.

Wilson, C. & Johnson, L. (2015). Black Educational Activism for Community Empowerment: International Leadership Perspectives. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 102-120.

Ιστότοπος
https://rethinkingschools.org/

Abstract

The present study raises some fundamental questions about the role of the critical educator in the light of a democratic and liberating education. In this context, key concepts discussed are equality, freedom, democracy, participation, cooperation, mutual respect and empathy. At the same time, it is proposed that the school change significantly. This change is expected to be realized not only by those inside the school but also outside it. Teachers as activists understand that the concepts of equality and social justice apply to the community as a whole and not just schools. In fact, the activist educator is considered appropriate to develop leadership actions, which "embrace" both the mind and the soul of the young people he trains.

Keywords: critical educator, activism, democratic and liberating education

Η κοινωνική διάσταση ως ισχυρός λόγος διακυβέρνησης στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης

Αντιγόνη Σαρακινιώτη*

Περιληψη

Η παρούσα μελέτη ιχνηλατεί τον λόγο (discourse) της κοινωνικής διάστασης στην πολιτική της Διαδικασίας της Μπολόνια. Ειδικότερα, η ανάλυση εστιάζει στους μετασχηματισμούς των στόχων και των μέσων διαμόρφωσης, προώθησης και υλοποίησης της εν λόγω πολιτικής. Στόχος είναι η συστηματική αποτύπωση και η ερμηνεία του αναδυόμενου λόγου για την κοινωνική διάσταση ως στοιχείου διακυβέρνησης στην ανώτατη εκπαίδευση του ευρωπαϊκού χώρου σήμερα. Η έρευνα επικεντρώνεται στα ανακοινωθέντα των υπουργικών συναντήσεων από το 2001 έως το 2020. Από την ανάλυση προκύπτουν τέσσερις φάσεις εξέλιξης της μακροχρόνιας πολιτικής διαδικασίας για την κοινωνική διάσταση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η υιοθέτηση το 2020 ενός κοινού προτύπου αρχών και κατευθυντήριων γραμμών για την εφαρμογή της κοινωνικής διάστασης της δίνει τον ρόλο μιας γενικής ρυθμιστικής αρχής του σύνθετου πεδίου της ανώτατης εκπαίδευσης με σκοπό την πραγμάτωση του «κοινωνικού» στο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο. Το στοιχείο αυτό, όπως τουλάχιστον υποστηρίζεται, σηματοδοτεί τη μετάβαση σε ένα τυποποιημένο πλαίσιο εξ αποστάσεως διακυβέρνησης του κοινωνικού ρόλου του πανεπιστημίου με συγκεκριμένες παραδοχές, στόχους και μέσα για την πρακτική υλοποίησή τους.

Λέξεις-κλειδιά: πανεπιστήμιο, Διαδικασία της Μπολόνια, αρχές και κατευθύνσεις πολιτικής, εξ αποστάσεως διακυβέρνηση, διακυβέρνηση μέσω τυποποίησης

* Επίκουρη Καθηγήτρια, ΑΠΘ. Email: sarakinioti@edlit.auth.gr

1. Εισαγωγή

Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), αποτέλεσμα της Διαδικασίας της Μπολόνια (1999-2010), αποτελεί σήμερα ένα παγιωμένο διακρατικό πλαίσιο πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση, διαθέτοντας πλέον ισχυρό ρόλο στον προσδιορισμό του οράματος και των αρχών οργάνωσης και λειτουργίας του σύγχρονου ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου. Η Διαδικασία της Μπολόνια, ως μια διαδικασία εκπαιδευτικής διακυβέρνησης στον ευρωπαϊκό χώρο (Lawn & Grek, 2012), εξελίχθηκε μέσα από τον καθορισμό πολιτικών προτεραιοτήτων για την ανώτατη εκπαίδευση και τη διαμόρφωση κατάλληλων μηχανισμών τόσο για την προώθησή τους, όσο και για την παρακολούθηση του βαθμού εφαρμογής τους στα εθνικά συστήματα.

Οι συναντήσεις των Υπουργών Παιδείας των συμμετεχόντων κρατών-μελών αποτέλεσαν χρονικά ορόσημα στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια. Τα ανακοινωθέντα των συναντήσεών τους αναθεωρούσαν ανά διετία την κοινή ατζέντα πολιτικής, ανανεώνοντας τη συναίνεση και τη δέσμευση των κρατών-μελών ως προς την πραγμάτωσή της. Η διαδικασία υποστηρίζεται από το 1999 από μια ομάδα παρακολούθησης (Bologna Follow-Up Group – BFUG). Η τελευταία προετοιμάζει τις συναντήσεις των υπουργών, επιβλέπει τις ενδιάμεσες προπαρασκευαστικές διεργασίες και διαχειρίζεται ζητήματα για τα οποία δεν χρειάζεται κάποια απόφαση των υπουργών. Από το 2018 η ευθύνη για την πλήρη εφαρμογή των συμφωνηθέντων ανά άξονα πολιτικής έχει ανατεθεί στην ειδική Ομάδα Συντονισμού Υλοποίησης (Bologna Implementation Coordination Group – BICG).

Η κινητικότητα, η διασφάλιση ποιότητας, η αναγνώριση προσόντων και το σύστημα των τριών κύκλων σπουδών αποτελούν τους πυλώνες του ΕΧΕΑ και της σύγχρονης λειτουργίας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, όντας οι συστηματικότερα προωθούμενες προτεραιότητες της Διαδικασίας της Μπολόνια από την εναρκτήρια ήδη φάση υλοποίησής της (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015). Η προώθησή τους βασίστηκε στην ανάπτυξη συστημάτων, διαδικασιών και συγκεκριμένων εργαλείων, όπως την υιοθέτηση των «European Standards and Guidelines» (ESG, 2015) για τη διασφάλιση της ποιότητας (Sarakinioti & Philippou, 2020). Η κοινωνική διάσταση, από την άλλη, αντιμετωπίστηκε στο μεγαλύτερο διάστημα της εικοσαετίας ως μια οριζόντια –ήπια– πολιτική (Kooij, 2015). Η συγκεκριμένη διάσταση αναπτύχθηκε περισσότερο

ως ελεγκτική παράμετρος της ποιότητας, της κινητικότητας και της αναγνώρισης των σπουδών και λιγότερο ως αυτόνομος άξονας προώθησης συγκεκριμένων μέτρων και παρεμβάσεων. Παρά τη χαμηλή αναγνώριση της βαρύτητας που διαθέτει η κοινωνική διάσταση σε συνάρτηση με τις πολλαπλές νοηματοδοτήσεις του περιεχομένου της από τους εμπλεκόμενους φορείς (Kooij, 2015· Ιωαννίδη, 2020), το γεγονός ότι αναδύθηκε μέσα από την πρωτοβουλία και την παρέμβαση των εκπροσώπων της ευρωπαϊκής ένωσης φοιτητών (ESIB/ESU) ήδη από την Διακήρυξη της Μπολόνια το 1999 (Zgaga, 2015), την καθιστά ξεχωριστή συγκριτικά με τις υπόλοιπες πολιτικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της εν λόγω διαδικασίας.

Η παρέμβαση αυτή από μέρους των φοιτητών έγινε αφετηρία ώστε στη συνάντηση των υπουργών στην Πράγα (Prague Communiqué, 2001) και στα Bologna Follow Up Seminars για την κοινωνική διάσταση το 2003 στην Αθήνα (τίτλος σεμιναρίου: «Διερευνώντας την κοινωνική διάσταση στον ΕΧΑΕ») και στο Όσλο (τίτλος σεμιναρίου: «Η συμμετοχή των φοιτητών στη διακυβέρνηση της ΑΕ») να κατοχυρωθούν τα αιτήματα της κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση και της ισότιμης θέσης των φοιτητών ως μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας και των διαβουλεύσεων για τη μελλοντική πορεία προς τον ΕΧΑΕ (Kladis, 2003). Από τότε η σταθερή παρουσία της κοινωνικής διάστασης στην ατζέντα της Διαδικασίας της Μπολόνια και η σαφής ενίσχυση της θέσης της ως πολιτικής προτεραιότητας για τη συγκρότηση του ΕΧΑΕ κυρίως μετά το 2015, τη θέτουν σήμερα, όπως θα αναδειχθεί στην τρέχουσα μελέτη, στην αιχμή της σύγχρονης διακυβέρνησης της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης, καθιστώντας τη μελέτη της ένα ζήτημα με υψηλό ερευνητικό ενδιαφέρον.

Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, επιδιώκει να ιχνηλατήσει τον λόγο (discourse) της κοινωνικής διάστασης στα ανακοινωθέντα των Υπουργών Παιδείας από την Πράγα (2001) έως τη Ρώμη (2020). Ειδικότερα, η ανάλυση προσδοκά να αναδείξει τους μετασχηματισμούς εκείνους που καταγράφονται στους στόχους και στα μέσα διαμόρφωσης, προώθησης και υλοποίησης της εν λόγω πολιτικής υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Στόχος είναι η συστηματική αποτύπωση και η αρχική προσπάθεια ερμηνείας του αναδυόμενου λόγου των πολιτικών για την κοινωνική διάσταση, καθώς και των πρακτικών που προωθούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναφορικά με τον προσδιορισμό και την αντιμετώπιση των προβλημάτων της ανισότητας, των διακρίσεων και των αποκλεισμών στο σύγχρονα ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική διακυβέρνηση ως εννοιολογικό πλαίσιο ανάλυσης των εκπαιδευτικών συστημάτων αναφέρεται στην οργάνωση, τις δομές και τις λειτουργίες ρύθμισης των πολλών και πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ παλιών και νέων δρώντων, των λόγων που αρθρώνουν και των πρακτικών που αναπτύσσουν με σκοπό την κριτική κατανόηση των προωθούμενων αλλαγών (Wilkins & Olmedo, 2019). Η τρέχουσα εργασία επικεντρώνεται στα αποσπάσματα των υπουργικών ανακοινωθέντων που αναφέρονται στο ζήτημα της κοινωνικής διάστασης, διερευνώντας τις αλλαγές στις ακόλουθες κατηγορίες του λόγου:

1. στους κοινωνικούς σκοπούς με τους οποίους συνδέεται η ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και στους επιχειρησιακούς στόχους της λειτουργίας του πανεπιστημίου, μέσα από τους οποίους η εν λόγω εκπαιδευτική πολιτική αντλεί νομιμοποίηση σε κάθε εξελικτική φάση της διαδικασίας,
2. στα μέσα που προκρίνονται για την άμβλυνση των περιορισμών που οι διακρίσεις, οι αποκλεισμοί και οι ανισότητες θέτουν στα άτομα τόσο κατά τη φάση εισδοχής των τελευταίων στο πανεπιστήμιο όσο και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε αυτό, και
3. στους μηχανισμούς διαμόρφωσης και προώθησης της πολιτικής της κοινωνικής διάστασης ως στοιχεία της εξ αποστάσεως διακυβέρνησης στον ΕΧΑΕ (Sarakinioti & Philippou, 2020).

2. Ιχνηλατώντας τον λόγο της κοινωνικής διάστασης στον ΕΧΑΕ

Από την ανάλυση των παραπάνω κατηγοριών, προκύπτουν τέσσερις περίοδοι εξέλιξης του λόγου για την κοινωνική διάσταση, οι οποίες θα παρουσιαστούν στην παρούσα ενότητα.

2.1. Οι απαρχές του λόγου περί κοινωνικής διάστασης στη Διαδικασία της Μπολόνια: 2001-2005

Στην πρώτη αυτή περίοδο καταγράφονται στα ανακοινωθέντα οι πρώτες συναρθρώσεις του λόγου για την κοινωνική διάσταση, με αποτέλεσμα το 2005 να εμφανίζεται ως κεντρικός στόχος της πολιτικής για την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση. Η αργή πορεία εξέλιξης και η ρευστότητα στον προσδιορισμό τόσο του περιεχομένου της κοινωνικής διά-

στασης όσο και του πλαισίου εφαρμογής της στα ιδρύματα είναι χαρακτηριστικά αυτής της φάσης, όπως αναδεικνύεται από την ανάλυση των ανακοινωθέντων αυτής της περιόδου.

Στο αφετηριακό ανακοινωθέν της Πράγας (Communiqué, 2001) προσδιορίζονται οι βασικοί στόχοι της διαδικασίας της Μπολόνια, προσφέροντας ώθηση για την έναρξη των σεμιναρίων και των ομάδων παρακολούθησης της ατζέντας. Η κοινωνική διάσταση δεν υπάρχει ως διακριτός στόχος. Παρόλα αυτά, αναφέρεται σε σχέση με την προώθηση της κινητικότητας και την ενίσχυση της συμμετοχής, καθώς και της επιρροής των φοιτητών στα πανεπιστημιακά δρώμενα, τόσο σε οργανωτικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Αναφορικά με τα επικείμενα σεμινάρια παρακολούθησης υπάρχει ρητή πρόβλεψη για την κοινωνική διάσταση, με το σχετικό ενδιαφέρον να κατευθύνεται στα εμπόδια για τη διασφάλιση της κινητικότητας, στη ανάγκη ενίσχυσης της δια βίου μάθησης και στην εμπλοκή των φοιτητών σε ζητήματα διακυβέρνησης των ιδρυμάτων.

Στο ανακοινωθέν του Βερολίνου (Communiqué, 2003) η κοινωνική διάσταση εξακολουθεί να μην αποτελεί διακριτό στόχο πολιτικής. Ωστόσο, το περιεχόμενο του όρου, εκτός από την έμφαση στην εμπλοκή των φοιτητών στη διακυβέρνηση των ιδρυμάτων, εμπλουτίζεται με κοινωνικούς σκοπούς και επιμέρους στόχους για το πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, προκρίνεται ότι η βελτίωση των κοινωνικών χαρακτηριστικών της ανώτατης εκπαίδευσης σε ισορροπία με την ανταγωνιστικότητα συνδέεται με την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, καθώς και τη μείωση των κοινωνικών και έμφυλων ανισοτήτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Επίσης, διακηρύσσεται ότι η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό και δημόσια ευθύνη, ενώ υπογραμμίζεται η σημασία των ακαδημαϊκών αξιών στις διεθνείς συνεργασίες και ανταλλαγές. Αναφορικά με την εμπλοκή των φοιτητών σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των πανεπιστημίων επιβεβαιώνεται ότι οι φοιτητές είναι ισότιμα μέλη κατά τη διευθέτηση ζητημάτων διακυβέρνησης στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης. Σημειώνεται μάλιστα ότι οι κεντρικές κυβερνήσεις των κρατών-μελών καλούνται να εφαρμόσουν ευρέως νομοθετικές ρυθμίσεις για τη διασφάλιση της συμμετοχής των φοιτητών στις εν λόγω διεργασίες. Επιπλέον, οι υπουργοί καλούν τις πανεπιστημιακές αρχές και τις φοιτητικές ενώσεις να αναζητήσουν τρόπους ενίσχυσης της πραγματικής εμπλοκής των φοιτητών στη διακυβέρνηση των σχετικών ιδρυμάτων. Επίσης, υπογραμμίζεται η ανάγκη για εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών για τις σπουδές και τη διαβίωση των φοιτητών, ώστε οι τελευταίοι

να έχουν την ευχέρεια να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στον προβλεπόμενο χρόνο χωρίς εμπόδια που ενδεχομένως σχετίζονται με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Τέλος, τονίζεται για πρώτη φορά η ανάγκη για συλλογή περισσότερο συγκρίσιμων δεδομένων γύρω από την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των φοιτητών. Το 2003 ξεκινάει μάλιστα η διαδικασία συστηματικής απογραφής και έγκαιρης παροχής πληροφοριών ως βασικό στοιχείο της διακυβέρνησης στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια (stocktaking process), χωρίς όμως σε αυτή τη φάση να καταγράφεται κάποια αναφορά σε παραμέτρους σχετικές με την προώθηση της κοινωνικής διάστασης στην εν λόγω διαδικασία (Communiqué, 2003).

Αν και στο ανακοινωθέν του Μπέργκεν (Communiqué, 2005) η κοινωνική διάσταση εμφανίζεται πρώτη φορά ως διακριτή προτεραιότητα της διαδικασίας, το περιεχόμενο του όρου δεν εμφανίζει σημαντικές αλλαγές. Τονίζεται, πάντως, η σχέση της κοινωνικής διάστασης με την ελκυστικότητα και την ανταγωνιστικότητα στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ ανανεώνεται για μια ακόμη φορά η δέσμευση των υπουργών στην ποιοτική αναβάθμισή του. Σύμφωνα πάντοτε με το ανακοινωθέν του Μπέργκεν, η ανώτατη εκπαίδευση αναμένεται να είναι προσιτή σε όλους, διασφαλίζοντας τη δυνατότητα για ολοκλήρωση των σπουδών χωρίς εμπόδια που σχετίζονται με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των ατόμων. Δυο στοιχεία προστίθενται μάλιστα ενισχύοντας την κοινωνική διάσταση. Το πρώτο συνδέεται με τον προσδιορισμό συγκροτημένων κυβερνητικών μέτρων προς όφελος των μαθητών, οι οποίοι προέρχονται κυρίως από κοινωνικά μη προνομιούχες ομάδες. Αποβλέποντας στη διευρυμένη πρόσβαση των συγκεκριμένων μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα κυβερνητικά μέτρα εστιάζονται στην οικονομική ενίσχυση των ευάλωτων αυτών μαθητών, καθώς και στην παροχή σε αυτούς συμβουλευτικών υπηρεσιών. Το δεύτερο στοιχείο σχετίζεται με την προαναγγελία της απογραφής και έγκαιρης παροχής πληροφοριών για τη σύνταξη της τότε επικείμενης έκθεσης παρακολούθησης του 2007· πληροφοριών που θα αφορούσαν, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη ευέλικτων διαδρομών μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση, κυρίως μέσα από τη δυνατότητα αναγνώρισης προηγούμενων μορφών μάθησης των φοιτητών. Πρόκειται για στοιχείο που το 2012 προσδιορίστηκε ρητά ως ένας από τους βασικούς στόχους της κοινωνικής διάστασης στον ΕΧΑΕ (Communiqué, 2012).

2.2. Η κοινωνική διάσταση ως συνεκτικός λόγος για τη διακυβέρνηση της ανώτατης εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο: 2007-2010

Η δεύτερη φάση έχει ορόσημο τη συνάντηση στο Λονδίνο το 2007 και εκτείνεται έως την ίδρυση του ΕΧΑΕ το 2010. Στο ανακοινωθέν του Λονδίνου για πρώτη φορά διατυπώνεται ένας πλήρης ορισμός για την κοινωνική διάσταση υπό την έννοια ότι προσδιορίζονται σκοποί, επιμέρους στόχοι και μέσα εφαρμογής της εν λόγω πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση (Communiqué, 2007). Ειδικότερα, διακηρύσσεται ότι η τελευταία καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, μειώνοντας τις ανισότητες και αυξάνοντας αντιστρόφως το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των αποφοίτων της. Συγκεκριμένα, στο ανακοινωθέν του Λονδίνου τονίζεται ότι η πολιτική οφείλει να στοχεύει στη μεγιστοποίηση του δυναμικού των ατόμων αναφορικά με την προσωπική τους ανάπτυξη και τη συμβολή τους σε μια βιώσιμη και δημοκρατική κοινωνία της γνώσης. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της ανώτατης εκπαίδευσης, οι υπουργοί συμμερίζονται την κοινωνικά εμφορούμενη ιδέα τα χαρακτηριστικά των φοιτητών που εισάγονται, συμμετέχουν και ολοκληρώνουν τις σπουδές σε όλα τα επίπεδα της ανώτατης εκπαίδευσης να αντανακλούν την ποικιλομορφία του συνολικού πληθυσμού. Επιβεβαιώνεται, επίσης, η ανάγκη να μπορούν οι φοιτητές να ολοκληρώνουν τις σπουδές χωρίς εμπόδια σχετιζόμενα με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο.

Για την επίτευξη των στόχων αυτών προκρίνονται η παροχή επαρκών φοιτητικών υπηρεσιών, η δημιουργία πιο ευέλικτων διαδρομών μάθησης προς και εντός των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και η διασφάλιση διευρυμένης συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση στη βάση παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους. Στις προτεραιότητες για το 2009 για την κοινωνική διάσταση ορίζεται επιπλέον η καταγραφή των σχετικών εθνικών στρατηγικών και πολιτικών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων των σχεδίων δράσης και μέτρων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Ταυτόχρονα, γίνεται έκκληση στα ενδιαφερόμενα μέρη να συμμετέχουν και να υποστηρίξουν αυτό το έργο. Έμφαση, επίσης, δίνεται στην ανάγκη βελτίωσης της διαθεσιμότητας δεδομένων για την κοινωνική διάσταση σε όλες τις χώρες που συμμετέχουν στη διαδικασία της Μπολόνια. Σε αυτή την κατεύθυνση γίνεται πρόσκληση στη Eurostat, σε συνεργασία με τη Eurostudent, για την ανάπτυξη συγκρίσιμων και αξιόπιστων δεικτών, καθώς και για τη συγκρότηση δεδο-

μένων μέτρησης της προόδου. Τα δεδομένα αυτά, όπως επισημαίνεται, χρειάζεται να παρέχουν στοιχεία για την ισότητα στη συμμετοχή και την απασχολησιμότητα των αποφοίτων. Η παρακολούθηση του επιπέδου εφαρμογής των παραπάνω δεικτών της κοινωνικής διάστασης εντάσσεται στην απογραφή της διαδικασίας για το 2009.

Στο ανακοινωθέν της Λουβαίν (Communiqué, 2009) διατυπώνονται οι προτεραιότητες για την ερχόμενη δεκαετία επικυρώνοντας τα κύρια στοιχεία του λόγου για την κοινωνική διάσταση. Έμφαση δίνεται ξανά στην παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης, κυρίως μέσα από την ενίσχυση των φοιτητών που προέρχονται από υποεκπροσωπούμενες ομάδες, καθώς και στη διασφάλιση των κατάλληλων προϋποθέσεων για την ολοκλήρωση ποιοτικών σπουδών. Για πρώτη φορά η ευχέρεια ολοκλήρωσης των σπουδών συνδέεται με τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στην ανώτατη εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, επιβεβαιώνεται η σημασία της άρσης όλων των εμποδίων για σπουδές και της δημιουργίας κατάλληλων οικονομικών συνθηκών για να μπορέσουν οι φοιτητές να επωφεληθούν των ευκαιριών σπουδών σε όλα τα επίπεδα. Επίσης, τονίζεται ότι οι πρωτοβουλίες για την ισότητα στην ανώτατη εκπαίδευση αναμένεται να συμπληρωθούν από σχετικές δράσεις στα προηγούμενα της ανώτατης εκπαίδευσης επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σχετικά με θέματα υλοποίησης για πρώτη φορά δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό μετρήσιμων στόχων που θα προάγουν μηχανισμούς συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking) αναφορικά τόσο με τη διεύρυνση της συνολικής συμμετοχής των ατόμων στην ανώτατη εκπαίδευση, όσο και με την αύξηση της συμμετοχής των μελών από υποεκπροσωπούμενες ομάδες σε αυτό το πεδίο της εκπαίδευσης. Τέλος, τονίζεται ξανά η ανάγκη συλλογής δεδομένων που θα συμβάλλουν τόσο στην απογραφή (stocktaking) όσο και στον προσδιορισμό δεικτών (benchmarking) για την εφαρμογή της κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Στο ανακοινωθέν του 2010 (Communiqué, 2010), στο οποίο διακηρύσσεται η ίδρυση του ΕΧΑΕ, οι υπουργοί ανανεώνουν τη δέσμευσή τους για την ανάδειξη της ακαδημαϊκής ελευθερίας, της αυτονομίας και της λογοδοσίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ως βασικών αρχών της λειτουργίας τους. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται ο ρόλος που τα εν λόγω ιδρύματα καλούνται να διαδραματίσουν στο πλαίσιο προώθησης των ειρηνικών, δημοκρατικών κοινωνιών, καθώς και της ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής. Οι υπουργοί, επίσης, δεσμεύονται ότι η ανώτατη εκπαίδευση είναι δημόσια ευθύνη και ότι παρά τις δυσκολίες της τρέ-

χουσας οικονομικής κρίσης, χρειάζεται να διασφαλίζονται για τα ιδρύματα οι αναγκαίοι πόροι λειτουργίας τους εντός ενός θεσμοθετημένου πλαισίου, το οποίο θα εποπτεύεται από τις δημόσιες αρχές του εκάστοτε κράτους μέλους. Η δέσμευση αυτή των υπουργών συνοδεύεται από την πεποίθησή τους ότι τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελούν μοχλό για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, καθώς και για την εισαγωγή καινοτομιών στο πλαίσιο μιας κοινωνίας της γνώσης. Η πραγμάτωση αυτής της προοπτικής πηγάζει από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, αλλά συνδέεται ταυτόχρονα και με το διακύβευμα της προώθησης της κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών για μια ποιοτική εκπαίδευση συνολικά, ειδικά για άτομα που ανήκουν σε υπο-εκπροσωπούμενες κοινωνικές ομάδες.

2.3. Ισχυροποίηση του λόγου για την κοινωνική διάσταση στη διακυβέρνηση του ΕΧΑΕ: 2012-2018

Προς επίρρωση του σύνθετου πλαισίου των οικονομικών και κοινωνικών στόχων για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και του ρόλου που αναγνωρίστηκε για την κοινωνική διάσταση αναφορικά με την επίτευξή τους κατά την τριετία 2007-2010 της διαδικασίας της Μπολόνια, στο ανακοινωθέν του Βουκουρεστίου του 2012, και με δεδομένη πια την προέλαση της οικονομικής κρίσης στον ευρωπαϊκό χώρο, η ανώτατη εκπαίδευση περιγράφεται ως ένα σημαντικό μέρος της λύσης για την αντιμετώπιση των οικονομικών προβλημάτων και των καταστροφικών κοινωνικών συνεπειών τους. Εισαγωγικά, στο εν λόγω ανακοινωθέν (Communiqué, 2012: 1) οι εκπρόσωποι των κρατών-μελών δεσμεύονται να στηρίξουν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, προκειμένου τα τελευταία, όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται, «να εκπαιδεύουν δημιουργικούς, καινοτόμους, με κριτική σκέψη και υπευθυνότητα αποφοίτους, απαραίτητους για την οικονομική και τη αειφόρο ανάπτυξη των δημοκρατιών των κρατών μελών». Επίσης, οι υπουργοί δηλώνουν την αφοσίωσή τους στην από κοινού προσπάθεια για τη μείωση της νεανικής ανεργίας.

Ειδικότερα, οι άξονες δράσης της διαδικασίας για την περίοδο 2012-2015 αφορούν την παροχή ποιοτικής ανώτατης εκπαίδευσης για όλους, την ενίσχυση της απασχολησιμότητας για την εξυπηρέτηση των αναγκών της Ευρώπης και την ενίσχυση της κινητικότητας για καλύτερη μάθηση. Ο πρώτος άξονας περιγράφει τη συνάρθρωση της ισότητας και

της ποιότητας με την κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Κομβικά στοιχεία της σύζευξης αυτής είναι αφενός η προώθηση μέτρων διεύρυνσης της πρόσβασης και αφετέρου η λήψη μέτρων για τη στήριξη της φοίτησης, καθώς και για την έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών σε όλες τις χώρες του ΕΧΑΕ. Η διευρυμένη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, η οποία θα διασφαλίζει ότι το φοιτητικό σώμα θα αντανακλά την ποικιλομορφία του πληθυσμού της Ευρώπης, αναγνωρίζεται ρητά ως προϋπόθεση για την κοινωνική πρόοδο και την οικονομική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, στοιχείο ενδεικτικό της ισχυροποίησης του λόγου της κοινωνικής διάστασης κατά τη δεκαετία 2010-2020 αποτελεί το γεγονός ότι στο εν λόγω ανακοινωθέν για πρώτη φορά γίνεται συστηματική αναφορά στην ανάγκη υιοθέτησης ενός συνεκτικού «πακέτου» μέτρων για την κοινωνική διάσταση και τη μείωση της ανισότητας στην ανώτατη εκπαίδευση που να καλύπτει όλες τις φάσεις των σπουδών από την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο μέχρι την αποφοίτηση, ειδικά για τα άτομα από υπο-εκπροσωπούμενες στο πανεπιστήμιο ομάδες. Τα μέτρα που αναφέρονται αφορούν την εξασφάλιση ευέλικτων διαδρομών μάθησης, την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων πρόσβασης στα πανεπιστήμια, με βασικότερο την αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης των ατόμων και την παροχή επαρκών υπηρεσιών υποστήριξης, καθοδήγησης και συμβουλευτικής στους φοιτητές. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο αυτό περιγράφεται εμφατικά η ανάγκη προαγωγής της φοιτητοκεντρικής μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση, δηλαδή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θα καθιστούν τους φοιτητές ενεργούς συμμετέχοντες στις διαδικασίες της μάθησης. Το παρακάτω απόσπασμα του ανακοινωθέντος αναφέρεται στις γνώσεις και στις ικανότητες που αναμένεται να προωθούνται στο πλαίσιο αυτό (Communiqué, 2012: 2): «Η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να είναι μια ανοιχτή διαδικασία κατά την οποία οι φοιτητές να αναπτύσσουν πνευματική ανεξαρτησία και προσωπική αυτοπεποίθηση παράλληλα με ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες. Μέσα από την επιδίωξη της ακαδημαϊκής μάθησης και έρευνας, οι φοιτητές θα πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να κάνουν εκτίμηση των καταστάσεων με σιγουριά και να βασίζουν τις ενέργειές τους στην κριτική σκέψη.»

Αναφορικά με τη διασφάλιση ποιότητας που τίθεται εδώ ως στοιχείο του άξονα δράσης «παροχή ποιοτικής ανώτατης εκπαίδευσης για όλους» αναφέρονται μια σειρά δεσμεύσεων για τη διατήρηση της δημόσιας ευθύνης της ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ γίνεται και επίκληση για έναν ανοικτό διάλογο σχετικά με τη χρηματοδότηση και τη διακυ-

βέρνηση των ιδρυμάτων. Επίσης, διατυπώνονται δεσμεύσεις τόσο για τη στήριξη της ενεργούς συμμετοχής των φοιτητών και του υπόλοιπου πανεπιστημιακού προσωπικού σε όλες τις διοικητικές δομές των σχετικών ιδρυμάτων, όσο και για την προσήλωση σε ζητήματα αυτονομίας, λογοδοσίας και ακαδημαϊκής ελευθερίας των ιδρυμάτων ΑΕ.

Στο συγκεκριμένο ανακοινωθέν προτάσσεται ακόμη η εξ αποστάσεως διακυβέρνηση του ΕΧΑΕ, καθώς τονίζεται η ανάγκη βελτίωσης των διαδικασιών παρακολούθησης της εφαρμογής των πολιτικών για την απασχολησιμότητα, την κοινωνική διάσταση, τη διά βίου μάθηση, τη διεθνοποίηση, τη δυνατότητα μεταφοράς επιχορηγήσεων ή δανείων, καθώς και την κινητικότητα φοιτητών και προσωπικού στα κράτη μέλη. Προωθείται, ταυτόχρονα, η στοχευμένη συλλογή δεδομένων και η υιοθέτηση κοινών δεικτών που θα εγγυώνται τη διαφάνεια και διάχυση των πολιτικών στόχων στους χρήστες. Επίσης, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη ενός συστήματος εθελοντικής αμοιβαίας μάθησης και αξιολογήσεων με σκοπό την αποτίμηση των μεταρρυθμίσεων και την προώθηση καλών πρακτικών από χώρα σε χώρα. Η Eurostat, η Eurydice και η Eurostudent καλούνται μάλιστα να συνεισφέρουν στην παρακολούθηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων με ορίζοντα αναφοράς το 2015.

Το ανακοινωθέν του Ερεβάν (Communiqué, 2015) ξεκινάει, τονίζοντας την ανανέωση του κοινού οράματος για τις προτεραιότητες του ΕΧΑΕ με χρονικό ορίζοντα το 2020. Η εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων στα κράτη μέλη συνδέεται με τη διασφάλιση της εμπιστοσύνης μεταξύ των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, έτσι ώστε «να μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στην οικοδόμηση συμπεριληπτικών κοινωνιών που να βασίζονται στις δημοκρατικές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα, και όπου οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες να παρέχουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες για την ευρωπαϊκή Πολιτειότητα, την καινοτομία και την απασχόληση» (σ. 2). Διακηρύσσεται επιπλέον η δέσμευση της προστασίας φοιτητών και προσωπικού, προκειμένου να ασκούν το δικαίωμα της ακαδημαϊκής ελευθερίας και να εκπροσωπούνται ως ισότιμα μέλη στη διακυβέρνηση αυτόνομων ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Επίσης, τίθεται ως προτεραιότητα η στήριξη των ιδρυμάτων για την προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης, της κριτικής σκέψης, της πολιτικής και θρησκευτικής ανοχής, της ισότητας των φύλων και των δημοκρατικών και πολιτικών αξιών, προκειμένου να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή και παγκόσμια Πολιτειότητα, θέτοντας τα θεμέλια για κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ενίσχυση της συμπεριληπτικότητας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως στόχος ίσης βαρύτητας με αυτούς που επικεντρώνονται στην ενίσχυση της ποιότητας των σπουδών και την προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων. Υποστηρίζεται ότι η αναγκαιότητα μιας στρατηγικής για την κοινωνική διάσταση στον ΕΧΑΕ ενισχύεται, εξαιτίας της μετανάστευσης και των δημογραφικών αλλαγών του πληθυσμού της Ευρώπης, ο οποίος διαφοροποιείται ολοένα και περισσότερο. Έμφαση δίνεται στη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση και στη στήριξη των ιδρυμάτων που παρέχουν μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε διαφορετικούς τύπους εκπαιδευομένων, ενισχύοντας τις διαδρομές διά βίου μάθησης. Επίσης, αναλαμβάνεται η δέσμευση τόσο για βελτίωση της διαπερατότητας, όσο και για τη διασύνδεση μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών τομέων. Ειδικότερα, η ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης συνδέεται με τη βελτίωση της αναλογίας των φύλων σχετικά με τη φοίτησή τους στην ανώτατη εκπαίδευση, τη διεύρυνση των ευκαιριών πρόσβασης και ολοκλήρωσης των σπουδών, τη διευκόλυνση της κινητικότητας φοιτητών που προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες ή εμπόλεμες περιοχές, καθώς και την προσέλκυση φοιτητών σε τομείς που συνδέονται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ενόψει, όπως αναφέρεται στο ανακοινωθέν, «του σημαντικού ρόλου που θα διαδραματίσουν στην εκπαίδευση των μελλοντικών γενεών των Ευρωπαίων» (σ. 3).

Σχετικά με την πορεία των μεταρρυθμίσεων αναφέρεται για πρώτη φορά εμφατικά ότι η μη εφαρμογή με πλήρη και συνεκτικό τρόπο των συμφωνηθέντων σε κάποιες χώρες-μέλη αποτελεί πρόβλημα, υπονομεύοντας τη λειτουργία και την αξιοπιστία ολόκληρου του ΕΧΑΕ. Ταυτόχρονα, τονίζεται η ανάγκη συστηματικότερης ανάπτυξης του πλαισίου διακυβέρνησης στον ΕΧΑΕ. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθεται, επίσης, η επίτευξη πιο συστηματικών και αντικειμενικών μετρήσεων αναφορικά με τις επιδόσεις των χωρών στο πλαίσιο σύνταξης των συγκριτικών εκθέσεων και της παροχής στοχευμένης στήριξης στα κράτη μέλη που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Επίσης, σημαντική εξέλιξη στο επίπεδο της διακυβέρνησης της Διαδικασίας της Μπολόνια αποτελεί το γεγονός ότι οι υπουργοί καλούν το BFUG να αξιολογήσει και να απλοποιήσει τις μεθόδους εργασίας, ώστε να εμπλέκονται σε αυτές και επαγγελματίες της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και να καταρτίσει προτάσεις αναφορικά με την αντιμετώπιση του ζητήματος της μη εφαρμογής μέχρι τη συνάντηση του 2018.

Το ανακοινωθέν του 2018 διακηρύσσει ότι η ανώτατη εκπαίδευση μπορεί και οφείλει να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που πλήττουν την Ευρώπη με σημαντικότερα την ανεργία, την κοινωνική ανισότητα, τη μετανάστευση, την αύξηση της πολιτικής πόλωσης, τη ριζοσπαστικοποίηση, τη βία και τον εξτρεμισμό (Communiqué, 2018). Για την επίτευξη των προσδοκιών αυτών ώθηση καλείται να δοθεί σε εκείνες τις πολιτικές που ενθαρρύνουν και στηρίζουν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να εκπληρώσουν την κοινωνική τους ευθύνη, συμβάλλοντας στην πραγμάτωση μιας πιο συνεκτικής και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίας. Η πραγμάτωση αυτή αναμένεται να διευκολυνθεί μέσω της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής κατανόησης και της ηθικής επίγνωσης των ατόμων, της προώθησης ζητημάτων βαρύνουσας σημασίας σε δημόσια διαβούλευση ώστε να είναι δυνατή τόσο η λήψη αποφάσεων σε συλλογική βάση, όσο και η κινητοποίηση των πολιτών, ώστε οι τελευταίοι να είναι ενεργοί στο πλαίσιο δημοκρατικών κοινωνιών. Τέλος, διατυπώνεται η ανάγκη της εξασφάλισης δίκαιης πρόσβασης για όλους τους ενδιαφερόμενους στην ανώτατη εκπαίδευση, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις ευκαιρίες δια βίου προσωπικής ανάπτυξης αλλά και τις προοπτικές απασχόλησης. Προς αυτή την κατεύθυνση συμφωνήθηκε η ένταξη του κύκλου σπουδών βραχείας διάρκειας στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης του ΕΧΑΕ, καθώς και η ανάθεση σε κάθε χώρα της αναγνώρισής του σύμφωνα με τα εθνικά πλαίσια προσόντων. Όπως αναφέρεται στο παρόν ανακοινωθέν, πρόκειται για ένα πολιτικό μέτρο που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο τόσο στην προετοιμασία των φοιτητών για την απασχόληση και για περαιτέρω σπουδές, όσο και στη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής, διευκολύνοντας την πρόσβαση για πολλούς οι οποίοι σε διαφορετική περίπτωση δεν θα αποφάσιζαν να φοιτήσουν σε πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Αναφορικά με τη μέθοδο διακυβέρνησης παγιώνεται περαιτέρω η «προσέγγιση της ομότιμης υποστήριξης» (peer support method). Η εφαρμογή, ο συντονισμός και η παρακολούθηση της πορείας υλοποίησης των τριών θεμελιακών μεταρρυθμίσεων και των σχετικών εργαλείων για τη διασφάλιση της συμβατότητας και της συγκρισιμότητας των τίτλων σπουδών και των προσόντων στον ΕΧΑΕ εναπόκεινται στην ευθύνη της ομάδας παρακολούθησης (BFUG), επικουρούμενη από την νεοσυσταθείσα ειδικά ομάδα συντονισμού υλοποίησης (BICG). Πρόκειται για α) το πλαίσιο προσόντων και τα ECTS, β) τη σύμβαση αναγνώρισης της Λισαβόνας (Lisbon Recognition Convention) και το συμπλήρωμα διπλώματος

(Diploma Supplement), καθώς και γ) τη διασφάλιση ποιότητας σύμφωνα με τα ESG (2015). Αναφορικά με την πολιτική για την κοινωνική διάσταση αναγνωρίζεται ότι απαιτούνται περαιτέρω προσπάθειες για την ενίσχυσή της στην ανώτατη εκπαίδευση, κυρίως μέσα από τη βελτίωση της πρόσβασης και της ολοκλήρωσης των σπουδών από άτομα που ανήκουν σε υποεκπροσωπούμενες και ευάλωτες ομάδες. Απώτερος στόχος είναι να υλοποιηθεί μια παλαιότερη δέσμευση, η οποία προνοούσε ότι οι φοιτητές και οι απόφοιτοι των ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αναμένεται να αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία του ευρωπαϊκού πληθυσμού. Τέλος, η προώθηση της κοινωνικής διάστασης τίθεται ως προτεραιότητα των εργασιών του BFUG για την επόμενη υπουργική συνάντηση.

2.4. Η εγκαθίδρυση του λόγου περί κοινωνικής διάστασης στη διακυβέρνηση του ΕΧΑΕ: το 2020 ως ορόσημο της νέας δεκαετίας

Η ατζέντα για τη νέα δεκαετία διαμορφώνεται γύρω από το όραμα οικοδόμησης ενός συμπεριληπτικού, καινοτόμου και διασυνδεδεμένου ΕΧΑΕ, ικανού να στηρίξει μια βιώσιμη, συνεκτική και ειρηνική Ευρώπη (Communiqué, 2020a: 1). Οι τρεις αυτοί άξονες πολιτικής αφορούν τα ακόλουθα:

- ο πρώτος, την εξασφάλιση συνθηκών ώστε κάθε εκπαιδευόμενος να έχει δίκαιη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και να υποστηρίζεται πλήρως για την ολοκλήρωση των σπουδών του,
- ο δεύτερος, την εισαγωγή νέων και καλύτερα προσαρμοσμένων στις ανάγκες των φοιτητών μεθόδων μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης και
- ο τρίτος, την κοινή χρήση των υπαρχόντων πλαισίων και εργαλείων για την υποστήριξη διεθνών συνεργασιών και μεταρρυθμίσεων, ανταλλαγών της γνώσης και κινητικότητας προσωπικού και φοιτητών.

Ο στόχος της κοινωνικά συμπεριληπτικής ανώτατης εκπαίδευσης παγιώνεται στον πυρήνα των πολιτικών του ΕΧΑΕ, εστιάζοντας σε πολιτικές προώθησης ίσων και δίκαιων ευκαιριών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Κύριο ζητούμενο είναι όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό, επαγγελματικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρό τους, να έχουν τη δυνατότητα να αναζητούν και να καρπώνονται ανά πάσα στιγμή εκείνες τις εκπαιδευτικές επιλογές που

θα τους είναι περισσότερο χρήσιμες. Τέλος, επιπλέον παράμετροι που σχετίζονται με τη συμπεριληπτικότητα αλλά και ευρύτερα με το μέλλον της ανώτατης εκπαίδευσης είναι οι δυνατότητες και οι περιορισμοί που αναδείχθηκαν στο πλαίσιο της εκτεταμένης χρήσης των νέων τεχνολογιών στο πεδίο της εκπαίδευσης, εξαιτίας της πανδημίας· ένα γεγονός, που, όπως τονίζεται, χρήζει διερεύνησης από το BFUG.

Κομβικό στοιχείο για την εγκαθίδρυση της κοινωνικής διάστασης ως ισχυρό λόγο στη διακυβέρνηση του ΕΧΑΕ αποτελεί το γεγονός ότι οι υπουργοί στη Συνάντηση της Ρώμης (Communiqué, 2020a) εγκρίνουν το κείμενο με τίτλο «Αρχές και κατευθυντήριες γραμμές για την ενίσχυση της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο ΕΧΑΕ». Πρόκειται για το αποτέλεσμα της εργασίας της Συμβουλευτικής Ομάδας για την Κοινωνική Διάσταση (Advisory Group 1 on Social Dimension), η οποία συστάθηκε προκειμένου να ανταποκριθεί στην ανάγκη που επισήμαναν οι υπουργοί το 2018 για συστηματικότερη καθοδήγηση των κρατών-μελών αναφορικά με τον τρόπο προσδιορισμού και την εφαρμογή της πολιτικής για την κοινωνική διάσταση. Οι δεσμεύσεις για έναν ευρύτερο διάλογο αναφορικά τόσο με την εφαρμογή του πλαισίου αυτού σε εθνικό επίπεδο όσο και για τη στήριξη των ιδρυμάτων για να ενσωματώσουν τους συγκεκριμένους στόχους στην κουλτούρα και την αποστολή τους είναι ρητές στο ανακοινωθέν. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η έμφαση που δίνεται ως προς την ανάγκη για νομική διασφάλιση των δικαιωμάτων των φοιτητών, καθώς και την εφαρμογή μέτρων, όπως ο συνήγορος του φοιτητή που εφαρμόζεται, άλλωστε, ήδη σε αρκετές χώρες. Τέλος, στο ανακοινωθέν ενθαρρύνεται η συνεργασία και η ανταλλαγή καλών πρακτικών μέσα στο European Network of Ombuds in Higher Education (ENOHE)· ένα δίκτυο που προσβλέπει στην ενδυνάμωση της διακρατικής συνεργασίας γύρω από ζητήματα χρηστής διακυβέρνησης στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Το κείμενο των αρχών και των κατευθυντήριων γραμμών αποτελεί ένα αυτοτελές κείμενο πολιτικής με εξειδικευμένο περιεχόμενο, το οποίο, ως ένα από τα τρία παραρτήματα του ανακοινωθέντος της Ρώμης (Communiqué, 2020b), αναπτύσσει, όπως υποστηρίζω, ένα κοινό πλαίσιο διακυβέρνησης για την κοινωνική διάσταση εντός του ΕΧΑΕ. Το κείμενο αυτό ουσιαστικά εγκαθιδρύει τον λόγο για την κοινωνική διάσταση στη βάση ενός κοινού ορισμού και δέκα αρχών για τον προσδιορισμό και την υλοποίηση της κοινωνικής διάστασης, οι οποίες εξειδικεύονται σε κατευθυντήριες γραμμές για τα κράτη και τα ιδρύματα ανώτατης εκ-

παίδευσης. Η ανάπτυξη μιας κοινής ορολογίας για την κοινωνική διάσταση και ο προσδιορισμός συγκεκριμένων προδιαγραφών για την υλοποίησή της συστηματοποιούν προϋπάρχουσες ιδέες και δεσμεύσεις για παρεμβάσεις αντιμετώπισης της ανισότητας στην ανώτατη εκπαίδευσης, όπως αυτές αναπτύχθηκαν στη διάρκεια της εικοσαετούς πορείας της διαδικασίας της Μπολόνια. Σε επίπεδο διακυβέρνησης διαμορφώνεται με αυτό το κείμενο, λοιπόν, ένα κοινό πλαίσιο στόχων, μέτρων και δράσης για τα εμπλεκόμενα μέρη (κράτη, δημόσιους φορείς, ιδρύματα, ακαδημαϊκό προσωπικό, φοιτητές) με σκοπό τη συστηματική και ευρεία εφαρμογή της κοινωνικής διάστασης στον ΕΧΑΕ. Η παρακολούθηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της εν λόγω πολιτικής από το BFUG έχει ορίζοντα το 2024.

3. Συζήτηση

Η ανάλυση των υπουργικών ανακοινωθέντων ανέδειξε ότι η προώθηση της κοινωνικής διάστασης στα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης είναι ο μεγάλος στόχος για τον ΕΧΑΕ στην παρούσα χρονική περίοδο. Ωστόσο, η πορεία εγκαθίδρυσής της ως κεντρικός άξονας πολιτικής και ως ισχυρός λόγος του ΕΧΑΕ υπήρξε μακροχρόνια και είχε σημαντικές τομές. Από την ανάλυση των υπουργικών ανακοινωθέντων με βάση τις τρεις κατηγορίες ανάλυσης του λόγου για την κοινωνική διάσταση που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη –ήτοι τους σκοπούς της ανώτατης εκπαίδευσης με τους οποίους συνδέεται, τα μέτρα και τις παρεμβάσεις που προωθούνται στα εθνικά συστήματα για την επίτευξή τους και, τέλος, τους τρόπους μέσα από τους οποίους όλα αυτά γίνονται στοιχεία των παγιωμένων στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μηχανισμών της εξ αποστάσεως διακυβέρνησης– προέκυψαν τέσσερις φάσεις εξέλιξης της διαδικασίας.

Στην πρώτη φάση (2001-2005) διατυπώθηκαν ορισμένες από τις βασικές ιδέες για το τι συνιστά κοινωνική διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση και προσδιορίζονται πρακτικές για την προώθησή της. Στη δεύτερη φάση (2007-2010) οι επίσημες διακηρύξεις των υπουργών για την κοινωνική διάσταση συναρθρώνουν συνεκτικούς λόγους για τους σκοπούς, τα μέτρα και την προώθηση της εν λόγω πολιτικής στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση, θέτοντας ουσιαστικά το ρηματικό πλαίσιο της νομιμοποίησής της ως μια αναγκαία συνθήκη στη διακυβέρνηση της σύγχρονης ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης. Μάλιστα, η υπουργική

συνάντηση του Λονδίνου το 2007, πολύ μεταγενέστερα αναγνωρίστηκε ως κομβικό σημείο της διαδικασίας, καθώς στο προοίμιο του κειμένου των αρχών και των κατευθυντήριων γραμμών του 2020 γίνεται η παρακάτω αναφορά: «ως σημείο εκκίνησης [του κειμένου] λαμβάνεται ο ορισμός της κοινωνικής διάστασης του ανακοινωθέντος του Λονδίνου 2007 και συγκεκριμένα ότι η σύνθεση του φοιτητικού σώματος που εισάγεται, συμμετέχει και ολοκληρώνει την ανώτατη εκπαίδευση όλων των επιπέδων χρειάζεται να ανταποκρίνεται στην ετερογένεια των κοινωνικών προφίλ της κοινωνίας στις χώρες του ΕΧΑΕ» (Communiqué, 2020b: 3). Ωστόσο, όπως θα συζητηθεί στη συνέχεια, ο ορισμός αυτός διευρύνθηκε με συγκεκριμένο τρόπο το 2020.

Στη δεύτερη δεκαετία της διαδικασίας, μεγιστοποιείται το ενδιαφέρον για την προώθηση της κοινωνικής διάστασης και πυκνώνει ο λόγος περί αυτής στα υπουργικά ανακοινωθέντα. Στην τρίτη φάση (2012-2018) καταγράφτηκε η σταδιακή ενίσχυση του προωθούμενου πλαισίου πολιτικής και στα τρία επίπεδα ανάλυσης, ωθώντας στην εγκαθίδρυση ενός ισχυρού λόγου για την κοινωνική διάσταση το 2020 για τα κράτη μέλη του ΕΧΑΕ. Στο ανακοινωθέν του 2012 η έμφαση δόθηκε στο συστηματικό προσδιορισμό των μέτρων και των παρεμβάσεων που προκρίνονται ως επιθυμητές μεταρρυθμίσεις και πρακτικές προώθησης της κοινωνικής διάστασης στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Η ανάγκη ανάπτυξης υποστηρικτικών δομών για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και η προώθηση φοιτητοκεντρικών προσεγγίσεων μάθησης στο πανεπιστήμιο με σκοπό την ενίσχυση της ποιότητας των σπουδών και την προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων αποτελεί κομβικό στοιχείο του λόγου για την κοινωνική διάσταση στο συγκεκριμένο ανακοινωθέν. Στο ανακοινωθέν του 2015 ο λόγος των συμφωνηθέντων περί κοινωνικής διάστασης θέτει την ανάγκη οικοδόμησης συμπεριληπτικών κοινωνιών που να βασίζονται στις δημοκρατικές αξίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ευρωπαϊκή Πολιτειότητα. Επίσης, υπογραμμίζονται τα δικαιώματα της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της εκπροσώπησης των φοιτητών ως ισότιμα μέλη στη διακυβέρνηση αυτόνομων ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

Τέλος, σημαντικότατες εξελίξεις έλαβαν χώρα από το 2015 και μετά αναφορικά με τη μορφή της διακυβέρνησης στο ζήτημα τα κοινωνικής διάστασης, γεγονός που έδωσε σημαντική ώθηση για την ανάπτυξη του κοινού πλαισίου αρχών και προδιαγραφών για την εφαρμογή της κοινωνικής διάστασης που ακολούθησε. Συγκεκριμένα, στα ανακοινωθέντα

του 2015 και κυρίως του 2018 οι υπουργοί εντοπίζουν μεγάλες ανάγκες στη διάχυση και την εφαρμογή της πολιτικής στα συστήματα των χώρες μελών του ΕΧΑΕ με πλήρη και συνεκτικό τρόπο. Οι συστηματικές και αντικειμενικές μετρήσεις αναφορικά με τις επιδόσεις των χωρών και η παροχή στοχευμένης στήριξης στα κράτη μέλη που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μέσα από την ανταλλαγή καλών πρακτικών βρίσκονται στο επίκεντρο των συμφωνηθέντων. Στο ανακοινωθέν του 2018 επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται η ανάγκη συστηματικότερης καθοδήγησης των κρατών-μελών αναφορικά με τον τρόπο προσδιορισμού και την εφαρμογή της πολιτικής για την κοινωνική διάσταση, έργο που ανατίθεται στη συμβουλευτική Ομάδα ειδικών για την Κοινωνική Διάσταση (Advisory Group 1 on Social Dimension).

Το κείμενο «Αρχές και κατευθυντήριες γραμμές για την ενίσχυση της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο ΕΧΑΕ» του 2020 είναι το αποτέλεσμα όλης αυτής της διεργασίας. Πρόκειται για ένα επίσημο κείμενο πολιτικής που λειτουργεί ως πρότυπο άσκησης της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (Wilkins & Olmedo, 2019), προωθώντας την εξ αποστάσεως ρύθμιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης των κρατών-μελών του ΕΧΑΕ μέσω της προσαρμογής και της εναρμόνισής τους στη βάση συγκεκριμένων κοινών αρχών και κατευθυντήριων γραμμών για την κοινωνική διάσταση. Οι τελευταίες διαμορφώθηκαν και εγκρίθηκαν στο διακρατικό επίπεδο των διαδικασιών παραγωγής πολιτικής για το πανεπιστήμιο. Η εξέλιξη αυτή σηματοδοτεί την εφαρμογή λογικοτήτων και πρακτικών τυποποίησης (standardisation) (Timmermans & Epstein, 2010), που έχουν ήδη εφαρμοστεί ευρέως για την υλοποίηση των υπόλοιπων αξόνων δράσης του ΕΧΑΕ, όπως η διασφάλιση της ποιότητας (Brøgger, 2019· Sarakinioti & Philippou, 2020) για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων κοινωνικών προβλημάτων της ανισότητας και των διακρίσεων στο πεδίο της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης.

Ο τρόπος διεύρυνσης του ορισμού της κοινωνικής διάστασης στο εν λόγω πρότυπο σε σχέση με τον ορισμό βάσης του 2007 ενισχύουν το επιχείρημα περί τυποποίησης. Όπως ορίζεται (Communiqué, 2020b: 3), «η κοινωνική διάσταση πρέπει να διασυνδέει τις αρχές της προσβασιμότητας, της ισότητας (equity), της ποικιλομορφίας (diversity) και της συμπερίληψης (inclusion) σε όλους τους σχετικούς νόμους, πολιτικές και πρακτικές της ανώτατης εκπαίδευσης κατά τέτοιο τρόπο ώστε η πρόσβαση, η συμμετοχή, η πρόοδος και η ολοκλήρωση της ανώτατης εκπαίδευσης να εξαρτάται πρωτίστως από τις ικανότητες των φοιτητών, όχι από τα προσω-

πικά τους χαρακτηριστικά ή από καταστάσεις τις οποίες δεν μπορούν να επηρεάσουν». Από τον ορισμό αυτό συνάγεται ότι η κοινωνική διάσταση λαμβάνει τη θέση μιας γενικής ρυθμιστικής αρχής του σύνθετου πεδίου της ανώτατης εκπαίδευσης με σκοπό την πραγμάτωση του «κοινωνικού» στο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο. Αυτό συμβαίνει μέσα από την προώθηση παρεμβάσεων και αλλαγών επιτελεστικού χαρακτήρα σε όλο το φάσμα της λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης (νομοθεσία, διοίκηση, ακαδημαϊκές πρακτικές, οικονομικούς πόρους, υποδομές και υπηρεσίες υποστήριξης, συστήματα συλλογής δεδομένων, διαβούλευση με τις δημόσιες αρχές και τους κοινωνικούς ετέρους) (Communiqué, 2020b).

Η εξέλιξη αυτή σηματοδοτεί μια κομβική μετατόπιση για την ανώτατη εκπαίδευση από την αρχή του «εκδημοκρατισμού» της πρόσβασης στη γνώση και τον λόγο περί οικονομικής αποτελεσματικότητας που επικρατούσαν τις περασμένες δεκαετίες (Γράβαρης, 2005· Πρόκου, 2011) σε ένα τυποποιημένο πλαίσιο διακυβέρνησης του κοινωνικού ρόλου του πανεπιστημίου με συγκεκριμένες παραδοχές, στόχους και μέσα που προκρίνονται για την πρακτική υλοποίησή τους. Η έκβαση της πολιτικής διαδικασίας για την κοινωνική διάσταση στον ΕΧΑΕ έχει κάνει αναμφισβήτητα ορατά τα αιτήματα της ισότητας και της συμπερίληψης στην ανώτατη εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, όμως, δημιουργεί προβληματισμό και τροφοδοτεί κριτικά ερωτήματα για τη θέση και τον ρόλο του θεσμού του πανεπιστημίου στη σύγχρονη κοινωνία, καθώς, όπως υπογραμμίζει η Σταύρου (2017: 37) σε σχετικό κείμενό της, «η παραγωγή και διάδοση ενός λόγου πολιτικής αυτής της εμβέλειας μπορεί να ερμηνευτεί και ως κοινωνική πράξη ανάληψης του ελέγχου για τη διαμόρφωση του πανεπιστημίου και του μέλλοντός του. Όχι μόνο γιατί σταθεροποιεί αρχές, αλλά και γιατί ρυθμίζει ταυτόχρονα το κοινωνικό πεδίο προβληματισμού και δράσης για την ανώτατη εκπαίδευση, τοποθετώντας σίγουρα τα κράτη, αλλά και τον ίδιο τον πανεπιστημιακό θεσμό στην υπόσταση του «δέκτη»».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γράβαρης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 27-50). Αθήνα: Σαββάλας.

Ιωαννίδου, Α. (2020). Η έννοια της Κοινωνικής Διάστασης της Ανώτατης Εκπαίδευσης όπως εμφανίζεται στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολώνιας από το 1999 μέχρι το 2019. *ACADEMIA*, τχ. 20-21, 258-272. Διαθέσιμο στο: http://hepnet.upatras.gr (τελευταία προσπέλαση: 20.03.2021)

Πρόκου, Ε. (2011). Οι στόχοι της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» και της «αποδοτικότητας» στα μοντέλα ανώτατης εκπαίδευσης της Ευρώπης. Στο Ε. Πρόκου (επιμ.). *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: Συγκριτική και Διεθνής προσέγγιση* (σσ. 25-40). Αθήνα: Διόνικος.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/226 (τελευταία προσπέλαση: 20.06.2021)

Σταύρου, Σ. (2017). Η πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην πορεία εξέλιξης του κοινωνικού κράτους: μια ανασκόπηση της ευρωπαϊκής πολιτικής. *Ετήσια Επιθεώρηση Ιστορίας, Κοινωνίας και Πολιτικής*, τχ. 3, 29-42.

Ξενόγλωσση

Brøgger, K. (2019). *Governing through standards: The faceless masters of higher education. The Bologna process, the EU and the open method of coordination*. Dordrecht: Springer.

ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.

Communiqué (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Prague, 19 May 2001.

Communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003.

Communiqué (2005). *The European Higher Education Area: Achieving the Goals*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005.

Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 18 May 2007.

Communiqué (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

Communiqué (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Budapest-Vienna, 12 March 2010.

Communiqué (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bucharest, 26-27 April 2012.

Communiqué (2015). *Yerevan Communiqué*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Yerevan, 14-15 May 2015.
Communiqué (2018). *Paris Communiqué*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Paris, 25 May 2018.
Communiqué (2020a). *Rome Ministerial Communiqué*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Rome, 19 November 2020.
Communiqué (2020b). *Rome Ministerial Communiqué. ANNEX II, Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. Document prepared by the BFUG Advisory Group 1 on Social Dimension*. Rome, 19 November 2020.
Kladis, D. (2003). The Social Dimension of the Bologna Process. *Higher Education in Europe*, 28(3), 353-354.
Kooij, Y. (2015). *European higher education policy and the social dimension: a comparative study of the Bologna process*. London: Palgrave Macmillan.
Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
Sarakinioti, A. & Philippou, S. (2020). European Discourse on Higher Education Quality Assurance and Accreditation: Recontextualizations in Greece and Cyprus at Times of 'Crisis'. *European Education*, 52(2), 132-145.
Timmermans, S. & Epstein, S. (2010). A World of Standards but not a Standard World: Toward a Sociology of Standards and Standardization. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 69-89.
Wilkins A. & Olmedo, A. (Eds.) (2019). *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research*. London: Bloomsbury.
Zgaga, P. (2015). The social dimension in the European Higher Education Area. In B. Baranović (Ed.). *Koji srednješkolci namjeravaju studirati? Pristup visokom obrazovanju i odabir studija* [Which high school students plan to study? Access to higher education and the selection of studies] (pp. 211-233). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Abstract

The present study traces the policy discourse of social dimension articulated in the course of the Bologna Process. The aim is to capture and interpret the emerging meaning and practices promoting social dimension as a core element of higher education governance across Europe today. To this end, discourse analysis has been conducted on the Ministerial Communiqués of the Bologna Process (2001-2020). Findings revealed four phases of transformation in the policy discourse on social dimension. In the first phase (2001-2005), the basic ideas on what constitutes "social dimension" in higher education were formulated. In the second phase (2007-2010), the interest for the enhancement of the social dimension in higher education

is maximized. The Ministerial declarations articulate a coherent discursive framework on social dimension regarding the objectives and the measures that should be undertaken across higher education systems for promoting their social aspects. In the third phase (2012-2018), findings show that the discourse on social dimension becomes more powerful in the policy agenda of the European Higher Education Area. In the communiqué of 2012, the emphasis is on the systematic identification of measures and interventions regarded as desirable reforms and practices for the promotion of the social dimension in higher education systems. Developing support structures and promoting student-centered learning approaches at the university with the aim to enhance quality of studies as well as to promote the employability of graduates are key elements in this Communiqué. From 2015 onwards, significant developments took place regarding the governing processes pressing for broad and coherent dissemination of the social dimension within higher education. In the Communiqués of 2015 and 2018, ministers identify major needs for the dissemination and coherent form of implementation of social dimension in the national higher education systems. Systematic monitoring of countries' performance and the provision of targeted support to member states experiencing difficulties through the exchange of good practice are at the heart of what has been agreed. The 2018 communiqué, in addition, acknowledges the need for more systematic guidance to Member States on how to define and implement a social dimension policy, a task assigned to the Advisory Group 1 on Social Dimension. The paper argues that this governmental shift in the policy agenda of the Bologna process on social dimension gave a strong impetus to the development of a common framework of principles and standards in 2020 that would facilitate the member states and the institutions of European Higher Education Area to meet the challenges of adopting a coherent social dimension policy. The Communiqué of 2020, which falls in the fourth phase of the analysis, set a milestone for social dimension in European Higher Education. Ministers approved the document "Principles and Guidelines to strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA", that had been prepared by the BFUG Advisory Group 1 on Social Dimension. At the level of governance, this document sets out a common framework of objectives, measures and action for stakeholders (states, public bodies, institutions, academics, students) for the widespread implementation of the social dimension across European higher education in the new decade. The definition of "social dimension" in this document reflects the idea that it should operate as a general regulatory principle of the complex field of higher education with the objective to enhance and promote the "social" in European universities. In particular, the principles and the guidelines, link social dimension with a range of specific interventions and transformations across the whole spectrum of higher education (legislation, administration, academic practices, financial resources, infrastructure and support services, data collection systems, consultation with public authorities and others). As the paper argues, this discursive development of social dimension signals a governmental shift towards the standardization of the social role of the university.

Keywords: university, Bologna Process, policy principles and guidelines, governing from a distance, governing through standards

«Ήπια ισχύς» και «εκπαιδευτική διπλωματία»: τα διεθνή προγράμματα ανταλλαγών ως μηχανισμοί εκπαιδευτικής διακυβέρνησης

Ιωάννης Ρουσσάκης*

Περιληψη

Οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές αποτελούν πρακτική με μακρά ιστορία. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αποκτήσει πρόσθετη σημασία είτε ως εργαλεία δημόσιας διπλωματίας, είτε ως ενέργειες διεθνοποίησης εκπαιδευτικών θεσμών και συστημάτων, έχοντας κεντρίσει το ενδιαφέρον ερευνητών που εξειδικεύονται σε ζητήματα συγκριτικής και διεθνούς εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία εξετάζει τις δομημένες διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές ως δράσεις δημόσιας / εκπαιδευτικής διπλωματίας και ως εργαλεία εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, με στόχο να συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας και της πολυεπίπεδης λειτουργίας των ανταλλαγών. Η προσέγγιση αυτή εκκινεί από την παραδοχή ότι η σύγχρονη δημόσια / εκπαιδευτική διπλωματία ως παράμετρος των πολιτικών «ήπιας ισχύος» αποτελεί δραστηριότητα διακυβέρνησης, η οποία κινητοποιεί δρώντες από διάφορες δομές και δίκτυα που βρίσκονται κάτω αλλά και πέρα από την «ομπρέλα» της κρατικής / κυβερνητικής εξουσίας. Η εργασία επιδιώκει, μέσα από αυτή τη σκοπιά, να διακρίνει τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές και να ταυτοποιήσει τη σύνδεσή τους με παραδοσιακούς, αλλά και νέους αναδυόμενους «χώρους» διαμόρφωσης, επικοινωνίας και αναθεώρησης εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική διπλωματία, «ήπια ισχύς», διεθνή προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών, διακυβέρνηση

* Επίκουρος Καθηγητής, ΕΚΠΑ. Email: yiannis.roussakis@eds.uoa.gr

1. Εισαγωγή

Οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές έχουν καταστεί σήμερα καθιερωμένες πρακτικές που αφορούν όλο και μεγαλύτερο αριθμό ατόμων. Ιδιαίτερα στην ανώτατη εκπαίδευση εκλαμβάνονται ως ουσιώδεις διαδικασίες «διεθνοποίησης» των εκπαιδευτικών θεσμών[1], αποτελώντας αντικείμενο συστηματικής μέτρησης στα συστήματα αξιολόγησης και διεθνών κατατάξεων των σχετικών ιδρυμάτων (ενδεικτικά Williams, Brehms & Kitamura, 2021· Teichler, 2017). Στο πλαίσιο της διεθνοποίησης οι ανταλλαγές εκφράζουν σε πολλές περιπτώσεις την προσπάθεια συγκεκριμένων χωρών να «εξάγουν» την εκπαίδευση που παρέχεται από τα ιδρύματά τους, χρησιμεύοντας ως μέσα εξωτερικής πολιτικής (Knight, 1999). Όπως επισημαίνεται από τους Βασιλειάδη και Μπουτσιούκη (2015: 138), η εκπαίδευση έχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της «ανταγωνιστικής ταυτότητας» ενός κράτους, δηλαδή «*της μοναδικής και ιδιαίτερης εικόνας του τόσο για τις σύγχρονες όσο και για τις μελλοντικές γενιές, οποία επηρεάζεται και η δυνατότητά τους να σχηματίσουν τις ομάδες των μελλοντικών επισκεπτών και των κατοίκων τους, των επενδυτών τους, των υποστηρικτών τους*».

Πέρα από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των δικαιούχων, αλλά και το branding των παρόχων εκπαίδευσης, οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές λειτουργούν ως δίαυλοι επικοινωνίας, διεύρυνσης / ενίσχυσης των πολιτισμικών σχέσεων, αναπτυξιακής βοήθειας, καθώς και ανάπτυξης της έρευνας και της γνώσης. Όλο και περισσότεροι δρώντες (κράτη, υπο-εθνικοί και υπερ-εθνικοί σχηματισμοί, διεθνείς οργανισμοί και ιδρύματα, ιδιωτικοί ή κοινωνικοί φορείς, επιστημονικές και συλλογικές οργανώσεις ή συμπράξεις) υιοθετούν τις ανταλλαγές ως μέσο προώθησης των συμφερόντων τους στον σύγχρονο «διεθνοποιημένο εκπαιδευτικό χώρο» (Βρυνιώτη, 2017: 70).

Έτσι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο πολλαπλασιασμός των φορέων και των μορφών που αποκτούν οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές

1. Για παράδειγμα ο Gough παρατηρεί ότι σε πολλά Αυστραλιανά πανεπιστήμια η «διεθνοποίηση» είναι ο κωδικός όρος για τη βελτιστοποίηση της θέσης του ιδρύματος στην παγκόσμια εκπαιδευτική αγορά μέσω της αύξησης των εγγραφών ξένων φοιτητών που πληρώνουν δίδακτρα, της εξαγωγής προγραμμάτων σπουδών, της εγκαθίδρυσης υπεράκτιων και / ή εικονικών πανεπιστημιουπόλεων, καθώς και της αύξησης της συμμετοχής των φοιτητών και του προσωπικού σε ανταλλαγές με το εξωτερικό» (Gough, 2014: 90).

συνδέεται πρώτα απ' όλα με την παγκοσμιοποίηση[2]. Αν, ακολουθώντας τη σκέψη του Appadurai (1996), θεωρήσουμε τη σύγχρονη πραγματικότητα ως σύνολο διεθνών ροών[3], οι οποίες υπερβαίνουν τις γεωγραφικές, οικονομικές και κοινωνικο-πολιτισμικές παραμέτρους του νεωτερικού κόσμου, μπορούμε να αντιληφθούμε σε μεγάλο βαθμό πολλές από τις συνθήκες που καθιστούν προσιτές τις διαδικασίες ανταλλαγών. Η διευρυμένη «ενοποίηση» (σε ό,τι αφορά αφενός τους κανόνες που διέπουν τις οικονομικές συναλλαγές και αφετέρου τις επιπτώσεις των οικονομικών εξελίξεων) στην παγκόσμια οικονομία, η ένταξη της λογικής της αγοράς σε διάφορους τομείς της δημόσιας πολιτικής, η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, η αύξηση της παγκόσμιας κοινωνικής δικτύωσης καθώς και των διεθνών δικτύων της τεχνο-επιστήμης, η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca*, η πλανητική διάσταση φαινομένων όπως η κλιματική αλλαγή και οι μεταναστευτικές / προσφυγικές ροές, αλλά και η πολιτιστική παγκοσμιοποίηση, είναι παράγοντες που, ενώ είναι εξωτερικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επηρεάζουν καταλυτικά και διαμεσολαβούν στην επέκταση των συναπτόμενων ανταλλαγών.

Ένας δεύτερος παράγοντας που έχει συμβάλλει στην ανάδειξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών είναι η αξιοποίησή τους, σε όλη τη μεταπολεμική περίοδο, ως εργαλείο «δημόσιας διπλωματίας». Ο όρος χρησιμοποιείται για να συνοψίσει δραστηριότητες που προωθούν τα συμφέροντα μιας χώρας / ενός διεθνούς σχηματισμού, μέσα από ανεπίσημους διαύλους επικοινωνίας που στοχεύουν στην επιρροή της κοι-

2. Οι Brandenburg και De Wit (2011: 16), σχολιάζοντας τη βιβλιογραφία που πραγματεύεται τη «διεθνοποίηση» και την «παγκοσμιοποίηση» της εκπαίδευσης, αναφέρουν ότι συχνά αποδίδεται στον πρώτο όρο θετικό περιεχόμενο (συσχετίζοντάς τον με τα ανθρωπιστικά ιδεώδη της εκπαίδευσης, με την κινητικότητα και τη συνεργασία), ενώ στον δεύτερο αρνητικό (συνδέοντάς τον με την εμπορευματοποίηση και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων και ιδρυμάτων).

3. Ο Appadurai (1996) προσδιορίζει πέντε διαστάσεις των πολιτισμικών ροών που μπορούν να ονομαστούν: (α) τοπία των εθνών (ethnoscapes), (β) τοπία των μέσων (mediascapes), (γ) τοπία των τεχνολογιών (technoscapes), (δ) χρηματοοικονομικά τοπία (financescapes), και (ε) τοπία των ιδεών (ideoscapes)· ροών, οι οποίες επηρεάζονται από την ιστορική, γλωσσική και πολιτική θέση των διαφόρων δρώντων που συμμετέχουν σε αυτές. Οι ροές που αφορούν την εκπαίδευση («εκπαιδευτικά τοπία» / eduscapes) σκιαγραφήθηκαν από την Madsen (2006) και τον Carney (2010), οι οποίοι αναφέρονται στον αντίκτυπο που αυτές έχουν στον χαρακτήρα, τη δομή, τις διαδικασίες διοίκησης και μάθησης, την ιδεολογία και τις αξίες των εκπαιδευτικών συστημάτων.

νής γνώμης σε μια άλλη χώρα. Πεδία δράσης της δημόσιας διπλωματίας, υπ' αυτή την έννοια, είναι η πληροφόρηση που μεταδίδεται από τα παλιά και νέα μέσα μαζικής επικοινωνίας και προπαγάνδας, ο πολιτισμός που διαχέεται μέσα από πολιτιστικά προϊόντα και συμβάντα, καθώς και η εκπαίδευση που μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη αξιών, απόψεων και πρακτικών[4]. Ο ρόλος των ανταλλαγών στην περίπτωση αυτή είναι καταλυτικός, αφού προσφέρουν τη δυνατότητα άμεσης επαφής με σημαντικές ομάδες ελίτ, αλλά και άτομα που κατέχουν ή μπορεί να αναλάβουν κρίσιμες θέσεις ευθύνης σε μια χώρα.

Το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ανταλλαγών εύλογα συνοδεύεται από την ενίσχυση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την ιστορική εξέλιξη, τις διαστάσεις και τον αντίκτυπο που είχαν, έχουν ή μπορούν να έχουν, τόσο στις συστημικές πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση όσο και στις προσωπικές προοπτικές και τα επιτεύγματα των συμμετεχόντων[5]. Από τη φύση τους οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές και υποτροφίες κινητικότητας κάθε μορφής αποτελούν προνομιακό χώρο διερεύνησης και μελέτης των ροών, της μεταφοράς και της διάχυσης εκπαιδευτικών ιδεών, λόγων, πολιτικών και πρακτικών. Στη στοχοθεσία, τη συγκρότηση και την εφαρμογή των προγραμμάτων ανταλλαγών μπορούν να ανιχνευτούν, να χαρτογραφηθούν και να αναδειχθούν δρώντες, ρόλοι και σχεδιασμοί για την εκπαίδευση και τις αντίστοιχες αλλαγές σε εθνοκρατικό ή και διεθνές / υπερεθνικό επίπεδο.

Τα παραπάνω συνηγορούν στην άποψη ότι οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές έχουν το δυναμικό που τις καθιστά σημαντικές για την ερευνητική ατζέντα της συγκριτικής εκπαίδευσης. Η ενασχόληση με την εκ-

4. Η δημόσια διπλωματία ως έννοια και ως σύνολο πρακτικών, καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ανταλλαγών σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζονται διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

5. Οι μελέτες που αφορούν εκπαιδευτικές ανταλλαγές έχουν ποικίλες θεματικές και πεδία αναφοράς. Ενδεικτικά, αναφέρονται στην εμπλοκή επιφανών θεσμικών φορέων (Parmar, 2012), καθώς και στα σύγχρονα προγράμματα φοιτητικής κινητικότητας και διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης (de Wit et. al., 2008· Papatsiba, 2005). Άλλες πάλι εντάσσονται στο πεδίο της «διεθνούς εκπαίδευσης» (Mathews-Aydinli, 2017) ή στη διεπαφή της με το πεδίο της «δημόσιας διπλωματίας» (Lindsay, 1989· Byrne & Hall, 2013). Κάποιες, εξάλλου, μελέτες διερευνούν τον παιδαγωγικό αντίκτυπο αυτών των εμπειριών (Rapoport, 2008), ενώ αρκετές επικεντρώνουν την προσοχή τους στην ιστορική και πολιτική επισκόπηση διαφόρων διαστάσεων από τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές (Bevis, 2019· Zhou & Spangler, 2018).

παίδευση του «άλλου», σε συνάρτηση με το ιστορικό πλαίσιο ή / και τις σύγχρονες παραμέτρους που την επηρεάζουν, είναι για το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο κεντρικός και διαχρονικός άξονας μελέτης (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003: 424). Την ίδια στιγμή, η «μεταφορά» –με την έννοια της «διεθνούς διακίνησης εκπαιδευτικών ιδεών, πρακτικών και θεσμών» μεταξύ διαφορετικών χωρικών ενοτήτων, κρατών ή χρονικών περιόδων, καθώς και από συγκεκριμένα πρόσωπα και θεσμικούς σχηματισμούς– αποτελεί «κύρια ιδέα» στη θεωρητική και πρακτική θεμελίωση της συγκριτικής εκπαίδευσης (Cowen, 2009). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές θα μπορούσαν να εξετάζονται, ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση των Phillips και Ochs (2004), ως «χαλαρές», μη-επιβαλλόμενες διαδικασίες διασυνοριακής μεταφοράς μεταρρυθμιστικών ιδεών και πρακτικών μέσω επιρροής. Θα μπορούσαν, επίσης, να αποτελούν αντικείμενο της πνευματικής βιογράφησης σημαντικών προσωπικοτήτων του κλάδου, αφού πολλοί από τους συγκριτολόγους της εκπαίδευσης λειτουργούν ως *homini viatores* (Kim, 2014), ευρισκόμενοι σε διαρκή κίνηση μεταξύ εκπαιδευτικών σχηματισμών και συγκειμένων, συχνά μάλιστα μέσα από την αξιοποίηση ευκαιριών διεθνών ανταλλαγών. Δεν αποτελεί, ως εκ τούτου, έκπληξη το γεγονός ότι στα περιοδικά του κλάδου είναι ανιχνεύσιμες αρκετές εργασίες που εξετάζουν και συζητούν το ζήτημα από διαφορετικές αφετηρίες και οπτικές, με κυρίαρχες αυτές που αφορούν τη θέση και λειτουργία των εκπαιδευτικών ανταλλαγών στο πλαίσιο της διεθνούς / υπερεθνικής[6] εκπαίδευσης και της δημόσιας διπλωματίας (ενδεικτικά Altbach, 2004· Lindsay, 1989· Nelles, 2008· Lee, 2015· Jules, 2016· Rodríguez Jiménez & Gavari Starkie, 2019). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές η μελέτη των διεθνών εκπαι-

6. Σε πολλές περιπτώσεις οι όροι «υπερεθνική», «διεθνής», «διασυνοριακή», «υπεράκτια», και «χωρίς σύνορα» εκπαίδευση χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και χωρίς διακριτή εννοιολόγηση (βλ. παραπάνω για την περίπτωση της «διεθνούς εκπαίδευσης» και της «διεθνοποίησης»). Θεωρούμε ότι ο όρος «υπερεθνική» (transnational) εκπαίδευση αποδίδει περισσότερο τις προσεγγίσεις που προσιδιάζουν στις διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές με τον τρόπο που τις αντιλαμβανόμαστε στο πλαίσιο αυτής της εργασίας: «Βασικός ισχυρισμός κάθε υπερεθνικής προσέγγισης είναι ότι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της βρίσκονται κινήσεις, ροές και κυκλοφορίες, όχι απλά ως μια θεματική ή μοτίβο αλλά ως αναλυτικό σύνολο μεθόδων που προσδιορίζει το ίδιο το εγχείρημα… Ο ισχυρισμός των υπερεθνικών μεθόδων δεν είναι απλώς ότι οι ιστορικές διαδικασίες διαμορφώνονται σε διαφορετικούς τόπους, αλλά ότι συγκροτούνται στην κίνηση μεταξύ τόπων, χώρων και περιοχών» (Hofmeyr στο Bayly, et. al., 2006: 1444).

δευτικών ανταλλαγών δεν έχει για τη συγκριτική εκπαίδευση το εύρος που θα προσιδίαζε στη σημασία τους (Streitwieser, Le & Rust, 2012).

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλλει σε αυτή τη συζήτηση, εξετάζοντας τις δομημένες διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές ως δράσεις δημόσιας / εκπαιδευτικής διπλωματίας και ως εργαλεία εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Υποστηρίζεται ότι ο συνδυασμός αυτών των δύο προσεγγίσεων μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας και της πολυεπίπεδης λειτουργίας των ανταλλαγών για δύο, κυρίως, λόγους: Πρώτον, γιατί η σύγχρονη δημόσια / εκπαιδευτική διπλωματία αποτελεί δραστηριότητα διακυβέρνησης, καθώς κινητοποιεί δρώντες διαφόρων δομών και δικτύων που βρίσκονται κάτω αλλά και πέρα από την «ομπρέλα» της κρατικής / κυβερνητικής εξουσίας (ενδεικτικά Riordan, 2002: 133). Δεύτερον, διότι από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης μπορεί κάποιος να διακρίνει και να αναλύσει εναργέστερα τους ρηματικούς λόγους και τους ρόλους των οντοτήτων ή των φορέων συμφερόντων που εμπλέκονται στις διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές. Μπορεί, επίσης, να εντοπίσει και να ταυτοποιήσει παραδοσιακούς, αλλά και νέους αναδυόμενους και περιπεπλεγμένους «χώρους» διαμόρφωσης, επικοινωνίας και αναθεώρησης εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών.

2. Οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές ως πράξεις δημόσιας / εκπαιδευτικής διπλωματίας

«Εκπαιδευτικές ανταλλαγές», με την παραδοσιακή έννοια της μετακίνησης προσώπων μεταξύ κοινωνικών / κρατικών οντοτήτων και σχηματισμών, για την επίτευξη πολιτισμικών, μορφωτικών, εκπαιδευτικών ή ακαδημαϊκών σκοπιμοτήτων[7], ανιχνεύονται σε μεγάλο μέρος της ανθρώπινης ιστορίας. Ακαδημαϊκές υποτροφίες διαφόρων μορφών καταγράφονταν στην Ευρώπη ήδη κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα. Παραδο-

7. Βλ. ενδεικτικά τον ορισμό του Tierney (1977: 1505). Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας θεωρούμε λειτουργική την τοποθέτηση των Tournes και Scott-Smith, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η σύγχρονη πολυμορφία των εκπαιδευτικών ανταλλαγών καθιστά σχεδόν αδύνατο έναν πλήρως συμπεριληπτικό ορισμό και τις προσδιορίζουν ως «επίσημες πρωτοβουλίες ατόμων ή / και θεσμών για την οργάνωση και τη διάρθρωση τακτικών διεθνών κυκλικών μετακινήσεων εντός μιας χρονικής περιόδου, με κυριότερο σκοπό την επίτευξη κάποιας μορφής μάθησης. Αυτές συμπεριλαμβάνουν καθετί που θα παρέπεμπε σε ανταλλαγές, υφηγεσίες [fellowships] ή υποτροφίες» (2017: 2).

σιακές πρακτικές που συνδέονταν με την «κυκλοφορία ανθρώπων και ιδεών και τις συνακόλουθες πνευματικές ανταλλαγές», όπως αυτές των «περιπλανώμενων ακαδημαϊκών» (*clerici vagantes*[8]), συνέβαλαν στην ανάδυση του Πανεπιστημίου στην Ευρώπη «ως ιδέας και ως πρακτικής» (Palomba, 2006: 11) και επέδρασαν στη συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (ενδεικτικά Ramirez & Boli, 1987· Droux & Hofstetter, 2014). Τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές ήταν ανέκαθεν συνηθισμένες ή θεσμικά κατοχυρωμένες πρακτικές. Απέκτησαν θεσμικά χαρακτηριστικά, όπως σημειώνουν οι Tournès και Scott-Smith (2017: 2), μετά τα μέσα του 19ου αιώνα, παραμένοντας για αρκετές δεκαετίες κυρίως μια υπόθεση που αφορούσε τις ομάδες ελίτ (Mathews-Aydinli, 2017: 1). Όμως, από τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά ο αριθμός και η πολυσυλλεκτικότητα των ωφελούμενων έχει διευρυνθεί σημαντικά. Η εν λόγω διεύρυνση είναι αποτέλεσμα της αύξησης του αριθμού των αντίστοιχων προγραμμάτων, καθώς και του πολλαπλασιασμού τόσο των θεσμικών μορφών και τύπων, όσο και των σκοπιμοτήτων που υπηρετούν.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν σε αυτό, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης που ενίσχυσαν τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών ανταλλαγών· διαδικασίες, όπως είναι η κινητικότητα, η δικτύωση, η ανταλλαγή ιδεών και η συνεργασία μεταξύ επιστημόνων και δρώντων στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης (Bourdieu, 2002· Castells, 2011· Stehr, 1994). Για τις ανάγκες, όμως, της παρούσας μελέτης θα επικεντρωθούμε στη χρήση των προγραμμάτων διεθνών ανταλλαγών ως μέσων δημόσιας διπλωματίας. Με άλλα λόγια, θα εστιάσουμε την προσοχή

8. Στην κυριολεκτική σημασία του, ο όρος «*clerici vagantes*» εννοεί τον «περιφερόμενο κλήρο», τους κληρικούς που εγκατέλειπαν την εκκλησιαστική ή μοναστική δομή στην οποία ανήκαν ή διαβιούσαν, επιλέγοντας την εκκοσμίκευση και την περιπλάνηση. Εξαιτίας του γεγονότος ότι σημαντικό μέρος των ανθρώπων αυτών ήταν μορφωμένοι ή / και γόνοι αριστοκρατικών οικογενειών που, είτε δεν ήθελαν να αφιερώσουν τη ζωή τους σε θρησκευτικά έργα, είτε δεν άντεχαν την αυστηρή πειθαρχία του μοναστηριακού βίου, ο όρος αναφέρεται επίσης στους περιπλανώμενους φοιτητές ή καθηγητές που «μετακινούνταν από πόλη σε πόλη αναζητώντας τη μάθηση και ακόμα περισσότερη περιπέτεια, κατ' όνομα κληρικούς, που όμως συχνά διήγαν πολύ ανίερους βίους» (Haskins: 1923: 770). Πολλοί μελετητές θεωρούν σημαντικό τον ρόλο τους στην Αναγέννηση του 12ου αιώνα, όταν, ανάμεσα στα άλλα, με την επαναστατική και κυνική ποίησή τους (*carmina burana*) σατίριζαν κι ασκούσαν κριτική στο κατεστημένο και ιδιαίτερα στην Εκκλησία (Goodrum, 1995: 10).

μας στην ένταξη των εν λόγω προγραμμάτων σε διαδικασίες ενίσχυσης της επιρροής των χωρών, σχηματισμών ή φορέων που τις δρομολογούν σε διάφορες περιοχές του κόσμου που τις ενδιαφέρουν, με τρόπους που υπερβαίνουν τα όρια της παραδοσιακής / επίσημης διπλωματίας, δίνοντας έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των εγχώριων πολιτών (ενδεικτικά Cull, 2008b). Σε αυτή τη λογική εντάσσονται αρκετές από τις πρωτοβουλίες ανταλλαγών που αναπτύχθηκαν από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και τη Σοβιετική Ένωση κατά την περίοδο του Ψυχρού Πολέμου (1945-1989). Εντάσσονται, βέβαια, και συναφή προγράμματα που προωθούνται από την Κίνα, τις ισχυρές χώρες της γηραιάς ηπείρου, καθώς και τους υπόλοιπους δρώντες που αποκτούν σταδιακά αυξανόμενο ρόλο στη διεθνή πολιτική σκηνή, όπως είναι μεμονωμένες χώρες (π.χ. Αυστραλία) αλλά και οι υπερεθνικοί οργανισμοί (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση).

Ο όρος «δημόσια διπλωματία» είναι σχετικά νέος στο λεξιλόγιο των διεθνών σχέσεων με αμερικανικές, κυρίως, καταβολές[9]. Χρησιμοποιείται στην τρέχουσα συγκυρία[10] για να περιγράψει τους τρόπους μέσω των οποίων κράτη και κυβερνήσεις, μη-κυβερνητικοί, μη-κρατικοί / υποκρατικοί φορείς, διακρατικοί / διεθνείς σχηματισμοί, ομάδες συμφερόντων ή ιδιώτες επιχειρούν είτε να επηρεάσουν τις απόψεις ή ενέργειες αλλοδαπών πληθυσμών και κυβερνήσεων γύρω από ζητήματα εξωτερικής πολιτικής, οικονομίας, διακυβέρνησης ή άλλων πολιτικών της χώρας τους, είτε να διευκολύνουν την επικοινωνία, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ευνοϊκών συμπεριφορών, στάσεων και σχέσεων για τα συμφέροντά τους (Snow, 2020· Gregory, 2011· Melissen, 2005· Tuch, 1990).

Οι δράσεις της δημόσιας διπλωματίας, σύμφωνα με τα παραπάνω, αποτελούν «επιφαινόμενα» (Melissen, 2018: 203), με την έννοια ότι συ-

9. Για μια εκτενή και αναλυτική ιστορική αναδρομή της εμφάνισης και των διαφορετικών χρήσεων του όρου βλ. Cull, 2009. Ο συγκεκριμένος μάλιστα ερευνητής αποδίδει την υιοθέτησή του εν λόγω όρου από τις αμερικανικές υπηρεσίες κατά τη δεκαετία του 1960 στην ανάγκη να βρεθεί ένας νέος και άφθαρτος όρος που θα ήταν «εναλλακτικός του αδιάφορου όρου πληροφορία και του επιβλαβούς όρου προπαγάνδα» (Cull, 2009: 21).

10. Η εργασία αναφέρεται κυρίως σε εμπειρικές και λειτουργικές εννοιολογήσεις και χρήσεις της δημόσιας διπλωματίας, εστιάζοντας στις δραστηριότητες και τους δρώντες που εμπλέκονται σε προγράμματα διεθνών εκπαιδευτικών ανταλλαγών. Για εμβάθυνση σε ζητήματα θεωρητικής θεμελίωσης του πεδίου βλ. ενδεικτικά, Gilboa, 2008 και άλλα συναφή κείμενα στο θεματικό τεύχος της Επιθεώρησης *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science,* 2008, 616(1), αλλά και την κριτική του Pamment (2017).

νοδεύουν ή ακολουθούν την επίσημη διπλωματία. Αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στις περιπτώσεις όπου η οικονομική, πολιτική και στρατιωτική ισχύς, καθώς και οι παραδοσιακές διπλωματικές σχέσεις δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ή δεν αρκούν για να εξασφαλιστεί η υποστήριξη της κοινής γνώμης μιας χώρας ή να αναδειχθεί με πειστικό τρόπο η υπεροχή των επιδιωκόμενων πολιτικών, προτάσεων και αξιών μιας διεθνούς οντότητας απέναντι σε αυτές των ανταγωνιστών της. Η δημόσια διπλωματία αξιοποιεί ανεπίσημους διαύλους επικοινωνίας, μη-κρατικούς δρώντες (π.χ. ιδρύματα, επιχειρήσεις ή αυτοδιοικητικούς φορείς), αλλά και την άμεση επαφή (π.χ. μέσω ανταλλαγών) με ομάδες της κοινωνίας των πολιτών και άτομα των οποίων η θετική άποψη ή συναίνεση μπορεί να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα για την επισπεύδουσα κρατική ή διεθνή οντότητα. Οι παρεμβάσεις δρώντων που δεν ταυτίζονται με τις κυβερνήσεις ή τις επίσημες πολιτικές μπορεί να αποδειχθεί καταλυτική σε περιπτώσεις που οι «επίσημες αφηγήσεις» έχουν απονομιμοποιηθεί (π.χ. με τη βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή συγκεκριμένων ΜΜΕ) ή ανακύπτουν ευαίσθητα διεθνή ζητήματα (π.χ. η αποκατάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ του δυτικού και του μουσουλμανικού κόσμου μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου 2001).

Η διεύρυνση των δράσεων της δημόσιας διπλωματίας που βασίζονται στην επικοινωνία, τον πολιτισμό και τη δικτύωση (με φυσική παρουσία ή μέσα από τις τεχνολογίες) συνδέεται με την αντίληψη της «ήπιας ισχύος». Πρόκειται για όρο που εισήγαγε στις διεθνείς σχέσεις ο Joseph Nye για να περιγράψει την ικανότητα (μιας χώρας) «*να παίρνει αυτό που θέλει μέσω της προσέλκυσης παρά μέσω πειθαναγκασμού ή αντιτίμου*»· μιας ικανότητας, η οποία εκπηγάζει από την «*ελκυστικότητα της κουλτούρας*» σε τόπους και πληθυσμούς που την αποδέχονται, από τα «*πολιτικά ιδεώδη*» –ιδιαίτερα όταν αυτά επιβεβαιώνονται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό–, και, τέλος, από τις «*πολιτικές*» που απολαμβάνουν νομιμοποίηση και κύρος (Nye 2004: 11). Η «*σαγήνη*», υποστηρίζει ο Nye αναφερόμενος στη διαμόρφωση της ξένης κοινής γνώμης, «*είναι πάντα πιο αποτελεσματική από τον πειθαναγκασμό και πολλές αξίες όπως η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ατομικές ευκαιρίες είναι βαθιά δελεαστικές*» (Nye, 2004: x). Την προσέγγιση αυτή υιοθετεί σε σημαντικό βαθμό η «*νέα δημόσια διπλωματία*» (Melissen, 2005), η οποία επιδιώκει δράσεις που αφορούν «*την οικοδόμηση σχέσεων· την κατανόηση των αναγκών των άλλων χωρών, πολιτισμών και λαών· την επικοινωνία της άποψής μας· τη διόρθωση παρανοήσεων· την αναζήτηση τομέων όπου μπορεί*

να βρεθεί κοινός σκοπός» (Leonard, 2002: 8). Ως μέσα επίτευξης αυτών των στόχων χρησιμοποιούνται, μεταξύ άλλων, η καθημερινή επικοινωνία (μέσω των ΜΜΕ), η στρατηγική επικοινωνία (που προσομοιάζει πολιτικές καμπάνιες ή διαφημιστικές εκστρατείες) και η ανάπτυξη σταθερών σχέσεων με σημαντικούς δρώντες, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υποστήριξης της διδασκαλίας της γλώσσας της ενδιαφερόμενης χώρας, σεμιναρίων, υποτροφιών, εκπαιδευτικών και πολιτιστικών ανταλλαγών, συνεδρίων και κοινωνικών δικτύων (Leonard, 2002: 12-20).

Ο ρόλος των διεθνών εκπαιδευτικών ανταλλαγών υπογραμμίζεται και από τον Cull (2008a: 33-34), ο οποίος θεωρεί ότι η «διπλωματία των ανταλλαγών» αποτελεί καταστατική πρακτική της δημόσιας διπλωματίας[11]. Οι διεθνείς ανταλλαγές μπορούν είτε να λειτουργούν μονόπλευρα (όταν σκοπός είναι να υποστηρίξουν οι απεσταλμένοι το «πόσο θαυμάσια» είναι η χώρα τους και επιδιώκουν αυτό ακριβώς να μάθουν και οι προσκεκλημένοι που την επισκέπτονται), περιοριζόμενες στην προάσπιση των συμφερόντων της επισπεύδουσας χώρας, είτε να διαμορφώνονται στη βάση της αμοιβαιότητας (όταν η διεθνής μαθησιακή εμπειρία στοχεύει στην αμοιβαία ωφέλεια και τον μετασχηματισμό και των δύο πλευρών). Ο Cull (ό.π.: 35-36) υποστηρίζει ταυτόχρονα ότι η αίσθηση της αμοιβαιότητας είναι βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία των ανταλλαγών, πόσο μάλλον όταν χρειάζεται μακρά χρονική περίοδος για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους. Επισημαίνει, επίσης, ότι ανάλογα με την περίσταση μπορεί να επωφελούνται είτε από τη σύνδεση με την κυβέρνηση (όταν εκλαμβάνεται ως προσπάθεια ακρόασης του «άλλου» από τη μεριά της), είτε από την απόσταση από αυτήν (όταν χρειάζεται να γίνει αντιληπτό ότι μια ανταλλαγή δεν αποτελεί προσπάθεια προώθησης των συμφερόντων της). Δίνει, επίσης, έμφαση στις δυνατότητες «εικο-

11. Ο Cull (2008b: 32-35) κατηγοριοποιεί τις πρακτικές της δημόσιας διπλωματίας σε πέντε ενότητες: Ακρόαση (παρακολούθηση, συλλογή, ανάλυση και αξιολόγηση πληροφοριών για την διεθνή κοινή γνώμη), προώθηση συμφερόντων (επικοινωνιακές εκστρατείες για την υπεράσπιση ή προώθηση πολιτικών, ιδεών ή συμφερόντων στο διεθνές πλαίσιο), πολιτιστική διπλωματία (διευκόλυνση της διάδοσης, διάθεσης, προώθησης των πολιτιστικών πόρων και επιτευγμάτων μιας χώρας στο εξωτερικό, συμπεριλαμβανομένης της υποστήριξης διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της), διεθνείς ειδησεογραφικές μεταδόσεις (χρήση των τεχνολογιών του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης και του ιντερνέτ για την προσέλκυση των ξένων κοινών) και διπλωματία των ανταλλαγών (διαχείριση του διεθνούς περιβάλλοντος με την ανταλλαγή πολιτών για σπουδές ή / και επαφή / εξοικείωση με τον τοπικό πολιτισμό).

νικών ανταλλαγών» (Cull, 2008a: 51) που παρέχει το ιντερνέτ. Αυτό επιτυγχάνεται είτε μέσα από παιχνίδια ρόλων στα οποία συμμετέχουν και συνεννοούνται δρώντες από πολλές χώρες, είτε μέσω της επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο, περιορίζοντας το εμπόδιο κατανόησης της ξένης γλώσσας, εξαιτίας της δυνατότητας χρήσης συστημάτων αυτόματης μετάφρασης, τα οποία οι δημοφιλείς εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης και τα προγράμματα περιήγησης έχουν ήδη ενσωματώσει στον τρόπο λειτουργίας τους.

Παρότι υπάρχουν αναφορές στην ικανότητα των διεθνών εκπαιδευτικών ανταλλαγών να αναπτύσσουν την αμοιβαία κατανόηση (Davis, 1964) και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων ως προς τον ρόλο τους στη διεθνή συνεννόηση και την κοινωνική αλλαγή στη χώρα τους (Scott-Smith, 2011), δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά το πως επιτυγχάνεται η βελτίωση της εικόνας, καθώς και η ευνοϊκή αντιμετώπιση και κατανόηση των πολιτικών μιας ξένης χώρας. Η Ingrid Eide (1970: 166-167) έχει διατυπώσει την άποψη ότι οι συμμετέχοντες στις εκπαιδευτικές ανταλλαγές λειτουργούν ως αμφίδρομοι «φορείς κουλτούρας», ως «σύνδεσμοι μεταξύ πολιτισμών» και ως «δίαυλοι» επικοινωνίας και μηνυμάτων μεταξύ της δικής τους κουλτούρας και της κουλτούρας υποδοχής, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1: *«Δίαυλοι επικοινωνίας» κατά τις διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές*

(Πηγή: Eide, 1970: 170)

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στις ανταλλαγές λειτουργούν ως «εκπρόσωποι» της κουλτούρας της χώρας καταγωγής τους (1), μεταφέροντας τις αξίες και γνώσεις τους γι' αυτή στη χώρα υποδοχής, αυξάνοντας την επίγνωση αυτών με τους οποίους συνομιλούν (2). Η επαφή τους με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής ενσταλάζει πολιτισμικά στοιχεία στους συμμετέχοντες (3) και θεωρείται δεδομένο ότι θα αναλάβουν τη

διάδοση αυτών των στοιχείων στη χώρα τους (4) μετά την επιστροφή τους. Ουσιαστικά, η Eide υποστηρίζει ότι η διαδικασία της ανταλλαγής θα έχει ως αποτέλεσμα να μάθουν οι συμμετέχοντες καλύτερα τη δική τους κουλτούρα, την κουλτούρα της χώρας υποδοχής αλλά και τον εαυτό τους, αλλάζοντας την οπτική τους και πιθανόν την προσωπική τους ταυτότητα (ό.π.: 168).

Η προσέγγιση της Eide φωτίζει ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων διεθνών εκπαιδευτικών ανταλλαγών, και ειδικότερα το ζήτημα της προσωπικότητας των συμμετεχόντων, από τους οποίους τελικά εξαρτάται η επίτευξη των στόχων τους. Αυτός είναι ένας από τους λόγους ώστε πολλά προγράμματα, ιδιαίτερα αυτά που επιχορηγούνται από κυβερνητικούς πόρους (Ilchman, Ilchman & Tolar, 2004), δίνουν έμφαση στην επιλογή «των σωστών ανθρώπων που θα ανταλλαγούν, ιδανικά αυτών που είναι δυνητικοί ηγέτες» (De Lima, 2007: 240). Σε πολλές περιπτώσεις επιδιώκεται να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες μια «σχέση ζωής» με τον φορέα του προγράμματος ανταλλαγής. Αυτό μπορεί, για παράδειγμα, να υλοποιηθεί είτε μέσω των «δικτύων αποφοίτων» που διασφαλίζουν διάρκεια και συνέχεια στην επαφή ή / και τη συνεργασία μεταξύ τους, είτε και με άμεση εμπλοκή σε δράσεις του ίδιου του φορέα (Γιαννακοπούλου, 2018: 31).

Συνολικά, η αμφίδρομη λειτουργία των ανταλλαγών, η αμοιβαιότητα στη δυνατότητα έκφρασης και προώθησης των συμφερόντων, η συζήτηση στη βάση κοινά αποδεκτών ζητημάτων, καθώς και η διαπολιτισμική συνεννόηση αποτελούν χαρακτηριστικά που συνηγορούν στη μεταχείριση των διεθνών εκπαιδευτικών ανταλλαγών ως εργαλείων δημόσιας διπλωματίας. Όμως, δεν παύουν να αποτελούν, όπως σημειώνει ο Scott-Smith, «*μια μορφή ιδιωτικών διεθνών σχέσεων, μια διάχυτη διασταύρωση ανθρώπων, ιδεών και απόψεων που γενικά είναι τόσο χαμένες στις μυριάδες παγκόσμιων κοινωνικών επαφών που η αξία τους συχνά αμφισβητείται*» (Scott-Smith, 2009: 51). Δεν είναι εύκολο να μετρήσει κάποιος τον αντίκτυπο της «ήπιας ισχύος», της «αμοιβαίας κατανόησης», καθώς και της ατομικής αλλαγής ως προς τη στάση ή την άποψη για μια άλλη χώρα ή τον πολιτισμό της. Πολλοί μελετητές συνηγορούν μάλιστα στην απαίτηση για μακροχρόνια υλοποίησή τους πριν υπάρξουν (εφόσον υπάρξουν) απτά αποτελέσματα, γεγονός, πάντως, που δεν επιτυγχάνεται σε καταστάσεις που απαιτούν άμεσες λύσεις (π.χ. σε περιόδους διεθνών κρίσεων). Χωρίς άμεση ή έστω βραχυπρόθεσμη ανατροφοδότηση για την πραγματική αποτελεσματικότητά τους, η χρησιμότητά των ανταλ-

λαγών για την επίτευξη των στόχων της διπλωματίας τίθεται συχνά υπό αμφισβήτηση, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει τις κυβερνήσεις είτε σε «αποεπένδυση», είτε σε υποχώρηση στο παρασκήνιο με εκχώρηση των σχετικών αρμοδιοτήτων σε ιδιωτικούς ή μη-κυβερνητικούς δρώντες (Nye, 2004: 113).

Η Carol Atkinson (2010: 19) παραθέτει μια σειρά από παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό των προγραμμάτων ανταλλαγών για να ενισχυθεί η «κοινωνικοποιητική» λειτουργία τους: «*Πρώτον, οι υπερεθνικές κοινότητες επαγγελματιών που έχουν κοινές εμπειρίες ζωής και γνώσης είναι περισσότερο πιθανό να αποτελέσουν αποτελεσματικό δίαυλο κοινωνικοποίησης από τις μη-δομημένες ανταλλαγές μεμονωμένων ατόμων. Δεύτερον, προγράμματα με εκπεφρασμένες ευκαιρίες και στόχους είναι περισσότερο πιθανό να είναι αποτελεσματικά από τις μη-δομημένες ανταλλαγές. Τρίτον, τα αποτελέσματα μπορεί να μη γίνουν ποτέ αισθητά αν οι συμμετέχοντες παραμείνουν στο εξωτερικό. Τέταρτον, είναι σημαντική η εμπλοκή πιθανών πολιτικών ελίτ, όπως αξιωματικών του στρατού και επαγγελματιών από τον χώρο της κυβέρνησης, των επιχειρήσεων και της ακαδημαϊκής κοινότητας*».

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι ανταλλαγές πράγματι μπορούν να αποτελέσουν ουσιώδες εργαλείο δημόσιας διπλωματίας που προσφέρει τη δυνατότητα σε διεθνείς δρώντες να αξιοποιήσουν τις πηγές ήπιας ισχύος που διαθέτουν, να αποκαταστήσουν διαύλους επικοινωνίας και να ενισχύσουν την αμοιβαία κατανόηση Έτσι, μπορούν να βοηθήσουν και τους επαγγελματίες διπλωμάτες να εντοπίσουν τους «κατάλληλους συνομιλητές» στις κοινωνίες ενδιαφέροντος και να συζητήσουν μαζί τους «στον σωστό τόνο» (Melissen, 2005: 15). Αλλά, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διπλωματία που εδράζεται στις πολιτικές ή οικονομικές σχέσεις, η δημόσια διπλωματία εστιάζει στην εκπαίδευση, τις επιστήμες και τον πολιτισμό. Είναι μια διεργασία «μη-ενορχηστρωμένης μάθησης» (Scott-Smith, 2011)· μια, με άλλα λόγια, «δυναμική διαδικασία που ξεφεύγει από τις προθέσεις των πολιτικών και μπορεί να παράγει αποτελέσματα διαφορετικά από τα αναμενόμενα» (Heyhoe, 1987: 166), αφού υλοποιείται στο επίπεδο των καθημερινών ανθρώπων και των ομάδων πολιτών, όπως είναι τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας.

3. Οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές ως εργαλεία διακυβέρνησης

Οι θεσμικές και λειτουργικές διαφορές ανάμεσα στην «επίσημη» και τη «δημόσια» διπλωματία μπορούν να αντιστοιχηθούν με αυτές ανάμεσα στην «κυβέρνηση» και τη «διακυβέρνηση». Όπως υπογραμμίζει ο Rosenau (1992: 4), και οι δύο αποτελούν ενσυνείδητες διαδικασίες, επιδιώκουν συγκεκριμένους στόχους και βασίζονται σε κανόνες. Όμως, ενώ οι διαδικασίες της κυβέρνησης «υποστηρίζονται από την επίσημη εξουσία» που επιδιώκει την εφαρμογή των θεσμοθετημένων πολιτικών, οι διαδικασίες διακυβέρνησης «υποστηρίζονται από κοινούς στόχους, οι οποίοι μπορεί και να μην απορρέουν από θεσμικές ή επίσημα καθορισμένες αρμοδιότητες», ενώ δεν βασίζονται αναγκαστικά στην επιβολή «για να υπερβούν την απείθεια και να πετύχουν τη συμμόρφωση». Ως εκ τούτου, η διακυβέρνηση είναι «περισσότερο συμπεριληπτικό φαινόμενο από την κυβέρνηση», με την έννοια ότι «περιλαμβάνει τους κυβερνητικούς θεσμούς αλλά και τους ανεπίσημους μη-κυβερνητικούς θεσμούς μέσω των οποίων πρόσωπα και οργανισμοί που ανήκουν στην επικράτειά της επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους» (ό.π.). Η διακυβέρνηση δεν προϋποθέτει επίσημες ιεραρχίες για την επίτευξη των στόχων, αλλά βασίζεται σε διαδικασίες καθοδήγησης και ελέγχου. Όπως επισημαίνει ο Bevir (2012: 2), «διαφέρει από την κυβέρνηση κατά το ό,τι εστιάζει λιγότερο στο κράτος και τους θεσμούς και περισσότερο σε κοινωνικές πρακτικές και δραστηριότητες».

Τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι η διακυβέρνηση μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα από την κυβέρνηση. Κατά τον ίδιο τρόπο, η δημόσια διπλωματία ή η διπλωματία των ανταλλαγών δεν δρα σε πλήρη ανεξαρτησία από το επίσημο διπλωματικό πλαίσιο. Συχνά χρηματοδοτείται από κυβερνητικούς πόρους για να υπηρετήσει «εθνικούς» στόχους, απευθύνεται σε στοχευμένες διεθνείς επιδιώξεις και αντιμετωπίζει προκλήσεις αντίστοιχες με αυτές των επίσημων διπλωματικών και κυβερνητικών μηχανισμών στην προσπάθεια να εκπληρώσει τους στόχους της. Επιπλέον, η διεκπεραίωση επιδιωκόμενων στόχων εξωτερικής πολιτικής με τη χρήση ανεπίσημων ή εξω-κυβερνητικών διαύλων μπορεί να εγείρει ζητήματα λογοδοσίας, νομιμοποίησης και παράκαμψης των δημοκρατικών ή διαφανών διαδικασιών. Όμως, οι κυβερνήσεις και οι επίσημοι φορείς τους συχνά (και όχι χωρίς λόγο) ταυτίζονται με την «ισχύ επιβολής»

(σκληρή ισχύς / hard power) και την επιδίωξη των συμφερόντων τους με μη-συναινετικά μέσα, γεγονός που τους καθιστά «απειλητικούς» στην αντίληψη της ξένης κοινής γνώμης. Αντίθετα, η αξιοποίηση φορέων που κινούνται στη σφαίρα της ευρύτερης διακυβέρνησης, οι οποίοι μπορούν να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και να αποκτήσουν τη νομιμοποίηση που χρειάζεται, μπορεί να διευκολύνει την επίτευξη των ίδιων στόχων με άλλα μέσα.

Ο James William Fulbright, εμπνευστής της νομοθετικής πράξης («Πράξη Fulbright») που θέσπισε το 1946 τα πρώτα μεταπολεμικά αμερικανικά προγράμματα ανταλλαγών, καθώς και της «Πράξης Αμοιβαίας Εκπαιδευτικής και Πολιτισμικής Ανταλλαγής», (1961, «Πράξη Fulbright-Hays») που αποτελεί τη νομοθετική βάση για κάθε πρόγραμμα πολιτιστικών και εκπαιδευτικών ανταλλαγών στις Η.Π.Α., έγραφε στον πρόλογο του βιβλίου του Phillip Coombs[12] με τον τίτλο «Τέταρτη Διάσταση της Εξωτερικής Πολιτικής: Εκπαιδευτικά και Πολιτισμικά Θέματα»: «*Η εκπαίδευση είναι στην πραγματικότητα ένας από τους βασικούς παράγοντες των διεθνών σχέσεων - σχεδόν τόσο σημαντική όσο η στρατιωτική ισχύς στις επιπτώσεις της για τον πόλεμο ή την ειρήνη … Οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές δεν είναι απλώς ένα αξιέπαινο πείραμα, αλλά ένα θετικό εργαλείο εξωτερικής πολιτικής, σχεδιασμένο να κινητοποιεί ανθρώπινους πόρους, όπως ακριβώς οι στρατιωτικές και οικονομικές πολιτικές επιδιώκουν να κινητοποιήσουν φυσικούς πόρους*» (Fulbright, 1964: xi).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν σε αυτή την εργασία προκύπτει ότι τα διεθνή προγράμματα ανταλλαγών αποτελούν μια μορφή άσκησης εξουσίας, μια διάσταση της «ήπιας ισχύος» μιας χώρας ή ενός σχηματισμού. Η «ήπια ισχύς», όπως υποστηρίζει ο Lawn, συγκροτεί συμβολικούς «χώρους νοηματοδότησης» ενός νέου «φαντασιακού», το οποίο υπερβαίνει τα εθνικά όρια. Ουσιαστικά δημιουργεί τις νομιμοποιητικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση νέων «χώρων πολιτικής», που προβάλλουν «λογικές διακυβέρνησης, προτάσεις πολιτών και επαΐουσα γνώση» (Lawn, 2006: 4). Σε αυτούς τους νέους, κοινούς χώρους οι δρώντες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ιδέες και πολιτικές από το από κοινού «νοηματοδοτημένο» ρεπερτόριο, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους και να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους. Τα προγράμματα ανταλλα-

12. Ο Phillips H. Coombs υπηρέτησε ως υφυπουργός Εξωτερικών αρμόδιος για εκπαιδευτικές και πολιτιστικές υποθέσεις, πριν γίνει ο πρώτος διευθυντής του Διεθνούς Ινστιτούτου για τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό της UNESCO.

γών βοηθούν μέσα από τις διαδικασίες επικοινωνίας την προβολή αξιών και γνώσης, αλλά και την προσωπική συμβολή των συμμετεχόντων. Επίσης, συμβάλλουν στο να νοηματοδοτηθούν οι κοινοί, διασυνοριακοί χώροι εκπαιδευτικής πολιτικής με προσωπικές εμπειρίες και μνήμες, με πρακτικές κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και διαχείρισης, δηλαδή με στοιχεία ενίσχυσης της «αμοιβαίας έλξης» που επιδιώκουν οι δράσεις ήπιας ισχύος και δημόσιας διπλωματίας. Έτσι, μπορούν να έχουν ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών των κρατών (Γιαννακοπούλου & Ρουσσάκης, υπό δημοσίευση).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές αποτελούν διάσταση αυτού που ο Jones αποκαλεί «παγκόσμια αρχιτεκτονική της εκπαίδευσης». Πρόκειται για ένα «αναδυόμενο, αναπτυσσόμενο και ολοένα και περισσότερο σημαντικό σύστημα υπερεθνικής επιρροής», το οποίο δρα συμπληρωματικά στα εκπαιδευτικά συστήματα, προωθώντας τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, όπως τον «πλουραλισμό» και την «αλληλεξάρτηση». Στο πλαίσιο αυτό διευκολύνεται ο σχηματισμός και η κινητοποίηση «επιστημονικών κοινοτήτων», όπως είναι τα «υπερεθνικά δίκτυα ομονοούντων δρώντων που συνδέονται μέσω της σύγκλισης συμφερόντων, αντιλήψεων και μεθόδων». Οι δραστηριότητες μάλιστα αυτών των δικτύων υπερβαίνουν το τοπικό και εθνικό επίπεδο, καθώς και τις διακρατικές εξουσίες και δομές» (Jones, 2007: 330). Έτσι, η εκπαιδευτική διπλωματία λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό με τη λογική των δικτύων, όπως τονίστηκε και στην προηγούμενη ενότητα.

Παρότι η εκπαιδευτική διακυβέρνηση είναι μια «πολύσημη»[13] (Wilkins & Olmedo: 2019: 1), «ιριδίζουσα έννοια» (Langer, 2019: 25), μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές καλύπτουν μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά της, όπως τα καταγράφει ο Altrichter (2015: 11-13):

- Συνδέονται με δράσεις που ρυθμίζουν τη θέση και τη χρήση των ανθρώπινων και υλικών (π.χ. οικονομικών) πόρων στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ταυτόχρονα, συνδυάζουν κατεστημένες (π.χ. κρατικές)

13. Οι Wilkins και Olmedo αποδίδουν την έλλειψη ακριβούς και γενικά αποδεκτού ορισμού της «εκπαιδευτικής διακυβέρνησης» στην «πολυσημία» του όρου, αφού μελέτες και προσεγγίσεις τον εννοιολογούν διαφορετικά, ως «πολιτική στρατηγική, πολιτικοοικονομικό σχέδιο, τρόπο παρέμβασης, δραστηριότητα προβληματισμού, όχημα παροχής εξουσίας, τεχνική κλιμάκωσης και λόγο ή κανονιστική περιγραφή» (2019: 1).

πρακτικές με περισσότερο ευέλικτες διευθετήσεις (π.χ. πολυεταιρικότητα[14]).

- Αφορούν τόσο τους δρώντες ή τις ομάδες δρώντων που δραστηριοποιούνται συνάλληλα σε διαφορετικά / πολλαπλά επίπεδα (π.χ. εθνικό / υποεθνικό, υπερεθνικό / διεθνές), όσο και τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις τους. Οι τελευταίες μπορεί να είναι ασύμμετρες, τόσο μεταξύ τους όσο και ανάμεσα στα επίπεδα ή τους διαφορετικούς σχηματισμούς στους οποίους δραστηριοποιούνται.
- Αποτελούν συντονισμένες δραστηριότητες, οι οποίες στο μικρο-επίπεδο πραγματώνονται αξιοποιώντας την παρατήρηση και την προσαρμογή στις ενέργειες του «άλλου», την επίδραση στους δρώντες με τη χρήση διαφόρων μέσων (π.χ. αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, μηχανισμών εξουσίας), καθώς και τη διαπραγμάτευση. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι η επίτευξη διμερών διευθετήσεων, οι οποίες αποκτούν δεσμευτικό χαρακτήρα για τους εμπλεκόμενους δρώντες, χωρίς να είναι αναγκαία η άσκηση εξουσίας («ήπια ισχύς»).
- Τα αποτελέσματά τους προέρχονται είτε από εμπρόθετες διεργασίες, οπότε μπορούν να γίνουν σχετικά σύντομα αντιληπτά, είτε έχουν επιπτώσεις που υπερβαίνουν χωρικά αλλά και χρονικά τις εκφρασμένες προθέσεις των δρώντων.
- Είναι συναφείς και αποτελεσματικές μόνο όταν οι δρώντες αποφασίσουν να τις αξιοποιήσουν και να κινητοποιήσουν τις δυνατότητες και τους πόρους που τους παραχωρούνται για να προωθήσουν, να μεταβάλλουν ή να παρεμποδίσουν την αλλαγή που επιδιώκεται στο πλαίσιο που λειτουργούν. Οι ανταλλαγές, ως εκ τούτου, είναι πρακτικές «εκπαιδευτικής διακυβέρνησης», καθώς συμβάλλουν στην «αλλαγή παραδείγματος» στην εκπαίδευση.

Τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι όλοι οι δρώντες έχουν αδιαμφισβήτητη ισότητα στην έκφραση γνώμης ή ότι μπορούν να συμβάλλουν ισότιμα στη συγκρότηση, στην κατεύθυνση, στις διεργασίες και τελικά στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης ως χώρου διαμόρφωσης πολιτικής. Η οπτική της διακυβέρνησης σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να έχει «τυ-

14. Οι Raymond και DeNardis (2015: 573) ορίζουν ως «πολυεταιρικότητα» την κατάσταση κατά την οποία «δύο ή περισσότερες τάξεις δρώντων εμπλέκονται από κοινού σε ένα εγχείρημα διακυβέρνησης το οποίο αφορά ζητήματα που θεωρούνται δημόσιου χαρακτήρα, και χαρακτηρίζεται από πολυαρχικές σχέσεις εξουσίας που καθορίζονται από διαδικαστικούς κανόνες». Η πολυεταιρικότητα συνδέεται και με το δεύτερο χαρακτηριστικό της διακυβέρνησης που αφορά τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της.

φλά σημεία», αποτυχαίνοντας να εξετάσει σε βάθος σημαίνουσες συνθήκες του κοινωνικού πλαισίου, όπως είναι «η ανισότητα, οι σχέσεις εξουσίας, οι στρατηγικές νομιμοποίησης κλπ.» που επηρεάζουν τις δομές και τις διαδικασίες της (Langer, 2019: 26). Σε αυτό το πλαίσιο έχει ιδιαίτερη σημασία ποιος θέτει την ατζέντα των δομών / «χώρων πολιτικής» και των διαδικασιών διακυβέρνησης που διαμορφώνουν οι διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές.

4. Συμπερασματικά

Οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές καταλαμβάνουν σημαντικό μέρος των πρωτοβουλιών της δημόσιας / εκπαιδευτικής / επιστημικής διπλωματίας, συνιστώντας ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο για τη συγκριτική και διεθνή εκπαίδευση, καθώς και για την εκπαιδευτική πολιτική, όπως αποδεικνύει ο αυξανόμενος αριθμός σχετικών μελετών. Πρόσφατα, η Lindsay (2021) αναφέρθηκε σε πληθώρα περιπτώσεων μέσω των οποίων νομοθεσίες, κανονισμοί και πολιτικές αμερικανικών και διεθνών φορέων εξωτερικής πολιτικής επηρέασαν ακαδημαϊκά εγχειρήματα στις συγκριτικές και διεθνείς εκπαιδευτικές σπουδές. Οι Fan και Popkewitz, επίσης, επισημαίνουν ότι η παγκοσμιοποίηση και τα εγχειρήματα παγκόσμιας εκπαιδευτικής διακυβέρνησης «υποχρεώνουν τις χώρες να ισχυροποιήσουν τις διεθνείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές και τις συνεργασίες, … να αναβαθμίσουν την εκπαίδευση για τους διεθνείς φοιτητές» (2020: viii). Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να εξεταστούν τα προγράμματα διεθνών εκπαιδευτικών ανταλλαγών ως δράσεις δημόσιας / εκπαιδευτικής διπλωματίας και ως εργαλεία εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Υποστηρίχθηκε ότι ο συνδυασμός αυτών των δύο προσεγγίσεων μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της πολύπλοκης και πολυεπίπεδης λειτουργίας των ανταλλαγών, καθώς και στον εντοπισμό παραδοσιακών αλλά και νέων αναδυόμενων χώρων διαμόρφωσης και αναθεώρησης εκπαιδευτικών πολιτικών. Μέσω της προσέγγισης αυτής θεωρούμε ότι μπορούν να αναγνωριστούν και να αναλυθούν καλύτερα «οι 'διασταυρώσεις', τα διπλής κατεύθυνσης, αναστρέψιμα και πολλαπλά διανύσματα των κινήσεων και των ανταλλαγών»· διανύσματα, που, όπως υποστηρίζει ο Sobe (2013: 96), συχνά διαφεύγουν από τις επιστημονικές προσεγγίσεις γύρω από ζητήματα «μεταφοράς» εκπαιδευτικών πολιτικών, ιδιαίτερα όταν παραθεωρούνται τα πυκνά δίκτυα σχέσεων που λειτουργούν

ως υπόβαθρο «δανεισμών» και ροών από ιδέες και πρακτικές. Η διαμόρφωση σημαντικών δικτύων, σχέσεων και ροών από ανθρώπους, γνώσεις και οικονομικούς πόρους σε διακρατικό επίπεδο αποτελεί συστατικό στοιχείο των διεθνών εκπαιδευτικών ανταλλαγών, η μελέτη των οποίων εκκινεί από την πολυπλοκότητα αυτών των διαδικασιών.

Τα προγράμματα διεθνών ανταλλαγών αποτελούν δραστηριότητες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, στις οποίες εμπλέκονται κρατικοί φορείς, διακυβερνητικοί και υπερεθνικοί οργανισμοί, μη κυβερνητικές οργανώσεις και ιδρύματα, διεθνή δίκτυα και άλλοι συλλογικοί δρώντες. Θεωρούνται, επίσης, εκφάνσεις της δημόσιας διπλωματίας και της «ήπιας ισχύος» που κράτη και υπερεθνικοί σχηματισμοί ασκούν, προσελκύοντας αντίστοιχα το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών. Είναι σημαντικό, όμως, η μελέτη θεμάτων γύρω από την εκπαιδευτική διπλωματία μέσω των ανταλλαγών ως εργαλείο «ήπιας ισχύος» να μην παραβλέπει τους πιθανούς συνδυασμούς με το άλλο άκρο του φάσματος, δηλαδή τη «σκληρή ισχύ». Η ανάγκη καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική, όταν επιδιώκεται η επίτευξη στόχων διακυβέρνησης που αφορούν συνεργατικές πρακτικές για το δημόσιο συμφέρον, έχοντας συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα ή ιδιάζοντα συγκείμενα εφαρμογής (Gregory, 2008: 255).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασιλειάδης, Ν. & Μπουτσιούκη, Σ. (2015). *Πολιτιστική διπλωματία*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/4424.

Βρυνιώτη, Κ. (2017). *Διεθνής διακυβέρνηση της εκπαίδευσης: Όραμα και πραγματικότητα - Ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννακοπούλου, Α. (2018). *Διεθνής Διακυβέρνηση και Εκπαίδευση: Ο αντίκτυπος ενός διεθνούς προγράμματος πολιτιστικών και εκπαιδευτικών ανταλλαγών και ο ρόλος του στην διαμόρφωση μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής κουλτούρας - Η περίπτωση του Ιδρύματος Fulbright*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Διαθέσιμο: https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2775376 (τελευταία προσπέλαση: 18.11.2020).

Γιαννακοπούλου, Α. & Ρουσσάκης, Ι. (υπό δημοσίευση). Η προώθηση ζητημάτων δημοκρατίας και πολιτειότητας μέσω της «δημόσιας διπλωματίας»: Αναζητώντας τον αντίκτυπο ενός Προγράμματος ανταλλαγών του Ιδρύματος Fulbright για εκπαιδευτικούς. Στο *Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία*

στο σχολείο. Πρακτικά του ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Βόλος 29-30 Νοεμβρίου & 1 Δεκεμβρίου 2019.

Ξενόγλωσση

Altbach, P. (2004). The end of civic diplomacy and international education. *International Higher Education*, 37, 25-26.

Altrichter, H. (2015). Governance in education: conceptualisation, methodology, and research strategies for analysing contemporary transformations of teacher education. In D. Kuhlee, J. van Buer & C. Winch (Eds.). *Governance in der Lehrerausbildung: Analysen aus England und Deutschland* (pp. 9-30). Wiesbaden: Springer VS.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.

Atkinson, C. (2010). Does soft power matter? A comparative analysis of student exchange programs 1980-2006. *Foreign Policy Analysis*, 6(1), 1-22.

Bayly, C. A., Beckert, S., Connelly, M., Hofmeyr, I., Kozol, W. & Seed, P. (2006). AHR Conversation: On Transnational History. *The American Historical Review*, 111(5), 1441-1464.

Bevir, M. (2012). *Governance: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (2002). The Social Conditions of the International Circulation of Ideas. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(5), 3-8.

Brandenburg, U. & De Wit, H. (2010). The end of internationalization. *International Higher Education*, 62, 15-16.

Byrne, C. & Hall, R. (2013). Realising Australia's international education as public diplomacy. *Australian Journal of International Affairs*, 67(4), 419-438.

Bevis, T. B. (2019). *A World History of Higher Education Exchange: The Legacy of American Scholarship*. Cham: Springer.

Carney, S. (2010). Reading the global. Comparative education at the end of an era. In M. Larsen (Ed.). *New thinking in comparative education: Honouring the work of Robert Cowen* (pp. 125-142). Rotterdam: Sense Publishers.

Castells, M. (2011). *The rise of the network society*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.

Cowen, R. (2009). Then and Now: Unit Ideas and Comparative Education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education. Part II* (pp. 1277-1294). Dordrecht: Springer.

Cull, N. J. (2009). Public Diplomacy Before Guillon: The Evolution of a Phrase. In N. Snow & Ph. M. Taylor (Eds.). *Routledge Handbook of Public Diplomacy* (pp. 19-23). New York & London: Routledge.

Cull, N. J. (2008a). Public Diplomacy: Taxonomies and Histories. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 31-54.

Cull, N. J. (2008b). *The Cold War and the United States Information Agency: American Propaganda and Public Diplomacy 1945-1989*. New York: Cambridge University Press.

Davis, J. M. (1964). Some Trends in International Educational Exchange. *Comparative Education Review*, *8*(1), 48-57.

De Lima, A. F. (2007). The role of international educational exchanges in public diplomacy. *Place Branding and Public Diplomacy*, 3(3), 234-251.

de Wit, H., Agarwal, P., Said, M., Sehoole, M. & Sirozi, M. (2008). *The dynamics of international student circulation in a global context*. Rotterdam: Sense Publishers.

Droux, J. & Hofstetter, R. (2014). Going international: the history of education stepping beyond borders. *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 1-9.

Eide, I. (1970). Students as culture carriers. In I. Eide (Ed.). *Students as Links Between Cultures* (pp. 166-195). Oslo: Universitetsforlaget.

Fan, G. & Popkewitz, T. S. (Eds.) (2020). *Handbook of Education Policy Studies: Values, Governance, Globalization and Methodology. Vol. 1*. Singapore: Springer.

Fulbright, J. W. (1964). Preface. In P. H. Coombs. *The Fourth Dimension of Foreign Policy: Educational and Cultural Affairs*. New York: Council on Foreign Relations, Harper and Row.

Gilboa, E. (2008). Searching for a Theory of Public Diplomacy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 55-77.

Goodrum, R. G. (1995). "Carmina Burana": The Poetry of Wandering Scholars and Wayward Clerics. *The Choral Journal*, 36(2), 9-12.

Gough, N. (2014). Globalization and Curriculum Inquiry: Performing Transnational Imaginaries. In N. Stromquist & K. Monkman (Eds.). *Globalization and education: integration and contestation across cultures* (pp. 87-100). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Gregory, B. (2011). American Public Diplomacy: Enduring Characteristics, Elusive Transformation. *The Hague Journal of Diplomacy*, 6(3), 351-372.

Gregory B. (2008). Public Diplomacy and Governance: Challenges for Scholars and Practitioners. In A. F. Cooper, B. Hocking & W. Maley (Eds.). *Global Governance and Diplomacy. Studies in Diplomacy and International Relations* (pp. 241-256). London: Palgrave Macmillan.

Haskins, C. H. (1923). *The Rise of Universities*. New York: Henry Holt and Company.

Hayhoe, R. (1987). European-Chinese relations in education, science, and culture. In Institute of East Asian Studies (Ed). *Educational exchanges: Essays on the Sino-American experience* (pp. 166-190). Berkeley, CA: University of California.

Ilchman, W. F., Ilchman, A. S. & Tolar, M. H. (2004). *The Lucky Few and the Worthy Many: Scholarship Competitions and the World's Future Leaders*. Bloomington: Indiana University Press.

Jones, P. W. (2007). Education and world order. *Comparative Education*, 43(3), 325-337.

Jules, T. D. (2016). 'Gated Globalization', Regionalism and Regional Trading Agreements: Educational Diplomacy in an Epoch of the Post-Bureaucratic State. In E. Jean-Francois, M. Avoseh & W. Griswold (Eds.). *Perspectives in transnational higher education* (pp. 23-37). Rotterdam: Sense Publishers.

Kim, T. (2014). The intellect, mobility and epistemic positioning in doing comparisons and comparative education. *Comparative Education*, 50(1), 58-72.

Knight, J. (1999). Internationalisation in higher education. In OECD. *Quality and Internationalisation in Higher Education* (pp. 13-28). Paris: OECD Publishing.

Langer, R. (2019). A Multi Purpose Tool? On the genesis of the "governance" concept and some consequences for theorizing Educational Governance. In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.). *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 15-33). Wiesbaden: Springer VS.

Lawn, M. (2006). Soft Governance and the Learning Spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2-3), 272-288.

Lee, J. T. (2015). Soft power and cultural diplomacy: emerging education hubs in Asia. *Comparative Education*, 51(3), 353-374.

Lindsay, B. (2021). Evolving Nexus Between Diplomacy and Comparative and International Education. In B. Lindsay (Ed.). *Comparative and International Education, Leading Perspectives from the Field* (pp. 199-218). Cham: Palgrave Macmillan.

Lindsay, B. (1989). Integrating International Education and Public Diplomacy: Creative Partnerships or Ingenious Propaganda? *Comparative Education Review*, 33(4), 423-436.

Madsen, U. A. (2006). Eduscape: Comparative and Ethnographic Education Research: Studying youth and education across context. *Paper presented at Oxford Ethnography and Education Conference, Oxford, United Kingdom*. Retrieved from: https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/3807928/Eduscape.pdf

Mathews-Aydinli, J. (Ed.) (2017). *International Educational Exchanges and Intercultural Understanding: Promoting Peace and Global Relations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Melissen J. (2018). Public Diplomacy. In P. Kerr & G. Wiseman (Eds.). *Diplomacy in a Globalizing World: Theories and* Practices (pp. 199-218). New York: Oxford University Press.

Melissen, J. (Ed.) (2005). *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Nelles, W. (2008). Towards a critical pedagogy of comparative public diplomacy: pseudo-education, fear-mongering and insecurities in Canadian–American foreign policy. *Comparative Education*, 44(3), 333-344.

Nóvoa, N. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education,* 39(4), 423-438.

Nye, J. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs.

Palomba, D. (2006). Preface. In D. Palomba & A. R. Paolone (Eds.). *From Clerici Vagantes to the Internet* (pp. 9-12). Roma: Aracne.

Papatsiba, V. (2005). Student Mobility in Europe: An Academic, Cultural and Mental Journey? Some Conceptual Reflections and Empirical Findings. *International Perspectives on Higher Education Research*, 3, 29-65.

Parmar, I. (2012). *Foundations of the American Century: The Ford, Carnegie and Rockefeller Foundations in the Rise of American Power*. New York: Columbia University Press.

Phillips, D. & Ochs, K. (2004). Educational policy borrowing in historical context. In D. Phillips & K. Ochs (Eds.). *Educational policy borrowing: historical perspectives* (pp. 7-24). Oxford: Symposium Books.

Pamment, J. (2017). *Still Searching for a Theory of Public Diplomacy?* Annual Conference of the International Communication Association, 2017, San Diego, California, United States.

Ramirez, F. & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2-17.

Rapoport A. (2008). The impact of international programs on pedagogical practices of their participants: a Russian experience. *Teachers and Teaching*, 14(3), 225-238.

Raymond, M. & DeNardis, L. (2015). Multistakeholderism: Anatomy of an inchoate global institution. *International Theory*, 7(3), 572-616.

Riordan, S. (2002). *The New Diplomacy*. Cambridge: Polity Press.

Rodríguez Jiménez, F. & Gavari Stakie, E. (2019). Education inside Cultural Diplomacy: Challenges and Discussions. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 23, 47-56.

Rosenau, J. N. (1992). Governance, Order and Change in World Politics. In J. N. Rosenau & E.-O. Czempiel (Eds.). *Governance without government: order and change in world politics* (pp. 1-29). Cambridge: Cambridge University Press.

Scott-Smith, G. (2011). The Heineken Factor? Using Exchanges to Extend the Reach of U.S. Soft Power. *American Diplomacy*, June 2011. Retrieved from: https://americandiplomacy.web.unc.edu/2011/06/the-heineken-factor/

Scott-Smith, G. (2009). Exchange Programs and Public Diplomacy. In N. Snow & Ph. M. Taylor (Eds.). *Routledge Handbook of Public Diplomacy* (pp. 50-56). New York: Taylor & Francis.

Sobe, N. W. (2013). Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In T. Popkewitz (Ed.). *Rethinking the history of education* (pp. 93-107). New York: Palgrave Macmillan.

Snow, N. (2020). *Public Diplomacy*. Oxford Research Encyclopedia, International Studies. Doi: 10.1093/acrefore/9780190846626.013.518.

Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage Publications.

Streitwieser, B. T., Le, E. & Rust, V. (2012). Research on Study Abroad, Mobility, and Student Exchange in Comparative Education Scholarship. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 5-19.

Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 5(1), 177-216.

Tierney, J. F. (1977). Exchange, international. In A. S. Knowles (Ed.). *The International Encyclopedia of Higher Education* (pp. 1505-1511). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tuch, H. N. (1990). *Communicating with the World: US Public Diplomacy Overseas*. New York: St. Martin's Press.

Tournès, L. & Scott-Smith, G. (Eds.) (2017). *Global Exchanges: Scholarships and Transnational Circulations in the Modern World*. Oxford: Berghahn.

Wilkins, A. & Olmedo, A. (2019). Introduction: Conceptualising Education Governance: Framings, Perspectives and Theories. In A. Wilkins & A. Olmedo (Eds.). *Education Governance and Social Theory - Interdisciplinary Approaches to Research* (pp. 1-17). London: Bloomsbury.

Williams, J. H., Brehm, W. & Kitamura, Y. (2021). Measuring what matters? mapping higher education internationalization in the Asia–Pacific. *International Journal of Comparative Education and Development*, 23(2), 65-80.

Zhou, Z. & Spangler, J. (2018). *Cultural and educational exchanges between rival societies: cooperation and competition in an interdependent world*. Singapore: Springer.

Abstract

Educational exchanges are practices with long history. During the recent decades they have acquired additional importance, either as instruments of public diplomacy or as internationalization activities of educational institutions and systems, and they have attracted the attention of comparative and international education research. This paper examines structured international education exchanges as actions of public diplomacy and as instruments of educational governance, seeking to understand their complexity and multilevel functions. Our approach assumes that contemporary educational / public diplomacy of exchanges is an aspect of "soft power" policies and therefore is an activity of governance, mobilizing actors from various

structures and networks under and beyond the state / government "umbrella". It attempts, through this lens, to perceive the functions of education exchanges and their connection to traditional and emerging "spaces" of policy and practice formation, communication and reform.

Keywords: educational diplomacy, soft power, international educational exchange programs, governance

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Ο **Αριστοτέλης Ζμας** είναι Επίκουρος Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε ζητήματα συγκριτικής παιδαγωγικής, διεθνούς εκπαίδευσης, εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχει συμμετάσχει, επίσης, σε αντίστοιχα ευρωπαϊκά προγράμματα περί εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και διοίκησης.

Η **Εύη Ζαμπέτα** είναι Καθηγήτρια Συγκριτικής Εκπαίδευσης στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής, των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις συνέπειες για την εκπαίδευση ως συλλογικό δημόσιο αγαθό. Ασχολείται για πολλά χρόνια με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εκπαίδευση και μελετά τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, καθώς και τη μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική. Τα τελευταία χρόνια ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την κρίση της δημοκρατίας και του κοινωνικού κράτους, καθώς και για την προοπτική της δημοκρατικής διακυβέρνησης στην εκπαίδευση.

Η **Πέλλα Καλογιαννάκη** είναι Καθηγήτρια Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και έχει κάνει τις μεταπτυχιακές σπουδές της στη Γαλλία, στο Πανεπιστήμιο Paris-V της Σορβόννης. Έχει, επίσης, τον τίτλο του DVP (Distinguished Visiting Professor) του Zengzhou University στη Κίνα και έχει διδάξει εκτός από το Πανεπιστήμιο Κρήτης στο Πανεπιστήμιο St John της Νέας Υόρκης στις ΗΠΑ. Ασχολείται με τη Συγκριτική Παιδαγωγική (ιδιαίτερα με θέματα μεθοδολογίας και επιστημολογίας), με την Κοινωνικοποίηση του Ανθρώπου-Πολίτη, την Κριτική Παιδαγωγική και την «Ετεροπαιδαγωγική» προσέγγιση της εκπαίδευσης. Έχει περί τις 150 δημοσιεύσεις και 18 βιβλία (αυτοτελείς μονογραφίες και επιμέλειες) στην ελληνική, αγγλική, γαλλική, αραβική, ρωσική, κινέ-

ζικη και αφρικάνικη γλώσσα και έχει συμμετάσχει σε διεθνή συνέδρια ως προσκεκλημένη ομιλήτρια στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ, την Αφρική και την Ασία.

Ο **Κωνσταντίνος Γ. Καρράς**, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, εστιάζει τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα στην Παιδαγωγική Επιστήμη, στις όψεις της αγωγής και εκπαίδευσης με έμφαση στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, στην Επιμόρφωση και την Κατάρτιση στην Ελλάδα και διεθνώς, στην Επαγγελματική Ανάπτυξη και τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και στην Εκπαιδευτική Ηγεσία. Έργα του έχουν εκδοθεί σε διάφορες γλώσσες και έχει συμμετάσχει σε διεθνή συνέδρια που έχουν πραγματοποιηθεί σε Ελλάδα, Ευρώπη, ΗΠΑ, Ασία και Αφρική. Πρόσφατες δημοσιεύσεις του είναι τα έργα: α) «*International Handbook on Teachers Education Worldwide, Training, Issues and Challenges for teachers' profession*», K. Karras & C. C. Wolhuter (eds), vol. I & II (preface Gaston Mialaret), HM studies and publishing, Nicosia 2019 και β) «*Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο. Συστήματα εκπαίδευσης, επίκαιροι προβληματισμοί και καλές πρακτικές*», Κ. Καρράς (επιμ.), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2021.

Η **Αντιγόνη Σαρακινιώτη** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα ερευνητικά της εστιάζονται στην ανάλυση της εκπαιδευτικής γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών, καθώς και στη σχέση των τελευταίων με την πολιτισμική αναπαραγωγή και τις διαδικασίες συγκρότησης ταυτοτήτων. Βασικό μέρος της έρευνάς της αφορά, επίσης, στην ανάλυση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και του ρόλου της παγκοσμιοποίησης στους μετασχηματισμούς της σύγχρονης εκπαίδευσης, με εστίαση στα πεδία της ανώτατης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Διατηρεί σημαντικές ερευνητικές συνεργασίες με πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού. Εμφανίζει ακαδημαϊκή δραστηριότητα με συμμετοχή σε διεθνή και ελληνικά συνέδρια και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές και συλλογικούς τόμους στα ελληνικά και στα αγγλικά.

Ο **Ιωάννης Ρουσσάκης** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική Πολι-

τική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών». Το ερευνητικό και το συγγραφικό του έργο αφορά, μεταξύ άλλων, ζητήματα Συγκριτικής Εκπαίδευσης, Ελληνικής και Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, καθώς και Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.