ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΕΥΧΟΣ 28 / ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 2022

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ

Γεώργιος Πασιάς, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΠΡΩΤΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ

Ανδρέας Μ. Καζαμίας, *University of Wisconsin-Madison*
Δημήτρης Μ. Ματθαίου, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ελένη Πρόκου, *Πάντειο Πανεπιστήμιο*
Ελευθέριος Κληρίδης, *Πανεπιστήμιο Κύπρου*
Ιωάννης Ρουσσάκης, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Αντωνία Σαμαρά, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Καλλιόπη Βρυνιώτη, *Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας*
Διονύσιος Γουβιάς, *Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
Παναγιώτης Γιαγκουνίδης, *Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*
Εύη Ζαμπέτα, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Αριστοτέλης Ζμας, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
Ευαγγελία Καλεράντε, *Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας*
Πελαγία Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Αναστασία Κεσίδου, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
Παναγιώτης Κιμουρτζής, *Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
Νικόλαος Παπαδάκης, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη, *Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Γεώργιος Σταμέλος, *Πανεπιστήμιο Πατρών*
Αμαλία Υφαντή, *Πανεπιστήμιο Πατρών*
Κωνσταντίνος Φασούλης, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Εμμανουήλ Φυριππής, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Δημήτριος Φωτεινός, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Δημήτριος Χαραλάμπους, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Nafsika Alexiadou, *Umeå University, Sweden*
Jason Beech, *San Andres University, Argentina*
Carlo Cappa, *University of Rome "Tor Vergata", Italy*
Stephen Carney, *Roskilde University, Denmark*
Terri Kim, *University of East London, UK*
Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg, Germany*
Marianne Larsen, *Western University, Canada*
Marcella Milana, *University of Verona, Italy*
Monica Mincu, *University of Torino, Italy*
Paul Morris, *UCL Institute of Education, UK*
Stavros Moutsios, *Aarhus University, Denmark*
Marcelo Parreira do Amaral, *Munster University, Germany*
Jeremy Rappleye, *Kyoto University, Japan*
Fazal Rizvi, *University of Melbourne, Australia*
María Jose Ruiz-Angel, *University of Valencia, Spain*
Iveta Silova, *Arizona State University, USA*
Noah Sobe, *Loyola, University Chicago, USA*
Ronald Sultana, *University of Malta, Malta*
Michele Schweisfurth, *University of Glasgow, UK*
Elaine Unterhulter, *UCL Institute of Education UK*
Antoni Verger, *Autonomous University of Barcelona, Spain*
Florian Waldow, *Humboldt University of Berlin, Germany*
Miri Yemini, *Tel Aviv University, Israel*

COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION REVIEW

A HALF-YEARLY JOURNAL OF THE GREEK COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY

No 28 / SUMMER 2022

EDITOR

Georgios K. Pasias, *National and Kapodistrian University of Athens*

FORMER EDITORS

Andreas M. Kazamias, *University of Wisconsin-Madison*
Dimitris M. Mattheou, *National and Kapodistrian University of Athens*

EDITORIAL BOARD

Eleni Prokou, *Panteion University*
Eleftherios Klerides, *University of Cyprus*
Ioannis Roussakis, *National and Kapodistrian University of Athens*
Antonia Samara, *National and Kapodistrian University of Athens*

GREEK ADVISORY BOARD

Kalliopi Vrynioti, *University of Western Macedonia*
Dionysios Gouvias, *University of the Aegean*
Panagiotis Giagounidis, *Democritus University of Thrace*
Evie Zampeta, *National and Kapodistrian University of Athens*
Aristotelis Zmas, *Aristotle University of Thessaloniki*
Evaggelia Kalerante, *University of Western Macedonia*
Pelagia Kalogiannaki-Hourdaki, *University of Crete*
Anastasia Kesidou, *Aristotle University of Thessaloniki*
Panagiotis Kimourtzis, *University of the Aegean*
Nikolaos Papadakis, *University of Crete*
Panagiota Papadiamantaki, *University of Peloponese*
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Georgios Stamelos, *University of Patras*
Amalia Ifanti, *University of Patras*
Konstantinos Fasoulis, *National and Kapodistrian University of Athens*
Emmanouil Fyrippis, *National and Kapodistrian University of Athens*
Δημήτριος Φωτεινός, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Dimitrios Charalampous, *Aristotle University of Thessaloniki*

INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

Nafsika Alexiadou, *Umeå University, Sweden*
Jason Beech, *San Andres University, Argentina*
Carlo Cappa, *University of Rome "Tor Vergata", Italy*
Stephen Carney, *Roskilde University, Denmark*
Terri Kim, *University of East London, UK*
Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg, Germany*
Marianne Larsen, *Western University, Canada*
Marcella Milana, *University of Verona, Italy*
Monica Mincu, *University of Torino, Italy*
Paul Morris, *UCL Institute of Education, UK*
Stavros Moutsios, *Aarhus University, Denmark*
Marcelo Parreira do Amaral, *Munster University, Germany*
Jeremy Rappleye, *Kyoto University, Japan*
Fazal Rizvi, *University of Melbourne, Australia*
María Jose Ruiz-Angel, *University of Valencia, Spain*
Iveta Silova, *Arizona State University, USA*
Noah Sobe, *Loyola, University Chicago, USA*
Ronald Sultana, *University of Malta, Malta*
Michele Schweisfurth, *University of Glasgow, UK*
Elaine Unterhulter, *UCL Institute of Education UK*
Antoni Verger, *Autonomous University of Barcelona, Spain*
Florian Waldow, *Humboldt University of Berlin, Germany*
Miri Yemini, *Tel Aviv University, Israel*

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ταχυδρομική διεύθυνση: Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, 15784 Αθήνα
(5ος όροφος, Κυψέλη 506)
Ηλεκτρονική διεύθυνση: cier@eds.uoa.gr
Τηλέφωνο: 210-7277500

Η ***Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*** εκδίδεται δύο φορές το χρόνο από την *Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης* (ΕΛΕΣΕ) και το *Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.* Στο περιοδικό φιλοξενούνται στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες Ελλήνων και ξένων ερευνητών, οι οποίες παρουσιάζουν και αναλύουν κριτικά και συγκριτικά σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα, πολιτικές και τάσεις στην Ευρώπη και τον κόσμο. Γενικότερα δημοσιεύονται εργασίες οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων και της σχέσης τους με την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό.

ISSN 1109-8678

EDITORIAL CORRESPONDENCE

Postal address: School of Philosophy, Zografou Campus, 15784 Athens
(5th floor, Office 506)
E-mail address: cier@eds.uoa.gr
Telephone numbers: +30210-7277500

Comparative and International Education Review is published twice a year by the *Greek Comparative Education Society* (ELESE) and the *Laboratory of Experimental Pedagogy, National and Kapodistrian University of Athens.* The journal publishes (in Greek and in English) original papers by Greek and foreign researchers, which present and analyze critically and comparatively contemporary educational issues, policies and trends in Europe and the world. Thus, it welcomes papers which contribute to the understanding and interpretation of educational phenomena and their relationships with the social, economic, political and cultural context.

ISSN 1109-8678

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σταύρος Μούτσιος
Η γένεση της συγκριτικής έρευνας στην Αρχαία Ελλάδα 9

Theodore G. Zervas
Comparative Education in Transition: Evaluating the Historical Development of Comparative Education in East Asia 29

Γεώργιος Πασιάς & Ελένη Πρόκου
Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου (2011-2015). Η διαχείριση της «κρίσης» και η αλλαγή παραδείγματος 45

Γεώργιος Πασιάς & Δημήτριος Φωτεινός
«Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα» και «πολιτικές της γνώσης»: σύγχρονοι «τόποι» και «λόγοι» ... 75

Κατερίνα Αργυροπούλου, Αντωνία Σαμαρά, Νικόλαος Μουράτογλου, Ασπασία Καραβία & Νέλλη Μπέλκη
Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας 108

Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου
Διαχείριση κρίσεων στους σχολικούς οργανισμούς 130

Νικολέττα Χρυσοστόμου & Σταυρούλα Φιλίππου
Είδη γνώσης στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα του θρησκευτικού μαθήματος (1996, 2010, 2016/2019) δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο: Συνέχειες, μετατοπίσεις, και αμφιταλαντεύσεις 143

CONTENTS

Stavros Moutsios
The birth of comparative inquiry in Ancient Greece 9

Theodore G. Zervas
Comparative Education in Transition: Evaluating the Historical Development of Comparative Education in East Asia 29

Georgios Pasias & Eleni Prokou
The reform of the Greek university. "Crisis" management and the paradigm change 45

Georgios Pasias & Dimitrios Foteinos
"Global education agenda" and "knowledge politics": current 'landscapes' and 'discourses' 75

Katerina Argyropoulou, Antonia Samara, Nikolaos Mouratoglou, Aspasia Karavia & Nelly Mpelki
Competence frameworks for a changing world: The Greek "Life / Career Competences Framework" case 108

Paraskevi Hatzipanagiotou
School crisis management 130

Nikoletta Chrysostomou & Stavroula Philippou
Knowledge issues in the official religious studies curricula of elementary education in Cyprus (1996, 2010, 2016/2019): continuities, shifts and oscillations 143

Η γένεση της συγκριτικής έρευνας στην Αρχαία Ελλάδα

Σταύρος Μούτσιος*

Περιληψη

Παρά την κατονομασία των ξένων λαών ως «Βαρβάρων» και σε αντίθεση με τις παρερμηνείες και τον στερεότυπο τρόπο με τον οποίο γίνεται συχνά αναφορά σε αυτήν τη διάκριση, η Αρχαία Ελλάδα είναι η πρώτη κοινωνία που αντιλήφθηκε τον πολιτισμό της ως, απλώς, διαφορετικό, και όχι σε μια ανώτερη, ούτε όμως κατώτερη, θέση μεταξύ των πολιτισμών της εποχής. Το άρθρο διερευνά την εμφάνιση της συγκριτικής οπτικής των Αρχαίων Ελλήνων προς τους άλλους πολιτισμούς, σε σχέση με την οντολογική από μέρους τους κατανόηση του κόσμου, και σε σχέση με τους θεσμούς της *επιστήμης*, της *πολιτικής* και της *παιδείας*, που διέκριναν τη ζωή της δημοκρατικής *πόλεως*. Μέσα από αυτούς τους θεσμούς, οι Αρχαίοι Έλληνες συνειδητοποίησαν την πολυμορφία των πολιτισμών, ανέπτυξαν τις περιέργεια να μάθουν για αυτούς, και κυρίως ανέπτυξαν μια αμερόληπτη στάση που αναγνώριζε τόσο την οικουμενικότητα όσο και την ιδιαιτερότητα της ανθρώπινης κατάστασης. Θα πρέπει να περιμένουμε μέχρι τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό για να βρούμε ξανά αυτή τη διανοητική στάση, η οποία, παρόλο που έχει εγγραφεί από τότε και μετά στις δια-πολιτισμικές και συγκριτικές σπουδές, δεν έχει επικρατήσει ποτέ.

Εισαγωγικά

Τα εγχειρίδια Συγκριτικής Παιδαγωγικής αναφέρονται συνήθως στην Αρχαία Ελλάδα ως τον τόπο όπου εμφανίστηκε για πρώτη φορά το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση άλλων λαών (βλ. π.χ. Jones, 1971· Phillips & Schweisfurth, 2014). Ειδικότερα, αναφέρονται στην *Κύρου Παιδεία* του Ξενοφώντος, μια πραγματεία, με πολλά, ωστόσο, φανταστικά στοιχεία,

* Assoc. Professor of International Comparative Education Policy, Department of Sociology of Education, Aarhus University

για την εκπαίδευση στην Περσία των Αχαιμενιδών. Το βιβλίο απεικονίζει τις αρχές και τις πρακτικές υπό τις οποίες εκκοινωνίζονταν τα παιδιά και οι έφηβοι στην Περσία του 6ου αιώνα π.Χ., με έμφαση στην ανατροφή του Αυτοκράτορα Κύρου του Β΄, τον οποίο τόσο θαύμαζε ο Ξενοφών. Αυτό όμως που συνήθως δεν συζητείται, είναι πώς ήταν δυνατόν ο Ξενοφών, ένας Αθηναίος πολίτης, να μπορεί να γράψει για τον μεγαλύτερο εχθρό της πατρίδας του, την Περσία, πόσο μάλλον να εκφράσει τον θαυμασμό του για το εκπαιδευτικό σύστημα ενός «βάρβαρου» έθνους, συμπεριλαμβανομένου του μονάρχη του. Με άλλα λόγια, η *Κύρου Παιδεία* δεν είναι μόνο δείγμα μιας πρώτης συγκριτικής εκπαιδευτικής μελέτης, αλλά επίσης ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της δυνατότητας που είχε ένας συγγραφέας στην Αρχαία Ελλάδα να εκτιμήσει κάποιον άλλο πολιτισμό, ακόμα και να αντιταχθεί στο πολίτευμα της πατρίδας του.

Η παραπάνω επίσημανση ακούγεται, ίσως, παράξενα, σε όσους γνωρίζουν ότι οι Αρχαίοι Έλληνες αποκαλούσαν τους ξένους λαούς «Βαρβάρους», και άρα θα υπέθεταν ότι οποιαδήποτε θετική αναφορά σε άλλους πολιτισμούς θα ήταν αδιανόητη, καθώς ο όρος υποδηλώνει ότι, εξ ορισμού, οι ξένοι θεωρούνταν κατώτεροι. Ωστόσο, η λέξη «Βάρβαρος» ήταν ένας ονοματοποιητικός όρος, που αναφερόταν στον ακατάληπτο για τους Έλληνες ήχο των ξένων γλωσσών («μπαρ-μπαρ»), ο οποίος, αν και κάπως υποτιμητικός για τους μη ομιλούντες την ελληνική λαούς, δεν περιγράφει επαρκώς την αντίληψη των Ελλήνων για τον Άλλο.

Ο όρος «Βάρβαρος» είχε, βασικά, δυο σημασίες για τους Έλληνες: περιέγραφε τους λαούς που ζουν άνομη ζωή, καθώς και τους ξένους λαούς που ζουν κάτω από δεσποτικές μορφές διακυβέρνησης. Η πρώτη σημασία υποδήλωνε μια κοινή τροχιά από την ανομία προς την οργανωμένη κοινότητα, η οποία ισχύει για όλους, συμπεριλαμβανομένων των Ελλήνων. Ο Θουκυδίδης, για παράδειγμα, γράφει ότι παλαιότερα οι Έλληνες έφεραν όπλα για να προστατεύουν τον εαυτό τους και τις κατοικίες τους: «[…] στην καθημερινή τους ζωή οπλοφορούσαν κανονικά, όπως οι βάρβαροι. Και το γεγονός ότι αυτές οι περιοχές της Ελλάδας διατηρούν ακόμη αυτήν τη συνήθεια είναι απόδειξη ότι κάποτε ζούσαν όλοι με παρόμοιο τρόπο» (Βιβλίο Α΄, 6.3). Η δεύτερη σημασία είχε σαφές πολιτικό περιεχόμενο: αναφερόταν σε λαούς που στερούνταν δημοκρατικών θεσμών, δηλαδή σε αυτούς που δεν κατάφεραν ποτέ να ζήσουν χωρίς βασιλιά ή μονάρχη. Για τους Έλληνες ήταν λαοί *ἄνευ λόγου* (δεν είχαν λόγο, δηλαδή, στη διακυβέρνηση της χώρας τους). Όπως γράφει ο François Hartog (2000), «Ο Έλληνας είναι "πολιτικός", με άλλα λόγια ελεύθερος,

ενώ ο Βάρβαρος είναι "βασιλικός", που σημαίνει υποτακτικός σε έναν αφέντη» (σελ. 393).

Ωστόσο, αυτός ο πολιτικός ορισμός των Βαρβάρων δεν συνεπαγόταν ούτε έλλειψη αναγνώρισης ούτε θαυμασμό για τα επιτεύγματά τους. Ας θυμηθούμε απλώς το προοίμιο της Ιστορίας του Ηρόδοτου, ο οποίος λέει ότι την έγραψε ώστε να μην «περιέλθουν σε αφάνεια έργα σπουδαία και αξιοθαύμαστα, που πραγματοποίησαν από τη δική τους πλευρά οι Έλληνες και από την άλλη οι βάρβαροι» (*Βιβλίο Α,* 1). Είναι, πράγματι, αξιοσημείωτο ότι ένας συγγραφέας της εποχής, που ανήκε σε ένα συγκεκριμένο έθνος, θεωρούσε τα επιτεύγματα άλλων εθνών, ακόμη και των εχθρών του λαού του, εξίσου ένδοξα και αξιομνημόνευτα. Όπως επεσήμανε ο Jacob Burckhardt (2002: 332), «κάτι τέτοιο δεν θα το είχε σκεφτεί ποτέ ένας Αιγύπτιος ή ένα Εβραίος».

Γιατί όμως το σκέφτηκε ο Ηρόδοτος, όπως και ο Ξενοφών, οι τραγικοί, οι σοφιστές και, πολύ πριν από αυτούς, ο Όμηρος; Με άλλα λόγια, γιατί ο πολιτισμός που αποκαλούσε τους ξένους λαούς «Βαρβάρους» ήταν ταυτόχρονα αυτός που δημιούργησε μια αμερόληπτη στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, προσπάθησε να μάθει για αυτούς, να αναγνωρίσει τις ιδιαιτερότητες και τα επιτεύγματά τους, και μπορούσε ακόμα να δει τον εαυτό του από την οπτική τους; Η γενική απάντηση, όπως έχουν δείξει σημαντικοί μελετητές (λ.χ. Arendt, 2005· Vernant, 1984· Castoriadis 1991· Meier 2009), είναι ότι η Ελλάδα ήταν η πρώτη κοινωνία που, μέσω της δημιουργίας της δημοκρατικής *πόλεως*, άνοιξε ένα χώρο ελεύθερης διερώτησης και διερεύνησης των υπαρχόντων θεσμών, αντιλήψεων και εθίμων. Το παρόν άρθρο τεκμηριώνει αυτήν τη θέση εστιάζοντας στη γένεση στην Κλασική Ελλάδα μιας αμερόληπτης δια-πολιτισμικής ή συγκριτικής *θεωρίας* – που εδώ γίνεται νοητή στην πρωταρχική της έννοια, δηλαδή ως τρόπο να βλέπει, να παρατηρεί, να εξετάζει, και να κρίνει κανείς το προς έρευνα αντικείμενο.

Συγκεκριμένα, το άρθρο θεμελιώνει την αμερόληπτη αρχαιοελληνική ματιά απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, πρώτον, σε οντολογικό επίπεδο, και, δεύτερον, αναφορικά με τρεις σχετικούς θεσμούς που δημιούργησαν οι Έλληνες: την *πολιτική*, την *ἐπιστήμη*, και την *παιδεία*. Αυτό που χαρακτηρίζει και τους τρεις θεσμούς είναι η ανάδυση του *λόγου*, ως διάλογος, ορθολογική επικοινωνία, απόδοση λόγου, και κριτική. Η πολιτική, η επιστήμη και η παιδεία αναδύθηκαν στην Αρχαία Ελλάδα ως πεδία λόγου, όπου διαφορετικές απόψεις συζητούνταν ελεύθερα, και, επομένως, έχουν μεγάλη σημασία για την ανίχνευση του ελληνικού συγκριτικού βλέμματος προς τους άλλους λαούς.

Οντολογία και πολιτισμική σχετικότητα

Εξερευνώντας τη σύλληψη του κόσμου από τους Αρχαίους Έλληνες, ο Καστοριάδης (2007) διακρίνει δύο κύρια, αν και όχι συνεκτικά, ρεύματα σκέψης. Το ένα, ξεκινώντας από το *εἶναι* του Παρμενίδη και καταλήγοντας στα *εἴδη* (μορφές) του Πλάτωνα, προσπάθησε να ορίσει ένα απόλυτο θεμέλιο και κανόνα για τις ανθρώπινες και κοινωνικές δημιουργίες. Αυτό το ρεύμα κυριάρχησε στη Δυτική φιλοσοφική παράδοση. Το δεύτερο, που αναπτύχθηκε και πέρα από τον τομέα της φιλοσοφίας, και ήταν ευρύτερο και πιο χαρακτηριστικό της αρχαίας ελληνικής κοσμοθεωρίας, έδινε έμφαση στον *νόμον*, παρά στη *φύσιν*. Αυτό το ρεύμα είναι παρόν στους ελληνικούς μύθους, στην ποίηση, στην πολιτική, στο θέατρο, στην ιστοριογραφία του Ηρόδοτου και του Θουκυδίδη, καθώς και στο έργο φιλοσόφων όπως ο Αναξίμανδρος, ο Ξενοφάνης, ο Ηράκλειτος, ο Δημόκριτος, και το σοφιστικό κίνημα του 5ου αιώνα π.Χ. Η γενική ιδέα σε αυτό το τελευταίο ρεύμα είναι ότι τα ανθρώπινα όντα είναι οι δημιουργοί των θεσμών τους (π.χ. έθιμα, γλώσσες, τέχνες, πολιτική οργάνωση και, γενικά, κοινωνίες) και όχι ένα υπέρτατο ον ή οποιαδήποτε άλλη εξω-κοινωνική εξουσία.

Αυτήν την οντολογική θέση εντοπίζει ο Καστοριάδης στον πυρήνα του αρχαιοελληνικού φαντασιακού, σύμφωνα με την οποία ο κόσμος προήλθε από το χάος, δηλαδή από το κενό, όχι από θεϊκή δημιουργία ή από την αποκάλυψη μιας απόλυτης αλήθειας. Πράγματι, στην αρχαιοελληνική θρησκεία, σε αντίθεση με τις μονοθεϊστικές παραδόσεις, δεν υπάρχει ανθρωπογένεση, δηλαδή, μια ειδική πράξη δημιουργίας του ανθρώπου από μια ανώτατη οντότητα ή δύναμη. Αν και η θρησκεία αποτελούσε σημαντικό μέρος της ζωής των Αρχαίων Ελλήνων, οι θεοί τους δεν παρέδιναν εντολές ή κάποιο δόγμα, σύμφωνα με το οποίο πρέπει να ζουν ως κοινωνίες και άτομα. Όπως παρατηρεί και ο Moses Finley (2002), οι Έλληνες θεοί δεν δημιούργησαν τον κόσμο και έτσι δεν φέρουν καμία ευθύνη γι' αυτόν.

Οι ρίζες του κόσμου, όπως γράφει ο Ησίοδος στη *Θεογονία*, βρίσκονται στο Χάος. «Στ΄ αλήθεια πρώτα-πρώτα το Χάος έγινε» («*ἦ τοι μὲν πρώτιστα Χάος γένετ΄*») (στίχος 115). Το χάος, μαζί με τη Γαία και τον Έρωτα, ήταν τα στοιχεία που έκαναν τον κόσμο να αναδυθεί. Από το Χάος προέρχονται όλα τα όντα, συμπεριλαμβανομένων των υπερφυσικών όντων. Αυτή η αντίληψη είναι παρόμοια με την ιδέα του Αναξίμανδρου για το *ἄπειρον*, δηλαδή το απροσδιόριστο, ως το αντίθετο του *πέρατος* (του τέλους, ορίου ή ολοκλήρωσης). Για τον Αναξίμανδρο, όλα πηγάζουν από το ἄπειρον και επιστρέφουν στο ἄπειρον. Το ἄπειρον είναι άβυσσος, πηγή του μη-όντος

και του μη-νοήματος, πάνω στο οποίο τα ανθρώπινα όντα δημιουργούν έναν *κόσμο*, μια τάξη πραγμάτων, δηλαδή τους θεσμούς τους και τους νόμους τους (Καστοριάδης, 2007).

Είναι ακριβώς επειδή οι Αρχαίοι Έλληνες είδαν την προέλευση της ανθρωπότητας στο χάος, την άβυσσο και το μη-νόημα, όπως σημειώνει ο Καστοριάδης, δημιούργησαν τη φιλοσοφία, μέσω της οποίας επιδίωξαν να κατανοήσουν την ύπαρξη, και την πολιτική, μέσω της οποίας επιδίωξαν να θεσμίσουν τη δική τους ύπαρξη ως κοινωνία. Είναι, επίσης, ακριβώς επειδή η βασική οντολογική τους θέση σχετικοποίησε τον πολιτισμό τους, επιδόθηκαν στην προσπάθεια να κατανοήσουν τόσο το δικό τους όσο και τους άλλους πολιτισμούς. Με άλλα λόγια, όπως οι Αρχαίοι Έλληνες έδωσαν τη δική τους «απάντηση» στο χάος, δημιουργώντας τους ιδιαίτερους θεσμούς τους, ήταν προφανές για αυτούς ότι έτσι έπραξαν και οι άλλοι λαοί. Και όπως οι Έλληνες εξέτασαν και έθεσαν σε αμφισβήτηση τις δικές τους δημιουργίες, έτσι θέλησαν να μάθουν για τις δημιουργίες των άλλων. Δηλαδή, η πολιτισμική σχετικότητα των Ελλήνων συνδύαζε την αναγνώριση τόσο της καθολικότητας όσο και της ιδιαιτερότητας της ανθρώπινης κατάστασης.

Η αναγνώριση από τους Έλληνες της ιδιαιτερότητας κάθε κοινωνίας συνδέεται με την απουσία, αν και όχι πλήρους, της ιδέας της προόδου, που χαρακτήρισε τόσο πολύ την Ευρωπαϊκή Νεωτερικότητα και επηρέασε στη συνέχεια τον κόσμο. Κρίνοντας από τον Θουκυδίδη, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπήρχε μια αντίληψη προόδου ως μετάβασης από την άνομη ζωή στην οργανωμένη κοινότητα και στις υλικές ανέσεις και τα τεχνικά επιτεύγματά της. Ωστόσο, όπως επεσήμαναν οι John Bury και Ludwig Edelstein, με αναφορά στους κλασικούς χρόνους, οι Αρχαίοι Έλληνες δεν είχαν την τάση να απορρίπτουν το παλαιό ως κατώτερο ούτε προσέβλεπαν στο μέλλον για διαρκείς βελτιώσεις. Όπως γράφει ο Edelstein, «από τη στιγμή που η ασφάλεια και η σταθερότητα είχαν εδραιωθεί […] και η βελτίωση των τεχνών και της γνώσης έφτασε στο σημερινό της επίπεδο, δεν προσέβλεπαν σε πράγματα που θα ήταν πολύ καλύτερα». Ομοίως, ο Dodds παρατήρησε ότι η ελληνική ιδέα της προόδου αφορούσε σε τεχνικά και επιστημονικά επιτεύγματα, αλλά «… στοχαστικά πνεύματα του 5ου αιώνα είχαν επίγνωση των περιορισμών που επιβάλλονται στην πρόοδο από την ανθρώπινη κατάσταση» (2000: 29). Αυτό πρέπει να ειδωθεί σε συνάφεια με τη γενικότερη αντίληψη των Ελλήνων για το ρόλο της επιστημονικής γνώσης, την οποία υπογράμμισε ιδιαίτερα ο Geoffrey Lloyd. Σύμφωνα με τον Lloyd (1970), παρόλο που οι Έλληνες δημιούργησαν την

επιστημονική έρευνα, αντιλήφθηκαν τον ρόλο της ως μέσο για να κατανοήσουν τα φυσικά φαινόμενα, όχι για κυριαρχήσουν και να εκμεταλλευτούν τη φύση – μια ιδέα που αναδύεται στην Ευρωπαϊκή Νεωτερικότητα μετά τον Descartes και τον Bacon.

Μια ιδέα περί προόδου παρόμοια με τη σύγχρονη θα σήμαινε για τους Έλληνες την υπέρβαση των ορίων και πρόκληση προς την *μοῖραν*. Εξάλλου, πρέπει να έχουμε υπόψιν την τραγική αντίληψη των Ελλήνων για τη ζωή, που εκφράζεται από τους Ησιοδικούς μύθους καθώς και από την αθηναϊκή τραγωδία. Στο επικό ποίημα του Ησιόδου *Ἔργα καὶ Ἡμέραι*, η Πανδώρα ανοίγει το βάζο που της έδωσαν οι θεοί και απελευθερώνει όλα τα κακά προς την ανθρωπότητα, εκτός από την ελπίδα. Η ελπίδα παρέμεινε στο βάζο, το οποίο δεν μπορεί να ανοίξει ξανά. Στο τραγικό θέατρο, οι άνθρωποι δεν μπορούν να έχουν πλήρη έλεγχο της σημασίας των πράξεών τους, και ως εκ τούτου είναι επιρρεπείς στην *ὕβριν*, δηλαδή στην υπερβολή, την αλαζονεία ή την υπέρμετρη εκδήλωση δύναμης και, επομένως, πρέπει να περιορίζουν τις πράξεις τους – κάτι που, φυσικά, είναι εντελώς αντίθετο με τις επιταγές της προόδου. Επιπλέον, κρίνοντας και πάλι από τον Θουκυδίδη, η αρχαιοελληνική αντίληψη της προόδου δεν περιλαμβάνει τον ηθικό χαρακτήρα των ατόμων ούτε την ευτυχία ή τη δυστυχία τους. Ο Θουκυδίδης παρατηρεί ότι υπάρχουν πράγματα «κατά το ἀνθρώπινον» που υπερβαίνουν τον χρόνο, δηλαδή αφορούν τόσο στους συγχρόνους του όσο και στους μελλοντικούς αναγνώστες του. Με άλλα λόγια, υπάρχει και θα υπάρχει πάντα μίσος, προδοσία ή έγκλημα, και το γεγονός ότι μια κοινωνία υοθετεί κάποιες ηθικές αξίες σε μια συγκεκριμένη ιστορική εποχή δεν συνεπάγεται ότι θα υιοθετούνται και από άλλες κοινωνίες στο παρόν ή στο μέλλον.

Η απουσία μιας ιδέας προόδου παρόμοιας με τη σύγχρονη μαρτυρεί την απουσία στην Αρχαία Ελλάδα μιας ιεράρχισης των άλλων κοινωνιών ανάλογα με το βαθμό «προόδου» τους, όπως συμβαίνει στον σύγχρονο κόσμο από τον 19ο αιώνα και εξής. Η ίδια έλλειψη ιεράρχισης και η αμερόληπτη προοπτική προς τις άλλες κοινωνίες προκύπτει και από τους θεσμούς της επιστήμης, της πολιτικής, και της παιδείας που δημιούργησαν οι Αρχαίοι Έλληνες.

Ἐπιστήμη και *ἱστορίη*

Η γνώση, στην Κλασική Ελλάδα, αναδύθηκε ως δραστηριότητα του *λόγου*, σε αντιπαράθεση με δόγματα, υπερβατικές αλήθειες, και θεϊκά ή βασιλικά θέσφατα. Έτσι, η γνώση έπαψε να είναι απόκρυφη και απροσπέλαστη, προνόμιο μιας κοινωνικής τάξης ή ενός ιερού προσώπου, και έγινε κοινή ιδιοκτησία. Σε αυτό το πλαίσιο γεννήθηκε η φιλοσοφία, όχι ως μεμονωμένη πνευματική δραστηριότητα σοφών ατόμων ή λογίων που κατοικούν στην αυλή του βασιλιά, αλλά ως δημόσια αμφισβήτηση εδραιωμένων πεποιθήσεων και θεσμών. Σε αυτό το πλαίσιο γεννήθηκε επίσης και η *ἐπιστήμη*, αρχικά αξεχώριστη από τη φιλοσοφία, ως γνώση, θεμελιωμένη στην εξέταση, τη συζήτηση, και την πειθώ, δια του *κρείττονος λόγου* (του ισχυρότερου επιχείρηματος).

Εξ ου και η γένεση της ιστορίας ως τεκμηρίωση και έρευνα του παρελθόντος και ξένων πολιτισμών. Η *Ἱστορία*, ή *ἱστορίη* στην ιωνική μορφή που χρησιμοποιεί ο Ηρόδοτος, προκύπτει από το ρήμα *ἱστορεῖν*, που σημαίνει ερευνώ. Βέβαια, οι γραπτές αφηγήσεις για το παρελθόν δεν αποτελούν ελληνική επινόηση. Ωστόσο, οι αφηγήσεις αυτές δεν ήταν το αποτέλεσμα περιέργειας να καταγραφούν γεγονότα και να αποτυπωθεί η αλήθεια, αλλά της επιθυμίας να τιμηθούν περίβλεπτα ή προνομιούχα πρόσωπα. Οι Αιγύπτιοι κατέγραφαν ως χρονικά τις πράξεις των βασιλιάδων τους· στη Μεσοποταμία οι βασιλικοί υπάλληλοι λάξευαν μνημεία με αναφορές στα επιτεύγματα των κυρίων τους· οι Εβραίοι αναπαρήγαν τα λόγια και τις εμπειρίες των μεγάλων προγόνων τους σε ιερά βιβλία· και για τους Ινδούς ιστορία ήταν η Βέδα, που περιελάμβανε εμπνεύσεις ιερών προσώπων και ύμνους που έπρεπε να μαθευτούν και να επαναλαμβάνονται από τους Βραχμάνους. Για τους Αρχαίους Έλληνες, μετά τη Μυκηναϊκή περίοδο, η ιστορία έπαψε να είναι απομνημόνευση βασιλικών πράξεων, ιερές αποκαλύψεις ή μητρώα μιας κάστας γραφέων, και έγινε ερευνητική δραστηριότητα.

Όπως γράφει ο Hartog, «επιστημολογικά, οι Έλληνες εκτιμούσαν ως τρόπο προσέγγισης της γνώσης αυτό που κανείς έβλεπε (παρά άκουγε). Το να βλέπεις, να βλέπεις εσύ ο ίδιος, και το να ξέρεις ήταν το ίδιο πράγμα» (2000: 386). Πράγματι, το *ἱστορεῖν* δηλώνει την πράξη του να πηγαίνει κανείς επί τόπου και να βλέπει, και έτσι εξέφραζε περισσότερο μια προσέγγιση παρά ένα αντικείμενο γνώσης. Ωστόσο, δηλώνει επίσης την ετοιμότητα να αμφισβητεί κανείς καθιερωμένες παραδοχές και γνώσεις – μια ετοιμότητα που θα μπορούσε να προκύψει μόνο στο πλαίσιο του φι-

λοσοφικού στοχασμού που αναδύθηκε στην αρχαιοελληνική πόλη. Αυτή η διανοητική στάση εκδηλώνεται κιόλας από τον Εκαταίο τον Μιλήσιο, αλλά η πραγματική ρήξη στην ιστοριογραφία γίνεται με τον Ηρόδοτο (βλ. Shotwell, 1922).

Η Ιστορία του Ηρόδοτου αναφέρεται κυρίως στους Ελληνο-Περσικούς πολέμους, αλλά ταυτόχρονα εξερευνά και γειτονικούς πολιτισμούς, δημιουργώντας έτσι τους κλάδους της γεωγραφίας και της εθνογραφίας και, εν προκειμένω, της δια-πολιτισμικής σύγκρισης. Ειδικά στα πρώτα βιβλία, κάνει μακρές αναφορές στα έθιμα και τους θεσμούς των χωρών που επισκέφτηκε. Ο Ηρόδοτος *ἱστορεῖ*, ερευνά, αλλά επίσης, όπως σημειώνει ο Hartog, βλέπει, ερμηνεύει, και αναφέρει, ή *σημαίνει*. Και οι δύο προσεγγίσεις του *ἱστορεῖν* και του *σημαίνειν* είναι, όπως υπογραμμίζει ο Hartog (2000: 395), «δύο διανοητικά εργαλεία με τα οποία "βλέπει κανείς καθαρά", πέρα από το ορατό, στο χώρο ή στο χρόνο». Και με αυτόν τον τρόπο, ο Ηρόδοτος αμφισβητεί επανειλημμένα τις καθιερωμένες γνώσεις και τα έθιμα των Ελλήνων, μέσω μιας εξαιρετικά αμερόληπτης στάσης, ακόμα και αναφορικά με τα θρησκευτικά έθιμα του λαού του σε σύγκριση με αυτά του παραδοσιακού εχθρού του, τους Πέρσες: «δεν υπάρχουν εθιμικοί νόμοι με βάση τους οποίους να προχωρούν στην κατασκευή και ανέγερση ναών, αγαλμάτων και βωμών για τους θεούς τους. Αλλά αντίθετα, επειδή κατά τη γνώμη μου οι Πέρσες δεν πιστεύουν στην ανθρώπινη φύση των θεών, πράγμα το οποίο ακριβώς αποδέχονται οι Έλληνες, θεωρούν ανόητους όσους κατασκευάζουν τα παραπάνω» (*Βιβλίο Α*.131).

Σημειώστε τη χρήση του τρίτου προσώπου στον πληθυντικό τόσο για τους ξένους όσο και για τον δικό του λαό. Ο Hartog, στο βιβλίο του *Ο Καθρέφτης του Ηροδότου* (1988), κάνει επίσης την ίδια παρατήρηση: αν και το «εκείνοι» και το «εμείς» διατρέχουν την Ιστορία του Ηρόδοτου, γράφει, δεν διατυπώνεται καμία άποψη, ρητά ή άρρητα, ότι το «εμείς» αντιπροσωπεύει την αλήθεια, ένα πρότυπο, ή την πρόοδο που πρέπει να επιτευχθεί από «εκείνους». Ούτε οι Βάρβαροι εκπροσωπούν την αλήθεια ή κάποιον φυσικό τρόπο ζωής που πρέπει να μιμηθούμε «εμείς». Επιπλέον, όπως παρατηρεί ο συγγραφέας, αυτό που είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο στην αφήγηση του Ηρόδοτου είναι ότι το «εκείνοι» και «εμείς» γίνεται «εκείνοι» και «εκείνοι» (σελ. 369).

Η ιστορική, εθνογραφική και συγκριτική εργασία του Ηρόδοτου πρέπει να ειδωθεί στο πλαίσιο των πολιτικών, φιλοσοφικών και εκπαιδευτικών κινημάτων που λάμβαναν χώρα εκείνη την εποχή στην Αθήνα, τα οποία αμφισβητούσαν καθιερωμένες παραδόσεις και αντιλήψεις. Η έρευ-

νά του ενθάρρυνε την αυτο-εξέταση και τον ανα-στοχασμό σε σχέση με ξένους πολιτισμούς, και έτσι συνέβαλε στην κριτική στάση που εισήγαγαν αυτά τα κινήματα. Ας αναλογιστούμε επίσης ότι οι Ηροδότειες *Ἱστορίαι* δεν ήταν μια απομονωμένη διανοητική δραστηριότητα, αλλά παρουσιάζονταν σε δημόσιες παραστάσεις σε διάφορες ελληνικές πόλεις (π.χ. στην Αθήνα, τη Θήβα, την Κόρινθο και την Ολυμπία). Η Ηροδότεια αμεροληψία εκφράζει, ακόμα, την ελληνική διάκριση μεταξύ *φύσεως* και *νόμου*, η οποία τον κατέστησε ικανό να αναγνωρίζει ότι κάθε πολιτισμός θέτει τις δικές του συμβάσεις απέναντι στη φυσική πραγματικότητα. Κάθε κοινωνία έχει τους δικούς της μύθους, παραδόσεις, έθιμα, συμβάσεις, θεσμούς και, εν προκειμένω, εκπαιδευτικά συστήματα. Τα αγόρια στην Περσία, λέει ο Ηρόδοτος, ζούσαν με τις γυναίκες και δεν έβλεπαν τους πατεράδες τους μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, έτσι ώστε αυτοί τους να μην υποφέρουν από θλίψη σε περίπτωση που οι γιοι τους πέθαιναν κατά τη νηπιακή ηλικία. Επιπλέον, μας λέει ότι η εκπαίδευση των αγοριών εκτείνεται από το πέμπτο έως το εικοστό έτος τους και ότι διδάσκονταν μόνο τρία πράγματα: ιππασία, τοξοβολία, και το να λένε την αλήθεια (*Βιβλίο Α*.136).

Παρόμοια παρατήρηση κάνει και ο Ξενοφών στην *Κύρου Παιδεία*. Περιγράφει μια μορφή εκπαίδευσης που δεν παρέχει ούτε γραμματισμό ούτε μουσική ούτε ποίηση, αλλά επίβλεψη της ηθικής συμπεριφοράς των παιδιών και τιμωρία των παραβατών. Είναι κυρίως στρατιωτική εκπαίδευση, η οποία στην εφηβεία, μετά το δέκατο έκτο ή δέκατο έβδομο έτος, πραγματοποιείται μέσω μιας μορφής προκαταρκτικής στρατιωτικής θητείας. Έτσι, οι νέοι εκκοινωνίζονται στην υπακοή και την υπηρεσία προς το κράτος και την αριστοκρατία – σε πλήρη αντίθεση βέβαια με τις αξίες της ελληνικής *παιδείας*.

Η θετική κρίση του Ηρόδοτου για άλλους πολιτισμούς, ωστόσο, δεν απορρέει από την υποστήριξή του προς δεσποτικές μορφές εξουσίας και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η εκτίμησή του για τη δημοκρατία εμφανίζεται σε μέρη του έργου του, καθώς, άλλωστε, ήταν η δημοκρατία που του επέτρεπε να γράφει και να δημοσιοποιεί την ιστορία του. Αρνητικές κρίσεις απέναντι σε ξένες πρακτικές ή ενέργειες εκφράζονται υπό την καθολική οπτική που ανέπτυξε η Ελλάδα, από τον Όμηρο μέχρι την αθηναϊκή τραγωδία, διαπιστώνοντας, λόχου χάρη, την *ὕβριν* στην εκδήλωση της ισχύος και της βίας, ή τα όρια που θέτει η μοίρα.

Ωστόσο, το να ζει κανείς στη δημοκρατική πόλη δεν σήμαινε μόνο ότι μπορούσε να εκφράζεται ελεύθερα πάνω σε οποιοδήποτε ζήτημα, αλλά και ότι καλλιεργούσε την ικανότητα να αναγνωρίζει ότι αυτό το ζήτημα

μπορεί να ειδωθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες και, κατ' επέκταση, ότι η πολλαπλότητα των πολιτισμών εκφράζει διαφορετικές κοσμοθεωρίες.

Πολιτική και πολλαπλότητα απόψεων

Ο *λόγος* ήταν επίσης το πεδίο εντός του οποίου πραγματωνόταν η πολιτική στην Αρχαία Ελλάδα. Το άτομο που *λέγει* επικοινωνεί τις απόψεις του, υποβάλλοντάς τες στη δοκιμασία του διαλόγου με τους άλλους. Έτσι, η δημιουργία της πολιτικής συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργία του λόγου. Ο Jean-Pierre Vernant (1984) αποκαλεί το λόγο τέκνο της *πόλεως*, υπογραμμίζοντας την αναπόσπαστη σχέση μεταξύ ορθολογικής συζήτησης και πολιτικής, αν και είναι επίσης αλήθεια ότι η *πόλις* δημιουργήθηκε ακριβώς επειδή προηγουμένως ο λόγος κατέστη δυνατός.

Όπως γράφει ο Christian Meier (1990), δεν υπήρχαν Έλληνες πριν από τους Έλληνες, με την έννοια ότι αυτοί πρώτοι δημιούργησαν την πολιτική. Η πολιτική με την αρχαιοελληνική έννοια δεν αναφέρεται στις ενέργειες μοναρχών, ούτε στην επιβολή των αποφάσεων μιας κυρίαρχης ομάδας πάνω στον πληθυσμό. Ο εξαναγκασμός και η βία δεν έχουν καμία σχέση με την πολιτική. Η πολιτική προϋποθέτει έναν χώρο λόγου –διαλόγου, συζήτησης, ορθολογικής επιχειρηματολογίας και αμφισβήτησης– που επιτρέπει στους πολίτες να δρουν από κοινού μαζί και να αλλάζουν υπάρχοντες ή να εισάγουν νέους νόμους και θεσμούς. Αυτό υπογράμμισε ιδιαίτερα η Hannah Arendt (2000) σχετικά με την ελληνική αντίληψη περί πολιτικής, στην οποία βασίστηκε η δική της θεωρία απέναντι σε καθιερωμένες σύγχρονες προσεγγίσεις που εξισώνουν την πολιτική με συγκρούσεις που αποσκοπούν στην εξουσία ως μέσο άσκησης βίας. Ο Καστοριάδης (2007), τόνισε τη στενή σχέση μεταξύ της φιλοσοφίας και της πολιτικής, ως σκέψη εν δράσει εκ μέρους του δήμου, καθώς και τη σχέση και των δυο με την ελληνική σύλληψη του κόσμου ως προερχόμενο από το χάος. Δηλαδή, ακριβώς επειδή οι Αρχαίοι Έλληνες συνέλαβαν τον κόσμο ως χάος, εισήγαγαν τη φιλοσοφία, μέσω της οποίας τον έθεταν σε διαρκή αμφισβήτηση, καθώς και την πολιτική, μέσω της οποίας η αμφισβήτηση μετασχηματιζόταν σε πράξη από τη δραστηριότητα του δήμου, σε καθημερινή βάση, που έτσι τροποποιούσε διαρκώς υπάρχοντες θεσμούς ή δημιουργούσε νέους. Οι Έλληνες σχετικοποίησαν τους θεσμούς τους, και, κατ' επέκταση, τους θεσμούς των άλλων πολιτισμών, εντός του πεδίου του λόγου που δημιούργησε η φιλοσοφική και πολιτική δραστηριότητα

του δήμου, πεδίου ορθολογικής επικοινωνίας, δηλαδή ανεμπόδιστου διαλόγου βασισμένου στην αμοιβαία αναγνώριση και κριτική των γνωμών.

Αυτός ο χώρος ορθολογικής επικοινωνίας στη δημοκρατική πόλη έγινε εφικτός μέσω της *ἰσηγορίας* (ως ίσο δικαίωμα και αξία της ομιλίας όλων των πολιτών), της *πειθοῦς* (της ικανότητας να πείθει κανείς τη συνέλευση ή τους συνομιλητές τους), και της *παρρησίας* (της ηθικής ευθύνης του πολίτη να μιλά με απόλυτη ειλικρίνεια). Η *παρρησία* ήταν εξαιρετικά σημαντική για την κοινωνική και πολιτική ζωή της πόλης και την ιδιότητα του πολίτη. Ο Ευριπίδης μας δίνει μια χαρακτηριστική απεικόνιση στην τραγωδία του *Φοίνισσαι*, όταν παρουσιάζει τον Πολυνείκη κατά την επιστροφή του στη Θήβα, να περιγράφει στη μητέρα του Ιοκάστη τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ως εξόριστος σε άλλη πόλη. Αυτό που είχε σημασία για αυτόν, ακόμη περισσότερο και από το γεγονός ότι, αρχικά, περιπλανήθηκε για μέρες πεινασμένος και χωρίς στέγη, ήταν ότι δεν μπορούσε να μιλήσει ελεύθερα. Είναι, του λέει η μητέρα του, συμφωνώντας μαζί του, «δούλου κατάσταση, να μη λέει κάποιος ό,τι σκέφτεται» (στιχ. 392). Θεωρούνταν λοιπόν πολύ οδυνηρό, αντίστοιχο με κατάσταση δουλείας, και ακόμη *παρά φύσιν*, όταν κάποιος *οὐκ ἔχει παρρησίαν*. Αυτή ήταν πράγματι η αντίληψη στην Αθήνα της εποχής του Ευριπίδη, όπου η εξουσία ήταν ίσα κατανεμημένη αρκεί κανείς βέβαια να είχε την ιδιότητα του πολίτη. Όπως γράφει ο Egon Friedell (2013), στην πολιτιστική του ιστορία για την Αρχαία Ελλάδα, «[…] πρέπει να επαινέσουμε τους αρχαίους Έλληνες γιατί είχαν μια ειλικρίνεια που η δική μας κοινωνία έχει χάσει σε μεγάλο βαθμό: τους έλειπε κάθε είδος ταρτουφισμού και σεμνοτυφίας, που διαποτίζουν όλες τις πλευρές της ζωής από τότε που η αστική τάξη ανέβηκε στην εξουσία, καθώς και κάθε υποκριτική διακριτικότητα, που σήμερα επιδεικνύεται παντού για "επαγγελματικούς λόγους"» (σελ. 49).

Επιπλέον, ο πολιτικός και διαλογικός χώρος της δημοκρατικής πόλης κατέστησε δυνατή την αποδοχή του γεγονότος ότι μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μία απόψεις για κάθε υπό εξέταση θέμα, καθώς και διαφορετικών κοσμοθεωρήσεων, κάτι για το οποίο οι Αθηναίοι πολίτες είχαν ήδη διδαχθεί μέσα από τα έπη του Ομήρου και τη διδασκαλία των σοφιστών (βλ. παρακάτω). Όπως γράφει η Hannah Arendt (2005):

Εφόσον για τους Έλληνες ο δημόσιος πολιτικός χώρος είναι κοινός για όλους (*κοινόν*), ένας χώρος όπου συναθροίζονται οι πολίτες, αποτελεί ταυτόχρονα το χώρο στον οποίο αναδεινύεται αρχικά ο πολύπλευρος χαρακτήρας όλων των πραγμάτων. Η ικανότητα του ανθρώπου να βλέπει το ίδιο πράγμα αρχικά από δύο αντίθετες οπτικές και στη συνέχεια από όλες

τις οπτικές –μια ικανότητα που τελικά βασίζεται στην ομηρική αμεροληψία, μια ιδιότητα μοναδική στην αρχαιότητα και της οποίας η παράφορη ένταση παραμένει αξεπέραστη ακόμα και στην εποχή μας– αποτελεί τη βάση συγκεκριμένων τεχνασμάτων των Σοφιστών, τη συμβολή των οποίων στην απελευθέρωση της ανθρώπινης σκέψης από τους δογματικούς περιορισμούς υποτιμάμε από τη στιγμή που, ακολουθώντας τον Πλάτωνα, τους καταδικάζουμε για ηθικούς λόγους (σελ. 232).

Η μεγάλη αξία που απέδιδε η δημοκρατική πόλη στην παρησσία και στην ικανότητα να βλέπει κανείς τα πράγματα από διαφορετικές πλευρές είναι παρούσα και στην ελληνική ιστοριογραφία, όπως επισημάνθηκε παραπάνω με αναφορά στον έργο του Ηρόδοτου. Θα πρέπει να περιλάβει κανείς και τον Θουκυδίδη σε αυτήν την παράδοση, παρόλο που η ιστορία του αφορούσε στον Πελοποννησιακό πόλεμο, λαμβάνοντας υπόψη, λόγου χάρη, τη γνωστή περιγραφή του διαλόγου μεταξύ των Αθηναίων και των Μηλίων, οι οποίοι τελικά καταστράφηκαν από τους Αθηναίους επειδή ήθελαν να παραμείνουν ουδέτεροι στον πόλεμο. Ο διάλογος, ο οποίος κάνει σαφές ότι η δικαιοσύνη μπορεί να υπάρχει μόνο όταν υπάρχει ισότητα, και όχι μεταξύ ανταγωνιστικών δυνάμεων, παρουσιάζει τις απόψεις των δύο πλευρών, και ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ωμής αλήθειας ή παρρησίας, την οποία οι Αθηναίοι υιοθετούσαν στην πολιτική τους ζωή. Γενικά, η ιστορία του Πελοποννησιακού Πολέμου προσεγγίζει τα διαφορετικά στρατόπεδα με την ίδια αμεροληψία με εκείνη του Ομήρου ή του Ηρόδοτου, παρά το γεγονός ότι οι Αθηναίοι καταδίκασαν τον Θουκυδίδη για την αποτυχία του ως στρατηγού στη μάχη της Αμφίπολης και τον εξόρισαν στη Θράκη.

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την πολιτική, ήταν και η αρχαία ελληνική *παιδεία* η οποία καλλιεργούσε επίσης, σε όλο το εύρος της, μια καθολική και αμερόληπτη κατανόηση του Άλλου.

Παιδεία και ο Άλλος

Η αμερόληπτη ματιά προς τον Άλλο ήταν πράγματι μέρος της αρχαιοελληνικής *παιδείας*. Ο όρος «παιδεία» περιλαμβάνει, βεβαίως, το σχολείο, το οποίο δημιουργήθηκε για πρώτη φορά στην Αρχαία Ελλάδα, όχι με την έννοια της τοποθέτησης μιας ομάδας μαθητών και ενός διδάσκοντος σε μια αίθουσα, κάτι που υπήρχε ήδη σε γειτονικούς πολιτισμούς, αλλά ως μια δραστηριότητα που σχετίζεται με την εμφάνιση της *ἐπιστήμης*, ως

ορθολογικής γνώσης που είναι ανοικτή σε διερώτηση. Όπως παρατηρεί ο Philip Nemo (2005), μόνο όταν υπήρχε *ἐπιστήμη*, ανεξάρτητη από οποιαδήποτε πρακτικούς σκοπούς και ως πνευματική δραστηριότητα που ήταν απαλλαγμένη από στρατιωτικές, αθλητικές ή τεχνικές εφαρμογές, ήταν το έδαφος γόνιμο για τη δημιουργία ενός θεσμού αφιερωμένου ειδικά σε αυτήν τη δραστηριότητα. Όπως το έθεσε και ο Πρωταγόρας στον ομώνυμο πλατωνικό διάλογο, η αληθινή μόρφωση ήταν «οὐκ ἐπὶ τέχνῃ», όχι για τεχνικές δεξιότητες, αλλά «ἐπὶ παιδείᾳ, ὡς τὸν ἰδιώτην καὶ τὸν ἐλεύθερον πρέπει» (312b).

Η ελευθερία για τους Έλληνες ήταν δυνατή μόνο εντός του πεδίου της πολιτικής, όπου οι πολίτες μπορούσαν να καθορίσουν, μέσω των δημοκρατικών θεσμών τους, τους όρους και τις προϋποθέσεις της δημόσιας και προσωπικής τους ζωής, και, από την άποψη αυτή, παιδεία σήμαινε την αγωγή του πολίτη στην πράξη. Πράγματι, οι Αθηναίοι της κλασσικής εποχής διδάσκονταν καθημερινά πώς να κυβερνούν και να κυβερνώνται, μέσω της δυνατότητας που είχε ο κάθε πολίτης να αναλαμβάνει κάποιο δημόσιο αξίωμα και να ασκεί εξουσία. Ωστόσο, υπήρχε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κίνημα που έδινε έμφαση στην πολιτική αγωγή, το σοφιστικό κίνημα, μέρος του οποίου ήταν, φυσικά, και ο Πρωταγόρας. Ο *λόγος*, ως ορθολογική συζήτηση στις συνελεύσεις των πολιτών, στην οποία βασιζόταν η λειτουργία της δημοκρατίας, και ως φιλοσοφία και *ἐπιστήμη*, ήταν στο επίκεντρο της σοφιστικής παιδείας (βλ. Jaeger, 1939). Οι σοφιστές καλλιεργούσαν την *ἰσηγορία*, την *παρρησία,* και την *πειθώ* διδάσκοντας στους μαθητές τους ένα εύρος ικανοτήτων στην ορθολογική συζήτηση: να μιλούν καλά (*εὖ λέγειν*)· να μιλούν με ευχέρεια· να μιλούν εν συντομία· να δίνουν διάλεξη πάνω σε ένα θέμα· να αποδεικνύουν την αλήθεια με αιτιολογημένη επιχειρηματολογία (*διαλεκτική*)· να αμιλλώνται σε μια συζήτηση (*έριστική*)· να βλέπουν ένα θέμα «και από τις δύο πλευρές» (*δισσοί λόγοι*) ή από διαφορετικές απόψεις (*ἀντιλογική*).

Έτσι, η σοφιστική παιδεία συνέβαλε στην απελευθέρωση της σκέψης από δόγματα, καθώς και στην ανάπτυξη της δια-πολιτισμικής αμεροληψίας, υπογραμμίζοντας τις διαφορετικές οπτικές που μπορεί να έχουν διαφορετικοί άνθρωποι και, κατ' επέκταση, διαφορετικοί πολιτισμοί. Ταυτόχρονα όμως, μπορούμε να βρούμε στο σοφιστικό κίνημα μια καθολική προσέγγιση στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης. Όπως γράφει ο σοφιστής Αντιφών στην πραγματεία του *Περί Αληθείας*: «[…] από τη φύση είμαστε πλασμένοι όλοι, Έλληνες και βάρβαροι, όμοιοι σε όλα. Θα το διαπιστώσουμε αν εξετάσουμε όσα πράγματα είναι από τη φύση

αναγκαία σε όλους τους ανθρώπους: τη δυνατότητα να τα εξασφαλίσουν την έχουν εξίσου όλοι, και σε σχέση με αυτά δεν υφίσταται ανάμεσά μας καμιά διάκριση σε βαρβάρους και Έλληνες· γιατί όλοι αναπνέουμε με το στόμα και τη μύτη…» (DK 44).

Αυτή η αντίληψη για την ανθρώπινη κατάσταση ως καθολική υπήρχε ήδη στον Όμηρο, ο οποίος «*τὴν Ἑλλάδα πεπαίδευκεν*», κατά την έκφραση του Πλάτωνα, για πολλές γενιές. Πράγματι, τα Ομηρικά έπη βρίσκονταν για αιώνες στο επίκεντρο του ηθικού εκκοινωνισμού παιδιών και ενηλίκων στην Αρχαιότητα, και, ως εκ τούτου, ήταν ένα ουσιαστικό μέρος της ελληνικής παιδείας. Τα έπη υπογράμμιζαν τον ηθικό και συναισθηματικό κόσμο του ατόμου και τις τραγικές συνθήκες στις οποίες μπορεί να βρεθεί, καθώς και αξίες και χαρακτηριστικά που, αν και ελληνικές, αφορούν όλους, ανεξάρτητα από πολεμικό στρατόπεδο ή εθνικότητα. Η δια-πολιτισμική αμεροληψία, όπως ορθώς παρατήρησε η Arendt (2012), διαπιστώνεται για πρώτη φορά στον Όμηρο: «κανένας άλλος πολιτισμός, οσοδήποτε λαμπρός κι αν ήταν, δεν στάθηκε ικανός να κοιτάξει από ίση απόσταση φίλους και εχθρούς, νίκες και ήττες – που από τον Όμηρο και μετά δεν αναγνωρίζονται ως έσχατα κριτήρια για την κρίση των ανθρώπων, έστω κι αν είναι έσχατα για το πεπρωμένο τους». Μάλιστα, όπως γράφει ο Θουκυδίδης, στην *Ιστορία του Πελλοπονησιακού Πολέμου*, στα έπη του Ομήρου δεν υπάρχει καν κατονομασία και διάκριση μεταξύ Ελλήνων και Βαρβάρων (βλ. Βιβλίο Α΄, 3.4).

Τα ομηρικά έπη καθώς και η μυθολογία, γενικά, αποτέλεσαν την «πρώτη ύλη» μιας άλλης δημιουργίας της ελληνικής παιδείας, της τραγωδίας, μια ιδιαίτερη αθηναϊκή δημιουργία. Η τραγωδία ήταν μέρος της αθηναϊκής παιδείας, με την έννοια ότι εκπαίδευε τον πληθυσμό στη δημοκρατική σκέψη και πρακτική, καθώς και στην εξερεύνηση και κατανόηση της ανθρώπινης συνθήκης (βλ. Cartledge, 1997 και Hall, 1997). Πάνω απ' όλα, ωστόσο, η τραγωδία εξέφραζε τις οντολογικές βάσεις της ελληνικής κοινωνίας, επισημαίνοντας ιδιαίτερα το γεγονός ότι οι άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένου των αθηναϊκού *δήμου*, δεν μπορούν να έχουν πλήρη έλεγχο των συνεπειών των πράξεών τους και ότι είναι επιρρεπείς στην *ὕβριν*. Αυτό αποτελούσε μια καθολική οπτική, μέσα από την οποία θεωρούνταν και ο πολιτισμικός Άλλος, όπως, για παράδειγμα, στους *Πέρσες* του Αισχύλου, που παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά το 472 π.Χ., στα Μεγάλα Διονύσια. Η τραγωδία αναφέρεται στην ήττα του Πέρση αυτοκράτορα Ξέρξη και του τεράστιου στρατού του μετά την εκστρατεία του το 480/79 π.Χ. εναντίον της Ελλάδας. Η τραγωδία αφορά τα δεινά και εν τέλει

την καταστροφή του εχθρού, ο οποίος υπέστη την *νέμεσιν* που επέφερε η *ὕβρις* του Ξέρξη να κινητοποίησει ολόκληρο το στρατό του προκειμένου να κατακτήσει την Ελλάδα, αλλά τελικά κατέστρεψε τον λαό του. Μέσα από τους διαλόγους μεταξύ της μητέρας του Ατόσσα και του φαντάσματος του πατέρα του Δαρείου, καθώς και μεταξύ της Ατόσσας, του Ξέρξη, και του χορού, που θρηνούν για την περσική ήττα, ο Αισχύλος βάζει στη θέση του Άλλου το ελληνικό κοινό, ακόμα κι αν πήραν μέρος, όπως και ο ίδιος, σε αυτό τον πόλεμο, στον οποίο κινδύνεψαν και έχασαν συμπατριώτες τους. Στις *Τρωάδες* του Ευριπίδη, που παρουσιάστηκαν το 415 π.Χ., είναι η *ὕβρις* των Αθηναίων εναντίον των άλλων που επικρίνεται. Η τραγωδία αφορά στην τελική καταστροφή και κατάκτηση της Τροίας από τους Έλληνες, οι οποίοι σκότωσαν τους περισσότερους άντρες και επρόκειτο να πάρουν τις γυναίκες και τις οικογένειές τους ως δούλους πίσω στην Ελλάδα. Το πραγματικό ζήτημα, ωστόσο, στο οποίο αναφερόταν έμμεσα το έργο, ήταν η αθηναϊκή εισβολή, κατά το προηγούμενο έτος, στο νησί της Μήλου. Η τραγωδία ήταν μια καταδίκη της αγριότητας των Αθηναίων κατά των Μηλίων, γραμμένη από έναν Αθηναίο ποιητή που την παρουσίαζε σε αθηναϊκό κοινό – ένα κοινό ανοιχτό στην αυτο-κριτική και έτοιμο να αντιμετωπίσει τη δική του *ὕβριν* – που του έδωσε επίσης βραβείο.

Όμως το αθηναϊκό κοινό ήταν επίσης ανοιχτό σε αυτο-κριτική μέσω μιας άλλης θεατρικής δημιουργίας της εποχής: της κωμωδίας. Τα κωμικά έργα σατίριζαν τους θεσμούς της πόλης, την πολιτική ζωή της εποχής, δημόσιες προσωπικότητες, κοινωνικές τάξεις, ακόμη και τους θεούς, σκηνοθετώντας αλλόκοτες καταστάσεις. Στη *Λυσιστράτη, τις Εκκλησιάζουσες* και τις *Θεσμοφοριάζουσες*, ο Αριστοφάνης παρωδεί τους καθιερωμένους ρόλους των δυο φύλων και οραματίζεται μια κοινωνία στην οποία οι γυναίκες αναλαμβάνουν την πολιτική εξουσία για να φέρουν ειρήνη και πλήρη οικονομική και ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών· στις *Σφήκες* και στους *Ιππής*, αμφισβητεί τη δημαγωγία και την κατάχρηση πολιτικών και δικαστικών εξουσιών· στον *Πλούτο*, καταδικάζει την άδικη κατανομή του πλούτου· και με την *Ειρήνη* και τους *Αχαρνείς*, κοροϊδεύει την πολεμοκαπηλία και κάνει έκκληση για ειρήνη εν μέσω του Πελοποννησιακού Πολέμου. Όπως γράφει ο Burckhardt: «Άλλες περιόδοι της ιστορίας έχουν αφήσει σατιρικές αυτοπροσωπογραφίες, αλλά καμία τόσο μεγαλειώδεις και συγκεκριμένες όσο αυτές της κωμωδίας του Αριστοφάνη» (σελ. 261). Επιπλέον, ο συγγραφέας υπογραμμίζει το αξιοσημείωτο γεγονός ότι αυτή η αυτο-παρωδία ήταν αποδεκτή ακόμη και στο μέσον ενός μανιώδους πολέμου:

> […] Υπήρχε μια Αθήνα που απολάμβανε να κοιτάει στο κέντρο αυτού του καθρέφτη. Ενώ η Γαλλική Επανάσταση θα είχε κόψει το κεφάλι όποιου αμφισβητούσε και στο ελάχιστο την αξία των παθιασμένων ενθουσιασμών της ή τολμούσε να τους απεικονίσει ως τρομακτικούς, η Αθήνα ζούσε την τρελή ζωή της, επιθυμώντας να μάθει πώς φαινόταν στα μάτια των μεγάλων της ποιητών, και επιτρέποντάς τους να εκφράζουν τις απόψεις τους με υψηλό βαθμό ανεξαρτησίας, συχνά, αναμφίβολα, απόψεις μειοψηφικές (σελ. 262).

Πράγματι, οι Αθηναίοι κοιτούσαν πρόθυμα στον καθρέφτη μέσω των έργων των ποιητών τους, των φιλοσόφων τους, των ιστορικών τους, της πολιτικής τους δραστηριότητας, και της σύγκρισης με άλλες κοινωνίες.

Συμπερασματικά

Παρά την κατονομασία των ξένων λαών ως «Βαρβάρων» και σε αντίθεση με τις παρερμηνείες και τον στερεότυπο τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται πολύ συχνά αυτή η διάκριση, η Αρχαία Ελλάδα αναδύεται ως η πρώτη κοινωνία που αντιλαμβανόταν τον εαυτό της ως ίση και, απλώς, ως διαφορετική μεταξύ των άλλων κοινωνιών της εποχής. Οι Έλληνες αναγνώρισαν τα κοινά γνωρίσματα της ανθρώπινης φύσης, αλλά δεν περίμεναν από άλλους λαούς να μοιράζονται τις δικές τους κοσμοθεωρίες και θεσμούς. Έτσι, οι Βάρβαροι απολαμβάνουν και υποφέρουν, επιτυγχάνουν και αποτυγχάνουν, ενεργούν με κρίση ή με ύβρη, όπως κάνουν και οι Έλληνες. Ταυτόχρονα, οι Βάρβαροι δεν είναι ένας αδιαφοροποίητος Άλλος. Έχουν διακριτούς πολιτισμούς, και τους δικούς τους θεσμούς, για τους οποίους και από τους οποίους μπορούν να μάθουν οι Έλληνες.

Το άρθρο διερεύνησε την εμφάνιση στους Έλληνες μιας αμερόληπτης συγκριτικής ματιάς προς τους άλλους πολιτισμούς, σε σχέση με την οντολογική κατανόησή τους για τον κόσμο, και σε σχέση με τους θεσμούς της επιστήμης, της πολιτικής και της παιδείας, που διέκριναν τη ζωή της δημοκρατικής πόλης.

Η απουσία θεϊκής ανθρωπογένεσης ή οποιασδήποτε απόλυτης αλήθειας, με άλλα λόγια η απουσία προκαθορισμένου νοήματος, βρίσκεται πίσω από τη σχετικοποίηση του κόσμου από τους Έλληνες, και την αναγνώριση από μέρους τους ότι κάθε λαός θεσμίζει την κοινωνία του με τον δικό του συγκεκριμένο τρόπο, ή, όπως το εξέφρασε ο Καστοριάδης,

ότι κάθε λαός δημιουργεί αυθαίρετα τη δική του σύμβαση για το πώς να συνυπάρχει με την άβυσσο. Μέρος της ίδιας οντολογικής αντίληψης δεν ήταν η πλήρης απουσία, αλλά ο περιορισμός της ιδέας της προόδου στους τομείς των υλικών και τεχνικών επιτευγμάτων, παρά της εφαρμογής της στην ηθική, τον πολιτισμό και την κοινωνία γενικότερα. Με άλλα λόγια, αν και μπορεί να υπάρχει κοινή τροχιά σχετικά με τα τεχνικά μέσα υλικών ανέσεων, παραγωγής και καταστροφής, η πρόοδος δεν αποτελεί το μέτρο με το οποίο ταξινομούνται και ιεραρχούνται οι πολιτισμοί. Όλοι οι λαοί δημιουργούν τους δικούς τους πολιτισμούς, για τους οποίους οι Έλληνες ήθελαν να μάθουν, και, μέσω της σύγκρισης, να κατανοήσουν καλύτερα τον δικό τους.

Πράγματι, επιδίωξαν πρωτίστως, να γνωρίζουν τις δικές τους παραδόσεις και πεποιθήσεις, και τις έθεσαν υπό φιλοσοφική έρευνα, η οποία γέννησε την επιστήμη, ως μορφή και δραστηριότητα στο πεδίο του λόγου, εμπειρική έρευνα, λογική επιχειρηματολογία και αναζήτηση της αλήθειας. Αυτή η υψηλή εκτίμηση για την πνευματική δραστηριότητα επέφερε την περιέργεια να γνωρίσουν και άλλους πολιτισμούς, δραστηριότητα που σχετίζεται με το ήθος της φιλοσοφικής κριτικής που χαρακτήριζε τη δημοκρατική πόλη. Η αμφισβήτηση των νόμων και των θεσμών της, καθώς και των αξιών και πρακτικών της, με ισηγορία και παρρησία, ήταν, επίσης, μέρος της πολιτικής, η οποία, με τη σειρά της, συνδέθηκε με την προσπάθεια των πρώτων ιστορικών να προβληματιστούν σχετικά με τους δικούς τους θεσμούς μέσα από τη μελέτη και τη σύγκριση με ξένους πολιτισμούς. Οι Έλληνες αναγνώριζαν την πολιτιστική πολυμορφία όπως αναγνώριζαν την πολλαπλότητα και την ισότητα των απόψεων στο πλαίσιο της δημοκρατικής πόλης. Όπως μπορεί να υπάρχει διαφορετική γνώμη για το ίδιο ζήτημα μεταξύ των συνομιλητών, έτσι μπορεί και οι άλλες κοινωνίες να έχουν διαφορετικές κουλτούρες.

Τέλος, η ανάπτυξη του αμερόληπτου συγκριτικού βλέμματος των Ελλήνων απέναντι σε άλλες κοινωνίες βρισκόταν στο επίκεντρο της *παιδείας* τους που περιελάμβανε τη φιλοσοφική και εμπειρική έρευνα, την πολιτική δραστηριότητα, τη σοφιστική εκπαίδευση και την καλλιτεχνική ζωή της πόλης. Η ελληνική παιδεία ανέπτυσσε την περιέργεια να γνωρίσουν οι Έλληνες καλύτερα τους θεσμούς τους, αλλά και μια αμερόληπτη στάση που αναγνώριζε τόσο την οικουμενικότητα όσο και την ιδιαιτερότητα της ανθρώπινης κατάστασης. Θα πρέπει να περιμένουμε μέχρι τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό για να βρούμε ξανά αυτή τη διανοητική στάση, η οποία, παρόλο που έχει εγγραφεί έκτοτε στις δια-πολιτισμικές και συγκριτικές

σπουδές, δεν έχει επικρατήσει ποτέ (βλ. Μούτσιος, 2016 και Moutsios, 2018).

Βιβλιογραφία

Arendt, H. (2000) *Περί Βίας*. Εκδόσεις Αλεξάνδρειας.
Arendt, H. (2005) *Υπόσχεση Πολιτικής*. Εκδόσεις Κέδρος.
Arendt, H. (2012) *Ελευθερία, Αλήθεια και Πολιτική*. Εκδόσεις Στάσει Εκπίπτοντες.
Burckhardt, J. (2002) *History of Greek Culture*. New York: Dover Publications.
Cartledge, P. (1997) '"Deep Plays": Theatre as Process in Greek Civic Life', στο: P. E. Easterling, (ed.), *The Cambridge Companion to Greek Tragedy*. Cambridge: Cambridge University Press.
Castoriadis, C. (1991) *Philosophy, Politics, Autonomy: Essays in Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
Καστοριάδης, Κ. (2007) *Η ελληνική ιδιαιτερότητα: από τον Όμηρο στον Ηράκλειτο*. Σεμινάρια 1982-1983. Εκδόσεις Κριτική.
Dodds, E.R. (2000) *Η ιδέα της προόδου στην κλασική αρχαιότητα*. Εκδόσεις Εξάντας.
Finley, M.I. (2002) *The World of Odysseus*. New York: NYRB Classics.
Friddell, E. (2013) *Πολιτιστική ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας: μύθος και πραγματικότητα της προχριστιανικής ψυχής*. Εκδόσεις Τόπος.
Hall, E. (1997) 'The Sociology of Athenian Tragedy', στο: P. E. Easterling, (ed.), *The Cambridge Companion to Greek Tragedy*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hartog, F. (1988) *The Mirror of Herodotus: The Representation of the Other in the Writing of History*. Berkeley: University of California Press.
Hartog, F. (2000) 'The Invention of History: The Pre- History of a Concept from Homer to Herodotus'. *History and Theory*, 39(3).
Jaeger, W. (1939) *Paideia: The Ideals of Greek Culture: Vol. I, Archaic Greece – the Mind of Athens*. New York: Oxford University Press.
Jones, P. (1971) *Comparative Education: Purpose and Method*. Queensland: University of Queensland Press.
Lloyd, G. E. R. (1970) *Early Greek Science: Thales to Aristotle*. London: Chatto and Windus.
Meier, C. (1990) *The Greek discovery of politics*. Harvard: Harvard University Press.
Meier, C. (2009) *A Culture of Freedom: Ancient Greece and the Origins of Europe*. Oxford: Oxford University Press.
Μούτσιος, Σ. (2016) «Συγκριτική Παιδαγωγική: πολιτισμικές ρίζες και συγκρότηση ως πεδίο μελέτης». Στο: Φασουλής, Κ. *κ.ά.* (επιμ.) *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Moutsios, S. (2018) *Society and Education: An Outline of Comparison*. New York: Routledge.
Nemo, Ph. (2005) *What Is the West?* Pittsburgh: Duquesne University Press.
Phillips, D. και Schweisfurth, M. (2014) *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. London: Bloomsbury Academic.
Romilly J. de (1992) *The Great Sophists in Periclean Athens.* Oxford: Clarendon Press.
Vernant, J.-P. (1984) *The Origins of Greek Thought*. New York: Cornell University Press.

Αρχαία κείμενα
Αισχύλος, *Πέρσαι*, Εκδόσεις Ζήτρος (2007).
Αντιφών, *Περί Αληθείας.* Μτρφ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, http://users.sch.gr/maritheodo/filosofia/html/sof/educ_content/keim/keim10.htm
Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία*. Ζήτρος (2009).
Αριστοτέλης, *Πολιτικά.* Ζήτρος (2005).
Διογένης Λαέρτιος, *Φιλοσόφων Βίων και Δογμάτων Συναγωγή*. Εκδόσεις Ζήτρος (2012).
Ευριπίδης, *Τρωάδες*. Εκδόσεις Κάκτος (1992).
Ευριπίδης, *Φοίνισσαι*. Εκδόσεις Ζήτρος (2008).
Ηρόδοτος *Βιβλίο Α: Κλειώ*. Εκδόσεις Ζήτρος (2007).
Ηρόδοτος, *Βιβλίο Ε*: *Τερψιχόρη*. Εκδόσεις Ζήτρος (2007).
Ησίοδος, *Έργα και Ημέρες*. Εκδόσεις Ζήτρος (2001).
Θουκυδίδης *Ιστορίαι: Πελλοπονησιακός Πόλεμος*. Εκδόσεις Ζήτρος (2005).
Πλάτων, *Πρωταγόρας*. Εκδόσεις Ζήτρος (2009).

Abstract

Despite the designation of foreign peoples as 'Barbarians', and contrary to the misinterpretations and the stereotypical way in which this distinction is used very often today, Ancient Greece was the first society to perceive itself as simply different, and not in a superior, nor inferior, place between the other civilisations of the time.

The article explores the emergence of the ancient Greeks' comparative view towards other civilisations, in terms of their ontological understanding of the world, and in terms of the institutions of *epistêmê*, *politics* and *paideia*, which distinguished the life of the democratic *polis*.

The absence of divine anthropogenesis or any absolute truth lies behind the relativisation of the world by the Greeks, and their recognition that each people institutionalises their society in their own particular way. Part of the same ontological position was the limitation of the idea of progress into the fields of material and

technical achievements, rather than its application to ethics, culture, and society, in general. In other words, the ancient Greeks believed that although there may be a common trajectory regarding the technical means of material comfort, production, and destruction, progress was not for them a measure by which other peoples are classified and judged. All peoples create their own cultures and traditions, about which the Greeks were curious to learn.

This curiosity also arose from the Greeks' appreciation of intellectual activities and from the ethos of philosophical critique that characterised the democratic *polis*. Primarily, they sought to know their own traditions and beliefs, and place them under philosophical research, which gave birth to *epistêmê* as a form and activity in the field of *logos*, empirical research, logical argumentation, and the search for truth. As the Greeks examined and questioned their own creations, so they wished to know about the creations of others.

In addition, questioning the same laws and institutions, as well as its values and practices, was part of *politics*, which, in turn, was linked to the attempt of early historians to reflect on their own institutions through studying foreign cultures. The Greeks recognised cultural diversity as they recognised the multiplicity and equality of views within the democratic polis. Just as there may be different opinions on the same issue between interlocutors, so other societies may have different cultures.

Finally, the development of the impartial comparative perspective of the Greeks towards other societies was at the centre of their *paideia*, which included philosophical and empirical research, political activity, sophist education, and the artistic life of the polis. Greek *paideia* developed the curiosity of Greeks to get to explore theirs as well as the others' institutions, and an impartial attitude that recognised both the universality and the particularity of the human condition. We have to wait until the European Enlightenment to find again this intellectual attitude, which, although it has been registered since then in cross-cultural and comparative studies, has never prevailed.

Comparative Education in Transition: Evaluating the Historical Development of Comparative Education in East Asia

Theodore G. Zervas*

Abstract

Today, the field of comparative education includes an international array of scholars, several academic journals, and academic departments and institutes located at colleges and universities worldwide. While the field of comparative education has historically had a strong presence in Europe and North America, it is only in the last few decades that interest in comparative education has increased in East Asia. This article examines the historical development of comparative education in East Asia and discusses how political, economic, and social factors led to the growth of the field in the region. While all the nations and territories surveyed in this article continue to have a strong presence of comparative education, the growth of the field varied by country and territory. Ultimately, economic, social, and political factors all led to the growth of the field in the region.

Keywords: Comparative Education, East Asia

Introduction

In recent decades, China, Japan, South Korea, and the Chinese territories of Hong Kong, and Taiwan have seen a growth in participation in comparative education organizations. Many scholars have attributed this growth to political, social, and economic reasons (Altbach, 1991; Bray, 2002; Shu, H., & Zhou, N., 1990). This article is not an analysis of methodology or an

* PhD, Professor of Education, North Park University

empirical study, but rather analyzes and describes the growth of comparative education in East Asia from a historical perspective while evaluating the major events that led to the field's overall growth in East Asia. It is particularly appropriate to say that the field of comparative education has to a certain degree been a success in East Asia and that the field will continue to grow in the future.

This article is divided into several sections. The first section looks at the rise of comparative education in mainland China, particularly after China's "*Open Door Policy*" in the early 1970s. The section also discusses how China looked to other systems of education when improving its school system. The following section discusses how Japan's defeat after the Second World War led that nation to reconsider education by looking at foreign systems of education and international organizations like comparative education. The section also explores how Japan became a leader in comparative education in East Asia. Like Japan, South Korea was motivated to look outside East Asia. South Korean participation in international organizations like comparative education and a reorganization of South Korea's school system were all reconsidered after the Korean War (1950-1953). Like South Korea, the Chinese territories of Hong Kong and Taiwan (described in this article as the "Two Little Giants") also looked to foreign systems of education as well as international organizations when looking to become more competitive in the world. This article concludes by finding similarities and difference in the growth of comparative education within the nations and territories covered in this article as well offers considerations for future research on the topic.

Opening the Door in China

In recent decades, the internationalization of education and schooling and the growth of comparative education societies have played an important role in China's economic success. Several important factors led to China's involvement in comparative education.

Arguably, China has had a long history of educational borrowing and lending. M. Bray and G. Qin (2001) point out that "Educational Borrowing and lending were already present in China during the Han Dynasty (206 BC to 220 AD) and the Tang Dynasty (618-906 AD)." Much of this borrowing and lending occurred between China and its neighbors. Af-

ter China's defeat in the first Opium War in 1849 by the United Kingdom and its allies, China began looking at educational systems outside of Asia (Lovell, 2015). It would not be until the early part of the twentieth century, when institutions and organizations of comparative and international education began to emerge in China. According to Jing and Zhou (1985), "…cross-cultural contact and exchanges in its educational development, the legitimation of the field has been a recent phenomenon [in China]." Two publications by Chinese scholars—the *Journal of World of Education*, published in 1901, and *Current Status of World Education*, published in 1911—both included China in their interpretations of the world's educational systems. By 1930, Beijing Normal University and Zhongshen University both established a formal course on comparative education. It was also during this time that China began to consider comparative education as a distinct area of study, separate from other fields (Jing & Zhou, 1985).

After the Communist Revolution in 1949, communist rule under Mao Zedong viewed almost anything originating from the west as potentially dangerous to Chinese society (Dikotter, 2017). As such, collaboration between Chinese and western comparative scholars was limited during this period. It would not be until the late 1970s that comparative education would reemerge in China. Relations between the United States and China began to thaw during this period, and China began to look to the west to help modernize its economy (Kissinger, 2012). Chinese leaders also began to view comparative education as a vehicle for national and economic development (Chen, 1994).

After the downfall of the Gang of Four, (who were a group of Communist Party leaders) in 1976, China experienced "…political transformation, economic development, and wide social change" (Jing & Zhou, 1985). An unprecedented number of comparative education institutes emerged at national, municipal, and university levels (Jing & Zhou, 1985). The result was an annual increase of graduate student enrollment in comparative education courses (Jing & Zhou, 1985). Between the late 1970s and the early 1980s, Beijing Normal University, East China Normal University undertook teaching and research in comparative education. The field also was integrated into the curriculum in many teacher-training programs throughout the country (Chen, 1994).

Under the leadership of Deng Xiaoping in the 1970s, China's *Open Door Policy* was introduced. The policy promoted reforms in trade and encouraged international exchanges. M. Bray and G. Qin (2001) state, "[Chi-

na] has been increasingly shaped by market forces" while it "remains a socialist state." While China's new policy permitted academic exchanges on a wider international stage, the new policy also enhanced collaboration between Chinese scholars and international organizations like the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) and the World Bank (Chen, 1994).

During most of the 1970s-comparative education in China focused primarily on "…practical significance to educational development and reform" (Jing & Zhou, 1985). The topics were mostly on higher education, national development, and educational reform as well as the role education could play in modernizing the Chinese economy. At the same time, most researchers in China were merely describing educational theories and practices of foreign countries (Chen, 1994). By the early 1980s, Chinese researchers take a more comparative and analytical approach to their research by looking at what China could learn from foreign systems of education. The field is further promoted during this time by international exchanges between China and other nations and there was active collaboration between Chinese and foreign scholars on comparative education topics (Altbach, 1991).

In 1980, the Chinese Comparative Education Society (CCES) was established in Shanghai. CCES focused on increasing participation in the field in China. CCES also helped deepen China's understanding of comparative education by exposing Chinese scholars to the work of comparative scholars from around the world (Brickman, 1977). The growth of the organization's membership gradually increased over the next few decades. For example, in 1985 the organization claimed 340 members and by 2001 the organization was composed of 500 members (Bray & Qin, 2001). CCES held annual/biennial meetings and symposia and published books and journals on comparative education topics (Jing & Zhou, 1985).

By the 1990s Chinese scholars looked to collaborate more with their international counterparts on issues about education (Bray & Qin, 2001). For example, in 1990 China began circulating comparative education journals in Chinese and English. By the mid 1990s CCES's journal *Comparative Education Review* exceeded the circulation of any other comparable journal in East Asia (Bray & Qin, 2001). It was also during this time that the Chinese government actively recruited experts in comparative education to help improve its national school system (Gu, 2001). Ultimately, the Chinese government looked to invest in programs that dealt with

comparative education and saw comparative education as a resource in modernizing China (Gu, 2001).

Overall, China's contribution to the field of comparative education played a significant role in promoting the field in East Asia. China's *Open Door Policy* in the later part of the twentieth century, as well China's commitment to modernize and improve its school system led China to look more closely at other systems of education from around the world. China's active involvement in comparative education also advanced the field with respect to membership, languages used (Chinese and English) in the publication of comparative studies, as well as introducing new perspectives to the field from East Asia. Recently, the Chinese Comparative Education Society hosted the XVI World Congress of Comparative Education Societies (2016), and the field continues to grow in China. The following section looks at the historical development of comparative education in Japan and the impact that Japan has had on the field in East Asia.

Reconsidering Education in Japan

Like China, Japan has historically looked to foreign systems of education (King, 1986). As early as 1868, *The Imperial Oath of Five Articles* argued that, "Knowledge should be sought throughout the world in order that the welfare of the Empire may be promoted" (Kenne, 2005). This model continued to drive much of Japan's educational policy for much of the twentieth century (Tsuchimochi, 1982). Moreover, a strong advocacy in looking at foreign systems of education to improve Japanese schools, led to Japan's interest in comparative education (King, 1986).

After Japan's defeat in the Second World War, the United States occupied Japan as part of the peace agreement that ended the war. As one scholar notes, "Over half the wooden school buildings [in Japan] had been destroyed by fire raids. Many of the male teachers had long been conscripted for armed services" (Duke, 1966). Because of a shortage of trained teachers and school administrators as well as a lack of proper school buildings, many children did not attend school after the war. As a result, the United States, its allies, and the Japanese government restructured the country's educational system to meet the needs of a modern Japanese society. Some of the changes included 1) implementing sweeping curricula revisions at the primary, secondary, and tertiary levels, 2)

creating the *Mombusho* (Japan's Department of Education) and 3) establishing a system of school boards that overlooked general school operations (Duke, 1966). The new reorganization also provided students with a greater perspective about the world and an appreciation of democratic principles.

By 1952, Japan's first chair of comparative education was appointed at Kyoto University (Tsuchimochi, 1982). Following Japan's inception into the society, comparative education chairmanships opened at Kyushu University (1952), Hiroshima University (1953), Kyoto University (1965) and University of Tokyo (1967) (Tsuchimochi, 1982). Moreover, to add to a growing list of comparative education chairs, a Research Institute of Comparative Education and Culture was formed at both Kyushu and Fukuoka Universities (Brickman, 1966). Interestingly, the Japanese Comparative Education Society (JCES) would not be established until 1964, several decades after Japanese universities had been active in the field. The JCES nonetheless was the first national comparative education society in the world (Nishi, 2004).

Many scholars contend that a turning point in Japanese involvement in the field occurred in 1980 (Ninomiya, 2008; Masemann et. al. 2008). At the 1977 World Congress of Comparative and International Education, held in London, England, the Congress approved Tokyo, Japan to hold the Fourth World Congress 1980. The Congress also elected Masunri Hiratsuka as the council's third chairman and the theme of the Tokyo conference was "Tradition and Innovation in Education." JCES was also one of five societies that took part in creating the WCCES in Ottawa, Canada in 1970 (Mochida, 2001). Japan's memberships in the Congress also gradually increased over time. One observer noted that "…two-thirds of the participants [at the Congress] were from only three Countries: Japan (32 percent), the United Kingdom (19 percent), and the United States (16 percent)" (Epstein, 1981). In addition, the Japanese delegates at the Congress were second to the United Kingdom in terms of length of membership in a comparative education society (Epstein, 1981).

Interest in comparative education in Japan was also attributed to Japan's desire to become a global leader in manufacturing and technology. In the late 1970s one scholar noted that, "Japan may be described as the world's pathfinder into a technological world of the twenty first century" (King, 1986). Many in Japan saw education as a social force that not only shaped the nation's culture, values, goals, and aspirations, but also gua-

ranteed Japan's success in the world. Japan thus looked to schooling and education as a means of preparing its citizens for a constantly changing global world (Beauchamp, 2014).

By the early 1980s, scholars from around the world were interested on the role that Japan's school system played in leading the country toward economic success (Cummings, 1989). A plethora of studies were produced during this time on various topics about Japanese education. Much of the literature set out to determine what the world could learn from Japan's school system (Cummings, 1989). A rigorous K-12 curriculum, as well as government and parental support in education were the main factors that led to Japan's success.

The JCES has been an active participant in comparative education for over fifty years. In 1980, JCES completed a bibliography of publication. The bibliography reported 1,941 books and articles by 160 of JCES's 394 members (Tsuchimochi, 1982). As of 2016, JCES claims to have nearly 1,000 registered members. On the JCES website, the society says it holds annual conferences, publishes a journal *Comparative Education,* issues a newsletter to its members, collaborates with other international societies such as the WCCES, operates a research institute called Research Information for International and Comparative Education (RICE), maintains a website, and gives an annual award to one of its members for distinguished work in the field of comparative education (JCES Website, http://wwwsoc.nii.ac.jp/jces/index_en.html).

With a long history in the WCCES and active participation with other comparative education societies, Japan has been a major contributor to the field of comparative education in East Asia. The following section looks at the development of comparative education in South Korea and how the field has helped in that nation's success.

Becoming Competitive in South Korea

Like China and Japan, South Korea has been interested in foreign systems of education for much of its history. As early as 372 A.D., the National Confucian Academy became the first state sponsored educational institution in Korea (Sorensen, 1994). The Academy was based on Chinese Confucian ideals with a strong emphasis on family structure and education. During the greater part of the Joseon Kingdom (1392-1897) contact with foreign

nations was restricted. That ended in 1882 with the signing of the Sino-Korean Trade Regulation Act, which opened trade between Korea and China. Several missionary schools were also opened during this period, which ostensibly exposed Korea to other forms of education (Dittrich, 2013). During the turn of the twentieth century the Korean government began taking steps in modernizing its school system. Shortly after however that was put to a halt after Japan colonized Korea in 1910. While the Japanese colonial administration (1910-1945) provided a modern form of education, much of it was designed to assure Korean loyalty to Japan (Ha, et. al., 2013).

It would not be until after the Korean War (1950-1953) that South Korea's educational system is drastically restructured (Seth, 2002). After the Korean War, Korea was divided between North Korea and South Korea. A newly appointed South Korean government took control of education from local school boards and placed it within the purview of the Ministry of Education. South Korea also looked outside of East Asia to other school systems and organizations when reconsidering its national school system during this period. Several sweeping changes were made to South Korea's education system. Some of these included: 1) Re-training teachers to consider a politically democratic South Korea, 2) providing free and compulsory education for all citizens at the elementary level, 3) lowering functional illiteracy by educating adults, 4) restoring the Korean language for technical terminology, and 5) expanding educational programs at various academic institutions (Seth, 2002).

A globally competitive South Korea also meant looking to international organizations. Among those organization considered were comparative education societies from around the world. In 1964, the Korean Comparative Education Society (KCES) was established (Sorensen, 1994). Tensions between North and South Korea also ran high during this period and organizations like KCES provided South Korea with a link to its western allies. Four years later, the World Council of Comparative Education Societies (WCCES) was established in which the KCES was one of five comparative societies to help found the organization (Masemann et. al. 2008).

By the late 1990s, South Korea becomes a leader in education. Just two generations before South Korea had one of the lowest standards of living in the world, and was at the bottom of the Programme for International Assessment (PISA) (Schleicher, 2012). Many scholars were intrigued by South Korea's rise in the world. South Korea's educational system was a

major factor for its success. Many scholars attributed this success to 1) a system of tracking student performance into a higher education track or vocational track after high school, 2) regulating the output of professionals in certain fields, and 3) maintaining close educational and economic ties with Japan and the United States (Jang et al, 2004; Seth, 2002). South Korea's educational success was further recognized globally at the turn of the twenty-first century because almost every South Korean student completed high school and South Korea ranked at the top of PISA (Schleicher, 2012).

In 2001, the Korean Comparative Education Society hosted the WCCES Conference in Chungbuk, South Korea. Thier were 29 member societies that attended the conference. Earlier in 1999 Seoul National University launched the *Asia Pacific Education Review Journal* that focused explicitly on comparison (Bray, 2002). M. Bray also noted that the South Korean membership had grown to more than 300 members (Bray, 2002). This exceeded the memberships of Britain and Canada respectively. The language of reporting council business was also conducted in Korean. While South Korean comparative scholars focused most of their research attention on East Asia, by the 1990s South Korean scholars begin examining other systems of education worldwide (Masemann et. al. 2008.)

Comparative education has a long history in South Korea, which also played a pioneering role in the founding of the WCCES in 1970. South Korea's success in comparative education has been brought about by a complex interplay of values, customs, institutions, and a desire to improve South Korea's economy and educational system. South Korea's continued influence in the field is seen today in South Korea's active participation in the field. The following section looks at the development of comparative education in Hong Kong and Taiwan and the impact those territories have had on the field in East Asia.

Two Little Giants: Hong Kong and Taiwan

Both Hong Kong and Taiwan have played significant roles in the development of comparative education in East Asia. For much of their histories Western forms of education influenced both Hong Kong and Taiwan (Shih & Jones, 2014). Hong Kong became a British colony in 1842. During British colonial rule Hong Kong was exposed to western forms of education. At

first, it was from Protestant and Catholic missionaries and later the British colonial government set up a school system modeled after the schools in England (Bray & Koo, 1999).

The British colonial schools taught both in English and Cantonese and both languages would later become the official languages of Hong Kong. By the 1960s, Hong Kong developed a strong sense of a unique national identity distinct from both China and its British colonial rulers (Hughes & Stone, 1999). Education was moreover seen as a way to help shape a Hong Kong national identity (Hughes & Stone, 1999). By the early 1980s an economic boom in Hong Kong attracted immigrants from South and East Asia. It was also during this time that Hong Kong becomes increasingly interested in comparative education (Bray & Koo, 1999).

In 1989, the Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK) was established. Three years later, CESHK becomes a member of the WCCES. Over the past few decades, Hong Kong is the focus of several comparative studies. Many of these studies look at the link between education and political transition (Sweeting, 2001). Most of the CESHK publications still appear in English and Hong Kong's contribution to the literature of comparative education has been acknowledged as "…the top English-language publications in the field and in the Chinese-language journal with the largest circulation" (Bray & Quinn 2001). After China assumed control of Hong Kong in 1997, the field continued to flourish in Hong Kong. English continued to be the dominant language for most of the comparative education journals in Hong Kong, but Chinese was also becoming increasingly popular (Bray & Quinn 2001). This raised the question what language would be used for the publication of studies on comparative education. *The International Journal of Comparative Education and Development* (IJCED), which is the former journal of CESHK also contributed considerably to the scholarship of comparative education topics by including a sizable knowledge base and a broad focus on comparative education topics.

Like Hong Kong, Taiwan was colonized by Japan (1895-1945). During Japanese colonial rule a Japanese form of education was used in Taiwan (Tsurumi, 1984). After Japanese colonial rule Taiwan began to look at comparative education. The Taiwanese Comparative Society (CCES-T) was established in 1974. By 1990 CCES-T becomes a member of WCCES. Today Taiwan sees itself separate from China while China claims that Taiwan is part of greater China. The Taiwanese Comparative Society is

distinct from the mainland Chinese Society, calling itself Chinese Comparative Education Society-Taipei (CCES-T). It was established five years prior to the creation of the Chinese Comparative Society. According to the CCES-T website, its main purpose is to "1) to collect educational data in developed countries; 2) to introduce the recent educational trends of the developed countries; 3) to facilitate comparative educational scholarship and to improve instruction of comparative education; 4) to enhance international understanding and academic cooperation in the field of comparative education; 5) to provide the policy makers with the research-based evidences as the references for educational innovations in Taiwan" (Chinese Comparative Education Society Taipei, http://ctceseng.weebly.com/about-ctces.html). In 1983 CCES-T launched a newsletter, which later became *The Journal of Comparative Education.* The journal has been active since 1997 producing articles on issues on comparative education on East Asia and around the world.

Both Hong Kong and Taiwan have provided comparative scholars from around the world with new insights into how theoretical and methodological development of comparative education as a distinct field interacts with "social, economic, political, and cultural forces" within and societies of today (Templeton, 1958). Both territories have contributed to the growth of comparative education in East Asia and their participation in the field has been influenced by their past experiences.

Conclusion and Agenda

Surveyed in this article was the historical development of comparative education in East Asia. While all the nations and territories examined in this article (China, Japan, South Korea, Hong Kong and Taiwan) continue to have a strong presence of comparative education, the ultimate growth of the field varied by country and territory. In all five cases, the field was introduced to the East Asia by the west, first during European colonialism in the region (mostly by Great Britain), and later through U.S. intervention in the region, during the Second World War and Korean War. A desire to modernize and reconsider education in East Asia furthered interest in comparative education.

Ultimately however, the dynamic interplay between expanding economic, political and social imperatives in the East Asian region and inter-

actions between nations and territories in East Asia led to a continued growth of the field. Over time however several issues arose, such as what type of language would be used in the publication of studies in the field. Would it be Chinese in mainland China? Would Hong Kong and Taiwan use English? Would Japan and Korea use both their national languages and English? Or would it be a facsimile of many languages? Another question that emerged was what direction the field should take in East Asia? Should scholars from East Asia for example only look at the educational systems in East Asia or should scholars also examine education systems worldwide?

The development of the field also varied by country and territory. In the case of Japan and South Korea, Japan ruled South Korea for much of the twentieth century. During this time, Japan imposed a limited form of education on South Korea that mostly sought to assure Korean loyalty to Japan. It was not until after the Second World War for Japan, and the Korean War for South Korea, that both nations looked to outside organizations in improving their school systems. Important to both nations were a strong national educational system that would lead to economic prosperity and political stability. Both nations became leaders in comparative education in East Asia and both nations' educational systems were viewed as models of how a strong educational system could lead to national prosperity. Comparative education societies were also important to Japan and South Korea and both nations became early pioneers in the founding of comparative education organizations.

China the largest of the nations examined in this article was first hesitant to look to outside organizations for inspiration. China began looking at comparative education only after China began to modernize in the 1970s. Like Japan and South Korea, however (who had earlier reorganized their school systems) China saw education and organizations like comparative education important to its national development. Overall, China provided the greatest opportunity for the growth in comparative education membership partly because of its size of population, and partly because of its ever-growing influence in the East Asian region. As discussed in this article, today China continues to provide the greatest opportunity for the growth of comparative education in East Asia. Many universities in China are increasingly adopting courses in comparative education and Chinese scholars are collaborating more and more with scholars from around the world on comparative education topics.

In the case of Hong Kong and Taiwan both nations were influenced by the English-speaking world, Hong Kong by Great Britain and Taiwan by both Great Britain and the United States. Hong Kong was reintegrated into China in 1997, while Taiwan still sees itself independent from China. Both nations have been active in the field of comparative education and their participation in the field has increased in both these territories.

Overall, the consideration discussed in this article of the development of comparative education phenomenon in East Asia raised as many questions as it answered. While it is evident that participation in comparative education has increased in in East Asia, a broader study of comparative education societies in other parts of Asia or even Oceania, would serve to confirm or challenge this article's conclusions. For example, how would the development of comparative education differ in Japan from Australia and what could we learn from in the field's development in these two nations? Or what are some of the ensuing intellectual discourses emerging from the interaction between comparative societies in the various nations and territories in East Asia? Here I signal the importance of posing these questions without the scope of answering them. That would be the challenge for future research on the development of comparative education in East Asia.

References

Altbach, PG. (1991). Trends in Comparative Education. *Comparative Education Review*. 35(3), 491-507.

Beauchamp, Edward R. (Ed.). (2014). *Education and Schooling in Japan Since 1945*. Routledge.

Bray, M. (2002). Comparative Education in East Asia: Growth Development and Contributions to the Global Field. *Current Issues in Comparative Education*, 4(2), 81-86.

Bray, M & Koo, Ramsey. (1999). *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. Comparative Education Research Centre (CERC).

Bray, M., & Qin, G. (2001). Comparative Education in Greater China: Contexts, Characteristic, Contrasts and Contributions. *Comparative Education,* 37(4), 451-473.

Brickman, W. W. (1977). Comparative and International Education Society: A Historical Analysis. *Comparative Education Review,* 21(2/3), 396-404.

Brickman, W. W. (1966). Genesis and Early Development of the Comparative and International Education Society. *Comparative Education Review,* 10(1), 4-15.

Chen, S. (1994). Research Trends in Mainland Chinese Comparative Education. *Comparative Education Review,* 38(2), 233-252.

Chinese Comparative Education Society Taipei, http://ctceseng.weebly.com/about-ctces.html).

Cummings, W. K. (1989). The American Perception of Japanese Education. *Comparative Education,* 25(3), Special Number (12): Cross-National Attraction in Education, 293-302.

Dikotter, Frank. (2017). *The Cultural Revolution: A People's History, 1962-1976*. Boomsbury Press.

Dittrich, Klaus. (2013). The Beginning of Modern Education in Korea. *Paedagogica Historica*, 3(50), 265-284.

Duke, B. C. (1966). The Dualism in Asian Education. *Comparative Education,*3(1), 41-47.

Duke, B. C. (1963). The Irony of Japanese Postwar Education. *Comparative Education Review,* 6(3), 212-217.

Epstein, E. H. (1981). Toward the Internationalization of Comparative Education: A Report on the World Council of Comparative Education Societies. *Comparative Education Review*, 25(2), 261-271.

Gu, Mingyuan. (2001). *Education in China and Abroad: Perspectives from a lifetime of Comparative Education*. Comparative Education Research Centre, Hong Kong University.

Ha, Yong-Chool et. al. (Ed.). (2013). *Colonial Rule and Social Change in Korea, 1910-1945*. University of Washington Press.

Hughes, Christopher and Stone, Robert. (1999). Nation-Building and Curriculum Reform in Hong Kong and Taiwan. *The China Quarterly*. 160(1), 977-991.

Jang, S., & Kim N. (2004). Transition from High School to Higher Education and Work in Korea, From Competency Based Education Perspective. *International Journal of Education Development,* 24(6), 691-703.

Jeong, I., & Armer, M. J. (1994). State, Class and Expansion of Education in South Korea: A General Model. *Comparative Education Review,* 38(4), 531-545.

Jing, S., & Zhou, N. (1985). Comparative education in China. *Comparative Education Review,* 29(2), 240-250.

Keene, Donald. (2005). *Emperor of Japan: Meiji and His World, 1852-1912*. New York: Columbia University Press.

King, E. J. (1986). Japan's Education in Comparative Perspective. *Comparative Education,* 22(1), Special Number (9): Education in Japan, 73-82.

Kissinger, Henry. (2012). *Henry Kissinger On China*. Penguin Books.

Kobayashi, T. (1990). China, India, Japan and Korea. In Halls, W. D. (Ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends* (pp. 200-226). UNESCO.

Kobayashi, T. (1986). The Internationalization of Japanese Education. *Comparative Education,* 22(1), Special Number (9): Education in Japan, 65-71.

Lovell, Julia. (2015). *The First Opium War: Drugs, Dreams, and the Making of Modern China*. Overlook Press.

Massemann, V., Bray, Mark, Manzon, Maria, ed. (2008). *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members.* Hong Kong. Comparative Education Research Center the University of Hong Kong.

Morris, P. (1996). Asia's Four Little Tigers: A Comparison of the Role of Education in their Development. *Journal of Comparative Education,* 32(1). 95-110.

Mochida, K. (2001). President's Message. *Japan Comparative Education Society.* Retrieved April 2, 2016, from http://www.soc.nii.ac.jp/jces/index_en.html

National Commission on Excellence in Education. (1983). A Nation at Risk: *The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education.* U.S. Government Printing Office.

Ninomiya, Akira. (2008). The Japan Comparative Education Society. In Masemann, Vandra et. al. (Ed.), *Common Interests, Uncommon Goals.* (pp. 128-138). New York: Springer.

Nishi, Toshio. (2004). *Unconditional Democracy: Education and Politics in Occupied Japan, 1945-1952*. Hoover Institutions Press Publication.

Schleicher, Andreas. (2012). "Koreas." *OECD Indicators 2012*. https://www.oecd.org/education/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Korea.pdf

Seth, Michael, J. (2002). *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea.* University of Hawai'i Press.

Sorensen, Clark W. (1994). Success and Education in South Korea. *Comparative Education Review*, 38(1), 10-35.

Shi, Fang-Long and Jones, Carol. (2014). Introduction to Taiwan and Hong Kong in Comparative Perspective: Centres–Peripheries, Colonialism, and the Politics of Representation. *Taiwan in Comparative Perspective.* (5)1, 1-20.

Shu, H., & Zhou, N. (1990). Comparative Education in Asia and its Prospects. *Prospects,* 20(1), 65-78.

Sweeting, Anthony. (2001). "Doing Comparative Historical Education Research: Problems and Issues from and About Hong Kong." In Watson, Keith. ed. *Doing Comparative Research: Issues and Problems.* Symposium Books.

Templeton, R. G. (1958). Some Reflections on the Theory of Comparative Education. *Comparative Education Review,* 2(2), 27-31.

Tsuchimochi, G. H. (1982). Comparative Education in Japan: A Note. *Comparative Education Review,* 26(3), 435-441.

Tsurumi, P.E. (1984). "The Non-Western Colonizer in Asia: Japanese Educational Engineering in Taiwan." In Albach P.G. & Kelly, G.P. ed. *Education and the Colonial Experience.* (pp. 55-74). Transaction Books.

UNESCO, & Executive Secretary United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP). (1985). *Fifth Regional Conference of Ministers of Education and Those Responsible for Economic Planning in Asia and the Pacific: Final Report*. UNESCO.

Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου (2011-2015). Η διαχείριση της «κρίσης» και η αλλαγή παραδείγματος

Γεώργιος Πασιάς* & Ελένη Πρόκου**

Περίληψη

Το επιχείρημα της εργασίας είναι ότι οι πολιτικές της περιόδου 2011-2015 για την μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναπτύχθηκαν υπό το καθεστώς της ευρωπαϊκής ατζέντας και της οικονομικής κρίσης. Αφενός δέχθηκαν τις επιδράσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών (διαδικασία της Μπολόνια και Στρατηγική της Λισαβόνας) που αφορούν σε ζητήματα όπως: α) η κινητικότητα, η ελκυστικότητα και η διεθνοποίηση του Πανεπιστημίου, β) η προώθηση της διά βίου μάθησης και των πολιτικών πιστοποίησης μέσω της γενίκευσης του ECTS και της εισαγωγής του EQF, γ) η διασφάλιση της ποιότητας και η λογοδοσία, δ) η προώθηση της «νέας δημόσιας διαχείρισης», στ) η σύνδεση της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας, ζ) η προώθηση της διεπιστημονικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, ε) η μείωση της κρατικής χρηματοδότησης σε σύνδεση με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Παράλληλα, η μεταρρύθμιση επηρεάστηκε από το φαινόμενο της οικονομικής κρίσης, και ένα μέρος των πολιτικών συνδέθηκε με τα μέτρα της δημοσιονομικής προσαρμογής που αφορούσαν σε *συγχωνεύσεις, κατατμήσεις, και καταργήσεις ΑΕΙ, Σχολών και Τμημάτων* και σε μείωση της κρατικής χρηματοδότησης (μειώσεις διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, αξιοσημείωτη μείωση της χρηματοδότησης των ΑΕΙ, μείωση των ερευνητικών κονδυλίων κ.λπ.).

* Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
** Καθηγήτρια, Πάντειον Πανεπιστήμιο

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι η αναζήτηση συσχετισμών μεταξύ του φαινομένου της οικονομικής κρίσης και της αλλαγής παραδείγματος στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, την περίοδο 2011-2015. Επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η «κρίση» του ελληνικού Πανεπιστημίου συνδέεται με ενδογενείς (δομικούς-λειτουργικούς) και εξωγενείς (ευρωπαϊκούς και διεθνείς) παράγοντες και επηρεάζεται από την οικονομική κρίση. Συγκεκριμένα, η εργασία διερευνά τις επιδράσεις του ευρωπαϊκού λόγου και των πολιτικών για την εκπαίδευση (Διαδικασία της Μπολόνια και Στρατηγική της Λισσαβόνας) και επιχειρεί να εντοπίσει τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένες πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση συνδέονται με το φαινόμενο της οικονομικής κρίσης. Η ανάλυση εστιάζει σε ζητήματα σχετικά με τη λειτουργία και τη δομή των ελληνικών πανεπιστημίων, το ανθρώπινο δυναμικό, τη χρηματοδότηση κ.λπ. Οι βασικές ενότητες της μελέτης αναφέρονται: α) στην ενδογενή και εξωγενή κρίση του ελληνικού Πανεπιστημίου, β) στο πλαίσιο και τις διαστάσεις της πρόσφατης μεταρρύθμισής του, γ) στη σύνδεση της μεταρρύθμισής του με τις πολιτικές της δημοσιονομικής προσαρμογής.

Η μέθοδος της έρευνας είναι ποιοτική και βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου της σχετικής νομοθεσίας. Το θεωρητικό-ερμηνευτικό πλαίσιο της ανάλυσης αναφέρεται στη μετατόπιση του 'λόγου' της μεταρρύθμισης, που παρατηρείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, από τις παραδοσιακές «ενδογενείς» αξίες (ακαδημαϊκός μορφωτικός χαρακτήρας, δημόσιο αγαθό, κοινωνική διάσταση της γνώσης, προώθηση θεμελιωδών αξιών όπως είναι η δημοκρατία, η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη) στις «εξωγενείς» αξίες. Οι τελευταίες κυριαρχούν και περιγράφονται με έννοιες όπως είναι η «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα», η «ανταπόκριση στην αγορά», ο «ακαδημαϊκός καπιταλισμός», η απόδοση μεγαλύτερης «διαχειριστικής αυτονομίας» στα πανεπιστήμια με την προϋπόθεση ότι θα επιτύχουν συγκεκριμένους και προκαθορισμένους στόχους, η έμφαση στην «αξιολόγηση», η «λογοδοσία» και η διασφάλιση της μετρήσιμης «ποιότητας». Οι έννοιες αυτές συνδέονται με την κυριαρχία του μοντέλου του «κράτους-αξιολογητή», την αλλαγή των δομών και διαδικασιών διοίκησης και διαχείρισης των πανεπιστημίων, και τις τάσεις ιδιωτικοποίησής τους. Επιπροσθέτως, η μελέτη επιχειρεί να ερμηνεύσει περαιτέρω τις αλλαγές στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, λαμβάνοντας υπόψη το φαινόμενο της οικονομικής κρίσης. Φιλοδοξεί, έτσι, να συμβάλλει στην κατανόηση της πρό-

σφατης αλλαγής παραδείγματος στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, συσχετίζοντας τις εν λόγω πολιτικές με το διεθνές πλαίσιο, την παράδοση του ελληνικού Πανεπιστημίου και τον ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό στον οποίο λαμβάνουν χώρα.

Οι πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, τις δεκαετίες του ‘80 και του ‘90

Το ελληνικό Πανεπιστήμιο βρίσκεται εδώ και τρεις δεκαετίες σε μια διαδικασία μετάβασης και μετασχηματισμού με σκοπό τον δομικό, οργανωτικό και λειτουργικό εκσυγχρονισμό του, τη σύγκλιση και την προσαρμογή του στις απαιτήσεις του διεθνούς περιβάλλοντος. Ως γενέθλιος ‘λόγος’ της μεταρρύθμισής του θεωρείται η θέσπιση του Ν. 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Το πλαίσιο των πολιτικών της δεκαετίας του ΄80 αφορούσε στον δομικό και λειτουργικό μετασχηματισμό των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) καθώς και στη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης με τη δημιουργία νέων ιδρυμάτων, αλλά και νέων Σχολών και Τμημάτων στις υπάρχουσες έδρες των ΑΕΙ (Πασιάς, 2010, σ. 206). Η διεύρυνση αφορούσε επίσης σε μέτρα όπως η αύξηση του αριθμού των εισακτέων, αλλά και η ίδρυση του μη-πανεπιστημιακού τομέα [των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ)] εντός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να δοθεί απάντηση στο αίτημα για «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» (Πρόκου, 2011β, σ. 168-171).

Τη δεκαετία του ΄90 επικράτησε ένας νεοφιλελεύθερος τεχνοκρατικός λόγος (παγκοσμιοποίηση, οικονομίες της γνώσης, κοινωνία της πληροφορίας, με έμφαση σε έννοιες όπως αξιολόγηση, ιδιωτικοποίηση, λογοδοσία, αγοραιοποίηση) που προώθησαν διεθνείς οργανισμοί [Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), Παγκόσμια Τράπεζα, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ), Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ)], ενώ εκκίνησε και η διαδικασία της Μπολόνια με σκοπό τη δημιουργία ενός ενιαίου χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Οι πολιτικές της περιόδου έδωσαν έμφαση στον λειτουργικό εκσυγχρονισμό με την ψήφιση του Ν. 2083/1992 για τη λειτουργία των ΑΕΙ. Ο νόμος αυτός ουσιαστικά δεν υλοποιήθηκε. Οι περισσότερες διατάξεις του παρέμειναν ανενεργές ή αναιρέθηκαν από νομοθετικές ρυθμίσεις των επόμενων κυβερνήσεων (ενδιαφέρον σημείο του ήταν, ωστόσο, η πρόθεση για δημιουργία μεταπτυχιακών σπουδών). Στα μέσα της δε-

καετίας του '90, οι πολιτικές εστίασαν στην προσαρμογή του ελληνικού Πανεπιστημίου στις απαιτήσεις ενός ευρωπαϊκού τεχνοκρατικού εκσυγχρονισμού, καθώς η ανώτατη εκπαίδευση εντάχθηκε στον σχεδιασμό του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ) Ι (1996-1999). Στα τέλη της δεκαετίας του ΄90, με τον Ν. 2552/97 εισήχθησαν προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, αναμορφώθηκαν τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών και ενισχύθηκαν τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και η έρευνα, και διευρύνθηκε περαιτέρω η τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πασιάς, 2010, σ. 206-207). Περί τα τέλη της δεκαετίας του '90, μια σημαντική όψη της διεύρυνσης αποτέλεσε η θεαματική αύξηση του αριθμού των εισακτέων, ιδιαίτερα στα ΤΕΙ (Πρόκου, 2011β, σ. 171-174).

Οι πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα τη δεκαετία του 2000

Στις αρχές του 2000, η μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα εντάχθηκε στις δράσεις του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (2000-2006) με σκοπό την εκπόνηση ενός εθνικού στρατηγικού και χωροταξικού σχεδίου ανάπτυξής της έως το 2010. Οι βασικές δράσεις αφορούσαν το άνοιγμά της, την αναμόρφωση των προπτυχιακών και τη διαμόρφωση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, τη διά βίου εκπαίδευση, την ποιοτική αξιολόγηση και τον στρατηγικό σχεδιασμό των ΑΕΙ, καθώς και τη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας (Πασιάς, 2010, σ. 207). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000, οι 'λόγοι' και οι πολιτικές της μεταρρύθμισης επηρεάστηκαν άμεσα από τις σημειολογίες και το πλαίσιο εφαρμογής της διαδικασίας της Μπολόνια (αναγνωρισιμότητα, αναγνωσιμότητα, συγκρισιμότητα, συμβατότητα, ποιότητα, ελκυστικότητα) και της στρατηγικής της Λισαβόνας (αριστεία, κινητικότητα, διεθνοποίηση, έρευνα, ποιότητα, σύνδεση της χρηματοδότησης με την αξιολόγηση, λογοδοσία και δείκτες ποιότητας/rankings), αλλά και σύγχρονων επικυρίαρχων λόγων (αγοραιοποίηση, επιχειρηματικότητα, επιτελεστικότητα, διακυβέρνηση, διαχείριση, διευθυντισμός, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα) που προέρχονται από τον χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων (Kenway, Bullen, & Robb, 2004, Olssen & Peters, 2005, Epstein, et al., 2007, Amaral, et al., 2009, Normand, 2010, Sin, Veiga, & Amaral, 2016, Curaj, et al., 2018, Brogger, 2019).

Την ίδια περίπου περίοδο, διάφορες έρευνες και μελέτες κατέγραψαν ως χαρακτηριστικά της 'κρίσης' και της χρόνιας παθογένειας του ελληνικού Πανεπιστημίου: τις συνθήκες 'ανομίας', τα δίκτυα πελατειακών σχέσεων, τα εδραιωμένα συμφέροντα, τον νεποτισμό, την ευνοιοκρατία και την 'ενδογαμία', το χαμηλό επίπεδο σπουδών, την εσωστρέφεια, την απρόθυμη και αδύναμη υποστήριξη του δημόσιου χαρακτήρα του Πανεπιστημίου, την εξάρτηση των μεταρρυθμιστικών πολιτικών από τον εκάστοτε κομματικο-κυβερνητικό λόγο, τη διαμόρφωση στα πανεπιστήμια νέων δομολειτουργικών και τεχνοκρατικών χαρακτηριστικών εξαιτίας της αναγκαστικής προσαρμογής τους στις νομικές και κανονιστικές απαιτήσεις για τη διαχείριση των κοινοτικών κονδυλίων, τον κρατικό συγκεντρωτισμό, την έλλειψη διαφάνειας, τους αναποτελεσματικούς εσωτερικούς ελέγχους και τον χαμηλό βαθμό κοινωνικής λογοδοσίας, την απουσία συστήματος αξιολόγησης, την κακής ποιότητας διακυβέρνηση παράλληλα με την έλλειψη επαρκών πόρων (Παληός & Κυριαζή, 1999; Κουζέλης, 2000; ΕΛΙΑΜΕΠ, 2003; Πασιάς & Ρουσσάκης, 2003; Παπαδάκης, 2004; Γκότοβος, 2005, 2008; Κελπανίδης, 2007; Πανούσης, 2008; Λαζαρίδης, 2008; όπως αναφ. στο Πασιάς, 2010, σ. 203-205).

Πράγματι, πηγή της έντασης στο ελληνικό Πανεπιστήμιο αποτέλεσαν οι μεταβολές του *ρυθμιστικού πυλώνα* (το νομικό πλαίσιο, που προέρχεται από το Υπουργείο Παιδείας και διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ παράλληλα είναι περιορισμένες οι παρεμβάσεις του ίδιου του Πανεπιστημίου) και η ακινησία του *κανονιστικού πυλώνα* (της παραγωγής «ιδεολογίας» εντός του Πανεπιστημίου, δηλαδή, των κανόνων και αρχών που διέπουν την «ακαδημαϊκή ζωή και λειτουργία», όσο και της παραγωγής «ιδεολογίας» εκτός του Πανεπιστημίου, που παραπέμπει στην αρνητική πρόσληψη της «Ευρώπης») (Σταμέλος, 2010, σ. 137).

Έτσι, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000, το Πανεπιστήμιο βρέθηκε αντιμέτωπο με μια «διπλή κρίση»: την 'εσωτερική κρίση' που αφορούσε στην επίλυση χρόνιων διαρθρωτικών και οργανωτικών προβλημάτων και δυσλειτουργιών στον χώρο του, και την 'εξωτερική', που αφορούσε στον λειτουργικό εκσυγχρονισμό και την προσαρμογή του στις δεσμεύσεις της Μπολόνια και της Λισαβόνας. Οι πολιτικές υλοποιήθηκαν με μια σειρά νόμων άμεσα συνδεδεμένων με το πλαίσιο της Μπολόνια (αναγνώριση πτυχίων, πιστωτικές μονάδες, συμπλήρωμα διπλώματος, διασφάλιση ποιότητας, δομές διά βίου μάθησης, διακρατικές συνεργασίες) σε συνδυασμό με την προώθηση ρυθμίσεων σχετικά με την ιδιωτικοποίη-

ση, τον λειτουργικό εκσυγχρονισμό, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην «**πανεπιστημιακή παραγωγικότητα**» **(αποδοτικότητα)**, η οποία κατέστη εμφανής στις **πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας** του έργου των ελληνικών πανεπιστημίων, όπως αυτές προωθήθηκαν μέσω του Ν. 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση – Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος» και του Ν. 3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». Το ελληνικό κράτος, «**επιθεωρώντας**» το Πανεπιστήμιο, άρχισε να εστιάζει στην επίτευξη από το Πανεπιστήμιο κριτηρίων, που να εκφράζονται ποσοτικά (με δείκτες), έτσι ώστε να αποτιμηθεί το έργο του και να διασφαλιστεί η μετρήσιμη πια «ποιότητα». Η τελευταία συνδέθηκε με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του κράτους για την **αξιολόγηση** (εσωτερική και εξωτερική). Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) αποτέλεσε μία φάση πριν την εξωτερική, η οποία και τέθηκε στο επίκεντρο. Την άσκηση της εξωτερικής αξιολόγησης ανέλαβε μία επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνωμόνων, η *Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης*. Το «**κράτος – αξιολογητής**», το οποίο εστιάζει στην επίτευξη προσυμφωνημένων κριτηρίων για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων, η οποία διεξάγεται από μιαν εξωτερική ρυθμιστική αρχή (και μπορεί να συνδέεται με τη χρηματοδότηση), εκφράστηκε με τη σύσταση της *Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση* (ΑΔΙΠ). Την ίδια στιγμή, σε κάθε ίδρυμα προβλέφθηκε η συγκρότηση *Μονάδας Διασφάλισης της Ποιότητας* (ΜΟΔΙΠ). Η «**λογοδοσία**», ο «**νέος διευθυντισμός**» και η ανάπτυξη διαχειριστικών μεθόδων λειτουργίας και **επιχειρηματικής συμπεριφοράς** ανέδειξαν ακόμη πιο έντονα το μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί και ασκεί έλεγχο από απόσταση, καθώς κάθε πανεπιστήμιο κλήθηκε να διατυπώσει *τετραετές ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό πρόγραμμα* (έχοντας προηγουμένως λάβει υπόψη την κρατική χρηματοδότηση και συντάξει έναν *Εσωτερικό Κανονισμό* για τη λειτουργία του) προς αξιολόγηση από τον υπουργό Παιδείας. Ο υπουργός, εφόσον θα ενέκρινε το πρόγραμμα, θα υπέγραφε με το Πανεπιστήμιο *δεσμευτική προγραμματική συμφωνία* για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Στην περίπτωση μη κατάθεσης του τετραετούς προγράμματος, οι συνέπειες για το Πανεπιστήμιο θα ήταν η απόσυρση μέρους της κρατικής χρηματοδότησης. Για τη διασφάλιση της οικονομικής αποδοτικότητας των ιδρυμάτων, ο *Γραμματέας του Ιδρύματος* θα αναλάμβανε τον ρόλο του συντονισμού και της διεύθυνσης του έργου

των οικονομικών και διοικητικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου. Επίσης, οι αρχές διοίκησης των ελληνικών πανεπιστημίων τέθηκαν υπό την υποχρέωση να καταθέτουν έναν πλήρη (προς δημοσιοποίηση) κατάλογο του ακαδημαϊκού, οικονομικού και διοικητικού έργου των πανεπιστημίων. Στη συνέχεια, ο υπουργός Παιδείας θα έφερε στη Βουλή ετήσια έκθεση για την κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Με τη λογική της νομιμότητας και της διαφάνειας, της δικαιολόγησης της δημόσιας χρηματοδότησης και της εγγύησης του παραγόμενου από τα πανεπιστήμια «προϊόντος», η λογοδοσία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ρύθμισης. Μάλιστα, η έμφαση στην οικονομική αποδοτικότητα των πανεπιστημίων (κυρίως η ώθησή τους να αναζητήσουν πόρους πέραν των κρατικών) προετοίμασε το έδαφος για την ανάπτυξη του «**ακαδημαϊκού καπιταλισμού**», της κατάστασης στην οποία οι πανεπιστημιακοί δρουν ως επιχορηγούμενοι από το κράτος επιχειρηματίες, ενώ το Πανεπιστήμιο, στο σύνολό του, διεξάγει συναφείς με την αγορά και κερδοφόρες δραστηριότητες (Prokou, 2010).

Υπό την επίδραση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες νοούνται ως εξωτερικές πιέσεις, η πολιτική ατζέντα φάνηκε να προωθεί τη ριζική αναθεώρηση του ρόλου του Πανεπιστημίου και την αποχώρηση του κράτους από τη χρηματοδότησή του (Σταμέλος, 2010, σ. 133-134). Σε γενικές γραμμές, οι όψεις ιδιωτικοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης αποτέλεσαν επακόλουθο των προσπαθειών σύνδεσης του Πανεπιστημίου με τις ανάγκες της αγοράς. Οι εξελίξεις αυτές δεν είναι ανεξάρτητες από το φαινόμενο της απροθυμίας των εθνικών κυβερνήσεων, εδώ και δεκαετίες στην Ευρώπη και την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, να ενισχύσουν τη χρηματοδότηση δημόσιων ιδρυμάτων όπως είναι τα πανεπιστήμια, στο πλαίσιο της υποχώρησης των κρατών πρόνοιας. Η ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης / «διασφάλισης της ποιότητας» –οι οποίοι επικεντρώνονται στις «εκροές» της ανώτατης εκπαίδευσης, με το κράτος να προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τα κριτήρια επίδοσης των πανεπιστημίων ασκώντας έλεγχο μέσω «ενδιάμεσων σωμάτων»– συνδέθηκε με την κυριαρχία της οικονομικής αποδοτικότητας στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, καθώς πιέσεις ασκήθηκαν για τη δημιουργία του «προσανατολισμένου στην αγορά» ή «επιχειρηματικού» πανεπιστημίου για την επιτυχή ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις της «κοινωνίας της γνώσης» (Πρόκου, 2011α).

Η επιτακτική ανάγκη για ανταπόκριση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της «κοινωνίας της γνώσης», σύμφωνα με όσα προέβλεπε η Στρατηγική της Λισσαβόνας, χαρακτήριζε τον κυβερνητικό λόγο από τα μέσα ακόμη της εν λόγω δεκαετίας (Πασιάς, 2010, σ. 208-

209). Ήταν, ωστόσο, προς τα τέλη της (με αρχές της δεκαετίας του 2010) που κατέστη ακόμη περισσότερο εμφανής, μέσω της ψήφισης του Ν. 4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων».

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο: Η Στρατηγική της Λισαβόνας και η σύνδεσή της με τη Διαδικασία της Μπολόνια

Πριν καταδειχθούν οι επιδράσεις που ο Ν. 4009/2011 δέχθηκε από τη Στρατηγική της Λισαβόνας (με την έναρξη της οποίας, η ΕΕ έπαιξε έναν πιο ενεργό ρόλο στην ευρωπαϊκή πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση), θα υποστηριχθεί ότι υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ αυτής της Στρατηγικής και της Διαδικασίας της Μπολόνια.

Η Διαδικασία της Μπολόνια είχε ως σκοπό τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) μέχρι το 2010. Μέσω αυτής, θεσπίστηκαν τρεις βασικοί πυλώνες του ΕΧΑΕ: α) Το *ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων* για τον ΕΧΑΕ (με βάση τις αποφάσεις της Μπολόνια και της Πράγας), που συνδέεται με την *αρχιτεκτονική του* (**σύστημα δύο κύκλων**: προ/μετα-πτυχιακός), την αναγνωσιμότητα και τη συγκρισιμότητα των πτυχίων, την **πιστοποίηση** των διδακτικών μονάδων [*European Credit Transfer System* (ECTS)], την ανάπτυξη δομών **διά βίου μάθησης**. β) Η *άμεση σύνδεση του ΕΧΑΕ με τον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας (ΕΧΕ)* στον 3ο κύκλο σπουδών, δηλαδή το διδακτορικό (με βάση την απόφαση του Βερολίνου), με έμφαση σε ζητήματα όπως: η πρόοδος της γνώσης μέσω της βασικής **έρευνας**, η ενσωμάτωση της έρευνας στις θεσμικές στρατηγικές και τις εθνικές πολιτικές, η προώθηση των καινοτόμων δομών, ο κρίσιμος ρόλος της επίβλεψης και της αξιολόγησης, η διάρκεια των σπουδών (3-4 έτη), η καθιέρωση των διδακτορικών υποψηφίων ως βασικών ερευνητών, η ενίσχυση της κινητικότητας και η εξασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης. γ) Η **διασφάλιση της ποιότητας** (με βάση τις αποφάσεις της Μπολόνια και του Βερολίνου), που αφορά στην καθιέρωση ευρωπαϊκών προτύπων και οδηγιών σχετικά με τις διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της ποιότητας στα πανεπιστήμια (Πασιάς, 2011, σ. 47).

Τη δεκαετία του 2000, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της προσαρμογής στις οικονομίες της γνώσης, η ΕΕ τόνισε τη συμβολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Ο 'λόγος' για τη μεταρρύθμιση του Πανεπι-

στημίου επηρεάστηκε από θεωρήσεις που αφορούσαν τις αλλαγές στην παραγωγή της γνώσης, όπως τη μετάβαση από τον 'τρόπο παραγωγής 1' (*Mode 1*) στον 'τρόπο παραγωγής 2' της γνώσης (*Mode 2*) (Gibbons et al., 1994), τις επιδράσεις των νέων τεχνολογιών στον χώρο της έρευνας και της καινοτομίας και τη 'θεωρία του 'τριπλού έλικα' *('triple helix' theory*) για τη συνεργασία πανεπιστημίου-κυβέρνησης-βιομηχανίας (Etzkowitz, 2002). Οι πολιτικές της ΕΕ αφορούσαν τη βελτίωση της θέσης του ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου στον διεθνή χώρο, ώστε αυτό να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού (με έμφαση στα ζητήματα της καινοτομίας, της διεπιστημονικότητας και της ανταγωνιστικότητας) να αποφύγει την υστέρηση απέναντι στις ΗΠΑ και τη διαρροή εγκεφάλων, και να προωθήσει την προσβασιμότητα, την ανοιχτότητα, την ελκυστικότητα και τη διασυνοριακή κινητικότητα). Ο φιλόδοξος πολιτικός στόχος της Λισαβόνας να γίνει η ΕΕ «*η πιο ανταγωνιστική και δυναμική, βασισμένη στη γνώση οικονομία στον κόσμο*», συνοδεύτηκε από την οικοδόμηση της 'Ευρώπης της γνώσης' με έμφαση στις πολιτικές του 'τριγώνου της γνώσης' (εκπαίδευση-κατάρτιση, έρευνα, καινοτομία), την προώθηση της εκπαίδευσης ως «5^{ης} ελευθερίας» της ΕΕ και την παράλληλη σύγκλιση των διαδικασιών του ΕΧΑΕ (Διαδικασία της Μπολόνια) και του ΕΧΕ (Στρατηγική της Λισαβόνας) (Πασιάς, 2011, σ. 56-57).

Ο λόγος της ΕΕ για τον ΕΧΑΕ και τον ΕΧΕ βασίστηκε σε μιαν οικονομίστικη λογική, η οποία τάχθηκε υπέρ των αγορών και του εμπορίου, σε συμφωνία με τους κανονισμούς του ΠΟΕ και της *General Agreement of Trade and Services* (GATS) για τις υπηρεσίες εκπαίδευσης, απομειώνοντας την αντίληψη του Πανεπιστημίου ως δημόσιου αγαθού (Pasias & Roussakis, 2012, σ. 129-130). Έμφαση αποδόθηκε στις σχέσεις της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας και την καινοτομία (ανταγωνιστικότητα, διεπιστημονικότητα, πιστοποίηση, ποιότητα, κινητικότητα, χρηματοδότηση). Οι πολιτικές της ΕΕ, σε αντίθεση με αυτές της Διαδικασίας της Μπολόνια (η Επιτροπή έγινε πλήρες μέλος της στη σύνοδο της Πράγας, το 2001), έδωσαν λιγότερη έμφαση στα δομικά και διαρθρωτικά χαρακτηριστικά, και στα ζητήματα πρόσβασης και μαζικοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης. Παράλληλα με την έμφαση στα ζητήματα της διαχείρισης και της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων, τα οποία συνδέθηκαν με τις διεθνείς συμφωνίες (GATS) και με τις πολιτικές της αγοράς (ενίσχυση της ιδιωτικοποίησης, επιβολή διδάκτρων, 'λιγότερο κράτος', 'νέα διακυβέρνηση', 'νέα δημόσια διαχείριση'), ως πρωταρχικά ζητήματα τέθηκαν η πιστοποίηση, η αναγνώριση και η συμβατότητα των τίτλων σπουδών σε άμεση

σχέση με την ενίσχυση του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών (με εστίαση στην έρευνα, την καινοτομία και την αριστεία), η ευρωπαϊκή κινητικότητα (ECTS), οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Diploma Supplement) και τα επαγγελματικά προσόντα [European Qualifications Framework (EQF)] (Πασιάς, 2011, σ. 57-58), τα οποία θα μετριούνταν με όρους γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων, εντείνοντας έτσι τις όψεις «επαγγελματοποίησης» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Πρόκου, 2013). Επιπροσθέτως, ο ευρωπαϊκός λόγος για το Πανεπιστήμιο συνδέθηκε άμεσα με την προώθηση της καινοτομίας και της διεπιστημονικότητας, τον αναπροσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών, την ανάπτυξη συνεργασιών και τη δημιουργία δικτύων μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, την ενίσχυση της επιχειρηματικής κουλτούρας, τον έλεγχο της χρηματοδότησης, τις νέες μορφές διακυβέρνησης και διοίκησης, την ορθολογική διαχείριση πόρων και επενδύσεων.

Έτσι, λοιπόν, τα κοινά σημεία μεταξύ της Διαδικασίας της Μπολόνια και της Στρατηγικής της Λισαβόνας, αφορούσαν στα ζητήματα της **κινητικότητας** και της **ελκυστικότητας**, της **πιστοποίησης** (ECTS), της προώθησης της **διά βίου μάθησης**, της **έρευνας και της καινοτομίας**, της **διασφάλισης της ποιότητας** και της **λογοδοσίας**. Εκεί που διαφοροποιείται η Διαδικασία της Μπολόνια είναι η έμφαση που εξ' αρχής είχε δώσει στα ζητήματα της ***αναγνωσιμότητας***, ***συμβατότητας και συγκρισιμότητας*** των τίτλων σπουδών και της εξασφάλισης επαρκούς κρατικής χρηματοδότησης, σε συμφωνία με μιαν ευαισθητοποίηση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η Στρατηγική της Λισαβόνας, στο πλαίσιο μιας περισσότερο οικονομίστικης λογικής για τον ρόλο του Πανεπιστημίου, ενίσχυσε τις όψεις ιδιωτικοποίησης, παράλληλα με πολιτικές περαιτέρω προώθησης της λογικής της **νέας δημόσιας διαχείρισης**. Η τελευταία συνδέθηκε με προθέσεις για **μείωση της κρατικής χρηματοδότησης** και σύνδεσης της χρηματοδότησης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Προωθώντας το ζήτημα της **πιστοποίησης** (μέσω του ECTS), η Στρατηγική της Λισαβόνας εισήγαγε παράλληλα το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων (EQF), ενώ τόνισε ακόμη περισσότερο τα ζητήματα της έρευνας, της καινοτομίας και της **αριστείας** (συνάντηση του ΕΧΑΕ με τον ΕΧΕ), της προώθησης της **διεπιστημονικότητας** και ανάπτυξης δικτύων συνεργασίας, της **σύνδεσης της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας**, και της **διεθνοποίησης** των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς σε μια κατάσταση διεθνούς ανταγωνισμού.

Η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου τη δεκαετία του 2010 υπό τις επιδράσεις της Στρατηγικής της Λισσαβόνας

Κατά τη διάρκεια του 2010, το Υπουργείο Παιδείας ενεργοποίησε τη «Στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση», το πλαίσιο της οποίας καθορίστηκε από τις έννοιες «*αυτοδιοίκηση, λογοδοσία, ποιότητα, εξωστρέφεια*» και υλοποιήθηκε με τους Ν. 4009/2011 και Ν. 4076/2012 «Ρυθμίσεις θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις». Οι βασικοί άξονες των πολιτικών αφορούσαν σε αλλαγές:

1. Στη *διοίκηση* των Πανεπιστημίων με όρους επιχειρησιακής λογικής (διάκριση διοικητικών – ακαδημαϊκών αρμοδιοτήτων, συμμετοχή εξωπανεπιστημιακών παραγόντων, προώθηση τεχνο-διαχειριστικού προτύπου λειτουργίας (*manager*).

2. Στη *δομή* και την *οργάνωση* (χωροταξική και θεματική αναδιάρθρωση, κατάργηση και συγχωνεύσεις Τμημάτων).

3. Στις *προγραμματικές συμφωνίες*, ως εργαλείο ανάπτυξης της πολυτυπίας και της ιδιαίτερης ταυτότητας Ιδρυμάτων υψηλής ποιότητας.

4. Στη *χρηματοδότηση*, η οποία συνδέεται άμεσα με τις έννοιες διαφάνεια, αξιολόγηση, λογοδοσία, τους δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας.

5. Στη *φυσιογνωμία* και τον *ρόλο* των Πανεπιστημίων (ακαδημαϊκή οργάνωση, διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών, εθνικό πλαίσιο προσόντων ανώτατης εκπαίδευσης, προγράμματα διά βίου μάθησης).

6. Στην *ενίσχυση του διεθνούς χαρακτήρα* και παρουσίας των Ιδρυμάτων, με άμεση σύνδεση με το νέο πρότυπο ανάπτυξης της χώρας (διεθνοποίηση, κινητικότητα, ελκυστικότητα).

Στη συνέχεια, θα καταδειχθούν οι επιδράσεις από τις διαδικασίες της Μπολόνια και της Λισαβόνας στη διαμόρφωση του λόγου και των πολιτικών της περιόδου. Οι επιδράσεις της Μπολόνια αφορούν στα ζητήματα της ***αναγνωσιμότητας, συμβατότητας*** και ***συγκρισιμότητας*** των τίτλων σπουδών, ενώ αυτές της Λισαβόνας (κάποιες κοινές, όπως υποστηρίχθηκε, με τη διαδικασία της Μπολόνια) εντοπίζονται στα ζητήματα: α) της προώθησης της **διεπιστημονικότητας**, β) της **κινητικότητας**, της **ελκυστικότητας** και της **διεθνοποίησης** των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, γ) της **διά βίου μάθησης** και των πολιτικών **πιστοποίησης**, μέσω της γενίκευσης του ECTS και της εισαγωγής του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (σε συμφωνία με το EQF), δ) της **διασφάλισης της ποιότητας** και της **λογοδοσίας**, ε) της προώθησης της '**νέας δημόσιας διαχείρισης**', στ) της **μείωσης**

της κρατικής χρηματοδότησης και της σύνδεσης της χρηματοδότησης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ζ) της **σύνδεσης της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας**, η) της προώθησης της **έρευνας, της καινοτομίας και της αριστείας** (συνάντηση του ΕΧΑΕ με τον ΕΧΕ).

Ο βασικός νόμος-πλαίσιο με τον οποίο επιχειρήθηκε συνολικά η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου ήταν ο Ν. 4009/2011 (νόμος Διαμαντοπούλου). Εξαιτίας ισχυρών αντιθέσεων από την πανεπιστημιακή κοινότητα, κυρίως σε ζητήματα οργάνωσης, λειτουργίας και εφαρμογής, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε συμπληρωματικές ρυθμίσεις με τον Ν. 4076/2012 (νόμος Αρβανιτόπουλου), ορισμένες από τις οποίες επηρέασαν μέρος της φιλοσοφίας και του πλαισίου του νόμου Διαμαντοπούλου. Μία από τις βασικές προτάσεις του Ν. 4009/2011 ήταν η αλλαγή στη ακαδημαϊκή δομή και οργάνωση του Πανεπιστημίου με τη δημιουργία Σχολών «ως των βασικών *διοικητικών και ακαδημαϊκών μονάδων»,* την κατάργηση των Τμημάτων και την οργάνωσή τους με βάση Προγράμματα Σπουδών που θα έδιναν έμφαση στην προώθηση της **διεπιστημονικότητας** (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4258). Σημειώνεται, εντός του νόμου, ότι η Σχολή αποτελεί «*μια ενότητα συγγενών επιστημονικών κλάδων και εξασφαλίζει τη διεπιστημονική προσέγγιση, τη μεταξύ τους επικοινωνία και τον αναγκαίο για τη διδασκαλία και την έρευνα συντονισμό τους. Η σχολή συντονίζει και εποπτεύει τη λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών, αναθέτει την υλοποίησή τους σε τμήματα … Το τμήμα αποτελείται από σύνολο των καθηγητών της σχολής που διδάσκουν σε ένα πρόγραμμα σπουδών*» (Άρθρο 7, παρ. 1-2). Η παραπάνω ρύθμιση συνοδεύτηκε από τη ρύθμιση για την «*ίδρυση, συγχώνευση και κατάργηση ΑΕΙ … όταν είναι αναγκαίο για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων κοινωνικών αναγκών για την ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης ή για την καλλιέργεια νέων επιστημονικών και τεχνικών πεδίων ή πεδίων διεπιστημονικού χαρακτήρα που κρίνονται απαραίτητα για την οικονομικοκοινωνική ανάπτυξη της χώρας και δεν καλύπτονται με επάρκεια από τα Α.Ε.Ι. ή τις σχολές που λειτουργούν*» (Άρθρο 7, παρ. 6α). Οι παραπάνω ρυθμίσεις με την κατάτμηση των «επιστημών» σε «προγράμματα σπουδών» υπό το φως οικονομικών, κοινωνικών ή τεχνολογικών απαιτήσεων, θεωρήθηκε ότι προκαλούσαν ριζική ανατροπή της φυσιογνωμίας και του παραδοσιακού χαρακτήρα του ελληνικού Πανεπιστημίου με σημαντικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή ελευθερία, στην υπόσταση του ανθρώπινου δυναμικού και στην προώθηση της εκπαιδευτικής και ερευνητικής πολιτικής. Η ισχυρή κριτική και οι πιέσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα είχαν ως αποτέλεσμα την κατάργηση των ρυθμίσεων για τη

δημιουργία Σχολών και την επαναφορά στο προηγούμενο καθεστώς των Τμημάτων με τον Ν. 4076/2012 (Ελληνική Δημοκρατία, 2012, σ. 4123), γεγονός που οδήγησε στην αποδυνάμωση της διάστασης της «διεπιστημονικότητας» στο περιεχόμενο και στην οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών.

Οι έννοιες της ποιότητας και της εξωστρέφειας αποτέλεσαν βασικές διαστάσεις της μεταρρύθμισης. Η εξωστρέφεια συνδέθηκε ιδιαίτερα με τα ζητήματα της **κινητικότητας**, της **ελκυστικότητας** και της **διεθνοποίησης** των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Ο Ν. 4009/2011 προβλέπει τη δυνατότητα να καλούνται ως επισκέπτες καθηγητές και μεταδιδακτορικοί ερευνητές, Έλληνες ή αλλοδαποί επιστήμονες (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4266-4267). Επίσης, δύνανται να διοργανώνονται προγράμματα σπουδών σε συνεργασία με ΑΕΙ της αλλοδαπής, καθώς και σπουδές σε ξένη γλώσσα (Ό.π., σ. 4277).

Βεβαίως η κινητικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις πολιτικές **πιστοποίησης**, που με τη σειρά τους συνδέονται με τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών και με την προώθηση της **διά βίου μάθησης**. Ο Ν. 4009/2011 αναφέρει ότι κάθε πρόγραμμα σπουδών περιέχει τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα προσόντα που αποκτώνται, τις πιστωτικές μονάδες, καθώς και το επίπεδο των προσόντων σε αντιστοίχηση με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ), το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων Διά Βίου Μάθησης και το Πλαίσιο Προσόντων του ΕΧΑΕ (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4273). Ιδρύεται *Σχολή διά βίου μάθησης* (Ό.π., σ. 4258) ώστε τα ιδρύματα να μπορούν να οργανώνουν και να παρέχουν προγράμματα σπουδών διά βίου μάθησης, που οδηγούν στην απονομή πιστοποιητικών μη τυπικής εκπαίδευσης (Ό.π., σ. 4277).

Όπως έχει σημειωθεί, το ζήτημα της **διασφάλισης της ποιότητας** και της **λογοδοσίας** είχε ήδη τεθεί στη νομοθεσία της δεκαετίας του 2000. Επανέρχεται και τονίζεται ιδιαίτερα στο πλαίσιο του Ν. 4009/2011, ενώ προστίθεται και το ζήτημα **της πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και των ιδρυμάτων**. Δημιουργείται *Πρόγραμμα εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση*, καταρτιζόμενο ανά τετραετία από τον Υπουργό Παιδείας, ύστερα από δημόσια διαβούλευση και γνώμη της *Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση* (όπως μετονομάστηκε η ΑΔΙΠ), ενώ λαμβάνονται υπόψη οι αναπτυσσόμενες δράσεις στο πλαίσιο της εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση και την έρευνα. Το πρόγραμμα υλοποιείται μέσω των ΑΕΙ, στο πλαίσιο των συμφωνιών προγραμματικού σχεδιασμού (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4284).

Οι *συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού* εκτελούνται ετησίως και συνδέονται με την υποχρέωση του κάθε ΑΕΙ να συντάσσει τετραετές ακαδημαϊκό – αναπτυξιακό πρόγραμμα. Οι συμφωνίες καταρτίζονται στο πλαίσιο του στρατηγικού σχεδιασμού του ΑΕΙ και της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση, αναφέρονται στο συνολικό έργο του πανεπιστημίου (αποστολή, εκπαίδευση και έρευνα, βελτίωση υπηρεσιών, αριθμός εισακτέων κ.λπ.), ενώ συνδέονται και με το οικονομικό σκέλος (λειτουργικές δαπάνες, επενδύσεις, προσωπικό), γεγονός που παραπέμπει σε ενδεχόμενη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης. Η εισήγηση του ιδρύματος για την προγραμματική συμφωνία υποβάλλεται από τον πρύτανη στην ΑΔΙΠ, η οποία εισηγείται το τελικό σχέδιο. Η συμφωνία υπογράφεται από τον Υπουργό Παιδείας και τον πρύτανη (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4284).

Ως αποστολή της ΑΔΙΠ ορίζεται η πιστοποίηση της ποιότητας της λειτουργίας των ΑΕΙ. Αρμοδιότητές της ορίζονται η περιοδική πιστοποίηση των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των ΑΕΙ και των προγραμμάτων σπουδών, και η εισήγηση στον Υπουργό Παιδείας και στα όργανα διοίκησης των ΑΕΙ τρόπων συνεχούς διασφάλισης της ποιότητας. Η πιστοποίηση ορίζεται ως μια διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης με βάση προκαθορισμένα και διεθνώς αποδεκτά ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και δείκτες (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4285-4286). Τονίζεται η σπουδαιότητα της ΜΟΔΙΠ για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου του ΑΕΙ, και την αποτελεσματική λειτουργία των υπηρεσιών του, σύμφωνα με τις πρακτικές του ΕΧΑΕ και τις κατευθύνσεις της ΑΔΙΠ (Ό.π., σ. 4265).

Η ΑΔΙΠ συγκροτεί επιτροπή πιστοποίησης, η οποία αποτελείται από ανεξάρτητους Έλληνες ή αλλοδαπούς αναγνωρισμένου κύρους εμπειρογνώμονες, διδάσκοντες ή ερευνητές (επίσης μία όψη διεθνοποίησης). Η επιτροπή διεξάγει την αξιολόγηση και συντάσσει έκθεση πιστοποίησης, που υποβάλλεται στο Συμβούλιο της Αρχής για την έκδοση και δημοσιοποίηση της απόφασης πιστοποίησης. Η διάρκεια ισχύος της πιστοποίησης είναι έως οκτώ έτη, ενώ στην περίπτωση αρνητικής απόφασης, μπορεί να περιοριστεί η χρηματοδότηση του ιδρύματος και η εισαγωγή νέων φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών ή το ίδρυμα (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4289-4290). Ορίζονται γενικά κριτήρια πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών (ακαδημαϊκή φυσιογνωμία, μαθησιακά αποτελέσματα και επιδιωκόμενα προσόντα, δομή και οργάνωση, ποιότητα του διδακτικού και ερευνητικού έργου, βαθμός σύνδεσης της διδασκαλίας με την έρευνα,

ζήτηση στην αγορά εργασίας των αποκτώμενων προσόντων, ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών) και γενικά κριτήρια πιστοποίησης των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των ΑΕΙ (θέσπιση σαφών και καθορισμένων στόχων, σχεδιασμός και εφαρμογή της πολιτικής για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας). Πρόσθετα κριτήρια τίθενται για τα προγράμματα σπουδών που οδηγούν στην άσκηση νομοθετικώς ρυθμιζόμενων επαγγελμάτων, οπότε η Αρχή συνεργάζεται με τις αντίστοιχες ενώσεις και επιμελητήρια (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4290), μια ρύθμιση που παραπέμπει σε προώθηση πολιτικών (μαζί με άλλες που θα ακολουθήσουν) σύνδεσης της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας. Ο νόμος καθορίζει και τις αρμοδιότητες της Αρχής για την υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ, και προβλέπει διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης της Αρχής, καθώς και εξωτερικής αξιολόγησής της από έγκυρους και διεθνώς αναγνωρισμένους αξιολογητές, οργανισμούς ή φορείς αξιολόγησης (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4290-4291).

Σε συμφωνία με τη λογική της **νέας δημόσιας διαχείρισης**, κάθε Ίδρυμα συντάσσει τον *Οργανισμό* του, ο οποίος καθορίζει θέματα οργανωτικής δομής και λειτουργίας, ενώ επανέρχεται το ζήτημα της αναγκαιότητας έγκρισης του *Εσωτερικού Κανονισμού* (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4256-4257). Στα όργανα του ιδρύματος, εκτός από τον πρύτανη και τη Σύγκλητο, ορίζεται και το *Συμβούλιο*, αποτελούμενο από 15 μέλη (εσωτερικά και εξωτερικά), με αρμοδιότητες τη χάραξη στρατηγικής για την ανάπτυξη του ιδρύματος σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Ό.π., σ. 4259-4260). Το ζήτημα της **μείωσης της κρατικής χρηματοδότησης** (και της σύνδεσης της χρηματοδότησης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης) εντοπίζεται στις προβλέψεις του νόμου περί ορισμού ή μη διδάκτρων (Ό.π., σ. 4277), ενώ δίνεται και η δυνατότητα για χορήγηση υποτροφιών και εκπαιδευτικών δανείων (Ό.π., σ. 4280). Επίσης, μπορούν να συγχωνεύονται, κατατέμνονται, μετονομάζονται και καταργούνται ΑΕΙ, και το ίδιο ισχύει για τις Σχολές (με την προσθήκη της ίδρυσής τους), και να μεταβάλλεται η έδρα τους, για λόγους εξορθολογισμού («*εξυπηρέτηση κοινωνικο-αναπτυξιακών και επιστημονικών αναγκών, μικρή αναλογία φοιτητών προς καθηγητές*») (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4258-4289). Ο Ν. 4076/2012 επαναφέρει τα Τμήματα και χρησιμοποιεί τα ίδια επιχειρήματα, ενώ προσθέτει τη «*συμφωνία με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της εθνικής οικονομίας*». Ο υπουργός Παιδείας, πριν την υποβολή πρότασης για συγχώνευση κ.λπ., υποβάλλει ερώτημα για έκδοση γνώμης από την ΑΔΙΠ,

καθώς και από το *Συμβούλιο* των οικείων ιδρυμάτων, μετά από διατύπωση γνώμης της Συγκλήτου αυτών (Ελληνική Δημοκρατία, 2012, σ. 4123).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών είναι βεβαίως η πιστοποίησή τους, ενώ για τη χρηματοδότησή τους από το Δημόσιο απαιτείται να έχουν συμπεριληφθεί στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού (Ελληνική Δημοκρατία, 2011, σ. 4278). Πόροι των ΑΕΙ είναι η κρατική επιχορήγηση, οι πρόσοδοι από την αξιοποίηση της περιουσίας τους, οι χρηματοδοτήσεις από οποιαδήποτε πηγή (οι σχετικές με την επιστημονική έρευνα, ανάπτυξη και μελέτη), οι δωρεές, κληρονομιές και κληροδοσίες, αλλά και οι «πόροι από κάθε άλλη πηγή» (Ό.π., σ. 4280). Μπορεί να συνιστάται σε κάθε ΑΕΙ Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου (ΝΠΙΔ), με τη μορφή *ανώνυμης εταιρείας*, για την αξιοποίηση και διαχείριση του συνόλου ή μέρους των προαναφερθέντων πόρων (Ό.π., σ. 4281). Η χρηματοδότηση των ΑΕΙ από τον κρατικό προϋπολογισμό κατανέμεται βάσει αντικειμενικών κριτηρίων και δεικτών (π.χ. κόστος σπουδών ανά φοιτητή, διάρκεια προγραμμάτων σπουδών, αριθμός εγγεγραμμένων φοιτητών ετησίως, κ.λπ.). Πρόσθετη χρηματοδότηση κατανέμεται στα ιδρύματα βάσει των δεικτών ποιότητας και των επιτευγμάτων τους. Οι δείκτες ορίζονται με όρους «*διεθνοποίησης*» (αριθμός αλλοδαπών φοιτητών, αριθμός συμφωνιών συνεργασίας με άλλα ελληνικά ή ξένα ιδρύματα κ.ά.), «*ποιότητας*» και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αριθμητική σχέση αποφοίτων προς εισερχόμενους φοιτητές, βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από το διδακτικό έργο, πορεία επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων, αριθμός Κέντρων Αριστείας στην εκπαίδευση κ.ά.), και «*ερευνητικής αριστείας*» (αριθμός δημοσιεύσεων και ετεροαναφορών ανά καθηγητή, αριθμός ανά καθηγητή συμμετοχών σε διεθνή ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας, αριθμός Κέντρων Αριστείας στην έρευνα κ.ά.) (Ό.π., σ. 4285).

Η **προώθηση της έρευνας, της καινοτομίας και της αριστείας**, καθώς και η **σύνδεση της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας** βρίσκονται στο επίκεντρο του προγραμματικού σχεδιασμού των πανεπιστημίων. Θεσμοθετούνται *Κέντρα Αριστείας* στην ανώτατη εκπαίδευση, με κριτήρια την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και ερευνητικού έργου, την αποτελεσματική δομή και οργάνωση του προγράμματος σπουδών, τη σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας, και την ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών (Ό.π., σ. 4291). Επίσης, σε κάθε ΝΠΙΔ λειτουργεί *Γραφείο καινοτομίας και διασύνδεσης* με σκοπό: α) την υποστήριξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας και την προώθηση της καινοτομίας και

επιχειρηματικότητας μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και με κοινωνικούς εταίρους (Ό.π., σ. 4284).

Έτσι, λοιπόν, οι πολιτικές που εκφράζει ο Ν. 4009/2011 αποτελούν συνέχεια των προηγούμενων πολιτικών, όπως αυτές εκφράστηκαν μέσω των Ν. 3374/2005 και 3549/2007. Ο Ν. 4009/2011 προώθησε, επίσης, την «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα», την «ανταπόκριση στην αγορά», την απόδοση μεγαλύτερης «διαχειριστικής αυτονομίας» στα πανεπιστήμια για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένους προκαθορισμένους στόχους, την «αξιολόγηση», τη «λογοδοσία» και τη διασφάλιση της «ποιότητας», το «μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί» ή το «κράτος-αξιολογητής», τον «ακαδημαϊκό καπιταλισμό» (Πρόκου, 2008), ενώ δίνει έμφαση στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους και της ενθάρρυνσής τους για διά βίου μάθηση (Prokou, 2008). Οι έννοιες αυτές εκφράζονται μέσω πολιτικών όπως είναι οι *συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού*, η *πιστοποίηση* (που συνδέεται με τη χρηματοδότηση) των προγραμμάτων σπουδών και των ιδρυμάτων από την ΑΔΙΠ, η έγκριση του *Οργανισμού* κάθε ιδρύματος και ο ορισμός του *Συμβουλίου*, ως οργάνου του ιδρύματος, η ίδρυση ΝΠΙΔ με τη μορφή *ανώνυμης εταιρείας* για την αξιοποίηση των πόρων του ιδρύματος, που μπορούν μάλιστα να προέρχονται από «*κάθε άλλη πηγή*» (πέραν της κρατικής), η χρηματοδότηση των ΑΕΙ από τον κρατικό προϋπολογισμό βάσει κριτηρίων και δεικτών (σύνδεση της χρηματοδότησης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης), η λειτουργία *Γραφείου καινοτομίας και διασύνδεσης*, αλλά και η θεσμοθέτηση *Κέντρων Αριστείας*. Επιπροσθέτως, τονίζονται περαιτέρω οι πολιτικές διεθνοποίησης του ελληνικού Πανεπιστημίου (παράλληλα με αυτές της κινητικότητας και της ελκυστικότητας), αλλά και οι πολιτικές πιστοποίησης της μάθησης (μέσω της γενίκευσης του ECTS και κυρίως της εισαγωγής του EQF). Οι τελευταίες –παράλληλα με την έμφαση στη διά βίου μάθηση– προωθούν την επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς σε ένα όλο και πιο ανταγωνιστικό διεθνές περιβάλλον.

Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι οι πολιτικές που προώθησε ο Ν. 4009/2011, οι οποίες φαίνονται να συνδέονται πιο άμεσα με τα δεδομένα της οικονομικής κρίσης είναι αυτές που παραπέμπουν σε *συγχωνεύσεις, κατατμήσεις, μετονομασίες και καταργήσεις ΑΕΙ, Σχολών και Τμημάτων, και μεταβολής της έδρας τους, για λόγους «εξορθολογισμού»*. Στη συνέχεια, θα δούμε πιο αναλυτικά, μέσα από ποσοτικά δεδομένα, το ζήτημα της

σύνδεσης των ΑΕΙ με τα μέτρα της δημοσιονομικής προσαρμογής στην Ελλάδα, ένα ζήτημα που όπως θα καταδειχθεί δεν είναι απλά δομικό.

Η σύνδεση των ΑΕΙ με τα μέτρα της δημοσιονομικής προσαρμογής

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2009-2014 θεωρείται αποτέλεσμα σύνθετης δράσης ενδογενών (δομικών και διαρθρωτικών ανισορροπιών, λανθασμένων πολιτικών κ.ά.) και εξωγενών παραγόντων (παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση του 2008 και μετεξέλιξή της σε δημοσιονομική κρίση το 2009). Οι πολιτικές των μεταρρυθμίσεων συνδέθηκαν με την υπογραφή Μνημονίων Συνεννόησης της χώρας με τριμερή Επιτροπή της ΕΕ, της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας και του ΔΝΤ (Βλ. τον Ν. 3845/2010 στον οποίον προσαρτήθηκε το Μνημόνιο Συνεννόησης Ι που υπεγράφη στις 3.5.2010 και τον Ν. 4046/14.2.2012, ο οποίος ενσωμάτωσε στην ελληνική έννομη τάξη το Μνημόνιο ΙΙ), συνδέθηκαν με την ένταξη της χώρας σε καθεστώς επιτήρησης και συνοδεύτηκαν από αμφισβητούμενες νομικές ρυθμίσεις, π.χ. εισαγωγή πολυνομοσχεδίων κατά τρόπο απόλυτο, και μια οικονομική πολιτική βίαιης δημοσιονομικής προσαρμογής που στηρίχθηκε κυρίως σε μέτρα άμεσης απόδοσης (π.χ. μειώσεις σε μισθούς) και δευτερευόντως σε μέτρα διαρθρωτικού χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός θεσμός και το Πανεπιστήμιο, ειδικότερα, επηρεάστηκαν άμεσα από τα αποτελέσματα της κρίσης όσο και από τις πολιτικές για την αντιμετώπισή της σε πολλαπλά επίπεδα: οικονομικό, δομικό, διοικητικό, κ.ά.

Όσον αφορά στα **οικονομικά στοιχεία της κρίσης**, σύμφωνα με την Έκθεση της Τράπεζας της Ελλάδας (ΤτΕ) του 2014, η τετραετία 2010-2013 χαρακτηρίζεται από σωρευτική υποχώρηση (σε σταθερές τιμές) του ΑΕΠ κατά 20,4% και του διαθέσιμου εισοδήματος των νοικοκυριών κατά περισσότερο από 30%, μείωση της ιδιωτικής κατανάλωσης σε σταθερές τιμές περίπου 23%, υποχώρηση των δαπανών για επενδύσεις κατά 51%, μείωση του αριθμού των απασχολούμενων (κυρίως στον ιδιωτικό τομέα) και αύξηση φόρων. Η συρρίκνωση αυτή είναι η μεγαλύτερη που έχει καταγραφεί μεταπολεμικά στις χώρες του ΟΟΣΑ. Οι ενέργειες για την αντιμετώπιση των εκτεταμένων δημοσιονομικών ανισορροπιών συντελέστηκαν σε περιβάλλον αυστηρής επιτήρησης, περιορισμένης τραπεζικής χρηματοδότησης και μέσα σε κλίμα μεγάλης αβεβαιότητας, το οποίο επέτεινε την ύφεση που προκλήθηκε στο σύνολο της οικονομίας (ΤτΕ, 2014, σ. 59-60).

Το κόστος της ύφεσης σε όρους θέσεων απασχόλησης είναι τεράστιο. Μεταξύ του γ΄ τριμήνου του 2009 και του γ΄ τριμήνου του 2013 χάθηκαν 904.200 θέσεις εργασίας (-19,9%), με συνέπεια το ποσοστό απασχόλησης του πληθυσμού ηλικίας 20-64 ετών να μειωθεί στο 53,3% το εννεάμηνο του 2013, από 64,4% το εννεάμηνο του 2010 και έναντι 70% που αποτελεί τον ελληνικό στόχο για το 2020. Σύμφωνα με στοιχεία του ΙΚΑ περίπου 75.600 επιχειρήσεις (30% των επιχειρήσεων) διέκοψαν τη δραστηριότητά τους (Ό.π., σ. 72-73). Σύμφωνα με την ΕΛ.ΣΤΑΤ., κατά το β' τρίμηνο του 2014, το ποσοστό ανεργίας ήταν 26,6%, έναντι 27,8% του προηγούμενου τριμήνου και 27,3% του αντίστοιχου τριμήνου του 2013. Ο αριθμός των ανέργων ανήλθε σε 1.280.101, ενώ η ανεργία των νέων 15-24 ετών ανήλθε στο 52% (Βουλή των Ελλήνων, 2014, σ. 23).

Η τετραετία 2010-2013 χαρακτηρίζεται, επίσης, από μεγάλη σωρευτική μείωση των μέσων ακαθάριστων αποδοχών στο σύνολο της οικονομίας (-18,9%), η οποία οφειλόταν (α) στη δημοσιονομική προσαρμογή (μείωση των μισθών στον δημόσιο τομέα), (β) στις θεσμικές ρυθμίσεις για την ενίσχυση της ευελιξίας στην αγορά εργασίας και (γ) στις συνθήκες οικονομικής ύφεσης, που επηρέαζαν τη διαπραγματευτική ισχύ των μισθωτών. Επίσης, οι ονομαστικές κατώτατες αποδοχές μειώθηκαν σωρευτικά κατά 19,9% (ΤτΕ, 2014, σ. 77). Το 2013 οι μέσες αποδοχές μειώθηκαν κατά 7,4% (ευρωζώνη +1,8%), το μεγαλύτερο ποσοστό της τελευταίας τετραετίας (Ό.π., σ. 79).

Η βαθιά ύφεση και η υψηλή ανεργία επέδρασαν καθοριστικά στα πεδία της ανισότητας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Το 23,1% του πληθυσμού της χώρας (2.535.700 άτομα) βρίσκονται κάτω από το χρηματικό όριο της σχετικής φτώχειας. Επιπλέον, 3.800.000 άτομα βρίσκονται σε κίνδυνο φτώχειας λόγω υλικών στερήσεων και ανεργίας (Ό.π., σ. 97). Η Ελλάδα συγκαταλέγεται στην ομάδα των χωρών με τη μεγαλύτερη φτώχεια (23,1%) και βρίσκεται στην τέταρτη χειρότερη θέση μεταξύ 35 χωρών του ΟΟΣΑ με βάση τους δείκτες ευημερίας και ποιότητας ζωής. Μια άλλη σημαντική διάσταση της φτώχειας, αφορά την παιδική φτώχεια (26,5% το 2012), τα μονογονεϊκά νοικοκυριά, τα πολυμελή νοικοκυριά, τους μη οικονομικά ενεργούς και τα άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Βουλή των Ελλήνων, 2014, σ. 23). Στην περίοδο της τρέχουσας κρίσης διπλασιάστηκαν οι διαστάσεις της φτώχειας σε απόλυτους όρους και εκτιμάται ότι ένα στα επτά άτομα είχε το 2013 εισόδημα κάτω από το όριο ακραίας φτώχειας (από ένα στα εννέα το 2012 και μόλις ένα στα 45 το 2009) (Βλ. Ματσαγγάνης & Λεβέντη, 2013, σ. 1; Ματσαγγάνης, 2013).

Τα μέτρα της δημοσιονομικής προσαρμογής είχαν μια σειρά από επιπτώσεις σε ουσιαστικές παραμέτρους της οργάνωσης και λειτουργίας των ΑΕΙ της χώρας. Ακολούθως περιγράφονται οι πιο σημαντικές από αυτές.

Ανθρώπινο δυναμικό

Πάγωμα διορισμών νέων μελών ΔΕΠ

Από το 2010 δεν έχει γίνει καμιά προκήρυξη νέας θέσης στα ΑΕΙ ενώ ταυτόχρονα έχουν συνταξιοδοτηθεί εκατοντάδες μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) (Βλ. ΠΟΣΔΕΠ, 2014). Τον Σεπτέμβριο του 2013 υπήρχαν 800, περίπου, αδιόριστα μέλη ΔΕΠ, τα οποία είχαν εκλεγεί κατά τη διάρκεια της περιόδου 2010-2013 ύστερα από αυστηρή διαδικασία κρίσεως στις χαμηλές βαθμίδες της πανεπιστημιακής ιεραρχίας, με αυξημένα προσόντα, διεθνή παρουσία, αξιόλογο διδακτικό και ερευνητικό έργο (Βλ. Γκιαλής, 2013). Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι υφίστανται μία κατάσταση «*παρατεταμένης ομηρείας, με συνέπεια να έχουν οδηγηθεί στην υποαπασχόληση ή την ανεργία ή ακόμη και στη φυγή στο εξωτερικό*» (Βλ. Trachana, 2013a; Trachana, 2013b; Gialis, 2013). Τον Φεβρουάριο του 2014, η Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων ΔΕΠ (ΠΟΣΔΕΠ) σε έγγραφο προς το Υπουργείο Παιδείας επισημαίνει ότι «*το φαινόμενο οι νέοι επιστήμονες μας να αναζητούν και να βρίσκουν εργασία σε Πανεπιστήμια και Ερευνητικά Κέντρα του εξωτερικού (brain drain) έχει πάρει διαστάσεις μετανάστευσης*» και ζήτησε την έγκριση των σχετικών πιστώσεων ώστε να προσληφθούν αμέσως όλοι οι πανεπιστημιακοί που έχουν ήδη εκλεγεί και να είναι στις θέσεις τους στην αρχή της νέας ακαδημαϊκής χρονιάς (Βλ. ΠΟΣΔΕΠ, 2014).

Έλλειψη προσωπικού. Μείωση/Συρρίκνωση των πιστώσεων για συμβασιούχους διδάσκοντες (ΠΔ. 407/80) και των αποσπάσεων εκπαιδευτικών

Κατά τη διάρκεια της περιόδου παρατηρήθηκε σημαντική μείωση των διαθέσιμων πιστώσεων του Υπουργείου Παιδείας για την πρόσληψη συμβασιούχων διδασκόντων στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ της χώρας. Παράλληλα, υπήρξε δραστική μείωση των αποσπάσεων εκπαιδευτικών της Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης στα Τμήματα των Παιδαγωγικών και Καθηγητικών Σχολών που είχαν ως αντικείμενο την υποστήριξη της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία ή/και την αδυναμία ανταπόκρισης πολλών Τμημάτων στο έργο τους, όπως η αδυναμία υλοποίησης του Προγράμματος Σπουδών.

Μείωση διοικητικού προσωπικού (διαθεσιμότητα προσωπικού)

Στις 23.09.2013 εκδόθηκε η Κ.Υ.Α. 135211/Β2 περί διαθεσιμότητας των διοικητικών υπαλλήλων των ΑΕΙ, που αφορούσε στην «Κατάργηση χιλίων τριακοσίων σαράντα εννέα (1.349) οργανικών και προσωποπαγών θέσεων μόνιμου και με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου διοικητικού προσωπικού των Πανεπιστημίων» (Βλ. ΦΕΚ 2384). Η απόφαση αφορούσε σε οκτώ ΑΕΙ της χώρας, με τα 2/3 να προέρχονται από το ΕΚΠΑ (498) και το ΕΜΠ (399) και προκάλεσε απεργία διαρκείας του διοικητικού προσωπικού των δύο ιδρυμάτων.

Σε ανακοίνωση των μελών ΔΕΠ του ΕΚΠΑ αναφέρεται ότι «η Υπουργική Απόφαση διέπεται από πλήρη αδιαφάνεια και αυθαιρεσία, καθώς η μέθοδος αξιολόγησης, τα κριτήρια και η διαδικασία με την οποία το Υπουργείο κατέληξε στην απόφαση για την κατάργηση 1.349 θέσεων διοικητικών υπαλλήλων σε οκτώ ΑΕΙ της χώρας δεν έγινε γνωστή, ούτε οι λόγοι για τους οποίους επελέγησαν τα συγκεκριμένα Ιδρύματα» (Μέλη ΔΕΠ του ΕΚΠΑ, 2013, σ. 2). Παράλληλα, επισημαίνονται οι αρνητικές επιπτώσεις, μεταξύ άλλων, στη φύλαξη των εξωτερικών και εσωτερικών χώρων του Πανεπιστημίου, στη λειτουργία των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, στις διοικητικές υπηρεσίες και τη φοιτητική μέριμνα (Ό.π., σ. 2).

Αύξηση φόρτου εργασίας

Τον Σεπτέμβριο του 2013 θεσπίστηκε αύξηση των ωρών εργασίας των μελών ΔΕΠ πλήρους απασχόλησης προκειμένου να καλυφθούν τα κενά και τα προβλήματα στη διδασκαλία και στην έρευνα που προέκυψαν από τις μειώσεις στο ανθρώπινο δυναμικό. Σύμφωνα με τροπολογία του Υπουργείου Παιδείας (Σεπτ. 2013), αυξήθηκαν από έξι (6) σε οκτώ (8) οι ώρες εργασίας των μελών ΔΕΠ των ΑΕΙ, οι οποίοι υποχρεούνται να παρευρίσκονται στους πανεπιστημιακούς χώρους 14 ώρες εβδομαδιαίως, κατ' ελάχιστο όριο, πέραν των οχτώ ωρών διδασκαλίας και να παρέχουν κάθε μορφής διδακτικό, ερευνητικό - επιστημονικό και διοικητικό έργο.

Μισθολογικό

Η γενικότερη υποχρηματοδότηση των ΑΕΙ συνδέθηκε με μειώσεις στις αποδοχές των μελών ΔΕΠ των ΑΕΙ. Οι πανεπιστημιακοί υπέστησαν γενικά κατά την τριετία 2011-2013 μείωση ύψους 26,7% – 35,8% στον βασικό μισθό (ανάλογα με τη βαθμίδα και την προϋπηρεσία), στο πλαίσιο της

προσαρμογής των ειδικών μισθολογίων (Νοέμβριος 2012) (Ανδριτσάκη, 2012).

Οικονομικό

Σύμφωνα με στοιχεία της ΠΟΣΔΕΠ, κατά την τριετία 2010-2013, η χρηματοδότηση των ΑΕΙ μειώθηκε κατά 50%. Η μείωση της χρηματοδότησης συνοδεύτηκε από την παράλληλη μείωση των αποθεματικών των ΑΕΙ στο πλαίσιο της αναδιάρθρωσης του δημοσίου χρέους (με το PSI: «κούρεμα» των αποθεματικών του Ελληνικού Δημοσίου) (Μάρτιος 2012). Οι πρυτάνεις, με γραπτή ανακοίνωση, ανέφεραν ότι η χρήση των λογαριασμών των Πανεπιστημίων για την ολοκλήρωση του προγράμματος αναδιάρθρωσης του ελληνικού χρέους (PSI), δημιούργησε τεράστια και σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία των ιδρυμάτων, για τα οποία υπήρχε σοβαρός κίνδυνος αναστολής της λειτουργίας τους.

Δομικό

Κατάργηση και συγχωνεύσεις Τμημάτων (Ν. 4076/2012, Άρθρο 6)

Μια από τις βασικές επιπτώσεις της κρίσης συνδέθηκε με την κατάργηση και τις συγχωνεύσεις Τμημάτων ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας στο πλαίσιο του Σχεδίου «Αθηνά». Ο εξορθολογισμός του ακαδημαϊκού χάρτη της χώρας που αφορά στις καταργήσεις και συγχωνεύσεις Σχολών και Τμημάτων, αποτέλεσε μια από τις βασικές προτεραιότητες του Υπουργείου Παιδείας. Οι πρώτες ριζικές αλλαγές στον χάρτη της ανώτατης εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν με βάση ακαδημαϊκά, κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια τον Φεβρουάριο του 2013 και αποτυπώθηκαν στο μηχανογραφικό δελτίο του 2013. Η διαδικασία αναδιαμόρφωσης του ακαδημαϊκού χάρτη των ΑΕΙ-ΤΕΙ αρθρώθηκε σε τρεις επιμέρους συνιστώσες:

- Στη *θεματική*, όπου συγχωνεύονται Τμήματα για να αποτελέσουν στη συνέχεια διευρυμένες ακαδημαϊκές μονάδες.
- Στη *χωροταξική*, που σημαίνει μετακινήσεις πολλών «αδύναμων» σχολών προς σχολές ελκυστικότερες, σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους.
- Στη *διοικητική*, όπου ολόκληρα ΑΕΙ θα ενσωματωθούν σε άλλα με παρόμοια θεματική κατεύθυνση.

Το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε τον νέο Ακαδημαϊκό Χάρτη της χώρας στις 19-3-2013 και σημείωσε ότι η αναπροσαρμογή του «*στηρίζεται σε επιστημονικά και αναπτυξιακά κριτήρια, απαντά στις προσδοκίες της Νέας*

Γενιάς για πτυχία με αντίκρισμα και έχει σημαντικό δημοσιονομικό όφελος για τη χώρα, σε μια περίοδο βαθειάς οικονομικής κρίσης» (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2013).

Το Σχέδιο «Αθηνά» οδήγησε σε μεγάλες ανατροπές στον χάρτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα υφιστάμενα Τμήματα Πανεπιστημίων και ΤΕΙ συνολικά, μειώθηκαν κατά 129 και έγιναν 405 έναντι 534 Τμημάτων πριν την εφαρμογή του Σχεδίου «Αθηνά». Σε μεταβατικότητα, δηλαδή σε λειτουργία έως την αποφοίτηση των εισαχθέντων του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013, τέθηκαν 26 Τμήματα. Οι αλλαγές επηρέασαν κυρίως τον χώρο των ΤΕΙ. Οι πόλεις που φιλοξενούσαν Σχολές ή Τμήματα μειώθηκαν κατά 12, καθώς από 63 έγιναν 51. Στο αρχικό σχέδιο προβλεπόταν τα πανεπιστήμια από 26 που είναι σήμερα, να μειωθούν σε 20, ενώ τα ΤΕΙ από 16 να μειωθούν σε 12.

Η ΠΟΣΔΕΠ, τον Δεκέμβριο του 2012, εξέδωσε ανακοίνωση σχετικά με το Σχέδιο «Αθηνά» στην οποία αναφέρει ότι το Υπουργείο Παιδείας «*επέλεξε να προχωρήσει στις αναδιαρθρώσεις με βάση κυρίως κριτήρια εξοικονόμησης πόρων*» και καταγγέλλει «*τη βιασύνη, την προχειρότητα και την έλλειψη διαλόγου με την οποία επιδιώκονται προκρούστειες αλλαγές, που οδηγούν στη συρρίκνωση της δημόσιας πανεπιστημιακής εκπαίδευσης*» (Ό.π., σ. 2). Τον Μάρτιο του 2013, σε νέα ανακοίνωση για το Σχέδιο «Αθηνά», σημειώνει ότι «*η πρόταση του Υπουργείου για την αναδιάρθρωση του χάρτη της ανώτατης εκπαίδευσης, το ονομαζόμενο Σχέδιο «ΑΘΗΝΑ», χαρακτηρίζεται από απίστευτη προχειρότητα, εμμονή στις γνωστές πελατειακές διαδικασίες, αδιαφορία για τα ακαδημαϊκά, αναπτυξιακά και άλλα ευρύτερα ποιοτικά κριτήρια*» (ΠΟΣΔΕΠ, 2013, σ. 1).

Ερευνητικό

Μείωση ερευνητικών κονδυλίων

Τον Σεπτέμβριο του 2011, το Υπουργείο Παιδείας ενημέρωσε τα πανεπιστήμια ότι το τελικό ποσό για το 2011 θα είναι μειωμένο στο 90% της αρχικής πρόβλεψης για 144.000.000 ευρώ. Η πρώτη μείωση των κονδυλίων για το 2011 σε σύγκριση με το 2010 ήταν από 20% έως 31% ανάλογα με το ίδρυμα. Το 2010, σε σχέση με το 2009, η μέση μείωση ήταν 23%. Όσον αφορά στα ΤΕΙ, για το κονδύλι που αφορά στις λειτουργικές δαπάνες και την πληρωμή ωρομισθίων προβλέφθηκε μείωση στο 85% των αρχικών προβλέψεων ενώ για το 2012 προβλέφθηκε επιπλέον μείωση στο 85% του 2011 (Λακασάς, 2011). Η ΠΟΣΔΕΠ διαμαρτυρήθηκε για τις «*προωθούμενες ανορθολογικές και ατεκμηρίωτες συγχωνεύσεις Ερευνητικών Κέ-*

ντρων της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας, που συνδυάζονται με τη μεταβολή του νομικού καθεστώτος δημόσιων ερευνητικών φορέων επί τα χείρω, την κατάλυση των εργασιακών σχέσεων ερευνητών και λοιπών εργαζομένων και την περαιτέρω περικοπή των προϋπολογισμών των εμπλεκόμενων Ιδρυμάτων». Τέλος, το προεδρείο της ΠΟΣΔΕΠ εκτίμησε ότι οι εξελίξεις αυτές επιφέρουν εξαιρετικά δυσμενείς συνέπειες στη δυναμική και τη βιωσιμότητα του ακαδημαϊκού και ερευνητικού συστήματος με αποτέλεσμα τη συρρίκνωση των ακαδημαϊκών και ερευνητικών μονάδων. Επίσης, σημείωσε ότι άμεση συνέπεια θα είναι η «διαρροή εγκεφάλων» στο εξωτερικό και η επικίνδυνα σημαντική μείωση της απορρόφησης ευρωπαϊκών ερευνητικών κονδυλίων (Παπαματθαίου, 2012).

Επιλεγόμενα

Συνοψίζοντας, το πλαίσιο των Ν. 4009/2011 και 4076/2012 εντάσσεται και αποτελεί συνέχεια των πολιτικών της δεκαετίας του 2000, υπό την έννοια ότι αναπαράγει και προωθεί τον κυρίαρχο ευρωπαϊκό λόγο που αφορά στην «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα» (αποδοτικότητα), την «ανταπόκριση στην αγορά», τη «λογοδοσία», τη διασφάλιση της «ποιότητας», το μοντέλο του «κράτους – αξιολογητή», τον «ακαδημαϊκό καπιταλισμό», την έμφαση στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων και τη διά βίου μάθηση. Οι πολιτικές αυτές συνδέονται με την υποχώρηση του κράτους πρόνοιας, τις τάσεις ιδιωτικοποίησης και τη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης. Η τελευταία κατέστη εμφανής μέσω της πολιτικής για *συγχωνεύσεις, κατατμήσεις, μετονομασίες και καταργήσεις ΑΕΙ, Σχολών και Τμημάτων, και μεταβολής της έδρας τους, για λόγους «εξορθολογισμού»*. Τα ΑΕΙ συνδέθηκαν με τα μέτρα της δημοσιονομικής προσαρμογής, κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, κυρίως μέσω αυτής της πολιτικής (οπότε η έννοια της διεπιστημονικότητας χρησιμοποιήθηκε για τη νομιμοποίησή της), αλλά και μέσω άλλων μέτρων (μείωση προσωπικού κ.λπ.).

Είναι εμφανείς οι ευρωπαϊκές επιδράσεις στο νομοθετικό πλαίσιο της περιόδου. Πέραν αυτών που προήλθαν αποκλειστικά από τη Διαδικασία της Μπολόνια (αναγνωσιμότητα, συμβατότητα και συγκρισιμότητα των τίτλων σπουδών), οι περισσότερες επιδράσεις προήλθαν κυρίως από τη Στρατηγική της Λισαβόνας (ορισμένες από κοινού με τη Διαδικασία της Μπολόνια) και αφορούσαν σε ζητήματα: α) κινητικότητας, ελκυστικότητας και διεθνοποίησης των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, β) προώθησης

της διεπιστημονικότητας, της διά βίου μάθησης και της πιστοποίησης (μέσω του ECTS και του EQF), γ) διασφάλισης της ποιότητας και λογοδοσίας, δ) προώθησης της 'νέας δημόσιας διαχείρισης', ε) μείωσης της κρατικής χρηματοδότησης και σύνδεσης της τελευταίας με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, στ) σύνδεσης της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας, ζ) προώθησης της έρευνας, της καινοτομίας και της αριστείας.

Τα εγχειρήματα του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ βρίσκονται αντιμέτωπα με ένα πλαίσιο πολλαπλών προκλήσεων. Στο εξωτερικό επίπεδο, η 'Ευρώπη της γνώσης' πρέπει να συνδεθεί αποτελεσματικά με τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, του ψηφιακού μετασχηματισμού, της 4ης βιομηχανικής επανάστασης. Στο εσωτερικό επίπεδο, πρέπει να επιτευχθεί η αποτελεσματική συνάρθρωση της διαδικασίας της Μπολόνια με τη στρατηγική της Λισαβόνας, οι οποίες στοχεύουν στον μετασχηματισμό των εθνικών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθώντας τη θέσπιση ενός πλαισίου κανονιστικού και νομικού ισομορφισμού με σκοπό τον έλεγχο του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Το συγκριτικό επιχείρημα που αναπτύσσεται, κυρίως από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, συγκροτείται από αντιλήψεις που συνδέονται με την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού παραδείγματος στον χώρο της οικονομίας (αγοραιοποίηση, ιδιωτικοποίηση, επιχειρησιακή λογική) και της πολιτικής (λιγότερο κράτος, νέα διακυβέρνηση, νέα δημόσια διαχείριση) και χρησιμοποιεί 'τεχνολογίες' διακυβέρνησης και εργαλεία αξιολόγησης (*standards*, *benchmarks*, *best practices*) που προέρχονται / νομιμοποιούνται από τον χώρο των διεθνών οικονομικών οργανισμών (ΠΟΕ /GATS, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΕΕ).

Σύμφωνα με κριτικές μελέτες της περιόδου (Veiga & Amaral, 2006; Keeling, 2006; Dale, 2008; Neave & Amaral, 2008) αλλά και με τις εκθέσεις αξιολόγησης της προόδου των δύο διαδικασιών (Επιτροπής και Bologna Follow-up Group), τα εγχειρήματα του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ φαίνεται ότι ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό από τις εσωτερικές ασυμμετρίες του συστήματος (ιστορικές διαφορές μεταξύ των κρατών, θεσμικές, νομικές, οργανωτικές και λειτουργικές διαφορές, μορφές χρηματοδότησης και επίπεδα αυτονομίας των ΑΕΙ). Ως αδύναμος κρίκος των δύο εγχειρημάτων θεωρούνται οι διαφορές (μεταξύ Επιτροπής, κυβερνήσεων, κοινωνικών εταίρων και ακαδημαϊκής κοινότητας) στην αξιολόγηση παραμέτρων όπως το θεσμικό και λειτουργικό πρότυπο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο δημόσιος χαρακτήρας και οι σχέσεις κράτους-πανεπιστημίων, η αύξηση της χρηματοδότησης, ο ακαδημαϊκός και πολιτισμικός χαρακτήρας του

Πανεπιστημίου, η προάσπιση της κοινωνικής διάστασης με την ενίσχυση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

Το εγχείρημα της μεταρρύθμισης του ελληνικού Πανεπιστημίου την περίοδο 2011-2015 βρέθηκε αντιμέτωπο με μια διαδικασία 'αλλαγής παραδείγματος' και την υπέρβαση μιας διπλής «κρίσης»: «εσωτερικής» (εκσυγχρονισμός και απαλλαγή από τις χρόνιες παθογένειες) και «εξωτερικής» (προσαρμογή στις απαιτήσεις του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ). Οι κεντρικές έννοιες της Μπολόνια ('αναγνωσιμότητα', 'αναγνωρισιμότητα', 'συγκρισιμότητα', 'διαφάνεια', 'πιστοποίηση', 'διασφάλιση ποιότητας') είχαν ήδη κυρωθεί θεσμικά (θέσπιση ΑΔΙΠ, πλαίσιο αξιολόγησης ΑΕΙ), θεωρούνται ως 'πολιτικά' ουδέτερες και δεν απαιτούσαν ιδιαίτερο οικονομικό κόστος. Αντίθετα οι σημειολογίες της Λισαβόνας ('ανταγωνιστικότητα', 'αριστεία', 'καινοτομία', 'επιχειρηματικότητα', 'διεθνοποίηση', 'ελκυστικότητα'), συνάντησαν ισχυρές αντιστάσεις καθώς εξαρτώνται από παραμέτρους όπως η μείωση της χρηματοδότησης, η ενίσχυση της ιδιωτικοποίησης και της επιχειρηματικότητας, η απομείωση του ακαδημαϊκού και του δημόσιου χαρακτήρα του Πανεπιστημίου, η προώθηση τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου που αναπαράγουν την εξουσία τεχνο-διαχειριστικών δομών.

Η πορεία και η αποτελεσματικότητα των μεταρρυθμίσεων της περιόδου 2011-2015 δείχνουν ότι η «αλλαγή παραδείγματος» στο ελληνικό Πανεπιστήμιο εξαρτάται και επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τις εσωτερικές ασυμμετρίες του συστήματος (ισχυρές αντιστάσεις παραδοσιακών δομών εξουσίας, εγγενείς αδυναμίες της διαδικασίας, έλλειμμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ της πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, άνιση ανάπτυξη μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, σημαντικές ιδεολογικοπολιτικές διαφορές εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας) καθώς και από την ουσιαστική αδυναμία της πολιτείας να χρηματοδοτήσει επαρκώς τις προτεινόμενες αλλαγές σε περιόδους οικονομικής κρίσης.

Βιβλιογραφία

Amaral, A., Neave, G,, Musselin, C. & Maassen. P. (eds) (2009). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht, NL: Springer.

Brogger, K. (2019). *Governing through Standards. The Faceless Masters of Higher Education, The Bologna Process, the EU and the Open Method of Coordination*, Switzerland: Springer.

Curaj, A., Deca, L. & Pricopie, R. (2018). *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, Switzerland: Springer.

Dale, R. (2008). Repairing the deficits of modernity: the emergence of parallel discourses in higher education in Europe, *World Yearbook of Education*, 14-31.

Epstein D., Boden R., Deem R., Rizvi F. & Wright S. (eds) (2007). *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education,* World Year Book of Education, NY & London: Routledge.

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as "quasi-firms": the invention of the entrepreneurial university, *Research Policy*, 32(1), 109-121.

Gialis, S. (2013). *Intervention – resisting austerity in crisis-hit southern EU countries: the case of Greek non-appointed faculty members.* Ανακτήθηκε στις 24 Μαϊου 2013 από http://antipodefoundation.org.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse, *European Journal of Education*, 41(2), 203-223.

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

Neave, G., & Amaral, A. (2008). On process, progress, success and methodology or the unfolding of the Bologna Process as it appears to two reasonably benign observers, *Higher Education Quarterly*, 62(1-2), 40-62.

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

Olssen, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy* 20(3), 313-345.

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

Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe, *Higher Education in Europe*, 33(4), 387-384.

Prokou, E. (2010). University reform in Greece: a shift from intrinsic to extrinsic values. In D. Mattheou (ed.), *Changing educational landscapes. Educational policies, schooling systems and higher education – A comparative perspective* (pp. 59-74). London: Springer.

Sin, C., Veiga, A. & Amaral, A. (2016). *European Policy Implementation and Higher Education. Analysing the Bologna Process*, London: Palgrave Macmillan.

Trachana, V. (2013a). *Academics hired, but not appointed: a new Greek tragedy in the making*. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2013 από http://euroscientist.com.

Trachana, V. (2013b). *Austerity-led brain drain is killing Greek science*. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2013 από http://www.nature.com/news.

Veiga, A., & Amaral, A. (2006). The open method of coordination and the implementation of the Bologna process, *Tertiary Education and Management*, 12(4), 283-295.

ΑΔΙΠ (2013). *Γνωμοδότηση της ΑΔΙΠ για το Σχέδιο ΑΘΗΝΑ*. Αθήνα, 8-3-2013.

Ανδριτσάκη, Α. (2012). *Η σφαγή των πανεπιστημιακών*. Η Εφημερίδα των Συντακτών, 28 Δεκεμβρίου 2012.

Βουλή των Ελλήνων (2014). *Πολιτικές ελάχιστου εισοδήματος στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα: μια συγκριτική ανάλυση*. Αθήνα.

Γκιαλής, Σ. (2013). *Τα αδιόριστα μέλη ΔΕΠ*. Εφημερίδα ΤΟ ΕΘΝΟΣ, 30 Ιουνίου 2013.

Ελληνική Δημοκρατία (2011). *Νόμος υπ' αριθ. 4009/2011. Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 195 (6 Σεπτεμβρίου 2011), 4255-4300.

Ελληνική Δημοκρατία (2012). *Νόμος υπ' αριθ. 4076/2012. Ρυθμίσεις θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 159 (10 Αυγούστου 2012), 4123-4132.

Καζάνης, Η. (2013). *Ο διορισμός δεν είναι φιλανθρωπία*. Ανακτήθηκε στις 11 Μαΐου 2013 από http://news.kathimerini.gr.

Λακασάς, Α. (2011). *Νέα μείωση κονδυλίων για ΑΕΙ*. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 17 Σεπτεμβρίου 2011.

Ματσαγγάνης, Μ. & Λεβέντη, Χ. (2013). *Η ανατομία στη φτώχεια της Ελλάδας του 2013*. Ομάδα Ανάλυσης Δημόσιας Πολιτικής / Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ενημερωτικό Δελτίο 5/2013.

Ματσαγγάνης, Μ. (2013). *Η πολιτική κατά της φτώχειας στην Ελλάδα της κρίσης*. Ομάδα Ανάλυσης Δημόσιας Πολιτικής / Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ενημερωτικό Δελτίο 6/2013.

Μέλη ΔΕΠ του ΕΚΠΑ (2013). *Το ΕΚΠΑ απειλείται*. Ανακοίνωση της 8 Οκτωβρίου 2013.

Μπενέκου, Β. (2012). *Το σχέδιο «Αθηνά» για λουκέτο σε 150 σχολές ΑΕΙ – ΤΕΙ*. Εφημερίδα ΕΘΝΟΣ, 29 Ιουλίου 2012.

Παπαματθαίου, Μ. (2012). *Αντιδρούν σε συγχωνεύσεις ερευνητικών κέντρων και περικοπές οι πανεπιστημιακοί*. Το ΒΗΜΑ, 19 Δεκεμβρίου 2012.

Πασιάς, Γ. (2010). «Λόγοι» και πολιτικές μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου (2000-2010). Προς την «αλλαγή παραδείγματος» στο πλαίσιο των επιδράσεων της διαδικασίας της Μπολόνια (ΕΧΑΕ) και της στρατηγικής της Λισαβόνας (ΕΧΕ), *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 59, 187-229.

Πασιάς, Γ. (2011). Προς τον ευρωπαϊκό χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης: λόγος και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευ-

σης. Στο Ελ. Πρόκου (επιμ.), *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: συγκριτική και διεθνής προσέγγιση* (41-96). Αθήνα: Διόνικος.

ΠΟΣΔΕΠ (2012). *Απόφαση σχετικά με το σχέδιο «ΑΘΗΝΑ»*. 4 Δεκεμβρίου 2012.

ΠΟΣΔΕΠ (2013). *Απόφαση σχετικά με το σχέδιο «ΑΘΗΝΑ»*. 14 Μαρτίου 2013.

ΠΟΣΔΕΠ (2014). *Απόφαση για τους διορισμούς εκλεγμένων μελών ΔΕΠ*. 16 Φεβρουαρίου 2014.

Πρόκου, Ελ. (2008). Πολιτικές αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, 76-106.

Πρόκου, Ελ. (2011α). Οι στόχοι της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» και της «αποδοτικότητας» στα μοντέλα ανώτατης εκπαίδευσης της Ευρώπης. Στο Ελ. Πρόκου (επιμ.), *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: συγκριτική και διεθνής προσέγγιση* (27-41). Αθήνα: Διόνικος.

Πρόκου, Ελ. (2011β). Οι στόχοι της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» και της «αποδοτικότητας» στα μοντέλα ανώτατης εκπαίδευσης της περιοχής της Νότιας Ευρώπης (Ελλάδα). Στο Ελ. Πρόκου (επιμ.), *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: συγκριτική και διεθνής προσέγγιση* (167-189). Αθήνα: Διόνικος.

Πρόκου, Ελ. (2013). Πολιτικές «επαγγελματοποίησης» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη: από τη «διαφοροποίηση» στη «διά βίου μάθηση». Στο Α. Μωϋσίδης, Δ. Παπαδοπούλου & Γ. Πετράκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία και κοινωνικός μετασχηματισμός στη σύγχρονη Ελλάδα* (273-301). Αθήνα: Gutenberg.

Σταμέλος, Γ. (2010). Πανεπιστήμιο και πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης: από την ένταση στην κρίση, προσπάθεια ανάλυσης, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 59, 125-143.

ΤτΕ (2014). *Έκθεση 2014*.

ΥΠΑΙΘΠΑ (2013). *Ανακοίνωση του νέου ακαδημαϊκού χάρτη της χώρας*. Δελτίο Τύπου, 19 Μαρτίου 2013.

ΦΕΚ 2384, τ. Β΄, 24 Σεπτεμβρίου 2013.

Χαραλαμποπούλου, Ι. (2012). *Κλείνουν τα πανεπιστήμια οι πρυτάνεις;* Protothema.gr, 26 Μαρτίου 2012.

Abstract

The argument of the paper is that during the period 2011-2015, policies for the reform of higher education in Greece have been developed in the context of the European Agenda as well as of the economic crisis. These policies have been influenced by European education policies (Bologna Process and the Lisbon Strategy) refer to the following issues: a) mobility, attractiveness and internationalisation of the University, b) promotion of lifelong learning and the policies of accreditation through the generalisation of ECTS and the introduction of EQF, c) quality assurance and accountability, d) promotion of "new public management", e) linking education and research with the labour market, f) promotion of interdisciplinarity, innovation and excellence, g) reduction of state funding in relation to the outcome of evaluation. The reform was also influenced by the phenomenon of economic crisis, and part of these policies were associated with the measures of fiscal adjustment, which referred to *mergers*, *partitions* and *repeals* of Universities, Schools and Departments, and to reduction of state funding (reductions of teaching and administrative staff, remarkable reduction of university funding, reduction in research funds etc.).

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

Γεώργιος Πασιάς* & Δημήτριος Φωτεινός**

Περιληψη

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

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

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

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

Α. Εισαγωγή: Το αναλυτικο-ερμηνευτικό παράδειγμα της μελέτης

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφία

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας

Κατερίνα Αργυροπούλου*, Αντωνία Σαμαρά**, Νικόλαος Μουράτογλου***, Ασπασία Καραβία**** & Νέλλη Μπέλκη*****

«Γίγνωσκε σαυτόν και μεθάρμοσαι τρόπους νέους»
Αισχύλος, Προμηθεύς Δεσμώτης

Περίληψη

Το άρθρο στρέφεται γύρω από το ζήτημα των ήπιων ικανοτήτων και ειδικότερα των ικανοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας, όπως αυτές έχουν πρόσφατα συγκροτηθεί στο Πλαίσιο Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ 2021) με

* Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

** Δρ., Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

*** Δρ., Συντονιστής Παρακολούθησης στο European Schoolnet στις Βρυξέλλες και εξωτερικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

**** Νομικός, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας (MSc.) και εξωτερικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

***** Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός και εξωτερικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

τη συνεργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ. Αρχικά διερευνώνται οι έννοιες των ικανοτήτων μέσα από ευρωπαϊκά θεσμικά κείμενα και τη διεθνή βιβλιογραφία. Στη συνέχεια προσεγγίζονται οι έννοιες των ήπιων ικανοτήτων και διερευνώνται με συγκριτικό και κριτικό τρόπο αντίστοιχα πλαίσια ικανοτήτων από τη διεθνή εμπειρία. Τέλος, παρουσιάζεται η λογική και τα βασικά σημεία του Πλαισίου Ικανοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας, σε συνάρτηση αφενός με τις αλλαγές στο χώρο της εργασίας και της κοινωνίας, και αφετέρου σε σχέση με αντίστοιχα πλαίσια ικανοτήτων διεθνώς. Παρουσιάζονται εκτενώς οι πέντε διακριτές ικανότητες που προτείνονται στο Πλαίσιο, συνοδευόμενες από δέσμες μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, εξετάζεται η ίδια η διαδικασία αυτοαξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως διαδικασία ανάπτυξης των ικανοτήτων που προτείνονται στο πλαίσιο.

1. Εισαγωγή

«Φυσικά οι άνθρωποι ποτέ δεν μπορούσαν να προβλέπουν με ακρίβεια το μέλλον. Σήμερα όμως, αυτό είναι πιο δύσκολο από ποτέ άλλοτε» (Harari 2018: 259). Η φράση αυτή συνοψίζει την αβεβαιότητα των τελευταίων δεκαετιών, που ξεκίνησε ήδη από το τέλος 20ου αιώνα και μοιάζει έκτοτε να κλιμακώνεται με τρόπο εκθετικό. Το διεθνές περιβάλλον των τελευταίων δεκαετιών περιγράφεται από έννοιες όπως παγκοσμιοποίηση της οικονομίας (Albrow 1997, Κοτζιάς 2003, Waters 1995,) επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος, ανάδυση του γνωστικού καπιταλισμού (Burton-Jones, 1999, Peters 2003), που διαμορφώνει κοινωνίες διακινδύνευσης (Beck 1992), στις οποίες η πολιτική διεθνοποιείται (Held et al., 1999). Τα παραπάνω, ειδικά στη διάρκεια του 21^{ου} αιώνα επισυμβαίνουν σε συνθήκες που ορίζουν ο ψηφιακός μετασχηματισμός και την 4η βιομηχανική επανάσταση (Schwab 2017), αλλά και οι ταχύτατες κοινωνικές μεταβολές που συνοδεύουν τις μεγάλες μεταναστευτικές ροές. Οι παραπάνω μεγάλες τομές διαμορφώνουν έναν νέο κόσμο, ο οποίος μεταβάλλεται με γεωμετρική πρόοδο. Οι μεταβολές αυτές είναι απτές στην εργασία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και πολιτειακή συμμετοχή και στον ίδιο τον τρόπο παραγωγής και διάχυσης της γνώσης.

Στις κοινωνίες της διακινδύνευσης (risk societies) που αναδύονται κυριαρχεί η αποσταθεροποίηση. Το πρόταγμα της δια βίου μάθησης επιχείρησε να απαντήσει στην πρόκληση της ρευστότητας αυτής (Fejes, 2014: 100), αρχικά ως διακηρυκτικό όραμα και ανάγκη για την εκπαίδευση και στη συνέχεια ως μια έννοια ομπρέλα που αγκαλιάζει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα υπό το πρίσμα του διηνεκούς. Ωστόσο, τα τελευταία τουλάχιστον δεκαπέντε χρόνια, η συζήτηση για τη δια βίου μάθηση έχει

στραφεί στην εφαρμοσμένη διάσταση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων (βλ. και Tuijnman 2003). «Η πρόκληση για τη δια βίου μάθηση είναι να εξετάσουμε ξανά και ριζικά τη μάθηση, τη διδασκαλία και την εκπαίδευση για την εποχή της πληροφορίας, σε μια προσπάθεια συνολικής αλλαγής τρόπου σκέψης» (Collins, 2009: 615) καθώς η περισσότερη γνώση είναι άρρητη και βασίζεται σε άρρητες δεξιότητες.

Στην εργασία αυτή επικεντρωνόμαστε στις δεξιότητες ζωής, ως τις εγκάρσιες εκείνες δεξιότητες, οι οποίες καθιστούν δυνατή την προσωπική αλλαγή και την επαγγελματική εξέλιξη. Αρχικά διερευνούμε τις έννοιες των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, για να εστιάσουμε ιδιαίτερα στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Διερευνούμε επίσης τη θεσμοθέτηση πλαισίων ικανοτήτων ζωής στον ευρωπαϊκό χώρο, για να καταλήξουμε στην περίπτωση του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας που υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ για λογαριασμό του ΕΟΠΠΕΠ το 2020-21.

2. Ικανότητες και δεξιότητες: εννοιολογικό περιεχόμενο και διαφοροποιήσεις

Οι έννοιες ικανότητα και δεξιότητα συχνά στον δημόσιο λόγο χρησιμοποιούνται εναλλακτικά η μία της άλλης και σε κάθε περίπτωση συνδέονται με το τι είναι ικανό ένα άτομο να επιτελέσει. Οι έννοια της ικανότητας περιγράφεται ως «σύνθετος συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών, στάσεων και επιθυμιών, ο οποίος οδηγεί σε δράση σε ένα συγκεκριμένο τομέα» (Deakin Crick, 2008). Η ικανότητα διαφέρει κατά τον τρόπο αυτό από τη δεξιότητα, η οποία ορίζεται ως δυνατότητα επιτέλεσης σύνθετων δράσεων με ευκολία, ακρίβεια και προσαρμοστικότητα (European Commission, 2013: 9), καθώς εμπεριέχει επιπλέον το στοιχείο των στάσεων, των αξιών και των προδιαθέσεων. Ένας από τους πρώτους ορισμούς της ΕΕ για τις ικανότητες τις προσεγγίζει ως έναν «συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, που αρμόζουν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και υποστηρίζουν την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση» (European Commission, 2003 στο Pasias & Samara 2021: 85). Είναι χαρακτηριστικό ότι η ΕΕ (2003, 2006) και ο ΟΟΣΑ (βλ. DeSeCo, OECD 2005) επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τον ευρύτερο όρο «ικανότητες» έναντι αυτόν των «δεξιοτήτων». «Οι βασικές ικανότητες είναι εκεί-

νες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα, την κοινωνική ένταξη, έναν βιώσιμο τρόπο διαβίωσης, την επιτυχή ζωή σε ειρηνικές κοινωνίες, τη διαχείριση της ζωής με συναίσθηση του υγιεινού τρόπου ζωής και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Αναπτύσσονται με μια προοπτική διά βίου μάθησης, από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικο ζωή, και μέσω τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης σε όλα τα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων της οικογένειας, του σχολείου, του χώρου εργασίας, της γειτονιάς και άλλων κοινοτήτων.» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018: 7). Οι Anderson-Levitt & Gardinier (2021: 1) χαρακτηρίζουν τις ικανότητες ως «δεξιότητες του 21ου αιώνα», τις οποίες τα άτομα χρειάζονται προκειμένου «να είναι παραγωγικοί εργαζόμενοι και καλοί πολίτες».

Οι ικανότητες και οι δεξιότητες ως όροι που διαφοροποιούνται ανάλογα και με το εθνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται (βλ. Nordin 2021) χαρακτηρίζονται ως έννοιες από πολυσημία και υβριδικότητα, καθώς χρησιμοποιούνται «με την σχετικά ασαφή έννοια της δυνατότητας του ατόμου να σκέφτεται, να δρα και να μαθαίνει» (Rychen 2001: 8), και ως εκ τούτου «η ενσωμάτωση των ικανοτήτων μπορεί να δημιουργήσει υβριδικούς λόγους μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των εθνικών πολιτικών» (Anderson-Levitt & Gardinier, 2021: 10).

Παρά την πολυσημία τους, μια γενική διάκριση είναι εκείνη μεταξύ ήπιων (soft skills) και «σκληρών» δεξιοτήτων, με τις πρώτες να αποτελούν ένα σύνολο προσωπικών ιδιοτήτων, χαρακτηριστικών, συνηθειών και συμπεριφορών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλούς διαφορετικούς τύπους θέσεων εργασίας (Skills Panorama Glossary, 2020) και τις δεύτερες να θεωρούνται πιο τεχνικές, ιδιαίτερα εξειδικευμένες στη φύση καθώς είθισται να συνδέονται συγκεκριμένα σε ένα επάγγελμα, και που (γενικά) μπορούν να διδαχθούν ευκολότερα από τις μαλακές δεξιότητες. Οι ήπιες δεξιότητες, καθώς είναι ευρέως εφαρμόσιμες, θεωρούνται επίσης ως μεταβιβάσιμες δεξιότητες (transferable skills) / εγκάρσιες ικανότητες (transversal competencies), ως δεξιότητες, δηλαδή, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορα περιβάλλοντα. Οι Heckman και Kautz (2013: 452 στο Cinque 2016: 394) προσεγγίζουν τις ήπιες δεξιότητες ως «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, στόχοι, κίνητρα και προτιμήσεις που εκτιμώνται στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση και σε πολλούς άλλους τομείς» καθώς αποτελούν «ένα μείγμα προδιαθέσεων, κατανόησης, χαρακτηριστικών και πρακτικών». Αντίστοιχα οι Haselberger και συνεργάτες (2012 στο Cinque 2016: 394) αναφέρουν ότι «οι ήπιες δεξιότητες

αντιπροσωπεύουν έναν δυναμικό συνδυασμό γνωστικών και μεταγνωστικών, διαπροσωπικών, διανοητικών και πρακτικών δεξιοτήτων. Οι ήπιες δεξιότητες βοηθούν τους ανθρώπους να προσαρμόζονται και να συμπεριφέρονται με θετικό τρόπο, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της επαγγελματικής τους ζωής και της καθημερινότητάς τους».

Οι ικανότητες και οι δεξιότητες δύνανται να αναπτυχθούν/καλλιεργηθούν μέσω ποικίλλων μαθησιακών διαδικασιών, τυπικών, μη τυπικών ή και άτυπων, ενώ βοηθούν άτομα και ομάδες τόσο να διαχειρίζονται αποτελεσματικά προβλήματα και ζητήματα της καθημερινότητας όσο και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία αλλαγές, μεταβάσεις και προκλήσεις στη ζωή τους. Η μεθοδολογία μάθησης βασίζεται στην αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών της ζωής, προκειμένου να χρησιμοποιούνται και να εφαρμόζονται οι γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορα πλαίσια, όπως στο σπίτι, στην εργασία, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Πασιάς, Φλουρής, & Φωτεινός, 2016α).

3. Ικανότητες ζωής και σταδιοδρομίας: σημαντικά «εφόδια» στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

Οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας αποκτούν σημαντική θέση στο πλαίσιο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, καθώς σηματοδοτούν τη συνδιαλλαγή του ατόμου μεταξύ της εσωτερικής-ψυχολογικής πλευράς και της εξωτερικής-κοινωνικής του πλευράς (Αργυροπούλου, 2019), δομώντας, αποδομώντας, αναδομώντας και εξελίσσοντας τη σταδιοδρομία του. Ακόμη, οι ικανότητες ζωής και σταδιοδρομίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι ενός μεγάλου αριθμού επαγγελμάτων, ενώ θεωρούνται σημαντικά «εφόδια» στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (ΕΟΠΠΕΠ, 2013α). Οι έννοιες της ζωής και της σταδιοδρομίας χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο συνδυαστικά, προκειμένου να δοθεί έμφαση αφενός στη μεταξύ τους διασύνδεση, αφετέρου στον ενεργό ρόλο που οφείλουν να αναλάβουν τα άτομα στη διαχείριση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ως δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας νοούνται «οι ικανότητες που βοηθούν τα άτομα να αναγνωρίσουν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους, να αναπτύξουν μαθησιακούς στόχους σταδιοδρομίας και να αναλάβουν δράση για τη βελτίωση της σταδιοδρομίας τους» (Neary, Dodd & Hooley, 2016, όπ. αναφ. στο ΕΟΠΠΕΠ 2021: 17). «Η σημασία των ήπιων δεξιοτήτων δεν είναι νέα … Η σημασία τους ωστόσο

έχει επανατονιστεί στο πλαίσιο του μέλλοντος της εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει μεγαλύτερη αβεβαιότητα στην αγορά εργασίας καθώς και την προοπτική πολλαπλών σταδιοδρομιών» (ILO, 2018: 7, όπ. αναφ. στο ILO, 2021: 4). Η σύγχρονη αγορά εργασίας απαιτεί από κάθε ενεργό πολίτη να διαθέτει όχι μόνο επαγγελματικές, τις λεγόμενες «σκληρές» δεξιότητες αλλά και εγκάρσιες διαπροσωπικές δεξιότητες, ώστε να συνεργάζεται εποικοδομητικά με άλλους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της εργασίας του, να διαχειρίζεται συγκρουσιακές καταστάσεις, να κατανοεί τους κώδικες συμπεριφοράς και τους κανόνες επικοινωνίας στα ποικίλα περιβάλλοντα που αλληλεπιδρά, αλλά και να διαχειρίζεται την αβεβαιότητα στην απασχόληση (ΕΟΠΠΕΠ, 2021). Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας συνδέονται, μεταξύ άλλων, με τις δεξιότητες απασχολησιμότητας, καθώς υποστηρίζουν τους πολίτες, όχι μόνο στην εξεύρεση εργασίας, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας αποτελεί, βασικό στοιχείο και της αρχικής εκπαίδευσης, ώστε τα άτομα να είναι σε θέση να αναπτύσσουν στόχους μάθησης και ενεργό εμπλοκή στη βελτίωση των επαγγελματικών τους διαδρομών και την αντιμετώπιση των μεταβάσεων (ELGPN, 2015). Καθώς ο κόσμος της αγοράς εργασίας γίνεται ολοένα και πιο σύνθετος, αναμένεται από τα άτομα να αναλαμβάνουν όλο και περισσότερο την ευθύνη ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους, ενδιαφερόμενα ταυτόχρονα για την προσωπική τους πρόοδο, την εύρεση διεξόδων στις εσωτερικές τους ανησυχίες και την βιώσιμη επαγγελματική τους εξέλιξη (Αργυροπούλου, Μουράτογλου, Μικεδάκη & Χαροκοπάκη, 2020). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας σχετίζεται με τον τρόπο αυτό και με την ιδέα της ανάπτυξης του επιχειρηματικού εαυτού (entrepreneurial self/enterprising individual) (βλ. Ball, 2009), υπό την έννοια ότι διευκολύνει την προσαρμογή του ατόμου στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του επαγγελματικού του βίου και του επιτρέπει να χαράσσει στρατηγικές διαχείρισης της ζωής και της σταδιοδρομίας του.

4. Ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές σχετικά με την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας

Το πλήθος των εννοιολογικών προσεγγίσεων που εντοπίζουμε σε προηγούμενη ενότητα σχετίζεται εν πολλοίς με τις προσεγγίσεις διαφορετικών φορέων και οργανισμών στο ζήτημα των δεξιοτήτων διαχείρισης

ζωής και σταδιοδρομίας. Ένα εύρος ευρωπαϊκών και διεθνών πολιτικών σχετικών με την ανάπτυξη των ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας έχει διαμορφωθεί στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Στις 10 Ιουνίου του 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκρινε την πρώτη «Νέα Ατζέντα Δεξιοτήτων» (New Skills Agenda), γνωστή και ως «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων», για την Ευρώπη με στόχο τη συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Το θεματολόγιο περιελάμβανε 10 δράσεις, οι οποίες οργανώνονταν σε τρεις κατηγορίες και ειδικότερα στη(ν): α) βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της ανάπτυξης δεξιοτήτων, β) μεγαλύτερη προβολή και συγκρισιμότητα δεξιοτήτων και προσόντων, και γ) προώθηση των πληροφοριών δεξιοτήτων της τεκμηρίωσης και των συνειδητών επιλογών σταδιοδρομίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Στην τρίτη κατηγορία, αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι οι άνθρωποι αφενός θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στις διαθέσιμες πληροφορίες δεξιοτήτων, αφετέρου να είναι σε θέση να τις κατανοούν. Επιπλέον αναδεικνύεται η ανάγκη χρήσης κατάλληλων εργαλείων (αυτο)αξιολόγησης των δεξιοτήτων τους, προκειμένου να είναι σε θέση να παρουσιάζουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες και τα προσόντα τους.

Επιπλέον, το 2017, η Εσθονική Προεδρία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφέρει ότι οι δεξιότητες, οι ικανότητες και τα προσόντα που χρειάζονται οι άνθρωποι αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Προκειμένου, λοιπόν, οι άνθρωποι να είναι σε θέση να διαχειριστούν αυτές τις αλλαγές, οφείλουν να είναι εξοπλισμένοι με μία ποικιλία βασικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας και της πρόσβασης σε ενημερωμένες και αξιόπιστες πληροφορίες για την αγορά εργασίας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Κατά ανάλογο τρόπο, επισημαίνεται ότι οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας πρέπει να εισαχθούν ως βασική ικανότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών για τις ικανότητες-κλειδιά της διά βίου μάθησης (Cedefop, Foundation Innove, Estonian Ministry of Education and Research, 2017).

Στις 22 Μαΐου του 2018, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικαιροποίησε τη Σύσταση για τις ικανότητες-κλειδιά στη Δια βίου Μάθηση που εισηγήθηκε αρχικά το 2006 (Συμβούλιο της ΕΕ 2018), μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται τόσο γνωστικές ικανότητες (ικανότητα γραμματισμού, πολυγλωσσική ικανότητα, μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική, ψηφιακή ικανότητα), όσο και εγκάρσιες δεξιότητες (προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότη-

τα) συμπεριλαμβάνοντας τη διαχείριση του χρόνου και των πληροφοριών, τον κριτικό αναστοχασμό, την ανθεκτικότητα και τη λήψη αποφάσεων (Συμβούλιο της ΕΕ 2018). Μάλιστα, στα Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τον βασικό ρόλο των πολιτικών διά βίου μάθησης προς όφελος της βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης, αναδεικνύονται οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας (career management skills) και οι ικανότητες σταδιοδρομίας (career competences).

Στην πρόσφατη ανακοίνωση (2020) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη στήριξη της απασχόλησης των νέων «Γέφυρα προς την απασχόληση για την επόμενη γενιά», που αποτελεί την ανανέωση των εγγυήσεων για τη νεολαία (Youth Guarantee) συγκαταλέγεται και η κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης σταδιοδρομίας στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, με σκοπό την προετοιμασία των νέων για έναν ασταθή, επισφαλή κόσμο εργασίας και την επεξήγηση πιθανών ενεργειών για την εξεύρεση εργασίας ή τη λήψη στήριξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Προς ενίσχυση των παραπάνω, η πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναδεικνύει την ανάγκη για την αξιολόγηση, βελτίωση και επικύρωση άλλων σημαντικών δεξιοτήτων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας. Ως εκ τούτου, στην εισαγωγή της Νέας Ατζέντας Δεξιοτήτων, που ανακοινώθηκε στις 30 Ιουνίου του 2020 η ανάπτυξη των εγκάρσιων δεξιοτήτων, αλλά και των δεξιοτήτων ζωής βρίσκονται σε περίοπτη θέση, ενώ παράλληλα η δια βίου μάθηση, φαίνεται να αποτελεί το κλειδί που θα κάνει τη διαφορά προάγοντας την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και ενισχύοντας τη βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, ώστε να διασφαλισθεί η κοινωνική δικαιοσύνη (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016β).

Ειδικότερα για τις δεξιότητες ζωής, η ΕΕ έχει αναπτύξει ειδική μεθοδολογία/πλαίσιο για την ενίσχυση και παρακολούθηση των προσωπικών, κοινωνικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (LifeComp) (βλ. Caena, 2019, Sala et al., 2020). Στη συγκεκριμένη κατάταξη ακολουθείται το μοτίβο τριών δεσμών ικανοτήτων (προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα), οι οποίες εξειδικεύονται σε τρεις επιμέρους ικανότητες η καθεμία. Οι επιμέρους αυτές ικανότητες συσχετίζονται με δέσμες περιγραφικών δεικτών και μαθησιακών αποτελεσμάτων που συνθέτουν ένα δενδροειδές διάγραμμα. Οι περιγραφικοί δείκτες (τρεις για κάθε επιμέρους ικανότητα) συνδέονται με α. την επίγνωση, β. την κατανόηση/επεξεργασία και γ. τη δράση και καθένας μπορεί να αποτιμηθεί σε τρία επίπεδα (Sala et al., 2020).

Αντίστοιχο πλαίσιο ικανοτήτων για τις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας έχει αναπτυχθεί και από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εργασίας (Global framework on core skills for life and work in the 21st century) (ILO, 2021). Στο πλαίσιο αυτό διακρίνονται τέσσερις δέσμες ικανοτήτων: 1. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, 2. Γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, 3. Βασικές ψηφιακές δεξιότητες και 4. Βασικές δεξιότητες για «πράσινη» εργασία (ILO, 2021: 25). Η κάθε δέσμη ικανοτήτων εξειδικεύεται σε επιμέρους ικανότητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δέσμη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων την αναλυτική και κριτική σκέψη, την καινοτόμα σκέψη, τον στρατηγικό σχεδιασμό, την επίλυση προβλήματος, την ικανότητα λήψης απόφασης και ατομικού αναστοχασμού (ILO, 2021: 30-31)

5. Η ελληνική εμπειρία – πολιτικές για τις ικανότητες

Η λογική της ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση είναι κεντρική στον δημόσιο λόγο των τελευταίων ετών και εκφράζεται σε πολιτικές και πρακτικές. Η κυριότερη και πιο πρόσφατη από αυτές είναι η θεσμοθέτηση των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Ν4692/2020, ΥΑ Φ.7/79511/ΓΔ4), με σκοπό την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων ζωής και των δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές και τις μαθήτριες. Ειδικότερα, υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων που επιχειρούνται να καλλιεργηθούν: «α) *δεξιότητες μάθησης*: κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα, β) *δεξιότητες ζωής*: αυτομέριμνα, κοινωνικές δεξιότητες, πολιτειότητα, ενσυναίσθηση και ευαισθησία, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, υπευθυνότητα, πρωτοβουλία, οργανωτική ικανότητα, προγραμματισμός, παραγωγικότητα, γ) *δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης*: δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, γραμματισμοί [πληροφορικός, ψηφιακός, τεχνολογικός, στα Μέσα (μιντιακός)], ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες, ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας, δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών, δ) *δεξιότητες του νου*: στρατηγική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, μελέτη

περιπτώσεων (case studies), κατασκευές, πλάγια σκέψη» (ΥΑ Φ.7/79511/ ΓΔ4: 25377- 25378).

Παράλληλα, μεταξύ των βασικών προσανατολισμών των νέων Προγραμμάτων Σπουδών είναι να υποστηρίξουν τους/τις μαθητές/-ριες προκειμένου «να αποκτήσουν *δεξιότητες αναστοχαζόμενων ανθρώπων που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και πώς να γίνονται δημιουργικοί και αποτελεσματικοί*, να καλλιεργήσουν δεξιότητες με τις οποίες θα αξιοποιούν τις γνώσεις τους και θα παράγουν νέα γνώση, *να λαμβάνουν αποφάσεις* που βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα, *να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να λειτουργούν αυτόνομα* στη σχολική τάξη και στη ζωή τους, *να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση και ανθεκτικότητα, ώστε να είναι ικανοί να συνδέονται και να επικοινωνούν με τους άλλους,* να αναγνωρίσουν αξίες και να συνειδητοποιήσουν αρχές, ώστε να αποκτήσουν συναίσθηση ευθύνης και να προετοιμαστούν ως ενεργοί πολίτες, να συμμετέχουν σε δρώμενα και πρακτικές που παραπέμπουν στην ανάγκη ενεργοποίησης όλων για την αντιμετώπιση των μεγάλων προκλήσεων της εποχής που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες» (http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida)

Τέλος, το 2013 στο πλαίσιο των δράσεων του ΕΟΠΠΕΠ ως κέντρου Euroguidance της Ελλάδας για το έτος αυτό εκπονήθηκε από τον οργανισμό σε συνεργασία με το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Τομέας Ψυχολογίας) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών επιστημονικό υποστηρικτικό υλικό για την ανάπτυξη των Δεξιοτήτων Διά Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας, με στόχο την ανάλυση και κατανόηση του περιεχομένου, της λειτουργίας και της χρήσης των δεξιοτήτων αυτών στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας. Το υλικό αυτό, το οποίο αποτελείται από τρία εγχειρίδια εμπλουτίζεται με κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο, παραδείγματα καλών πρακτικών που εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες, καθώς και με δραστηριότητες και ασκήσεις για το πλαίσιο της εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, ώστε οι επαγγελματίες να μπορούν να υποστηρίζουν τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους (μαθητές, φοιτητές, νέους και ενήλικες) στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων για τον σχεδιασμό και την δια βίου διαχείριση της σταδιοδρομίας τους (ΕΟΠΠΕΠ, 2013α).

6. Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας

Εθνικά πλαίσια ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας έχουν ήδη αναπτυχθεί στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο όπως για παράδειγμα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ACRN, 1989, National Career Development Association, 2004), τον Καναδά (https://www.lifework.ca/lifework/blueprint.html), την Αυστραλία (MCEECDYA, 2010), την Αγγλία (Learning and Skills Improvement Service, 2012), τη Σκωτία (Skills Development Scotland 2012) και την Εσθονία (Foundation Innove Centre, 2017). Στα πλαίσια αυτά επιδιώκονται να προσδιοριστούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που οφείλουν να διαθέτουν οι νέοι και ενήλικες προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και σταδιοδρομία.

Το 2021 διαμορφώθηκε το αντίστοιχο Εθνικό Πλαίσιο για την Ελλάδα (ΕΟΠΠΕΠ, 2021), το οποίο αποτελεί την εθνική ανταπόκριση στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (Συμβούλιο της ΕΕ 2018) και αποτελεί έναν οδηγό για την ανάπτυξη και την (αυτό-)αξιολόγηση πέντε ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας. Οι ευρείες ικανότητες που επελέγησαν και εντάσσονται στις περιοχές του εαυτού (Εγώ), της κοινωνικής συνύπαρξης του ατόμου (Εγώ και οι Άλλοι) και της προοπτικής του μέλλοντός του (Εγώ, οι Άλλοι και το Μέλλον) είναι η *συναισθηματική νοημοσύνη*, η *αναζήτηση και ανάλυση ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας*, η *επικοινωνία* (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις), η *μεταγνωστική ικανότητα* (μαθαίνω πως να μαθαίνω) και η *ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης*.

Βασικός στόχος του Πλαισίου είναι η δυνατότητα σύνδεσης των παραπάνω ικανοτήτων με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία πλαισιώνονται από ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης καθώς και από αντίστοιχες δραστηριότητες ανάπτυξης/καλλιέργειάς τους. Επιπλέον, η ανάπτυξη του Πλαισίου αυτού επιδιώκει την υποστήριξη του έργου ενός ευρέος φάσματος επαγγελματιών και ενδιαφερομένων που ανήκουν στον χώρο της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης (αλλά και ευρύτερα), για την ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας κατά μία κοινή, αντικειμενική και συνεκτική προσέγγιση (ΕΟΠΠΕΠ, 2021: 21-22).

6.1. Περιγραφή του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας

Στο Πλαίσιο περιλαμβάνεται ο σκοπός, η μεθοδολογία ανάπτυξης και αξιολόγησης των δεξιοτήτων, η εξέταση των προτεινόμενων τυπολογιών, η παρουσίαση αντίστοιχων εθνικών πλαισίων άλλων χωρών και η συζήτηση του μακρο-επιπέδου της μελέτης με την παρουσίαση Ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης, εργασίας και απασχόλησης για τις ικανότητες διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας. Στη συνέχεια, περιγράφεται το θεωρητικό υπόβαθρο των πέντε δεξιοτήτων που απαρτίζουν το εθνικό πλαίσιο και ειδικότερα της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας, της επικοινωνίας, της μεταγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης.

Σε κάθε μία από τις παραπάνω ικανότητες υιοθετείται μία προσέγγιση μακρο-ικανοτήτων / διευρυμένων ικανοτήτων, όπου η κάθε μία συναποτελείται από μικρότερες ικανότητες, οι οποίες διατυπώνονται ως περιγραφικοί δείκτες. Παράλληλα, οι ικανότητες αυτές επιμερίζονται σε τρείς θεματικές περιοχές με στόχο την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και την εναρμόνισή του με το κοινωνικό του περιβάλλον: *εγώ* (συναισθηματική νοημοσύνη, μεταγνωστική ικανότητα), *εγώ και οι άλλοι* (επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας), *εγώ, οι άλλοι και το μέλλον* (ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης). Έτσι, οι πέντε ικανότητες προσδιορίστηκαν μέσω 39 περιγραφικών δεικτών και 156 μαθησιακών αποτελεσμάτων (ΕΟΠΠΕΠ, 2021). Τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν ένα καινοτόμο στοιχείο του πλαισίου, καθώς αποτυπώνουν όλα αυτά που ο εκπαιδευόμενος αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και να μπορεί να επιτελέσει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας και συνδέονται με τέσσερα επίπεδα επάρκειας: βασικό επίπεδο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση), μέτριο επίπεδο (δευτεροβάθμια εκπαίδευση), προχωρημένο επίπεδο (μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση), άριστο επίπεδο (ενήλικες).

Το μαθησιακό μοντέλο που αξιοποιήθηκε για την ανάπτυξη του εθνικού πλαισίου δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας βασίζεται στο μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Kolb (1984), το οποίο συνίσταται στη(ν): α) *συγκεκριμένη εμπειρία* (το άτομο βιώνει ένα συγκεκριμένο γεγονός), β) *αναστοχαστική παρατήρηση* (το άτομο εντοπίζει συγκεκριμένα σημεία της εμπειρίας, τα επεξεργάζεται και διατυπώνει μία κριτική), γ) *αφηρημένη έν-*

νοια/θεωρητικοποίηση (το άτομο ερμηνεύει και κατανοεί αυτά τα σημεία της εμπειρίας του) και δ) τον *ενεργό πειραματισμό* (το άτομο προβαίνει σε ενέργειες εφαρμόζοντας τη μάθηση στην πράξη). Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι κάθε περιγραφικός δείκτης αντανακλάται μέσω του μαθησιακού μοντέλου (υποκείμενο, συμπεριφορά, συνθήκη, κριτήριο) στα αντίστοιχα επίπεδα επάρκειας (βασικό, μέτριο, προχωρημένο, άριστο).

Κατά την παρουσίαση των πέντε ικανοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας, αρχικά, γίνεται αναφορά στη *συναισθηματική νοημοσύνη*, στην οποία για την ανάπτυξή της αξιοποιείται μια συνθετική προσέγγιση των σύγχρονων προσεγγίσεων, που λαμβάνει υπόψη της την ευρύτητα της έννοιας, στοχεύοντας στην ξεκάθαρη και διακριτή καταγραφή των στοιχείων που την απαρτίζουν. Ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται, λοιπόν, η *ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να μπορεί να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, καθώς και να είναι σε θέση να αξιολογεί αυτά τα συναισθήματα και να τα διαχειρίζεται με τρόπο που να προωθεί τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη και την επιτυχημένη σύνδεσή του με το περιβάλλον* (ΕΟΠΠΕΠ 2021: 51). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από επτά περιγραφικούς δείκτες: *συναισθηματική αυτοεπίγνωση*, *συναισθηματική αυτοδιαχείριση*, *αυτοέλεγχος*, *κοινωνική επίγνωση*, *θετική διεκδίκηση*, *διαχείριση σχέσεων*, και *αυτοπαρακίνηση*, που καταλήγουν σε 28 μαθησιακά αποτελέσματα. Ακολούθως, η *ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας* αφορά στην *ικανότητα αναγνώρισης, οργάνωσης, απόκτησης και αξιολόγησης πληροφοριών σχετικά με την εκπαίδευση, κατάρτιση, εργασία και απασχόληση μέσω εργαλείων αναζήτησης ή ειδικών* (ΕΟΠΠΕΠ 2021: 5) Η ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας προϋποθέτει την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τη διαχείριση ζωής και σταδιοδρομίας στον σύγχρονο κόσμο, με κριτική και παραγωγική σκέψη, δημιουργικότητα και όραμα. Η δεξιότητα αυτή διακρίνεται από πέντε περιγραφικούς δείκτες: *ικανότητα αναζήτησης της πληροφορίας*, *συγκέντρωση προσοχής*, *κριτική σκέψη*, *ανοιχτότητα* και *δημιουργικότητα, παραγωγικότητα* που αντιστοιχούν σε 20 μαθησιακά αποτελέσματα.

Κατά ανάλογο τρόπο, η *μεταγνωστική ικανότητα* (ικανότητα να μαθαίνω) σηματοδοτεί την *επίγνωση του ατόμου για τις γνωστικές και συναισθηματικές του λειτουργίες και η ικανότητά του να ελέγχει, να ρυθμίζει και να οργανώνει αυτές τις λειτουργίες για την αποτελεσματική κατάκτηση νέας γνώσης* (ΕΟΠΠΕΠ 2021: 90) Η εκμάθηση της μεταγνωστικής ικανότητας

ως μέσο για την αποτελεσματική και δια βίου κατάκτηση νέας γνώσης αναλύεται μέσα από έξι περιγραφικούς δείκτες και αντίστοιχα 24 μαθησιακά αποτελέσματα που στοχεύουν στη σφαιρική και εστιασμένη καταγραφή των μικρο-δεξιοτήτων που τη συνθέτουν: *γνωστική επίγνωση*, *στοχοθέτηση και σχεδιασμός*, *ενεργή παρακολούθηση*, *διαχείριση χρόνου*, *διαχείριση πληροφορίας*, *αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση*. Παράλληλα, η *διαπροσωπική επικοινωνία*, όντας κυρίως άτυπη, με όρους *μετάδοσης και πρόσληψης μηνυμάτων κατά την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα άτομα ή και ομάδες, καθώς και δημιουργίας ανατροφοδότησης έτσι ώστε το μήνυμα να γίνεται κατανοητό και από τα δύο μέρη* (ΕΟΠΠΕΠ 2021: 77) περιλαμβάνει πολλαπλές μικρο-δεξιότητες, με απώτατο στόχο: τη *μετάδοση της πληροφορίας*, την *ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων*, την *πρόσληψη της πληροφορίας*, την *ανατροφοδότηση*, τις *συνθήκες χώρου και χρόνου*, τη *μη λεκτική επικοινωνία*, τη *συνεργασία*, την *επαγγελματική δικτύωση*, τη *διαπολιτισμική επικοινωνία*, και τη *δέσμευση στις διαπροσωπικές σχέσεις* (10 περιγραφικοί δείκτες, 40 μαθησιακά αποτελέσματα). Τέλος, η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης αναφέρεται στην *ικανότητα του ατόμου να διερευνά, να σχεδιάζει και να διαμορφώνει την επαγγελματική του εξέλιξη και πορεία, καθώς και να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στη διαδικασία διαχείρισης των επιλογών του με προσωπική και κοινωνική ευθύνη*. (ΕΟΠΠΕΠ 2021: 102) Η συγκεκριμένη δεξιότητα ακολουθεί μια εξελικτική και σύγχρονη καταγραφή στοιχείων της επαγγελματικής ανάπτυξης εμπλουτισμένων από τα μοντέλα αυτοδιαχείρισης της σταδιοδρομίας και αποτελείται από τους ακόλουθους έντεκα περιγραφικούς δείκτες: *διαμόρφωση αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης*, *αντίληψη πολλαπλών ρόλων*, *διαχείριση μεταβάσεων*, *ανάδειξη προσωπικής νοηματοδότησης*, *εναρμόνιση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας*, *αξιοποίηση αναστοχαστικότητας*, *υιοθέτηση ευελιξίας και προσαρμοστικότητας*, *κατανόηση σταδίων λήψης απόφασης*, *ανάπτυξη «προφίλ» λήψης απόφασης*, *διαχείριση αναποφασιστικότητας*, *ανάπτυξη στοχοθεσίας* που συνδέονται με 44 μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο ορίζονται οι παραπάνω ικανότητες ως βασικές ικανότητες που καθορίζουν την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή του ατόμου και οι οποίες.

6.2. Εμπειρική έρευνα πεδίου

Η μελέτη ενισχύεται μέσα από τη συνεργασία και τη σύμπραξη εκπροσώπων από διάφορους κοινωνικούς εταίρους εκπαίδευσης, κατάρτισης, απασχόλησης και εργασίας. Το προτεινόμενο πλαίσιο συζητήθηκε και εγκυροποιήθηκε από το σύνολο των εμπλεκομένων μελέτης πεδίου που υλοποιήθηκε από τον Αύγουστο έως και τον Οκτώβριο του 2020. Προκειμένου να συλλεχθούν οι απόψεις συμμετεχόντων/ουσών επαγγελματιών από τους χώρους της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της απασχόλησης και της εργασίας, σχεδιάστηκε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο το οποίο και διανεμήθηκε μέσω αποστολής σε ηλεκτρονικές ταχυδρομικές διευθύνσεις φορέων, επαγγελματιών, αλλά και αναρτήθηκε σε διαδικτυακούς ιστοτόπους.

Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, τα οποία καταγράφονται αναλυτικά στο εθνικό πλαίσιο δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων *συμφωνούν* ή *συμφωνούν απόλυτα* με τα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αυτά αναπτύσσονται στα τέσσερα αντίστοιχα επίπεδα επάρκειας. Αυτό σημαίνει ότι το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (National Life/Career Competences Framework) προσφέρει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αναζήτηση και ανάλυση ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας, την επικοινωνία (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις), τη μεταγνωστική ικανότητα (μαθαίνω πως να μαθαίνω) και τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης, το οποίο μπορεί να προαχθεί μέσω της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης. Υπό το πρίσμα αυτό αναπτύσσεται ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς που άπτεται των παραπάνω πέντε ικανοτήτων, σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και σε διαφορετικούς τομείς και κλάδους (π.χ. κατάρτιση, εργασία, απασχόληση).

Καθώς ένα τέτοιο πλαίσιο σηματοδοτεί την αυτό-αξιολόγησή και τον αναστοχασμό για την ανάπτυξη των ικανοτήτων, η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μίας συστοιχίας έργων αυτό-αξιολόγησης σκοπό της οποίας δεν αποτελεί η ψυχομετρική αξιολόγησή τους, αλλά ο προσδιορισμός του επιπέδου επάρκειας και η υποστήριξη του ατόμου προκειμένου να εντοπίσει συστηματικά τα δυνατά του σημεία και να προσδιορίσει τα λιγότερο δυνατά, όπως νέες ευκαιρίες μάθησης, εκπαίδευσης, κατάρτισης, απασχόλησης και εργασίας που θα το καταστήσουν

περισσότερο αποτελεσματικό και ικανό να διαχειριστεί τα επόμενα βήματά του. Στη λογική αυτή, η ίδια η αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων μέσω του προτεινόμενου εργαλείου για κάθε ικανότητα, αποτελεί μέσο ενδυνάμωσης των ικανοτήτων αυτών και εμβάθυνσης στην κατάκτησή τους (Κολλιοπούλου, Σαμαρά, Φανάρας 2022, Samara 2021).

7. Επιλογικές σκέψεις

Το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας επιχειρεί να λειτουργήσει ως ένα πλαίσιο αναφοράς για τον ελληνικό χώρο, ανταποκρινόμενο στις διεθνείς και εθνικές προκλήσεις και ακολουθώντας τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα. Βασική στόχευσή του άλλωστε, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις καθορισμού πλαισίου δεξιοτήτων είναι η αναγνώριση και η συγκρισιμότητα των ικανοτήτων (Anderson-Levitt & Gardinier, 2021: 10). Η δόμηση του πλαισίου παρουσιάζει σημαντικές αναλογίες με αντίστοιχα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα (βλ. Sala et al 2020, Caena 2019 κλπ), καθώς είναι δομημένο σε μια λογική δενδροειδούς ανάπτυξης, εκκινώντας από ευρείες περιοχές (Εγώ, Εγώ και οι άλλοι, Εγώ, οι άλλοι και το μέλλον), στις οποίες εντάσσονται οι βασικές ικανότητες ζωής και σταδιοδρομίας, οι οποίες με τη σειρά τους διαρθρώνονται σε μαθησιακά αποτελέσματα.

Το Πλαίσιο υποστηρίζει την ανάπτυξη, καλλιέργεια και αυτό-αξιολόγηση των δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας από νεαρή ηλικία, μέσω των περιγραφικών δεικτών, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των επιπέδων επάρκειας. Υπό το πρίσμα αυτό, αποτελεί ένα εργαλείο ανάπτυξης *προενεργητικών* και *προσαρμοστικών συμπεριφορών* στον σχεδιασμό, τη διερεύνηση και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας, ενώ παράλληλα δύναται να συνδράμει στον γραμματισμό, επαναπροσανατολισμό και την ανάληψη πρωτοβουλιών στη δια βίου μάθηση, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή, την ατομική και συλλογική ευθύνη, τις κοινές αξίες και την ενδυνάμωση του ατόμου στην κοινωνία.

Καθώς πλέον οι κοινωνίες διέπονται από ρευστότητα και η παρακολούθηση των εξελίξεων καθίσταται πρόκληση για όλους/ες, η επένδυση στους προσωπικούς πόρους και την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας αναδεικνύεται ως μία *σημαντική* και *ασφαλής προσωπική επιλογή*. Σημαντική, καθώς συνδέεται με όλους τους ρόλους που αναλαμβάνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ασφαλής,

καθώς οι δεξιότητες αυτές είναι οριζόντιες και συνεπώς συναντώνται σε οποιοδήποτε πλαίσιο, αλλά μπορούν να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν σε τυπικά, μη τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, διαπερνώντας τον χρόνο με πυξίδα το μέλλον. Τέλος, η επιλογή αυτή είναι προσωπική καθώς το άτομο, στο πλαίσιο και της ατομικής του ευθύνης (Olssen 2006), οφείλει να διαθέτει αυθεντικά κίνητρα και να εμπλέκεται ενεργά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του, προκειμένου να είναι σε θέση να λειτουργεί αυτόνομα στην τρέχουσα και μελλοντική ζωή και σταδιοδρομία του.

Βιβλιογραφία

ACRN (America's Career Resources Network) (1989). National Career Development Guidelines. http://www.acrnetwork.org/ncdg/ncdg_what.html#1

Albrow, M. (1997). *The Global Age. State and Society Beyond Modernity*, Stanford University Press, California.

Anderson-Levitt, K.& Gardinier, M. P. (2021) Introduction contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences, *Comparative Education*, 57:1, 1-18, DOI: 10.1080/03050068.2020.1852719

Arnason, J. P. (1990). 'Nationalism, Globalization and Modernity', *Theory, Culture and Society*, vol. 7, No.2-3, pp. 207-236.

Ball, S. (2009). Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society. In M.A. Peters et al. (eds). *Governmentality Studies in Education.* (pp 201-216). Senge Publishers

Ball, S. (2018). *Governing by Numbers. Education, governance, and the tyranny of numbers.* London: Routledge

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London, Sage.

Beck, U. (2000). *World Risk Society*, Cambridge: Polity Press.

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

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*. Vol. 49, No 3, pp. 311-331

Caena, G. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to LearnKey Competence (LifEComp).* Publications Office of the European Union

Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy – A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Publications office. https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*. 2nd ed. Luxembourg: Publications Office.

Cedefop, Foundation Innove, Estonian Ministry of Education and Research (2017). *Communique conclusions of the EU Presidency conference, Estonia, on lifelong guidance policy and practice*. https://www.cedefop.europa.eu/files/7th_european_conference_on_llg_policies_communique_tallinn_27-28_sept_2017_final_endorsed.pdf

Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*. Volume 3, Issue No. 2, 389-427 doi: 10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427

Collins, J. (2009). Education Techniques for Lifelong Learning. Lifelong Learning in the 21st Century and Beyond. *RadioGraphics*. 29: 613–622

Davies, B., & Bansel, P. (2007). "Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education", 20* (3), pp. 247-259.

Deakin Crick, R. (2008). Key competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*. vol. 7, no.3. pp. 311-318

European Commission (2003). Working Group B "Key Competences", Progress Report, Brussels

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: EC

European Commission (2020). *Communication on the European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS). *ELGPN Tools* No. 4. Jyväskylä, Finland. http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_glossary/s#glossary-term-14156

Fejes, A. (2014). Lifelong Learning and Employability. In Zarifis, G. & Gravani, M. *Challenging the European Area of Lifelong Learning. A critical response*. Springer

Foundation Innove Centre (2017). Support for the development of career management skills. https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/04/KOM_kirjeldus_29_12_2017_EN_kodukale-2.pdf

Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, vol. 24, no. 1, pp. 23-37. https://doi.org/10.1080/02680930802412669

Haselberger, D. Oberhuemer, P., Pérez, E, Cinque, M. & Capasso, F. D. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions*. ModEe project: Lifelong Learning Programme, 2012. http:// www.euca.eu/en/prs/modes-handbook.aspx.

Heckman, J. J., and Kautz, T. (2013). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics* 19, nº 4, pp. 451-464.

Heckman, J. J., Kautz, T. (2013). Hard Evidence on Soft Skills." *Labour Economics* 19, nº 4, pp. 451-464.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D, & Perraton,J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Polity and Stanford University Press.

Hill, D. & Kumar, R. (eds) (2008). *Global Neoliberalism and Education and Its Consequences*. London: Routledge.

IBE (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. IBE- UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf

ILO (2018). *World Employment and Social Outlook 2018: Greening with Jobs*. Geneva.

ILO (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. Geneva.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Learning and Skills Improvement Service (2012). *A Guide to the Blueprint for Careers*. Coventry: LSIS. https://api.excellencegateway.org.uk/resource/eg:2130

MCEECDYA (2010). *The Australian Blueprint for Career Development*. Prepared by Miles Morgan Australia. Commonwealth of Australia, Canberra. https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_blueprint_for_career_development.pdf

Ν. 4692/2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ 111 Α/ 12-6-2020*

National Career Development Association (2004). National Career Development Guidelines (NCDG) Framework. https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/3384?ver=16587

Neary, S., Dodd, V. & Hooley, T. (2016). *Understanding career management skills: findings from the first phase of the CMS LEADER project*. Derby: University of Derby. https://derby.openrepository.com/bitstream/handle/10545/595866/Understanding+career+management+skills+Final+Feb+20161.pdf;jsessionid=5051446CC64E92EB391F5FCD49FFD257?sequence=1

Nordin, Andreas, and Daniel Sundberg (2020). Transnational Competence Frameworks and National Curriculum-Making: The Case of Sweden. Comparative Education, doi:10.1177/1474904116641697

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris: OECD.

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

Pasias, G. & Samara, A. (2021). European educational governance: policy learning and the teaching profession, in: Sidiropoulos, S., Tzagkarakis, S. I. & Kritas, D. (eds), *Europe at the Crossroads: Leadership, Challenges and State of Play*, Proceedings of the 1st POLITEIA International Conference, Hellenic Association of Political Scientists: Athens, pp. 297-309

Peters, M. (2003). Education Policy in the Age of Knowledge Capitalism. *Policy Futures in Education*, 1(2), pp. 361-380.

Robinson W. (1998). Beyond Nation-State Paradigms: Globalization, Sociology, and the Challenge of Transnational Studies. *Sociological Forum,* 13(4) pp. 561-594.

Rychen, D. S. (2001). Introduction. In D. S. Rychen & L. Hersh Salganik (eds). *Defining and Selecting Key Competencies*. 1-15. Bern: Hogrefe & Huber.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera, M. (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence.* JRC Science for Policy Report. Publications Office of the European Union.

Samara, A. (2021). Education governance in the era of lifelong learning: The construction of the lifelong learning teacher. In V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, Oruç Ertürk, F. Sheldon (eds). *Voices from the Classroom: A Celebration of Learning Vol. 1*. Münster: Waxmann, pp. 307-317.

Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution.* New York: Crown Business.

Shahroom, A. A., & Hussin, N. (2018). Industrial Revolution 4.0 and Education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 314-319.

Skills Development Scotland (2012). Careers Management Skills Framework. https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/34749/career_management_skills_framework_scotland.pdf

Skills Panorama Glossary (2020). *Soft skills*. https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/tool_no_4_web.pdf

Torres, C.A (2012). *Education and neoliberal globalization*, London: Routledge.

Tuijnman, A. (2003) Measuring Lifelong Learning for the New Economy*, Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33:4, 471-482, DOI: 10.1080/0305792032000127766

Waters, M. (1995). *Globalization*, London, Routledge, p. 9.

Αργυροπούλου, Κ. (2019). Από τις «ορθές» στις ευέλικτες αποφάσεις: Η αξιοποίηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Πρακτικές Εφαρμογές για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας* (σσ. 261-291). Αθήνα: Γρηγόρη.

Αργυροπούλου, Κ., Μουράτογλου, Ν., Μικεδάκη, Κ. & Χαροκοπάκη, Α. (2020). (Ανα-) πλαισιώνοντας τις δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας υπό το πρίσμα της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (σσ. 345-359). Αθήνα: Γρηγόρη.

ΕΟΠΠΕΠ, (2013α). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

ΕΟΠΠΕΠ, (2013β). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Εγχειρίδιο πρακτικής εφαρμογής για Συμβούλους Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

ΕΟΠΠΕΠ, (2013γ). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Ασκήσεις και δραστηριότητες για μαθητές, φοιτητές, νέους και ενήλικες*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

ΕΟΠΠΕΠ, (2021). *Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Life/Career Competences Framework)*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας*. Βρυξέλλες, 10.06.2016.COM(2016), 381 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Στήριξη της απασχόλησης των νέων: Γέφυρα προς την απασχόληση για την επόμενη γενιά*. Βρυξέλλες COM(2020) 276 final

Κολλιοπούλου, Κ., Σαμαρά, Α., Φανάρας, Β. (2022). Γ. Αξιολόγηση και Ποιότητα στην εκπαίδευση. Γ.Α. Η φιλοσοφία της αξιολόγησης. *Υλικό Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κοτζιάς, Ν. (2003). *Παγκοσμιοποίηση. Η ιστορική θέση, το μέλλον και η πολιτική σημασία*, Καστανιώτης, Αθήνα, σσ. 62-66.

Πασιάς, Γ. (2020). Η παιδαγωγική του χρέους και η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 24, σ. 2-31

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016α). Ο εκπαιδευτικός στην Ευρώπη της γνώσης. Πλαίσιο και επαγγελματικά προσόντα/ικανότητες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Πασιάς, Γ. Φλουρής & Δ. Φωτεινός (Επιμ.). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση* (σσ. 513-567). Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016β). Προς την «κοινωνία των ικανοτήτων»: ακαδημαϊκές, εργασιακές και εγκάρσιες ικανότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Στο Γ. Πασιάς, Γ. Φλουρής & Δ. Φωτεινός (Επιμ.). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση* (σσ. 473–512). Αθήνα: Γρηγόρη.

Συμβούλιο της ΕΕ (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018/C 189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

ΥΑ Φ.7/79511/ΓΔ4. Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *ΦΕΚ 2539Β/24-6-20*

Abstract

The paper is focused on soft competencies as a means for career development and flexibility and wellbeing in life. It explores international competence frameworks and attempts to present the Life/Career Competencies Framework, conducted by the Greek National Organisation for the Certification of Qualifications & Vocational Guidance (EOPPEP) and the Department of Educational Studies of the National and Kapodistrian University of Athens. We examine the matter of competencies development as part of the current discourse and policies of international organizations and national states and proceed on focusing on soft skills and competencies as part of career development. Finally we focus on the aforementioned Framework and present its orientation and its structure. The competencies in the Framework are structured in three areas, namely the area of self development (me), the area of the person's social interaction (me and the others), and the area of future orientation of oneself in relation to their social environment (me, the others and the future). In these areas, the Framework suggests five wide life/career competencies: (1) emotional intelligence and (2) learning how to learn in the first area, (3) communication and (4) seeking and analysing learning and career opportunities in the second area, and (5) career planning and decision making in the third area. One of the primary aims of the Framework is to connect these competencies with specific learning outcomes. The outcomes can be assessed with the use of qualitative and quantitative assessment tools, and can be further developed with proposed activities. Finally, we also examine the self assessment questionnaire proposed by the framework, not only in terms of an assessment mechanism, but as a means of further developing the above competencies through the use of qualitative self evaluation.

Διαχείριση κρίσεων στους σχολικούς οργανισμούς

Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου*

Περιληψη

Οι διευθυντές των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών καλούνται να διοικήσουν ανθρώπινους και υλικοτεχνικούς πόρους σε ένα αβέβαιο και γεμάτο προκλήσεις μέγα περιβάλλον. Μία ορατή πρόκληση είναι η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα είτε αυτή οφείλεται σε ανθρωπογενή είτε σε φυσικά αίτια. Εκτός από τη γνώση μοντέλων διαχείρισης κρίσης, απαιτείται από το διευθυντή να αναπτύξει ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες, που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί στις αναδυόμενες συγκυρίες. Κλειδί για την αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών κρίσεων είναι η ενδυνάμωση του διευθυντικού δυναμικού μέσω της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά: διαχείριση σχολικών κρίσεων, διευθυντής, ομάδα διαχείρισης κινδύνου, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Ο όρος κρίση, αν και παρουσιάζει σημασιολογική ποικιλία όταν συνδέεται με τα διάφορα επιστημονικά πεδία (π.χ. υγείας, τεχνολογίας, οικονομίας, φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας κλπ), εντούτοις συνειρμικά ανακαλεί κυρίως αρνητικές σκέψεις όπως αβεβαιότητα, αστάθεια, απειλή τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο, παρά διασυνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου να εμβαθύνει και να καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα. Ο Weick (1988) ορίζει ως κρίση «γεγονότα με μικρή πιθανότητα να συμβούν αλλά

* Επ. Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

με σημαντικές συνέπειες», οι οποίες απειλούν τους θεμελιώδεις στόχους ύπαρξης ενός οργανισμού. Εξαιτίας της μικρής πιθανότητας να συμβούν, αυτά τα γεγονότα διαφεύγουν της ερμηνείας και απαιτούν μεγάλες προσπάθειες κοινής νοηματοδότησης. Η κατάρρευση του νοήματος κατά την κρίση, την οποία ο Weick περιγράφει ως κοσμολογικό επεισόδιο, μπορεί να οδηγήσει σε παράλογες συμπεριφορές, οι οποίες θα επιτείνουν την ήδη αρνητική κατάσταση.

Ο Campbell (1999) οριοθετεί την κρίση ως ένα σοβαρό, αρνητικό συμβάν, με επιζήμιες επιδράσεις για τον οργανισμό, το οποίο μπορεί να βλάψει όχι μόνο τους εργαζομένους, αλλά και τη λειτουργία και τη φήμη του ίδιου του οργανισμού. Διακρίνει όμως την κρίση από την κατάσταση έκτακτης ανάγκης, η οποία είναι ένα ξαφνικό, απροσδόκητο γεγονός που απαιτεί άμεση και γρήγορη ανταπόκριση είτε από το εσωτερικό είτε από το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Κλιμάκωση της κρίσης θα επέλθει όταν ο οργανισμός αποτύχει να ελέγξει ένα σοβαρό επεισόδιο.

Στο ίδιο εννοιολογικό πλαίσιο κινήθηκε και ο Mitroff (2001), ο οποίος όρισε την κρίση ως ένα συμβάν που επηρεάζει ή μπορεί να επηρεάσει όλο τον οργανισμό. Εάν μια κρίση επηρεάζει μόνο ένα μικρό, απομονωμένο τμήμα του οργανισμού τότε δεν είναι μείζονα, αφού αυτού του είδους η κρίση συμβαίνει όταν επιφέρει μεγάλο κόστος σε ανθρώπινες ζωές, περιουσία, οικονομικές απολαβές, φήμη και γενικότερα την ευζωία ενός οργανισμού. Η κρίση αποτελεί μέρος του φυσικού κύκλου ενός οργανισμού και προσφέρει νέες, απροσδόκητες ευκαιρίες για ανάπτυξη, αλλαγή και ανανέωση. Βέβαια οι αναδυόμενες ευκαιρίες εξαρτώνται από τον ηγέτη, τη λήψη απόφασης και την αναπλαισίωση της κρίσης.

Οι Seeger, Sellnow, & Ulmer (2003) όρισαν την κρίση ως ένα συγκεκριμένο, απροσδόκητο και εκτός ρουτίνας για τον οργανισμό συμβάν που δημιουργεί υψηλά επίπεδα αβεβαιότητας και απειλεί ή εκλαμβάνεται ως απειλή για τους υψηλής προτεραιότητας στόχους του οργανισμού. Αυτό το συμβάν ενέχει τον κίνδυνο ρίσκου, βλάβης και το ενδεχόμενο περαιτέρω απώλειας. Επομένως βασικά χαρακτηριστικά της κρίσης είναι αφενός το κομβικό σημείο όπου η κατεύθυνση, ο χαρακτήρας και η δομή του συστήματος αλλοιώνονται εκ βάθρου και αφετέρου τα επίπεδα αβεβαιότητας που βιώνουν τα μέλη οργανισμού.

Σχολική κρίση

Η σχολική κρίση, κατά αναλογία με το γενικό όρο, επηρεάζει έναν σχολικό οργανισμό (μαθητές, εκπαιδευτικό, διοικητικό και γραμματειακό προσωπικό, ομάδες αναφοράς) και σχετίζεται με ένα γεγονός που μπορεί να είναι και απρόσμενο. Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval & Lewis (2005) μια σχολική κρίση είναι ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός, το οποίο επηρεάζει μεγάλο αριθμό μαθητών ή/και εκπαιδευτικών και μπορεί να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια, καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων.

Η εν λόγω κρίση μπορεί να σχετίζεται με το σχολείο ανεξάρτητα εάν συμβαίνει εντός ή εκτός του οργανισμού και διακρίνεται για την αβεβαιότητα, την περιπλοκότητα και τον έκτακτο χαρακτήρα της (Liou, 2015). Οι σχολικές κρίσεις, ακριβώς επειδή αλλάζουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, απειλούν την ασφάλεια, τη συνέχεια και τη σταθερότητα όχι μόνο της σχολικής, αλλά και της τοπικής κοινότητας. Συνήθως δεν εμφανίζονται εν μία νυκτί, δεν είναι συμβάν αλλά μια διαδικασία, που αποτελείται από διαδοχικές φάσεις.

Αίτια σχολικών κρίσεων

Η σχολική κρίση διασυνδέεται με ποικίλα αίτια, τόσο φυσικά όσο και ανθρωπογενή (Mitroff, 2001). Ανά τον κόσμο μια συχνή αιτία σχολικών κρίσεων είναι οι φυσικές καταστροφές, όπως πλημμύρες, σεισμοί, πυρκαγιές, τυφώνες, τσουνάμια, ακραίες καιρικές συνθήκες που προκαλούν εκτός των κτιριακών καταστροφών, σοβαρούς τραυματισμούς ή και θανάτους. Οι φυσικές καταστροφές επηρεάζουν αναπόδραστα τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, την απόδοση του προσωπικού αλλά και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Μετά από μια φυσική καταστροφή οι οικογένειες και η τοπική κοινότητα συχνά στηρίζονται στο σχολείο είτε για να ανακτήσουν τη χαμένη σταθερότητα είτε για να προμηθευτούν τα απαραίτητα. Στα φυσικά αίτια μπορούν να ενταχθούν και οι λοιμώδεις νόσοι, καθώς και οι υγειονομικές κρίσεις, όπως η πρόσφατη του SARS-COV που τόσο ταλάνισε την εκπαιδευτική κοινότητα σε παγκόσμιο επίπεδο (Harris & Jones, 2020· Schwartzman, 2020 · WHO 2020· World Bank 2020· OECD 2021).

Τα τελευταία χρόνια όμως πληθαίνουν και οι σχολικές κρίσεις που οφείλονται σε ανθρωπογενή αίτια, δηλαδή σχετίζονται με τη διατάραξη

της σωματικής και ψυχικής υγείας συνήθως μελών του εσωτερικού σχολικού περιβάλλοντος. Ατυχήματα (π.χ. κατά τη σχολική εκδρομή), τραυματισμοί, απόπειρες αυτοκτονίας ή ξαφνικός θάνατος μαθητή ή εκπαιδευτικού μπορούν να προκαλέσουν ζητήματα που χρήζουν ψυχολογικής υποστήριξης, ίσως και την ανάγκη διαχείρισης του πένθους στη σχολική κοινότητα (Nelson, 2018· Alanezi, 2020). Αρκετά συχνά είναι στις ημέρες μας και τα ζητήματα ψυχικής υγείας μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως δυσκολία συγκέντρωσης, επιθετικότητα, απομόνωση/απόσυρση, αγχώδεις διαταραχές, ευαλωτότητα, φοβίες, κατάθλιψη, εξουθένωση (Steeves et al, 2017). Πρόκειται επομένως για κρίσεις που χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό αβεβαιότητας ως προς την έκβασή τους και απαιτούν ετοιμότητα, γνωστική και συναισθηματική, για τη διαχείρισή τους. Εξίσου μεγάλη ετοιμότητα απαιτεί και η διαχείριση της σχολικής βίας που συνήθως αποβαίνει ιδιαίτερα επιβλαβής για τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Η σχολική βία συνδέεται με συμμορίες, διακίνηση ναρκωτικών, κατοχή όπλων ή/και αιχμηρών αντικειμένων, απαγωγή και ομηρία μαθητών, μαζικές δολοφονίες, πράξεις τρομοκρατίας ή πολέμου (Nickerson & Brock, 2011). Εκτός από τα ακραία περιστατικά βίας, κρίσεις δημιουργούν και περιστατικά μέτριας ή χαμηλής βίας όπως εκφοβισμός, απειλές, σχολικοί καβγάδες, εξύβριση, απειλές για βόμβα. (Robertson, 2017). Η σχολική βία είναι πιο πιθανό να παρουσιαστεί σε αστικές σχολικές μονάδες μεγάλου μεγέθους παρά σε μικρότερα σχολεία ή σχολεία αγροτικών περιοχών (Maida, 2012). Οι πράξεις βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούν συναισθήματα αβεβαιότητας, φόβου και άγχους και δυσκολεύουν την επάνοδο μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχολείο. Πολύ σημαντικές τέλος είναι και οι ανθρωπογενείς σχολικές κρίσεις που εμφανίζονται όταν παραβιάζεται ο κώδικας δεοντολογίας της σχολικής κοινότητας και διακυβεύεται η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, τα ατομικά δικαιώματα και οι ανθρώπινες αξίες.

Λόγω των αρνητικών συνεπειών που προκαλούν οι σχολικές κρίσεις σε επίπεδο ατόμου, ομάδας και οργανισμού, απαιτούν την ορθολογική διαχείρισή τους ώστε ο σχολικός οργανισμός και τα διευθυντικά στελέχη να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και να μειωθούν οι επιπτώσεις που έπονται των απροσδόκητων συμβάντων (Ridgely, 2006).

Διαχείριση σχολικών κρίσεων

Συνήθης τακτική αντιμετώπισης των σχολικών κρίσεων είναι η εκπόνηση και η αποστολή στα σχολεία εγχειριδίων διαχείρισής τους, με πρωτοπόρο το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ από τη δεκαετία του 1960. Στον 20ο αιώνα τα πρωτόκολλα διαχείρισης σχολικών κρίσεων εστίαζαν κυρίως στην αντιμετώπιση και όχι στην πρόληψη της κρίσης, ενώ στον 21ο αιώνα τονίζουν την ανάγκη δημιουργίας ομάδας διαχείρισης κρίσεων και σχεδίου δράσης. Επίσης, στις μέρες μας αναδεικνύεται η αναγκαιότητα παρέμβασης κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την κρίση (Daughtry, 2015). Ευρέως χρησιμοποιούμενο είναι το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων PREPaRE (Prevent, Reaffirm, Evaluate, Provide and Respond, Examine) που αναπτύχθηκε από το Σύνδεσμο Σχολικών Ψυχολόγων Αμερικής (NASP: National Association of School Psychologists) και περιγράφει την ανάγκη διαχείρισης της κρίσης αναδεικνύοντας τη σημασία της μείωσης του κινδύνου, της πρόληψης, της προστασίας, της απόκρισης και της αποκατάστασης.

Ιδιαίτερα βοηθητική για τη διαχείριση των σχολικών κρίσεων στάθηκε η ανάπτυξη μοντέλων διαχείρισης κρίσεων στους οικονομικούς οργανισμούς και η υιοθέτησή τους από εκπαιδευτικούς. Μοντέλα όπως του Steven Fink (1986) και του Ian Mitroff (1994) ανέδειξαν τη σημασία του κύκλου ζωής κάθε κρίσης και των επιμέρους φάσεών της από πρόδρομα στάδια πρόβλεψης έως στάδια επίλυσης και ενσωμάτωσης της νέας γνώσης. Ειδικά ο Mitroff για να υπερβεί το πεπερασμένο των πόρων των οργανισμών πρότεινε τη δημιουργία κατηγοριών κρίσεων (clusters), κατηγοριών δράσεων πρόληψης και διπλών χαρτοφυλακίων ενεργειών (για κάθε κρίση θα υπήρχε πρόβλεψη για αντίστοιχη προληπτική ενέργεια).

Τα περισσότερα εγχειρίδια χωρών που διαχειρίζονται σχολικές κρίσεις προτείνουν η αντιμετώπιση να γίνει σε τέσσερις επάλληλες φάσεις: α) μείωση του κινδύνου και πρόληψη (mitigation & prevention), β) ετοιμότητα (preparedness), γ) απόκριση (response) και δ) αποκατάσταση (recovery) (βλ. ενδεικτικά *Practical Information on Crisis Planning: A Guide for Schools and Communities*, USA Department of Education, 2007· *School Crisis Management: Handbook of aftermath intervention and psychological support*, Education Bureau Government of Hong Kong, 2021). Οι εν λόγω φάσεις της σχολικής διαχείρισης κρίσης περιλαμβάνουν διακριτές, αλλά ταυτόχρονα διασυνδεόμενες με τις άλλες φάσεις, ενέργειες, οι οποίες βρίσκονται υπό καθεστώς συνεχούς αναθεώρησης και επανελέγχου. Όλες μαζί οι φάσεις παρέχουν τις βάσεις για ένα σχέδιο ετοιμότητας, απόκρισης

και αποκατάστασης, το οποίο θα διασφαλίσει τη συνέχεια του εκπαιδευτικού οργανισμού και των ανθρώπων του.

Η πρόληψη προϋποθέτει αφενός τη συνεργασία του σχολείου με εταίρους της τοπικής κοινότητας (π.χ. σώματα ασφαλείας, νοσοκομεία, υπηρεσίες κοινωνικής ευημερίας) και αφετέρου μια ηγετική ομάδα που θα εκπονήσει το σχέδιο δράσης. Τα σχολεία δεν μπορούν να ελέγξουν την πιθανότητα εμφάνισης απειλών, μπορούν όμως να μειώσουν την επίδρασή τους εγκαθιδρύοντας κουλτούρα εγρήγορσης και εκπονώντας σχέδια αξιολόγησης κινδύνων και ασφάλειας. Επίσης η επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση προσωπικού και μαθητών με βάση τα σχέδια και τα πρωτόκολλα ετοιμότητας διαχείρισης φυσικών κινδύνων διευκολύνει τις ασφαλείς εκκενώσεις των κτιρίων (MacNeil & Topping 2007). Σημαντική στο στάδιο της πρόληψης θεωρείται και η χάραξη ενδοσχολικής στρατηγικής σε θέματα παραβατικότητας, εκφοβισμού και βίας με τη συμμετοχή του σχολείου σε αντίστοιχα εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα πρόληψης.

Παρά τις ενέργειες στο στάδιο της πρόληψης, είναι σίγουρο ότι περιστατικά κρίσεων θα συμβούν στα σχολεία. Ο καλός προγραμματισμός θα διευκολύνει μια γρήγορη και συντονισμένη απόκριση μόλις η κρίση συμβεί. Η ετοιμότητα σχετίζεται με το να μπορεί ο σχολικός οργανισμός να προσφέρει σύντομα και έγκαιρα μια οργανωμένη και αποτελεσματική απόκριση σε ένα συμβάν (Liou, 2015). Η καλή προετοιμασία περιλαμβάνει χρηματοοικονομική επένδυση σε ανθρώπινους και υλικοτεχνικούς πόρους, αλλά σίγουρα η προοπτική μείωσης ατυχημάτων και διασφάλισης της ανθρώπινης ζωής αξίζει την επένδυση. Κάθε σχολική μονάδα χρειάζεται ένα σχέδιο δράσης προσαρμοσμένο στα μοναδικά της χαρακτηριστικά, σίγουρα όμως τα σχέδια δράσης σχολικών μονάδων της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας θα πρέπει να διέπονται από κοινές αρχές σχεδιασμού, όπως ορισμός υπευθύνων και κατανομή αρμοδιοτήτων, σχέδιο επικοινωνίας, στρατηγική λήψης αποφάσεων, συμβατικά και ψηφιακά αποθετήρια κ.λ.π.

Η τρίτη φάση στη διαχείριση των σχολικών κρίσεων είναι η φάση της απόκρισης και αφορά στην άμεση εφαρμογή του σχεδίου δράσης και όχι στη δημιουργία του ή στον επανασχεδιασμό του κατά τη στιγμή της κρίσης. Η απόκριση σχετίζεται με την υλοποίηση συγκεκριμένων ενεργειών όπως η εκκένωση εγκαταστάσεων, η ενεργοποίηση πρωτοκόλλων, η διαχείριση πληροφοριών, η παροχή πρώτων βοηθειών, η συνεργασία των εμπλεκόμενων ομάδων ή μελών της σχολικής κοινότητας με εξωτερικές υπηρεσίες (Nickerson & Brock, 2011).

Τελευταία αλλά εξίσου σημαντική φάση στη διαχείριση των σχολικών κρίσεων είναι η φάση της αποκατάστασης. Στόχος της είναι η όσο το δυνατό πιο γρήγορη επιστροφή του σχολικού οργανισμού στην ομαλότητα, δηλαδή στο καθεστώς διδασκαλίας και μάθησης (Fletcher & Nicholas, 2016). Βεβαίως η επάνοδος στις συνθήκες κανονικότητας και ασφάλειας, οι οποίες επικρατούσαν προ της κρίσης, δεν είναι εύκολο εγχείρημα και μπορεί να απαιτεί τόσο τη συναισθηματική στήριξη και αρωγή του μαθητικού και εκπαιδευτικού πληθυσμού όσο και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Ο χρόνος που θα διαρκέσει η αποκατάσταση σίγουρα σχετίζεται με τη σοβαρότητα και το βαθμό της κρίσης, καθώς και με τη διάρκεια του μετατραυματικού σταδίου.

Η αποκατάσταση είναι το τέλος μιας κυκλικής διαδικασίας, αλλά όπως είθισται στην επιστήμη της Διοίκησης, είναι η απαρχή μιας νέας διαδικασίας αποτίμησης και επανασχεδιασμού. Κρίσιμα ερωτήματα όπως «τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, ποια διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί» πρέπει τεκμηριωμένα να απαντηθούν ώστε ο σχολικός οργανισμός να είναι έτοιμος για τη διαχείριση της επόμενης κρίσης. Το τρίπτυχο ξεκάθαροι στόχοι, ολιστική πληροφόρηση και γνωστική ικανότητα των μελών της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων αποτελεί το κομβικό σημείο για τη λήψη κάθε μελλοντικής απόφασης.

Κάθε σχολική μονάδα οφείλει να εγκαθιδρύσει τη δική της Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα πιθανά προβλέψιμα ή απρόβλεπτα περιστατικά που θα εμφανιστούν. Μέλη της ομάδας είναι άτομα που έχουν τη γνώση και τις ικανότητες να διαχειριστούν τέτοια περιστατικά, όπως η διευθυντική ομάδα, η οποία ηγείται, επίλεκτα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, σχολικοί ψυχολόγοι, ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό, εκπρόσωποι αστυνομίας και πυροσβεστικής κ.ά.. Ο σκοπός της Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων είναι διττός: αφενός να εφαρμόσει άμεσα το σχέδιο δράσης σε περίπτωση εμφάνισης σχολικής κρίσης, αφετέρου να το αναθεωρεί τακτικά και να το προσαρμόζει στην εκάστοτε συγκυρία (Brock et al, 2005).

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων

Η άσκηση διοίκησης σε κοινωφελείς οργανισμούς, όπως οι σχολικοί –συγκριτικά με την αντίστοιχη δραστηριότητα στους οικονομικούς οργανισμούς– είναι λιγότερο περίπλοκη και απρόβλεπτη. Επειδή όμως το σχο-

λείο δρα σε περιβάλλον ευμετάβλητο και ρευστό, ο διευθυντής καλείται όχι μόνο να αντιμετωπίσει αβέβαιες και απρόβλεπτες κρίσεις, αλλά και να λειτουργήσει ως ηγέτης στη διαχείριση των κρίσεων (crisis leader).

Στο στάδιο της μείωσης κινδύνου και της πρόβλεψης ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας ετοιμότητας καθώς και κλίματος που διασφαλίζει την υγεία και την ασφάλεια των μελών του οργανισμού. Η έγκαιρη αξιολόγηση των κινδύνων επιτρέπει στον διευθυντή να λάβει καινοτόμες αποφάσεις σχετικά με τις απαραίτητες ενέργειες που πρέπει να γίνουν κατά τη διάρκεια μιας κρίσης (Nelson, 2018). Στη φάση της ετοιμότητας ο διευθυντής συντονίζει τη διαμόρφωση του σχεδίου δράσης, κατανέμει ρόλους στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων και διασφαλίζει τη συνέργεια των μελών της αξιοποιώντας πρότερες γνώσεις και εμπειρίες. (Robertson, 2017). Η ανάπτυξη σχεδίων διαχείρισης κρίσης απαιτεί χρόνο και αναζήτηση πόρων που μόνο ένας ικανός διευθυντής μπορεί να ανιχνεύσει. Επίσης φροντίζει για τη διάχυση του σχεδίου δράσης ώστε όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού να έχουν γνώση των βασικών αρχών του. Στη φάση της απόκρισης, που η κρίση έχει ήδη συμβεί, ο διευθυντής είναι υπόλογος για την εφαρμογή του σχεδίου δράσης. Ταυτόχρονα αξιολογεί συνεχώς το μέγεθος της κρίσης, εντοπίζει τα ισχυρά και τα αδύναμα σημεία του σχεδίου και κάνει προσαρμογές, εφόσον αυτό απαιτηθεί. Η λήψη απόφασης, η επικοινωνία με τα μέλη της Ομάδας και η διατήρηση της ανθεκτικότητας των ατόμων είναι καθοριστικής σημασία για τη σωτηρία του οργανισμού (Nelson, 2018· Robertson, 2017). Στο στάδιο της αποκατάστασης ο διευθυντής φροντίζει να παρασχεθούν οι απαραίτητες υπηρεσίες φροντίδας σε όσους έχουν υποστεί βλάβη από την κρίση, επιβλέπει την ψυχική υγεία του προσωπικού και διατηρεί διαύλους επικοινωνίας με ανώτερα κλιμάκια της εκπαίδευσης προκειμένου να εξασφαλίσει πόρους για τη μελλοντική αποκατάσταση των ζημιών. Μαζί με την ομάδα διαχείρισης κρίσεων αξιολογεί επιμέρους και συνολικά την αποτελεσματικότητα του σχεδίου δράσης, τα πρωτόκολλα των διαδικασιών, καθώς και τη στρατηγική του οργανισμού φροντίζοντας ταυτόχρονα να επουλώσει πληγές ώστε να επανέλθει το σχολείο στην κανονικότητά του (Brown, 2018).

Επομένως ο διευθυντής προκειμένου να διαχειριστεί μια κρίση, πρέπει να αναπτύξει χαρακτηριστικά όπως αμφίδρομη επικοινωνία, η ικανότητα λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων, ενσυναίσθηση και σεβασμό, διαίσθηση και διορατικότητα, ευελιξία και αισιοδοξία (Smith & Riley, 2012).

Καλές πρακτικές για τη διαχείριση κρίσεων

Η αμφίδρομη εσωτερική, κάθετη και οριζόντια, επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας παίζει καθοριστικό ρόλο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση και ο διευθυντής οφείλει να ηγείται αυτής. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των πληροφοριών, καθώς και ο βαθμός διαμοιρασμού τους διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη σχέσεις που θα αναπτυχθούν μεταξύ των μελών της Ομάδας Διαχείρισης Κινδύνου. Επίσης η ειλικρινής πρόθεσή του διευθυντή για ενημέρωση των γονέων και των κηδεμόνων μπορεί να ενδυναμώσει την εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του (Sutherland, 2017). Μπορεί να χρησιμοποιήσει τόσο τη γραπτή όσο και την προφορική ενημέρωση προκειμένου οι μαθητές, οι γονείς και οι κοινωνικοί εταίροι να ενημερωθούν για τη διαχείριση του απρόσμενου περιστατικού (Liou, 2015). Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι κατά την τελευταία πενταετία οι διευθυντές στράφηκαν στην αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για ενημέρωση των ενδιαφερόμενων μελών, πρακτική που διευκόλυνε το διάλογο και ενίσχυσε τη δημόσια εικόνα του σχολείου (Alanezi, 2020).

Συμπληρωματικά με τη δεξιότητα της επικοινωνίας δρα και η ικανότητα συνεργασίας του διευθυντή με την Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης, με τις υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης, με τους γονείς, με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αφού μόνο μέσω του διαύλου αυτού θα μπορεί να λάβει έγκαιρη και έγκυρη πληροφόρηση (Sutherland, 2017). Επιπρόσθετα η ανάπτυξη κουλτούρας υποστήριξης και ενδυνάμωσης του προσωπικού και της κοινότητας, που έχει επηρεαστεί αρνητικά από τα γεγονότα, ισχυροποιεί τη συνεργασία (Liou, 2015).

Ανασταλτικός παράγοντας στην αποτελεσματική διαχείριση της κρίσης είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των διευθυντών. Πολλοί διευθυντές δεν έχουν ούτε την κατάλληλη εκπαίδευση/κατάρτιση ούτε τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους που απειλούν να διαταράξουν ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον (Eklund et al, 2018). Την κατάσταση επιβαρύνει η ανυπαρξία συστηματικών πρωτοκόλλων και διαδικασιών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων αλλά και η έλλειψη διαθέσιμου προσωπικού και οικονομικών πόρων στα σχολεία. Επίσης, είναι χρονοβόρο και κοστοβόρο για τους διευθυντές να υλοποιήσουν τα σχέδια ετοιμότητας, ειδικά εάν η άσκηση γίνεται στη διάρκεια του ήδη περιορισμένου διδακτικού χρόνου. Ωστόσο, η έλλειψη προετοιμασίας για τη διαχείριση μιας κρίσης μπορεί να αποδειχθεί τραγωδία όχι μόνο για τον διευθυντή

της σχολικής μονάδας αλλά για όλη τη σχολική κοινότητα. Η έλλειψη επιμόρφωσης των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή αποτελεσματικότητά τους να αντιμετωπίσουν τις διάφορες κρίσεις και συχνά αυτή υπολείπεται της αποτελεσματικότητας άλλων ομάδων που παρεμβαίνουν, όπως οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας και οι κοινωνικοί λειτουργοί (Eklund et al, 2018). Μάλιστα, πολλοί διευθυντές αρνούνται να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους μετά από μια σχολική κρίση (Nickerson & Brock, 2011).

Συμπερασματικά

Μέσω όμως της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης οι διευθυντές μπορούν να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες τόσο για τη διαχείριση κρίσεων όσο και για την καθημερινή διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού. Η διαχείριση ομάδων ανθρώπων με ποικιλόμορφα χαρακτηριστικά, η λήψη και η εφαρμογή απόφασης σε συνθήκες αβεβαιότητας, η διαχείριση του κινδύνου, ο χειρισμός διαφωνιών και η προσαρμοστικότητα, ο αυτοέλεγχος και η δέσμευση, η προώθηση καινοτόμων και ρηξικέλευθων στρατηγικών, η αντιμετώπιση των μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων συνεπειών μιας κρίσης είναι μόνο μερικές από τις δεξιότητες ηγεσίας ενός αποτελεσματικού διευθυντή.

Η διαχείριση σχολικών κρίσεων, εκτός από την πρόκληση της ανάδειξης ηγετικών δεξιοτήτων από τη διευθυντική ομάδα, είναι και μια άριστη ευκαιρία για εφαρμογή στη σχολική μονάδα του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας. Η ανάθεση διακριτών ρόλων στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, η εμπλοκή και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών (Fletcher & Nicholas, 2016; Liou, 2015) αποδεικνύει ότι η ηγεσία ενός οργανισμού μπορεί να ασκηθεί μέσω δράσεων και καθηκόντων από διάφορα άτομα με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Spillane et al, 2004) είτε με τη μορφή επίσημων και μόνιμων ομάδων είτε ανεπίσημων και προσωρινών.

Βιβλιογραφία

Alanezi, A. (2020). Using social networks in school crisis management: Evidence from middle school principals in Kuwait. *Education,* 3(13), 1-10.

Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο.* Αθήνα, Τυπωθήτω/ Δαρδανός.

Brown, C. H. (2018). The role of leadership in surviving a school shooting, *Journal of Cases in Educational Leadership,* 21(2), 3-14.

Campbell, R. (1999). *Crisis control: Preventing and managing corporate crises,* New York, Prentice Hall.

Daughtry, P. (2015). *Principals' preparedness for, and experiences of, crisis events at school*. University of South Carolina, Columbia.

Education Bureau Government of Hong Kong (2021) *School Crisis Management: Handbook of aftermath intervention and psychological support*. Retrieved from https://www.edb.gov.hk/attachment/en/student-parents/crisis-management/about-crisis-management/crisise.pdf

Eklund, K., Meyer, L., & Bosworth, K. (2018). Examining the role of school resource officers on school safety and crisis response team, *Journal of school violence,* 17(2), 139-152.

Fletcher, J., & Nicholas, K. (2016). What can school principals do to support students and their learning during and after natural disasters?, *Educational Review,* 68(3), 358-374.

Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID-19- school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management,* 40(4), 243- 247.

Liou, Y. (2015). School crisis management: A model of dynamic responsiveness to crisis life cycle, *Educational Administration Quarterly*, 51 (2), 247- 289

MacNeil, W., & Topping, K. (2007). Crisis management in schools: evidence-based prevention. *Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 64-94.

Maida, C. (2012). *Crisis preparedness*. Loyola University Chicago, Illinois.

Mitroff, I. I. (2001). *Managing crises before they happen: What every executive and manager needs to know about crisis management.* N. York, Amacom

Nelson, J. (2018). *Crisis management preparing school leadership to manage critical incidents: A qualitative case study.* University of Phoenix, Arizona.

Nickerson, A. B. & Brock, S. E. (2011). Measurement and evaluation of school crisis prevention and intervention: Introduction to special issue, *Journal of School Violence*, 10(1), 1-15.

OECD (2021). *Educational responses to COVID-19: an implementation strategy toolkit.* Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/81209b82- en.pdf?expires=1626767081&id=id&accname=guest&checksum=E674E28FB7D65CFB569A5189141F60CA

Ridgely, J. T. (2006). *Comprehensive crisis training for school-based professionals: The development, implementation, and evaluation of a crisis preparation and response curriculum.* University of Maryland, Maryland.

Robertson, N. C. (2017). *Principal preparedness for crisis management in urban high schools*. University of Mississippi, Mississippi.

Seeger, M. W., Sellnow, T. L., & Ulmer, R. R. (2003*). Communication and organizational crisis*. Westport, Praeger.

Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis, *School Leadership & management,* 32(1), 57-71.

Spillane, J.P., Halverson, R & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective, *Journal of Curriculum studies*, 36, 3-34.

Steeves, E.M.O., Metallo, S.A., Byrd, S.M., Erickson. M.R., & Gresham, F.M. (2017). Crisis preparedness in schools: Evaluating staff perspectives, and providing recommendations for best practices, *Psychology in the Schools*, 54(6), 563-580.

Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: trust, leadership, and response to crisis, *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2-17.

Schwartzman, R. (2020). Performing pandemic pedagogy. *Communication Education,* 69(4), 502-517.

U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools. (2007). *Practical information on crisis planning: A guide for schools and communities.* Retrieved from http://www2.ed.gov/admins/lead/safety/emergencyplan/crisisplanning.pdf

Weick, K. E. (1988). Enacted sense-making in crisis situations, *Journal of Management Studies,* 25, 305-317.

WHO (2020). *Considerations for school- related public health measures in the context of COVID-19.* Retrieved from https://www.unicef.org/media/82736/file/Considerations-for-school-related-public-health%20measures-in-COVID-19-2020.pdf

World Bank (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses.* Retrieved from https://documents1.worldbank.org/curated/en/485261591112056707/pdf/Executive-Summary.pdf

Abstract

Principles of modern educational organizations ought to manage human and technical resources in an uncertain and challenging mega-environment. An obvious challenge is the management of school crisis either it is due to manmade or natural causes. In addition to the know-how of crisis management models, the principal is obliged to develop leadership abilities and skills that will allow him to respond to emerging situations. Key element to the effective management of school crises is the empowerment of managerial potential of principles through continuing professional development.

Key words: school crisis management, principle, crisis management team, continuing professional development.

Είδη γνώσης στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα του θρησκευτικού μαθήματος (1996, 2010, 2016/2019) δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο: Συνέχειες, μετατοπίσεις, και αμφιταλαντεύσεις

Νικολέττα Χρυσοστόμου* & Σταυρούλα Φιλίππου**

Περιληψη

Ένα από τα ζητήματα που απασχολεί έντονα τη θεωρητική κοινωνιολογική έρευνα των αναλυτικών προγραμμάτων (ΑΠ) αφορά στο κατά πόσο η έμφαση σε αυτά μετατοπίζεται κατά τις τελευταίες δεκαετίες προς γενικές δεξιότητες και ικανότητες παρά σε εξειδικευμένη ακαδημαϊκή γνώση. Η παρούσα εργασία συμβάλλει σε αυτή τη συζήτηση αναλύοντας τα επίσημα ΑΠ του θρησκευτικού μαθήματος δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου στις τρεις τελευταίες εκδοχές τους (1996, 2010, 2016/2019), χαρτογραφώντας τη γνώση με ποιοτική παραγωγική ανάλυση περιεχομένου, αξιοποιώντας τη θεωρία και κοινωνιολογία του ΑΠ ως προς τον τύπο και δομή (παραδοσιακού και νέου τύπου), τα είδη της σχολικής γνώσης από τη σκοπιά του κοινωνικού ρεαλισμού (Future 1, Future 2, Future 3), καθώς και ως προς το χαρακτήρα του θρησκευτικού μαθήματος (ομολογιακός, βιβλικός, πατερικός, πολιτισμικός, διαπολιτισμικός, θρησκειολογικός). Παρόλη τη φαινομενική σταθερότητα της παρουσίας του θρησκευτικού μαθήματος, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν συνέχειες, μετατοπίσεις και αμφιταλαντεύσεις, με τα πιο πρόσφατα ΑΠ να παρουσιάζουν έναν ιδιαίτερο πολύπλοκο συνδυασμό ειδών γνώσης και χαρακτήρα του μαθήματος που επιτείνεται από έντονες μετατοπίσεις ως προς τον τύπο και δομή των ΑΠ ως επίσημων κειμένων.

* Υποψήφια Διδάκτωρ, «Αναλυτικά Προγράμματα, Διδασκαλία και Συγκριτική Παιδαγωγική» Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τα ευρήματα αυτά συζητώνται ώστε να προβληματοποιήσουν επιχείρηματα που διαβλέπουν την αναδόμηση των ΑΠ ως κειμένων γενικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων ως παγκόσμια τάση.

Λέξεις-κλειδιά: είδη γνώσης, τύποι και δομή αναλυτικών προγραμμάτων, χαρακτήρας θρησκευτικής γνώσης, κοινωνικός ρεαλισμός

1. Εισαγωγή

Η γνώση που περιλαμβάνεται ως περιεχόμενο στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων βρίσκεται συχνά στο επίκεντρο ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών συζητήσεων. Οι συζητήσεις αυτές, αν και διαχρονικές διεθνώς (Pinar *κ.ά.,* 2008· Goodson, 2019), φαίνεται να επιτάθηκαν ή να πήραν ιδιαίτερη μορφή κατά το πέρασμα στον 21ο αιώνα, υπό την επίδραση φουτουριστικών, συχνά εργαλειακών, προσεγγίσεων που θεωρούν τη σχολική εκπαίδευση ως μέσο επίλυσης τρεχόντων προβλημάτων και αναγκών της ανθρωπότητας, ιδιαίτερα των οικονομικών (McPhail & Rata, 2016). Οι συζητήσεις αυτές εστιάζουν, μεταξύ άλλων, στο κατά πόσο η έμφαση στα ΑΠ πρέπει να βρίσκεται στην καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων παρά στην εξειδίκευση σε γνώση στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και άρα, κατ' επέκταση, στο ποια γνωστικά αντικείμενα (πρέπει να) θεωρούνται πιο σημαντικά στα ΑΠ. Στις συζητήσεις αυτές συχνά τονίζεται η πίεση για πόρους (ειδικά χρόνο) σε ένα ήδη «υπερφορτωμένο» ΑΠ (over-crowded curriculum) με καθιερωμένα από νέα ή αναδυόμενα γνωστικά αντικείμενα, ένα επίσης διαχρονικό επιχείρημα (π.χ. Peddiwell, 1939/2004· Loomis, 1939). Διαφορετικά επιχειρήματα ως προς τέτοια ζητήματα πηγάζουν από διαφορετικές υποκείμενες επιστημολογικές και παιδαγωγικές παραδοχές ως προς το τι είναι γνώση και τι σχολική γνώση σε επίσημα ΑΠ διαφορετικών βαθμίδων και γνωστικών αντικειμένων.

Στον παρόν άρθρο εξετάζουμε αυτά τα ζητήματα μέσα από την περίπτωση των Θρησκευτικών ως σχολικού γνωστικού αντικειμένου, εστιάζοντας στον τύπο και δομή των ΑΠ δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και στα είδη γνώσης που περιέχουν. Τα Θρησκευτικά αποτελούν μια ιδιάζουσα περίπτωση γνωστικού αντικειμένου στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο, νοουμένου ότι παραμένουν από τα πιο παραδοσιακά/κλασικά γνωστικά αντικείμενα με σταθερή παρουσία σε ΑΠ και ωρολόγια προγράμματα (π.χ. Klerides, 2021) για ιστορικούς λόγους που περιλαμ-

βάνουν τον εθναρχικό ρόλο της (Χριστιανικής Ορθόδοξης) Εκκλησίας στην Κύπρο κατά την Αγγλοκρατία μέσω και της εκπαίδευσης (Persianis, 1978). Εν τούτοις υποστηρίζουμε ότι παρόλη την επιφανειακή συνέχεια και σταθερότητα στο γνωστικό αυτό αντικείμενο ως παρουσία, παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες μετατοπίσεις εντός του όταν ιχνηλατήσουμε τα είδη γνώσης κατά την πορεία του στο χρόνο. Σκοπός της εργασίας λοιπόν είναι να πολυπλοκοποιήσουμε τη συζήτηση περί ειδών γνώσης στα ΑΠ μέσα από την περίπτωση των Θρησκευτικών, χαρτογραφώντας τα στις τρεις τελευταίες εκδοχές των επίσημων ΑΠ (1996, 2010, 2016/2019). Τα τρία επίσημα κείμενα προσεγγίστηκαν συνδυάζοντας θεωρητικούς φακούς της θεωρίας και κοινωνιολογίας του ΑΠ όσον αφορά τη μορφή ΑΠ (Βρεττός & Καψάλης, 2011) και τη σχολική γνώση (Young & Muller, 2010) αντίστοιχα, καθώς και διαφορετικές προσεγγίσεις ειδικής διδακτικής που αφορούν τα Θρησκευτικά ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο (Πορτελάνος, 2004). Η συγκρότηση του θεωρητικού μας πλαισίου παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος του άρθρου, και ακολουθεί η περιγραφή της αξιοποίησής του κατά την ανάλυση των κειμένων. Οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση παρουσιάζονται ανά επίσημο κείμενο και στη συνέχεια συνθετικά, ώστε να συζητηθούν στο πλαίσιο ευρύτερης σχετικής έρευνας στο τελευταίο μέρος του άρθρου.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Τύποι και Δομή Αναλυτικών Προγραμμάτων

Στη μελέτη αυτή το ΑΠ προσεγγίζεται ως επίσημο γραπτό κείμενο, ως το θεσμικό κείμενο με το οποίο το κράτος ως μακρο-εθνικό πεδίο και πλαίσιο νομιμοποιεί ως πρόθεση συγκεκριμένο σκεπτικό, διαδικασία και φιλοσοφία για το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο αναφέρεται. Αυτή η αναπαράσταση του ΑΠ ως «θεσμικού» τοποθετείται από τον Doyle (1992) μεταξύ της «κοινωνικής» αναπαράστασης (που αφορά σε ευρύτερες προσδοκίες από την εκπαίδευση σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια) και της «διδακτικής» αναπαράστασης (που αφορά τον κόσμο της τάξης και διδασκαλίας, της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-παιδιών). Το «θεσμικό» ΑΠ μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ως «προγραμματικό» κείμενο. Ανάλογα με τη δομή και έκτασή του, οι Βρεττός και Καψάλης (2011) διακρίνουν μεταξύ παραδοσιακού τύπου «αναλυτικό πρόγραμμα» και νέου

τύπου «curriculum», ο καθένας από τους οποίους τύπους προϋποθέτει και συνδέεται ιστορικά με διαφορετικού είδους επαγγελματισμό από τους/τις εκπαιδευτικούς. Το νέο τύπου «curriculum» (που αναδύθηκε κυρίως από τα αρχικά στάδια της βορειοαμερικάνικης παράδοσης κατά την διαμόρφωση του πεδίου μελέτης των ΑΠ), καθορίζεται ως επίσημο εργαλείο με λεπτομερώς καθοδηγητικές αρχές και συγκριμένους σκοπούς, στόχους διδασκαλίας, περιεχόμενο, τρόπους μεθοδολογίας και αξιολόγησης σχετικά έτοιμους προς εφαρμογή από τις εκπαιδευτικούς. Αυτή η μορφή ΑΠ έχει τύχει κριτικής (π.χ. Apple, 1978· Assunção Flores, 2016· Luke, Woods, & Weir, 2012) διότι «παράγει» έναν περιορισμένο-τεχνοκρατικό επαγγελματικό ρόλο πιστής εφαρμογής από τους/τις εκπαιδευτικούς ενός ΑΠ που σχεδίασαν άλλοι/ες ως «ειδικοί/ές». Αντίθετα, το «αναλυτικό πρόγραμμα» όπως εννοιολογήθηκε στην ευρωπαϊκή γερμανόφωνη παράδοση λαμβάνει μορφή κατευθυντήριων, μόνο, γραμμών για την επιλογή θεμάτων διδασκαλίας, αποδεσμεύει τη διδακτική στα πλαίσια ερμηνείας της από κάθε εκπαιδευτικό, διανοίγοντας έτσι πλατύτερα περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας εντός των συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών (Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000). Το παραδοσιακού τύπου ΑΠ, ως επίσημο κείμενο, αναφέρεται κυρίως στα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τα οποία αναμένεται με τον κατάλληλο μετασχηματισμό και νοηματοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως μορφωτικά αγαθά προς υλοποίηση των ευρύτερων σκοπών της εκπαίδευσης (Βρεττός και Καψάλης, 2011). Αν και ιστορικά έχουν εμφανιστεί προγραμματικά ΑΠ με διαφορετικές μορφές και δομή, φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχη τάση σήμερα ως επίσημα κείμενα να περιλαμβάνουν: τη λογική-φιλοσοφία που τα διέπει, τους γενικούς σκοπούς και ειδικούς στόχους, τι πρέπει να διδαχθεί ως περιεχόμενο προοδευτικά, με ποια μεθοδολογία και πώς να αξιολογηθεί, για κάθε γνωστικό αντικείμενο ή/και βαθμίδα (Τσάφος, 2014). Παρόλη αυτή την κοινή τάση, εντοπίζονται διαφορές, για παράδειγμα, μεταξύ πλαισίων ως προς το πόσο ρυθμιστικό και δεσμευτικό είναι το ΑΠ ως θεσμικό-προγραμματικό κείμενο ανάλογα με την τεχνική μορφή που παίρνει και η οποία, αντίστοιχα, προϋποθέτει διαφορετικού είδους εκπαιδευτικό επαγγελματισμό (Luke, Woods, & Weir, 2012). Διαφαίνεται επίσης μια διεθνής τάση τυποποίησης των ΑΠ και στενότερης σύνδεσής τους με την αξιολόγηση και «επιδόσεις» των μαθητών/τριών, διαδικασία η οποία επηρεάζει κυκλικά και την τεχνική μορφή τους (Priestley & Biesta, 2013· Priestley & Sinnema, 2014), αφού προκρίνει τον έλεγχο των ΑΠ ως «προϊόντος» παρά ως «διαδικασίας» από το κράτος (Hopmann, 2003).

Συζητήσεις ως προς τον τύπο και τη δομή των ΑΠ αλληλεπιδρούν και με συζητήσεις ως προς το πώς εννοιολογείται το περιεχόμενό τους και ειδικά η σχολική γνώση σε αυτά, όπως αναλύεται στη συνέχεια.

2.2. Είδη Γνώσης στα ΑΠ

Η συμβολή της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο πεδίο των ΑΠ, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο από τη δεκαετία του 1970 στην εξέταση της επαναπλαισίωσης διαφορετικών ειδών γνώσης από άλλα πεδία στο σχολικό πεδίο. Η κοινωνιολογική αυτή οπτική υποστήριξε ότι η γνώση δεν αποτελεί ουδέτερη, στατική, αντικειμενική οντότητα, αλλά κοινωνικά προσδιορισμένη και το ΑΠ αποτελεί κοινωνική κατασκευή και άρα (και) πολιτικό κείμενο (Pinar *κ.ά.,* 2008· Young, 1971· Whitty, 2007· Τσάφος, 2014). Στο πλαίσιο τέτοιων συζητήσεων αναδύθηκε πιο πρόσφατα ο κοινωνικός ρεαλισμός (ΚΡ), ως θεωρία (και πρόταση) διάκρισης μεταξύ ειδών γνώσης, ώστε να επιλέγεται η πιο κατάλληλη σχολική γνώση με βάση και τις συνέπειές τους στο ΑΠ και τη διδασκαλία (Young & Muller, 2010). Οι υποστηρικτές του ΚΡ αντλούν θεωρητικά από Durkheim, ως προς τα είδη της γνώσης, και από τον Bernstein, ως προς τις έννοιες της «αναπλαισίωσης» (recontextualisation) και «ορίων» (boundaries). Συγκεκριμένα, από τον Durkheim αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα η διάκριση μεταξύ «βέβηλης γνώσης» (profane), ως πρακτικής, άμεσης και συγκεκριμένης-τοποθετημένης γνώσης, και «ιερής γνώσης» (sacred) ως πρότυπο εννοιολογικής γνώσης με χαρακτήρα (μεταφυσικής) υπέρβασης από το καθημερινό (Zipin, Fataar & Brennan, 2015). Από τον Bernstein η έννοια των «ορίων» είναι ευρύτερη, μας ενδιαφέρει όμως εδώ ειδικά ως προς τη δόμηση και οργάνωση της σχολικής γνώσης σε γνωστικά αντικείμενα και βαθμίδες στα ΑΠ. Συγκεκριμένα αξιοποίησε τη μεταφορά των «ορίων» μεταξύ του επιστημονικού και σχολικού πεδίου για να αναλύσει τις διαδικασίες αναπλαισίωσης της σχολικής γνώσης, δηλαδή μεταφοράς και ερμηνείας της γνώσης «από τους ακαδημαϊκούς και ερευνητικούς χώρους όπου παράγεται, στο σχολείο, το οποίο αποτελεί το πεδίο αναπαραγωγής της» (Τσάφος, 2014, σελ. 255) ως μη ουδέτερες διαδικασίες επιλογής και ιεράρχησής της.

Συγκεκριμένα, η θεωρία του κοινωνικού ρεαλισμού διακρίνει μεταξύ τριών τύπων γνώσης που αντιστοιχούν σε «εκπαιδευτικά σενάρια του μέλλοντος» («Future 1», «Future 2» και «Future 3») (Young & Muller, 2010). Προκρίνει το 3ο εκπαιδευτικό σενάριο κατά το οποίο το ΑΠ χρειάζεται να

δομείται κυρίως στη βάση των καθιερωμένων ως αξιόλογων γνωστικών αντικειμένων (σημείο στο οποίο περιορίζεται το 1ο εκπαιδευτικό σενάριο), που να αντλούν όμως από εξειδικευμένη ακαδημαϊκή γνώση από σχετικά επιστημονικά πεδία *και* τις καθιερωμένες έννοιες και μεθοδολογίες τους. Έτσι στο 3ο εκπαιδευτικό σενάριο η γνώση αναγνωρίζεται τόσο ως σύνολα εννοιών όσο και ως μέθοδοι εμπειρικής εξερεύνησής τους στα οποία αναμένεται να μυηθούν τα παιδιά (Young & Muller, 2010). Τέτοια γνώση είναι για τον κοινωνικό ρεαλισμό επίσης σαφώς διακριτή από το εκπαιδευτικό σενάριο 2, που περιλαμβάνει τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής που φέρουν οι μαθητές/τριες στο σχολείο, τονίζοντας την ενίσχυση των «ορίων» μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης, μεταξύ ακαδημαϊκής και καθημερινής γνώσης, υποστηρίζοντας τον περιορισμό των «οριζόντιων» ή «γενικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων» στο ΑΠ που αντλούνται από την καθημερινή γνώση, διότι το απομακρύνουν από τα σχετικά ακαδημαϊκά, εξειδικευμένα επιστημονικά πεδία και τις επιστημολογικά ευαίσθητες δυνατότητες θέασης του κόσμου που δίνουν στα παιδιά (Young & Muller, 2010). Πιο κάτω εξετάζονται οι τρεις τύποι γνώσης εκτεταμένα, μια και αποτέλεσαν τη βασική θεώρηση ανάλυσης των κειμένων ΑΠ στην παρούσα διερεύνηση.

Η γνώση τύπου Future 1 θεωρείται ως η κυρίαρχη γνώση, ως παράδοση και συχνά τυγχάνει αναφοράς ως «γνώση των ισχυρών» (knowledge of the powerful). Εννοιολογείται ως υπο-κοινωνικοποιημένη (δεδομένη) γνώση, ως πρότυπο (canon), με σταθερά όρια. Τα όρια καθορίζονται από κοινωνικές επιταγές, οι οποίες υπερισχύουν και αποκρύπτουν τις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής της γνώσης, τον εγγενή δυναμισμό της, την αναπαραγωγή της και το ότι υπόκειται πάντα σε αλλαγή (Adolfsson, 2018· Morgan, Hordern & Hoadley, 2019· Young & Muller, 2010). Τα ΑΠ που σχεδιάζονται στη βάση της γνώσης τύπου Future 1 έχουν αυστηρά οριοθετημένη και ρυθμισμένη δομή μεταξύ, αλλά και εντός γνωστικών αντικειμένων, με δεδομένο και πέραν αμφισβήτησης αξιόλογο περιεχόμενο. Η γνώση τύπου Future 2, αντίθετα, ορίζεται ως η καθημερινή, πρακτική, διαδικαστική γνώση, η οποία δεν οδηγεί σε επεξηγήσεις ή γενικεύσεις (Young, 2011· Young & Muller, 2010). Αναφέρεται σε καθημερινές γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά στο περιβάλλον τους, που τους επιτρέπουν να κατανοούν τον κόσμο σε σχέση με πολύ συγκεκριμένα πλαίσια εντός του φάσματος των εμπειριών της προσωπικής τους ζωής (Young, 2011). Θεωρείται από τους κοινωνικούς ρεαλιστές ως μια «υπερ-κοινωνικοποιημένη» μορφή γνώσης, διότι πηγάζει από τις ποικίλες κοινωνικοπολιτισμικές

εμπειρίες των παιδιών, δίνει έμφαση στην ταυτότητα, κοινότητα και πρακτικές αυτών που την αποκτούν και άρα ποικίλλει στο χώρο και το χρόνο, ενώ δεν εστιάζει σε θέματα επιστημολογίας. Η δομή των ΑΠ που σχεδιάζονται στη βάση της γνώσης τύπου Future 2, χαρακτηρίζεται από απουσία ή χαλαρότητα ορίων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων καθώς και μεταξύ της σχολικής και καθημερινής γνώσης, αφού το περιεχόμενό τους καθορίζεται σε γενικές δεξιότητες και αποτελέσματα και πηγάζει επαγωγικά από τις εμπειρίες των μανθανόντων (Young & Muller, 2010). Οι Young και Muller (2010) μέσα από την κριτική και ανάλυση της γνώσης τύπου Future 1 και 2, προτείνουν τη γνώση τύπου Future 3. Η τελευταία αναγνωρίζει συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες (ιστορικές και συγκειμενικές) καθώς και τη «διατήρηση ορίων» (boundary maintenance) και «υπέρβαση/διασταύρωση ορίων» (boundary crossing) μεταξύ εξειδικευμένων τομέων γνώσης, ως βάση για την παραγωγή και απόκτηση νέας γνώσης, καθώς και της ανθρώπινης προόδου. Οι Young και Muller ονοματίζουν τη γνώση τύπου Future 3 ως «ισχυρή γνώση» (powerful knowledge), προσδιορίζοντάς την ως θεωρητική, επιστημονικά θεμελιωμένη που αποκτάται στο σχολείο, αλλά πηγάζει από αντίστοιχα ή σχετικά ακαδημαϊκά πεδία και την επιστημολογία τους. Ως τέτοια παρέχει γενικεύσεις, αξιόπιστες εξηγήσεις, νέους τρόπους σκέψης και σχετίζεται με καθολικές, για τα επιστημονικά πεδία, αξίες (Young, 2011). Περιλαμβάνει έννοιες και διαδικασίες από τα επιστημονικά πεδία που σχετίζονται με τα γνωστικά αντικείμενα, και μέσα από πρακτικές δραστηριότητες ενθαρρύνει την εφαρμογή τους για επεξήγηση ή επίλυση προβλημάτων (Young, 2014). Μέσω της «ισχυρής γνώσης» Future 3 οι μαθητές/τριες ενισχύονται, καθίστανται πιο «ισχυροί», διότι επεκτείνουν την προσωπική, καθημερινή εμπειρία τους και προχωρούν σε παρατηρήσεις και γενικεύσεις αντλώντας από την επιστημολογία και μεθοδολογία των διαφόρων ακαδημαϊκών πεδίων που επαναπλαισιώνονται ως σχολικά γνωστικά αντικείμενα στο ΑΠ (Young & Muller 2010· Young, 2011). Τα ΑΠ που σχεδιάζονται στη βάση της γνώσης τύπου Future 3 τονίζουν το συνεχιζόμενο ρόλο των «πειθαρχικών ορίων» (disciplinary boundaries), όπως χρησιμοποιήθηκαν από τον Bernstein για καθορισμό της εξειδικευμένης γνώσης κάθε επιστημονικού πεδίου και διάκρισή της από εκείνην άλλων πεδίων. Η δομή τους προσανατολίζεται σε έννοιες, δεξιότητες και περιεχόμενο, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται ότι η γνώση είναι δυναμική και σε εξέλιξη (Morgan, Hordern & Hoadley, 2019) και σχετίζεται αμοιβαία με την κοινωνία, ως προς το πώς αναδύονται και διαμορφώνονται τα επιστημονικά πεδία.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα ιχνηλατηθούν αυτοί οι τρεις τύποι γνώσης στα ΑΠ των Θρησκευτικών Δημοτικής (1996, 2010, 2016/2019), σε σχέση όμως και με ποιες προσεγγίσεις, οι οποίες αφορούν ειδικά τα Θρησκευτικά ως γνωστικό αντικείμενο, εντοπίζονται σε αυτά και οι οποίες περιγράφονται πιο κάτω.

2.3. Προσεγγίσεις στη διδασκαλία των θρησκευτικών

Το μάθημα των Θρησκευτικών, διατήρησε σημαντική θέση ως μεσαιωνικό κατάλοιπο στα πρώτα νεωτερικά ΑΠ μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, και αναμενόταν να συμβάλει στην ηθικοποίηση του μαθητή εντός ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου που επίσης διατήρησε τον προνεωτερικό του φρονηματιστικό προσανατολισμό (Τσάφος, 2014), παρόλες τις ταυτόχρονες και αμφιταλαντευόμενες τάσεις για εκκοσμίκευση του σχολείου ανά τον κόσμο (Cha, Wong & Meyer, 1992). Επιπλέον, ιστορικές μελέτες του ΑΠ αναδεικνύουν τις βαθιά διαπλεκόμενες του «ρίζες», ειδικά στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου, με τη θρησκεία και τη φιλανθρωπία στην Ευρώπη (Hamilton, 1989), αν και στην Κύπρο η διασύνδεση αυτή διατηρήθηκε έντονα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, νοουμένου ότι αυτή ήταν υπό το (μεγαλύτερο) έλεγχο της Εκκλησίας παρά της (αποικιακής) κυβέρνησης κατά την Αγγλοκρατία (Persianis, 1978). Αρκετή βιβλιογραφία που αντλεί από κριτική θεωρία και εννοιολογεί το ΑΠ ως πολιτικό κείμενο συχνά αποδομεί το μάθημα ως προς το ρόλο του στην εξάπλωση και καθιέρωση της κυρίαρχης θρησκευτικής και ηθικής ιδεολογίας στο πλαίσιο του εθνοποιητικού ρόλου του σχολείου (βλ. Pinar *κ.ά.,* 2008). Εν τούτοις μετανεωτεριστικές προσεγγίσεις στα ΑΠ υποστηρίζουν την αρχή αναγνώρισης της ανθρώπινης ανάγκης για πνευματικότητα στις διαφορετικές μορφές της και άρα και τη συμπερίληψη ηθικών και πνευματικών ζητημάτων στα ΑΠ (π.χ. Wilson Baptist, 2002· Morris, 2016). Μετατοπίζουν έτσι τη συζήτηση στη φύση του μαθήματος, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και ρευστότητας του έθνους-κράτους, παρά στην κατάργησή του. Στο πλαίσιο τέτοιας συζήτησης έχουν αναδειχθεί ποικιλία «μοντέλων» ή «τύπων» ΑΠ για τα Θρησκευτικά, με βασικό το δίπολο, όπως αναφέρει ο Diez de Velasco (2007), μεταξύ ομολογιακού (που διδάσκει πιστεύω και δόγματα μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής κοινότητας) και μη ομολογιακού (που διδάσκει τη θρησκεία ως κυρίως πολιτισμικό φαινόμενο) χαρακτήρα του μαθήματος. Ο Diez de Velasco

(2007) χαρακτηρίζει το δίπολο αυτό ως μη παραγωγικό υπό την έννοια ότι υπεραπλουστεύει ένα πολύπλοκο τοπίο γνώσης, χωρίς μάλιστα να λαμβάνει υπόψη το εκάστοτε συγκείμενο, όπως τονίζει και η Papastephanou (2005). Επιχειρώντας να λάβει υπόψη ακριβώς αυτό ο Diez de Velasco (2007) προτείνει μια ταξινόμηση μεταξύ τεσσάρων μοντέλων: το θεοκρατικό, της επίσημης θρησκείας, το κοσμικό και το πολύ-θρησκευτικό μοντέλο, με κριτήριο την ενδεχόμενη συμβολή τους σε μια παιδαγωγική της ειρήνης. Απόπειρες χαρτογράφησης του μαθήματος και του χαρακτήρα του αξιοποιώντας τέτοια μοντέλα ή τύπους αναδεικνύουν, πώς διαφέρουν ή και συνυπάρχουν σε ΑΠ και διδασκαλία σε διαφορετικά συγκείμενα (βλ. π.χ. Antera, 2020· Blinkova & Vermeer, 2018· Zembylas, Loukaidis, Antoniou & Antoniou, 2019).

Αναγνωρίζοντας τη ρευστότητα του τοπικού, ευρωπαϊκού και διεθνούς συγκειμένου, ο Πορτελάνος (2004), αναφερόμενος στο ελληνικό πλαίσιο, προτείνει όπως το θρησκευτικό μάθημα καταστεί «ολιστικό», δηλαδή να συνδυάζει στοιχεία «βιβλικού», «ομολογιακού» «πατερικού», «πολιτισμικού» και «θρησκειολογικού» χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, βιβλικό χαρακτήρα το μάθημα θεωρείται ότι έχει όταν δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο της Αγίας Γραφής ή Βίβλου, ως σύνολο θεόπνευστων βιβλίων, τα οποία καταγράφουν την «αποκαλυμμένη Αλήθεια». Η χρήση κειμένων των Πατέρων της Εκκλησίας, τα οποία ερμηνεύουν τον τρόπο που το βιβλικό περιεχόμενο μπορεί να βιώνεται στην καθημερινή ζωή, προσδίδει στο θρησκευτικό μάθημα πατερικό χαρακτήρα. Η αξία και αίσθηση των πατερικών κειμένων ο Πορτελάνος (2004) θεωρεί ότι γίνεται εντονότερα αντιληπτή όταν το μάθημα λαμβάνει ομολογιακό χαρακτήρα, όταν δηλαδή βασίζεται στη γνώση της ιστορίας της Θεολογίας και την εμπειρία της πίστεως συγκεκριμένου θρησκεύματος, δηλαδή στο ελληνικό συγκείμενο, ως σημείο αναφοράς του συγγραφέα, του Ορθόδοξου Χριστιανισμού. Όταν η έμφαση μετατοπίζεται στη γνώση και εμπειρία ενός πολιτισμού με συγκεκριμένη θρησκευτική συνείδηση και εμπειρία (ήθη, έθιμα, αξίες, παραδόσεις, ποίηση, τέχνη, βίοι αγίων, πατερικά κείμενα κ.α.), το μάθημα θεωρείται ότι λαμβάνει πολιτισμικό χαρακτήρα. Ταυτόχρονα κατά τον Πορτελάνο (2004) η δυναμική της θρησκείας, με το διαχρονικό και καθολικό περιεχόμενό της, μπορεί να στηρίζει τη διαπολιτισμικότητα, ως σχέση, αλληλεπίδραση, διαλεκτική και ειρηνική συνύπαρξη διάφορων πολιτισμών-κληρονομιών, καθώς και επικοινωνία ετερογενών ηθικών στοιχείων· όταν ισχύει αυτό, τότε θεωρείται σε αυτή την τυπολογία ότι το θρησκευτικό μάθημα αποκτά διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Τέλος, όταν δίνεται έμφαση

στη διδασκαλία διαφόρων θρησκειών, τότε το θρησκευτικό μάθημα έχει θρησκειολογικό χαρακτήρα, ο οποίος οριοθετεί τον ανθρώπινο πόθο για ένωση με το θείο ως οικουμενικό και προβάλλει τη συγγένεια σε αξίες διαφόρων θρησκειών. Ο Πορτελάνος (2004) καταλήγει εισηγούμενος μια ολιστική προσέγγιση του μαθήματος, δηλαδή το θρησκευτικό μάθημα να λαμβάνει μια συνδυαστική μορφή, με συμπερίληψη όλων των πιο πάνω «χαρακτήρων» του μαθήματος. Κατά πόσο, και εάν ναι, πώς, αυτοί οι «χαρακτήρες» συνυπάρχουν σε σχέση και με τα είδη γνώσης που περιγράφηκαν πιο πάνω ήταν το βασικό ερώτημα της ανάλυσης των επίσημων ΑΠ ως δεδομένων, διαδικασία η οποία περιγράφεται στη συνέχεια.

3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

3.1. Σκοπός, Ερευνητικά Ερωτήματα και Διαδικασία Ανάλυσης

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση του τύπου και δομής ΑΠ καθώς και των τύπων και χαρακτήρων γνώσης στα τρία πιο πρόσφατα επίσημα ΑΠ Θρησκευτικών (1996, 2010, 2016/2019) για τη Δημοτική Εκπαίδευση στην Κύπρο, καθώς και η ανάδειξη ενδεχόμενων ζητημάτων συνεχειών και μετατοπίσεων σε αυτά. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διερεύνησης ήταν: α) ποια μορφή και δομή λαμβάνουν τα ΑΠ και ποια είδη και χαρακτήρες γνώσης του θρησκευτικού μαθήματος εμφανίζονται σε αυτά; και β) ποιες συνέχειες και μετατοπίσεις αναδύονται σε αυτά, τόσο ως προς τους τύπους και δομή ΑΠ όσο και ως προς τα είδη και χαρακτήρες γνώσης Θρησκευτικών;

Για την ανάλυση των επίσημων ΑΠ υιοθετήθηκε ποιοτική παραγωγική ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2014), αφού τα κείμενα κωδικοποιήθηκαν αρχικά με αξιοποίηση της διάκρισης μεταξύ παραδοσιακού τύπου «αναλυτικό πρόγραμμα» και νέου τύπου «curriculum» (Βρεττός & Καψάλης, 2011) και στη συνέχεια μεταξύ των τριών ειδών γνώσης (Future 1, Future 2, Future 3) της κοινωνικής ρεαλιστικής θεώρησης της γνώσης (Young & Muller, 2010) ως προϋπαρχουσών κατηγοριών. Συγκεκριμένα η «Future 1» ως αυστηρά δεδομένη/προκαθορισμένη κυρίαρχη γνώση (παράδοσης), που να συνδέεται αυστηρά με επιστημονικά πεδία, κυρίως της ΟΧ Θεολογίας και Θρησκειολογίας· η «Future 2», ως καθημερινή – εμπειρική γνώση, η οποία βασίζεται σε θρησκευτικές και άλλες καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και η «Future 3», ως ισχυρή - εξειδικευμένη γνώ-

ση (έννοιες, δεξιότητες, εξειδικευμένο περιεχόμενο) η οποία συνδέεται μεν με επιστημονικά πεδία της Θεολογίας ΟΧ και Θρησκειολογίας, αλλά πλαισιώνεται σε σχέση με σχετική εμπειρική γνώση των παιδιών και την επιστημολογικά ενημερωμένη διερεύνησή της. Ταυτόχρονα αξιοποιήθηκαν ως κώδικες οι κατηγορίες από τον Πορτελάνο (2004) («ομολογιακός», «βιβλικός», «πατερικός», «πολιτισμικός», «διαπολιτισμικός» και «θρησκειολογικός» χαρακτήρας), ώστε να χαρτογραφηθεί ο χαρακτήρας του μαθήματος παράλληλα, και ως σε αλληλεπίδραση με, τους τρεις τύπους γνώσης από τη θεωρία του ΚΡ. Μέσα από αυτό το συνδυασμό κωδικών ιχνηλατήθηκαν σταδιακά και οι συνέχειες, μετατοπίσεις και αμφιταλαντεύσεις στα είδη και χαρακτήρα γνώσης στα τρία επίσημα ΑΠ. Τα κείμενα κωδικοποιήθηκαν αρχικά ανεξάρτητα από τις ερευνήτριες και στην πορεία οριστικοποιήθηκαν τα νοήματα που αποδίδονταν στους κωδικούς μετά από συζήτηση όπου υπήρχαν αρχικές διαφορές.

3.2. Πηγές Δεδομένων: ΑΠ Δημοτικής Εκπαίδευσης (1996, 2010, 2016/2019)

Η ανάλυση επικεντρώθηκε στο επίσημο ΑΠ του θρησκευτικού μαθήματος, με δείγμα τα τρία πιο πρόσφατα κείμενα ΑΠ (1996, 2010, 2016/2019) δημοτικής εκπαίδευσης της Κυπριακής Δημοκρατίας. Ο φορέας παραγωγής και των τριών κειμένων είναι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού[1] (ΥΠΠ) και στη συνέχεια σχολιάζουμε με συντομία την «ταυτότητά» τους όπως αποτυπώνεται ως προς το ποιοι εργάστηκαν στη συγγραφή τους, ως ερμηνευτικό πλαίσιο της ανάλυσης σε σχέση με τον τύπο ΑΠ αλλά και τα είδη γνώσης που περιλαμβάνουν. Στο κείμενο του 1996 (ελαφρώς αναθεωρημένο από το αρχικό του 1994) αναφέρεται ότι εργάστηκαν (σε διαφορετικές φάσεις) ο διευθυντής (οι οποίοι κατονομάζονται στη βάση της περιόδου που κατείχαν τη θέση), πρώτοι λειτουργοί, και επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης, ενδοτμηματικές επιτροπές, λειτουργοί της Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων καθώς και εκπρόσωποι της συνδικαλιστικής οργάνωσης δασκάλων (ΠΟΕΔ), Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μέσης εκπαίδευσης, οργάνωσης επιθεωρη-

1. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας από τις 15 Μαρτίου 2019 και έπειτα. Ως εκ τούτου, στις αναφορές για δημοσιεύσεις του πριν και μετά από την ημερομηνία αυτή χρησιμοποιούνται τα ακρώνυμα ΥΠΠ και ΥΠΠΑΝ αντίστοιχα.

τών και συνομοσπονδίας γονέων δημοτικής εκπαίδευσης. Το ΑΠ (2010) διαμορφώθηκε από επιτροπή που αποτελούνταν από διορισμένους από το ΥΠΠ ακαδημαϊκούς από Ελλάδα και Κύπρο και μάχιμους εκπαιδευτικούς (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), τα ονόματα των οποίων αναγράφονται στο τέλος του κειμένου ανά γνωστικό αντικείμενο, αφού στις επιτροπές ζητήθηκε εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών, κάτι που δεν συνέβηκε το 1996 και 2016. Πιο συγκεκριμένα, την επιτροπή των Θρησκευτικών του 2010 στελέχωσαν ένας ακαδημαϊκός από το Πανεπιστήμιο Κύπρου και ένας Σύμβουλος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, ένας συντονιστής του ΥΠΠ, ένας Επιθεωρητής Δημοτικής, δύο Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης και 12 εκπαιδευτικοί Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΥΠΠ, 2010, σσ. 306-307· Ντουρής, 2013). Τέλος, κατά την αναδόμηση των ΑΠ (2016) στη μορφή Δεικτών Επιτυχίας και Επάρκειας (ΔΕΕ) συμμετείχαν γενικότερα ακαδημαϊκοί, ως επιστημονικοί υπεύθυνοι, υπεύθυνοι Επιθεωρητές του Υπουργείου Παιδείας και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί ειδικά για το κάθε γνωστικό αντικείμενο, συμπεριλαμβανομένων και των Θρησκευτικών (ΥΠΠΑΝ, 2020), χωρίς να κατονομάζονται. Αυτά τα πιο πρόσφατα κείμενα ΑΠ εκδόθηκαν μόνο ηλεκτρονικά με ανάρτησή τους στην ιστοσελίδα του ΥΠΠΑΝ όπου παραμένουν διαθέσιμα και επικαιροποιούνται κατά καιρούς (κυρίως το 2019).

4. Διαπιστώσεις και ευρήματα

4.1. Τύπος και δομή των κειμένων ΑΠ

Οι όροι που χρησιμοποιούνται για το γνωστικό αντικείμενο στο κάθε κείμενο (βλ. Πίνακα 1) είναι ενδεικτικός και οδήγησε σε κάποιες πρώτες διαπιστώσεις σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο ΑΠ του 1996, που αφορά μόνο τη δημοτική εκπαίδευση, το γνωστικό αντικείμενο κατονομάζεται ως «Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή» και υπάγεται στην ευρύτερη κατηγορία «Κοινωνικά Θέματα» (μαζί με τα Σπουδή Περιβάλλοντος, Ιστορία, Γεωγραφία και Αγωγή του Πολίτη). Στα ΑΠ του 2010 και 2016 το γνωστικό αντικείμενο κατονομάζεται ως «Θρησκευτικά» και δεν υπάγεται σε κάποια κατηγορία μαθημάτων. Το κείμενο του ΑΠ (2010) αφορά πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μέχρι και την Α' Λυκείου), ενώ το κείμενο του ΑΠ (2016/2019)[2] συγκροτείται

2. Το κείμενο των ΑΠ αναδομήθηκε το 2016 ώστε να περιλαμβάνει (εκτός από Γενικό Σκοπό, Γενικό Σκοπό κατά τάξη, Περιεχόμενο (Θεματικές Ενότητες), Μεθοδολογία, Αξιο-

από διαφορετικά κείμενα για τις δύο βαθμίδες, με κοινό όμως έγγραφο ως προς τη φιλοσοφία όλου του ΑΠ για όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Πίνακας 1: *Χαρτογράφηση τύπου και δομής κειμένων ΑΠ θρησκευτικού μαθήματος*

Έτος	ΑΠ (1996)	ΑΠ (2010)	ΑΠ (2016/2019)
Ονομασία Γνωστικού Αντικειμένου	«Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή» («Κοινωνικά Θέματα»)	«Θρησκευτικά»	«Θρησκευτικά»
Βαθμίδα	Δημοτική Εκπαίδευση	Δημοτικό, Γυμνάσιο, Α΄ Λυκείου	Δημοτική Εκπαίδευση
Τίτλος	Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή	Θρησκευτικά	Θρησκευτικά
Φιλοσοφία	Γενική και Ειδική για Κοινωνικά Θέματα	Γενική και Ειδική για Θρησκευτικά	Γενική για όλο το ΑΠ
Σκοπός	Ειδικός για Θρησκευτικά Δημοτικής	Ειδικός για Θρησκευτικά	Ειδικός για Θρησκευτικά Δημοτικής και ανά τάξη
Στόχοι	Ειδικοί για Θρησκευτικά Δημοτικής	Ειδικοί για Θρησκευτικά	–
Μεθοδολογία	Γενική για δημοτική και για Κοινωνικά Θέματα	Ειδική για Θρησκευτικά	Ειδική για Θρησκευτικά Δημοτικής
Αξιολόγηση	Γενική για Δημοτική	Ειδική για Θρησκευτικά	Ειδική για Θρησκευτικά Δημοτικής
Έκταση	5 από 183 σελίδες (έντυπη μορφή)	17 από 633 σελίδες (έντυπη & ηλεκτρονική μορφή)	109 από 1690 σελίδες (ηλεκτρονική μορφή)
Δομή-Περιεχόμενα	Σκοποί Στόχοι Περίγραμμα Ύλης	Εισαγωγή Δομή (3 βασικοί άξονες), Θεματικές Περιοχές, Στόχοι & Δείκτες Επιτυχίας, Μεθοδολογία, Αξιολόγηση	Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας, Γενικός Σκοπός του Μαθήματος Γενικός Σκοπός κατά τάξη Περιεχόμενο (Θεματικές Ενότητες) Μεθοδολογία Αξιολόγηση

λόγηση) και Δείκτες Επιτυχίας – Επάρκειας (ΔΕΕ). Οι ΔΕΕ επικαιροποιήθηκαν το 2019 με μικρές αλλαγές στην ονομασία ενοτήτων, την αντιστροφή σειράς ενοτήτων, και την προσθαφαίρεση μικρού αριθμού δεικτών επιτυχίας – επάρκειας. Συνεπώς ήταν αυτοί οι οποίοι έτυχαν ανάλυσης στην παρούσα εργασία και για αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται και τα δύο έτη όταν γίνεται αναφορά στην τρίτη έκδοση των ΑΠ 2016/2019.

Όπως φαίνεται πιο πάνω, και στα τρία ΑΠ υπάρχει στην αρχή ένα γενικευμένο κείμενο φιλοσοφίας που αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα ή/και τη βαθμίδα, το οποίο δεν περιλήφθηκε στα δεδομένα στην παρούσα εργασία, αναλύθηκε όμως ο σκοπός του θρησκευτικού μαθήματος, ως διακριτού γνωστικού αντικειμένου, ο οποίος παρουσιάζεται ξεχωριστά και στα τρία ΑΠ. Στο ΑΠ (2016/2019) εισάγεται, εκτός από τον γενικό σκοπό ανά γνωστικό αντικείμενο για όλο το δημοτικό και γενικός σκοπός κατά τάξη ξεχωριστά. Οι στόχοι του θρησκευτικού μαθήματος στο ΑΠ (1996) αναγράφονται σε σημεία κάτω από το σκοπό του σε διακριτή ενότητα. Στο ΑΠ (2010) του θρησκευτικού μαθήματος οι κύριοι στόχοι περιλαμβάνονται στην «Εισαγωγή», μαζί με τον σκοπό του μαθήματος, ενώ στο ΑΠ (2016), δεν περιλαμβάνονται στόχοι αλλά αναδομούνται και αναπλαισιώνονται ως δείκτες επιτυχίας δηλ. ως «αξιολογητέο ΑΠ» με διδασκαλία του περιεχομένου το οποίο επίσης αναδομείται και αναπλαισιώνεται ως δείκτες επάρκειας δηλ. ως «διδακτέο ΑΠ» ανά τάξη και θεματική ενότητα (ΥΠΠΑΝ, Αναλυτικά Προγράμματα, Πολιτική Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας, 2021). Όσον αφορά τη «Μεθοδολογία» και «Αξιολόγηση» ως συστατικές ενότητες, στο ΑΠ (1996) δεν υπάρχουν ως διακριτές ειδικά για το θρησκευτικό μάθημα, αλλά ως γενικές ενότητες που αφορούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα για τη δημοτική εκπαίδευση. Ειδικότερα για τα «Κοινωνικά Θέματα» γίνεται γενική αναφορά σε αρχές διδασκαλίας και διδακτικές προσεγγίσεις, για όλα τα επιμέρους μαθήματα που περιλαμβάνουν. Αντίθετα, στα ΑΠ (2010) και ΑΠ (2016/2019) η «Μεθοδολογία» και η «Αξιολόγηση» εισάγονται ως διακριτές ενότητες ειδικής διδακτικής για το θρησκευτικό μάθημα (όπως και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα). Επιπλέον στο ΑΠ (2016/2019) φαίνεται να ενισχύεται ξανά το όριο μεταξύ Θρησκευτικών από άλλα γνωστικά αντικείμενα, αφού εκτός από το γενικό σκοπό που μοιράζονται και οι δύο βαθμίδες για το μάθημα, προστίθεται και διακριτός σκοπός για κάθε βαθμίδα, αλλά και κάθε τάξη εντός τους. Απόρροια της προσθήκης αυτών ως επιπρόσθετων ενοτήτων και της επέκτασης προϋπαρχουσών ενοτήτων (φιλοσοφίας-σκοπών-στόχων-περιεχομένου), ειδικά η μεγαλύτερη ανάλυση σε δείκτες επιτυχίας και επάρκειας στο ΑΠ του (2016/2019), είναι ότι το μέγεθος (του κειμένου του ΑΠ γενικότερα και για το θρησκευτικό μάθημα ειδικότερα) αυξάνεται σημαντικά. Συνεπώς το θρησκευτικό μάθημα καταλαμβάνει το 2,73% το 1996, 2,68% το 2010 και το 6,44% το 2016/2019 της συνολικής έκτασης του ΑΠ.

Διαφαίνεται γενικότερα ότι με τα τρία κείμενα ενισχύεται προοδευτικά η δομή του ΑΠ ως «νέου τύπου» curriculum παρά ως «παραδοσια-

κό» ΑΠ (Βρεττός & Καψάλης, 2011), αφού το 1996 το κείμενο αποτελείται κυρίως από σκοπό, στόχους και περιεχόμενο, ενώ στα επόμενα δύο ΑΠ προστίθενται η μεθοδολογία και αξιολόγηση. Διαπιστώνεται επίσης ότι η προσθήκη αυτή ειδικά ανά γνωστικό αντικείμενο (και άρα και για τα Θρησκευτικά), ενισχύει τα «όρια» μεταξύ γνωστικών αντικειμένων στα ΑΠ δημοτικής εκπαίδευσης, ενίσχυση που τροφοδοτείται από το ότι τα Θρησκευτικά δεν συγκαταλέγονται σε ευρύτερη περιοχή του ΑΠ (Κοινωνικές Σπουδές). Τέλος, στην πιο πρόσφατη εκδοχή του 2016/2019, τα ΑΠ αναδομούνται και τυποποιούνται με αυστηρή και αναλυτική αντιστοιχία μεταξύ στόχων-περιεχομένου, δηλαδή μεταξύ δεικτών επιτυχίας και επάρκειας αντίστοιχα, κάτι το οποίο ισχύει για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Αναδύεται δηλαδή μια μετατόπιση της δόμησης του επίσημου ΑΠ ως θεσμικού πλαισίου προς υποστήριξη του ΑΠ ως «διαδικασίας» σε πλαίσιο ελέγχου της επίτευξης του ΑΠ ως «προϊόντος» (βλ. Hopmann, 2003). Οι πρώτες αυτές διαπιστώσεις πλαισίωσαν την ανάλυση που ακολούθησε ως προς τα είδη γνώσης και το χαρακτήρα του θρησκευτικού μαθήματος για κάθε ΑΠ ξεχωριστά.

4.2. Είδη Γνώσης και Χαρακτήρας «Θρησκευτικών»

4.2.1. «Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή» στο ΑΠ Δημοτικής Εκπαίδευσης (1996)

Η διατύπωση του σκοπού προσδίδει στο μάθημα ομολογιακό χαρακτήρα, αφού επικεντρώνεται στην Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία της οποίας οι μαθητές/τριες στο σύνολό τους θεωρούνται ήδη μέλη: «Οι μαθητές να νιώσουν ότι αποτελούν μέλη της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, να γνωρίσουν τις θεμελιακές αλήθειες του Χριστιανισμού και να βιώνουν τη σχέση αγάπης μεταξύ Θεού και ανθρώπων και των ανθρώπων μεταξύ τους» (ΥΠΠ, 1996, σ. 128). Η γνώση φαίνεται εδώ, αλλά και στους στόχους στη συνέχεια, να εννοιολογείται κυρίως με όρους «Future 1», αφού η θρησκευτική γνώση φαίνεται να αντλείται ως «θεμελιακές αλήθειες» από το πεδίο του Ορθόδοξου Χριστιανισμού (ΟΧ), με ομολογιακό χαρακτήρα, αφού φαίνεται να θεωρείται ως δεδομένη, κυρίαρχη γνώση παράδοσης (canon) για το δημόσιο δημοτικό σχολείο, ακόμα και όταν γίνεται μια προσπάθεια διασύνδεσής της με τη σχέση αγάπης Θεού-ανθρώπων και ανθρώπων μεταξύ τους ως βίωμα στο δεύτερο σκέλος του σκοπού, το

οποίο μπορεί να ερμηνευτεί ως προσπάθεια σύνδεσης με γνώση «Future 2 και 3». Στους στόχους φαίνεται επίσης να διακρίνεται πιο έντονα γνώση «Future 1», αν και σε κάποια σημεία ανιχνεύθηκε να συνδυάζεται και με γνώση «Future 2» ή να δημιουργεί δυνατότητες για γνώση «Future 3». Συγκεκριμένα, ως γνώση «Future 1» με ομολογιακό και πολιτισμικό χαρακτήρα ερμηνεύθηκαν αναφορές από το πεδίο της Θεολογίας, αλλά αποκλειστικά από τη σκοπιά και παράδοση του ΟΧ, που αποσκοπούν στην αποδοχή της παρουσίας και αποκάλυψης του Θεού, στη γνωριμία του προσώπου, της διδασκαλίας και του έργου του Ιησού Χριστού, καθώς και στη γνωριμία με τη λατρευτική ζωή και ιστορία της Εκκλησίας. Ως γνώση «Future 3» ερμηνεύθηκαν σημεία στα οποία συνδυάζονται τέτοιες θεολογικές έννοιες από την παράδοση και Θεολογία του ΟΧ, ως επιστημονικό πεδίο, με τις εμπειρίες των παιδιών ως γνώση «Future 2». Τέτοια στοιχεία περιγράφονται στους στόχους του ΑΠ όταν γίνονται αναφορές σε βίωμα των χριστιανικών αρετών (όπως αγάπη) στη ζωή τους, σε βίωμα της προσευχής στην καθημερινότητά τους, στον σεβασμό των θρησκευτικών αντιλήψεων κάθε ατόμου, καθώς και στην κατανόηση των ηθών και εθίμων του τόπου σε σχέση με την ορθόδοξη πίστη. Τέτοιοι στόχοι μπορεί να ερμηνευτούν ως «Future 3» γνώση, αφού σχετίζονται με καθολικές αξίες (χριστιανικές αρετές) από το πεδίο του ΟΧ, εμπλουτίζοντας τις πολιτισμικές γνώσεις των παιδιών, υπό την προϋπόθεση όμως ότι τα παιδιά ασκούν (και έχουν εμπειρίες από) τη συγκεκριμένη θρησκεία.

Στο περίγραμμα ύλης που ακολουθεί (το οποίο είναι οργανωμένο ανά τάξη), η γνώση «Future 1» αναφέρεται ως δεδομένη, ως παράδοση από το πεδίο της ΟΧ Θεολογίας και περιλαμβάνει κυρίως περιεχόμενο Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, γεγονότα από τη ζωή του Ιησού Χριστού, της Θεοτόκου και των αγίων, μυστήρια και λατρευτικές εκδηλώσεις της Εκκλησίας, προσευχές και θρησκευτικούς ύμνους και την ιστορική πορεία της χριστιανικής εκκλησίας. Επίσης διακρίνεται η γνώση «Future 2», ως καθημερινή - εμπειρική γνώση, σχετική με την τοπική παράδοση των παιδιών, στις δηλώσεις, «Χριστουγεννιάτικα και πρωτοχρονιάτικα ήθη και έθιμα», «Πάσχα στον τόπο μου», «Πασχαλινά έθιμα και παραδόσεις του τόπου μας», «Το πανηγύρι της ενορίας μας» (ΥΠΠ, 1996, σ. 129). Το περιεχόμενο αυτό σχετίζεται με τη θρησκεία όπως εφαρμόζεται ή εορτάζεται στον τόπο, αλλά δεν παρουσιάζεται ως να αφορά ή να τυγχάνει ερμηνείας από επιστημονική θεολογική ή θρησκειολογική γνώση. Οι δηλώσεις όμως όπως «Πράξεις αγάπης προς τους συνανθρώπους μας», «Προσευχές αυτοσχέδιες και επίκαιρες», «Εύκολες προσευχές για παιδιά», «Οι χριστια-

νικές αρετές της αγάπης και της αλληλεγγύης μέσα από απλές διηγήσεις της Καινής Διαθήκης ή άλλες διδακτικές ιστορίες», «Απλή ανάλυση του περιεχομένου και εντοπισμός βασικών μηνυμάτων από τα πιο κάτω: Ο Δεκάλογος της Παλαιάς Διαθήκης, Η επί του Όρους Ομιλία, Το Σύμβολο της Πίστεως» (ΥΠΠ, 1996, σ. 129, 131) ερμηνεύθηκαν ως «Future 3» γνώση, γιατί φαίνεται να δίνουν την δυνατότητα διασύνδεσης της θεολογικού περιεχομένου γνώσης «Future 1» με την προσωπική νοηματοδότηση και πλαίσιο εμπειριών των παιδιών (για παράδειγμα, πώς τα ίδια ερμηνεύουν ή μπορούν να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους την αγάπη και την αλληλεγγύη, πώς να δημιουργούν προσευχές που να έχουν νόημα για αυτά κοκ) και οι οποίες υπερβαίνουν τη γνώση «Future 2» στην οποία έχουν ήδη κοινωνικοποιηθεί.

Όπως συνάγεται και από την πιο πάνω ανάλυση των τύπων γνώσης, αυτοί αλληλεπιδρούν με τον ομολογιακό χαρακτήρα του μαθήματος, αφού στόχοι και περιεχόμενο αφορούν την ομολογία στην Ορθόδοξη Χριστιανική πίστη καθώς και τη γνώση της ιστορίας της Ορθόδοξης Χριστιανικής Θεολογίας και πολιτισμικής εμπειρίας. Ενδεικτικά αναφέρονται δηλώσεις όπως το «να γνωρίσουν τη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας μας και να συμμετέχουν ενεργητικά σ' αυτή», «να αποδεχθούν, ως συνειδητά μέλη της Εκκλησίας, ευθύνη για τη συνέχιση της ορθόδοξης πίστης και ζωής», «να βιώνουν τη χριστιανική ζωή ως αγάπη προς κάθε άνθρωπο […], καθώς και τις άλλες χριστιανικές αρετές» (ΥΠΠ, 1996, σ. 128). Επίσης διαφαίνεται ο βιβλικός και πατερικός χαρακτήρας του μαθήματος, ο οποίος συμπληρώνει, ενισχύει και είναι συμβατός με τον ομολογιακό, μέσα από γνώση «Future 1», στους στόχους που αφορούν στην αποκάλυψη του Θεού, στο πρόσωπο, στη διδασκαλία και το έργο του Ιησού Χριστού, αλλά και στο περιεχόμενο που αναφέρεται στην Παλαιά και Καινή Διαθήκη, τα μυστήρια της Εκκλησίας, τα στοιχεία για τη ζωή του Χριστού, της Θεοτόκου, των αγίων και τα πατερικά κείμενα. Εμφανής είναι επίσης ο πολιτισμικός χαρακτήρας, ο οποίος αν και θα μπορούσε να δημιουργεί δυνατότητα για ανοίγματα σε γνώση «Future 3», ωστόσο το περιεχόμενο και στόχοι του κειμένου συνδέονται αποκλειστικά με τα πολιτισμικά στοιχεία της Κύπρου και την επίδραση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας στον πολιτισμό, την αξία των μνημείων της εκκλησιαστικής ιστορίας, τα ήθη και έθιμα του τόπου, τις παραδόσεις, τους άγιους της κοινότητας – ενορίας, καθώς και με την (Ορθόδοξη Χριστιανική) Εκκλησία της Κύπρου, με υποκείμενη παραδοχή ότι ο ΟΧ αποτελεί σημείο αναφοράς για τις εμπειρίες όλων των παιδιών. Ο διαπολιτισμικός και θρησκειο-

λογικός χαρακτήρας είναι οι λιγότερο εμφανείς και εντοπίζονται σε 3 στόχους που αναμένουν από τα παιδιά «να βιώνουν τη χριστιανική ζωή ως αγάπη προς κάθε άνθρωπο (ανεξάρτητα από χρώμα, θρησκεία, φυλή, γλώσσα, χαρακτηριστικά), καθώς και τις άλλες χριστιανικές αρετές», «να σέβονται τις θρησκευτικές αντιλήψεις των συνανθρώπων τους» και «να γνωρίσουν τα ουσιώδη στοιχεία διάφορων ομολογιών και θρησκευμάτων και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι τους» (ΥΠΠ, 1996, σ. 128). Στο περιεχόμενο της Στ' τάξης στη μελέτη της «Εκκλησίας της Κύπρου» περιλαμβάνονται αναφορές σε «σχέσεις [της] με άλλες ορθόδοξες Εκκλησίες» καθώς και με «ετερόδοξες Εκκλησίες» (σελ. 132). Στα σημεία αυτά διαφαίνεται ένα «άνοιγμα» προς αναγνώριση της ύπαρξης διαφορετικών θρησκειών και εκκλησιών ή στην ποικιλομορφία των ανθρώπων ως προς και τη θρησκεία, και αυτό γίνεται μέσα από μια προοπτική ομολογίας ορθόδοξης χριστιανικής πίστης από την οποία αναμένεται να προκύψει και μια «κριτική στάση» απέναντι στις υπόλοιπες. Η γνώση που αρθρώνεται στους τρεις αυτούς στόχους ερμηνεύθηκε ως θεολογική «Future 1» παρά ως γνώση «Future 3», διότι απορρέουν κυρίως ως ομολογία στο επιστημονικό πεδίο της Θεολογίας του ΟΧ και λιγότερο από τα επιστημονικά πεδία ευρύτερης Θεολογίας, Θρησκειολογίας ή και Ανθρωπολογίας για τη μελέτη και κατανόηση των συνθηκών ανάδυσης ή του περιεχομένου διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών (π.χ. των παιδιών της τάξης ή και πέρα από αυτές).

Επομένως, στο ΑΠ (1996) φαίνεται να τονίζεται περισσότερο η γνώση «Future 1», ως δεδομένη – κυρίαρχη γνώση παράδοσης, με κάποια στοιχεία γνώσης «Future 2», ενώ δυνατότητα για γνώση «Future 3» εμφανίζεται λιγότερο και χωρίς επιστημολογικά ή πολιτισμικά να ξεφεύγει από την κυρίαρχη θρησκεία του τοπικού πλαισίου ώστε να την επαναπλαισιώνει ως αντικείμενο επιστημονικής θεολογικής ή πολιτισμικής διερεύνησης. Στη δομή του περιγράμματος ύλης προς τις μεγαλύτερες τάξεις, φαίνεται να ενισχύεται προοδευτικά η «Future 1» γνώση και να περιορίζεται η «Future 2», αφού οι εμπειρίες των παιδιών και οι καθημερινές πρακτικές εμφανίζονται περισσότερο σε μικρότερες τάξεις. Η γνώση «Future 1» φαίνεται να συνδέεται κυρίως με τον ομολογιακό, βιβλικό και πατερικό καθώς και (τοπικό) πολιτισμικό χαρακτήρα του θρησκευτικού μαθήματος. Ως εκ τούτου, δεν διαφαίνεται περιεχόμενο με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, αφού οι τρεις πιο σχετικές δηλώσεις στους στόχους δεν καθρεφτίζονται ουσιαστικά στο σκοπό, υπόλοιπους στόχους ή περιεχόμενο του ΑΠ (1996).

4.2.2. «Θρησκευτικά» στα Αναλυτικά Προγράμματα (2010)

Στο ΑΠ (2010) το κείμενο του προγράμματος σπουδών για το θρησκευτικό μάθημα αρθρώνεται με ένα μετα-επιστημολογικό λόγο, αφού εισάγεται με τοποθέτησή του ως προς το χαρακτήρα του μαθήματος από τους ίδιους τους συγγραφείς του κειμένου: «διακρίνεται, αφενός, από την Κατήχηση και υπερβαίνει, αφετέρου, τη θρησκειολογική θεώρηση» (σελ. 202). Η δική μας ανάλυση επιβεβαιώνει αυτή την πρόθεση συνδυασμού ομολογιακού και θρησκειολογικού χαρακτήρα τόσο στο σκοπό του «να γνωρίσει στους μαθητές/τριες την ορθόδοξη πίστη και το πανανθρώπινο διαχρονικό φαινόμενο της θρησκείας» (ΥΠΠ, 2010, σ. 202) όσο και στους κύριους στόχους του μαθήματος που ακολουθούν αμέσως μετά: «η βίωση αρμονικής κοινωνίας του ανθρώπου με τον Θεό, τον εαυτό του, τον συνάνθρωπό του και τη φύση» (ΥΠΠ, 2010, σ. 202). Οι δηλώσεις αυτές συνδυάζουν τον ομολογιακό χαρακτήρα στην χριστιανική ορθόδοξη πίστη ως δεδομένη/κυρίαρχη στο τοπικό πλαίσιο, με το θρησκειολογικό χαρακτήρα, αφού η θρησκεία εννοιολογείται *και* ως πανανθρώπινο φαινόμενο διαχρονικά, δημιουργώντας έτσι δυνατότητες για ανοίγματα και σε διαπολιτισμικό χαρακτήρα στο μάθημα. Η γνώση όμως που φαίνεται να προϋποτίθεται ενός τέτοιου σκοπού είναι κυρίως η «Future 1» με ομολογιακό χαρακτήρα, αφού οι κύριοι στόχοι στη συνέχεια πηγάζουν από την κυρίαρχη-καθιερωμένη γνώση της ορθόδοξης πίστης, ως κυρίαρχης παράδοσης: «Το μάθημα των Θρησκευτικών, στο πλαίσιο της ορθόδοξης παράδοσης, προτείνει το ελεύθερο άνοιγμα στο Θεό, προβάλλει την αξιοπρέπεια του ανθρώπινου προσώπου και την ακεραιότητα της δημιουργίας, επιδιώκει την ελευθερία και τη δικαιοσύνη, συμβάλλει στην ειρήνη και την αδελφοσύνη, προωθεί το όραμα της καταλλαγής και της αλληλεγγύης ανθρώπων και λαών» (ΥΠΠ, 2010, σ. 202). Εν τούτοις, οι κύριοι στόχοι του μαθήματος που παραπέμπουν σε καλλιέργεια ήθους αρμονικής κοινωνίας με τον Θεό, τον εαυτό, τον συνάνθρωπο και τη φύση, θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ως γνώση «Future 3» καθώς αποτελούν καθολικές αρχές για το πεδίο της Θεολογίας γενικότερα (και του ΟΧ), αλλά μπορεί να αποτελέσουν μέσα εξέτασης (και άρα και επιστημολογικής υπέρβασης) του πώς τις βιώνει προσωπικά ο κάθε άνθρωπος και πώς μέσα από την εφαρμογή τους καταλήγει σε γενικεύσεις.

Παρόμοια αμφιταλάντευση αναδύεται και στους τρεις βασικούς άξονες στους οποίους στηρίζεται το ΑΠ του 2010 και οι οποίοι είναι κοινοί για όλα τα γνωστικά αντικείμενα: «α. Ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα

γνώσεων», «β. Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών, που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα», και «γ. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων δεξιοτήτων που θεωρούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα ως ικανότητες κλειδιά» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203). Στα Θρησκευτικά ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει κυρίως γνώση «Future 1» με αναφορές σε θρησκευτική γνώση ως δεδομένη και κυρίαρχη στο τοπικό πλαίσιο ως παράδοση που χαρακτηρίζεται από συνδυασμό ομολογιακού, πολιτισμικού και θρησκειολογικού χαρακτήρα. Ενδεικτικές τέτοιες διατυπώσεις στόχων είναι «[…] να γνωρίσουν την εικόνα της Εκκλησίας και των σύγχρονων θρησκευμάτων […] όπως αυτή εκφράζεται στην πίστη, στην παράδοση, στα σύμβολα[…] για την πορεία της/τους μέσα στην ιστορία και για την αποτύπωσή της μαρτυρίας της /τους σε έργα πολιτισμού» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203). Ο δεύτερος άξονας συγκεντρώνει στο κείμενο στόχους που ερμηνεύθηκαν κυρίως ως γνώση «Future 3», λόγω της διασύνδεσής τους με θεολογική γνώση (του ΟΧ) με την προσωπική νοηματοδότηση που μπορεί να έχει αυτή η γνώση για τα ίδια τα παιδιά (π.χ. «[…] να καλλιεργήσουν ήθος αρμονικής κοινωνίας με το Θεό, τον εαυτό τους, το συνάνθρωπο τους και τη φύση.» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203), «κριτικός αναστοχασμός σε θέματα που αφορούν τη θρησκεία […]», «[…] προσωπικό άνοιγμα προς το Θεό […]», «ενίσχυση αυτογνωσίας […]»(ΥΠΠ, 2010, σ. 203), καθώς και καθολικές/παναθρώπινες για το επιστημονικό πεδίο αξίες («[…] αδελφική σχέση με οποιονδήποτε συνάνθρωπο[…], «Περιχώρηση της ελευθερίας και αγάπης […]» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203). Στα παραδείγματα αυτά διαφαίνεται εντονότερος και ο θρησκειολογικός και διαπολιτισμικός χαρακτήρας που φαίνεται να διευκολύνει η γνώση «Future 3». Ο τρίτος άξονας ερμηνεύθηκε κυρίως ως γνώση «Future 2» αφού θα μπορούσε να αφορά πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα, συγκροτούμενος από γενικές ικανότητες και δεξιότητες όπως η «ενσυναίσθηση και δημιουργική αυτοέκφραση», οι «πράξεις συνεργασίας και αλληλεγγύης», η «κριτική σκέψη», «σύγκριση», «σύνθεση» και «αξιολόγηση» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203). Αυτές όμως φαίνεται να δίνουν περιθώριο για επέκταση σε γνώση «Future 3» σε κάποιες περιπτώσεις, αφού εκφράζονται ως γενικές προσωπικές δεξιότητες που συχνά προϋποθέτουν την επιστημολογική ευαισθησία που πηγάζει από τα διαπολιτισμικά και θρησκειολογικά στοιχεία του μαθήματος π.χ. οι «πράξεις συνεργασίας και αλληλεγγύης» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το περιεχόμενο στο κείμενο των ΑΠ του 2010 που ακολουθεί δομημένο σε θεματικές περιοχές ανά τάξη, δια-

κρίνεται έντονα η γνώση «Future 1», η οποία εξακολουθεί να θεωρείται ως κυρίαρχη/καθιερωμένη γνώση και αναφέρεται κυρίως στα μυστήρια και στις λατρευτικές εκδηλώσεις της Εκκλησίας, στην πορεία της Εκκλησίας, στα πρόσωπα του Θεού, του Χριστού, της Παναγίας, των Αγίων, των Προφητών, των Αποστόλων, στα γεγονότα και κείμενα από Παλαιά και Καινή Διαθήκη, καθώς και σε στοιχεία άλλων χριστιανικών δογμάτων και άλλων θρησκειών. Ως γνώση «Future 2» ερμηνεύθηκαν αναφορές που σχετίζονται με το καθημερινό - εμπειρικό πλαίσιο των παιδιών όπως η «[…] σχέση με τον εαυτό, τους γονείς, τα αδέλφια, τους άλλους συγγενείς και τους γείτονες, καθώς επίσης τη φροντίδα για τα ζώα και τα φυτά» ή «Οι γείτονες και οι γειτόνισσές μου: διαφορετικοί και αγαπημένοι» (ΥΠΠ, 2010, σσ. 204-205). Επίσης ως γνώση «Future 2» ερμηνεύθηκε το περιεχόμενο που δεν σχετίζεται εμφανώς με το επιστημονικό πεδίο της Θεολογίας, αλλά φαίνεται να αντλεί και από ευρύτερα κοινωνικά, ψυχολογικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που θα μπορούσαν να αφορούν και άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως «Δυσκολίες στη ζωή: εγωισμός, εχθρότητα με τον συνάνθρωπο, ασθένεια», «Φροντίδα για τα ζώα και τα άλλα πλάσματα, φροντίδα για τον κόσμο, η μόλυνση του περιβάλλοντος» (ΥΠΠ, 2010, σσ. 207-208). Αν και τέτοια θέματα θα μπορούσαν να ιδωθούν στην πραγμάτωσή τους και ως γνώση «Future 3», στο επίσημο κείμενο ως τέτοια κωδικοποιήσαμε δηλώσεις που συνδέουν πιο άμεσα την εμπειρική γνώση των παιδιών με την εξειδικευμένη θεολογική γνώση του Ορθόδοξου Χριστιανισμού, δημιουργώντας δυνατότητες ερμηνείας των εμπειριών τους από τα παιδιά, π.χ. «Οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές μου: οι μαθητές του Χριστού», «Γνωρίζω τον εαυτό μου: το χρίσμα», «Όλοι και όλες μπορούμε να προσφέρουμε: η παραβολή Καλού Σαμαρείτη […]» (ΥΠΠ, 2010, σ. 206), «Κοινωνώντας με τον Θεό κατανοώ τον εαυτό μου: η προσευχή» (ΥΠΠ, 2010, σ. 208).

Ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος διαφάνηκε λοιπόν να διατηρείται ως κυρίως ομολογιακός στον ΟΧ και να ενισχύεται από το βιβλικό και πατερικό χαρακτήρα (μέσα από τις αναφορές στο βιβλικό περιεχόμενο και στο περιεχόμενο των Αγίων Πατέρων της Εκκλησίας όπως παραβολές, ευαγγέλιο, προσευχές) και από τον πολιτισμικό χαρακτήρα, κυρίως μέσα από δηλώσεις που δίνουν έμφαση γενικότερα στον πολιτισμό ως αποτύπωση της εμπειρίας της Ορθόδοξης Εκκλησίας (π.χ. με θέματα από τον εορτολογικό κύκλο, υμνολογία, αγιότητα, νηστεία, προσευχή, αγιασμός), και σε μικρότερο βαθμό μέσα από τις λίγες δηλώσεις που σχετίζονται ειδικότερα με πολιτισμικά στοιχεία της Κύπρου όπως

«[…]Αρμένισσες και Αρμένιοι, Μαρωνίτες και Μαρωνίτισσες, Λατίνες και Λατίνοι, Τουρκοκύπριοι και Τουρκοκύπριες[…]» (ΥΠΠ, 2010, σ. 205) ή «Απόστολος Παύλος και Βαρνάβας στην Κύπρο» (ΥΠΠ, 2010, σ. 207). Πέραν του πολιτισμικού χαρακτήρα του μαθήματος, εμφανής στο ΑΠ (2010) είναι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας σε αναφορές που αναδεικνύουν το περιεχόμενο της Ορθόδοξης Χριστιανικής πίστης ως διαχρονικό και καθολικό: «Καρδιά γεμάτη αγάπη: η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη», «Καρδιά που εργάζεται για όλους: ο άγιος Ιωάννης ο Ελεήμων» (ΥΠΠ, 2010, σ. 205). Παρόμοιο χαρακτήρα προσδίδει το πώς προσεγγίζεται και το θέμα της διαφορετικότητας σε διάφορα σημεία του περιεχομένου π.χ. «φίλος και φίλη με όλους και όλες πέραν των βιολογικών χαρακτηριστικών, πέραν των θρησκευτικών διαφορών, πέραν των φυλετικών διαφορών, πέραν των πολιτισμικών διαφορών, πέραν των διαφορών φύλου» (ΥΠΠ, 2010, σ. 205). Στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού η θεματική ενότητα «Γνωριμία με όλους» (Δ΄ τάξη) και «Γνωριμία με όλους και όλες» (Ε΄, ΣΤ΄) που αναφέρεται και σε άλλα χριστιανικά δόγματα και άλλες θρησκείες, προσθέτει επιπλέον περιεχόμενο θρησκειολογικού χαρακτήρα.

Συμπερασματικά, το ΑΠ (2010) παρουσιάζει ένα συγκριτικά με το ΑΠ (1996) ενισχυμένο συνδυαστικό χαρακτήρα, που φαίνεται να υποστηρίζεται από την εισαγωγή σε μεγαλύτερο βαθμό γνώσης «Future 2», η οποία είναι πέραν του επιστημονικών πεδίων της Θεολογίας ή θρησκειολογίας και σχετίζεται με θέματα από την εμπειρία των παιδιών (π.χ. φιλία, οικογένεια, περιβάλλον) και άλλα επιστημονικά πεδία, και η γνώση «Future 3», που αρθρώνεται μέσα από διασυνδέσεις της γνώσης «Future 2» με την εξειδικευμένη Θεολογική αλλά και θρησκειολογική γνώση. Η γνώση «Future 1» παραμένει σταθερή ή και αδιαμφισβήτητη, όταν το περιεχόμενο έχει χαρακτήρα ομολογιακό, βιβλικό, πατερικό αλλά και πολιτισμικό, αφού εξακολουθεί να αντλείται από το πεδίο Θεολογίας του Ορθόδοξου Χριστιανισμού ως κυρίαρχης επιστημονικής θεώρησης και πολιτισμικής παράδοσης στο συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο. Παρουσιάζονται όμως δυνατότητες για ανοίγματα στο περιεχόμενο, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις, με αναφορές σε άλλα χριστιανικά δόγματα (Ρωμαιοκαθολικοί, Προτεστάντες) και άλλες θρησκείες (Μουσουλμάνοι, Ιουδαίοι, Ινδουισμός, Βουδισμός) και τις άλλες κοινότητες της Κύπρου (Αρμένισσες και Αρμένιοι, Μαρωνίτες και Μαρωνίτισσες, Λατίνες και Λατίνοι, Τουρκοκύπριοι και Τουρκοκύπριες), που παραπέμπουν γενικότερα σε γνώση «Future 3» διαπολιτισμικού και θρησκειολογικού χαρακτήρα. Όπως και στο ΑΠ (1996), εξακολουθεί να υπόκειται η παραδοχή της Ορ-

θόδοξης Θρησκείας και Ελληνοκυπριακής κοινότητας ως «δεδομένων» σημείων θεώρησης άλλων θρησκειών και κοινοτήτων. Παρόλες λοιπόν τις αμφιταλαντεύσεις και προς άλλους τύπους και χαρακτήρα γνώσης, ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος εν πολλοίς διατηρείται και στο ΑΠ του 2010, τροφοδοτώντας και τροφοδοτούμενο κυρίως από γνώση «Future 1».

4.2.3. «Θρησκευτικά» στα Αναλυτικά Προγράμματα (2016/2019)

Στα ΑΠ (2016/2019) φαίνεται να ενισχύονται τέτοιες αμφιταλαντεύσεις μεταξύ τύπων και χαρακτήρα γνώσης που διαφάνηκαν στα ΑΠ του 2010. Συγκεκριμένα, το μάθημα εισάγεται και πλαισιώνεται με γενικό σκοπό που συνδυάζει και τους τρεις τύπους γνώσης με προσδοκίες όπως τα παιδιά:

- Να γνωρίσουν την εικόνα της Εκκλησίας και των σύγχρονων θρησκευμάτων για τον Θεό, τον άνθρωπο, την κοινωνία και τη φύση, όπως αυτή εκφράζεται στην πίστη, στην παράδοση, στα σύμβολα, στα κείμενα, στα μνημεία της/τους κ.ά.
- Να καλλιεργήσουν ήθος αρμονικής κοινωνίας με τον Θεό, τον εαυτό τους, τον συνάνθρωπό τους και τη φύση.
- Να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν ικανότητα για ενσυναίσθηση και δημιουργική αυτοέκφραση, επικοινωνία και καρποφόρο διάλογο με τον άλλο, πράξεις συνεργασίας και αλληλεγγύης, αλληλεπίδραση και σύζευξη θεωρίας και πράξης, κριτική σκέψη έναντι οποιουδήποτε δεδομένου, σύγκριση, σύνθεση και αξιολόγηση για περαιτέρω πρόοδο σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. (ΥΠΠ, 2016, σ. 1)

Ο χαρακτήρας του μαθήματος διατηρείται ομολογιακός, αφού εξακολουθεί να προκρίνεται η θέαση της Εκκλησίας ως κυρίαρχη/καθιερωμένη γνώση παράδοσης του ΟΧ (διατηρώντας τα στοιχεία βιβλικού, πατερικού και πολιτισμικού χαρακτήρα που συναντήσαμε και στα προηγούμενα ΑΠ), αλλά φαίνεται να ενισχύεται ήδη από την πλαισίωση του μαθήματος ο θρησκειολογικός και διαπολιτισμικός χαρακτήρας που ανιχνεύθηκε και στο ΑΠ του 2010. Για αυτό και ως γνώση «Future 1» ερμηνεύθηκε η γνωριμία με «την εικόνα της Εκκλησίας και των σύγχρονων θρησκευμάτων […]» (ΥΠΠ, 2016, σελ. 1) που αντλείται από τη Θεολογία (και του ΟΧ) ως επιστημονικού πεδίου, αλλά και, εν δυνάμει μέσω των αναφορών σε σύγχρονα θρησκεύματα, και από τα πεδία της θρησκειο-

λογίας ή ανθρωπολογίας. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από την αναφορά σε «[…] πίστη, στην παράδοση, στα σύμβολα, στα κείμενα, στα μνημεία της/τους κ.ά.» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1) και αυτών των άλλων θρησκευμάτων, πέραν του ΟΧ. Η αμφιταλάντευση μεταξύ χαρακτήρα του μαθήματος ενισχύεται και από τη διατύπωση «να καλλιεργήσουν ήθος αρμονικής κοινωνίας με τον Θεό, τον εαυτό τους, τον συνάνθρωπό τους και τη φύση» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1), η οποία είναι κοινή με τους κύριους στόχους του ΑΠ (2010) και ερμηνεύθηκε ως γνώση «Future 3» όπως επεξηγήθηκε προηγουμένως. Στην τελευταία προσδοκία του γενικού σκοπού διακρίνεται η γνώση «Future 2», αφού τα όρια της γνώσης μεταξύ των θρησκευτικών και άλλων γνωστικών αντικειμένων εξασθενούν μέσα από αναφορές σε οριζόντιες ικανότητες όπως η «[…] ενσυναίσθηση, δημιουργική αυτοέκφραση, επικοινωνία […]» και στάσεις όπως «πράξεις συνεργασίας» και «αλληλεγγύης» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1). Στην τομή του με τους προηγούμενους στόχους, ο τρίτος στόχος, και ιδιαίτερα η φράση «κριτική σκέψη έναντι οποιουδήποτε δεδομένου» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1), αν και δεν διατυπώνεται αυστηρά ως τέτοιος, φαίνεται να δημιουργεί δυνατότητες για γνώση «Future 3», αν η κριτική σκέψη γίνεται μέσω καλλιέργειας επιστημολογικών γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων οι οποίες να δίνουν εργαλεία πλαισίωσης και ερμηνείας της θρησκείας γενικότερα και του ΟΧ ειδικότερα από τα παιδιά σε σχέση με τη ζωή τους.

Παρόμοια επιφυλακτικότητα ως προς σαφή προσδιορισμό γνώσης «Future 3» διαφαίνεται και στους ΔΕΕ. Γενικότερα, οι ΔΕΕ μέσω των οποίων αναμένεται να υλοποιηθεί ο πιο πάνω σκοπός φαίνεται να συνάδουν ως προς τον τύπο και χαρακτήρα γνώσης, καθώς διατηρούνται οι συνδυασμοί και αμφιταλαντεύσεις που ανιχνεύθηκαν και στο σκοπό. Εν τούτοις, ο συνδυασμός στο πεδίο των δεικτών φαίνεται να ενισχύει τη γνώση «Future 1», διότι (με βάση και τις συνθήκες που δημιουργεί η δομή του ΑΠ σε αντιστοιχημένους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας), κυριαρχούν οι αναφορές σε γνώση από το πεδίο της Θεολογίας του ΟΧ ως κυρίαρχου/καθιερωμένου, με συγκεκριμένο και αναλυτικά προσδιορισμένο εκ των προτέρων περιεχόμενο. Αυξάνονται έτσι σημαντικά εξειδικευμένες-αναλυτικές αναφορές, για παράδειγμα, σε βασικά σημεία Ιερών Μυστηρίων· σημαντικά γεγονότα από τη ζωή του Χριστού, της Παναγίας, των Αγίων, των Αποστόλων, των Προφητών· ορισμούς εννοιών· αναφορές σε γεγονότα από Παλαιά και Καινή διαθήκη, ιστορικά γεγονότα και πολιτισμικά στοιχεία της Ορθόδοξης Εκκλησίας και της Εκκλησίας της Κύπρου· εορτές, εικονικές αναπαραστάσεις, πατερικά κείμενα και υμνολογία κοκ που στα

προηγούμενα ΑΠ τύγχαναν πολύ πιο συνοπτικής και επιλεκτικής αναφοράς. Για παράδειγμα, αναμένεται από τα παιδιά «να παρουσιάζουν αντιπροσωπευτικά παραδοσιακά ήθη και έθιμα, που συνοδεύουν τις μέρες της Μεγάλης Εβδομάδας» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 49). Στο σύνολό τους αυτές οι αναφορές προσδίδουν έντονα ομολογιακό, βιβλικό, πατερικό και τοπικό πολιτισμικό χαρακτήρα στο μάθημα. Ακόμα και οι αναφορές στην ταυτότητα, λατρευτική ζωή και παράδοση των διαφορετικών δογμάτων του Χριστιανισμού (Προτεσταντισμός, Ρωμαιοκαθολικισμός), των Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και Τουρκοκυπρίων στην Κύπρο, καθώς και διαφορετικών θρησκειών (Ιουδαϊσμός, Μουσουλμανισμός, Ινδουισμός, Βουδισμός), που είναι σε σύγκριση με τα προηγούμενα ΑΠ πολύ πιο λεπτομερείς και εμφανίζονται και πάλι κυρίως στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, εν τούτοις εξακολουθούν να αρθρώνονται ως γνώση «Future 1», δηλαδή ως καθιερωμένη και δεδομένη γνώση με πληροφορίες και έννοιες που τις αφορούν, αλλά πάντοτε με υποκείμενη παραδοχή ότι μελετώνται από τη σκοπιά του ΟΧ. Για παράδειγμα, ένας από τους δείκτες επιτυχίας που αναφέρεται στο βουδισμό προσδοκεί όπως τα παιδιά «προσδιορίζουν τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας της βουδιστικής θρησκείας και των βουδιστών» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 86) μέσα από τους εξής «εγκυκλοπαιδικούς» δείκτες επάρκειας «Ονομασία και ιστορικογεωγραφικός προσδιορισμός της γένεσης του Βουδισμού, Ο Βούδας ως ιστορικό πρόσωπο (Σιντάρτα Γκοτάμα), Πίστη στην αναγέννηση μετά τον θάνατο, Βέδες: το ιερό βιβλίο που περιλαμβάνει ύμνους και λατρευτικές διατάξεις, Το θεμέλιο της βουδιστικής παράδοσης και πρακτικής είναι οι Τρεις Θησαυροί: ο Βούδας, το Ντάρμα (η Διδασκαλία) και η Σάνγκα (η Μοναστική Κοινότητα)» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 86). Παρόμοιας λογικής δείκτες εμφανίζονται και για άλλες θρησκείες και δόγματα. Συνολικά, αν και προσθέτουν εντονότερο διαπολιτισμικό και θρησκειολογικό χαρακτήρα στο μάθημα και θα μπορούσαν να σηματοδοτούν μετατόπιση προς γνώση «Future 3», δηλαδή προς καλλιέργεια γνώσης που να αναγνωρίζεται ότι προκύπτει κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες παραγωγής και που απαιτεί συγκεκριμένα επιστημολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία διερεύνησης και μελέτης της σε σχέση με εμπειρίες των παιδιών (που ενδεχομένως να περιλαμβάνουν και εμπειρίες από άλλες θρησκείες και δόγματα του χριστιανισμού), εν τούτοις οι ΔΕΕ δεν αρθρώνονται ξεκάθαρα προς αυτή την κατεύθυνση, αφού εστιάζουν στο να «παρουσιάζουν» πληροφορίες για αυτές τις θρησκείες και δόγματα. Ως εκ τούτου, και ανεξαρτήτως χαρακτήρα γνώσης, σε σύγκριση με τα προηγούμενα κείμενα των ΑΠ, η

γνώση «Future 1» παίρνει ιδιαίτερα εκτεταμένη μορφή, αφού για κάθε δείκτη επιτυχίας, αναλύεται απέναντι ως πολλαπλοί δείκτες επάρκειας όλο το προδιαγεγραμμένο περιεχόμενο που «απαιτείται» για την επίτευξή του. Υπό αυτές τις συνθήκες, η μορφή του ΑΠ αλληλεπιδρά με τον τύπο και χαρακτήρα της γνώσης στα Θρησκευτικά με αποτέλεσμα την ενίσχυση της γνώσης «Future 1» ως σταθερής ή και αδιαμφισβήτητης, αφού εξακολουθεί να αντλείται από το πεδίο Θεολογίας του ΟΧ ως κυρίαρχης επιστημονικής θεώρησης και παράδοσης στο συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο, ακόμα και όταν αυξάνονται οι αναφορές σε άλλες θρησκείες και δόγματα του Χριστιανισμού, ιδιαίτερα αφού τυγχάνουν «εγκυκλοπαιδικής» αντιμετώπισης.

Αυτή η διαπίστωση ισχύει παρόλο που, λόγω ακριβώς της δομής του ΑΠ, αυξήθηκαν και οι αναφορές σε γνώση τύπου «Future 2», δηλαδή οι αναφορές σε γνώση που πηγάζει από καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και σε οριζόντιες δεξιότητες που δεν τοποθετούνται αυστηρά σε ένα επιστημονικό πεδίο. Σε τέτοιες αναφορές τα όρια μεταξύ επιστημονικών πεδίων ή και των αναπλαισιώσεών τους ως γνωστικών αντικειμένων «χαλαρώνουν» και παραπέμπουν ταυτόχρονα σε περιβαλλοντικά, κοινωνικά, οικονομικά και άλλα, παρά σε αυστηρά θρησκευτικά, θέματα. Για παράδειγμα, αυξάνονται αναφορές σε δείκτες όπως το να «παρουσιάζουν τρόπους και συμπεριφορές που καλλιεργούν τη φιλία» (ΥΠΠΑΝ 2019, σ. 15), «εισηγούνται τρόπους και πρακτικές φροντίδας και προστασίας του περιβάλλοντος» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 19), «αξιολογούν καθημερινές τους συνήθειες και να επιχειρηματολογούν κατά πόσο τους έχουν γίνει πάθη και τους στερούν την ελευθερία τους» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 65), «εξηγούν τρόπους προσωπικής προσφοράς προς τα ΑΜΕΑ, που να συμπληρώνουν την προσπάθεια του κράτους και να δημιουργούν σχέσεις αλληλεγγύης και αγάπης μεταξύ των ανθρώπων» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 84). Τέτοιες αναφορές είναι ενδεικτικές ευρύτερης στοχοθεσίας και περιεχομένου που ξεπερνά τα όρια του θρησκευτικού μαθήματος και πηγάζουν από, αλλά και αναμένεται να επηρεάσουν, την ευρύτερη καθημερινή ηθική και κοινωνική ζωή των παιδιών, χωρίς να συνδέονται άμεσα με θρησκευτικό περιεχόμενο οποιουδήποτε χαρακτήρα.

Αυτό όμως που φαίνεται να διαφοροποιεί ακόμα περισσότερο το ΑΠ του 2016/2019 από τα προηγούμενα, ειδικά στη συστατική ενότητα των ΔΕΕ, είναι η ενίσχυση της γνώσης «Future 3», δηλαδή δηλώσεων στις οποίες διαφαίνεται πρόθεση άμεσης διασύνδεσης γνώσης του ΟΧ με την καθημερινή ζωή των παιδιών όπως: «Να συνδέσουν τη γιορτή των Χριστου-

γέννων με τα έθιμα και τις παραδόσεις τους» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 13), «Να κατανοήσουν το νόημα της ονομαστικής τους γιορτής» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 5), «Να συσχετίζουν τη διήγηση της μετάνοιας του Ζακχαίου με συμπεριφορές της καθημερινής τους ζωής» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 7), «Να συνδέσουν την παραβολή της Τελικής Κρίσης με πράξεις φιλανθρωπίας στην καθημερινή ζωή» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 11). Σε τέτοια παραδείγματα οι ΔΕΕ συνδέουν άμεσα θεολογικό περιεχόμενο με την (τοπική, συνήθως θεωρούμενη ως ΟΧ) θρησκευτική παράδοση και εμπειρία των παιδιών και άρα ο χαρακτήρας του μαθήματος διατηρείται ως ομολογιακός, βιβλικός, πατερικός και πολιτισμικός, καθώς στηρίζεται στις βασικές αρχές του ΟΧ. Ταυτόχρονα, δηλώσεις που αναμένουν ότι τα παιδιά θα εφαρμόσουν θεολογικές έννοιες στη ζωή τους, ερμηνεύθηκαν ως γνώση «Future 3», για παράδειγμα ο ΔΕΕ «Να συνδέσουν τη συμπεριφορά του άσωτου υιού της παραβολής με τον αγώνα για μετάνοια ή συγχώρεση στην προσωπική τους ζωή.» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 16). Επιπρόσθετα, αν και λιγότερες, ως γνώση «Future 3» ερμηνεύθηκαν πιο επιστημολογικά ευαίσθητες αναφορές στους ΔΕΕ (σε σύγκριση με όσες ερμηνεύθηκαν ως γνώση «Future 1» όπως αναφέρθηκε πιο πάνω) σε άλλα δόγματα και θρησκείες, που συνδέονται με το γενικό σκοπό του μαθήματος για το δημοτικό ως προς την «ενσυναίσθηση […] επικοινωνία και καρποφόρο διάλογο με τον άλλο, πράξεις συνεργασίας και αλληλεγγύης» ή το «ήθος αρμονικής κοινωνίας με τον […] συνάνθρωπο» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1), ιδιαίτερα αν αξιοποιηθούν άλλες θρησκευτικές ταυτότητες και παραδόσεις μέσω των παιδιών της τάξης. Ως τέτοιες ερμηνεύθηκαν διατυπώσεις στους ΔΕΕ όπως «Να εισηγούνται τρόπους ανάπτυξης αρμονικής συνύπαρξης με τους γείτονες» ή «Να επιλέγουν σωστούς τρόπους συμπεριφοράς σε υποθετικά καθημερινά περιστατικά με κριτήριο την αρμονική σχέση με τον συνάνθρωπο» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ.3 και σ. 35 αντίστοιχα). Εν τούτοις, και σε αυτή την περίπτωση η γνώση «Future 3» αρθρώνεται με επιφυλακτικότητα, αφού στη μελέτη άλλων θρησκειών επαναλαμβάνεται σε τρία σημεία του κειμένου (για το Μουσουλμανισμό, Ιουδαϊσμό και Ινδουισμό-Βουδισμό αντίστοιχα) ο δείκτης «Οι αιρετικοί και οι ετερόδοξοι είναι άνθρωποι για τους οποίους οι χριστιανοί θα πρέπει να προσεύχονται» και αμέσως μετά οι δείκτες «Στάση σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας» και «Επιδίωξη κατανόησης, διαλόγου, επικοινωνίας, πνεύματος συνεννόησης και συνεργασίας» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 68, 69, 86 αντίστοιχα). Οι αναφορές αυτές καλούν τα παιδιά να εφαρμόσουν γενικές αρχές της θεολογίας του ΟΧ, προσδίδοντας διαπολιτισμικό και θρησκειολογικό χαρακτήρα στο μάθημα, διατηρώντας όμως ως κυρί-

αρχη-δεδομένη την ορθόδοξη πίστη και παράδοση, και άρα διατηρώντας την έμφαση σε γνώση ομολογιακού χαρακτήρα.

Συνολικά οι τρεις τύποι γνώσης αλλά και χαρακτήρες του μαθήματος ενισχύονται, όπως προκύπτει και από τη γενικότερη αναλυτικότερη δομή και μορφή του ΑΠ 2016/2019. Ο συνδυαστικός χαρακτήρας και αμφιταλάντευση που ανιχνεύθηκε σε μικρό όμως βαθμό στα προηγούμενα ΑΠ, εδώ ενισχύεται ιδιαίτερα μέσα από την μεγαλύτερη ανάλυση/επέκταση γνώσης «Future 1», ιδιαίτερα ομολογιακού, βιβλικού, πατερικού και τοπικού πολιτισμικού περιεχομένου. Ο διαπολιτισμικός και θρησκειολογικός χαρακτήρας, επίσης ενισχυμένοι για τον ίδιο λόγο, εν τούτοις συνήθως αρθρώνονται με όρους «Future 1» παρά ως «Future 3» (αν και δυνητικά δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για τέτοια ερμηνεία κατά τη διδασκαλία). Η ενίσχυση της «Future 3» εμφανίζεται συνήθως μέσα από διατυπώσεις που συνδέουν πιο άμεσα θρησκευτικό περιεχόμενο με καθημερινές εμπειρίες παιδιών, ενώ οι τελευταίες τυγχάνουν επίσης μεγαλύτερης προσοχής και ανάλυσης ως «Future 2» μέσα από αναφορές σε οριζόντιες μορφές γνώσεων και δεξιοτήτων.

5. Συζήτηση: Συνέχειες, μετατοπίσεις και αμφιταλαντεύσεις

Το θρησκευτικό μάθημα αποτελεί γνωστικό αντικείμενο που διατηρείται και στις τρεις πιο πρόσφατες εκδοχές του ΑΠ για το δημόσιο δημοτικό σχολείο στην Κύπρο, χωρίς να τίθεται θέμα «υπερφόρτωσης» το ΑΠ ή αυξημένης διάρκειας σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (που αποτέλεσαν σημαντικά επιχειρήματα στην περίπτωση μείωσης των ωρών άλλων γνωστικών αντικειμένων κατά τη σχετική συζήτηση του ωρολόγιου προγράμματος κατά την αξιολόγηση του ΑΠ 2010 που οδήγησε στην αναδόμησή του το 2016). Επιχείρημα διατήρησης της διάρκειάς του σε δύο σαραντάλεπτα την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτέλεσε το εξής: «Το μάθημα συνάπτεται και με το ζητούμενο της διατήρησης της ιστορικής ταυτότητας, με την ιδιαιτερότητα της ημικατεχόμενης πατρίδας μας και συγχρόνως εμπλουτίζεται με στοιχεία από τη θρησκευτικο-πολιτιστική κληρονομιά καθώς και με θέματα διαθρησκευτικότητας και διαπολιτισμικότητας.» (Επιτροπή Αναδόμησης/Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών, 2015, σελ. 23). Παρόλη αυτή τη φαινομενική σταθερότητα ως προς την παρουσία του θρησκευτικού μαθήματος, εν τούτοις με την παρούσα διερεύνηση

αναδεικνύονται συνέχειες, μετατοπίσεις αλλά και αμφιταλαντεύσεις τόσο ως προς τη μορφή και δομή των ΑΠ, όσο και ως προς τους τύπους και χαρακτήρα γνώσης που το συγκροτούν.

Κατά πρώτο, ως προς τη μορφή και δομή, τα δύο πιο πρόσφατα ΑΠ (2010, 2016/2019) λαμβάνουν μορφή νέου τύπου curriculum (Βρεττός & Καψάλης, 2011) με αναλυτική περιγραφή σκοπού, στόχων, περιεχομένου, μεθοδολογίας και αξιολόγησης, σε αντίθεση με το ΑΠ (1996) το οποίο στηρίζεται περισσότερο στην περιγραμματική και συνοπτική παράθεση στόχων και περιεχόμενου, που χαρακτηρίζουν τα παραδοσιακού τύπου ΑΠ (βλ. Philippou, 2014). Στο ΑΠ (2016/2019) η περιγραφή μεθοδολογίας και αξιολόγησης συγκριτικά με το 2010 γίνεται μεγαλύτερη και η προσθήκη σκοπού και ΔΕΕ Θρησκευτικών ανά τάξη του προσδίδουν πιο αναλυτική μορφή. Αυτή η μετατόπιση προς νέου τύπου ΑΠ ως επίσημων κειμένων και δόμηση στη βάση ΔΕΕ ως προκαθορισμένων προϊόντων/αποτελεσμάτων αυξάνει όμως όχι μόνο τον όγκο των ΑΠ, αλλά και την καθοδήγηση που αναμένεται να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Ως νεότερου τύπου curricula, δηλαδή, ενισχύουν τους περιορισμούς που αναμένεται να τηρούν οι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με τα παραδοσιακά ΑΠ τα οποία παραθέτουν μεν «λίστες περιεχομένου», όμως δημιουργούν τις συνθήκες για πιο ποικιλόμορφη ερμηνεία και πραγμάτωση από τις εκπαιδευτικούς ως προς το πώς θα διδάξουν και αξιολογήσουν, όπως και ως προς το ποια «αποτελέσματα» μπορεί να επιφέρουν (Hopmann, 2003· Philippou, 2014· Luke, Woods, & Weir, 2012). Μια άλλη σχετική και σημαντική μετατόπιση ως προς τη δομή των ΑΠ, αφορά στην σταδιακή ενίσχυση των επιστημολογικών/πειθαρχικών ορίων (disciplinary boundaries) μεταξύ του θρησκευτικού μαθήματος και των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, αφού το 1996 τοποθετείται ως κοινωνικό θέμα ανάμεσα σε άλλα, στη βάση μιας διεπιστημονικής, προοδευτικής βορειοαμερικάνικης λογικής με την οποία οι Κοινωνικές Σπουδές (Social Studies) συνδυάζουν, παρά διακρίνουν αυστηρά, περιεχόμενο από γνωστικά αντικείμενα (εδώ κυρίως Γεωγραφίας, Ιστορίας, Αγωγής του Πολίτη και Θρησκευτικών). Η ενίσχυση των ορίων πηγάζει και από το ότι, ενώ το 1996 το θρησκευτικό, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, «μοιράζονται» γενική φιλοσοφία, μεθοδολογία και αξιολόγηση, στα ΑΠ του 2010 και 2016/2019 προστίθενται ενότητες ειδικής διδακτικής σε αυτές για το μάθημα. Οι μετατοπίσεις αυτές, σε συνδυασμό με την διόγκωση του κειμένου, ερμηνεύθηκαν ως ενίσχυση των «ορίων» μεταξύ γνωστικών αντικειμένων που πηγάζει από τον τρόπο οργάνωσης των εκάστοτε συγγραφικών ομάδων των επίσημων ΑΠ:

το 1996 δεν φαίνεται να συμμετείχαν άτομα με τυπική εξειδίκευση στα Θρησκευτικά, αλλά γενικοί παιδαγωγοί, επιθεωρητές και τεχνοκράτες στη δημοτική εκπαίδευση (με συμμετοχή στην τελική μόνο φάση κάποιων εκπαιδευτικών μέσης χωρίς να διευκρινίζεται η ειδικότητά τους). Το 2010 και 2016/2019 συγγραφικές ομάδες περιλάμβαναν ακαδημαϊκούς ως ειδικούς στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο αλλά και εκπαιδευτικούς που, εκτός από πρακτική εμπειρίας διδασκαλίας, αναμενόταν να διαθέτουν και σχετικά τυπικά προσόντα (βλ. Theodorou, Philippou & Kontovourki, 2017). Σχετικές παράλληλες διαδικασίες οργάνωσης ομάδων συγγραφής, αξιολόγησης, αναδόμησης, υποστήριξης με διδακτικό υλικό και επιμορφώσεις των νέων ΑΠ διατηρούσαν τα γνωστικά αντικείμενα ως κυρίαρχο κριτήριο ταξινόμησης μεταξύ ομάδων εργασίας και στη δημοτική εκπαίδευση (βλ. Philippou, 2016· Kontovourki, Theodorou, & Philippou, 2015).

Κατά δεύτερο, οι μετατοπίσεις που διαπιστώθηκαν ως προς την δομή και μορφή του ΑΠ διαφάνηκε ότι αυτές πλαισίωσαν όσα διαπιστώθηκαν και ως προς τους τύπους και χαρακτήρα γνώσης του θρησκευτικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι στις τρεις πιο πρόσφατες εκδοχές του ΑΠ, η γνώση που περιλαμβάνεται στο θρησκευτικό μάθημα παρουσιάζει τόσο συνέχειες όσο και μετατοπίσεις που προκύπτουν κυρίως ως *εντεινόμενες αμφιταλαντεύσεις* μεταξύ των τριών τύπων γνώσης, όπως θεωρητικοποιούνται από τον κοινωνικό ρεαλισμό, αλλά και μεταξύ του χαρακτήρα γνώσης, όπως προσεγγίστηκαν από τη σκοπιά της ειδικής διδακτικής του μαθήματος. Ενώ στο ΑΠ του 1996 κυριαρχεί ένα είδος γνώσης, η τύπου «Future 1», στα πιο πρόσφατα ΑΠ (2010 και 2016/2019), και ιδιαίτερα στους ΔΕΕ, σημειώνεται μια αμφιταλάντευση και κάποια τελικά μετατόπιση στην «κατανομή» μεταξύ των τριών ειδών γνώσης: από γνώση τύπου «Future 1» (ως αυστηρά πλαισιωμένη γνώση Θεολογίας ΟΧ), σε γνώση «Future 2» (ως καθημερινή γνώση και γνώση που να πηγάζει από πολλά άλλα επιστημονικά πεδία) και «Future 3» (επιστημονική γνώση κυρίως από ΟΧ και διαμορφωμένη σε σχέση με το παιδί). Στους ΔΕΕ του 2016/2019 η γνώση τύπου «Future 2» και «Future 3» όμως γίνεται πιο εμφανής λόγω της διόγκωσης της αναλυτικής της περιγραφής, σε σχέση με το ΑΠ του 2010, στο οποίο παρουσιάζεται πιο περιγραμματικά. Γενικότερα, η γνώση τύπου «Future 1» διατηρείται και στα 3 επίσημα κείμενα, συνοδεύεται προοδευτικά από ενισχυμένες τις γνώσεις τύπου «Future 2» και «Future 3», όχι όμως εις βάρος της, αφού ταυτόχρονα *διογκώνεται και η ίδια* στο πιο πρόσφατο ΑΠ. Γενικότερα, τα σύγχρονα ΑΠ των Θρησκευτικών στη δημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο, μέσω του συνδυασμού

της γνώσης τύπου «Future 2» και «Future 3», παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο συνδυασμό τόσο επιστημονικής γνώσης όσο και γενικών δεξιοτήτων (όπως π.χ. και στη Σουηδία, βλ. Adolfsson, 2018), που δεν συνάδουν με την ευρύτερη ανησυχία στο χώρο μελέτης των ΑΠ από τη σκοπιά του κοινωνικού ρεαλισμού, ότι υπάρχει μια παγκόσμια τάση ανάπτυξης ΑΠ και εκπαιδευτικού λόγου με υπερβολική έμφαση στην καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων και ικανοτήτων του 21ου αιώνα (ως τύπου «Future 2») εις βάρος της γνώσης τύπου «Future 1» ή και τύπου «Future 3» (π.χ. Dishon & Gilead, 2021· McPhail & Rata, 2016· Priestley & Sinnema, 2014). Η διαπίστωση αυτή υπενθυμίζει την αξία διερεύνησης της επαναπλαισίωσης και τοπικοποίησης τέτοιου διεθνούς ρηματικού λόγου στα κείμενα των ΑΠ και σχετικών πολιτικών. Στην περίπτωση των ΑΠ δημοτικής εκπαίδευσης την Κύπρο, αυτή η ιδιοτυπία του ΑΠ Θρησκευτικών φαίνεται να συνδέεται με τον χαρακτήρα γνώσης και στα τρία επίσημα κείμενα, αφού παραμένει κατά βάση ομολογιακός, με το βιβλικό, πατερικό και (τοπικό) πολιτισμικό περιεχόμενο να συμβάλλουν σε αυτό περισσότερο ως γνώση «Future 1» παρά ως «Future 2» ή «Future 3». Ωστόσο τα πιο πρόσφατα ΑΠ του θρησκευτικού μαθήματος (2010 και 2016/2019) διαφαίνεται να παρουσιάζουν άνοιγμα σε διαπολιτισμικό και θρησκειολογικό χαρακτήρα μέσα από την μελέτη της Κύπρου ως πολυπολιτισμικής μέσω των αναφορών σε άλλα χριστιανικά δόγματα και θρησκείες, παρουσιάζοντας «ανοίγματα» προς θρησκειολογική γνώση που εξετάζει τη θρησκεία ως πανανθρώπινο φαινόμενο και σε σχέση με πανανθρώπινες αξίες. Όταν εμφανίζεται θρησκειολογικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα γνώση, αυτή τοποθετείται περισσότερο στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, διαπίστωση που πιθανόν να συνδέεται με μια από της βασικές διδακτικές αρχές της διάταξης της ύλης των συγγραφέων, από το οικείο στο έτερο (Ντουρής, 2013). Συνεπώς, με την πάροδο των χρόνων φαίνεται να ενισχύεται μια συνδυαστική προσέγγιση χαρακτήρα του μαθήματος με μετατόπιση προς θρησκειολογικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα γνώση, που αν και επιτρέπει περισσότερα ανοίγματα σε γνώση τύπου «Future 2» και «Future 3», αυτή εξακολουθεί να τοποθετείται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ομολογιακού χαρακτήρα που διατηρείται και στα τρία ΑΠ και που τροφοδοτεί τελικά την ισχύ της γνώσης «Future 1».

Οι διαπιστώσεις αυτές δημιουργούν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση ευρύτερων συνθηκών, θεσμικών και κοινωνικοπολιτικών, τοπικών και διεθνών, που επιτρέπουν την ερμηνεία αυτών των συνεχειών, μετατοπίσεων και αμφιταλαντεύσεων, θεωρώντας ότι τα επίσημα ΑΠ τα

οποία διαμορφώνονται *μέσα από* αλλά και *για* τον χωρόχρονο ανάπτυξής τους, συχνά, σε ένταση ή σύγκρουση με άλλους παράλληλους θεσμούς και εκπαιδευτικές πολιτικές. Επιπρόσθετα, οι διαπιστώσεις της μελέτης δημιουργούν ερωτήματα ως προς το πώς οι συνέχειες, μετατοπίσεις και αμφιταλαντεύσεις που ανιχνεύθηκαν επαναπλαισιώνονται στο διδακτικό υλικό (π.χ. σχολικά εγχειρίδια) που αναπτύχθηκε για το νέο ΑΠ για το θρησκευτικό μάθημα μετά το 2010, έχοντας υπόψη την ιστορική επίδραση και συχνά υποκατάσταση του ΑΠ από τα σχολικά εγχειρίδια στην Κύπρο (Κουτσελίνη, 2016): διατηρούνται οι αμφιταλαντεύσεις μεταξύ ειδών και χαρακτήρα γνώσης ή μετατοπίζεται η έμφαση σε άλλα/νέα είδη γνώσης ή και σε άλλες/νέες προσεγγίσεις; Επιπλέον, αναγνωρίζοντας τη διαχρονική στροφή του πεδίου της μελέτης των ΑΠ προς το πραγματωνόμενο (enacted curriculum) όχι ως «έκπτωση» του επίσημου, αλλά ως άλλου είδους αναλυτικού προγράμματος που συγκροτείται ως διαδικασία νοηματοδότησης στη σχολική τάξη (Doyle, 1992), είναι σημαντικό να διερευνηθεί η πραγμάτωσή του σε διαφορετικές τάξεις από εκπαιδευτικούς και παιδιά όταν το μάθημα πλαισιώνεται θεσμικά από το επίσημο ΑΠ και αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, διαπλέκεται όμως ταυτόχρονα και επιτελείται σχεσιακά με συνθήκες (υλικές και μη, ανθρώπινες και μη) του πλαισίου της τάξης. Οι συνθήκες αυτές μπορούν να διερευνηθούν ως ιδιαίτερα πολύπλοκες και πολλαπλές αν εκπαιδευτικοί και παιδιά μελετηθούν ως βιογραφίες που διαπλέκονται με την πραγμάτωση του θρησκευτικού μαθήματος, «παράγοντας» ίσως και άλλα είδη και χαρακτήρα γνώσης, σε σχέση όμως και την ιστορικότητα των σχολικών εγχειριδίων και άλλων υλικών στοιχείων που εμπλέκονται κατά τη διδασκαλία. Τέτοιες διερευνήσεις δύνανται να ενισχύουν την εις βάθος κατανόηση του θρησκευτικού μαθήματος σε συνθήκες τάξης, ενώ τυγχάνει παράλληλων και πολύπλοκων ερμηνειών και διαπραγματεύσεων από εκπαιδευτικούς και παιδιά, όταν δηλαδή το συγκυριακό, ασταθές και απρόβλεπτο αναγνωρίζονται ως εγγενείς διαστάσεις του πραγματωνόμενου ΑΠ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και κουρίκουλα. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση-Κοινωνία & Πολιτική, Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη ε. Πυργιωτάκη* (σσ. 587-596). Αθήνα: Πεδίο.

Επιτροπή Αναδόμησης/Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (2015). *Τελική Πρόταση προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού Κύριο Κώστα Καδή*. Ανακτήθηκε 6 Φεβρουαρίου 2022 από https://www.oelmek.com.cy/admin/uploads/anpdf/pdfgr181.pdf

Goodson, I. (2019). *Η πολιτική του Αναλυτικού προγράμματος και της εκπαίδευσης: διερευνώντας τη ζωή και το έργο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ. (2016). Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: μια ασύμβατη διαχρονική σχέση στην περίπτωση της Κύπρου. Στο *Πολιτικές και Θεσμοί του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού τα τελευταία 50 χρόνια* (σσ. 192-199). Λευκωσία: ΥΠΠ.

Ντουρής, Π. (2013). *Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2021 από http://thrid.schools.ac.cy/index.php/el/

Πορτελάνος, Σ. (2004). Τα θρησκευτικά ως συνδυαστικό μάθημα. Στο Ν. Μήλιου (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά ως Μάθημα Ταυτότητας και Πολιτισμού* (σσ.198-220). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. (σσ. 74-83). Αθήνα: Κριτική.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής. Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2016). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης: Φιλοσοφία, Γενικός Σκοπός, Μεθοδολογία, Αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2020 από http://thrid.schools.ac.cy/index.php/el/thriskeftika/analytiko-programma?fbclid=IwAR24vua-Dr6mX8sfWv-HntzHcg6UlPSiWEVdDzRkgXlSaxkdvLaffz7K3p4

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2019). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης: Αναθεωρημένοι Δείκτες Επιτυχίας -Επάρκειας*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2020 από http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html https://archeia.moec.gov.cy/sd/93/ap_deiktes_eparkeias_epitychias.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2019). *Πολιτική των Δεικτών Επιτυχίας και Επάρκειας*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2020 από http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/politiki_deiktes_epitychias_eparkeias.html

Αγγλόγλωσση

Adolfsson, C. H. (2018). Upgraded curriculum? An analysis of knowledge boundaries in teaching under the Swedish subject-based curriculum. *The Curriculum Journal, 29*(3), 424-440.

Antera, S. (2020). Religious Education in the European Context; comparing aims in the Swedish and Greek curriculum. *Comparative and International Education Review, 25,* 7-26.

Apple, M. (1978). Curricular form and the logic of technical control. In M. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education*. (pp. 247–74). London: Routledge & Kegan Paul.

Assunção Flores, M. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M.A. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education, vol. I* (pp. 187-230). Springer.

Blinkova, A., & Vermeer, P. (2018). Religious education in Russia: a comparative and critical analysis. *British Journal of Religious Education*, *40*(2), 194-206.

Cha, Y-K., Wong, S-Y., & Meyer, J.W. (1992). Values education in curriculum: some comparative empirical data. In J.W. Meyer, D. H. Kamens & A. Benavot (Eds.). *School knowledge for the masses; world models and national primary curricular categories in the twentieth century* (pp. 139-151). London: The Falmer Press.

Diez de Velasco, F. (2007). Religion, identity and education for peace: beyond the dichotomies: confessional/non-confessional and global/local. *British Journal of Religious Education, 29*(1), 77–87.

Dishon, G. & Gilead, T. (2021). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies, 69*(4), 393-413.

Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486–516). New York: Macmillan.

Hamilton, D. (1989). *Towards a theory of schooling.* London: The Falmer Press.

Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, *35*(4), 459–478.

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

Kontovourki, S., Theodorou, E. & Philippou, S. (2015). Governing teachers: professional development and curriculum reform in Cyprus. In H.-G. Kothoff & E. Klerides (Eds.).*Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition* (pp. 107-126). Rotterdam: Sense Publishers.

Loomis, A. K. (1939). The over-crowded curriculum. *The Journal of Educational Research, 32*(6), 457-459.

Luke, A., Woods, A., & Weir, K. (Eds.) (2012). *Curriculum, syllabus design and equity: A primer and model.* New York, NY: Routledge.

McPhail, G. & Rata, E. (2016). Comparing curriculum types: 'powerful knowledge' and '21st century learning'. *New Zealand Journal of Educational Studies, 51*, 53–68.

Morgan, J., Hordern, J., & Hoadley, U. (2019). On the politics and ambition of the 'turn': unpacking the relations between Future 1 and Future 3. *The Curriculum Journal, 30*(2), 105-124.

Morris, M. (2016). *Curriculum studies guidebooks, Vol. 2., Concepts and Theoretical Frameworks.* New York: Peter Lang.

Papastephanou, M. (2005). Religious Teaching and Political Context: The Case of Cyprus. *Journal of Beliefs & Values, 26*(2), 139-156.

Peddiwell, J. A. (1939/2004). *The Saber-tooth curriculum*. New York: McGraw-Hill Companies.

Persianis, P. (1978). *Church and state in Cyprus education.* Nicosia: Violaris Press.

Philippou, S. (2014). 'Curriculum Studies' in Cyprus: a research agenda for curriculum, bildung and didaktik as challenges of translation and re-contextualisation. *European Journal of Curriculum Studies, 1*(1), 83-99.

Philippou, S. (2016). *(Dis)continuities in the "secondarisation" of primary curricula in the Republic of Cyprus: opportunities and challenges during a period of "reform".* Paper presented at the European Educational Research Association Annual Conference, 23-26 August, Dublin, Ireland.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2008). *Understanding curriculum; an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Priestley, M. & Biesta, G. (Eds.) (2013). *Reinventing the Curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Continuum.

Priestley, M. & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal, 25*(1), 50-75.

Theodorou, E., Philippou, S., & Kontovourki, S. (2017). Caught between worlds of expertise: Primary teachers amidst official curriculum development processes in Cyprus. *Curriculum Inquiry, 47*(2), 217-240.

Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds). (2000). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition. Studies in curriculum theory series*. New York/London: Routledge.

Whitty G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση: Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Wilson Baptist, K. (2002). The garden as metaphor for the curriculum. *Teacher Education Quarterly*, *29*(4), 19-37.

Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education, 45*(1), 11-27.

Young, M. (2011). What are schools for? In H. Daniels, H. Lauder and J. Porter (Eds.), *Knowledge, values and education policy (*pp. 10-18). London: Routledge.

Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal, 25*(1), 7-13.

Zembylas, M., Loukaidis, L., Antoniou, M., & Antoniou, P. (2019). Religious doctrines and critical religious education: teachers' epistemic switching in a confessional setting. *British Journal of Religious Education*, *41*(3), 286-298.

Zipin, L., Fataar, A., & Brennan, M. (2015). Can social realism do social justice? Debating the warrants for curriculum knowledge selection. *Education as Change*, *19*(2), 9-36.

Abstract

A key debate attracting the attention of sociological curriculum research around the world over the last decades has been whether there is a shift in formal curricula from specialist academic knowledge towards generic competencies and skills. This study contributes to this debate by analyzing the three most recent versions of the official curricular texts of elementary education curricula in religious studies in Cyprus (1996, 2010, 2016/2019). It does so by mapping school knowledge through productive content analysis processes, drawing on theoretical and sociological notions of curriculum with regards to the type and structure of the curriculum text (traditional-content and new-pedagogical types), the kinds of school knowledge as defined by social realism (Future 1, Future 2, Future 3), as well as the character of this knowledge as distinguished in special didactics literature on religious studies (namely between confessionary, biblical, ecclesiastical, cultural, intercultural and meta-religious characters). Despite the apparent stability of religious studies as a school subject-area in these formal curricular texts, the analysis allows particular continuities, discontinuities and oscillations between these types of knowledge to be traced. More particularly, in the most recent curricular texts, an idiosyncratic and complex combination of types and characters of knowledge is rendered visible, which is amplified by the changing type and structure of the curricular texts as official texts themselves; these findings problematize arguments which present the transition of formal curricula into sets of generic skills and competencies as a global phenomenon.