

# Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα

Ανδρέας Μ. Καζαμίας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη μελέτη αυτή θα προσπαθήσουμε να υποστηρίξουμε τη θέση ότι ο νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης, που ξετυλίγεται μπροστά μας, περικλείει ευκαιρίες αλλά και σοβαρούς κινδύνους. Για να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στο διεθνή ανταγωνισμό που επιβάλλει η Παγκοσμιοποίηση, στην «αγοραία» παγκόσμια καπιταλιστική της μορφή, τα έθνη-κράτη, οι «εθνοπόλεις», όπως τα αποκαλούμε, και η Ευρωπαϊκή Ένωση καλούνται, αναγκάζονται μπορεί να πει κανείς, να προσαρμόσουν την παιδεία στις απαιτήσεις/ανάγκες της νέας Κοσμόπολης με μια «αγοραία» και εργαλειακή/ινστρουμενταλιστική εκπαίδευση και τεχνογνωσία. Υποστηρίζουμε ότι τέτοιου είδους εκπαίδευση μπορεί μεν να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη, σε έναν «πλούσιο βίο», στο «ζην» και στην «κοινωνία της γνώσης», περικλείει όμως σοβαρούς κινδύνους, όπως:

- α) Τον κίνδυνο της συρρίκνωσης και την υποβάθμιση της Δημόσιας Παιδείας προς όφελος της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και επομένως τη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου και την ενίσχυση ενός «κτητικού ατομικισμού» και ατομοκεντρικού καταναλωτισμού.
- β) Τον κίνδυνο της περαιτέρω «αποεπαγγελματοποίησης» και συρρίκνωσης της αυτονομίας καθώς και της μορφωτικής-παιδαγωγικής αποστολής του εκπαιδευτικού.
- γ) Τον κίνδυνο της «θυσίας» της ΠΑΙΔΕΙΑΣ, με την ελληνική έννοια του όρου, και ιδιαίτερα της «ανθρωπιστικής παιδείας» στο βωμό της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, και

κατ' επέκταση τη διάβρωση του εξανθρωπιστικού ρόλου του σχολείου, του Πανεπιστημίου και της γνώσης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Άγγλος κοινωνιολόγος Stephen Ball «η προώθηση της παιδείας του ανθρώπου, του ουμανισμού (humanism), είναι μικρότερης σημασίας από την προώθηση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης». Ιδιαίτερα στο χώρο του Πανεπιστημίου, ο νεόκοσμος της παγκοσμιοποίησης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον εργαλειακό ορθολογισμό (instrumental rationality) και στην παραγωγικότητα (performativity) και θέτει σε κίνδυνο τον παραδοσιακό «λιμπεραλιστικό/φιλελεύθερο ουμανιστικό κανόνα παιδείας».

Στο δεύτερο και συντομότερο μέρος, θα αναφερθούμε στις προκλήσεις και τους προβληματισμούς για το ελληνικό έθνος-κράτος, στην Ελληνική Εθνόπολη, που προκύπτουν ή θα προκύψουν από την αντιμετώπιση των προκλήσεων του νεόκοσμου της παγκοσμιοποίησης. Οι αρνητικές και απάνθρωπες επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης επισημαίνονται και σε άλλα κείμενα πάνω σ' αυτό το θέμα, που έχουν δει το φως της δημοσιότητας και στην Ελλάδα. Και σ' αυτό το μέρος της μελέτης γίνεται αναφορά στον κίνδυνο της θυσίας της παιδείας, με την ευρύτερη έννοια του όρου, και ιδιαίτερα της «ανθρωπιστικής, ουμανιστικής παιδείας» στο βωμό της εκπαίδευσης/κατάρτισης και έκκληση για τη διαμόρφωση και την προώθηση μιας νέας ανθρωπιστικής (νεοουμανιστικής) παιδείας, όπως πριν χρόνια την είχε οραματιστεί ο νεοέλληνας εκπαιδευτικός-διανοητής Ευάγγελος Παπανούτσος.

## Ι. Πρόλογος - εισαγωγικά

Στο πρώτο και κύριο μέρος αυτής της μελέτης θα προσπαθήσουμε να υποστηρίξουμε τη θέση ότι ο νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης που ξετυλίγεται μπροστά μας περικλείει ευκαιρίες αλλά και σοβαρούς κινδύνους. Για να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στο διεθνή ανταγωνισμό που επιβάλλει η Παγκοσμιοποίηση, στην «αγοραία» παγκόσμια καπιταλιστική της μορφή, τα έθνη-κράτη, οι «εθνοπόλεις», όπως τα αποκαλούμε, και η Ευρωπαϊκή Ένωση, καλούνται, αναγκάζονται μπορεί να πει κανείς, να προσαρμόσουν την παιδεία στις απαιτήσεις/ανάγκες της νέας Κοσμόπολης με μια «αγοραία» και εργαλειακή/ινστρουμενταλιστική εκπαίδευση και τεχνογνωσία. Τέτοιου είδους εκπαίδευ-

ση μπορεί μεν να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη, σε ένα «πλούσιο βίο», στο «ζην» και στην «κοινωνία της γνώσης», περικλείει όμως σοβαρούς κινδύνους, όπως:

- α) Τον κίνδυνο της συρρίκνωσης και την υποβάθμιση της Δημόσιας Παιδείας προς όφελος της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης, και επομένως τη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου και την ενίσχυση ενός «κτητικού ατομικισμού» και ατομοκεντρικού καταναλωτισμού.
- β) Τον κίνδυνο της περαιτέρω «αποεπαγγελματοποίησης» και συρρίκνωσης της αυτονομίας καθώς και της μορφωτικής-παιδαγωγικής αποστολής του εκπαιδευτικού.
- γ) Τον κίνδυνο της «θυσίας» της ΠΑΙΔΕΙΑΣ, με την ελληνική έννοια του όρου, και ιδιαίτερα της «ανθρωπιστικής παιδείας» στο βωμό της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, και κατ' επέκταση τη διάβρωση του εξανθρωπιστικού ρόλου του σχολείου και της γνώσης.

Στο δεύτερο και συντομότερο μέρος, θα αναφερθούμε στις προκλήσεις και τους προβληματισμούς για το ελληνικό έθνος-κράτος, στην Ελληνική Εθνόπολη, που προκύπτουν ή θα προκύψουν από την αντιμετώπιση των προκλήσεων του νεόκοσμου της Παγκοσμιοποίησης.

## II. Ο «θαυμαστός νεόκοσμος» της Παγκοσμιοποίησης

Το 1995, ο Malcolm Waters, στο σύγγραμμά του *Globalization* (Παγκοσμιοποίηση), έκανε την εξής παρατήρηση-πρόβλεψη:

«Μέχρι σήμερα, ακριβώς όπως ο μεταμοντερνισμός υπήρξε η κυρίαρχη έννοια της δεκαετίας του 1980, η Παγκοσμιοποίηση πιθανόν να είναι η κυρίαρχη έννοια της δεκαετίας του 1990 (και του 2000), μια κεντρική έννοια/κλειδί, υπό το πρίσμα της οποίας θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε τη μετάβαση της ανθρώπινης κοινωνίας στην τρίτη χιλιετία» (Waters, 1995:1).

Αναμφίβολα η λέξη «παγκοσμιοποίηση» έχει αποκτήσει κυρίαρχη θέση στο θεωρητικό λόγο και τον προβληματισμό για τη νέα τάξη πραγμάτων και το νεόκοσμο (στον πολιτικο-οικονομικό, κοινωνικο-πολιτιστικό και πνευματικό χώρο) που ξετυλίγεται και διαμορφώνεται τη σύγχρονη εποχή, την εποχή της λεγόμενης «ύστερης νεωτερικότητας», ακόμη και της «μετανεωτερικότητας». Πολιτικοί, οικονομολόγοι, επιχειρηματίες, δημοσιογράφοι, ακαδημαϊκοί και διανοούμενοι χρησιμοποιούν τον όρο «παγκοσμιοποίηση» για να ερμηνεύσουν, να

κατανοήσουν, να σχολιάσουν, να επικρίνουν ή να επικροτήσουν μείζονος σημασίας αλλαγές στο παγκόσμιο σύστημα, στη Νέα Κοσμοπολη, όπως την αποκαλούμε. Η βιβλιογραφία και η αρθρογραφία πάνω στην Παγκοσμιοποίηση, και σε συναφείς έννοιες όπως η διεθνοποίηση, ακόμη και η «οικουμενικοποίηση», στον αγγλόφωνο μόνο χώρο είναι τεράστια. Αλλά και στον ελληνικό χώρο καθημερινά αυξάνονται τα βιβλία, τα άρθρα, η δημοσιογραφία γύρω από την Παγκοσμιοποίηση.

### III. Τι είναι Παγκοσμιοποίηση;

(στα γερμανικά *Globalisierung*, στα αγγλικά *Globalization*, στα γαλλικά *Mondialisation*)

Έννοια πολυσημική και πρωτεύει (σαν τον ημίθεο Πρωτέα, περιβάλλεται από διαφορετικό εννοιολογικό χιτώνα ανάλογα με τις θεωρητικές διαμάχες ή το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται) η λέξη «παγκοσμιοποίηση» δεν επιδέχεται εύκολους ορισμούς. Μερικοί αμφισβητούν την ύπαρξη τέτοιου φαινομένου ή αν η Παγκοσμιοποίηση είναι νέο φαινόμενο. Κατά τον Κ. Βεργόπουλο, η Παγκοσμιοποίηση είναι «χίμαιρα», κατά δε τον Σταύρο Τομπάζο είναι μια «σύγχρονη μυθολογία». Γράφει ο τελευταίος: «Τα εμπειρικά δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν καμιά παγκόσμια συγκυρία, η εθνική διάσταση της οικονομίας παραμένει βασικός συντελεστής του σύγχρονου κόσμου». Ο ίδιος όμως προσθέτει: «Ωστόσο, η σύγχρονη καπιταλιστική φάση παρουσιάζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γνωρίσματά της». Και συμπεραίνει:

«Η “Παγκοσμιοποίηση της οικονομίας” αποτελεί μια σύγχρονη μυθολογία, η οποία υποτιμώντας το βαθμό οικονομικής ανεξαρτησίας, τις εθνικές ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες ελιγμών των εθνικών οικονομικών πολιτικών, παρουσιάζει κάποιες κοινωνικές επιλογές ιδεολογικού χαρακτήρα ως οικονομικές αναγκαιότητες και υποχρεώσεις προσαρμογής στις σύγχρονες τάσεις. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ούτε Παγκοσμιοποίηση της οικονομίας ούτε καν Παγκοσμιοποίηση του παραγωγικού κεφαλαίου, αλλά μια αυξημένη αλληλεξάρτηση των εθνικών οικονομιών. Αυτή η αλληλεξάρτηση, παρά τις ιστορικές αναλογίες και προηγούμενα... έχει ασφαλώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και κατ’ ουδένα λόγο δεν αποτελεί μια μηχανική ιστορική επανάληψη» (Τομπάζος, 1999: 50).

«Εμπειρικά δεδομένα», «πραγματικότητα», «υπάρχουν προηγούμενα». Αλλά τι είναι «πραγματικότητα»; Όταν ένας λόγος (*discourse*)

γίνεται κυρίαρχος και επηρεάζει την πορεία των πραγμάτων και τη ζωή, και όταν χρησιμοποιείται ως νομιμοποιητικό συστατικό για θεσμίσεις, για πολιτικές και για πρακτικές, τότε το «φαντασιακό» και φαινομενικά «μη πραγματικό» αποκτά οντολογική πραγματικότητα. Έτσι και με την Παγκοσμιοποίηση.

Και βέβαια η Παγκοσμιοποίηση δεν είναι «σύγχρονο φαινόμενο». Υπήρχε από παλαιότερα. Στην οικονομική της έννοια υπήρχε από τον καιρό που κυριάρχησε ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής. Στο Κομμουνιστικό Μανιφέστο, για παράδειγμα, πριν από περίπου 150 χρόνια, ο Μαρξ και ο Ένγκελς είχαν γράψει:

«Η μπουρζουαζία, ωθούμενη από τη συνεχή ανάγκη νέων αγορών, εισβάλλει σε ολόκληρο τον πλανήτη. Της είναι αναγκαίο να διεισδύσει παντού, να εγκατασταθεί παντού, να δημιουργήσει παντού μέσα επικοινωνίας. Με την εκμετάλλευση της παγκόσμιας αγοράς, η μπουρζουαζία δίνει στην παραγωγή και την κατανάλωση όλων των χωρών έναν κοσμοπολίτικο χαρακτήρα» (Marx and Engels, 1967: 83).

Αλλά, κατά τους David Held, Ulrich Beck και Anthony Giddens, η σύγχρονη Παγκοσμιοποίηση δεν έχει ιστορικό προηγούμενο. Συγκριμένα, ο D. Held ορίζει την Παγκοσμιοποίηση ως εξής:

«Διαδικασία (ή σειρά διαδικασιών) η οποία ενσωματώνει ένα μετασχηματισμό στη χωρική διάρθρωση των κοινωνικών σχέσεων και συναλλαγών, οι οποίες αξιολογούνται με βάση την εντατικότητα, την ταχύτητα και την επίδρασή τους, και οι οποίες δημιουργούν υπερπόντιες και διαπεριφερειακές ροές και δίκτυα δραστηριότητας, αλληλεπίδρασης (στον οικονομικό, τον πολιτισμικό και τον πολιτικό τομέα στη σύγχρονη νεωτερικότητα) και άσκησης εξουσίας».

Σύμφωνα πάντοτε με τον Held, παγκόσμιες διασυνδέσεις υπήρχαν και πριν. Όμως η σημερινή, η σύγχρονη Παγκοσμιοποίηση, δεν έχει ιστορικό προηγούμενο από σκοπιά εντατικότητας, έκτασης, ταχύτητας και επιρροής (Held et al., 1999).

Κατά τον Βρετανό κοινωνιολόγο Anthony Giddens:

«Για να συνοψίσουμε, η Παγκοσμιοποίηση είναι ένα σύνθετο πλέγμα διαδικασιών, το οποίο καθοδηγείται από ένα κράμα πολιτικών και οικονομικών παραγόντων. Αλλάζει την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες χώρες, δημιουργώντας ταυτόχρονα νέα διεθνή συστήματα και δυνάμεις. Είναι κάτι παραπάνω από τον καμβά της άσκησης οικονομικής πολιτικής σήμερα: ως συνολική διαδικασία, η Παγκοσμιοποίηση μεταμορφώνει τους θεσμούς των κοινωνιών στις οποίες ζούμε. Συνδέεται, δίχως αμφιβολία, άμεσα με την ανάδυση του

“νέου ατομικισμού”, που κατέχει τόσο περιοπτη θέση στις συζητήσεις μεταξύ των σοσιαλδημοκρατών» (Giddens, 1998: 54).

Στο ίδιο μήκος κύματος με τον Giddens, και ο Anthony McGrew ορίζει την Παγκοσμιοποίηση ως εξής: «Η πληθώρα των υπερεθνικών διασυνδέσεων που υπερβαίνει τα έθνη-κράτη και κατ' επέκταση τις κοινωνίες που συνθέτουν το παγκόσμιο σύστημα... Η Παγκοσμιοποίηση είναι μια περιεκτική οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα». Σήμερα, ο ίδιος μελετητής συνεχίζει: «Προϊόντα, κεφάλαια, οι άνθρωποι, η γνώση, οι παραστάσεις, οι επικοινωνίες, το έγκλημα, η κουλτούρα, τα ναρκωτικά, η μόδα και οιπίστεις/πεποιθήσεις, όλα διαχέονται πέραν των εθνικών και περιφερειακών οριζώντων/ορίων... Υπερεθνικά δίκτυα, κοινωνικά κινήματα και σχέσεις επεκτείνονται σχεδόν σ' όλες τις περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, από τις ακαδημαϊκές έως τις σεξουαλικές» (McGrew, 1992: 65-66).

Για μερικούς, η Παγκοσμιοποίηση σημαίνει τον εκδυτικισμό/εξευρωαμερικανισμό της υφηλίου, ενώ για άλλους την κυριαρχία του καπιταλισμού. Μερικοί βλέπουν την Παγκοσμιοποίηση ως γενεσιουργό διαδικασία ομογενοποίησης ενώ άλλοι ως διαδικασία διαφοροποίησης λόγω υβριδισμού. Για τον επιχειρηματικό κόσμο η Παγκοσμιοποίηση είναι μια στρατηγική για τη συσσώρευση κεφαλαίων, την αύξηση του κέρδους και της εξουσίας. Για το κράτος, η Παγκοσμιοποίηση χρησιμοποιείται για την προώθηση της εξουσίας, ενώ πολλές μη κρατικές οργανώσεις (NGOs) βλέπουν την Παγκοσμιοποίηση ως μοχλό για την παραγωγή κοινωνικών αγαθών, όπως εκδημοκρατισμός, οικολογικές δραστηριότητες, ενδυνάμωση των αδυνάτων μέσω των νέων τεχνολογιών. Μερικοί πάλι συνταυτίζουν την Παγκοσμιοποίηση με τη νεωτερικότητα και τον εκσυγχρονισμό, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι ο νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης ακολουθεί και, στην πραγματικότητα, διαφέρει ουσιαστικά από τη νεότερη εποχή. Σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς, ζούμε σε μια εποχή στην οποία η Παγκοσμιοποίηση προσδιορίζει τα πάντα, είναι η κυρίαρχη προσδιοριστική έννοια, ενώ άλλοι θεωρούν τα επιχειρήματα και τις αξιώσεις της Παγκοσμιοποίησης υπερβολικά.

Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πολλές άλλες διχογνωμίες, αντιπαραθέσεις και θέσεις σχετικά με την έννοια της Παγκοσμιοποίησης, όπως π.χ.:

- ▲ Νέα παγκόσμια τάξη ή νέα παγκόσμια αταξία;
- ▲ Φιλελευθεροποίηση ή αποικιοποίηση;
- ▲ Αυτονομία ή ετερονομία;

- ▲ Ενσωμάτωση ή αποκλεισμός;
- ▲ Πλούτος ή φτώχεια;
- ▲ Ανάπτυξη της δημοκρατίας ή ανάσχεση της δημοκρατίας;
- ▲ Όνειρο ή εφιάλτης;
- ▲ Ύβρις ή ευλογία;
- ▲ Τάξη ή χάος;

Ας συνοψίσουμε τη συζήτηση για την Παγκοσμιοποίηση με τις εξής παρατηρήσεις/έννοιες-κλειδιά, οι οποίες, όπως θα δούμε παρακάτω, έχουν σχέση με την παιδεία, που είναι και το κύριο θέμα αυτής της εργασίας:

1. Παγκόσμια οικονομία, οικονομισμός, επιχειρηματική και καταναλωτική κουλτούρα στην οικονομική δυναμική της Παγκοσμιοποίησης, που είναι και η πιο έντονη. Στο ίδιο οικονομικό πλαίσιο αναφοράς, ο αυτοαποκαλούμενος χρηματιστής-φιλάνθρωπος George Soros έχει γράψει ότι «το παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα διέπεται από ένα “φονταμενταλισμό της αγοράς”, μια νεοφιλελεύθερη ιδεολογία *laissez-faire*» (Soros, 1999: 225). Και οι Edgar Morin και Sami Nair χαρακτηρίζουν την Παγκοσμιοποίηση ως «αυτοκρατορία της απελευθερωμένης αγοράς» (Morin και Nair, 1998).

2. Η «αυτοκρατορία της απελευθερωμένης αγοράς» έχει συμβάλει στην ταχεία μεγέθυνση του παγκόσμιου προϊόντος, με αρνητικές, όμως, κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνέπειες. Κατά τον Γάλλο πολιτικό φιλόσοφο Pierre-Andre Taguieff: «Παρότι μέσα σε μισό αιώνα το παγκόσμιο προϊόν εννεαπλασιάστηκε, το χάσμα μεταξύ Βορρά/Νότου διευρύνθηκε ενώ αυξάνονται, στο εσωτερικό των πλουσιότερων εθνών, η ανισότητα και ο κοινωνικός αποκλεισμός» (Taguieff, 2002: 107).

3. «Δημοκρατία της Αγοράς» μάλλον παρά «Ρεπουμπλικανική Πολιτεία». Κατά μερικούς πολιτικούς επιστήμονες, μια άλλη συνέπεια της Παγκοσμιοποίησης είναι η μεταμόρφωση της φυσιογνωμίας της Δημοκρατίας και της συνεπαγόμενης ιδιότητας του πολίτη (citizenship) και η συρρίκνωση του δημόσιου χώρου. Οι απόψεις του προαναφερθέντος Γάλλου διανοουμένου είναι, ίσως, και οι πιο έντονα κριτικές. Αποκαλώντας τη Δημοκρατία στο σύγχρονο πλανητικό τεχνο-εμπορευματικό χώρο «Δημοκρατία της Αγοράς», ο Taguieff έχει επικριτικά γράψει:

Αναγνωρίζουμε τη σύγχρονη φυσιογνωμία της «δημοκρατίας

της αγοράς», χώρο συνύπαρξης ατόμων (και ομάδων) που κινούνται μόνο από τα συμφέροντά τους, υπερμερική μορφή της δημοκρατίας, τοποθετημένη στους αντίποδες μιας πλήρους δημοκρατίας, δηλαδή μιας ρεπουμπλικανικής πολιτείας, εάν εννοούμε μ' αυτό τον όρο μια εθελοντική κοινότητα ελεύθερων και ίσων πολιτών που συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό και στην πραγμάτωση του κοινού καλού, στη βάση ενός διάχυτου αισθήματος συμμετοχής σε μια κοινότητα υπευθυνότητας... και συνυπευθυνότητας απέναντι στις μελλοντικές γενιές» (Taguieff, 2002: 36).

Παρόμοια κριτικά σχόλια για τη διάβρωση του δημόσιου χώρου και της συνέπειας για την «πολιτική κοινωνία» στο πλαίσιο της παγκόσμιας «κουλτούρας της McWorld», όπως την αποκαλεί, έχει κάνει και ο Αμερικανός πολιτειολόγος Benjamin Barber. Κατά τον Barber, η εγκαθίδρυση «μιας ολικής ηγεμονίας της αγοράς απειλεί με μεταστροφή όλες τις προϋποθέσεις της δημοκρατικής ζωής» (Barber, 1995).

Ο «θαυμαστός νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης», λοιπόν, χαρακτηρίζεται από ανισότητες, κοινωνικό αποκλεισμό, κτητικό ατομικισμό, ιδιωτικοποίηση, «κοινωνίες χωρίς πολίτες» και «δημοκρατίες της αγοράς» μάλλον παρά «ρεπουμπλικανικές πολιτείες», δηλαδή πολιτικές κοινότητες «ελεύθερων και ίσων πολιτών που συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό και την πραγμάτωση του κοινού καλού» (Taguieff, 2002: 36, Morin και Nair, 1998, Barber, 1995).

4. Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του έθνους-κράτους. Στο επίμαχο θέμα του ρόλου του έθνους-κράτους στον κόσμο της Παγκοσμιοποίησης, η άποψη του Αγγλο-Πολωνού μεταμοντέρνου διανοουμένου Zygmunt Bauman είναι διαφωτιστική όσο και γραφική:

«Στο καμπαρέ της Παγκοσμιοποίησης το έθνος-κράτος/η εθνότητα διέρχεται μια προκλητική δοκιμασία strip-tease, όπου στο τέλος της παράστασης το έθνος-κράτος σχεδόν απογυμνώνεται, μένει μόνο με τα απολύτως απαραίτητα, δηλ. τη δύναμη της καταπίεσης. Αφού η υλική βάση που το στήριζε έχει καταστραφεί, αφού η ανεξαρτησία του και η κυριαρχία του έχουν εξαφανιστεί, η πολιτική του τάξη εκλείπει, το έθνος-κράτος μετατρέπεται σε φύλακα/υπηρεσία για την προστασία των μεγαλοεπιχειρήσεων. Η πολιτική του δύναμη υποτάσσεται στην οικονομική. Έτσι οι νέοι άρχοντες του κόσμου δεν είναι ανάγκη να κυβερνούν άμεσα (Η πολιτεία δεν άρχει αλλά άρχεται από την οικονομία.) (Bauman, 1998: 66).



#### IV. Παγκοσμιοποίηση και παιδεία στη νέα Κοσμόπολη

Στην πολυδαίδαλη επιχειρηματολογία –τη δαιμονολογία ή τον εγκωμιασμό στις έρευνες και σ' άλλες, επιστημονικές και μη, μανιχαϊστικές θεωρήσεις– άξια λόγου είναι η σχετικά λιγότερη προσοχή που δίνεται στις επιπτώσεις της Παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση. Αυτή η παρατήρηση ισχύει ιδιαίτερα για την Ελλάδα και την ελληνική βιβλιογραφία. Στον αγγλόφωνο όμως κόσμο τελευταία παρατηρείται μια σχετικά έντονη επιστημονική και δημοσιογραφική δραστηριότητα πάνω στις συνέπειες της Παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση.

Σε πρόσφατες εργασίες συγκριτικών της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, και συγκεκριμένα στις δημοσιεύσεις των Stromquist και Monkman καθώς και των Burbules και Torres, επισημαίνονται μεταξύ των άλλων τα ακόλουθα:

▲ Η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται με βάση τα ίδια κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι επιχειρήσεις, δηλαδή τα κριτήρια της «αποτελεσματικότητας» και της «παραγωγικότητας», τα κριτήρια δηλαδή του «management». Δίνεται έμφαση στη λογοδότηση (accountability), στα standards, στα tests, στην πειθάρχηση του διδακτικού προσωπικού, στην επίδοση των μαθητών σε παραγωγικούς κυρίως γνωστικούς τομείς (π.χ. στα μαθηματικά και στην τεχνοεπιστημονική γνώση), στη συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες όπως η περιβόητη έρευνα TIMSS της IEA (International Association of Educational Achievement).

▲ Στροφή προς την επαγγελματοποίηση της σχολικής εκπαίδευσης και τη συρρίκνωση της γενικής παιδείας και ιδιαίτερα της ανθρωπιστικής παιδείας. Το πρόγραμμα σπουδών –το curriculum– από κυρίως παιδοκεντρικό και πολιτισμικο-κεντρικό γίνεται κυρίως οικονομικο-κεντρικό. Αυτό παρατηρείται σε κεντρικές χώρες όπως η Ιαπωνία, οι ΗΠΑ, η Αγγλία, η Γερμανία, οι Σκανδιναβικές χώρες, ακόμη και η Κίνα και η Ρωσία.

▲ Η εκπαίδευση, από δημόσιο και κρατικό αγαθό, που στοχεύει μεταξύ των άλλων στη διαμόρφωση ενάρετων πολιτών, από δημόσιο και κρατικό αγαθό για το «κοινόν της πόλεως», όπως είπε ο Αριστοτέλης, μετατρέπεται σε εμπορεύσιμο και, σε πολλές περιπτώσεις, ιδιωτικό αγαθό/προϊόν «για το καλόν του ατόμου». Εδώ παρατηρείται μια τάση προς την ιδιωτικοποίηση και την «απορρύθμιση» (deregulation), όπου ο ρόλος της πολιτείας στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης περιορίζεται, και ενώ συνεχίζει να εξασφαλίζει δωρεάν βασική παιδεία για όλους, προβαίνει σταδιακά στην επιβολή διδάκτρων «επιλεκτικού

ή και συμπληρωματικού χαρακτήρα» στα δημόσια Πανεπιστήμια και σ' άλλα δημόσια τριτοβάθμια ιδρύματα.

▲ Μείωση της «σχετικής αυτονομίας» και της «σχετικής ανεξαρτησίας» των εκπαιδευτικών, των υπευθύνων για την ενδοσχολική παιδαγωγική διαδικασία και την παιδεία. Ο εκπαιδευτικός, από αυτόνομος επαγγελματίας-παιδαγωγός μετατρέπεται σε τεχνοκράτη διεκπεραιωτή, εντολοδόχο (Βλ. Stromquist and Monkman, 2000, και Barbules and Torres, 2000).

Θα ήθελα να επεκταθώ στις τρεις από τις παραπάνω πτυχές/διαστάσεις του νεογεγονοτικού εκπαιδευτικού λόγου που διαμορφώνεται στο νεόκομο της Παγκοσμιοποίησης, στη νέα αυτή Κοσμοπόλη. Και πρώτα, στη συρρίκνωση της δημόσιας εκπαίδευσης προς όφελος της ιδιωτικής.

### 1. Συρρίκνωση και υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης προς όφελος της ιδιωτικής

Στο «θαυμαστό νεόκομο της Παγκοσμιοποίησης» αναμορφώνονται οι σχέσεις κράτους και εκπαίδευσης και η ισορροπία μεταξύ της δημόσιας παροχής και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Στο νεωτερικό κόσμο του δημοκρατικού έθνους-κράτους, η παιδεία θεωρείται κοινωνικό δικαίωμα του πολίτη. Όμως, στο νεόκομο της Παγκοσμιοποίησης και της ανταγωνιστικής οικονομίας της αγοράς, της φιλελευθεροποίησης, της κοινωνίας της γνώσης και του κτητικού ατομικισμού, παρατηρείται αμφισβήτηση της δημόσιας εκπαίδευσης και στροφή προς την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία παίρνει διάφορες μορφές, όπως π.χ. γονική επιλογή, κουπόνια, εκπαίδευση στο σπίτι (home schooling), οικονομική ενίσχυση ιδιωτικών σχολείων, το περιβόητο «opting out» της Αγγλίας, και μείωση δαπανών για την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, που αναγκάζει τους γονείς να ανατρέχουν σε ιδιωτικά σχολεία.

Στην επιχειρηματολογία υπέρ της ιδιωτικοποίησης και απορρύθμισης της σχολικής εκπαίδευσης γίνεται συνήθως λόγος για τα ακόλουθα θετικά, κατά τους υποστηρικτές της, στοιχεία:

- ▲ Η Ιδιωτική Εκπαίδευση (Ι.Ε.) ανταποκρίνεται στο διεθνή ανταγωνισμό και στις γνωστικές ανάγκες της οικονομικής δυναμικής της Παγκοσμιοποίησης.
- ▲ Η Ι.Ε. είναι αποδοτική (κόστος/όφελος) και αποτελεσματική (επίτευξη στόχων).

- ▲ Είναι ευέλικτη στην οργάνωση και διαχείριση.
- ▲ Επιτρέπει καινοτομίες και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.
- ▲ Συμβάλλει σε υψηλό επίπεδο σπουδών (standards).
- ▲ Διασπά το κρατικό μονοπώλιο της δημόσιας παροχής.
- ▲ Ενισχύει τη διαφορετικότητα και την επιλογή (η ατομική και γονική επιλογή είναι δικαίωμα του πολίτη).
- ▲ Ανταποκρίνεται στις επιθυμίες του καταναλωτή/πελάτη/πολίτη.
- ▲ Συνάδει με την παγκόσμια τάση προς ιδιωτικοποίηση σε άλλους δημόσιους οργανισμούς.
- ▲ Νομιμοποιείται από τις θεωρητικές νεοφιλελεύθερες καταβολές των Milton Friedman και F. Hayek, και από νεοσυντηρητικές αξίες.

Η επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητα της ιδιωτικοποίησης και της απορρύθμισης της εκπαίδευσης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας σε ό,τι αφορά την επίδοση των μαθητών/φοιτητών σε είδη γνώσης που θεωρούνται χρήσιμα και αναγκαία για την παγκοσμιοποιημένη «Κοινωνία της Γνώσης».

Στον αντίποδα, όμως, αυτής της θέσης μπορεί κανείς να υποστηρίξει και την αναγκαιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης για την εξυπηρέτηση άλλων, ίσως πιο σημαντικών, κοινωνικο-πολιτιστικών και πολιτικών στόχων, ιδιαίτερα στις σύγχρονες δημοκρατικές πολιτείες. Υπενθυμίζουμε ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ευρώπη και στην Αμερική, και συγκεκριμένα το δημόσιο σχολείο, θεσμοθετήθηκε το 19ο αιώνα και αναπτύχθηκε όχι τόσο για την εξυπηρέτηση οικονομικών στόχων όσο για εθνοποιητικούς, πολιτιστικούς, πολιτειακούς και «παιδευτικούς» λόγους. Όπως έχει γράψει ο Άγγλος Andy Green, στη συγκριτική ιστορικοκοινωνιολογική του μελέτη *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA* (*Εκπαίδευση και Συγκρότηση του Κράτους: Η Ανάδυση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων σε Αγγλία, Γαλλία και ΗΠΑ*):

«Το εκπαιδευτικό σύστημα που συγκροτήθηκε το 19ο αιώνα έρχεται να αναλάβει την κύρια ευθύνη για την ηθική, την πολιτιστική και την πολιτική ανάπτυξη του έθνους-κράτους. Γίνεται μια “κοσμική εκκλησία”. Καλείται να αφομοιώσει τις κουλτούρες των μεταναστών, να προωθήσει καθιερωμένα θρησκευτικά δόγματα και αρχές, να εξαπλώσει την εθνική γλώσσα, να σφυρηλατήσει εθνική ταυτότητα και εθνική κουλτούρα... να ενθαρρύνει πατριωτικές αξίες, να ενσταλάξει ηθική πειθαρχία, και, πέραν όλων, να κατηχήσει το λαό στα πολιτικά και οικονομικά δόγματα της άρχουσας τάξης. Βοήθησε στη διαμόρφω-

ση πολιτών/πολιτικής ταυτότητας... Αν η συγκρότηση του έθνους-κράτους... αποτελεί μια πολιτιστική επανάσταση, όπως διατείνονται οι Corrigan και Sayer σε μια πρόσφατη εργασία, τότε η εκπαίδευση υπήρξε βασικό συγκροτησιακό στοιχείο» (Green, 1990: 80, υπογράμμιση δική μας).

Σύμφωνα με τον πολιτικό επιστήμονα Benjamin Barber, ο ρόλος της δημόσιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση πολιτών θεωρείται σήμερα περισσότερο από ποτέ εκ των ων ουκ άνευ για τη «δημοκρατικοποίηση της δημοκρατίας», η οποία, λόγω της Παγκοσμιοποίησης, τείνει προς τη συρρίκνωση μάλλον παρά προς την επέκτασή της (Barber, 1997).

Στα σύγχρονα δημοκρατικά καθεστώτα, ιδιαίτερα στις σοσιαλδημοκρατίες και τα κράτη πρόνοιας, η παιδεία έχει καθιερωθεί ως αναφαίρετο δικαίωμα του πολίτη, και η δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση ως θέσμιση για τη διαπαιδαγώγηση του δημόσιου πολίτη με την έννοια του ενάρετου και ενεργού πολίτη, που έχει ατομικά δικαιώματα αλλά και υποχρέωση/ευθύνη να ενεργεί για το «κοινό της πόλεως» και για το «δημόσιο καλό». Η δημοκρατία στο νεόκομο της Παγκοσμιοποίησης απαιτεί τη διαμόρφωση ανθρώπων-πολιτών, με την παραπάνω έννοια, και δεν είναι δυνατόν να διαμορφωθούν οι δημοκρατικοί πολίτες σε ιδιωτικοποιημένα και απορρυθμισμένα εκπαιδευτικά συστήματα.

## 2. Μετεξέλιξη του ρόλου του εκπαιδευτικού: από αυτόνομος επαγγελματίας-παιδαγωγός, εντολοδόχος τεχνοκράτης διεκπεραιωτής

Παράλληλα με τη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου στην εκπαίδευση και τη σχετική ανάσχεση της «δημοκρατικοποίησης της δημοκρατίας» συνεπεία της οικονομικο-κεντρικής δυναμικής της Παγκοσμιοποίησης, όπως σε γενικές γραμμές την έχουμε διαγράψει παραπάνω, ο προσεκτικός μελετητής διαβλέπει και μια τάση προς την «αποεπαγγελματοποίηση» του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού, αυτό που στα αγγλικά ορίζεται ως «deskilling» (αποδεξιοποίηση). Στο νεόκομο της Παγκοσμιοποίησης, όπως γράφουν οι Stromquist και Monkman:

«Η αυτονομία, η ανεξαρτησία και ο έλεγχος του έργου των δασκάλων/εκπαιδευτικών μειώνεται, ενώ η γνώση και ο έλεγχος του εργασιακού χώρου μετατίθεται στους διευθύνοντες διοικητικούς» (Stromquist and Monkman, 2000: 13).

Παρόμοιες διαπιστώσεις σχετικά με τη διάβρωση της «αυτονομίας» και ανεξαρτησίας του δασκάλου και την «αποδεξιοποίησή» του έχουν

κάνει και άλλοι ερευνητές. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Andy Hargreaves του Ontario Institute for Studies in Education του Πανεπιστημίου του Τορόντο, σε χώρες όπως ο Καναδάς, η Αγγλία και οι ΗΠΑ, το διδακτικό έργο του δασκάλου/εκπαιδευτικού έχει τυποποιηθεί, «εντατικοποιηθεί» και «τεχνοκρατικοποιηθεί». Κατ' αυτόν «μοιάζει περισσότερο με το εξαθλιωμένο έργο του χειρώνακτα εργαζομένου και λιγότερο με το έργο του αυτόνομου επαγγελματία τον οποίο εμπιστευόμαστε για την υπεύθυνη άσκηση της εξουσίας και για ευθυκρισία στην αίθουσα διδασκαλίας, την οποία γνωρίζει καλύτερα από οποιοδήποτε άλλο». Απ' αυτή την ερμηνευτική σκοπιά, οι δάσκαλοι/εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται «ως κατευθυνόμενοι/ελεγχόμενοι από καθορισμένα προγράμματα σπουδών, καθορισμένη διδακτική ύλη (curricula) και καθορισμένες μεθόδους διδασκαλίας» (Hargreaves, 1994: 119, βλ. επίσης Apple, 1986).

Η έμφαση που δίνεται στην τυποποίηση, την «αποδεξιοποίηση», την εντατικοποίηση στο έργο του δασκάλου, στην «αποδοτικότητα» με κριτήριο την επίδοση των μαθητών σε γνωστικές περιοχές κυρίως στα μαθηματικά, στις επιστήμες και στην τεχνογνωσία, και συνεπώς στην «κατασκευή» ενός δασκάλου τεχνοκράτη, υποβαθμίζει τον ιστορικά κυρίαρχο λόγο του «λιμπεραλιστικού ουμανισμού» (liberal humanism) που, τουλάχιστον στο επίπεδο του λόγου, αν όχι και της πράξης, χαρακτήριζε το διδασκαλικό επάγγελμα.

### **3. Μετεξέλιξη του ρόλου του σχολείου και του πανεπιστημίου, και η θυσία της ανθρωπιστικής παιδείας**

Όπως διαπιστώνεται από πρόσφατες έρευνες και μελέτες, και από ορισμένα σημαντικά κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα και η UNESCO, ο λόγος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο μακροεπίπεδο της εθνικής πολιτικής και στο μικροεπίπεδο του σχολείου διέπεται από οικονομισμό, ινστρουμενταλιστικό ορθολογισμό, «νεοφιλελεύθερες» αξίες και από επιχειρηματικό ήθος. Αυτές οι ιδέες και οι αξίες υπονοούνται σε όρους όπως «αποτελεσματικότητα», «ανταγωνισμός», «παραγωγικότητα», «αγορές», «φιλελεύθερος ατομικισμός», «απελευθέρωση αγοράς», «ιδιωτικοποίηση» και τις συναφείς έννοιες. Κατωτέρω αναφερόμαστε σε μερικές μόνο τέτοιες μελέτες/αφηγήσεις.

(i) Σε πρόσφατη μελέτη με τίτλο *Η Εκπαίδευση και η άνοδος της*

*Παγκόσμιας Οικονομίας*, ο Joel Spring εξετάζει τη σύγχρονη τάση σχετικά με το συσχετισμό της εκπαίδευσης με την παγκόσμια οικονομία, με ειδική αναφορά στις γεωπολιτισμικές περιοχές της Βόρειας Αμερικής (ΗΠΑ), της Ευρώπης (Ηνωμένο Βασίλειο και Ευρωπαϊκή Ένωση) και της Ανατολικής Ασίας (Ιαπωνία και Σιγκαπούρη), και σε διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα και η UNESCO. Ο Spring συμπεραίνει:

«Η εκπαίδευση και η παγκόσμια οικονομία εκλαμβάνονται σαν να έχουν μια σχέση αλληλεξάρτησης. Ο ανταγωνισμός στην παγκόσμια οικονομία εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ οι στόχοι της παιδείας εξαρτώνται από την οικονομία. Σ' αυτές τις συνθήκες, η παιδεία αλλάζει όπως αλλάζουν και οι απαιτήσεις της οικονομίας... Ως αποτέλεσμα, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου τώρα επικρατεί σε συζητήσεις για την εκπαίδευση και την παγκόσμια οικονομία. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η εκπαίδευση είναι μια επένδυση που, κατά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, προετοιμάζει τους ανθρώπους (μαθητές/φοιτητές) για να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη» (Spring, 1998: 6).

Αναφερόμενος σε ζητήματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (π.χ. σχολική ή γονική επιλογή, εθνικά αναλυτικά προγράμματα (national curricula), εθνικά και παγκοσμίου επιπέδου ακαδημαϊκά standards και εθνικά tests επίδοσης) στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο κατά τη δεκαετία του '80 και τις αρχές της δεκαετίας του '90, ο ίδιος μελετητής γράφει: «Οι ιδέες περί ελεύθερης αγοράς του Friedrich von Hayek, παρέχουν το νομιμοποιητικό ιδεολογικό υπόβαθρο της συζήτησης σχετικά με την επιλογή σχολείου, τα εθνικά standards και προγράμματα σπουδών, τη συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και τη διά βίου εκπαίδευση στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο» (Spring, 1998: 123).

Εξίσου σημαντική για τους σκοπούς μας, η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία περί «ελεύθερης αγοράς» ενισχύθηκε και από νεοσυντηρητικές ιδέες και αξίες, ακόμα και από την «προτεσταντική ηθική». Η ανάμιξη «θηρσκειάς, καπιταλισμού και εθνικισμού έρχεται να δικαιολογήσει τη βρετανική ηγεμονία στην παγκόσμια οικονομία το 19ο αιώνα και την αμερικανική ηγεμονία τον 20ό αιώνα». Αναφερόμενη στις παραδοσιακές αρετές της Προτεσταντικής Ηθικής, η Βρετανίδα Συντηρητική πρωθυπουργός Margaret Thatcher ηθικολόγησε:

«Ο καπιταλισμός ενθαρρύνει σημαντικές αρετές όπως η φιλοπονία,

η εργατικότητα, η σωφροσύνη, η πιστότητα, η ευσυνειδησία, και μια τάση προς οικονομικές αποταμιεύσεις, έτσι ώστε να επενδύσουμε στο μέλλον. Δεν είναι τα υλικά αγαθά, αλλά όλες αυτές οι μεγάλες αρετές που έχουν επιδείξει άτομα που συνεργάζονται, οι οποίες αποτελούν αυτό που αποκαλούμε αγορά» (Spring 1998: 128).

Ο λόγος για κρίση και μεταρρύθμιση στην ευρωπαϊκή και την αμερικανική εκπαίδευση συνεχίστηκε με τον ίδιο τρόπο όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω και μετά την πρωθυπουργία της κ. Margaret Thatcher στο Ηνωμένο Βασίλειο και την προεδρία του Ronald Reagan στις ΗΠΑ, και είναι προφανής στις δηλώσεις πολιτικής και στη ρητορική των πολιτικών ηγετών του λεγόμενου «Τρίτου Δρόμου», δηλαδή των Tony Blair και Bill Clinton. Κεντρικές κοινωνικοεκπαιδευτικές ιδέες, αρχές, αξίες και πολιτικές μεταρρύθμισης στη συνεχιζόμενη εκπαιδευτική κρίση στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο, περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα: *Παγκοσμιοποίηση, παγκόσμια οικονομία, εκπαίδευση και κατάρτιση ως «αντικείμενα οικονομικής πολιτικής», επιχειρηματική κουλτούρα, επιχειρησιακό πνεύμα, ανταγωνιστικές ελεύθερες αγορές και ανταγωνιστική προσέγγιση στην παιδεία, standards (εθνικά, παγκοσμίου επιπέδου) και επιδόσεις στην παιδεία, ειδικότερα στην τεχνοεπιστήμη και τα μαθηματικά, διά βίου μάθηση, σχολική/γονική επιλογή και κουπόνια (vouchers)*».

(ii) Παρόμοιες ιδέες, αρχές και πολιτικές εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αντανακλώνται σε κείμενα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό τοπίο. Για παράδειγμα, ο Simon Gunn στο βιβλίο του *Revolution of the Right* (Gunn, 1984), εξετάζει την πολιτική σημασία των «Νεοσυντηρητικών» και της «Νεοδεξιότητας» στην Ευρώπη της δεκαετίας του '80, και σχολιάζει τις Νεοδεξιές θέσεις, όπως: (α) *εκσυγχρονισμός*, «που είναι στενά συνδεδεμένος με τη “φιλελευθεροποίηση” της οικονομίας και τη δημιουργία “επιχειρηματικής κουλτούρας”», καθώς και τη «σταυροφορία για οικονομία της ελεύθερης αγοράς», (β) *αυταρχισμός*, που σχετίζεται με συγκέντρωση της πολιτικής εξουσίας σε επιλεγμένες περιοχές, και με έμφαση στις κοινωνικές και πολιτισμικές παραδόσεις, και (γ) *συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας, ιδιωτικοποίηση και απορρύθμιση* (Gunn, 1989: 20-31).

(iii) Πιο σχετικό με τους σκοπούς αυτής της μελέτης είναι το γνωστό Λευκό Βιβλίο (White Paper) με τίτλο *Διδασκαλία και Μάθηση* -

*Προς την Κοινωνία της Γνώσης* (Teaching and Learning - Towards a Learning Society) που εκδόθηκε από την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων το 1995. Το σημαντικό αυτό κείμενο ασχολείται με την Παγκοσμιοποίηση, δηλαδή τη «διεθνοποίηση του εμπορίου, το παγκόσμιο τεχνολογικό πλαίσιο και πάνω απ' όλα την παγκόσμια κοινωνία της πληροφορίας». Στη μελλοντική παγκόσμια «κοινωνία της μάθησης», η γνώση και οι γνωστικές ικανότητες θα έχουν ζωτική σημασία, κυρίως η γνώση και οι νοητικές/γνωστικές δεξιότητες στην τεχνολογία/επιστήμη και τα μαθηματικά, ειδικότερα για την οικονομική ανάπτυξη και την ευημερία. Το Λευκό Βιβλίο επισημαίνει ότι η παιδεία και η κατάρτιση στην «κοινωνία της μάθησης» δεν θα πρέπει να είναι ινστρουμενταλιστική αλλά με πολλούς σκοπούς. Θα πρέπει να εστιάζεται σε μια ευρεία βάση γνώσεων.

Συγκεκριμένα σ' αυτή την αφήγηση γίνεται λόγος για:

- ▲ «ευρεία βάση γνώσεων»,
- ▲ «ευρεία και ευέλικτη εκπαίδευση» που να μην είναι στενά εργαλειακή/ινστρουμενταλιστική,
- ▲ εκπαίδευση για την καταπολέμηση «του κοινωνικού αποκλεισμού»,
- ▲ επενδύσεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση που να είναι αντίστοιχες με τις επενδύσεις στο κεφάλαιο,
- ▲ τη σημασία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του ατόμου, τη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη διαμόρφωση πολιτών, που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις «για μια ανοικτή, πολυπολιτισμική και δημοκρατική ευρωπαϊκή κοινωνία» (Commission of the European Communities, Teaching and Learning, 1995).

Και όμως, μια προσεκτική ανάγνωση του κειμένου αποκαλύπτει ότι στη φαντασιακή «Κοινωνία της Γνώσης» δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στην παραγωγική απασχόληση του εργαζομένου, στη συσσώρευση πλούτου, στην οικονομική ανάπτυξη και στην εθνική και παγκόσμια ευημερία. Με άλλα λόγια, δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση που θα εξυπηρετεί κυρίως ατομικούς και οικονομικοκεντρικούς στόχους. Ο διαμορφούμενος άνθρωπος/πολίτης είναι ο κάτοχος εξειδικευμένης εμπορεύσιμης γνώσης για να ενταχθεί ως παραγωγικός εργάτης στην αγορά εργασίας. Ακόμη και γνωστικές ανθρωπιστικές περιοχές όπως η λογοτεχνία, η «φιλολογία» και η φιλοσοφία δεν θεωρούνται ως γνώση για την ανθρωπιστική τους αξία, για την καλλιέργεια του «νου και



της ψυχής» του ανθρώπου, αλλά «για την πραγματιστική/ωφελμιστική τους αξία για τη βελτίωση της θέσης της Ευρώπης στην παγκόσμια οικονομία» (Βλέπε Spring, 1998, Field, 1998: 8).

Σκόπιμο είναι σ' αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι η έκθεση *Προς την Κοινωνία της Γνώσης* είχε εκπονηθεί από την Ομάδα Μελέτης για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (OMEK), ένα τύπο Think Tank που είχε συγκροτηθεί το 1995 με πρωτοβουλία της τότε επιτρόπου E. Cresson «με βασική επιδίωξη [της OMEK] τη διάνοιξη της συζήτησης σχετικά με τις τάσεις και τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο διεθνή χώρο και τη θέση της Κοινότητας σ' αυτή την προοπτική!». Την ομάδα αυτή, σύμφωνα με την επίσημη ανακοίνωση, απετέλεσε ένα σύνθετο σώμα από 25 μέλη με υψηλό επίπεδο επιστημονικής επάρκειας και εμπειρίας σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία εκπροσωπούσαν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς τομείς και φορείς, όπως τον τομέα της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων, τα εργατικά συνδικάτα, τα πανεπιστήμια, τα σχολεία και τα ιδρύματα κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρόεδρός της ανέλαβε ο Γάλλος J. L. Reiffer, οικονομολόγος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Μεσογείου (Βλ. Πασιάς, 2001).

Όταν προσέξουμε τη σύνθεση αυτού του Think Tank, παρατηρούμε ότι ήταν μια ομάδα κυρίως από τεχνοκράτες και οικονομολόγους, και τουλάχιστο σε μία περίπτωση (αυτή της Ελλάδας) από επιστήμονα καθηγητή Πανεπιστημίου, που πόρρω απέχει από το «υψηλό επίπεδο επιστημονικής επάρκειας και εμπειρίας σε θέματα παιδείας και κατάρτισης», όπως διακήρυξε η κ. Cresson. Με άλλα λόγια, βλέπουμε μια κλασική περίπτωση κατασκευής ενός λόγου που έρχεται να νομιμοποιήσει ένα ήδη προκαθορισμένο επιστημονικό πλαίσιο, που είχε διαμορφωθεί για να προωθήσει ορισμένες αρχές και πρακτικές.

Και σ' άλλα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης επαναλαμβάνονται οι ίδιες θέσεις, οι ίδιες έννοιες-κλειδιά, όπως αυτές στη Λευκή Βίβλο *Προς την Κοινωνία της Γνώσης*, όπως π.χ. «ανταγωνιστικότητα», «απασχόληση», «καταπολέμηση αποκλεισμού», «κοινωνία πληροφορίας», «προσαρμοστικότητα», «παραγωγικότητα», «αποτελεσματικότητα», «εξορθολογισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της «οικονομίας του επιδιωκόμενου στόχου», αξιοποίηση του δυναμικού των Νέων Τεχνολογιών κτλ. (Πασιάς, 2001)

Συνοφίζοντας αυτή τη θεματική της εισήγησης, συμφωνούμε με τον Άγγλο κοινωνιολόγο Stephen Ball, ο οποίος είπε:

«Η προώθηση της παιδείας του ανθρώπου (humanity), του ουμανι-

σμού, έχει πάρει δευτερεύουσα θέση (είναι ήσσονος σημασίας) εν σχέσει με την προώθηση της αποτελεσματικότητας» (Ball, 1998: 78). Και προσθέτουμε: «Την προώθηση της χειραφετητικής λειτουργίας της γνώσης, την καλλιέργεια της υπευθυνότητας, της αυτογνωσίας και των ανθρωπίνων συνειδήσεων, τη διαμόρφωση και την πειθάρχηση του εσωτερικού εαυτού μας (αυτό που νοείται με τη γερμανική λέξη *bildung*) και την πνευματική, ηθική και «πολιτική» ολοκλήρωση του ανθρώπου, με άλλα λόγια την καλλιέργεια του «ανθρώπινου» μέσω μιας υγιούς γενικής ανθρωπιστικής παιδείας που, στο νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης τείνει να θυσιάζεται στο βωμό του τεχνοκρατικού ορθολογισμού και της τεχνογνωσίας. (Για την έννοια του όρου *bildung* ως «ανθρωπιστική» παιδεία βλέπε Beiser, 1998: 286-293).

Το «φιλελεύθερο ανθρωπιστικό ιδεώδες της παιδείας» (*liberal humanistic canon*) στο δυτικοευρωπαϊκό εκπαιδευτικό κόσμο εκφράζεται με τους όρους *culture générale* (στη Γαλλία), *bildung* (στη Γερμανία), *liberal humanistic culture* (στις αγγλόφωνες χώρες) και, στον ελλαδικό χώρο, με τον όρο «εγκύκλιος ανθρωπιστική παιδεία». Οι ρίζες αυτών των εννοιών ανάγονται στην αρχαία Ελλάδα, την αρχαία Ρώμη και την αρχαιοελληνικορωμαϊκή παιδεία. Το ανθρωποκεντρικό ουμανιστικό αυτό ιδεώδες της παιδείας χαρακτηρίζεται από τα εξής συγγροτησιακά στοιχεία, όπως έχω αναπτύξει σε μια άλλη μελέτη (Καζαμίας, 2000).

▲ Θεωρητική μη ωφελμιστική, χρησιμοθηρική ή επαγγελματική καλλιέργεια του νου και ηθική καλλιέργεια της «ψυχής» («ουκ επί τέχνην αλλ' επί παιδείαν», για να αναλογιστούμε τη συμβουλή του Σωκράτη στο νεαρό Ιπποκράτη στον *Πρωταγόρα* του Πλάτωνα).

▲ Ορθός λόγος και κριτική σκέψη.

▲ Ανθρωπιστικό «ήθος», με έμφαση σ' αυτό που ο Γερμανός φιλόσοφος Heidegger αποκάλεσε *homo humanus* σε αντίθεση με το *homo barbarus*.

▲ «Ανθρωπισμός» (*humanismus*) και όχι «ατομοκρατία» (W. Jaeger)

▲ Έμφαση στα γλωσσοφιλολογικά μαθήματα, τη φιλοσοφική σκέψη και τις «ανθρώπινες τέχνες».

▲ «Κουλτούρα» (*culture*).

Προσθέτουμε συμπληρωματικά ότι μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα η νεωτερική έννοια της γενικής παιδείας/κουλτούρας (*general liberal culture*), με τις ανθρωπιστικές της καταβολές και την έμφαση που έδινε στην πνευματική και ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου, και όχι στην ερ-

γαλειακή και ωφελιμιστική γνώση, εθεωρείτο η καταλληλότερη παιδεία για τη διαμόρφωση μιας ενάρετης ηγέτιδας τάξης. Το βρετανικό ιδεώδες, για παράδειγμα, του βικτοριανού gentleman με καλλιεργημένο μυαλό και με «ήθος» ή «χαρακτήρα», που θα ήταν ο ηγέτης μιας «φιλελεύθερης πολιτείας» και ευρύτερα της βρετανικής αυτοκρατορίας, μας θυμίζει, εν μέρει, το Πλατωνικό ιδεώδες του «φιλοσόφου-βασιλέα» στην *Πολιτεία* (βλ. Καζαμίας, 2000: 348).

Το «λιμπεραλιστικό» ανθρωπιστικό ιδεώδες της παιδείας, σε μια νεωτερική μορφή –τη νεοουμανιστική– χαρακτηρίζει και τη σύγχρονη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όπως διαμορφώθηκε το 19ο αιώνα, και σ' ένα βαθμό το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο του 20ού αιώνα, μέχρι τις τελευταίες τουλάχιστον δεκαετίες. Πολύ περιληπτικά, η ιδέα του νεωτερικού Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου, όπως το οραματίστηκαν την εποχή μετά το Διαφωτισμό, ανάμεσα σε άλλους, ο Γερμανός «νεο-ανθρωπιστής» και φιλέλληνας Wilhelm von Humboldt και ο Άγγλος Καρδινάλιος John Henry Newman, είχε ως θεμελιώδη αρχή την αγγλική έννοια της «liberal culture/education» και τη γερμανική έννοια bildung, που σ' ένα βαθμό αντλούσε από την αρχαιοελληνική Αριστοτελική έννοια των «ελευθέρων επιστημών». Όπως στην πρόσφατη μελέτη του *The University in Ruins (Το Πανεπιστήμιο σε Ερείπια)*, ο Άγγλος Bill Readings εξηγεί: Το γερμανικό Πανεπιστήμιο της Κουλτούρας/Παιδείας, όπως θεσμοθετήθηκε από τον Humboldt, «παράγει ανθρώπους-υποκείμενα, όχι υπηρέτες, οι οποίοι μέσω της αναστοχαστικής παιδαγωγικής της bildung (δηλ. καλλιέργεια του χαρακτήρα), μαθαίνουν «τους κανόνες της συμπεριφοράς» και όχι ένα περιεχόμενο θετικής γνώσης, έτσι ώστε «σκέψη/στοχασμός» και απόκτηση γνώσης να αποβαίνουν σε μια ελεύθερη και αυτόνομη δραστηριότητα και να γίνονται μέρος του ανθρώπου-υποκειμένου». Στην αντίληψη του Newman για το Πανεπιστήμιο, το αντικείμενο μελέτης ήταν όχι «το πρακτικό» ή «το χρήσιμο», δηλαδή η ωφελιμιστική γνώση. Σύμφωνα πάλι με τον Readings: «Ο Newman τοποθετεί τη liberal culture (τη λιμπεραλιστική παιδεία) σε αντίθεση με την πρακτική γνώση και την αρχή της ωφελιμότητας... Η λιμπεραλιστική παιδεία (που ουσιαστικά ήταν ανθρωπιστική) τοποθετεί τη γνώση ως αυτοσκοπό, ενάντια στο μηχανιστικό ή το τεχνολογικό φάντασμα...». Η έμμεση επιδίωξη της «φιλελεύθερης φιλοσοφικής εκπαίδευσης», σύμφωνα με τον Newman, στοχεύει στην κοινή κατανόηση και σε μια αίσθηση ενότητας της γνώσης μάλλον παρά σε ειδικές χρήσιμες γνώσεις. Η liberal education είναι επομένως κατάλληλη για το Πανεπιστήμιο, που πρέπει να είναι «τόπος μόρφωσης

μάλλον παρά κατάρτισης». Ο στόχος της εκπαίδευσης δεν βρίσκεται έξω από το Πανεπιστήμιο αλλά είναι «σύμφυτη αρχή της διανόησης» (Readings, 1996: 65-75).

Τόσο στη γερμανική όσο και στην αγγλική θέαση του νεωτερικού/ σύγχρονου Πανεπιστημίου, όπως το συνέλαβε ο Humboldt και ο Newman αντίστοιχα, διακρίνουμε μια σαφή προτίμηση στην «κουλτούρα» (culture) (να πούμε παιδεία;) και την «επιστήμη», στα γερμανικά στην Bildung und Wissenschaft, ως την κύρια αποστολή και το *raison d'être* του Πανεπιστημίου. Και στις δυο αντιλήψεις η «διανοητική κουλτούρα» (η διανόηση), η πεμπτουσία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, τονίζει τη φιλελεύθερη φιλοσοφική μάλλον παρά τη «μηχανιστική» πλευρά και την «ωφελιμότητα». Και σ' αυτό το πολιτιστικό-επιστημολογικό πλαίσιο, και στις δυο περιπτώσεις σταδιακά κυριάρχησε η «εθνική φιλολογική κουλτούρα», η λογοτεχνία και οι φιλολογικές επιστήμες.

Ο νεόκοσμος της Παγκοσμιοποίησης, όπως επιστημολογικά τον έχουμε διαγράψει παραπάνω, θέτει σε κίνδυνο το «λιμπεραλιστικό ουμανιστικό κανόνα παιδείας» και μεταμορφώνει την «ιδέα», το «χαρακτήρα» ή την «έννοια» του νεωτερικού Πανεπιστημίου και το περιχόμενο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Το Πανεπιστήμιο στις οικονομικά κεντρικές χώρες (π.χ. Μεγάλη Βρετανία, ΗΠΑ) δίνει περισσότερο έμφαση στον «εργαλειακό ορθολογισμό» (instrumental rationality) και, κατά τον Γάλλο μεταμοντέρνο στοχαστή Lyotard (Lyotard, 1984), στην «παραγωγικότητα» (performativity). Κατά τον Άγγλο συγκριτικό της εκπαίδευσης Robert Cowen (Cowen, 1999), το νεωτερικό/σύγχρονο πανεπιστήμιο μεταλλάσσεται στο «πανεπιστήμιο της αγοράς» (market-framed university). Σε μια πρόσφατη διεξοδική μελέτη, ο Henry Giroux τεκμηριώνει τις διαβρωτικές συνέπειες του νεοφιλελεύθερου «φονταμενταλισμού της αγοράς» και της επιχειρηματικής κουλτούρας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, στο είδος της γνώσης και στον παιδευτικό ρόλο του σύγχρονου Πανεπιστημίου. Κατά τον Giroux:

«Όσο περισσότερο τα πανεπιστήμια μεταλλάσσονται με βάση το πρότυπο των επιχειρήσεων (corporations), τόσο πιο επιτακτική γίνεται η αναγνώριση της διασύνδεσης των αρχών της επιχειρηματικής κουλτούρας με την έννοια και το ρόλο του Πανεπιστημίου, το ρόλο της παραγωγικής γνώσης για τον 21ο αιώνα και τις κοινωνικές πρακτικές που εγγράφονται στις σχέσεις δασκάλου και μαθητή. Οι οιωνοί δεν είναι αίσιοι. Με ποικίλους τρόπους οι αρχές της αποτελεσματικότη-

τας, της μετρησιμότητας, της προβλεπτικότητας και του ελέγχου, που χαρακτηρίζουν τον επιχειρηματικό κόσμο, έχουν αναμορφώσει την έννοια και τους σκοπούς της εκπαίδευσης» (Giroux, 2002: 442).

## V. Η ελληνική παιδεία στο «θαυμαστό νέοκοσμο» της Παγκοσμιοποίησης (από τον τίτλο του βιβλίου του Aldous Huxley «Brave new world»)

Στην Ελλάδα, όπως ανέφερα παραπάνω, τα τελευταία χρόνια έχουν εμφανιστεί πλήθος βιβλία, μελέτες, άρθρα και δημοσιογραφικά σχόλια, πρωτότυπα και σε μεταφράσεις, σχετικά με την Παγκοσμιοποίηση ως έννοια, ως ιδεολογία και ως πρόβλημα. Το θέμα αυτό συνεχίζει να απασχολεί την ελληνική διανόηση, τους πολιτικούς, το κράτος και την κοινωνία των πολιτών. Κρίνοντας και από τις έντονες αντιδράσεις που σημειώθηκαν τον περασμένο Ιούνιο λόγω της σύσκεψης των 8, στη Γένοβα, η Παγκοσμιοποίηση κατά βάση δαιμονοποιείται και εξορκίζεται. Περισσότερο επισημαίνονται οι αρνητικές επιπτώσεις, π.χ. ένδεια, περιθωριοποίηση, συρρίκνωση του δημόσιου χώρου και της δημοκρατίας, επαναφειλοδοποίηση, εμπορευματοποίηση και κυριαρχία της αγοράς, κ.ά. «Η νεοφιλελεύθερη λογική της λαίλαπας της Παγκοσμιοποίησης» όπως χαρακτηριστικά απεφάνθη επώνυμος πολιτικός σε πρόσφατο ιδεολογικοπολιτικό κείμενο, «οικοδομεί μια ιδεολογική κατασκευή η οποία βραχυπρόθεσμα στρέφεται ενάντια στην ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη» (Πάγκαλος, 2001: 30).

Υπάρχουν βέβαια και πιο νηφάλιες αποτιμήσεις της Παγκοσμιοποίησης από διανοουμένους (Μουζέλης, Βεργόπουλος, Φωτόπουλος, Σακελλαρόπουλος, Τομπάζος, Μελάς, Νεγρεπόντη-Δελιβάνη) ακόμη και από πολιτικούς, όπως αυτή του πρωθυπουργού της χώρας. Σε μια ομιλία του, ο Κώστας Σημίτης είπε:

«Η Παγκοσμιοποίηση είναι υπαρκτή πραγματικότητα. Δεν πρέπει να τη δαιμονοποιούμε και δεν ωφελεί να την εξορκίζουμε. Πρέπει να την αντιμετωπίζουμε με λογισμό και με πράξη. Η Παγκοσμιοποίηση είναι σύνθετο φαινόμενο. Άρα πρέπει να αναλυθεί και όχι να διαστρεβλωθεί με απλουστεύσεις. Καλούμαστε να αξιοποιήσουμε τις θετικές της επιπτώσεις και να μετρήσουμε τις αρνητικές».

Στις θετικές επιπτώσεις, συνέχισε ο κ. Σημίτης, «περιλαμβάνεται η μεγάλη πρόοδος στην οποία έχει οδηγηθεί η ανθρωπότη-

τα σε πολλούς τομείς, την οικονομία, την υγεία, την παιδεία. Ας αναλογιστούμε την ανάπτυξη των οικονομικών ανταλλαγών, την πρόοδο της τεχνολογίας. Ας σκεφτούμε τον πολλαπλασιασμό των εκπαιδευτικών ευκαιριών και ανταλλαγών. Την τεράστια πρόοδο της ιατρικής και τη συνεχή βελτίωση της περιθαλψης».

Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι πιθανές αρνητικές επιπτώσεις υπό τύπο ερωτημάτων, μεταξύ των οποίων και τα ερωτήματα: «Η κατάργηση των συνόρων δεν καταλήγει στην απώλεια της ιδιαίτερης ταυτότητας – εθνικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής; Η ανταλλαξιμότητα των πάντων στις διαστάσεις του πλανητικού χωριού δεν οδηγεί στην απόλυτη κυριαρχία της αγοράς;». Ιδιαίτερα, σχετικό με το θέμα της παρούσας μελέτης ήταν το ερώτημα: «Η κουλτούρα και η παράδοση μας, οι μνήμες και τα ιστορικά βιώματά μας δεν κινδυνεύουν από την ισοπέδωση και την ομοιομορφία;». Και, επίσης σημαντικό για το θέμα μας, ο πολιτειολόγος Σημίτης προσθέτει:

«Γιατί η σημερινή εποχή, η εποχή της Παγκοσμιοποίησης, επιβάλλει να σκεφτόμαστε τον πολιτισμό με κριτήρια τις πανανθρώπινες ανάγκες, δηλαδή οικουμενικά. Και αυτή η διάσταση της Παγκοσμιοποίησης, η διάσταση της οικουμενικότητας, μια διάσταση που πάντοτε έκανε σημαία της ο ουμανισμός... είναι θετική, απελευθερωτική, προοδευτική. Στην προοπτική αυτή έχουμε σύμμαχο την ίδια την ιστορία μας. Ας μην ξεχνάμε ότι αν ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός εξακολουθεί να εμπνέει ολόκληρο τον κόσμο είναι γιατί διαμόρφωσε αξίες οικουμενικές. Σκεπτόταν δηλαδή τον κόσμο με κριτήριο τις ανθρώπινες ανάγκες (και αξίες)... Αυτή η παράδοση σεβασμού του άλλου, συναλλακτικότητας και κατανόησης αποτελούν όχι μόνο εφόδια πολύτιμα για την πορεία μας, αλλά και ουσιαστική προσφορά για τη δημιουργία της σύγχρονης πολυφωνικής ευρωπαϊκής κουλτούρας στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης» (Σημίτης, 1997).

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης και του «Νεοευρωπαϊκού Εκσυγχρονισμού», όπως τον αποκαλούμε (Καζαμίας, 1995), σ' ένα βαθμό φαίνεται ότι έχει απασχολήσει τους υπεύθυνους, τους πολιτικούς και τους «οργανικούς διανοούμενους» στα πρόσφατα «επεισόδια», όπως τα χαρακτηρίζουμε, για τη μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαί-

δευσης. Στα επίσημα κείμενα λόγου χάρη (π.χ. τα νομοσχέδια, τις εισηγητικές εκθέσεις, το εκπαιδευτικό μανιφέστο *Εκπαίδευση 2000 - Για μια Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων* (1997), και στα ανεπίσημα (π.χ. τους λόγους, την αρθρογραφία, τις συνεντεύξεις κτλ. των υπουργών και των συμβούλων τους), γίνεται αναφορά σε όρους/έννοιες όπως π.χ. «παγκοσμιοποίηση», «κοινωνία της γνώσης», «εκσυγχρονισμός», «λογοδότηση», «διασύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία», «εκπαίδευση και ανταγωνιστικότητα», «αποτελεσματικότητα», ακόμη και «αποκρατικοποίηση» της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης. Όμως, αναφορές στην ελληνική «παιδεία» με την ευρεία έννοια του όρου, και ειδικότερα στην ελληνική «ανθρωπιστική παιδεία», στις πανανθρώπινες και οικουμενικές αξίες, στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης, έστω και γενικόλογες, όπως αυτές του πολιτειολόγου Σημίτη, δυστυχώς είναι πολύ λίγες στην ελληνική βιβλιογραφία πάνω στον κυρίαρχο διεθνή λόγο της Παγκοσμιοποίησης. Εξετάζοντας τον πρόσφατο «μεταρρυθμιστικό λόγο» και τα κείμενα διαπιστώνουμε τα εξής:

1. Ο μεταρρυθμιστικός λόγος (policy talk) κατασκευάζει/διαμορφώνει μια εκπαιδευτική κρίση, ένα «πρόβλημα», με βασική συνιστώσα τον «ασυγχρονισμό» της εκπαίδευσης με τις ανάγκες/απαιτήσεις της Παγκοσμιοποίησης, με την οικονομική εννοιολογική της δυναμική.

2. Τόσο ο μεταρρυθμιστικός λόγος όσο και οι μεταρρυθμιστικές πρακτικές (policy practices) κατασκευάζουν έναν εξαρτημένο τεχνοκράτη δάσκαλο/καθηγητή, διεκπεραιωτή αποφάσεων και εντολών.

3. Ο μεταρρυθμιστικός λόγος και τα μέτρα δεν ενισχύουν στο βαθμό που θα έπρεπε τη δημόσια εκπαίδευση και έμμεσα δημιουργούν την εντύπωση ότι θα συνεισφέρουν στην ενίσχυση της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

4. Όπως και στον ευρύτερο διεθνή χώρο, αφενός μεν γίνεται λόγος για την ενίσχυση της γενικής παιδείας, της κουλτούρας και της παιδείας του ανθρώπου-πολίτη, αφετέρου δε

α) ο λόγος αυτός δεν συνοδεύεται από μια αναγκαία διεξοδική ιστορικο-συγκριτική και φιλοσοφική ανάλυση του τι είναι γενική παιδεία, ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενό της (γενική παιδεία δεν νοείται απλώς μια ομάδα/δέσμη μαθημάτων γενικής παιδείας), ποια η θέση των ανθρωπιστικών σπουδών σε πρόγραμμα γενικής παιδείας, ποιοι οι στόχοι του, και

β) η προώθηση μιας υγιούς και ισχυρής γενικής παιδείας, που θα πρέπει να είναι και ουσιαστικά «ανθρωπιστική» (όχι όμως με την

κλασική έννοια του όρου), αναιρείται από ένα πολυδαίδαλο σύστημα εξετάσεων και εποπτείας και από τη διαφοροποίηση σε τεχνικές-επαγγελματικές σχολές. Αυτό το σύστημα σε μεγάλο βαθμό ακυρώνει το μορφωτικό ρόλο του σχολείου, κυρίως του Λυκείου, που θα πρέπει να είναι και ο κυριότερος ρόλος του. Έτσι, όπως και στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αναφέραμε παραπάνω (το Λευκό Βιβλίο *Διδασκαλία και Μάθηση - Προς την Κοινωνία της Γνώσης*), δημιουργείται η εντύπωση ότι η ενίσχυση της γενικής παιδείας γίνεται για την προώθηση ενός εργαλειακού ορθολογισμού με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την απασχολησιμότητα, έτσι ώστε η χώρα να συμμετέχει πιο ενεργά στον ευρωπαϊκό και διεθνή ανταγωνιστικό στίβο.

Όπως και να έχουν τα πράγματα, οι σκέψεις και οι παραινήσεις του πρωθυπουργού στο θέμα της ουμανιστικής παράδοσης, που αναφέραμε παραπάνω, δε φαίνεται να είχαν ή να έχουν την απήχηση που θα έπρεπε στα όργανα και τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την πορεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ούτε όμως και σε μη κυβερνητικούς φορείς/όργανα, δηλαδή στην κοινωνία των πολιτών, όπως π.χ. τα Πανεπιστήμια, τα κέντρα σπουδών, η Ακαδημία Αθηνών, το ανώτατο πνευματικό ίδρυμα της χώρας και το κατ' εξοχήν αρμόδιο για να εκφέρει γνώμη και κρίσεις πάνω στο θέμα της παιδείας, και ειδικότερα της ανθρωπιστικής-ουμανιστικής παιδείας στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης.

### Νεοουμανιστική ελληνική παιδεία στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης

Η έννοια της ουμανιστικής/ανθρωπιστικής παιδείας και η θέση της σε ένα εκσυγχρονισμένο και δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν βασικό θέμα προβληματισμού και συζήτησης πριν από περίπου 40 χρόνια, κατά την περίοδο της μεταρρύθμισης Γεωργίου Παπανδρέου-Λουκή Ακρίτα (1964), με εμπνευστή και πρωταγωνιστή το φιλόσοφο εκπαιδευτικό Ευάγγελο Παπανούτσο. Επικριτής της κυρίαρχης τότε αντίληψης που συνταύτιζε την «ανθρωπιστική παιδεία» αποκλειστικά με την κλασική παιδεία (συγκεκριμένα με την αρχαιοελληνική γραμματεία και τον αρχαιοελληνικό ή τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό), ο Παπανούτσος εξέφρασε ένα νεωτερικό ευρωελληνικό «νεοουμανιστικό ιδεώδες της παιδείας».



Αναφερόμενος στην τότε διεθνώς διεξαγόμενη διαμάχη μεταξύ των θεωρητικών/ανθρωπιστικών σπουδών και των θετικών επιστημών (βλ. π.χ. Snow, 1993), ο Παπανούτσος έγραφε το 1957:

«Όχι, λοιπόν, η αντίθεση αλλά η συναίρεση “ουμανισμού” και “επιστημών” θα μας δώσει το σωστό ιδεολογικό προσανατολισμό της παιδείας μας. Τη συναίρεση αυτή θα την επιτύχει το σχολείο από την ώρα που δεν θα προσφέρει πια γνώσεις στο παιδί, αλλά γνώση. Πώς θα γίνει αυτή η μεταβολή, αυτό, καθώς λέμε, είναι μια άλλη ιστορία...» (Παπανούτσος, 1965: 26).

Ο Παπανούτσος επανέρχεται σ' αυτό το θέμα έξι χρόνια αργότερα και ένα χρόνο πριν από τη μεταρρύθμιση του 1964. Σε άρθρο του στο «Βήμα» της 14ης Νοεμβρίου 1963, γράφει:

«Κλασικά γράμματα ή τεχνικές σπουδές; ουμανισμός ή θετικές επιστήμες; η γλώσσα της τέχνης του λόγου ή η γλώσσα των νόμων και των αριθμών; Η απάντηση είναι: όχι απλώς ή όχι μόνο το ένα και το άλλο, αλλά και τα δύο, οργανωμένα σε μian αδιάσπαστη σύνθεση. Αυτό ασφαλίζει την ολοκληρωμένη παιδεία των σύγχρονων ανθρώπων».

Ένα χρόνο αργότερα, στο κείμενο των νόμων για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, ο προσεκτικός αναγνώστης διαπιστώνει ότι το ανθρωπιστικό ιδανικό κυριαρχούσε σ' ολόκληρο το κείμενο. Στην άφθονη αρθρογραφία του στον Τύπο, σε ειδικά συνέδρια, στη συζήτηση στη Βουλή γύρω από την πολυσυζητημένη και διαμφισβητούμενη μεταρρύθμιση και σε επίσημους κύκλους, όπως σε μια γενική διάσκεψη της UNESCO το 1964, ο Παπανούτσος με το γλαφυρό ύφος που χαρακτήριζε τον εκπαιδευτικό του λόγο, διακηρύττει την ουμανιστική και ανθρωπιστική ιδεολογία, που πρέπει να αποτελεί το βάθρο της φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

«Μορφώνω δεν θα πει μόνο οπλίζω το νέο άνθρωπο για τον αγώνα της ζωής, αλλά ακόμη (αλλά προπάντων) ευγενίζω την ψυχή του, βαθαίνω την αντίληψή του για τον κόσμο, τον καθοδηγώ να ανακαλύψει ένα νόημα στη ζωή. Με μια λέξη: τον κάνω πιο άνθρωπο. Το σχολείο δεν θα εκτελέσει ποτέ το παιδευτικό έργο του αν δεν εμπνέεται από ένα τέτοιο ιδανικό, το ιδανικό που σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες ονομάζεται ιδανικό του

ανθρωπισμού. Επειδή όμως όχι μόνο η δική μας χώρα με το μακράιωνο ιστορικό παρελθόν, αλλά και πολλές άλλες έχουν πολλά υποφέρει και υποφέρουν ακόμη από τη στραβή αντίληψη του ανθρωπισμού (και στην εκπαίδευση, και στις τέχνες, και στην πολιτική ζωή), πρέπει αμέσως να τονίσουμε ότι το παιδευτικό ιδανικό που εμπνέει το νέο νομοθέτημα για την αναμόρφωση του σχολικού μας συστήματος είναι νέος ανθρωπισμός ριζωμένος μέσα στην πνευματική παράδοση της χώρας μας, αλλά και αναγεωμένους, δροσισμένους, υγιής».

Και συνεχίζει να διευκρινίζει το νόημα αυτού του νεοανθρωπισμού λέγοντας μεταξύ άλλων:

«Ο ανθρωπισμός απαιτεί να καλλιεργήσουμε το ήθος των παιδιών μας, να προσπαθήσουμε να τα κάνουμε ίσιους, έντιμους, γενναίους – ηθικά αυθύπαρκτους, ελεύθερους, καθαρούς ανθρώπους. Με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, με φρόνημα υψηλό, με αυτοσεβασμό. Έπειτα ο ανθρωπισμός δεν διαιρεί τον κόσμο του πνεύματος σε στεγανά χωρισμένες σφαίρες: ενθάδε τα “Γράμματα” εκείθε οι “Επιστήμες”. Τιμά τις λεγόμενες “φιλολογικές” σπουδές γιατί χαρίζουν στον άνθρωπο μίαν υψηλότερη αντίληψη, μια λεπτή γεύση της ζωής. Αλλά ταυτόχρονα πιστεύει ότι ο αγώνας των επιστημών, του λογισμού και του πειράματος για την εύρεση και τη βάσανο της αλήθειας είναι προνόμιο και δόξα του ανθρώπου. Έμβλημά του έχει τη συναίρεση των ανθρώπινων αξιών με το επιστημονικό πνεύμα. Ο ανθρωπισμός θέλει να κάνει τον άνθρωπο αληθινό και αφοσιωμένο “φίλο του ανθρώπου” (φιλόανθρωπο), με το νόημα που οι κλασσικοί έδιναν σ’ αυτό τον πανάρχαιο όρο» (Παπανούτσος, 1965: 280-81).

Και ο Παπανούτσος ολοκληρώνει τη σκέψη του για την έννοια του ανθρωπισμού με τα λόγια του αρχαίου Μένανδρου:

«Είναι χαριτωμένο πράγμα ο άνθρωπος, όταν είναι αληθινά άνθρωπος». Και προσθέτει: Γίνεται «όχι μόνο χαριτωμένο αλλά και αγιασμένο πράγμα» (Παπανούτσος, 1965: 282).

## **Βιβλιογραφία**

- Βεργόπουλος, Κ. (1999), *Παγκοσμιοποίηση, η Μεγάλη Χίμαιρα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Γκίντενς, Α. (1998), *Ο Τρίτος Δρόμος: Η Ανανέωση της Σοσιαλδημοκρατίας*, μτφρ. Ανδρέας Τάκης, Αθήνα, Πόλις.
- Καζαμιάς, Α.Μ. (1995), «Νεοελληνικός εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη “φαντασιακή Ευρώπη”» στο Καζαμιάς Α.-Κασσωτάκης Μ. *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σ. 550-586.
- Καζαμιάς, Α.Μ. (2000), «Παιδεία και Πολιτεία: Η Παιδεία του Ανθρώπου-Πολίτη από την Αρχαία Πόλη στη Νεωτερική Εθνόπολη και τη Νέα Κοσμόπολη της Ύστερης Νεωτερικότητας», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, Τ. 75 (2000), Τεύχος Β.
- Μελάς, Κ. (1999), *Παγκοσμιοποίηση: Νέα Φάση Διεθνοποίησης της Οικονομίας - Μύθοι και Πραγματικότητα*, Αθήνα, Εξάντας.
- Morin, E. και Nair, S. (1998), *Μια Πολιτική Πολιτισμού*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Νεγρεπόντη-Δελιβάνη, Μ. (2001), *Συνωμοτική Παγκοσμιοποίηση*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πάγκαλος, Θ. (2002), *Παγκοσμιοποίηση και Αριστερά - Η Νεοφιλελεύθερη Λαίλαπα και ο Νέος Ρόλος της Αριστεράς*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1965), *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, Αθήνα, Τκαρος.
- Πασιάς, Γ.Κ. (2001), «Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Γενεές λόγων και εκπαιδευτικής θέσμησης (1957-1999) - Μια ιστορική συγκριτική προσέγγιση» *Διδακτορική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2001), *Υπερεθνικές Κοινωνικές Πολιτικές την Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.
- Σημίτης, Κ. (1997), ΠΑΣΟΚ, Α΄ Πανελλήνια Εκπαιδευτική Συνδιάσκεψη, Αθήνα 10/10/1997.
- Soros, G. (1999), *Η Κρίση του Παγκόσμιου Καπιταλισμού: Η Ανοιχτή Κοινωνία σε Κίνδυνο*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Taguieff, P.-A. (2002), *Παγκοσμιοποίηση και Δημοκρατία*, Αθήνα, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Τομπάζος, Στ. (1999), *Παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκή Ένωση: Εισαγωγή στην Κριτική της Παγκοσμιοποίησης και του Νεοφιλελευθερισμού*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Φωτόπουλος, Τ. (2002), *Παγκοσμιοποίηση. Αριστερά και Περιεκτική Δημοκρατία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Apple, M. (1986), *Teachers and Texts*, New York, Routledge & Kegan Paul.
- Ball, S. J. (1998), "Educational Studies, Policy Entrepreneurship and Social Theory", στο Slee, Roger & Weiner, Gaby (eds) *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, Falmer Press, London, σ. 70-83.
- Barber, B. R. (1995), *Jihad vs. McWorld: How Globalism and Tribalism are Reshaping the World*, New York, Ballantine Books.
- Barber, B. R. (1997), "Education for Democracy", *The Score Society*, Vol. 7, No 2 (Spring 1997), σ. 3-7.
- Bauman, Z. (1998), *Globalization: The Human Consequences*, New York, Columbia University Press.
- Beiser, F. C. (1998), "A Romantic Education: The concept of Bildung in early German romanticism", στο Rorty, A.O. (ed.) *Philosophers of Education: New Historical Perspectives*, London, Routledge, σ. 284-299.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (eds) (2000), *Globalization and Education: Critical Perspectives* New York and London, Routledge.
- Commission of the European Communities (1995), *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Brussels, DGV.
- Cowen, R. (1999), "The market-framed university: the new ethics of the game", Unpublished paper.
- Field, J. (1998), *European Dimensions: Education, Training and the European Union*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Giroux, H. A. (2002), "Neoliberalism, Corporate Culture and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere" *Harvard Educational Review*, Vol. 72, No 4 (Winter, 2002), σ. 425-463.
- Green, A. (1990), *Education and State Formation: The Rise of Educational Systems in England, France and the USA*, New York, St. Martin's Press.
- Gunn, S. (1989), *Revolution of the Right: Europe's New Conservatives*, London, Pluto.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*, New York, Teachers College Press.
- Held, E. et al. (1999), *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Cambridge, Polity Press.
- Marx, K. & Engels, F. (1967), *The Communist Manifesto*, with an introduction by Taylor A. J. P., Harmondsworth Penguin Books.
- McGrew, A. (1992), "A Global Society", στο Hall, S., Held, D. & McGrew, A. (eds) *Modernity and its Future*, Cambridge, Polity Press.
- Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, Harvard University Press.
- Snow, C.P. (1993), *The two cultures and the scientific revolution*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Spring, J. (1998), *Education and the Rise of the Global Economy*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Stronquist, N. P. & Monkman, K. (eds) (2000), *Globalization and Education: In-*

*tegration and Contestation Across Cultures*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.  
 Waters, M. (1995), *Globalization*, London and New York, Routledge.

## ABSTRACT

---

First, this study refers to the contemporary discourse on globalization in its economic dynamic, highlighting certain of globalization's key ideas and "discontents", viz., global economies, neo-liberalism, "market fundamentalism", "market democracy" and erosion of the public domain, possessive individualism, enterprise culture, erosion of the autonomy of the nation-state, democratic deficits, and the like. This is followed by a critical analysis of the effects of globalization on education, worldwide, as "discursive policy talk" and "policy practice", highlighting the following ideas and discontents: emphasis on accountability, standards, productivity/performativity and efficiency; "deskilling" and "deprofessionalization" of teachers; erosion of the public domain in education and a concomitant trend towards privatization and deregulation; emphasis on "instrumental rationality", commodification of knowledge and the development of marketable skills; and what may be referred to as the sacrifice of liberal humanistic paideia on the altar of information technology, techno-science, instrumental rationality and vocationalization.

In connection with the last point made above, it is argued that in order for contemporary nation-states or regional political entities like the European Union to participate effectively and competitively in the world economic system, modern systems of education, as state-steering mechanisms are called upon to emphasize certain types of knowledge and culture at the expense of conventional others. Schools and, more so universities, are being transformed in their identity and role. From socio-cultural enclaves, one of whose main functions has been the construction of persons and citizens with cultivated "minds and souls", they are being metamorphosed into sites for the production of instrumental knowledge and the acquisition of marketable skills. Especially in the case of the modern European and to a large degree the North American university, the "idea of the university" is being transformed. University education is changing from one whose main ingredient has been the English and American concept of "liberal education/culture",

the German concept of *bildung*, the French of culture *générale*, or the Greek of *paideia* to one where the main ingredients are “instrumental rationality” and what Lyotard, the postmodernist French thinker, has called “performativity”. To use Robert Cowen’s apt terminology, the modern university is being transformed into “the market-framed university”.

Lastly, the study discusses, rather briefly, the challenge of globalization to the Greek national system of education. It refers to the growing literature on globalization by Greek scholars, economists, politicians and journalists, noting the emphasis being placed on the negative aspects or discontents of this global phenomenon. However, surprisingly little emphasis is being placed on globalization’s effects on Greek education and educational knowledge. In the concluding section, it is argued that in responding to the challenge of globalization, Greek education should seek to “re-invent” its traditional emphasis on humanistic *paideia* by promoting what E. P. Papanoutsos, the eminent Greek educational thinker and reformer, had earlier called “neo-humanism”.