ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ 1ο / ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2003

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ

Ανδρέας Μ. Καζαμίας, *University of Wisconsin, Madison*
Δημήτρης Μ. Ματθαίου, *Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζάκης, *Πανεπιστήμιο Πατρών*
Robert Cowen, *University of London*
Πέλλα Καλογιαννάκη, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Παναγιώτης Περσιάνης, *Πανεπιστήμιο Κύπρου*
Σταύρος Μούτσιος, *Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Patricia Broadfoot, *University of Bristol*
Maria de Figueiredo, *University of London, Brazilian Ministry of Foreign Affairs*
Luis Garcia Garrido, *National University of Distance Education, Spain*
Andy Green, *University of London*
Jagdish Gundara, *University of London*
Ruth Hayhoe, *University of Toronto*
Antonio Novoa, *University of Lisbon*
Donatella Palomba, *University of Rome*
Λουκάς Πετρονικολός, *University of Wisconsin-Oshkosh*
David Phillips, *University of Oxford*
Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin-Madison*
Juergen Schriewer, *Humbold University, Berlin*
Simon Schwartzman, *Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade in Rio de Janeiro*
Gita Steiner-Khamsi, *Columbia University*
Anthony Welch, *University of Sydney*
Geoff Whitty, *University of London*
Lennart Wikander, *University of Upssala*
Thyge Winther-Jensen, *University of Copenhagen*

COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION REVIEW

A BIENNIAL JOURNAL OF THE GREEK COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY

No 1 / OKTOMPER 2003

EDITORS

Andreas M. Kazamias, *University of Wisconsin, Madison*
Dimitris M. Mattheou, *University of Athens*

EDITORIAL BOARD

Sifis Bouzakis, *University of Patras*
Robert Cowen, *University of London*
Pella Kalogiannaki, *University of Crete*
Panaghiotis Persianis, *University of Cyprus*
Stavros Moutsios, *University of Thessaloniki*

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Patricia Broadfoot, *University of Bristol*
Maria de Figueiredo, *University of London, Brazilian Ministry of Foreign Affairs*
Luis Garcia Garrido, *National University of Distance Education, Spain*
Andy Green, *University of London*
Jagdish Gundara, *University of London*
Ruth Hayhoe, *University of Toronto*
Antonio Novoa, *University of Lisbon*
Donatella Palomba, *University of Rome*
Loukas Petronikolos, *University of Wisconsin-Oshkosh*
David Phillips, *University of Oxford*
Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin-Madison*
Juergen Schriewer, *Humbold University, Berlin*
Simon Schwartzman, *Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade in Rio de Janeiro*
Gita Steiner-Khamsi, *Columbia University*
Anthony Welch, *University of Sydney*
Geoff Whitty, *University of London*
Lennart Wikander, *University of Upssala*
Thyge Winther-Jensen, *University of Copenhagen*

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ταχυδρομική διεύθυνση: Ιπποκράτους 20, 106 80 Αθήνα
Ηλεκτρονική διεύθυνση: **dmatthe@cc.uoa.gr**
Τηλέφωνα: 210.36.88.478 • 210.36.88.479 • *Fax*: 210.36.88.482

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΩΝ

Δημήτρης Ματθαίου
Γιάννης Ρουσσάκης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΥΛΗΣ - ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ

Δημήτρης Θεοχάρης, τηλ. 210.36.88.479

Διεύθυνση αποστολής βιβλίων για βιβλιοκρισία και βιβλιοπαρουσίαση:
Ιπποκράτους 20, 106 80 Αθήνα

Η **Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση** εκδίδεται δύο φορές το χρόνο από την *Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης (ΕΛΕΣΕ)* και το *Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας (ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ)*. 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.

EDITORIAL CORRESPONDENCE

Postal address: 20, Ippokratous Street, 106 80 Athens, Greece
E-mail address: **ciedrev@primedu.uoa.gr**
Telephone numbers: +30210-3688478, +30210-3688479
Fax: +30210-3688482

BOOK REVIEW EDITOR

Dimitris M. Mattheou

ASSISTANT BOOK REVIEW EDITOR

Yiannis Roussakis

Books for review should be addressed to Book Review Editor,
20 Ippokratous Street, 106 80 Athens, Greece

Comparative and International Education Review is published twice a year by the *Greek Comparative Education Society (ELESE)* and the *Centre of Comparative Education, International Education Policy and Communication (ESPAIDEPE)*. 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.

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως άνευ γραπτής αδείας του εκδότη η κατά οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο) αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Εκδόσεις Πατάκη ◉ Περιοδικές εκδόσεις ◉ *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχος αρ. 1 Οκτώβριος 2003 ◉ Σελιδοποίηση Παναγιώτης Βογιατζάκης ◉ Διορθώσεις Γιούλη Βολανάκη ◉ Φιλμ, μοντάζ Παναγιώτης Ρένεσης ◉ Copyright© Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας & Εκδόσεις Πατάκη, 2003 ◉ Πρώτη έκδοση από τις Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, Οκτώβριος 2003 ◉ Κ.Ε.Τ. 4121 ◉ Κ.Ε.Π. 1062/03 ◉ ISSN 1109-8678

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΤΑΚΗ

ΒΑΛΤΕΤΣΙΟΥ 14, 106 80 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ.: 210.36.50.000 - FAX.: 210.36.50.069 ▮ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ: ΕΜΜ. ΜΠΕΝΑΚΗ 16, 106 78 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ.: 210.38.31.078 ▮ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Ν. ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΟΥ 122, 563 34, ΤΗΛ.: 2310.70.63.54-5 ▮ Web site://www.patakis.gr • e-mail:info@patakis.gr, sales@patakis.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

EDITORIAL 5

Ανδρέας Μ. Καζαμίας 13
Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμόπολη: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα

Δημήτρης Ματθαίου 43
Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας και η Προσπάθεια Χειραγώγησης της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του

Αθανάσιος Γκότοβος 67
Η αγωγή του πολίτη στη μεταδιπολική εποχή: προβλήματα παιδαγωγικής αξιοπιστίας

Μιχάλης Κελπανίδης 101
Η λογική της σύγκρισης: Σύγκριση ως μέθοδος ή ως βασικός τρόπος σκέψης στον έλεγχο των υποθέσεων;

Γιώργος Ψαχαρόπουλος 131
Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναγνώριση Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής: Μια Συγκριτική Ανάλυση

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ 161

ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΓΑΛΛΙΑ Μεταρρυθμιστικός πυρετός στη γαλλική Εκπαίδευση 167

ΑΓΓΛΙΑ «Το μέλλον της Ανώτατης Εκπαίδευσης»
Η Λευκή Βίβλος για τα αγγλικά Πανεπιστήμια 179

ΗΠΑ Οι αναξιοπαθούντες της σχολικής εκπαίδευσης στο προσκήνιο
“No Child Left Behind” Act (2001) 184

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟ 2003 188

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟ 2003 191

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ 193

Οι Συγγραφείς

Ο **Αθανάσιος Γκότοβος** είναι καθηγητής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ο **Ανδρέας Μ. Καζαμίας** είναι καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Wisconsin, Madison (ΗΠΑ) και ομότιμος καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ο **Μιχάλης Κελπανίδης** είναι καθηγητής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Ο **Δημήτρης Ματθαίου** είναι καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, πρόεδρος της *Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης* και διευθυντής του *Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας*.

Ο **Γιώργος Ψαχαρόπουλος** είναι βουλευτής Επικρατείας, πρώην στέλεχος της Διεθνούς Τράπεζας και διδάσκων στο London School of Economics.

Contributors

Athanassios Gotovos is professor of Pedagogy at the Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology of the University of Ioannina, School of Philosophy.

Andreas M. Kazamias is professor of Comparative Education and Education Policy at the University of Wisconsin, Madison (USA) and professor emeritus at the University of Athens.

Michalis Kelpanidis is professor of Pedagogy at the Department of Philosophy and Pedagogic of the Aristotle University of Thessaloniki.

Dimitris Mattheou is professor of Comparative Education at the University of Athens, president of the *Greek Comparative Education Society* and director of the *Laboratory of Comparative Education, International Education Policy and Communication*.

George Psacharopoulos is member of the Greek Parliament and ex-official of the World Bank. He has also taught in the London School of Economics.

Editorial

Η ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ αποτελεί εδώ και δεκαετίες ένα αυτόνομο επιστημονικό πεδίο. Η πορεία της προς την ακαδημαϊκή καταξίωση υπήρξε μακρά και μάλλον ταραχώδης. Ξεκίνησε από το διάχυτο όσο και διαχρονικό ενδιαφέρον για τα ξένα συστήματα εκπαίδευσης και την επιθυμία των διοικητικών στελεχών τής εκπαίδευσης να προσποριστούν χρήσιμα μαθήματα από την εμπειρία άλλων χωρών κατά την οικοδόμηση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης το 19ο αιώνα. Πέρασε από τη συνειδητοποίηση της σχέσης που διατηρεί η εκπαίδευση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της και από κει στην αναζήτηση των δυνάμεων και των παραγόντων που διαμορφώνουν τη σχέση αυτή. Φιλοδόξησε να αποκαλύψει τους νόμους του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, να τους τεκμηριώσει εμπειρικά και να τους δώσει τη μορφή της μαθηματικής συνάρτησης. Αναδιπλώθηκε στη συνέχεια: αποδέχτηκε τη συνύπαρξη των πολλών εναλλακτικών παραδειγμάτων και σχολών σκέψης κατά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών θεμάτων· διεύρυνε τη θεματολογία της για να καταπιαστεί με τα ζητήματα που θέτει η μετάβαση στην ύστερη νεωτερικότητα, ανάμεσά τους την ιδιότητα του πολίτη στην αναδυόμενη πολυεθνοτική και πολυπολιτισμική κοσμόπολη, τη νέα διχοτομία ανάμεσα στη χρηστική και την «κεφαλαιουχική» γνώση, το ρόλο του κράτους στην εποχή της παγκοσμιοποιημένης αγοράς κ.ά.· ανανέωσε τον εννοιολογικό της εξοπλισμό και δοκίμασε τη μείζονα γεωγραφική και πολιτισμική περιοχή ως μονάδα σύγκρισης στη θέση του έθνους-κράτους· συνέχισε αδιάκοπα να ερευνά, επιχειρώντας άλλοτε να ερμηνεύσει και άλλοτε να διαβλέψει τα αποτελέσματα πολιτικών επιλογών, πάντοτε όμως προσβλέποντας στο να κατανοήσει τα εκπαιδευτικά φαινόμενα.

Ο φυσικός της χώρος υπήρξε από την πρώτη στιγμή το Πανεπιστήμιο· κυρίως οι σχολές εκπαίδευσης και τα τμήματα κατάρτισης

εκπαιδευτικών, αν και φλερτάρισε από την αρχή με όμορους επιστημονικούς κλάδους, από την ιστορία και την πολιτική επιστήμη έως την κοινωνιολογία, την οικονομία και την κοινωνική ανθρωπολογία, από τους οποίους δανείστηκε θεωρίες, μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές. Η ερευνητική της εστίαση, πολυκύμαντη και πολυσχιδής, ακολούθησε τις προτεραιότητες και τους προβληματισμούς της εποχής, άλλοτε διασφαλίζοντας επάρκεια χρηματοδοτικών πόρων και άλλοτε συρρικνούμενη ασφυκτικά, πάντοτε όμως εξαπλούμενη γεωγραφικά από τα παραδοσιακά μητροπολιτικά της κέντρα στον αγγλοσαξονικό χώρο –τις ΗΠΑ κυρίως και την Αγγλία– προς τις υπόλοιπες χώρες του κόσμου στην Ευρώπη, την Ασία, την Αυστραλία, τη Λατινική Αμερική και την Αφρική.

Την ίδια γεωγραφική εξάπλωση γνώρισαν και οι Εταιρείες Συγκριτικής Εκπαίδευσης, οι εκτός πανεπιστημίου ακαδημαϊκοί χώροι όπου συγκεντρώνονται οι επαγγελματίες του κλάδου και οι συνεργαζόμενοι μ᾽ αυτούς για να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς τους. Οι περισσότερες χώρες του κόσμου διαθέτουν σήμερα δραστήριες εταιρείες συγκριτικής εκπαίδευσης, που συνεργάζονται στο πλαίσιο ευρύτερων περιφερειακών οργανώσεων όπως η *Comparative Education Society of Europe* - CESE, η *Association Francophone d'Éducation Comparée* κτλ. ή το *World Congress of Comparative Education Societies*. Ανάμεσά τους πολλές διαθέτουν περιοδικά με παγκόσμιο κύρος και εντυπωσιακή κυκλοφορία, ενώ εκτεταμένη είναι επίσης η συμμετοχή των συγκριτολόγων της εκπαίδευσης στην έκδοση ανεξάρτητων περιοδικών του χώρου με το ίδιο πάντοτε υψηλό ακαδημαϊκό κύρος.

Στην Ελλάδα, η ακαδημαϊκή αναγνώριση της συγκριτικής εκπαίδευσης ήρθε με τη δημιουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων το 1985. Στα μεγαλύτερα από αυτά η συγκριτική εκπαίδευση εμφανίζεται στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ως μάθημα υποχρεωτικό, ενώ στα μικρότερα ως μάθημα επιλογής ή ως τμήμα ενός ευρύτερου γνωστικού αντικειμένου με συγγενές περιεχόμενο και παραπλήσια θεματική. Από τα μέσα μάλιστα της δεκαετίας του 1990, με την καθιέρωση των μεταπτυχιακών σπουδών, η συγκριτική εκπαίδευση διαθέτει και τα μεταπτυχιακά της προγράμματα, από τα οποία υπολογίζεται ότι έχουν αποφοιτήσει περίπου 80 μεταπτυχιακοί φοιτητές – αριθμός εντυπωσιακός για το μέγεθος της χώρας αλλά και ελπιδοφόρος για το

μέλλον της κοινότητας των συγκριτολόγων της εκπαίδευσης. Η παρουσία άλλωστε των νέων μελών έχει ήδη γίνει αισθητή σε ευρωπαϊκή κλίμακα. Αρκεί να αναφερθεί σχετικά ότι οι Έλληνες μεταπτυχιακοί φοιτητές αποτέλεσαν την πλειονότητα των μεταπτυχιακών φοιτητών που παρακολούθησαν, τον περασμένο Αύγουστο στην Πράγα, το δεκαπενθήμερο διευρωπαϊκό Intensive Programme το οποίο είχε ως θέμα *Knowledge societies, lifelong learning and changing higher education* ενώ οι Έλληνες συγκριτολόγοι της εκπαίδευσης –μέλη ΔΕΠ και μεταπτυχιακοί φοιτητές– αποτέλεσαν τη δεύτερη σε συμμετοχή (με εισηγήσεις) εθνική ομάδα στο τελευταίο συνέδριο που διοργάνωσε η Ευρωπαϊκή Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης, στο Λονδίνο το καλοκαίρι του 2002.

Παράλληλα με την ανάπτυξη της συγκριτικής εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια –έξι μόνο χρόνια μετά την ένταξή της στα προγράμματα σπουδών τους– ιδρύθηκε το 1991, κατά το πρότυπο των άλλων εθνικών εταιρειών, η *Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης* - ΕΛΕΣΕ. Αντικατοπτρίζοντας τη ζωτικότητα του κλάδου στην Ελλάδα, το 1996 η ΕΛΕΣΕ διοργάνωσε με πανθομολογούμενη επιτυχία το XVII Συνέδριο της CESE. Έκτοτε δεν έπαψε να πρωταγωνιστεί στη διοργάνωση επιστημονικών συναντήσεων και την ανάπτυξη διεθνών συνεργασιών που σκοπό έχουν την προώθηση της επιστήμης της συγκριτικής εκπαίδευσης και την κατανόηση των ζητημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Την ίδια αυτή ζωτικότητα και πρόθεση προσφοράς υπηρεσίας στην υπόθεση της εκπαίδευσης εκφράζει και η δημιουργία του *Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας* - ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Με δικό του χώρο, με σύγχρονο εξοπλισμό τηλεματικής τεχνολογίας, εξειδικευμένη βιβλιοθήκη και αρχείο ελληνικού Τύπου, το εργαστήριο υποστηρίζει το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη συγκριτική εκπαίδευση, το οποίο μετά τη χρηματοδότησή του από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, το 2002, λειτουργεί ως διατμηματικό με τη συνεργασία του Institute of Education/Πανεπιστήμιο του Λονδίνου και του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών.

Η ΕΛΕΣΕ και το ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ προχωρούν σήμερα στην έκδοση της εξαμηνιαίας *Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης* ικανοποιώντας ένα πάγιο αίτημα και μια μακροχρόνια προσδοκία του

κλάδου. Το πρώτο τεύχος, που κρατάτε στα χέρια σας, δίνει το στίγμα των προθέσεών μας. Φιλοδοξούμε να προσφέρουμε στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα ένα περιοδικό υψηλού επιστημονικού κύρους, εφάμιλλο με τα καλύτερα περιοδικά του κλάδου διεθνώς· ένα βήμα έγκυρου ακαδημαϊκού προβληματισμού για τα ζητήματα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τον κόσμο. Καθώς διανύουμε ήδη μια περίοδο εκτεταμένων ιδεολογικο-πολιτικών και κοινωνικο-οικονομικών μετασχηματισμών στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, που αμφισβητούν ακόμη και θεμελιώδεις ιδεολογικές παραδοχές της νεωτερικότητας, και γινόμαστε μάρτυρες πολιτικών που ανατρέπουν τη φιλοσοφία και το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης διεθνώς, καθώς αναζητούμε ως χώρα τη νέα μας θέση στον καινούριο κόσμο που ανατέλλει, η κατανόηση των εξελίξεων μέσα από τον αδέσμευτο, πλουραλιστικό, δημιουργικό δημόσιο διάλογο αποτελεί υποχρέωση της ακαδημαϊκής κοινότητας με απόλυτη προτεραιότητα και αυτονόητη αξία. Σκοπεύουμε γι' αυτό να δώσουμε το λόγο, χωρίς δεσμεύσεις και αποκλεισμούς, σε όλους όσοι έχουν την πρόθεση και τη δυνατότητα –με τη μεθοδολογική αυστηρότητα και την αναλυτική ευκρίνεια και διεισδυτικότητα που πρέπει να διακρίνει την ακαδημαϊκή προσέγγιση– να καταθέσουν τη συμβολή τους. Θεωρούμε ότι οι Έλληνες συγκριτολόγοι είναι σε θέση να αρθρώσουν το δικό τους ιδιαίτερο λόγο, να παρουσιάσουν τη δική τους οπτική των εκπαιδευτικών πραγμάτων, εμπλουτίζοντας έτσι και γονιμοποιώντας το διεθνή προβληματισμό αλλά και διαμορφώνοντας ταυτόχρονα την «εθνική ακαδημαϊκή φυσιογνωμία» στο χώρο. Η ανάγκη για επιστημονική εγκυρότητα μας οδήγησε στην υιοθέτηση του συστήματος των ανεξάρτητων κριτών κατά την επιλογή των προς δημοσίευση εργασιών και στη συνεργασία με καταξιωμένες και διεθνούς κύρους προσωπικότητες του χώρου στο πλαίσιο της επιστημονικής επιτροπής. Η επιδίωξή μας να δώσουμε στο περιοδικό τη διεθνή προβολή που επιβάλλει ο ίδιος ο συγκριτικός χαρακτήρας του μας υπαγόρευσε την απόφαση να δημοσιεύονται σ' αυτό άρθρα και στην αγγλική γλώσσα καθώς και κάθε εργασία στα ελληνικά να συνοδεύεται από εκτεταμένη περίληψη στα αγγλικά.

Η έκδοση όμως του περιοδικού υπηρετεί και μιαν άλλη ανάγκη: Υπάρχει στην ευρύτερη ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα μια διαδεδομένη παρεξήγηση για το χαρακτήρα και το αντικείμενο της συγκριτικής εκπαίδευσης. Ορισμένοι –κληρονόμοι ενός σχολαστικού παιδα-

γωγισμού– την ταυτίζουν με την παιδαγωγική θεώρηση της σχολικής πράξης, που αναζητά στο διεθνές εκπαιδευτικό στερέωμα τις καλύτερες παιδαγωγικές θεωρίες και τις προσφορότερες για το ελληνικό σχολείο διδακτικές προσεγγίσεις. Ορισμένοι άλλοι τη συγχέουν με τις ταξιδιωτικές εντυπώσεις, με ιμπρεσιονιστικές περιγραφές βιωματικών εμπειριών, που τις αναμειγνύουν συνήθως με προσωπικές προτιμήσεις και αυθαίρετες βεβαιότητες. Πρόθεσή μας είναι να δώσουμε μέσα από το περιοδικό το ακριβές στίγμα της συγκριτικής εκπαίδευσης: των στόχων της, των ζητημάτων που ερευνά και κυρίως της μεθοδολογίας που ακολουθεί.

Καθώς όμως το περιοδικό απευθύνεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, που διψά για έγκυρη ενημέρωση για τα τεκταινόμενα στο διεθνή χώρο και που είναι πρόθυμη και ικανή να συμβάλει σε δημιουργικό διάλογο, οι υπεύθυνοι της σύνταξης προχωρούν στη σταδιακή εφαρμογή μιας καινοτομίας. Σε ειδικό τμήμα κάθε τεύχους παρέχονται με τρόπο συνοπτικό πληροφορίες για μείζονος σημασίας μεταρρυθμίσεις ή για σημαντικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής στο διεθνή χώρο και δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν ηλεκτρονικά –στη διεύθυνση ciedrev@primedu.uoa.gr– τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους γι' αυτά όσο και για τις ίδιες τις δημοσιευμένες εργασίες. Η συντακτική επιτροπή δεσμεύεται να δημοσιεύει (εν μέρει ή εν όλω) στο εκάστοτε επόμενο τεύχος του περιοδικού –με τη σύμφωνη γνώμη του ενδιαφερομένου– όσες σύντομες παρατηρήσεις και θέσεις κρίνει ότι είναι αξιόλογες και τεκμηριωμένες και ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη έγκυρου και δημιουργικού διαλόγου. Με τον τρόπο αυτό το περιοδικό εξασφαλίζει διαδραστικό χαρακτήρα, όπου ο κριτικός αναγνώστης αποκτά φωνή και αναλαμβάνει την τιμητική ευθύνη της συμμετοχής του στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Ο αναγνώστης μας έχει ήδη μπροστά του την εικόνα του νέου εγχειρήματός μας. Προσβλέπουμε στη συνεργασία και στη συνδρομή του για να πετύχουμε τους στόχους μας.

Ανδρέας Καζαμίας
Δημήτρης Ματθαίου

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 συμβάλλει 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 Κοσμόπολη, 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 πρωτεϊκή (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. Συγκεκριμένα, 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 διεθνικά 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 περίοπτη 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 οι πίστεις/πεποιθήσεις, όλα διαχέονται πέραν των εθνικών και περιφερειακών οριζόντων/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 εθνόπολη 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 εκλείψει, 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 οικονομικοκεντρικό. 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 νεοηγεμονικού εκπαιδευτικού λόγου που διαμορφώνεται στο νεόκοσμο της Παγκοσμιοποίησης, στη νέα αυτή Κοσμόπολη. Και πρώτα, στη συρρίκνωση της δημόσιας εκπαίδευσης προς όφελος της ιδιωτικής.

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

Στο «θαυμαστό νεόκοσμο 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 νεόκοσμο 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 «κοινόν της πόλεως» και για το «δημόσιο καλό». Η δημοκρατία στο νεόκοσμο 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 νεόκοσμο 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 οποιονδήποτε 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 «θρησκείας, 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 «Νεοδεξιάς» 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/ωφελιμιστική 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 (ΟΜΕΚ), ένα τύπο Think Tank που είχε συγκροτηθεί το 1995 με πρωτοβουλία της τότε επιτρόπου Ε. Cresson «με βασική επιδίωξη [της ΟΜΕΚ] 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)

Συνοψίζοντας 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 συγκροτησιακά στοιχεία, όπως έχω αναπτύξει σε μια άλλη μελέτη (Καζαμίας, 2000).

▲ Θεωρητική μη ωφελιμιστική, χρησιμοθηρική ή επαγγελματική καλλιέργεια του νου και ηθική καλλιέργεια της «ψυχής» («ουκ επί τέχνη αλλ' επί παιδεία», 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 «ελευθέριων 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'etre* 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 περιεχόμενο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Το Πανεπιστήμιο στις οικονομικά κεντρικές χώρες (π.χ. Μεγάλη Βρεττανία, ΗΠΑ) δίνει περισσότερη 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 νεόκοσμο» 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, επαναφεουδοποίηση, 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 περίθαλψης».

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 Ανοικτών 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 παραινέσεις 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 μιαν 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 μακραίωνο 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 ανανεωμένος, δροσισμένος, 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 μιαν 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" (φιλάνθρωπο), 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.

Καζαμίας, Α.Μ. (1995), «Νεοελληνικός εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη "φαντασιακή Ευρώπη"» στο Καζαμίας Α.-Κασσωτάκης Μ. *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σ. 550-586.

Καζαμίας, 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, Ίκαρος.

Πασιάς, Γ.Κ. (2001), «Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Γενεές λόγων και εκπαιδευτικής θέσμισης (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".

Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας και η Προσπάθεια Χειραγώγησης της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του

Δημήτρης Ματθαίου

Περιληψη

Όλο και πιο συχνά προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι οι εκτεταμένες και ριζοσπαστικές αλλαγές στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας που διανύουμε υπαγορεύουν εξίσου σημαντικές αλλαγές στο Πανεπιστήμιο. Στο παρόν άρθρο υποστηρίζεται ότι στη θέση αυτή οι αλλαγές χρησιμοποιούνται στην πραγματικότητα ως δικαιολογία, προκειμένου να νομιμοποιηθεί η μετεξέλιξη του Πανεπιστημίου προς ορισμένη κατεύθυνση –νεοφιλελεύθερου προσανατολισμού– και ότι χρησιμοποιούνται προς τούτο δύο συγκεκριμένες μεθοδεύσεις χειραγώγησης.

Αφετηρία και θεμέλιο της πρώτης αποτελεί η επιλογή ενός συγκεκριμένου τρόπου ανάγνωσης της πραγματικότητας ως αυτόχρημα μοναδικού και η εν συνεχεία ταύτισή του με την ίδια την πραγματικότητα. Συμπληρωματική προς την πρώτη είναι η μεθόδευση του «ερμηνευτικού εξωραϊσμού», η οποία έρχεται να απαμβλύνει τα οχληρά σημεία της συγκεκριμένης ανάγνωσης, να υποβαθμίσει τις κακόσημες πτυχές της λογικής της, να χαμηλώσει τους τόνους της διατύπωσης, να ρετουσάρει κοντολογίς με ερμηνευτικές παρεμβάσεις τη συνολική εικόνα που προκύπτει από τη μονοσήμαντη ανάγνωση. Η αναλυτική μελέτη της διατύπωσης της Διακήρυξης της Μπολόνια, που ακολουθεί, αποκαλύπτει το χαρακτήρα των παραπάνω μεθοδεύσεων.

Τέλος, διερευνάται η αποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων χειραγώγησης της μετε-

ξέλιξης του Πανεπιστημίου στην ελληνική περίπτωση, με αναφορά στον τρόπο με τον οποίο η ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα αντέδρασε στο σκεπτικό της Διακήρυξης και στην επιχειρηματολογία που χρησιμοποιήθηκε για να διασφαλιστεί η συναίνεσή της.

Εισαγωγή

Όλο και πιο συχνά το ζήτημα των εντυπωσιακών αλλαγών που νοηματοδοτούν την αποκαλούμενη εποχή της ύστερης νεωτερικότητας φαίνεται να απασχολεί τη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία. Η παγκοσμιοποίηση ως έννοια πολύσημη και όρος συνθηματικός μοιάζει να έχει συνεπάρει την ακαδημαϊκή σκέψη αλλά και τον πολιτικό λόγο. Ως ύβρις και ανάθεμα, ως χίμαιρα ή φαντασίωση, ως έκφραση πολιτικού δυναμισμού ή κοινωνικής προοπτικής, βρίσκεται στο στόμα και στην άκρη της γραφίδας πολλών (Reich, 1991, Dunning, 1993, Waters, 1995, Ohmae, 1996, Hall, Held & McGrew, 1992, Featherstone, Lash & Robertson, 1995, Hall & Gieben, 1992, Βεργόπουλος, 1999). Το ίδιο και η κοινωνία της γνώσης, ως εύσημο κοινωνικής ωριμότητας, ως αγαθό προς ισοκατανομή, ως υπέρτατη επιδίωξη και ως αυτονόητη αξία, χωρίς ερωτήματα και υποσημειώσεις για το είδος της γνώσης ή της κοινωνίας που συνθέτουν το νέο όραμα (Ναξάκης, 1995, Rifkin, 1996, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1992, 1996, Φλουρής & Πασιάς, 2000)· ως μαρτυρία αδιαμφισβήτητη, προβάλλοντας πάντοτε τα μεγαλειώδη επιτεύγματα της νέας τεχνολογίας –η υπολογιστική ισχύς των κομπιούτερ, οι μεγάλες ταχύτητες των ηλεκτρονικών δικτύων επικοινωνίας, η ρομποτική– και της επιστήμης που εισχώρησε στον πυρήνα της ζωής και διεκδικεί ρόλο στη δημιουργία της (Brand, 1987, Νεγρεπόντης, 1995, Δερτούζος, 1998, Rifkin, 1998).

Στην εκπαίδευση, χώρο προβεβλημένο ως το κατ' εξοχήν εργαστήρι των εντυπωσιακών αυτών αλλαγών και ως πρόναος μύησης στα μυστήρια της γνώσης, διερευνώνται επίσης και επιχειρείται να αποτιμηθούν τα αποτελέσματα των γενικότερων εξελίξεων. Μια απλή βιβλιογραφική αναζήτηση στο internet, με λέξεις κλειδιά την εκπαίδευση, την παγκοσμιοποίηση, την κοινωνία της γνώσης κτλ., αποκαλύπτει μέσα από τις χιλιάδες ευρήματα το τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Όμως, όπως συχνά συμβαίνει με την έρευνα, το ενδιαφέρον αυτό

δεν αποτελεί αποκλειστικά έκφραση της έμφυτης κλίσης του ανθρώπου προς το «ειδέναι», της επιθυμίας του δηλαδή να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα κοινωνικά, στην προκειμένη περίπτωση και τα εκπαιδευτικά, φαινόμενα. Εκφράζει παράλληλα, και σε σημαντικό βαθμό, την επιθυμία της πολιτικής να χειριστεί τη νέα πραγματικότητα, να τη φέρει στα μέτρα της, να νομιμοποιήσει τις παρεμβάσεις της. Και είναι αυτή ακριβώς η επιθυμία που, όταν δεν επιχειρεί να παγιδέψει την έρευνα, επιδίδεται σε μιαν ιδιότυπη λεηλασία των ευρημάτων της, τα οποία ερμηνεύει κατά το δοκούν, ώστε να τα εντάξει στην επιχειρηματολογία και τα σχέδιά της (Bourdieu, 1994, Μίλλιμπαντ, 1984, Ματθαίου, 1997α, 2000, Weiler, 1983, Streeck, 1987). Το κείμενο που ακολουθεί επιχειρεί να ιχνηλατήσει αυτήν ακριβώς την περιοχή του λυκόφωτος, όπου η πολιτική εισχωρεί στο πεδίο της έρευνας, οικειοποιούμενη τις ακαδημαϊκές φόρμες που θα της επιτρέψουν να είναι πιο αποτελεσματική στους στόχους και στις επιδιώξεις της.

Ισχυρίζομαι συγκεκριμένα ότι, ενώ οι αλλαγές στην εκπαίδευση γενικά και στο Πανεπιστήμιο, με το οποίο ειδικότερα θα ασχοληθώ εδώ, υπαγορεύονται από εξελίξεις στο περιβάλλον του που είναι πράγματι σημαντικές και αξίζει γι' αυτό να μελετηθούν συστηματικά και σε βάθος, οι αλλαγές αυτές επιχειρείται –στο όνομα ακριβώς της ταυτοποίησης των εν λόγω εξελίξεων από την ακαδημαϊκή έρευνα– να χειραγωγηθούν προς μια ορισμένη κατεύθυνση.

Χρησιμοποιούνται προς τούτο συγκεκριμένες μεθοδεύσεις –ένα είδος επικοινωνιακής «δημιουργικής λογιστικής», για να δανειστώ έναν όρο που η ευρηματικότητα του κόσμου των επιχειρήσεων σε ευφημισμούς τον έχει κάνει του συρμού– που στο σύνολό τους αγνοούν, όταν δεν αντιστρατεύονται κιόλας, τόσο τη συσσωρευμένη πολιτική εμπειρία του παρελθόντος όσο και τις βασικές αρχές της συγκριτικής εκπαίδευσης.

Η «μοναδική ανάγνωση» της πραγματικότητας και η χειραγώγηση της αλλαγής στα Πανεπιστήμια

Αφετηρία και θεμέλιο των μεθοδεύσεων αυτών αποτελεί η επιλογή ενός συγκεκριμένου τρόπου ανάγνωσης της πραγματικότητας ως αυτόχρημα μοναδικού και η εν συνεχεία ταύτισή του με την ίδια την πραγματικότητα (Ματθαίου, 1997α). Θα πρέπει να υπογραμμίσω εδώ ότι μια τέτοια πρακτική είναι για τον ακαδημαϊκό χώρο ανοίκεια. Οι εναλλα-

κτικές θεωρήσεις σ' αυτόν, οι οποίες στηρίζονται σε διαφορετικές εννοιολογικές οριοθετήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, αποτελούν πολύτιμες προσεγγίσεις που μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε καλύτερα τον κόσμο μας και μας οδηγούν, καθώς είναι φυσικό, σε εναλλακτικές αναγνώσεις της πραγματικότητας. Το ποια απ' αυτές είναι η πιο έγκυρη και αξιόπιστη καθορίζεται από τους κανόνες της ερευνητικής μεθοδολογίας, δοκιμάζεται μέσα από τη συστηματική κριτική επεξεργασία τους και αποτιμάται με βάση την ερμηνευτική πληρότητά τους. Η όλη διαδικασία στον ακαδημαϊκό χώρο μοιάζει πολύ με το παιχνίδι της κατασκευής ενός γιγαντιαίου παζλ από απειράριθμες μικρές ψηφίδες, τα δεδομένα μας. Και καθώς εδώ, αντίθετα από ό,τι στο παιδικό παζλ, η τελική εικόνα μάς είναι άγνωστη, κάθε κατασκευή που μοιάζει να διαθέτει μορφή, σχήμα και λογική συγκρότηση είναι κατ' αρχήν, και μόνο προσωρινά, αποδεκτή (Popper, 1972).

Αντίθετα, το ευρύ κοινό είναι πολύ δύσκολο να αντιληφθεί, και πολύ περισσότερο να αποδεχτεί, ότι υπάρχουν περισσότεροι του ενός τρόποι ανάγνωσης της πραγματικότητας και ότι ο καθένας απ' αυτούς οδηγεί σε μια διαφορετική και κατ' αρχήν αποδεκτή αποτύπωσή της. Για το μέσο άνθρωπο μία και μόνο αλήθεια μπορεί να υπάρχει· τα πράγματα δεν μπορεί να είναι άλλοτε έτσι και άλλοτε αλλιώς, ανάλογα με το πώς τα θεωρούμε. Και είναι αυτή ακριβώς η έμφυτη αντίληψη, που επιτρέπει στον πολιτικό να επιλέγει κατά το δοκούν και να παρουσιάζει ως μοναδικά αληθινή μόνο μία από τις εναλλακτικές αναγνώσεις της πραγματικότητας, επικαλούμενος συχνά προς τούτο τη νομιμοποιητική συνηγορία του ακαδημαϊκού που συμμερίζεται τον ίδιο τρόπο ανάγνωσης.

Ας δούμε όμως τώρα πώς η αντίληψη περί της μιας και μοναδικά ορθής ανάγνωσης της πραγματικότητας χρησιμοποιείται στην προώθηση συγκεκριμένης πολιτικής για τα Πανεπιστήμια. Ισχυρίζονται πολλοί ότι τα Πανεπιστήμια πρέπει να αλλάξουν· να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, στα γενικότερα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα του περιβάλλοντός τους. Επικαλούνται προς τούτο την τεχνολογική έκρηξη με την ισχυρή για την κοινωνία μετασεισμική της ακολουθία· την παγκοσμιοποίηση που αμφισβητεί την κυριαρχία του έθνους-κράτους και την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του (Held, 1990, Cooper, 1996, Hobsbawn, 1997, Hall & Jacque, 1990, Marquand, 1990), την παγκοσμιοποίηση που αναπτύσσει παράλληλα τον πολιτισμικό υβριδισμό και τον αξιακό σχετικισμό (Pieterse, 1995, Robertson, 1995, Jameson, 1984, Ματθαίου, 2001β, Thomson, 1992, Welch, 2001,

Smith, 1995, Usher-Edwards, 1998)· την κοινωνία της γνώσης που επανεκτιμά καθιερωμένες γνωστικές παραδοχές, προσδίδει νέα χαρακτηριστικά στη γνώση και εισάγει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και αξιοποίησής της (Ματθαίου, 2000, 2001β, Κλάδης, 2000, Cowen, 1996)· το μετασχηματισμό της παραγωγικής διαδικασίας που απαιτεί από τον εργαζόμενο νέες στάσεις, δεξιότητες, νοοτροπίες και συμπεριφορές (Murray, 1990, Rifkin, 1996, Bell, 1974, Kumar, 1992, Allen, 1992, Apple, 2001). Ισχυρίζονται ότι οι αλλαγές αυτές είναι συγκεκριμένες, προσδιορίσιμες, πρωτόγνωρες, ραγδαίες, ριζοσπαστικές και κυρίως μη αναστρέψιμες, άρα και καταλυτικές για το μέλλον του Πανεπιστημίου.

Μια πρώτη παρατήρηση σ' αυτού του είδους την ανάγνωση της πραγματικότητας, που εμφανίζεται ως αδιαμφισβήτητη, αφορά το χαρακτήρα των αλλαγών. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αυτές είναι πράγματι εκτεταμένες και σημαντικές. Μερικές μάλιστα είναι ορατές διά γυμνού οφθαλμού, ώστε το νυστέρι της ακαδημαϊκής ανάλυσης να θεωρείται από πολλούς περιττό. Η πραγματική όμως αποτίμηση της σημασίας τους συνολικά και κυρίως ο ακριβής προσδιορισμός τού χαρακτήρα τους, όταν μάλιστα υποστηρίζεται ότι αυτές επιβάλλουν το μετασχηματισμό του Πανεπιστημίου προς ορισμένη κατεύθυνση, οφείλει να συνεκτιμήσει τις ενστάσεις των εναλλακτικών αναγνώσεων, που είναι ήδη γνωστές από τη βιβλιογραφία. Ας δούμε μερικές απ' αυτές ενδεικτικά.

Κατ' αρχάς, ο ακριβής προσδιορισμός και η αναλυτική οριοθέτηση των αλλαγών είναι ως γνωστόν υπόθεση ακαδημαϊκά συμβατική, υπό την έννοια ότι υπακούει στον εκάστοτε «αναγνωστικό κώδικα», στην υιοθετούμενη δηλαδή θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος· πολιτικά δε, υπακούει σε σκοπιμότητες και συχνά συνδέεται με διακήρυξη καλών προθέσεων μάλλον παρά με ορθολογικές εκτιμήσεις. Σε πόσες άραγε περιπτώσεις η αγορά, ας πούμε, απέδειξε ότι πραγματικά γνωρίζει τι ακριβώς θέλει από τα Πανεπιστήμια, πέρα από τις συνήθεις γενικόλογες αναφορές της στην ανεπάρκειά τους, που εν πολλοίς υποκρύπτει την πρόθεσή της να μεταφέρει σ' αυτά δικές της ευθύνες για την αποτυχία του οικονομικού συστήματος καθώς και την επιθυμία της να τα εντάξει στη λειτουργία του; (Τσαούσης, 1994, Apple, 1987, Levin & Kelley, 1997, Cowen, 1991)

Κατά δεύτερο λόγο, καμιά από τις σημερινές αλλαγές δεν είναι καινοφανής. Τεχνολογικές εκρήξεις γνώρισε επανειλημμένως ο κόσμος και μάλιστα από τη βιομηχανική επανάσταση και εντεύθεν βρισκόμα-

στε ουσιαστικά μπροστά σε μια αλυσιδωτή αντίδραση νέων τεχνολογικών επινοήσεων. Και το ίδιο ισχύει για το διαρκή μετασχηματισμό της παραγωγικής διαδικασίας και για τη διεύρυνση των διεθνών οικονομικών δραστηριοτήτων (Hirst & Thomson, 1996). Από μιαν άλλη πλευρά, αν και πολλές από τις αλλαγές είναι πράγματι ραγδαίες, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτό δεν αφορά όλους τους τομείς και ότι οι ρυθμοί της αλλαγής δεν παραμένουν σταθεροί μέσα στο χρόνο. Για παράδειγμα, οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, ύστερα από μια εντυπωσιακή κούρσα ανάπτυξης, περνούν ήδη σε μια φάση «επώασης». Παράλληλα, οι αλλαγές αυτές δεν αφορούν όλο τον κόσμο στον ίδιο βαθμό (Ashton & Green, 1996). Αφορούν περισσότερο τον προηγμένο Βορρά από τον αναπτυσσόμενο Νότο· τη Δύση παρά την Ευρωπαϊκή Ανατολή· τις αγγλοσαξονικές χώρες παρά τον υπόλοιπο κόσμο. Παρ' όλα αυτά, με την κυριαρχία της μόνης υπερδύναμης και στον τομέα της παραγωγής και, κυρίως, της διάχυσης της γνώσης, εμφανίζεται ήδη έντονο το φαινόμενο να εκλαμβάνεται ως γενικευμένη τάση κάθε εξέλιξη και προοπτική που την αφορά.

Τέλος, πολύ πιο δύσκολο είναι να τεκμηριωθεί ο ριζοσπαστικός και μη αναστρέψιμος χαρακτήρας των αλλαγών (Green, 1997, Ματθαίου, 2001α). Η πολυδιαφημισμένη παγκοσμιοποίηση, για παράδειγμα, δεν έχει μέχρι τώρα καταφέρει να εξαλείψει τον εθνικισμό και το θρησκευτικό φονταμενταλισμό, που αναζωπυρώθηκαν, ούτε να υποβαθμίσει ουσιαστικά το ρόλο του εθνικού κράτους, το οποίο παραμένει πόλος νομιμοποίησης υπερεθνικών μορφωμάτων και διεθνών οργανισμών. Τον τελευταίο καιρό μάλιστα, σ' αυτό προσέφυγαν ορισμένοι από τους φωστήρες και πρωθιερείς του νεοφιλελευθερισμού για να καλύψουν τις ζημιές οικονομικών μεγαθηρίων, όπως η *France Telecom* και η Αμερικανική Boeing. Το ίδιο εύθραυστη αποδεικνύεται και η κυριαρχία της αγοράς μετά το ενεργειακό φιάσκο στην Καλιφόρνια, τη δυσλειτουργία της *British Rail* και τις λογιστικές ακροβασίες εταιρικών μεγαθηρίων, όπως η *Worldcom*, η *Vivendi* κ.ο.κ., και μετά την επιλεκτική επαναφορά δασμών σε προϊόντα όπως ο αμερικανικός χάλυβας, παρά τις αντιρρήσεις του ΠΟΕ. Όσοι ανιστόρητα βιάστηκαν να μιλήσουν για το τέλος της ιστορίας και της πολιτικής και για τον αδήριτο χαρακτήρα των αλλαγών έχουν ήδη αρχίσει να αναθεωρούν τις απόψεις τους (Fukuyama, 1994, 1999). Η πραγματικότητα είναι τελικά δεκτική περισσοτέρων της μιας αναγνώσεων, ώστε να μη νομιμοποιείται στην περίπτωσή μας η άποψη ότι το Πανεπιστήμιο οφείλει να αλλάξει προς μία και μόνη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Η δεύτερη παρατήρηση αφορά την υποχρέωση προσαρμογής των Πανεπιστημίων στις εξελίξεις – μια λογική, εκ πρώτης όψεως, απαίτηση. Επιτρέψτε μου εδώ μια σύντομη παρενθετική αναφορά από το χώρο της λογοτεχνίας· ένα κριτικό σχόλιο του Μπέρναρντ Σω, που αμφισβητεί την ίδια τη λογική της προσαρμογής: «Ο λογικός άνθρωπος προσαρμόζεται στον κόσμο», μας λέει. «Ο παράλογος επιμένει να προσαρμόσει τον κόσμο στον εαυτό του. Ως εκ τούτου, κάθε πρόοδος εξαρτάται από τον παράλογο άνθρωπο» (Shaw, 1999). Έχω την εντύπωση ότι η ρήση αυτή ταιριάζει απόλυτα και σε οργανισμούς όπως το Πανεπιστήμιο, όταν αυτό τόσες φορές, συχνά κόντρα στη λογική, συνέβαλε στην πρόοδο και την προκοπή του κόσμου. Θεσμοί άλλωστε όπως το Πανεπιστήμιο δεν προσαρμόζονται μόνο· οφείλουν και να κατευθύνουν την αλλαγή. Αλλά ας επανέλθουμε στην υποχρέωση προσαρμογής. Η εμμονή σε μια μονομερή, όπως δείξαμε, ανάγνωση της πραγματικότητας συνεπάγεται λογικά και οδηγεί πολιτικά σε μια ανάλογα μονομερή προσαρμογή του Πανεπιστημίου. Δεν είναι τυχαίο ότι οι πολιτικές κυβερνήσεων όπως της Βρετανίας, των ΗΠΑ, της Ολλανδίας και της Αυστραλίας, οι προτάσεις Διεθνών Οργανισμών όπως του ΟΟΣΑ (OECD, 2001a, 2001b) και της Ε.Ε. (Ε.Ε., 1992, 1994), αλλά και ο λόγος περί Πανεπιστημίου σε άλλες χώρες περιστρέφεται γύρω από τα ίδια ζητήματα (Ματθαίου, 2001β), που στο σύνολό τους απηχούν αυτήν τη συγκεκριμένη ανάγνωση των εξελίξεων στη σύγχρονη εποχή. Παντού, η σύνδεση του Πανεπιστημίου με την αγορά και η βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της χώρας, η απασχολησιμότητα των αποφοίτων και η διά βίου εκπαίδευσή τους, που της εξασφαλίζει το συγκριτικό πλεονέκτημα, η απόδοση λόγου και ο σεβασμός των επιθυμιών των καταναλωτών (σπουδαστών και επιχειρήσεων), η διασφάλιση και ο έλεγχος ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών βρίσκονται στην ημερήσια διάταξη.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να θυμηθούμε ότι η τεχνική της χειραγώγησης της αλλαγής, που στηρίζεται και επικαλείται τη μονοσήμαντη ανάγνωση της πραγματικότητας και που εισηγείται την υιοθέτηση ενιαίων πολιτικών, δεν είναι νέα (Holmes, 1965). Αρκεί να θυμηθούμε τις πολιτικές εκδημοκρατισμού και ανάπτυξης, εκσυγχρονισμού και εκβιομηχάνισης, που ακολουθήθηκαν χωρίς σχεδόν εξαίρεση κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες και που οδήγησαν στη διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και στο μετασχηματισμό του ιδεολογικού και θεσμικού πλαισίου του. Και τότε, όπως και σήμερα, φαίνεται να παραγνωρίζεται η συσσωρευμένη διεθνής εμπειρία από την αποτυχία

εγχειρημάτων με γενικευμένη εφαρμογή. Φαίνεται να παραβιάζονται ελαφρά τη καρδία θεμελιώδεις αρχές της συγκριτικής εκπαίδευσης, απόσταγμα μακρόχρονου προβληματισμού και συστηματικού ελέγχου. Αρχές που υπογραμμίζουν το διαλεκτικό χαρακτήρα της αλλαγής και το μεγάλο ειδικό βάρος της παράδοσης, τον πολυσχιδή χαρακτήρα και την αναστρεψιμότητα των τάσεων, τις ιδιαιτερότητες του εθνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα της κάθε χώρας, την εντυπωσιακή όσο και καταλυτική σημασία του συγκυριακού και του απρόβλεπτου στα ανθρώπινα πράγματα (Καζαμίας, 1965, 1970, 1977, Ματθαίου 1997β).

Σε κάθε περίπτωση, όταν η τεχνική της αναγωγής μιας ορισμένης ανάγνωσης της πραγματικότητας σε μοναδική αποτυγχάνει να χειραγωγήσει την αλλαγή, ρίχνονται στη μάχη της πολιτικής πειθούς οι εφεδρείες. Αξιοποιούνται συμπληρωματικές τεχνικές και μεθοδεύσεις. Μια από τις συνηθέστερες είναι εκείνη που θα αποκαλούσα «ερμηνευτικό εξωραϊσμό». Η συμπληρωματική αυτή τεχνική έρχεται να απαμβλύνει τα οχληρά σημεία της συγκεκριμένης ανάγνωσης, να υποβαθμίσει τις κακόσημες πτυχές της λογικής της, να αναδείξει περιφερειακά στοιχεία της σε κεντρικά, να χαμηλώσει τους τόνους της διατύπωσης, να αντικαταστήσει με άλλες ηπιότερες τις λέξεις και τις φράσεις που δημιουργούν αντιδράσεις: να ρετουσάρει κοντολογίς με ερμηνευτικές παρεμβάσεις τη συνολική εικόνα. Η όλη διαδικασία της Διακήρυξης της Μπολόνια, από τη Σορβόννη έως την Πράγα, αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα εφαρμογής της εν λόγω τεχνικής, που αξίζει γι' αυτό να εξετάσουμε στη συνέχεια αναλυτικότερα.

Ο «ερμηνευτικός εξωραϊσμός» και η χειραγώγηση της αλλαγής στα Πανεπιστήμια

Το σκεπτικό λοιπόν της Διακήρυξης της Μπολόνια, όπως προκύπτει από τη μελέτη του συνόλου των συναφών επίσημων κειμένων, εντάσσεται σαφώς σε κείνη την ανάγνωση της σύγχρονης πραγματικότητας για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως. Μπορεί βέβαια από το ίδιο το σύντομο κείμενο της Διακήρυξης να απουσιάζουν –καθώς είναι αναμενόμενο για τέτοιας υφής κείμενα– αναλυτικά διατυπωμένες, οι σχετικές αναφορές. Ενυπάρχουν εντούτοις στην προπαρασκευαστική έκθεση (background report - Haug & Kirstein, 1999), την οποία έλαβαν υπόψη τους οι υπουργοί και οι λοιποί εκπαιδευτικοί αξιωματούχοι που συνυπέγραψαν τη Διακήρυξη. Στην έκθεση αυτή, κάτω από τη διαπί-

στωση ότι «η ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση εξαναγκάζεται να μάθει να ανταγωνίζεται στις παγκόσμιες αγορές ανώτατης εκπαίδευσης» υιοθετώντας «τεχνικές πληροφόρησης και μάρκετινγκ για την προσέλκυση φοιτητών»· κάτω από την υπενθύμιση ότι «η επιλογή εκ μέρους των φοιτητών [των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών] θα αυξηθεί και τα ιδρύματα θα χρειαστεί να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στις ανάγκες τους και στην ικανοποίησή τους»· κάτω από την υπογράμμιση ότι «εισερχόμαστε σ' έναν κύκλο που τον χαρακτηρίζει η εν μέρει "απο-εθνικοποίηση" (de-nationalisation) της ανώτατης εκπαίδευσης και ο περιορισμός της διαθεσιμότητας της "δημόσιας χρηματοδότησής της"»· κάτω από τους απειλητικούς υπαινιγμούς ότι «οι "εκπαιδευτικές υπηρεσίες" είναι πιθανό να συμπεριληφθούν στον επόμενο γύρο διαπραγματεύσεων στο πλαίσιο του Παγκοσμίου Οργανισμού Εμπορίου»· κάτω από τις αναφορές σχετικά με τη «σημαντική ανάπτυξη νέων παροχέων» ανώτατης εκπαίδευσης και τις υποδείξεις για ενίσχυση της ελαστικότητας και προσαρμοστικότητας του συστήματος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με «διοικητικά μέτρα, όπως η απάλειψη των κανονιστικών και διοικητικών εμποδίων»· κάτω από τη φρασεολογία περί «συμπράξεων», «απορρύθμισης» και «ανταγωνισμού», κάτω από όλα αυτά, είναι εξαιρετικά δύσκολο να μείνει απαρατήρητη η νεο-φιλελεύθερη ανάγνωση της πραγματικότητας που επικαλείται τις αδήριτες δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης και της αγοράς και που ως εκ τούτου θεωρεί τη Διακήρυξη της Μπολόνια ως ένα «μη μεμονωμένο φαινόμενο», αλλά ως ένα γεγονός που αποτελεί «σημείο καμπής στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης» (Haug, 1999).

Αυτή ακριβώς η διάχυτη παρουσία της νεο-φιλελεύθερης ανάγνωσης της πραγματικότητας στο γενικότερο ιδεολογικο-πολιτικό κλίμα της Διακήρυξης εξηγεί ίσως και τους λόγους που στο ίδιο το κείμενό της υπάρχουν σαφή τα ίχνη του «ερμηνευτικού εξωραϊσμού», που προφανή στόχο έχει να την κάνει περισσότερο αποδεκτή. Έτσι, με σκοπό να αποφευχθούν οι αναμενόμενες ιδεολογικο-πολιτικές αντιπαραθέσεις, επιχειρείται, κατ' αρχάς, με τρόπο πολύ προσεκτικό η αποσύνδεσή της από τη νεο-φιλελεύθερη λογική. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστικό ότι, σε αντίθεση με την πρακτική άλλων διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ ή η ίδια η Ε.Ε., η Διακήρυξη αποφεύγει να υποστηρίξει ευθέως ότι η οικονομία αποτελεί τον καθοριστικής σημασίας παράγοντα για τη διαμόρφωση του προτεινόμενου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η ίδια η λέξη οικονομία απουσιάζει από το λεξι-

λόγιό της. Αναφορές σε έννοιες με οικονομική χροιά, όπως η «απασχολησιμότητα», ο «διεθνής ανταγωνισμός», η «συνολική ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ηπείρου» κτλ. ασφαλώς και υπάρχουν στο κείμενο. Αλλά και αυτές εμφανίζονται λεκτικά φτιασιδωμένες, να νοιάζονται πρωταρχικά για το δικαίωμα του ατόμου στην εργασία, για την «κοινωνική και την ατομική πρόοδο» ή για την οικοδόμηση και ενδυνάμωση της «ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη και για την παροχή σ᾽ αυτόν όλων των αναγκαίων δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της νέας χιλιετίας» (Διακήρυξη της Μπολόνια, 1999).

Στην ίδια αυτή κατεύθυνση, της απάμβλυνσης της εντύπωσης ότι το όλο εγχείρημα της οικοδόμησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης εντάσσεται στη γενικότερη νεο-φιλελεύθερη λογική, αποβλέπουν δύο ακόμη ερμηνευτικοί εξωραϊσμοί. Ο πρώτος θέλει το εγχείρημα να έχει πρωταρχικά ευρωπαϊκή προέλευση και ενδιαφέρον· να αποτελεί προϊόν των ευνοϊκών συνθηκών που δημιούργησε η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και των προοπτικών διεύρυνσης και εμβάθυνσης των σχέσεων με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σε αντίθεση με την προπαρασκευαστική έκθεση, οι αναφορές εδώ στην ανταγωνιστικότητα του διεθνούς περιβάλλοντος της Ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης, στην «απο-εθνικοποίησή» της καθώς και σε πολιτικές απορρύθμισης, που θα αύξαναν την προσαρμοστικότητα του συστήματος προς τις απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς και τις επιθυμίες των σπουδαστών-καταναλωτών του εκπαιδευτικού προϊόντος, απουσιάζουν εντελώς. Ο δεύτερος εξωραϊσμός, που έρχεται χαρακτηριστικά καθυστερημένα, στην Πράγα (Ανακοινωθέν Πράγας-*Prague Communiqué*), επιχειρεί να αποκηρύξει –αν και με τρόπο όχι ρητό– την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, διακηρύσσοντας ότι «η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται δημόσιο αγαθό και ότι είναι και θα παραμείνει δημόσια αρμοδιότητα». Με τρόπο αξιοπρόσεκτο εντούτοις, το κείμενο παραλείπει να αναφερθεί ευθέως στην υποχρέωση κρατικής χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης, περιοριζόμενο μόνο σε μια υπαινικτική εξίσωση της δημόσιας αρμοδιότητας με κανονιστικές εκ μέρους της παρεμβάσεις (regulations, etc.).

Ο ερμηνευτικός εξωραϊσμός επιχειρείται επίσης και με έναν ακόμη τρόπο. Μετά τη λεκτική υποβάθμιση της οικονομικής διάστασης του εγχειρήματος, η Διακήρυξη επιχειρεί να φέρει στο προσκήνιο και να προβάλλει πτυχές του που η μακρά εμπειρία έχει δείξει ότι τις επικαλείται η πολιτική ρητορική κάθε φορά που χρειάζεται να νομιμοποιη-

θούν ιδεολογικά πολιτικές προτεραιότητες και επιλογές. Για μία ακόμη φορά, η επίκληση των κοινών πνευματικών, μορφωτικών και πολιτισμικών παραδόσεων της Ευρώπης, και η προβολή του οράματος της ανάπτυξης και ενδυνάμωσης «σταθερών, ειρηνικών και δημοκρατικών κοινωνιών» (Διακήρυξη της Μπολόνια) στην Ευρώπη κρίνονται πολιτικά πειστικές σε μια ήπειρο που έχει γαλουχηθεί με τις αξίες και τις αρχές του Διαφωτισμού. Εντυπωσιακή μαρτυρία για τις πραγματικές προθέσεις της επίκλησης αυτής αποτελεί άλλωστε η τύχη που είχε στο τελικό κείμενο της Πράγας η υπόδειξη που περιλαμβανόταν στην έκθεση προς τους υπουργούς στην Πράγα, την οποία ετοίμασε η ομάδα παρακολούθησης των ενεργειών μετά την Μπολόνια (Lourtie, 2001): «Ένα ζήτημα που γίνεται όλο και πιο φανερό καθώς προχωρεί η διαδικασία [της Μπολόνια], αφορά το ποιες από τις αξίες και τις έννοιες που συνδέονται με την ανώτατη εκπαίδευση είναι κοινές ή σε ποια έκταση τις συμμερίζονται οι συνυπογράφουσες χώρες» επισήμαινε η έκθεση, την οποία αγνόησε επιδεικτικά η πολιτική ηγεσία.

Αυτή η προσπάθεια να προβληθεί ο κοινωνικός χαρακτήρας του όλου εγχειρήματος καταφαίνεται επίσης και από τις διαβεβαιώσεις ότι αυτό αποτελεί υπόθεση όλων των δυνάμεων της ευρωπαϊκής κοινωνίας, από τις κυβερνήσεις, που δείχνουν αποφασισμένες να δράσουν άμεσα προς την κατεύθυνση επίτευξης των στόχων της Μπολόνια, τα Πανεπιστήμια, που έχουν «αποδεχτεί την πρόκληση και έχουν ήδη αναλάβει ένα κύριο ρόλο στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Διακήρυξη της Μπολόνια), έως τους φοιτητές που, καθυστερημένα βέβαια, ανακαλύπτεται ότι αποτελούν «πλήρη μέλη της Πανεπιστημιακής Κοινότητας» και ότι, ως εκ τούτου, «πρέπει να συμμετέχουν και να επηρεάζουν την οργάνωση και το περιεχόμενο σπουδών στα Πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Ανακοινωθέν της Πράγας).

Από μιαν άλλη σκοπιά, η σημασία που αποδίδεται στην αποτελεσματικότητα του επιχειρήματος ότι το εγχείρημα έχει κοινωνικό χαρακτήρα και ότι έχει την αποδοχή της ευρωπαϊκής κοινωνίας φαίνεται και από δύο ακόμη στοιχεία: Το πρώτο αφορά την προβολή που είχε από την πρώτη στιγμή η συνυπογραφή της Διακήρυξης από το σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών και όχι μόνο από τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το δεύτερο αναφέρεται στις σημειολογικές παραχωρήσεις στις οποίες, στο επίπεδο του δημόσιου λόγου, είναι διατεθειμένη να προχωρήσει η πολιτική ηγεσία. Η συγκριτική αντιπαραβολή των φραστικών διατυπώσεων της Σορβόννης και της Μπολόνια αποκαλύπτει την

προσπάθεια να απαλειφθούν τα οποιαδήποτε δυνάμει σημεία τριβής, χωρίς να θίγεται η ουσία των επιδιώξεων του εγχειρήματος. Έτσι, οι αναφορές της Σορβόννης στην «εναρμόνιση της αρχιτεκτονικής του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης» έχουν πλήρως απαλειφθεί, εξαιτίας κυρίως των αντιδράσεων που προκαλεί η ιδέα της σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ η ίδια η ιδέα του «συστήματος» έχει αντικατασταθεί από τη χαλαρότερη έννοια του «εκπαιδευτικού χώρου». Αντικατάσταση που μπορεί να είναι επίσης δηλωτική της επιδίωξης να χωρέσουν στην ανώτατη εκπαίδευση –χωρίς όμως ρητή αναφορά σ᾽ αυτούς– οι μη θεσμοθετημένοι «παροχείς», για τους οποίους γίνεται λόγος στην Προπαρασκευαστική Έκθεση της Μπολόνια.

Όμως, περισσότερο εντυπωσιακή είναι η προσπάθεια ερμηνευτικού εξωραϊσμού που στηρίζεται σε μια επιδέξια, αλλά και συνάμα αφελή, υποβάθμιση των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων σε τεχνικά, διαχειριστικού χαρακτήρα ζητήματα. Μας εξηγούν, για παράδειγμα, ότι οι δύο κύκλοι σπουδών –ο προπτυχιακός, διάρκειας τουλάχιστον τριών ετών και με πρωταρχικώς επαγγελματικό προσανατολισμό–, η καθιέρωση συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων, το ευρωπαϊκό σύστημα διασφάλισης ποιότητας κτλ. αποτελούν απλώς τεχνικές ρυθμίσεις, που σκοπό έχουν να προωθήσουν την κινητικότητα φοιτητών και διδασκόντων και να διευκολύνουν τη «συγκρισιμότητα» και «αναγνωρισιμότητα» των πτυχίων σε μια αγορά που η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση τη θέλει ενιαία. Καμιά αναφορά δε γίνεται στις επιπτώσεις που έχουν τα μέτρα αυτά στην ουσία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Γιατί βέβαια, ένας τριετής κύκλος σπουδών προσανατολισμένος στο επάγγελμα δύσκολα μπορεί να διασφαλίσει τη θεωρητική υποδομή και την εξοικείωση με τα ερευνητικά εργαλεία που αποτελούν βασικά στοιχεία της επιστημονικής συγκρότησης. Δύσκολα μπορεί να διαμορφώσει επίσης τις ολοκληρωμένες προσωπικότητες για τις οποίες σεμνύνονταν από της ιδρύσεώς τους τα Πανεπιστήμια.

Από την άλλη μεριά, ένα πανεπιστήμιο που έχει τα μάτια συνεχώς στραμμένα στην αναγνωρισιμότητα των πτυχίων του από την αγορά δύσκολα μπορεί να επιδοθεί στη βασική έρευνα ή να διατηρήσει ενεργούς επιστημονικούς τομείς και ερευνητικές δραστηριότητες χωρίς αναγνωρίσιμη επαγγελματική αξία. Σε κάθε περίπτωση, η εξάρτησή του αυτή από την αγορά δύσκολα του επιτρέπει να ισχυριστεί ότι είναι σε θέση να απολαμβάνει πλήρη ακαδημαϊκή ελευθερία στην έρευνα και τη διδασκαλία.

Τέλος, η διασφάλιση της ποιότητας δεν αποτελεί μόνο θέμα τεχνικό ή ζήτημα απόδοσης λόγου σε μια ανοιχτή κοινωνία. Θέτει παράλληλα ζητήματα εξουσίας, ανάλογα με το ποιος κινεί τα νήματα των μηχανισμών αξιολόγησης, πιστοποίησης και δημοσιοποίησης της ακαδημαϊκής ιεράρχησης των ιδρυμάτων.

Η αποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων χειραγώγησης της αλλαγής Η περίπτωση της ελληνικής πανεπιστημιακής κοινότητας

Απομένει να αποτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα των χρησιμοποιούμενων επικοινωνιακών μεθοδεύσεων: της ανάδειξης δηλαδή μιας συγκεκριμένης ανάγνωσης της πραγματικότητας σε μοναδική και του ερμηνευτικού εξωραϊσμού που τη συνοδεύει. Θα πρέπει από την αρχή να υπογραμμίσουμε το προφανές· ότι δηλαδή η αποτελεσματικότητά τους δεν μπορεί παρά να διαφέρει από χώρα σε χώρα, ανάλογα με τις παραδόσεις και τις επικρατούσες σε καθεμιά γενικότερες πολιτικοοικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Σε χώρες, όπως για παράδειγμα η Αγγλία, όπου οι προπτυχιακές σπουδές έχουν παραδοσιακά διάρκεια τριών ετών, όπου το σύστημα αξιολόγησης των πανεπιστημίων έχει ήδη μια θεσμική παρουσία ετών και όπου η σύνδεση του πανεπιστημιακού έργου με την παραγωγή αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, η εκτεταμένη προσφυγή στις μεθοδεύσεις αυτές είναι μάλλον εκ του περισσού. Και το ίδιο θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, αν και σε διαφορετική κλίμακα, για την Ολλανδία, όπου η αξιολόγηση, οι πολιτικές απορρύθμισης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι συγχωνεύσεις ιδρυμάτων προηγήθηκαν της Διακήρυξης της Μπολόνια. Αντίθετα, σε χώρες όπως η Ελλάδα και σε διαφορετικό βαθμό η Ισπανία και η Πορτογαλία, στις οποίες η θεσμική παράδοση και το γενικότερο ιδεολογικο-πολιτικό κλίμα δεν ευνοεί τις προτεινόμενες πολιτικές (Ματθαίου, 2001β), οι μεθοδεύσεις αναμένεται να έχουν μικρότερη αποτελεσματικότητα και να απαιτούν την προσφυγή σε πρόσθετα επικοινωνιακά τεχνάσματα.

Θα πρέπει επίσης να διευκρινιστεί ότι η αποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων ποικίλλει επίσης ανάλογα με το πεδίο στο οποίο αναφέρονται. Υπό την έννοια αυτή, το επιχείρημα της συγκρισιμότητας και αναγνωρισιμότητας των πτυχίων μπορεί να αποδειχτεί πειστικότερο, για την καθιέρωση ενός ευρωπαϊκού συστήματος πιστοποίησης της ποιότητας, απ᾽ ό,τι το επιχείρημα περί της ανάγκης σύνδεσης του

Πανεπιστημίου με την αγορά για τον επαναπροσδιορισμό της ακαδημαϊκής ταυτότητάς τους. Τέλος, η αποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο, καθώς οι γενικότερες συνθήκες αλλάζουν και μαζί τους το πολιτικό διακύβευμα που υπηρετούν. Για όλους αυτούς τους λόγους, η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εν λόγω μεθοδεύσεων δεν μπορεί παρά να είναι τοπικά, χρονικά και θεματικά προσδιορισμένη. Για τους ίδιους λόγους, η μελέτη της ελληνικής περίπτωσης που ακολουθεί δεν μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα με καθολική ισχύ, αφού αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αφορά συγκεκριμένες πολιτικές της Μπολόνια και εκφράζει τις θέσεις της πανεπιστημιακής κοινότητας μόνο (για την ακρίβεια των εκπροσώπων της Συνόδου των Πρυτάνεων).

Με αυτό το δεδομένο, η ελληνική περίπτωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ό,τι αφορά τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των επικοινωνιακών μεθοδεύσεων στην πράξη. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστικό όσο και εντυπωσιακό ότι η κριτική για τη Διακήρυξη της Μπολόνια εστιάζεται από την αρχή στη διάλυση των εντυπώσεων που ο ερμηνευτικός εξωραϊσμός επιχείρησε να δημιουργήσει. Ο εκπρόσωπος της Συνόδου των Πρυτάνεων για τις θετικές επιστήμες δε διστάζει να μιλήσει για την «κυριαρχία της παγκοσμιοποίησης της αγοράς» στο πνεύμα και το γράμμα της Διακήρυξης, αποκαλύπτοντας την ύπαρξη συγκεκριμένης ανάγνωσης της πραγματικότητας πίσω από τη Διακήρυξη. Η παγκοσμιοποίηση και η νεο-φιλελεύθερη ιδεολογία, που υπόσχονται «μια καλύτερη ζωή με τις δελεαστικές της απολαύσεις» και προβάλλουν «… "το μείζον επιχείρημα" ότι τα ιδιωτικο-οικονομικά διαχειριστικά και αναπτυξιακά συστήματα είναι πολύ αποτελεσματικότερα από αυτά του δημόσιου τομέα…» (Ξανθόπουλος, 2001: 4), κρίνεται ότι εμπνέουν και διέπουν το πραγματικό περιεχόμενο της Διακήρυξης. Όλα τα υπόλοιπα «η σωρεία [των] καλοδιατυπωμένων γενικοτήτων... μέσα στις οποίες διαπιστώνουμε ότι επαναλαμβάνονται συχνά ωραίες λέξεις-κλειδιά: κοινωνία της γνώσης, ενιαίος κοινωνικός και μορφωτικός χώρος, ...κοινές αξίες, σταθερότητα και ειρήνη στο σύγχρονο κόσμο...» δεν αποτελούν παρά φραστικές ωραιοποιήσεις της πραγματικότητας, που επιχειρούν να εξωραΐσουν τις πραγματικές προθέσεις των συντακτών της Διακήρυξης, που δεν είναι άλλες από την «επιβολή της αγοράς στην εκπαίδευση» (στο ίδιο: 7). Ίσως σ' αυτή την άμεση όσο και εύστοχη αναγνώριση και αναίρεση του φραστικού εξωραϊσμού της Διακήρυξης να συνέβαλε και η εμπειρία των σχετικών μεταρρυθμίσεων στην Αγγλία, στην οποία, καθώς υποστηρίχτηκε, δόθηκε το «εναρ-

κτήριο λάκτισμα… [για την] ωμή επιβολή των νόμων της ελεύθερης αγοράς και στον κρίσιμο χώρο του Πανεπιστημίου» (στο ίδιο: 5, 6).

Αλλά και το δεύτερο στοιχείο του ερμηνευτικού εξωραϊσμού της Μπολόνια εντοπίζεται, αναλύεται και αντιμετωπίζεται κριτικά. Η εικόνα των τεχνικού χαρακτήρα δομικών μεταρρυθμίσεων που επιχειρεί να διαμορφώσει για τις προτάσεις της δε βρίσκει απήχηση στην ελληνική πανεπιστημιακή κοινότητα. Ο συγκεκριμένος εκπρόσωπός της θέτει τον δάκτυλο επί των τύπων των ήλων· αποκαλύπτει τις πραγματικές επιπτώσεις του εγχειρήματος. «Το προβαλλόμενο μοντέλο του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου μοιάζει να εγκαταλείπει οριστικά την ιστορική έννοια της *Universitas* και να υιοθετεί δομές και λειτουργίες που ίσως προσιδιάζουν σε "επαγγελματοποιημένες γνώσεις", αλλά δεν εκφράζουν την ευρωπαϊκή κουλτούρα για την επιστήμη και την έρευνα» (στο ίδιο: 3). «Το πανεπιστημιακό ιδεώδες, η διαλεκτική ουσία της Παιδείας, η συστηματική ανάπτυξη της αδιάσπαστης ενότητας διδασκαλίας και έρευνας, χωρίς προκαθορισμένους οικονομικούς ή πολιτικούς στόχους, υποβαθμίζονται» (στο ίδιο: 6).

Είναι φανερό ότι η ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα θίγει εδώ χωρίς περιστροφές το κρίσιμο ζήτημα του συστήματος αξιών της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, το οποίο απέφυγαν να αντιμετωπίσουν οι πολιτικοί εκπρόσωποι στην Πράγα. Η ελληνική πανεπιστημιακή κοινότητα μοιάζει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη σ' αυτά τα ουσιαστικά για το χαρακτήρα του Πανεπιστημίου θέματα, ώστε κανενός είδους ερμηνευτικός εξωραϊσμός να μην επιτρέπεται να τα συσκοτίζει. Κατά τον εκπρόσωπο της Συνόδου των Πρυτάνεων, η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή παράδοση θεωρεί τη γνώση ως ένα συμπαγές σώμα εννοιών, αρχών, θεωριών και μεθόδων έρευνας που επιτρέπουν στον «πανεπιστημιακό απόφοιτο [να] καλύπτει ευρύ φάσμα αυτο-ανανεώσιμων, λόγω της επιστημονικής υποδομής τους, γνώσεων [και να] είναι σε θέση να δημιουργήσει νέα γνώση» (στο ίδιο: 8). Αντίθετα, οι θέσεις της Μπολόνια για μείωση των προπτυχιακών σπουδών, για σύνδεσή τους με την αγορά και για μεγαλύτερη ελαστικότητα στη δομή τους αντιστρατεύονται αυτή την παράδοση. Καθίσταται σαφές ότι η επιχειρούμενη «αφαίρεση θεμελιωδών γνώσεων των επιστημών σε συνδυασμό με τη ρηχή και πρώιμη υπερεξειδίκευση και η αποστήθιση μοντέλων υποκαθιστούν σε μεγάλο βαθμό την απαραίτητη για τον επιστήμονα πλατιά και βαθιά γνώση της ουσίας των προβλημάτων…» (στο ίδιο: 6) υποβαθμίζοντας αναπόφευκτα τα Πανεπιστήμια σε ανώτερες επαγγελματικές σχολές.

Τα αποκαλυπτήρια των επικοινωνιακών μεθοδεύσεων –και μαζί η απόκρουση των επιδιώξεών τους– από την ακαδημαϊκή κοινότητα επεκτείνονται και σε άλλους τομείς. Η αγορά εργασίας είναι ένας απ' αυτούς. «Η διακήρυξη της Μπολόνια επιχειρεί να δημιουργήσει ένα μαζικό, μέσου επιπέδου, εργατικό δυναμικό, μικρού κόστους και περιορισμένης αλλά χρήσιμης για τις άμεσες ανάγκες της αγοράς εργασίας εμβέλειας... καλύπτοντας παράλληλα την αυξημένη ζήτηση του πελάτη-Ευρωπαίου πολίτη για πανεπιστημιακούς τίτλους, έστω και μεταλλαγμένους» (στο ίδιο: 11). Ο χωρισμός των προπτυχιακών από τις μεταπτυχιακές σπουδές είναι μια δεύτερη επικίνδυνη εξέλιξη: Στο προπτυχιακό επίπεδο, αναγνωρίζεται, θα έχουμε «... μια χαμηλής ποιότητας μαζική εκπαίδευση χωρίς πόρους και υποδομές, αποκομμένη αναγκαστικά από το οξυγόνο της βασικής έρευνας και λειτουργικά προσαρμοσμένη στις φθηνότερες και προφανώς αναποτελεσματικότερες μορφές διδασκαλίας», που θα κατασκευάζει «... μια απαίδευτη και βαθύτατα ανασφαλή πλειοψηφία φτηνού εργατικού δυναμικού, χωρίς ουσιαστικές δυνατότητες αλλαγής επαγγελματικού επιπέδου ή αντιστάσεων στη συνεχή υποβάθμιση των δημοκρατικών της δικαιωμάτων». Αντίθετα, στο μεταπτυχιακό επίπεδο «... συγκροτούνται τα "κέντρα αριστείας", με αυστηρή επιλογή φοιτητών από τους έχοντες και κατέχοντες», διευρύνοντας έτσι περαιτέρω την «ανισότητα της πρόσβασης στην επιστημονική γνώση» (στο ίδιο: 6, 7). Για πολλούς στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα, όλες αυτές οι δομικές μεταρρυθμίσεις αποβλέπουν ουσιαστικά στη μετάθεση των οικονομικών βαρών για την ανώτατη εκπαίδευση από το κράτος στον αποδέκτη του μορφωτικού και ερευνητικού αγαθού – επιχειρήσεις και φοιτητές.

Την οπτική και τις θέσεις αυτές δεν υιοθετούν ασφαλώς όλοι στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ήδη, στην ίδια συνδιάσκεψη, ο εκπρόσωπος της Συνόδου των Πρυτάνεων για τις θεωρητικές επιστήμες εκφράζει μια διαφορετική άποψη για ορισμένες από τις προτάσεις της Διακήρυξης. Σχετικά με το επίμαχο θέμα της διάρκειας των προπτυχιακών σπουδών, για παράδειγμα, η θέση του είναι σαφώς διαφοροποιημένη: «Χωρίς να μπορεί να αποκλεισθεί εξ υπαρχής η πιθανότητα περιορισμού του χρόνου σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο, αν αυτό αποδειχθεί ότι εξυπηρετεί την επαγγελματική αποκατάσταση των πτυχιούχων, τη δυνατότητα και την ευκολία αλλαγής κατεύθυνσης σπουδών, την κινητικότητα εντός και εκτός των ΑΕΙ της χώρας κτλ., μπορεί μελλοντικά να συζητηθεί αφού προηγουμένως αντιμετωπισθούν τα προβλήματα...» (Μπαμπινιώτης, 2001: 5).

Ανεξάρτητα πάντως από τις διαφορές επί της ουσίας των προτάσεων, ο τρόπος θέασης και ανάλυσης της όλης διαδικασίας από τη μεριά της ακαδημαϊκής κοινότητας αποδεικνύει ότι οι μεθοδεύσεις νομιμοποίησης και εξωραϊσμού των προτάσεων ελάχιστα πειστικές φάνηκαν να είναι.

Η αναποτελεσματικότητα των μεθοδεύσεων αποδεικνύεται τέλος και από τον απολογητικό τόνο των κυβερνητικών παραγόντων που συμμετείχαν στη διαδικασία διατύπωσης της διακήρυξης. Αφού οι φραστικοί εξωραϊσμοί του ιδίου του κειμένου αποδεικνύονται ελάχιστα πειστικοί, οι παράγοντες αυτοί νοιώθουν την ανάγκη να ρίξουν το βάρος τους –το οποίο ενισχύει η ενεργός συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις διαπραγμάτευσης και διαμόρφωσης του τελικού κειμένου, άρα και η από πρώτο χέρι γνώση των πραγματικών επιδιώξεων και του αυθεντικού νοήματος της Διακήρυξης– προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της σχετικής επιχειρηματολογίας, προσφεύγοντας εντούτοις σε αυτές τις ίδιες μεθοδεύσεις που αποδείχτηκαν αναποτελεσματικές. Έτσι, υιοθετείται η μία και μοναδική ορθή ανάγνωση της πραγματικότητας και θεωρείται ως εκ τούτου ότι «οι στόχοι της Διακήρυξης της Μπολόνια συγκροτούν ένα πλαίσιο **ώριμων αναγκαιοτήτων** (η έμφαση στο κείμενο) για την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση σήμερα»· ένα πλαίσιο που συνιστά «ιστορική πρόκληση» αλλά και «ιστορική ευκαιρία». Επιχειρείται συνάμα ο εξορκισμός της νεο-φιλελεύθερης ιδεολογίας, η οποία στην ουσία διέπει την ανάγνωση αυτή. «Η ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση» υποστηρίζεται, «θα πρέπει να προτάξει το δικό της μοντέλο απέναντι στο μοντέλο υποταγής της ανώτατης εκπαίδευσης στους κανόνες του κέρδους και της εμπορευματοποίησης, απέναντι στο μοντέλο του άκριτου και αλόγιστου ασφυκτικού εναγκαλισμού της ανώτατης εκπαίδευσης από τα πλοκάμια της σύγχρονης τεχνολογίας, που και αυτός ο εναγκαλισμός αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση των στόχων του κέρδους και της εμπορευματοποίησης της γνώσης» (Κλάδης, 2001: 21).

Και επειδή υπάρχει πάντοτε η περίπτωση η επιχειρηματολογία που στηρίζεται σε μοναδικά ορθές αναγνώσεις της πραγματικότητας και σε φραστικούς ιδεολογικούς εξορκισμούς να αποδειχτεί ελάχιστα πειστική, υπάρχουν και εδώ οι ερμηνευτικοί εξωραϊσμοί που επικαλούνται «τις ζωντανές αξίες και αρχές της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης που στηρίζονται στο τρίπτυχο "ακαδημαϊκό ήθος και ακαδημαϊκή ελευθερία", "δημοκρατία" και "ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση για όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από ηλικία

και κοινωνική προέλευση"» (στο ίδιο: 21)· ή που μεταμορφώνουν μια δρομολογημένη και προδιαγεγραμμένη πολιτική διαδικασία σε έναν *a la carte* «διάλογο ζωντανό» μεταξύ εταίρων, «μέσα από τον οποίο ο καθένας προσπαθεί να αναλύσει δεδομένα, να εντοπίσει προβλήματα, να επισημάνει πιθανούς κινδύνους και εν τέλει να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός αποτελέσματος που θα αποφέρει τα μέγιστα δυνατά οφέλη στην κάθε χώρα χωριστά αλλά και στην Ευρώπη ως σύνολο» (στο ίδιο: 15).

Επιμύθιο

Συντρέχουν πράγματι σοβαροί λόγοι μετασχηματισμού του ιδεολογικού και θεσμικού χαρακτήρα των Πανεπιστημίων. Αντίθετα όμως με τα όσα υποστηρίζονται, η κατεύθυνση της αλλαγής δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη και ενιαία. Γιατί ούτε οι γενικότερες αλλαγές είναι ενιαίες ούτε και είμαστε σε θέση να τις αποτιμήσουμε με ακρίβεια. Οι αναγνώσεις της πραγματικότητας που εμφανίζονται ως μοναδικές και οι ερμηνευτικοί εξωραϊσμοί που τις συνοδεύουν είναι για τούτο εκ του πονηρού. Και είναι δουλειά της ακαδημαϊκής κοινότητας, η οποία καλείται μάλιστα μαζί με τις δικές της να άρει και τις αμαρτίες άλλων, αντί να «συμμορφωθεί προς τις υποδείξεις», να επιδοθεί στο κύριο έργο της που είναι ο κριτικός έλεγχος θέσεων, πολύ περισσότερο όταν οι θέσεις αυτές έχουν αρχίσει επικινδύνως να προβάλλονται ως δόγματα και προφητείες για την πορεία των Πανεπιστημίων προς το αύριο. Και είναι ασφαλώς παρήγορο ότι η ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως έδειξε η μελέτη της ελληνικής περίπτωσης, είναι διατεθειμένη να ασκήσει τον έλεγχο αυτό.

Βιβλιογραφία

Βεργόπουλος, Κ. (1999), *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χίμαιρα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Δερτούζος, Μ. (1998), *Τι μέλλει γενέσθαι. Πώς ο νέος κόσμος της πληροφορίας θα αλλάξει τη ζωή μας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1992), *Λευκό Βιβλίο για την οικονομία: Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα*, Λουξεμβούργο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (έκθεση Μπάγκεμαν) (1994), *Η Ευρώπη και η Κοινωνία της Πλανητικής Πληροφορίας*, Λουξεμβούργο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995*), Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και κατάρτιση: Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1996), *Πράσινη Βίβλος: Ζωή και εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών. Πρώτα ο άνθρωπος.* Βρυξέλλες, Com (96), 389 τελικό.

Hobsbaum, E.J. (1997), *Η εποχή των άκρων*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Καζαμίας, Α. (1965), *Tradition and change in education. A comparative study*, New York, Trentice Hall.

Καζαμίας, Α. (1970), "Woozles and wizzles in the methodology of comparative education", στο *Comparative Education Review*, Vol. 14.

Καζαμίας, Α. (1997), "Intellectual and ideological perspectives in comparative education: An interpretation", στο *Comparative Education Review*, Ιούνιος - Οκτώβριος.

Κλάδης, Δ. (2000), "Αναγκαιότητα νέων στρατηγικών για τα Πανεπιστήμια μπροστά στον 21ο αιώνα και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης", στο Μπουζάκης, Σ. (επ.), *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις (τιμητικός τόμος για τον Α.Μ. Καζαμία)*, Αθήνα, Gutenberg.

Κλάδης, Δ. (2001), «Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία προς τη Σύνοδο Κορυφής των Υπουργών Παιδείας το Μάιο του 2001 στην Πράγα». Επεξηγηματικό κείμενο στο Διεθνές Συνέδριο του ΥΠΕΠΘ με θέμα: Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η Ελληνική Προσέγγιση, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (1997α), «Πραγματικότητα και εκπαιδευτική πολιτική. Απεικασμάτων έλεγχος συγκριτικός και επιστημολογικός», στο *Εκπαιδευτικά*, τεύχος 43, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (1997β), *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και ζητήματα*, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (2000), «Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου», στο *Νέα Παιδεία*, τεύχος 93, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (2001α), «Συγκριτική σπουδή των εκπαιδευτικών τάσεων: Οι επιστημολογικές παραδοχές της κλασικής ιστορικής προσέγγισης και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πολιτική» στο Μπουζάκης, Σ. (επ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, Αθήνα, Gutenberg.

Ματθαίου, Δ. (2001β), *Το πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*, Αθήνα.

Μίλλιμπαντ, Ρ. (1984), *Το κράτος στην καπιταλιστική κοινωνία*, Αθήνα, Πολύτυπο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2001), «Διακήρυξη της Μπολόνια για τη σύγκλιση των Ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης», εισήγηση σε διεθνές

συνέδριο του ΥΠΕΠΘ με θέμα «Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η ελληνική προσέγγιση», Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2001), «Επιστημολογικά παραδείγματα στη συγκριτική παιδαγωγική: Σύγχρονες τάσεις» στο Μπουζάκης, Σ., *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, Αθήνα, Gutenberg.

Ναξάκης, Χ. (1995), *Οι βιομηχανίες της γνώσης και της πληροφορίας. Κριτική της κοινωνίας της πληροφορίας*, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Νεγρεπόντης, Ν. (1995), *Ψηφιακός κόσμος*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Ξανθόπουλος, Θ. (2001), *Παγκοσμιοποίηση της αγοράς, Ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης και Διακήρυξη της Μπολόνια*, Αθήνα.

Rifkin, J. (1996), *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Rifkin, J. (1998), *Ο αιώνας της βιοτεχνολογίας. Γενετικό εμπόριο και η αυγή του θαυμαστού καινούργιου κόσμου*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Τσαούσης, Δ. (1994), «Ζητήματα της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προοπτική της σύγχρονης εθνικής και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής», στο Τσαούσης, Δ. (επ.) *Πανεπιστήμιο και οικονομία στις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες*, Αθήνα, Gutenberg.

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 Μπουζάκης, Σ. (επ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις (τιμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία)*, Αθήνα, Gutenberg.

Allen, J. (1992), "Post-industrialism and post-fordism", στο Hall, St., Held, D. & McGrew, T. (eds), *Modernity and its futures*, Cambridge, Open University Press/Polity Press.

Apple, M. (1987), "Forward" στο Lankshear C. & Lowel M., *Literacy, schooling and revolution*, London, Falener.

Apple, M. (2001), "Comparing neo-liberal projects and inequality in education", στο *Comparative Education*, Vol. 3, No 4.

Ashton, D. & Green, F. (1996), *Education training in the global economy*, London, Elgar.

Bell, D. (1974), *The coming of post-industrial society*, London, Heinemann.

Bourdieu, P. (1994), *Language and symbolic power*, Cambridge, Polity Press.

Brand, St. (1987), *The Media Lab: Inventing the Future at MIT*, New York, Viking Press.

Cooper, R. (1996), *The post-modern state and the world order*, London, Demos.

Cowen, R. (1991), "The management and evaluation of the entrepreneurial University: The case of England", στο *Higher Education Policy*, Vol. 4, No 3.

Cowen, R. (1996), "Performativity, post-modernity and the university", *Comparative Education*, Vol. 32, No 2.

Dunning, J.H. (1993), *Multinational Enterprises and the Global Economy*, Wokingham, Addison - Wesley.

Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (eds) (1995), *Global Modernity*, London, Sage.

Fukuyama, Fr. (1994), "Reflections on the end of history. Five years later", στο Burns, T. (ed.), *After history: Francis Fukuyama and his critics*, Lanham M.D., Rowman, Littlefield.

Fukuyama, Fr. (1999), "Second thoughts: The last man in a bottle", στο *National Interest*, summer issue.

Green, A. (1997), *Education, Globalization and the Nation State*, London, MacMillan Press.

Hall & Jacque (eds) (1990), *New Times. The Changing Face of Politics in the 1990s*, Lawrence & Wishart/Marxism Today, London.

Hall, St. (1990), "The meaning of New Times" στο Stuart Hall & Martin Jacques, *New Times. The changing Face of Politics in the 1990s*, London, Lawrence & Wishart.

Hall, St. & Grieben, B. (eds) (1992), *Formations of modernity*, Cambridge, Open University Press/Polity Press.

Hall, St., Held D. & McGrew, T. (eds) (1992), *Modernity and its futures*, Cambridge, Open University Press/Polity Press.

Haug, G. & Kirstein, J. (1999a), *Trends in learning structures in higher education [in Europe]*, (Background Report for the Bologna meeting of ministers of education and leaders of the higher education community), www.rks.dk.

Haug, G. (1999b), "Visions of a European future: Bologna and beyond", keynote address at the 11th EAIE Conference, Maastricht.

Held, D. (1990), "The Decline of the Nation State", στο *New Left Review*, July/August.

Hirst, P. & Thomson, G. (1996), *Globalization in question*: *The international economy and possibilities of governance*, Cambridge, Polity Press.

Holmes, B. (1965), *Problems in Education. A Comparative Approach*, Routledge & Kegan Paul, London.

Jameson, F. (1984), "The cultural Logic of Capital" στο *New Left Review*, 146, July/August.

Kumar, K. (1992), "New theories of industrial societies", στο Brown, P. & Lander, H. (eds), *Education for economic survival*, London, Routledge.

Levin, H.M. & Kelley, C. (1997), "Can education do it alone?" στο Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, Ph. & Wells, A.S. (eds), *Education, Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press.

Lourtie, P. (2001), *Furthering the Bologna Process. Report to the ministers of education of the signatons countries*, Prague.

Marquand, D. (1990), "The Irresistible Tide of Europeanisation", στο *New Left Review*, 205-221, July/August.

Mattheou, D. (1998), "Localizing the global: The changing shape of educational politics" στο Kazamias, A. & Spillone, M. (eds), *Education and the*

structuring of the European space. North - South, centre - periphery, identity - otherness, Athens, Seirios.

McGrew, A. (1992), "A global society?", στο Hall, St., Held D. & McGrew, T. (eds) (1992), *Modernity and its futures*, Cambridge, Open University Press/ Polity Press.

Murray, R. (1990), "Fordism and Post-Fordism" στο Stuart Hall and Martin Jacques, *New Times. The changing Face of Politics in the 1990s*, London, Lawrence & Wishart.

OECD/CERI (2001a), *The well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, Paris.

OECD (2001b), *Knowledge, Work Organization and Economic Growth* (Labour Market and Social Policy Occasional Paper No 50) Paris.

Ohmae, K. (1996), *The end of the Nation State: The rise of regional economies*, London, Harper - Collins.

Pieterse, J.N. (1995), "Globalization as Hybridization", στο M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds), *Global Modernity*, London, Sage.

Popper, K. (1972), *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, London.

Reich, R. (1991), *The Work of Nations: A blueprint for the Future*, New York, Vintage.

Robertson, R. (1995), "Globalization: Time, Space and Homogenity - Heterogenity" στο M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds), *Global Modernity*, London, Sage.

Shaw, B. (1999), "Reason", στο *Oxford Dictionary of Quotations*, 498:2.

Smith, A.D. (1995), *Nations and Nationalism in the Global Era*, Cambridge, Polity Press.

Streeck, W. (1987), "Skills and limits of neoliberalism: The enterprise of the future as a place of learning", στο *Work, employment and society*, Vol. 3, No 1.

Thomson, K. (1992), "Social pluralism and post-modernity", στο Hall, St., Held, D. & McGrew, T. (eds), *Modernity and its futures*, Cambridge, Open University Press/Polity Press.

Usher, R. & Edwards, R. (1994), *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*, London, Routledge.

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

Weiler, H. (1983), "Legalization, expertise and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy" στο Comparative *Education Review*, Vol. 27, No 2.

Welch, A. (2001), "Globalization, post-modernity and the state: comparative education facing the third millenium", στο *Comparative Education*, Vol. 37, No 4.

Abstract

It is widely accepted that extensive and rapid changes in all sectors of contemporary life have been taking place over the last two decades. Academic research has been looking into this phenomenon in an attempt to understand and interpret it, while political discourse has been rife with policy proposals of how to manage it effectively. In this context, education and the University in particular have been the focus of a controversy over the Universities new role and its institutional future. Although the paper considers this controversy to be quite legitimate, as the University has to respond to the challenges of late modernity and change itself, it makes out the case that many policy makers across Europe deliberately misuse the academic discourse in an attempt to steer the University towards a certain pre-specified direction. To that end they employ a number of techniques – a kind of "creative accounting", to borrow a contemporary term from the market place. The paper investigates two of those techniques and examines their effectiveness in the context of the Greek academic community and its position *vis-à-vis* the Bologna Declaration.

The first of those techniques is based on the epistemological assumption that there is a single, unique and indisputable way to understand and describe reality – parenthetically, an assumption frequently made by the layman. In this sense contemporary changes are presented as being concrete, definite, unprecedented, rapid and radical and above all as irreversible and irrevocable and hence as determinative of the future of the University which has, therefore, to succumb to the call of events. The paper looks into the truthfulness of these assertions and challenges both the epistemological assumption of a single and unique understanding of reality and each one of the characteristics attributed to contemporary change. It thus reveals the shortcomings of the thesis that there is only one way in which the University could and should change and at the same time it discloses its real character as a purely legitimizing instrument of predetermined policies.

The second technique relies mainly on verbal ornamental codings –hushing up, de-contextualization, dilative interpretation, depreciation of policy repercussions etc.– which aim to gloss over the weaknesses of other techniques. Thus, in the case of the Bologna Declaration direct reference to the economy or to the neo-liberal principles that pervade it is avoided; the common cultural heritage of the European countries is called upon and the social character of the proposed higher education space is underlined; the proposed

institutional reforms are presented as being of a purely technical character and as leaving all fundamental intellectual traditions of the University intact.

Finally, the reaction to the Bologna Declaration on the part of the Greek University rectors is studied and conclusions are drawn as to the factors that have limited the political effectiveness of the above mentioned techniques in Greece.

Η αγωγή του πολίτη στη μεταδιπολική εποχή: προβλήματα παιδαγωγικής αξιοπιστίας

Αθανάσιος Γκότοβος

Περιληψη

Η αγωγή του πολίτη –ως αντικείμενο διδασκαλίας αλλά και ως διαδικασία κοινωνικής μάθησης στο σχολείο– δέχεται σήμερα τις πολλαπλές επιπτώσεις της μεταδιπολικής εποχής και με την έννοια αυτή διανύει μια περίοδο αναζήτησης μιας νέας ταυτότητας και βρίσκεται σε μια φάση επαναπροσανατολισμού. Το πρόβλημα με τη μέχρι τώρα καθιερωμένη λειτουργία του μαθήματος εμφανίζεται διπλό: αφορά τόσο τη γνωστική όσο και την κανονιστική του διάσταση. Σε σχέση με την πρώτη, το μάθημα αντιμετωπίζει τη ρευστότητα των δομών σε επίπεδο εθνικού κράτους αλλά και οικουμένης, λόγω των διαρκών μεταβολών τις οποίες υφίσταται το εθνικό κράτος ως συστατικό στοιχείο της διεθνούς σκηνής, αλλά και εξαιτίας των –de facto ή de lege– αλλαγών στο επίπεδο των διεθνών οργανισμών. Σε σχέση με τη δεύτερη διάσταση, προκύπτει εκ των πραγμάτων η ανάγκη για αλλαγή «παραδείγματος» μέσα από το οποίο ερμηνεύονται συμπεριφορές των εθνικών κρατών και των διεθνών οργανισμών. Στην εν λόγω ανάγκη δεν έχουν μέχρι στιγμής ανταποκριθεί επισήμως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί των εθνικών κρατών. Η αναντιστοιχία ανάμεσα στην πολιτική πραγματικότητα και την επιχειρούμενη, μέσω ενός ξεπερασμένου από τη ροή των γεγονότων της τελευταίας δεκαετίας μοντέλου, κοινωνικοποίηση του πολίτη θέτει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε δύσκολα έως ανυπέρβλητα διλήμματα αξιοπιστίας. Πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα διλήμματα αυτά θα μπορέσουμε να το μάθουμε μέσα από εμπειρικές έρευνες, όταν αυτές πραγματοποιηθούν.

Ι. Η παιδαγωγική ως κριτική επιστήμη και η αγωγή του πολίτη

Η σύγχρονη παιδαγωγική ξεκίνησε –όπως άλλωστε και οι περισσότερες κοινωνικές επιστήμες– ως κανονιστικός κλάδος, ως πρακτικά προσανατολισμένος λόγος που στόχευε στη λειτουργική και ηθική ολοκλήρωση του ατόμου. Για τον ιδρυτή της, τον Ιωάννη Φρειδερίκο Έρβαρτο, η χρησιμότητα του κλάδου ήταν περισσότερο από σαφής: να δημιουργήσει ισχυρό ηθικό χαρακτήρα στον παιδαγωγούμενο (Asmus, 1982: 30 κ.ε.). Από την αποστολή αυτή δεν εξαιρείται ούτε η διδασκαλία, η οποία στο πλαίσιο της ερβαρτιανής αντίληψης είναι πραγματική διδασκαλία όταν είναι παιδαγωγούσα, όταν δηλαδή διαμορφώνει το χαρακτήρα του μαθητή. Την κανονιστική παιδαγωγική στην υπηρεσία μιας στατικής –και για τους εκφραστές αυτής της σχολής σκέψης αντικειμενικής– ηθικής διαδέχθηκε μια μεταρρυθμιστική κανονιστική παιδαγωγική, μια παιδαγωγική που επιχειρεί να γίνει χρήσιμη στην υπηρεσία του *νέου σχολείου* και της *νέας αγωγής* και που βασίζει τα αιτήματά της σε μια ανθρωπολογία και ιδιαίτερα σε μια ανθρωπολογία του παιδιού. Σεβασμός στο παιδί και τη φύση του είναι το πολιτικά ορθό παιδαγωγικό σύνθημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, με την υποσημείωση ότι αυτή η παιδική φύση πρέπει να ιδωθεί στα πλαίσια της πολιτισμικής κοινότητας (έθνους) στην οποία ανήκει το παιδί (Röhrs, 1982).

Την ιδέα της *κοινότητας* χρησιμοποιούν μέχρι καταχρήσεως και τη μεταμορφώνουν σε βασικό παιδαγωγικο-πολιτικό εργαλείο τα αυταρχικά καθεστώτα κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα (Miller-Kipp, 1989: 21-37). Η εθνικοσοσιαλιστική παιδαγωγική αναλαμβάνει να διαμορφώσει το αφοσιωμένο στην υπηρεσία του έθνους άτομο, και μάλιστα χωρίς δικαίωμα διαφορετικής άποψης ως προς τον ορισμό του εθνικού συμφέροντος. Από την απέναντι πλευρά, η σοσιαλιστική παιδαγωγική ως εφαρμοσμένος κλάδος επιχειρεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του ατόμου που ταιριάζει σε μιαν άλλη κοινότητα: το σοσιαλιστικό κράτος και τη σοσιαλιστική πατρίδα (Suchodolski, 1972) ως πρόπλασμα μιας ενιαίας (σοσιαλιστικής) οικουμενικής πατρίδας.

Μετά τις περιπέτειες του εθνικιστικού παιδαγωγικού λόγου, η παιδαγωγική προβάλλεται όλο και περισσότερο ως τεχνικού τύπου επιστημονικός κλάδος, ως μία από τις κοινωνικές επιστήμες, η οποία επιχειρεί να δημιουργήσει γνώση γύρω από τα φαινόμενα της αγωγής, στα θεσμικά και στα μη θεσμικά περιβάλλοντα άσκησής της. Η αποστασιοποίηση της παιδαγωγικής από το κανονιστικό της παρελθόν δεν

κράτησε για πολύ, με την έννοια ότι επανήλθε στο προσκήνιο με μια κανονιστική φόρτιση, μόνο που τώρα αλλάζει ο προσανατολισμός, ενώ ταυτόχρονα συνεχίζει να προωθείται ο αναλυτικός παιδαγωγικός λόγος μέσω κυρίως της εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας. Η αναλυτική παιδαγωγική γνώση αξιοποιείται στο πλαίσιο της *κριτικής τής ιδεολογίας*, μιας ιδεολογίας που νομιμοποιεί παραδοσιακούς σκοπούς και στόχους στην άσκηση αγωγής, οι οποίοι παραπέμπουν σε παλαιότερες ιστορικές περιόδους, αλλά και στόχους που εντάσσονται στο κανονιστικό πρότυπο της μεταδιπολικής εποχής. Η κριτική των ιδεολογικών παραδοχών των παιδαγωγικών πρακτικών γίνεται από τη σκοπιά τού ορθολογισμού της επιστημονικής γνώσης. Το βασικό αίτημα της κριτικής παιδαγωγικής είναι η ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης γύρω από τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά δρώμενα της κοινωνίας, με την ελπίδα ότι η γνώση αυτή θα μπορέσει να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μιας αγωγής προσανατολισμένης στην υποβοήθηση της κριτικής σκέψης του μαθητή και τη διαμόρφωση επάρκειας στη διαχείριση της επικοινωνίας.

Το αίτημα αυτό παραμένει επίκαιρο και στη μεταδιπολική εποχή. Εστιάζοντας στην περιγραφή και ανάλυση του εκπαιδευτικού και ευρύτερα παιδαγωγικού γίγνεσθαι, η κριτική παιδαγωγική της μεταδιπολικής εποχής επιχειρεί να ανασύρει στην επιφάνεια μηχανισμούς και πρακτικές της εκπαίδευσης μέσω των οποίων παρουσιάζεται ο κόσμος στους μαθητές – στην εθνική αλλά και την οικουμενική του διάσταση. Απώτερος στόχος είναι η διαμόρφωση ενός αντιληπτικού μηχανισμού από τον οποίο δύσκολα θα περνά μια μη τεκμηριωμένη εικόνα της πραγματικότητας. Σε ό,τι αφορά τις αξίες, αυτές εν τέλει δεν διαμορφώνονται στα φιλοσοφικά ή ανθρωπολογικά εργαστήρια, αλλά από την *πολιτική κοινότητα*. Είναι υπόθεση της παιδαγωγικής της μεταδιπολικής εποχής να διερευνήσει ποιες πολιτικές κοινότητες εμπλέκονται και σε ποιο βαθμό στη διαμόρφωση των αξιών που το σχολείο θα επιχειρήσει να προωθήσει. Αν η επιστήμη αυτή αυτοπροσδιοριστεί ως αναλυτικός κλάδος, το έργο της τελειώνει εδώ. Αν όμως θελήσει να προβληθεί και η κανονιστική της πτυχή, τότε καλείται να συγκροτήσει όχι τόσο τον αξιακό κώδικα του σχολείου όσο μια πρόταση για τον αξιακό κώδικα του σχολείου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι δεν είναι τόσο το σχολείο που αυτή θα πρέπει να πείσει, ώστε εκείνο να ανοίξει τις πύλες του στο νέο κώδικα, όσο τους πολίτες που με τη σειρά τους μέσω της πολιτικής διαμεσολάβησης θα επιχειρήσουν να ανοίξουν τις πύλες του σχολείου για το καινούριο.

Με την έννοια αυτή, στο πεδίο ανάλυσης της κριτικής παιδαγωγικής, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται στη μεταδιπολική εποχή, ανήκουν εκτός από τις γνωστές από το παρελθόν συντηρητικές παιδαγωγικές ιδεολογίες και όλες εκείνες που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια μέσα και γύρω από το σχολείο, και μάλιστα περισσότερο ως στρατηγικές λόγου για τον ιδεολογικό αυτοπροσδιορισμό του ομιλητή και λιγότερο ως προγραμματικός λόγος που απολήγει σε παιδαγωγικές πρακτικές λειτουργικού χαρακτήρα. Όντως αναπτύσσονται σήμερα διάφορες νέες παιδαγωγικές (π.χ. αντιρατσιστική, διαπολιτισμική, πολυπολιτισμική παιδαγωγική) ως κανονιστικοί κλάδοι και ως κλάδοι εφαρμογών για την προώθηση ομόλογων στόχων. Όταν οι νέες αυτές παιδαγωγικές εμφανίζονται ως κλάδοι εφαρμογών[1], παίρνουν τη μορφή πρακτικών οδηγιών και γίνονται μεθοδολογίες για την ορθή εφαρμογή του κεντρικού στόχου. Οι διαπιστώσεις και οι ισχυρισμοί που γίνονται έχουν τεχνικό χαρακτήρα και η ορθότητά τους κρίνεται στην πράξη, όπου πλέον αποδεικνύεται εάν είναι εφαρμόσιμες και εάν –όταν είναι εφαρμόσιμες– είναι αποτελεσματικές. Όταν οι νέες παιδαγωγικές είναι κανονιστικά προσανατολισμένες, συγκροτούν δηλαδή δεοντολογικό λόγο με στόχο να πειστούν οι αποδέκτες (φοιτητές, εκπαιδευτικοί, άλλοι ενδιαφερόμενοι) για την αξία ή την αναγκαιότητα της εν λόγω κατεύθυνσης, υπάρχουν δύο ενδεχόμενα: να αυτοπαρουσιάζονται όπως είναι, δηλαδή ως κανονιστικοί κλάδοι των οποίων η ορθότητα δεν μπορεί να αποφασιστεί με τεχνικό τρόπο (π.χ. μέσω της έρευνας) ή να προβάλλονται ως συστήματα γνώσης (επιστημονικές θεωρίες), όπου η ορθότητα των περιγραφών και των ερμηνειών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης. Στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει προφανώς μια μεταμφίεση: η παιδαγωγική ιδεολογία παρουσιάζεται –και μάλιστα ανεξάρτητα από το βαθμό συνειδητότητας της μεταμφίεσης εκ μέρους του υποκειμένου– ως παιδαγωγική γνώση[2].

Πολιτική αγωγή ως διαδικασία είναι το σύνολο των επιρροών που μέσω της επικοινωνίας και της πράξης ασκούνται στα παιδιά και τους νέους εντός και εκτός σχολείου με στόχο τη μάθηση (με τη μορφή της πληροφορίας, στάσης και πρακτικής) γύρω από την κοινωνική και πολιτική ζωή ενός κράτους –και γενικότερα του κόσμου– και τη δραστηριότητα προσώπων με θεσμική ιδιότητα, κρατών ή οργανισμών[3]. Το ερώτημα σε σχέση με την αγωγή του πολίτη στη μεταδιπολική εποχή είναι απλό: αν μέσω της αγωγής του πολίτη στο σχολείο επιδιώκουμε ανάμεσα στα άλλα και την κριτική σκέψη και στάση του παιδιού, τότε

πώς μπορεί να γίνει αυτό μέσω της υιοθέτησης εκ μέρους του σχολείου ενός πλαισίου αντίληψης της πραγματικότητας το οποίο παραβιάζει το ίδιο βασικές αρχές της κριτικής σκέψης;

Το να καταστεί μέσω της αγωγής του πολίτη ο μαθητής ικανός να κατανοεί με επάρκεια όσα γίνονται γύρω του είναι σημαντικό, αλλά δεν είναι αρκετό. Είναι σημαντικό, διότι μόνον έτσι μπορεί να διακρίνει ανάμεσα στη ρητορική και την πραγματικότητα, ανάμεσα στην πραγματικότητα που υπόσχονται οι δηλώσεις προθέσεων των ομιλητών και στην πραγματικότητα έτσι όπως αυτή όντως εκτυλίσσεται μπροστά του. Δεν αρκεί, επειδή το σχολείο δεν διαπαιδαγωγεί παρατηρητές απλώς της πραγματικότητας, αλλά *μετόχους* σ᾽ αυτή. Οι μέτοχοι όμως δρουν και η δράση δεν είναι δυνατόν να οργανωθεί με μόνο προσόν την επάρκεια παρατήρησης, αλλά περιλαμβάνει πολύ περισσότερα πράγματα πέρα από αυτή την ικανότητα, με άλλα λόγια προϋποθέτει την *επάρκεια δράσης*[4].

2. Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: επιπτώσεις για την αγωγή του πολίτη

Αν η παγκοσμιοποίηση όντως αγγίζει το σχολείο –και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα του εθνικού κράτους– αυτό θα πρέπει να αφήνει κάποια σημάδια. Αν το επηρεάζει καίρια, τότε τα ίχνη που αφήνει θα πρέπει να είναι εύκολα ορατά πάνω στις βασικές λειτουργίες του σχολείου, δηλαδή στις κεντρικές συνδέσεις του σχολείου με την (εθνική) κοινωνία. Οι συνδέσεις αυτές για το νεωτερικό εθνικό κράτος είναι τρεις και συμπίπτουν με την τεχνική, την κανονιστική και την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου (Γκότοβος, 1990: 175 κ.ε.). Κρίνοντας από την πολύ περιορισμένη σε έκταση και ποιότητα αλλαγή των τεχνικών στοιχείων των αναλυτικών προγραμμάτων (γνώσεις, δεξιότητες) για τις δύο βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, με πολύ μεγάλη φαντασία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η παγκοσμιοποίηση έκανε την εμφάνισή της στο προαύλιο του ελληνικού σχολείου. Αν αναλογιστεί κανείς ότι η τεχνική λειτουργία του σχολείου είναι η πιο ευαίσθητη στις πιέσεις της παγκοσμιοποίησης, δεδομένου ότι αφορά γνώση και πληροφορία αφ᾽ ενός και δεξιότητες που απαιτεί ο σημερινός και αυριανός κόσμος αφ᾽ ετέρου, η σοδειά των αλλαγών είναι απογοητευτικά ισχνή για όσους μιλούν ήδη για σάρωμα του σχολείου του εθνικού κράτους από τον οδοστρωτήρα της παγκο-

σμιοποίησης. Τουλάχιστον το ελληνικό σχολείο φαίνεται να είναι ευχαριστημένο με το πατροπαράδοτο μενού γνώσεων (για δεξιότητες που αποκτά κανείς στο σχολείο μας είναι μάλλον δύσκολο να μιλήσουμε) που ξέρει. Εδώ και δεκαετίες δεν έχει επέλθει καμιά σημαντική τομή ούτε στα προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. σύνθεση των μαθημάτων, ιεραρχική διάταξη, περιεχόμενα, διάταξη των στόχων) ούτε στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών[5], ούτε στο σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Δεν είναι, μάλιστα, τόσο η αντίσταση του ελληνικού σχολείου στις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης που το κάνει συντηρητικό, όσο η απουσία πιέσεων από την οικονομία και την κοινωνία προς το σχολείο, με άλλα λόγια η απουσία *εκσυγχρονιστικού αιτήματος* στο χώρο της εκπαίδευσης, που επιτρέπει μια τέτοια συνέχεια.

Ούτε στο δεύτερο σημείο σύνδεσης σχολείου-κοινωνίας –την κανονιστική ή ιδεολογική λειτουργία– είναι τα πράγματα πιο αλλαγμένα σε σχέση με το παρελθόν, αν εξαιρέσει κανείς ορισμένες καινοτομίες σε ό,τι αφορά τη σχολική ένταξη περιθωριακών και κοινωνικο-εκπαιδευτικά ευπαθών ομάδων του πληθυσμού. Η βασική νομοθεσία της εκπαίδευσης προέρχεται από την εποχή της ειρηνικής συνύπαρξης των δύο πόλων και ενσωματώνει με καθαρότητα τις παραδοσιακές αξίες όχι τόσο της ίδιας της ελληνικής κοινωνίας όσο της κυρίαρχης σε επίπεδο προδιαγραφών ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας[6]. Η εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/96) έγινε με τη μεθοδολογία της προσθήκης, και δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι έχουν λειτουργήσει μέχρι σήμερα ως μηχανισμοί αναθεώρησης βασικών προσανατολισμών του ελληνικού σχολείου[7].

Σε ό,τι αφορά την τρίτη λειτουργία του σχολείου, τη λειτουργία της επιλογής, δύσκολα θα μπορούσε να συνδέσει κανείς την εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων δέκα ετών με πιέσεις από το διεθνές ή το ευρωπαϊκό περιβάλλον – το αντίθετο μάλιστα. Η Ελλάδα συνεχίζει να είναι μια από τις ευρωπαϊκές χώρες με σκανδαλωδώς εξετασιοκεντρικό σχολείο, με τεχνητά δύσκολη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και με ευρύτατα ανεπτυγμένο δίκτυο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών ιδιωτικού χαρακτήρα (φροντιστήρια, οικοδιδασκαλία). Η σχέση εκπαιδευτικών τίτλων και αγοράς εργασίας όχι μόνον δεν βελτιώθηκε αλλά στην καλύτερη περίπτωση έμεινε ως είχε, ενώ η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα έγινε ακόμη δυσκολότερη.

Συμπερασματικά, τα σημάδια που έχει αφήσει στο πέρασμά της από το ελληνικό σχολείο η παγκοσμιοποίηση είναι προς το παρόν τουλάχι-

στον εξαιρετικά δυσδιάκριτα, έτσι που να αποκτά βασιμότητα η υποψία ότι τόσο η αρνητική όσο και η θετική σύνδεση του σχολείου με την παγκοσμιοποίηση, όταν επιχειρούνται, χρησιμοποιούνται περισσότερο ως ερμηνευτικού και νομιμοποιητικού τύπου ιδεολογίες παρά ως απεικονίσεις μιας πραγματικότητας.

3. Παγκοσμιοποίηση, εθνικό κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη μεταδιπολική εποχή

Δύο φαίνεται πως είναι οι βασικές δυσχέρειες του λόγου περί παγκοσμιοποίησης σήμερα: ο ακριβής προσδιορισμός του πεδίου (οικονομία, πολιτισμός, πολιτική, δίκαιο, τεχνολογία, ιδεολογία, πληροφορία, εκπαίδευση κ.ά.) στο οποίο λαμβάνει χώρα αυτή η διαδικασία και η ευκολία με την οποία διαπιστώνεται «παγκοσμιοποίηση» σε κάποιες από τις παραπάνω περιοχές, ερήμην εμπειρικών δεικτών. Το γεγονός ότι οι εξελίξεις στο χρηματιστήριο της Ν. Υόρκης ενδέχεται να επηρεάσουν αντίστοιχες στα ευρωπαϊκά χρηματιστήρια, αν και είναι εδώ και χρόνια σαφές, δεν αποτελεί επαρκές τεκμήριο για την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. Ότι όλο και περισσότερα άτομα χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και εκτίθενται στις ίδιες βασικές πηγές πληροφόρησης των ισχυρών οικουμενικών (και οικονομικών) πομπών πληροφορίας, είναι επίσης σαφές. Ξανά, όμως, δεν πρόκειται για επαρκή τεκμηρίωση της θέσης ότι έχει επέλθει ήδη ή επίκειται η παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας. Τουλάχιστον σε ένα σημαντικό βαθμό η παγκοσμιοποίηση, καθώς φαίνεται, είναι *φαντασιακή*. Η εικόνα ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου στις συνειδήσεις των υποκειμένων προσδιορίζεται περισσότερο από το δημόσιο λόγο γύρω από το φαινόμενο αυτό και λιγότερο από την ίδια την εμπειρία του υποκειμένου για τον κόσμο. Εάν δει κανείς την πραγματικότητα, είναι πιθανόν να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι με τον όρο *παγκοσμιοποίηση* περιγράφεται απλώς η μεταδιπολική παγκόσμια κατάσταση πραγμάτων, οι επιπτώσεις δηλαδή από τη μετεξέλιξη του συστήματος κατανομής της παγκόσμιας ισχύος από ένα μάλλον διπολικό σε ένα μάλλον μονοπολικό σύστημα την τελευταία δεκαετία. Εάν η διαπίστωση αυτή είναι ορθή, η έννοια της παγκοσμιοποίησης χρειάζεται κάποια διόρθωση. Δεν πρόκειται για την παγκόσμια εξάπλωση και γενίκευση προτύπων και αξιών, ούτε για τη γενίκευση της ευημερίας που τα εν λόγω πρότυπα επικαλούνται ή υπόσχονται στους πληθυσμούς που τα υιοθετούν, αλλά για γενίκευση

της ισχύος και των δυνατοτήτων μονομερούς[8] προσδιορισμού της διεθνούς δράσης ενός εθνικού κράτους (ΗΠΑ) και των κάθε φορά[9] συμμάχων του, το οποίο φαίνεται να επιχειρεί την αποδέσμευση από το μεταπολεμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο σε γενικές γραμμές λειτουργούσαν διεθνή όργανα όπως ο ΟΗΕ και το Συμβούλιο Ασφαλείας, αλλά και ο ίδιος ο δυτικός στρατιωτικός συνασπισμός σε ό,τι αφορούσε τη διεθνή του συμπεριφορά. Το ότι μπορεί κάποιος να φαντάζεται μια άλλου τύπου παγκοσμιοποίηση είναι θεμιτό, τούτο όμως δεν αναιρεί το γεγονός της υπαρκτής της εκδοχής ως διαδικασίας ενίσχυσης της οικονομικής, πολιτικής και στρατιωτικής ισχύος του μοναδικού οικουμενικού πόλου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο διεθνούς συμπεριφοράς του εν λόγω εθνικού κράτους και σε επίπεδο επιπτώσεων[10] αυτής της συμπεριφοράς στους αποδέκτες της.

Μεταδιπολική ονομάζεται η ιστορική εποχή που ξεκινά με την ήττα –και μάλιστα χωρίς τη μεσολάβηση στρατιωτικής αναμέτρησης– της Σοβιετικής Ένωσης ως συμπληρωματικού φορέα οικουμενικής ισχύος σε οικονομικό, πολιτικό, ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο στο πλαίσιο ενός διπολικού συστήματος οικουμενικής κατανομής της πολιτικής εξουσίας, τις ανατροπές όλων των συγγενών καθεστώτων στην Ευρώπη και την ανάδειξη του δυτικού οικονομικού, πολιτικού, ιδεολογικού και στρατιωτικού πόλου –και ιδιαίτερα του ηγετικού εθνικού κράτους του δυτικού κόσμου– σε κυρίαρχο οικουμενικό πόλο ισχύος. Το χρονικό διάστημα για το οποίο ο κόσμος θα είναι μονοπολικός είναι αδύνατον να προβλεφθεί με ακρίβεια από τώρα. Προς το παρόν, πάντως, δεν φαίνονται στον ορίζοντα εξελίξεις τέτοιες που να οδηγούν στην υπόθεση ότι η νέα ηγεμονία θα είναι βραχείας διάρκειας[11]. Η αποδυνάμωση της μίας από τις δύο οικουμενικής εμβέλειας δυνάμεις της διπολικής εποχής σημαίνει εκτός των άλλων την αδυναμία οποιουδήποτε από τους εναπομείναντες πρωταγωνιστές στο διεθνές σκηνικό να προβάλει *αξιόπιστο λειτουργικό βέτο* σε επικείμενη διεθνή δραστηριότητα του ισχυρού πόλου. Σε επίπεδο πολιτικών συστημάτων, η μεταδιπολική εποχή σηματοδοτεί την ακύρωση της αποτρεπτικής ισχύος του ενός από τους δύο πόλους, η οποία λειτουργούσε ως παράγοντας προσδιορισμού της δράσης του άλλου σε παγκόσμιο επίπεδο, ανεξάρτητα από την τελική του επιλογή. Βασικός μηχανισμός αυτής της ακύρωσης είναι η αδυναμία πρόκλησης υπολογίσιμου κόστους (οικονομικού, πολιτικού και κυρίως στρατιωτικού) στο μοναδικό πλέον πόλο για κάποια από τις επιλογές του – για να εκφραστούμε με όρους μυθολογίας: το *άτρωτον* του οικουμενικά κυρίαρχου εθνικού κράτους[12].

Μια από τις τρέχουσες σοφίες της μεταδιπολικής πολιτικής ορθότητας είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική του εθνικού κράτους δεν μπορεί πια να χαραχθεί μέσα σε ένα εθνικό πλαίσιο, καθώς το εν λόγω πλαίσιο έχει ήδη ακυρωθεί από τις επιρροές της παγκοσμιοποίησης. Το ότι η παγκόσμια οικονομία έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εθνική οικονομία είναι σαφές, όπως είναι σαφείς και οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης της πληροφορίας και της γνώσης στην εθνική αγορά της πληροφορίας και της γνώσης. Από αυτές τις διαπιστώσεις, όμως, καθόλου δεν προκύπτει το συμπέρασμα μιας ομοιόμορφης αντίδρασης των εθνικών κρατών απέναντι στην παγκοσμιοποίηση[13], πολύ λιγότερο μια ομοιόμορφη αντίδραση στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα περισσότερα εθνικά κράτη του κόσμου απαντούν μέχρι σήμερα στην υποτιθέμενη οικουμενικότητα του προτύπου πολιτικής οργάνωσης (δημοκρατία) με αυταρχικού τύπου καθεστώτα. Η Τουρκία π.χ. –ένα από τα σημαντικά από στρατιωτικής πλευράς για τον δυτικό κόσμο εθνικά κράτη– απαντά στην παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας με ακόμη μεγαλύτερο έλεγχο της πληροφορίας, συμπεριλαμβάνοντας ενίοτε σε αυτόν και το διαδίκτυο[14]. Την ίδια στιγμή καμία από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν έχει αναμορφώσει ριζικά τα σχολικά προγράμματα μετά το 1989, πράγμα που σημαίνει ότι η πρόβλεψη για ριζικές ανατροπές ήταν μάλλον πρόχειρη. Φαίνεται, πολύ περισσότερο, ότι η ορθή απάντηση στο ερώτημα αν και πώς επηρεάζει η παγκοσμιοποίηση το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι: "εξαρτάται". Αν λ.χ. οι ρήξεις και οι τομές που υπόσχεται η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών προτύπων οδηγεί στην αποδυνάμωση του εθνικού κράτους και την ίδια στιγμή η ισχύς ενός συγκεκριμένου εθνικού κράτους (π.χ. της Τουρκίας, του Πακιστάν ή του Ισραήλ σήμερα) είναι προϋπόθεση για την άσκηση της κυριαρχίας του οικουμενικά κυρίαρχου εθνικού κράτους (ΗΠΑ) σε μια περιοχή του πλανήτη, τότε υπάρχει προφανής αντίφαση ανάμεσα σε διαφορετικές πτυχές της παγκοσμιοποίησης, αντίφαση που δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί πώς θα λυθεί.

Η εικόνα του επιθυμητού (κανονικού) πολίτη από την οπτική γωνία των νέων αυτών παιδαγωγικών ιδεολογιών αλλά και οι προτάσεις για τη διαμόρφωση του πολίτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συναρτώνται στενά με την εικόνα του κόσμου στη συνείδηση των παραγωγών αυτών των ιδεολογιών. Πώς περιγράφεται ο σημερινός (εθνικός και οικουμενικός) κόσμος από τη σκοπιά των νέων παιδαγωγικών ρευμάτων; Οι κεντρικότερες πτυχές του μεταδιπολικού κόσμου ιδωμένες από την πα-

ραπάνω σκοπιά είναι τρεις: (α) η πολυπολιτισμικότητα και ο σεβασμός του διαφορετικού, (β) τα ανθρώπινα δικαιώματα, και (γ) οι οικουμενικές αξίες.

3.1 Πολυπολιτισμικότητα και σεβασμός του διαφορετικού

Η έκφραση *πολυπολιτισμικότητα* παραπέμπει στην παραδοχή ότι τόσο η οικουμένη και οι διάφορες υπερεθνικές ενώσεις (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση), όσο και τα ίδια τα εθνικά κράτη είναι χώροι εκδήλωσης διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμών και ότι για να αναπαραχθεί η διαφορετικότητα αυτή –κάτι που θεωρείται επιθυμητό και αυτονόητο– απαιτείται η διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη που αναγνωρίζει, εκτιμά και σέβεται τη διαφορά. Το σύνθημα «σεβασμός στη διαφορά» γίνεται το κεντρικό παιδαγωγικό σύνθημα αυτής της γραμμής σκέψης. Η έκφραση *σεβασμός του διαφορετικού*[15] μπορεί να σημαίνει, ανάλογα με το περιβάλλον, πολύ διαφορετικά πράγματα, αλλά φαίνεται πως ο κοινός παρονομαστής των διαφορετικών αυτών νοηματοδοτήσεων είναι η υποχρέωση του υποκειμένου να εκδηλώσει μια στάση ανοχής απέναντι σε πεποιθήσεις και πρακτικές οι οποίες δεν εντάσσονται εκ πρώτης όψεως στον κανονιστικό κώδικα του υποκειμένου ακριβώς που καλείται να εκδηλώσει αυτή την ανοχή, του φαίνονται δηλαδή ξένες ή και (μέχρι χθες) αντικανονικές. Κατά βάση πρόκειται για μια πρόταση εξαίρεσης πεποιθήσεων και πρακτικών συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων από το κριτήριο της *κανονικότητας*, και γενικότερα για αποδέσμευση πολιτισμικών στοιχείων από την υποχρέωση της κανονικότητας. Αλλιώς διατυπωμένο, πρόκειται για την υποχρέωση *αναγνώρισης πολλαπλών κωδίκων κανονικότητας*, κυρίως στο εξωθεσμικό πεδίο (κοινωνία των πολιτών, ιδιωτική σφαίρα), αλλά εν μέρει –τουλάχιστον στις πιο επιθετικές εκδοχές προβολής του εν λόγω συνθήματος– και στο θεσμικό χώρο. Η αναγνώριση πολλαπλών κωδίκων κανονικότητας για ορισμένες περιοχές του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου είναι ώς ένα βαθμό ούτως ή άλλως γνώρισμα των ανοιχτών κοινωνιών, με την έννοια του δικαιώματος του πολίτη στη διαφορετική γνώμη στο πλαίσιο του πολιτικού διαλόγου για τη διαμόρφωση της πλειοψηφικής (και στη συνέχεια δεσμευτικής) θέσης. Το νέο στοιχείο, με την παρουσία μεταναστών και μειονοτήτων στο πλαίσιο του εθνικού κράτους, είναι ότι δεν προβλέπεται –ή τουλάχιστον αυτό προτείνει η πολυ-πολιτισμική προσέγγιση– πλειοψηφική άποψη σε μια σειρά από ζητήματα. Καθώς η πολιτισμική αντίθεση ή ασυμβατότητα δεν αναμένεται να

ξεπεραστεί μέσα από συγκλίσεις, η λύση που προτείνεται προκειμένου να αποφευχθεί η σύγκρουση είναι η υπαγωγή των πολιτισμικών διαφορών είτε στην ιδιωτική σφαίρα, είτε στη δημόσια μεν αλλά θεσμικά πιο χαλαρή σφαίρα (κοινωνία των πολιτών). Και στις δύο όμως περιπτώσεις ο κώδικας του σχολείου, ως κώδικας ενός κατ' εξοχήν θεσμικού χώρου, από τη σκοπιά του τυπικού εθνικού κράτους δεν μπορεί παρά να μένει έξω από την αμφισβήτηση και να επιβάλλεται υποχρεωτικά σε όλους, συνεπώς και σε εκείνους που δεν ενδιαφέρονται ή αρνούνται να υιοθετήσουν πολιτισμικά στοιχεία της πλειοψηφικής κοινωνίας. Εδώ ακριβώς αρχίζει η διαφωνία: ποια στοιχεία του σχολικού προγράμματος είναι δεσμευτικά για όλους και ποιος αποφασίζει γι αυτό;[16]

Έχει σημασία να σημειώσουμε ότι τα πολιτισμικά στοιχεία για τα οποία ζητείται η ανοχή δεν είναι τεχνικές παραλλαγές στην υλοποίηση ενός αποδεκτού από όλους τους εμπλεκομένους στόχου, αλλά αποτελούν τα ίδια *επιλογές πρώτου βαθμού*, δηλαδή αξίες αυτές καθ' εαυτές. Ο σεβασμός στη διαφορετική τελετουργία του ετεροφυλοφιλικού γάμου, π.χ., είναι άλλης τάξεως υπόθεση από το σεβασμό όχι πλέον της διαφορετικής εκδοχής τής τελετουργίας, αλλά του διαφορετικού στον προσανατολισμό ομοφυλοφιλικού γάμου. Ο σεβασμός των διαφορετικών τεχνικών τέλεσης ενός κανονικού –με βάση την παραδοσιακή λογική– γάμου αποτελεί πολύ πιο απλή υπόθεση σε σχέση με την ανοχή απέναντι στον ομοφυλοφιλικό γάμο. Πιο γενικευμένα: αν θεωρήσουμε ότι το σύνολο των πολιτισμικών μορφών σε μια κοινωνία συγκροτεί ένα σύστημα νοηματοδοτήσεων και πρακτικών, σεβασμός στη διαφορά σημαίνει ότι στοιχεία αυτού του συνόλου αυτονομούνται σε συλλογικό επίπεδο και αποκτούν κανονικότητα μόνο για τη συγκεκριμένη συλλογικότητα (π.χ. μειονότητα, μειοψηφία), ενώ η στάση των ατόμων που δεν ανήκουν στην εν λόγω συλλογικότητα προβλέπεται να είναι μια στάση ανοχής με την έννοια του μη στιγματισμού. Από τη στιγμή που δεν προσδιορίζεται ποιο στοιχείο του πολιτισμού εγκαταλείπει το κοινό πεδίο νοηματοδοτήσεων για να καταστεί μερική νοηματοδότηση, πότε και για ποιους, το σύνθημα για το σεβασμό της διαφοράς καταντά κενό περιεχομένου και με αυτή την έννοια, ως ασαφές πρόταγμα, λειτουργεί μόνον στο συμβολικό επίπεδο: ως *σήμα πολιτικής ορθότητας*[17].

Σε ό,τι αφορά τις στάσεις απέναντι στη νομικά οριζόμενη *κανονικότητα*, η έκφραση «σεβασμός της διαφοράς» μπορεί να σημαίνει μόνο ανοχή απέναντι σε μια άλλη εκδοχή της νομικής κανονικότητας η οποία

δεν έχει ακόμη επικρατήσει πολιτικά, αλλά βρίσκεται στο στάδιο της *πρότασης*. Δεν μπορεί να σημαίνει ανοχή απέναντι στην απόκλιση, γιατί αυτό πλέον θα σηματοδοτούσε κάτι πολύ διαφορετικό, δηλαδή την προγραμματική ενθάρρυνση φαινομένων ανομίας.

Υπάρχει, ωστόσο, ένα γενικότερο πρόβλημα σε σχέση με το όριο του σεβασμού και συγκεκριμένα με τον προσδιορισμό του ορίου για τη ρύθμιση της στάσης ανοχής (ανεκτικότητας) απέναντι στο «άλλο». Αν δεν καθορίζεται με κάποιον τρόπο αυτό το όριο, τότε ουσιαστικά κάθε στοιχείο του παραδοσιακού κώδικα μιας κοινότητας είναι υποψήφιο για σχετικοποίηση, από τη στιγμή που τα άτομα είναι υποχρεωμένα να δείχνουν ετοιμότητα για ανοχή όλων των ασύμβατων προς το εν λόγω στοιχείο νοηματοδοτήσεων. Το ερώτημα είναι, πόση σχετικοποίηση –και μάλιστα υπό την προϋπόθεση της αμοιβαιότητας των εμπλεκομένων για ανεκτική στάση απέναντι στο κάθε φορά «άλλο»– αντέχει μια κοινωνία χωρίς να καταρρεύσει ως κοινότητα και να εκφυλιστεί σε σύνολο ομάδων με ιδιωτικές νοηματοδοτήσεις, σε πολιτισμική Βαβέλ.

Κάτω από προϋποθέσεις το σύνθημα «σεβασμός στη διαφορετικότητα» μπορεί να γίνει πρακτική του σχολείου με συγκεκριμένη ιδεολογική λειτουργία. Αυτή έγκειται στη νομιμοποίηση της κοινωνικής θέσης των παιδιών που προέρχονται από περιβάλλοντα τα οποία το σχολείο ορίζει ως διαφορετικά. Όταν ο σεβασμός της διαφοράς συμπίπτει με μια συγκεκριμένη μορφή της καμπύλης στην κατανομή σχολικών τίτλων ανάμεσα στους μαθητές –και μάλιστα τέτοιας που να ευνοεί συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών έναντι άλλων– τότε η διατήρηση της διαφοράς είναι το αντίδωρο για την καθήλωση των σχολικών τίτλων των «διαφορετικών». Από την άλλη μεριά, η καθιέρωση στο σχολείο δεικτών διαφορετικότητας για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών μέσω της διαρκούς αναφοράς στην κουλτούρα «τους» λειτουργεί συχνά ως επικοινωνιακή πρακτική συγκρότησης και επικύρωσης εθνοτικών και κοινωνικών ορίων (Γκότοβος, 2002: 174 κ.ε.).

3.2 Ανθρώπινα δικαιώματα και οικουμενικότητα

Η συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα –του κατ' εξοχήν οικουμενικού συνθήματος της μεταδιπολικής εποχής– έχει φέρει στο προσκήνιο σημαντικά ερωτήματα που σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο και τις διαδικασίες προσδιορισμού τους όσο και με την εφαρμογή τους. Σε ό,τι αφορά το πρώτο, δεν είναι ακόμη σαφές ποιος αναγνωρίζει τι ως γενικευμένο (ανθρώπινο) δικαίωμα και ποιας έκτασης είναι η συναί-

νεση των εμπλεκομένων στον ορισμό του[18]. Τι προϋποθέτουν οι συγκεκριμένοι ορισμοί των ανθρωπίνων δικαιωμάτων άλλο πέραν της ιστορίας τους; Πόσο καθοριστικός είναι ο παράγων της *ισχύος* στην πολιτισμική φόρτιση των ορισμών για τα ανθρώπινα δικαιώματα; Ένας πραγματιστικός ορισμός της έννοιας αυτής, όπως π.χ. ότι ανθρώπινο δικαίωμα είναι ό,τι ορίζεται από τους ενδιαφερομένους ως τέτοιο, μας πληροφορεί τόσο καλά για τη φύση αυτού του φαινομένου όσο και ο αντίστοιχος ορισμός της ευφυΐας μέσω του δείκτη νοημοσύνης.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο, δηλαδή την εφαρμογή, τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο δύσκολα για τον εκπαιδευτικό που θα ήθελε να παρουσιάσει στους μαθητές του τον κόσμο ως κόσμο με γενικευμένη εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η επιλεκτική καταγγελία της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και η επιλεκτική παρέμβαση για την αποκατάστασή τους όχι μόνον είναι δύσκολο να θεωρηθούν εξαιρέσεις αλλά στην ουσία φαίνεται να αποτελούν τον κανόνα σχετικά με τη συμπεριφορά ισχυρών παραγόντων στον τομέα προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το ζήτημα, συνεπώς, του πώς θα παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του την κατάσταση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα σε περιγραφικό και δεοντολογικό επίπεδο παραμένει ανοιχτό.

3.3 Εθνικές και οικουμενικές αξίες

Για τις *αξίες* στο σχολείο και την κοινωνία μπορούμε να μιλήσουμε με δύο τρόπους: είτε με την έννοια της διακήρυξης αρχών και κανόνων τους οποίους άτομα ή συλλογικά υποκείμενα ισχυρίζονται ότι αποδέχονται και δηλώνουν ότι δεσμεύονται να ακολουθήσουν ως κριτήρια για την επιλογή των στόχων (αλλά και των μεθόδων για την υλοποίηση των στόχων) και την αξιολόγηση των επιπτώσεων και των αποτελεσμάτων της δράσης, είτε με την έννοια της εμπειρικά διαπιστώσιμης αιτιακής σχέσης ανάμεσα στη δράση του υποκειμένου και τους εν λόγω κανόνες και αρχές. Στην πρώτη περίπτωση, ο λόγος περί αξιών είναι διακηρυκτικός, έχει την έννοια της υπόσχεσης ότι ο ομιλητής στο μέλλον θα οργανώσει τη δράση του με βάση αυτά που ισχυρίζεται ότι πιστεύει και ότι το βασικό κίνητρο της δράσης του είναι η πίστη στις αξίες. Εάν προκύψει ότι η δράση του καθοδηγείται από άλλες αρχές, διαφορετικές από εκείνες που είχε δηλώσει, εάν δηλαδή η υπόσχεση διαψευσθεί, τότε ο λόγος περί αξιών είναι στην καλύτερη περίπτωση εκδήλωση ενός πνεύματος καλών προθέσεων ενώ στη χειρότερη είναι

εκδήλωση ενός υποκριτικού κυνισμού. Αρκεί ο αναστοχασμός της καθημερινής εμπειρίας για να δείξει ότι κατά κανόνα γίνεται προσπάθεια –όπως με αριστοτεχνικό τρόπο έδειξε ο Goffman (1959), όχι μόνον από την πλευρά του ίδιου του φορέα της δράσης, αλλά συχνά και από το περιβάλλον του– να εμφανιστεί η συμπεριφορά των υποκειμένων σε αρμονία με το περίγραμμα του ρόλου στον οποίο είναι ενσωματωμένες οι συγκεκριμένες αξίες. Είναι επίσης γνωστό ότι οι αποδέκτες μιας παράστασης –οι «άλλοι» ή οι εταίροι στην κοινωνική αλληλεπίδραση– είναι ευαίσθητοι σε τυχόν ρωγμές και ασυμβατότητες ανάμεσα στο διακηρυγμένο πλαίσιο της δράσης και στις de facto αρχές που τη διέπουν, έτσι όπως εκείνοι την αντιλαμβάνονται ή ισχυρίζονται ότι την αντιλαμβάνονται. Αν δει κανείς τις παρατηρήσεις αυτές συνδυαστικά, αυτές σημαίνουν πως όταν κάποιος επιχειρεί να παρουσιάσει σ' ένα ακροατήριο μια κατάσταση ή ένα σχέδιο, θεωρητικά διακυβεύει πάντοτε την αξιοπιστία του. Ανάμεσα στους πολλούς που στην καθημερινή τους επαγγελματική δραστηριότητα πρέπει να βιώνουν αυτό τον κίνδυνο ανήκουν και οι *δάσκαλοι*, οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας.

Η συζήτηση γύρω από υπερκείμενες του πολιτισμού του εθνικού κράτους αξίες, δηλ. γύρω από αξίες γενικής ισχύος και οικουμενικής εμβέλειας, και για τη θέση τους στα σχολικά προγράμματα, δεν είναι κάτι νέο στο χώρο της παιδαγωγικής. Προτάσεις υπέρβασης των τοπικών αξιών αλλά και κριτικές στον «κοσμοπολιτισμό» υπήρξαν σε παιδαγωγικά κείμενα ήδη στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της παιδαγωγικής ως επιστήμης[19]. Σε ό,τι αφορά τον ελληνικό παιδαγωγικό χώρο, ακόμη και τα πιο συντηρητικά προσανατολισμένα εγχειρίδια παιδαγωγικής και διδακτικής –και ειδικά διδακτικής μαθημάτων όπως η ιστορία[20]– με τα οποία γαλουχήθηκαν γενιές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τοποθετούν κατά κανόνα δίπλα στους εθνικούς και τους «διεθνικούς» ή «διεθνιστικούς» σκοπούς της διδασκαλίας των εν λόγω μαθημάτων και της αγωγής εν γένει, εννοώντας με αυτό την καλλιέργεια πνεύματος αμοιβαίας αποδοχής και συναδέλφωσης και την ειρηνική συνύπαρξη ανάμεσα στους λαούς.

Το ερώτημα της υποκατάστασης των λεγόμενων εθνικών αξιών από οικουμενικές ή διεθνείς αξίες στα σχολικά προγράμματα τίθεται και σήμερα, εν μέρει με διαφορετικούς όρους: με δεδομένη την εξάπλωση των προτύπων οργάνωσης της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής και την (υποτιθέμενη) σύγκλιση των πολιτισμών, προτείνονται από

παιδαγωγούς και άλλους διανοητές αξίες και προσανατολισμοί –αλλιώς, κανονιστικοί κώδικες– λειτουργικοί ως προς τις παραπάνω αξίες. Αν λ.χ. η *δημοκρατία* τείνει να επικρατήσει ως πρότυπο οργάνωσης της πολιτικής ζωής, η *ελευθερία* στην έκφραση της γνώμης και την πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση ως πρότυπο οργάνωσης της δημόσιας επικοινωνίας γίνεται *λειτουργική αξία* για τις ανάγκες του πολιτικού προτύπου. Το ίδιο συμβαίνει με τον οικονομικό και κοινωνικό χώρο (δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας και στα προϊόντα της οικονομίας, διάκριση του δημόσιου από τον ιδιωτικό βίο, προστασία της προσωπικής σφαίρας από αθέμιτη περιέργεια τρίτων και κυρίως του κράτους, διάκριση της θεσμικά οργανωμένης κοινωνίας από την κοινωνία των πολιτών κλπ.). Η αντιπαράθεση, όμως, οικουμενικών –με την παραπάνω έννοια– και εθνικών αξιών εν μέρει τουλάχιστον είναι μια σκιαμαχία, καθώς το δίλημμα εθνικές ή οικουμενικές αξίες δεν έχει οικουμενική ισχύ και όταν κάποια χώρα ή πληθυσμός το αντιμετωπίζει, δεν νοηματοδοτείται με ενιαίο τρόπο, δεν σημαίνει το ίδιο πράγμα[21]. Η αξία της ελευθερίας στην έκφραση γνώμης λ.χ., ως αξία –πέρα από το πρόβλημα που θέτουν πολύ συχνά οι όροι για την πραγμάτωσή της, όπως η ανισότητα της ισχύος των πομπών δημόσιων μηνυμάτων και η ανομοιομορφία των δεκτών ως προς τις προϋποθέσεις υποδοχής και επεξεργασίας των εν λόγω μηνυμάτων– δεν μπορεί να προσδιορίζει και την κατεύθυνση προς την οποία θα οδηγηθεί το επιχείρημα του ομιλητή. Η ελευθερία του λόγου δεν δεσμεύει με άλλα λόγια την ιδεολογική τοποθέτηση, το αξιακό σύστημα του ομιλητή που επιχειρεί να πείσει για κάποια θέση ή λύση, για το ένα ή το άλλο σκέλος της απάντησης σε κάποιο κανονιστικό ερώτημα, για το οποίο θεωρητικά υπάρχουν πολλαπλές απαντήσεις. Με αυτή την έννοια, μια έστω οικουμενικής εμβέλειας διαδικαστική αξία η οποία δεσμεύει το πλαίσιο της επικοινωνίας (αν το δεσμεύει και στο βαθμό που το κάνει), δεν δεσμεύει ταυτόχρονα και τις αξίες πάνω στις οποίες θα στηριχτεί ή στις οποίες είναι προσανατολισμένη η πρόταση ή η επιλογή του ομιλητή. Στο επίπεδο της οικονομίας, επίσης, οι οικουμενικές αξίες –προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες, γνώση, επίπεδο διαχειριστικής ικανότητας, παραγωγικότητα, ποιότητα– δεν είναι αυτόνομες, στο βαθμό που η λειτουργία της οικονομίας έχει επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή και συνεπώς σχετίζεται με την υπόσταση του εθνικού κράτους και κυρίως με τη θέση του στο παγκόσμιο δίκτυο οικονομίας. Η υποταγή της κοινωνικής ζωής σε οικονομικές αξίες εξαιτίας του οικουμενικού χαρακτήρα των τελευταίων δεν αποκλείει την υπηρέτηση εθνικών αξιών,

όπως π.χ. την ενίσχυση της θέσης του εθνικού κράτους μέσω της οικονομίας και τη βελτίωση της διαπραγματευτικής του ισχύος στο πλαίσιο του διεθνούς πολιτικού γίγνεσθαι. Αν οι παγκοσμιοποιημένες αξίες της οικονομίας μπορούν να ενταχθούν στις εθνικές αξίες και να τις υπηρετήσουν, υπάρχει προφανώς κάποιο πρόβλημα στην επιχειρηματολογία όσων βλέπουν μια υποχρεωτική αντίθεση ανάμεσα στις εθνικές και τις οικουμενικές αξίες. Καλώς ή κακώς, τα εθνικά κράτη ελέγχουν σήμερα ως ένα βαθμό –ανάλογα με την πολιτικο-στρατιωτική και οικονομική τους ισχύ– οικονομικούς πόρους[22]. Η διαχείριση των πόρων μπορεί να υπακούει σε παγκοσμιοποιημένες διαδικαστικές αξίες (υψηλή τεχνολογία, ποιότητα ελέγχου και οργάνωσης, μάρκετινγκ κτλ.), η ίδια όμως η αξιοποίησή τους ενδέχεται να υπακούει σε εθνικές αξίες, δηλαδή στην προώθηση συμφερόντων του εθνικού κράτους[23].

4. Παγκοσμιοποίηση και αλλαγή ερμηνευτικού παραδείγματος

Στο πλαίσιο της ιδεολογίας της διεθνούς κοινότητας και των κανόνων του διεθνούς δικαίου –μιας ιδεολογίας που εμπεδώθηκε κυρίως μετά το δόγμα της ειρηνικής συνύπαρξης ανάμεσα στον ανατολικό και το δυτικό πολιτικο-στρατιωτικό συνασπισμό– τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, χωρίς να αφαιρέσουν εντελώς από τα σχολικά προγράμματα την κριτική στα ανατολικού τύπου σοσιαλιστικά καθεστώτα και στην ιδεολογία την οποία αυτά είχαν θεμελιωθεί, την είχαν μετριάσει αισθητά και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις τόσο, ώστε η ιδεολογική πλέον διαφορά του δεύτερου πόλου παγκόσμιας ισχύος να μην περιγράφεται ως *απόκλιση* από την κανονική πολιτικο-ηθική τάξη πραγμάτων, αλλά ως *διαφορά* που πρέπει να ιδωθεί ιστορικά και να γίνει σεβαστή ως τέτοια. Η κατάρρευση του ενός από τους δύο πόλους οικουμενικής ισχύος στο τέλος της δεκαετίας του '80 δημιούργησε ένα νέο οικουμενικό σκηνικό, για την περιγραφή και ερμηνεία του οποίου όλο και δυσκολότερα μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ιδεολογικό πλαίσιο το κληρονομημένο από την εποχή της ειρηνικής συνύπαρξης και της αμοιβαία ελεγχόμενης δράσης των οικουμενικών πρωταγωνιστών εκείνης της εποχής. Η περιγραφή τού (εθνικού ή οικουμενικού) κόσμου με τους όρους αυτής της ιδεολογίας προσκρούει πλέον σε τόσο προφανή εμπόδια και δημιουργεί τέτοιες αντιφάσεις που το σχολείο ως θεσμός –και σε επίπεδο υποκειμενικής δράσης, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός– κινδυνεύει διαρκώς να καταστεί αναξιόπιστος. Ο κίνδυνος αυτοακύρω-

σης του εκπαιδευτικού μέσω της απώλειας της αξιοπιστίας υπάρχει πάντοτε όταν οι περιγραφές και ερμηνείες του κόσμου που επιχειρεί να προωθήσει έρχονται σε κραυγαλέα αντίθεση με τη γνώση και την εμπειρία των μαθητών γύρω από τον κόσμο. Υπάρχουν, ωστόσο, διαβαθμίσεις αυτού του κινδύνου, καθώς η πιθανότητα να γίνει ορατή η αναξιοπιστία του εκπαιδευτικού δεν είναι η ίδια σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Περιβάλλοντα π.χ. τα οποία είναι κατά κάποιον τρόπο οι *καρπωτές* της νέας διαμορφούμενης κατάστασης δεν πρέπει να ενοχλούνται στον ίδιο βαθμό από αναξιόπιστες περιγραφές και ερμηνείες του κόσμου, όπως εκείνα που υφίστανται τις αρνητικές συνέπειες αυτής της αλλαγής. Με άλλα λόγια, είναι διαφορετικός ο κίνδυνος να γίνει κάποιος αναξιόπιστος στους μαθητές του όταν μιλά σε ένα αμερικανικό ή βρετανικό σχολείο και περιγράφει τους (μεταδιπολικούς) νατοϊκούς βομβαρδισμούς σερβικών εδαφών ως δράση υπαγορευόμενη από τους κανόνες του διεθνούς δικαίου και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, από το να κάνει ακριβώς το ίδιο πράγμα ως (Σέρβος) δάσκαλος σερβικού σχολείου, ακόμη χειρότερα ενός σχολείου που βομβαρδίστηκε κατά τη διάρκεια της στρατιωτικής δράσης ή που φιλοξενεί μαθητές οι οποίοι έχασαν προσφιλή τους πρόσωπα, περιουσίες και αξιοπρέπεια κατά τη διάρκεια των βομβαρδισμών. Ακόμη και η καλύτερη διάθεση να δεχτούν οι μαθητές του σερβικού σχολείου ότι για όλα έφταιγε κάποιος κακός αρχηγός, δεν θα μπορούσε να τους αποτρέψει από το να θέσουν (τουλάχιστον εσωτερικά, αν δημόσια δεν θεωρείται ορθό να τεθεί) το ερώτημα γιατί οι υπερασπιστές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν τιμώρησαν τους συγκεκριμένους φταίχτες, εκείνους που είχαν όντως ευθύνη για την παραβίαση των σχετικών κανόνων, αλλά αθώους πολίτες που απλώς ανήκαν στο ίδιο (εθνικό) σύνολο με εκείνο του κακού αρχηγού και γιατί έπρεπε η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να γίνει με πράξεις που εμπεριέχουν την παραβίασή τους. Είναι το ίδιο ακριβώς ερώτημα που θα μπορούσαν να είχαν θέσει και τα αθώα θύματα του βομβαρδισμού της Δρέσδης και της Χιροσίμα –για να αναφέρουμε δύο μόνο χτυπητά παραδείγματα μαζικών δολοφονιών που διέπραξαν οι «καλοί»[24]– αν δεν είχαν δολοφονηθεί και χαθεί μέσα στα ερείπια του πολέμου.

Το ερώτημα που μας απασχολεί, συνεπώς, είναι σε ποιον ακριβώς ρόλο εγκλωβίζουν το σημερινό εκπαιδευτικό της μεταδιπολικής Ελλάδας, Ευρώπης και του κόσμου στο σύνολό του τα αξιώματα της τρέχουσας πολιτικής ορθότητας, όταν αυτά συγκροτούν το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται ο λόγος του εκπαιδευτικού, τόσο

στο τεχνικό επίπεδο (γνώση) όσο και στο κανονιστικό (δεοντολογίες, αξίες). Πιο συγκεκριμένα, το ερώτημα είναι τι είδους διλήμματα αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός που κινείται ιδεολογικά μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, αν τα διλήμματα αυτά σχετίζονται με την παιδαγωγική του αξιοπιστία και τι επιλογές διαθέτει για την υπέρβαση διλημμάτων που τη θέτουν σε άμεσο κίνδυνο.

5. Μεταδιπολική εποχή και παιδαγωγική αξιοπιστία

Για να μιλήσουμε γενικότερα, η αξιοπιστία του ομιλητή (Backman, 1976: 114 κ.ε.) είναι μία από τις βασικότερες συνθήκες στην επικοινωνία, ιδιαίτερα στην επικοινωνία μέσω της οποίας επιχειρείται η διαφοροποίηση του γνωστικού ορίζοντα, των πεποιθήσεων, των στάσεων και της συμπεριφοράς τού «απέναντι». Στο βαθμό που η παιδαγωγική σχέση περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω, η αξιοπιστία του δασκάλου είναι βασική προϋπόθεση μιας *κανονικής* παιδαγωγικής επικοινωνίας από τη σκοπιά της πιθανότητας του δασκάλου να πείσει τους μαθητές του.

Αν μείνουμε μόνον στο πεδίο της περιγραφής της πραγματικότητας εκ μέρους του δασκάλου, τότε η αξιοπιστία του απέναντι στους μαθητές σχετίζεται τουλάχιστον με τους παρακάτω παράγοντες: τη γνώση του δασκάλου για την περιγραφόμενη πραγματικότητα, τη στάση του απέναντι στις περιγραφές που ο ίδιος δίνει για την πραγματικότητα[25], τη στάση του μαθητή απέναντι στις περιγραφές του δασκάλου αλλά και σε ό,τι αφορά τις πεποιθήσεις του δασκάλου για τις ίδιες τις περιγραφές, την αντιληπτική ικανότητα και τα βιώματα του μαθητή και, τέλος τις εναλλακτικές πηγές άντλησης περιγραφών για την πραγματικότητα την οποία και ο δάσκαλος επιχειρεί να περιγράψει[26]. Ανάμεσα στις αρκετές προβληματικές περιπτώσεις που το μοντέλο αυτό επιτρέπει να αποτυπωθούν είναι και εκείνη όπου οι μαθητές αμφιβάλλουν για την ορθότητα των γνώσεων τις οποίες ο εκπαιδευτικός εκείνος χρησιμοποιεί για τη περιγραφή της πραγματικότητας αλλά και για το είδος της στάσης του απέναντι στις περιγραφές που δίνει· αμφιβάλλουν με άλλα λόγια αν ο ίδιος τις πιστεύει ή όχι. Ειδικά στην περίπτωση αυτή, η παιδαγωγική αξιοπιστία είναι σε κίνδυνο και η δύναμη πειθούς που διαθέτει ο εκπαιδευτικός ακολουθεί φθίνουσα πορεία.

Η αντίδραση του εκπαιδευτικού όταν συνειδητοποιεί αυτό το έλλειμμα αξιοπιστίας –διότι ενδέχεται να μην το παρατηρήσει ποτέ ή να το παρατηρήσει πολύ αργά– ποικίλλει. Μπορούμε να φανταστούμε

εκπαιδευτικούς που είναι τόσο αποστασιοποιημένοι από το ρόλο τους[27] ώστε δεν ενοχλούνται ιδιαίτερα από την αδυναμία τους να πείσουν τους μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικούς που είναι τόσο ταυτισμένοι με το ρόλο τους που βιώνουν αισθήματα αποτυχίας ή ανεπάρκειας, και σε οποιαδήποτε περίπτωση ματαίωσης, όταν διαπιστώνουν ότι τα μηνύματά τους περνάνε ξώφαλτσα από τις συνειδήσεις των μαθητών[28].

Η αξιοπιστία του δασκάλου δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του. Ως μέγεθος ψυχο-κοινωνικό είναι και συνάρτηση του πολιτικο-κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκείνος ενεργοποιείται. Αυτό φαίνεται πολύ καθαρά στις περιπτώσεις όπου ο δάσκαλος με τις περιγραφές και τις ερμηνείες του κόσμου στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων όπως η γλώσσα, η ιστορία και η αγωγή του πολίτη, βρίσκεται σε ορατή ασυμβατότητα με το νέο πλαίσιο. Αυτό συμβαίνει κατά κανόνα ύστερα από μια ανεπάντεχη και ταχεία κοινωνικο-πολιτική αλλαγή. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όπου η ιστορία κατά κάποιον τρόπο αιφνιδιάζει τους πρωταγωνιστές τής καθημερινής εκπαιδευτικής δράσης, η προσπάθεια του ατόμου να παρουσιάσει τον κόσμο προσαρμοζόμενο κακήν κακώς στο νέο πλαίσιο είναι καταδικασμένη σε αποτυχία[29]. Το «άδειασμα» που επιφύλαξε για τους σοσιαλιστές εκπαιδευτικούς των ανατολικών χωρών η πρόσφατη ιστορία της Ευρώπης κατά πάσα πιθανότητα δεν αφορούσε μόνον αυτούς και δεν είναι το τελευταίο. Λίγοι τότε μπορούσαν να φανταστούν ότι αφορά πολύ περισσότερους, και μάλιστα εκπαιδευτικούς που δεν σχετίζονται με κανέναν τρόπο ιδεολογικά με τον υπαρκτό σοσιαλισμό.

Από το 1989 και μετά οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με τη διδασκαλία των λεγόμενων «φιλολογικών μαθημάτων» –για να μιλήσουμε για την Ελλάδα– στην υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν βιώσει, κυρίως στον εκτός σχολείου δημόσιο χώρο επικοινωνίας, δύο υπερβάσεις του κώδικα που γνώριζαν. Η πρώτη αφορά το δημόσιο λόγο για την παγκοσμιοποίηση, τον οποίο καλούνται να υπηρετήσουν[30]. Εννοείται ότι το σχολείο, προωθώντας τις νέες αξίες, αποτελεί το βασικό μηχανισμό για την επικράτηση των δυτικών προτύπων, με άλλα λόγια για την παγκοσμιοποίηση των αξιών. Στη ρομαντική και ωραιοποιημένη αυτή εικόνα για τη νέα διεθνή κατάσταση πραγμάτων, τα εθνικά κράτη εμφανίζονται να συνεργάζονται μεταξύ τους ειρηνικά. Δεδομένου ότι τα πρότυπα στην πολιτική, την οικονομία και τον πολιτισμό μέσω της εξάπλωσης του δυτικού κώδικα γίνονται, υποτίθεται, πιο όμοια, το εθνικό κράτος –με την έννοια της ιδιαί-

τερης πολιτικής και πολιτισμικής ζώνης– υποχωρεί μπροστά στην παγκοσμιοποιημένη διεθνή κοινότητα. Η εικόνα αυτή προέβλεπε συνεργασία, ειρήνη και συναίνεση ως προς τα βασικά, με διαφοροποιήσεις στις λεπτομέρειες. Μέσα σ' αυτή την ευφορία δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι η διαχείριση έκτακτων καταστάσεων (κρίσεων) θα γίνεται πλέον από κοινού με συναινετικές διαδικασίες και με βάση την κοινή πίστη σε οικουμενικές αξίες (ανθρώπινα δικαιώματα). Για μια στιγμή διέλαθε της προσοχής των οπαδών της παγκοσμιοποίησης ότι η οικουμένη ως πολιτικό σύστημα αποτελείται από εθνικά κράτη, τα οποία δεν έχουν μόνον διαφορετικές επικράτειες και πολιτισμούς αλλά και διαφορετική *ισχύ*.

Το ειδύλλιο δεν κράτησε περισσότερο από μερικά χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν πιστέψει σ' αυτό αισθάνθηκαν να τους «αδειάζει» ξανά η ιστορία, όταν το παγκόσμιο γίγνεσθαι δεν μπορούσε να χωρέσει μέσα στο παραπάνω περιγραφικό και ερμηνευτικό σχήμα. Τα όρια του σχήματος έγιναν ορατά όταν πλέον έγινε ολοφάνερο ότι η παγκοσμιοποίηση δεν μπορεί να γίνει νοητή παρά μόνον ως διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εθνικά κράτη, ότι ο μόνος υπερεθνικός σχηματισμός (Ευρωπαϊκή Ένωση) δεν φαίνεται προς το παρόν να καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τον ρου της ιστορίας ενώ η μελλοντική του ταυτότητα είναι εξαιρετικά ρευστή, και ότι η πιο υπολογίσιμη από οικονομικής, στρατιωτικής και πολιτικής ισχύος παγκόσμια δύναμη είναι οι ΗΠΑ, με την προσθήκη ότι δεν φαίνεται να δεσμεύεται πλέον η στρατιωτική τους δράση από συναινετικές διαδικασίες στο πλαίσιο της μεταπολεμικής στρατιωτικής συμμαχίας στην οποία ανήκουν[31].

6. Η αγωγή του πολίτη ως ξενάγηση στην *οικουμένη*: διλήμματα του εκπαιδευτικού

Κι ενώ έτσι έχουν τα πράγματα, το έργο του εκπαιδευτικού που είναι υπεύθυνος για την πολιτική αγωγή γίνεται ακόμη δυσκολότερο, καθώς η αξιοπιστία του κλονίζεται και δοκιμάζεται. Ο λόγος είναι απλός: ενώ έχουν αλλάξει τα δεδομένα σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά των παγκόσμιας εμβέλειας πρωταγωνιστών, ενώ στην ουσία ζούμε την πιο κλασική περίπτωση εθνικισμού, με την έννοια του εθνικισμού της υπερδύναμης[32] χωρίς ουσιαστικό αντίπαλο δέος, ενώ τα όργανα της πρώην διεθνούς παγκόσμιας τάξης δεν φαίνεται να είναι σε θέση να αποφασίσουν και να επιβάλουν την υλοποίηση μιας απόφασης ενάντια στη

βούληση του ισχυρότερου εθνικού κράτους[33], οι δάσκαλοι καλούνται να επαναλάβουν τις θέσεις για την καθιέρωση οικουμενικών προτύπων που δεσμεύουν όλους τους παράγοντες στη δράση τους, για την κυριαρχία των δυτικών αξιών και για την υπέρτατη αρχή του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Αν δει κανείς τα πράγματα συγκριτικά, η ιδεολογική αυτή εμπλοκή στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να εκδηλώνεται πιο έντονα σε εκπαιδευτικά συστήματα εθνικών κρατών των οποίων ενώ το καθεστώς είναι φιλοδυτικό, οι πληθυσμοί εντάσσονται πολιτισμικά (π.χ. από θρησκευτικής άποψης) στο μη δυτικό κόσμο, και που βιώνουν τη δράση του πιο ισχυρού εθνικού κράτους –ή κρατών που δρουν σε συμμαχία με αυτό– απέναντι σε ομάδες ομοεθνών ή ομοθρήσκων ως επιθετική συμπεριφορά, στην οποία θεωρούν ότι πρέπει να υπάρξει απάντηση[34]. Εκπαιδευτικά συστήματα αραβικών χωρών με φιλοδυτικά καθεστώτα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας ή του Πακιστάν, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι έχουν περιέλθει σε μια κρίσιμη ιδεολογική εμπλοκή με αυτή την εξέλιξη των παγκόσμιων πραγμάτων, ακόμη κι αν η πολιτική παιδεία δεν αποτελεί ρητό και διακηρυγμένο στόχο των συστημάτων αυτών[35].

Και τίθεται εν προκειμένω το ερώτημα: πώς θα εμφανίσει ο σημερινός εκπαιδευτικός την οικουμενική πραγματικότητα στους μαθητές του, με βάση το δόγμα περί της οικουμενικότητας των προτύπων, όταν για την περιγραφή και την ερμηνεία της απαιτείται ένα λιγότερο ρομαντικό σχήμα, μέσα στο οποίο υπεισέρχονται οι έννοιες της ισχύος, της επιβολής, της σύγκρουσης και του εθνικού συμφέροντος;

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη. Κατ᾽ αρχήν ο εκπαιδευτικός ανήκει σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ενδέχεται να ανήκει σε ένα ισχυρό εθνικό κράτος το οποίο επιβάλλει τους όρους της παγκόσμιας εξέλιξης, όπως μπορεί και να ανήκει σε ένα περιθωριακό από πλευράς ισχύος και παγκόσμιας επιρροής κράτος, του οποίου τα συμφέροντα βρίσκονται σε σύγκρουση με εκείνα του πρώτου. Διαφορετικές καταστάσεις καλείται να χειριστεί ο εκπαιδευτικός της πρώτης περίπτωσης και άλλες ο εκπαιδευτικός της δεύτερης[36]. Κοινά σημεία αναφοράς υπάρχουν, στο βαθμό που το γίγνεσθαι το οποίο ενδιαφέρει τους μαθητές όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το ίδιο, δηλαδή το *οικουμενικό γίγνεσθαι*. Σε ό,τι όμως αφορά το *εθνικό γίγνεσθαι*, τα πράγματα γίνονται δυσκολότερα. Ως μέλος του εθνικού κράτους ο εκπαιδευτικός συνήθως δεν καλείται μόνο να περιγράψει ό,τι συμβαίνει στο πολιτικό και πολιτισμικό πε-

δίο, αλλά και να διαμορφώσει στάσεις των μαθητών απέναντι σε αυτό που συμβαίνει, και μάλιστα στάσεις από τη σκοπιά του εθνικού κράτους – κατά κανόνα[37]. Από ποια σκοπιά, όμως, θα αξιολογήσει ο δάσκαλος το εθνικό γίγνεσθαι σε σχέση με το οικουμενικό γίγνεσθαι; Θα αρκεστεί στο ρόλο ενός τεχνοκράτη της πολιτικής ανάλυσης, ή θα τοποθετείται υπέρ κάποιων και εναντίον άλλων συμπεριφορών, καταστάσεων και συμφερόντων; Παραδοσιακά ο εκπαιδευτικός αναλύει, για να πάρει μετά θέση απέναντι στην πραγματικότητα. Αυτό επιβάλλει η κανονιστική λειτουργία του σχολείου του νεωτερικού εθνικού κράτους, σύμφωνα με τη οποία ο δάσκαλος είναι ένας *ιδεολογικά στρατευμένος πολίτης*, προφανώς όχι με την έννοια της κομματικής προτίμησης[38] αλλά με την έννοια του φορέα αξιών που συνδέονται με την υπεράσπιση ενός πολιτισμικού προτύπου, ενός συστήματος νοηματοδοτήσεων για τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο που ενδεχομένως να διαφέρει από το οικουμενικά κυρίαρχο σε αρκετές πτυχές. Μία δέσμη νοηματοδοτήσεων αφορά και τη στάση του εθνικού κράτους απέναντι στα υπόλοιπα κράτη, και κυρίως απέναντι σε εκείνα που, διαθέτοντας μεγαλύτερη ισχύ, ενδέχεται να συμπεριφέρονται απέναντι στο εν λόγω εθνικό κράτος ως εάν επρόκειτο για αποικία.

Στο βαθμό που υφίστανται πολιτικές οντότητες οι οποίες ονομάζονται *εθνικά κράτη*, υφίστανται επίσης συμφέροντα και επιδιώξεις των εθνικών κρατών μέσα σ' έναν αλληλεξαρτώμενο κόσμο. Εθνικές αξίες είναι εκείνες οι πεποιθήσεις και παραδοχές οι οποίες καθορίζουν –και μάλιστα από τους πιο γενικευμένους εθνικούς θεσμούς μέχρι τον τελευταίο πολίτη– τα κριτήρια της συλλογικής και ατομικής δράσης απέναντι σε ομόλογες οντότητες, ειδικά όταν οι οντότητες αυτές βρίσκονται σε ανταγωνισμό μεταξύ τους. Ακόμη και στην περίπτωση πλήρους ελέγχου των πόρων και γενικά των κεφαλαίων ενός εθνικού κράτους από ένα άλλο, ισχυρότερο, ενδέχεται να αναδυθούν εθνικές αξίες, και μάλιστα με την παραδοσιακή έννοια του απελευθερωτικού εθνικισμού, της μαχητικής δηλαδή διεκδίκησης του ελέγχου των φυσικών και ανθρώπινων πόρων μιας συγκεκριμένης επικράτειας.

Τι επιλογές έχει ο εκπαιδευτικός σήμερα, όταν επικοινωνεί με τους μαθητές του στο πλαίσιο της αγωγής του πολίτη, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο μάθημα μέσω του οποίου προωθείται ο συνταγματικά προσδιορισμένος αυτός παιδευτικός στόχος; Τι θα πει ο υπεύθυνος για την πολιτική και κοινωνική αγωγή δάσκαλος στα παιδιά που έχουν δικαίωμα και υποχρέωση να μάθουν ποιος δρα με ποιο κίνητρο, ποια μέθοδο και ποιες συνέπειες; Θα μιλήσει ψιθυριστά, θα παρουσιάσει

τη δράση των πρωταγωνιστών ως δράση ελαυνόμενη πάντοτε από ανιδιοτελή και ευγενή κίνητρα; Θα επαναλάβει τα κείμενα των επίσημων εγχειριδίων; Και αν οι μαθητές ρωτήσουν κάτι εκτός κειμένου; Θα αποθαρρύνει τους μαθητές αυτούς να εξωτερικεύουν τις απορίες τους; Θα τους πει απλώς «κοιτάξτε, σας λέω αυτά που μου είπαν να σας πω, μη με ρωτάτε για περισσότερα»;

Το πρώτο και βασικό του δίλημμα είναι το αν θα αποφασίσει υπέρ του ιδεολογικού του εγκλωβισμού στον τρέχοντα λόγο της πολιτικής ορθότητας ή αν θα διατηρήσει την επιστημονική του ανεξαρτησία και την παιδαγωγική του ακεραιότητα, οι οποίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αξιοποίηση της κριτικής σκέψης[39]. Η κεντρική επιλογή επί της ουσίας είναι η επιλογή της επικοινωνιακής στρατηγικής για τη διαχείριση της εικόνας της πραγματικότητας. Προσχώρηση στην πολιτική ορθότητα της εποχής σημαίνει υιοθέτηση ενός αντιληπτικού σχήματος το οποίο χρησιμοποιεί συγκεκριμένες γλωσσικές κατηγορίες[40] για την περιγραφή και ερμηνεία της πραγματικότητας, επιβάλλει επικοινωνιακές στάσεις απέναντι σε πτυχές της πραγματικότητας (π.χ. σιωπή ή απώθηση σε κάποιες περιπτώσεις, έντονη ενεργοποίηση σε άλλες) και, τέλος, ενσωματώνει στρατηγικές λόγου με συμβολική ισχύ (όπως π.χ. η υποχρεωτική αναφορά σε γεγονότα, αποφάσεις, εκφράσεις κ.ά.).

Αν δεχθούμε ότι η παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί να είναι μια σχέση διανθισμένη με συστηματικές υπεκφυγές ούτε πάλι μια σχέση επικοινωνιακού κυνισμού, αλλά ότι πρέπει να είναι μια *σχέση εμπιστοσύνης*, η επιλογή του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στο οποίο θα δράσει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της αγωγής του πολίτη προσδιορίζει και την πιθανότητα να κερδίσει ή να χάσει την αξιοπιστία του. Το τελικό διακύβευμα, συνεπώς, είναι η αξιοπιστία του δασκάλου. Τα πιο αποτελεσματικά όπλα για να τη διασφαλίσει είναι η παιδαγωγική ακεραιότητα, η κριτική στάση απέναντι στις τρέχουσες εκδοχές της πραγματικότητας και η πρόσβαση σε έγκυρη γνώση. Τα όπλα αυτά για να χρησιμοποιηθούν προϋποθέτουν αποδοχή δύο συγκεκριμένων αρχών: την *αρχή της ευθύνης* απέναντι στον κόσμο που έρχεται και την *αρχή της ελπίδας* ότι ο κόσμος αυτός μπορεί να έχει καλύτερη τύχη από τον προηγούμενο. Αυτό σημαίνει ότι *και* στη μεταδιπολική εποχή –όπως άλλωστε σε όλες τις προηγούμενες– η αγωγή του πολίτη είναι κάτι περισσότερο από απλό τεχνικό ζήτημα.

Σημειώσεις

[1] Με δεδομένη π.χ. την απόφαση για την εισαγωγή της αντιρατσιστικής αγωγής στο σχολείο, οι φορείς αυτής της παιδαγωγικής ασχολούνται με τα τεχνικά ζητήματα της οργάνωσης και της διεκπεραίωσής της.

[2] Η διάκριση ανάμεσα στην *παιδαγωγική ιδεολογία* και την *παιδαγωγική γνώση* είναι τεχνικού χαρακτήρα και παραπέμπει στο διαλογικό-πολιτικό χαρακτήρα της αλήθειας που παράγει η πρώτη (παιδαγωγική ιδεολογία) και στον ερευνητικό χαρακτήρα της αλήθειας της παιδαγωγικής γνώσης. Βλ. Γκότοβος, Α.Ε. (1992), «Ο "χρυσούς αιών" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης. Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 25-71.

[3] Η *πολιτική αγωγή* διαφοροποιείται από την *πολιτική κοινωνικοποίηση* ως προς το ότι η δεύτερη είναι ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει όλες εν γένει τις διαδικασίες, συνειδητές και μη συνειδητές, μέσω των οποίων διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου ως πολίτη (βλ. Π. Τερλεξής: Πολιτική κοινωνικοποίηση: η γένεση του πολιτικού ανθρώπου. Gutenberg, Αθήνα, 1975). Ενώ παλιότερα η αγωγή του πολίτη περιοριζόταν στη μεταβίβαση γνώσεων γύρω από τους κανόνες της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, ανεξάρτητα από την εφαρμογή τους, στη δεκαετία του '70 επικρατούν διαφορετικές αντιλήψεις γι' αυτού του είδους τη μάθηση. Η αγωγή του πολίτη συνδέεται πλέον με τη διαμόρφωση συνείδησης (γνώσεων, συναισθημάτων και στάσεων) γύρω από το πολιτικό γίγνεσθαι. (Βλ. Schmiederer, R. (1977), *Politische Bildung im Interesse der Schüler*, Hannover, Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, σ. 14). Σε ορισμένα περιβάλλοντα η ίδια περίπου μάθηση ονομάζεται "προσωπική και κοινωνική αγωγή" (βλ. Hashisako, K. (1990), "Personal and Social Education in Japan: recent curriculum changes in context", *Compare* 20, No 2, 1990, σ. 163-178). Για την εξέλιξη της παιδαγωγικής συζήτησης γύρω από το ίδιο θέμα στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες βλ. ενδεικτικά Simon, B. (1993), "Education and Citizenship in England", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 690-697, Rothblatt, S. (1993), "Modern Citizenship and Mass Higher Educational Systems in the United States", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 719-733, Withrington D.J. (1993), "Scotland: A National Educational System and Ideals of Citizenship", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 699-717, Rang, B. (1993), "Citizenship and Education in the Netherlands. Bottom-up Traditions", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 755-765, Ringer, F. (1993), "Education and Citizenship", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 677-687, Rupp, J.C.C. (1993), "Citizenship, Education and the Nation-State. The Inclusiveness of the Educational Systems in the United States and the Netherlands", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 735-753, John Meyer, Michael T. Hannan (eds) (1979), *National Development and the Worldsystem: educational, economic and political change*, Chicago, University of Chicago Press. Για τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της αγωγής του εθνικού και οικουμενικού πολίτη καθώς επίσης για εμπειρικού χαρακτήρα συγκριτικά στοιχεία γύρω από το θέμα αυτό βλ. W.C. Parker (ed.) (2002), *Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments*, Greenwich, Information Age Publishing Inc.

[4] Για την έννοια της επάρκειας πράξης (ή δράσης, Handlungskompetenz) βλ.

Bohnsack, R. (1976), "Unterpriviligierung als mangelnde Handlungskompetenz", *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen*: *Kommunikative Sozialforschung*, München, Wilhelm Fink Verlag, σ. 261-324. Για την ίδια έννοια από τη σκοπιά του σχολείου βλ. UNESCO (1999), *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 130 «Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε».

[5] Η κατάργηση των Σχολών Νηπιαγωγών και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η θεσμοθέτηση αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων –η μόνη τομή που θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει– απλώς εξομοίωσε τα αδιέξοδα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με εκείνα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη το πλήθος των τμημάτων που δημιουργήθηκαν και τη μαζικότητα που παρατηρείται στους ρυθμούς φοίτησης και αποφοίτησης από τα τμήματα αυτά.

[6] Ο ισχύων νόμος (Ν. 1566/85) για τις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες κινείται ως προς τις βασικές του ιδεολογικές επιλογές στο ίδιο πλαίσιο με τους προηγούμενους. Οι επιλογές αυτές προσδιορίζονται σε ιεραρχικά ανώτερο νομικό επίπεδο από το Σύνταγμα, οι σχετικές διατάξεις του οποίου –ακόμη και μετά την τελευταία αναθεώρηση, η οποία είναι η ίδια προϊόν της μεταδιπολικής εποχής– παραμένουν ως προς τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό άθικτες (βλ. άρθρο 16, παρ. 2 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2001).

[7] Αυτός, άλλωστε, είναι ο λόγος για τον οποίο το σχολείο έχει γίνει ως προς το πρόγραμμά του πιο αντιφατικό σε σχέση με το παρελθόν σε ό,τι αφορά το κανονιστικό πεδίο. Απλώς, η αντιφατικότητα αυτή δεν γίνεται κοινωνικά ορατή όσο κυριαρχεί η επιλεκτική λειτουργία, στο πλαίσιο της οποίας τα κανονιστικά στοιχεία παίζουν περιθωριακό μόνο ρόλο.

[8] Ο όρος που χρησιμοποιείται για την απόδοση αυτής της έννοιας είναι «unilateralism». Είναι άλλωστε το σημείο σύγκλισης της κριτικής που εκφράζεται εναντίον των ΗΠΑ από τους παραδοσιακούς τους συμμάχους – ειδικά τα τελευταία δύο χρόνια. Βλ. ενδεικτικά το αφιέρωμα του περιοδικού *Der Spiegel*, No 8, 18/02/2002 "Die Bush Krieger", Dieckey, C. et al. (2002), "Fears in the Un-America", *Newsweek*, February 11, 2002, σ. 10-12, Theil, S., Meyer, M. et al. (2002), "Europe Barks. But Does it Bite?", *Newsweek*, June 3, 2002, σ. 18, Lan, J. (2002), "Welche Freiheit? Welche Werte?", *Die Zeit*, 09/2002, Joffe, J. (2002), "Atlantische Aufwallungen", *Die Zeit*, 09/2002.

[9] Προς το παρόν η φιλοσοφία που διέπει τις στρατιωτικές συμμαχίες των ΗΠΑ, με βάση τις δημόσια διατυπωμένες σκέψεις των υπευθύνων της αμερικανικής πλευράς, είναι ότι η συμμαχία εξαρτάται από την αποστολή ("the mission defines the coalition").

[10] Ακριβώς επειδή δεν είναι δυνατόν οι επιπτώσεις να αξιολογηθούν από όλους τους αποδέκτες με τον ίδιο τρόπο, είναι αναπόφευκτη η πολλαπλή νοηματοδότηση αυτής της συμπεριφοράς και συνεπώς η ποικιλία των στάσεων απέναντι στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Μόνο αν και όταν παραμεριστούν (π.χ. ηττηθούν) όλοι εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν τις πολλαπλές νοηματοδοτήσεις και τις συναφείς στάσεις, υπάρχει θεωρητικά η περίπτωση μιας ενιαίας αντίληψης του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης.

[11] Οι εκφράσεις «τέλος της ιστορίας» ή «τέλος των ιδεολογιών» με τις οποίες ορι-

σμένοι υπερβάλλοντας επιχείρησαν να χαρακτηρίσουν τη μεταδιπολική εποχή, έχουν προφανώς περιορισμένη αξία.

[12] Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι κεντρική πτυχή της αντιαμερικανικής ιδεολογίας και δράσης ορισμένων κρατών, ομάδων ή δικτύων που ενεργοποιούνται την τελευταία περίοδο σε επίπεδο ρητορικής αλλά ενίοτε και δράσης (κυρίως από το χώρο του πολιτικού Ισλάμ) είναι η διάψευση αυτής ακριβώς της εικόνας του «άτρωτου».

[13] Πέρα από τις αντιδράσεις των επίσημων κρατών, υπάρχουν και τα φαινόμενα που σχετίζονται με μετατοπίσεις στο πολιτικό τοπίο ή με τη μεταφορά συγκρούσεων που επιταχύνονται μέσω της παγκοσμιοποίησης από χώρες του τρίτου κόσμου, στην καρδιά της Ευρώπης ή και των Ηνωμένων Πολιτειών. Βλ. ενδεικτικά περ. *Der Spiegel*, No 8, 22/02/1999 "Kurden-Krieg in Deutschland", Koch, D. & Schlam, H.-J. (2002), "Trauerspiel am Tiber", *Der Spiegel*, No 3, 14/01/2002, σ. 112-114, Shameer, A. (2002), "Secrets of the Mosque", *Time*, May 6, 2002, σ. 43-44, McGuire, S. et al.: "The Fear Factor", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 19-22, Medley, R. (2002), "The New Cultural Nationalism", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 23.

[14] Οι αλλαγές που έγιναν πρόσφατα στο εκδοτικό τοπίο της γειτονικής χώρας είναι προσανατολισμένες προς την αντίθετη ακριβώς κατεύθυνση (κεντρικός έλεγχος, συσσώρευση) από εκείνη που θα προέβλεπε μια θεωρία της εξάπλωσης οικουμενικών προτύπων στο χώρο της πρόσβασης στην πληροφορία. Τέτοιες αντίστροφες εξελίξεις, όμως, παρουσιάζονται και σε χώρες του πρώην σοσιαλιστικού στρατοπέδου. Βλ. Neff, C. "Pirroge mit Zyankali", *Der Spiegel*, No 3, 14/01/2002, σ. 102-106.

[15] Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση της διεθνούς επιτροπής της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, σύμφωνα με την οποία *«Στο εξής δε θα πρέπει να λέμε "ανέχομαι", αλλά "σέβομαι"»* (σελ. 326). Στην ίδια έκθεση, όπου προτείνονται εκπαιδευτικές πολιτικές για την *"εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία"* (σελ. 335), γίνεται επίσης λόγος για παγκόσμιες αξίες και οικουμενική ηθική (σελ. 361), για *«πολυπολιτισμική εκπαίδευση»* (σελ. 343) και κυρίως για την *«κατανόηση του άλλου»*. Ο τελευταίος στόχος (η κατανόηση του άλλου) μάλιστα αποκτά, σύμφωνα με την ίδια πάντοτε επιτροπή, κεντρική θέση στο σημερινό σχολείο στο πλαίσιο της αγωγής ειρήνης (σελ. 135). Την υπερβολικά αισιόδοξη αυτή άποψη για τη δύναμη της αγωγής είναι αναγκαίο να πλαισιώσουμε με την υπενθύμιση ότι σπάνια οι συγκρούσεις ανάμεσα σε συλλογικά υποκείμενα οφείλονται σε αμοιβαίες παρανοήσεις και σε προκαταλήψεις, αν και οι τελευταίες ενδέχεται να υπηρετούν τη σύγκρουση, εφόσον αυτή έχει αποφασιστεί ήδη. Οι συγκρούσεις σχετίζονται αιτιακά λιγότερο με στρεβλές αναπαραστάσεις του «άλλου» και πολύ περισσότερο με τις μεταβολές στη σχέση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Συμβαίνουν κατά κανόνα όταν η δράση του «άλλου», δηλαδή η πραγματικότητα έτσι όπως διαμορφώνεται ή ενδέχεται να διαμορφωθεί στο μέλλον από την παρουσία του, δεν αντιστοιχεί σε εκείνη που με βάση επιδιώξεις και συμφέροντα του (συλλογικού) «εαυτού» θα έπρεπε να είναι. Είναι αυτή η ασυμβατότητα σχεδίων δράσης και η ελπίδα (τουλάχιστον εκ μέρους ενός από τους εμπλεκομένους) να μεταβάλει προς το συμφέρον του το σχέδιο δράσης τού (συλλογικού) "άλλου" χωρίς σημαντικό κόστος, που βρίσκονται στον πυρήνα των μακρο-συγκρούσεων. Αν έτσι έχουν τα πράγματα, τότε δεν αρκεί μόνο η «κατανόηση του άλλου» για την αποφυγή της σύγκρουσης, είναι απαραίτητα πολύ περισσότερα πράγματα. Άλλω-

στε αποφυγή της σύγκρουσης μπορεί να έχουμε και κάτω από συνθήκες πλήρους υποταγής του αδυνάτου απέναντι στον ισχυρό.

[16] Βλ. Γκότοβος, Α.Ε. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 48 κ.ε. Ο προβληματισμός αυτός ισχύει για την περίπτωση που οι «διαφορετικές κουλτούρες» βρίσκονται ήδη εντός των τειχών του εθνικού κράτους. Αλλιώς θα αρκούσε μια γενικής φύσεως αποστροφή περί της χρησιμότητας του σεβασμού των «ξένων πολιτισμών» ως στόχου της γενικής παιδείας για τους μαθητές τού (πολιτισμικά ομοιογενούς) εθνικού κράτους. Ο τρόπος με τον οποίο τίθεται στο πλαίσιο του παραδοσιακού παιδαγωγικού λόγου κάθε εθνικού κράτους το ζήτημα της «κατανόησης του ξένου» (βλ. π.χ. Mizoue Y. (1991), "Understanding Foreign Cultures and Respecting Traditional Japanese Culture", στο *Pacific-Asian Education* 3, No 2, 1991, σ. 41-51) είναι, συνεπώς, πολύ διαφορετικός από τον τρόπο με τον οποίο τίθεται το ίδιο ζήτημα υπό την προϋπόθεση ότι οι «ξένες κουλτούρες» βρίσκονται μέσα στην επικράτεια.

[17] Στο περιβάλλον ενός κυνικού παιδαγωγικού λόγου το ίδιο σύνθημα λειτουργεί και ως εργαλειακή παιδαγωγική υποκρισία, με την έννοια ότι προβάλλει το σεβασμό του διαφορετικού σε επίπεδο ρητορικής για να νομιμοποιήσει το «εθνικό πρόγραμμα» που εν τέλει προωθείται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης.

[18] Για μια εκτενή συζήτηση της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από φιλοσοφική-παιδαγωγική σκοπιά βλ. Δεληκωσταντής, Κ. (1995), *Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος;*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης. Για τις νομικές πτυχές της ίδιας έννοιας βλ. Περράκη, Σ. (1999), *Διεθνής προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου*, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας, και Ρούκουνας, Ε. (1995) *Διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της ΕΣΤΙΑΣ.

[19] Τόσο ο Έρβαρτος όσο και ο Χούμπολντ –και γενικότερα ο νεοανθρωπισμός– υποθέτουν ότι υπάρχουν αντικειμενικά διαπιστώσιμες, ιστορικά διαμορφωμένες αξίες με γενική ισχύ για τον άνθρωπο.

[20] Βλ. ενδεικτικά τις αναφορές στην «ανθρωπότητα» ή το «διεθνιστικό» ή το «διεθνικό» σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας στις εξής περιπτώσεις: Τσίριμπα, Α. (1969), *Ειδική Διδακτική*, Αθήνα, Χιωτέλλης, σ. 180, Κούρνια, Κ. (1973), *Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων και των Θρησκευτικών*, Αθήναι, σ. 112, Εξαρχόπουλου, Ν. (1962), *Ειδική Διδακτική*, Αθήναι, Βιβλιοπωλείο Σ. Κοντού-Δ. Φυλακτού, σ. 248, Γεωργούλη, Κ. (1974), *Ειδική Διδακτική*, Αθήναι, Παπαδήμας, σ. 230.

[21] Αυτό ακριβώς έρχεται να επιβεβαιώσει η ίδια η αμερικανική διανόηση μετά το τρομοκρατικό χτύπημα της 11/9, όταν δικαιολογώντας τον πόλεμο εναντίον της τρομοκρατίας 58 παγκόσμιας εμβέλειας ονόματα από την αμερικανική διανόηση, ανάμεσά τους ο Fukuyama, ο Huntington, ο Etzioni και ο Walzer, μιλούν για την ανάγκη υπεράσπισης όχι οικουμενικών, αλλά απλώς *αμερικανικών αξιών*. Βλ. Lan, J. ό.π.

[22] Από τη σκοπιά πολιτικών παραγόντων από ισχυρά εθνικά κράτη το γεγονός αυτό ενδέχεται να αξιολογείται αρνητικά, με την έννοια ότι ένα εθνικό κράτος είναι σε θέση να επηρεάζει την οικονομία κάποιου άλλου, ακόμη και ενός ισχυρού, χρησιμοποιώντας τους φυσικούς του πόρους. Η αρνητική αυτή αξιολόγηση εκφράζεται ενίοτε μέσα από εξαιρετικά κυνικές από τη σκοπιά του διεθνούς δικαίου διατυπώσεις, όπως λ.χ. με το δημόσιο ισχυρισμό πρώην υπουργού Εξωτερικών των ΗΠΑ σύμφωνα με τον οποίο "Oil is too important a commodity to be left to the Arabs".

[23] Το ερώτημα αν τα συμφέροντα της διαχειριστικής ελίτ του εθνικού κράτους

συμπίπτουν με τα συμφέροντα του πληθυσμού που κατοικεί στην επικράτεια όπου βρίσκονται οι πόροι είναι άλλης τάξεως ερώτημα. Η θέση, όμως, ότι δεν μπορεί να υπάρξει κοινό καλό (ή εθνικό συμφέρον), όταν η κοινωνία του εθνικού κράτους είναι ιεραρχημένη και χαρακτηρίζεται από οικονομικές ανισότητες και ανισότητες κύρους, περιορίζει χωρίς λόγο τη συνθήκη ανάδυσης του κοινού συμφέροντος σε μια συγκεκριμένη πολιτική λύση του κοινωνικο-οικονομικού προβλήματος (σοσιαλισμός) και για το λόγο αυτό είναι εξωπραγματική. Αίσθηση πατρίδας και εθνικού συμφέροντος υπήρχαν και συνεχίζουν να υπάρχουν στις συνειδήσεις των υποκειμένων και η υπόθεση ότι η υποκειμενική αυτή αίσθηση είναι κατ' ανάγκην «φενάκη» σε όλες της τις πτυχές είναι υπερβολικά απλουστευτική για να ληφθεί σοβαρά υπόψη.

[24] Τις μαζικές δολοφονίες που διαπράττουν οι «κακοί» τις εξηγούμε συνήθως μέσω της κακίας των πρωταγωνιστών τους. Το πρόβλημα είναι με τους «καλούς», στους οποίους συνήθως αποδίδουμε ευγενή και ανθρωπιστικά, αγαθά δηλαδή, κίνητρα. Το παράδειγμα δείχνει πόσο δύσκολο είναι από μια στιγμή και μετά να ξεχωρίσει κανείς τους *καλούς* από τους *κακούς* και πόσο οι καλοί νομοτελειακά σχεδόν εξομοιώνονται με τους κακούς σε συγκρουσιακές καταστάσεις, στις οποίες η λογική που κυριαρχεί δεν είναι τόσο αυτή του σεβασμού των αθώων και των δικαιωμάτων τους, όσο της νίκης, της επικράτησης με κάθε κόστος. Η λογική αυτή εμπεριέχει πάντοτε και το στοιχείο της καταστροφής του άλλου με κριτήριο τη συλλογική ταυτότητα, το ανήκειν στην ομάδα (έθνος, κράτος, λαός) των κακών, εμπεριέχει με άλλα λόγια την πιο φρικιαστική εκδοχή του ρατσισμού.

[25] Αυτό έχει σχέση με το πόσο αποστασιοποιημένος είναι ο εκπαιδευτικός απέναντι στις περιγραφές ή όχι, όπου στο ένα άκρο της κλίμακας βρίσκεται η απόλυτη ταύτιση με τις περιγραφές και στο άλλο ο απόλυτος επικοινωνιακός κυνισμός. Δεν πρέπει, ωστόσο, να μας διαφεύγει ότι ικανότητα αποστασιοποίησης απέναντι στις περιγραφές του δασκάλου διαθέτει και ο μαθητής, στο βαθμό που η ικανότητα αποστασιοποίησης αποκτάται σχετικά νωρίς κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης. Βλ. Blasi, A. (1984), "Autonomie im Gehorsam. Die Entwicklung des Distanzierungsvermögens im sozialisierten Handeln" στο W. Edelstein, Jürgen Habermas (Hrsg.) *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, σελ. 300-347.

[26] Το σχήμα αυτό είναι προφανώς ελλιπές, στο βαθμό λ.χ. που δεν περιλαμβάνει επαρκώς τον παράγοντα «διαθέσιμη γνώση γύρω από την περιγραφόμενη πραγματικότητα» καθώς επίσης τον παράγοντα «μηχανισμοί παραγωγής και διάχυσης της γνώσης». Αυτό όμως είναι αντικείμενο μιας άλλης συζήτησης.

[27] Με την έννοια που δίνει ο Goffman στον δικής του έμπνευσης όρο «role distance», βλ. Goffman, E. (1961), *Encounters: Two Essays on the Sociology of Interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

[28] Η περίπτωση ευτυχισμένων εκπαιδευτικών που εν αγνοία τους διαδίδουν μυθεύματα σε επίσης ευτυχισμένους και ανυποψίαστους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους πιστώνουν τους δασκάλους τους με την αυτονόητη καθημερινή αξιοπιστία, είναι μια ενδιαφέρουσα περίπτωση. Η ανάλυσή της, όμως, ξεφεύγει από το πλαίσιο του παρόντος άρθρου.

[29] Η κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει δάσκαλοι ανά τον κόσμο ύστερα από μια τέτοια αλλαγή πρέπει να είναι από τις πιο οδυνηρές εμπειρίες στη ζωή ενός ατόμου που το επάγγελμά του συνίσταται στο να πείθει. Η πρόσφατη εμπειρία εκπαι-

δευτικών από χώρες της ανατολικής Ευρώπης, και ιδιαίτερα από την πρώην Ανατολική Γερμανία, που έχασαν ακόμη και τη θέση τους εξαιτίας της ασυμβατότητας ανάμεσα στις απαιτήσεις του παλιού και του νέου πλαισίου, είναι ενδεικτική του γεγονότος που περιγράφουμε: ο παλιός κώδικας, στον οποίο ο εκπαιδευτικός είναι εξειδικευμένος να πείθει, είναι πλέον απαγορευμένος, ενώ ο νέος είναι τόσο διαφορετικός που, χωρίς την απαραίτητη χρονική φάση προσαρμογής, δύσκολα ένας δάσκαλος θα μπορούσε να τον χρησιμοποιήσει αξιόπιστα.

[30] Ο λόγος αυτός στην ουσία λίγο διέφερε από τις αργότερα δημόσια διατυπωμένες θέσεις Ευρωπαίου πολιτικού ότι ο δυτικός πολιτισμός και οι αξίες του για την ελευθερία, τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα απώθησαν τον κομμουνιστικό κώδικα και μέλει να περιθωριοποιήσει προσεχώς και το μουσουλμανικό, για να καταστεί τελικά ο κυρίαρχος κώδικας όλου του πλανήτη.

[31] Η κριτική από Ευρωπαίους πολιτικούς και παράγοντες της δημόσιας ζωής ότι οι Ηνωμένες Πολιτείες δρουν χωρίς πρώτα να συμβουλεύονται τους συμμάχους τους είναι πολύ συχνή όχι μόνο στην Ελλάδα, όπου, από ό,τι φαίνεται, ουδέποτε είχε δημιουργηθεί μέσω μιας πολιτικά ορθής «σιωπής» επί του θέματος η ψευδαίσθηση ότι κάτι τέτοιο θα ήταν δυνατόν να συμβεί, αλλά και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

[32] Το πιο ενδιαφέρον από επικοινωνιακής πλευράς στοιχείο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η καταγγελία της αμυντικής στάσης των μη ισχυρών κρατών ή ομάδων που βρίσκονται σε σύγκρουση με ισχυρότερα εθνικά κράτη ως *εθνικισμού*, ενώ η προώθηση των συμφερόντων των ισχυρότερων κρατών εις βάρος των πρώτων μέσω της σύγκρουσης ονομάζεται *πατριωτισμός*. Ακριβώς στο σημείο αυτό φαίνεται και η κρισιμότητα του δασκάλου ως χειριστή του λόγου: ορισμένα από τα ιδεολογήματα της μεταδιπολικής εποχής –πολυπολιτισμικότητα, σεβασμός στη διαφορά, κριτική στον εθνικισμό, οικουμενικές αξίες– λειτουργούν ως επικοινωνιακά εργαλεία για τη συγκρότηση πολιτικά ορθού λόγου εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στα σχολικά περιβάλλοντα των δυτικών κρατών. Όπως και σε άλλους τομείς, ο λόγος της πολιτικής ορθότητας λειτουργεί ως *νομιναλιστική λύση* ρεαλιστικών προβλημάτων (όταν λ.χ. τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες ονομάζονται άτομα με ειδικές δεξιότητες), έτσι και στην περίπτωση της περιγραφής και της ερμηνείας του κόσμου ο πολιτικά ορθός λόγος λειτουργεί ως *νομιναλιστική μεταμφίεση της πραγματικότητας*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της νέας πολιτικής ευπρέπειας είναι η πολυπολιτισμική κοινωνία, έτσι όπως τη φαντάζεται ο πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Πολιτικής Επιστήμης, στην οποία όμως *«η Δύση θα συσπειρωθεί για να υπερασπίσει τις οικουμενικές αξίες»* [και όχι τις δικές της, όπως θα περίμενε κανείς…]. Βλ. Χαραλάμπη, Δ. (2001), «Η τρομοκρατία και οι αξίες της Δύσης: Για να μη φτάσουμε στη σύγκρουση των πολιτισμών», *Ελευθεροτυπία*, 19/09/2001.

[33] Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση είναι η ευκολία με την οποία μπόρεσε το κράτος του Ισραήλ να αποφύγει μέχρι σήμερα οποιεσδήποτε αξιομνημόνευτες κυρώσεις για την πρόσφατη επιδρομή στα παλαιστινιακά εδάφη και την τέλεση, βάσει των αναφορών της Διεθνούς Αμνηστίας, εγκλημάτων πολέμου. Για το πρόβλημα της εφαρμογής του διεθνούς δικαίου βλέπε τη συνέντευξη του N. Chomsky που αναδημοσιεύεται στην εφ. *TA NEA*, 15.12.01 καθώς επίσης και το άρθρο του E. Said "What Israel Has Done" στην εφημερίδα *Al-Ahram*, 18-24.4.02. Πιο ρεαλιστική από την υπόθεση του διεθνούς δικαίου φαίνεται προς το παρόν η υπόθεση ότι αν υπάρχει ασυμμετρία ανά-

μεσα στο (συμφωνημένο σε προγενέστερη ιστορική φάση) διεθνές δίκαιο και στο σχέδιο δράσης –και γενικότερα τα ζωτικά συμφέροντα– ενός ισχυρού εθνικού κράτους, το διεθνές δίκαιο θα υποχωρήσει.

[34] Βλ. ενδεικτικά τη μεταφορά αυτής της αντίδρασης απέναντι στη νέα τάξη πραγμάτων σε ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις όπου ζει μεγάλος αριθμός μεταναστών από χώρες του τρίτου κόσμου, του κατεξοχήν ζημιωμένου από την ισχυροποίηση του μοναδικού παγκόσμιου πόλου.

[35] Η ευθυγράμμιση των ομάδων εξουσίας των συγκεκριμένων χωρών με την εξωτερική πολιτική της Δύσης (κυρίως των ΗΠΑ) περιέχει ούτως ή άλλως μια σημαντική διακινδύνευση. Υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στο πολιτικό πρότυπο της Δύσης και στα αντίστοιχα των εν λόγω χωρών, κατ' αρχήν, πράγμα που δεν είναι καθόλου συμβατό με την υπόθεση της παγκοσμιοποίησης στο πεδίο της πολιτικής οργάνωσης. Εξάλλου ο παράγοντας «θρησκεία» παίζει και στις δύο χώρες σημαίνοντα ρόλο, στο βαθμό που εκφράζει έναν αντι-δυτικό εθνικισμό, πολιτισμικό ή και πολιτικό. Βλ. ενδεικτικά Mathews, O. (2002), "Europe's Orphan", *Newsweek*, April 22, 2002, σ. 22-25 και McGirk, T. (2002), "Has Pakistan Taimed its Spies?", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 54-57.

[36] Είναι προφανές ότι η τυπολογία των δασκάλων ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνουν την παιδαγωγική τους δράση είναι απείρως πολυπλοκότερη από αυτή που το παραπάνω διττό σχήμα αφήνει να φανεί. Σκοπός μας εδώ είναι απλώς η επισήμανση της πολυπλοκότητας του όλου ζητήματος.

[37] Αυτό είναι στοιχειώδης προϋπόθεση της λειτουργίας του εθνικού σχολείου, με την έννοια ότι το εθνικό κράτος φροντίζει για τη διαμόρφωση φιλικών απέναντι στην ύπαρξή του στάσεων εκ μέρους της νέας γενιάς. Αν το σχολείο του εθνικού κράτους δεν ταχθεί έμπρακτα υπέρ της *εθνικής παιδείας*, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην ίδια την οντότητα του εθνικού κράτους («πατρίδα», «τόπος», «λαός», «εμείς», «χώρα», «έθνος»), τότε αναρωτιέται κανείς ποιος άλλος θα μπορούσε να το κάνει.

[38] Οι διαφορές μεταξύ των κομμάτων στην Ελλάδα –και σε χώρες αντίστοιχης ισχύος– υπάρχουν και είναι σεβαστές, αλλά μέσα στον ορυμαγδό των οικουμενικών ανακατατάξεων μοιάζουν να είναι λεπτομέρειες.

[39] Η ικανότητα για κριτική σκέψη λογίζεται –μαζί με ικανότητες όπως π.χ. η οικουμενική ματιά στην προσέγγιση της πραγματικότητας, η ικανότητα συνεργασίας, η ικανότητα κατανόησης πολιτισμικών διαφορών, η ευαισθησία απέναντι στο περιβάλλον κ.ά.– οικουμενική ικανότητα, θεωρείται δηλαδή στόχος της εκπαίδευσης για κάθε παιδί. Βλ. John Cogan (ed.) (1997), *Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the Twenty-first Century. An Executive Summary of the Citizenship Educational Policy Study*, Tokyo, Sasakawa Peace Foundation.

[40] Η χρήση της γλώσσας για την απεικόνιση της πραγματικότητας έχει θεμελιώδη σημασία, καθώς η πρώτη ύλη για την αποτύπωση στη συνείδηση του μαθητή της εικόνας του κόσμου είναι γλωσσικές κατηγορίες οι οποίες κατά κανόνα περιέχουν ιδεολογικό φορτίο. Ο ρόλος της γλώσσας ως κεντρικού συστήματος διαμεσολάβησης ανάμεσα στον ανθρώπινο οργανισμό και το περιβάλλον του έχει επισημανθεί με συστηματικό τρόπο ήδη από τον G.H. Mead.

Βιβλιογραφία

Γεωργούλη, Κ. (1974), *Ειδική Διδακτική*, Αθήναι, Παπαδήμας.

Chomsky, N. (2001), εφημ. *ΤΑ ΝΕΑ*, 15/12/2001.

Γκότοβος, Α.Ε. (1990), *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα, Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (1992), «Ο "χρυσούς αιών" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης. Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δεληκωσταντής, Κ. (1995), *Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος;* Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Εξαρχόπουλου, Ν. (1962), *Ειδική Διδακτική*, Αθήναι, Βιβλιοπωλείο Σ. Κοντού-Δ. Φυλακτού.

Κούρνια, Κ. (1973), *Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων και των Θρησκευτικών*, Αθήναι.

Περράκη, Σ. (1999), *Διεθνής προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου*, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας.

Ρούκουνας, Ε. (1995), *Διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της ΕΣΤΙΑΣ.

Τερλεξής, Π. (1975), *Πολιτική κοινωνικοποίηση: η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*, Αθήνα, Gutenberg.

Τσίριμπα, Α. (1969), *Ειδική Διδακτική*, Αθήνα, Χιωτέλλης.

UNESCO (1999), «Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε», στο *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα, Gutenberg.

Χαραλάμπη, Δ. (2001), «Η τρομοκρατία και οι αξίες της Δύσης: Για να μη φτάσουμε στη σύγκρουση των πολιτισμών», *Ελευθεροτυπία*, 19/09/2001.

Asmus, W. (ed.) (1982), *Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Grundschriften*, Stuttgart, Klett-Cotta.

Backman, S. C. (1976), *Sozialpsychologie*, Frankfurt am Main, Fachbuchhandlung für Psychologie.

Blasi, A. (1984), "Autonomie im Gehorsam. Die Entwicklung des Distanzierungsvermögens im sozialisierten Handeln", στο W. Edelstein, Jürgen Habermas (eds) *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Bohnsack, R. (1976), "Unterpriviligierung als mangelnde Handlungskompetenz", στο Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen *Kommunikative Sozialforschung*, München, Wilhelm Fink Verlag.

Cogan, John (ed.) (1997), *Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the*

Twenty-first Century. An Executive Summary of the Citizenship Educational Policy Study, Tokyo, Sasakawa Peace Foundation.

Dieckey C. et al. (2002), "Fears in the Un-America", *Newsweek*, February 11, 2002, σ. 10-12.

Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Doubleday.

Goffman, E. (1961), *Encounters: Two Essays on the Sociology of Interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

Hashisako, K. (1990), "Personal and Social Education in Japan: recent curriculum changes in context", *Compare* 20, No 2, σ. 163-178.

Joffe, J., "Atlantische Aufwallungen", *Die Zeit*, 09/2002.

Koch, D., Schlam, H.-J. (2002), "Trauerspiel am Tiber", *Der Spiegel*, No 3, 14/01/2002, σ. 112-114.

Lan, J. (2002), "Welche Freiheit? Welche Werte? ", *Die Zeit*, 09/2002.

Mathews, O. (2002), "Europe's Orphan", *Newsweek*, April 22, 2002, σ. 22-25.

McGirk, T. (2002), "Has Pakistan Taimed its Spies?", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 54-57.

McGuire, S. et al. (2002), "The Fear Factor", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 19-22.

Medley, R. (2002), "The New Cultural Nationalism", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 23.

Meyer, J. & Hannan, M. T. (eds) (1979), *National Development and the Worldsystem: educational, economic and political change*, Chicago, University of Chicago Press.

Miller-Kipp, G. (1989), "Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos", στο Ulrich Herrmann, Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

Mizoue, Y. (1991), "Understanding Foreign Cultures and Respecting Traditional Japanese Culture", *Pacific-Asian Education* 3, No 2, 1991, σ. 41-51.

Neff, C. (2002), "Pirroge mit Zyankali", *Der Spiegel*, No 3, 14/01/2002, σ. 102-106.

Parker, W.C. (ed.) (2002), *Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments*, Greenwich, Information Age Publishing Inc.

Περιοδικό *Der Spiegel*, No 8, 18/02/2002 ("Die Bush Krieger").

Περιοδικό *Der Spiegel*, No 8, 22/02/1999 ("Kurden-Krieg in Deutschland").

Rang, B. (1993), "Citizenship and Education in the Netherlands. Bottom-up Traditions", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 755-765.

Ringer, F. (1993), "Education and Citizenship", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 677-687.

Röhrs, H. (ed.) (1982), *Die Reformpädagogik des Auslandes*, Stuttgart, Klett-Cotta.

Rothblatt, S. (1993), "Modern Citizenship and Mass Higher Educational Systems in the United States", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 719-733.

Rupp, J. C.C. (1993), "Citizenship, Education and the Nation-State. The Inclusiveness of the Educational Systems in the United States and the Netherlands", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 735-753.

Said, E. (2002), "What Israel Has Done" *Al-Ahram*, 18, 24/04/2002.

Schmiederer, R. (1977), *Politische Bildung im Interesse der Schüler*, Hannover, Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.

Shameer, A. (2002), "Secrets of the Mosque", *Time*, May 6, 2002, σ. 43-44.

Simon, B. (1993), "Education and Citizenship in England", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 690-697.

Suchodolski, B. (1972), *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie*, Berlin, Pahl-Rugenstein Verlag.

Theil, S., Meyer, M. et al. (2002), "Europe Barks. But Does it Bite?", *Newsweek*, June 3, 2002, σ. 18.

Withrington, D. J. (1993), "Scotland: A National Educational System and Ideals of Citizenship", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 699-717.

Abstract

Globalization processes have an impact on education to the extent that curricula and institutional structures at the national level cannot any longer be just a matter of national educational policy. Economic processes associated with the globalization of the market, with information technology and the post cold war global political power structures shape the socio-political reality towards which schools need to adapt their curricula, the content of learning and their practices. Citizenship education, either in the form of political socialization or in the form of knowledge, attitudes, values and skills a citizen must acquire for today's and tomorrow's world, has been both a theoretical and a practical issue at the school level and at the same time a controversial subject in the political and academic educational discourse. Socializing young children and adolescents for the role of the citizen requires: (a) a concept of the world within which the individual is being prepared to function as a citizen, (b) an orientation as to the perspective from which social and political reality should be viewed. The bipolar post second world war order created the conditions for the gradual emergence of an educational discourse in the East and the West, legitimizing the peaceful coexistence of different socio-political, ideological, cultural and economic systems and realities. This cold war discourse emphasized the policies of participation and negotiation as respected tools for confidence building and con-

flict resolution. Global values tended to be negotiated values and citizenship within a national state was considered to be a legitimate way of participating in the global political, cultural and economic reality. This more or less harmonious picture of global partners, cooperating in order to achieve peace, justice, prosperity and stability in an everlasting positive world order, was questioned after the collapse of the former Soviet Union as a global power in 1989 and the emergence of the United States as the sole superpower. This shift in power at the global level created a disparity between the citizenship education discourse of the peaceful co-existence era and that of the new state and global reality. Since reality no longer fits the ideological paradigm of co-existence and national states have not yet defined clearly their stand towards the new world order, teachers face difficulties concerning the identity of the subject "citizenship education" in the curriculum. Students may exert pressure on teachers to change their established discourse of describing and interpreting socio-political reality and teachers may not feel prepared or authorized to move in a new direction. Maintaining the old paradigm though may create considerable strain for the individual teacher, owing to the fact that his/her credibility is in danger each time he/she presents reality as if it were compatible with the established peaceful co-existence and global democracy. As long as the educational bureaucracies of national states are not in a position to define the nation's role in the new global context and thus provide a framework for the orientation of civic education as a subject of teaching, this type of school- based learning will take place in a rather controversial and counterproductive field. At the same time, it is expected to generate tension in the teacher-student relationship which cannot operate without a minimum of mutual trust. Future empirical research will be needed in order to see how teachers manage credibility gaps that are bound to occur in citizenship education in the post cold war era.

Η λογική της σύγκρισης: Σύγκριση ως μέθοδος ή ως βασικός τρόπος σκέψης στον έλεγχο των υποθέσεων;

Μιχάλης Κελπανίδης

Περιληψη

Στο πρώτο μέρος της εργασίας εξετάζεται αν η σύγκριση αποτελεί τη βασική λογική λειτουργία στην τεκμηρίωση γνωστικών ισχυρισμών γενικά. Για παράδειγμα, η υπόθεση «εάν p, τότε και μόνον τότε q» συνεπάγεται λογικά ότι δεν υπάρχει καμία περίπτωση, η οποία πληροί τη συνθήκη q χωρίς να πληροί και τη συνθήκη p. Η p είναι αναγκαία και επαρκής προϋπόθεση της q. Ο έλεγχος αυτής της υπόθεσης πραγματοποιείται με τη συστηματική σύγκριση των περιπτώσεων που πληρούν την συνθήκη p με εκείνες που δεν πληρούν την p, ώστε να διαπιστωθεί αν οι πρώτες –και μόνον οι πρώτες– πληρούν και τη συνθήκη q. Στο δεύτερο μέρος αναλύονται κριτικά οι θέσεις των φαινομενολόγων και των «εθνομεθοδολόγων» όσον αφορά την υποτιθέμενη «μοναδικότητα» του κάθε πολιτισμού, η οποία, κατά τους ισχυρισμούς, δεν επιτρέπει τη σύγκριση διαφορετικών πολιτισμών με γενικές κατηγορίες, ώστε η λογική συνέπεια αυτής της θεώρησης είναι ο πολιτιστικός σχετικισμός. Στο τρίτο μέρος γίνεται αναφορά σε συγκριτικές έρευνες της Κοινωνιολογίας, οι οποίες ακολουθώντας την παράδοση των μεγάλων κλασικών της Κοινωνιολογίας εφαρμόζουν στη σύγκριση των κοινωνιών *γενικές κατηγορίες* για να οικοδομήσουν καθολικές θεωρίες. Αναφορά γίνεται εδώ στο παράδειγμα της μακροκοινωνιολογικής θεωρίας του Μαρξ, σύμφωνα με την οποία όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός της καπιταλιστικής ανάπτυξης μιας κοινωνίας τόσο υψηλότερος είναι και ο βαθμός της προλεταριοποίησης. Αυτή η νομοτελειακή πρόταση (ανεξάρτητα από το γεγονός ότι δεν επιβεβαιώθηκε εμπειρικά)

διατυπώνεται στην ορολογία των γενικών κατηγοριών «καπιταλιστική» και «προλεταριοποίηση», τις οποίες ο Μαρξ εφαρμόζει καθολικά σε όλες τις κοινωνίες.

Εισαγωγή

Η Συγκριτική Εκπαίδευση είναι σήμερα θεσμικά εδραιωμένη ως κλάδος της Παιδαγωγικής, όπως δείχνει η παρουσία της στα Αναλυτικά Προγράμματα, στις θεματικές παιδαγωγικών συνεδρίων και στην αγορά παιδαγωγικών βιβλίων. Στην εμφανή αυτή εξωτερική παρουσία της δεν αντιστοιχεί ωστόσο ένα ανάλογο επίπεδο εσωτερικής συγκρότησης του αντικειμένου της. Η διαπίστωση του Brian Holmes "whenever and wherever comparative educationists meet there are signs of confusion" (1982: 6) ισχύει και σήμερα όπως και τότε που διατυπώθηκε. Η «επιστημολογική ανωριμότητα» της Συγκριτικής Εκπαίδευσης εξηγείται από το γεγονός ότι και η Παιδαγωγική, που αποτελεί τον κύριο κορμό από τον οποίο προήλθε ως επιμέρους κλάδος η Συγκριτική Εκπαίδευση, χαρακτηρίζεται από την ίδια επιστημολογική ανωριμότητα και έλλειψη θεωρητικής συγκρότησης του αντικειμένου της. Με δεδομένη αυτή την κατάσταση της Παιδαγωγικής είναι αναμενόμενο ότι, όπως το διατύπωσε πρόσφατα ο Wolfgang Brezinka, «αναγκαστικά, το επίπεδο ενός εξειδικευμένου κλάδου δεν μπορεί να είναι υψηλότερο από το επίπεδο της βασικής επιστήμης, στην οποία στηρίζεται ο εξειδικευμένος κλάδος» (2002a)[1].

Η Παιδαγωγική εδραιώθηκε μεταπολεμικά ως πανεπιστημιακή επιστήμη όχι λόγω μιας εντυπωσιακής επιστημονικής προόδου που συντελέστηκε στο χώρο της αλλά για εξωτερικούς λόγους, «από πρακτικές ανάγκες: ο κύριος λόγος ήταν η πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και παράλληλα η επιστημονική καθοδήγηση της διοίκησης της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Brezinka, 2002b)[2]. Ανάλογα, οδήγησαν όχι επιστημονικά επιτεύγματα αλλά εξωτερικοί λόγοι στην εδραίωση της Συγκριτικής Εκπαίδευσης στον ακαδημαϊκό χώρο.

Η συζήτηση γύρω από τη συγκρότηση της επιστημολογικής βάσης επάνω στην οποία θα μπορούσε να δομηθεί ο θεωρητικός πυρήνας της Συγκριτικής Εκπαίδευσης εστιάστηκε, όπως ήταν φυσικό, στο πρόβλημα

της σύγκρισης. Ένα από τα καίρια ερωτήματα που τέθηκαν είναι εάν πρόκειται για μια ιδιαίτερη μέθοδο, τη «συγκριτική μέθοδο», η οποία δικαιολογεί την εδραίωση ενός εξειδικευμένου κλάδου ή εάν, αντίθετα, η σύγκριση των περιπτώσεων είναι η λογική πορεία που ακολουθεί η σκέψη κατά την τεκμηρίωση μιας επιστημονικής υπόθεσης αλλά και κάθε γνωστικού ισχυρισμού γενικά σε επιστημονικό ή σε προεπιστημονικό πλαίσιο.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος εξετάζεται ο ρόλος της σύγκρισης στην εδραίωση επιστημονικών υποθέσεων αλλά και στην τεκμηρίωση γνωστικών ισχυρισμών γενικότερα. Στο δεύτερο μέρος συζητούνται επιχειρήματα που προβάλλονται από πλευράς ορισμένων φιλοσοφικών προσεγγίσεων και τα οποία αμφισβητούν σε επιστημολογικό επίπεδο την εγκυρότητα της εμπειρικής γνώσης που παράγεται με τη λογική λειτουργία της σύγκρισης. Επικράτησε να ονομάζονται «συγκριτικές» εκείνες οι έρευνες οι οποίες κατά κανόνα αναφέρονται σε περισσότερες από μία κοινωνίες ή σε κάποια από τα υποσυστήματά τους, των οποίων η σύγκριση είναι ο σκοπός της έρευνας. Στο τρίτο μέρος, τέλος, γίνεται παραδειγματική αναφορά σε ουσιαστικές συγκριτικές έρευνες της Κοινωνιολογίας, στις οποίες με τη μεθοδολογική σύγκριση κοινωνιών παρήχθη διεύρυνση της θεωρητικής γνώσης στο χώρο της θεωρίας της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κοινωνικής κινητικότητας. Η αναφορά γίνεται σε συγκριτικές έρευνες της Κοινωνιολογίας και όχι της Συγκριτικής Εκπαίδευσης, επειδή στη Συγκριτική Εκπαίδευση δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες παρόμοιας ολκής και διαστάσεων, όπως πρόσφατα η έρευνα CASMIN (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations)[3] για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

Ι. Η λογική λειτουργία της σύγκρισης στην τεκμηρίωση υποθέσεων

Μία γενική πρόταση του τύπου «όλα τα Α είναι Β» συνεπάγεται λογικά την άρνηση της υπαρξιακής υπόθεσης ότι «υπάρχει ένα Α που δεν είναι Β». Ο έλεγχος συνεπώς αυτής της γενικής πρότασης συνίσταται στην αναζήτηση μιας αντίθετης περίπτωσης, η οποία πληροί τη συνθήκη «Α» αλλά όχι τη συνθήκη «Β». Αντίστοιχα, η ισοδυναμία «εάν p, τότε και μόνον τότε q» (συμβολικά: $p \Leftrightarrow q$) συνεπάγεται λογικά ότι δεν υπάρχει καμία περίπτωση, η οποία πληροί τη συνθήκη q χωρίς να

πληροί και τη συνθήκη p. Η p είναι αναγκαία και επαρκής προϋπόθεση της q.

Ο έλεγχος αυτής της ισοδυναμίας πραγματοποιείται με τη συστηματική σύγκριση των περιπτώσεων που πληρούν τη συνθήκη p με εκείνες που δεν πληρούν την p, ώστε να διαπιστωθεί εάν οι πρώτες –και μόνο οι πρώτες– πληρούν και τη συνθήκη q. Έτσι, η κατεύθυνση του ελέγχου είναι αναγκαστικά διπλή. Πρώτο, διερευνάται εάν όλες οι περιπτώσεις **που συμφωνούν** όσον αφορά τη συνθήκη p, συμφωνούν και όσον αφορά την πραγματοποίηση της συνθήκης q. Δεύτερο, διερευνάται από την άλλη πλευρά, εάν εκείνες οι περιπτώσεις **που διαφέρουν** όσον αφορά την παρουσία της συνθήκης p –που δεν πληρούν δηλαδή τη συνθήκη p αλλά την non-p– διαφέρουν και όσον αφορά την παρουσία της συνθήκης q, χαρακτηρίζονται με άλλα λόγια από την απουσία της q (δηλαδή από τη συνθήκη non-q).

Ο John Stuart Mill χαρακτηρίζει την πρώτη κατεύθυνση της ερευνητικής πορείας ως «μέθοδο της συμφωνίας» και τη δεύτερη ως «μέθοδο της διαφοράς».

«Οι απλούστεροι και σαφέστεροι τρόποι να ξεχωρίσουμε ανάμεσα στις συνθήκες που προηγούνται ή έπονται της εμφάνισης ενός φαινομένου, εκείνες με τις οποίες το φαινόμενο συνδέεται με μία νομοτελειακή σχέση, είναι δύο. Ο πρώτος τρόπος είναι να συγκρίνουμε διαφορετικές περιπτώσεις, στις οποίες εμφανίζεται το φαινόμενο. Ο δεύτερος είναι να συγκρίνουμε περιπτώσεις στις οποίες εμφανίζεται το φαινόμενο με εκείνες στις οποίες δεν εμφανίζεται και οι οποίες είναι όμοιες κατά τα άλλα. Αυτές οι δύο μέθοδοι μπορούν να χαρακτηριστούν αντίστοιχα ως Μέθοδος της Συμφωνίας και ως Μέθοδος της Διαφοράς» (1978: 388). Η μέθοδος της συμφωνίας συνεπάγεται έτσι κατά τον Mill, ότι «εάν δύο ή περισσότερες περιπτώσεις στις οποίες εμφανίζεται το φαινόμενο που ερευνάται έχουν κοινή μόνο μία συνθήκη, τότε η συνθήκη, στην οποία συμφωνούν όλες οι περιπτώσεις της εμφάνισης του φαινομένου, είναι η αιτία (ή το αποτέλεσμα) του συγκεκριμένου φαινομένου» (στο ίδιο: 390). Σύμφωνα με τη μέθοδο της διαφοράς αντιστρόφως, «εάν μία περίπτωση στην οποία εμφανίζεται το φαινόμενο που ερευνάται και μία περίπτωση στην οποία δεν εμφανίζεται, έχουν όλες τις συνθήκες κοινές εκτός από μία, η οποία εμφανίζεται μόνο στην πρώτη περίπτωση [όταν δηλαδή εμφανίζεται το φαινόμενο, Μ.Κ.], τότε αυτή η συνθήκη, στην οποία διαφέρουν οι δύο περιπτώσεις, της εμφάνισης και της μη εμφάνισης του φαινομένου, είναι το

αποτέλεσμα ή η αιτία ή μία αναγκαία συνιστώσα της αιτίας του φαινομένου» (στο ίδιο: 391).

Χωρίς αναγκαστικά να αποδεχόμαστε τις γενικότερες επαγωγικές προϋποθέσεις του Mill –ξεκινώντας δηλαδή από αντίθετες, **υποθετικο-παραγωγικές** προϋποθέσεις– είναι ωστόσο σαφές ότι η λογική πορεία που περιέγραψε ο Mill είναι σε γενικές γραμμές η πορεία που ακολουθεί ο έλεγχος μιας υπόθεσης. Ξεκινώντας με άλλα λόγια όχι από τα δεδομένα αλλά από τη θεωρητική υπόθεση και επιδιώκοντας να την ελέγξουμε με τα εμπειρικά δεδομένα, είμαστε υποχρεωμένοι να ακολουθήσουμε την ίδια πορεία που περιγράφει ο Mill στο κλασικό σύγγραμμά του. Έτσι, ο Mill αναλύει σε καθαρά λογικό επίπεδο τη διαδικασία της επιβεβαίωσης κάθε θεωρητικής υπόθεσης σε οποιοδήποτε επιστημονικό κλάδο και πεδίο ως συστηματική **σύγκριση** των όμοιων από τη μια πλευρά περιπτώσεων (μέθοδος της συμφωνίας) και των διαφορετικών από την άλλη περιπτώσεων (μέθοδος της διαφοράς), όπως διατυπώνεται στο παραπάνω παράθεμα από το έργο του.

Κατεβαίνοντας από το επίπεδο της καθαρά λογικής ανάλυσης στο πραγματολογικό επίπεδο των ερευνητικών δεδομένων, όπου ισχύουν σύνθετες επιδράσεις πολλαπλών παραγόντων, οι οποίες είναι τις περισσότερες φορές στατιστικές-πιθανολογικές και όχι ντετερμινιστικές, πρέπει να εισαγάγουμε κάποιες διαφοροποιήσεις στο επιχείρημα του Mill, που ωστόσο δεν αλλάζουν το λογικό πυρήνα του. Έτσι, εξετάζοντας αρχικά (στην περίπτωση της ισοδυναμίας Α ⇔ Β) τις «όμοιες» περιπτώσεις Α, στις οποίες αναμένουμε πάντα και το Β, και διαπιστώνοντας ωστόσο ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων Α, αλλά όχι πάντα, εμφανίζεται το Β, δεν θα απορρίψουμε ως ρεαλιστικοί ερευνητές τη θεωρητική υπόθεση συνολικά, αλλά θα προσπαθήσουμε να αποκαλύψουμε τους διαφοροποιητικούς παράγοντες. Θα σκεφθούμε δηλαδή μήπως η συνθήκη Α είναι ένα σύνθετο σύνολο προϋποθέσεων –ότι δηλαδή ισχύει: $A = \{\alpha_1, \alpha_2, \ldots \alpha_v\}$– οι οποίες εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, χωρίς ωστόσο να είναι εμφανές από την παρουσία του Α, αν ορισμένες φορές απουσιάζει μία ή περισσότερες από τις συνιστώσες του Α. Ενδέχεται ωστόσο, μία συγκεκριμένη συνιστώσα, π.χ. η α_2, να είναι η πραγματική «κρυμμένη» αιτία του φαινομένου Β ή ο ισχυρότερος παράγοντας, και όχι όλο το σύνολο Α. Αυτό θα το δείξει η στατιστική ανάλυση, η οποία θα απομονώσει τις συνιστώσες του Α και θα διαπιστώσει ποια επίδραση ασκεί η κάθε συνιστώσα ξεχωριστά στο φαινόμενο Β, συγκρίνοντας τις επιμέρους επιδράσεις μεταξύ τους. Φυσικά, υπάρχουν πολλές και σύνθετες συγκυρίες επι-

δράσεων και αλληλεπιδράσεων, από τις οποίες δεν γνωρίζουμε εκ των προτέρων ποια ισχύει στη συγκεκριμένη περίπτωση και την οποία αναμένουμε να αποκαλύψει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Το συμπέρασμα που προκύπτει έως το σημείο αυτό είναι ότι κάθε υπόθεση που αφορά τις σχέσεις των εμπειρικών μεταβλητών της φυσικής ή της κοινωνικής πραγματικότητας βασίζεται λογικά στη σύγκριση περιπτώσεων, με την οποία διαπιστώνονται οι ομοιότητες και οι ανομοιότητες που λογικά αναμένονται με βάση την υπόθεση. Για να γίνει το επιχείρημα του Mill εντελώς συγκεκριμένο, ας πάρουμε ως παράδειγμα την αρχική υπόθεση ότι το κάπνισμα προκαλεί καρκίνο του πνεύμονα, η οποία τεκμηριώθηκε αρχικά στατιστικά με τη σύγκριση του ποσοστού των περιπτώσεων καρκίνου του πνεύμονα στα υποσύνολα των καπνιστών και των μη καπνιστών. Η διαφορά των ποσοστών που προέκυψε από τη σύγκριση ήταν τόσο μεγάλη –και φυσικά στατιστικά υψηλά σημαντική– ώστε η ιατρική έρευνα οδηγήθηκε από αυτά τα ευρήματα στην αποκάλυψη των βιοχημικών επιδράσεων που προκαλεί η νικοτίνη στους ιστούς των πνευμόνων και σε άλλα όργανα, τα οποία προσβάλλει.

Έτσι, **η σύγκριση των περιπτώσεων είναι η θεμελιώδης λογική διαδικασία συναγωγής συμπερασμάτων** και τεκμηρίωσης υποθέσεων σε κάθε επιστημονικό κλάδο, άσχετα αν αυτός ονομάζεται «συγκριτικός» ή όχι[4]. Οι στατιστικοί δείκτες συνάφειας βασίζονται στην ποσοτική σύγκριση των σύμφωνων και των ασύμφωνων με την υπόθεση περιπτώσεων. Έτσι, ο υπολογισμός του γνωστού δείκτη για δεδομένα ονομαστικού επιπέδου X^2 βασίζεται στο άθροισμα των διαφορών ανάμεσα στη **θεωρητική** κατανομή των φατνίων με βάση την υπόθεση ότι οι μεταβλητές είναι στατιστικά ανεξάρτητες (ότι δεν υπάρχει δηλαδή καμία σχέση ανάμεσα τους) και στην **πραγματική** κατανομή. Όσο μεγαλύτερο είναι το άθροισμα των τετραγωνισμένων διαφορών, η κάθε μία από τις οποίες διαιρείται διά της αντίστοιχης θεωρητικής τιμής του κάθε φατνίου, τόσο υψηλότερη είναι η τιμή του X^2. Ανάλογα υπολογίζονται και οι γνωστοί συντελεστές του Kendall για το τακτικό επίπεδο όπως και ο συντελεστής γάμα (Gamma) με βάση το **άθροισμα των διαφορών** των σύμφωνων από τα ασύμφωνα με την υπόθεση ζεύγη των περιπτώσεων.

Υπάρχουν δύο βασικές διαφοροποιήσεις που αφορούν τη σύγκριση γενικά στην επιστήμη, οι οποίες πρέπει να αναφερθούν στο σημείο αυτό. Η πρώτη αφορά την πρόσβαση του ερευνητή στα δεδομένα, εάν δηλαδή οι διαφορές παράγονται με πειραματική παρέμβαση του ερευνητή

στα φαινόμενα της πραγματικότητας ή με συστηματική παρατήρηση των φυσικά παραγόμενων διαφορών. Το πείραμα είναι η κατ' εξοχήν μέθοδος της διερεύνησης αιτιωδών σχέσεων, εφόσον ο ερευνητής εισάγει ο ίδιος το ερέθισμα –δηλαδή την υποτιθέμενη αιτία– και διαπιστώνει, συγκρίνοντας τις αντιδράσεις της πειραματικής ομάδας με τις αντιδράσεις της ομάδας ελέγχου, αν παρήχθη η προσδοκώμενη διαφορά. Σε εκείνες τις επιστήμες, στις οποίες οι δυνατότητες εφαρμογής της πειραματικής μεθόδου είναι πολύ περιορισμένες, όπως στην Κοινωνιολογία και στην Παιδαγωγική, η μόνη δυνατότητα της ανακάλυψης αιτιωδών σχέσεων είναι η εκ των υστέρων παρατήρηση των διαφορών που παρήχθησαν από φυσικές και κοινωνικές αιτίες χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή. Ο Emile Durkheim παρατηρεί σχετικά στους *Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου:*

«Διαθέτουμε ένα και μοναδικό τρόπο για να αποδείξουμε ότι ένα φαινόμενο είναι η αιτία ενός άλλου και αυτός είναι να συγκρίνουμε τις περιπτώσεις στις οποίες τα φαινόμενα αυτά είναι ταυτόχρονα παρόντα ή απόντα και να ερευνήσουμε κατά πόσο οι παραλλαγές που εμφανίζονται σ' αυτούς τους συνδυασμούς συνθηκών μαρτυρούν ότι το ένα εξαρτάται από το άλλο. Όταν ο παρατηρητής μπορεί να παράγει τα φαινόμενα τεχνητά και με τη θέλησή του, η μέθοδος είναι καθαρά πειραματική. Όταν, αντίθετα, η δημιουργία των γεγονότων δεν εξαρτάται από εμάς και δεν μπορούμε παρά να τα προσεγγίσουμε έτσι όπως αυθόρμητα δημιουργήθηκαν, η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι εκείνη του έμμεσου πειραματισμού ή η συγκριτική μέθοδος» (1978: 191).

Έτσι, σύμφωνα με τον Durkheim, η συγκριτική μέθοδος είναι το **υποκατάστατο της πειραματικής μεθόδου** σε όλες τις επιστήμες στις οποίες δεν είναι δυνατό να συλλεχθούν τα δεδομένα με πειραματικές παρεμβάσεις του ερευνητή στα φαινόμενα της πραγματικότητας. Με αυτή την αντιπαράθεση της συγκριτικής μεθόδου στο πείραμα ο Durkheim εδραίωσε με πλήρη σαφήνεια τη συγκριτική μέθοδο ως τη μία από τις δύο θεμελιώδεις μεθόδους όλων των επιστημών στη διαδικασία της άντλησης ερευνητικών δεδομένων από την πραγματικότητα. Ενώ στο πείραμα η αιτία είναι –στη θετική περίπτωση της επιβεβαίωσης της αρχικής υπόθεσης– το ερέθισμα που εισήγαγε ο ερευνητής, στη συγκριτική μέθοδο η αιτία πρέπει να αποκαλυφθεί ανάμεσα σε ένα πολύ μεγάλο αριθμό παραγόντων, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποδειχθούν ως πιθανές αιτίες του φαινομένου. Ο μόνος τρόπος να αποκαλυφθεί εκ των υστέρων η αιτία ή οι αιτίες ενός φαινομένου μέσα σε ένα θεωρητικά άπειρο πλήθος παραγόντων είναι η εφαρμο-

γή μεθόδων πολυδιάστατης (multivariate) στατιστικής ανάλυσης.

Η δεύτερη διαφοροποίηση, η οποία είναι από την πραγματολογική σκοπιά της έρευνας –όχι ωστόσο από καθαρά λογική σκοπιά– σημαντική, είναι το επίπεδο της συγκεντρωτικότητας (aggregation level) των μονάδων στις οποίες αναφέρεται η σύγκριση. Ως ελάχιστη διαφοροποίηση μπορεί να θεωρηθεί η διάκριση τριών επιπέδων ή βαθμών συγκεντρωτικότητας: α) το επίπεδο των **ατόμων**, β) το επίπεδο των **ομάδων, οργανώσεων και ιδρυμάτων**, δηλαδή των κοινωνικών υποσυστημάτων που αποτελούνται από άτομα που είναι οι φορείς των θέσεων στα υποσυστήματα και γ) το επίπεδο των **κοινωνιών**, δηλαδή το επίπεδο των κοινωνικών συστημάτων που απαρτίζονται από τα υποσυστήματα. Η λογική της σύγκρισης είναι η ίδια ανεξάρτητα από το επίπεδο συγκεντρωτικότητας των μονάδων, πραγματολογικά ωστόσο υπάρχουν διαφορές. Για παράδειγμα, σε συγκρίσεις εκπαιδευτικών συστημάτων ή κοινωνιών υπάρχουν λίγες περιπτώσεις, στις οποίες αναφέρεται μία γενίκευση και με βάση τις οποίες μπορεί συνεπώς να ελεγχθεί η ορθότητά της. Επιπλέον, επειδή είναι συνολικά λίγες οι περιπτώσεις, δύσκολα μπορούν να βρεθούν όμοιες περιπτώσεις και να «κρατηθούν σταθεροί» οι άλλοι παράγοντες, έτσι ώστε να μπορεί να ελεγχθεί μεθοδικά η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση.

Από το παραπάνω σκεπτικό προκύπτει ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικοί λόγοι για την εδραίωση ενός ιδιαίτερου κλάδου «Συγκριτικής Εκπαίδευσης» μέσα στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Η Γενική Παιδαγωγική ως μη πειραματική επιστήμη χρειάζεται τη σύγκριση για να τεκμηριώσει τις γνωστικές της προτάσεις συγκρίνοντας συστηματικά τις περιπτώσεις στις οποίες αποτυπώθηκαν οι διαφορές που παρήχθησαν «φυσικά» στην πραγματικότητα χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή. Αυτό τόνισε ο Wolfgang Brezinka, ο οποίος υπήρξε μαθητής και αργότερα συνεργάτης του Friedrich Schneider, στην εισήγησή του σε συνέδριο που έγινε πρόσφατα στην Πάτρα.

«Αλλά, και εάν ακόμα ο Schneider είχε βασιστεί στη γενικά αποδεκτή έννοια της παιδαγωγικής δράσης, δεν θα μπορούσε να δικαιολογηθεί με τη χρήση της "συγκριτικής μεθόδου" ως μόνου διαφοροποιητικού γνωρίσματος, η ύπαρξη ενός "επιμέρους κλάδου της Παιδαγωγικής" ή μιας "επιμέρους παιδαγωγικής ειδικότητας". Ο ίδιος ο Schneider τόνιζε ότι "βασικά ολόκληρος ο χώρος των φαινομένων της Παιδαγωγικής μπορεί να ερευνηθεί με την συγκριτική μέθοδο"» (2002 α)[5]. Και παρακάτω:

«Από τον ορισμό των σκοπών της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής που διατύπωσε ο Schneider συνάγεται ότι λογικά δεν μπορεί να υπάρξει παράλληλα με τη Γενική Επιστήμη της Αγωγής και μία Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής. Σύγκριση δεν σημαίνει τίποτε άλλο παρά ότι στην παρατήρηση των φαινομένων διαπιστώνονται κοινά σημεία και διαφορές, ομοιότητες και ανομοιότητες των γνωρισμάτων τους. Η σύγκριση είναι μία βασική νοητική λειτουργία και ανήκει στις μεθόδους όλων των επιστημών. Γι' αυτό η σύγκριση έχει και για τη Γενική Παιδαγωγική κεντρική σημασία, έτσι ώστε δεν μπορεί η σύγκριση να θεμελιώσει από μόνη της καμία ανεξάρτητη επιμέρους ειδικότητα της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής» (στο ίδιο).

2. Η αμφισβήτηση της σύγκρισης ως βασικής λειτουργίας της παραγωγής νομοτελειακής γνώσης

Αν σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό η σύγκριση είναι η θεμελιώδης νοητική λειτουργία όλων των επιστημών, και φυσικά και της Παιδαγωγικής, τότε ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους εγκαθιδρύθηκε η «Συγκριτική Εκπαίδευση» ως ιδιαίτερος κλάδος της Παιδαγωγικής; Είδαμε ότι τα επιχειρήματα στο επίπεδο της καθαρά λογικής ανάλυσης δεν στηρίζουν την αυτονομία ενός ιδιαίτερου «συγκριτικού» κλάδου. Σε πραγματολογικό επίπεδο υπάρχει μία διαφορά, όπως αναφέρθηκε, με την έννοια ότι επικράτησε –όχι μόνο στην Παιδαγωγική αλλά και σε άλλες Κοινωνικές Επιστήμες– να χαρακτηρίζονται ως «συγκριτικές» εκείνες οι έρευνες οι οποίες συγκρίνουν μονάδες υψηλού επιπέδου συγκεντρωτικότητας, δηλαδή κοινωνικά, εκπαιδευτικά ή άλλα συστήματα. Δικαιολογεί ωστόσο αυτή η πραγματολογική διαφορά τη θεσμοθέτηση ενός ιδιαίτερου κλάδου; Τι συμβαίνει στις γειτονικές επιστήμες, στις οποίες διεξάγονται επίσης «συγκριτικές» έρευνες; Θα επανέλθουμε στα ερωτήματα αυτά στο τελευταίο μέρος.

Η εξήγηση του γεγονότος ότι η Συγκριτική Εκπαίδευση υφίσταται σήμερα ως ιδιαίτερος κλάδος της Παιδαγωγικής πρέπει να αναζητηθεί στις εξωτερικές συνθήκες της εγκαθίδρυσης αυτού του κλάδου, δηλαδή στις προϋποθέσεις της γένεσης της Συγκριτικής Εκπαίδευσης ως ιδιαίτερου κλάδου της Παιδαγωγικής στη μεταπολεμική περίοδο. Όσον αφορά τη θεσμοθέτηση της Συγκριτικής Παιδαγωγικής ως κλάδου της Παιδαγωγικής στη δεκαετία του 1950, όταν άρχισε να συζητείται η ιδέα και οι προοπτικές της, δεν υπήρχε ακόμα στον πανεπιστημιακό χώρο

μία εδραιωμένη Παιδαγωγική Επιστήμη με συνεπή επιστημολογικό προσανατολισμό και σταθερές μεθοδολογικές βάσεις, όπως αντίθετα συνέβαινε με την Ψυχολογία, η οποία χαρακτηριζόταν από συνεπή εμπειρικο-μαθηματικό επιστημολογικό προσανατολισμό και από ισχυρό commitment προς την πειραματική μεθοδολογία. Η Παιδαγωγική αποσυνδέθηκε ωστόσο μεταπολεμικά από την Ψυχολογία, με την οποία είχε συνδεθεί στενά ήδη από το τέλος του 19ου αιώνα και προσανατολίστηκε εκλεκτικά από τη δεκαετία του 1960 και ύστερα προς τη Φιλοσοφία. Ενώ όμως η Παιδαγωγική είχε παραλάβει ορισμένες νομοτελειακές βάσεις από την Ψυχολογία με στόχο να στηριχτούν επάνω σε αυτές οι αντίστοιχες παιδαγωγικές εφαρμογές, η παλινδρόμηση της Παιδαγωγικής προς τη Φιλοσοφία δεν της παρέσχε καμία θεωρητική-νομοτελειακή βάση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η Φιλοσοφία είναι ένα συνονθύλευμα αντιφατικών και ασύμβατων απόψεων χωρίς καμία εσωτερική συνοχή, όπως συνάγεται από τις αντιφατικές απόψεις των ίδιων των ακαδημαϊκών εκπροσώπων της. Ο Rudolf Carnap, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του Λογικού Εμπειρισμού, διατύπωσε ήδη το 1931 (Carnap 1931: 219-241) στην προγραμματική εργασία του *Το ξεπέρασμα της Μεταφυσικής μέσω της λογικής ανάλυσης της γλώσσας* ότι οι μεταφυσικές προτάσεις της Φιλοσοφίας είναι ψευδο-προτάσεις χωρίς πραγματικό νόημα, επειδή παράγονται ενάντια στους κανόνες της γλώσσας. Ο Carnap έγινε με αυτή και με άλλες σχετικές εργασίες του ένας από τους κύριους θεμελιωτές της Αναλυτικής Φιλοσοφίας της Γλώσσας, της οποίας το πρόγραμμα είναι, σύμφωνα με τους θεμελιωτές του, «θεραπευτικό» και αποσκοπεί στη θεραπεία του ανθρώπινου πνεύματος από την αρρώστια της Μεταφυσικής.

Αυτή η κατάσταση της Παιδαγωγικής ήταν αναπόφευκτα καθοριστική και για τη Συγκριτική Εκπαίδευση στη φάση της συγκρότησής της. Γιατί ο κλάδος ενός κορμού καθορίζεται φυσικά, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του, από τα χαρακτηριστικά του κύριου κορμού από τον οποίο προήλθε. Στη φάση αυτή, ποικίλες οντολογικές, μεταφυσικές, φαινομενολογικές και άλλες φιλοσοφικές απόψεις εισέρευσαν και επηρέασαν τη συζήτηση σχετικά με την επιστημολογική συγκρότηση του αντικειμένου και τη δόμηση της μεθοδολογίας της Συγκριτικής Εκπαίδευσης. Συνέπεια αυτής της κατάστασης ήταν ότι επικράτησε μία συγκεχυμένη εικόνα αναφορικά με το περιεχόμενο και τους στόχους της νομοθετικής επιστήμης, έτσι ώστε δεν έγινε σαφές ότι η επιστήμη διατυπώνει και ελέγχει μεθοδικά νομοτελειακές υποθέσεις με ευρύ

εμπειρικό περιεχόμενο στηριζόμενη σε εμπειρικο-μαθηματικές βάσεις.

Η κύρια αντίδραση προς την έννοια της νομοθετικής επιστήμης, η οποία διαμορφώθηκε κυρίως από τις επιστημολογικές συμβολές του Λογικού Εμπειρισμού και του Κριτικού Ορθολογισμού, προήλθε από τη φαινομενολογία και το παρακλάδι της στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών, την «εθνομεθοδολογία»[6]. Από αυτές τις δύο προσεγγίσεις προήλθαν δύο κυρίως επιχειρήματα, των οποίων η διάδοση επέδρασε αρνητικά στις προσπάθειες της αποσαφήνισης της λειτουργίας και του ρόλου της σύγκρισης στην επιστήμη, που καταβλήθηκαν στο χώρο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης. Το πρώτο, που είναι κυρίως παράγωγο της εθνομεθοδολογίας, είναι ο **πολιτιστικός σχετικισμός** (cultural relativism), ο οποίος συνεπάγεται ότι ο κάθε πολιτισμός είναι «μοναδικός» και δεν μπορεί συνεπώς να συγκριθεί με τους άλλους πολιτισμούς[7]. Το δεύτερο, το κατ' εξοχήν προϊόν της φαινομενολογίας, είναι ο ισχυρισμός ότι οι **γενικές κατηγορίες**, οι οποίες είναι λογική προϋπόθεση κάθε νομοτελειακής πρότασης και οι οποίες κάνουν συγκρίσιμες τις επιμέρους περιπτώσεις, είναι αυθαίρετες «κατασκευές» του επιστήμονα. Οι βαρυσήμαντοι αυτοί ισχυρισμοί αναπαράχθηκαν και πολλαπλασιάστηκαν στο χώρο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης αλλά και της Παιδαγωγικής γενικότερα, επειδή οι νεότεροι παραλάμβαναν αυτούς τους ισχυρισμούς κάθε φορά από τους δασκάλους τους παραπέμποντας στα κείμενα των τελευταίων, χωρίς κατά κανόνα να ανατρέξουν οι ίδιοι στις φιλοσοφικές πηγές, για να διαπιστώσουν σε ποιες βάσεις στηρίζονται πραγματικά αυτοί οι ισχυρισμοί. Έτσι, λόγω άγνοιας των πηγών και λόγω της επιστημονικής ατολμίας και του οπορτουνισμού που δυστυχώς χαρακτηρίζει μεγάλο μέρος των παιδαγωγών, επαναλαμβάνονται οι ίδιοι ισχυρισμοί και οι ίδιες παραπομπές για δεκαετίες, χωρίς να συντελείται καμία ουσιαστική πρόοδος. Το αποτέλεσμα ήταν ότι η σύγκριση στη Συγκριτική Εκπαίδευση δεν μπόρεσε να χρησιμοποιηθεί γόνιμα σε ερευνητικά προγράμματα στο μέτρο που αυτό συνέβη στην Κοινωνιολογία και στην Πολιτική Επιστήμη. Για τους λόγους αυτούς είναι αναγκαίο να αφιερωθεί στη συνέχεια κάποιος χώρος για να ανατρέξουμε, παρά το περιορισμένο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, στην πηγή αυτών των επιχειρημάτων, δηλαδή στη φαινομενολογία και στο παρακλάδι της, την εθνομεθοδολογία.

Η φαινομενολογία είναι δημιούργημα της φιλοσοφίας του Edmund Husserl, αλλά η φαινομενολογία του μετασχηματίστηκε σε μία τρόπον τινά κοινωνιολογική προσέγγιση και απέκτησε μαζική απήχηση με τις εργασίες του Alfred Schütz, ο οποίος υπήρξε μαθητής του Husserl και

ανέπτυξε τις απόψεις του, όπως είναι γνωστό, στις Ηνωμένες Πολιτείες. Από αυτή την κοινωνιολογικά μετασχηματισμένη και εκλαϊκευμένη για ένα μαζικό ακαδημαϊκό κοινό φαινομενολογία δανείστηκε η εθνομεθοδολογία το κύριο θέμα της που είναι η «συγκρότηση της πραγματικότητας», δηλαδή του κόσμου των αντικειμένων και γεγονότων, τον οποίο δομούν οι δρώντες και αντιλαμβάνονται αυτονόητα ως τον αντικειμενικό κόσμο που τους περιβάλλει. Η θέση αυτή προϋποθέτει τη φιλοσοφική παραδοχή ότι η πραγματικότητα είναι ένα «δημιούργημα», που παράγεται από την αντικειμενοποίηση των υποκειμενικών δομών της συνείδησης. Έτσι οι δρώντες ως συλλογικό υποκείμενο, ως κοινωνία, οργανώνουν και προσδίδουν μία χρονική και χωρική τάξη στα εξωτερικά συμβάντα σε σχέση με τη σημασία που έχουν για τη ζωή τους. Στο «ζωτικό κόσμο» τους (Lebenswelt) που συγκροτείται με αυτό τον τρόπο, υπάρχει «εγγύτητα και απόσταση», «παρόν και παρελθόν», «οικείο και ξένο». Οι δομές αυτές είναι κοινές για τα άτομα μιας κοινότητας, τα οποία διαθέτουν κοινά συστήματα νοημάτων και συμβόλων, που αναφέρονται στις αντικειμενοποιήσεις της συνείδησης.

Ο ισχυρισμός ότι οι δρώντες δομούν το «ζωτικό κόσμο» τους είναι, όπως και οι περισσότεροι φιλοσοφικοί ισχυρισμοί, πολυσήμαντος. Σημαίνει δηλαδή, ανάλογα με την ερμηνεία που θα δοθεί, κάτι πολύ διαφορετικό, έτσι ώστε κάτω από μία ερμηνεία ο ισχυρισμός ενδέχεται να είναι αληθής αλλά και να αποτελεί συγχρόνως κοινοτοπία, ενώ κάτω από μία άλλη ερμηνεία παύει μεν να αποτελεί κοινοτοπία αλλά γίνεται συγχρόνως ψευδής.

Έτσι, ο ισχυρισμός ότι η «πραγματικότητα» είναι δημιούργημα των ανθρώπων μπορεί να ερμηνευθεί με την έννοια ότι τα άτομα σχηματίζουν με βάση τις εμπειρίες τους έναν προσανατολισμό προς την πραγματικότητα, ο οποίος κατευθύνει τη δράση τους. Όχι μόνο οι άνθρωποι αλλά και άλλοι ανώτεροι οργανισμοί σχηματίζουν έναν «γνωστικό χάρτη» του περιβάλλοντός τους, κατά τον όρο του εκπροσώπου του Γνωστικού Μπεχαβιορισμού Edward Tolman. Είναι γνωστό από την έρευνα της συμπεριφοράς των ζώων ότι και τα ανώτερα θηλαστικά «οργανώνουν» το σημαντικό περιβάλλον τους έτσι ώστε αυτό χαρακτηρίζεται επίσης από δομές «εγγύτητας και απόστασης», «οικείου και ξένου» κλπ. Είναι σαφές ότι, για παράδειγμα, ο σκύλος συμπεριφέρεται στο χώρο τον οποίο αντιλαμβάνεται ως «δικό του» πολύ διαφορετικά από ό,τι εκτός αυτού του χώρου. Επιπλέον υπάρχουν σε υποτυπώδη μορφή «κοινά νοήματα», τα οποία είναι δεδομένα από τον

ενστικτώδη προικισμό τού κάθε είδους, ώστε είναι άμεσα σε θέση να διακρίνουν μία επιθετική από μία μη επιθετική συμπεριφορά.

Με αυτή τη νατουραλιστική έννοια, είναι αυτονόητο ότι η πραγματικότητα, προς την οποία προσανατολίζεται η ανθρώπινη δράση, είναι δημιούργημα των εμπειριών, φυσικά και των γνωστικών ικανοτήτων των ανθρώπων και αντίστοιχα των άλλων οργανισμών. Αυτός ο αναμφισβήτητα ορθός αλλά και κοινότοπος ισχυρισμός δεν συνεπάγεται ωστόσο ότι οι ποικίλες υποκειμενικές αντιλήψεις της πραγματικότητας, που διαμορφώνουν τα άτομα, οι ομάδες και οι κοινωνίες, συμπίπτουν με την πραγματικότητα «καθεαυτή». Ούτε βέβαια ότι οι ποικίλες αυτές αναπαραστάσεις και αντιλήψεις έχουν καμία σχέση με την επιστημονική όψη της πραγματικότητας. Με αυτή τη νατουραλιστική έννοια –αλλά μόνο με αυτή– μπορεί κανείς χωρίς κανένα πρόβλημα να θεωρήσει ότι ο παραπάνω ισχυρισμός (ότι η πραγματικότητα, που έχει άμεση σχέση με τη δράση και επιβίωση του ανθρώπου, είναι δημιούργημα των ανθρώπων) είναι ορθός.

Ο Husserl ωστόσο εννοεί κάτι πολύ διαφορετικό με τον ισχυρισμό ότι ο κόσμος είναι δημιούργημα του ανθρώπου. Εννοεί ότι «ο κόσμος ως "ζωτικός κόσμος" (Lebenswelt) του ανθρώπου έχει ήδη προεπιστημονικά τις "ίδιες" δομές, όπως αυτές που προϋποθέτουν και αναπτύσσουν οι Φυσικές Επιστήμες» (1962: 142)[8]. Στην ανάπτυξη αυτής της φιλοσοφικής θεματικής γίνεται σαφές ότι, κατά την άποψη του Husserl, οι Φυσικομαθηματικές Επιστήμες εξυπηρετούν τους ίδιους πρακτικούς σκοπούς που εξυπηρετεί και το απόθεμα των προεπιστημονικών γνώσεων στην ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου στο πλαίσιο του «ζωτικού κόσμου».

Αυτό το τελευταίο θα μπορούσε κανείς να το αποδεχτεί, αν ο Husserl εννοούσε τις πρακτικές εφαρμογές των θεωρητικών γνώσεων που παράγονται από τις Φυσικές Επιστήμες. Δεν εννοεί ωστόσο αυτό, αλλά διατυπώνει τον πολύ πιο βαρυσήμαντο ισχυρισμό ότι η ισχύς (Geltung) των Φυσικομαθηματικών Επιστημών στηρίζεται στο προεπιστημονικό υπόβαθρο του «ζωτικού κόσμου», που σημαίνει ότι ο Husserl προσπαθεί με κάθε τρόπο **να σχετικοποιήσει ριζικά και να περιορίσει την εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης**.

Σύμφωνα με αυτόν το μεταφυσικό ισχυρισμό, ο «ζωτικός κόσμος» αποτελεί το «υπερβατικό πλαίσιο» που συγκροτεί τη γνώση, το οποίο είναι ανάλογο προς το «υπερβατικό υποκείμενο» του Kant αλλά βρίσκεται σε ριζική αντιπαράθεση προς τη φιλοσοφία του Kant, του οποίου οι γνωσιοθεωρητικές προϋποθέσεις και το επίπεδο της φιλοσοφικής

σκέψης είναι πολύ διαφορετικά. Συνέπεια αυτής της ανύψωσης του «ζωτικού κόσμου» από τον Husserl στη θέση ενός «υπερβατικού πλαισίου» που (υποτίθεται ότι) συγκροτεί τη γνώση είναι ότι αυτός ο «ζωτικός κόσμος» δεν μπορεί να ερευνηθεί με τις μεθόδους των Μαθηματικών Επιστημών, της Πειραματικής Ψυχολογίας και της Μαθηματικής Κοινωνιολογίας, αλλά μόνο με «φιλοσοφική ανάλυση». Σ' αυτή την ανάλυση, ο φιλόσοφος «απέχει» από τους πρακτικούς στόχους του «ζωτικού κόσμου» του και επικεντρώνεται στα γενικά χαρακτηριστικά του ζωτικού κόσμου ως υπερβατικού πλαισίου που a priori συγκροτεί κάθε γνώση.

Η φιλοσοφία του Husserl διαμορφώθηκε ως αντίδραση από τη μια πλευρά στην πρόοδο των Φυσικομαθηματικών Επιστημών σε μία χρονική περίοδο που κυριαρχήθηκε διεθνώς από την αλματώδη πρόοδο και τα εξαιρετικά επιτεύγματα αυτών των επιστημών. Ήταν η περίοδος της ανόδου της Θεωρίας της Σχετικότητας του Einstein, που άλλαξε την εικόνα του Σύμπαντος, η οποία είχε ισχύσει προηγουμένως για περισσότερο από δύο αιώνες. Από την άλλη πλευρά, η φιλοσοφία του Husserl χαρακτηρίστηκε από την ιδιαίτερα έντονη αντίδρασή της στην Πειραματική Ψυχολογία και από την προσπάθειά της να εμποδίσει την είσοδο του επιστημονικού ορθολογισμού στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών.

Σημαντική συνέπεια του αντιεπιστημονικού πνεύματος που χαρακτηρίζει τη φαινομενολογία είναι το γεγονός ότι ο επιφανέστερος μαθητής και συνεχιστής της φιλοσοφίας του Husserl, Martin Heidegger, είναι ένας από τους πιο αντιδραστικούς –τόσο με την πολιτική όσο και με την επιστημολογική σημασία της έννοιας– φιλοσόφους, ο οποίος εφάρμοσε τις ιδέες της φαινομενολογίας παραλαμβάνοντας συγχρόνως την αρνητική στάση του Husserl προς την επιστήμη στη διαμόρφωση της δικής του υπαρξιστικής φιλοσοφίας. Δεδομένου ότι οι μαθητές ενσαρκώνουν τις ιδέες που περιέχονται δυνάμει στα πνευματικά σπέρματα των δασκάλων τους, η φιλοσοφία του Heidegger εκφράζει πλήρως το αντιεπιστημονικό πνεύμα της φαινομενολογίας του Husserl. Η φιλοσοφία του Heidegger περιέχει από τη μια πλευρά μια φιλοσοφική απολογία του γερμανικού εθνικοσοσιαλισμού μαζί με μια αποθέωση του Φύρερ. Όπως έγραφε ο Heidegger το 1933 στη *Φοιτητική Εφημερίδα* του Freiburg, απευθυνόμενος στους φοιτητές, «Δεν πρέπει να είναι θεωρήματα και "ιδέες" οι κανόνες του Είναι σας. Ο Φύρερ ο ίδιος και μόνον ο Φύρερ είναι η σημερινή και η μελλοντική γερμανική πραγματικότητα και ο νόμος της»[9]. Η φιλοσοφία του Heidegger συ-

γκέντρωσε γι' αυτόν το λόγο τη δριμεία κριτική των νεομαρξιστών της Σχολής της Φρανκφούρτης, και κυρίως του Theodor W. Adorno και του Herbert Marcuse.

Από την άλλη πλευρά, εξίσου απαράδεκτη, όσο οι πολιτικές απόψεις του Heidegger, είναι και η επιστημολογική τοποθέτησή του, την οποία παρέλαβε από τον Husserl, ώστε και από πλευράς των εκπροσώπων του Λογικού Εμπειρισμού διατυπώθηκε μία πέρα για πέρα απορριπτική κριτική της φιλοσοφίας του Heidegger. Ο Rudolf Carnap χρησιμοποιεί στην εργασία του, που αναφέρθηκε παραπάνω, τις προτάσεις του Heidegger ως παραδείγματα «γνωστικής ανοησίας», που παρήχθησαν από την κατάχρηση των κανόνων της γλώσσας.

Κλείνοντας την αναγκαστικά σύντομη συζήτηση αναφορικά με τις προϋποθέσεις της φαινομενολογίας, πρέπει να γίνουν στο σημείο αυτό οι εξής επισημάνσεις. Πρώτο, χωρίς να είναι δυνατή εδώ η ανάπτυξη του υπερβατολογικού επιχειρήματος, το οποίο παραπέμπει στη φιλοσοφία του Kant ως πηγή της υπερβατολογικής λύσης του προβλήματος της επαγωγής[10] που έθεσε ο David Hume, απορρίπτεται ο ισχυρισμός του Husserl και των φαινομενολόγων ότι οι έννοιες και οι προτάσεις του κοινωνικού επιστήμονα είναι αυθαίρετες «κατασκευές», τις οποίες εκείνος «επιβάλλει» στους δρώντες. Η απόρριψη τεκμηριώνεται με το γεγονός ότι από τις θεωρητικές προτάσεις των Κοινωνικών Επιστημών (Κοινωνιολογίας, Ψυχολογίας, Οικονομικής Επιστήμης) συνάγονται **ορθές προγνώσεις** της συμπεριφοράς των δρώντων, ενώ αυτό δεν είναι δυνατό αν ο κοινωνικός επιστήμονας βασιστεί και οικειοποιηθεί τις έννοιες των ίδιων των δρώντων. Για παράδειγμα, από τις έννοιες και τα νοήματα των δρώντων του σοβιετικού συστήματος δεν θα μπορούσε κανείς ποτέ να συναγάγει ότι αυτό το σύστημα θα κατέρρεε. Ο Talcott Parsons ωστόσο, εφαρμόζοντας τις προτάσεις της δομολειτουργικής κοινωνιολογικής θεωρίας του, **της οποίας οι έννοιες είναι λογικά ασύμβατες με τις «έννοιες των δρώντων»** του σοβιετικού συστήματος, διατύπωσε 25 χρόνια πριν από την κατάρρευση του σοβιετικού συστήματος την πρόγνωση ότι το σύστημα αυτό θα κατέρρεε. Αυτή ήταν η με απόσταση σημαντικότερη πρόγνωση σε όλη την έως σήμερα ιστορία της Κοινωνιολογίας:

> «Μου είναι σαφές τι συνάγεται από την παραπάνω θέση: ότι το ολοκληρωτικό κομμουνιστικό σύστημα δεν θα είναι μακροπρόθεσμα πιθανώς σε θέση να ανταγωνιστεί τη "δημοκρατία" με τις πολιτικές ικανότητες και τους μηχανισμούς ενσωμάτωσης (integrative capacities) που διαθέτει η δεύτερη. Διατυπώνω πράγ-

> ματι την πρόγνωση ότι η κομμουνιστική οργάνωση της κοινωνίας θα αποδειχτεί ασταθής και θα αναγκαστεί να προσαρμοστεί προς την κατεύθυνση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας με πλουραλιστικό σύστημα πολιτικών κομμάτων ή θα "παλινδρομήσει" προς την κατεύθυνση λιγότερο ανεπτυγμένων και πολιτικά λιγότερο αποτελεσματικών μορφών κοινωνικής οργάνωσης» (1970: 70-71).

Συνεπώς, η οικοδόμηση των εννοιών και των θεωρητικών συστημάτων των Κοινωνικών Επιστημών είναι λογικά εντελώς ανεξάρτητη από τα «νοήματα» των δρώντων. Οι έννοιες των δρώντων και τα νοήματά τους δεν υπεισέρχονται **ως επιστημονικές έννοιες** στο εννοιολογικό πλαίσιο της Κοινωνικής Επιστήμης, αλλά **ως δεδομένα**, στα οποία αποδίδεται εντελώς διαφορετικό νόημα στο πλαίσιο αυτό[11].

Όσον αφορά τώρα τον ισχυρισμό της εθνομεθοδολογίας ότι κάθε πολιτισμός (και, κατ' επέκταση, κάθε κοινωνία) είναι «μοναδικός» και συνεπώς οι διάφοροι πολιτισμοί δεν είναι συγκρίσιμοι μεταξύ τους με βάση κοινές κατηγορίες, ο ισχυρισμός αυτός απορρίπτεται με την **καθολική διαπίστωση κοινών δομών και λειτουργιών σε κοινωνίες του ίδιου επιπέδου εξέλιξης**. Γιατί είναι σαφές ότι δεν μπορούν να συγκριθούν άμεσα κοινωνίες σε πολύ διαφορετικά επίπεδα εξέλιξης. Έτσι, η διαπίστωση ότι σε κάποιους κατοίκους της Πολυνησίας παρατηρούνται συμπεριφορές πολύ διαφορετικές από αυτές που παρατηρούνται στις κοινωνίες του Δυτικού Κόσμου δεν έχει καμία κοινωνιολογική σημασία, επειδή η σύγκριση δεν είναι δυνατή. Η συστηματική σύγκριση είναι δυνατή ανάμεσα σε κοινωνίες του ίδιου ή παρόμοιου επιπέδου βιομηχανικής ανάπτυξης. Σ' αυτή την περίπτωση ακριβώς **η σύγκριση αποδεικνύει τις κοινές λειτουργικές απαιτήσεις** οι οποίες πρέπει να εκπληρωθούν από τις κοινωνικές δομές, γιατί διαφορετικά η συγκεκριμένη κοινωνία θα αντιμετωπίσει προβλήματα επιβίωσης. Η αναγνώριση του γεγονότος ότι οι βιομηχανικές κοινωνίες αντιμετωπίζουν, ανεξάρτητα από τον τύπο του κοινωνικού συστήματος (καπιταλιστικού-σοσιαλιστικού, όσο ήταν υπαρκτό), τα ίδια λειτουργικά προβλήματα ήταν μία από τις σημαντικότερες κοινωνιολογικές διαπιστώσεις των τελευταίων δεκαετιών. Μία ιστορικά εντυπωσιακή απόδειξη των κοινών λειτουργικών αναγκαιοτήτων σε διαφορετικά συστήματα αποτέλεσε το γεγονός ότι μέσα σε λίγους μόνο μήνες μετά την κατάληψη της εξουσίας από τους μπολσεβίκους, το 1917, και αφού χρεοκόπησαν σε συντομότατο διάστημα οι επιχειρήσεις που είχαν

αναλάβει οι εργάτες, ο Λένιν, αντιμετωπίζοντας την πιεστική ανάγκη της αύξησης της οικονομικής παραγωγικότητας, επανέφερε τον manager, ως «σοσιαλιστικό διευθυντή» της επιχείρησης με δικτατορικές εξουσίες. Έτσι, μετά την κατάληψη της εξουσίας αντεστράφη πλήρως, λόγω των οικονομικών αναγκαιοτήτων, η πολιτική των μπολσεβίκων απέναντι στους εργάτες. Απαιτήθηκε απόλυτη πειθαρχία, σύνδεση του μισθού με την παραγωγικότητα του εργάτη και εισαγωγή του καπιταλιστικού συστήματος του «Τεϋλορισμού», το οποίο επέβαλε στον εργάτη τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα στην εργασία του (Lenin, 1966: 753). Με αυτά τα μέτρα εισήχθη η «στρατιωτικοποίηση της εργασίας», που συνεπαγόταν δρακόντεια μέτρα και ποινές για τους εργάτες, με στόχο την επίτευξη μέγιστης παραγωγικότητας.

Η παρά τα μέτρα αυτά οικονομική αναποτελεσματικότητα των δομών του σοσιαλιστικού συστήματος, η οποία οδήγησε σε τελευταία ανάλυση και στην πτώση του, είναι η γενική απόδειξη ότι σε ένα δεδομένο επίπεδο εξέλιξης κοινωνικών συστημάτων υπάρχουν συγκεκριμένες λειτουργικές απαιτήσεις, οι οποίες δεν μπορούν να εκπληρωθούν από οποιεσδήποτε δομές αλλά μόνο από συγκεκριμένες. Αποδείχτηκε δηλαδή ότι υπάρχει ένας πολύ περιορισμένος αριθμός συγκεκριμένων δομικών λύσεων των λειτουργικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν όλες οι κοινωνίες του ίδιου επιπέδου εξέλιξης.

Η παραπάνω διαπίστωση, ότι η σύγκριση είναι δυνατή και επιστημονικά γόνιμη μόνο ανάμεσα σε κοινωνίες του ίδιου ή παραπλήσιου επιπέδου βιομηχανικής ανάπτυξης, ισχύει φυσικά αναλόγως και για κοινωνίες σε άλλα επίπεδα κοινωνικής εξέλιξης. Έτσι, πρωτόγονες κοινωνίες μπορούν να συγκριθούν συστηματικά μόνο με άλλες επίσης πρωτόγονες κοινωνίες, όπως έγινε σαφές από το έργο του Radcliffe-Brown, ο οποίος θεωρεί χαρακτηριστικά την Κοινωνική Ανθρωπολογία ως κλάδο της Συγκριτικής Κοινωνιολογίας[12].

Από την ανάπτυξη των παραπάνω επιχειρημάτων συνάγεται ότι οι ισχυρισμοί σχετικά με την υποτιθέμενη «μοναδικότητα» και «μη συγκρισιμότητα» των πολιτισμών χάνουν διαρκώς έδαφος, στο μέτρο που η πρόοδος των Κοινωνικών Επιστημών αποκαλύπτει σταθερές νομοτελειακές σχέσεις (invariant relationships) ανάμεσα στα δομικά στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών και διαφορετικών κοινωνιών. Το αρνητικό ωστόσο αποτέλεσμα αυτής της άγονης και αναχρονιστικής επιστημολογικής επιχειρηματολογίας είναι ότι εμπόδισε για δεκαετίες την ανάπτυξη της εμπειρικο-μαθηματικής έρευνας, τόσο στη Συγκριτική Εκπαίδευση όσο και στην Παιδαγωγική γενικότερα. Αντίθετα, στις θεω-

ρητικά και μεθοδολογικά ανεπτυγμένες περιοχές της Πολιτικής Επιστήμης και της Κοινωνιολογίας, όπως συγκεκριμένα στο χώρο των θεωριών της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κοινωνικής κινητικότητας, η συστηματική σύγκριση των κοινωνικών συστημάτων οδήγησε στη σαφή τεκμηρίωση ορισμένων θεωρητικών υποθέσεων –και αντίστοιχα στην απόρριψη άλλων– και συνετέλεσε έτσι σημαντικά στη διεύρυνση της κοινωνιολογικής γνώσης. Θα αναφερθούμε συνεπώς γι᾽ αυτόν το λόγο σε συγκριτικές έρευνες της Κοινωνιολογίας, για να αντλήσουμε παραδειγματικά ορισμένα συμπεράσματα που αφορούν τη συγκριτική έρευνα γενικότερα.

3. «Cross-national research»: Συγκριτική έρευνα στην Κοινωνιολογία

Από την έρευνα, είτε αυτή ονομάζεται «συγκριτική» είτε όχι, μπορεί τότε μόνο να προκύψει επιστημονικό όφελος, με την έννοια της ουσιαστικής διεύρυνσης της γνώσης, όταν η έρευνα ξεκινά από θεωρητικές υποθέσεις. Θεωρητικές υποθέσεις προϋποθέτουν θεωρίες, οι οποίες από πλευράς τους είναι αποτέλεσμα προηγούμενων γνωστικών διεργασιών. Οι πρώτες θεωρίες που διατυπώθηκαν στις αρχικές φάσεις της εξέλιξης των επιστημών ήταν συχνά απόρροια φιλοσοφικών συστημάτων. Στην Κοινωνιολογία υπάρχει παράδοση μεγαλεπήβολων θεωριών –grand theories– της κοινωνικής εξέλιξης, ορισμένες από τις οποίες ξεκίνησαν από την κοινωνική φιλοσοφία αλλά στήριξαν στη συνέχεια τις βασικές προτάσεις τους, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, στα δεδομένα της πραγματικότητας.

Η θεωρία του Μαρξ είναι για πολλούς το κατ᾽ εξοχήν παράδειγμα μιας μεγαλεπήβολης μακροκοινωνιολογικής θεωρίας, η οποία διατύπωσε τους υποτιθέμενους νόμους της ιστορικής πορείας που θα ακολουθούσε –θεωρητικά, κατά τον Μαρξ– με νομοτελειακή αναγκαιότητα η εξέλιξη της κοινωνίας. Όπως διατύπωσε ο Μαρξ στον πρόλογο του πρώτου τόμου του *Κεφαλαίου*, του κύριου θεωρητικού συγγράμματός του, «ο απώτερος στόχος αυτού του έργου είναι να αποκαλύψει τον οικονομικό νόμο της κίνησης της σύγχρονης κοινωνίας»[13]. Από τον οικονομικό αυτό «νόμο», τον οποίο ο Μαρξ χαρακτηρίζει στον τρίτο τόμο του *Κεφαλαίου* πιο συγκεκριμένα ως το «νόμο της πτωτικής τάσης της αναλογίας του κέρδους»[14] συνήγαγε την προλεταριοποίηση του μέγιστου τμήματος της κοινωνίας και την αναπόφευκτη γενική ποιοτική υποβάθμιση (deskilling) της εργασίας, με την αυξανόμενη μηχανο-

ποίηση που χαρακτηρίζει τη βιομηχανική κοινωνία. Όλες οι ενδιάμεσες τάξεις, των μικροϊδιοκτητών, των ανεξάρτητων επαγγελματιών και των μικροαγροτών, θα εξαφανίζονταν και θα πρόβαλλαν, ως η ιστορικά τελευταία μορφή ταξικού ανταγωνισμού, οι δύο κύριες τάξεις: των ιδιοκτητών των μέσων παραγωγής και των εργατών, οι οποίοι κατέχουν και μπορούν να ανταλλάξουν στην αγορά μόνο ένα αγαθό, την εργατική τους δύναμη.

Από αυτήν τη μακροκοινωνιολογική θεωρία της ιστορικής εξέλιξης του Μαρξ η σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία της κοινωνικής διαστρωμάτωσης συνήγαγε και ανέλαβε να ελέγξει εμπειρικά την επιμέρους θεωρητική υπόθεση της προλεταριοποίησης: υπερισχύει στη σύγχρονη κοινωνία η καθοδική κοινωνική κινητικότητα, δηλαδή η υποβάθμιση του κοινωνικού και επαγγελματικού status της μεγάλης πλειοψηφίας των εργαζομένων; Αυτό ήταν ένα από τα κύρια ερωτήματα της κοινωνιολογικής έρευνας της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κοινωνικής κινητικότητας στη μεταπολεμική περίοδο.

Από τη βασική πρόταση της θεωρίας του Μαρξ, ότι ο βαθμός της προλεταριοποίησης είναι τόσο υψηλότερος όσο πιο ανεπτυγμένη είναι μια καπιταλιστική οικονομία –και αυτό σήμαινε: όσο πιο οξυμένη είναι η «βασική αντίφαση εργασίας και κεφαλαίου»– συνάγεται και **η κύρια διάσταση της σύγκρισης** των κοινωνιών. Λιγότερο ανεπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες συγκρίθηκαν με περισσότερο ανεπτυγμένες για να ελεγχθεί αυτή η βαρύγδουπη νομοτελειακή, κατά τις προϋποθέσεις του Μαρξ, υπόθεση.

Η σύγκριση αυτή απέδειξε ήδη πολύ νωρίς ότι τα δεδομένα αντέφασκαν προς τις προγνώσεις που συνήγαγε ο Μαρξ από τη θεωρία του[15]. Πρώτο, η τεχνολογική ανάπτυξη και το αυξανόμενο εύρος της εφαρμογής επιστημονικών γνώσεων σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και της οικονομίας αύξησε κατακόρυφα τον αριθμό των θέσεων που απαιτούν τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως διατυπώθηκε από τους Blau και Duncan στη μεγάλη και ιδιαίτερα σημαντική έρευνά τους,

> «...βασικά δομικά γνωρίσματα της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας είναι η αιτία της υψηλής επαγγελματικής κινητικότητας που τη χαρακτηρίζει... Μακροπρόθεσμα... η τεχνολογική ανάπτυξη αύξησε αναμφισβήτητα τις ευκαιρίες ανοδικής κινητικότητας και θα συνεχίσει να επιδρά στο μέλλον προς αυτή την κατεύθυνση... Η μεγάλη διεύρυνση των επαγγελματικών ομάδων στην κορυφή της ιεραρχίας σε συνδυασμό συγχρόνως με τη συρρίκνωση των χαμηλών στρωμάτων ήταν η βασική αιτία που

προώθησε την ανοδική κινητικότητα. Η εξαφάνιση των απλών εργασιών με την αυτοματοποίηση, μολονότι εμπόδισε βραχυπρόθεσμα την επαγγελματική άνοδο ορισμένων ατόμων, διανοίγει μακροπρόθεσμα νέες οδούς ανοδικής κινητικότητας...» (1967: 426-427).

Έτσι, όχι υποβάθμιση (deskilling)[16], όπως προέβλεψε ο Μαρξ, αλλά αναβάθμιση (upgrading) ήταν η μακροκοινωνιολογική συνέπεια της τεχνολογικής εξέλιξης. Δεύτερο, εκτός από αυτήν τη δομικά καθορισμένη ανοδική κινητικότητα, που οφείλεται στη δημιουργία περισσότερων υψηλών θέσεων, δηλαδή στη μεταβολή της κοινωνικής δομής, οι έρευνες της κοινωνικής κινητικότητας διακρίνουν μέσα στη συνολική κινητικότητα εκείνο το ανεξάρτητο από τη δομική κινητικότητα ποσοστό της ανοδικής κινητικότητας το οποίο οφείλεται στη διεύρυνση των κοινωνικών ευκαιριών μέσω της εκπαίδευσης, με τη σταδιακή εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων και με άλλους τρόπους.

Όπως έγινε σαφές, οι μακροκοινωνιολογικές θεωρίες της Κοινωνιολογίας, που διατυπώνουν προγνώσεις για την πορεία της εξέλιξης των κοινωνιών, μπορούν να ελεγχθούν μόνο με συγκριτικές έρευνες. Από την άλλη πλευρά γίνεται εξίσου σαφές ότι οι συγκριτικές έρευνες αποδίδουν τότε μόνο ουσιαστικά αποτελέσματα όταν οι συγκρίσεις τους καθοδηγούνται από θεωρίες και υποθέσεις, όπως στην παραπάνω περίπτωση. Η έρευνα CASMIN, η οποία είναι μία από τις μεγαλύτερες συγκριτικές έρευνες που έγιναν στις ανεπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες έως σήμερα, τεκμηρίωσε τις παραπάνω υποθέσεις και παρήγαγε επιπλέον σημαντικές επιμέρους διαπιστώσεις, που εν μέρει απάντησαν προηγούμενα ερωτήματα, εν μέρει έθεσαν νέα.

Στο παρόν πλαίσιο δεν ενδιαφέρουν τα ουσιαστικά πορίσματα αυτής της έρευνας αλλά οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις της, που αφορούν τις ιδιαιτερότητες της συγκριτικής έρευνας. Η επίτευξη ενός υψηλού βαθμού εγκυρότητας στη συγκριτική έρευνα θέτει υψηλές απαιτήσεις στη μεθοδολογία της έρευνας. Από τη θετική πλευρά, πριν αναφερθούμε στα προβλήματα, ισχύει ότι στις ανεπτυγμένες περιοχές της Κοινωνιολογίας, όπως η θεωρία της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, η συγκριτική έρευνα ξεκινά από συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις, όπως έγινε εμφανές, και δεν αναλώνεται σε άγονες «μεταθεωρητικές» συζητήσεις σχετικά με τη «μοναδικότητα» και τη «μη συγκρισιμότητα» των κοινωνιών και των πολιτισμών. Αυτές οι συζητήσεις ανήκουν, τουλάχιστον για την Κοινωνιολογία, στο παρελθόν. Ο

λόγος είναι ότι η Κοινωνιολογία (αναφέρομαι εδώ μόνο στις ανεπτυγμένες περιοχές της Κοινωνιολογίας) έχει δομήσει εννοιολογικά το αντικείμενό της σε πολύ υψηλότερο βαθμό από ό,τι η Παιδαγωγική, έτσι ώστε στη συγκρότηση αυτή έχουν οριστεί στοιχεία και μονάδες της ανάλυσης που είναι ενιαία σε όλες τις κοινωνίες και συγχρόνως σημαντικά για την εξήγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, που σημαίνει ότι δεν είναι αυθαίρετες κατασκευές. Έτσι, αναγνωρίστηκε ότι **σε κάθε κοινωνία ανεξαιρέτως υπάρχει μια ιεραρχία των κοινωνικών θέσεων** που συγκροτεί το σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, όπως επίσης ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχουν οδοί και ευκαιρίες –μικρές ή μεγάλες– ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Αυτά τα δεδομένα είναι θεμελιώδη και καθορίζουν ουσιαστικά όλο το εύρος της κοινωνικής συμπεριφοράς και τον ίδιο το χαρακτήρα του κοινωνικού συστήματος συνολικά.

Παρά τη σαφή θεωρητική αφετηρία των συγκριτικών ερευνών στην Κοινωνιολογία, η σύγκριση αντιμετωπίζει και στην κοινωνιολογική έρευνα σημαντικά προβλήματα, που προκύπτουν από το γεγονός ότι οι κοινωνίες είναι σύνθετα συστήματα με ιδιαιτερότητες, οι οποίες προήλθαν από εξωγενείς για τα μοντέλα της κοινωνικής κινητικότητας παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες ενδέχεται να είναι η διαφορετική ιστορική πορεία που διέγραψαν οι επιμέρους κοινωνίες, η πολιτική που ακολουθείται σε σχέση με την προώθηση της κινητικότητας, οι εθνικές και θρησκευτικές παραδόσεις –στο μέτρο που είναι ενεργές– όπως και πολλοί άλλοι παράγοντες[17]. Αυτές οι ιδιογραφικές ιδιαιτερότητες επιβάλλουν ορισμένες φορές, σε αρχικά στάδια της έρευνας, την πρόσβαση στο αντικείμενο με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης (case study). Η μελέτη περίπτωσης δεν είναι φυσικά αυτοσκοπός αλλά αποτελεί την προετοιμασία για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των μετρήσεων, ώστε να μην «πέσουν στο κενό» τα εργαλεία της νομοθετικά προσανατολισμένης κύριας έρευνας.

Για να γίνει το επιχείρημα εντελώς σαφές, αναφέρω ένα απλό παράδειγμα, που προέκυψε στη συνεργασία μου με Γερμανούς ερευνητές. Οι Γερμανοί, όπως και οι άλλοι Ευρωπαίοι από τις υψηλά οργανωμένες κοινωνίες του Βορρά, υπέθεταν ότι στην Ελλάδα ισχύει, όπως στις κοινωνίες τους, ότι σε κάθε μετακόμιση οι πολίτες είναι υποχρεωμένοι να δηλώσουν μέσα σε 48 ώρες τη νέα κατοικία τους στο δήμο ή στην κοινότητα στην οποία μετακομίζουν, προσκομίζοντας βεβαίωση από το δήμο ή την κοινότητα της προηγούμενης κατοικίας ότι αποχώρησαν. Συνέπεια του γεγονότος ότι στην Ελλάδα δεν ισχύει ένας τέ-

τοιος νόμος είναι ότι άτομα που εργάζονται εδώ και δεκαετίες στο εξωτερικό φέρονται ως δημότες του δήμου τους στην Ελλάδα. Έτσι τα στατιστικά δεδομένα του πληθυσμού δήμων και κοινοτήτων έχουν –ειδικά στις περιοχές με υψηλά ποσοστά μετανάστευσης– πολύ χαμηλή εγκυρότητα όταν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν σε επιστημονικές αναλύσεις της περιφερειακής κατανομής του πληθυσμού στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, στα μέσα της δεκαετίας του 1980 τα πληθυσμιακά στοιχεία εμφάνιζαν ένα πολύ υψηλό ποσοστό αγροτικού πληθυσμού (29%), ενώ μεγάλο μέρος αυτών των ατόμων που εμφανίζονταν ως «αγροτικός» πληθυσμός στην Ελλάδα ζούσαν και εργάζονταν προ πολλού στα μεγάλα βιομηχανικά κέντρα της Γερμανίας. Αυτές τις ιδιαιτερότητες ήμουν υποχρεωμένος να τις εξηγήσω σε Γερμανό συνάδελφο, ο οποίος έχοντας τα πληθυσμιακά δεδομένα της Ελλάδας από τη *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος* της ΕΣΥΕ ενδιαφερόταν να κάνει αναλύσεις της περιφερειακής κατανομής του πληθυσμού και των οικονομικών δραστηριοτήτων στην Ελλάδα.

Τέτοιες και άλλες ιδιογραφικές ιδιαιτερότητες, που αφορούν όχι μόνο τη στατιστική καταγραφή της πραγματικότητας αλλά και άλλες πραγματικές επιδράσεις παραγόντων, όπως οι εθνικές παραδόσεις, πρέπει να φέρει στο φως η προκαταρκτική μελέτη περίπτωσης, ώστε να αποφευχθούν σφάλματα σε συγκρίσεις μη συγκρίσιμων μεγεθών[18]. Όταν γίνουν γνωστές και ληφθούν υπόψη αυτές οι ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο πρόκειται να μετρηθούν τα μεγέθη της κοινωνικής κινητικότητας, έχει λήξει ο ρόλος της μελέτης περίπτωσης που ανέλυσε «ποιοτικά» το κοινωνικό πλαίσιο της επιμέρους χώρας.

Ετσι, όταν διασφαλιστεί η συγκρισιμότητα των μεγεθών στις επιμέρους περιπτώσεις, οι κοινωνίες παύουν να ενδιαφέρουν την ανάλυση ως **ιδιαίτερο πλαίσιο** η κάθε μία και γίνονται **μονάδες** της ανάλυσης, επάνω στις οποίες μπορεί να εφαρμοστούν σύνθετες μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης, όπως ειδικά η παλινδρομική ανάλυση. Στην παλινδρομική εξίσωση δεν θα υπάρχουν πια φυσικά τα ονόματα των χωρών αλλά μόνο τα ονόματα (=τα σύμβολα) των μεταβλητών. Θα έχουμε δηλαδή, σε συγκεκριμένες αναλύσεις, στην αριστερή πλευρά της εξίσωσης ως εξαρτημένη μεταβλητή «Ψ» τη μεταβλητή «ποσοστό κοινωνικής κινητικότητας» και στη δεξιά πλευρά ως καθοριστικές παραμέτρους X_1, X_2,…X_ν μεταβλητές όπως «επίπεδο εκβιομηχάνισης», «βαθμός ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών», «ανισότητα της κατανομής του εισοδήματος», «πολιτική σύνθεση των κυβερνήσεων» και άλλες.

Όπως το διατυπώνουν οι Erikson και Goldthorpe στο κύριο δημοσίευμα που παρουσιάζει την έρευνα CASMIN,

> "…those who work primary with 'quantitative' data, derived from survey research or official statistics, and whose strategy is essentially that of taking nations… not simply as providing the context of analysis but as being in fact the units of analysis differences among which are then to be explained through the same multivariate techniques as would be applied in regard to differences among individuals. Thus, while adherents of the former approach [the qualitative, M.K.] tend to be highly sensitive to the specificities of national histories and cultures –sometimes to the point at which their general arguments may no longer be easy to discern– adherents of the latter approach are guided by the radical programme of conceptually transcending all such specificities or, as expressed in the well known phrase …of 'replacing the names of nations with the names of variables'…"[19].

Με αυτό το ριζοσπαστικό πρόγραμμα που χαρακτήρισαν παραπάνω οι Erikson και Goldthorpe, το οποίο ακολουθούν και οι ίδιοι χωρίς ωστόσο να παραβλέπουν τους περιορισμούς που επιβάλλουν προκαταρκτικές μελέτες περίπτωσης, η Κοινωνιολογία γίνεται «σκληρή» επιστήμη με την έννοια της «science». Ορισμένοι τομείς της Κοινωνιολογίας έχουν πράγματι διανύσει ένα σημαντικό μέρος του δρόμου προς αυτή την κατεύθυνση.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία υποστηρίχθηκε η θέση ότι η σύγκριση είναι η βασική λειτουργία με την οποία τεκμηριώνονται όχι μόνο επιστημονικές υποθέσεις αλλά και κάθε γνωστικός ισχυρισμός σε επιστημονικό ή σε προεπιστημονικό πλαίσιο. Επικράτησε ωστόσο, όπως είδαμε, να ονομάζονται «συγκριτικές» οι έρευνες που κατά κανόνα συγκρίνουν κοινωνίες ή κοινωνικά υποσυστήματα, όπως το εκπαιδευτικό ή το πολιτικό. Ως «συγκριτικές» χαρακτηρίζονται συνεπώς οι έρευνες που αναφέρονται σε μονάδες υψηλής συγκεντρωτικότητας ή μονάδες «τρίτου βαθμού», όπως τις χαρακτηρίσαμε. Η ορολογία αυτή είναι φυσικά συμβατική. Εξίσου συμβατική είναι, σύμφωνα με το παραπάνω σκε-

πτικό, και η θεσμική αυτονομία του «συγκριτικού κλάδου» στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής.

Όταν μεταπολεμικά πρόβαλε στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος της Πολιτικής Επιστήμης το ερώτημα αν η πορεία των κοινωνιών προς τον εκσυγχρονισμό είναι ενιαία ή όχι, διεξήχθησαν ευρείες συγκριτικές έρευνες σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες και η θεματική αυτή χαρακτηρίστηκε ως «Comparative Politics». Παρά το σημαντικό ενδιαφέρον και τις ενέργειες που στράφηκαν σ' αυτήν τη θεματική για ένα διάστημα, λόγω της τότε μεγάλης επικαιρότητας του θέματος, δεν διαφαίνονται προοπτικές ούτε κάποια αναγκαιότητα να διατηρηθεί ένας ιδιαίτερος θεσμοθετημένος κλάδος της «Συγκριτικής Πολιτικής Επιστήμης». Ένας από τους επώνυμους πολιτικούς επιστήμονες του χώρου αυτού, ο Gabriel Almond, είναι της άποψης ότι η Συγκριτική Πολιτική Επιστήμη πρέπει να ενσωματωθεί στην Πολιτική και στην Κοινωνική Επιστήμη.

> «Είναι δύσκολο να θεωρήσει κανείς ότι η Συγκριτική Πολιτική Επιστήμη μπορεί να επιβιώσει μακροπρόθεσμα στο μέλλον ως ένας ιδιαίτερος κλάδος της Πολιτικής Επιστήμης. Φαίνεται μάλλον πιο πιθανό ότι η θετική της συνεισφορά συνίσταται –όπως συνέβη και με τη θεωρητική προσέγγιση που προηγήθηκε από αυτήν και η οποία επικεντρώνεται στην ανάλυση της πολιτικής συμπεριφοράς– στον εμπλουτισμό της Πολιτικής Επιστήμης συνολικά» (1968: 336)[20].

Το ίδιο ισχύει και στην Κοινωνιολογία, όπου δεν υπάρχει ένας θεσμοθετημένος κλάδος της «Συγκριτικής Κοινωνιολογίας», αλλά όπου θεωρείται ως αυτονόητο ότι μακροκοινωνιολογικές θεωρίες δεν μπορούν να ελεγχθούν παρά μόνο με συγκριτικές έρευνες που εστιάζονται στη σύγκριση κοινωνιών και των υποσυστημάτων τους. Έτσι, οι κοινωνιολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα CASMIN δεν κατέχουν κατά κανόνα, εκτός ίσως κάποιας εξαίρεσης, έδρες «Συγκριτικής Κοινωνιολογίας».

Είναι συνεπώς κάπως περίεργο το γεγονός ότι στην Κοινωνιολογία και στην Πολιτική Επιστήμη, όπου γίνονται ουσιαστικές συγκριτικές έρευνες, το όνομα του κλάδου και ο ορισμός των καθηγητικών εδρών δεν είναι θέματα που απασχολούν τους κοινωνιολόγους και τους πολιτειολόγους, ενώ στη Συγκριτική Εκπαίδευση, όπου δεν γίνονται, τουλάχιστον έως σήμερα, έρευνες παρόμοιων διαστάσεων και θεωρητικής εμβέλειας, το ενδιαφέρον στρέφεται έντονα στο όνομα και στην τυπική αυτονομία του κλάδου. Είναι προφανές ότι πρόοδος μπορεί τότε

μόνο να συντελεστεί, όταν το ενδιαφέρον για τη θεσμική μορφή της Συγκριτικής Εκπαίδευσης τεθεί σε δεύτερη μοίρα και οι ενέργειες στραφούν στη διατύπωση ουσιαστικών θεωρητικών υποθέσεων, οι οποίες θα είναι σε θέση να γονιμοποιήσουν τη συγκριτική έρευνα στην Παιδαγωγική.

Σημειώσεις

[1] Brezinka, W., *O Friedrich Schneider (1881 – 1974) συν-θεμελιωτής και κριτικός της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής*, Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο *Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικές και Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου 2002, χειρόγραφο, σ. 3

[2] Brezinka, W., *Κρίση και μέλλον της Παιδαγωγικής ως πανεπιστημιακού κλάδου*, Διάλεξη στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 8 Οκτωβρίου 2002, χειρόγραφο, σ. 1. Υπό δημοσίευση στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.

[3] Βλ. Erikson, R. & Goldthorpe, J. (1993), *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford.

[4] Βλ. σχετικά Mitter, W. (1996), "Vergleichende Methoden", στο Hierdeis, H., & Th. Hug (Hrsg.), *Taschenbuch Pädagogik*, Band 2, Hohengehren, σ. 641-651. Βλ. επίσης Schriewer, J. (1992), "The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts", στο Schriewer, J. & Holmes, B. (eds), *Theories and Methods in Comparative Education*, Frankfurt, σ. 25-83.

[5] Brezinka, W., *O Friedrich Schneider (1881-1974) συν-θεμελιωτής και κριτικός της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής*, Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο *Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικές και Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου 2002, χειρόγραφο, σ. 13.

[6] Για την κριτική της φαινομενολογίας και των συγγενών της προσεγγίσεων της εθνομεθοδολογίας και του ιντεραξιονισμού βλ. Κελπανίδης, Μ. (2002), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα.

[7] Βλ. Epstein, E. (1992), "The Problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education", στο Schriewer, J. & Holmes, B. (eds), *Theories and Methods in Comparative Education*, Frankfurt, σ. 3-23.

[8] Husserl, E. (1962), *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*, Den Haag, σ. 142: "Die Welt als Lebenswelt hat schon vorwissenschaftlich die 'gleichen' Strukturen, als welche die objektiven Wissenschaften, in eins mit ihrer (…) Substruktion einer 'an sich' seienden, in 'Wahrheiten an sich' bestimmten Welt, als apriorische Strukturen voraussetzenden und systematisch in apriorischen Wissenschaften entfaltenden, in Wissenschaften vom Logos, von den universalen methodischen Normen, an welche jede Erkenntnis der 'an sich objektiv' seienden Welt sich binden muß".

[9] "Nicht Lehrsätze und Ideen seien die Regeln Eures Seins. Der Führer selbst und allein ist die heutige und künftige deutsche Wirklichkeit und ihr Gesetz". Heidegger, M., *Freiburger Studentenzeitung* Vol. 3, November 1933, παραπομπή κατά Marcuse, H. (1968), *Kultur und Gesellschaft* I, Frankfurt, σ. 54.

[10] Πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι η Αναλυτική Φιλοσοφία έχει απορρίψει την υπερβατολογική λύση του προβλήματος της επαγωγής που έδωσε ο Kant. Βλ. σχετικά Καργόπουλος, Φ. (1990), *Το πρόβλημα της Επαγωγικής Λογικής*. Αναζητήσεις στη Λογική της Επιστημονικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη.

[11] Αυτό το θέμα με απασχόλησε στη διδακτορική διατριβή μου. Βλ. Kelpanides, M., *Zur Problematik der logisch-methodologischen Einheit von Natur- und Sozialwissenschaften*, Frankfurt 1996.

[12] Βλ. Radcliffe-Brown, A.R. (1968), *Structure and Function in Primitive Society*, London, σ. 2-3.

[13] "…Es ist der letzte Endzweck dieses Werks, das ökonomische Bewegungsgesetz der modernen Gesellschaft zu enthüllen…". Marx, K.(1966), *Das Kapital*, Erster Band, Berlin (Ost), σ. 15-16.

[14] "Das Gesetz des tendenziellen Falls der Profitrate", βλ. Marx, K. (1966) *Das Kapital*, Dritter Band, Berlin (Ost), σ. 221-277.

[15] Για την αποτυχία των προγνώσεων του Μαρξ και τις αμυντικές στρατηγικές του ακαδημαϊκού νεομαρξισμού με στόχο να σωθεί η εσφαλμένη θεωρία, βλ. την εκτενή ανάλυση στο Kelpanides, M. (1999), *Das Scheitern der Marxischen Theorie und der Aufstieg des westlichen Neomarxismus. Über die Ursachen einer unzeitgemäßen Renaissance*, Bern.

[16] Αυτή η εσφαλμένη θέση κυριάρχησε στην Κοινωνιολογία (και κατ' επέκταση φυσικά και στην Παιδαγωγική) από τη δεκαετία του 1960 και αποπροσανατόλισε την κοινωνιολογική έρευνα προς άγονες αναζητήσεις. Βλ. τους εσφαλμένους ισχυρισμούς του Ulrich Beck κ.ά. στο Beck, U., Bolte K.M. & Brater, M. "Bildungsexpansion in der Sackgasse? Bildungspolitische Konsequenzen aktueller Theorieansätze zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung – Zur Einleitung der Podiumsdiskussion", στο Matthes, J. (ed.), *Sozialer Wandel in Europa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages Berlin 1979*, Frankfurt 1979, σ. 688-719, παρ. σ. 701

[17] Για το θέμα της παράδοσης ως ιδιαίτερου εθνικού παράγοντα στη συγκριτική ανάλυση εκπαιδευτικών συστημάτων, βλ. Kazamias, A. & Massialas, B. (1965), *Tradition and Change in Education. A Comparative Study*, New York. Επίσης, Kazamias, A. (1966), *Education and the Quest for Modernity in Turkey*, Chicago.

[18] Για τα προβλήματα της σύγκρισης, βλ. Ματθαίου, Δ. (2000), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, κυρίως σ. 171-215.

[19] «…Εκείνοι που εργάζονται κυρίως με "ποσοτικά" δεδομένα που παράγονται από επισκοπήσεις ή από επίσημες στατιστικές εφαρμόζουν ουσιαστικά ως στρατηγική τους να χρησιμοποιούν τις χώρες στην έρευνα όχι ως *πλαίσιο* της ανάλυσης αλλά ως *μονάδες* της ανάλυσης, έτσι ώστε οι διαφορές ανάμεσά τους εξηγούνται με τις ίδιες στατιστικές τεχνικές πολυδιάστατης ανάλυσης, όπως οι διαφορές ανάμεσα σε άτομα. Έτσι, ενώ οι εκπρόσωποι της προηγούμενης προσέγγισης [της ποιοτικής, Μ.Κ.] είναι κατά κανόνα εξαιρετικά ευαίσθητοι απέναντι στις ιδιαιτερότητες της εθνικής ιστορίας και του πολιτισμού της κάθε χώρας –μερικές φορές ως το σημείο, στο οποίο δεν είναι πια εύκολο να γίνει κατανοητό ποια είναι τα γενικά επιχειρήματά τους– οι

εκπρόσωποι της δεύτερης προσέγγισης ακολουθούν το ριζοσπαστικό πρόγραμμα που ξεπερνά εννοιολογικά όλες αυτές τις ιδιαιτερότητες ή, όπως εκφράζεται στη γνωστή φράση, "που αντικαθιστά τα ονόματα των χωρών με τα ονόματα των μεταβλητών"». Βλ. Erikson, R. & Goldthorpe, J., *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, ό.π., σ. 60. [η μετάφρ. δική μου, Μ.Κ.]

[20] Βλ. επίσης Pennings, P., Keman H. & Kleinnijenhuis J. (1999) *Doing Research in Political Science. An Introduction to Comparative Methods and Statistics*, London, όπως και Keman, H. (ed.) (2002), *Comparative Democratic Politics*, London.

Βιβλιογραφία

Brezinka, W. (2002a), «Ο Friedrich Schneider (1881-1974) συν-θεμελιωτής και κριτικός της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής», Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο *Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικές και Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου 2002 (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου).

Brezinka, W. (2002b), «Κρίση και μέλλον της Παιδαγωγικής ως πανεπιστημιακού κλάδου», Διάλεξη στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 8 Οκτωβρίου 2002 (υπό δημοσίευση στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση)*.

Durkheim, E. (1978), *Οι κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου*, Αθήνα, Gutenberg.

Καργόπουλος, Φ. (1990), *Το πρόβλημα της Επαγωγικής Λογικής. Αναζητήσεις στη Λογική της Επιστημονικής Έρευνας*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Κελπανίδης, Μ. (2002), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ματθαίου, Δ. (2000), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (αυτοέκδοση).

Almond, G. (1968), «Comparative Politics» στο *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 13.

Beck, U., Bolte, M. & Brater, M. (1979) "Bildungsexpansion in der Sackgasse? Bildungspolitische Konsequenzen aktueller Theorieansätze zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung – Zur Einleitung der Podiumsdiskussion" στο Matthes, J. (ed.), *Sozialer Wandel in Europa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages Berlin 1979*, Frankfurt, Campus.

Blau, P. & Duncan, O. (1967), *The American Occupational Structure*, New York, The Free Press.

Carnap, R. (1931), "Die Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache", *Erkenntnis*, Bd. 2.

Epstein, E. (1992), "The Problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education", στο Schriewer, J. & Holmes, B. (eds), *Theories and Methods in Comparative Education*, Frankfurt, Peter Lang.

Erikson, R. & Goldthorpe, J. (1993), *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford, Clarendon Press.

Holmes, B. (1982), "Muddles and Confusion in Comparative Education", στο Cowen, R. & Stokes, P. *Methodological Issues in Comparative Education*, London, The London Association of Comparative Educationists.

Husserl, E. (1962), *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*, Den Haag, Martinus Nijhoff.

Kazamias, A. & Massialas, B. (1965), *Tradition and Change in Education. A Comparative Study*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Kazamias, A. (1966), *Education and the Quest for Modernity in Turkey*, Chicago, London, Allen and Unwin.

Kelpanides, M. (1976), *Zur Problematik der logisch-methodologischen Einheit von Natur-und Sozialwissenschaften*, Frankfurt, Peter Lang.

Kelpanides, M. (1999), *Das Scheitern der Marxschen Theorie und der Aufstieg des westlichen Neomarxismus. Über die Ursachen einer unzeitgemäßen Renaissance*, Bern, Peter Lang.

Keman, H. (ed.) (2002), *Comparative Democratic Politics*, London, Sage.

Lenin, W.I. (1966), "Die nächsten Aufgaben der Sowjetmacht" στο Lenin, W.I., *Ausgewählte Werke*, τόμ. II, Berlin (Ost), Dietz Verlag.

Marx, K. (1966), *Das Kapital*, Berlin (Ost), Dietz Verlag.

Marcuse, H. (1968), *Kultur und Gesellschaft* I, Frankfurt, Suhrkamp.

Mill, J.S. (1978), *A System of Logic Ratiocinative and Inductive*, Toronto, University of Toronto Press.

Mitter, W. (1996), "Vergleichende Methoden", στο Hierdeis, H. & Hug, Th. (eds), *Taschenbuch Pädagogik*, Band 2, Hohengehren, Schneider Verlag.

Parsons, T. (1970), "Evolutionäre Universalien der Gesellschaft", στο Zapf, W. (ed.), *Theorien des Sozialen Wandels*, Köln, Kiepenheuer & Witsch.

Pennings, P., Keman, H. & Kleinnijenhuis, J. (1999), *Doing Research in Political Science. An Introduction to Comparative Methods and Statistics*, London, Sage.

Radcliffe-Brown, A.R. (1968), *Structure and Function in Primitive Society*, London, Cohen & West Ltd.

Schriewer, J. (1992), "The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts", στο Schriewer, J. & Holmes, B. (eds), *Theories and Methods in Comparative Education*, Frankfurt, Peter Lang.

Abstract

The main theme of this paper, which consists of three parts, is whether comparison is a special method or rather the basic logical procedure by which cognitive statements about reality are tested. In the first part, the main problem is outlined and discussed in detail. Thus, a general proposition like "p ⇔ q" or, verbally, "if p then, and only then, q", can be proved by comparing all cases fulfilling the condition "p" with those fulfilling "non-p" and by observing whether only the cases fulfilling "p" fulfill also "q". That comparison is the basic logical procedure underlying the proof of every cognitive proposition has been recognized by J.S. Mill and by one of the pioneers of Comparative Education, Friedrich Schneider. In Mill's lucid formulation, "the simplest and most obvious modes of singling out from among the circumstances which precede or follow a phenomenon, those with which it is really connected by an invariable law, are two in number. One is, by comparing together different instances in which the phenomenon occurs. The other is, by comparing instances in which the phenomenon does occur, with instances, in other respects similar, in which it does not" (Mill, *A System of Logic*, p. 388). Hence, since comparison is the basic logical procedure on which the proof of cognitive propositions is based, the reasons why some sub-disciplines are called "comparative" like *Comparative Education* or *Comparative Politics* do not refer to *logic*, but rather to *pragmatics*. Their specific difference from the parent disciplines to which they belong consists only in the fact that they compare units *on higher aggregation levels*, like educational systems, political systems or whole societies.

In the second part of the paper, assertions concerning the "uniqueness" of cultures are proved, which deny the comparability of cultures by general theoretical, cross-cutting categories. In this context, the philosophical sources of these assertions, which lie in Edmund Husserl's phenomenology and its descendant "ethnomethodology", are disclosed and criticized. Husserl's phenomenology was a reaction to the tremendous success of natural science at the beginning of the 20th century, at the time when Einstein's relativity theory got its first experimental confirmation and had changed the centuries old view of the universe. The irrationality of Husserl's phenomenology culminated in the philosophy of his famous student Martin Heidegger. The main logico-methodological argument against Husserl's assault on psychology (and, by implication, also on sociology) is that predictions and explanations of social action are de facto possible in psychological and sociological categories, which are different forms, and even contradict, the subjective concepts of the actors emerging in their "life worlds". In contradistinction, correct predictions of social action are impossible by relying on the actor's every day concepts. Hence,

the *factual validity* of the theoretical propositions of psychology, sociology and economics falsifies the arguments of the alleged "uniqueness" of cultures as isolated "life worlds" and the dogmas of cultural relativism.

In the third part, examples of recent comparative, cross-national research on social mobility in advanced industrial societies are discussed, which follow the tradition of classical sociological grand theories designed by Marx, Weber and Durkheim. These theories identify the common, functionally indispensable units in all societies on the same level of development and formulate general statements in terms of these units. Thus, Marx, relying on his universal concepts of the "means of production" and of "ownership of the means of production", has formulated his theoretical statement (disregarding here its ex post empirical falsification) that proletarianization increases with the development and maturity of capitalist production in *every society*, independently of its case specific features. It is certainly true, that particularistic and case specific differences of individual societies must be taken into consideration in advance, before starting comparative research. To make this possible, explorative case studies are usually undertaken in the beginning of comparative research. As soon as this is done and the case specific features are brought to light, so that misinterpretations of data can be avoided, the way is open to identify the universal, common elements in all cases in terms of which general theoretical statements can be formulated.

To conclude, in the present situation it would be more important to do substantial comparative research in education than to quarrel about the name and about the institutional identity of Comparative Education.

Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναγνώριση Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής: Μια Συγκριτική Ανάλυση

Γιώργος Ψαχαρόπουλος

Περιληψη

Η μελέτη παρουσιάζει τον τρόπο αναγνώρισης τίτλων σπουδών και επαγγελματικών προσόντων που αποκτήθηκαν στην αλλοδαπή, σε έντεκα ευρωπαϊκές χώρες, Αυστραλία, ΗΠΑ και Καναδά. Όσον αφορά τα επαγγελματικά προσόντα, στις περισσότερες χώρες η αναγνώριση γίνεται από τα επαγγελματικά σωματεία και τους εργοδότες. Όσον αφορά τους ακαδημαϊκούς τίτλους, στις περισσότερες χώρες αποφασίζουν τα Πανεπιστήμια. Εκτός φυσικά από την Ελλάδα, όπου αποφασίζει το Κράτος μέσω του ΔΙΚΑΤΣΑ.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της διαφορετικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να παρουσιάσει τις ανά χώρα διαδικασίες κατά τις οποίες αξιολογούνται εκπαιδευτικοί τίτλοι της αλλοδαπής. Σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι η απόδοση της ακαδημαϊκής ισοτιμίας τού εκ της χώρας προέλευσης τίτλου με τον αντίστοιχο προσφερόμενο στη χώρα υποδοχής. Σκιαγραφείται, επιπλέον, ο τρόπος αναγνώρισης τίτλων σπουδών της αλλοδαπής που ακολουθείται από ορισμένες χώρες εκτός Ευρωπαϊκής

Ένωσης, προς διαμόρφωση μιας σφαιρικότερης αντίληψης της επικρατούσας κατάστασης στον τομέα αυτό διεθνώς. Η μελέτη ασχολείται με την αναγνώριση εκπαιδευτικών τίτλων, τόσο προς ακαδημαϊκούς όσο και για επαγγελματικούς[1] σκοπούς, όπως αυτή προτείνεται από την πιο πρόσφατη Ευρωπαϊκή Σύμβαση της Λισσαβόνας (1997) για την ακαδημαϊκή αναγνώριση, τις προτάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO για τη δημιουργία των δια-εκπαιδευτικών πληροφοριακών κέντρων ENIC, και τις οδηγίες 89/48/EEC, 92/51/EEC, καθώς και τις Τομεακές (Sectoral) και τις οδηγίες του Γενικού Συστήματος (Transitional) για την είσοδο σε νομοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα[2].

Γερμανία

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Διεκπεραιώνεται σε συμβουλευτικό επίπεδο από το γερμανικό «παρακλάδι» της **ENIC- NARIC**[3]. Για τον προσδιορισμό των ισοτιμιών των πτυχίων λαμβάνονται υπόψη τα κάτωθι κριτήρια:

- Το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται ο τίτλος στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης (formal criterion).
- Το περιεχόμενο των σπουδών ή της επαγγελματικής κατάρτισης που παρακολουθεί ο υποψήφιος προκειμένου να αποκτήσει τον προς αναγνώριση τίτλο (material criterion).
- Συμφωνίες που έχουν συναφθεί μεταξύ Γερμανίας και άλλων χωρών (Αυστρία, Γαλλία, Ουγγαρία, Ιταλία, Ολλανδία, Πολωνία, Ισπανία, Ελβετία, Αυστραλία, Ινδονησία) για την ισοτιμία τίτλων.

Επαγγελματική Αναγνώριση. Η Γερμανία έχει την ιδιομορφία του Ομοσπονδιακού Κράτους, που περιλαμβάνει μια κεντρική κυβέρνηση και δεκαέξι αυτόνομα ομόσπονδα κρατίδια. Η τακτική που κατά κανόνα ακολουθείται είναι να δίνεται στις **τοπικές αρχές** των ομόσπονδων κρατιδίων (Laenders) η αρμοδιότητα αναγνώρισης προσόντων για επαγγελματική αξιοποίηση. Η αναγνώριση-πιστοποίηση που λαμβάνει χώρα σε ένα κρατίδιο, υπό την αιγίδα των αρμόδιων φορέων του, ισχύει σε όλα τα υπόλοιπα κρατίδια.

Δανία

Οι διαδικασίες αναγνώρισης ρυθμίζονται από το **Κέντρο Αξιολόγησης**

Ξένων Τίτλων (Danish Centre for Assessment of Foreign Qualifications – CVUU), που είναι μέρος του υπουργείου Παιδείας. Οι γενικές αρμοδιότητες του Κέντρου ορίζονται ως εξής:

- Ρυθμίζει την εφαρμογή οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων.
- Παρέχει πληροφορίες και καθοδήγηση σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση τίτλων σπουδών της αλλοδαπής καθώς και τη σχέση του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος με αυτά άλλων χωρών, με γνώμονα την αμοιβαία αναγνώριση τίτλων σπουδών.

Λεπτομερώς η διαδικασία αναγνώρισης έχει ως ακολούθως:

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Υπεύθυνα για την αξιολόγηση ορίζονται τα ίδια τα **Πανεπιστήμια**. Συνδρομητικό ρόλο σ᾽ αυτή την περίπτωση μπορεί να παίξει η **Επιτροπή για την Αξιολόγηση Ξένων Τίτλων** (Joint Committee for the Evaluation of Foreign Certificates).

Επαγγελματική Αναγνώριση. Για την αναγνώριση ξένων τίτλων προς αξιοποίησή τους στην αγορά εργασίας, όσον αφορά τα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα, υπεύθυνες είναι οι **κατά περίσταση αρχές** που ρυθμίζουν την εξάσκηση των εν λόγω επαγγελμάτων στη χώρα. Μερικές από τις αρχές αυτές ενδεικτικά είναι οι εξής:

Επάγγελμα	Πιστοποιούσα Αρχή
Θεραπευτής Οδοντίατρος Νοσοκόμα Μαία	National Board of Health
Κτηνίατρος	Danish Veterinary and Food Administration
Φαρμακοποιός	Danish Medicines Agency

Το Κέντρο αξιολόγησης (CVUU) προσανατολίζει τις ως άνω αρχές στη δράση τους, και ακόμα φροντίζει να τηρούνται σωστά οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πάνω στο θέμα.

Αιτήσεις για επαγγελματική αναγνώριση μη νομοθετικά κατοχυρω-

μένων επαγγελμάτων (non-regulated professions) απευθύνονται επίσης στο CVUU.

Συνολικά, οι υπηρεσίες του Κέντρου Αξιολόγησης, μη έχοντας νομικό status, παραμένουν σε συμβουλευτικό επίπεδο, και μπορούν ακόμα να αμφισβητηθούν μέσω έφεσης, αν το επιθυμεί ο υποψήφιος. Μαζί με την αίτηση αναγνώρισης, ζητούνται (επισήμως μεταφρασμένα από κρατική αρχή) περιγραφή του κύκλου σπουδών που οδήγησε στην απόκτηση του προς αναγνώριση τίτλου, ενημέρωση σχετικά με τις παραμέτρους του σπουδαχθέντος γνωστικού αντικειμένου καθώς και αντίγραφα των διπλωματικών εργασιών.

Στο πλαίσιο της εξασφάλισης αξιοπιστίας στη διαδικασία αναγνώρισης, το Κέντρο Αξιολόγησης μπορεί να προτείνει τη σύσταση **Ειδικών Επιτροπών** (Boards of Experts) με αρμοδιότητα τη διαμόρφωση κριτηρίων για την αξιολόγηση ξένων τίτλων, και στους εξής γνωστικούς τομείς:

- Επιστήμη – ιατρική (scientific – medical education)
- Τεχνική εκπαίδευση (technical education)
- Εμπορικές σπουδές (scientific – commercial education)
- Ανθρωπιστικές – παιδαγωγικές σπουδές (humanistic – pedagogical education)
- Καλλιτεχνικές σπουδές (arts-related education)

Ελλάδα

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Φορέας αναγνώρισης κατ' αποκλειστικότητα ορίζεται το **Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής** (ΔΙΚΑΤΣΑ)[4]. Προκειμένου για κρίση βασικού πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών, το Κέντρο απαιτεί την κατάθεση αποδεικτικού απολυτηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον προς κρίση τίτλο καθώς και πιστοποιητικό μαθημάτων όλων των ετών φοίτησης.

Προκειμένου για μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα, το Κέντρο ζητά από τον ενδιαφερόμενο αντίγραφο βασικού πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών, τον προς κρίση τίτλο, πιστοποιητικό μαθημάτων (αν

έχουν απαιτηθεί μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών), αντίγραφο της εργασίας ή διδακτορικής διατριβής, καθώς και μια περίληψη της τελευταίας στα ελληνικά.

Προκειμένου για σπουδές σε ΑΕΙ των Αγγλίας, ΗΠΑ, Βελγίου και Γαλλίας, απαιτείται επιπλέον βεβαίωση για τον τόπο πραγματοποίησης των σπουδών (όχι για το πού εδρεύει το ίδρυμα). Να τονιστεί ότι το ίδρυμα δεν αναγνωρίζει τίτλους ξένων ιδρυμάτων όταν ο φοιτητής έχει παρακολουθήσει όλο ή μεγάλο μέρος του κύκλου σπουδών σε παράρτημά του στην Ελλάδα και όχι στη φυσική του έδρα στο εξωτερικό. Τα ξενόγλωσσα δικαιολογητικά θα πρέπει να κατατίθενται σε φωτοαντίγραφα επίσημα επικυρωμένα και μεταφρασμένα (υπ. Εξωτερικών).

Αξιολογώντας την ελληνική διαδικασία αναγνώρισης ξένων πτυχίων, προκύπτει μια σειρά αδύνατων σημείων, που μας οδηγεί εύλογα στη διαπίστωση ότι:

- Το ΔΙΚΑΤΣΑ αποτελεί δεσμευτικό όργανο απονομής ακαδημαϊκών ισοτιμιών, σε πλήρη αντίθεση με την εφαρμοζόμενη πρακτική στις υπόλοιπες χώρες, που επιφορτίζουν αντίστοιχους οργανισμούς με συμβουλευτικές αρμοδιότητες, αφήνοντας στα Πανεπιστήμια, ως ειδικότερα, την ευθύνη της τελεσίδικης απόφασης.
- Αποτέλεσμα τούτου του συγκεντρωτικού χαρακτήρα είναι το ΔΙΚΑΤΣΑ να παρουσιάζεται σημαντικά αποδυναμωμένο στη γοργή διεκπεραίωση αιτήσεων αναγνώρισης ξένων πτυχίων.
- Έτσι, σε αντίθεση με τα εκ των ευρωπαϊκών οδηγιών προβλεπόμενα περί ευλόγου χρόνου διεκπεραίωσης των διαδικασιών αναγνώρισης (που κατά μέσο όρο στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες παίρνουν περίπου τέσσερις μήνες), ο Έλληνας φοιτητής-ενδιαφερόμενος πρέπει να περιμένει μέχρι και δύο χρόνια.
- Η διενέργεια εξετάσεων, που ορισμένες φορές προβλέπονται για την απονομή ισοτιμίας σε ξενόφερτα πτυχία, υπόκειται συχνά-πυκνά σε διαρκείς αναίτιες αναβολές, προς ταλαιπωρία των ενδιαφερομένων.
- Υπάρχουν πολλοί τίτλοι του εξωτερικού που δεν προσφέρονται στην Ελλάδα. Το ΔΙΚΑΤΣΑ αρνείται προς τούτο να τους αναγνωρίσει, πλήττοντας έτσι τα δικαιώματα αυτών που θέλησαν να σπουδάσουν κάτι άλλο από αυτό που μονοπωλιακά προσφέρει η Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση.

Επαγγελματική Αναγνώριση. Προς εφαρμογή των συνταχθέντων από την Ευρωπαϊκή Ένωση οδηγιών για την επαγγελματική αναγνώριση, δημιουργήθηκε με Προεδρικό Διάταγμα[5] στην Ελλάδα το Συμβούλιο Αναγνώρισης Επαγγελματικών Ισοτιμιών (ΣΑΕΙ). Το εν λόγω Συμβούλιο, διεκπεραιώνει αιτήσεις επαγγελματικής αναγνώρισης πανεπιστημιακών προσόντων αποκτηθέντων στην αλλοδαπή, με σκοπό την άσκηση νομοθετικά ρυθμιζόμενων επαγγελμάτων.

Για τη διεκπεραίωση των αιτήσεων, το Συμβούλιο ζητά από τον ενδιαφερόμενο την κατάθεση: απολυτηρίου Λυκείου, τίτλου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προγράμματος σπουδών, βεβαίωσης πιστοποιούσας το νόμιμο δικαίωμα άσκησης του περί ου ο λόγος επαγγέλματος καθώς και το χρόνο άσκησής του στη χώρα προέλευσης, πιστοποιητικού ποινικού μητρώου και πιστοποιητικού, εκδοθέντος από τις αρμόδιες αρχές της χώρας προέλευσης, αναγνώρισης του τίτλου σπουδών (σε περίπτωση που αυτός αποκτήθηκε σε χώρα εκτός Ε.Ε.).

Από τη στιγμή κατάθεσης των ως άνω δικαιολογητικών ορίζεται ειδικός εισηγητής, ο οποίος μελετά το φάκελο του ενδιαφερομένου και γνωμοδοτεί σε διάστημα τεσσάρων μηνών. Η γνωμοδότηση μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή αντισταθμιστική (να προβλέπει δηλαδή κάποια τεστ επάρκειας ή περιόδους καταλληλότητας ή επιπλέον εξετάσεις).

Το Συμβούλιο δέχεται αιτήσεις αξιολόγησης για την άσκηση νομοθετικά ρυθμιζόμενων επαγγελμάτων, που εμπίπτουν σε μια από τις εξής κατηγορίες:

- Γεωργίας, Δασοπονίας, Ιχθυολογίας
- Εκπαίδευσης
- Οικονομικά – Εμπορικά επαγγέλματα
- Πολιτιστικά
- Τεχνικά
- Υγείας

Για τα νομοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα που περιλαμβάνονται σε ειδικές ευρωπαϊκές οδηγίες (αρχιτέκτονας, κτηνίατρος, μαία, νοσηλευτής, οδοντίατρος, φαρμακοποιός, δικηγόρος) οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να απευθύνονται κατά περίσταση στο υπουργείο Υγείας, το Τεχνικό Επιμελητήριο ή το Δικηγορικό Σύλλογο Αθηνών.

Για ανθρώπους που έχουν αποκτήσει την πανεπιστημιακή τους μόρφωση στα εγχώρια Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, η επαγγελματική αναγνώριση διεκπεραιώνεται μέσω των αρμόδιων κρατικών αρχών και οικείων επαγγελματικών σωματείων. Για παράδειγμα:

Επάγγελμα	Πιστοποιούσα Αρχή
Πολιτικός Μηχανικός Μηχανολόγος Μηχανικός Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Χημικός Μηχανικός Αεροναυπηγός Μηχανικός λοιποί Μηχανικοί	Τεχνικό Επαγγελματικό Επιμελητήριο (ΤΕΕ)
Δικαστικοί	Υπουργείο Δικαιοσύνης
Ιατρικά Επαγγέλματα	Ιατρικός Σύλλογος/Υπουργείο Υγείας
Ψυχολόγος	Υπουργείο Υγείας/Νομαρχία
Κτηνίατρος	Νομαρχία
Εκπαιδευτικοί	Υπουργείο Παιδείας
Ελεγκτές Εναέριας Κυκλοφορίας	Υπηρεσία Πολιτικής Αεροπορίας (ΥΠΑ)
Ορκωτοί Λογιστές	Σώμα Ορκωτών Λογιστών/ Υπουργείο Εμπορίου

Για την εισαγωγή υποψηφίων σε μια πλειάδα επαγγελμάτων του δημόσιου τομέα ακολουθείται η τακτική εθνικών εξετάσεων υπό την αιγίδα του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Επιτυχής συμμετοχή σε αυτές τις εξετάσεις ισούται με ταυτόχρονη επαγγελματική αναγνώριση των προσόντων των συμμετεχόντων.

Για τα μη νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα, τον τελευταίο λόγο στην επιλογή προσωπικού έχει ο εργοδότης. Προκειμένου για πληροφόρηση-ενημέρωση γύρω από θέματα εργασίας, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) αποτελεί αρμόδιο κρατικό φορέα στον οποίο μπορούν να απευθύνονται οι ενδιαφερόμενοι.

Όσον αφορά, τέλος, την πιστοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης, με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθιερώθηκε το «Εθνικό Σύστημα Πιστοποίησης Επαγγελματικής Κατάρτισης». Ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), με τη συνδρομή της Κεντρικής Εξεταστικής Επιτροπής Πιστοποίησης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΕΠΕΚ) και τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, πραγματοποιεί εθνικές εξετάσεις πιστοποίησης επαγγελματικής κατάρτισης, δύο φορές το χρόνο, που περιλαμβάνουν πρακτικό και θεωρητικό μέρος. Ως αποτέλεσμα επιτυχούς διεκπεραίωσης των εξετάσεων, ο ενδιαφερόμενος αποκτά Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης, που αναγνωρίζεται στην Ελλάδα και τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Νορβηγία

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Το **National Academic Information Centre** – NAIC αποτελεί συμβουλευτική υπηρεσία, προωθώντας κάθε αίτηση προς τις αρμόδιες αξιολογητικές αρχές, χωρίς να αποφαίνεται σε θέματα αναγνώρισης τίτλων της αλλοδαπής. Οι παρεχόμενες συμβουλές αφορούν κυρίως τη χρονική διάρκεια και το επίπεδο των προς αναγνώριση σπουδών (χρόνος διεκπεραίωσης της αναγνώρισης, περίπου 4 μήνες).

Η προ-αξιολόγηση του NAIC προωθείται προς τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, που είναι **υπεύθυνα** για την κυρίως αξιολόγηση και την έκδοση της επίσημης αναγνώρισης. Ο υποψήφιος οφείλει να προσκομίσει αναλυτική βαθμολογία, να παράσχει πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο, τη διάρκεια σπουδών, το σύστημα εξετάσεων του Πανεπιστημίου που απένειμε τον τίτλο καθώς και να μεταφράσει επισήμως όλα τα δικαιολογητικά στα αγγλικά ή σε μια από τις σκανδιναβικές γλώσσες.

Επαγγελματική Αναγνώριση. Για νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα (regulated professions), το **υπουργείο Παιδείας και Έρευνας** είναι υπεύθυνο για την εφαρμογή των σχετικών ευρωπαϊκών οδηγιών, ενώ απαιτείται πιστοποίηση από τις αρμόδιες κατά επάγγελμα αρχές (χωρίς να αποκλείεται το ενδεχόμενο να χρειαστεί ο υποψήφιος να περάσει πρόσθετες εξετάσεις), όπως φαίνεται από τον ακόλουθο πίνακα:

Επάγγελμα	Πιστοποιούσα Αρχή
Ιατρικά επαγγέλματα	Norwegian Registration Authority for Health Personnel
Εκπαιδευτικοί	The National Education Offices/The Ministry of Education, Research, and Church Affairs
Δικηγόροι	The Supervisory Council for Legal Practice
Κτηνίατροι	The Ministry of Agriculture
Οικονομικοί ελεγκτές (auditors)	The Banking, Insurance and Securities Commission
Ναυτιλιακά Επαγγέλματα	The Norwegian Maritime Directorate

Για την εξάσκηση μη νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελμάτων (non-regulated professions) δεν υπάρχουν δεσμευτικές οδηγίες. Οι εργοδότες έχουν την ευθύνη πρόσληψης των ενδιαφερομένων. Για να έχουν όμως μια σφαιρικότερη εικόνα της ποιότητας των επαγγελματικών προσόντων τους, μπορούν να απευθύνονται στο NAIC, ως αρμόδιο για να τα αξιολογήσει όργανο.

Ολλανδία

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Η διαδικασία αξιολόγησης τίτλων σπουδών της αλλοδαπής εγκαινιάστηκε το 1994 υπό την αιγίδα του **υπουργείου Παιδείας- Πολιτισμού- Επιστήμης** και του **Συμβουλίου για την Εργασία** (Central Employment Board). Στη διαδικασία αυτή εμπλέκονται πολλοί οργανισμοί:

- Regional Career Centres
- Educational Guidance Centres (AOB's)
- Centres of Expertise:
  - NUFFIC (Netherlands Organisation for International Co-operation in Higher Education), για τίτλους ανώτατης εκπαίδευσης
  - COLO (Association of National Bodies for Vocational Education and Training), για τίτλους μεταδευτεροβάθμιας, τεχνικής εκπαίδευσης/κατάρτισης

- IBG (Informatie Beheer Groep), για πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι ενδιαφερόμενοι που επιθυμούν να αναγνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς τους τίτλους στην Ολλανδία πρέπει να απευθύνονται στα **AOB's** (Educational Guidance Centres), τα οποία είναι αρμόδια να τους προσανατολίσουν προς τις κατάλληλες αξιολογητικές αρχές.

Η NUFFIC (που αποτελεί ανεξάρτητο, μη κερδοσκοπικό οργανισμό και διατηρεί επαφές με το υπουργείο Παιδείας-Πολιτισμού-Επιστημών καθώς και με ιδρύματα παροχής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο), και ειδικότερα το **Department for International Credential Evaluation** – DICE, ασχολείται με την αξιολόγηση μόνο τίτλων ανώτατης εκπαίδευσης, και παρέχει συμβουλευτική στήριξη:

- προς τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, που είναι **αρμόδια** για την εν γένει παροχή επίσημης αναγνώρισης (ακαδημαϊκή αναγνώριση),
- προς τις αρχές που ρυθμίζουν τη λειτουργία νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελμάτων (επαγγελματική αναγνώριση).

Μερικές από τις αρχές αυτές είναι ενδεικτικά οι εξής:

Επάγγελμα	Πιστοποιούσα Αρχή
Κτηνίατρος	Ministry of Agriculture, Nature Management, and Fisheries
Αρχιτέκτονας	Architect Registration Board
Ορκωτός Λογιστής	Ministry of Economic Affairs
Εκπαιδευτικοί	Information Management Group
Φαρμακοποιός Οδοντίατρος Μαία Νοσοκόμα	Ministry of Health, Welfare, and Sport
Δικαστικός	Ministry of Justice
Δικηγόρος	Netherlands Order of Lawyers
Ελεγκτής Εναέριας Κυκλοφορίας	Dutch Aviation Authority

Η NUFFIC διεκπεραιώνει ακόμα αξιολογήσεις τίτλων ανώτατης εκπαίδευσης, προς εξυπηρέτηση των εργοδοτών, σε περίπτωση που ο ενδιαφερόμενος επιθυμεί να εισέλθει στην αγορά των μη νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελμάτων.

Προκειμένου για αναγνώριση τίτλων επαγγελματικής κατάρτισης (vocational training) η COLO, σε συνεργασία με τα **National Bodies for Vocational Training** (που μπορούν να παράσχουν εξειδικευμένη, κατά επάγγελμα και ειδίκευση, πληροφόρηση) διεκπεραιώνει τις σχετικές αξιολογήσεις.

Επαγγελματική Αναγνώριση. Για την είσοδο σε μη νομοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα, η ευθύνη ανήκει εξ ολοκλήρου στον εργοδότη ή τον οικείο επαγγελματικό φορέα.

Προκειμένου για τα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα, ο ενδιαφερόμενος απευθύνεται στην αρμόδια αρχή (που μπορεί να είναι κάποιο υπουργείο ή επαγγελματικό σωματείο-φορέας). Ζητείται η κατάθεση δικαιολογητικών, συνήθως συμπληρωμένη αίτηση ενδιαφέροντος, επικυρωμένα και μεταφρασμένα αντίγραφα των τίτλων σπουδών και πιστοποιητικά του ακαδημαϊκού περιεχομένου τους, πιστοποιητικό ποινικού μητρώου καθώς και αποδεικτικά προηγούμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης ή εμπειρίας.

Η αρμόδια αρχή οφείλει να διεκπεραιώσει την αίτηση σε διάστημα τεσσάρων μηνών από την καταβολή των δικαιολογητικών. Η έκβαση της αίτησης μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή να προβλέπει αντισταθμιστικά μέτρα (τεστ καταλληλότητας, περίοδο προσαρμογής) για τον υποψήφιο.

Πολωνία

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Η αναγνώριση ξένων τίτλων γίνεται σύμφωνα με τις αρχές που περιγράφονται στο «Regulation of the Chairman of the Council of Minister on the Rules and Procedure for Nostrification of Academic Degrees Obtained Abroad»[6], που προβλέπει ότι:

▲ Σε περίπτωση απουσίας στην Πολωνία τίτλου που μπορεί να θεωρηθεί ισότιμος με τον προς αναγνώριση τίτλο, ή στην περίπτωση απουσίας στην Πολωνία επίσημης αρχής που να μπορεί να διεκπεραιώσει την αναγνώριση, η όλη διαδικασία θα διεξάγεται από **Συμβούλιο** διορισμένο από την **Κεντρική Επιτροπή Ακαδημαϊκών Τίτλων και**

Πτυχίων (Central Commission for Academic Title and Academic Degrees).

Οι υποψήφιοι θα πρέπει να καταθέσουν επικυρωμένα και μεταφρασμένα ως δικαιολογητικά βιογραφικό σημείωμα, αντίγραφο του προς αναγνώριση τίτλου και των διπλωματικών εργασιών, επίσημη δήλωση ότι ο κρινόμενος τίτλος δεν υπόκειται σε άλλου είδους παράλληλες «αναγνωριστικές» διαδικασίες μέσα στη χώρα, πληροφοριακά στοιχεία πάνω στο περιεχόμενο και τη διάρκεια των σπουδών, και αναλυτική βαθμολογία.

Υπάρχει επίσης το ενδεχόμενο διορισμού ειδικής επιτροπής αξιολογητών (reviewers) για τον έλεγχο διπλωματικών εργασιών. Στο πλαίσιο των διαδικασιών αναγνώρισης, μπορεί να ζητηθεί από τον υποψήφιο να δώσει (κατά περίσταση) εξετάσεις. Ο υποψήφιος διατηρεί το δικαίωμα ένστασης στο αποτέλεσμα της αίτησής του. Πτυχία που έχουν αποκτηθεί σε χώρες με τις οποίες η Πολωνία έχει υπογράψει a priori συμφωνία (Συρία, Λιβύη, πρώην Γιουγκοσλαβία, Κροατία, Σλοβενία, Γερμανία, Αυστρία) αναγνωρίζονται αυτόματα.

Πορτογαλία

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Η ευθύνη αναγνώρισης τίτλων της αλλοδαπής ανήκει στα **πανεπιστημιακά ιδρύματα**, και συγκεκριμένα στον Πρύτανη (Rector) του Πανεπιστημίου που απονέμει πτυχία στο ίδιο επίπεδο και γνωστικό αντικείμενο με αυτό τού προς αναγνώριση πτυχίου.

Ο ενδιαφερόμενος πρέπει να παράσχει πληροφορίες σχετικά με το ακαδημαϊκό προφίλ του ξένου πανεπιστημιακού ιδρύματος που απένειμε τον τίτλο, τη γνωστική περιοχή του πτυχίου και τέλος αντίγραφο της διατριβής (προκειμένου για την αναγνώριση μεταπτυχιακού διπλώματος).

Η αίτηση του υποψηφίου θα εξεταστεί, και αν γίνει αποδεκτή θα προωθηθεί στο **Επιστημονικό Συμβούλιο** (Scientific Council) του Πανεπιστημίου. Το συμβούλιο θα προτείνει στον Πρύτανη τη σύσταση μιας ομάδας 3-5 καθηγητών, που θα αποφασίσουν πλειοψηφικά στο θέμα της αιτούμενης ισοτιμίας. Σε περίπτωση αναγνώρισης διδακτορικού διπλώματος, συγκροτείται επιτροπή υπό την αιγίδα του υπουργείου Παιδείας.

Σουηδία

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Το **National Agency for Higher Education**, και το **Department for Evaluation of Foreign Higher Education** είναι οι φορείς που παρέχουν σχετική πληροφόρηση. Η αξιολόγηση αφορά τη σύγκριση ξένων τίτλων ανώτατης εκπαίδευσης (σπουδές επιπέδου PhD αξιολογούνται από τα Πανεπιστήμια) με αυτούς που παρέχονται από τα Σουηδικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Ειδικότερα, το Department συνεργάζεται με τα Πανεπιστήμια στο θέμα της επάρκειας-ισοτιμίας ξένων ακαδημαϊκών τίτλων (η τελική απόφαση παραμένει ευθύνη των **εκπαιδευτικών ιδρυμάτων**).

Επαγγελματική Αναγνώριση. Το Agency είναι περισσότερο αρμόδιο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών τίτλων προκειμένου για είσοδο σε μη νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα στη Σουηδία, και ως εκ τούτου λειτουργεί ως συμβουλευτική υπηρεσία σε υποψήφιους εργοδότες. Τίτλοι που παρέχουν προσόντα για εξάσκηση νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελμάτων αξιολογούνται από τις κατά επάγγελμα αρμόδιες αρχές, όπως για παράδειγμα:

Επάγγελμα	Πιστοποιούσα Αρχή
Αξιωματικοί Εμπορικού Ναυτικού	Swedish National Maritime Administration
Ιατρικά Επαγγέλματα	National Board of Health and Welfare
Κτηνίατρος	Swedish Board for Agriculture
Αεροπορικά Επαγγέλματα	Swedish Civil Aviation Administration

Τα δικαιολογητικά που πρέπει να συνοδεύουν σχετικές αιτήσεις περιλαμβάνουν επικυρωμένα αντίγραφα τίτλων σπουδών τόσο στην αρχική τους γλώσσα όσο και μεταφρασμένα, πιστοποιητικό τυχόν προηγούμενης επαγγελματικής εμπειρίας, πιστοποιητικό εξάσκησης του επαγγέλματος που κρίνεται στη χώρα υποδοχής, εκδοθέν από την αρμόδια αρχή της χώρας προέλευσης.

Τσεχία

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Για αναγνώριση πανεπιστημιακών τίτλων της αλλοδαπής υπεύθυνα είναι τα **Δημόσια Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.** Για απλή επιβεβαίωση της ισοτιμίας ενός τίτλου, στην περίπτωση που υπάρχει διεθνής συμφωνία για αμοιβαία αναγνώριση πανεπιστημιακών τίτλων μεταξύ της Τσεχίας και άλλης χώρας, αρμόδιο είναι το υπουργείο Παιδείας.

Η διαδικασία αναγνώρισης προβλέπει γενικά την κατάθεση, εκ μέρους του υποψηφίου, σχετικής αίτησης, επικυρωμένων και μεταφρασμένων αντιγράφων των συνοδευτικών εγγράφων καθώς και πιστοποιητικά αυθεντικότητας αυτών.

Φινλανδία

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Φορέας αναγνώρισης πτυχίων της αλλοδαπής ορίζεται το **National Board of Education** – NBE. Ο υποψήφιος καταθέτει αίτηση με όλα τα απαραίτητα συνοδευτικά έγγραφα (επικυρωμένα και επίσημα μεταφρασμένα), καθώς και πληροφορίες σχετικές με εκπαιδευτικές παραμέτρους όπως η διάρκεια των σπουδών, το περιεχόμενό τους και το σύστημα αξιολόγησης-εξετάσεων που ακολουθεί το Πανεπιστήμιο που εξέδωσε τον τίτλο.

Το NBE αποφαίνεται για την έκβαση της αίτησης συνήθως σε διάστημα 4 μηνών από την υποβολή της. Σε αρκετές περιπτώσεις, και για την πλήρη αναγνώριση της ισοτιμίας, μπορεί να ζητηθεί από τον υποψήφιο η παρακολούθηση επιπλέον μαθημάτων.

Σε περίπτωση που ο κάτοχος τίτλου της αλλοδαπής επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές του σε φινλανδικό Πανεπιστήμιο, απευθύνει την αίτησή του για αναγνώριση της ισοτιμίας στο εν λόγω Πανεπιστήμιο, δίχως να είναι απαραίτητη η διαμεσολάβηση του NBE. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση αναγνώρισης διδακτορικού διπλώματος.

Πανεπιστημιακοί τίτλοι προερχόμενοι από χώρες εκτός Ε.Ε. αναγνωρίζονται, ανάλογα με το επίπεδό τους, ως polytechnic degrees, lower university degrees, higher university degrees και post-graduate degrees (Licentiate – Doctor). Παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία αναγνώρισης είναι η διάρκεια σπουδών και το επίπεδο δυσκο-

λίας τους. Υπάρχει το ενδεχόμενο πρόσθετης παρακολούθησης μαθημάτων σε φινλανδικό πανεπιστήμιο, αν κριθεί αναγκαίο, προκειμένου να διεκπεραιωθεί η αναγνώριση.

Επαγγελματική Αναγνώριση. Το NBE παρέχει πληροφόρηση (σε ιδρύματα, ιδιώτες, εργοδότες) και αποφασίζει για την αναγνώριση τίτλων ακολουθώντας το εξής σκεπτικό:

- Αν η εκπαίδευση του ενδιαφερομένου είναι μικρότερη κατά ένα χρόνο ή περισσότερο από την αντίστοιχη απαιτούμενη στη Φινλανδία, μπορεί να απαιτηθεί η επίδειξη προηγούμενης επαγγελματικής εμπειρίας (μέχρι τουλάχιστον τέσσερα χρόνια).
- Αν το περιεχόμενο των σπουδών διαφέρει σημαντικά από το αντίστοιχο του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο υποψήφιος μπορεί να «υποβληθεί» σε τεστ επάρκειας ή περίοδο επαγγελματικής προσαρμογής (όπως προβλέπουν και οι σχετικές ευρωπαϊκές οδηγίες).

Το NBE αξιολογεί επίσης τίτλους επαγγελματικής κατάρτισης (vocational training) βασιζόμενο:

- Στους όρους αποδοχής βάσει των οποίων ο ενδιαφερόμενος έγινε δεκτός στο ίδρυμα που του παρείχε την κατάρτιση.
- Στη χρονική διάρκεια της κατάρτισης.
- Στο κατά πόσο η κατάρτιση αυτή νομιμοποιεί τον υποψήφιο για περαιτέρω σπουδές.

Ηνωμένες Πολιτείες

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Το κράτος δεν εμπλέκεται στην αναγνώριση ξένων τίτλων, αλλά αποδέχεται τις αξιολογήσεις που εκτελούνται είτε από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, είτε από ιδιωτικούς, νόμιμα επιφορτισμένους προς τούτο, φορείς.

Το **National Council for the Recognition of Foreign Academic Credentials** είναι ο επίσημος εθνικός φορέας παροχής έγκυρης πληροφόρησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις αρχές εκείνες που ασχολούνται με την «εύρεση» του βαθμού ισοτιμίας ξένων τίτλων με τα αντίστοιχα αμερικανικά διπλώματα, σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα.

Πέρα από τα επίσημα πανεπιστημιακά ιδρύματα που αξιολογούν

αιτήσεις ισοτιμίας, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ιδιωτικών φορέων που ασχολούνται με το ίδιο θέμα, όπως:

- **American Association of Collegiate Registrars and Admission's Officers, Office of International Services** (AACRAO – OIES)
- **Association of International Credential Evaluators, Inc** (AICE)
- **National Association of Credential Evaluation Services** (NACES)

Οι φορείς αυτοί αποτελούν στην ουσία ομάδες συμβούλων, ειδικών σε θέματα αξιολόγησης ξένων τίτλων, ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδρυμάτων, προγραμμάτων σπουδών, αυθεντικότητας εγγράφων, και παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε πανεπιστήμια, κυβερνητικές υπηρεσίες και προς όποιον ιδιώτη ενδιαφέρεται να αξιολογήσει τα εκπαιδευτικά του προσόντα με βάσει τα τοπικά standards.

Επαγγελματική Αναγνώριση. Οι τοπικές κυβερνήσεις κάθε πολιτείας είναι υπεύθυνες για τη λειτουργία αυτών των επαγγελμάτων που απαιτούν πιστοποίηση-άδεια για την εξάσκησή τους.

Η πιστοποίηση γίνεται από:

(α) State Licensing Agencies (όπως το **Council on Licensing, Enforcement and Regulation** – CLEAR)

(β) Επαγγελματικά συνδικάτα (**Professional Associations**), τα οποία προστρέχουν σε ιδιωτικούς φορείς (όπως παραπάνω) για να καθορίσουν τα κριτήρια εισόδου στο επάγγελμα. Οι φορείς αυτοί «διορίζονται» από κρατικές υπηρεσίες για να επιτηρούν πολλές φορές διαδικασίες εξετάσεων που απαιτούνται για την πιστοποίηση.

Αυστραλία

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Το **National Office of Overseas Skills Recognition** (NOOSR) αποτελεί το φορέα που παρέχει αξιολογήσεις για το επίπεδο ξένων τίτλων σπουδών (όσον αφορά τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την επαγγελματική αναγνώριση), που όμως συνιστούν απλώς συμβουλευτική προσέγγιση, και σε καμιά περίπτωση επίσημη κρατική αναγνώριση. Οι παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία αυτών των αξιολογήσεων είναι:

- Το εκπαιδευτικό σύστημα, συνολικά, και το εκπαιδευτικό ίδρυμα, ειδικότερα, της χώρας που εξέδωσε το μορφωτικό τίτλο.
- Επίπεδο, δομή, περιεχόμενο και διάρκεια του πραγματοποιηθέντος προγράμματος σπουδών.

Οι αξιολογήσεις του NOOSR στοιχίζουν $145 AUD για τους Αυστραλούς υπηκόους και $300 AUD για τους υπόλοιπους ενδιαφερομένους. Παρέχεται η δυνατότητα έφεσης υπό μορφή απαίτησης για επαναξιολόγηση, που περιλαμβάνει την καταβολή επιπλέον παραβόλου.

Επαγγελματική Αναγνώριση. Η διαδικασία που ακολουθείται προβλέπει την από πλευράς του ενδιαφερομένου εκδήλωση προτίμησης για εξάσκηση κάποιου επαγγέλματος και στη συνέχεια την αξιολόγηση-εξέτασή του από την αρμόδια γι' αυτό το επάγγελμα αυστραλιανή αρχή. Για παράδειγμα:

Κατηγορία Επαγγέλματος	Πιστοποιούσα Αρχή
Managers Διοικητικοί Υπάλληλοι	Dept. Of Immigration and Multicultural and Indigenous Affairs
Εμπόριο	Trade Recognition Australis
Γενικά Επαγγέλματα	VETASSESS
Καθηγητές - Δάσκαλοι	NOOSR

Καναδάς

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Ο γενικός φορέας που αναλαμβάνει την παροχή έγκυρης πληροφόρησης, και όχι επίσημης αναγνώρισης, πάνω σε θέματα ισοτιμιών ακαδημαϊκών τίτλων είναι το **Canadian Information Centre for International Credentials** (CICIC).

Η ακαδημαϊκή αναγνώριση αποτελεί ευθύνη των **πανεπιστημιακών ιδρυμάτων**. Συνδρομητικό ρόλο στη διαδικασία αναγνώρισης μπορούν να παίξουν ειδικοί φορείς, οι **Credential Evaluation Services**, όπως:

- **International Qualifications Assessment Service**
- **Academic Credentials Evaluation Service**

❖ **Comparative Education Service**

Να τονιστεί ότι οι φορείς αυτοί παρέχουν με τη σειρά τους συμβουλευτικές υπηρεσίες, και δεν είναι αρμόδιοι να εκδίδουν επίσημες, κρατικές αναγνωρίσεις.

Επαγγελματική Αναγνώριση. Κάθε νομοθετικά κατοχυρωμένο επάγγελμα έχει τα δικά του κριτήρια πιστοποίησης, που πολλές φορές διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή. Σε γενικές γραμμές μπορεί να ζητηθεί από τον υποψήφιο, είτε να δώσει εξετάσεις γλώσσας καθώς και εξετάσεις ώστε να αποδειχθεί η επαγγελματική του επάρκεια, είτε να δουλέψει για ένα διάστημα υπό την επιτήρηση αναγνωρισμένου επαγγελματία.

Στην περίπτωση επαγγελμάτων που δεν απαιτούν πιστοποίηση (non-regulated professions), η ευθύνη για την εισαγωγή στο επάγγελμα ανήκει εξ ολοκλήρου στον εργοδότη, στον οποίο πρέπει ο υποψήφιος να είναι σε θέση να επιδείξει:

- ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας,
- ένα συγκεκριμένο αριθμό ετών πρότερης εκπαίδευσης,
- ότι διαθέτει τα προσωπικά εκείνα χαρακτηριστικά που τον κάνουν κατάλληλο για τη δουλειά.

Όπως συμβαίνει με την ακαδημαϊκή αναγνώριση, έτσι και στη διαδικασία επαγγελματικής πιστοποίησης λειτουργούν συνδρομητικά, και κυρίως ενημερωτικά, φορείς που παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στους εργοδότες και τις αρμόδιες κατά επάγγελμα ρυθμιστικές αρχές.

Κύπρος

Ακαδημαϊκή Αναγνώριση. Το **Council for the Recognition of Higher Education Qualifications** είναι ο κύριος φορέας αναγνώρισης τίτλων της αλλοδαπής. Τέτοια αναγνώριση στηρίζεται στις οδηγίες της **UNESCO** και του **Συμβουλίου της Ευρώπης**, καθώς και στους Κυπριακούς Νόμους 68(Ι) του 1996, και 48(Ι) του 1998.

Τα κριτήρια για την αναγνώριση της ισοτιμίας καθορίζονται σε σχέση με τον ανάλογο-ισότιμο τίτλο του κυπριακού πανεπιστημίου. Αν δεν

υφίσταται τέτοια αναλογία, τότε γίνεται αναφορά στους ανάλογους τίτλους που απονέμονται από τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, και κυρίως τα ελληνικά. Παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη είναι:

- Η διάρκεια των σπουδών.
- Οι προϋποθέσεις-κριτήρια εισαγωγής στο πανεπιστημιακό ίδρυμα που απένειμε τον προς κρίση τίτλο.
- Ο τρόπος αξιολόγησης-εξέτασης του φοιτητή από το ίδρυμα.
- Οι σύμφωνες με το επίπεδο των κυπριακών πανεπιστημίων διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζονται από το ίδρυμα.

Η διαδικασία που ακολουθείται έχει ως εξής:

- Κατάθεση αίτησης συνοδευόμενη από όλα τα απαραίτητα έγγραφα επικυρωμένα (απολυτήριο σχολείου, αντίγραφα του-των προς αναγνώριση πτυχίου-ων, επίσημη μετάφραση σε ελληνικά ή αγγλικά, απόδειξη πληρωμής-παράβολο στο Λογιστήριο του υπουργείου Παιδείας).
- Αποστολή της αίτησης σε Επιτροπή Αξιολόγησης αποτελούμενη από 3 ακαδημαϊκούς σχετικούς με το αντικείμενο των προς αναγνώριση σπουδών.
- Μελέτη και ενημέρωση του ενδιαφερομένου για την έκβαση της αξιολόγησης σε διάστημα 3 μηνών από την κατάθεση της αίτησης.

Ο ενδιαφερόμενος διατηρεί το δικαίωμα έφεσης-επανεξέτασης της αίτησής του, αν θεωρήσει ότι αδικήθηκε.

Συμπεράσματα

Σε μια Ενωμένη Ευρώπη, που δημιουργεί ολοένα ενιαίους θεσμούς και κανόνες προς εναρμόνιση των κυβερνητικών πολιτικών και προοδευτική εξάλειψη των γεωγραφικών και «διοικητικών» συνόρων των χωρών-μελών της, η ελεύθερη μετακίνηση από χώρα σε χώρα των πολιτών της θεωρείται η ραχοκοκαλιά της δημιουργίας μιας «ομόσπονδης» ηπείρου.

Σε αυτό το πλαίσιο είναι που η αμοιβαία αναγνώριση τίτλων σπουδών που έχουν αποκτηθεί στα κράτη-μέλη έρχεται να υποβοηθήσει το δικαίωμα των Ευρωπαίων πολιτών για επαγγελματική «μετανάστευ-

ση», για εξάσκηση δηλαδή του δικαιώματός τους να εργαστούν, εφόσον το επιθυμούν, σε όποια χώρα-μέλος της Ένωσης.

Η αναγνώριση τίτλων έρχεται ακόμα να λειτουργήσει ως εναρμονιστικός θεσμός, που εξομαλύνει τη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών, με την επίτευξη ισοτιμιών μεταξύ των απονεμηθέντων εκπαιδευτικών προσόντων.

Η γενικότερη τακτική που ακολουθεί το σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών, υπό το φως των σχετικών οδηγιών που αναφέρονται στο Παράρτημα που ακολουθεί, για να προμηθεύσει τους ενδιαφερομένους με τέτοιες ισοτιμίες, έχει κατά βάση ως ακολούθως:

- Όσον αφορά την ακαδημαϊκή αναγνώριση (βλέπε Πίνακα 1), τα κρατικά όργανα των χωρών μελετούν σχετικές αιτήσεις για έκδοση ισοτιμιών. Στην ουσία όμως είναι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, ως ειδικότερα, που έχουν το δικαίωμα τελεσίδικης απόφασης, περιορίζοντας τα ως άνω όργανα σε θέση συμβούλων και παροχέων έγκυρης πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών.
- Σε περίπτωση που η από μέρους της χώρας υποδοχής έκδοση ισοτιμίας ενός τίτλου παρεμποδίζεται από το πραγματικό γεγονός της μεγάλης διαφοράς που μπορεί να διαπιστωθεί μεταξύ του δικού της και του εκπαιδευτικού συστήματος της μητρικής χώρας, όσον αφορά το περιεχόμενο και τη διάρκεια των σπουδών, οι διαφορές εξομαλύνονται με την εφαρμογή μέτρων όπως τα τεστ καταλληλότητας, οι περίοδοι επαγγελματικής προσαρμογής ή και η διενέργεια επιπλέον εξετάσεων.
- Σε περίπτωση που οι αξιολογητικές αρχές της χώρας υποδοχής κληθούν να αναγνωρίσουν τίτλο για τον οποίο υπάρχει η υποψία ότι είναι πλαστός, η τακτική που συνήθως ακολουθείται είναι η αποστολή του τίτλου στις αρμόδιες αρχές της μητρικής χώρας που τον εξέδωσαν, προς πιστοποίηση της αυθεντικότητας του.
- Σε συνάρτηση με την επαγγελματική αναγνώριση (βλέπε Πίνακα 2), υπάρχει σαφής διαχωρισμός των επαγγελμάτων σε νομοθετικά και μη νομοθετικά κατοχυρωμένα:

– Τα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα διέπονται από συγκεκριμένους νόμους και κανόνες που πρέπει να τηρούνται, και ακόμη απαιτούν την κατοχή ενός αριθμού εκπαιδευτικών προσόντων για την νόμιμη εξάσκησή τους. Αρμόδια προς χορήγηση επαγγελματικής πιστοποίησης, μέσω αναγνώρισης της επάρκειας των εκπαιδευτικών

προσόντων, ορίζονται οι κατά περίσταση και επάγγελμα ρυθμίζουσες αρχές. Συμβουλευτικό ρόλο μπορεί να παίξουν κρατικοί, αλλά σε πολλές περιπτώσεις και ιδιωτικοί, φορείς, που ειδικεύονται στην αναγνώριση και πιστοποίηση της επάρκειας ακαδημαϊκών τίτλων προς επαγγελματική χρήση.

– Για τα μη νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα οι ως άνω κρατικοί και ιδιωτικοί φορείς διατηρούν το συμβουλευτικό τους χαρακτήρα, είθισται όμως να είναι οι εργοδότες, δηλαδή η ίδια η αγορά εργασίας, που έχει τον τελευταίο λόγο στην απόφαση για είσοδο των ενδιαφερομένων σε κάποιο επάγγελμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: **ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ**

ΧΩΡΑ	**ΟΡΓΑΝΟ**		**ΚΡΑΤΟΣ**
	Συμβουλευτικό	**Τελεσίδικο**	
Γερμανία	German ENIC-NARIC	Πανεπιστήμια	Όχι
Δανία	- CVUU - Joint Committee for the Evaluation of Foreign Certificates	Πανεπιστήμια	Όχι
Ελλάδα	—	**ΔΙΚΑΤΣΑ**	Ναι
Νορβηγία	NAIC	Πανεπιστήμια	Όχι
Ολλανδία	- NUFFIC - Dept for International Credential Evaluation	Πανεπιστήμια	Όχι
Πολωνία	—	- Central Commission for Academic Titles/Degrees - Σώμα Επιθεωρητών (Reviewers)	Ναι
Πορτογαλία	—	- Πανεπιστήμια - Επιστημονικά Συμβούλια - Υπ. Παιδείας (για PhD's)	Όχι
Σουηδία	Dept. of Evaluation of Foreign Higher Education	Πανεπιστήμια	Όχι
Τσεχία	—	Πανεπιστήμια	Όχι
Φινλανδία	NBE	- NBE - Πανεπιστήμια	Ναι
Η.Π.Α.	National Council for Recognition of Foreign Academic Credentials	Πανεπιστήμια	Όχι

Αυστραλία	NOOSR	Πανεπιστήμια	Όχι
Καναδάς	- CICIC - Credential Evaluation Services	Πανεπιστήμια	Όχι
Κύπρος	_	Council for Recognition of Higher Education Qualifications	Ναι

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ**

ΧΩΡΑ	**ΟΡΓΑΝΟ**			
	Συμβουλευτικό		**Τελεσίδικο**	
	Reg. Prof.	**Non-reg. Prof**	**Reg. Prof.**	**Non-reg. Prof.**
Γερμανία	_	_	Τοπικές Αρχές (Laenders)	Τοπικές Αρχές (Laenders)
Δανία	CVUU	CVUU	- Κρατικές Αρχές - Επαγγελματικά Σωματεία	CVUU
Ελλάδα	ΟΑΕΔ	ΟΑΕΔ	- Κρατικές Αρχές - Επαγγελματικά Σωματεία	Εργοδότες
Νορβηγία	_	NAIC	- Κρατικές Αρχές - Επαγγελματικά Σωματεία	Εργοδότες
Ολλανδία	NUFFIC/COLO	NUFFIC	- Κρατικές Αρχές - Επαγγελματικά Σωματεία	Εργοδότες
Σουηδία	_	National Agency for Higher Education	- Κρατικές Αρχές - Επαγγελματικά Σωματεία	Εργοδότες
Φινλανδία	NBE	NBE	NBE	NBE
Η.Π.Α.	Ιδιωτικά-Κρατικά Συμβουλευτικά Γραφεία	Ιδιωτικά-Κρατικά Συμβουλευτικά Γραφεία	- Κρατικές Αρχές - Επαγγελματικά Σωματεία	—
Αυστραλία	NOOSR	NOOSR	- Κρατικές Αρχές - Επαγγελματικά Σωματεία	—
Καναδάς			- Κρατικές Αρχές - Επαγγελματικά Σωματεία	Εργοδότες

Παράρτημα

Νομοθεσία, Συνθήκες, Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- **Παρίσι, 1959**. Ευρωπαϊκή σύμβαση για την ακαδημαϊκή αναγνώριση πανεπιστημιακών τίτλων. Η σύμβαση αυτή περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ο κάτοχος ακαδημαϊκού τίτλου, απονεμηθέντα από Πανεπιστήμιο χώρας-μέλους της Ε.Ε., νομιμοποιείται να συνεχίσει τις σπουδές του και να κάνει χρήση του τίτλου του σε οποιαδήποτε άλλη χώρα-μέλος και υπό το φως του ιδίου καθεστώτος με τους ντόπιους πολίτες αυτής της χώρας που είναι κάτοχοι παρόμοιου πανεπιστημιακού διπλώματος. Σε περίπτωση σημαντικών διαφορών μεταξύ των χωρών όσον αφορά το περιεχόμενο, το επίπεδο και τη διάρκεια των σπουδών που οδηγούν στη χορήγηση παρόμοιων τίτλων, η ισοτιμία του τίτλου είναι επιτρεπτό να εξαρτάται από την ανάληψη, εκ μέρους του υποψηφίου, συμπληρωματικών εξετάσεων.
- **Στρασβούργο, 1964**. Πρωτόκολλο ισοτιμίας διπλωμάτων που επιτρέπουν την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια. Σκοπός αυτού του πρωτοκόλλου είναι η αναγνώριση διπλωμάτων απονεμηθέντων από εκπαιδευτικά ιδρύματα των οποίων τη λειτουργία μια χώρα επίσημα αναγνωρίζει εκτός γεωγραφικής της περιοχής, ως ισότιμων με τα αντίστοιχα διπλώματα που απονέμονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της γεωγραφικής της επικράτειας.
- **Ρώμη, 1990**. Ευρωπαϊκή σύμβαση για τη γενική ισοτιμία χρονικών περιόδων πανεπιστημιακών σπουδών. Η σύμβαση αυτή αποτελεί το πρώτο με νομική ισχύ όργανο που εξασφαλίζει την ευκολότερη κινητικότητα των φοιτητών μεταξύ των Πανεπιστημίων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αποτελεί ακόμα τη νομική βάση για αναγνώριση, εκ μέρους ενός Πανεπιστημίου, περιόδων σπουδών που «ξοδεύτηκαν» σε άλλο Πανεπιστήμιο, άσχετα με το αν απονεμήθηκε πιστοποιητικό που να αποδεικνύει αυτές τις περιόδους. Τέτοια αναγνώριση προϋποθέτει προηγούμενη συμφωνία μεταξύ των σχετιζομένων Πανεπιστημίων.
- **Λισσαβώνα, 1997**. Σύμβαση ρυθμίζουσα την αναγνώριση ξένων πανεπιστημιακών τίτλων στη γεωγραφική περιοχή της Ευρώπης. Κύριο μέλημα της εν λόγω σύμβασης είναι η έμφαση στην αρχή της εφαρμογής δίκαιων διαδικασιών στην αναγνώριση τίτλων σπουδών

της αλλοδαπής, καθώς και η κατανόηση των εύλογων διαφορών ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, που δεν θα πρέπει όμως να αποτελούν εμπόδιο στην εξασφάλιση ισοτιμίας των τίτλων που απονέμουν. Εξαιρούνται βέβαια οι περιπτώσεις εκείνες όπου παρατηρούνται ουσιώδεις διαφορές στο περιεχόμενο και επίπεδο των παρεχόμενων από τα πανεπιστήμια σπουδών μεταξύ της χώρας όπου αποκτήθηκε ο τίτλος και της χώρας που καλείται να τον αναγνωρίσει ως ισότιμο με τους δικούς της.

▲ **Λισσαβώνα, 1997** (συνέχεια). Οι δραστικές αλλαγές στη διάρθρωση-δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και η άνευ προηγουμένου αύξηση του ρυθμού μετακίνησης των φοιτητών οδήγησαν το **Συμβούλιο της Ευρώπης** (Council of Europe) και την **UNESCO** στην ανάληψη πρωτοβουλίας για δημιουργία ενιαίου φορέα που θα διεκπεραιώνει θέματα ακαδημαϊκής αναγνώρισης πτυχίων αλλά και γενικότερα θέματα ανώτατης εκπαίδευσης. Η πρόταση κατατέθηκε στη 16η συνάντηση του Standing Conference on University Problems – CC-PU (μετονομασθέν λίγο αργότερα σε Higher Education and Research Committee – CC-HER), και έγινε δεκτή από το Council for Cultural Co-operation (Στρασβούργο, 1993), και το 27th Session of the General Conference of UNESCO (Παρίσι, 1993). Τελικώς, στη Διπλωματική Συνάντηση της Λισσαβώνας (1997), και ύστερα από έναν εκτεταμένο γύρο αξιολογήσεων και επεξεργασίας της αρχικής πρότασης, υιοθετήθηκε η «Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region». Για λεπτομέρειες πάνω στα επιμέρους άρθρα της σύμβασης, βλέπε http://conventions.coe.int/treaty/en/reports/html/165.htm.

▲ **Ευρωπαϊκή Ένωση, 1998. General Directive Dealing with Recognition of Professional Qualifications Obtained Through Programmes of Higher Education of, at Least, Three Years Duration** (89/48/EEC)[7]. Σκοπός αυτής της οδηγίας είναι να διευκολύνει την είσοδο σε πιστοποιημένα επαγγέλματα (regulated professions)[8] μιας χώρας, ανθρώπων με πανεπιστημιακά προσόντα αποκτηθέντα σε ιδρύματα άλλης χώρας. Βασική αρχή που διέπει αυτή την οδηγία είναι η εξασφάλιση του δικαιώματος ενός ατόμου, που εξασκεί ένα επάγγελμα στη χώρα του, να μπορεί να το εξασκήσει ανεμπόδιστα και σε οποιαδήποτε άλλη χώρα της Ε.Ε.

Η οδηγία αυτή καλύπτει όλα τα πιστοποιημένα επαγγέλματα υπό την εξής μορφή:

(α) Οι **Sectoral**, ή αλλιώς **Specific Directives** καλύπτουν κυρίως τα ιατρικά επαγγέλματα (νοσοκόμα, οδοντίατρος, κτηνίατρος, φαρμακοποιός, φυσιοθεραπευτής, μαία, αλλά και αρχιτέκτονας). Η χρήση αυτών των οδηγιών υπήρξε η από τη μεριά της Ευρωπαϊκής Ένωσης απόπειρα για επίτευξη απόλυτης εναρμόνισης των προγραμμάτων σπουδών (όσον αφορά το περιεχόμενο και τη διάρκειά τους) που εφαρμόζονται στις χώρες-μέλη της Ένωσης. Οι Sectoral Directives εξασφαλίζουν τη δυνατότητα των ανθρώπων εκείνων που έχουν εκπαιδευτεί σ' ένα κράτος-μέλος στα ως άνω επαγγέλματα να εξασκούν το επάγγελμά τους σε άλλο κράτος-μέλος, με την προϋπόθεση ότι η επαγγελματική τους επάρκεια αποδεικνύεται με την καταγραφή των ονομάτων τους στους καταλόγους των σχετικών επαγγελματικών σωματείων. Η οδηγία υπαγορεύει ότι τα πτυχία, που οδηγούν στην κατάκτηση των προσόντων που καθιστούν τους κατόχους τους επαρκείς να εξασκήσουν τα προαναφερθέντα επαγγέλματα, αναγνωρίζονται αυτόματα απ' όλα τα κράτη-μέλη.

(β) Οι **Transitional**, ή αλλιώς **Directives of the General System** καλύπτουν μια ευρύτερη γκάμα νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελμάτων (ειδικευμένα επαγγέλματα, εμπόριο, βιομηχανία, μεταφορές, προσωπικές υπηρεσίες, ασφάλειες, κομμωτική) με το σκεπτικό της εγκαθίδρυσης καθεστώτος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των χωρών-μελών, όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών τους και τους απορρέοντες εξ αυτών ακαδημαϊκούς τίτλους. Σε γενικές γραμμές, επιχειρείται η εφαρμογή της αρχής που υπαγορεύει ότι αν ένα άτομο θεωρείται επαρκώς καταρτισμένο να εξασκεί κάποιο επάγγελμα σε ένα κράτος-μέλος, μπορεί να του επιτραπεί η είσοδος στο ίδιο επάγγελμα σε άλλο κράτος-μέλος, ακόμα και αν παρατηρηθεί διαφορά, μέχρι κάποιο βαθμό, στο περιεχόμενο και τη διάρκεια των σπουδών, η παρακολούθηση των οποίων απονέμει τον ίδιο τίτλο και στις δύο χώρες.

Σε κάθε χώρα υπάρχουν οι αρμόδιες κατά επάγγελμα αρχές που καθορίζουν τα κριτήρια για είσοδο στα πιστοποιημένα επαγγέλματα. Η διαδικασία μιας τέτοιας εισόδου έχει ως εξής:

▲ Ο υποψήφιος καταθέτει αίτηση για αναγνώριση των πανεπιστημιακών του προσόντων στις αρμόδιες αρχές της χώρας υποδοχής.

▲ Συγκρίνονται τα προσόντα του υποψηφίου με τα αντίστοιχα που προσφέρονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας υποδοχής.

▲ Στην περίπτωση που θεωρηθεί ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στο επίπεδο των προσόντων (μεταξύ της χώρας που τα απένειμε αρχικά και της χώρας που καλείται να τα αξιολογήσει σε σχέση με τα αντίστοιχα δικά της) προβλέπονται τα κάτωθι:

– Παροχή αποδείξεων επιπρόσθετης επαγγελματικής εμπειρίας[9]. Αν η εκπαίδευση του υποψηφίου είναι περισσότερο από ένα χρόνο μικρότερη από τις απαιτήσεις της χώρας υποδοχής, οι αρμόδιες αρχές της χώρας μπορούν να απαιτήσουν από τον υποψήφιο να επιδείξει επαγγελματική εμπειρία που να ισούται τουλάχιστον με το διπλάσιο της διαφοράς στη χρονική διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

– Δοκιμασία επάρκειας[10] ή πρακτική άσκηση προσαρμογής[11] (αν υπάρχουν σοβαρότερες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών).

– Αν το επάγγελμα είναι νομοθετικά κατοχυρωμένο στη χώρα υποδοχής αλλά όχι στη χώρα από την οποία έρχεται ο ενδιαφερόμενος, μπορεί να απαιτηθεί η επίδειξη διετούς ενασχόλησης με το επάγγελμα τα τελευταία δέκα χρόνια.

▲ **Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992. Directive Dealing with Recognition of Professional Qualifications Obtained through Secondary Vocational Education and Short Programmes of Higher Education** (92/51/EEC). Βασίζεται σε ίδιες αρχές και ίδιους κανόνες με την προηγούμενη οδηγία. Η παρούσα οδηγία συμβουλεύει ότι, όσον αφορά τα επαγγέλματα για την άσκηση των οποίων η Κοινότητα δεν έχει ορίσει το ελάχιστο επίπεδο των αναγκαίων προσόντων, τα κράτη-μέλη διατηρούν την ευχέρεια να καθορίζουν το επίπεδο αυτό. Για τα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα προβλέπεται ότι κάθε κράτος-μέλος είναι υποχρεωμένο να λαμβάνει υπόψη του τα προσόντα που αποκτώνται σε άλλο κράτος και να εκτιμά αν αυτά αντιστοιχούν στα προσόντα που απαιτεί.

Η οδηγία αυτή έρχεται να καλύψει τις βαθμίδες εκπαίδευσης και να υπαγορεύσει την αναγνώριση εκείνων των προσόντων που αντιστοιχούν στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και εκείνη που αντι-

στοιχεί στη μακράς ή βραχείας διάρκειας δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συμπληρώνεται, ενδεχομένως, από επαγγελματική εκπαίδευση ή εξάσκηση του επαγγέλματος.

Ευρωπαϊκή Ένωση, 1999. Δημοσιεύτηκε οδηγία (με την υποχρέωση των χωρών-μελών να την έχουν ενσωματώσει στην εσωτερική νομοθεσία τους το αργότερο μέχρι τις 31 Ιουλίου 2001) με σκοπό να συμπληρώσει τις δύο προηγούμενες. Η οδηγία αυτή αφορά την τεχνική/επαγγελματική κατάρτιση, που οδηγεί σε δραστηριότητες ελεύθερου επαγγέλματος ή σε δραστηριότητες τις οποίες ο Νόμος προβλέπει πως ο ενδιαφερόμενος νομιμοποιείται να εξασκεί μέσω της κατοχής σχετικής επαγγελματικής εμπειρίας. Το σημαντικό στοιχείο που εισάγει αυτή η οδηγία είναι η σπουδαιότητα που αποδίδεται στην επαγγελματική εμπειρία, νοούμενη ως συμπλήρωμα της απαραίτητης πρακτικής κατάρτισης. Οι μηχανισμοί αναγνώρισης της τρίτης οδηγίας είναι, κατά βάση, όμοιοι με αυτούς των προηγούμενων δύο οδηγιών. Σε περίπτωση αξιοσημείωτων διαφορών, όσον αφορά την κατοχή των απαραίτητων επαγγελματικών προσόντων μεταξύ της χώρας προέλευσης του ενδιαφερόμενου και της χώρας υποδοχής, προβλέπεται το μέτρο της περιόδου προσαρμογής ή του τεστ επάρκειας.

Σημειώσεις

[1] Δεν παρατίθενται στοιχεία πάνω στις διαδικασίες επαγγελματικής αναγνώρισης για ορισμένες χώρες, λόγω του ότι δεν βρέθηκε σχετικό επίσημο υλικό.

[2] Παρατίθεται λεπτομερής αναφορά του περιεχομένου των συμβάσεων και των οδηγιών στο παράρτημα της παρούσης.

[3] Το ENIC (European Network of Information Centres) συστάθηκε με πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO ως απόρροια της εφαρμογής της συνθήκης της Λισσαβώνας (1997). Στόχος του ENIC είναι γενικά να παρέχει πληροφορίες σε θέματα όπως εκπαιδευτικά συστήματα χωρών, διαδικασίες αναγνώρισης ξένων πτυχίων και σπουδές στο εξωτερικό. Τα NARIC (National Academic Recognition Information Centres) συστάθηκαν το 1984 κατόπιν πρωτοβουλίας της European Commission. Τα κέντρα αυτά, όντας μέρος του προγράμματος SOCRATES/ERASMUS, στοχεύουν στη βελτίωση των διαδικασιών αναγνώρισης ξένων τίτλων και περιόδων σπουδών, στη διευκόλυνση της μετακίνησης των φοιτητών στις EU, EEA χώρες, καθώς και στα συνεργαζόμενα κράτη της Κεντρικής-Ανατολικής Ευρώπης και την Κύπρο, ενώ τέλος παρέ-

χουν έγκυρη πληροφόρηση πάνω σε θέματα διάρθρωσης-λειτουργίας εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών.

[4] Την ώρα που γράφεται το παρόν, υπάρχει η πληροφορία ότι θα κατατεθεί στη Βουλή Νομοσχέδιο για την αναδιάταξη του ΔΙΚΑΤΣΑ, που μεταξύ άλλων θα περιλαμβάνει:

- Την απλούστευση των διαδικασιών αναγνώρισης των πτυχίων που έχουν αποκτηθεί από ομοταγή Πανεπιστήμια του εξωτερικού.
- Τη θέσπιση αυστηρότερων κριτηρίων για τους πτυχιούχους Ιατρικής. Ειδικότερα, σε σχέση με τις ιατρικές σχολές των ανατολικοευρωπαϊκών χωρών και τις ελλείψεις που έχουν παρατηρηθεί στον τρόπο της θεωρητικής και εργαστηριακής διδασκαλίας, το ΔΙΚΑΤΣΑ έχει αποστείλει στις διοικήσεις των εν λόγω Πανεπιστημίων ερωτηματολόγιο διακρίβωσης των όρων και προϋποθέσεων διδασκαλίας.
- Την υποβολή σε επιπλέον εξετάσεις τριών μαθημάτων στα αντίστοιχα ελληνικά Πανεπιστήμια των πτυχιούχων Νομικών και Οικονομικών σχολών, προς τεκμηρίωση της επάρκειας των γνώσεών τους.
- Την κατάργηση των απ' ευθείας μετεγγραφών από πανεπιστήμια του εξωτερικού και την καθιέρωση διετούς μεταβατικής περιόδου.
- Την απαγόρευση της κατάταξης σε ελληνικά πανεπιστήμια των πτυχιούχων εξωτερικού οι οποίοι πραγματοποίησαν μέρος των σπουδών τους σε Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών

Πηγή: *Ελεύθερος Τύπος*, 20/3/02, *Απογευματινή*, 4/4/02.

[5] Π.Δ. 165/2000 (ΦΕΚ 149/τ. Α΄/28-6-2000), όπως τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 373/2001 (ΦΕΚ 251/τ. Α΄/22-10-2001).

[6] Βλέπε λεπτομέρειες για τις εν λόγω αρχές στο site *www.buwiwm.edu.pl/rec*

[7] Αυτή, όπως και οι ακόλουθες δύο οδηγίες, έχουν ισχύ στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και στο Λίχτενσταϊν, τη Νορβηγία και την Ισλανδία, και αφορούν μόνο τα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα (regulated professions).

[8] Ως πιστοποιημένα-νομοθετικά κατοχυρωμένα θεωρούνται τα επαγγέλματα εκείνα για την εξάσκηση των οποίων απαιτείται η κατοχή συγκεκριμένων προσόντων αποκτηθέντων μέσα από εκπαιδευτικό-πανεπιστημιακό κύκλο σπουδών, και που η λειτουργία τους «ρυθμίζεται» από νόμους του κράτους και κανόνες επαγγελματικών συνδικάτων.

[9] Όπου επαγγελματική εμπειρία νοείται η πραγματική και νόμιμη άσκηση του σχετικού επαγγέλματος σε ένα κράτος-μέλος.

[10] Δηλαδή, έλεγχος που αφορά αποκλειστικά τις επαγγελματικές γνώσεις του αιτούντος, και που διενεργείται από τις αρμόδιες αρχές του κράτους υποδοχής με σκοπό να εκτιμηθεί η ικανότητα του αιτούντος να ασκήσει νομοθετικά κατοχυρωμένο επάγγελμα στο εν λόγω κράτος-μέλος.

[11] Άσκηση νομοθετικά κατοχυρωμένου επαγγέλματος που πραγματοποιείται στο κράτος-μέλος υποδοχής υπό την ευθύνη αναγνωρισμένου επαγγελματία, και που συνοδεύεται (ενδεχομένως) από συμπληρωματική εκπαίδευση.

Πηγές

Αυστραλία: *www.dest.gov.au/noosr*

Αμερική: *www.ed.gov/NLE/USNEI/us/accreditation.html*

Γερμανία: Πληροφορίες δόθηκαν από τον Κ. Gerti Becker-Dittrich, German Branch of ENIC-NARIC Network, *g.becker-dittrich@kmk.org*

Becker-Dittrich, G. (2001), "Mutual Recognition of Diplomas: The Implementation of the General System in Germany".

Becker-Dittrich, G (2001), "How the Mechanisms for Recognising Foreign Diplomas and Qualifications Work in Practice: The Case of Germany".

Ελλάδα: Πουλής, Π., *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, Σάκκουλας, 2002.

Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης - ΟΕΕΚ, *www.oeek.gr*

Συμβούλιο Αναγνώρισης Επαγγελματικών Ισοτιμιών – ΣΑΕΙ, *www.srpq.gr*

Δανία: Πληροφορίες δόθηκαν από τον Κ. Finn Kjeller Johansen, Information Officer, CVUU, *fkj@su.dk*

Καναδάς: *www.cicic.ca*

Κύπρος: *www.moec.gov.cy/kysatse.htm*

Νορβηγία: *www.nnr.no/naic*

Ολλανδία: Πληροφορίες δόθηκαν από τον Κ. Bas Wegewijs, Credential Evaluator, Nuffic, e-mail: *wegewijs@nuffic.nl*

COLO, NUFFIC/IRAS, "A Booklet on the Recognition of Professional Qualifications in the European Union, Liechtenstein, Norway and Iceland"
www.nuffic.nl
www.colo.nl.

Πολωνία: *www.buwiwm.edu.pl/rec*

Πορτογαλία: *www.desup.min-edu.pt/naric.htm*

Σουηδία: *www.hsv.se*

Τσεχία: *www.csvs.cz/en/databases/naric/*

Φινλανδία: *www.oph.fi/english/*
http://cedefop.eu.int
http://conventions.coe.int
http://204.225.6.250 (ENIC-NARIC Network)
http:/europa.eu.int/comm/education/socrates/naric/country.htm

Abstract

The paper documents the way academic and professional titles that were obtained abroad are recognized in the graduate's home country in eleven European countries, Australia, Canada and the United States. Great variety is observed regarding the body that has the final say on the validity of the credentials. In most countries, however, the employers judge the professional credentials. Regarding academic qualifications, in most countries universities have the final say regarding credentials. Of course with the exception of Greece, where a state run body called DIKATSA (Diapanepistimiako Kentro gia tin Anagnorisi Titlon Spoudon Allodapis), is the only authority regarding recognition.