ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

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

ΤΕΥΧΟΣ 5ο / ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2005

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

Mark Bray, *University of Hong Kong*
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 BIANNUAL JOURNAL OF THE GREEK COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY

No. 5 / OCTOBER 2005

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

Mark Bray, *University of Hong Kong*
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 στην 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 στον 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

ASSISTANT BOOK PRESENTATION EDITOR

Dimitris Theocharis

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. 5, Οκτώβριος 2005 ◎ Σελιδοποίηση Παναγιώτης Βογιατζάκης ◎ Διορθώσεις Αρετή Κολλάτου ◎ Φιλμ Παναγιώτης Καπένης ◎ Copyright© Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας & Εκδόσεις Πατάκη, 2003 ◎ Πρώτη έκδοση από τις Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, Οκτώβριος 2005 ◎ Κ.Ε.Τ. 5118 ◎ Κ.Ε.Π. 1177/05 ◎ 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 9

Γεώργιος Πασιάς 13
Η «ΑΜΣ» ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης». Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην «Ευρώπη της Γνώσης»

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη 50
Η πρόκληση της διαθεματικότητας και η αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

Αντώνης Λιοναράκης 91
Ανοικτά Πανεπιστήμια και εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις σε αναζήτηση ταυτότητας

Anthony Welch 116
Accountability or Accountancy? Governance and University Evaluation Systems in an Era of Performativity

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ 145
Δημήτρης Ματθαίου: *Ελληνική παιδεία: Δοκίμιο εξορθολογισμού και ανασυγκρότησης* του Θ. Ξανθόπουλου

Ανδρέας Καζαμίας: *Οι αρχαιότεροι νεκροί λευκοί Ευρωπαίοι άνδρες και άλλες σκέψεις για την κλασική παιδεία* του Bernard Knox

ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ 161
Ι. Ρουσσάκης: 4η Υπουργική Σύνοδος στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια (Μπέργκεν 19-20 Μαΐου 2005): Ένας σημαντικός σταθμός στην πορεία για την ανοικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης

Π. Μανιάτης: Η Έκθεση του ΟΟΣΑ 2005 για την Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις για την Εκπαίδευση

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 174

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ 181

ΠΡΟΚΗΡΥΞΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΔΟΚΙΜΙΟΥ ΔΙΕΘΝΕΣ ΒΡΑΒΕΙΟ ΑΝΔΡΕΑ Μ. ΚΑΖΑΜΙΑ 192

CONTENTS

EDITORIAL 9

George Pasias 13
The "OMC" as "learning" policy, as "gaze" practice and as "surveillance" technology. A timely discourse for the regained popularity of the comparative character of education in the "Europe of Knowledge".

Eleni Karadjia- Stavlioti 50
Interdisciplinary curriculum and school effectiveness in Greece and in Europe

Antonis Lionarakis 91
Open Universities and Distance Universities in Europe. Two different educational perspectives in search for identity

Anthony Welch 116
Accountability or Accountancy? Governance and University Evaluation Systems in an Era of Performativity

BOOK REVIEWS 145
Dimitris Mattheou: *Greek paedeia: An Essay of rationalization and reconstruction*, by Th. Xanthopoulos

Andreas Kazamias: *The Oldest Dead White European Males and Other Reflections on the Classics*, by Bernard Knox

OBSERVATORY OF INTERNATIONAL EDUCATION POLICY 161
Y. Roussakis: 4th Ministerial Conference of the Bologna Process: Bergen 19-20 May 2005

P. Maniatis: The 2005 OECD Survey for Greece. Findings and Proposals for Education

NEWS FROM THE GREEK AND INTERNATIONAL COMMUNITY OF COMPARATIVE EDUCATION 174

BOOK PRESENTATION 181

Οι Συγγραφείς

Ο **Γεώργιος Πασιάς** είναι Πάρεδρος επί θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και διδάσκων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Η **Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη** είναι Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών

Ο **Αντώνης Λιοναράκης** είναι Επίκουρος Καθηγητής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Ο **Anthony Welch** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής της Σχολής Policy & Practice του Πανεπιστημίου του Sydney Αυστραλίας

Contributors

George Pasias is Associate Advisor of the Greek Pedagogical Institute and teaches at the University of Thessaly

Eleni Karadjia-Stavlioti is Lecturer at the Faculty of Primary Education, University of Patras

Antonis Lionarakis is Assistant Professor at the Greek Open University

Anthony Welch is Associate Professor at the School of Policy & Practice, University of Sydney, Australia

Editorial

Η *ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* συμπληρώνει σήμερα δύο χρόνια κυκλοφορίας. Χρόνια δημιουργικά, αν κρίνουμε από τα πολλά θετικά σχόλια που διατυπώνονται από το συνεχώς διευρυνόμενο αναγνωστικό μας κοινό αλλά και από την πάντα «δύσκολη» στις κρίσεις της ακαδημαϊκή κοινότητα. Ιδιαίτερα θετική αποδοχή είχε το προηγούμενο 4ο τεύχος του περιοδικού μας που ήταν αφιερωμένο στα ιδιωτικά / μη κρατικά / μη κερδοσκοπικά πανεπιστήμια. Η σημασία και η επικαιρότητα του θέματος, ο πλουραλισμός των θεωρήσεων αλλά και το κύρος των συγγραφέων έκαναν τα φώτα της δημοσιότητας να στραφούν στη γενικότερη προσπάθειά μας να προβάλουμε, πάντοτε με τρόπο κριτικό και συγκριτικό, ζωτικά ζητήματα της ελληνικής και διεθνούς εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Θα συνεχίσουμε αταλάντευτα να δίνουμε βήμα στην κριτική σκέψη και στις διαφορετικές οπτικές θεώρησης των εκπαιδευτικών ζητημάτων, πολύ περισσότερο γιατί διανύουμε μια εποχή ριζικών όσο και ραγδαίων ανακατατάξεων, η οποία αμφισβητεί –όχι πάντοτε μετά λόγου– στην πράξη εκπαιδευτικές αξίες, ιδανικά και καταξιωμένες θεσμίσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, το 5ο τεύχος της *Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης* φιλοξενεί εργασίες ειδικών, που διερευνούν τέσσερα διαφορετικά μεταξύ τους όσο και ενδιαφέροντα θέματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας που δε συγκεντρώνουν πάντοτε την ανάλογη προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινής γνώμης.

Στο πρώτο άρθρο ο Γεώργιος Πασιάς διερευνά τα όρια και τις δυνατότητες της «Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού» (ΑΜΣ), όπως αυτή διατυπώθηκε στο πλαίσιο των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη δεκαετία του ’90 και, ιδιαίτερα, όπως εκφράστηκε στη Στρατηγική της Λισαβόνας και στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση

2010». Με βλέμμα κριτικό αναγνωρίζει στην ΑΜΣ τη λογική και τη λειτουργία του *συγκριτικού επιχειρήματος*, που και στη νέα αυτή εκδοχή του επιχειρεί και πάλι να διαμορφώσει ένα πειστικό «καθεστώς αλήθειας» στο πλαίσιο της αναπτυσσόμενης Ευρώπης της Γνώσης. Οι επισημάνσεις του σε έναν τομέα όπως αυτός του υπό διαμόρφωση Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, όπου οι εξελίξεις και οι αποφάσεις προβάλλονται ως προδιαγεγραμμένες και αυτονόητες, αναδεικνύουν ζητήματα ζωτικής σημασίας: ανάμεσά τους, κρίσιμο από τη φύση του αλλά εντούτοις παραγνωρισμένο στο δημόσιο λόγο, είναι και το ζήτημα των περιθωρίων άσκησης εθνικής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η Ελένη Καρατζιά καταπιάνεται με τη «διαθεματικότητα», ένα επίκαιρο όσο και ενδιαφέρον για το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου της χώρας θέμα. Ακολουθώντας τη μέθοδο της κριτικής πολιτικής ανάλυσης, η Ε. Καρατζιά αναλύει το κείμενο του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος του Ηνωμένου Βασιλείου, στοχεύοντας στην ανάδειξη θεμελιωδών πτυχών της έννοιας της διαθεματικότητας και στην αποκάλυψη τόσο της σημασίας του εγχειρήματος του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών που πρόσφατα εφαρμόστηκε στο ελληνικό σχολείο όσο και του χαρακτήρα των συναφών παιδαγωγικών υποστηρικτικών δράσεων.

Στη διερεύνηση του ιδεολογικού χαρακτήρα, των ποικίλων θεσμικών μορφών και των οργανωτικών δομών των ανοικτών πανεπιστημίων είναι αφιερωμένο τα άρθρο του Αντώνη Λιοναράκη. Ο συγγραφέας εξετάζει τις συνθήκες υπό τις οποίες διαμορφώθηκε αρχικά η φυσιογνωμία των ιδρυμάτων αυτών και τις στρατηγικές που ακολουθήθηκαν στην οργάνωσή τους, παρακολουθώντας στη συνέχεια τη μετεξέλιξή τους με βάση τα νέα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά δεδομένα.

Τέλος, στο αγγλόφωνο άρθρο του περιοδικού ο Anthony Welch μας κάνει κοινωνούς του προβληματισμού που αναπτύσσεται στην Αυστραλία γύρω από την εξέλιξη της πορείας των πανεπιστημίων. Στην ανάλυσή του ο συγγραφέας διαβλέπει μιαν αύξουσα ασυμβατότητα μεταξύ του κυρίαρχου εκπαιδευτικού στόχου της ποιότητας / αποδοτικότητας (performativity) των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων από τη μια και της διατήρησης ή και ενίσχυσης της θεσμικής τους αυτονομίας από την άλλη.

Μέσα από τη διαφορετικότητα των άρθρων, ο αναγνώστης της *Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης* καλείται να αναγνωρίσει την ενότητα του διεθνούς προβληματισμού για το ζήτημα του ελέγχου της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών εξελίξεων σε έναν κόσμο που μετασχηματίζεται συνεχώς, όχι πάντοτε σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο και ευδιάκριτο σχέδιο και μια κοινά αποδεκτή προοπτική.

Ανδρέας Καζαμίας
Δημήτρης Ματθαίου

Η «ΑΜΣ» ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης». Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην «Ευρώπη της Γνώσης»

Γεώργιος Πασιάς

We are all comparativists now!
Jacques Santer

Περιληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει τα όρια και τις δυνατότητες της «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού» (ΑΜΣ) όπως αυτή διατυπώθηκε στο πλαίσιο των πολιτικών της ΕΕ στη δεκαετία του '90, και ιδιαίτερα όπως εκφράστηκε στη Στρατηγική της Λισαβόνας κατά την υλοποίηση του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Ως βασικούς ερμηνευτικούς άξονες της προσέγγισης θεωρούμε τους ακόλουθους : Η «ΑΜΣ» αντιπροσωπεύει βασική σύγχρονη εκδοχή του «συγκριτικού επιχειρήματος» στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο και συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση του «καθεστώτος αλήθειας» και τους «σχηματισμούς του λόγου» στο πλαίσιο της «Ευρώπης της Γνώσης». Η «ΑΜΣ» ως διαδικασία διαμεσολάβησης των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό επίπεδο συνδέεται με τον έλεγχο του σχεδιασμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών με σκοπό τη συγκρότηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου. Τέλος, η «ΑΜΣ» ως πολιτικός και κοινωνικός «ιδεότυπος» αποτελεί κεντρικό εργαλείο των τεχνοκρατών / επαγ-

γελματιών για την εκφορά σύγχρονων «τεχνολογιών» (συμμετοχής, αξιολόγησης, επιτήρησης) και εισαγωγής νέων «πανοπτισμών» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στο κείμενο εξετάζεται η συγκρότηση της ΑΜΣ ως «συγκριτικού επιχειρήματος», επιχειρείται η διασάφηση του «καθεστώτος αλήθειας» που την καθιέρωσε και διερευνώνται πτυχές εκφοράς της ΑΜΣ ως πολιτικής «εκμάθησης», ως πρακτικής «θέασης», ως τεχνολογίας «επιτήρησης» και ως προτύπου «διακυβέρνησης» στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ι. Εισαγωγή. «Σχηματισμοί λόγου» και «καθεστώτα αλήθειας» στην Ευρώπη της Γνώσης

Το ερμηνευτικό πλαίσιο της προσέγγισης στηρίζεται στη θέση ότι η «Ευρώπη της Γνώσης» τόσο ως *διακύβευμα* όσο και ως *αναπαράσταση* αποτελεί κεντρικό πεδίο και στόχο αναφοράς των σύγχρονων πολιτικών της ΕΚ/ΕΕ, συγκροτείται και ελέγχεται από «λόγους» αλλά και «πρακτικές» των λόγων που αντιπροσωπεύουν και εκφράζουν συγκεκριμένες ιδεολογικοπολιτικές προθέσεις και δράσεις για αλλαγές στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο.[1] Σε αυτή τη διαδικασία η διαμόρφωση της κοινοτικής πολιτικής, ως «λόγου» και ως «πρακτικής», εξαρτάται άμεσα από το ζεύγμα «εξουσία-γνώση» καθώς συνδέεται με «σχηματισμούς λόγου», αναδεικνύει και νομιμοποιεί «καθεστώτα αλήθειας», επιλέγει και προωθεί «πρακτικές ρύθμισης» και «πολιτικές της γνώσης» που σχεδιάζονται, υποστηρίζονται, κρίνονται από την «επιστημονική κοινότητα».[2]

Η ΑΜΣ αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, τυπική έκφραση μιας σύγχρονης «πολιτικής της γνώσης», καθώς συνδυάζει πλαίσιο αναφοράς και περιεχόμενο, επιδιωκόμενους στόχους, εργαλεία και μέσα, φορείς υλοποίησης, διαδικασίες αξιολόγησης και λειτουργίες σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο. Ως βασική έκφραση των «πολιτικών της γνώσης» και ως διαδικασία υλοποίησης του προτάγματος της «Ευρώπης της Γνώσης» έχει ένα πολυδιάστατο αναφορικό περιεχόμενο σε διάφορα επίπεδα ανάγνωσης (πολιτικό, κοινωνικό, επιστημονικό) και ερμηνείας (συμβολικό, φαντασιακό, πραγματικό). Σύμφωνα με διάφορους μελετητές εμφανίζεται ως στόχος, ως πεδίο, ως διαδικασία, ως διαμεσολάβηση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης (Kaiser, R . – Prange, H., 2002, de la Porte, C. – Nanz, P., 2004, Borra's, S. – Jacobsson, K., 2004). Κατασκευάζεται ως γνώση (συγκριτική αξιολόγηση), καθορίζει τα όρια και

το περιεχόμενο της διαβούλευσης (συγκριτικό επιχείρημα) και χρησιμοποιείται ως σύγκριση, ως μέτρηση, ως αποτίμηση. (Arrowsmith, J.– Sisson, K. – Marginson, P., 2004, Zängle, M., 2004, Novoa, A.– Yariv-Mashal, T., 2003). Εκλαμβάνεται ως ερμηνευτική αιτία και αποτέλεσμα, αλλά θεωρείται και ως κριτική του συντελεσμένου αποτελέσματος (Radaelli, C.N., 2003, Schafer, A., 2004). Προτείνεται ως πρότυπο διακυβέρνησης, καθώς θεωρείται ως αποτελεσματική μέθοδος πολιτικού συντονισμού, ρύθμισης και διαχείρισης των προβλημάτων της συλλογικής δράσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Hodson, D. – Maher, I., 2001, Radaelli, C.N., 2003, Kaiser, R. – Prange, H., 2002, de la Porte, C. – Nanz, P., 2004). Τέλος, συνδέεται με τη συγκρότηση και την εκφορά σύγχρονων «πανοπτισμών», καθώς εφαρμόζεται ως πρακτική πολιτικής εκμάθησης, ενώ, παράλληλα, καθιερώνεται ως τεχνολογία κοινωνικής θέασης και επιτήρησης (Novoa, A. – Yariv-Mashal, T., 2003, Haahr, J.H., 2004).

2. Το πλαίσιο του λόγου και των πολιτικών στη δεκαετία του 2000

Η διαμόρφωση του κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου στη δεκαετία του ’90 κινήθηκε στο πλαίσιο της συμπληρωματικής σχέσης των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις πολιτικές αιχμής για την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Μετά τη *Συνθήκη ΕΕ (Μάαστριχτ, 1992)* και προς τα μέσα της δεκαετίας του ’90 (μεταξύ του 1993 και του 1996), μια σειρά από κείμενα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας άσκησαν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση του «κοινοτικού λόγου» στο πλαίσιο της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας». Τα τρία *Λευκά βιβλία* της Επιτροπής για την «Οικονομία» (1993), την «Κοινωνική πολιτική» (1994) και την «Εκπαίδευση» (1995) και τα τέσσερα *Πράσινα βιβλία* της Επιτροπής για την «Ευρωπαϊκή διάσταση» (1993), την «Καινοτομία» (1995), την «Απασχόληση» (ΕΚ, 1996) και την «Κινητικότητα» (1996) θα συγκροτήσουν το πλαίσιο της διαμόρφωσης του κοινοτικού λόγου στα μέσα της δεκαετίας του ’90 και θα καθορίσουν τις βασικές κατευθύνσεις της εφαρμογής των κοινοτικών πολιτικών (Πασιάς, Γ., 2002).

Εξαιρετικό επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα κείμενα «Ατζέντα 2000» (1997) και «Για μια Ευρώπη της γνώσης» (1997) στα οποία καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, το πλαίσιο των αποφάσεων και οι κατευθύνσεις που οδήγησαν στη διαμόρφωση της στρατηγικής της

Λισαβόνας στην εκπαίδευση. Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού «λόγου» και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας θα ολοκληρωθεί στις αρχές της δεκαετίας του 2000 με κείμενα όπως: «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (2000), «e-Learning – Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο» (2000), «Ευρωπαϊκή συνεργασία για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση» (2001), «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης» (2001), «Υπόμνημα για την Ποιότητα στην εκπαίδευση» (2002), «Σχέδιο δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα» (2002), «Ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» (2002).

Το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 συνδέεται άμεσα με τους ακόλουθους άξονες:

- Το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πολιτικές για την απασχόληση (βλ. τις πολιτικές για τη διά βίου εκπαίδευση).
- Την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα (βλ. τις πολιτικές για τη βελτίωση της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας).
- Την προώθηση της κινητικότητας, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης των προσόντων και των περιόδων σπουδών (βλ. τη δημιουργία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση).
- Την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (βλ. τους στόχους της «προσβασιμότητας» και της «ανοιχτότητας»).

Τα παραπάνω συνδέονται με την αναγκαιότητα της σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο που διαμορφώνεται με βάση:

- την περαιτέρω ανάπτυξη των πολιτικών συνοχής (Διαρθρωτικά Ταμεία – ΕΠΕΑΕΚ),
- την επιδίωξη του στόχου της ισχυρής οικονομίας της γνώσης (ανταγωνιστικότητα – ΤΠΕ),
- τη διάχυση των αποτελεσμάτων της ΟΝΕ (οικονομία) προς τα επίπεδα της εργασίας (απασχόληση) της κοινωνίας (κοινωνική συνοχή) και της πολιτικής (διακυβέρνηση).

Επιπρόσθετα, οι διαδικασίες της διεύρυνσης και της Συνταγματικής Συνθήκης προωθούν / επιβάλλουν την αντιμετώπιση της ΕΕ των 25 ως μιας ολότητας, ως ενός ενιαίου και περιεκτικού συνόλου με κοι-

νούς επιδιωκόμενους στόχους και συμφωνημένες διαδικασίες για την επίτευξή τους. Η εκπαίδευση εκλαμβάνεται πλέον ως περιοχή αιχμής και ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης πολιτικών διαμεσολάβησης και αντιστάθμισης, αφού συνδέεται: α) με τις βασικές πολιτικές της ΕΕ στα πεδία (οικονομία, απασχόληση, κοινωνική συνοχή), αλλά και β) με τις διεργασίες που αναφέρονται / αφορούν στο συμβολικό και φαντασιακό περιεχόμενο της ενωμένης Ευρώπης (διακυβέρνηση, κοινοί στόχοι, πολίτης, ταυτότητα).

Με βάση τα παραπάνω, ένα προτεινόμενο πλαίσιο ανάγνωσης και ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ στη δεκαετία του '00 διατρέχεται από τους ακόλουθους σημασιολογικούς άξονες:

- **Το καθεστώς αλήθειας**: Παγκοσμιοποίηση, ολοκλήρωση, διεύρυνση, συνταγματοποίηση.
- **Οι σχηματισμοί του λόγου**: Ανταγωνιστικότητα, απασχόληση, πολίτης. Ποιότητα, προσβασιμότητα, ανοιχτότητα. Σύγκλιση, συντονισμός, εμβάθυνση, συνοχή.
- **Ο σκοπός**: Η δυναμικότερη και πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στο πλαίσιο του παγκόσμιου ανταγωνισμού.
- **Ο στόχος**: Η Ευρώπη της γνώσης, ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος. Η εκσυγχρονισμός και η σύγκλιση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, η βελτίωση της ποιότητας, η διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Η **φιλοσοφία**: Η συμπληρωματική σχέση των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις πολιτικές αιχμής για την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση, τη διακυβέρνηση και την κοινωνική συνοχή.
- **Το πλαίσιο της περιόδου**: Λουξεμβούργο '97 – Λισαβόνα '00 – Κοπεγχάγη '01 – Μπολόνια '99. Προγράμματα δράσης '00-'06. Νέο πρόγραμμα της Διά βίου '07-'14.
- **Οι πολιτικές ρύθμισης**: Εθνικά σχέδια δράσης: έλεγχος, συντονισμός, σύγκλιση και εναρμόνιση των εθνικών πολιτικών.
- **Η διαδικασία**: Κοινοτική Μέθοδος και Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού.
- **Τα μέσα**: Εξορθολογισμός των επιδιωκόμενων στόχων, περιορισμός της διασποράς των ενεργειών και των μέτρων εφαρμογής. Συγκριτική αξιολόγηση, επίτευξη δεικτών και κριτηρίων, αμοιβαία εκμάθηση.

3. Έννοια, περιεχόμενο και προέλευση της ΑΜΣ. Η ΑΜΣ και το «συγκριτικό επιχείρημα»

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η ΑΜΣ συγκεντρώνει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά ώστε να αποτελεί τυπική έκφραση μιας σύγχρονης «πολιτικής της γνώσης». Παράλληλα, συγκεντρώνει και εκείνα τα στοιχεία που υποστηρίζουν το «λόγο» και συγκροτούν την εκφορά του «συγκριτικού επιχειρήματος» στο σύγχρονο ευρωπαϊκό χώρο. Ως «συγκριτικό επιχείρημα» θεωρείται ο «λόγος» που επικαλείται και χρησιμοποιεί τη διεθνή εμπειρία και πρακτική για να υποστηρίξει την ορθότητα των επιλογών και να νομιμοποιήσει τις πολιτικές αποφάσεις για τη λήψη μέτρων στο εθνικό επίπεδο (Ματθαίου, Δ., 1997: 49-64). Το συγκριτικό επιχείρημα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό «τόπο συνάντησης» του «καθεστώτος αλήθειας», του «συστήματος γνώσης» στο πλαίσιο της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.Το «καθεστώς αλήθειας» και το «σύστημα γνώσης» θεωρούμε ότι αποτελούν δύο ανακλαστικές και αλληλεξαρτώμενες θεματικές περιοχές / όψεις του συγκριτικού επιχειρήματος, ως ακολούθως: Το καθεστώς αλήθειας επηρεάζει περισσότερο και συνδέεται με τη διαμόρφωση των «λόγων» της εκπαιδευτικής πολιτικής (discourses / politics). Αντίστοιχα, το σύστημα της γνώσης συνδέεται και επηρεάζει περισσότερο τις «πρακτικές» των λόγων που θα πρέπει να εφαρμοστούν (policies) (Πασιάς, Γ., 2005: 22).

Η ΑΜΣ αποτελεί ακριβώς έναν «τόπο συνάντησης» του συγκριτικού επιχειρήματος με την εκπαιδευτική πολιτική, στο βαθμό που αντιπροσωπεύει μια πολιτική διαδικασία η οποία παράγει «λόγο» και εφαρμόζει «πρακτικές» που βασίζονται στη διεθνή εμπειρία και υποδεικνύουν, αξιολογούν και νομιμοποιούν τις πολιτικές μεταρρύθμισης στο εθνικό επίπεδο.

Το περιεχόμενο της ΑΜΣ αναφέρεται στην επιδίωξη κοινών στόχων μέσα από τη διατύπωση οδηγιών που μεταφράζονται σε εθνικές πολιτικές, συνδυάζονται με παρακολούθηση, περιοδικό έλεγχο και εξωτερική αξιολόγηση, οργανώνονται ως αμοιβαίες διαδικασίες εκμάθησης και συνοδεύονται από κριτήρια, δείκτες και συγκριτικές μετρήσεις επιδόσεων με βάση τις καλύτερες πρακτικές (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000).

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η ΑΜΣ εστιάζει στον καθορισμό και τη διάδοση των καλύτερων πρακτικών μέσω της αμοιβαίας εκμάθησης και της αναθεώρησης των επιλογών, με σκοπό να προσφέρει νέες λύσεις στην πολιτική διαχείριση και τη λήψη των αποφάσεων σε ένα

όλο και περισσότερο σύνθετο, διαφορετικό και αβέβαιο περιβάλλον. Η πολιτική προσδοκία για τα αποτελέσματα των διαδικασιών της αμοιβαίας εκμάθησης στηρίζεται στην υπόθεση ότι ο συντονισμός θα επιτευχθεί μέσω των αλλαγών στις εθνικές πολιτικές που επηρεάζονται από τη ρητή πολιτική δέσμευση στους κοινούς στόχους, από την αύξηση της γνώσης και της συγκρισιμότητας των επιτευγμάτων κάθε χώρας και από την περιοδική παρακολούθηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Borra's, S. – Jacobsson, K., 2004: 188, Zängle, M., 2004: 4-6). Στην έκθεση με τίτλο «Including the Excluded. A European Commitment against poverty», ο F. Vanderbroucke, ομοσπονδιακός υπουργός Κοινωνικών Υποθέσεων του Βελγίου, σημείωνε: *Η ΑΜΣ έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν τις ατομικές εθνικές τους θέσεις, να μοιραστούν την εμπειρία τους, να κρίνουν τις εκροές τους σε ένα διαφανές και συγκρίσιμο περιβάλλον. Είναι, επίσης, μια μέθοδος που οικοδομείται πάνω της αλλά και σέβεται την τοπική διαφοροποίηση. Είναι ευέλικτη και ταυτόχρονα σκοπεύει στην εξασφάλιση της προόδου στην κοινωνική σφαίρα. Η ΑΜΣ έχει τη δυνατότητα να γίνει ένας δυναμικός οδηγός για τη βελτίωση της ποιότητας της κοινωνικής προστασίας στην Ευρώπη* (αναφ. στο Hostens, 2003: 26-27).

Η ΑΜΣ χαρακτηρίζεται ως μια σειρά συγκεκριμένων μηχανισμών για να προκαλέσει τέτοιες διαδικασίες, όπως είναι η συστηματική *διάδοση της γνώσης* και η *ανταλλαγή της εμπειρίας* που συνοδεύονται από την *άσκηση πειθούς* και υποστηρίζονται από τις πρακτικές αξιολόγησης, συγκρίσιμες στατιστικές βασισμένες σε κοινά αποδεκτά κριτήρια και δείκτες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι βασικές διαδικασίες της ΑΜΣ έχουν σημαντικές ομοιότητες με το περιεχόμενο και τις διαστάσεις της αξιολόγησης που έχει προβάλλει και εφαρμόζει τα τελευταία χρόνια ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Marcussen, 2003).

Στο κοινοτικό επίπεδο, το περιεχόμενο της ΑΜΣ δεν είναι νέο, αλλά αντλεί από διάφορους μηχανισμούς που είχαν παραδοσιακά αναπτυχθεί στο πλαίσιο της εφαρμογής του «χαλαρού νόμου» της ΕΕ, όπως ήταν οι συστάσεις, η αναθεώρηση, ο έλεγχος και η αξιολόγηση της εφαρμογής πολιτικών στο εθνικό επίπεδο. Αντίθετα όμως με το πλαίσιο του σκληρού νόμου της ΕΕ που συγκροτούν το πρωτογενές και παράγωγο δίκαιο της Κοινότητας (Συνθήκες, Κανονισμοί, Οδηγίες, Αποφάσεις) και που καθορίζεται από το δεσμευτικό, υποχρεωτικό χαρακτήρα και τις κυρώσεις, το πλαίσιο της ΑΜΣ διακρίνεται για το μη δεσμευτικό και εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής. Οι Borra's, S.–

Jacobsson, K. (2004: 189) αναφέρουν επτά περιπτώσεις στις οποίες διαφοροποιείται η ΑΜΣ από τον παραδοσιακό «χαλαρό» νόμο (traditional soft law) της Κοινότητας (βλ. πίνακα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Διαφορές μεταξύ της ΑΜΣ και του παραδοσιακού χαλαρού νόμου

Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού	***Ο παραδοσιακός χαλαρός νόμος***
Διακυβερνητική προσέγγιση	Υπερεθνική προσέγγιση
Το Συμβούλιο και η Επιτροπή έχουν έναν κυρίαρχο ρόλο	Η Επιτροπή και το Δικαστήριο έχουν έναν κυρίαρχο ρόλο
Πολιτικός έλεγχος στο πιο υψηλό επίπεδο	Διοικητικός έλεγχος
Σαφείς διαδικασίες και επαναληπτική διαδικασία	Αδύνατες και ειδικές διαδικασίες
Συστηματική σύνδεση στις πολιτικές περιοχές	Καμία ρητή σύνδεση των πολιτικών περιοχών
Σύνδεση της ΕΕ και της εθνικής δημόσιας δράσης	Καμία ρητή σύνδεση μεταξύ της ΕΕ και των εθνικών επιπέδων
Επιδιώκει τη συμμετοχή των κοινωνικών φορέων	Δεν επιδιώκει ρητά τη συμμετοχή των κοινωνικών φορέων
Στοχεύει στην ενίσχυση των διαδικασιών εκμάθησης	Κανένας ρητός στόχος επιδίωξης της εκμάθησης δεν είναι δηλωμένος

Πηγή: Borra's, S. – Jacobsson, K. (2004: 189)

Οι Arrowsmith et al. επιχειρούν μια ανάγνωση της ΑΜΣ σε δύο διαστάσεις (*οριζόντια και κάθετη*) και σε δύο επίπεδα (της *ετερονομίας* του κεντρικού μηχανισμού *της ΕΕ* και της *αυτονομίας* των τοπικών παραγόντων). Η οριζόντια διάσταση επιτρέπει στους τεχνοκράτες και τους πολιτικούς να διαπραγματευτούν για την επίλυση των προβλημάτων. Παράλληλα, στην οριζόντια διάσταση ελαχιστοποιείται το πεδίο για διαφωνία, καθώς συντονίζεται η συνεργασία μεταξύ των κατών-μελών και της Κοινότητας με βάση τη θέσπιση κοινών στόχων. Η κάθετη διάσταση εκφράζει τη μεταφορά ευθύνης και αρμοδιοτήτων στα χαμηλότερα επίπεδα για την εξεύρεση λύσεων στο τοπικό επίπεδο. Στην κάθετη διάσταση, με βάση την αρχή της επικουρικότητας, η συλλογική δράση υποστηρίζεται με διαδικασίες πολιτικής ρύθμισης μέσω της εφαρμογής και του ελέγχου, ανάλογα με το επίπεδο του κάθε κράτους-μέλους (Arrowsmith et al., 2004: 320).

Μια άλλη ανάγνωση της ΑΜΣ αφορά το επίπεδο της διακυβέρνησης. Σύμφωνα με διάφορους μελετητές, η ΑΜΣ αντιπροσωπεύει ένα

πρότυπο πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης (multi-level governance system). Η ΑΜΣ θεωρείται όχι μόνο ως ένας νέος τρόπος διακυβέρνησης (Hodson και Maher, 2001, Eberlein, B. – Kerwer, D., 2002), αλλά είναι πιθανό να μετατραπεί σε νέα έννοια της «εμβάθυνσης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης» (Kaiser, R. – Prange, H., 2002). Η ΑΜΣ καθιερώνοντας τις αποκαλούμενες «ορθές» πρακτικές και τις διαδικασίες αξιολόγησης που υπερβαίνουν τις διατάξεις των Συνθηκών, προετοιμάζει το έδαφος για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και νομιμοποίηση και, συνακόλουθα, μπορεί να έχει επιπτώσεις στη θεσμική ισορροπία της ΕΕ καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός υψηλού επιπέδου ολοκλήρωσης (*ό.π.*, 4-7).

Σύμφωνα με τους Arrowsmith et al., η ΑΜΣ προέρχεται από το χώρο των μεγάλων επιχειρήσεων και των πολυεθνικών εταιρειών. Οι μηχανισμοί υποστήριξης και τα αποτελέσματα που είχε στο χώρο της οικονομίας θεωρήθηκε ότι μπορούν να εφαρμοστούν και στον πολιτικό σχεδιασμό. Παράλληλα, διατυπώθηκε και το κρίσιμο ερώτημα εάν και κατά πόσο η ΑΜΣ, που μπορεί να είναι καλή ως εργαλείο διοικητικής αξιολόγησης, είναι σε θέση να μετατραπεί σε όργανο ρύθμισης του πολιτικού σχεδιασμού (Arrowsmith et al., 2004: 313).

Η έννοια της «συγκριτικής αξιολόγησης» (becnhmarking) αποτελεί τη λέξη-κλειδί που βρίσκεται στο επίκεντρο του συντονισμού των πολιτικών της ΕΕ. Θεωρείται ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της ΑΜΣ, που βασίζεται στην αμοιβαία εκμάθηση, τον καθορισμό και τη μεταφορά των καλών πρακτικών, και, αντίθετα με την παραδοσιακή κοινοτική μέθοδο που λειτουργεί από επάνω προς τα κάτω, αποτελεί μια προσέγγιση των πολιτικών της «ρύθμισης», που λειτουργεί από κάτω προς τα επάνω σε διάφορα επίπεδα (τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό). Η συγκριτική αξιολόγηση βρέθηκε στο προσκήνιο εξαιτίας της αυξανόμενης πολυπλοκότητας που εμφανίστηκε στο πεδίο της «διακυβέρνησης» της ΕΕ κατά την εξέλιξη των διαδικασιών της «διεύρυνσης» και της «εμβάθυνσης» της ΕΕ, με σκοπό να προσφέρει λύσεις στα προβλήματα της συλλογικής δράσης των κρατών-μελών.

Η αξιολόγηση ως διοικητικό εργαλείο σε επίπεδο επιχείρησης χρονολογείται από τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες και διακρίνεται σε 4 στάδια εξέλιξης : α) ως συγκριτική στατιστική δραστηριότητα ('50-'60), β) ως ανταγωνιστική αξιολόγηση ('70), και γ) ως γενική αξιολογική δραστηριότητα ('80). Οι δύο τελευταίες συνδέονται με τις προσπάθειες της αμερικανικής εταιρείας XEROX να συνδυάσει και ελέγξει ποιότητα και απόδοση των Ιαπώνων ανταγωνιστών της. Και οι δύο

περιλαμβάνουν λεπτομερή διερεύνηση της αποδοτικότητας σε ιδιαίτερες επιχειρησιακές διαδικασίες και χρήσεις μέσων, όπως: δεξιότητες, κατάρτιση, επικοινωνία, διαβουλεύσεις, έρευνα δράσης, ρύθμιση ποιοτικών προτύπων, πιστοποίηση κ.ά. (Sisson, K. et al., 2002).

Η στρατηγική αξιολόγηση αντιπροσωπεύει ένα τέταρτο στάδιο, το οποίο προέκυψε τη δεκαετία του '90 και συνδέεται με τις έννοιες της «εκμάθησης» και της «οργάνωσης». Εστιάζει περισσότερο στις ποιοτικές κατευθυντήριες δυνάμεις που βρίσκονται πίσω από την ανάλυση της επιτυχούς οργάνωσης στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η ηγεσία, οι βασικές ικανότητες και δεξιότητες και η διαχείριση των κρίσεων και των αλλαγών.

Οι Arrowsmith et al. διακρίνουν τρεις κύριους τύπους αξιολόγησης στο επιχειρησιακό επίπεδο:

- Μία από κάτω προς τα επάνω διαδικασία δικτύωσης και διάχυσης της εμπειρίας.
- Μία από επάνω προς τα κάτω διαδικασία στο εσωτερικό και το εξωτερικό επίπεδο ως μέσο ελέγχου και όχι μόνο εκμάθησης (αφορά κυρίως στο χώρο των μικρομεσαίων επιχειρήσεων).
- Ο τρίτος τύπος είναι το πρότυπο XEROX και βασίζεται στην ανάπτυξη μιας διαδικασίας συνεχούς εκμάθησης και βελτίωσης (Arrowsmith et al., 2004: 314).

Στο επίπεδο των μεγάλων οργανισμών και επιχειρήσεων η συνδρομή της αξιολόγησης στηρίζεται σε δύο θεμέλια:

- Το πρώτο είναι η *οργανωτική εκμάθηση* ως η κύρια οργανωτική αρχή γύρω από την οποία αναπτύσσεται η στρατηγική της επιχείρησης και διαμορφώνεται το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα Η αξιολόγηση προσφέρει ένα πρακτικό εργαλείο γύρω από το οποίο κτίζεται η οργανωτική εκμάθηση μέσω δυναμικών συγκρίσεων με άλλες.
- Το δεύτερο αφορά τον *έλεγχο*. Οι πολυεθνικές επιχειρήσεις έχουν καθιερώσει δομές και συστήματα διαχείρισης των «καλών πρακτικών». Ένα από αυτά είναι η μετατόπιση από τη γεωγραφική διαχείριση στο σχηματισμό διεθνών τμημάτων και επιχειρησιακών ρευμάτων. Η αξιολόγηση δεν εστιάζει σε λεπτομέρειες και μέρη, αλλά διατηρεί τον έλεγχο από απόσταση, μέσω της χρήσης συγκρίσεων και της ρύθμισης στόχων. Έτσι, η από επάνω προς τα κάτω αξιολόγηση θεωρείται / ορίζεται ως προϊόν θεμελιωδών αλλαγών με βάση τον τρόπο που οι μεγάλες οργανώσεις και οι εταιρείες ρυθμίζονται (Arrowsmith et al., 2004: 314).

Η μεταφορά του παραπάνω ερμηνευτικού μοντέλου στο κοινοτικό επίπεδο του συντονισμού των πολιτικών είναι, κατ' αναλογία, η ακόλουθη: το κέντρο (ΕΕ) διατηρεί το ρόλο του στη χάραξη της στρατηγικής και των κατευθύνσεων σε μακροπρόθεσμους στόχους οι οποίοι υλοποιούνται από τα μέρη (κράτη-μέλη) με διαδικασίες εύκαμπτες, ευέλικτες, προσαρμοστικές. Ο καθορισμός κοινά αποδεκτών στόχων και μέσων εξασφαλίζει την υποχρέωση της συμμετοχής. Η επανάληψη της αξιολόγησης σε κύκλους σημαίνει ότι η πολιτική διαδικασία γίνεται λιγότερο αδιαφανής (άρα πιο πιστοποιημένη) και βασίζεται στην επεξεργασία σαφώς καθορισμένων στόχων, καλύτερων συντελεστών και διερεύνησης της προόδου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συγκριτική αξιολόγηση ενισχύει την αξία της ΑΜΣ ως εργαλείου πολιτικής εκμάθησης, καθώς αποτελεί ένα μοντέλο πιο ευέλικτο, αποδοτικό και αποτελεσματικό από το κοινοτικό μοντέλο (νομοθεσία, κυρώσεις, συμμόρφωση), ενώ, παράλληλα, αναγνωρίζει τις αρχές του εθελοντισμού και της επικουρικότητας (Heritier, A., 2002: 4-7, Radaelli, C.N., 2003: 25-28).

4. Η καταγωγή της ΑΜΣ. Εάν η ΑΜΣ είναι η λύση, τότε η ανταγωνιστικότητα, η απασχόληση και η διακυβέρνηση είναι τα προβλήματα

Ο γενέθλιος χώρος της ΑΜΣ, η καταγωγή της ΑΜΣ προσδιορίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '90. Τόσο κατά τη διάρκεια της επικύρωσης της Συνθήκης της ΕΕ αλλά και στα επόμενα χρόνια, η ΕΕ των 15 βρέθηκε αντιμέτωπη με σημαντικά προβλήματα τα οποία σχετίζονταν με την ανάγκη του συντονισμού της συλλογικής δράσης των κρατών-μελών στις περιοχές της οικονομίας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής. Ειδικότερα, η καθιέρωση της ΑΜΣ έχει συνδεθεί με την αντιμετώπιση τριών προκλήσεων στο οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτικό επίπεδο της κοινοτικής δραστηριότητας (Borra's, S. – Jacobsson, K., 2004: 185-186).

Η πρώτη πρόκληση αφορά ζητήματα συντονισμού στον τομέα της οικονομίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων όπως η οικονομική κρίση, η αύξηση της ανεργίας και, κυρίως, η υλοποίηση της διαδικασίας ένταξης στην ΟΝΕ. Επίσης, στο πλαίσιο του αυξανόμενου παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού, οι προκλήσεις προς την ΕΕ απαιτούσαν ισχυρές συναινετικές διαδικασίες και αποτελεσματικούς μηχανισμούς υλοποίησης των οικονομικών πολιτικών (*ό.π.*, σ. 186). Η δεύτερη πρόκληση αφορούσε την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της

ΕΕ, ειδικά στα ζητήματα της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής. Ουσιαστικά επρόκειτο για την αναζήτηση ισορροπιών και προσαρμογής ανάμεσα στο οικονομικό πρότυπο του ευρωπαϊκού καπιταλισμού και την απορρύθμιση του κοινωνικού προσώπου της Ευρώπης. Σ' αυτό το ζήτημα η ΑΜΣ θεωρήθηκε ως ένα εγχείρημα για να επιλυθούν σε πραγματικό, συμβολικό και διαδικαστικό επίπεδο οι οικονομικές και κοινωνικές αντιφάσεις της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (de la Porte, C. – Pochet, P., 2001). Μια τρίτη πρόκληση αφορούσε το «δημοκρατικό έλλειμμα» και την κρίση νομιμοποίησης της ΕΕ, θέματα που συνδέονται με το ευρύτερο ζήτημα της θεσμικής εμβάθυνσης και της διακυβέρνησης της ΕΕ (Scharpf, F.W., 1999). Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συνδέθηκε με την ισορροπία των δυνάμεων μεταξύ των κοινοτικών οργάνων, την ανάγκη της ενίσχυσης του πολιτικού συντονισμού και τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ κρατών-μελών και Κοινότητας, θέματα που έθιγαν το γενικότερο ζήτημα της διακυβέρνησης της ΕΕ (Borra's, S. – Jacobsson, K., 2004: 185-186). Η διακυβέρνηση της ΕΕ, ειδικά μετά την κρίση του '99 και στο πλαίσιο των διαδικασιών της «διεύρυνσης» και της «συνταγματοποίησης», μετετράπη σε κυρίαρχο διακύβευμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '00 (Μανιτάκης, 2004, Παπαδημητρίου, 2002). Διαφάνεια, ανοιχτότητα και δημοκρατικός έλεγχος αποτέλεσαν κεντρικές έννοιες για το πρότυπο της διακυβέρνησης της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Πολλοί υποστήριξαν ότι η καθιέρωση της ΑΜΣ επιχειρεί να καλύψει αυτά τα κενά (Borra's, S. – Jacobsson, K., 2004: 187, Radaelli, C.N., 2003: 7-10).

Μέσα από την καθιέρωση της ΑΜΣ και παράλληλα με τα αυστηρά κριτήρια και τις δεσμευτικές διαδικασίες της κοινοτικής μεθόδου και το σκληρό πλαίσιο της κοινοτικής νομοθεσίας, τα κράτη-μέλη αναζήτησαν διαδικασίες ελέγχου και τρόπους λήψης των αποφάσεων περισσότερο ευέλικτου χαρακτήρα και με «χαλαρό» νομικό περιεχόμενο. Ουσιαστικά, τα κράτη-μέλη αποφάσισαν να δημιουργήσουν –παράλληλα με αυτό της Κοινοτικής μεθόδου– ένα συμπληρωματικό πλαίσιο διαβούλευσης και λήψης αποφάσεων που θα τους επέτρεπε «να μεταθέσουν τις συστάσεις στις μεμονωμένες πολιτικές τους μέσα από ένα πολυετές πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης του κάθε κράτους-μέλους» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1994). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο A. Schafer, «μια διαφωνία και μια συναίνεση για να περιοριστούν οι υποχρεώσεις των κρατών-μελών και ο έλεγχος της

Επιτροπής οδήγησαν στη θέσπιση ενός "χαλαρού" συντονισμού, με βάση τον αμοιβαίο έλεγχο και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων και των δύο (Κοινότητας και κρατών-μελών)» (Schafer, A., 2004: 8).

5. Η καθιέρωση της ΑΜΣ μέσα από την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση (1997-'99)

Οι βάσεις για την θέσπιση της ΑΜΣ ως συμπληρωματικής διαδικασίας πολιτικού συντονισμού ετέθησαν μετά την επικύρωση της Συνθήκης του Μάαστριχτ και ολοκληρώθηκαν την περίοδο 1997-'99, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση. Η ΑΜΣ συγκροτήθηκε οργανωτικά και λειτουργικά στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση με τρεις διαδικασίες που επικυρώθηκαν στα Ευρωπαϊκά Συμβούλια του Λουξεμβούργου (1997), του Κάρντιφ (1998) και της Κολωνίας (1999), και απέκτησε πιο συνεκτικό περιεχόμενο στις αρχές του 2000, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Στα μέσα της δεκαετίας του '90 μια σειρά από κείμενα δημιούργησαν το «καθεστώς αλήθειας» της περιόδου σχετικά με την απασχόληση. Μεταξύ άλλων, ξεχωρίζουν κείμενα όπως το Λ.Β. της Επιτροπής για την *Οικονομία* (Επιτροπή των ΕΚ, 1994), η έκθεση Bangeman για τις επιπτώσεις της κοινωνίας της πληροφορίας (Bangeman, 1994) και η μελέτη του ΟΟΣΑ για την απασχόληση (OECD, 1994).

Η πρώτη σημαντική αναφορά στο κοινοτικό επίπεδο ήταν η ανακοίνωση της Επιτροπής το 1996 σχετικά με τη «συγκριτική αξιολόγηση της ευρωπαϊκής βιομηχανίας» (Commission of the European Communities, 1996). Με το κείμενο, η Επιτροπή πρότεινε τη συγκριτική αξιολόγηση ως εργαλείο παρακολούθησης της προόδου σε τρέχουσα βάση, αξιολόγηση της κατάστασης, βελτίωση των καλύτερων πρακτικών ως μέσο ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας. Η Επιτροπή πρότεινε ένα πρόγραμμα για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας μέσω της προώθησης διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης, εξωτερικής αξιολόγησης, δικτύωσης πληροφοριών, ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και τεχνικών μέτρησης της προόδου. Το πρόγραμμα είχε δύο στόχους: α) να παρέχει διαγνωστικά εργαλεία και εργαλεία δράσης για βελτίωση των πολιτικών και β) να δώσει έμφαση στην εκμάθηση μέσω της σύγκλισης που προωθεί η καλύτερη πρακτική.

Τον ίδιο χρόνο, η Επιτροπή ανέλαβε μια σημαντική πρωτοβουλία αποκαλούμενη «Δράση για την απασχόληση στην Ευρώπη: ένα σύμ-

φωνο εμπιστοσύνης», του οποίου τρεις στόχοι ήταν: α) να κινητοποιηθούν όλοι οι σχετικοί φορείς (κοινοτικοί, εθνικοί και τοπικοί φορείς και οι κοινωνικοί εταίροι), β) να κεφαλαιοποιήσουν στην ευρωπαϊκή επίδραση πολλαπλασιαστή και γ) να ενσωματωθεί ο πόλεμος στην ανεργία ως τμήμα ενός μέσου – και μακροπρόθεσμο όραμα της κοινωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996).

Ένα χρόνο αργότερα, η ΑΜΣ βρέθηκε στο επίκεντρο των εξελίξεων μετά τη Διακυβερνητική Διάσκεψη για τη Συνθήκη του Άμστερνταμ τον Ιούνιο του 1997. Κατά τη διάρκεια της Διακυβερνητικής Διάσκεψης για τη Συνθήκη του Άμστερνταμ ορισμένες κυβερνήσεις υποστήριξαν τη δημιουργία ενός κεφαλαίου σχετικά με την απασχόληση το οποίο θα περιελάμβανε τις βασικές αρχές για την πολιτική απασχόλησης, καθώς επίσης και μια επιτυχή μέθοδο για την υλοποίησή της. Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ εισήχθη ένας νέος τίτλος VIII: «Απασχόληση», σύμφωνα με την οποία η «προώθηση της απασχόλησης είναι ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος» των κρατών-μελών (άρθρ. 126.2) και «η επίτευξη υψηλού επιπέδου απασχόλησης» ορίζεται ως ένας από τους βασικούς στόχους της Κοινότητας (άρθρ. 127.1).

Το εξαιρετικό ενδιαφέρον του θέματος φαίνεται από το γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προχώρησε στη λήψη μέτρων υπέρ μιας συντονισμένης Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης την περίοδο 1997-'99, χωρίς να περιμένει την έναρξη ισχύος τους (η Συνθήκη του Άμστερνταμ άρχισε να ισχύει από την 1η Μαΐου 1999). Το πρώτο βήμα ήταν η ένταξη της «Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση» ως βασικό θέμα στην ειδική σύνοδο κορυφής του Λουξεμβούργου το 1997. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την περίοδο 1997-2001 ο πολιτικός συσχετισμός στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο είχε αλλάξει, και για πρώτη φορά μετά το Μάαστριχτ η πλειοψηφία (ένδεκα στα δεκαπέντε μέλη) είχε κεντροαριστερό χαρακτήρα. Ο A. Schafer αποδίδει την προσπάθεια για την προώθηση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση σε αυτό το γεγονός και επισημαίνει ότι «οι κυβερνήσεις των σοσιαλδημοκρατών ήταν –πολιτικά, τουλάχιστον– δεσμευμένες απέναντι στις πολιτικές του κράτους πρόνοιας. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης τους έδωσε ένα κοινό λεξιλόγιο καθώς επίσης και ένα ευρωπαϊκό συμπλήρωμα στις εθνικές προσπάθειές τους για την ενίσχυση της κοινωνικής πολιτικής» (Schafer, A., 2004: 10).

Η διαδικασία του Λουξεμβούργου. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Λουξεμβούργου, σε έκτακτη σύνοδο για την απασχόληση τον Νοέμβριο του 1997, καθόρισε ένα μεσοπρόθεσμο πλαίσιο για την ανάπτυξη

της μελλοντικής κοινοτικής δράσης που αποσκοπούσε στο συντονισμό των πολιτικών απασχόλησης των κρατών-μελών με τη μορφή «οδηγιών και κατευθύνσεων απασχόλησης» και της εκπόνησης «εθνικών σχεδίων δράσης» (National Action Plans) (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1997). Στο κείμενο αναφέρεται ότι η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση θα βασίζεται στη θέσπιση «κατευθύνσεων για την απασχόληση» (employment guidelines), οι οποίες θα θέτουν καθορισμένους στόχους που θα ενσωματώνονται σε εθνικά σχέδια δράσης πολυετούς προοπτικής, η εφαρμογή των οποίων θα ελέγχεται με μια από κοινού συμφωνημένη διαδικασία, και επισημαίνεται «η σημασία ανάπτυξης κοινών δεικτών, που θα βασίζονται σε συγκρίσιμες στατιστικές, για τον αποτελεσματικό έλεγχο και την αξιολόγηση των πολιτικών απασχόλησης και για τον προσδιορισμό των ορθών πρακτικών» (*ό.π*, παράγρ. 17). Το Συμβούλιο καθόρισε τέσσερις άξονες δράσης (απασχολησιμότητα, επιχειρηματικότητα, προσαρμοστικότητα, ίσες ευκαιρίες) οι οποίοι αποτέλεσαν τις «κατευθύνσεις της απασχόλησης για το 1988» (*ό.π.* παράγρ. 49-79), και κάλεσε την Επιτροπή να υποβάλει συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης και ετήσιες εκθέσεις για την αξιολόγηση της προόδου.

Κατά τη διάρκεια του 1998, η Επιτροπή εκπόνησε και πρότεινε ένα πλαίσιο ανάπτυξης των κατευθύνσεων της πολιτικής το οποίο αφορούσε μεταξύ άλλων «στην εισαγωγή σε κοινοτικό επίπεδο μηχανισμών συντονισμού των πολιτικών για την απασχόληση οι οποίες περιελάμβαναν: την εκπόνηση οδηγιών από το Συμβούλιο προς τα κράτη-μέλη, ένα σύστημα συντονισμού και παρακολούθησης της εφαρμογής των οδηγιών από τα κράτη-μέλη, ετήσια κοινή έκθεση αξιολόγησης, δημιουργία κινήτρων υπό τη μορφή πιλοτικών έργων» (European Commission, 2004).

Παράλληλα, η Επιτροπή πρότεινε ότι το Συμβούλιο καταρτίζει συστάσεις σχετικά με την πολιτική απασχόλησης κάθε κράτους-μέλους βάσει μιας συγκριτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων των κρατών-μελών στον τομέα της απασχόλησης και των κύριων κενών που εξακριβώνονται στην εφαρμογή των οδηγιών απασχόλησης, λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της κοινής έκθεσης σχετικά με την απασχόληση. Με τη διαδικασία του Λουξεμβούργου η Κοινότητα προσπάθησε να αντισταθμίσει το νομικό έλλειμμα της διαδικασίας με το να δώσει μια ισχυρότερη έμφαση στις δεσμεύσεις και στην υποχρέωση που είχαν αναλάβει οι κυβερνήσεις. Με τον τρόπο αυτό, εμμέσως πλην σαφώς, η Επιτροπή κατάφερε να ασκεί επιτήρηση στις εθνικές κυβερνήσεις μέσω των δεσμεύσεων και των υποχρεώσεων που είχαν αναλάβει,

καθώς τα εθνικά σχέδια δράσης θα χρησιμοποιούνται εφεξής για την αξιολόγηση και τον έλεγχο της εφαρμογής των πολιτικών από τα κράτη-μέλη.

6. Η «ΑΜΣ» στη Στρατηγική της Λισαβόνας: Οι τέσσερις αρχές. Οι στόχοι, τα μέσα, οι κατευθύνσεις

6.1. Η Στρατηγική της Λισαβόνας στην εκπαίδευση. Το γενικό πλαίσιο

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (23 και 24 Μαρτίου 2000) στο κείμενο των συμπερασμάτων επισημαίνει ότι «η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση. [...] Γι' αυτό, η Ένωση απαιτείται να θέσει ένα σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000: παράγρ. 1).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, οι ηγέτες των τότε 15 κρατών-μελών της ΕΕ καθόρισαν ως νέο στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση στη δεκαετία του 2000 «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (*ό.π.*, παράγρ. 24).

6.2. Οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων

Η διατύπωση του στρατηγικού στόχου για την ΕΕ είχε ισχυρές επιπτώσεις στις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας συνεκτικής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο βασικός σκοπός ήταν να καθορισθούν, για τα προσεχή δέκα χρόνια, οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης, που θα αποτελούσαν το βασικό πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των κρατών-μελών με στόχο τη βελτίωση και την προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, τη βελτίωση του επιπέδου και της ποιότητας της απασχόλησης, την καταπολέμηση του

κοινωνικού αποκλεισμού και τη δυνατότητα σε όλους τους Ευρωπαίους πολίτες να συμμετάσχουν στη νέα κοινωνία της γνώσης.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθόρισε ένα πρώτο γενικό πλαίσιο στόχων το οποίο περιλαμβάνει τους ακόλουθους άξονες:

- Την αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό.
- Τη μείωση της εκπαιδευτικής διαρροής στην υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Τη αξιοποίηση του διαδικτύου στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δικτύων.
- Την ενίσχυση των νέων δεξιοτήτων και της διά βίου μάθησης.
- Τη βελτίωση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών.
- Την αξιολόγηση των γνώσεων με την ανάπτυξη των ευρωπαϊκών βιογραφικών σημειωμάτων (*ό.π.*, παράγρ. 27).

Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε το Συμβούλιο Παιδείας «να επιδοθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες αλλά σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία, με στόχο να συμβάλει στις διαδικασίες του Λουξεμβούργου και του Κάρντιφ και να υποβάλει εκτενέστερη έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την άνοιξη του 2001» (*ό.π.*, παράγρ. 27). Η πρόσκληση του Συμβουλίου για την επικέντρωση του προβληματισμού «σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες» θεωρείται ρηξικέλευθη, καθώς διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο στην πολιτική συνεργασίας των κρατών-μελών, σε αντίθεση με την παράδοση δεκαετιών, σύμφωνα με την οποία η συνεργασία στον τομέα της πολιτικής έδινε πάντα σημασία στη διαφορετικότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και στον «πλήρη σεβασμό της αρμοδιότητας των κρατών-μελών», σύμφωνα με το άρθρο 149.1 της Συνθήκης ΕΕ.

6.3. Η διαδικασία υλοποίησης: η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού

Στο ίδιο κείμενο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προσδιόρισε ως διαδικασία υλοποίησης του στρατηγικού στόχου την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) ως μέσο «διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ», η οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες δράσεις:

- «Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, με-

σοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν.
- Καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρο τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφόρων κρατών-μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.
- Μεταφορά αυτών των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες.
- Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομοτίμους, υπό μορφή αλληλοδιδακτικών διαδικασιών» (*ό.π.*, παράγρ. 37).

Ακόμα, επισημαίνεται ότι «θα ακολουθηθεί μία πλήρως αποκεντρωμένη προσέγγιση σύμφωνη με την αρχή της επικουρικότητας, στο πλαίσιο της οποίας η Ένωση, τα κράτη-μέλη, οι περιφερειακές και τοπικές βαθμίδες, καθώς και οι κοινωνικοί εταίροι και η κοινωνία των πολιτών θα συμμετέχουν ενεργά μέσω διάφορων μορφών εταιρικής σχέσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα επεξεργαστεί μία μέθοδο συγκριτικής αξιολόγησης των βέλτιστων πρακτικών για τη διαχείριση της αλλαγής σε δικτύωση με διάφορους παράγοντες και χρήστες, και συγκεκριμένα τους κοινωνικούς εταίρους, τις επιχειρήσεις και τους μη κυβερνητικούς οργανισμούς» (*ό.π.*, παράγρ. 38).

6.4. Οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων

Το Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας (ΛΠΕ) αποτελεί προϊόν της πολιτικής συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών και της Επιτροπής σχετικά με τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (Συμβούλιο της ΕΕ, 2002). Οι τρεις μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι οι ακόλουθοι:

- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ.
- Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής.
- Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοιχτά στον ευρύτερο κόσμο.

Οι τρεις κεντρικοί στρατηγικοί στόχοι αναλύονται σε 13 συναφείς συνδεδεμένους στόχους. Κάθε συναφής στόχος αναλύεται σε επιμέρους κεντρικά ζητήματα. Συνολικά, καθορίζονται 42 κεντρικά ζητήματα, τα

οποία καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο τομέων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (*ό.π.*, παράγρ. 4.2).

Το Λεπτομερές Πρόγραμμα με τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρείται ότι παρέχει στην Επιτροπή ένα συνεκτικό πλαίσιο οργάνωσης των δραστηριοτήτων της Επιτροπής και των κοινοτικών προγραμμάτων με πιο ολοκληρωμένο τρόπο. Ενοποιώντας τις πολλές διαφορετικές προτεραιότητες με τους στόχους και τα θέματα-κλειδιά στο ΛΠΕ, η Επιτροπή επιχείρησε να ταιριάξει ένα ευρύ φάσμα διάσπαρτων δράσεων σε ένα ομοιογενές και συνεκτικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο –που θεωρείται ότι αποτελεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση για την Ευρώπη της γνώσης– οι στόχοι, τα μέτρα, οι οδηγίες και οι δράσεις που αναγνωρίζονται στα βασικά κείμενα της περιόδου (διά βίου, e-learning, κινητικότητα, ποιότητα, επενδύσεις στην εκπαίδευση) συνδέονται με τους στόχους και τα κεντρικά ζητήματα στο ΛΠΕ. Το ΛΠΕ αποτελεί για την Επιτροπή ένα σημαντικό εργαλείο για να μεγιστοποιήσει τις συνεργασίες και τη συνοχή μεταξύ των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων, και παρέχει μία ενιαία επισκόπηση των συνακόλουθων ενεργειών της Λισαβόνας.

Στο ΛΠΕ προσδιορίζεται η οργάνωση των επακόλουθων εργασιών κάθε επιμέρους στόχου, η οποία αναφέρεται:

- στην περίοδο έναρξης,
- στους ενδεικτικούς δείκτες για τη μέτρηση της προόδου, και
- στα θέματα για την ανταλλαγή εμπειριών, ορθών πρακτικών και, ανάλογα με την περίπτωση, αξιολόγηση από ομοτίμους.

Επίσης, προβλέπεται η εφαρμογή «μιας ενιαίας συνολικής στρατηγικής, στο πλαίσιο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, με δύο κύριους άξονες δράσης:

- Τις εργασίες σχετικά με τις κοινές προκλήσεις με σκοπό την υποστήριξη προς τα κράτη-μέλη για τη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης του καθενός.
- Τις προσπάθειες για αξιοποίηση των δυνατοτήτων διακρατικής δραστηριότητας στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης» (ό.π., παράγρ. 5.1).

Την ευθύνη για την επίτευξη των κοινών στόχων έχουν τα κράτη-μέλη, τα οποία θα επιδιώξουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με δύο, κυρίως, τρόπους:

- Μέσω συγκρίσεων με τις άλλες χώρες με βάση καθορισμένους δείκτες και κριτήρια αναφοράς.

• Μέσω της ανταλλαγής εμπειριών με βάση τις επιτυχείς πρακτικές άλλων χωρών και την αξιολόγηση από ομοτέχνους (εμπειρογνώμονες).

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η εφαρμογή του Λεπτομερούς Προγράμματος Εργασίας θα υποστηριχθεί και «από άλλες μορφές της ευρωπαϊκής συνεργασίας: κοινοτικά προγράμματα, σχέδια δράσης, επισκέψεις των υπευθύνων για τη λήψη αποφάσεων, συγκριτικές μελέτες και μελέτες πρόβλεψης, στατιστικές και άλλες έρευνες, πιλοτικά σχέδια κτλ. Πολλά εξ αυτών θα χρησιμοποιούν ως βάση και θα συμπληρώνουν τις εργασίες άλλων διεθνών οργανισμών (όπως ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης), δικτύων, σχεδίων συνεργασίας ή πιλοτικών σχεδίων μεταξύ κρατών-μελών ή με υποψήφιες χώρες (π.χ. όσον αφορά τα βιώσιμα επαγγελματικά προσόντα ή τις βασικές δεξιότητες)» (*ό.π.*, παράγρ. 5.2).

6.5. Το Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Ο εξορθολογισμός της πολιτικής και ο έλεγχος του πολιτικού σχεδιασμού

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εφαρμογή του φιλόδοξου ευρωπαϊκού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» θεωρείται ως μία ειδικά σύνθετη λειτουργία που αποτελείται από συγκεκριμένα επιμέρους δομικά στοιχεία, όπως: αυστηρό χρονοδιάγραμμα, διαίρεση της εργασίας σε ποικιλία στόχων και θεμάτων, ανάπτυξη δεικτών και κριτηρίων, εμπλοκή αντιπροσώπων από κράτη-μέλη και τοπικές αρχές, εμπλοκή κοινωνικών εταίρων, ενώσεων εκπαιδευτικών, οργανώσεων γονέων, εκπαιδευτικών συμβουλίων, συνεργασία ειδικών κτλ. Στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων του ΛΠΕ, κατά τη διάρκεια της περιόδου 2002-2003, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συγκρότησε μία Μόνιμη Ομάδα για τα Κριτήρια και τους Δείκτες (ΜΟΔΚ) (Standing Group for Benchmarks and Indicators / SGIB) και ομάδες εργασίας με αντικείμενο την υλοποίηση των κοινών στόχων. Αυτό ήταν αναγκαίο για να εντοπιστούν τα θέματα προτεραιότητας, να γίνει ένας απολογισμός της υπάρχουσας εμπειρίας, να εκπονηθεί ένας αρχικός κατάλογος δεικτών παρακολούθησης της προόδου, να επιλεγούν παραδείγματα ορθών πρακτικών από τις πολιτικές και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται στις διάφορες χώρες και να διαμορφωθεί η απαραίτητη συναίνεση μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών.

Οι Ομάδες Εργασίας συνεργάστηκαν στο πλαίσιο της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού με στόχο:

- Το σχεδιασμό οδηγιών / κατευθύνσεων για την Ένωση, που συνδυάζονται με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
- Τον καθορισμό κατάλληλων ποιοτικών και ποσοτικών δεικτών και κριτηρίων αναφοράς σε σχέση με τους παγκόσμιους ανταγωνιστές, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των διαφορετικών κρατών-μελών και εκπαιδευτικών τομέων ως μέσων σύγκρισης των καλών πρακτικών.
- Τη μεταγραφή των ευρωπαϊκών οδηγιών σε εθνικές και περιφερειακές πολιτικές μέσα από τη θέσπιση ειδικών / καθορισμένων στόχων και υιοθέτησης / λήψης μέτρων, λαμβανομένων υπόψη των εθνικών και περιφερειακών διαφορών.
- Την περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και αξιολόγηση από εμπειρογνώμονες οργανωμένη ως διαδικασία αμοιβαίας μάθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003α).

Η μέθοδος που ακολούθησαν οι διάφορες Ομάδες Εργασίας για την επίτευξη των παραπάνω στόχων βασίστηκε στη χρήση / εφαρμογή των ακόλουθων 4 εργαλείων:

- *Κριτήρια Αναφοράς* (Benchmarks), όπως συγκεκριμένοι στόχοι, ποιοτικής ή ποσοτικής φύσης, για μια ορισμένη περίοδο, σε απόλυτες ή σχετικές μορφές (π.χ. ορισμένο ποσοστό αλλαγής / αύξησης).
- *Δείκτες* (Indicators) βασισμένους σε ακριβή στοιχεία / δεδομένα που μπορεί να μεταβάλλονται με το χρόνο, ως ένδειξη ανάπτυξης / προόδου στις αντίστοιχες περιοχές της πολιτικής.
- *Ανταλλαγή καλών πρακτικών* (Best practices) μεταξύ των κρατών-μελών σε μέτρα / εφαρμογές πολιτικών που είχαν καλά αποτελέσματα και από τα οποία μπορεί να εξαχθούν συμπεράσματα για την ανάπτυξη μελλοντικών πολιτικών.
- *Αξιολόγηση από ομοτίμους* (Peer review), με την οποία καλούνται τα κράτη-μέλη να υποβάλουν συγκεκριμένα μέτρα / πρακτικές πολιτικής για κριτική αξιολόγηση από άλλα κράτη-μέλη, καθώς και όταν θεωρείται σκόπιμο να εξεταστούν πολιτικές πρακτικές που τίθενται υπό κρίση / αμφισβήτηση (*ό.π.*, σ. 2).

Μετά την υιοθέτηση του ΛΠΕ και την ενίσχυσή του στη σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης (Μάρτιος 2002), η Επιτροπή έκανε ένα βήμα προς την εφαρμογή της ΑΜΣ στην εκπαίδευση. Στο έγγραφό της «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς στην εκπαίδευση και την

κατάρτιση» που υπέβαλε προς το Συμβούλιο Παιδείας πρότεινε έξι κριτήρια αναφοράς (benchmarks) σε ένα πλαίσιο συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking) των εκπαιδευτικών συστημάτων στον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

Σύμφωνα με την Επιτροπή, ο όρος «κριτήριο αναφοράς» (benchmark) αναφέρεται σε συγκεκριμένους στόχους με βάση τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικές αρχές να μετρήσουν την πρόοδο των εργασιών. Ο όρος «συγκριτική αξιολόγηση» (benchmarking) χρησιμοποιείται σε μια συγκριτική διάσταση και προοπτική: «τα στοιχεία παρουσιάζονται στη βάση της αναγνώρισης της σχετικής προόδου στην υλοποίηση των δράσεων από κάθε χώρα χωριστά ή και ευρύτερα στην Ευρώπη». Όπου είναι δυνατόν, οι ευρωπαϊκές προσπάθειες και τα αποτελέσματα θα συγκρίνονται με τα στοιχεία στον υπόλοιπο κόσμο (ΗΠΑ, Ιαπωνία). Ειδικότερα, σημειώνεται ότι η σύγκριση με τον «ευρύτερο κόσμο», όπως αντιπροσωπεύεται από τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία, θα γίνεται με τη χρήση για κάθε δείκτη, πρώτον, δεδομένων για το μέσο όρο των 15 κρατών-μελών της ΕΕ και, δεύτερον, δεδομένων για το μέσο όρο των τριών κρατών-μελών με την καλύτερη επίδοση (*ό.π.*, παράγρ. 20).

6.6. Τα 5 επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Benchmarks) του Συμβουλίου Παιδείας.

Το Μάϊο του 2003 το Συμβούλιο Παιδείας δημοσίευσε τα ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Συμβούλιο της ΕΕ, 2003). Στο κείμενο αναφέρεται ότι οι υπουργοί επιθυμούν «η Ευρώπη να αναγνωρισθεί ως ένα παγκόσμιο κέντρο αναφοράς ως προς την ποιότητα και τη συνάφεια των συστημάτων και ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης». Έτσι, προσεκτικά επιλεγμένοι δείκτες χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των επιπέδων / βαθμών υλοποίησης αλλά και της προόδου. Οι δείκτες, παράλληλα με την ανταλλαγή των καλών πρακτικών και τις εκθέσεις αξιολόγησης των ομοτέχνων, θα βοηθήσουν τις εθνικές εκπαιδευτικές αρχές να αξιολογήσουν τις πολιτικές τους με βάση τα ισχύοντα στο διεθνές περιβάλλον.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο κείμενο του Συμβουλίου ο όρος «ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς» (european benchmarks) που είχε προταθεί από την Επιτροπή αντικαθίσταται από τη φράση «επίπεδα αναφοράς

μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων». Δεν πρόκειται για σημασιολογικό ή σημειολογικό ζήτημα. Το Συμβούλιο ήθελε να καταστήσει σαφές ότι αναφέρεται στην «ευρωπαϊκή διαδικασία / πρόοδο» και όχι σε μια διαδικασία / πρόοδο σύμφωνα με την οποία τα κράτη-μέλη χωριστά υποβάλλονται σε εξέταση. Η ευρωπαϊκή συνεργασία θα βασίζεται πλέον «στον ευρωπαϊκό μέσο όρο» και όχι σε συγκεκριμένους εθνικούς στόχους.

Στο κείμενο επιβεβαιώνεται ότι η έκθεση που θα υποβληθεί στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2004 θα πρέπει:

- «να αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο των δεικτών και επιπέδων αναφοράς για τη χάραξη κατευθύνσεων και τη μέτρηση της προόδου προς τους δεκατρείς στόχους της σχετικής έκθεσης,
- *»να προτείνει έναν πρώτο κατάλογο δεικτών και επιπέδων αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων, που θα εφαρμοσθούν για την παρακολούθηση της προόδου προς τους στόχους της Λισαβόνας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης»* (*ό.π.*, σ. 1).

Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι τα επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων:

- «πρέπει να βασίζονται σε συγκρίσιμα δεδομένα,
- »δεν ορίζουν εθνικούς στόχους,
- »δεν υπαγορεύουν αποφάσεις τις οποίες οφείλουν να λάβουν οι κυβερνήσεις των κρατών μελών, καίτοι οι εθνικές δράσεις βάσει εθνικών προτεραιοτήτων θα συμβάλλουν στην επίτευξή τους» (*ό.π.*, σ. 2).

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια αναφοράς και οι συγκεκριμένοι στόχοι είχαν ορισθεί για το 2004 (ενδιάμεσο έτος / στάδιο αξιολόγησης) και το 2010 (τελικό έτος / στάδιο αξιολόγησης) και αποτελούν μέσο πίεσης στις εθνικές αρχές για την αποτελεσματική εφαρμογή των στόχων της έκθεσης, συμβάλλοντας έτσι και στην επίτευξη του στρατηγικού στόχου της Λισαβόνας. Ακόμα, στο κείμενο επισημαίνεται ότι η διαδικασία ελέγχου στην εφαρμογή των στόχων της έκθεσης θα στηριχθεί και θα συμπληρωθεί και από τη συνεισφορά άλλων διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Τα στοιχεία και οι δείκτες του ΟΟΣΑ θεωρούνται ότι αποτελούν μια πρώτη πηγή για δείκτες και κριτήρια αναφοράς, αλλά νέοι δείκτες θα πρέπει να δημιουργηθούν. Για το λόγο αυτό προτείνεται «να ενεργοποιηθούν στατιστικοί αναλυτές στα Υπουργεία Παιδείας των κρατών μελών». (*ό.π.*, σ. 2).

6.7. Η Έκθεση της Επιτροπής για την πρόοδο του προγράμματος «2010»

Το Νοέμβριο του 2003 η Επιτροπή συνέταξε ένα σχέδιο της Κοινής Ενδιάμεσης Έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του ΛΠΕ και το βαθμό υλοποίησης των στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003β). Αντικείμενο της Έκθεσης ήταν η αποτίμηση της προόδου που είχε επιτευχθεί και οι προτάσεις σχετικά με τα μέτρα που έπρεπε επειγόντως να ληφθούν. Η Έκθεση βασίστηκε σε μια σειρά από εκθέσεις των διαφόρων ομάδων εργασίας που συγκροτήθηκαν, εκθέσεις των κρατών-μελών σχετικά με την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και την κινητικότητα, όπως και δείκτες, και πρόσφατες στατιστικές αναλύσεις.

Στην έκθεση η Επιτροπή επισημαίνει ότι «η εφαρμογή του Προγράμματος "Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010" βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο και, παρόλο που σημειώθηκαν βήματα προόδου, στο παρόν στάδιο είναι πρόωρο να αποτιμηθεί λεπτομερώς η πρόοδος που έχει επιτευχθεί. Τα στοιχεία, όμως, από όλες τις πηγές που είχε στη διάθεσή της η Επιτροπή εμβάλλουν στην ίδια ανησυχητική διαπίστωση: προσπάθειες για την προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης καταβάλλονται σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, αλλά οι μεταρρυθμίσεις που έχουν επιτελεστεί δεν είναι αντάξιες του διακυβεύματος και ο σημερινός ρυθμός τους δεν θα επιτρέψει στην Ένωση να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει» (*ό.π.*, σ. 1).

7. Ο ρόλος των δεικτών και των κριτηρίων αναφοράς στο Πρόγραμμα «2010» και την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ)

Η ανάπτυξη της ΑΜΣ και η εφαρμογή δεικτών και κριτηρίων αναφοράς θεωρείται ότι έχει αποκτήσει ειδικό βάρος και συνδέεται με κρίσιμο τρόπο με δύο βασικές διαδικασίες της κοινοτικής πολιτικής στη διάρκεια της δεκαετίας του '00:

- Με την αποτελεσματική «παρακολούθηση» του Προγράμματος «2010», καθώς χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης της προόδου επίτευξης των κοινών μελλοντικών στόχων.
- Με τη βελτίωση του «πολιτικού συντονισμού» και της «συνεργασίας» μεταξύ των κρατών-μελών και των διαφόρων φορέων ως μέσων ανταλ-

λαγής των καλών πρακτικών στο πλαίσιο της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού.

Από τη σύνοδο της Λισαβόνας, το Μάρτιο του 2000, κατέστη σαφές ότι η «συγκριτική αξιολόγηση» πρόκειται να διαδραματίσει έναν κεντρικό ρόλο στην οργάνωση, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του προγράμματος «2010» και στην εισαγωγή της ΑΜΣ στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια στη Λισαβόνα, τη Στοκχόλμη και τη Βαρκελώνη προχώρησαν στη θέσπιση κριτηρίων, δεικτών και αξιολογικής διαδικασίας, διαγράφοντας ένα πρώτο σχέδιο / πλαίσιο των απαιτούμενων κατευθύνσεων για την υλοποίηση της στρατηγικής της Λισαβόνας. Με τον τρόπο αυτό, ταυτόχρονα όμως, καθιέρωσαν και νομιμοποίησαν μια διαδικασία «συγκριτικής αξιολόγησης», την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού, ως μέσο για την αξιολόγηση της προόδου και των αποτελεσμάτων των δράσεων σε εθνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η θέσπιση κριτηρίων, δεικτών και αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για τον αποφασιστικό έλεγχο της διαδικασίας επίτευξης των στόχων της Λισαβόνας. Ο φιλόδοξος στόχος του προγράμματος «2010» θα έμενε κενός εάν δε συνοδευόταν από την απαραίτητη τεχνοκρατική υποστήριξη και την ανάπτυξη δράσεων με μετρήσιμα (ποσοτικά όσο και πολιτικά) αποτελέσματα στις περιοχές των τριών βασικών στόχων και των 13 συναφών στόχων (Maes, B. et al., 2003). Για το λόγο αυτό, μια σειρά από οδηγίες, μέτρα, κατευθύνσεις και κριτήρια βοήθησαν στον κατακερματισμό των βασικών στόχων σε μικρότερους –επιδιωκόμενους και περισσότερο ελεγχόμενους και επιτεύξιμους– στόχους στα διάφορα πεδία της πολιτικής (κοινοτικό και εθνικό) και τις επιμέρους περιοχές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ποιότητα, διά βίου, εκπαιδευτική διαρροή, βασικές δεξιότητες, επενδύσεις στην εκπαίδευση κ.ά.) (Jakobsen, L.B., 2003, Badham, L., 2003, Leney, T., 2003).

Η πολιτική πίεση για χρήση δεικτών και κριτηρίων στο χώρο της εκπαίδευσης είναι σαφής, ισχυρή και εξαιρετική από μια ιστορική προοπτική που συνδέεται με την ανάγκη και την απαίτηση για επιστημονική νομιμοποίηση της εισαγωγής μορφών ελέγχου και επιτήρησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς, ως σημαίνοντα μιας «τεχνολογίας επιτήρησης» χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης της προόδου αλλά και ως μέσα ανταλλαγής των καλών πρακτικών, ενώ, παράλληλα, η αποτύπωση και η προβολή των αποτελεσμάτων, ως σημαίνοντα μιας «τεχνολογίας θέασης», προκαλούν αφορ-

μή για πολιτικό διάλογο (Haahr, J.H., 2004, Novoa, A. – Yariv-Mashal, T., 2003). Η «συγκριτική αξιολόγηση» ποτέ δεν έπαψε να αποτελεί έναν πολιτικό «καταλύτη, ένα σημείο εκκίνησης του πολιτικού λόγου», ένα χρήσιμο εργαλείο παραγωγής πολιτικών πρακτικών. Ο πολιτικός χαρακτήρας της εισαγωγής «τεχνολογιών επιτήρησης και θέασης» μέσα από την αντίστοιχη πίεση για χρήση δεικτών και κριτηρίων στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μία σαφής και ισχυρή διάσταση που συνδέεται με την επικράτηση μιας οικονομικής και τεχνοκρατικής αντίληψης στο χώρο της εκπαίδευσης. Δείκτες, κριτήρια και εξωτερική αξιολόγηση προκαλούν πίεση στις εθνικές αρχές για καλύτερη εκτέλεση των κοινών συμφωνηθέντων στόχων και επιπέδων (Hostens, G., 2003). Η επιλογή δεικτών, ο προσδιορισμός κριτηρίων και αξιολογικών διαδικασιών σημαίνει αποδοχή του ελέγχου του πολιτικού σχεδιασμού, ενσωμάτωση των διαδικασιών επιτήρησης και συμμόρφωσης και, άρα, ευαίσθητες λειτουργίες σε κρίσιμους τομείς της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι υπεύθυνοι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε κοινοτικό και σε εθνικό επίπεδο μπορεί να μάθουν πόση πρόοδος έχει πραγματοποιηθεί, ποιες περιοχές της πολιτικής έχουν μείνει πίσω και ποιες χώρες υστερούν, ενώ οι διάφορες συγκριτικές μετρήσεις της απόδοσης (δείκτες επίδοσης, πίνακες, γραφήματα κ.ά.) εξασφαλίζουν με βέβαιο, αποτελεσματικό, ορατό και «διαφανή» τρόπο τη θέαση των επιτευγμάτων (Haahr, J.H., 2004, Novoa, A. – Yariv-Mashal, T., 2003).

Η διαδικασία της «αξιολόγησης από ομοτέχνους» (peer review) προέρχεται από το χώρο των διεθνών πρακτικών και θεωρείται ότι αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την εισαγωγή συστάσεων και την άσκηση πίεσης σε άλλα κράτη. Ο ΟΟΣΑ παράγει εκθέσεις σε διάφορους τομείς: περιβαλλοντικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς κ.ά. Σε μια μελέτη («Αξιολόγηση από ομοτέχνους: ένα εργαλείο για συνεργασία και αλλαγή») προετοιμασμένη από τη Διεύθυνση για τις νομικές υποθέσεις του ΟΟΣΑ (Σεπτ. 2002) η έννοια της αξιολόγησης περιγράφεται ως ακολούθως: «Η αξιολόγηση μπορεί να περιγραφεί ως η συστηματική εξέταση και αξιολόγηση της εκτέλεσης (των πρακτικών) ενός κράτους από άλλα κράτη, με απώτερο στόχο τη βοήθεια του ελεγχόμενου κράτους να βελτιώσει τις πολιτικές του, να υιοθετήσει τις καλές πρακτικές και να συμμορφωθεί με ισχύουσες αρχές, μέτρα και κανόνες. Η εξέταση διεξάγεται σε μια θετική βάση και στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κρατών που εμπλέκονται στην έκθεση, καθώς και την κοινή πίστη στη διαδικασία. […] Η έκθεση αξιολόγησης επιχειρεί να δημιουργήσει, διαμέσου αυτής της ανταποδοτι-

κής διαδικασίας, ένα σύστημα αμοιβαίας λογοδοσίας». Επίσης, η αποτελεσματικότητα της έκθεσης αξιολόγησης βασίζεται στην επίδραση και την πειστικότητα που ασκείται από τους αξιολογητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας: «Η αξιολογική πίεση δε λαμβάνει τη μορφή νομικά δεσμευτικών δράσεων / πράξεων ως κυρώσεων ή άλλων μηχανισμών επιβολής. Αντίθετα, είναι ένα μέσο χαλαρής πειθούς το οποίο μπορεί να μεταβληθεί σε σημαντική κινητήρια δύναμη ώστε να ενθαρρύνει το κράτος σε αλλαγές, επιδίωξη στόχων και συνάντηση / σύγκλιση με στάνταρντς» (OECD, 2002).

Η όλη διαδικασία στην ανάπτυξη δεικτών, τη θέσπιση κριτηρίων και την αξιολόγηση είναι μια τεχνικά σύνθετη λειτουργία. Συχνά τα δεδομένα επικρίνονται για την αξιοπιστία, την έλλειψη ποιότητας και τη συγκρισιμότητα. Επιπρόσθετα, υπάρχει ισχυρή απαίτηση για την οργάνωση αξιόπιστων στατιστικών και αναλυτικών υπηρεσιών στα υπουργεία Παιδείας. Η πίστη σε δείκτες και κριτήρια εκφράζει μία ισχυρή πεποίθηση ότι η κοινωνία μπορεί να ελεγχθεί και να αναμορφωθεί. Η κριτική όσον αφορά στη σχετικότητα των δεικτών επισημαίνει, μεταξύ άλλων, και τους ακόλουθους λόγους:

- Η αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων με αριθμούς οδηγεί σε *αναγωγισμό* και *απολυτότητα*.
- Το *εύρος* του δείκτη είναι σχετικό, καθώς καλύπτει ένα μόνο τμήμα ενός συνολικού φαινομένου.
- Το κοινωνικό *πλαίσιο / συγκείμενο* των στοιχείων συνήθως αγνοείται. Τα στοιχεία που συλλέγονται στη βάση κάποιων δεικτών θα πρέπει να προσαρμόζονται στις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων, στα επίπεδα ανάπτυξης, τις διαδικασίες συλλογής και τις συνθήκες του πλαισίου (κ-ο-π), κάτι που, τεχνικά, συνιστά ανυπέρβλητο εμπόδιο.
- Το πρόβλημα της *εγκυρότητας* και της *αξιοπιστίας*. Συνδυάζοντας στοιχεία διάφορων οργανισμών που διαφοροποιούνται ως προς τις αιτίες, το χρόνο, τον τρόπο, τη μέθοδο, τότε ανακύπτει πρόβλημα αξιοπιστίας του ελέγχου και της ερμηνείας τους (Standaert, R., 2003: 129-130). Όλα αυτά δεν σημαίνουν ότι οι δείκτες είναι άχρηστοι. Απλώς, με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, είναι περισσότερο χρήσιμοι σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης. Οι δείκτες, έτσι, αποτελούν εναρκτήριο σημείο για συζήτηση μεταξύ των χωρών, όπου κάθε μία είναι αρμόδια για την ερμηνεία των διαφορών, αποκλίσεων και ομοιοτήτων με βάση τα δικά της κριτήρια και την κατάσταση της εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό που άρχισε μετά τη Λισαβόνα στην εκπαίδευση δεν αφορά την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (περιεχόμενο διδασκαλίας, προγράμματα σπουδών, οργάνωση των σχολείων) – λόγω επικουρικότητας είναι αντίθετο προς τη Συνθήκη. Αυτό που πραγματικά επιδιώκεται δεν είναι ο έλεγχος και η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά ο έλεγχος και η εναρμόνιση του σχεδιασμού των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η διαφορά μεταξύ εναρμόνισης των πολιτικών και εναρμόνισης των συστημάτων είναι θεμελιώδης και καταλυτική. Εάν η εναρμόνιση των πολιτικών πραγματοποιείται μέσω της «συγκριτικής αξιολόγησης» –δηλαδή μέσω της «επικοινωνίας» και «της πολιτικής μάθησης»– καμία νομική αντίρρηση δεν μπορεί να υποβληθεί. Πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι στον τομέα της εκπαίδευσης η αξιολόγηση σχετίζεται περισσότερο με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών παρά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να περιοριστεί στην αξιολόγηση των πολιτικών για την ποιότητα. Ακόμα περισσότερο, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι κάτι που μπορεί να βελτιωθεί μόνο σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική και με λήψη μέτρων που ξεπερνούν τους πολιτικούς κύκλους. Αυτό σημαίνει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση σε ένα δεδομένο χρόνο μάλλον λέει περισσότερα για τις προηγούμενες πολιτικές παρά για τις σύγχρονες. Ως συνέπεια, η μέτρηση της σύγχρονης ποιότητας του συστήματος δεν μπορεί πάντοτε να χρησιμεύσει στην αξιολόγηση της ποιότητας της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Halasz, 2003: 91-92).

Παράλληλα, πολλοί υποστηρίζουν ότι η θέσπιση της ΑΜΣ συνδέεται με την εμφάνιση μιας νέας ιστορικής προοπτικής για το ρόλο της διακυβέρνησης στις πολιτικές της ΕΕ στο βαθμό που εκλαμβάνεται ως μία απάντηση στις προκλήσεις που η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση αντιμετωπίζει στις μέρες μας, όπως παγκόσμιος ανταγωνισμός, διαφοροποίηση και συνθετότητα και διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής, ενεργοποίηση της «κοινωνίας των πολιτών» (Van Beneden, L., 2003). Η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση αντιμετωπίζει ένα «πρόβλημα αλληλεξάρτησης»: από τη στιγμή που κανένας παράγοντας δεν έχει αρκετή δύναμη για να δράσει, ή αρκετή εξουσία για να λύσει τα προβλήματα μόνος του, πρέπει ο ένας να βασίζεται στον άλλο. Η πρόθεση για επίλυση προβλημάτων προωθεί την επιθυμία για συμφωνία και δημιουργεί προοπτικές συνεργασίας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η αρχή της επικουρικότητας, ο νέος ρόλος της Επιτροπής, η συνταγματοποίηση της ΕΕ

βρίσκεται στην καρδιά της πολιτικής διαμάχης: ομοσπονδία ή χαλαρό σύστημα κρατών; διακυβερνητισμός ή ομοσπονδισμός; μπορεί η πρωταρχική ευθύνη για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό να μεταφερθεί από τα κράτη-μέλη στις Βρυξέλλες; Πότε, πώς και σε ποιο βαθμό; Όλες οι αρχές και οι παράγοντες που εμπλέκονται, σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο, πρέπει να επιδιώξουν τη διατήρηση μιας ευέλικτης ισορροπίας ανάμεσα στην επικουρικότητα και τη (χαλαρή) πίεση του πλαισίου της ΑΜΣ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν μπορούμε να σκεφτούμε το συντονισμό των πολιτικών στην εκπαίδευση έξω από το ευρύτερο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων της διακυβέρνησης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να αντιληφθούμε καλύτερα τις επιδράσεις όταν η εκπαίδευση συναντά τους άλλους τομείς στη διαδικασία του πολιτικού συντονισμού. Η αμοιβαία μάθηση θεωρείται ως βασικό στοιχείο του σύγχρονου τρόπου διακυβέρνησης, εάν υποθέσουμε ότι διακυβέρνηση σημαίνει τη διαχείριση συλλογικών υποθέσεων, με αποδοχή και κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών συμφερόντων, καθώς και το δυναμισμό και την ανοιχτότητα της διαδικασίας. Η εκπαίδευση θεωρείται –και είναι– ο σπουδαιότερος, ο καταλληλότερος παράγοντας / φορέας που επιδιώκει να ενισχύσει τη μαθησιακή ικανότητα των κοινωνιών. Συνακόλουθα, το ερώτημα σχετικά με την εφαρμογή της ΑΜΣ στην εκπαίδευση «δεν αφορά μόνο τον ευρωπαϊσμό των εθνικών πολιτικών αλλά και την ανανέωση των εθνικών τρόπων σκέψης στη διαχείριση των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Halasz, 2003: 99), εάν συμφωνήσουμε ότι «η ΑΜΣ σχεδιάστηκε όχι μόνο για να φέρει πολιτικά αποτελέσματα αλλά, επίσης, για να δράσει ως μια διαδικασία για να βελτιωθεί η διαχείριση της πολιτικής» (Hodson & Maher, 2001).

8. Επιλεγόμενα

Το ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη συγκριτική εκπαίδευση και επανάκτηση της δημοτικότητας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης οφείλεται στη διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποίησης» και της «κοινωνίας της γνώσης». Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη ροή της επικοινωνίας και των αλληλεξαρτώμενων δικτύων, η ανάγκη για την ανάπτυξη διεθνών εργαλείων έρευνας και συνεργασίας αναπροσδιόρισε την αμοιβαία σχέση ανάμεσα στη συγκριτική εκπαίδευση και την εκπαιδευτική

και την κοινωνική πολιτική. Η ΑΜΣ αποτελεί ένα χαρακτηριστικό «τόπο συνάντησης» του «καθεστώτος αλήθειας», του «συστήματος γνώσης», στο πλαίσιο της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο.

Η καθιέρωση της ΑΜΣ στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο συμβάλλει, δίχως αμφιβολία, στη διαμόρφωση νέων σχηματισμών και πρακτικών του «λόγου». Η ΑΜΣ αποτελεί μια μορφή διαχείρισης της ετερότητας. Και, ως τέτοια, στηρίζεται στην παραγωγή και την αναπαραγωγή τεχνολογιών. Τεχνολογιών «αντιπροσώπευσης», τεχνολογιών «συμμετοχής», τεχνολογιών «απόδοσης», τεχνολογιών «θέασης», τεχνολογιών «διακυβέρνησης».

Η πρόκληση της *ανοιχτότητας* και η πρόσκληση για «συμμετοχή» προκαλούν ριζικές αλλαγές στην εστίαση και τη λειτουργία της διαχείρισης. Η ανοιχτότητα σημειοδοτεί και νομιμοποιεί την πολλαπλότητα. Σημειοδοτεί την ταυτόχρονη και πολλαπλή είσοδο πολλαπλών παραγόντων σε πολλαπλά επίπεδα αντιπροσώπευσης, διαβούλευσης και απόφασης. Η παραδοσιακή διαβούλευση που είχε σημείο αναφοράς στο επίπεδο του κράτους και της Κοινότητας ανοίγει, διευρύνεται προς διαφορετικές κατευθύνσεις και επίπεδα. Η διαπραγμάτευση από τα ανώτερα κυβερνητικά στελέχη και τους τεχνοκράτες υπαλλήλους μεταφέρεται στις ενώσεις, τους φορείς, τις αντιπροσωπείες, τα άτομα, την «κοινωνία των πολιτών». Πολλά διαφορετικά κράτη, πολλές περιφέρειες, πολλές τοπικές κοινωνίες, πολλοί διαφορετικοί αντιπρόσωποι είναι υποχρεωμένοι να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, να ανταποκριθούν στις κοινές διαδικασίες, να θέσουν κοινούς στόχους ή να διαβουλεύονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο με βάση στόχους που εκ των άνω και εκ των προτέρων έχουν τεθεί. Ταυτόχρονα, η παραγωγή, η ανταλλαγή, η μετάδοση και η διάχυση της γνώσης γίνονται πιο συστηματικές και οργανωμένες, καθώς η ποιότητα της συμμετοχής εξαρτάται από την ποιότητα και την κατοχή της εξειδικευμένης γνώσης.

Αυτή όμως η δυνατότητα «ελευθερίας» και «συμμετοχής» είναι ίσως μία «άσκηση ελευθερίας», μία ενδεχόμενη ελευθερία, μία «ψευδής» ελευθερία μιας «ψευδούς» συνείδησης, μιας «ψευδούς» συμμετοχής. Οι τεχνολογίες της «αντιπροσώπευσης» και της «συμμετοχής» συνοδεύονται υποχρεωτικά από τις τεχνολογίες της «απόδοσης». Η «κοινωνία ελέγχου» είναι εδώ, μαζί με την κοινωνία της «θέασης» και της «επιτήρησης». Το πλαίσιο, οι όροι, το περιεχόμενο, το αντικείμενο και τα μέσα της διαβούλευσης είναι καθορισμένα εκ των προτέρων. Οι τεχνολογίες της «απόδοσης» αφορούν ασκήσεις αξιολόγησης, παραδείγ-

ματα καλύτερης πρακτικής, θέσπιση κριτηρίων αναφοράς, ρύθμιση δεικτών απόδοσης, μορφές ελέγχου της συμπεριφοράς, κλίμακες βελτιστοποίησης της απόδοσης, αποτελεσματικότητα και ποιότητα που μετράται με δείκτες απόδοσης ή παραγωγικότητας. Η *μέτρηση* είναι εδώ και συνοδεύεται από μια τεράστια αύξηση ενός εργαλειακού ορθολογισμού, μιας υπέρμετρης ποσοτικής αποτίμησης δεικτών και λογιστικών ελέγχων, μια κατάσταση στην οποία τα κοινωνικά υποκείμενα, οι ομάδες, οι «συμμετέχοντες» υποβάλλονται σε ένα περιεκτικό, «πανοπτικό» βλέμμα διερεύνησης των δυνατοτήτων να ανταποκριθούν σε εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές απαιτήσεις.

Με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, για πρώτη φορά, η κοινοτική πολιτική συνδέθηκε με τον έλεγχο όχι των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτό που επιδιώκεται δεν είναι η εναρμόνιση των συστημάτων εκπαίδευσης αλλά η σύγκλιση των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω ενός συστήματος διαρκούς ελέγχου και επιτήρησης: ελέγχου δημοκρατικού, ανοιχτού, νομιμοποιητικού, εθελοντικού, συμμετοχικού, συνεργατικού· επιτήρησης συνεχούς, ορατής, που επιβάλλει, μέσω διαδικασιών συγκριτικής αξιολόγησης, την προσαρμογή σε κοινούς στόχους, κοινά αποδεκτούς δείκτες, μεθόδους και πλαίσια αναφοράς.

Η ΑΜΣ εμπεριέχει στοιχεία μιας κρίσιμης ρυθμιστικής και νομιμοποιητικής στρατηγικής που επιδιώκει να απαντήσει στην αβεβαιότητα, το πρόσκαιρο, την αμφιβολία, το ασταθές, το ανακλητό των σύχρονων ευρωπαϊκών κοινωνιών. Για το λόγο αυτό, η καθιέρωση της ΑΜΣ και η επίκληση της συγκεκριμένης «τεχνοκρατικής» εκδοχής της συγκριτικής αξιολόγησης πρέπει να μελετηθούν σε σχέση με τις κοινωνικές και πολιτικές ιδέες και δυνάμεις που επάγονται, προκαλούν και νομιμοποιούν, στο βαθμό που συνιστούν κρίσιμες πραγματικές καταστάσεις του συμβολικού ελέγχου στα πεδία της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Συνακόλουθα, ένα μέρος της κριτικής αφορά και στο ρόλο, τη διαμεσολάβηση, τη συμμετοχική ευθύνη και την κριτική στάση της επιστημονικής κοινότητας στη διαμόρφωση των σχηματισμών του λόγου και την εγκαθίδρυση των «καθεστώτων αλήθειας» που εισάγουν, νομιμοποιούν και αναπαράγουν τη θέσπιση ενός σύγχρονου «Πανοπτικού» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η φράση του J. Santer «we are all comparativists now!», μπορεί να εκληφθεί ως μία δήλωση διαπιστωτικού, προειδοποιητικού και ηθικού χαρακτήρα! Και, ως τέτοια, μπορεί να συνοδευτεί από την αντίστοιχη «we are, also, critical and active citizens now!».

Σημειώσεις

[1] Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ., «Η "Ευρώπη της Γνώσης" ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο», στο Γράβαρης, Π. – Παπαδάκης, Ν. (επιμ), (2004), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, εκδ. Σαββάλα, Αθήνα, σ. 66.

[2] Οι έννοιες «σχηματισμοί» και «πρακτικές του λόγου», «σύστημα γνώσης», «καθεστώς αλήθειας» και οι σχέσεις της «γνώσης» με την «εξουσία» στην παραγωγή των κοινωνικών θεσμών, αντλούν από το αναλυτικό-ερμηνευτικό υπόδειγμα της *Γενεαλογίας*2 του Γάλλου φιλοσόφου και ιστορικού M. Foucault. Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Foucault, M., *Η τάξη του λόγου*, (χ.χ.), Ηριδανός, Αθήνα. Foucault, M., *Εξουσία, γνώση, ηθική* (1987), Ύψιλον, Αθήνα. Foucault, M., *Η μικροφυσική της εξουσίας* (1988),Ύψιλον, Αθήνα. Βλ. επίσης, Solomon, J., «Education Discourse and Practices. Thematic and methodological consequences of M. Foucault's perspective on historical educational research», *Research in Education Methodology* (1997), R.E.M, Virtual Erasmus. Ball, S. J., *Foucault and Education* (1993), Routledge, London.

Οι βασικοί άξονες του ερμηνευτικού πλαισίου έχουν παρουσιαστεί στη μελέτη Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ., «Η "Ευρώπη της Γνώσης" ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο», *ό.π.* Σχετικά με τους ερμηνευτικούς άξονες αναφέρουμε τα ακόλουθα:

Ως «σύστημα γνώσης» θεωρούμε / ορίζουμε τους «σχηματισμούς του επιστημονικού λόγου» οι οποίοι οργανώνονται σε ενιαία μορφή, συγκροτούν ένα σύνολο αρχών και κανόνων νομιμοποίησης και αναπαραγωγής της γνώσης, συγκλίνουν με θεσμούς και πρακτικές και γίνονται φορείς σημασιών για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.

Τα κείμενα της ΕΚ θεωρούμε ότι αντιπροσωπεύουν τους ιστορικούς «*σχηματισμούς του λόγου*» διαμέσου των οποίων συγκροτείται ένα «ιστορικό αρχείο» των συστημάτων γνώσης της συγκεκριμένης περιόδου. Το ζεύγμα «*γνώσης-εξουσίας*» θεωρούμε ότι αποτελεί κεντρικό ερμηνευτικό σημαίνον τόσο για τις διαδικασίες σχηματισμού του εκπαιδευτικού λόγου στην Κοινότητα όσο και για τις μορφές εκφοράς των πολιτικών της. Ειδικότερα, θεωρούμε ότι εκπαιδευτική πολιτική της ΕΚ εκφέρεται σε ένα διττό επίπεδο, σε αυτό της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού λόγου (educational discourse / politics) και σε εκείνο των πρακτικών παραγωγής του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (educational practices / policies).

Η επικράτηση του συστήματος γνώσης και η συνακόλουθη θέσμιση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών σημασιών (παιδαγωγικών, κοινωνικών, πολιτισμικών) θεωρούμε ότι υποδεικνύουν το «καθεστώς αλήθειας» που ισχύει / επικρατεί σε κάθε ιστορική περίοδο, δηλαδή τους σχηματισμούς / τύπους του λόγου τους οποίους αποδέχονται – σε μεγάλο βαθμό – η Πολιτεία, η επιστημονική και η εκπαιδευτική κοινότητα και τις πρακτικές / κανόνες που τους κάνουν να λειτουργούν ως αληθείς.

Σε αυτή την διαδικασία κεντρικής σημασίας θέση κατέχει ο διττός ρόλος των μελών της επιστημονικής κοινότητας, οι οποίοι, ως «κάτοχοι» της γνώσης (επιστήμονες / τεχνοκράτες), συμμετέχουν στην παραγωγή:

α) αφενός ενός λόγου *νομιμοποίησης* του συστήματος γνώσης (επιστήμονες) όσο και στη *διαχείριση των πολιτικών* της γνώσης (τεχνοκράτες), και

β) αφετέρου, ενός κριτικού λόγου του συντελεσμένου αποτελέσματος, δηλ. των εφαρμογών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι οι βασικές ερμηνευτικές μας έννοιες συνδέονται με ορισμένα από τα σύγχρονα σημαίνοντα των σχηματισμών του εκπαιδευτικού λόγου στο εθνικό και το διεθνές επίπεδο ως ακολούθως:

Το *καθεστώς αλήθειας* συνδέεται με το σύγχρονο λόγο που αναπτύσσεται σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και τροφοδοτείται από έννοιες, όπως: *παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊσμός, κοινωνία της γνώσης, τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνιών, ανταγωνιστικότητα, αγορά, απασχολησιμότητα, ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός.*

Το *σύστημα γνώσης* συνδέεται με έννοιες, όπως: *διαβίου μάθηση, ευρεία βασική μόρφωση, ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, τεχνολογική εξειδίκευση, γνώση ξένων γλωσσών, ευελιξία, κινητικότητα, δίκτυα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση.*

Οι *πολιτικές της ρύθμισης* αντλούν και συνδέονται με το καθεστώς αλήθειας (discourse / politics of regulation) ενώ, παράλληλα, συνδέονται και επηρεάζονται από τα συστήματα γνώσης (practices / regulatory policies). Ειδικότερα, θεωρούμε ότι οι πολιτικές της ρύθμισης εκφράζονται με τους σύγχρονους όρους της *τεχνοκρατίας (tecnocracy)*, σχεδιάζονται και υλοποιούνται από μία τεχνοκρατική ελίτ σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και συνδέονται με έννοιες όπως: *εκσυγχρονισμός, ρύθμιση, σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή.*

Οι *πολιτικές της γνώσης* αποτελούν μία ειδική περιοχή των ρυθμιστικών ή/και αντισταθμιστικών πολιτικών και συνδέονται με έννοιες, όπως: *συγκριτική αξιολόγηση* (benchmarking), *αξιολόγηση* (evaluation / assesement), *λογοδοσία* (accountability), *πιστοποίηση* (certification), *παραγωγικότητα* (productivity), *αποτελεσματικότητα* (effectiveness), *διαχείριση ολικής ποιότητας* (total quality control).

Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσση

Arrowsmith, J. – Sisson, K. – Marginson, P. (2004), «What can "benchmarking" offer the open method of co-ordination?», *Journal of European Public Policy*, 11:2, April, pp. 311-328.

Badham, L. (2003), «Benchmarking for European community countries – a critical analysis», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 153-162.

Ball, S.J. (1993), *Foucault and Education*, Routledge, London.

Bangemann, M. (ed.) (1994), *Europe and the global information society : Recommendations to the European Council*, Brussels.

Borra's, S. – Jacobsson, K. (2004), The open method of co-ordination and new governance patterns in the EU, *Journal of European Public Policy*, 11:2, April, pp. 185-208.

Commission of the European Communities (1996), *Benchmarking the Competitiveness of European Industry*, COM (1996) 453 final, Brussels.

de la Porte, C. – Pochet, P. (2001), Social benchmarking, policy making and new governance in the EU, *Journal of European Social Policy*, 11, pp. 291-307.

de la Porte, C. – Nanz, P. (2004), «The OMC – a deliberate-democratic mode of governance? The cases of employment and pensions», *Journal of European Public Policy*, 11:2, pp. 267-288.

Eberlein, B. – Kerwer, D. (2002), «Theorising the New Modes of European Union Governance», *European Integration online Papers* (EIoP), Vol. 6, No. 5, http://eiop.or.at/eiop/texte/2002-005a.htm.

European Commission (2004), http://www.europa.eu.int/EuropeanCommission/DG5/ employment. Introduction.

European Council (1994), *Presidency Conclusions*, Essen, 9 and 10 December 1994.

Haahr, J.H. (2004), «Open co-ordination as advanced liberal government», *Journal of European Public Policy*, 11:2, April, pp. 209-230.

Halasz, G. (2003), «European coordination of national education policies from the perspective of the new member countries», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 89-118.

Heritier, A. (2002), «New modes of governance in Europe: policy-making without legislating?», in Heritier, A. (ed.), *Common Goods. Reinventing European and International Governance*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Hodson, D. – Maher, I. (2001), «The Open Method as a New Mode of Governance: The Case of Soft Economic Policy Co-ordination», *Journal of Common Market Studies*, November, Vol. 39, No. 4, pp. 719-746.

Hostens, G. (2003), «Educational policymaking in Europe: a new game», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 21-45.

Jakobsen, L.B. (2003), «The role of indicators and benchmarks within the Open method of Coordination», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 47-68.

Kaiser, R. – Prange, H. (2002), «A new concept of deepening European integration? – The European Research Area and the emerging role of policy coordination in a multi-level governance system», *European Integration online Papers* (EIoP), Vol. 6, N° 18, http://eiop.or.at/eiop/texte/2002-018a.htm.

Leney, T. (2003), «Reflections on five priority benchmarks», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 163-178.

Maes, B. – Moens, G. – Raes, N. – Woensel, C.V. (2003), «The Detailed Work Programme: experiences and reflections of four working groups», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 69-87.

Marcussen, M. (2003), «Multilateral surveillance and the OECD. Playing the

ideagame», in K. Armingeon, K. – Beyeler, M. (eds), *OECD Surveillance and Welfare States in Western Europe*, Cheltenham: Edward Elgar.

Novoa, A. – Yariv-Mashal, T. (2003), «Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?», *Comparative Education*, Volume 39, No. 4, November, pp. 423–438.

OECD (1994), *The OECD Jobs Study: Evidence and Implications*, Parts I and II, Paris: OECD.

OECD (2002), *Peer Review: A Tool for Cooperation and Change. An Analysis of an OECD Working Method* (Mimeo), Paris.

Radaelli, C.N. (2003), *The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union*?, Preliminary report, March, Swedish Institute for European Policy Studies.

Schafer, A. (2004), «Beyond the Community Method: Why the Open Method of Coordination Was Introduced to EU Policy-making», *European Integration Online Papers* (EIoP), Vol. 8, No. 13, http://eiop.or.at/eiop/texte/2004-013.htm.

Scharpf, F.W. (1999), *Governing in Europe: effective and democratic?*, Oxford, Oxford University Press.

Sisson, K. – Arrowsmith, J. – Marginson, P. (2002), «All Benchmarkers Now? Benchmarking and the "Europenisation" of Industrial Relations ESRC "One Europe or Several?"», (Programme Working Papers 41/02), Brussels, European Communities.

Solomon, J. (1997), «Education Discourse and Practices. Thematic and methodological consequences of M. Foucault's perspective on historical educational research», *Research in Education Methodology*, R.E.M, Virtual Erasmus.

Standaert, R. (2003), «The march for quality of european dimension», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 121-134.

Van Beneden, L. (2003), «An open method to cose doors? – From the perpective of the civil society», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 135-152.

Zängle, M. (2004), «The European Union benchmarking experience. From euphoria to fatigue?», *European Integration online Papers* (EIoP), Vol. 8, N°5, http://eiop.or.at/eiop/texte/2004-005a.htm.

Β. Ελληνόγλωσση

Επιτροπή των ΕΚ (1994), *Λευκό βιβλίο, Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα*, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), *Δράση για την απασχόληση στην Ευρώπη: ένα σύμφωνο εμπιστοσύνης*, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997), *Κατευθύνσεις για τις πολιτικές απασχόλησης*, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), *Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση. Μία Λευκή βίβλος*, COM (2001) 428, Βρυξέλλες, 25.7.2001.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002), *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας*, COM (2002) 629 τελικό, Βρυξέλλες, 20.11.2002.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003α), *Μόνιμη Ομάδα για τα κριτήρια και τους δείκτες, Τελικός κατάλογος των δεικτών για την υποστήριξη της εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας σχετικά με τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Ιούλιος Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003β), *«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβώνας*, COM (2003) 685 τελικό, Βρυξέλλες, 11.11.2003.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1997), *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λουξεμβούργο, 20-21/11/1997*, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000), *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβώνα, 23-24/3/2000*, Βρυξέλλες, παρ.1.

Foucault, M. (χ.χ.), *Η τάξη του λόγου*, Ηριδανός, Αθήνα.

Foucault, M. (1987), *Εξουσία, γνώση, ηθική*, Ύψιλον, Αθήνα.

Foucault, M. (1988), *Η μικροφυσική της εξουσίας*, Ύψιλον, Αθήνα.

Μανιτάκης, Α. (2004), *Το «Σύνταγμα» της Ευρώπης αντιμέτωπο με την εθνική και λαϊκή κυριαρχία*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (1997), *Συγκριτική σπουδή στην εκπαίδευση, Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.

Παπαδημητρίου, Γ. (2002), *Η Συνταγματοποίηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Πασιάς, Γ. (2002), «Προς την "Ευρώπη της Γνώσης": Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του '90», στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα, σσ. 185-244.

Πασιάς, Γ. (2005), *Συγκριτική Εκπαίδευση. Θεωρήσεις, Προβληματισμοί, Προοπτικές*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Συμβούλιο της ΕΕ (2002), *Λεπτομερές Πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*, ΕΕ C 142 της 14/06/2002, Βρυξέλλες.

Συμβούλιο της ΕΕ, *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 σχετικά με τα επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση* (Benchmarks), Επίσημη Εφημερίδα, C 134, 07.06.2003.

Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ., «Η "Ευρώπη της Γνώσης" ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο», στο Γράβαρης, Π. – Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) (2004), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, εκδ. Σαββάλα, Αθήνα, σσ. 367-397.

Abstract

The "OMC" as "learning" policy, as "gaze" practice and as "surveillance" technology. A timely discourse for the regained popularity of the comparative character of education in the "Europe of Knowledge"

The purpose of this paper is to investigate the limits and the potential of the "Open Method of Coordination" (OMC), as it was articulated in the context of the European Union policies in the 90s and, particularly, as it has been stated in the Lisbon Strategy Action Program "Education and Training 2010".

The basic interpretative premises of our approach are: The OMC represents a modern version of the "comparative argument" in the European educational space and it is directly linked with the construction of the "regime of truth" and the "discursive formation" of the "Europe of Knowledge". The OMC as a mediating process of the power – knowledge relationship at the European level, is linked with the control of national education policy planning in view of the construction of the European education space. Finally, OMC as a political and social "ideal type" is a basic instrument of the technocrats / professionals for the articulation of modern "technologies" (participation, assessment, surveillance) and the introduction of new "panopticisms" in education.

The text examines OMC as "comparative argument", it attempts to clarify the "regime of truth" which established it and it investigates aspects of OMC as a "learning" policy, as a "gaze" practice, as a "surveillance" technology and as a model of "governance" in the European Union.

Η πρόκληση της διαθεματικότητας και η αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη

Περίληψη

Η έννοια της διαθεματικότητας έχει εισέλθει στον κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο στην Ελλάδα μετά την ολοκλήρωση (2003) του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση και την έναρξη της συγγραφής του σχετικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού. Ταυτόχρονα, οι διαθεματικές προσεγγίσεις, είτε αυτές αναφέρονται στην εισαγωγή καινοτόμων διαδικασιών στα σχολικά προγράμματα, είτε στην προώθηση των «νέων βασικών δεξιοτήτων», είτε στην καλλιέργεια των στάσεων, συμπεριφορών και αξιών για τη δημοκρατία, την κοινωνική συνοχή και πρόοδο, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, τόσο σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και σε επίπεδο ευρωπαϊκών εθνικών κυβερνήσεων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τόσο η ποικιλία των εκφάνσεων με τις οποίες εμφανίζεται η παράμετρος της διαθεματικότητας ως ιδεολογία και ως πρακτική, όσο και τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα και επιστημονικές αναζητήσεις. Στην παρούσα μελέτη εφαρμόζεται η μέθοδος της κριτικής πολιτικής ανάλυσης μέσα από εργαλεία ειδικά διαμορφωμένα για πολιτικές που αναφέρονται στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, ώστε να αναλυθούν το κείμενο του ΔΕΠΠΣ και το κείμενο του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος (National Curriculum) του Ηνωμένου Βασιλείου. Μέσα από συγκριτική αντιπαραβολή των ευρημάτων της συγκεκριμένης ανάλυσης «φωτίζεται» η έννοια της διαθεματικότητας και αναδει-

κνύεται η σημασία του εγχειρήματος που προωθείται με το ΔΕΠΠΣ και τις συνακόλουθες παιδαγωγικές υποστηρικτικές δράσεις.

Ι. Εισαγωγικές σκέψεις

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο εμφανίζονται όλο και περισσότερες αναφορές στην αναγκαιότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται και ως «κοινωνία της γνώσης, της τεχνολογίας και των ραγδαίων αλλαγών». Ειδικοί για την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο, αλλά και σε εθνικό, προτείνουν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα που να στοχεύουν στη διαρκή αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ανάμεσα σε αυτές τις αλλαγές, εκείνες που εστιάζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)[1] και συντελούν στη βελτιωτική προσαρμογή τους στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα θεωρούνται από τις πλέον αποτελεσματικές εφόσον μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τις κύριες παραμέτρους της εκπαιδευτικής πράξης, όπως το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τον τρόπο οργάνωσής του, τη διδακτική / μαθησιακή μεθοδολογία και την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή[2]. Μέσα από την «εσωτερική» αυτή αλλαγή, προωθείται η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, που στη συνέχεια συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Council of Europe, 2003, OECD, 2004, EC, 2004, Ξωχέλλης, 2004, Αλαχιώτης, 2004β).

Πρόσφατα (2003) ολοκληρώθηκε στην Ελλάδα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση και των συνακόλουθων ΑΠΣ (ΦΕΚ 303 & 304, 13-3-03), στη βάση των οποίων έχει αρχίσει η συγγραφή του έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού για όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2004α). Βασική παράμετρος του ΔΕΠΠΣ είναι η διαθεματικότητα, η οποία σύμ-

[1] Ο όρος ΑΠΣ χρησιμοποιείται με ευρύτητα και αναφέρεται σε όλες τις μορφές «curricula».

[2] Η χρήση του ουσιαστικού με το αρσενικό άρθρο γίνεται μόνο για λόγους «οικονομίας» στη συγγραφή και ανάγνωση του κειμένου.

φωνα με τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ αναφέρεται στην κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των ΑΠΣ των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου, μεγιστοποιώντας τα θετικά αποτελέσματα για την ελληνική κοινωνία.

Συνδεόμενες με τη διαθεματικότητα είναι και οι σύγχρονες μεθοδολογίες της βιωματικής, συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης που υιοθετούνται στο ΔΕΠΠΣ και έχουν ήδη αρχίσει να εφαρμόζονται στην πλήρη τους μορφή στο καινοτόμο Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης (ΕΖ) (Αλαχιώτης, 2001, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001). Το πρόγραμμα της ΕΖ έχει υλοποιηθεί πιλοτικά σε περισσότερα από 3.000 σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ενώ το ΠΙ αποφάσισε τη γενίκευσή του από το 2005-2006), των οποίων οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την πρωτοβουλία τους και υλοποιούν σχέδια εργασίας σε θέματα που προωθούν την ολιστική και διαθεματική κατάκτηση της γνώσης μέσα από διαδικασίες συμμετοχικής, βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Η εκπαιδευτική αλλαγή που προωθείται με την εισαγωγή της παραμέτρου της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη θα αρχίσει να υλοποιείται σταδιακά από το σχολικό έτος 2005-2006, γεγονός που απαιτεί τη στενή παρακολούθηση, ενημέρωση, αξιολόγηση και διαρκή βελτίωση όλων των παραμέτρων που εμφανίζονται μέχρι την ολοκληρωτική εφαρμογή της όλης διαδικασίας σε τρία χρόνια.

Η έννοια της διαθεματικότητας που υπάρχει στο ΔΕΠΠΣ σχετίζεται, αλλά δεν ταυτίζεται, με την τάση που υπάρχει στην Ευρώπη για την προώθηση των διαθεματικών προσεγγίσεων ή (με ακριβή μετάφραση) των «οριζόντιων στοιχείων / θεμάτων στα ΑΠΣ» (Cross Curricular Themes, CCT's) (Ε.Ε., 2001, CIDREE, 2004). Σκοπός της μελέτης αυτής και βασικό της ερευνητικό ερώτημα αποτελεί η διερεύνηση της σχολικής αποτελεσματικότητας από την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης που αναδύεται στο σύγχρονο παιδαγωγικό και πολιτικό λόγο στην Ελλάδα, αλλά και σε χώρες της Ευρώπης. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην εμφανώς διαφορετική από αυτήν της Ελλάδας περίπτωση του ΗΒ. Στόχος είναι η διερεύνηση της έννοιας της διαθεματικότητας και η αποτύπωση της δυναμικής της, για την αποτελεσματικότητα στην αξιοποίησή της κατά τη διδασκαλία / μάθηση, στη βάση της μελέτης των κειμένων των εθνικών ΑΠΣ ή άλλων επίσημων κειμένων άμεσα σχετιζόμενων με τα ΑΠΣ. Τα κείμενα αυτά αντιμετωπίζονται ως κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διαφοροποίηση ότι αφορούν σε πολιτικές που σχετίζονται κυρίως με το μικροεπί-

πεδο της σχολικής τάξης (Bowe, Ball & Gold, 1992, Bernstein, 1971, 1998).

Η μεθοδολογία που υιοθετείται εστιάζεται σε αναλύσεις, οι οποίες εφαρμόζονται σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 1994, Gale, 2000), και αντλεί μεθοδολογικά εργαλεία από αναλύσεις παιδαγωγικών πρακτικών στη σχολική τάξη που έχουν άμεση σχέση με τα ΑΠΣ και την οργανωτική και παιδαγωγική λειτουργία τους. Τα τελευταία χρόνια ένα ρεύμα επιστημόνων με σημαντικούς εκπροσώπους, όπως π.χ. οι Stephen Ball και Trevor Gale, φαίνεται να μεταθέτει το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής και κοινωνιολογικής ανάλυσης προς την πολιτική ανάλυση μέσα από την προσπάθειά τους να εφεύρουν εννοιολογικά εργαλεία ικανά να συλλάβουν και να ερμηνεύσουν τις ραγδαίες μεταβολές στην εθνική εκπαίδευση όπως διαμορφώνονται μέσα στο σύγχρονο περιβάλλον, που δέχεται τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης (Ματθαίου, 2000, 2002). Για τους λόγους αυτούς, αρχικά επισημαίνονται οι βασικές επιστημολογικές βάσεις των ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο και στη συνέχεια εντοπίζονται τα εργαλεία που ενδεχομένως θα ήταν χρήσιμα για την ανάλυση που θα εφαρμόσουμε.

Ταυτόχρονα, επειδή ενδιαφερόμαστε και για τη μελέτη του τρόπου πρακτικής παιδαγωγικής εφαρμογής της διαθεματικότητας, θα εστιάσουμε σε σημαντικές θεωρητικές επιρροές στη σχολική πράξη, όπως λ.χ. των Basil Bernstein, Michel Foucault, καθώς και εκπροσώπων του νεότερου πεδίου της επιστημονικής προσέγγισης και δόμησης της επιστημονικής γνώσης, με στόχο να συμπληρώσουμε και να εξειδικεύσουμε τα μεθοδολογικά μας εργαλεία (βλ. Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006, Bransford et al., 2001, Erickson, 1999). Για να διερευνηθεί το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα, αναζητούνται απαντήσεις στα εξής επί μέρους ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι σύγχρονες κυρίαρχες τάσεις στο ερευνητικό πεδίο της διαμόρφωσης ΑΠΣ;
- Ποιες πολιτικές προωθούνται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο σε σχέση με τα ΑΠΣ;
- Ποιες πολιτικές προωθούνται σε σχέση με τη διαμόρφωση εθνικών ΑΠΣ; Για λόγους σύγκρισης επιλέγεται για μελέτη, εκτός από αυτήν της Ελλάδας, και η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου (ΗΒ). Το εκπαιδευτικό σύστημα στο ΗΒ έχει βασικές οργανωτικές αλλά και «ιστορικές-ιδεολογικές» διαφορές σε σχέση με το Ελληνικό και γι' αυτόν το λόγο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συγκριτική αντιπαραβολή των δύο περιπτώσεων.

▲ Ποιος είναι ο ρόλος της διαθεματικότητας σε σχέση με τα προηγούμενα ερωτήματα; Αποσαφήνιση των διαφόρων εκφάνσεων της έννοιας και ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών.

2. Μεθοδολογικές αναζητήσεις

Το σημερινό ασταθές κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο της εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2002, Lawton et al., 2001) συντελεί στην ανάδυση ενός εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα πολιτικού ρηματικού λόγου (discourse) στη βάση του οποίου οι εμπλεκόμενοι στην εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών καλούνται να υιοθετήσουν αρχές και τακτικές που να υποστηρίζουν τη συνεκτικότητα και την ευελιξία σε όλες τις παραμέτρους των ΑΠΣ και να προωθούν την αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή τους (Council of Europe, 2003, E.C., 2004). Για την ανάλυση του ρηματικού αυτού λόγου χρησιμοποιείται η *κριτική πολιτική ανάλυση* (Ball, 1994, 1998, Gale, 2000), στο πλαίσιο της οποίας εξετάζεται ο τρόπος διαμόρφωσης και παραγωγής των πολιτικών κειμένων στα διάφορα επίπεδα εξουσίας, τα οποία συγκροτούν τελικά το γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Έννοια-κλειδί της κριτικής πολιτικής ανάλυσης, που θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μεθοδολογία της περαιτέρω μελέτης μας, είναι η *πολιτική* ως *κείμενο*, ως *λόγος* και ως *διαδικασία*. Οι μελετητές του πεδίου αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαφόρων «πλαισίων» (contexts) κατά την παραγωγή των κειμένων, ανάμεσα στα οποία υπάρχει μια χαλαρή διασύνδεση καθώς και ροή πληροφοριών «όχι προς μία και μόνο κατεύθυνση» (Ball, 1994: 26). Η τελική παραγωγή «πολιτικών κειμένων» δημιουργείται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα πλαίσια αυτά, που ορίζονται ως πλαίσιο επίδρασης, πλαίσιο παραγωγής, πλαίσιο εφαρμογής, πλαίσιο επιτευγμάτων και πλαίσιο στρατηγικής.

Από την προσέγγιση της κριτικής πολιτικής ανάλυσης των Ball (1994) και Gale (2000) θα διατηρηθούν οι επιρροές και τα αναλυτικά εργαλεία που είναι δανεισμένα από συγγενή επιστημονικά πεδία, όπως π.χ. ο μεταδομισμός, η κριτική εθνολογική μέθοδος, διότι θεωρούμε πως θα συμβάλουν πολύ ουσιαστικά στην κατανόηση και ερμηνεία των πλέον πολύπλοκων επιπτώσεων που μπορεί οι διάφορες υπερεθνικές πολιτικές να έχουν στην εθνική εκπαίδευση. Η σχέση *επιστήμης, γνώσης και εξουσίας* αποτελεί βασικό εννοιολογικό πεδίο για τη συγκεκριμένη έρευνα που αφορά στα ΑΠΣ. Εφόσον τα ΑΠΣ σχετίζονται άμεσα με το

περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, οι σχέσεις μεταξύ επιστήμης, γνώσης και εξουσίας μάς αφορούν απόλυτα. Ήδη, χάρη στην ανάλυση του Michel Foucault (1987) για τις σχέσεις γνώσης, εξουσίας και πειθαρχίας, είναι πλέον ευρύτερα αποδεκτό ότι η επιστημονική γνώση δεν είναι ούτε ουδέτερη από αξίες, ούτε ανεξάρτητη από την κρατική εξουσία.

Το συγκεκριμένο πεδίο συμπληρώνει και *το εννοιολογικό οπλοστάσιο του Basil Bernstein (1971, 1998)*, που αποτελεί τόσο τη βάση για την κριτική πολιτική ανάλυση των Ball (1994, 1999) και Gale (2000), όσο και για πολλούς αναλυτές των σχολικών πρακτικών στο επίπεδο της τάξης. Ιδιαίτερα, κρίνουμε χρήσιμα τα αναλυτικά εργαλεία που αναφέρονται στον *παιδαγωγικό λόγο*, στο *πλαίσιο*, στην *αναπλαισίωση*, στην *περιχάραξη*, στους *κανόνες αναγνώρισης* και στην *πραγματοποίηση*. Τα συγκεκριμένα εργαλεία συμβάλλουν στην αποκάλυψη των τεχνικών και μηχανισμών που εισάγουν, μεταθέτουν, επιβάλλουν και κρυσταλλώνουν τις σχολικές πρακτικές, αποκαλύπτοντας τελικά το βαθμό αποτελεσματικότητας της «παιδαγωγικής μηχανής». Το βαθμό δηλαδή που ο πολιτικός ρηματικός λόγος ως ιδεολογία και ως κείμενο αναπλαισιώνεται στο επίπεδο της πρακτικής (διεργασίας-διαδικασίας). Η ενότητα που ακολουθεί αποσκοπεί στην καταγραφή των κυρίαρχων τάσεων στο πεδίο της εκπόνησης ΑΠΣ, μέσα από τη διερεύνηση και επισκόπηση του σχετικού ερευνητικού πεδίου, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος διαμόρφωσης των αναλυτικών εργαλείων, και κυρίως των κατηγοριών ανάλυσης ρηματικού λόγου.

3. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας και θεωρητικές αναζητήσεις στο πεδίο της διαμόρφωσης ΑΠΣ

Στην καθιερωμένη πρακτική σύνταξης ΑΠΣ επιλεγόταν ως περιεχόμενο της σχολικής γνώσης συνήθως ό,τι κατά καιρούς κωδικοποιούνταν από τις επιστήμες ως σημαντική γνώση και συστηματοποιούνταν σε μορφή κατάλληλη για τους μαθητές. Η οργάνωση της γνώσης γινόταν σε ανεξάρτητα μαθήματα κατ' αντιστοιχία με τους επιστημονικούς κλάδους (όπως λ.χ. αυτοί εκφράζονταν στη γνώση που παρεχόταν στα πανεπιστήμια). Όσον αφορά στις διδακτικές μεθόδους, υιοθετούνταν συνήθως άμεσες μέθοδοι διδασκαλίας που κατευθύνονταν κυρίως στη «μετάδοση γνώσης». Οι θεωρητικές αναζητήσεις που κατά καιρούς επηρέασαν την εκπόνηση ΑΠΣ στις διάφορες χώρες σχετίζονται με τις

αντίστοιχες επικρατούσες κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές-διδακτικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις (Χατζηγεωργίου, 2004, Spinthourakis at al., 2004, Kelly, 2001, Moon & Murphy, 1999).

Ειδικά σήμερα, που η επιστήμη και η τεχνολογία αναπτύσσονται ραγδαία και που οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές επηρεάζουν άμεσα και «χωρίς σύνορα» τις διάφορες χώρες, η συζήτηση για την καλύτερη οργάνωση των ΑΠΣ κατευθύνεται όλο και περισσότερο προς την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες. Τα επιχειρήματα *επιστημολογικού* περιεχομένου που παρατίθενται από τους υποστηρικτές της θέσης αυτής αναφέρονται στο ότι η γνώση αποκτά πραγματικό νόημα και την απαιτούμενη εφαρμοσιμότητα στην καθημερινή ζωή κυρίως μέσα από την ολιστική, ενιαιοποιημένη και διεπιστημονική της μορφή (Walker & Soltis, 1997, Καρατζιά-Σταυλιώτη & Σπινθουράκη, 2005). Τα επιχειρήματα *ψυχολογικού* περιεχομένου που βρίσκονται στη σχετική βιβλιογραφία (Francis, 1994, White, 1998) εντάσσονται τόσο στη Μορφολογική Ψυχολογία, η οποία τονίζει την αρχή που αντιμετωπίζει το παιδί ως ολότητα, όσο και στην Ψυχολογία του παιδιού, η οποία μέσα από τις διάφορες σχολές της (εποικοδομητισμός, πολλαπλές νοημοσύνες, Αλαχιώτης, 2004, κτλ.) υπογραμμίζει τη σημασία του τρόπου οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών –τόσο ως προς την επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας, όσο και ως προς την εφαρμοζόμενη μεθοδολογία– στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, τα *παιδαγωγικού* περιεχομένου επιχειρήματα αναφέρονται στην παιδαγωγική χρησιμότητα των διαθεματικών, συνεργατικών και ανακαλυπτικών διδακτικών μεθοδολογιών, με ιδιαίτερη έμφαση στην παιδαγωγική αναγκαιότητα της προετοιμασίας των μαθητών για τη μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης (CIDREE, 1998).

Στις σχετικές συζητήσεις κατατίθενται και επιχειρήματα που εστιάζονται στην *κοινωνική αποτελεσματικότητα* του σχολείου, τα οποία και δεν είναι πάντοτε εύκολο να αποσυνδεθούν από τις προαναφερθείσες κατηγορίες επιχειρημάτων. Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας (Mace et al., 2000, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999), αναφέρεται στην *«παραγωγή / δημιουργία του επιθυμητού από την κοινωνία αποτελέσματος / επιτεύγματος, με το χαμηλότερο κόστος ως προς τους ανθρώπινους και χρηματικούς πόρους».* Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί το «κοινωνικά επιθυμητό αποτέλεσμα» του σχολείου, κάτι που συνδέεται άμεσα με τα ιδεολογικά-πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των σημερινών κοινωνιών. Στις αναφορές

σε θέματα αποτελεσματικότητας των ΑΠΣ του σχολείου του 21ου αιώνα (βλ. Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006) κυριαρχούν οι εκφράσεις για την «ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την καλλιέργεια των αξιών για τη διά βίου μάθηση» σε μια κοινωνία «συμμετοχικών και δημοκρατικών πολιτών», όπου υπάρχουν τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας και αξιοποιούνται οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (EC, 2004, Council of Europe, 2003). Οι εκφράσεις αυτές συνήθως γίνονται αντικείμενο συζήτησης σε κάθε επικείμενη εκπαιδευτική αλλαγή ή μεταρρύθμιση.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται από τη βιβλιογραφία στα σύγχρονα αποτελεσματικά ΑΠΣ (Stundaert, 2001, Kelly, 2001, Lawton, 2001, Young, 1998, Council of Europe, 2001, Erickson, 1999, Bourdiex, 1999, Moon & Murphy, 1999) ομαδοποιήθηκαν και διερευνήθηκαν περαιτέρω, για να δημιουργηθούν οι κύριες κατηγορίες έκφρασης των «τάσεων για τη διαμόρφωση ΑΠΣ» που επικρατούν στον επιστημονικό αυτό χώρο. Οι τάσεις αυτές, που διέτρεχαν όλα τα στάδια της παρούσας μελέτης, παρουσιάζονται παρακάτω:

- Η σχολική παιδαγωγική (λ.χ. περιεχόμενο σχολικής γνώσης και μεθοδολογίες) θα πρέπει να προσαρμόζεται στα ερευνητικά ευρήματα των επιστημών που συνδέονται άμεσα με τη μάθηση, και κυρίως στα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στον τρόπο που ο εγκέφαλος του παιδιού «μαθαίνει» (Cohen, 2002). Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα επιστημονικά αποτελέσματα, οι διασυνδέσεις ανάμεσα στις διάφορες επιστήμες και η προβολή των θεμάτων που ερευνώνται στην καθημερινή ζωή ενισχύουν τις συνάψεις των νευρώνων του εγκεφάλου, μέσα από τα πολλαπλά και ενισχυμένα ερεθίσματα που παρέχουν στους νευρώνες, και προωθούν τη μάθηση (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).
- Μέσα από τα σύγχρονα ΑΠΣ θα πρέπει να προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων και η αξιοποίηση της γνώσης σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτό θα καλλιεργούνται οι διάφοροι τύποι εγγραμματισμού / αλφαβητισμού (literacies) (γλωσσικός, μαθηματικός, φυσικο-επιστημονικός, τεχνολογικός), όπως αυτοί περιγράφονται και στις διεθνείς δοκιμασίες (βλ. Program of International Student Achievement – PISA) (OECD, 2001, 2004).
- Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να ενισχύσει τον παιδαγωγικό του ρόλο και να ενδυναμώσει τη θέση του σε σχέση με άλλες άτυπες μορφές μάθησης (λ.χ. τηλεόραση, διαδίκτυο κτλ.). Τούτο διότι αυτές οι μορφές μάθησης συχνά είναι περισσότερο ελκυστικές στα

παιδιά, είτε λόγω της επικαιρότητας του περιεχομένου, είτε λόγω του «φυσικού» τρόπου μάθησης που επιτελείται σε αυτές (Stundaert, 2001, OECD, 2001, 2004, EC, 2004).

▲ Στο πλαίσιο της προηγούμενης άποψης ενυπάρχει και η ιδέα ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι ανοικτό και σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Στη βάση αυτή, τόσο το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης όσο και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του θα πρέπει να εκσυγχρονίζονται βελτιούμενα διαρκώς και προσαρμοζόμενα στα επιστημονικά ευρήματα (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

Όσον αφορά στα στοιχεία / θέματα της διαθεματικότητας (cross curricular elements / themes), που έχουν περιγραφεί πιο πάνω, ορίζονται στη βιβλιογραφία (Lawton et al. 2000) ως *τα στοιχεία που συνδέουν όλες τις διαστάσεις της γενικής παιδείας του ατόμου και επαυξάνουν και ενδυναμώνουν οτιδήποτε προέρχεται από το βασικό πρόγραμμα σπουδών.* Κατέχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά, τα διαθεματικά στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένας εποικοδομητικός τρόπος δημιουργίας σταθερότητας και συνοχής στις μαθησιακές εμπειρίες όλων των παιδιών, και ιδιαίτερα στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση των ΑΠΣ στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι, στην περίπτωση αυτή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά, ώστε, ανάμεσα στα άλλα, να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στις ειδικότητες μέσα από την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης στη γνώση και στη μεθοδολογία. Το «έθος» (η κουλτούρα) των σχολείων θα πρέπει να συνεπικουρεί την όλη προσπάθεια και να υποστηρίζει τις διαθεματικές συμμετοχικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο του σχολείου, και ιδιαίτερα αυτές που προωθούν τη συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Edwards & Fogelman, 1999).

Η πιο πάνω ανάλυση αναγνωρίζει, και εμπεριέχει, και τις δυο βασικές κατευθύνσεις που υπάρχουν στη σύνταξη των ΑΠΣ, δηλαδή αυτήν που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο της μάθησης (content oriented) και αυτήν που επικεντρώνεται στη διαδικασία μάθησης (process oriented). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, θεωρείται χρήσιμο *η διαθεματική προσέγγιση να άπτεται και να επηρεάζει και τις δύο κατευθύνσεις*, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις ΑΠΣ που αναπτύσσουν το περιεχόμενο σπουδών με αναφορές και στη διαδικασία της μάθησης, και κυρίως τις δραστηριότητες μάθησης (Middlewood & Burton, 2001), όπως π.χ. τα ΑΠΣ στην Ελλάδα (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006). *Η διαθεματική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας αφορά σε*

πρακτικές που επιτρέπουν στους μαθητές να διαπιστώνουν τη συνοχή, τις διασυνδέσεις και τη συνέχεια ανάμεσα σε μια σειρά από εκπαιδευτικές εμπειρίες και τους καθιστά ικανούς να διατυπώνουν γενικεύσεις και συσχετίσεις.

Άμεσα συνδεόμενη με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα αποτελεσματικά ΑΠΣ είναι η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων / ικανοτήτων και κυρίως αυτών που συνδέονται με τη διά βίου μάθηση (ικανότητα να μαθαίνουν, να επιλύουν προβλήματα, να συνεργάζονται, να δημιουργούν κτλ.). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. EC, 2005), οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες σε μια κοινωνία που υφίσταται ραγδαίες αλλαγές στην οικονομία, στην επιστήμη, στην τεχνολογία και στη σύσταση του πληθυσμού της. Όπως θα σχολιαστεί στη συνέχεια σε σχέση με την Ευρωπαϊκή εμπειρία, προς αυτή την κατεύθυνση υιοθετούνται από πολλές κυβερνήσεις αλλαγές στα ΑΠΣ που συχνά περιλαμβάνουν διαθεματικές προσεγγίσεις. Για την κατανόηση της ανάλυσης που ακολουθεί θα πρέπει να αναφερθούν τα πιο σημαντικά *χαρακτηριστικά των διαθεματικών προσεγγίσεων*, που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Reid & Scott, 2001, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, Αλαχιώτης 2004β):

- Προωθούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων και διευκολύνονται οι πρακτικές διά βίου μάθησης.
- Δίνεται έμφαση στις αξίες που προωθεί η εκπαίδευση και κυρίως σε αυτές της δημοκρατίας, ισότητας, συμμετοχής, υπευθυνότητας.
- Δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε επίκαιρα και ενδιαφέροντα κοινωνικά θέματα, ζητήματα και προβλήματα βιοηθικού και επιστημονικού τεχνολογικού περιεχομένου.
- Υιοθετούνται ενεργητικές και βιωματικές μέθοδοι στις οποίες εμπλέκονται συμμετοχικά όλοι οι δρώντες στο επίπεδο του σχολείου, το προσωπικό και οι μαθητές.

4. Ο Ευρωπαϊκός ρηματικός λόγος και η Ευρωπαϊκή εμπειρία

Ο εκπαιδευτικός και πολιτικός λόγος που χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στα ΑΠΣ εστιάζεται κυρίως στα αναμενόμενα οφέλη που στηρίζονται στην προώθηση του διαρκούς εκσυγχρονισμού, της ευελιξίας, της ισορροπίας και της συνοχής σε αυτά.

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (στα επίσημα κείμενα που εκδίδονται και που υπάρχουν στην επισυναπτόμενη βιβλιογραφία) υπάρχουν αρκετές αναφορές στην αναγκαιότητα προώθησης της έννοιας της διαθεματικότητας στα ΑΠΣ, η οποία μετά το 2001 (EC, 2001) οριοθετείται ως «θεματικές-στοιχεία οριζόντιας διασύνδεσης των προγραμμάτων σπουδών-διαθεματικά στοιχεία» (Cross Curricular Themes, CCTs). Το να υποθέσει κανείς ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η διαθεματικότητα στις διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες είναι όμοιος και σταθερός δεν θα ήταν ρεαλιστικό, ιδιαίτερα σήμερα που όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αρχίσει να εισέρχονται σε μια διαδικασία διαρκούς αλλαγής και αναβάθμισης. Παρατηρούνται, βέβαια, ορισμένες ομοιότητες, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν και τη βάση σε κάθε προσπάθεια μελέτης του ζητήματος. Είναι όμως γεγονός ότι οι διαφορές που εμφανίζονται στην ποικιλία μορφών διαθεματικότητας αναδεικνύουν, αφενός, την πλούσια ποικιλότητα στις ερμηνείες και, αφετέρου, τη δυνητική σύγχυση και τις εννοιολογικές παρεξηγήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους πολιτικούς.

Στο σημείο αυτό, και επειδή μελετάται η θέση της ΕΕ στο υπό διερεύνηση πεδίο, είναι χρήσιμο να γίνει σύντομη αναφορά στον τρόπο που η ΕΕ «ασκεί» εκπαιδευτική πολιτική, κάτι που θα «διαφωτίσει» την όλη συζήτηση για τη διαθεματικότητα. Με τη Συνθήκη του Μάαστριχ (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2004, Ρουσσάκης, 2001) η ΕΕ αναγνωρίζει τη δικαιοδοσία των κρατών-μελών σε θέματα που άπτονται της γενικής παιδείας, και η ίδια «αναζητά» από αυτά την προώθηση της «ποιότητας» στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η ΕΕ εισηγείται πολιτικές προτεραιότητες, η εφαρμογή των οποίων από τις εθνικές κυβερνήσεις δεν είναι υποχρεωτική, αλλά στηρίζεται στην «αρχή της επικουρότητας». Στη δεδομένη βάση, το 1998 εκπονείται από την Κοινότητα η Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και 16 δείκτες ποιότητας, όπου ορίζονται οι βασικές κατηγορίες δεικτών ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και παρουσιάζονται «καλές πρακτικές» από διάφορες χώρες.

Στη Λισαβόνα (2000) οι αρχηγοί των κρατών μελών διακηρύττουν τον κοινό στόχο, πως μέχρι το 2010 η ΕΕ θα πρέπει να γίνει «η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για διαρκή οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερα και καλύτερα επαγγέλματα και περισσότερη κοινωνική συνοχή» (EC, 2004). Η υλοποίηση του σκοπού αυτού στηρίζεται σε μια νέα μέθοδο πολιτικής, «τη μέθοδο ανοικτού συντονισμού» (Πασιάς, 2005). Στο πλαίσιο της συγκεκρι-

μένης μεθόδου τίθενται κοινοί στόχοι από όλα τα κράτη μέλη και η υλοποίηση των στόχων αυτών γίνεται με διαρκή παρακολούθηση και συντονισμό των προσπαθειών, ώστε να προωθούνται οι καλές πρακτικές προσαρμοζόμενες βελτιωτικά σε κάθε περίπτωση. Στο πλέον πρόσφατο σχετικό κείμενο της Κομισιόν (2004) με τίτλο «Η πρόοδος προς τους κοινούς στόχους στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Δείκτες και επίπεδα επίτευξης των στόχων» (Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks) γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να δώσουν έμφαση στη διαμόρφωση των βασικών (key) δεξιοτήτων που ορίζονται ως σύνολο γνώσεων μεταφερόμενο και πολυλειτουργικό, δηλαδή «δεξιότητες και στάσεις που όλα τα άτομα χρειάζονται για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, για την κοινωνική τους ένταξη και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Αυτές οι δεξιότητες θα πρέπει να έχουν καλλιεργηθεί μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και θα πρέπει να ενεργήσουν ως βάσεις για την περαιτέρω και διά βίου μάθηση» (*ό.π.*, σ. 22).

Στο προαναφερθέν κείμενο αναγνωρίστηκε ο ρόλος των βασικών δεξιοτήτων που, όπως τονίζεται, πρέπει να καλλιεργούνται «οριζόντια ή διαθεματικά» στην αρχική και υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων, ούτως ώστε να προσεγγιστούν σωστά οι στόχοι της Λισαβόνας. Επίσης, ορίστηκαν οι περιοχές στις οποίες ανήκουν οι δεξιότητες αυτές και οριοθετήθηκαν οι διεργασίες αποσαφήνισης των νέων βασικών δεξιοτήτων *(και κατά βάση διαθεματικών)* και ο τρόπος που αυτές θα μπορούσαν να «συγχωνευθούν» με τις παραδοσιακές δεξιότητες και να ενταχθούν στα ΑΠΣ. Ταυτόχρονα, τέθηκαν οι βάσεις για την εξεύρεση τρόπων προώθησης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων αυτών σε ευπαθείς μαθητικές ομάδες και τη γενικότερη παρακολούθηση και πιστοποίηση της επίδοσης όλων των μαθητών σε σχέση με αυτές. Οι βασικές κατηγορίες που καταγράφονται στο συγκεκριμένο κείμενο έχουν άμεσα σχέση με τα είδη εγγραμματισμού που προωθεί ο ΟΟΣΑ στο πρόγραμμα διεθνούς επίδοσης PISA, γεγονός που υποδηλώνει και την άποψη της ΕΕ, που αναφέρεται στο κείμενο, ότι οι δείκτες (του PISA) καλύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό το κατά πόσο η προώθηση της επίδοσης σε σχέση με τις βασικές δεξιότητες γίνεται για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με το κείμενο, το κύριο ζήτημα σε σχέση με τις νέες δεξιότητες είναι ότι αυτές θα πρέπει να διερευνηθούν όχι μόνο μέσα από τη διαμόρφωση δεικτών, αλλά και μέσα από τη μελέτη *καλών πρακτικών*, δηλαδή τη μελέτη περιπτώσεων επιτυχών σχολικών πρα-

κτικών με στόχο τη διάχυσή τους και τη διασπορά του οφέλους που προκύπτει στα εκπαιδευτικά συστήματα γενικότερα. Ενδιαφέρον έχει ο κατάλογος που ενσωματώνεται στο κείμενο και σχετίζεται με τις θεματικές περιοχές στις οποίες κυρίως καλλιεργούνται και αναπτύσσονται οι βασικές *(διαθεματικές)* δεξιότητες. Στον κατάλογο αυτό αναγνωρίζονται θεματικές που αποτελούν κατηγορίες ανάδειξης δεικτών ποιότητας για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. 16 δείκτες ποιότητας) (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2005):

- Αριθμητικός και γλωσσικός αλφαβητισμός
- Βασικές δεξιότητες και ικανότητες στα μαθηματικά, επιστήμη κα τεχνολογία
- Γνώση ξένων γλωσσών
- Δεξιότητες ΤΠΕ και χρήση της τεχνολογίας
- Δεξιότητες, ικανότητες για μάθηση
- Κοινωνικές δεξιότητες
- Επιχειρηματικότητα, και
- Γενική κουλτούρα.

Η προσπάθειά μας να αναδειχθούν περαιτέρω οι λόγοι που «ώθησαν» την ΕΕ να υιοθετήσει πολιτικές υποστήριξης και προώθησης διαθεματικών προσεγγίσεων (σε σχέση με δεξιότητες ή γνωστικό περιεχόμενο) μας οδήγησε και στη μελέτη των βασικών, έστω και περιορισμένων ερευνών που έγιναν στο σχετικό πεδίο. Η πιο σημαντική έρευνα σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι αυτή που διενεργήθηκε με πρωτοβουλία της Βελγικής προεδρίας της ΕΕ (2001) σχετικά με το περιεχόμενο, το βαθμό και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών 27 ευρωπαϊκών χωρών. Επίσης, ο Σύνδεσμος Ευρωπαϊκών Ινστιτούτων Εκπαιδευτικής Έρευνας- (CIDREE, 1998, 2004) υλοποίησε δύο σχετικές έρευνες, οι οποίες συμπληρώνονται και από ερευνητικές προσπάθειες μεμονωμένων ερευνητικών ομάδων (λ.χ. Edwards & Fogelman, 1999).

Ενδεικτικό του πολιτικού λόγου που αναπτύχθηκε στην ΕΕ για τη διαθεματικότητα είναι το σημείωμα που κατατίθεται από τον Πρόεδρο της Επιτροπής στο σχετικό Συνέδριο το 2001, όπου αναφέρεται: *Περίπου 100 ειδικοί από 24 ευρωπαϊκές χώρες συναντώνται στις Βρυξέλλες για να συγκρίνουν κείμενα και να συζητήσουν για τους τρόπους με τους οποίους οι διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αντιμετωπίζουν το ζήτημα της προώθησης των οριζοντίων / διαθεματικών στόχων στα ΑΠΣ (CCT's) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα*

μπορεί να είναι το να μαθαίνω πώς θα μαθαίνω, η αγωγή του πολίτη και η περιβαλλοντική εκπαίδευση. [...] Το Συνέδριο βοήθησε να κατανοήσουμε ότι τα στοιχεία διαθεματικότητας των ΑΠΣ είναι γενικά αποδεκτά [...] είναι (όμως) ανάγκη να αποσαφηνιστεί καλύτερα η έννοια της διαθεματικότητας, και η επιστημονική έρευνα να εστιαστεί στην αναζήτηση των πλέον αποτελεσματικών μεθόδων εφαρμογής της, καθώς και στη διάχυση καλών σχολικών πρακτικών» (EU, 2001, σ. 13).

Η έρευνα στις 27 χώρες (Maes et al., 2001) έδειξε ότι, ενώ γίνονται προσπάθειες σε μεγάλο αριθμό χωρών για την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων, εντούτοις, στις περισσότερες από αυτές υπάρχει έλλειψη γενικής και τεκμηριωμένης στρατηγικής εφαρμογής. Στις περισσότερες χώρες η υιοθέτηση της διαθεματικότητας ήταν ευθύνη των σχολείων και φαίνεται ότι δεν υπήρχε η απαραίτητη στήριξη από το κεντρικό επίπεδο. Σε μερικές χώρες μόνο είχε δοθεί σχετικό εκπαιδευτικό υλικό ή εκπαιδευτικές οδηγίες από υπεύθυνους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Θετικό εκρίθη από τους ερευνητές το γεγονός ότι αριθμός χωρών βρισκόταν στο στάδιο ανάληψης πρωτοβουλιών για την εκπόνηση ερευνών ή την υλοποίηση πιλοτικών προγραμμάτων στο πεδίο της διαθεματικότητας. Η διερεύνηση του σχετικού πεδίου δείχνει ότι οι σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες στις διάφορες χώρες *περιορίζονται σε ζητήματα διερεύνησης πειραματικών προγραμμάτων, λ.χ. περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και, πρόσφατα, της αγωγής του πολίτη, και όχι με τη συστηματική εισαγωγή της διαθεματικότητας στα ΑΠΣ και την εκπαίδευση.* Έχουν δε ασχοληθεί, κυρίως, με τους λόγους που φαίνεται να οδηγούν σε αποτυχία τις προσπάθειες των σχολείων να εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα, γεγονός που καταλήγει στην αναποτελεσματικότητα όσον αφορά στην υλοποίηση των στόχων των προγραμμάτων αυτών (Witty, Rowe & Aggleton, 1994, Hicks, 2001, Machon & Walkington, 2000).

Σε όλες τις σχετικές έρευνες αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός περισσότερο αποτελεσματικού συστήματος διάχυσης και εφαρμογής της διαθεματικότας. Οι αναμενόμενες θετικές επιδράσεις των διαθεματικών προσεγγίσεων μπορούν να θεωρηθούν ως το λειτουργικό πλαίσιο για την προώθηση της αποτελεσματικότητας στην επίτευξη των επί μέρους στόχων σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται.

Όπως και ο όρος «διαθεματικά στοιχεία-θέματα» υποδηλώνει, οι διαθεματικές προσεγγίσεις δεν περιορίζονται απόλυτα σε ένα γνωστικό αντικείμενο-μάθημα. Σύμφωνα με τις δύο έρευνες του CIDREE

(1998, 2004), υπάρχουν περιπτώσεις που ένα «διαθεματικό στοιχείο» μπορεί να διερευνηθεί αποτελεσματικά και από πολλές οπτικές γωνίες μέσα σε έναν «κύκλο» μαθημάτων (ευρύτερο επιστημονικό πεδίο), όπως, για παράδειγμα, το ζήτημα της μόλυνσης του περιβάλλοντος που μπορούμε να το επεξεργαστούμε στον «κύκλο» των μαθημάτων της επιστήμης (φυσική, χημεία, βιολογία). Υπάρχουν «διαθεματικά στοιχεία» στη διερεύνηση των οποίων απαιτείται η αξιοποίηση πολλών μαθημάτων που δεν ανήκουν κατ' ανάγκη στον ίδιο «κύκλο». Τέλος, ένα «διαθεματικό στοιχείο» μπορεί να διαχυθεί σε όλα τα μαθήματα, αλλά και σε πολλές όψεις της σχολικής ζωής. Εκτός από τα εξειδικευμένα χαρακτηριστικά που ενέχει η διαθεματικότητα, η διαδικασία υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του σχολείου και όλων των δρώντων σε αυτό (EC, 2001).

Ο Πίνακας που ακολουθεί αναδεικνύει με περισσότερο λεπτομερή τρόπο την εμφάνιση και το επίπεδο εφαρμογής των διαθεματικών στοιχείων που δήλωσαν 27 χώρες της Ευρώπης ότι χρησιμοποιούν (Maes et al., 2001) και αφορά στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Θεματικές-στοιχεία οριζόντιας διασύνδεσης (διαθεματικά) των προγραμμάτων σπουδών 27 χωρών της Ευρώπης

Θεματική οριζόντιας διασύνδεσης/ διαθεματικό στοιχείο	**Αριθμός χωρών όπου αυτό το διαθεματικό στοιχείο εντάσσεται στο ΑΠΣ (επίσημα ή ανεπίσημα)**
1. Αγωγή υγείας / αθλήματα	25
2. Περιβαλλοντική / οικολογική εκπαίδευση	21
3. Αγωγή του Πολίτη / ανθρώπινα δικαιώματα / πολιτική αγωγή / αγωγή για την ειρήνη	19
4. Κοινωνικές δεξιότητες / δεξιότητες επικοινωνίας / ανάγνωση / ομιλία	17
5. Αγωγή ΜΜΕ / ΤΠΕ	15
6. Η ικανότητα του να μαθαίνουν και κριτική σκέψη	13
7. Αισθητική / πολιτιστική αγωγή	12
8. Φιλοσοφική / ηθική / κοινωνική αγωγή	9
9. Διαπολιτισμική εκπαίδευση	10
10. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	8
11. Διεθνής εκπαίδευση	7
12. Κυκλοφοριακή αγωγή	6
13. Επιχειρηματικότητα	6
14. Τεχνολογική εκπαίδευση	5
15. Αγωγή καταναλωτή / Οικονομική αγωγή	4
16. Επαγγελματικός προσανατολισμός	2

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν και η προηγούμενη ανάλυση της Ευρωπαϊκής εμπειρίας σε συνδυασμό με τη μελέτη των ΑΠΣ των υπό μελέτη χωρών (μελέτες περίπτωσης) μας οδήγησε στη δημιουργία των εξής ευρύτερων κατηγοριών ρηματικού λόγου στη βάση των οποίων διερευνώνται τα επί μέρους ερευνητικά μας ερωτήματα:

- Βασικά ιστορικά και δομικά χαρακτηριστικά των ΑΠΣ στη συγκεκριμένη χώρα με έμφαση στην αξιοποίησή τους και στην προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση.
- Τα επιχειρήματα που κατατίθενται υπέρ τη υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων.
- Η έννοια της διαθεματικότητας στα επίσημα κείμενα, το εύρος και οι εκφάνσεις της.
- Ο τρόπος εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων που προωθείται (συστηματικότητα, ποικιλία, βαθμός ελευθερίας και πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών και μαθητών κτλ.).
- Οι υποστηρικτικές ενέργειες που υπάρχουν προς τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς.

5. Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασίλειου (Αγγλίας και Ουαλίας)

5.1. Βασικά ιστορικά και δομικά χαρακτηριστικά των ΑΠΣ στο ΗΒ με έμφαση στην αξιοποίησή τους στην προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση

Για την περίπτωση αυτή βασικό κείμενο ανάλυσης ήταν το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (National Curriculum for England and Wales, 1988-NC) και τα σχετικά ή συμπληρωματικά με αυτό κείμενα που εκδόθηκαν στη συνέχεια, όπως για παράδειγμα το ΑΠΣ για την Αγωγή του Πολίτη, αλλά και οι οδηγίες προς τους Επιθεωρητές των σχολείων που αφορούν στην αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση της εφαρμογής του σχολικού προγράμματος.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στο ΗΒ χαρακτηριζόταν από τη διοικητική αποκέντρωση και την αυτονομία / τον ενισχυμένο ρόλο των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαμόρφωσης του σχολικού προγράμματος γενικότερα, που παλαιότερα είχε ως αποτέλεσμα τη μη ύπαρξη κεντρικού ΑΠΣ. Η εκπαιδευτική πολιτική από το

1976 ως το 1985 εστιάζεται σε δράσεις προώθησης της ισότητας ευκαιριών, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνεται και η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος κορμού, που θεωρείται η απαρχή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (NC). Τα επιχειρήματα υπέρ της εκπόνησης NC (Ruskin Speech, 1976-Plowden Report) αναφέρονταν κυρίως στην (αναποτελεσματική σε θέματα ισότητας ευκαιριών) ανομοιομορφία που είχε διαπιστωθεί ανάμεσα στα διάφορα σχολικά προγράμματα, η οποία θεωρήθηκε αποτέλεσμα της μεγάλης ελευθερίας που είχαν οι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα της διαμόρφωσης του προγράμματος του σχολείου.

Η χρονική περίοδος 1985-1993 είναι σημαντική για την εκπαιδευτική πολιτική στο ΗΒ, δεδομένου ότι ολοκληρώθηκε το εθνικό ΑΠΣ και αποτέλεσε το κύριο πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην έκθεση Hargaves (1984) *Για τη βελτίωση των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* γίνεται διαπραγμάτευση του ζητήματος της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από οικογένειες εργατικής τάξης, και κατατίθεται εισήγηση για την εφαρμογή μεθόδων συμμετοχικής και συνεργατικής μάθησης από τις ηλικίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έκθεση αυτή οδήγησε στο θεσμικό κείμενο *White paper 1985: Better Schools*, όπου ετέθη το πλαίσιο της αξιοποίησης της εκπαίδευσης για την προώθηση των εθνικών στόχων: η εκπαίδευση θεωρήθηκε επένδυση στο μέλλον του έθνους, το οποίο έπρεπε να διατηρήσει ηγετική θέση στη διεθνή «αρένα» (Karadjia-Stavlioti, 1997). Ταυτόχρονα, στο νομικό αυτό κείμενο έχουν καταγραφεί οι βασικές αρχές στη βάση των οποίων τέθηκαν οι στόχοι και το πλαίσιο εκπόνησης του NC:

- Ευρύτητα όσον αφορά τα περιεχόμενα, ώστε να καλύπτεται ποικιλία εμπειριών, γνώσης και δεξιοτήτων.
- Ισορροπία ως προς όλες τις παραμέτρους, και κυρίως ως προς την κατανομή του χρόνου ανάμεσα στις διάφορες γνωστικές περιοχές.
- Αρμονία των μαθησιακών εμπειριών με τις εμπειρίες που θα αναμένεται να υπάρξουν στη ζωή τους ως ενηλίκων.
- Διαφοροποίηση και προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στις ικανότητες και ανάγκες των μαθητών.

Με το Νόμο *Education Act 1986* εισήχθη ο νέος τρόπος διοίκησης και διαχείρισης των σχολείων, όπου ο Διευθυντής ήταν υπεύθυνος για τη διαμόρφωση σχολικών προγραμμάτων, τα οποία έπρεπε να συμφωνούν με τις κατευθύνσεις σε εθνικό επίπεδο και τις απόψεις των Συμ-

βουλίων Διοίκησης (Governing Bodies) και των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (Local Education Authorities – LEA's). Η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1988 *(Education Reform Act 1988)*, που έγινε από τη συντηρητική κυβέρνηση, ήταν ο μεγαλύτερος μεταρρυθμιστικός νόμος των τελευταίων 40 χρόνων (από το 1944) που εισήγαγε το NC στην εκπαίδευση. Στο νόμο αυτόν αναγνωρίζονται τρεις βασικοί σκοποί του NC, η παράθεση των οποίων υποδηλώνει την πρόθεση των συντακτών του για την προώθηση των βελτιωτικών αλλαγών στην εκπαίδευση μέσα από τα ΑΠΣ: i) η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ii) η αναβάθμιση του επιπέδου επίδοσης των μαθητών, iii) η διεύρυνση των επιλογών στην εκπαίδευση.

Στο εθνικό ΑΠΣ (NC) καλύπτονται: *τα προγράμματα σπουδών* (*programmes of study*), που ορίζουν τις ελάχιστες απαιτήσεις ως προς τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες σε κάθε μάθημα και σε κάθε ένα από τα *τέσσερα στάδια-κλειδιά* (key stages 1-4) και οι *στόχοι προς επίτευξη (attainment targets)*, που αποσαφηνίζουν τα αναμενόμενα επίπεδα επίδοσης για τους μαθητές. Σε κάθε μάθημα (εκτός από την Αισθητική Αγωγή, τη Μουσική και τη Φυσική Αγωγή) υπάρχουν περιγραφές για οκτώ επίπεδα, τα οποία κατανέμονται στα τέσσερα στάδια-κλειδιά της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ηλικίες 7, 11, 14, 16). Σε καθένα από αυτά τα στάδια οι μαθητές πρέπει να συμμετάσχουν σε εξετάσεις που γίνονται σε εθνικό επίπεδο, στις οποίες εξετάζεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που θέτει το NC. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων που αφορούν κάθε μαθητή κοινοποιούνται στους γονείς, ενώ αυτά που αφορούν το κάθε σχολείο δημοσιοποιούνται σε εθνικό επίπεδο με το επιχείρημα της ενημέρωσης των γονέων για το επίπεδο των σπουδών στα σχολεία, ώστε να μπορούν να ασκήσουν το δικαίωμα της γονικής επιλογής σχολείου που θα φοιτήσει το παιδί τους.

Επίσης, ανάμεσα σε άλλες διοικητικές αποφάσεις, καθορίζεται το πλαίσιο αποκέντρωσης της οικονομικής διαχείρισης των σχολείων. Οι ερευνητές του χώρου (Karadjia-Stavlioti, 1997, Whitty et al., 1994) θεωρούν ότι μέσα από τα κείμενα του 1985 και 1988 προωθείται η ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στα σχολεία και, γενικότερα, υιοθετούνται θεωρήσεις / παράμετροι της αγοράς στην εκπαίδευση. Στη βάση αυτή δίδεται έμφαση στις επιλογές των «πελατών» (γονέων και μαθητών), με αποτέλεσμα οι πολιτικές παροχής ισότητας ευκαιριών να εμποδίζονται. Η βασική διαφορά του NC από τα ΑΠΣ των άλλων χωρών βρίσκεται στο ότι εστιάζεται περισσότερο στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, παρά στους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης.

Το 1994 έγινε μία σημαντική αναθεώρηση του NC (Dearing Report, 1994) στη βάση των κριτικών που είχαν γίνει ως προς το ότι δεν είχε ευρύτητα, ήταν περιγραφικό και πολύ απαιτητικό. Οι προτεινόμενες αλλαγές αφορούσαν:

- στην εξειδίκευση και αποσαφήνιση των επί μέρους ΑΠΣ,
- στη μείωση της ποσότητας της διδακτέας ύλης,
- στην παροχή περισσότερων βαθμών ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς (20% του διδακτικού χρόνου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί όπως το κάθε σχολείο ήθελε).

Το 1998, με σχετική νομοθετική ρύθμιση, εισάγεται από την εργατική κυβέρνηση η Εθνική Πολιτική Εγγραμματισμού (National Literacy Strategy & National Numeracy Strategy), την οποία συνόδευσε έντονη σχετική δημόσια συζήτηση (Jupp et al., 2001). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πολιτικής θα πρέπει όλα τα σχολεία να αφιερώνουν μία ώρα την ημέρα για την προώθηση του γλωσσικού και αριθμητικού εγγραμματισμού. Ακολούθησε η αναθεώρηση του NC του 2000, που εστιάζεται στην προώθηση του γλωσσικού και μαθηματικού εγγραμματισμού και στην εισαγωγή της Αγωγής του Πολίτη (Citizenship Education) στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Αγωγή του Πολίτη ξεκίνησε ως πιλοτικό πρόγραμμα, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να χρησιμοποιούν 5% του σχολικού χρόνου «οριζόντια», στις βασικές κατευθύνσεις του σχετικού ΑΠΣ: την κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα, την κοινοτική εμπλοκή και τον «πολιτικό εγγραμματισμό». Από το 2002 η Αγωγή του Πολίτη εισήχθη ως κανονικό μάθημα κορμού στα δευτεροβάθμια σχολεία. Στα σχετικά κείμενα υποστηρίζεται ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δε χρειάζεται να είναι υποχρεωτικό μάθημα, διότι θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στον γλωσσικό και μαθηματικό εγγραμματισμό. Εντούτοις, υπάρχουν οδηγίες του ανάλογου υπουργείου προς τους εκπαιδευτικούς των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προωθούν στοιχεία Αγωγής του Πολίτη μέσα από την Προσωπική και Κοινωνική Αγωγή και Αγωγή Υγείας που υπάρχει στο NC. Όσον αφορά στην κατανομή του χρόνου ανάμεσα στα μαθήματα, το κείμενο του NC δεν περιέχει σχετικές αναφορές και αφήνει το όλο θέμα του ωρολογίου προγράμματος στη διακριτική ευχέρεια του κάθε σχολείου. Εντούτοις, υπάρχουν ανάλογες γενικές οδηγίες προς τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίες, μαζί με το NC μπορούν να «αποτελέσουν τη βάση» για τη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος.

5.2. Τα επιχειρήματα που κατατίθενται υπέρ της υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων

Στα κείμενα που μελετήθηκαν υπάρχουν σαφείς αναφορές για τη χρησιμότητα των διαθεματικών προσεγγίσεων, κυρίως όταν η προώθησή τους ικανοποιεί στόχους υψηλής πολιτικής προτεραιότητας. Η σημασία της διδασκαλίας «οριζόντια» (across the curriculum), όσον αφορά στις βασικές δεξιότητες, τις αξίες και τα ζητήματα και θέματα υψηλής κοινωνικο-οικονομικής και περιβαλλοντολογικής σημασίας, αναδύεται από τα όσα υπάρχουν στην εισαγωγή του NC, η οποία αναφέρεται στις «οριζόντιες-διαθεματικές διδακτικές απαιτήσεις του NC» για όλα τα επί μέρους ΑΠΣ. Στο τελευταίο κείμενο του NC (2004), οι διδακτικές απαιτήσεις για τη «διαθεματική» χρήση της γλώσσας και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, αλλά και την καλλιέργεια σε θέματα υγείας και ασφάλειας, σε συνδυασμό με τους γενικούς σκοπούς του NC, αποτελούν (κυρίως) το πλαίσιο της εφαρμογής των διαθεματικών προσεγγίσεων.

Το NC θέτει τους εξής δύο γενικούς σκοπούς, και θεωρεί ότι αυτοί πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση προκειμένου να υποστηρίξουν και να ανταποκριθούν στις αξίες και τους σκοπούς της κοινωνίας (statement of values): i) η παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, για να μάθουν και να έχουν υψηλή επίδοση, ii) η προώθηση της πνευματικής, ηθικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των μαθητών και η προετοιμασία τους σε σχέση με τις ευκαιρίες, τις ευθύνες και τις εμπειρίες της ζωής. Όταν αυτοί οι σκοποί αντιπαραβληθούν με τον κεντρικό άξονα που υπάρχει στο «μανιφέστο» (σχετικά για τη συζήτηση μπορεί κανείς να διαβάσει στην ιστοσελίδα www.creativenet.org.uk) της υπάρχουσας κυβέρνησης, που έχει τίτλο «Τι χρειάζεται η μάθηση. Η πρόκληση για ένα δημιουργικό έθνος» (*What learning needs. The challenge for a creative nation*), αναδύεται το περιεχόμενο των όποιων επιχειρημάτων έχουν κατατεθεί υπέρ της υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τους συγγραφείς (Jupp at al., 2001), το εκπαιδευτικό σύστημα στο ΗΒ είναι αυτό που έχει τη δυνατότητα και που μπορεί να συνδράμει προς την καλλιέργεια και προώθηση της δημιουργικότητας σε κάθε παράμετρο του σχολικού προγράμματος, ώστε να βοηθηθούν τα άτομα *να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και να μπορέσουν να κάνουν καλές επιλογές στη ζωή τους αναπτύσσοντας όλες τις δυνατότητές τους στο έπακρον* (Jupp et al., 2001: 4)

5.3. Η έννοια της διαθεματικότητας στα επίσημα κείμενα, το εύρος και οι εκφάνσεις της

Στο NC ενυπάρχει ένας ομοιόμορφος, συστηματικός και εξειδικευμένος ορισμός για τη διαθεματικότητα. Μέσα από μια συστηματική ανάλυση των σχετικών επίσημων κειμένων απομονώνονται:

- Αναφορές-ρηματικός λόγος σε διαθεματικές προσεγγίσεις στην περίπτωση προώθησης «οριζοντίων σκοπών του NC». Όπως καταγράφεται στην εισαγωγή, οι στόχοι αυτοί είναι κοινοί για τα διάφορα μαθήματα, και κυρίως αυτά της Αγωγής του Πολίτη (citizenship education), Αγωγής Υγείας (health education), Γλώσσας (English language) κτλ.
- Αναφορές-ρηματικός λόγος σε διαθεματικές προσεγγίσεις στις περιπτώσεις καλλιέργειας «οριζόντιων-διαθεματικών δεξιοτήτων», που αφορούν στο πλέγμα των βασικών δεξιοτήτων (key skills) και των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (thinking skills). Στις βασικές δεξιότητες συγκαταλέγονται αρκετές απ' αυτές που έχουν επισημανθεί και σε κείμενα της ΕΕ, όπως για παράδειγμα αυτές της επικοινωνίας, της χρήσης των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής, της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών, της συνεργασίας, της επίλυσης προβλήματος κτλ.
- Ρηματικός λόγος σε μορφή οδηγιών για τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος από το Υπουργείο Παιδείας (που στην περίπτωση του HB είναι χαλαρός, λόγω της αυτονομίας των σχολείων), όπου προτείνεται η διάθεση ενός ποσοστού από τις διδακτικές ώρες που αναλογούν στη διδασκαλία επιμέρους μαθημάτων στην «οριζόντια διδασκαλία» κυρίως των εγγραματισμών (teaching across the curriculum). Ενδεικτικά, σημειώνεται ότι έως και 20% του συνολικού αριθμού ωρών που διδάσκεται το μάθημα της γλώσσας αφιερώνεται στη διδασκαλία και καλλιέργεια της γλώσσας και όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από άλλα μαθήματα, όπως π.χ. είναι τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες κτλ.
- Ρηματικός λόγος σε μορφή οδηγιών για την υλοποίηση του NC σχετικά με την ανάπτυξη πτυχών του NC που να παρέχουν ευρύτητα (breadth) και να εμπλουτίζουν το σχολικό πρόγραμμα, όπως λ.χ. μπορεί να είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Επιχειρηματικότητα κτλ., που στοχεύουν στη διασύνδεση της γνώσης με θέματα επίκαιρα και με σημασία στην καθημερινή ζωή.

5.4. Ο τρόπος εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων που προωθείται (συστηματικότητα, ποικιλία, βαθμός ελευθερίας και πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών και μαθητών κτλ.)

Ο τρόπος εφαρμογής της διαθεματικότητας επαφίεται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και ολόκληρης της σχολικής μονάδας με βάση τους στόχους που αυτοί θέτουν σε κάθε περίπτωση. Σημειώνεται, βέβαια, ότι οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να είναι σε αρμονία με τους γενικούς σκοπούς και στόχους του NC. Εκείνο που έχει ενδιαφέρον στην περίπτωση του HB είναι ότι οι επιθεωρήσεις των σχολείων λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης διαθεματικών προσεγγίσεων και αξιολογούν τα αποτελέσματά τους σε σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα του σχολικού προγράμματος και του NC (λ.χ. βαθμός σύνδεσης σχολείου με την κοινωνία, ελκυστικότητα σχολικού προγράμματος για τις οικογένειες των μαθητών κτλ.). Εντούτοις, στις εθνικές δοκιμασίες (τεστ), που έχουν κυρίαρχη θέση στο εκπαιδευτικό αυτό σύστημα, δε δίνεται ανάλογη ή/και σαφής προτεραιότητα στις διαθεματικές προσεγγίσεις, ειδικά όσον αφορά στο γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων. Για τις βασικές δεξιότητες, γίνεται διαρκής προσπάθεια να προσαρμοστούν ανάλογα οι εξετάσεις, με τους παιδαγωγούς να αντιδρούν ως προς το ότι πολλά από τα αναμενόμενα οφέλη της εκπαίδευσης δεν μπορούν να «εξεταστούν» με παραδοσιακούς τρόπους (Lawton, 2001, Karadjia-Stavlioti, 1997).

5.5. Οι υποστηρικτικές ενέργειες που υπάρχουν προς τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς

Η πρακτική στο HB δεν προϋποθέτει τη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού από το αντίστοιχο Υπουργείο. Εντούτοις, το NC παρέχει το γενικό πλαίσιο «επιβολής» στρατηγικής και στόχων κυρίως μέσα από τις επιθεωρήσεις των σχολείων, τις εθνικές εξετάσεις και τις απαιτήσεις για λογοδοσία στους «κοινωνικούς εταίρους (λ.χ. Eurydice, 2002). Αυτός είναι ο βασικός λόγος που οι ερευνητές στο HB (λ.χ. Whitty et al., 1994, Ross, 2000) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως «μηχανές» που απλώς εφαρμόζουν τις οδηγίες του NC. Τονίζουν δε ότι τα επί μέρους ΑΠΣ είναι υπερφορτωμένα, με αποτέλεσμα οι βαθμοί ελευθερίας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων να μειώνονται σημαντικά.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό, από το 2001 έχει αρχίσει να

αναρτάται στο διαδίκτυο ενδεικτικό υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό με την ευθύνη της Αρχής Ποιότητας και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (QCA). Το υλικό αυτό αφορά κυρίως στην «αποτελεσματική διεκπεραίωση της διδασκαλίας με στόχο τις εθνικές εξετάσεις». Προς αυτή την κατεύθυνση υπάρχουν παραδείγματα εργασιών των μαθητών από επιτυχείς διδακτικές πρακτικές, χωρίς να εμφανίζεται η οποιαδήποτε συστηματοποίηση σε σχέση με την αξιοποίηση των διαθεματικών προσεγγίσεων.

Η μελέτη της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της διαθεματικότητας κυρίως στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη (Reid & Scott, 2001, Lawton et al., 2001) οδήγησε τους ερευνητές στα εξής συμπεράσματα σε σχέση με την αποτυχία που διαπίστωσαν στα σχετικά προγράμματα:

- Απαιτείται περισσότερος σχεδιασμός και αποτύπωση (mapping) παρά μέθοδοι εξωτερικής αξιολόγησης, ώστε η σχετική συζήτηση να εστιαστεί στη συνεκτικότητα, την ερμηνεία, την ευελιξία και στις πολλαπλές «αναγνώσεις» των ΑΠΣ.
- Χρειάζεται συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο οι διαθεματικές προσεγγίσεις ενισχύονται και περιορίζονται από: i) τη διδασκαλία παραδοσιακών ακαδημαϊκών μαθημάτων και την «κουλτούρα» που ισχύει σε αυτά σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης, την κοινωνικοποίηση και το σχολείο, ii) το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να υποστηρίξει μια αλλαγή στο σχολικό πρόγραμμα, iii) την ενημέρωση και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, iv) την επαγγελματική βούληση όλων των εμπλεκομένων, v) τις «πολιτικές προτεραιότητες» σε επίπεδο ΑΠΣ και σχολικής πρακτικής, και, τέλος, vi) τη θέση και τη σημασία που αποδίδεται στη διαθεματικότητα κατά την προετοιμασία και στήριξη των εκπαιδευτικών τόσο κατά την περίοδο των αρχικών τους σπουδών, όσο και κατά την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανέλιξή τους.

6. Η περίπτωση της Ελλάδας

6.1. Βασικά ιστορικά και δομικά χαρακτηριστικά των ΑΠΣ στην Ελλάδα, με έμφαση στην αξιοποίησή τους στην προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία, γεγονός που αντανακλά και τον τρόπο που τα

ΑΠΣ διαμορφώνονται και εκπονούνται (Georgiadis, 2005, OECD, 1997). Για πρώτη φορά συντάχθηκαν ΑΠΣ στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα, όταν εγκαθιδρύθηκε το ελληνικό έθνος-κράτος. Από τότε η εκπαίδευση και κυρίως τα ΑΠΣ χρησιμοποιήθηκαν από όλες τις κυβερνήσεις ως μέσο για να ξεπεραστούν διάφορες «κρίσεις» που αντιμετώπιζε η ελληνική κοινωνία (Ματθαίου, 2000, Kazamias et al., 2001, Alahiotis και Karadjia-Stavlioti, 2006).

Οι κυβερνήσεις της δεκαετίας του 1990, τόσο της Νέας Δημοκρατίας όσο και του ΠΑΣΟΚ, θεώρησαν ότι η κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση έπρεπε να βελτιωθεί, ενόψει της προοπτικής της Ελλάδας να συμμετάσχει ενεργά στο όραμα της ενοποιημένης Ευρώπης της ύστερης νεωτερικότητας (Kazamias et al., 2001). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, όπως αυτή συνοψίζεται στο Ν. 2525/97, αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο πολιτικός ρηματικός λόγος που προήγγειλε τις συγκεκριμένες αλλαγές αναφερόταν στην «κρίση» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υποστηρίζοντας ότι το λύκειο είχε χάσει την αυτονομία του και λειτουργούσε ως προθάλαμος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς στην ουσία να είναι ικανό να προετοιμάσει τους μαθητές για την εισαγωγή τους στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή/και στην αγορά εργασίας. Αποτέλεσμα αυτής της «παθολογίας» του συστήματος ήταν οι ελληνικές οικογένειες να οδηγούνται στα ιδιωτικά φροντιστήρια, με μεγάλο χρηματικό κόστος και εις βάρος των βασικών δημοκρατικών αρχών για ισότητα ευκαιριών, οι δε μαθητές έδιναν περισσότερη σημασία στην αποσπασματική γνώση που προσφερόταν από τα φροντιστήρια, παρά σε ό,τι προσφερόταν στα σχολεία. Στα επίσημα πολιτικά κείμενα της εποχής (λ.χ. Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2525/97, στο κείμενο του ΠΑΣΟΚ «Εκπαίδευση 2000: Για μια Παιδεία ανοικτών οριζόντων») αναφέρεται ότι θα πρέπει να θεσπιστεί το «Ενιαίο Λύκειο», το οποίο θα παρέχει γενική παιδεία υψηλής ποιότητας που να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τις νέες βασικές δεξιότητες· θα διαθέτει όχι μόνο ευρύτερο περιεχόμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικές περιοχές γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχει τις γνώσεις που απαιτούνται για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και, ταυτόχρονα, τις απαιτούμενες δεξιότητες για την περαιτέρω κατάρτισή τους και την ομαλή μετάβαση από το σχολείο στο χώρο εργασίας.

Η πολιτική συζήτηση γύρω από τη μεταρρύθμιση του 1997 δεν εμπε-

ριείχε σαφείς αναφορές στην αναγκαιότητα αλλαγής στα ΑΠΣ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που υπήρχε στο σχετικό νόμο πρόβλεψη για τη δημιουργία ολοήμερων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το όραμα της μεταρρύθμισης του 1997 δεν πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, διότι δεν μπόρεσε να επιτευχθεί ο απαραίτητος εκσυγχρονισμός στα σχολικά προγράμματα και στη σχολική παιδαγωγική (για επισκόπηση βλ. Alahiotis και Karadjia-Stavlioti, 2006). Για την υποστήριξη της θέσης αυτής καταγράφονται τα εξής επιχειρήματα:

- Τα ΑΠΣ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες παρέμειναν εστιασμένα σε γνωστικό περιεχόμενο, το οποίο ήταν αυστηρά οργανωμένο (κατά Bernstein, περιχαρακωμένο) σε χωριστά μαθήματα κατ' αντιστοίχιση με τα επιστημονικά πεδία (Χατζηγεωργίου, 2004).
- Δεν υπήρξε σημαντική αλλαγή στα ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί τη βάση για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη (Αλαχιώτης, 2004, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, ΚΕΕ, 2003).
- Δεν υπήρξε η απαραίτητη διασύνδεση ανάμεσα στους σκοπούς που η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ήθελε να προωθήσει για την ελληνική εκπαίδευση (λ.χ. προσαρμογή στη διά βίου μάθηση και την κοινωνία της γνώσης) και στους στόχους των ΑΠΣ των επί μέρους μαθημάτων και, κατ' επέκταση, στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και τις διδακτικές μεθοδολογίες που εφαρμόζονται (Kazamias et al., 2001, Αλαχιώτης, 2004).

Η πρόσφατη εκπαιδευτική αλλαγή στα ΑΠΣ της χώρας μας άρχισε να υλοποιείται από το Νοέμβριο του 2000, με την έναρξη της σύνταξης του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ όλων των επί μέρους μαθημάτων για όλες τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Βασικό επιχείρημα για την αλλαγή αυτή αποτέλεσε η ιδέα να εκσυγχρονιστεί το Ελληνικό σχολείο και να γίνει ελκυστικό και δημιουργικό, ώστε να επηρεάσει πολλαπλασιαστικά και την ελληνική κοινωνία. Προς αυτή την κατεύθυνση έπρεπε να σταματήσει ο κατακερματισμός της γνώσης και να υποστηριχθεί η ολιστική προσέγγιση θεμάτων (γνωστικών ενοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών) μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, με την εφαρμογή παιδαγωγικά αποτελεσματικών μεθοδολογιών και τη χρήση ελκυστικού και διδακτικά χρήσιμου εκπαιδευτικού υλικού (Αλαχιώτης 2004 α και β, Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

Η πρώτη μορφή του ΔΕΠΠΣ ολοκληρώθηκε το 2001, κοινοποιήθηκε

στην εκπαιδευτική κοινότητα και οργανώθηκε διάλογος στις 13 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες της χώρας, με σκοπό την ανατροφοδότηση και βελτίωση του τελικού κειμένου, γεγονός που για πρώτη φορά γινόταν στην Ελλάδα. Τα σημεία που αναδείχθηκαν στο διάλογο αφορούσαν κυρίως στις παραμέτρους πρακτικής εφαρμογής των αλλαγών στη σχολική τάξη και ελήφθησαν υπόψη από το ΠΙ στο κείμενο του ΔΕΠΠΣ που εκπονήθηκε στην τελική του μορφή όπως δημοσιεύτηκε στο Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 303 & 304/2003).

Κατά τη μελέτη του συγκεκριμένου κειμένου αναγνωρίσαμε αναφορές στο σύγχρονο παιδαγωγικό ρηματικό λόγο για τη διαμόρφωση ΑΠΣ, όπως αυτός έχει περιγραφεί στην ενότητα επισκόπησης της βιβλιογραφίας. Στόχος των αναφορών αυτών ήταν να υποστηριχθεί η έναρξη της βελτιωτικής αλλαγής όλου του εκπαιδευτικού συστήματος από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο ρηματικός λόγος του κειμένου εστιάζεται σε περιγραφές και αρχές «παροχής γενικής παιδείας και προώθησης του ενιαίου στην οργάνωση της γνώσης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα», «ενίσχυσης του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου», «ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία», «εφαρμογής διερευνητικών, συμμετοχικών και βιωματικών μεθοδολογιών», «ανάπτυξης της κριτικής σκέψης», «δημιουργίας δημοκρατικών, υπεύθυνων και συμμετοχικών πολιτών», «ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης και διά βίου μάθησης», «δημιουργίας στάσεων και συμπεριφορών υποστήριξης της αειφόρου ανάπτυξης του περιβάλλοντος».

Στις επόμενες ενότητες αναλύεται περισσότερο ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη της εισαγωγής της παραμέτρου της διαθεματικότητας στο ΔΕΠΠΣ, σε σχέση με τις αρχές που αυτό «οραματίζεται». Ιδιαίτερα σχολιάζεται η οργάνωση και ο τρόπος εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από τη συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ηλεκτρονικού) και την υλοποίηση του καινοτόμου προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης.

6.2. Τα επιχειρήματα που κατατίθενται υπέρ της υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων

Η μελέτη και ανάλυση του ρηματικού λόγου στο κείμενο του ΔΕΠΠΣ (και κυρίως της εισαγωγής) ανέδειξε το πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε η όλη επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητα εισαγωγής της παραμέτρου της διαθεματικότητας στα νέα ΑΠΣ. Συγκεκριμένα, στο κείμενο αναφέρεται ότι για να επιτευχθεί η απαιτούμενη «εσωτερική

συνοχή» και η «ενιαία ανάπτυξη περιεχομένων» χρειάζεται η οριζόντια διασύνδεση των επιμέρους αντικειμένων των ΑΠΣ μέσα από την κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης του κάθε γνωστικού αντικειμένου, ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία εννοιών, ιδεών, θεμάτων που ανήκουν στον ίδιο ή σε διαφορετικούς τομείς της επιστήμης με τρόπο που να αναδεικνύει τις μεταξύ τους σχέσεις και τα αντίστοιχα σημεία τομής. Η διαθεματική προσέγγιση στην προκειμένη περίπτωση «θα δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια προσωπική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, και να λειτουργεί με βάση αυτή ως υπεύθυνος πολίτης. Η διαθεματική προσέγγιση δεν μπορεί παρά να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής διδακτικής / μαθησιακής διαδικασίας» (Αλαχιώτης, 2004α).

Με την εφαρμογή της μεθοδολογίας ανάλυσης ρηματικού λόγου, αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες επί μέρους επιχειρημάτων:

- Η βιβλιογραφία που συσχετίζει τον τρόπο που το παιδί μαθαίνει ιδιαίτερα με τους τρόπους που καλλιεργούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων (Erickson, 1999, Stundaert, 2001, Abot & Ryan, 1999) χρησιμοποιείται για να υποστηριχθεί η θέση ότι μέσα από το ΔΕΠΠΣ θα προετοιμαστούν οι μαθητές, με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό, για την ένταξή τους στην κοινωνία της γνώσης και της διά βίου μάθησης (Αλαχιώτης, 2004 α & β).
- Δεν υπάρχουν επιχειρήματα που να δείχνουν ότι η εισαγωγή της διαθεματικότητας υιοθετήθηκε «κατόπιν εισήγησης της ΕΕ». Εξάλλου, όπως έχει αναλυθεί στη σχετική ενότητα, η προτεραιότητα που η ΕΕ δίνει στην εισαγωγή διαθεματικών προσεγγίσεων ήρθε στο πολιτικό προσκήνιο το 2001, όταν ήδη είχε ολοκληρωθεί η πρώτη μορφή του ΔΕΠΠΣ στην Ελλάδα. Η πρόταση για την εισαγωγή της διαθεματικότητας προέκυψε «εκ των έσω» με τρόπο που να ικανοποιεί όλες τις γενικές αρχές της ελληνικής εκπαίδευσης και τους σκοπούς της όπως περιγράφονται στα θεσμικά κείμενα (λ.χ. το Σύνταγμα, Ν1566/1985) (Νικολάου, 2004).
- Στο κείμενο της εισαγωγής του ΔΕΠΠΣ υπάρχει απλώς αναφορά στον τρόπο που «οι προσανατολισμοί» της ΕΕ για την εκπαίδευση αντα-ποκρίνονται *στις γενικές αρχές* για την εκπαίδευση που υπάρχουν στο ΔΕΠΠΣ, όταν καταγράφεται (σ. 6). «Εξάλλου, ανάλογος είναι και ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση. Η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευ-

θερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης».

- Στο προλογικό σημείωμα του τότε Προέδρου του ΠΙ (Σταμάτη Ν. Αλαχιώτη) αναφέρεται ότι η Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα στο διάλογο που είχε γίνει για το ΔΕΠΠΣ είχε πολύ θετική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη αλλαγή των ΑΠΣ, κυρίως διότι εστιάζεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και όχι, όπως οι περισσότερες προηγούμενες αλλαγές, στο λύκειο. Σε ολόκληρο το κείμενο του ΔΕΠΠΣ (συμπεριλαμβανομένων και των ΑΠΣ των επί μέρους μαθημάτων) η σχολική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο θεωρείται η βάση για κάθε *καλή και αποτελεσματική κοινωνική πολιτική*, είτε αυτή αναφέρεται στον *εκδημοκρατισμό* και την *ισότητα ευκαιριών*, είτε στον *εκσυγχρονισμό* και την *ευελιξία* και *προσαρμοστικότητα*, είτε στη *δημιουργικότητα*.
- Στα κείμενα που συνοδεύουν τα ΔΕΠΠΣ (βλ. ιστοσελίδα ΠΙ), είτε αυτά αναφέρονται σε συμπληρωματικές οδηγίες για τους συγγραφείς και τους εκπαιδευτικούς, σε προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού, είτε σε ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων σχετικά με την εφαρμογή της ΕΖ, αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία που δίνεται στην εφαρμογή των διαθεματικών προσεγγίσεων. Η διαθεματικότητα αναδεικνύεται ως *η κυρίαρχη παράμετρος των νέων ΑΠΣ* και αναμένεται ότι η εφαρμογή της θα ωθήσει τη σχολική πρακτική στα σχολεία στον εκσυγχρονισμό. Αναφέρεται, για παράδειγμα, το σημαντικό εύρημα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο καινοτόμο πρόγραμμα της ΕΖ κατά το 2002 (άνω των 2.000), ότι περισσότερο από το 80% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι με τις καινοτόμες διαθεματικές προσεγγίσεις της ΕΖ προσφέρεται μεγάλη ελευθερία στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και στη σχολική μονάδα σε ζητήματα επιλογής, οργάνωσης και απόκτησης της γνώσης και όλων των άλλων αναμενόμενων «επιτευγμάτων» (Αλαχιώτης, 2004 α & β).
- Υποστηρίζεται ότι με την εφαρμογή της διαθεματικότητας θα διαμορφωθεί ένας «νέος» ρόλος για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα βρίσκεται σε αρμονία με τις σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις.
- Διάχυτη στο κείμενο είναι η άποψη ότι το σχολείο θα πρέπει να ενι-

σχύσει τη θέση του ως «κέντρου παροχής» τυπικής εκπαίδευσης σε σχέση με άλλους φορείς τυπικών ή άτυπων μορφών εκπαίδευσης και, μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις, να αναλάβει έναν παιδαγωγικά ενισχυμένο ρόλο, τον οποίο να ασκεί με ελκυστικότητα και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

6.3. Η έννοια της διαθεματικότητας στα επίσημα κείμενα, το εύρος και οι εκφάνσεις της

Η έννοια της διαθεματικότητας αποσαφηνίζεται στην εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ, και το πλαίσιο του ορισμού αυτού αποτελεί τη βάση για όλες τις «εκφάνσεις» που αυτή εμφανίζει. Η διαθεματικότητα, σύμφωνα με τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ, αναφέρεται στην κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των ΑΠΣ των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολυπρισματικά», να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της διαθεματικότητας με την πραγματικότητα, καθώς και οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και αξιών (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001, Αλαχιώτης, 2001). *Η διαθεματικότητα, όπως θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα, επηρεάζει και όλες τις παραμέτρους των ΑΠΣ: το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, την οργάνωσή του, τις εφαρμοζόμενες μεθοδολογίες και τις μορφές και τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.* Σε κάθε περίπτωση, ο ρηματικός λόγος που χρησιμοποιείται «μεταμορφώνεται» (εξειδικεύεται, διευρύνεται ή/και προσαρμόζεται), ώστε να υποστηρίξει τη χρησιμότητα της διαθεματικότητας στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση της Ελλάδας η σχετική εννοιολόγηση προχώρησε περισσότερο σε επιστημολογικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, κυρίως μέσα από τη μελέτη του τρόπου που θα μπορούσαν να προωθηθούν οι διαθεματικές διασυνδέσεις της γνώσης. Η σχετική διερεύνηση κατέληξε στην καταγραφή *θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών* στη βάση των οποίων δομείται η γνώση στα διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001, Αλαχιώτης, 2001). Από αυτές τις έννοιες επιλέχθηκαν εκείνες που παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα επί μέρους ΑΠΣ και που προσφέρονταν περισσότερο για την προώ-

θηση των σκοπών της εκπαίδευσης, όπως αυτοί εκφράζονται στα επίσημα θεσμικά κείμενα (λ.χ. Σύνταγμα, Ν. 1566/85 κτλ., όπως περιγράφεται στην εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ). Παραδείγματα τέτοιων εννοιών αποτελούν *η έννοια του συστήματος της αλληλεπίδρασης, της μεταβολής, της επικοινωνίας, του πολιτισμού, της διάστασης του χώρου και του χρόνου, καθώς και τα δίπολα άτομο-σύνολο και ομοιότητα-διαφορά*. Στο πλαίσιο της προώθησης της διαθεματικής προσέγγισης, αρχικά ο συγγραφέας και στη συνέχεια ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούν να δημιουργήσουν το περιεχόμενο και τις διδακτικές-μαθησιακές πρακτικές που θα δώσουν την απαραίτητη συνοχή στη γνώση και θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς για τη διατύπωση γενικεύσεων και συσχετίσεων. Ταυτόχρονα, θα παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν τις δεξιότητες και να υιοθετήσουν τις στάσεις και τις αξίες που αποτελούν βασικό εφόδιο για τον «Έλληνα πολίτη του μέλλοντος».

6.4. Ο τρόπος εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων που προωθείται (συστηματικότητα, ποικιλία, βαθμός ελευθερίας και πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών και μαθητών κτλ.)

Στα κείμενα που εκπονήθηκαν μαζί με το ΔΕΠΠΣ είναι εμφανής ο συστηματικός τρόπος με τον οποίο η διαθεματικότητα χρησιμοποιείται για να επηρεαστούν βελτιωτικά:

- *το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης,*
- *ο τρόπος οργάνωσης του περιεχομένου της σχολικής γνώσης,*
- *οι μεθοδολογίες διδασκαλίας / μάθησης και αξιολόγησης της επίδοσης.*

Στον σχετικό κειμενικό-ρηματικό λόγο κυριαρχεί η ιδέα ότι η διαθεματικότητα θα υποστηρίξει την παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας στον εκπαιδευτικό σε θέματα διδακτικού προγραμματισμού (επιλογή και οργάνωση περιεχομένου και μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης) (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001, Αλαχιώτης, 2001). Πιο συγκεκριμένα, στα κείμενα τονίζεται ότι με τις διαθεματικές προσεγγίσεις μπορούν να προωθηθούν περισσότερο αποτελεσματικά οι εξής αναγκαίες παιδαγωγικά παρεμβάσεις:

- Η *μείωση της* «διδακτέας ύλης» του κάθε μαθήματος έως και 30% και η αποφυγή των αναποτελεσματικών επικαλύψεων και επαναλήψεων.
- Η διαρκής *ανανέωση / προσαρμογή του περιεχομένου* των επί μέ-

ρους ΑΠΣ. Αναφέρεται, για παράδειγμα, ότι με την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στην ΕΖ σε θέματα ενδιαφέροντα μπορεί να «αποσταχθεί» αξιόλογη γνώση η οποία να ενταχθεί στο «επίσημο ΑΠΣ».

- Η *σχολική γνώση αποκτά τις απαραίτητες προεκτάσεις, διασυνδέσεις και εφαρμογές στην καθημερινή ζωή*. «Όχημα» προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι διαθεματικές θεμελιώδεις έννοιες, για τις οποίες αναφέρεται ότι μπορούν να αποτελέσουν το «σκελετό δόμησης και το δίχτυ διασύνδεσης της γνώσης» (Αλαχιώτης, 2004α).
- Οι διασυνδέσεις των γνώσεων συμπληρώνονται και με *οδηγίες για βιωματικές διαθεματικές προσεγγίσεις*: υπάρχει σαφής οδηγία για την αφιέρωση έως και 10% του διδακτικού χρόνου, με τρόπο και σε χρόνο που μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός, για την υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων (Νικολάου, 2004).
- Η διαθεματικότητα συνδέεται άμεσα με διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές μεθοδολογίες. Προς αυτή την κατεύθυνση, στα ΑΠΣ υπάρχουν προτάσεις για τη υλοποίηση σχεδίων εργασίας, *προτάσεις που βρίσκουν το αποκορύφωμα στο πρόγραμμα της Ε.Ζ.*
- Όσον αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, στο ΔΕΠΠΣ καταγράφεται ότι πρέπει να προωθείται η σύγχρονη άποψη για την εφαρμογή ποικιλίας μορφών και τεχνικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης που να στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης για κάθε μαθητή, και για όλους ως σύνολο. *Η επίδοση αφορά όχι μόνο σε γνωστικά επιτεύγματα, αλλά και σε δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές* (Spithourakis et al., 2004).
- Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να προωθείται *το όφελος του κάθε μαθητή, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο* (λέξη που χρησιμοποιείται στον πρόλογο του Προέδρου για να εκφράσει την έννοια της κοσμοθεωρίας) και να ζήσει ευτυχισμένος και με δημιουργικότητα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, που είναι μέρος της ευρωπαϊκής (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

6.5. Οι υποστηρικτικές ενέργειες που υπάρχουν προς τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς

Για το σχεδιασμό των υποστηρικτικών ενεργειών εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ ελήφθη υπόψη η υπάρχουσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατάσταση, καθώς και η αναγκαιότητα βελτιωτικής παρέμβασης που να στηρίζει την «ήπια» προσαρμογή των συντελεστών της εκπαίδευσης σε

μια τόσο «φιλόδοξη» προσπάθεια (Αλαχιώτης, 2004, Νικολάου, 2004). Η πρώτη και βασική υποστηρικτική ενέργεια αφορά στη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ηλεκτρονικού («ανοικτού» λογισμικού), στη βάση του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ, που θα υποστηρίζει την πρωτοβουλιακή δράση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο σχετικός σχεδιασμός προέβλεπε την ολοκλήρωση της εισαγωγής των βιβλίων στα σχολεία μέχρι το έτος 2006-'07· ο σημερινός σχεδιασμός προβλέπει τη σταδιακή εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία σε τρία χρόνια, αρχής γενομένης από το σχολικό έτος 2005-'06. Στα βιβλία αυτά, που η συγγραφή των περισσοτέρων έχει ολοκληρωθεί, αναπτύσσονται τα περιεχόμενα σπουδών του κάθε διδακτικού αντικειμένου με βάση τους γενικούς κατευθυντήριους άξονες που υιοθετήθηκαν για την επιλογή και τον προσδιορισμό των περιεχομένων αυτών. Για τη εφαρμογή της διαθεματικότητας έχουν εκπονηθεί ειδικές οδηγίες, όπου υπάρχουν: α) παραδείγματα συγγραφής κεφαλαίων σε διαφορετικά μαθήματα, στα οποία αξιοποιούνται ενδεικτικές διαθεματικές έννοιες για διαθεματικές προεκτάσεις και διασυνδέσεις, και ταυτόχρονα αναλύεται το αναμενόμενο όφελος των μαθητών, β) σχόλια για την εμφάνιση κάθε έννοιας ή συνδυασμού εννοιών σε διαφορετικές τάξεις και μαθήματα, ώστε να επιτευχθούν οι καλύτερες διασυνδέσεις από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, γ) προτάσεις για διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για την Ε.Ζ. (Αλαχιώτης, 2004α) είχε εκπονηθεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό με ενδιαφέροντα και επίκαιρα θέματα που αναπτύσσονται από ειδικούς (πολυθεματικό βιβλίο), ή με υλικό που είχε εφαρμοστεί σε σχολεία εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων. Ταυτόχρονα, είχαν εκδοθεί από το ΠΙ ειδικές οδηγίες για την εφαρμογή του πιλοτικού αυτού προγράμματος, το οποίο, εκτός από την εφαρμογή καινοτόμων μεθοδολογιών, στηριζόταν και στην ανακατανομή του σχολικού χρόνου και στην αξιοποίησή του με εναλλακτικούς τρόπους (μέσα ή έξω από το σχολείο).

Βασική υποστηρικτική δράση σε περιπτώσεις εφαρμογής καινοτομιών αποτελεί η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Κατά τα τρία χρόνια πιλοτικής εφαρμογής της Ε.Ζ., υλοποιήθηκαν προγράμματα επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σχετικά με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων. Ταυτόχρονα, το 2003 που έγιναν οι προκηρύξεις / διακηρύξεις για τη συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού έγινε επιμόρφωση στους υποψήφιους συγγραφείς και αξιολογητές, η οποία εστιάστηκε και στον τρόπο διάχυσης και αξιοποίησης

της διαθεματικότητας. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τη χρήσης της μεθόδου «προσομοίωσης μαθήματος» (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006). Μετά τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην πολιτική ηγεσία του ΠΙ και του ΥΠΕΠΘ κατά τις εκλογές του 2004 (Μάρτιος) και την περίοδο «προσαρμογής» που ακολούθησε, τα χρονοδιαγράμματα της επιμόρφωσης και ολοκλήρωσης της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής αλλαγής έχουν μετατεθεί, με έναρξη, όπως προαναφέραμε, το 2005-'06.

7. Συμπερασματικά σχόλια

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης, που αξίζει να σχολιαστεί πρώτο, είναι ότι η «διαχείριση» της έννοιας της διαθεματικότητας γίνεται με ποικιλία τρόπων τόσο σε θεωρητικό-ιδεολογικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Ίσως αυτό να είναι αναμενόμενο λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που έχει για κάθε χώρα (κυβέρνηση) το θέμα της επιλογής, οργάνωσης και παροχής / απόκτησης της γνώσης (Foucault, 1987, Bernstein, 1971, 1998). Επίσης, σε ζητήματα όπως είναι τα ΑΠΣ και η σχολική παιδαγωγική, γίνεται περισσότερο κατανοητή η αναγκαιότητα θέσπισης (από την ΕΕ) της «Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού» ως διαδικασίας προώθησης της συνεργασίας των κρατών-μελών, με σκοπό τη σύγκλιση με τους κύριους στόχους της ΕΕ. Η μέθοδος αυτή σχεδιάστηκε με τρόπο που να βοηθά τα κράτη-μέλη να αναπτύσσουν σταδιακά τις πολιτικές τους και ως μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών (EC, 2004, Πασιάς, 2004). Στη δική μας μελέτη προσπαθήσαμε να αναδείξουμε και τις παραμέτρους που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τις «καλές πρακτικές» για να είναι αποτελεσματικές ως προς την εφαρμογή της διαθεματικότητας.

Μέσα από την ανάλυση των δύο περιπτώσεων αναδείχθηκαν τα ζητήματα αλλά και τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν όταν δεν υπάρχει σαφής εννοιολόγηση μιας θεμελιώδους και κεντρικής παιδαγωγικής παραμέτρου όπως η διαθεματικότητα και, κυρίως, όταν δεν γίνεται ολοκληρωμένος σχεδιασμός και δεν υπάρχει συνέπεια στην πρακτική εφαρμογή της. Έγινε, επίσης, εμφανής ο τρόπος που τα ζητήματα αυτά μπορεί να επηρεαστούν όταν λ.χ. η συγκεκριμένη εκπαιδευτική «αλλαγή» θα πρέπει να υλοποιηθεί σε ένα σύστημα (όπως αυτό του ΗΒ) που στηρίζεται στην αποκέντρωση όσον αφορά στη διαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων, ή σε ένα σύστημα (όπως στην

Ελλάδα) που ο σχεδιασμός γίνεται (κυρίως) σε κεντρικό επίπεδο. Τα ευρήματα της μελέτης μας οργανώνονται με βάση τους αρχικούς άξονες ανάλυσης και συνοψίζονται ως εξής:

▲ Και στις δυο περιπτώσεις *κατατίθενται επιχειρήματα* υπέρ της εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων.

• Στο ΗΒ τα σχετικά επιχειρήματα εστιάζονται στη συμβολή των διαθεματικών «στοιχείων», όπως ονομάζονται (κυρίως των βασικών δεξιοτήτων και των καινοτόμων θεματικών), στη διαμόρφωση «ενός δημιουργικού πολίτη για ένα δημιουργικό έθνος». Τα επί μέρους επιχειρήματα αφορούν κατ' αρχήν στο ρόλο του σχολείου στην «εθνική επίδοση», δηλαδή στην ανάπτυξη της παραγωγής και της οικονομίας, και δευτερευόντως στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνοχής και προώθησης των δημοκρατικών θεσμών. Προς αυτή την κατεύθυνση συντελούν και ο τρόπος που διαμορφώνονται και υλοποιούνται οι γενικοί σκοποί του NC, η σημασία που αποκτούν οι εθνικές εξετάσεις αλλά και οι επιθεωρήσεις των σχολείων.

• Στην Ελλάδα η έννοια της διαθεματικότητας επηρεάζει όλες τις παραμέτρους των ΑΠΣ όλων των μαθημάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (σε ζητήματα που αφορούν στη γνώση, στις μεθοδολογίες και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών). Τα σχετικά επιχειρήματα εστιάζονται κυρίως στην προώθηση της μάθησης σε όλα τα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τρόπο παιδαγωγικά ορθό και ελκυστικό για τους μαθητές (διασύνδεση γνώσης, βελτίωση εγγραμματισμών, χρήση συμμετοχικών βιωματικών μεθοδολογιών). Υποστηρίζεται ότι η βελτίωση της σχολικής πρακτικής θα οδηγήσει με πολλαπλασιαστικό τρόπο στην αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και στη βελτίωση της ατομικής και κοινωνικής ζωής (διαμόρφωση κοσμοειδώλου και το όφελος των μαθητών) (Αλαχιώτης, 2004, Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

• Στην περίπτωση του ΗΒ η διαθεματικότητα δεν *αποσαφηνίζεται* ως μία βασική παράμετρος *οργάνωσης* των ΑΠΣ. Αναφορές σε διαθεματικές προσεγγίσεις γίνονται αποσπασματικά και σε γενικό τόνο, γεγονός που έχουν εντοπίσει και οι σχετικές έρευνες (λ.χ. Reid & Scott, 2001). Δεν σχολιάζεται η θέση των παραδοσιακών μαθημάτων στις περιπτώσεις εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων και δεν παρέχεται ικανοποιητική στήριξη στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές μεθοδολογίες. Πρόσφατα, και κυρίως με την εφαρμογή της στρατηγικής για τον εγγραμματισμό, χρησιμοποιήθηκαν «ειδικοί» για να υποστηρίξουν τους εκπαι-

δευτικούς, λόγω της υψηλής πολιτικής προτεραιότητας που δόθηκε στο ζήτημα αυτό (βλ. PISA, OECD, 2004). Εντούτοις, και σε αυτή την περίπτωση στόχος είναι η «επίδοση των μαθητών» (CIDREE, 2004), κάτι που «αλλοτριώνει» τους υπόλοιπους στόχους του σχολείου (Whitty et al., 1994, Karadjia-Stavlioti, 1997).

• Στην περίπτωση της Ελλάδας *η διαθεματικότητα αποτελεί την κυρίαρχη παράμετρο των νέων ΑΠΣ*. Σχολιάζεται η θέση των παραδοσιακών παθημάτων κατά την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων, εφόσον είναι σαφές ότι διατηρούν την αυτοτέλειά τους και, ταυτόχρονα, μέσα από τις βασικές θεμελιώδεις έννοιες, τόσο οι συγγραφείς του εκπαιδευτικού υλικού όσο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν την κατάκτηση της μάθησης από τους μαθητές με τρόπο ολιστικό, που να προβάλλεται και σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής (εγγραμματισμός). Με βάση το ΔΕΠΠΣ αυξάνονται οι βαθμοί ελευθερίας των εκπαιδευτικών, τόσο με τη μείωση της ύλης και την αφιέρωση του 10% του χρόνου του κάθε μαθήματος σε διαθεματικές δραστηριότητες ή σχέδια εργασίας (με τρόπο που θα επιλέγει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του), όσο και με την εφαρμογή της ΕΖ. Σχεδιάστηκαν όλα τα στάδια εφαρμογής μιας ολιστικής αλλαγής (στη βάση του ΔΕΠΠΣ) στο εκπαιδευτικό σύστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που θα στηριζόταν στο πλούσιο έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή αυτή σχεδιάστηκε με μεγάλη λεπτομέρεια, όπως ταιριάζει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης σαν το ελληνικό. Στη βάση της συνέχειας της διοίκησης αναμένεται να ολοκληρωθεί το έργο, για το οποίο αυτή τη στιγμή έχει υπάρξει συγκεκριμένη χρονική καθυστέρηση (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

Η συγκριτική αυτή μελέτη αναδεικνύει τις τάσεις που υπάρχουν σήμερα με στόχο την ενίσχυση της εκπαίδευσης και την αναβάθμισή της, ώστε να ανταποκριθεί στη σημερινή «πολύπλοκη και πολυσύνθετη» πραγματικότητα. Έχει καταγραφεί (Ball, 1994, Ματθαίου, 2000, Μπουζάκης, 1986) ότι οι αλλαγές για την εκπαίδευση πρέπει αφενός μεν να έχουν «ριζοσπαστική» μορφή και, αφετέρου, να λαμβάνουν υπόψη τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και το κοινωνικό συγκείμενο της εκπαίδευσης κατά το χρόνο στον οποίο επιτελούνται. Όπως τεκμηριώνεται από τα σχετικά κείμενα που έχουν μελετηθεί, η περίπτωση του ΔΕΠΠΣ ενέχει τη ιδιαίτερη σύλληψη της αξιοποίησης των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών και συστηματοποιεί τη χρήση της διαθεματικότητας, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί με αποτελεσματικό τρόπο στο

ελληνικό σχολείο. Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς με τη συγγραφή ανάλογου έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού και παρέχει παραδείγματα συγγραφής και διδασκαλίας μαθημάτων. Σαφώς θα πρέπει (όπως είχε σχεδιαστεί) να συμπληρωθεί και με ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και με προετοιμασία των μελλόντων εκπαιδευτικών στην αρχική τους κατάρτιση. Η συγκεκριμένη μεταρρυθμιστική προσπάθεια ανήκει στις αλλαγές που μπορεί να θεωρηθούν εφαρμογές «καλής πρακτικής» (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006, EC, 2004, CEDREE, 2004). Η αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή της συγκεκριμένης αλλαγής θα εξαρτηθεί από την αποτελεσματικότητα της «εκπαιδευτικής μηχανής» (device) (Bernstein, 1971, 1998), κυρίως δε από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα υιοθετήσουν το «όραμα» της αλλαγής της σχολικής παιδαγωγικής που μπορεί η εφαρμογή της διαθεματικότητας να επιφέρει (Νικολάου, 2004).

Βιβλιογραφία

AcheyCutts, P. (2002), «Research» *http://www.21learn.org in July 2003*.

Albot, J. & Ryan, T. (1999) «Learning to go with the grain of the brain», http://www.21learn.org in July 2003.

Αλαχιώτης, Σ. (2002), «Για ένα σύγχρονο σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σσ. 5-18, ΠΙ.

Αλαχιώτης, Σ. (2004α), «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την εκπαίδευση και αναβαθμίζουν την ποιότητά της», στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του αύριο*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Αλαχιώτης, Σ. (2004β), *Βιοηθική. Αναφορά στους γενετικούς και τεχνολογικούς νεωτερισμούς*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Alahiotis, S. & Karadjia-Stavlioti, E. (2006), «Effective curriculum policy and cross-curriculariry: Analysis of the new curriculum design by the Hellenic Pedagogical Institute», forthcoming in *Pedagogy, Culture & Society*.

Apple, M. (1990), «Ideology and the Curriculum», Routlegle, New York.

Ball, S.J. (1994), *Education reform – A critical and post-structural approach*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.

Ball, S.J. (1999), «Labour, learning and the economy: a "policy sociology" perspective», *Cambridge Journal of Education*, Vol. 29, No. 2, pp. 195-206.

Ball, S.J. (1998), «Eduational studies, policy entrepreneurship and social theory», in Slee, R. & Weiner, G. (1998), *School effectiveness for whom? Challenges*

to the school effectiveness and school improvement movements, pp. 70-83, Falmer Press, London.

Ball, S.J. (1998), «Big policies / Small world: an introduction to international perspectives in educational policy», *Comparative Education*, Vol. 34, No. 2, 1998, pp. 119-130.

Bray, M. (2004), «Other fields and ours», στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 3, σσ. 61-81.

Bernstein, B. (1971), «On the classification and framing of educational knowledge», in M. Young (ed.), *Knowledge and control*, Collier and McMillan, London.

Bernstein, B. (1999), «Vertical and Horizontal Discourse: An essay», *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, pp. 157-173.

Bourdieu, P. (1990), *The logic of practice*, Polity Power, Cambridge.

Bourdieu, P. (1999), «Principles for reflecting on the curriculum in France» in Moon, B. & Murphy P. (eds), *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Bowl, Ball & Gold (1992), «Reforming Education and Changing Schools: Case Studies», *Policy Sociology*, Routledge, London.

Bransford, J.D. & Brown, A.L. & Rodney, R.C. (eds) (2001), *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Third Edition, National Academy Press, Washington DC.

Broadfoot, P. (1999), «Assessment and the emergence of modern society», Moon B. & Murphy P. (eds) *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Broadfoot, P. (2000), «Comparative education for the 21st century», *Comparative Education*, Vol. 36, No. 3, pp. 357-372.

Bruner, J. (1999), «Culture, mind and education», in Moon, B. & P. Murphy (eds), *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Champ, R. – Fairly, C. – Bently, T. (2001), *What learning needs. The challenge for a creative nation*, Demos, London.

CIDREE (Cooperation of Institutions of Development and Research in European Education) (1998), A*cross the Great Divides: Interdisciplinary Teaching and Learning in Secondary Education Schools*, www.cidree.org.

CIDREE (Cooperation of Institutions of Development and Research in European Education) (2004), *Cross Curricular Themes*, www.cidree.org.

Cohen, D. (2002), *How the child's mind develops*, Essex, Routledge.

Council of Europe (2003), *Learning and teaching in the communication society*, Council of Europe, Stransburg.

European Commission (1996), *Teaching and learning towards the learning society. White paper*, Office for publications, Luxemburg.

European Commission (1998), *General Report on the Activities of the European Union*, Office of Official Publications, Luxemburg.

European Commission (2004), «Progress towards common objectives in Education and Training: Indicators and benchmarks», http//:www.Eurydice.org.

European Union (2001), *Cross Curricular Themes (Conference Proceedings)*, Brussels, Directorate General for Education and Culture.

Field, J. (2000), *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Oakhill, Trentham Books.

Gale, T. (2000), «Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis», *Journal of Education Policy*, Vol. 16, No. 5, pp. 379-393.

Gardner, H. (1993), *The unschooled mind*, Fortuna, London.

Georgiadis, N. «Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to 1997 Reform», *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, No. 9, Retrieved on January 27, 2005, from http://epaa.asu.edu/epaa/v13n9/.

Jupp et al *What learning needs. The challenge for a creative nation*, *DEMOS*, *London.*

Karadjia-Stavlioti, E. (1997), «A-Level performance and the development of Greek culture in the Greek Sumplementary Schools of London : A cost-effectiveness analysis», Unpublished thesis, University of London, Institute of Education.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999), «Σχολική Αποτελεσματικότητα: Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση», *Μέντωρ*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2001), «Η διαθεματικότητα στην Ευρώπη και στην Ελλάδα», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Ν. 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα http://www.pi-schools.gr.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002), «Η αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση αναγκών και προατεραιοτήτων», στο Ματθαίου, Δ., «Η εκπαίδευση μπροστά στις προκλήσεις του 21ου αιώνα», εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2004), «Educational effectiveness and educational policy: The policy discourse of UNESCO and the European Union in a comparative perspective», στο περιοδικό *Αρέθας* του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Σπινθουράκη, Ι.Α. (2005α), «Καινοτομίες στη διδασκαλία και αξιολόγηση των ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο», υπό δημοσίευση στα *Πρακτικά του Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας στη Ρόδο*, 2005.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2005β), «Αξιολόγηση της σχολική μονάδας: Η Ελληνική και Ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική», υπό έκδοση στα Πρακτικά του Συνεδρίου που διοργάνωσε το Διδασκαλείο «Ευάγγελος Παπανούτσος» του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών.

Kazamias, A. – Zambeta, E. – Karadjia, E. Limplad, S. & Popkevitz , T. with the cooperation of Nykta. A, & Roussakis, Y. (2001), «Educational Reform 2000 – Towards a paideia of open horizons – The modern Greek Sisyphus», Limplad, S. & Popkevitz, T. (eds), *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project*. Upsala Universitet, Upsala.

KEE (Education Research Center) (2004), *Report on education and training in Greece*, KEE, Athens.

Kelly, A.V. (2001), 4th edition, *The curriculum: Theory and practice*, Paul Chapman Publishing, London.

Lawton, D. (1980), *The politics of school curriculum*, Routledge & Kagan, London.

Lawton, D., Cains R. & Gardner J. (eds) (2001), *Education for citizenship*, Typeset Ltd, London.

Lea Maes (2001), «The implementation of Cross-Curricular Themes in schools: Lessons learned from the implementation of health promotion programs in schools», *Cross Curricular Themes*, EU, pp. 43-52, Brussels.

Le Metais, J. (1999), «Values and aims in curriculum and assessment frameworks: a 16 nation review», in Moon, B. & Murphy P. (eds), *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Mace, J. – Karadjia, E. – Lamropoulos (2000), «Markets, Values and Education, Institute of Education», University of London, Conference *Education for Social Democracies*, http://www.ioe.ac.uk.

Ματθαίου, Δ. (2000), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (επιμ.) (2002), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Middlewood, D. & Burton N. (2001), *Managing the curriculum*, Paul Chapman Publishing, London.

Moon & Murphy P. (eds), *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Μπουζάκης, Σ., (επιμ.) (1986), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, Gutenberg, Αθήνα.

National Curriculum for England and Wales, http://www.qca.uk.

Νικολάου, Γ. (2004), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ξωχέλλης, Δ.Π. (2004), «Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Δεδομένα μιας διαχρονικής έρευνας με επί μέρους συγκριτικές αναφορές κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας», στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 3, σσ. 10-38.

OECD (1994), *Lifelong Learning for all*, Paris.

OECD (2001), *Schooling for tomorrow: What schools for the future?* OECD, CERI, Paris.

OECD (2004), *PISA: Results and analysis*, http://www.oecd.com.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «ΔΕΠΠΣ», http://www.pi-schools.gr.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού», http://www.pi-schools.gr.

Πασιάς, Γ. (2004), «Η "ευρωπαϊκή ταυτότητα" και ο "Ευρωπαίος πολίτης": Επίκαιρες αναγνώσεις», στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 3, σσ. 92-99.*

ΠΑΣΟΚ (1995), *Εκπαίδευση 2000: Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων*, ΠΑΣΟΚ, Αθήνα.

Reid, A. & Scott, W. (2001), «Cross-curricular perspectives in national curricu-

lar: metaphorical and pedagogic understandings and issues», *Cross Curricular Themes*, Brussels: EU, pp. 27-42.

Rey, B. (2001), «Reflections on the concept of cross-curricular themes», *Cross Curricular Themes*, Brussels: EU, pp. 59-68.

Spinthourakis, J.A. & Lambroboulos, H. & Karadjia-Stavlioti, «Teacher views and priorities towards curricular innovation as a venue for effective citizenship education», στο Ross, A. (2004), *The experience of Citizenship*, London Metropolitan University, London, σσ. 399-406.

Standaert, R. (2001), «A search for a new curriculum for compulsory education», *Cross Curricular Themes*, Brussels: EU, pp. 15-26.

Whitty, G. & Rowe, G. & Angleton, P. (1994), «Subjects and themes in the secondary school curriculum», *Research Papers in Education*, 9 (2), pp. 159-181.

Φουκό, Μ. (1987), *Η αρχαιολογία της γνώσης*, Εξάντας, Αθήνα

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004), *Γνώθι το Curriculum*, Ατραπός, Αθήνα.

Abstract

The issue of cross-curricularity or cross curricular themes is continuously being given extra attention in the contemporary educational discourse. In Greece cross-curricularity is a dominant parameter in the new Cross Thematic Curriculum (CTC) which has been published by the Hellenic Pedagogical Institute (HPI) in 2003. New educational material (textbooks and software) is being currently prepared for the implementation of this educational change. The core argument of the policy actors involved in the Greek curriculum reform is that this particular innovative change is a good curricular practice that would contribute to the further modernization of the compulsory schooling in Greece. It is also claimed that this intervention is based on the Greek educational context as well as on the European educational policy.

In this paper we perform text analysis to the new Greek Cross Thematic Curriculum Framework and Syllabus Design (CTC) for compulsory education, within which there is the innovative programme of «The Flexible Zone» (at least two teaching hours per week during which students and teachers work on projects the themes of which they choose). For reasons of comparison we extend the specific analysis to the National Curriculum for England and Wales text. These curriculum texts are treated as policy texts that introduce important changes in the school practice, mainly through the adoption of a specifically defined cross-curricular approach to syllabus design. The literature on effective curriculum

design is reviewed and used as a framework for the construction of the discursive categories along which the analysis is performed and the comparisons are made. These categories are summarized as follows:

i. Basic historical and organizational issues of the curricula in each country with emphasis on those used to promote change in education.
ii. The arguments used towards the introduction of the cross-curricular approach.
iii. The identification of the concept of cross-curricularity in the texts.
iv. The way that cross-curricular approaches are applied (systematic planning, variety, degrees of freedom and promotion of teacher and student initiative etc).
v. Supportive actions for schools and teachers.

Using the aforementioned framework, we compare the findings from the investigation of the Greek case to the ones from the investigation of the UK case. The issues identified in the analysis are finally presented in a comparative manner and show that the Greek CTC could be considered a good curriculum practice. It is found to influence in a pedagogically positive manner not only the content of the school knowledge and its organization, but the teaching methodologies and pupil assessment practices as well. As this change is still under way, research interest towards the investigation of the final context of practice and outcomes is very high. We argue that it is important to study the various supportive measures that are being taken towards this change together with what will be taking place in the school classrooms when the new educational material is introduced.

Ανοικτά Πανεπιστήμια και εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις σε αναζήτηση ταυτότητας

Αντώνης Λιοναράκης

Περιληψη

Οι οργανωτικές δομές των πανεπιστημίων δεύτερης ευκαιρίας ή εναλλακτικών πανεπιστημίων ή των ανοικτών πανεπιστημίων, ή ακόμα των εξ αποστάσεως πανεπιστημίων έχουν διαφορετική καταγωγή και διέπονται από ξεχωριστές πρακτικές σε σύγκριση με άλλους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η ουσιαστική διαφορά τους όμως δεν βρίσκεται στην οργανωτική τους ταυτότητα, αλλά στη συνειδητή ιδεολογική θεώρηση που έδωσε ώθηση στην ίδρυσή τους και στην ανάπτυξή τους. Οι αρχικές επιλογές για το περίγραμμα της φυσιογνωμίας τους και η στρατηγική που ακολούθησαν σε θέματα οργάνωσης και εκπαιδευτικής πολιτικής καθόρισαν τη λογική της ύπαρξής τους. Το κείμενο αυτό έχει σκοπό να διερευνήσει αυτή την πορεία και να αναδείξει τα σημεία εκείνα που ορίζονται από τις διαφορετικές θεωρήσεις και επιλογές. Ταυτόχρονα, επιχειρεί να παρατηρήσει τη μετεξέλιξή τους με βάση εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά δεδομένα.

I. Εισαγωγή

Οι πληροφορίες που έχουμε στη διάθεσή μας για τα ανοικτά και τα εξ αποστάσεως πανεπιστήμια είναι πολύ περιορισμένες. Αλλά ακόμα και

όταν υπάρχουν πηγές πληροφοριών, αυτές είναι είτε περιγραφικές είτε αναλυτικές. Οι δυσκολίες απορρέουν από το γεγονός ότι η περιγραφή του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος ξεκινά από το δικό του μικρόκοσμο, που αποτελείται από εκπαιδευτικά, ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δεδομένα. Όλα αυτά ερμηνεύονται μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και μια σημειολογία που δεν είναι πάντα οριζόντια αποδεκτή. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει έναν πραγματικό «πύργο της Βαβέλ», όπου για συγκεκριμένες εφαρμογές τους στην εκπαίδευση μπορεί κανείς να συναντήσει δεκάδες έννοιες / εκφράσεις, τις οποίες ο κάθε συντάκτης έχει υιοθετήσει αυθαίρετα.

Για τη σύνταξη του κειμένου αυτού χρησιμοποιήθηκε η πιο πρόσφατη βιβλιογραφία που περιγράφει την πορεία ανάπτυξης των πιο σημαντικών ανοικτών και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών φορέων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα στοιχεία προέρχονται από τα πρακτικά της συνάντησης των Ανοικτών και εξ Αποστάσεως Πανεπιστημίων της Ε.Ε. που διεξήχθη στην Αθήνα στις 2 και 3 Μαΐου 2003 και οργανώθηκε από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Είναι εξαιρετικά σημαντικό στην παρουσίαση ενός τέτοιου ζητήματος να είναι διαθέσιμη η πιο πρόσφατη βιβλιογραφία, διότι η πορεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έχει δείξει ότι σημαντικές αλλαγές συντελούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα και συχνά οι αλλαγές στρατηγικής και πολιτικής των φορέων δεν δημοσιοποιούνται. Για το λόγο αυτό, το κείμενο πραγματεύεται ορισμένα θεματικά σημεία αυτών των ιδρυμάτων, που σφράγισαν και εξακολουθούν να σφραγίζουν την κοινωνική και εκπαιδευτική πορεία τους σήμερα.

2. Από το «Πανεπιστήμιο του Αέρα» στα ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια

Τα ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια, όπως τα γνωρίζουμε στη σημερινή τους μορφή, έχουν μια πολύ μικρή ιστορία. Η ιδέα της ίδρυσης ενός νέου εναλλακτικού και διαφορετικού τύπου πανεπιστημίου ακούγεται για πρώτη φορά το 1963. Ένα χρόνο πριν γίνει πρωθυπουργός της Βρετανίας ο Harold Wilson, σε προεκλογική ομιλία του εξήγγειλε την επιθυμία του να ιδρύσει το «Πανεπιστήμιο του Αέρα» (University of the Air). Τρία χρόνια μετά, το 1966, η υπουργός παι-

δείας Jennie Lee ανακοίνωνε τη «Λευκή Βίβλο – Το Πανεπιστήμιο του Αέρα» (Rumble, 1982). Είχε γίνει η αρχή. Μέσα από δύσκολες και αντίξοες συνθήκες το Πανεπιστήμιο του Αέρα άρχισε να εδραιώνεται. Η έγκυρη βρετανική εφημερίδα *The Times* έγραφε το 1966 ότι τα δύο πιο σημαντικά επιτεύγματα του Εργατικού Κόμματος μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο ήταν το Εθνικό Σύστημα Υγείας και το Πανεπιστήμιο του Αέρα, αργότερα γνωστό ως Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Το 1971 το Πανεπιστήμιο του Αέρα ξεκίνησε να προσφέρει τα πρώτα προγράμματα σπουδών.

Από τότε, ιδρύθηκαν πολλά ανοικτά πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο, ορισμένα εξ αποστάσεως, χωρίς όμως να είναι ανοικτά, και άλλα έχοντας υιοθετήσει ένα μεικτό σύστημα διοίκησης και εκπαίδευσης. Αυτό που είναι βέβαιο, όμως, είναι ότι η ίδρυση και η ανάπτυξη ανάλογων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ακολουθούσε πάντα τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της κάθε χώρας και του τοπικού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος.

Οι διαφορές των ιδρυμάτων αυτών είναι μεγάλες, αν και σε πολλές περιπτώσεις τα εθνικά ανοικτά πανεπιστήμια ακολούθησαν το βρετανικό μοντέλο (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ολλανδικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) ή αντέγραψαν, χωρίς να το παραδέχονται, τις βασικές επιλογές του (Γερμανικό εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμιο) ή, ακόμα, ενώ υιοθέτησαν την κεντρική φιλοσοφία του, ακολούθησαν μια αντίθετη πορεία (Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Καταλονίας) ή απλώς μια διαφορετική πορεία, λόγω ιστορικών συνθηκών και κοινωνικών επιλογών (Εθνικό Κέντρο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης της Γαλλίας).

Πράγματι, ο υπεύθυνος διεθνών σχέσεων του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Ολλανδίας J. Rikers (2003) αναφέρει ότι «ενώ το πανεπιστήμιό μας ιδρύθηκε το 1984 έχοντας ως μοντέλο το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και οι εμπειρίες του είναι ακόμη περιορισμένες, βρίσκεται σε μια μεταβατική περίοδο, κατά την οποία από διδακτικό πανεπιστήμιο μετατρέπεται σε μαθησιακό. Δηλαδή, οι οργανωτικές και εκπαιδευτικές του υπηρεσίες μεταβάλλονται από δασκαλο-κεντρικές σε μαθητο-κεντρικές». Η επιλογή αυτή, που συμβαδίζει με τους σύγχρονους παιδαγωγικούς προβληματισμούς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προϋποθέτει ένα ιδιαίτερα ευέλικτο διαχειριστικό σύστημα εκπαίδευσης και την ανάπτυξη εξ αποστάσεως διδακτικού υλικού υψηλής ποιότητας.

Αντίθετα προς το ολλανδικό ίδρυμα, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Καταλονίας (Α.Π.Κ.), το οποίο είναι μη κερδοσκοπικός ιδιωτικός

φορέας και ιδρύθηκε το 1995, αναπτύχθηκε με βάση τη λογική της ρήξης, και όχι της σταδιακής ανάπτυξης (Kiselyova, 2003).

Το Α.Π.Κ. αποτελεί μια εξαίρεση και διαφοροποιείται από αυτό που γνωρίζουμε όλοι ως «πανεπιστήμιο». Είναι το μοναδικό τριτοβάθμιο ίδρυμα στην Ευρώπη που βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στη χρήση των τεχνολογιών για την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η E. Kiselyova (2003), «η ιδέα από το ξεκίνημά του ήταν να δημιουργήσουμε, όχι μόνο ένα πανεπιστήμιο που χρησιμοποιεί απλώς τις τεχνολογίες, αλλά ένα πανεπιστήμιο επικεντρωμένο αποκλειστικά στη χρήση του διαδικτύου και της τεχνολογίας, ένα εικονικό πανεπιστήμιο».

Ίδρυμα πολύ διαφορετικό, το Εθνικό Κέντρο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης της Γαλλίας (C.N.E.D.) έχει ιστορία πολλών ετών. Ιδρύθηκε το 1939, με σκοπό να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ανθρώπων που βρέθηκαν έξω από τυπικούς φορείς εκπαίδευσης κάθε επιπέδου, λόγω του πολέμου και λόγω των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν από τις μετακινήσεις μεγάλων ομάδων πληθυσμού την περίοδο 1940-1950. Το C.N.E.D. δεν είναι πανεπιστήμιο. Στην πραγματικότητα είναι ένας θεσμός που προετοιμάζει τους μαθητές και σπουδαστές πολλών κατηγοριών για τις δημόσιες εξετάσεις. Ταυτόχρονα, είναι ένα πολυμορφικό ίδρυμα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης –και της τριτοβάθμιας– που αναπτύσσει και προσφέρει προγράμματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προετοιμασίας για το Baccalauréat, πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, μεταπτυχιακών σπουδών και τεχνικού χαρακτήρα).

3. Το προφίλ των ανοικτών και εξ αποστάσεως πανεπιστημίων

Κάτι το οποίο θα πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι οι έννοιες «ανοικτό» και «εξ αποστάσεως» δεν συμβαδίζουν απαραίτητα. Πανεπιστήμια τα οποία λειτουργούν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι πάντα ανοικτά. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμιο της Γερμανίας, το οποίο ιδρύθηκε από την τοπική κυβέρνηση της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας το 1974. Οι επιλογές στρατηγικής, που το έφεραν να ακολουθεί ακριβώς τα δεδομένα των άλλων συμβατικών πανεπιστημίων της χώρας, το καθιστούν ένα συμβατικό πανεπιστήμιο ως προς τις επιλογές νέων φοιτητών, αλλά ένα εξ αποστάσεως πανεπιστήμιο ως προς τις μεθόδους και πρακτι-

κές της εκπαίδευσης. Ο τρόπος επιλογής των φοιτητών είναι όμοιος με των άλλων πανεπιστημίων της χώρας.

Το εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμιο της Γερμανίας ιδρύθηκε με τρεις βασικούς στόχους:

- Να συνεισφέρει στη μεταρρύθμιση της ανώτατης παιδείας της χώρας.
- Να αναπτύξει τις υποδομές για συνεχιζόμενη διά βίου εκπαίδευση με βάση τις ανάγκες της αγοράς.
- Να προσφέρει νέες θέσεις για ανώτατες σπουδές.

Η επιτυχία που σημείωσαν τα ανοικτά πανεπιστήμια τα τελευταία είκοσι χρόνια οδήγησε σε ένα μετασχηματισμό της πολιτικής τους. Αρκετά από αυτά άλλαξαν τις επιλογές τους, και από ιδρύματα γενικής και κλασικής παιδείας εξελίχθηκαν σε ιδρύματα με εκπαιδευτικά προγράμματα εξειδικεύσεων.

Για παράδειγμα, ένα χαρακτηριστικό του Ολλανδικού Ανοικτού Πανεπιστημίου είναι μια νέα στρατηγική, που άλλαξε τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματά του στη δομή του Bachelor και Master. Ταυτόχρονα, ξεκίνησε συνεργασία με φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης για ανάπτυξη προγραμμάτων (Bachelor και Master) με σταθερή κατεύθυνση τις ανάγκες της αγοράς. Οι προτεραιότητές του επικεντρώνονται στις συνεργασίες του με ιδιωτικούς φορείς, και στο άνοιγμά του σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Η πολιτική της συνεχιζόμενης διά βίου εκπαίδευσης στην Πορτογαλία έφερε το Ανοικτό Πανεπιστήμιο πιο κοντά στις κοινωνικές ανάγκες της χώρας, με αποτέλεσμα να επαναπροσδιορίσει την προσφορά ακαδημαϊκής εκπαίδευσης για ανθρώπους που είχαν εγκαταλείψει τις σπουδές τους για διάφορους λόγους. Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο σε συνεργασία με το πορτογαλικό Υπουργείο Παιδείας προσφέρει, μαζί με τις σπουδές δεύτερης ευκαιρίας, ειδικά μεταπτυχιακά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης σε καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, τα τελευταία 15 χρόνια έχουν επιμορφωθεί 14.000 καθηγητές (Cerveira, 2003). Τα κίνητρα των πολιτών για ανώτατες σπουδές φαίνεται ότι καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα· πρωτεύοντα, όμως, ρόλο έχουν αυτοί που επιθυμούν νέα εργασία, αλλαγή ειδικότητας ή αυτοί που θέλουν να αλλάξουν το αντικείμενο εργασίας τους και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες.

Από τα μεγαλύτερα στην Ευρώπη, το Εθνικό Πανεπιστήμιο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης της Ισπανίας (U.N.E.D.) ιδρύθηκε το 1972

και είναι δημόσιο πανεπιστήμιο. Διαθέτει 1.200 μόνιμους καθηγητές (μέλη ΔΕΠ) και περίπου 4.000 συνεργαζόμενους καθηγητές-συμβούλους. Έχει το ίδιο ακριβώς νομικό καθεστώς με όλα τα άλλα συμβατικά πανεπιστήμια της χώρας. Βασίζεται στο αρθρωτό σύστημα εκπαίδευσης και έχει μια ιδιαιτερότητα από τα άλλα ευρωπαϊκά ανοικτά ή εξ αποστάσεως πανεπιστήμια. Ενώ ο βασικός κορμός των φοιτητών ακολουθεί για την είσοδό του στο ίδρυμα τα κριτήρια των συμβατικών πανεπιστημίων, υπάρχει το σύστημα των *Open Courses* που επιτρέπει σε ανθρώπους χωρίς τυπικά προσόντα να παρακολουθήσουν θεματικές ενότητες προγραμμάτων σπουδών χωρίς να πάρουν κάποιο πτυχίο.

Σε μια πιο ριζοσπαστική προσέγγιση, ο F. Rubio (2003) περιγράφοντας το εκπαιδευτικό μοντέλο του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Καταλονίας, αναφέρει: «Πιστεύουμε ότι στον 21ο αιώνα χρειαζόμαστε εκπαίδευση και κατάρτιση που δεν θα βασίζεται στο περιεχόμενο και στη γνώση, αλλά στις ικανότητες, στις γενικές ικανότητες, καθώς επίσης και στις εξειδικευμένες». Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Καταλονίας σίγουρα εκπλήσσει και προκαλεί, ανοίγοντας θέματα προς συζήτηση και διάλογο.

Αυτό που διαφαίνεται στην πορεία των ανοικτών και εξ αποστάσεως πανεπιστημίων είναι η προσαρμογή αυτών που ξεκίνησαν ως ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεύτερης ευκαιρίας στις νέες συνθήκες της αγοράς εργασίας και της επιστημονικής εξειδίκευσης. Επίσης, διαφαίνεται η έννοια του «ανοικτού» και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώθηκε στις στρατηγικές αυτών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η έννοια του «ανοικτού» προσδιορίζεται ως προς τις προσφερόμενες ευκαιρίες, την προσβασιμότητα και τις συνθήκες πρόσβασης που έχουν οι υποψήφιοι σπουδαστές, όταν δεν διαθέτουν τα τυπικά προσόντα.

Σε μια πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα που πραγματοποίησε, η Ο. Φιλιππάκου (Filippakou, 2003) καταλήγει ότι το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τα οποία ιδρύθηκαν με διαφορά πολλών ετών, αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές ιδεολογίες της έννοιας του «ανοικτού» και της ελεύθερης πρόσβασης. Και τα δύο είναι ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια, αλλά είναι προϊόντα συγκεκριμένων κοινωνικών και ιστορικών συνθηκών και έχουν ακολουθήσει στην πορεία τους διαφορετική λογική.

Αυτό που φαίνεται μέσα από την ανάλυση της Φιλιππάκου είναι ότι το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας ιδρύθηκε κομίζο-

ντας μια ιδεολογία του *ανοικτού και της ελεύθερης πρόσβασης για τη δημοκρατία*, ενώ το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο αντιπροσωπεύει μια ιδεολογία του *ανοικτού και της ελεύθερης πρόσβασης για την κοινωνία της γνώσης*.

Πράγματι, αν σταθούμε στα ανοικτά πανεπιστήμια που ιδρύθηκαν τα τελευταία είκοσι χρόνια, θα διαπιστώσουμε ότι η στρατηγική τους στα θέματα της ελεύθερης πρόσβασης και η λογική της ανάπτυξης των νέων προγραμμάτων τους έχουν ακολουθήσει πιο σύγχρονες επιλογές, με αποτέλεσμα οι επιλογές αυτές να βρίσκονται πιο κοντά στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Όσα από αυτά δεν ακολούθησαν τις επιλογές αυτές, έχουν ήδη δρομολογήσει μια νέα περίοδο προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες και απαιτήσεις.

4. Το διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ό,τι η καρδιά για το ανθρώπινο σώμα. Ασφαλώς, τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά όσο όταν κάποιοι ισχυρίζονται ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το διδακτικό υλικό είναι αυτό που διδάσκει και ότι ο καθηγητής-σύμβουλος υποστηρίζει τη διαδικασία αυτή. Στην πραγματικότητα, ένας συνδυασμός, ο οποίος εναρμονίζει ένα πολυμορφικό / πολυμεσικό μεικτό υλικό με την ευελιξία του καθηγητή-συμβούλου στην επικοινωνία και διδασκαλία είναι η κινητήριος δύναμη για την αποτελεσματική εκπαιδευτική λειτουργία.

Αυτό που διαφαίνεται από την πρακτική των ανοικτών και εξ αποστάσεως πανεπιστημίων είναι η προοπτική μιας νέας γενιάς διδακτικού υλικού και των μέσων επικοινωνίας, που βασίζονται στην πλούσια εμπειρία που έχουν αποκτήσει τα πανεπιστήμια αυτά. Το σίγουρο είναι ότι τα ιδρύματα εκσυγχρονίζουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους τους και δημιουργούν πλέον μεικτά συστήματα μέσων διδασκαλίας και επικοινωνίας.

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ολλανδίας (O.U.N.L.) είναι ένα καλό παράδειγμα σύγχρονου εξ αποστάσεως ιδρύματος, το οποίο, ταυτόχρονα με την επιλογή της ψηφιακής τεχνολογίας, οικοδομεί τα παιδαγωγικά θεμέλια των επιλογών του. Στοχεύει σαφώς στην υιοθέτηση του e-Learning, καθώς το σύνολο των φοιτητών του διαθέτει πρόσβαση στο διαδίκτυο και στις ψηφιακές βάσεις του ιδρύματος.

Όπως τα περισσότερα ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια,

έτσι και το O.U.N.L. έχει ορίσει ως προτεραιότητα την έρευνα και την ανάπτυξη μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με έμφαση στις τεχνολογίες και τη διά βίου εκπαίδευση.

Μια άλλη καινοτομία, που ξεκίνησε το O.U.N.L. σε συνεργασία με τέσσερα Πανεπιστήμια και έξι Ινστιτούτα Ανώτατης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, είναι το Consortium για το Ολλανδικό Ψηφιακό Πανεπιστήμιο. Η ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη σύμπραξη αυτή έχει καθοριστικό ρόλο και καλύπτει περίπου το 40% του φοιτητικού σώματος της Ολλανδίας.

Παρ' όλα αυτά, ο W. Jochems (2003), Διευθυντής του Κέντρου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του O.U.N.L., τονίζει ότι «πρώτα απ' όλα, εκπαίδευση σημαίνει μάθηση – έτσι επικεντρώσαμε το εκπαιδευτικό μας μοντέλο στον παράγοντα "μάθηση"».

Το O.U.N.L. αντιμετώπισε το ίδιο πρόβλημα που αντιμετώπισαν, και εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν, πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα στο κόσμο. Ξεκινώντας με τα δεδομένα της χρήσης των τεχνολογιών, ήρθε αντιμέτωπο με μια τεράστια έλλειψη: αυτή ενός παιδαγωγικού μοντέλου διαφορετικού από το μοντέλο του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, που θα έπρεπε να δώσει λύσεις στη νέα τάξη πραγμάτων που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται. Ο W. Jochems (2003) λέει χαρακτηριστικά ότι «θα πρέπει να ενσωματώσουμε μια νέα μέθοδο στις υπάρχουσες μεικτές εκπαιδευτικές μεθόδους». Η προσαρμογή της χρήσης των τεχνολογιών σε σύγχρονες παιδαγωγικές εφαρμογές φαίνεται να είναι μια υπόθεση δύσκολη, πιο δύσκολη και από τις συμβατικές πρακτικές που όλοι γνωρίζουμε. Μια σειρά από ανάλογες εφαρμογές έχει δείξει ότι, όταν τα παλαιά ή εναλλακτικά παιδαγωγικά μοντέλα μεταφερθούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική ψηφιακή πράξη χωρίς προϋποθέσεις ποιοτικών επιλογών, καταρρέουν ή, στην καλύτερη περίπτωση, μένουν ανενεργά.

Μία ενδιαφέρουσα ομολογία που καταθέτει ο W. Jochems εκφράζει την αγωνία πολλών επιστημόνων των τεχνολογιών: «Το μεγαλύτερο λάθος που κάναμε ήταν ότι υποτιμήσαμε το κόστος για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δεδομένων που βασίζονται στο διαδίκτυο» (Jochems, 2003).

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ολλανδίας φαίνεται ότι θα συνεχίσει για πολύ ακόμα να χρησιμοποιεί το έντυπο υλικό, καθώς αυτό αποδεικνύεται πιο ευέλικτο και πιο αποτελεσματικό ως εργαλείο μάθησης στα χέρια των σπουδαστών. Η ωριμότητα και η υπευθυνότητα των καθηγητών του πανεπιστημίου αυτού αποτυπώνεται στη φράση του

W. Jochems (2003): «Εκεί που στοχεύουμε να φτάσουμε είναι να δημιουργήσουμε ένα ισορροπημένο μεικτό σύστημα από τα έντυπα και ψηφιακά μέσα μεταφοράς της πληροφορίας».

Έχοντας διαχωρίσει ως τρεις διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές τις έννοιες της «πληροφορίας», της «επικοινωνίας» και της «μάθησης», βλέπουμε ότι δημιουργείται μία ισχυρή τάση προσαρμογής τους στην εκπαιδευτική πράξη με ξεχωριστά μέσα. Η πληροφορία μπορεί να μεταφερθεί με κάθε μέσο στον παραλήπτη-μαθητή, η επικοινωνία μπορεί να συντελεστεί με κάθε δυνατό τρόπο μεταξύ δύο ή περισσότερων εταίρων, αλλά η μάθηση πραγματοποιείται μόνο με τη συνειδητή επιλογή και εμπλοκή του ενδιαφερόμενου. Όλα τα άλλα αποτελούν ένα μεικτό μηχανισμό υποστήριξης της συνειδητής επιλογής. Η σημαντική διαφορά των τριών αυτών εννοιών είναι ότι οι δύο πρώτες αναφέρονται σε διαδικαστικά μέσα / εργαλεία κάθε μορφής (υπολογιστή, λογισμικά, εξειδικευμένα προγράμματα, διαδίκτυο, e-learning, ψηφιακές βιβλιοθήκες και τράπεζες πληροφοριών, τηλεδιάσκεψη, τηλέφωνα, φαξ, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ.ά.), ενώ η τρίτη αναφέρεται στην εσωτερική και προσωπική διεργασία αυτού που έχει εμπλακεί με συνειδητή επιλογή και προσωπικά κίνητρα.

5. Η εκπαίδευση

Η εκπαίδευση στα ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια είναι συνυφασμένη με το διδακτικό υλικό, αλλά και με όλο το σύστημα που υποστηρίζει τις ανάγκες των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων. Οι μορφές και τα μέσα επικοινωνίας και μεταφοράς της πληροφορίας αποτελούν ένα σημείο αναφοράς για διάλογο και προβληματισμό. Ταυτόχρονα με το θέμα της επιλογής τους, τίθεται το ερώτημα που αναζητεί μια ώριμη απάντηση: «Σε ποιό βαθμό και μέχρι ποιο σημείο θα επιλέγουμε τη χρήση της τεχνολογίας, η οποία άλλωστε διαφοροποιείται και αναβαθμίζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα;». Όπως είναι αυτονόητο, το ερώτημα αυτό οδηγεί σε σειρά ερωτημάτων που έχουν να κάνουν με το κόστος για το εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις δυνατότητες και ικανότητες των φοιτητών να τα χρησιμοποιούν, τις οικονομικές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν κτλ.

Ο J. Bidarra (2003) από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Πορτογαλίας παρουσιάζει μία πολύ ενδιαφέρουσα άποψη για τον τρόπο που το πανεπιστήμιο αυτό σχεδιάζει το διδακτικό υλικό και τις προϋποθέ-

σεις που παίρνει υπόψη του για τη χρήση του υλικού από τους φοιτητές. Έχοντας κατατάξει τους τύπους των σπουδαστών σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες ομάδων μάθησης, δημιουργούν διδακτικό υλικό με βάση αυτούς τους τύπους. Για παράδειγμα, οι σπουδαστές με *ενεργό* προφίλ αναζητούν μεθόδους μάθησης που έχουν να κάνουν με δραστηριότητες, ενεργό συμμετοχή και αλληλεπιδραστικό υλικό. Οι σπουδαστές με *στοχαστικό* προφίλ μάθησης αναζητούν περισσότερο χρόνο να σκεφθούν, θέλουν να «χωνέψουν» την πληροφορία, και έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από άλλους να αλληλεπιδράσουν με το υλικό και τις δικές τους ιδέες. Οι σπουδαστές με *θεωρητικό* προφίλ αναζητούν αναφορές, πηγές και βιβλιογραφία, και θέλουν πάντα να γνωρίζουν την πηγή και το θεωρητικό υπόβαθρο όλων των δεδομένων. Τέλος, οι σπουδαστές με *πραγματιστικό* προφίλ θέλουν να γνωρίζουν για ποιο λόγο υπάρχουν κάποια γεγονότα και δεδομένα, τι εφαρμογές έχουν και για ποιο λόγο, καθώς επίσης το κόστος ή κέρδος κάποιων λύσεων. Οι σπουδαστές αυτού του τελευταίου τύπου αναζητούν πληροφορίες βασισμένες σε προβλήματα και στις λύσεις τους, μελέτες περίπτωσης και δραστηριότητες βασισμένες σε πραγματικά δεδομένα. Αναμφισβήτητα, η λογική δημιουργίας διδακτικού υλικού με τόσο μεγάλες απαιτήσεις προϋποθέτει εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, μεγαλύτερα έξοδα και άνεση χρόνου.

Οι εκπαιδευτικές επιλογές σε διδακτικό υλικό στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Πορτογαλίας βασίζονται στα παραδοσιακά εξ αποστάσεως μέσα, όπως: βιβλία, τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά προγράμματα, συμβουλευτική μέσω τηλεφώνου και e-mail. Οι φοιτητές των θετικών επιστημών είναι υποχρεωμένοι, σύμφωνα με τον κανονισμό, να διαθέτουν προσωπικούς υπολογιστές, ενώ στις άλλες ειδικότητες οι φοιτητές προτιμούν τις διά ζώσης συναντήσεις (tutorials), τα βιβλία, το βίντεο και τις κασέτες ήχου. Παρ' όλα αυτά, το 25% περίπου των προπτυχιακών φοιτητών εγκαταλείπει τις σπουδές του, ενώ στα μεταπτυχιακά το ποσοστό πέφτει στο 5% περίπου. Αλλά, όπως τονίζει και ο A. Cerveira (2003), «μόνο το 40% των μεταπτυχιακών φοιτητών ολοκληρώνουν τις σπουδές τους».

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πορτογαλία αποτελεί βασικό μοχλό για τη συνεχιζόμενη διά βίου εκπαίδευση που στοχεύει στη μεγάλη μάζα των εργαζομένων και την επανένταξη των ανέργων.

Στο ίδιο μήκος κύματος με το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Πορτογαλίας βρίσκεται και το εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμιο της Γερμανίας. Το ίδρυμα αυτό, που δεν είναι ανοικτό ως προς την πρόσβαση νέων

φοιτητών, αποτελεί σημείο αναφοράς για τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών και τις ευκαιρίες που αναπτύσσει στη διά βίου ανώτατη εκπαίδευση της χώρας. Ταυτόχρονα, εκσυγχρονίζει τις εκπαιδευτικές του μεθόδους και δημιουργεί ένα μεικτό σύστημα μέσων διδασκαλίας. Οι προοπτικές του, όπως τις καταθέτει ο F. Nickolmann (2003), είναι ενδιαφέρουσες από την άποψη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Τα προγράμματα σπουδών του εξ Αποστάσεως Πανεπιστημίου της Γερμανίας προσανατολίζονται σε ένα σύγχρονο αρθρωτό σύστημα το οποίο ακολουθεί μια διεπιστημονική-διαθεματική λογική και όχι τη μέχρι τώρα λογική τού ενός ανεξάρτητου και αυτόνομου προγράμματος σπουδών. Όπως ο ίδιος τονίζει, «αυτό θα μας οδηγήσει από τα γραμμικά εξαμηνιαία προγράμματα σπουδών στα προγράμματα μάθησης *on demand*». Η λογική της δημιουργίας διδακτικού υλικού στη βάση των Μεικτών Μέσων Μάθησης (Media Mix Blended Learning), κάτι ανάλογο με την πολυμορφική επιλογή εξ αποστάσεως διδακτικών μέσων, διαπερνά το σύνολο του διδακτικού υλικού του ιδρύματος.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι το ψηφιακό σύστημα διόρθωσης των γραπτών εργασιών των φοιτητών του εξ Αποστάσεως Πανεπιστημίου της Γερμανίας έχει υιοθετηθεί από τα συμβατικά πανεπιστήμια της χώρας, αφού έχει αποδειχθεί έγκυρο και ευέλικτο. Το σύστημα αυτό ονομάζεται WebAssign και διαθέτει κομβικά σημεία και δεσμούς επικοινωνίας (links) για τους καθηγητές και τους φοιτητές.

Το εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμιο της Γερμανίας ακολουθεί το ίδιο σύστημα διασφάλισης της ποιότητας (Quality Assurance) που ακολουθούν τα συμβατικά πανεπιστήμια της χώρας. Το σύστημα αυτό επικεντρώνεται στα εξής σημεία:

- Ανώτατο επίπεδο επιστημονικής επάρκειας.
- Εξωτερικοί συνεργάτες στη δημιουργία του διδακτικού υλικού.
- Διδακτικό υλικό.
- Εγχειρίδια μελέτης για το διδακτικό υλικό.
- Συνεχιζόμενη αξιολόγηση από τους φοιτητές.
- Πιστοποίηση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών.

Η νέα γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη Γερμανία έχει αναπτύξει νέα δεδομένα ως προς την κοινωνική της διάσταση, με αποτέλεσμα οι υπηρεσίες του εξ Αποστάσεως Πανεπιστημίου της Γερμανίας να έχουν αναπτυχθεί σε ζητήματα διδασκαλίας, συμβουλευτικής, επικοινωνίας, συνεργασιών και κοινωνικού περιεχομένου (Unger, 2003).

Το Εθνικό Πανεπιστήμιο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης της Ισπα-

νίας (U.N.E.D.) διαθέτει σε όλη τη χώρα 61 κέντρα σπουδών, τα οποία λειτουργούν για να εξυπηρετήσουν τους φοιτητές που βρίσκονται σε διασπορά. Τα κέντρα σπουδών διαθέτουν βιβλιοθήκες και έχουν υποδομές για τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (tutorials), τις εξετάσεις και άλλες ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Το διδακτικό υλικό του U.N.E.D. αποτελείται από υλικό σε έντυπη μορφή, ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα και υποστηρίζεται από τηλεδιασκέψεις. Τα κέντρα σπουδών διαθέτουν τις ανάλογες υποδομές για τις τηλεδιασκέψεις με το δικό τους δίκτυο επικοινωνίας και κάθε χρόνο οργανώνουν τα θερινά μαθήματα για τους φοιτητές.

Τα περιφερειακά κέντρα σπουδών διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη λειτουργία μιας καλύτερης επικοινωνίας και αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταξύ φοιτητών και φοιτητών, φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων, καθηγητών-συμβούλων και καθηγητών-συμβούλων, φοιτητών και ιδρύματος, καθηγητών-συμβούλων και ιδρύματος, όπως επισημαίνει ο M.R. Artacho (2003).

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας (OU/UK) είναι το μοναδικό ανοικτό πανεπιστήμιο της Ευρώπης –και ενδεχομένως του κόσμου– που έχει καταργήσει τα τυπικά προσόντα για την είσοδο των νέων φοιτητών σε προπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Τα κριτήρια εισόδου των υποψηφίων φοιτητών βασίζονται πάνω στην εμπειρία και την προϋπηρεσία τους.

Όπως τονίζει ο J. Shipley (2003), το OU/UK έχει ορίσει ως αποστολή του να είναι ανοικτό ως προς τους ανθρώπους, τους χώρους, τις μεθόδους, τις ιδέες και το χρόνο. Η πολύχρονη εμπειρία του το έχει καταστήσει ως το μεγαλύτερο πανεπιστήμιο της Βρετανίας και ανάμεσα στα δέκα καλύτερα της χώρας ως προς την ποιότητα της διδακτικής πράξης. Το πανεπιστήμιο διαθέτει 8 σχολές, 13 περιφερειακά κέντρα, 300 κέντρα σπουδών, 1.000 καθηγητές (ΔΕΠ) και 7.000 καθηγητές-συμβούλους (tutors).

6. Τα περιφερειακά κέντρα σπουδών

Όλα τα σύγχρονα ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια πολλαπλασιάζουν και αναβαθμίζουν τις υπηρεσίες των περιφερειακών κέντρων σπουδών στη λογική της καλύτερης επικοινωνίας και της αποτελεσματικότερης διοικητικής διαδικασίας. Στα περιφερειακά κέντρα σπουδών υπάρχουν πάντα υποδομές που υποστηρίζουν θέματα ακα-

δημαϊκά, οργανωτικά, πληροφόρησης και εγγραφών των φοιτητών, βιβλιοθήκης, ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών και άλλων πηγών, υπολογιστών κ.ά.

Στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ολλανδίας η φυσική επικοινωνία των παραγόντων του ιδρύματος (καθηγητών-συμβούλων, διοικητικού προσωπικού, υπηρεσιών) φαίνεται να είναι καθοριστική. Όχι μόνο έχουν διατηρήσει τα περιφερειακά κέντρα σπουδών, αλλά τα έχουν αναβαθμίσει τεχνολογικά και διοικητικά, με σκοπό να αποτελούν μόνιμα ένα μηχανισμό υποστήριξης των φοιτητών.

Το Εθνικό Κέντρο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης της Γαλλίας (C.N.E.D.) παρουσιάζει μία ιδιαιτερότητα ως προς αυτό το θέμα: διαθέτει οκτώ περιφερειακά κέντρα τα οποία δεν έχουν απλώς αποκεντρωμένες αρμοδιότητες με σχέση εξάρτησης από τον κεντρικό φορέα, αλλά είναι ανεξάρτητα και λειτουργούν με βάση αποκεντρωμένες ανάγκες. Για παράδειγμα, το περιφερειακό κέντρο της Τουλούζης έχει την ευθύνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των γαλλόφωνων σε όλα τα μέρη του κόσμου.

Για το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας ο J. Shipley (2003) αναφέρει ότι η υποστήριξη και η καθοδήγηση που λαμβάνουν οι φοιτητές από το δίκτυο των περιφερειακών κέντρων και από τους καθηγητές-συμβούλους είναι θεμελιώδους σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία του ιδρύματος.

7. Οι νέες τεχνολογίες

Κοινή διαπίστωση όλων των ανοικτών και εξ αποστάσεως πανεπιστημίων που κάνουν χρήση των διαφόρων τύπων τεχνολογιών είναι ότι οι υπηρεσίες τους είναι πολύ πιο ακριβές απ᾽ ό,τι στη συμβατική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία βασίζεται αποκλειστικά στο έντυπο διδακτικό υλικό. Αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο όταν οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη και μεταφορά του διδακτικού υλικού.

Το Εθνικό Πανεπιστήμιο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης της Ισπανίας (U.N.E.D.) χρησιμοποιεί για την εκπαιδευτική διαδικασία από την ίδρυσή του το έντυπο υλικό, το βίντεο και την τηλεόραση, την κασέτα ήχου και το ραδιόφωνο. Από τα κρατικά τηλεοπτικά κανάλια της χώρας εκπέμπονται εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία έχουν δημιουργήσει μια υποδομή και ένα προηγούμενο που ανταποκρίνονται στη ζήτη-

ση και τις ανάγκες της οικονομίας. Όπως και άλλα πανεπιστήμια, το U.N.E.D. έχει προχωρήσει τελευταία στο σχεδιασμό ενός μεικτού συστήματος επικοινωνίας και χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ο M.R. Artacho (2003) διευκρινίζει ότι το μοντέλο που ακολουθεί το σύστημα ποιότητας του U.N.E.D. ως προς το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει: σχεδιασμό, ανάπτυξη, αξιολόγηση και βελτίωση. Κατά τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του, το U.N.E.D. μετέφερε σε ειδικά μεταλλικά κουτιά τα θέματα των εξετάσεων στα περιφερειακά κέντρα. Σήμερα, για τις εξετάσεις των φοιτητών χρησιμοποιούνται τα ψηφιακά μέσα, έτσι ώστε να μην υπάρχει καμία καθυστέρηση στη διαδικασία.

Στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Πορτογαλίας όλο το διδακτικό υλικό βασιζόταν μέχρι πρόσφατα σε τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά προγράμματα και στο έντυπο υλικό. Μόνο κατά τα τελευταία χρόνια δημιουργήθηκε εναλλακτικό ψηφιακό υλικό, κυρίως CD-ROM, σε θέματα γλώσσας, λογοτεχνίας και ιστορίας. Αλλά, όπως τονίζει ο J. Bidarra (2003), «μας ενδιαφέρει ο τρόπος που η νέα γενιά των σπουδαστών μαθαίνει σήμερα. Δηλαδή, η νέα "γενιά των παιχνιδιών" σε σύγκριση με την παλαιότερη "γενιά των γυμναστηρίων" έχει άλλες ανάγκες, διαφορετικές, τις οποίες θα πρέπει να ανακαλύψουμε».

Από την πλευρά του, ο A. Cerveira τονίζει ότι «η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στο Πορτογαλικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι πιο ακριβή από τη συμβατική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (δηλαδή το έντυπο υλικό). Το ηλεκτρονικό πανεπιστήμιο δεν μπορεί να είναι μαζικό, αλλά μόνο επιλεκτικό». Αλλά συνεχίζει λέγοντας: «Η κοινωνία μας είναι κοινωνία του τυπωμένου σε χαρτί διδακτικού υλικού και τα εξ αποστάσεως πανεπιστήμια θα πρέπει να συνδυάσουν τη συμβατική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με αυτή των νέων τεχνολογιών» (Cerveira, 2003).

Στην ίδια λογική έχει προχωρήσει και το εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμιο της Γερμανίας. Στοχεύει να δημιουργήσει σύντομα ένα εικονικό πανεπιστήμιο με ένα μεικτό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ονομάζει «Χώρο της Γνώσης και της Εκπαίδευσης». Το διδακτικό υλικό του ιδρύματος βρίσκεται σε έντυπη μορφή. Υπάρχει όμως ένα μέρος του υλικού σε CD-ROM το οποίο οι φοιτητές μπορούν να εκτυπώσουν. Επίσης, μέσα από το διαδίκτυο οι φοιτητές μπορούν να ανατρέξουν σε πηγές, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ή με τους καθηγητές τους, να χρησιμοποιήσουν βίντεο και να διαβάσουν όλες τις πληροφορίες για το πρόγραμμα των σπουδών τους.

Πιο μεγάλο και πιο έμπειρο, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετα-

νίας (OU/UK) έχει αναπτύξει ένα σύστημα που φαίνεται να είναι ιδιαίτερα λειτουργικό και αποτελεσματικό για τους φοιτητές του. Όλες οι θεματικές ενότητες του OU/UK διαθέτουν τη δική τους ιστοσελίδα, με πλούσιες βιβλιογραφικές πηγές και δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Το OU/UK δεν είναι ένα ψηφιακό πανεπιστήμιο, αλλά αναμφίβολα αναπτύσσεται προς αυτή την κατεύθυνση και ήδη χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό ψηφιακό υλικό που είναι υποστηρικτικό του βασικού, έντυπου υλικού.

Οι εκπαιδευτικές ταινίες του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Βρετανίας είναι από τις πιο γνωστές στον κόσμο και συνοδεύουν το διδακτικό υλικό της κάθε θεματικής ενότητας. Οι περισσότερες από αυτές έχουν παραχθεί σε συνεργασία με το BBC.

Ο Martin Weller (2003) αναφέρει σχετικά ότι «η χρήση της τεχνολογίας πρέπει να είναι ανάλογη με τις ανάγκες των σπουδαστών, ανάλογη με τις ανάγκες της αγοράς και ανάλογη με τον προϋπολογισμό που διαθέτει κάποιος». Πράγματι, η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι μια δαπανηρή υπόθεση, πιο δαπανηρή από τη συμβατική εξ αποστάσεως που βασίζεται στο έντυπο διδακτικό υλικό.

8. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Τι συνέβη;

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) από την ίδρυσή του φαίνεται ότι δεν βρέθηκε να υστερεί σε σχέση με τα άλλα ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια της Ευρώπης. Η ανάπτυξη του διδακτικού υλικού, ταυτόχρονα με την προσφορά εκατοντάδων θεματικών ενοτήτων σε διάφορα προγράμματα σπουδών, το καθιέρωσε στον ακαδημαϊκό χώρο. Επίσης, ο ρυθμός αύξησης των υποψηφίων φοιτητών φανερώνει την εμπιστοσύνη που του δείχνει μια μεγάλη ομάδα του πληθυσμού. Μια σειρά από δραστηριότητες έχουν συνεισφέρει στην ανάπτυξη του ιδρύματος, αλλά και στην πεποίθηση ότι η προσφορά του στην ανώτατη εκπαίδευση, στη γνώση και στην έρευνα βρίσκεται σε μια ανοδική πορεία.

Όμως, η πορεία του Ε.Α.Π. δεν ήταν εξαρχής η ίδια. Από την εποχή που αρχικά σχεδιάστηκε (1992) και έλαβε την πρώτη αναγνώριση της Ελληνικής Βουλής (Νόμος 27/92) έχουν συντελεστεί πολλές αλλαγές.

Η φιλοσοφία του ιδρυτικού νόμου 27/92 για το Ε.Α.Π. έχει κάποιες ιδιαιτερότητες και δύο βασικές αντικρουόμενες θεωρήσεις. Από τη μία πλευρά διαφαίνεται ένας προβληματισμός για κάτι ιδιαίτερα πρωτό-

γνωρο και καινοτόμο στα ακαδημαϊκά δρώμενα, όπως, για παράδειγμα, στα όργανα διοίκησης, που αποτελούνται από ένα *ακαδημαϊκό συμβούλιο, που απαρτίζεται από τους πρυτάνεις και τους προέδρους των διοικουσών επιτροπών ή εκπροσώπους τους όλων των Α.Ε.Ι. της χώρας, εκπροσώπους κοινωνικών και παραγωγικών φορέων, και τέλος το διοικητικό συμβούλιο, το οποίο απαρτίζεται από ειδικούς επιστήμονες με εξειδικευμένες σπουδές και σχετική εμπειρία στο αντικείμενο*.

Αν εξαιρέσει κάποιος το δυσλειτουργικό και αργοκίνητο *ακαδημαϊκό συμβούλιο*, που αποτελείται από όλους τους «*πρυτάνεις και τους προέδρους των διοικουσών επιτροπών ή εκπροσώπους τους όλων των Α.Ε.Ι. της χώρας*», αντικρίζει δύο πρωτοποριακά διοικητικά σχήματα που παίζουν σημαντικό ρόλο στο κοινωνικό αλλά και ακαδημαϊκό περιβάλλον. Οι *εκπρόσωποι κοινωνικών και παραγωγικών φορέων* ορίζουν μια νέα αντίληψη περί ακαδημαϊκών / πανεπιστημιακών σχημάτων και, συγχρόνως, μεταφέρουν τους παλμούς της αγοράς και των επιχειρήσεων πιο κοντά στο ακαδημαϊκό γίγνεσθαι. Είναι εμφανές ότι η λογική της διοίκησης του υπό ίδρυση Ανοικτού Πανεπιστημίου στη χώρα μας ακολουθεί επιλογές και μια νέα φιλοσοφία που έχουν ακολουθήσει και άλλα ανοικτά πανεπιστήμια (Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ολλανδίας) ή εξ αποστάσεως ιδρύματα της Ευρώπης (Εθνικό Κέντρο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης της Γαλλίας). Παρομοίως, ένα *διοικητικό συμβούλιο* που αποτελείται από *ειδικούς επιστήμονες με εξειδικευμένες σπουδές και σχετική εμπειρία στο αντικείμενο* μπορεί να ερμηνευθεί ως ένα πρωτοποριακό και ευέλικτο διοικητικό σχήμα, αλλά επίσης και ως μια ομάδα που εφησυχάζει την υπουργική διοίκηση μπροστά σε ένα άγνωστο και πολλά υποσχόμενο νέο πανεπιστήμιο.

Από την άλλη πλευρά, αν υπάρχει αυτό το διοικητικό σχήμα με τους ειδικούς επιστήμονες, τότε οι καθηγητές και το ακαδημαϊκό προσωπικό ποιοι θα είναι; Μήπως, τελικά, το σχήμα αυτό αποτελεί ένα καλό άλλοθι για τη νομιμοποίηση της άγνωστης ταυτότητας και φυσιογνωμίας του νέου πανεπιστημίου και ένα μελλοντικό κίνδυνο για τη συσσώρευση *ειδικών επιστημόνων με εξειδικευμένες σπουδές και σχετική εμπειρία στο αντικείμενο* σε αντιπαράθεση με τους ακαδημαϊκούς δασκάλους του ιδρύματος;

Ένα άλλο σημείο, που είναι άξιο αναφοράς, εστιάζεται στην αποστολή του νέου ιδρύματος. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 2 του Νόμου 27/92 ορίζεται με σαφήνεια ότι η αποστολή του υπό ίδρυση Ε.Α.Π. εί-

ναι η συνεχής επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των πολιτών. Η ανυπαρξία της έννοιας «προπτυχιακή ή μεταπτυχιακή εκπαίδευση» προβληματίζει για τις προθέσεις του νομοθέτη. Επιπλέον, παρακάτω, στο άρθρο 4, αναφέρεται ότι, εκτός από *τα επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ή μετεκπαίδευσης, που οδηγούν σε πιστοποιητικό παρακολούθησης*, υπάρχει η δυνατότητα *κάτω από ορισμένες απαραίτητες προϋποθέσεις, που καθορίζονται από το ακαδημαϊκό συμβούλιο και μία από τις οποίες είναι ότι η συνολική διάρκεια σπουδών θα είναι τουλάχιστον ίση με τη διάρκεια των αντίστοιχων σπουδών στα υπόλοιπα Α.Ε.Ι. της χώρας*, να προσφέρονται *ακαδημαϊκοί τίτλοι σπουδών*. Το ερώτημα στο σημείο αυτό είναι κατά πόσο το άρθρο 4 με την εναλλακτική λύση που προσφέρει αποδυναμώνεται επί της ουσίας από το άρθρο 2, το οποίο δεν αναπτύσσει ούτε διατυπώνει καμιά εναλλακτική λύση για σπουδές εκτός επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης. Όπως είναι αυτονόητο, οι έννοιες της «επιμόρφωσης» και της «μετεκπαίδευσης» δεν έχουν καμία βαρύτητα ως προς κάποια διπλώματα, πτυχία ή τυπικές σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου. Έτσι όπως είναι διατυπωμένες μπορεί να αναφέρονται σε κάποιο σεμινάριο ή σε μάθημα σεμιναριακού τύπου χωρίς αξία και μετρήσιμα αποτελέσματα.

Από τη σύνθεση της λογικής ανάπτυξης που διέπει το Νόμο 27/92 για το Ε.Α.Π. εξάγονται αρκετά συγκεκριμένα και ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Ο νομοθέτης έχει προχωρήσει σε υπερβάσεις και νεωτερισμούς, χωρίς να εγγυάται μια συνοχή στη στρατηγική ανάπτυξης του ιδρύματος και ιδιαίτερα στην παροχή πανεπιστημιακών σπουδών με καθαρά ακαδημαϊκό περιεχόμενο.

Αυτό επιβεβαιώνεται από τη μαρτυρία του πρώην Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πατρών και μετέπειτα Προέδρου της πρώτης Διοικούσας Επιτροπής του Ε.Α.Π. Α. Λυκουργιώτη, ο οποίος λέει χαρακτηριστικά: *Όταν, σε λίγο χρονικό διάστημα, συνήλθαν οι Πρυτάνεις κάποιων Α.Ε.Ι. για τη σύνταξη του προβλεπόμενου προεδρικού διατάγματος (εννοεί μετά την ψήφιση του Νόμου 27/92), θεώρησαν ότι το Ε.Α.Π. θα έπρεπε να δομηθεί ως μία χαλαρή κοινοπραξία στην οποία θα μπορούσαν εθελοντικά να συμμετέχουν τα ελληνικά Α.Ε.Ι. και η οποία θα προσέφερε σπουδές επιμόρφωσης, σε μεταπτυχιακό επίπεδο, στις έδρες των Α.Ε.Ι. Οι σπουδές αυτές προϋπέθεταν τη φυσική παρουσία των σπουδαστών, παρά το ότι στο ιδρυτικό άρθρο του Ε.Α.Π. αναφερόταν ότι «Το Ε.Α.Π. έχει ως αποστολή τη συνεχή επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των πολιτών και αναφέρεται σε μορφές εκ-*

παίδευσης που δεν απαιτούν αναγκαία συνεχή παρακολούθηση και πραγματοποίηση φροντιστηριακών ή εργασιακών ασκήσεων, μπορούν δε ενδεχομένως να παρέχονται και με τη χρησιμοποίηση των σύγχρονων τεχνικών μέσων επικοινωνίας ή ενημέρωσης» (Λυκουργιώτης, 2004).

Με δεδομένη τη δήλωση αυτή μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, αν η συνάντηση των Πρυτάνεων είχε προχωρήσει σε πρόταση προεδρικού διατάγματος, τότε το Ε.Α.Π. με τη μορφή που το γνωρίζουμε σήμερα δεν θα υπήρχε. Το πιο πιθανό είναι ότι θα είχε προ πολλού σταματήσει η λειτουργία του ή δεν θα είχε ποτέ αναπτυχθεί ως ανώτατο ακαδημαϊκό ίδρυμα.

Στο σημείο αυτό οφείλω να καταθέσω τη γνώμη του Desmond Keegan, ιδρυτή και συμβούλου των εξ αποστάσεως πανεπιστημίων της Ιταλίας και της Κίνας, ο οποίος είχε τονίσει ότι, αν το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο αποτελούσε κοινοπραξία των συμβατικών πανεπιστημίων, θα είχε εκφυλιστεί και δεν θα είχε ποτέ τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ως ένα ευέλικτο και αυτόνομο ακαδημαϊκό ίδρυμα (Keegan, *Προσωπική Επικοινωνία*, 1997).

Ο Νόμος 27/92 δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ. Στη θέση του, το 1997 ψηφίστηκε άλλος νόμος, πιο αναλυτικός και πιο λειτουργικός, ο οποίος διέπει σήμερα τη λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

9. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Τι συμβαίνει;

Αναφέραμε παραπάνω ότι η πορεία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου είναι ανοδική. Αυτό φαίνεται από τον αριθμό των φοιτητών, των ενδιαφερομένων να φοιτήσουν, των καθηγητών-συμβούλων (περίπου 1.100 για το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006), καθώς και από τον αριθμό των προσφερόμενων θεματικών ενοτήτων και προγραμμάτων σπουδών. Όπως είναι φυσικό, η οργανωτική υποδομή του Ε.Α.Π., τουλάχιστον αριθμητικά, βελτιώνεται και δημιουργεί ένα πανεπιστημιακό υπόστρωμα που αναπτύσσει σταδιακά τη φυσιογνωμία και τις υπηρεσίες του.

Ωστόσο, υπάρχουν δύο έννοιες που, όπως έχει φανεί και από τα άλλα ανοικτά και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια της Ευρώπης, παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στην πολιτική ανάπτυξης του ιδρύματος και στις επί μέρους στρατηγικές επιλογές στα θέματα της εκπαίδευσης. Η μια είναι η έννοια του «ανοικτού» και η άλλη είναι η έννοια της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης». Κάπως απλά, κάποιος μπορεί να ισχυρι-

στεί ότι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο δεν είναι ανοικτό, διότι οι υποψήφιοι φοιτητές επιλέγονται μέσα από το σύστημα της κλήρωσης. Συνεπώς, δεν μπορούμε να αναφερόμαστε στην έννοια του «ανοικτού», από τη στιγμή που το ίδρυμα δεν είναι προσβάσιμο σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Πέρα, όμως, από τον παράγοντα «κλήρωση» και όλα τα συνεπακόλουθά του, υπάρχουν κάποιοι άλλοι παράγοντες οι οποίοι δεν επιτρέπουν στο Ε.Α.Π. να είναι στην κυριολεξία ένα «ανοικτό» πανεπιστήμιο και, κατά συνέπεια, δημιουργούν ανησυχία για την εφαρμογή και την αποτελεσματική ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής: α) η κατάργηση του αρθρωτού (σπονδυλωτού) συστήματος, β) η έλλειψη περιφερειακών εκπαιδευτικών κέντρων / παραρτημάτων, γ) η εγγραφή νέων φοιτητών χωρίς τυπικά προσόντα (άτυπη μάθηση), και δ) η έλλειψη δυνατότητας επιμόρφωσης και κατάρτισης των καθηγητών-συμβούλων στις πρακτικές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ας δούμε τους παράγοντες αυτούς πιο αναλυτικά.

9.1. Η κατάργηση του αρθρωτού (σπονδυλωτού) συστήματος

Το αρθρωτό (σπονδυλωτό) σύστημα αποτελεί μια λογική ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών, σύμφωνα με την οποία ο σπουδαστής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει όποιο πρόγραμμα σπουδών επιθυμεί και όποια θεματική ενότητα καλύπτει τις προσωπικές ανάγκες και τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες του. Συνεπώς, τα ίδια τα προγράμματα σπουδών σχεδιάζονται και αναπτύσσονται με βάση αυτή την προοπτική. Η ροή της ανάπτυξης, αλλά και των επιλογών των σπουδαστών δεν ακολουθεί μια κάθετη πορεία, όπως στα περισσότερα συμβατικά πανεπιστήμια, αλλά τους δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσουν σε οριζόντιες επιλογές, διαμορφώνοντας οι ίδιοι το σπουδαστικό τους προφίλ. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο δημιούργησε τα προγράμματα σπουδών του μεταξύ των ετών 1997-2001 σε ένα μεγάλο βαθμό με βάση αυτή τη λογική. Με τον τρόπο αυτό προσφέρονται περισσότερες επιλογές στους σπουδαστές, ενώ ταυτόχρονα το ίδρυμα απευθύνεται σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, παρέχει ευέλικτα πακέτα σπουδών με διεπιστημονική και διαθεματική κατεύθυνση και δημιουργεί συγγενικές σχέσεις με όλα τα προσφερόμενα προγράμματα.

Όπως ακριβώς αντικατέστησε το Ε.Α.Π. το συμβατικό εξαμηνιαίο

μάθημα με τη δεκάμηνη θεματική ενότητα, με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσε να προσθέσει στο υπάρχον πλαίσιο, χωρίς να αντικαταστήσει κάτι άλλο, την ευέλικτη θεματική ενότητα και το ευέλικτο οριζόντιο πρόγραμμα σπουδών *on demand*. Μια τέτοια πρωτοβουλία θα δικαίωνε το δημοκρατικό και αναφαίρετο δικαίωμα των σπουδαστών να ορίζουν τη φυσιογνωμία του πτυχίου τους όπως αυτοί επιθυμούν. Δυστυχώς, όμως, ενώ το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο είχε θεσμοθετήσει το αρθρωτό σύστημα στον ιδρυτικό νόμο του 1997, λίγο αργότερα το κατήργησε.

9.2. Η έλλειψη περιφερειακών εκπαιδευτικών κέντρων / παραρτημάτων

Η φυσική απόσταση του μεγαλύτερου μέρους των φοιτητών, αλλά και των καθηγητών-συμβούλων από την έδρα του ιδρύματος έχει οδηγήσει σε ένα ανύπαρκτο –ούτε καν εικονικό– ακαδημαϊκό περιβάλλον. Όμως, το ακαδημαϊκό περιβάλλον πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της πανεπιστημιακής δραστηριότητας, της ακαδημαϊκής επικοινωνίας και της επιστημονικής ανάπτυξης. Κοινός τόπος όλων των ανοικτών και εξ αποστάσεως πανεπιστημίων στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η λειτουργία περιφερειακών εκπαιδευτικών κέντρων, ανεξάρτητα από την ονομασία που χρησιμοποιούν κάθε φορά. Τα κέντρα αυτά έχουν σκοπό να υποστηρίξουν με κάθε δυνατό τρόπο τις σπουδές των φοιτητών και το έργο των καθηγητών-συμβούλων. Συνήθως οι εμπλεκόμενοι έχουν πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, σε υπολογιστές, σε κάθε είδους αρχεία και συμπληρωματικό υλικό των σπουδών τους, ενώ επικοινωνούν με άλλους συναδέλφους τους που έχουν κοινές ανησυχίες και κοινά προβλήματα. Συχνά έχουν πρόσβαση σε ψηφιακά συστήματα που τους επιτρέπουν να ανατρέξουν σε πηγές ή επικοινωνούν μέσω τηλεδιάσκεψης με τον καθηγητή τους ή με άλλες ομάδες φοιτητών. «Ανοικτό πανεπιστήμιο» σημαίνει προσβάσιμο πανεπιστήμιο. Όμως, με τον όρο «προσβάσιμο» δεν εννοούμε μόνο την ελεύθερη χωρίς προϋποθέσεις πρόσβαση, αλλά τη δυνατότητα χρήσης όλων των υπηρεσιών του πανεπιστημίου από τους σπουδαστές και τους καθηγητές-συμβούλους.

Η ανάπτυξη των περιφερειακών εκπαιδευτικών κέντρων εξαρτάται κάθε φορά από τη στρατηγική που έχει ορίσει το ίδρυμα σε θέματα εκπαιδευτικών δυνατοτήτων και επικοινωνίας. Η δυνατότητα της δημιουργίας παραρτημάτων ή ανάλογων περιφερειακών κέντρων

έχει θεσμοθετηθεί από τον ιδρυτικό νόμο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου το 1997. Ωστόσο, δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ.

9.3. Η εγγραφή νέων φοιτητών χωρίς τυπικά προσόντα (άτυπη μάθηση)

Η πιστοποίηση της άτυπης μάθησης ή της μάθησης που δεν συνοδεύεται από τυπικά χαρτιά και διπλώματα θα απασχολήσει σύντομα τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις υποδομές εκπαίδευσης και κατάρτισης της κάθε χώρας. Το γεγονός ότι σε κάθε περιοχή της Ε.Ε. υπάρχει ένα ικανό ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο δεν διαθέτει τυπικά προσόντα αλλά μεταφέρει πλούσια επαγγελματική εμπειρία, βιώματα, γνώσεις και κατάρτιση σε σειρά επαγγελματικών τομέων, είναι ένα θέμα που απασχολεί ήδη ορισμένα ανοικτά πανεπιστήμια. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ως εκπαιδευτικό ίδρυμα διά βίου εκπαίδευσης, διαθέτει το απαιτούμενο νομικό υπόβαθρο και θα μπορούσε να θεσμοθετήσει τη δυνατότητα να δίνεται η ευκαιρία στους ενδιαφερόμενους που έχουν κίνητρα και θέληση, αλλά όχι τυπικά προσόντα, να σπουδάσουν και να ολοκληρώσουν προγράμματα ή μέρη προγραμμάτων της επιλογής τους, τουλάχιστον σε προπτυχιακό επίπεδο.

9.4. Η έλλειψη δυνατότητας επιμόρφωσης και κατάρτισης των καθηγητών-συμβούλων στις πρακτικές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα σε ένα πλαίσιο ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ενήλικους σπουδαστές περιέχει, όπως είναι προφανές, ορισμένες ιδιαιτερότητες που καθορίζουν την ποιότητά της. Πάγια πρακτική των ανοικτών πανεπιστημίων και των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών φορέων είναι η συνεχής επιμόρφωση του μεγάλου πάντα πλήθους των διδασκόντων καθηγητών-συμβούλων. Οι G. Miller και A. Carr (1997) εκπόνησαν μια έρευνα σε 1.862 πανεπιστήμια των Η.Π.Α. που προσφέρουν προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως και κατέληξαν ότι οι πέντε πιο κοινές, και, ταυτόχρονα, πιο σημαντικές ανάγκες για επιμόρφωση, τις οποίες ορίζουν οι ίδιοι οι διδάσκοντες στα προγράμματα αυτά, είναι:

- Οι τεχνικές διδασκαλίας.
- Οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης.

- Οι μαθητο-κεντρικές τεχνικές διδασκαλίας και η μάθηση.
- Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού για εξ αποστάσεως μαθήματα.
- Μοντέλα για αποτελεσματική εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Η M. Clay (1999) αναφέρει ότι δεν υπάρχει πιο σημαντική εσωτερική δραστηριότητα για ένα φορέα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την επιμόρφωση και την υποστήριξη του καθηγητή-συμβούλου. Εντοπίζει όμως ορισμένα θεμελιακά λάθη που γίνονται από πολλούς έμπειρους διδάσκοντες της συμβατικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όταν καλούνται να προσαρμόσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα λάθη αυτά είναι τα εξής:

- Χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα, ενώ μπορούν με απλές διαδικασίες να κάνουν αποτελεσματικότερα τη δουλειά τους.
- Τοποθετούν τα εγχειρίδιά τους στο διαδίκτυο, ενώ γνωρίζουν ότι η οθόνη του υπολογιστή δεν μπορεί να αντικαταστήσει τα έντυπα εγχειρίδια.
- Συχνά καταστρατηγούν τους νόμους περί πνευματικής ιδιοκτησίας, ιδιαίτερα για κείμενα που βρίσκονται στο διαδίκτυο.
- Δεν ορίζουν –όπως το απαιτούν οι προϋποθέσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης– συγκεκριμένα κριτήρια και προσδοκώμενα αποτελέσματα προς τους σπουδαστές.

Ο ρόλος του διδάσκοντα σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αναμφίβολα σημαντικός, αλλά και διαφορετικός. Απαιτεί νέες αντιλήψεις, νέους τρόπους προσεγγίσεων, νέες μορφές επικοινωνίας, νέα διδακτική πρακτική και πολλά άλλα που σε σύντομο χρόνο θα καθορίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης του ιδρύματος. Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο οι ίδιοι οι καθηγητές-σύμβουλοι εκφράζουν την ανάγκη για επιμόρφωσή τους. Επί δύο ακαδημαϊκά έτη η επιμόρφωση των καθηγητών-συμβούλων θεσμοθετήθηκε και καρποφόρησε. Τώρα, ο ίδιος ο φορέας δεν προσφέρει πλέον τέτοια δυνατότητα.

10. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Τι πρέπει να συμβεί;

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι ένας πολυδιάστατος θεσμός με ιδιαιτερότητες σε όλο το φάσμα των λειτουργιών του. Από τη φύση των δομών του λειτουργεί με συγκεντρωτικό τρόπο, όπως κάθε ανοι-

κτό πανεπιστήμιο. Ο συγκεντρωτισμός αυτός ορίζεται κυρίως από τις οριζόντιες μορφές οργάνωσης και διοίκησης. Εντούτοις, αν κάποιες από τις υποδομές του αυτονομηθούν, συνεχίσουν να λειτουργούν με οριζόντια λογική και ακολουθήσουν μια ροή ανεξάρτητης ανάπτυξης και διοικητικής διεύρυνσης, τότε είναι δυνατόν ο συγκεντρωτισμός του να μειωθεί σε ένα μεγάλο ποσοστό.

Οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν αποτελούν ποιοτικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή του ιδεώδους της ανοικτής εκπαίδευσης στην πράξη. Το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης, με τη σειρά του, αντιπροσωπεύει ένα σύνολο πολλαπλών κόμβων πάνω στους οποίους στηρίζεται η υποδομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το εύθραυστο πολυδιάστατο και συγκεντρωτικό μοντέλο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου έχει ένα μειονέκτημα: αν ένας κόμβος του συστήματός του δεν λειτουργήσει σωστά, παρασύρει στην πορεία του και άλλους κόμβους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σοβαρότατες δυσλειτουργίες.

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο πρέπει να γίνει και «ανοικτό» και «εξ αποστάσεως». Η σωστή λειτουργία του ενός θα θρέψει τη λειτουργία του άλλου.

Βιβλιογραφία

Artacho, M.R. (2003), «Distance Learning Methods and Use of Technology – Universidad Nacional de Education a Distancia – (UNED) – Spain» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life – long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Bidarra, J. (2003), «Distance Learning Methods and Use of Technology – Universidade Aberta-Portugal» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Cerveira, A. (2003), «Universities / Institutions role in life-long learning: profiles – Universidade Aberta – Portugal» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Clay, M. (1999), «Development of Training and Support Programs for Distance Education Instructors. Online Journal of Distance Learning Administration, Volume II, Number III

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (1992), «Ο Νόμος για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο», ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι΄, άρθρο 27, τεύχος πρώτο, αριθμός φύλλου 159, Αθήνα, 21 Σεπτεμβρίου 1992.

Filippakou, O. (2003), «Two ideologies of Openness – a comparative study of the open universities in the UK and in Greece», Διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του M.A. in Higher and Professional Education στο Institute of Education, University of London.

Jochems, W. (2003), «Distance Learning Methods and Use of Technology – Open University – Netherlands» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Kiselyova, E. (2003), «Universities / Institutions role in life-long learning: profiles – Open University of Catalunya – Spain» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Λυκουργιώτης, Α. (2004), *Πεπραγμένα της Διοικούσας Επιτροπής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για την περίοδο 1995-2004*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Miller, G. and Carr, A. (1997), «Information and Training Needs of Agricultural Faculty Related to Distance Education», *Journal of Applied Communications*, 81 (1):1-9.

Nickolmann, F. (2003), «Universities / Institutions role in life-long learning: profiles – Fern Universitatet in Hagen – Germany» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Rubio, F. (2003), «Distance Learning Methods and Use of Technology – Open University of Catalunya – Spain» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Rumble, G. and Harry, K. (1982), *The Distance Teaching Universities*, Croom Helm, London.

Rikers, J. (2003), «Universities / Institutions role in life-long learning: profiles – Open University of the Netherlands» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Shipley, J. (2003), «Universities / Institutions role in life-long learning: profiles

– The Open University – UK» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Unger, C. (2003), «Distance Learning Methods and Use of Technology – Fern-Universitaet in Hagen – Germany» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Weller, M. (2003), «Distance Learning Methods and Use of Technology – The Open University – UK» στο Katsoulakis, S. (ed.), *The role of E.U. Open and Distance Learning Universities in life-long Learning*, Conference Proceedings of the European Union Open and Distance Learning Universities, Athens, 2-3 May 2003, Hellenic Open University.

Abstract

The organizational infrastructures of the second-chance universities or the alternative universities or the open universities or even the distance-learning universities have different origins and are shaped by separate practices compared to other educational institutions. The main difference is not found in their organizational identity, but in the ideological thinking which prompted their birth and development. The initial choices made for the shaping of their identity and the strategy that they followed in matters of organization and educational policy determined their existence.

This text aims at investigating this process and at underlining those points that are determined by the different perceptions and choices. At the same time, it aims at observing their evolution on the basis of educational and pedagogical data.

Accountability or Accountancy? Governance and University Evaluation Systems in an Era of Performativity

Anthony R. Welch

"Formal, transparent and credible systems of quality assurance will help guarantee a successful future for Australian universities.." (DETYA, 2000: 1)

In this process, a number of trade-offs can be distinguished, one of which is the quality movement aimed at optimising the aggregate valued added for the investment in each part of the system (Sheehan, 1996: 32)

Abstract

While changes in governance of education are more or less obvious throughout the education systems globally, the strategies employed are complex, and often make use of concepts and ideas stemming from contested policy and programme arenas. Being aware of this, the author focuses his analysis on the issue of changing modes of university evaluation within the Australian system, drawing upon evidence from other systems, and from other elements of university governance, where necessary. In this paper it is argued that there are at least two principal contradictions in contemporary forms of governance discourse, including in higher education. Firstly, notable contradictions occur around the notion of efficiency and performativity, which often achieve the very opposite of what is claimed. Secondly, the notion of 'steering from a distance' is argued to be riven with contradictions, resulting in heightened forms of control and demands for performance, rather than the much-touted institutional autonomy, which is often said to be its rationale.

Forms of governance have been changing of late, not least in the public sector, where governments have often been transformed from service

providers to service purchasers, only setting the regulatory framework for «.. a system of independent providers competing with one another in internal or "quasi-markets"» (Mok & Welch, 2003: 9). No less true in numerous university systems, nonetheless even implementing the regulatory regime can not be taken for granted in some systems of higher education. Albeit imbued with the rhetoric of new public sector management, and a plethora of rules and regulations designed to forge world class universities, some systems are patently unable to regulate quality assurance in higher education effectively, whether because of limited means, uncertain will, wider problems of governance or less-than-transparent and impartial mechanisms (Tipton, Jarvis and Welch, 2003, Welch, 2003). This seems all the more the case, where the private sector has come to play a dominant role in higher educational provision.

In many parts of the world, including the so-called Anglo American democracies, major parts of the post-communist world, and much of the developing world, embracing significant parts of Latin America and the Asia Pacific area, the state is in retreat. In this context, tensions between static or rising demand for services such as health care, aged care, welfare or higher education, and a plateauing or declining state capacity (and/or willingness) to deliver the required services, has led to a heightened emphasis on public sector management reforms. Now, in order to maximise productivy and efficiency in the public sector, (whether hospitals, public transport systems, or universities), public sector institutions are inured to emulate private sector productivity norms. Common state governance strategies are to create and foster markets within the public sector, forcing universities for example to compete – both for customers (formerly called students)[1], and for often modest amounts of discretionary funding, sometimes «clawed back» from existing operating grants. Given the current context of ever-tighter institutional budgets (where it is estimated that in the UK, for example, levels of public funding per equivalent full time student (EFTS) have fallen by some 40% since the late 1980s (Hare, 2003)) few, if any, universities could afford to ignore the competition for resources, even if these resources are not «new money», but simply amounts re-distributed for specific purposes. Using such special purpose funds to alter the direction of institutional development, allows governance to be conducted in a less direct, but equally effective manner, the so-called «steering from a distance» (Marceau, 1993, Kleeman, 2003). Universities also compete for staff, both nationally, and in some cases, internationally (Welch, 1997b).

All in all, in a context where universities are being asked to do more and more with less and less, and to contribute more directly to enhanced levels of economic growth, universities are being pushed to operate in a more openly competitive manner, both internally and externally:

> They are increasingly competing for students, research funds, and academic staff both with the private sector and internationally. (OECD, 2003: 60).

I. The meaning of governance

What is meant by governance in the university sector? According to one contemporary source, it covers much more than formal processes of control and administration:

> Governance comprises a complex web including the legislative framework, the characteristics of the institutions and how they relate to the whole system, how money is allocated to institutions and how they are accountable for the way it is spent, as well as less formal structures and relationships which steer and influence behaviour. (OECD, 2003: 61)

In broad terms, then, governance can be said to cohere around five broad areas:

- the extent of autonomy that institutions have to determine their own affairs.
- The extent to which they are reliant upon government funding, or can draw on diverse sources.
- Modes of external and internal evaluation, (so-called «quality assurance»), and the extent to which they are practised.
- Changing patterns of university governance.
- Changing patterns of leadership within institutions. (OECD, 2003).

None of the above items, however, are in themselves simple. Although it would presumably be agreed by all, for example, that the concept of governance embraces the practice of university autonomy, this too is a multi-faceted phenomenon, as is clear from the table below:

Table 1. University Autonomy, by Country, Selected OECD states

	Own Buildings & Equipment	Borrow Funds	Budget Autonomy	Set Acad-emic struct -ure/course content	Hire and Fire acad. Staff	Set Salaries	Decide Student Enrolment	Set Fee Levels
Mexico	□	Δ	□	□	□	Δ	□	□
Netherlands	□	□	□	Δ	□	□	□	Δ
Poland	□	□	□	□	□	Δ	□	Δ
Australia	□	Δ	□	□	□	□	Δ	Δ
Iireland	□	Δ	□	□	□	Δ	□	Δ
UK	□	Δ	□	□	□	□	Δ	Δ
Denmark	Δ	□	□	Δ	□	Δ	□	Δ
Sweden	Δ	Δ	□	□	□	□	Δ	
Norway	Δ		□	□	□	Δ	□	
Finland	Δ		□	Δ	□	□	Δ	
Austria	Δ		□	□	□	□		
Korea (Nat'l. Public)			Δ	Δ		Δ	?	
Turkey				Δ	Δ		?	
Japan (Nat'l. Public)				Δ	Δ			

OECD, 2003: 63 LEGEND: □ has autonomy Δ has limited autonomy

While it is perfectly possible to show how, in each case, the other items listed above, are also complex, and often contested policy and programme arenas, to do so would take much more space than is available here. All the more so, if such a study were to be comparative in form. The remainder of the analysis, therefore, will largely focus on the issue of changing modes of university evaluation within the Australian system, drawing upon evidence from other systems, and from other elements of university governance, where necessary. It will be argued that there are at least two principal contradictions in contemporary forms of governance discourse, including higher education. Firstly, notable contradictions occur around the notion of efficiency and performativity (Habermas, 1976, Lyotard, 1980), which often achieve the very opposite of what is claimed. Secondly, the notion of «steering from a distance» is argued to be riven with contradictions, resulting in heightened forms of control and demands for performance, rather than the much-touted institutional autonomy that is often said to be its rationale.

2. Background to the Australian Higher Education System

The Australian higher education system, consisting of 38 universities, can be said to have begun with the founding of the University of Sydney, in 1850. At that time, quality assurance in higher education was assumed to derive from the Oxbridge model, upon which all early universities in the Australian colonies were based[2]. Students, at that time entirely male, stemmed from a narrow and elite band of society. To the extent that evaluation occurred, it was undertaken by peers, informally, believed to be inherent in the notion of a university, and best undertaken, if at all, by academics themselves. In short, systematic evaluation of either programmes or institutions was conspicuous by its absence.

Now, with an overall higher education population of around 850, 000, some 14% of whom are international students, and about half female, many of the original assumptions upon which the earliest Australian universities were founded, no longer obtain. Not merely are students much more heterogeneous, reflecting the rich cultural diversity of contemporary Australian society (Welch, 1997a), academics at Australian universities also now originate from an increasingly diverse range of countries (Sheehan & Welch, 1996, Welch, 1997b, 2002) and, in the context of an increasing engagement with its neighbours, now more often stem from the Asia-Pacific zone.

Like many other countries worldwide, which have experienced massification of higher education (RIHE, 1997), together with increasing heterogeneity of student and staff bodies, and increasing diversity of delivery (DETYA, 2000), two trends have developed. Firstly, an increasing mismatch has developed between the scale of increase in student enrolments, which has been spectacular over the past 20 years, in Australia (Welch, 2001) and in many other parts of the world, and the ability or willingness by the state to fund such increases, at least fully. This is all the more significant in a national system of education, such as that of Australia, where almost all universities are still public institutions, established by state acts of Parliament, and traditionally funded by the Commonwealth (federal) government.[3]

Secondly, and running parallel to the first, has emerged a movement to increasingly evaluate universities, mainly in terms of teaching, and research, but sometimes involving administration. This trend, provoked to an extent by what Barnett has called an «age of anxiety» (Barnett, 1996, Beck, 1992) has to an extent been paralleled by moves to change

accreditation of universities, in an era when increased cross border trade in educational services has meant that some dubious institutional newcomers may attempt to establish a «university» in, or close to Australia (see below).

In a sense, this move to increase systems of evaluation is curious, as academic staff, for example, have always been carefully evaluated at regular intervals in Australian universities, at least when applying for promotion, or sabbatical leave. Equally, universities as public institutions, are subject to financial audits, to ensure that spending is transparent, and properly dispersed, while numbers have themselves engaged in national and/or international benchmarking with their peers. All in all,

> A number of external mechanisms for reviewing aspects of internal university activity are of long-standing amongst Australian universities. These include: the use of external examiners for higher degrees by research and some honours degrees; the role of professional bodies and associations in accrediting professional courses such as medicine, law, accounting, engineering and architecture; peer review mechanisms in relation to research funding; and the use by universities of a wide variety of internal/external review and reporting procedures for faculties, departments, centres and whole institutions. The Australian Vice-Chancellors' Committee has, over the years, organised discipline reviews and taken other steps to assist its members in addressing quality issues. (Quality Assurance, 2001: 3).

In another sense however, the institution of more wide-ranging and demanding systems of evaluation is no surprise, reflecting the federal government's increasing insistence that funding be tied to measures of performance. Indeed, it is an oft-remarked irony that, despite the formal autonomy which is attached to each university, that, at a time of «steering from a distance» (Marceau, 1993) in higher education, measures of evaluation at Australian universities are having the effect of tying universities rather closer to government agendas and priorities than before. This effect of the institution of intrusive systems of evaluation has been noticed in other national systems of higher education, and deserves closer attention. Clearly, any indicators of performance, including in education, always need to be seen, and themselves evaluated, in terms of their aims, and the wider aims of the social system in which they are embedded. Increasingly, it is evident that the neo-liberal (or as

it is often termed «economic rationalist»)[4] assumptions have come to dominate Australian society and social policy over the past 20 years or so (to some extent independent of whether Labor or Liberal parties are in power, and to some extent independent of whether at state or federal levels of government). Education has not proved immune to this trend (Welch, 1997a).

Rather than the traditional U.S. emphasis on accreditation (without which institutions were deemed ineligible for federal R & D programmes, as well as student aid funds (Franzosa, 1996), systems of evaluation in Australian universities usually fall under the term «quality» or «quality assurance». It has traditionally been assumed that Australian universities, as opposed to the former «college» sector[5], can accredit their own programmes, although as seen below, national disciplinary reviews, and others, now increasingly involve professionals from outside the institution – both academic peers, and professional practitioners as appropriate.

It is wise to put the term «quality» or «quality assurance» in quotation marks here, since not all hard- pressed academic and administrative staff in Australian universities accept that these increasingly intrusive and burdensome measures all have the effect of increasing system quality. Indeed, many have argued that rather too much time and energy is now taken up in complying with the demands of quality assurance measures of one kind or another, internal and external, and that this time could be in fact spent better on doing the research and teaching which is supposedly being measured by the systems of evaluation.[6] Some research shows that the high costs in staff time and other measures, indeed detracts from system performance, since staff are taken away from their normal duties, in order to respond to the demands of performance evaluation systems. No additional funds or other resources are offered by governments who insist on such compliance procedures. This issue of the compliance costs upon stretched institutional resources, also merits closer attention and further research. Indeed, it can be seen as an argument for ensuring that, whatever systems of evaluation might be introduced into national systems of education (Kim, 1996), they should, if possible, be successfully negotiated with the university administrative and academic staff concerned, before being implemented.

Certainly, the costs to the system, and to individual institutions, faculties and departments have been substantial, just as in the UK: the former VC of a British university estimated that the costs to British

universities of such efficiency audits were in the order of «a third of an average sized university's teaching capacity, 50 researchers' work and almost í250,000 a year in photocopying» (Pritchard, 1994: 258). More recent UK estimates put the figures much higher:

> «Fees for 250,000 students; the cost of five universities; the pay of 10,000 lecturers: each equals –but probably underestimates– the í250 million annual cost of quality control, audit, accountability, and research assessment systems in English higher education. Scotland, Wales and Northern Ireland spend proportionately the same» (THES, 2001).

Indeed, Hare's assessment of the UK's Research Assessment exercise (RAE), is that costs have risen substantially:

> ..the benefits of the RAE system most likely rose for a time and by now will have levelled off, or even started to decline; and the costs were initially high, and will have risen over time as individuals and institutions devote more time to playing the RAE «game». Hence we may well have already reached a position where the costs outweigh the benefits.. (Hare, 2003: 56).

These very real concerns about the compliance costs to hard-pressed universities in the UK, mirror the concerns voiced in Australia, where after a decade and a half of a widening gap between ever-increasing enrolments and swiftly declining proportions of university budgets that are supplied by the national government, resources for teaching and research are already stretched. While no-one seriously opposes university accountability, the significant diversion of teaching and administrative staff from their principal tasks, in order to cope with the substantial demands of university evaluation systems, has evoked widespread concern. Expressed concerns as to the very real costs to universities of responding to ever-increasing demands for performance data on the part of government may well lie behind the decision, announced in December, to allocate very modest sums ($200,000 per institution) to public universities as a gesture to «costs of implementation» associated with the Higher Education Information Management System (HEIMS).

3. Erosion of Autonomy?

Many Australian academics would also share the criticisms of many of their UK peers that the obsessively managerial control over the business of university research is «undermining the strongly held academic values of autonomy, freedom and the like». (Hare, 2003: 57, Kleeman, 2003). Kleeman for example, has underlined the

> «...considerable influence over the overall direction of research in universities (that the government can exercise)... by steering more resources through targeted or competitive schemes, in combination with the priorities that will guide the relative national funding in broad fields of research». (Kleeman, 2003: 29).

Over the years 2000-2006, the proportion of targeted research and infrastructure is scheduled to rise from 36% of the total to 52% (Kleeman, 2003: 30).

More direct concerns were expressed at the Minister's expressed wish to intervene directly in academic matters such as which courses should be offered in universities. Far beyond attempts to steer the system via allocation of resources, and the establishment of research funding priorities by external mechanisms, this direct form of control would have intruded directly on core institutional autonomy, as indicated in Table 1, above. Like measures to push universities towards implementing regressive industrial relations measures, this proposal too was defeated in federal parliament, after vigorous opposition by trade unions, concerned parliamentarians, individual Vice Chancellors, and even the normally more quiescent Australian Vice Chancellors Committee (Australian, 2003a,b,c,d, AVCC, 2003).

Moreover, some in Australia continue to voice real concerns (again mirrored in the UK, to a degree) that the increasing effect of research evaluation measures will be to gradually strip even basic means of scholarship and teaching quality from those units or sections categorised as teaching-active, rendering them effectively as teaching-only:

> Funding models can leave teaching-active sections, if they have few research students and little external grant funding, without the means to support even basic levels of research and scholarship. This threatens the standard and nature of university teaching, which by its nature should take place within a culture of sustained scholarship and creation of new knowledge through research (Kleeman, 2003: 25).

Principal evaluation measures to have been introduced nationally in Australian higher education comprise both «carrot and stick» approaches: that is, some operate as incentive schemes, while others are measures which have the effect of disciplining universities, and which they can only ignore at their cost. The first area to be dealt with is that of teaching.

4. The Evaluation of Teaching

Traditionally, Australian academics, especially those in the sciences, have been selected on the basis of their demonstrated research excellence, and in some cases practical experience in the field. While this has ensured a high degree of research capacity, the fact that teaching ability and experience was often not taken into account at appointment, meant that this dimension of quality was assumed, rather than having to be demonstrated, as with research. Although teaching was recognised to be an important part of an academic's work, the evaluation of teaching achievement was formerly unsystematic. This imbalanced approach to evaluation or quality was compounded by further and later decisions, where promotion was also based almost entirely on research excellence, often seen in rather quantitative terms. Sometimes, this practice was defended on the basis that it was easier to evaluate or measure research, than to do so with teaching.

Early measures to redress this imbalance were in the form of incentives. The Council on Australian University Teaching (CAUT) was formed to give a higher public profile to good university teaching, and to promote and systematise good practice. Replaced by the Committee for University Teaching and Staff Development (CUTSD) in 1996, by an incoming federal government, the aims remained much the same:

> «.. identifying and promoting good teaching, learning and assessment practices in universities; encouraging and fostering innovation in higher education teaching; and providing staff development opportunities for academic and administrative staff» (CUTSD, 1999: 1)[7].

As part of this development, National Teaching Development Grants (NTDGs) were made available to individuals or groups, on a competitive basis. The aim of these was to raise the status of teaching and encourage innovation and excellence in university teaching. Individual

awards were highly competitive, with only 46 applications succeeding in 1999, from a total of 218 applications. «Organisational» NTDGs were also awarded, mainly to departments or faculties, once again on a highly competitive basis (13 successful applications from a total of 87). Staff Development Grants were also introduced, specifically to support staff development strategies in teaching and learning, perhaps in collaboration with professional units supporting this purpose, which have for years existed at all Australian universities, and are charged with enhancing the quality of teaching and learning on campus, including via regular evaluation of all courses[8].

In addition to these measures, all universities have introduced internal awards for excellence in teaching, often at Faculty and level, as well as across the university (see the url listed below, and in the Bibliography). These measures, which are peer-reviewed, have further helped to raise the status of teaching as an acknowledged activity in Australian universities, while at the same time creating a culture whereby it is accepted that teaching is systematically and regularly evaluated. The awards are keenly sought by academic staff, and the results published in university news media. (An example, from the University of Sydney, can be found at the following address: http://www.itl.usyd.edu.au/Vcawards). The gaining of such awards can assist in promotions procedures, which now give more weight to more objective measures of teaching performance[9]. More recently, formal courses (such as a Graduate Certificate of Teaching in Higher Education), which is available to all staff at the university, and in which younger members of staff with little formal study of education or teaching experience now often enrol. For some time now, indeed, there has been talk of making such courses a requirement of appointment to a teaching post at a university (unless it can be demonstrated that the applicant already has an equivalent qualification, or substantial existing experience), although academic trade unions have expressed doubts about the wisdom of moves to make a professional qualification compulsory, and it is uncertain that such a move would command wide support among university staff. Nonetheless, in many universities in Australia, new academic staff are now virtually required to undertake a base qualification in pedagogics, often entitled a Certificate. Under the most recent legislative package, finally passed after great debate, opposition and amendment in December 2003, further measures were announced, in particular both supplementation of Australian Awards for University Teaching, with a new range of awards from 2006; and the

introduction of a new Learning and Teaching Performance Fund from 2006, to reward institutions that «demonstrate excellence in learning and teaching» (DEST, 2003).

5. Early «Quality» Measures

The early 1990s saw the development of system-wide measures to enhance quality. The so-called «quality rounds» of this time, announced A$70m –or about 2% of operating grants (Sheehan, 1996: 25)– of new funding for those institutions «able to demonstrate a high level of quality assurance in the context of their missions and goals» (DETYA, 2000: 2)[10]. The first round in 1993 was accompanied by considerable confusion, not least by some (older) institutions, who were rather less inclined to take it seriously. The first round dealt with teaching, research and community service, and was succeeded by two further annual rounds, devoted to teaching, and research and community service successively. The first round grouped universities into 6 bands and was criticised for creating a form of «league table». This subsequently was reduced to three bands.

The initial institutional resistance, most particularly among some older and more elite universities, was quite quickly overcome, and Australian universities soon came to see that, while quality improvement was an inherent part of their charter, they also owed «a major responsibility to all interested parties, whether students, staff, professional bodies, employers, government or the wider community, to provide assurance that quality and standards are preserved and enhanced». At the same time, they were quick to point out that this could not be achieved without «a real commitment to the maintenance and improvement of quality from those responsible for resourcing the system» (Sheehan, 1996: 28, AVCC, 1992: 8).

A recognition that both institutional reputation and funding was at stake, in an increasingly competitive national and international environment, quickly helped to strengthen such commitment to quality measurement and enhancement[11]. A national industrial court decision of 1991 deemed that annual staff evaluation measures (of teaching, research and administration) were allowable. This led to each institution developing their own version, which commonly consisted of an annual interview between the individual staff member and his/her «supervisor», and which

were often based on measured performance against agreed teaching, research and administrative standards. In practice, however, the system has been seen as burdensome, and it is often difficult to agree on what constitutes «adequate performance», or how to deal with inadequate performance, even if it can be established. At the same time, the fact that components of an institution's funding became dependent on evaluation of performance imposed considerable administrative burdens upon already hard-pressed staff, and there were ongoing problems with performance measurement. Even something as apparently straightforward as the measurement of research performance proved to be by-no-means simple, when government attempts to develop a register of principal journals to be included in the evaluation exercises, were repeatedly challenged by academics. As a result of these difficulties, research performance has now come to be weighted more on the basis of research grants secured, especially nationally competitive grants, and research degree completions, while actual research publications were also upgraded somewhat in importance, in terms of the overall evaluation[12].

Despite such difficulties, the cultural change effected by these «quality» rounds, introduced by the Higher Education Council (HEC, 1992), and the responsiveness by universities in addressing gaps identified in their respective performance, allowed the federal government, in particular the responsible government department (DETYA), to introduce a scheme of annual quality improvement into its funding negotiations with institutions as from 1998, after consultation:

> In fact, the audit program served as a mechanism for change. Rather than providing a snapshot of current activities.., this holistic approach had the advantage of involving much of the university in a self analysis, and it evaluated policy and hence commitment to the future" (DETYA, 2000: 3).

At the same time, however, it must also be admitted that «the process has empowered management, possibly at the cost of some elements of collegiality or institutional democracy» (Sheehan, 1996: 30)

The most recent developments include the development of the Australian Universities Quality Agency (AUQA), agreed at a meeting by all relevant state and federal ministers in 2000. It commenced regular audits in 2001, publishes performance results, and reports on the standards and standing of the Australian higher education system, in national and international perspectives. It has a small permanent staff,

operating under a small Board of Directors. Core funding (estimated at $1 million per annum) was to be by governments using a MCEETYA[13] formula, with the direct costs of audits met by those institutions audited. In general, a five yearly cycle of audits would be undertaken. Each university is now required to develop annual Quality Assurance and Improvement Plans, including a range of outcomes information. More recently the purview of AUQA audits was extended to cover overseas external bodies such as professional bodies of accountants or dentists, continue to play a role as external members of relevant evaluation panels, and the advice by such panels of experts is taken seriously by universities, especially in today's competitive environment. Universities also cooperate in evaluating each other's degree programs. A Faculty, for example, may initiate its own evaluation, or undergo an evaluation, as part of an institutional decision, or a national inquiry into a particular discipline. Funding sources are likely to vary accordingly.

In the process of such a review, the faculty may well complete a self-evaluation as a preliminary exercise, which, together with major documents and policies, and examples of teaching and research, is submitted to a panel of internal and external assessors, at least one or two of whom are likely to be major figures from peer institutions. In the case of professional faculties such as Engineering or Pharmacy, this would likely be complemented by one or two eminent figures from industry, with a record of interest in professional education and re-education. Professional faculties that perform poorly, are at risk of losing their professional accreditation, particularly if the problems are not swiftly addressed. This prospect is something that all such faculties take very seriously indeed, since it threatens the employability of their graduates, and thus both their professional reputation, and their livelihood. At least one or two visits by the panel would be subsequently undertaken, to gather further information, and discuss issues with staff and students, before a report is prepared. If the review is a national disciplinary review, it is likely that this report would be published, which imparts a greater degree of transparency to the process, and further ensures that institutions take the advice seriously. In addition, as indicated above, it is now expected that each institution will routinely «undertake student evaluation of teaching, develop special projects for the improvement of teaching, and offer internal awards for teaching excellence» (DETYA, 2000: 6).

In addition, institutions' Quality Assurance and Improvement Plans now outline the university's goals in teaching and learning, research,

management and community service, together with the strategies used to achieve these, and performance indicators used to gauge their success. The Commonwealth government has recently funded the development of a «benchmarking manual» for Australian universities[14], including 67 measures of performance on the range of activities listed above, which institutions can use to measure their performance against like institutions. Graduate destination surveys which, four months after graduation, measure the proportion of graduates from each institution who have achieved either full time work or full time further study, are also published by the Commonwealth government and used by institutions. All in all, the following measures of institutional performance are published, annually, by the Commonwealth government:

> Sector-wide performance indicators relating to students, staff, finance, research, graduate careers and course ... in the Characteristics and Performance of Education Institutions (as well as) institutional quality improvement plans and associated performance measures ... (Quality Assurance, 2001: 3).

A further development relates more to institutional accreditation. It was provoked by a recent attempt to establish an off-shore 'university' (called «Greenwich» university) on an island off the coast of the state of New South Wales which has a unique jurisdictional status, which meant that state-federal relations were also relevant. Under the Australian Constitution, the individual states are responsible for schooling and technical schooling (called TAFE in Australia). Higher education is different: while financed by the Commonwealth government, it is also dependent upon the states, in that the establishment of each university requires a separate act of State Parliament in order to be ratified.

In this case however, the new institution applied direct to the federal government for ratification (thereby avoiding the lengthy and detailed state procedures), which was somehow granted with insufficient scrutiny. The ensuing furore raised not merely complex questions of federal-state relations (the federal government had failed to consult the relevant state government about the matter), but also key issues of quality, since it transpired that the institution in no way merited the term university, being without either relevant facilities or highly qualified academic staff and in fact being dependent upon links with other established institutions to provide courses and qualifications[15]. Subsequently, meetings of state and federal authorities have now agreed upon standards which all institutions that apply to operate as a university in Australia must meet

in order to qualify. While the episode provided a salutary lesson in the negative effects of globalised university education, it will not necessarily be the last such episode, especially in an era increasingly characterised by regional or international agreements such as NAFTA (North American Free Trade Agreement), GATS (Global Agreement on Trade in Services), or the proposed MIA (Multilateral Agreement on Investment), which can often over-ride principles of national self determination. In theory, this can mean that a foreign interest can establish a (real or virtual) university in another country, against the wishes of public authorities, and then perhaps claim legal right to national funding, in just the same way as any existing national university.

6. Conclusion

Virtually no-one seriously opposes the principle that institutions of higher education should be run efficiently and effectively, as other institutions in society, whether financed from the public or private sector. Nor that they should be accountable. Many, however, have reasonably queried the timing and underlying intent of introducing such intrusive forms of evaluation at a time of severe financial constraints[16] and increasingly strident attacks upon public sector expenditures, often dismissed as «wastage» (Welch, 1997a: 1-23), as well as major reductions in tenure etc. (Sheehan and Welch 1996). There are at least two clear dangers. Firstly, it is clear that great care must be taken in introducing systems of evaluation since, paradoxically, the effects of their implementation could well be to weaken the principle of equity in institutions of higher education, and at the same time to reduce the effectiveness and efficiency of individual departments and thus the institutions of which they are a part. There is no doubt that the implementation of the Jarrat proposals in the U.K. in the 1980s achieved precisely this in many British institutions and was exacerbated by moves to rate individual university departments according to supposed research excellence (THES, 1986a: 1-5, Neave, 1988), and then tie a proportion of the institution's overall grant to this rating. And indeed this weakening seems to have been one purpose of the British proposals:

> «The intention is that a department having been designated as weak by the UGC, the university should be obliged to take some action, either to strengthen it or to punish it. The idea is that the

> strong should grow strong(er), and the weak weaker» (THES, 1986b: 36).

Experience suggests that the costs of such reviews are no less substantial in Australia (Miller, 1995b), and that paradoxically, such «quality» audits can lead to the opposite effect: «a decline in standards because of the great effort involved in satisfying the formal bureaucratic demands of the procedure» (Pritchard, 1994: 258, THES, 2001). The costs of compliance by universities with forms of surveillance fostered by what has been termed the «intrusive state» (Barnett, 1990: 152-8), or what in the Australian context has been characterised as the triumph of the technology of Total Quality Management [TQM] (Sheehan, 1996) are, as was seen above, substantial, and not merely in narrowly economic terms. Is this the kind of efficiency to be promoted in our universities?

> Secondly, there is clear danger in too heavy a reliance upon quantitative performance indicators, since a perfectly reasonable response on the part of universities would be «to develop course appraisal systems which record performance in just those terms» (Barnett, 1990: 103).

This sketch of the evaluation measures used in Australian higher education has revealed not merely the mechanisms and indicators themselves, but also provided some indication of the rationale for their introduction, especially at the particular time and in the particular context in which they were introduced. It has also sought to sketch their development over time, and has shown some of the pitfalls involved in the development of intrusive performance measures of evaluation in higher education. On the basis of the sketch above, it could be argued that, while systems of evaluation can be an important means to enhance institutional performance and responsiveness, this is only if any such measures used are as straightforward as possible, are very transparent and developed in consultation with, and hopefully in concord with, the institutions and their teaching and administrative staff. External summative measures, imposed without consultation by what has been termed «the evaluative state» (Neave, 1996), are likely to be opposed, or only followed pro-forma, and hence much less effective in enhancing the quality of the system. A key danger, indeed, is to tie measures of programme or institutional effectiveness in higher education too closely to government agendas, often of a short-term economic kind, which can risk se-

riously distorting the institutional mission of higher education in society, undermine the importance of wider and more liberal understandings of higher education, and transform accountability into a form of accountancy (Readings, 1997, Welch, 1998):

> «The purposes of higher education (became) equated with national economic goals and thus the central problem for higher education was defined as the cost-effective management of human capital and workforce productivity. This had the effect of legitimating a tacit agreement that evaluation in higher education should measure and monitor institutional productivity through techniques developed in industrial management» (Franzosa, 1996: 141, see also Sheehan, 1996: 31).

Previous episodes in education where so-called efficiency measures were introduced as reform initiatives in education, do not inspire confidence in current efforts. Motivated by concerns to contain costs in the face of rising demand for participation, such previous episodes often resulted in reduced costs, a more vocationalised curriculum, and a nett loss of morale and creativity in the system, provoking one teachers' union to respond in 1911:

> «If efficiency means the demoralization of the school system;
> dollars saved and human materials squandered;
> discontent, drudgery and disillusion –
> We'll have none of it!
> If efficiency denotes low finance, bickering and neglect;
> exploitation, suspicion and inhumanity;
> larger classes, smaller pay and diminished joy –
> We'll have none of it!
> We'll espouse and exalt humane efficiency –
> efficiency that spells felicity, loyalty, participation,
> and right conduct.
> Give us honorable efficiency and we shall rally to the civic cause».
> (Callahan, 1962: 121).

In a previous analysis (Welch 1998), it was argued that, like Winnie the Pooh's address[17], such efficiency movements were not all that they seemed. Often, they masked an underlying intent to introduce into education the instrumentalist logic and practices of the business world: practices which were anti-democratic in effect – reducing equality within the system. It is not hard to point to important parallels with the current

climate of efficiency movements in higher education. In the earlier analysis, it was argued and instanced that the forms of efficiency which were imposed on schooling and higher education systems were motivated more by goals of cost-cutting, a desire to vocationalise the curriculum and an intent to impose an ethos of business-style principles upon publicly funded education systems, often during periods when rising demand and aspirations for education was imposing additional costs on the public purse. These goals, at times proposed by business leaders intent on reforming public institutions by making them more explicitly business-like, were often achieved at a considerable cost in social terms, particularly in terms of a loss in equity, reduced funding and a narrowing of the curriculum. Alternative notions of efficiency, which, while having proper regard to questions of financial and other forms of public accountability, also insist that equity is a key element in efficiency (Welch, 2000), lack this socially regressive character, and instrumental technologic, of such more economistic forms of efficiency.

In the current example, it can be equally argued that the burdensome bureaucracies that now attend so-called quality assurance procedures in Australian universities, have in some ways reduced what many working academics would acknowledge as quality. This is because of the excessive amounts of time and energy that must be invested by both academic and administrative staff in responding to ever-increasing demands for performance data by the state (a situation now too-often mirrored by internal governance procedures, and modes of performance evaluation, within the institution). This must all be done by already hard-working academic and administrative staff, who are accorded no supplementary resources, with which to cope with the additional workload. Hence, core activities of teaching and learning, and research suffer –and all justified– in the name of quality.

The implications of the above sketch of evaluative measures in higher education for debates in contemporary governance can now be summarised. In particular, it can be argued that there are at least two key contradictions in the contemporary governance discourse. Each comprises a basic plank in the modern governance platform. The first, as was seen above, consists of inherent contradictions in the prevailing notions of efficiency, or performativity. Here, Habermas' corrosive critique of the modern state's use of the apparatus of efficiency parallels Lyotard's outline of the practices of performativity, to a degree. Habermas' account points out that arguments about efficiency reveal an underlying economism that

parenthesises ethical concerns in society. Drawing on Marcuse's critique *of One Dimensional Man* (1968*)*, and decisionism, Habermas argued that ethics in modern society has now been subsumed by a technocratic consciousness, whereby problems of system effectiveness are addressed by the «purposive-rational application of techniques assured by empirical science» (Habermas, 1974: 254, see also Habermas, 1970, 1978, 1984). Modern (western capitalist) societies, then, are distinguished by a greater concern with the technical (that is, administrative/industrial/functional concerns), than with the practical (the realm of ethical, and political decisions). The original distinction between «praxis» and «techne» is owed to the Greeks, of course (Habermas, 1974). Contemporary critical theory extends the analysis to processes of modernity and society, in particular to the extension of a form of rationality and related social processes, which celebrates efficiency at the expense of ethics. With Marcuse (1968) and others, Habermas is profoundly critical of the extension of an instrumental rationality (associated with aspects of Max Weber's account of modernity in society), whereby norms and social goals are simply assumed, rather than debated: «.. a technology become autonomous dictates a value system –namely its own– to the domain of praxis it has usurped, and all in the name of value freedom» (Habermas, 1974: 270). In the process, means-ends values of economy and efficiency permeate social institutions and practices (Pusey, 1991), at the expense of ethics, and older notions of the social good. Ball, for example, has shown how correlate notions of business efficiency are assumed, rather than problematised, in education, as part of an increasing technology of control (Ball, 1990). It is not hard to see the applicability of such critiques to the current and widespread fad of performance indicators and performance management within higher education.

More thorough-going in its rejection of modernist epistemological claims, and less rooted in a careful exposition of specific episodes in the development of modern society, Lyotard's account of (post) modernity is nonetheless also critical of the extension of what he terms performativity into many arenas of society (Lyotard, 1984). Knowledge itself, he argues, is being commodified, and has now become one of the principal productive forces in late-modern society. Universities, and academic work are therefore subject to processes of performativity, whereby «optimising the system's performance» (Lyotard, 1984: xxiv) becomes the ultimate goal, and relevant technologies found within the discourse of business and management. Thus system performance criteria are invoked to

decide whether a particular research centre should be allowed to continue (Lyotard, 1984: 47), and questions drawn from the discourse of business efficiency dominate: «Is it efficient?» or «Is it saleable?» become more important and more common questions than "Is it true?» (Lyotard, 1984: 51). There have been some interesting applications of the notion of performativity to the analysis of education in recent years, and more specifically to changes in universities and academic work (Currie, 1998). Once again, the applicability of the concept to the contemporary technology of TQM and performance indicators, to optimise the performance of the university sector and of individual institutions (in economic and financial terms, rather than in terms of creativity, or knowledge) is clear.

The second key contradiction in modern governance discourse is revealed when we see how the reality of «steering at a distance» operates. Once again, it raises the spectre of enhanced control as a major goal of such managerialist mantras. While steering at a distance has been justified (as has decentralisation of educational administration more generally) by an appeal to autonomy and democratisation, it is reasonable to question whether this is always the outcome. Certainly, it has been argued by many, including working teachers, that decentralisation of schools has largely outsourced the responsibility, while retaining the authority (Welch, 1997, Smyth, 1993). In the recent review of higher education in Australia alluded to above, the reality of steering at a distance became evident –despite all the rhetoric of ceding autonomy to universities– when the Minister attempted to arrogate to himself the authority to intervene directly in the course mix taught within universities. Citing a concern with so-called «cappuccino courses», the Minister sought to enshrine in the proposed new legislation, the power 'to determine whether particular courses or subjects should be taught to undergraduates, and whether particular Ph. D. topics should be allowed' (Australian, 2003b). It provoked the following response from one of Australia's most conservative former Vice Chancellors:

> Institutional autonomy and academic freedom are under threat in Australian universities. Legislation before the Senate, if it becomes law, will give federal politicians and bureaucrats powers of intervention that will threaten the independence of higher learning and research training, and undermine the standing of our universities across the world. ... The issue is not about saving taxpayers' money... The point is not about «cappuccino courses». It is about an unacceptable and unsafe ministerial prerogative... If the bill is

> passed, all ministers henceforth will be empowered to disallow courses or subjects they don't like, and some minister, one day, will surely abuse that power. (Australian, 2003b).

As indicated above, the national chorus of dissent ensured that this element in the proposed bill was defeated in the federal Senate (Australian, 2003c, Financial Review, 2003). At the same time, however, it also tore the mask from the new public sector management mantra of steering at a distance, revealing the much uglier face underneath. It exposed a direct attack on university autonomy, a fundamental element of higher education governance (as indicated in Table 1, above). In this sense, it illustrated the darker side of Neave's (1996) argument as to the evaluative state. It should be hoped that the Australian state apparatus now draws the appropriate lesson, and refrains from such dangerous and intrusive attempts to control universities, in the future. As in other systems of higher education, faced with many of the same pressures, time will tell.

Σημειώσεις

[1] One fascinating index of the rise of marketisation and privatisation in the public sector has been the linguistic re-invention of individual users of such services to the ubiquitous «customer», rather than the previous 'student', 'passenger', or 'patient' (depending on the context, and institution).

[2] To say this, of course, is to ignore significant differences between the two institutions. In the nineteenth century, for example, when the early universities were being established in each of the capital cities of the individual colonies (the federation of Australia only dates from 1901), Cambridge was more successful in incorporating the mathematics and sciences, (influenced in part by the example of such scientific luminaries as Isaac Newton, who had earlier held the Lucas Chair of Mathematics), whereas Oxford clung tighter to its roots in the classical languages and literature. The definitions of knowledge pertaining in each, however, were less embracing of mathematics and natural sciences than their German counterparts of the time. See inter alia, Welch, A. (1981) «Curriculum as Institution and Ideology. A Comparative Essay in the Legitimation of Educational Knowledge», *New Education*, 2 and 3, 1 pp. 71-83.

[3] Only two small private universities exist in Australia – Bond University, and the University of Notre Dame, the latter religious.

[4] Pusey, M. (1989), *Economic Rationalism in Australia. A Nation-Building State Changes its Mind*, Sydney, Cambridge University Press.

[5] Until the wave of institutional amalgamations of the mid 1980s, the Australian higher education system was dual in character, comprising both the traditional university sector, (which was assumed to be able to accredit its own programmes), and colleges (of education or technology), which were generally more under the control of external bodies, usually state governments (Sheehan, 1996).

[6] In mid 2001, the renowned London School of Economics in England, announced that it was ceasing to cooperate with the UK system of quality control.

[7] The latest organisation to be announced is the Australian Universities Teaching Committee (AUTC), established in 2000.

[8] Each Australian university has had, for some years, a «Teaching and Learning» unit (although often with somewhat differing names), whose job includes regular monitoring of courses taught on campus (including consulting with staff to develop instruments appropriate to the measurement of course effectiveness), and the provision of advice to staff members about their teaching performance (feedback). The measurement of off-campus teaching, perhaps a more complex task, may also be undertaken by such professional units.

[9] For example, while research, teaching and administrative and community service are all taken into account for promotional purposes, most Australian universities have long moved to evaluate teaching performance much more rigorously, and have made it possible for staff to apply for promotion on the basis of teaching excellence. Few staff would in practice do so, without also being able to demonstrate research productivity, but this feature acts as a further incentive to enhance teaching excellence, based on systematic evaluation measures.

[10] The federal government's claim that this was new funding was belied by the increasing practice of «clawbacks», whereby such funds were actually drawn from existing higher education funds, and re-specified for new purposes. Universities then had to compete for these «new» funds, or forego a potential part of their budget. Virtually all universities chose to compete.

[11] Results of these rounds quickly became known, and the fact that performance data is now regularly published is an incentive for institutions to try to improve their «rating».

[12] Research publications were upgraded from 2% to 9%, while the weighting attached to research degree completions surged from 4% to 31%.

[13] Ministerial Council for Employment, Education, Training and Youth Affairs, a nationwide council of state and federal government authorities.

[14] Mc Kinnon, K., Walker, S. & Davis, D. (2000), *Benchmarking: A Manual for Australian Universities*, Canberra, DETYA.

[15] Even this much proved to be uncertain, since some of the institutions with whom it claimed to have a stable arrangement to accredit its courses disowned any such agreement.

[16] Real per capita funding declined by 11.8% in Australian universities between 1983 and 1991 (Sheehan, 1996), and has continued to decline since.

[17] It will be recalled that Winnie the Pooh lived under the name of Sanders – that is he had the name 'Sanders' above his door, and lived under it.

Bibliography

Australian, (*The*) (2003a), «Spoken Like a True Champion», November 12th, p. 36.

Australian, (*The*) (2003b), [2]Hands off our Courses, Minister», November 12th, p. 29.

Australian, (*The*) (2003c), «VCs on the Warpath», November 12[5h], p. 23.

Australian, (*The*) (2003d), «VCs Hold Back on Pay Deals», November 19[5h], p. 25.

Australian Vice Chancellors Committee [AVCC] (2003), Guarding the Goalposts. The AVCC's proposed Amendments to the Higher Education Support Bill 2003, www.avcc.edu.au/documents / policies_programs/statements/Guarding_ the_ goalpostsNov03.pdf.

Ball, S. (1990), «Management as moral technology. A Luddite Analysis», in S.J.BALL (ed.), *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*, London, Routledge.

Barnett, R. (1990), *The Idea of Higher Education*, Buckingham, Society for Research in Higher Education / Open University Press.

Barnett, R. (1996), «The Evaluation of the Higher Education System in the United Kingdom», Cowen, R., *The Evaluation of Higher Education Systems*, *World Yearbook of Education 1996*, London, Kogan Page.

Beck, U. (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, London, Sage.

Cowen, R. (1996), «Introduction: Apex Institutions, Statuses, and Quality Control», Cowen, R., *The Evaluation of Higher Education Systems. World Yearbook of Education 1996*, London, Kogan Page.

Currie, J. (1988), «Globalisation and the Professoriate», *Comparative Education Review* 42, 1, (Special Issue on the Professoriate).

CUTSD (Committee for University Teaching and Staff Development) (1999), *Improving University Teaching and Staff Development*, Canberra, Commonwealth of Australia.

DEST (2003), «Our Universities – Backing Australia's Future. Summary of Measures» (Summary of Legislative outcomes, provided by DEST to Vice Chancellors, 16th December).

DETYA (Department of Education, Training and Youth Affairs) (2000), *The Australian Higher Education Quality Assurance Framework*, Canberra, Commonwealth of Australia.

Franzosa, S. (1996), «The Evaluation of the Higher Education System in the United States of America», Cowen, R., *The Evaluation of Higher Education Systems. World Yearbook of Education 1996*, London, Kogan Page.

Financial Review (2003), «Heavy Hand of Politics Hangs Over Universities», 3rd November.

Habermas, J. (1970), «Technology and Science as Ideology», *Towards a Rational Society*, London, Heinemann.

Habermas, J. (1974), *Theory and Practice*, London, Heinemann.

Habermas, J. (1976), *Legitimation Crisis*, Boston, Beacon Press.

Habermas, J. (1978), *Knowledge and Human Interest* [Second Ed.], London, Heinemann.

Habermas, J. (1984), *The Theory of Communicative Action* [Volume 1], London, Heinemann.

Hare, P. (2003), «The United Kingdom's Research Assessment Exercise: Impact on Institutions, Departments, Individuals», *Higher Education Management and Policy*, 15, 2, pp. 43-62.

Higher Education Council (HEC) (1992), *The Quality of Higher Education: Discussion Papers*. Canberra, AGPS.

Kim, T. (1996), «The Evaluation of the Higher Education System in the Republic of Korea», Cowen, R., *The Evaluation of Higher Education Systems. World Yearbook of Education 1996*, London, Kogan Page.

Kleeman, J. (2003), «Steerage of Research in Universities by National Policy Instruments», *Higher Education Management and Policy*, 15, 2, pp. 25-42.

Lyotard, J.-F. (1980), *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Marceau, J. (1993), *Steering from a Distance in Higher Education*, Canberra, AGPS.

Marcuse, H. (1968), *One Dimensional Man*, London, Sphere Books.

McKinnon, K., Walker, S. and Davis, D. (2000), *Benchmarking: A Manual for Australian Universities*, Canberra, DETYA.

Mok, K.-H. & Welch, A. (2003), «Globalization, Structural Adjustment and Educational Reform» in Mok, K.-H. & Welch, A.R. (eds), *Globalisation and the RE-structuring of Education in Asia and the Pacific*, London, Palgrave/Macmillan, pp. 1-31.

Neave, G. (1988), «Education and Social Policy: Demise of an Ethic or Change of values?», *Oxford Review of Education*, 14, 3, pp. 273-283.

National Tertiary Education Union (NTEU), «Government Defeated on University Industrial Relations», Dec 5, 2003, www.nteu.org.au/news/current/8413, accessed 16th Dec.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2003), «Changing Patterns of Governance in Higher Education», *Education Policy Analysis*, Paris. OECD, pp. 60-78.

Peters, M. (1992), «Performance and Accountability in Post Industrial Society: the crisis of British Universities», *Studies in Higher Education* 17, 2, pp. 123-139.

Pritchard, R. (1994), «Government Power in British Higher Education», *Studies in Higher Education* 19, 3, pp. 253-65.

Pusey, M. (1991), *Economic Rationalism in Canberra. A Nation-Building State Changes its Mind*, Sydney, Cambridge University Press.

Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education 2001. A national seminar on future arrangements, Canberra, DETYA.

Readings, W. (1997), *The University in Ruins*, Harvard, Harvard University Press.

Research Institute for Higher Education [RIHE] (1997), *Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*, Hiroshima, RIHE.

Sheehan, B. (1996), «The Evaluation of the Higher Education System in Australia» in Cowen, R., *The Evaluation of Higher Education Systems, World Yearbook of Education 1996*, London, Kogan Page.

Sheehan, B. & Welch, A. (1996), «The Academic Profession in Australia», in Altbach, P., *The Academic Profession. Portrraits from 14 countries*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Smyth, J. (ed.) (1993), *A Socially Critical View of the Self Managing School*, London, Falmer Press.

Times Higher Education Supplement (THES) (1986a), UGC Sends a Tough Message, 30th May, p.1-5.

Times Higher Education Supplement (THES) (1986b), Scotland and Selectivity, 30th May, p. 36.

Times Higher Education Supplement (THES) (2001), Universities are Sinking under the Load, 23rd March, p. 16.

Tipton, B., Jarvis, D. & Welch, A. (2003), *The Changing Balance. Public and Private in SE Asia*, Tokyo, Ministry of Finance, Sydney, Research Institute for Asia and the Pacific (RIAP).

Welch, A.R. (1981), «Curriculum as Institution and Ideology. A Comparative Essay in the Legitimation of Educational Knowledge», *New Education*, 2-3, 1, pp. 71-83.

Welch, A.R. (1997a), «Reform or Crisis in Australian Education?» *Australian Education: Reform or Crisis*?, Sydney, Allen & Unwin.

Welch, A.R. (1997b), «The Peripatetic Professor. The Internationalisation of the Academic Profession», *Higher Education* 34, 3.

Welch, A.R. (1998), «Education and the Cult of Efficiency. A Comparative Analysis of the Reality and the Rhetoric», *Comparative Education* (Special Issue on Educational Policy*)*.

Welch, A.R. (2000), «Quality and Equality in Third World Education», in Welch, A. (ed.), *Third World Education. Quality and Equality,* New York, Garland.

Welch, A.R. (2002), «Going Global? Internationalising Australian Universities at a Time of Global Crisis», *Comparative Education Review* 46, 4.

Welch, A.R. (2003a), «Blurring the Borders in Higher Education», Tipton, B., Jarvis, D. and Welch, A. (2003), *The Changing Balance. Public and Private in SE Asia*, Tokyo, Ministry of Finance, Sydney, Research Institute for Asia and the Pacific (RIAP), pp. 94-119.

Welch, A.R. (2003b), «Globalisation, Structural Adjustment and Australian Education: The Politics of Reform or the Reform of Politics?» in Mok, K-H. & Welch, A.R. (eds) *Globalisation and the RE-structuring of Education in Asia and the Pacific*, London, Palgrave/Macmillan, pp. 262-301.

Welch, A.R. & Mok, K-H. (2003), «Deep Development or Deep Division» in Mok,

K-H. & Welch, A.R. (eds) *Globalisation and the RE-structuring of Education in Asia and the Pacific*, London, Palgrave/Macmillan.

Relevant urls
http://www.itl.usyd.edu.au/VCawards

Περιληψη*

Λογοδοσία ή Λογιστική; Δημόσια διαχείριση και συστήματα αξιολόγησης των Πανεπιστημίων στην εποχή της «Απόδοσης»

Επισημαίνοντας τις σημαντικές μεταβολές που έχουν παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια διεθνώς σε παραδοσιακούς χώρους δημόσιας ευθύνης, το άρθρο αναζητά κατ' αρχάς τις επιπτώσεις που αυτές έχουν στην αντιμετώπιση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις κρατικές / κυβερνητικές αρχές. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στη σταδιακή μεταλλαγή του κράτους από *παροχέα* σε *καταναλωτή* υπηρεσιών με τη προοδευτική απόσυρση του Δημοσίου από χώρους ευθύνης, όπως η υγεία και η εκπαίδευση, σε μεγάλο μέρος του σύγχρονου κόσμου (όχι μόνο σε «αγγλοαμερικανικού» τύπου δημοκρατίες, αλλά και σε πρώην κομμουνιστικές χώρες και μεγάλα τμήματα του αναπτυσσόμενου κόσμου). Η εξέλιξη αυτή έχει εισαγάγει στους χώρους αυτούς κανόνες, νόρμες και όρους («παραγωγικότητα», «αποδοτικότητα», «πελάτες») που μέχρι πρότινος απαντούσαν μόνο στον κόσμο των επιχειρήσεων. Η δημιουργία τέτοιων «οιονεί αγορών» εντός του δημόσιου τομέα συνδυάζεται με α) μια μείωση και β) μια αυξημένη επιλεκτικότητα των κρατικών χρηματοδοτήσεων. Ο έλεγχος των τελευταίων από το κράτος αποτελεί έναν λιγότερο εμφανή, αλλά εξίσου αποτελεσματικό τρόπο παρέμβασης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μέσω της λεγόμενης «καθοδήγησης από απόσταση» («steering from a distance» – Marceau 1993, Kleeman 2003). Για τα πανεπιστήμια, που, σε μια εποχή μεγάλης μαζικοποίησης και ετερογένειας του φοιτητικού δυναμικού, καλούνται να «καταφέρουν όλο και περισσότερα με όλο και λιγότερα», οι νέες συνθήκες επιφέρουν αυξημένο ανταγωνισμό για την προσέλκυση φοιτητών, οικονομικών πόρων και ακαδημαϊκού προσωπικού. Εδώ, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας των πανεπιστημίων, που είναι καθοριστικές για την κατάταξή τους στους δημοσιοποιούμενους από

* Την ελληνική περίληψη του αγγλικού κειμένου έγραψε ο Δ. Θεοχάρης.

διεθνείς οργανισμούς και εθνικές κυβερνήσεις αξιολογικούς πίνακες.

Στόχος του άρθρου είναι να εξετάσει τις αλλαγές στις οποίες οδηγούνται τα πανεπιστήμια στην Αυστραλία λόγω των σύγχρονων τρόπων αξιολόγησής τους από το κράτος. Στην ανάλυσή του ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι προκύπτουν αξιοσημείωτες ανακολουθίες μεταξύ των στόχων που τίθενται και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν σε δύο κυρίως κατευθύνσεις: Πρώτον, οι στόχοι της διασφάλισης ποιότητας, αποδοτικότητας και *απόδοσης* (performativity) συχνά οδηγούν στην πράξη στα αντίθετα των επιδιωκόμενων αποτελέσματα. Και, δεύτερον, η κρατική «καθοδήγηση από απόσταση», παρά τη διακηρυσσόμενη στόχευσή της στην ενίσχυση της θεσμικής αυτονομίας της ανώτατης εκπαίδευσης, καταλήγει μάλλον σε στενότερο έλεγχο και διόγκωση των απαιτήσεων από αυτήν.

Ο Welch ανατρέχει στις απαρχές της ανώτατης εκπαίδευσης της Αυστραλίας, στα μέσα του 19ου αιώνα, όταν, ακολουθώντας το πρότυπο του «Oxbridge», η αντίστοιχη «αξιολόγηση» των πανεπιστημίων ήταν έργο της ίδιας της ακαδημαϊκής κοινότητας, χωρίς κανένα συστηματικό ή επίσημο χαρακτήρα.

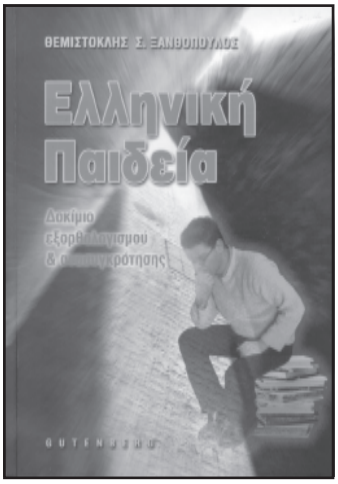
Αντίθετα, με το μοντέλο που έχει διαμορφωθεί σήμερα, τα πανεπιστήμια υπόκεινται τόσο σε εσωτερική (με τη συγκέντρωση εγγράφων και τη σύνταξη εκθέσεων) όσο και εξωτερική αξιολόγηση. Η τελευταία είναι από το 2000 έργο της Australian Universities Quality Agency, η οποία δημοσιεύει τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων σε εκθέσεις που αποτιμούν την κάλυψη προκαθορισμένων δεικτών και standards ποιότητας. Κάθε πανεπιστήμιο υποχρεούται να καταρτίζει ετήσια Σχέδια Διασφάλισης και Βελτίωσης της Ποιότητας, με πληροφορίες για τις επιδόσεις του στη διδασκαλία και την έρευνα. Τα Σχέδια και οι εκθέσεις τίθενται υπό την κρίση επιτροπών, που, στην περίπτωση τμημάτων με σαφή επαγγελματική προοπτική (όπως π.χ. των Μηχανικών ή των Φαρμακοποιών), στελεχώνονται από επιφανείς προσωπικότητες των αντίστοιχων επαγγελματικών κλάδων. Όσα από τα τμήματα παρουσιάσουν ανεπαρκή αποτελέσματα διακινδυνεύουν την επαγγελματική τους διαπίστευση, ενδεχόμενο που είναι επόμενο να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από το πληττόμενο τμήμα, αφού απειλεί την «απασχολησιμότητα» των αποφοίτων του, κατά συνέπεια το κύρος και, εντέλει, την ίδια τη βιωσιμότητά του. Με τον τρόπο αυτό, τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων λειτουργούν ως μέσο στενότερης πρόσδεσης των πανεπιστημίων στους κυβερνητικούς σχεδιασμούς και προτεραιότητες.

Όσον αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης / συμμόρφωσης στις νόρμες αυτές καθαυτές, το άρθρο επικαλείται έρευνες στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κόστος τους (οικονομικό, ανθρώπινης ενέργειας και εκτροπής των ακαδημαϊκών από τα κύρια καθήκοντά τους) είναι πλέον τέτοιου ύψους, ώστε να υπερβαίνει τα όποια οφέλη – μια πραγματικότητα που ο συγγραφέας θεωρεί ότι αντανακλά και την κατάσταση των αυστραλιανών πανεπιστημίων.

Αναφερόμενος στο ίδιο το περιεχόμενο της *αποδοτικότητας*, ο Welch θεωρεί ότι αυτή υποκρύπτει το στόχο της μείωσης του κόστους, την «επαγγελματικοποίηση» των προγραμμάτων σπουδών και την τάση εισαγωγής επιχειρηματικών αρχών και ήθους στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, ιδιαίτερα μάλιστα σε περιόδους που η ανερχόμενη ζήτηση και οι υψηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση προσθέτουν δυσβάσταχτα βάρη στον κρατικό προϋπολογισμό. Σε περισσότερο θεωρητικό επίπεδο, ο συγγραφέας, ανατρέχοντας στον Habermas, προσάπτει στην επικρατούσα αντίληψη περί απόδοσης / αποδοτικότητας έναν υποβόσκοντα *οικονομισμό* και μια διάθεση παραμερισμού της ηθικής διάστασης στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ζητημάτων.

Βιβλιοκρισία

Ελληνική παιδεία:
Δοκίμιο εξορθολογισμού και ανασυγκρότησης
του Θεμιστοκλή Ξανθόπουλου
Αθήνα, Gutenberg, 2005



ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων παραμένει αδιάπτωτο και συνεχές για δεκαετίες τώρα. Αποτελεί, σε σημαντικό βαθμό, έκφραση της αγωνίας της ελληνικής οικονομίας για τη θέση της στο διεθνές προσκήνιο που μοιάζει ρευστό και ανελέητο για όσους βραδυπορούν· της ελληνικής κοινωνίας που βλέπει να δοκιμάζονται η συνοχή και η πολιτισμική της ταυτότητα· της ελληνικής οικογένειας που έχει μάθει να επενδύει τις ελπίδες της για την προκοπή των παιδιών της σε τίτλους σπουδών· των απλών πολιτών που βιώνουν μια αίσθηση εκπαιδευτικής κρίσης, την οποία τροφοδοτεί η διαρκής αναφορά σε προβλήματα που παραμένουν ανεπίλυτα, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες της πολιτείας να τα αντιμετωπίσει. Το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώνεται έντονο, με μια περιοδικότητα που ξαφνιάζει για τη σταθερότητά της, κάθε φορά που ανακοινώνονται τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων για τα πανεπιστήμια ή που δρο-

μολογείται ένα μεταρρυθμιστικό εγχείρημα. Στα μεσοδιαστήματα, ο λόγος για την εκπαίδευση γίνεται εσωστρεφής: περιορίζεται στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και εντοπίζεται σε εξειδικευμένα θέματα που αφορούν επί μέρους τμήματά της ή που συγκεντρώνουν το ερευνητικό ενδιαφέρον συγκεκριμένων μελετητών. Μακριά από τα εκτυφλωτικά φώτα της δημοσιότητας, εμφανίζονται τότε πραγματείες, που με τρόπο περισσότερο ή λιγότερο πετυχημένο επιχειρούν να προβάλουν, και συχνά να φωτίσουν, σημαντικές πτυχές του πολυσχιδούς εκπαιδευτικού φαινομένου – καμιά φορά να καταθέσουν απλώς την αγωνία, την εμπειρία ή τις απόψεις των συντακτών τους. Παρά τις όποιες αδυναμίες τους, οι πραγματείες αυτές όλο και πληθαίνουν τα τελευταία χρόνια, προσδίδοντας έτσι βάθος στις δημοσιογραφικού τύπου αναφορές, από τις οποίες βρίθει ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση.

Το βιβλίο του Θ. Ξανθόπουλου –πρύτανη για πολλά χρόνια του ΕΜΠ– *Ελληνική Παιδεία: Δοκίμιο εξορθολογισμού και ανασυγκρότησης*, που κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Guteberg, ανήκει στην κατηγορία αυτή. Στις 306 σελίδες του, αρθρωμένες σε 7 κεφάλαια, ο συγγραφέας φιλοδοξεί, αποφεύγοντας τις «ανώδυνες γενικότητες», να καταθέσει «σαφείς απόψεις και συγκεκριμένες λύσεις σε θέματα Παιδείας», στηριγμένες στις προσωπικές «εμπειρίες μιας ολόκληρης ζωής από την ελληνική και τη διεθνή κοινότητα» και από «τη μακρόχρονη διοικητική θητεία του σε ένα ιστορικό ελληνικό ΑΕΙ» (σ. 17). Η πρόθεσή του αυτή υπογραμμίζεται από τη ρητή όσο και ειλικρινή –πράγμα όχι πάντοτε δεδομένο για πολλούς «μεγαλόσχημους μελετητές»– δήλωσή του ότι το δοκίμιό του δε στηρίχθηκε σε ενδελεχή μελέτη της υφιστάμενης βιβλιογραφίας ή σε συστηματική εμπειρική έρευνα. «Διάβασα προσεκτικά όσα μπόρεσα από τη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία και αποτόλμησα τη συγγραφή αυτού του δοκιμίου για την Ελληνική Παιδεία», δηλώνει ο ίδιος στο προλογικό του σημείωμα.

Από μόνη της η δήλωση αυτή περιγράφει το χαρακτήρα του δοκιμίου και δίνει το στίγμα της οφειλόμενης βιβλιοκριτικής προσέγγισής του. Από την άποψη αυτή, λοιπόν, η κριτική οφείλει να εστιαστεί σε δύο κυρίως σημεία. Το πρώτο αφορά το βαθμό στον οποίο ο συγγραφέας πέτυχε το στόχο του. Το δεύτερο έχει να κάνει με την αξία του ίδιου του εγχειρήματος· με τη συμβολή του στην αποσαφήνιση και κατανόηση των ζητημάτων που πραγματεύεται και στη χρηστικότητα –αφού «πρακτικός» είναι ουσιαστικά ο στόχος του– των προτεινόμενων λύσεων.

Θα ξεκινήσω, εντούτοις, από ένα γενικότερο θέμα, το οποίο έμμεσα εγείρει το προλογικό σημείωμα. Ένα θέμα με μακριά ιστορία στο χώρο ώσμωσης του ακαδημαϊκού λόγου με την πολιτική πρακτική. Για να είναι έγκυρη και αξιόπιστη –και γι' αυτό και πραγματικά χρήσιμη– μια θέση ή μια υπόθεση πρέπει να στηρίζεται και να ακολουθεί με πιστότητα τους κανόνες της ερευνητικής μεθοδολογίας, είτε η έρευνα έχει διαπιστωτικό είτε, πολύ περισσότερο, ερμηνευτικό χαρακτήρα. Η επιλεκτική και αποσπασματική συλλογή δεδομένων, η διαισθητική ή η ιδεοληπτική τεκμηρίωση μιας υπόθεσης, η παράκαμψη της αναλυτικής βασάνου και η εξαγωγή εύκολων συμπερασμάτων και αφοριστικών γενικεύσεων αποτελούν ως γνωστό πρακτικές που δε συνάδουν με την ακαδημαϊκή δεοντολογία και τον ορθό λόγο γενικότερα. Αντίθετα, στην πολιτική αποτελούν πρακτικές διαδεδομένες όσο και γενικά αποδεκτές. Οι λόγοι που προβάλλονται για την αποδοχή μιας τέτοιας πρακτικής είναι πολλοί. Ο πιο συνηθισμένος, ίσως, αφορά την επίκριση της ακαδημαϊκής έρευνας για «θεωρητικολογία». Για τους «πραγματιστές» της πολιτικής δράσης οι ακαδημαϊκοί ερευνητές εξαντλούνται κατά κανόνα σε γενικολογίες, χάνονται σε ατελεύτητες αναζητήσεις, οδηγούνται σε συμπεράσματα που ελάχιστη πρακτική χρησιμότητα έχουν. Παραγνωρίζουν τη βιωματική εμπειρία, υποτιμούν τον κοινό νου, στέκονται ξεκομμένοι από τις πιεστικές ανάγκες της καθημερινής πραγματικότητας. Αυτό που κατά τη γνώμη τους απαιτείται, δεν είναι τόσο η «λεπτολόγηση» του προβλήματος –που είναι, κατά την άποψή τους, έτσι κι αλλιώς παγκοίνως γνωστή– όσο η παροχή των λύσεων, μέτρων δηλαδή εκπαιδευτικής πολιτικής, που το αντιμετωπίζουν.

Το γεγονός όμως ότι, ενίοτε, ορισμένοι μελετητές επιδίδονται σε θεωρητικολογίες –αναζητώντας, κατά τη γνωστή προσφυή έκφραση, το «γένος των αγγέλων»– ή ότι το ερευνητικό έργο είναι χρονοβόρο και απαιτητικό σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους, με κανέναν τρόπο δε νομιμοποιεί την υποβάθμιση της σημασίας και της χρησιμότητας της συγκροτημένης μελέτης. Άλλωστε, δε θα πρέπει εν προκειμένω να λησμονούμε την πλούσια όσο και πικρή ελληνική και διεθνή εμπειρία από τις επανειλημμένες αποτυχίες που συνόδεψαν την εφαρμογή μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία είχαν στηριχθεί μόνο στην εμπειρία και στη γνώμη –όχι αναγκαστικά στη γνώση– κάθε λογής «ειδικών». Γι' αυτό και κάθε κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής –μανιφέστο, νομοθέτημα ή έκφραση γνώμης και διατύπωση υποδείξεων– πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα και προσοχή, ακόμα κι αν προέρχεται από ανθρώπους διακεκριμένους, με αναγνωρισμένη συμβολή στο δημόσιο βίο και με πλούσιες επιστημονικές και

επαγγελματικές περγαμηνές – άλλωστε τα μεγάλα λάθη κάνουν συχνά οι μεγάλοι άνθρωποι, ιδιαίτερα οι εξ αυτών μεγαλόσχημοι.

Η υπογράμμιση της ανάγκης για εμπεριστατωμένη θεώρηση των ζητημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής με κανέναν τρόπο δεν υποβαθμίζει, και πολύ περισσότερο δεν παραγνωρίζει, τη σημασία του δημόσιου λόγου, που αποτυπώνει τις διαπιστώσεις ή προβάλλει τις θέσεις ατόμων με μακρά και ευδόκιμη θητεία στην επιστήμη, στην εκπαίδευση, στην κοινωνία ή στην πολιτική. Η εκ μέρους αυτών έκφραση γνώμης, διατύπωση προτάσεων και συνηγορία υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης αποτελεί δημοκρατικό δικαίωμα και υποχρέωση – ιδιαίτερα από τη μεριά των πνευματικών ανθρώπων και των ταγών της κοινωνίας. Δεν αποτελεί εντούτοις θέσφατο, αδιαμφισβήτητη αλήθεια ή πρόκριμα αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά άποψη που πρέπει να διερευνηθεί, να αποτελέσει έναυσμα και ευκαιρία προσεκτικού διαλόγου.

Με αυτή την τελευταία οπτική πρέπει να αναγνωσθεί και το βιβλίο του Θεμιστοκλή Ξανθόπουλου. Ο πεπειραμένος και δραστήριος πρώην πρύτανης του ΕΜΠ έρχεται με το κύρος του και την παρρησία που τον διακρίνει να ενώσει τη φωνή του με εκείνους που βλέπουν για δεκαετίες τους αγώνες για καλύτερη παιδεία του ελληνικού λαού να μένουν αδικαίωτοι. Με ύφος καταγγελτικό και συχνά αποστολικό, παρασυρόμενος πολλές φορές από την αγωνία του για την παιδεία σε επαναλήψεις και διατρέχοντας μάλλον βιαστικά ιστορικές περιόδους, επίπεδα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικά συστήματα χωρών, ο Θ. Ξανθόπουλος εντοπίζει ορισμένα από τα κρίσιμα –μερικά και πολυσυζητημένα– προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης: την υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της ανώτατης βαθμίδας της· τη μειωμένη ευαισθησία της πολιτείας –παρά τις περί του αντιθέτου διακηρύξεις των εκπροσώπων της– απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν, αλλά και αναπαράγονται από την ελληνική εκπαίδευση· τη σαρωτική πλημμυρίδα της αγοραίας αντίληψης για την εκπαίδευση, που υποβαθμίζει τη γενική παιδεία, παρασύρει καταξιωμένους θεσμούς του κράτους πρόνοιας, αμφισβητεί πανανθρώπινες αξίες και θεμελιώδεις θεσμίσεις του διαφωτισμού, ανάμεσά τους το χουμπολτιανό ιδεώδες του πανεπιστημίου· το πνεύμα ισοπεδωτισμού που εκφράζεται με την κατάργηση των πρότυπων σχολείων και με τη χαμηλή γνωστική υποδομή των υποψήφιων φοιτητών, και που εξελίσσεται γρήγορα σε επικίνδυνη εκπαιδευτική πανδημία· το συγκεντρωτισμό της διοίκησης της εκπαίδευσης, που περιορίζει ασφυκτικά την πανεπιστημιακή αυτοτέλεια

και υπονομεύει κάθε δημιουργική πρωτοβουλία· την απουσία οράματος και σχεδίου για την ελληνική παιδεία εκ μέρους της πολιτείας, που εκδηλώνεται με τις συχνές και συχνά αντιφατικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ακόμη και από διαδοχικούς υπουργούς του ίδιου κόμματος ή με την απρογραμμάτιστη και ανερμάτιστη ίδρυση περιφερειακών ΑΕΙ και ΤΕΙ, προκειμένου να ικανοποιηθούν τοπικές σκοπιμότητες και τοπάρχες με πολιτική επιρροή, ή ακόμη και με την ανέξοδη όσο και κυρίως ανορθολογική «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ, ή, τέλος, με τη σιωπηρή υποταγή της ανώτατης εκπαίδευσης στα κελεύσματα μιας Διαδικασίας –της Διαδικασίας της Μπολόνια– ξένης προς τις ακαδημαϊκές παραδόσεις της Ευρωπαϊκής Universitas αλλά και αντίθετης με τα συμφέροντα της κοινωνίας των πολιτών και τις αρχές της ισότητας ευκαιριών. Στην «επίσκεψη» όλων των παραπάνω προβλημάτων, ιδιαίτερα εκείνων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τα οποία η εξοικείωση του συγγραφέα είναι αμεσότερη και πληρέστερη (τα τρία τελευταία κεφάλαια είναι αφιερωμένα στο «ριζικό εξορθολογισμό εισαγωγής στα ΑΕΙ», στη «γνήσια, δημόσια και ενιαία πανεπιστημιακή εκπαίδευση» και στη «διασφάλιση της ποιότητας της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης»), είναι αφιερωμένο το μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου.

Η «επίσκεψη» των προβλημάτων αυτών γίνεται με γνώμονα και με σκοπό τη χαρτογράφησή τους, λιγότερο από την άποψη της θεμελιωμένης και ολοκληρωμένης αναζήτησης των παραγόντων που τα διαμορφώνουν και τα συντηρούν και περισσότερο από την άποψη της υπόδειξης λύσεων, η οποία επιχειρείται να στοιχειοθετηθεί πάνω στη λογική της «επιχειρησιακής προσέγγισης ενός σύνθετου προβλήματος», όπως είναι αυτό της εκπαίδευσης. Οι λύσεις που προτείνει στηρίζονται σε συγκεκριμένες αρχές και παραδοχές: την απόρριψη της πρώιμης εξειδίκευσης, τη μεγάλη αξία της γενικής παιδείας, τη διασφάλιση πραγματικής ισότητας ευκαιριών μέσα από την καθιέρωση δωδεκάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την ουσιαστική αυτοτέλεια του Πανεπιστημίου, την άρρηκτη σχέση έρευνας και διδασκαλίας, την απόρριψη της επιστημολογικής λογικής του σούπερ μάρκετ που διέπει το σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων, την ενθάρρυνση αλλά όχι θεοποίηση της ακαδημαϊκής κινητικότητας, την εξισορρόπηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων κ.ο.κ. Σε ορισμένες περιπτώσεις –όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει στα τρία τελευταία κεφάλαια– οι παραπάνω αρχές εξειδικεύονται σε προτάσεις –όχι πάντοτε το ίδιο επεξεργασμένες, ολοκληρωμένες και εφαρμόσιμες– για τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων, που αξίζει να διε-

ρευνηθούν περαιτέρω και, πάντως, να συγκεντρώσουν την προσοχή των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και, βεβαίως, των ειδικών μελετητών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι τελευταίοι έχουν ασφαλώς πολλή δουλειά να κάνουν σ' αυτή την κατεύθυνση. Το κείμενο έχει, με ακαδημαϊκά κριτήρια, σημαντικές αδυναμίες. Μερικές μνημονεύτηκαν ήδη εντελώς αποσπασματικά. Να προσθέσω εδώ και ορισμένες ακόμη, ενδεικτικά: την επίκληση του «γενετικού μας οράματος περί παιδείας» (σ. 106) και του «γενετικά διαποτισμένου από το ένστικτο της δίψας για Παιδεία» (σ. 67) λαού μας, ως ερμηνευτικής παραμέτρου του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι στην Ελλάδα, στοιχείο που θυμίζει στους συγκριτολόγους της εκπαίδευσης την παρωχημένη προβληματική του «εθνικού χαρακτήρα»· την πρακτικά ατεκμηρίωτη στη γενικότητά της απόδοση της παγκόσμιας κυριαρχίας του δυτικού πολιτισμού κατά τους πρόσφατους αιώνες στο κυρίαρχο ηπειρωτικό μοντέλο του Πανεπιστημίου (σ. 116), όταν είναι γνωστή η περιορισμένη συμμετοχή πολλών ευρωπαϊκών πανεπιστημίων στην ανάπτυξη τεχνολογιών αιχμής ή η μονομέρεια του ερευνητικού τους έργου κατά τον 19ο και εν πολλοίς και κατά τον 20ό αιώνα.

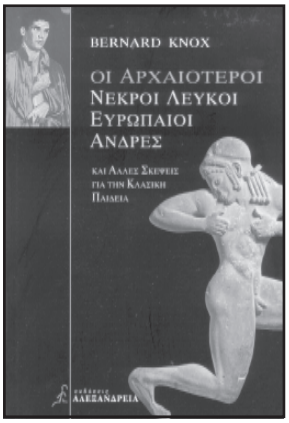
Όμως το βιβλίο του Θ. Ξανθόπουλου θα πρέπει να αξιολογηθεί με άλλα κριτήρια. Τα αναφέραμε ήδη προηγουμένως. Ο συγγραφέας καταθέτει την αγωνία του για την Παιδεία και μια σειρά ιδέες για την υπέρβαση των προβλημάτων που ο ίδιος διαπιστώνει και ιεραρχεί. Τα καταθέτει με ειλικρίνεια και αίσθημα ευθύνης προς τους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού, τους νέους κατ' αρχάς –«το βιβλίο αυτό γράφτηκε για να τιμήσω πριν απ' όλα τον πρώτο και τελευταίο λόγο υπάρξεως του δασκάλου, τους μαθητές μου» (σ. 17) σημειώνει– αλλά και την κοινωνία γενικότερα, ως συμβολή «στον αγώνα για τη θεωρητική και πρακτική θεμελίωση μιας πραγματικά δημοκρατικής κοινωνίας για όλους» (*ό.π.*). Και είναι από αυτή κυρίως την άποψη που το βιβλίο αξίζει να διαβαστεί.

Δημήτρης Ματθαίου
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΟ ΔΟΚΙΜΙΟ

Οι αρχαιότεροι νεκροί λευκοί Ευρωπαίοι άνδρες και άλλες σκέψεις για την κλασική παιδεία

του Bernard Knox
Επιμέλεια: Εύα Αστυρακάκη
Μετάφραση: Νίκος Νταγιάντας
Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 2005



ΣΤΑ ΔΥΟ ΠΡΩΤΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ του σύντομου αυτού βιβλίου, το οποίο αποτελείται από τρεις διαλέξεις που δόθηκαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (1981, 1988 και 1992) και εκδόθηκε το 1993, ο Bernard Knox, διακεκριμένος μελετητής των κλασικών σπουδών, επιζητεί να αναδείξει αυτό το οποίο στο εισαγωγικό σημείωμα στην ελληνική έκδοση αποκαλεί «τη ζωτική επίδραση των ελληνικών επιτευγμάτων στο δυτικό πολιτισμό». Το πρώτο κεφάλαιο, που έχει τον ίδιο τίτλο με το βιβλίο, είναι το ίδιο το κείμενο της «Jefferson Lecture», διάλεξη που δόθηκε στην Washington D.C. στις Η.Π.Α. το 1992. Το δεύτερο κεφάλαιο, «Τα Τείχη των Θηβών», είναι μια άλλη διάλεξη που δόθηκε στο Πανεπιστήμιο Yale το 1981, στα εγκαίνια του Κέντρου Ανθρωπιστικών Σπουδών Whitney του πανεπιστημίου αυτού. Και το τρίτο κεφάλαιο, «Η Συνέχεια του Ελληνικού Πολιτισμού», είναι μία ακόμη διάλεξη που δόθηκε στο Πανεπιστήμιο Ball State το 1988. Από τα τρία κεφάλαια, αυτά που πραγματικά καταπιάνονται με την εκπεφρασμένη πρόθεση του συγγραφέα να αναδείξει «τη ζωτική επίδραση των ελληνικών επιτευγμάτων στο δυτικό πολιτισμό» είναι το πρώτο και το δεύτερο, ιδιαίτερα το πρώτο, το οποίο καταλαμβάνει περίπου το μισό βιβλίο. Συνεπώς, αυτή η βιβλιοκρισία θα ασχοληθεί μόνο με αυτά τα δύο κεφάλαια.

Η διάλεξη με θέμα «Οι αρχαιότεροι νεκροί λευκοί Ευρωπαίοι άνδρες» δόθηκε σε μια εποχή όπου στις Ηνωμένες Πολιτείες κάποιοι Αμερικανοί «ριζοσπάστες» ακαδημαϊκοί επέκριναν αυτό που ο Αγγλοσαξωνικός ακαδημαϊκός κόσμος αποκαλούσε «ευρωκεντρική κουλτούρα / παιδεία και πολιτισμό». Τέτοιου είδους κριτική ασκούσαν οι υποστηρικτές της πολυ-

πολιτισμικότητας, το φεμινιστικό κίνημα, νεο-μαρξιστές αριστεροί διανοούμενοι και, ειδικά για τις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Αφροκεντρικοί. Οι φωνές που επέκριναν τον ευρωκεντρισμό στη δυτική ευρω-αμερικανική παράδοση έγιναν ιδιαίτερα έντονες μετά την έκδοση του αμφιλεγόμενου έργου του Martin Bernal *Μαύρη Αθηνά: Οι Αφρο-Ασιατικές Ρίζες του Δυτικού Πολιτισμού*, το 1987. Παρενθετικά, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό το πολυδιαφημισμένο βιβλίο, που αποτελεί μια κριτική της κλασικής ελληνικής κουλτούρας / παιδείας και της επίδρασής της στο δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό, δεν έχει μεταφραστεί ακόμη στα ελληνικά.

Εν ολίγοις, οι ριζοσπάστες επικριτές της ευρωκεντρικής κουλτούρας, η οποία συνιστούσε σημαντικό μέρος της «φιλελεύθερης ανθρωπιστικής εκπαίδευσης» στα ευρωπαϊκά και τα αμερικανικά σχολεία και πανεπιστήμια, υποστήριζαν ότι ο ελληνο-λατινο-κεντρικός «φιλελεύθερος ανθρωπιστικός κανόνας» (κυρίως οι ανθρωπιστικές σπουδές και οι τέχνες), που προσδιόριζε κατ' ουσία το δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό, ήταν ταξικός, σεξιστικός, ελιτίστικος και ρατσιστικός. Επιπλέον, θεωρούνταν, λανθασμένα κατά την άποψή τους, αμιγώς ελληνο-ευρωπαϊκός και ότι παρουσιαζόταν / διδασκόταν ως ανώτερος των άλλων πολιτισμών – αφρο-ασιατικών, σινο-ασιατικών, σημιτικών ή ισλαμικών. Συνεπώς, κατά την άποψή τους, στον σύγχρονο πολυπολιτισμικό, πολυφυλετικό, ποικιλόμορφο και «φιλελεύθερο δημοκρατικό» κόσμο, που δίνει έμφαση στην ελευθερία, την ισότητα, την αδελφοσύνη, τον ανθρωπισμό, την ανεκτικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, η αξία μιας ευρωκεντρικής παιδείας θα ήταν, στην καλύτερη περίπτωση, αμφισβητήσιμη: θα έπρεπε είτε να διδάσκεται με μη υπεροπτικό τρόπο δίνοντας έμφαση στις αφρο-ασιατικές και άλλες πολιτισμικές της καταβολές, ή, στη χειρότερη περίπτωση, θα έπρεπε να εξαλειφθεί από τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων και των πανεπιστημίων, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η διάλεξη του Bernard Knox για τους «νεκρούς λευκούς άνδρες» ήταν εν μέρει μια επιτιμητική απάντηση στη φεμινιστική, σεξιστική και ρατσιστική κριτική του ελληνο-ευρωκεντρισμού του δυτικού ευρω-αμερικανικού πολιτισμού.

«Οι υπέρμαχοι της πολυ-πολιτισμικότητας και οι μαχητικές φεμινίστριες», σύμφωνα με το Knox, «καταγγέλλουν τον παραδοσιακό κανόνα της λογοτεχνίας», του οποίου «ακόμη και μετά από τόσα χρόνια ο ζωτικός πυρήνας είναι τα αριστουργήματα της ελληνικής λογοτεχνίας», και που «επί αιώνες έχει αποτελέσει την εκπαιδευτική βάση των δυτικών κοινωνιών όχι μόνο ως σεξιστικό και ρατσιστικό αλλά ακόμη και ως όργανο ιδεολογικής

ευθυγράμμισης (Gleichschaltung) των μαζών με την άρχουσα τάξη» (σελ. 15-16).

Στην προσπάθειά του να αντικρούσει τις κριτικές κατά του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, ο Knox κάνει μια διεξοδική και διεισδυτική ανάλυση-επαναξιολόγηση της ελληνικής «πολιτιστικής κληρονομιάς» που εστιάζεται σε τέσσερα θέματα / θεματικές: την *ανθρωπολογία*, την *ψυχολογία*, τη *δουλεία*, και τις *γυναίκες*.

Όσον αφορά την *ανθρωπολογία*, ο συγγραφέας αναφέρεται σε ορισμένους Γάλλους ανθρωπολόγους και ψυχολόγους, οι οποίοι έχουν χρησιμοποιήσει «τις ενοράσεις και τις τεχνικές της νεότερης ανθρωπολογίας για να διερευνήσουν τη θρησκευτική, ηθική και πολιτική των αρχαίων Ελλήνων», και έτσι να διερευνήσουν την ιστορία του «εσωτερικού ανθρώπου», τον ανθρώπινο «χαρακτήρα». Στο θέμα αυτό επικρίνει τις θέσεις του Γερμανού Bruno Snell, ο οποίος, εσφαλμένα κατά το Knox, «υποστηρίζει ότι η ανακάλυψη του ελληνικού πνεύματος σχετικά με το πρώιμο ελληνικό πνεύμα, ιδιαίτερα εκείνο του Ομήρου, «αποτελεί επίτευγμα της μεθομηρικής Ελλάδας» και «ότι στα ομηρικά έπη βρισκόμαστε σε έναν κόσμο που δεν έχει ακόμα συλλάβει την ιδέα της ατομικής συνείδησης της προσωπικότητας» (σελ. 36-37).

Πιο ενδιαφέρουσες είναι οι αναλύσεις που κάνει ο συγγραφέας όσον αφορά την επαναξιολόγηση της αρχαιοελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς στα θέματα της *δουλείας* και των *γυναικών*. Σημειώνουμε ότι και οι δύο αυτές πτυχές του Αθηναϊκού πολιτισμού έχουν συχνά αποτελέσει επίκεντρο της σύγχρονης / νεωτερικής κριτικής της ευρω-ελληνοκεντρικής πολιτιστικής και δημοκρατικής παράδοσης. Στο θέμα της δουλείας, ένα από τα αναγνωρισμένα μειονεκτήματα της Αθηναϊκής δημοκρατίας, ο Knox απλώς αναφέρει ότι χωρίς τους δούλους οι Αθηναίοι δεν θα είχαν τη *σχόλη*, δηλαδή τον ελεύθερο χρόνο «για περιπάτους στις περίστυλες στοές της πόλης και για συζητήσεις γύρω από την πολιτική, τους νόμους ή την πρόσφατη τραγωδία [...] ή στην εκκλησία του δήμου, όπου συζητούσαν τα πολιτικά ζητήματα και ελάμβαναν κρίσιμες αποφάσεις, ακόμα και περί πολέμου και ειρήνης» (σελ.46). Πιο διεξοδική, νηφάλια και πρωτότυπη είναι η ανάλυση / αξιολόγηση που κάνει ο συγγραφέας της θέσης –αναμφισβήτητα «κατώτερης»– της γυναίκας στην Αθηναϊκή δημοκρατία και κουλτούρα. Ένα από τα παράδοξα αυτού του άλλου ελλείμματος της Αθηναϊκής πολιτείας, που επισημαίνει ο Knox, είναι η επιβλητική γυναικεία παρουσία στην κλασική ελληνική λογοτεχνία, π.χ. την ποίηση και την τραγωδία. Για πα-

ράδειγμα: «Οι γυναικείες φωνές στην ευριπίδεια σκηνή είναι τόσο επίπονες, που ο Αριστοφάνης στους *Βατράχους* βάζει τον Ευριπίδη να λέει για τις τραγωδίες του: "Κι απ' την αρχή δεν άφηνα κανέναν να στέκει βουβός. Μιλούσανε γυναίκες, δούλοι κι αφεντάδες, γράδες, κοπέλες…"» (σελ. 53).

Κλείνοντας τα κριτικά σχόλια για τα δύο ελαττώματα της Αθηναϊκής δημοκρατίας –τη δουλεία και την ανδροκρατία– ο συγγραφέας Bernard Knox γράφει:

Για τη δουλεία:

«[...] θα 'πρεπε να θυμόμαστε όχι μόνο ότι η δουλεία και η ανδροκρατία ήταν χαρακτηριστικά όλων των αρχαίων κοινωνιών, αλλά και ότι εμείς, ιδιαιτέρως εμείς, δεν έχουμε κανένα δικαίωμα να ρίχνουμε τον πρώτο λίθο. Στην περίφημη εξύμνηση της Αθηναϊκής δημοκρατίας –κυριαρχίας του λαού, ισονομίας– από τον Περικλή δεν υπάρχει καμία αναφορά στους δούλους, ούτε όμως και στη δική μας Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας [...]» (σελ. 59).

Και για την ανδροκρατία:

«Όσο για τον αποκλεισμό των γυναικών από την αθηναϊκή δημόσια ζωή, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι γυναίκες στις Ηνωμένες Πολιτείες χρειάστηκε να αγωνιστούν περισσότερο από μισό αιώνα προτού αποκτήσουν πλήρη εκλογικά δικαιώματα» (σελ. 62).

Και τέλος, «δεν πρέπει να ξεχνάμε την εκπληκτική πρωτοτυπία, [...] που καθιστά τους Έλληνες μοναδικούς. **Αυτοί επινόησαν τη δημοκρατία περισσότερο από 2.000 χρόνια πριν οποιοδήποτε νεότερο δυτικό έθνος κάνει τα πρώτα του βήματα προς αυτή την κατεύθυνση**». Και προσθέτει ότι «επινόησαν όχι μόνο τη φιλοσοφία και το θέατρο, αλλά και το μοντέλο της εθνικής λογοτεχνίας, με τον κανόνα των μεγάλων συγγραφέων [...] επινόησαν την πολιτική θεωρία, τη ρητορική, τη βιολογία, τη ζωολογία, την ατομική θεωρία – μπορούμε να συνεχίσουμε επί μακρόν» (σελ. 62-63).

Το παραπάνω τελευταίο σχόλιο του Knox σχετίζεται με το δεύτερο κεφάλαιο του υπό συζήτηση βιβλίου του, μία παλαιότερη διάλεξη που έγινε το 1981 με τον τίτλο «Τα Τείχη των Θηβών». Όπως και στην περίπτωση της ομιλίας που εξετάσαμε παραπάνω, στο προκείμενο κεφάλαιο ο συγγραφέας καταπιάνεται με μια άλλη πτυχή της σύγχρονης τάσης για την απομυθοποίηση και απαξίωση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Το κύριο θέμα αυτού του κεφαλαίου είναι η νεωτερική σταδιακή απομυθοποίηση,

που αρχίζει το 19ο αιώνα και συνεχίζεται στους καιρούς μας, η συνεχιζόμενη κρίση και, κατά το συγγραφέα, «οι δυσοίωνες προοπτικές» της **ανθρωπιστικής παιδείας** και των **ανθρωπιστικών σπουδών (humanities)**, με κεντρικά τους αντικείμενα τα αρχαία Ελληνικά και τα Λατινικά. Στην επαναξιολόγηση της σημασίας των «ουμανιστικών σπουδών» με κεντρικό πυρήνα τη λογοτεχνία και τις φιλολογικές σπουδές, ο Knox κάνει μια αξιόλογη ιστορική ανάλυση από τη γέννησή τους στην αρχαία Ελλάδα μέχρι σήμερα, στην οποία επισημαίνεται η προσδοκώμενη αξία της ανθρωπιστικής παιδείας. Και επεξηγηματικά, κατά το φιλέλληνα συγγραφέα:

- Οι ανθρωπιστικές σπουδές «αναδύθηκαν ως αγωγή για τη δημοκρατία [...] αποτελούν ακόμη σήμερα τον ζωτικό πυρήνα της αγωγής για τη δημοκρατία. Και την απόδειξη γι' αυτό μάς την προσφέρουν καθημερινά οι εχθροί της δημοκρατίας. Οι δικτατορίες δεν μπορούν να ανεχθούν τις ανθρωπιστικές σπουδές» (σελ. 97).
- Το 19ο αιώνα η μελέτη των ανθρωπιστικών γραμμάτων, και ειδικότερα των Ελληνικών και των Λατινικών, «ήταν πράγματι το κλειδί για την επιτυχία στον έξω κόσμο [...] η βρετανική αυτοκρατορία κυβερνήθηκε από δημόσιους λειτουργούς που είχαν σπουδάσει τους κλασικούς στην Οξφόρδη ή στο Καίμπριτζ, είχαν γίνει πλατωνικοί ή αριστοτελικοί και είχαν μάθει να συνθέτουν άπταιστο ελληνικό ιαμβικό και ελεγειακό στίχο» (σελ. 68).
- Κατά τον επιφανή Άγγλο ποιητή, δοκιμιογράφο και προασπιστή της «κουλτούρας» Matthew Arnold, η ανθρωπιστική κλασική παιδεία «προετοίμαζε τους σπουδαστές, και εν συνεχεία τους παρείχε εκείνο που οι Έλληνες ονόμαζαν καλή ζωή, το *εὖ ζῆν*. Έστρωνε το δρόμο για επαγγελματική απασχόληση που εγγυόταν υλική ευημερία, ενώ παράλληλα εξόπλιζε τους αποφοίτους με την ικανότητα να εκτιμούν πνευματικά και αισθητικά "ό,τι καλύτερο έχει νοηθεί και ειπωθεί στον κόσμο"». Οι ανθρωπιστικές σπουδές έκαναν και κάτι άλλο: προετοίμαζαν τη νεολαία για τη σωκρατική ζωή «της ηθικής τελειότητας, ότι διέπλαθαν στην πραγματικότητα τον καλό πολίτη» (σελ. 70-72).

Σχετικά με την ιστορική σημασία της κλασικής ανθρωπιστικής παιδείας που επισημαίνει ο Knox, άξιο αναφοράς σ' αυτό το σημείο της βιβλιοπαρουσίασής μας είναι ότι και σε άλλες χώρες, εκτός από την Αγγλία του 19ου αιώνα, οι κλασικές ανθρωπιστικές σπουδές κατείχαν κυρίαρχη θέση στη δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση (κολέγια και πανεπιστήμια), και γενικότερα στην πνευματική ζωή και «κουλτούρα». Στις Ηνωμένες Πο-

λιτείες της Αμερικής η σπουδή των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών, και γενικότερα η ανθρωπιστική «κουλτούρα του κλασικισμού», κυριαρχούσαν στην εκπαίδευση και στην πνευματική ζωή της χώρας, όπως τεκμηριώνεται σε πρόσφατη επιστημονική ιστορική μελέτη της Caroline Winterer, με τον τίτλο *The Culture of Classicism: Ancient Greece and Rome in American Intellectual Life, 1780-1910 (Η Κουλτούρα του Κλασικισμού – Η Αρχαία Ελλάδα και Ρώμη στην Αμερικανική Διανόηση, 1780-1910).* Στην εισαγωγή αυτού του αξιόλογου τόμου, η ιστορικός Winterer γράφει:

«Next to Christianity, the central intellectual project in America before the late nineteenth century was classicism. Given our devotion to more modern concerns today, it is difficult for us to grasp how dazzled Americans were by the ancient Greeks and Romans, how enthusiastically they quarried the classical past for more than two and half centuries. From the time of the first European settlements in Virginia and Massachusetts to the era of the Civil War, reverence for ancient models helped to structure ethical, political, oratorical, artistic, and educational ideals, sometimes overtly, sometimes subtly» (Winterer, σελ. 1).

Παρόμοια προσήλωση, περισσότερο λατρεία ή «ελληνομανία» όπως έχει αποκληθεί, στην αρχαιοελληνική ανθρωπιστική «κουλτούρα» παρατηρείται και στη Γερμανία το 19ο αιώνα με την έννοια-κλειδί *Bildung* και τον «νεο-ουμανισμό» του Wilhelm von Humboldt, καθώς και την ανάπτυξη της Επιστήμης της Αρχαιότητας (*Altertumwissenschaft* ή *Philologiez)*, όπως μνημονεύεται στο προαναφερθέν βιβλίο *Black Athena* του Martin Bernal. Αρχαιολατρία, βέβαια, χαρακτηρίζει και την «παιδεία» στο νεοσύστατο ελληνικό έθνος-κράτος το 19ο αιώνα, και σε μερικούς κύκλους της ελληνικής διανόησης και παιδαγωγικής σκέψης τον 20ό αιώνα. Και στη Γαλλία και την Ιταλία, ο λεγόμενος «ανθρωπιστικός κανόνας», με πυρήνα τις «κλασικές σπουδές», οριοθετούσε την έννοια της πραγματικής «παιδείας» του ενάρετου ανθρώπου-πολίτη.

Στο κεφάλαιο του βιβλίου του Knox που αφορά την ιστορική πορεία των ανθρωπιστικών σπουδών (humanities) και της κλασικής παιδείας / κουλτούρας, ο συγγραφέας σχολιάζει και την «παρακμή» ή την «απομυθοποίηση», όπως την αποκαλεί, «των επιστημών του ανθρώπου», που στους νεότερους χρόνους αρχίζει περί τα τέλη του περασμένου αιώνα. Κατά το Knox, η απομυθοποίηση «πήγασε από την ξαφνική, ταυτόχρονη ανάπτυξη της βιομηχανίας, των φυσικών επιστημών, της μηχανολογίας, μαζί με την ευρεία εξάπλωση της βιομηχανικής εργασίας και με τα πρώτα βήμα-

τα προς μία καθολική ανώτερη εκπαίδευση» (σελ. 74). Και προσθέτει:

«Οι προοπτικές γι' αυτές τις επιστήμες –αν και εδώ μάλλον περιττεύει να το αναφέρω– είναι σήμερα δυσοίωνες. Το κύριο πεδίο δράσης τους, το παλαιό ανθρωπιστικό ή γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι σήμερα, με τα λόγια μιας Έκθεσης του Ιδρύματος Κάρνεγκι, "ένα πεδίο υψηλού κινδύνου". Και η τελευταία γενιά φοιτητών, η οποία αντιμετωπίζει μια διαρκώς συρρικνωμένη και ολοένα πιο απαιτητική αγορά εργασίας, τείνει να απορρίπτει τις ανθρωπιστικές σπουδές ως πολυτέλεια, και να επιλέγει προγράμματα σπουδών που ελκυστικά υπόσχονται (παρόλο που συχνά αυτές οι υποσχέσεις αποδεικνύονται πλασματικές) ότι θα προετοιμάσουν τους φοιτητές για εξειδικευμένες και άμεσα αποδοτικές θέσεις στον κόσμο των επιχειρήσεων» (σελ. 67).

Η απομυθοποίηση της κλασικής ανθρωπιστικής παιδείας στον ευρωδυτικό κόσμο τη σύγχρονη εποχή της νεωτερικότητας πήγασε, και συνεχίζει να πηγάζει, και από επιπρόσθετους άλλους παράγοντες, εκτός αυτών που αναφέρει ο Knox. Στην περίπτωση των ΗΠΑ, για παράδειγμα, όπως συμπεραίνει η Winterer στο προαναφερθέν μελέτημά της, σημαντικοί άλλοι παράγοντες, περί τα τέλη του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ού, ήταν ο αυξανόμενος επιχειρηματικός καπιταλισμός (entrepreneurial capitalism), η εμπορευματοποίηση της γνώσης και της «κουλτούρας», η «δημοκρατικοποίηση» της ανωτέρας και ανώτατης εκπαίδευσης, και η ανάδυση νέων φιλοσοφικών και διανοητικών ρευμάτων / δογμάτων όπως π.χ. ο «πραγματισμός», με κύριο εκφραστή στην εκπαίδευση το φιλόσοφο-παιδαγωγό John Dewey, ο «εμπειρισμός» και ο «ωφελιμισμός» (utilitarianism). Απ' αυτή τη σκοπιά, χαρακτηριστική ήταν η περίφημη κριτική ενάντια στις κλασικές γλώσσες (Ελληνικά και Λατινικά) που έκαναν το 19ο αιώνα ο Charles Francis Adams και ο E.L. Youmans: Όπως μνημονεύει η Winterer:

«Among the most famous attacks was that of the Harvard-educated Charles Francis Adams, who in 1883 dismissed the study of classical languages as "a college fetich". "In a utilitarian and scientific age", he complained, colleges failed to fit their graduates "for the work they have to do in the life that awaits them". The science popularizer E.L. Youmans concurred that science trumped classicism for utility in a modern world. The educational system, he argued in 1867, must be brought "into better harmony with the needs of the times... In place of much that is irrelevant, antiquated, and unpractical in our systems of study, there is needed a larger infusion of the living and available truth which belongs to the present time"» (Winterer, σελ.105).

Στους άλλους παράγοντες που συνέτειναν στην απαξίωση και τη σημερινή «κρίση» των «ουμανιστικών επιστημών» (humanities) με κεντρικό γνωσιολογικό πυρήνα την ανθρωπιστική ελληνορωμαϊκή παιδεία, τους οποίους δεν αναφέρει ο Knox, θα πρέπει να προστεθούν ακόμα δύο. Ο πρώτος είναι η σύγχρονη κριτική του ευρω-ελληνοκεντρικού πολιτισμού από τους «υπέρμαχους της πολυ-πολιτισμικότητας», από τις «μαχητικές φεμινίστριες» και τους «Αφροκεντρικούς», και από μερικούς νεο-μαρξιστές όπως ο Samir Amin. Εδώ σημειώνουμε παρενθετικά ότι ο Knox στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου, που σχολιάσαμε παραπάνω, ασχολείται με τους πολυ-πολιτισμικούς και τις φεμινίστριες ως επικριτές, αλλά όχι ως συντελεστές στην νεωτερική απομυθοποίηση των κλασικών σπουδών. Ο δεύτερος επιπρόσθετος παράγοντας που συνέβαλε στη παρακμή της κλασικής παιδείας είναι αυτός που αναφέρουν οι Αμερικανοί κλασικιστές Victor D. Hanson και John Heath στο βιβλίο τους *Ποιος Σκότωσε τον Όμηρο: Ο Θάνατος της Κλασικής Παιδείας και η Αποκατάσταση της Ελληνικής Σοφίας* (Αθήνα, Κάκτος, 1999), δηλαδή οι ίδιοι οι κλασικιστές καθηγητές των κλασικών επιστημών.

Ενόψει της συνεχιζόμενης απαξίωσης και της κρίσης των κλασικών ανθρωπιστικών σπουδών, και της περιθωριοποίησής τους στα προγράμματα των σχολείων και των πανεπιστημίων, τόσο ο Bernard Knox όσο και πολλοί άλλοι σύγχρονοι ξένοι φιλέλληνες, επιστήμονες ανθρωπιστές και μελετητές της αρχαιοελληνικής πολιτιστικής παράδοσης και κουλτούρας (κλασικιστές, πολιτικοί επιστήμονες, ιστορικοί, παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί και φιλόσοφοι) δεν παύουν να υποστηρίζουν την αξία της αρχαιογνωσίας και της ελληνοκεντρικής ανθρωπιστικής παιδείας, ιδιαίτερα σήμερα, στο σύγχρονο κόσμο της ύστερης νεωτερικότητας, της παγκοσμιοποίησης, του ύστερου καπιταλισμού, και της κοινωνίας της τεχνο-επιστημονικής γνώσης. Στο τέλος της πρώτης διάλεξης, ο Knox είπε:

«Παρόλο που δεν μπορούμε πια να πούμε μαζί με τον Σέλλευ ότι "Είμαστε όλοι Έλληνες" ("We are all Greeks"), ούτε να ισχυριστούμε, όπως θα έκαναν κάποιοι βικτωριανοί, ότι "Οι Έλληνες Είμαστε Εμείς" ("Greeks'R' Us"), οφείλουμε πάντα να αναγνωρίζουμε πόσο πολύ, πόσο βαθιά, πόσο αμετάκλητα τους είμαστε υπόχρεοι» (σελ. 63).

Και προς το τέλος της δεύτερης διάλεξης:

«Οι ανθρωπιστικές σπουδές αποτελούν ακόμη σήμερα τον ζωτικό πυρήνα της αγωγής για τη δημοκρατία [...] διότι αυτή η ομάδα σπουδών [...] ήρθε στο φως ως παιδεία δημοκρατίας, ως προετοιμασία για τη συμμετοχή σε

μια ελεύθερη πολιτεία. Σε όλη τη διάρκεια της μακράς ιστορίας τους οι ανθρωπιστικές σπουδές στάθηκαν οι συνήγοροι της ελευθερίας της σκέψης και του λόγου. Άνθησαν με τον πιο θαυμαστό τρόπο εκεί όπου αυτές οι ελευθερίες ήταν σεβαστές και αντιμετώπισαν καταστολή και απαγόρευση εκεί που δεν ήταν. Κι αυτό είναι το ισχυρότερο επιχείρημα υπέρ των ανθρωπιστικών σπουδών σήμερα. *Όχι το ότι θα οδηγήσουν σε θέσεις με υψηλές απολαβές –κάτι τέτοιο δεν ισχύει πλέον [...] –ούτε το ότι θα καταστήσουν την ατομική ζωή μια πλουσιότερη και βαθύτερη εμπειρία, αν και αυτό ισχύει, αλλά το ότι θα προετοιμάσουν τα νεαρά μυαλά για τις βαρυσήμαντες επιλογές, τις κρίσιμες αποφάσεις τις οποίες αντιμετωπίζει ο κόσμος μας σήμερα*» (σελ. 97-98, υπογράμμιση δική μου).

Για το πρόσφατο, σχετικά αυξημένο επιστημονικό ενδιαφέρον στους αρχαίους Έλληνες και τις ουμανιστικές σπουδές (humanities), αναφέρω ενδεικτικά τα ακόλουθα τεκμήρια: Το προαναφερθέν βιβλίο *Ποιος Σκότωσε τον Όμηρο·* έναν πολύ αξιόλογο τόμο στα Αγγλικά με τίτλο *Defining the Humanities: How Rediscovering a Tradition Can Improve Our Schools – With a Curriculum for Today's Students* (Indiana University Press, Second Edition, 1998) από τον καθηγητή Robert E. Proctor· ένα FORUM με τον τίτλο THE USES OF CLASSICAL HISTORY FOR CONTEMPORARY THEMES, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *HISTORICALLY SPEAKING* της Αμερικανικής Ιστορικής Εταιρείας (HISTORICAL SOCIETY) τον Ιανουάριο / Μάρτιο του 2005. Σημειώνουμε ότι στο εν λόγω FORUM γράφουν διάσημοι Αμερικανοί πολιτικοί επιστήμονες και κλασικιστές όπως οι J. Peter Euben, Richard N. Lebow, Danielle Allen, Mary Lefkowitz, Josiah Ober, Loren J. Samons II, Barry Strauss και Carol Thomas.

Γιατί συχνά ανατρέχουμε στην αρχαία πολιτική σκέψη, και γενικότερα ασχολούμεθα με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό (culture) –τη φιλοσοφία, την πολιτική, τη λογοτεχνία, το θέατρο, την ιστορία– ρωτάει ο πολιτικός επιστήμων και κλασικιστής J. Peter Euben. Ασχολούμεθα με τους αρχαίους Έλληνες, ο ίδιος αρχικά απαντάει, «διότι δεν έχουμε άλλη επιλογή, γιατί έτσι κάναμε στο παρελθόν και το ίδιο συνεχίζουμε να κάνουμε σήμερα». Και συνεχίζοντας, επεξηγεί:

«Υπάρχουν πάμπολλες ενδείξεις ότι οι Έλληνες παραμένουν πηγή γνώσης, εμπειρίας, έμπνευσης και, πάνω απ' όλα, αυθεντίας εντός και εκτός του ακαδημαϊκού χώρου. Αναφορές στον Όμηρο και το Θουκυδίδη γίνονται συχνά στις στήλες της *New York Times*. Μοντέρνοι, μεταμοντέρνοι και «αντιμοντέρνοι» ασχολούνται με τα αρχαία ελληνικά κείμενα. Και αρχαίες

ελληνικές τραγωδίες όπως η *Αντιγόνη*, η *Μήδεια*, η *Εκάβη*, η *Ιφιγένεια η εν Αυλίδι* –και θα προσθέταμε ο *Προμηθεύς Δεσμώτης*– παρουσιάζονται επανειλημμένα, και επανεκδίδονται κυρίως, αλλά όχι μόνον ως μια διάσταση (ως ένα μέρος) της συζήτησης (του σύγχρονου προβληματισμού) σε θέματα φύλου, σεξουαλικότητας και πολιτικής. [...] *Γενικά, συζητήσεις γύρω από θέματα όπως οι σχέσεις μεταξύ της δημόσιας και της ιδιωτικής ζωής, του πολέμου, της ειρήνης και της "αυτοκρατορίας", της ελευθερίας και της δουλείας, της ισότητας, της ελευθερίας λόγου (ισηγορίας) και της πολιτικής πραγματικότητας συχνά έχουν ως αφετηρία αναφορές στην αρχαία Ελλάδα, και συχνότερα την κλασική Αθήνα*» (HISTORICALLY SPEAKING, σελ.17, υπογράμμιση δική μου).

Τελειώνοντας αυτή την κριτική παρουσίαση του βιβλίου του φιλέλληνα κλασικιστή Bernard Knox, που σε καλή ελληνική μετάφραση τιτλοφορείται *Οι αρχαιότεροι νεκροί λευκοί ευρωπαίοι άνδρες, και άλλες σκέψεις για την κλασική παιδεία*, και που ετεροχρονικά κυκλοφόρησε φέτος (Ιανουάριος 2005), θα ήθελα να προσθέσω ότι πρόκειται για μια αξιόλογη και χρήσιμη προσφορά στην αυξανόμενη σύγχρονη συζήτηση για την αξία των ανθρωπιστικών σπουδών και τη χρηστικότητα της κλασικής ουμανιστικής παιδείας / κουλτούρας για σημερινά ζητήματα / προβλήματα της «ανθρώπινης κατάστασης».

Ανδρέας Μ. Καζαμίας
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Professor Emeritus, University of Wisconsin-Madison

Παρατηρητήριο
Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΝΟΡΒΗΓΙΑ

4η Υπουργική Σύνοδος στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια (Μπέργκεν 19-20 Μαΐου 2005): Ένας σημαντικός σταθμός στην πορεία για την οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης

Επιμέλεια: Γιάννης Ρουσσάκης*

Halfway in the Bologna Process towards 2010, we start to see the contours of the European Higher Education Area.
It is not a single, unified higher education system, but a group of more than forty national systems developing according to jointly agreed principles.

BFUG, General Report "From Berlin to Bergen"

ΕΓΙΝΕ ΣΤΟ ΜΠΕΡΓΚΕΝ ΤΗΣ ΝΟΡΒΗΓΙΑΣ στις 19 και 20 Μαΐου η 4η Σύνοδος των Υπουργών αρμόδιων για την Ανώτατη Εκπαίδευση των σαράντα πέντε ευρωπαϊκών χωρών που συμμετέχουν στη Διαδικασία της Μπολόνια.

Η Διαδικασία της Μπολόνια ξεκίνησε το 1999, βασιζόμενη στην πρωτοβουλία τεσσάρων Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας (της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Ιταλίας) οι οποίοι ένα χρόνο πριν είχαν συναντηθεί στη Σορβόννη για να προωθήσουν την «εναρμόνιση της αρχιτεκτονικής των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Ανώ-

* Ο **Γιάννης Ρουσσάκης** είναι εκπαιδευτικός, υποψήφιος διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

τατης Εκπαίδευσης». Ο κύριος στόχος των είκοσι εννέα χωρών που υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια ήταν η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης μέχρι το 2010 και η παγκόσμια προβολή του Ευρωπαϊκού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ο στόχος αυτός επιβεβαιώθηκε και συγκεκριμενοποιήθηκε ακόμη περισσότερο στις επόμενες συναντήσεις των αρμόδιων Υπουργών (στην Πράγα το 2001, και στο Βερολίνο το 2003), ενώ ο αριθμός των ευρωπαϊκών χωρών που επέλεξαν να συμμετάσχουν στη Διαδικασία της Μπολόνια έφτασε βαθμιαία στις σαράντα πέντε.

Σήμερα, η Διαδικασία της Μπολόνια αποτελεί τη μεγαλύτερη σε κλίμακα διακυβερνητική πρωτοβουλία εθελοντικής εφαρμογής από κοινού συμφωνημένων πολιτικών για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, χωρίς τη στήριξη *ad hoc* υπερεθνικών γραφειοκρατικών ή ελεγκτικών δομών. Υλοποιείται στη βάση δέκα αξόνων δράσης[1], οι οποίοι εκφράζουν αντίστοιχες προτεραιότητες στην πορεία διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ).

Η Σύνοδος του Μπέργκεν είχε κομβική σημασία στην πορεία οικοδόμησης του ΕΧΑΕ για τέσσερις κυρίως λόγους:

• Συνέπεσε χρονικά με το μέσο της πε-

[1] Οι έξι πρώτοι άξονες δράσης που υιοθετήθηκαν με τη Διακήρυξη της Μπολόνια είναι:

1. Υιοθέτηση ενός συστήματος εύκολα αναγνώσιμων και συγκρίσιμων τίτλων σπουδών το οποίο συμπεριλαμβάνει τη χρήση ενός εξηγητικού «Συμπληρώματος Διπλώματος» από το 2005.

2. Υιοθέτηση ενός συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης που θα βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών, τον προπτυχιακό, ελάχιστης διάρκειας τριών ετών, και τον μεταπτυχιακό.

3. Δημιουργία ενός συστήματος πιστωτικών μονάδων ως μέσο προώθησης της φοιτητικής κινητικότητας και αναγνώρισης των περιόδων σπουδών.

4. Προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών και του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

5. Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

6. Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε θέματα ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και έρευνας, δι-ιδρυματικών συνεργασιών και μορφών κινητικότητας.

Οι επόμενοι τρεις προσδιορίστηκαν στο Ανακοινωθέν της Πράγας και αφορούν:

7. Στην προώθηση στρατηγικών διά βίου μάθησης, ως αναγκαίου συστατικού για την οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής κοινωνίας και οικονομίας που θα βασίζεται στη γνώση.

8. Στην ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στη διαμόρφωση του ΕΧΑΕ.

9. Στην ενίσχυση της διεθνούς ελκυστικότητας και της ανταγωνιστικότητας του ΕΧΑΕ.

Στο Βερολίνο προστέθηκε ο δέκατος άξονας δράσης, ο οποίος προβλέπει:

10. Την υιοθέτηση των διδακτορικών σπουδών ως τρίτου κύκλου σπουδών και

ριόδου που προσδιορίστηκε στη Διακήρυξη της Μπολόνια για την δημιουργία του ΕΧΑΕ. Απέκτησε έτσι το χαρακτήρα ανασκόπησης της πορείας της Διαδικασίας της Μπολόνια και επανεξέτασης των στόχων της.

- Ήταν το καταληκτικό σημείο του οδικού χάρτη που συμφωνήθηκε στο Βερολίνο το 2003 για τον αποτελεσματικότερο συντονισμό και τη συστηματικότερη εφαρμογή της Διαδικασίας της Μπολόνια σε συγκεκριμένους τομείς: Στην εφαρμογή του συστήματος των τίτλων σπουδών (άξονας δράσης 1), στη διαμόρφωση συστημάτων διασφάλισης ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης (άξονας δράσης 5) και στην εφαρμογή του συστήματος αναγνώρισης τίτλων και περιόδων σπουδών (άξονες δράσης 1 και 3),
- Σ' αυτήν παρουσιάστηκε για πρώτη φορά με ολοκληρωμένο τρόπο η διοικητική δομή[2] (Επιτροπή Παρακολούθησης, Συμβούλιο, Γραμματεία) και η μέθοδος εργασίας (Σεμινάρια προώθησης των συμφωνημένων προτεραιοτήτων και στόχων, *ad hoc* Ομάδες Εργασίας, αναθέσεις συγκεκριμένων

την προώθηση της συνέργειας μεταξύ του ΕΧΑΕ και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας.

Από τη Σύνοδο της Πράγας, η Κοινωνική Διάσταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης αποτελεί, σύμφωνα με τα επίσημα ανακοινωθέντα, εγκάρσιο άξονα δράσης ο οποίος διατρέχει όλη τη διαδικασία οικοδόμησης του ΕΧΑΕ.

[2] Η Επιτροπή Παρακολούθησης (Bologna Follow-up Group – BFUG) αποτελεί το κύριο καθοδηγητικό όργανο της Διαδικασίας της Μπολόνια. Σ' αυτή μετέχουν με δικαίωμα ψήφου εκπρόσωποι των σαράντα πέντε (σήμερα) κρατών-μελών και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Συμβουλευτικά μέλη της Επιτροπής Παρακολούθησης είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση της ΟΥΝΕΣΚΟ (UNESCO / CEPES), οι Εθνικές Ενώσεις των Φοιτητών της Ευρώπης (ESIB), το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA), η Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (EURASHE) η Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (EUA) και, πρόσφατα, η Εκπαιδευτική Διεθνής – Πανευρωπαϊκή Δομή (EI – Pan-European Structure) και η Ένωση Συνομοσπονδιών Βιομηχάνων και Εργοδοτών της Ευρώπης (UNICE). Προεδρεύεται από τη χώρα που ασκεί την Προεδρία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει ως αντιπρόεδρο τη χώρα που θα φιλοξενήσει την επόμενη Υπουργική Σύνοδο και συνεδριάζει τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο.

Το Συμβούλιο, στο οποίο επίσης προεδρεύει η χώρα που ασκεί την Προεδρία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και είναι αντιπρόεδρος η χώρα που θα φιλοξενήσει την επόμενη Υπουργική Σύνοδο, συντονίζει και ελέγχει την εφαρμογή του συμφωνημένου προγράμματος δράσης στο μεσοδιάστημα των συναντήσεων της Επιτροπής Παρακολούθησης. Σ' αυτό μετέχουν ακόμη: τα δύο έτερα μέλη της Ευρωπαϊκής Τρόικας (η χώρα που άσκησε την προηγούμενη Προεδρία κι αυτή που θα ασκήσει την επόμενη), τρεις χώρες-μέλη που εκλέγονται από την Επιτροπή Παρακολούθησης για ένα χρόνο, η Ευρωπαϊκή

project σε συμβουλευτικά σώματα και οργανισμούς, ενιαίο πρότυπο υποβολής εθνικών αναφορών, stocktaking) που αποφασίστηκαν στη Σύνοδο του Βερολίνου για τη συστηματοποίηση της συνεργασίας και την αποτελεσματική εφαρμογή των προτεραιοτήτων της Διαδικασίας της Μπολόνια (βλέπε σχήμα).
- Υποδέχτηκε πέντε ακόμη χώρες (Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Γεωργία, Μολδαβία και Ουκρανία) στη Διαδικασία της Μπολόνια, κάνοντας έτσι την οικοδόμηση του ΕΧΑΕ πραγματικά πανευρωπαϊκή υπόθεση.

Το πρόγραμμα της Συνόδου περιελάμβανε μεταξύ άλλων:
- Παρουσίαση της Γενικής Έκθεσης της Επιτροπής Παρακολούθησης.
- Παρουσίαση αναφορών για τη Διαδικασία της Μπολόνια από την Ομάδα Εργασίας για την Απογραφή (stocktaking), την ESIB και την EUA.
- Ανακοίνωση μηνυμάτων από άλλα συμβουλευτικά μέλη της Επιτροπής Παρακολούθησης (UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης, EURASHE).
- Συνάντηση των Υπουργών για τη συζήτηση των εκθέσεων και των αναφορών που παρουσιάστηκαν, τις προοπτικές της Διαδικασίας της Μπολόνια και την προετοιμασία του κοινού ανακοινωθέντος.

Παράλληλα με την Υπουργική Σύνοδο, πραγματοποιήθηκαν στο Μπέργκεν τέσσερις ομάδες εργασίας σε τομείς οι οποίοι αναμένεται να αποτελέσουν τις προτεραιότητες για την περίοδο 2005 - 2007 και να ενσωματωθούν στη διαδικασία παρακολούθησης.

Τα θέματα των ομάδων εργασίας ήταν:
- Διδακτορικές σπουδές και η συνέργεια μεταξύ Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας.
- Διά βίου μάθηση.
- Διασφάλιση ποιότητας και αναγνώριση εκπαιδευτικών προσόντων σε παγκόσμιο επίπεδο.
- Ιδρυματική αυτονομία και διακυβέρνηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Το ανακοινωθέν της Συνόδου, αφού επιβεβαιώνει τη δέσμευση των χωρών-μελών να συντονίσουν τις πολιτικές τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση μέσω της Διαδικασίας της Μπολόνια, αναφέρεται στα πέντε ζητήματα που απασχόλησαν τις εργασίες της Συνόδου:

Επιτροπή και, ως συμβουλευτικά μέλη, το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι EUA, EURASHE και ESIB.

Και τα δύο όργανα μπορούν να συγκαλούν *ad hoc* ομάδες εργασίας όποτε κρίνουν ότι αυτό είναι αναγκαίο.

Το έργο της παρακολούθησης υποστηρίζεται από μία Γραμματεία την οποία παρέχει η χώρα που θα φιλοξενήσει την επόμενη Υπουργική Σύνοδο.

Ι. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Υπογραμμίζεται «ο κεντρικός ρόλος των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, του προσωπικού τους και των φοιτητών για την εγκαθίδρυση του ΕΧΑΕ». Ταυτόχρονα χαιρετίζεται «η στήριξη στη Διαδικασία της Μπολόνια από οργανώσεις που εκπροσωπούν τις επιχειρήσεις και τους κοινωνικούς εταίρους» και «η συνεισφορά των διεθνών οργανώσεων και οργανισμών» που συνεργάζονται στα πλαίσια της Διαδικασίας.

ΙΙ. ΑΠΟΓΡΑΦΗ

Σημειώνεται η πρόοδος προς την επίτευξη των στόχων της Διαδικασίας της Μπολόνια, όπως αυτή αποτυπώνεται (α) στη Γενική Έκθεση 2003-2005 που υποβλήθηκε από την Επιτροπή Παρακολούθησης, (β) την Έκθεση Trends IV της EUA και (γ) την Έκθεση *Η Μπολόνια με τα Μάτια των Σπουδαστών* της ESIB. Γίνεται επίσης εκτενής αναφορά στα αποτελέσματα της ενδιάμεσης απογραφής που έγινε από την Επιτροπή Παρακολούθησης, εστιάζοντας στις τρεις προτεραιότητες που είχαν συμφωνηθεί στη Σύνοδο του Βερολίνου. Συγκεκριμένα:

- Διαπιστώνεται ότι «το σύστημα των δύο κύκλων σπουδών εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα»· αναλαμβάνεται η δέσμευση να διαμορφωθούν μέχρι το 2010 «εθνικά πλαίσια προσόντων συμβατά με το συνολικό (overarching) πλαίσιο του ΕΧΑΕ» και υπογραμμίζεται ότι είναι σημαντικό «να εξασφαλιστεί η συμπληρωματικότητα του κοινού πλαισίου προσόντων του ΕΧΑΕ με το πλαίσιο προσόντων για τη διά βίου μάθηση που αναπτύσσει η Ευρωπαϊκή Ένωση και χώρες μέλη».
- Διαπιστώνεται ότι όλες σχεδόν οι χώρες έχουν διαμορφώσει ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης «με βάση τα σχετικά κριτήρια που τέθηκαν στο Βερολίνο». Υιοθετούνται τα πρότυπα και οι οδηγίες για τη διασφάλιση ποιότητας στον ΕΧΑΕ που προτείνονται στην Έκθεση της ENQA. Χαιρετίζεται η πρόταση δημιουργίας «Ευρωπαϊκού μητρώου φορέων διασφάλισης ποιότητας». Ζητείται «η συνεργασία του ENQA με τις EUA, EURACHE και ESIB για να διαμορφωθούν τα πρακτικά βήματα υλοποίησης των πρωτοβουλιών». Τέλος, υπογραμμίζεται «η ανάγκη συνεργασιών για την αμοιβαία αναγνώριση των αποφάσεων πιστοποίησης και διασφάλισης ποιότητας».
- Παρακινούνται όσες χώρες (9 από τις 45) δεν έχουν κυρώσει ακόμη τη Συνθήκη της Λισαβόνας για την αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών να το κάνουν, και αναλαμβάνεται η δέσμευση «πλήρους εφαρμογής και εν-

σωμάτωσης» των αρχών της στις εθνικές νομοθεσίες.

III. ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ

Στο ανακοινωθέν γίνεται αναφορά σε τέσσερις προκλήσεις / προτεραιότητες για το μέλλον της Διαδικασίας διαμόρφωσης του ΕΧΑΕ:

- Ενίσχυση της συνέργειας μεταξύ της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου προτείνεται «η ευθυγράμμιση των προσόντων διδακτορικού επιπέδου με το συνολικό πλαίσιο προσόντων του ΕΧΑΕ, καθώς και η συνολική αύξηση του αριθμού των υποψηφίων διδακτόρων-ερευνητών.
- Ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης, ιδιαίτερα όσον αφορά τη λήψη μέτρων που θα διευρύνουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και «θα κάνουν την ποιοτική ανώτατη εκπαίδευση προσιτή σε όλους, ανεξάρτητα από την κοινωνική και οικονομική τους θέση».
- Ενίσχυση της κινητικότητας των σπουδαστών και του προσωπικού των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.
- Ενίσχυση της «ελκυστικότητας του ΕΧΑΕ και για άλλες περιοχές του κόσμου» στη βάση της αρχής της «βιώσιμης ανάπτυξης» και της «ποιοτικής παροχής δια-συνοριακής ανώτατης εκπαίδευσης».

IV. ΑΠΟΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΝΟΨΕΙ ΤΗΣ ΣΥΝΟΔΟΥ ΤΟΥ 2007

Επιφορτίζεται από τη Σύνοδο η Επιτροπή Παρακολούθησης να συνεχίσει την απογραφή στους τρεις τομείς προτεραιότητας που αποφασίστηκαν στο Βερολίνο και να καταγράψει την πρόοδο που θα επιτευχθεί στην περίοδο μέχρι το 2007 σε τέσσερις ακόμα τομείς:

- «Εφαρμογή των προτύπων και των οδηγιών για τη διασφάλιση ποιότητας που προτείνονται στην Έκθεση του ENQA.
- Εφαρμογή των εθνικών πλαισίων προσόντων.

- Απονομή και αναγνώριση κοινών τίτλων σπουδών συμπεριλαμβανομένου και του διδακτορικού.
- Δημιουργία ευκαιριών για ευέλικτες διαδρομές (paths) μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων και των διαδικασιών αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης».

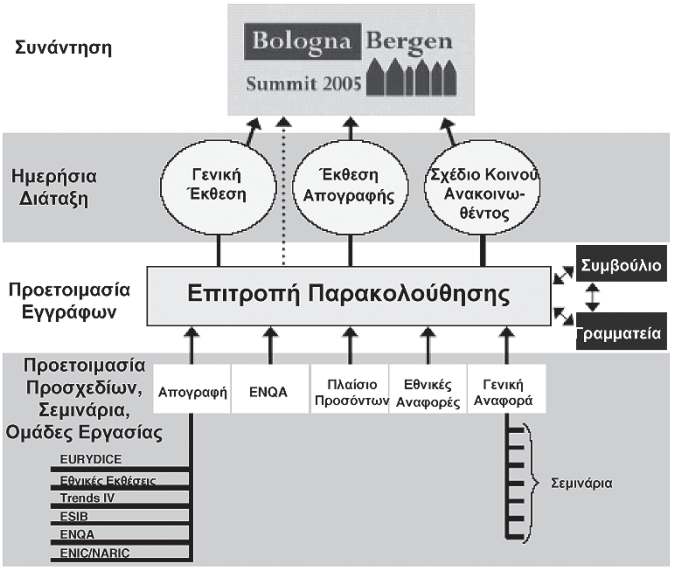
V. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ 2010

Τονίζεται η επιθυμία της Συνόδου να βασίζεται ο ΕΧΑΕ «στις αρχές της ποιότητας της διαφάνειας», τιμώντας «την πλούσια κληρονομιά και την πολιτισμική πολυμορφία» των χωρών-μελών και συμβάλλοντας στην κοινωνία της γνώσης. Αναλαμβάνεται η δέσμευση για «τήρηση της αρχής της δημόσιας ευθύνης για την ανώτατη εκπαίδευση», η οποία θεωρείται «το κλειδί για την ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης». Αναλαμβάνεται επίσης η δέσμευση για αυτονομία και βιώσιμη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων.

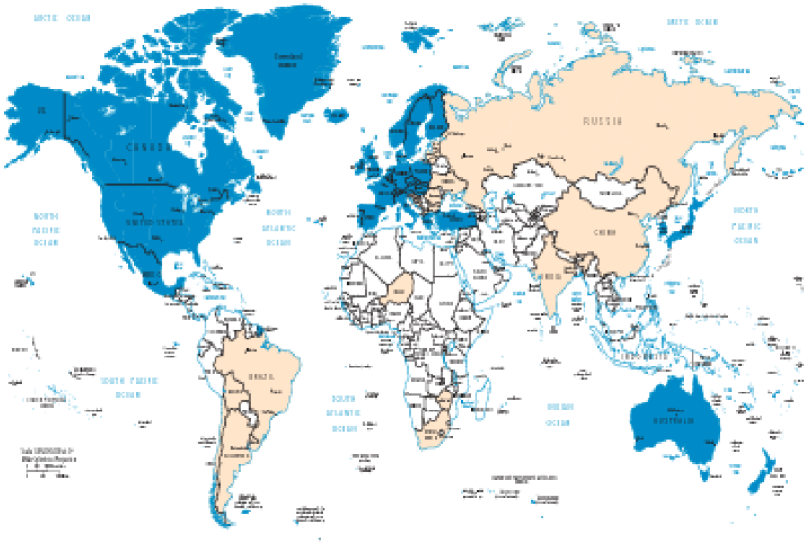
Τέλος, ανακοινώνεται ότι η επόμενη Σύνοδος θα γίνει στο Λονδίνο το 2007.

Όλα τα έγγραφα που αφορούν στη Διαδικασία της Μπολόνια είναι προσβάσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.bologna-bergen2005.no.

Μηχανισμός Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια και Αναφοράς προς τη Σύνοδο των Υπουργών



Πηγή: *The Bologna Process from a Norwegian Perspective*, Norwegian Ministry of Education and Research. 2005



ΕΛΛΑΔΑ

Η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. 2005 για την Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις για την εκπαίδευση

Επιμέλεια:
Παναγιώτης Μανιάτης*

ΣΤΙΣ 7 ΙΟΥΛΙΟΥ 2005, σε κοινή συνέντευξη Τύπου του Υπουργού Οικονομίας και Οικονομικών Γ. Αλογοσκούφη και του επικεφαλής του οικονομικού τμήματος του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) Ζαν-Φιλίπ Κοτίς παρουσιάστηκε η Έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. για την πορεία και τις προοπτικές της ελληνικής οικονομίας.

Πρόκειται για την ανά διετία υποβαλλόμενη έκθεση επί της πορείας της εθνικής οικονομίας των κρατών-μελών του Ο.Ο.Σ.Α. Παρότι οι προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. έχουν τη μορφή συστάσεων και δεν είναι υποχρεωτικές για τις χώρες, επηρεάζουν εντούτοις, ιδιαίτερα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο σκηνικό, τις πολιτικές των εθνικών κρατών. Ουσιαστικά οι προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α., ενός οργανισμού παγκοσμίου κύρους και διεθνούς εμβέλειας, λειτουργούν κατά κανόνα νο-

* Ο **Παναγιώτης Μανιάτης** είναι διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

μιμοποιητικά στις αποφάσεις και τους σχεδιασμούς των επιμέρους εθνικών κυβερνήσεων. Η λειτουργία αυτή της έκθεσης διαφαίνεται άλλωστε και από το βαθμό που απασχόλησε τον τύπο και την επικαιρότητα, καθώς και από τη συζήτηση που αυτή προκάλεσε.

Στην έκθεση γίνεται καταγραφή της πορείας της ελληνικής οικονομίας με αναφορές στους επιμέρους τομείς της, διατυπώνονται κρίσεις για την εικόνα και την εξέλιξη συγκεκριμένων δεικτών ανάπτυξης, καθώς και προβλέψεις για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όπως η μείωση του δημοσιονομικού ελλείμματος, του πληθωρισμού και του ποσοστού της ανεργίας, η διατήρηση του ρυθμού αύξησης του ΑΕΠ κτλ.

Βασική θέση του οργανισμού αποτελεί η αναγκαιότητα μεταρρυθμίσεων στην παραγωγή και την αγορά εργασίας ώστε να επιτευχθεί η μείωση της διαφοράς εισοδήματος με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υποστηρίζεται ότι το χάσμα ανάμεσα στην Ελλάδα και στα υπόλοιπα κράτη της Ε.Ε. των 15 αναφορικά με την οικονομία, και πιο συγκεκριμένα με τη χαμηλή παραγωγικότητα της αγοράς, μεγάλωσε στη διάρκεια του διαστήματος από το 1970 και έως τα μέσα περίπου του 1990, οπότε και άρχισε να μικραίνει. Η Ελλάδα θα πρέπει πλέον να εντείνει τις προσπάθειές της στον τομέα της ανταγωνιστικής πολιτικής, στην απελευθέρωση της αγοράς –κυρίως στις τηλεπικοινωνίες και στην ενέργεια– και την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας.
Τα μέτρα που προτείνονται περιλαμβάνουν, μεταξύ των άλλων, την προώθηση της μερικής απασχόλησης στο δημόσιο τομέα και πιο συγκεκριμένα στην προσφορά κοινωνικών υπηρεσιών, την ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας, την ενίσχυση των κοινωνικών δικτύων που προστατεύουν τους εργαζομένους, την αύξηση της προσφοράς ευέλικτων μορφών εργασίας και πολιτικές ίσων ευκαιριών, μεταρρυθμίσεις στο συνταξιοδοτικό σύστημα, όπως είναι αύξηση των ορίων ηλικίας συνταξιοδότησης, κατάργηση των πρόωρων συνταξιοδοτήσεων κτλ.

Ο Ο.Ο.Σ.Α. αναγνωρίζει την πρωταρχική σημασία που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην αναπτυξιακή πορεία μιας χώρας, μέσω της βελτίωσης της ποιότητας και των χαρακτηριστικών του ανθρώπινου δυναμικού, κυρίως της νέας γενιάς, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος.

Η εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός που παρέχει στους μαθητές αξίες για να ζήσουν αργότερα ως ενεργοί, παραγωγικοί και κοινωνικά επαρκείς πολίτες. Η σημασία που αποδίδει ο Ο.Ο.Σ.Α. στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται σε μια σειρά προγραμμάτων που τελούν υπό την καθοδήγησή του. Χαρακτηριστικό

είναι το παράδειγμα του PISA (Programme for International Student Assessment), ενός προγράμματος για τη διεθνή αξιολόγηση των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. επισημαίνει ότι η προσφερόμενη εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει βελτιωθεί σημαντικά κατά τα τελευταία 25 χρόνια, με αισθητή τη διαφορά των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων ανάμεσα στις νέες και στις παλαιότερες γενιές. Ωστόσο, το επίπεδο του ανθρώπινου δυναμικού στην Ελλάδα κρίνεται χαμηλότερο του μέσου όρου των χωρών-μελών του, υπό την έννοια ότι είναι μικρό το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 25-64 ετών με απολυτήριο Λυκείου, αν και οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου είναι περίπου στα ίδια επίπεδα. Σημαντική είναι η διαπίστωση ότι ένα σημαντικό ποσοστό 15% (μέτρηση του 2003) εγκαταλείπει το σχολείο με το πέρας του Γυμνασίου, αν και, όπως επισημαίνεται, το αντίστοιχο ποσοστό στην Ε.Ε. είναι 18,1%.

Η έκθεση διαπιστώνει το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία να αποτελεί τον κύριο φορέα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, και κάνει λόγο για την αναγκαιότητα επίτευξης μεγαλύτερου βαθμού αυτονομίας των σχολικών μονάδων και σύνδεσής τους με τις τοπικές κοινωνίες. Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προώθησης και χρηματοδότησης προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών σε όλα τα σχολεία. Ακόμα, προτείνεται ο περιορισμός των μικρών σχολικών μονάδων και η επέκταση του προγράμματος των ολοήμερων σχολείων, γεγονός που εκτιμάται ότι θα αυξήσει τη συμμετοχή των γυναικών στον εργασιακό βίο.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον Εθνικό Διάλογο για την Παιδεία, ο οποίος αποφασίστηκε από την κυβέρνηση τον Ιανουάριο του 2005 και στόχο έχει την αξιολόγηση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών διαδικασιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ως σημαντικά θέματα στην ατζέντα του διαλόγου θεωρούνται η προσπάθεια συγκρότησης ενός εθνικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, η πρόθεση της Κυβέρνησης να παράσχει στα πανεπιστήμια τη δυνατότητα για μεγαλύτερο έλεγχο των οικονομικών τους, αλλά και ελευθερία στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό τους, καθώς και η αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στα πανεπιστήμια. Αναφορικά με το τελευταίο, επισημαίνεται ότι στην Ελλάδα είναι υψηλό το ποσοστό των νέων που

επιλέγουν χώρες της αλλοδαπής για τις σπουδές τους, στοιχείο που εν μέρει υπογραμμίζει την ανάγκη ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα ανταποκρίνεται στις διεθνείς απαιτήσεις.

Εξετάζοντας τη μετάβαση των νέων από το χώρο της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας, η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. επισημαίνει ότι στην περίπτωση της Ελλάδας η μετάβαση αυτή είναι, συγκριτικά με τα υπόλοιπα κράτη, πολύ δύσκολη. Το υψηλό ποσοστό ανέργων νέων που καταγράφεται στους απόφοιτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί έναν σαφή δείκτη της ανυπαρξίας σύνδεσης ανάμεσα στην παρεχόμενη εκπαίδευση και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Το ποσοστό των νέων που εργάζεται σε τομέα μη σχετικό με τις σπουδές του είναι 40%, και είναι το δεύτερο κατά σειρά στην Ε.Ε. μετά την Ιταλία (47%). Βασική θέση της έκθεσης αποτελεί η διαπίστωση ότι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι επιβεβλημένη. Εκκινώντας από την άποψη ότι το ανθρώπινο δυναμικό μιας χώρας διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξή της, τονίζει την ανάγκη προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, διαμορφώνοντας έτσι τις συνθήκες επιτυχούς προσαρμογής των ατόμων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές, εργασιακές και τεχνολογικές συνθήκες.

Στις προσπάθειες που γίνονται για την ενίσχυση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας εντάσσεται η δημιουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος *Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού* (*Counseling and Professional Orientation*), στα πλαίσια του οποίου δημιουργούνται Γραφεία Διασύνδεσης, εφαρμόζονται Προγράμματα Πρακτικής Εξάσκησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ιδρύονται Κέντρα και Γραφεία για παροχή συμβουλών και επαγγελματική καθοδήγηση.
Επίσης, ένα ακόμα μέτρο που κρίνεται απαραίτητο είναι η ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης, η οποία θα δώσει σε πολλούς νέους μια άλλη επαγγελματική διέξοδο. Στην Ελλάδα, όπως επισημαίνεται, η τεχνική εκπαίδευση είχε επί χρόνια παραμεληθεί, επειδή θεωρήθηκε συγκριτικά υποδεέστερη από την αντίστοιχη πανεπιστημιακή. Εντούτοις, τα τελευταία 10 χρόνια η τεχνική εκπαίδευση έχει βελτιωθεί σημαντικά και έχει επιτευχθεί η αποτελεσματική σύνδεσή της με την εύρεση εργασίας. Ως απαραίτητη προϋπόθεση για την περαιτέρω ανάπτυξή της θεωρείται η εκπαίδευση κατάλληλου προσωπικού που θα τη στελεχώσει. Ακόμα, για να επιτευχθεί υψηλότερος βαθμός ευελιξίας του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να δίνεται στους φοιτητές η δυνατότητα αλλαγής

πανεπιστημιακού τμήματος, ή ακόμα και πανεπιστημιακού ιδρύματος.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται, τέλος, στην ανάπτυξη στρατηγικής για τη **διά βίου μάθηση**, επισημαίνοντας παράλληλα την πρόοδο που έχει σημειώσει η Ελλάδα στον τομέα αυτό. Στις προσπάθειες που έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση συμπεριλαμβάνονται η ίδρυση του Ανοιχτού Πανεπιστημίου και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών της Δευτεροβάθμιας και της Τεχνικής Εκπαίδευσης, καθώς και η βελτίωση των προγραμμάτων της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο αναφέρεται η εισαγωγή νόμου για τη λειτουργία Ινστιτούτων Διά Βίου Μάθησης στα Πανεπιστήμια και στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), που στόχο έχουν να δίνουν στους ενηλίκους την ευκαιρία να έρχονται σε διαρκή επαφή με τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις και τις αλλαγές που απαιτείται να γνωρίζουν προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει, διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή ατόμων ηλικίας 25-64 ετών σε κάποια από τα προαναφερθέντα προγράμματα άγγιζε μόλις το ποσοστό του 3,7% το 2003, σε σύγκριση με τον αντίστοιχο κοινοτικό μέσο όρο που ανέρχεται στο 10%.

Η έκθεση επισημαίνει ότι για να έχουν απόδοση τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να αναπτυχθούν δράσεις για τη μείωση των «τεχνολογικά αναλφάβητων», αναφέροντας ως τέτοια προσπάθεια το *Πρόγραμμα για την Κοινωνία της Πληροφορίας* (*Operational Program for the Information Society*), χάρη στο οποίο εισάγεται η διδασκαλία υπολογιστών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως τα πανεπιστήμια), καθώς και στις εταιρείες, ιδίως στις μικρές.

Ένας άλλος επίσης παράγοντας που αξιολογείται ως σημαντικός, ώστε να επιτευχθεί η μετάβαση σε μια οικονομία βασισμένη στη γνώση, είναι η ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων, κάτι το οποίο μέχρι σήμερα απαγορεύεται από συνταγματικές ρυθμίσεις.

Συμπερασματικά, η Έκθεση αναγνωρίζει την πρόοδο που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στην παρεχόμενη εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες στην Ελ-

λάδα, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει την ανάγκη για ύπαρξη ουσιαστικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, έτσι ώστε η εκπαίδευση να μπορέσει να συμβάλει στην οικονομική αναδιάρθρωση και την εν γένει αναπτυξιακή πορεία της χώρας. Επιγραμματικά, οι σημαντικότερες προτάσεις του διεθνούς οργανισμού μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα:

- Σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας μέσω μια σειράς μέτρων.
- Ενίσχυση προγραμμάτων τεχνολογικού αλφαβητισμού μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Ενίσχυση της τεχνικής εκπαίδευσης.
- Διαρθρωτικές αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε τα ιδρύματα να αποκτήσουν ευελιξία, μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας των παρεχόμενων σπουδών αλλά και αυτονομία στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό τους.
- Περαιτέρω ανάπτυξη στρατηγικών της διά βίου μάθησης.

Πηγή: OECD, Economic Surveys, Greece, July 2005

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Επιμέλεια: Πελαγία Ζαχαρίου και Ευάγγελος Μαυρικάκης*

Συνέδρια – Ημερίδες – Εκδηλώσεις

ΙΙΙ. ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ

1 Πραγματοποιήθηκε στις 30 –31 Μαΐου 2005 το 5ο Συνέδριο της Comparative Education Society of Asia (CESA). Το συνέδριο έλαβε χώρα στο Πανεπιστήμιο Kebangsaan στο Bangi, Selangor της Μαλαισίας

Θέμα του συνεδρίου**: «Education for World Peace».**

Κεντρικός ομιλητής του συνεδρίου ήταν ο καθηγητής Hassan Said, ο οποίος παρουσίασε το θέμα «National system of education: a comparative perspective», και στόχος του η διενέργεια διαλόγου μεταξύ των ενδιαφερόμενων φορέων για ζητήματα που συνδέουν την εκπαίδευση με τη διασφάλιση της ειρήνης, καθώς και η παρουσίαση ερευνητικών πορισμάτων όσον αφορά τις συγκριτικές σπουδές και τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική.

2 Στις 29 Απριλίου 2005 το Τμήμα Education Policy Studies του Πανεπιστημίου του Wisconsin-Madison οργάνωσε ειδική τελετή με την ευκαιρία της αφυπηρέτησης, ύστερα από 42 χρόνια σ' αυτό, του διακεκριμένου μέλους του, καθηγητή κ. Ανδρέα Καζαμία. Στο σύνολό τους οι ομιλητές –από τη διοίκηση του Πανεπιστημίου ο Κοσμήτορας της Σχολής Εκπαίδευσης κ. Charles Read και η Πρόεδρος του Τμήματος καθηγήτρια κ. Mary Metz, οι συνάδελφοί του Anny Stambach, Francis Schrag και Tom Popkewitz και οι φοιτητές του Jim Carl, Lois Weiss και Mike Abelson– εξήραν τη μεγάλη προσφορά του Α. Καζαμία στη Συγκριτική Παιδαγωγική και την εκπαίδευση γε-

* Η Πελαγία Ζαχαρίου και ο Ευάγγελος Μαυρικάκης είναι μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΠΜΣ Συγκριτικής Παιδαγωγικής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών.

νικότερα. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών, καθηγητής του οποίου διετέλεσε ο Α. Καζαμίας, εκπροσώπησε ο καθηγητής κ. Δ. Ματθαίου, ο οποίος αναφέρθηκε στην ιδιαίτερα πλούσια ακαδημαϊκή του δραστηριότητα και την έντονη παρουσία του στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας.

3 Στη Μαδρίτη της Ισπανίας πραγματοποιήθηκε, από τις 17 έως τις 30 Ιουλίου 2005, ο νέος κύκλος του Εντατικού Προγράμματος Σπουδών (Intensive Program – IP). Το πρόγραμμα φιλοξενήθηκε από το Εθνικό Πανεπιστήμιο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Universidad Nacional de Educacion a Distancia – UNED).

Θέμα του Εντατικού Προγράμματος: **«Borders, Mobilities, Identities»**.

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών εκπροσώπησε ο καθηγητής Δ. Ματθαίου, ο οποίος παρουσίασε το θέμα «Europeanization discourse and the quality of Higher Education. Challenging internalized institutional assumptions – The case of Greece».

Στην Ελληνική αντιπροσωπεία συμμετείχαν και οι φοιτήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στη Συγκριτική Παιδαγωγική Ε. Αβερκίου, Γ. Αγγελή, Σ. Ζαχαράκη, Π. Ζαχαρίου, Ρ. Κουζνετσώφ, Κ. Λιανάκη, Χ. Ματθαίου, Β. Μπεσίρη, Β. Μπορμπότσιαλου και Ο. Παπά. Οι Π. Ζαχαρίου, Κ. Λιανάκη, Β. Μπεσίρη και Β. Μπορμπότσιαλου παρουσίασαν το θέμα «Europeanization in Greek Higher Education and the role of youth and student organizations» συγκεντρώνοντας το έντονο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

4 Το δεύτερο Forum για τη Worldwide Comparative Education πραγματοποιήθηκε στην Κίνα. Το Forum φιλοξενήθηκε στο Beijing Normal University από 22 έως 24 Αυγούστου 2005.

Θέμα του Forum: **«Globalization of Education: Government, Market and Society»**.

5 Το «8ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαίδευση και την Ανάπτυξη» οργάνωσε μεταξύ 13-15 Σεπτεμβρίου 2005 στην Οξφόρδη το United Kingdom Forum for International Education and Training (UKFIET).

Θέμα του συνεδρίου: **«Learning and Livelihood»**.

Κεντρικοί ομιλητές ήταν οι Cecilia Braslavsky, Christopher Colclough και Vimala Ramachandran.

6 Η European Association for International Education (EAIE) οργάνωσε το 17ο ετήσιο συνέδριό της στην Κρακοβία της Πολωνίας μεταξύ 14-17 Σεπτεμβρίου.

Κύριος ομιλητής ήταν ο καθηγητής Bronislaw Geremek.

7 Το Michigan State University φιλοξένησε το Midwest Regional Meeting της Comparative and International Education Society (CIES) από 23 έως 25 Σεπτεμβρίου 2005

Θέμα του συνεδρίου: **«Internationalization, From Kindergarten to Graduate School»**.

Κεντρικός ομιλητής ήταν η καθηγήτρια M. Merryfield από το Ohio State University. Παράλληλα οργανώθηκαν ειδικές συνεδρίες όσον αφορά τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

8 Από 30 Σεπτεμβρίου έως 1 Οκτωβρίου 2005 πραγματοποιήθηκε το ετήσιο συνέδριο της Comparative and International Education Society (CIES) West στο Vancouver του Καναδά. Φιλοξενήθηκε στο University of British Columbia.

Θέμα του συνεδρίου: **«Learning to Live Together»**.

▼▼▼ II. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΖΟΝΤΑΙ

1 Το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) σε συνεργασία με το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης διοργανώνει το 3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με θέμα:

«Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές».

Θεματικοί άξονες του συνεδρίου:

- Ευρωπαϊκή Ένωση, Ανοικτά Πανεπιστήμια και Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ)
- Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: προκλήσεις και προοπτικές ανοικτών προσβάσεων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

- Η διδασκαλία και ο ρόλος του ΣΕΠ στο ΕΑΠ
- Η μάθηση στην ΑεξΑΕ
- Οι Πολιτισμικές σπουδές στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
- Κοινωνικές Επιστήμες και ΑεξΑΕ
- Θετικές Επιστήμες και ΑεξΑΕ
- ΑεξΑΕ και ξένες γλώσσες: διδασκαλία και εκπαίδευση των καθηγητών
- ΑεξΑΕ, Εκπαίδευση Ενηλίκων και συνεχιζόμενη διά βίου εκπαίδευση
- Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας ως εργαλείο διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Σχεδιασμός, δημιουργία και ανάπτυξη διδακτικού υλικού και καινοτόμων προγραμμάτων ΑεξΑΕ

Το συνέδριο θα πραγματοποιηθεί στην Πάτρα από 11 έως 13 Νοεμβρίου 2005, και γλώσσες του συνεδρίου θα είναι η ελληνική και η αγγλική.

Περισσότερες πληροφορίες στις ιστοσελίδες: http://www.eap.gr/ και http://www.opennet.gr

2 Η Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης (ΕΛΕΣΕ), σε συνεργασία με το Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, προετοιμάζει τη διεξαγωγή ημερίδας για το Νοέμβριο του 2005.

Θέμα της ημερίδας:

Το «Φινλανδικό Μοντέλο» ως μεταρρυθμιστική πρόταση για την Ελληνική Εκπαίδευση. Κριτική και συγκριτική αποτίμηση.

3 Η Australian and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES) διοργανώνει το 33ο συνέδριό της από 2 έως 4 Δεκεμβρίου 2005 στο New South Wales, στην Αυστραλία.

Θέμα του συνεδρίου: **«Questioning "Best Practice" in Education : Benefits and Disadvantages, Debates and Dilemmas».**

Θεματικές ενότητες του συνεδρίου:

- Economic assumptions and «best practices» in funding, organizing and delivering education
- Pedagogical assumptions and «best practices» in teaching and learning in the present era
- Administrative assumptions and «best practices» in educational management
- Epistemological assumptions and «best practices» in educational research
- Curricular assumptions and «best practices» in course offerings, delivery and design

Περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: http://www.anzcies.org/ANZCIES2005.htm/

4 Η Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK) διοργανώνει το ετήσιο συνέδριό της στις 21 Ιανουαρίου 2006. Το συνέδριο, που θα πραγματοποιηθεί στο Πανεπιστήμιο Hong Kong Baptist, έχει θέμα:

«Continuity and Change in Comparative Perspectives».

Περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: http://www.hku.hk/cerc/ceshk

5 Η Mediterranean Society of Comparative Education (ME.S.C.C.) διοργανώνει Συνέδριο μεταξύ 4 και 6 Φεβρουαρίου 2006 στην Αλεξανδρινή Βιβλιοθήκη στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου.

Θέμα του συνεδρίου: **«Community Participation, Decentralization and Education to Democracy in the Mediterranean area / countries».**

Θεματικές ενότητες του συνεδρίου:

- Democratic control: Decentralization versus Centralization
- The Internationalization of Education
- Quality of Education
- Leadership and Governance in Educational Institutions
- Critical Issues in Education

- Comparative Education and Humanities in the Mediterranean dimension
- Comparative Education and Science

Περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: http://www.hku.hk/cerc/Conferences/MESCE-2006.doc

6 Η Comparative and International Education Society (CIES), με αφορμή τη συμπλήρωση 50 χρόνων από την ίδρυσή της, διοργανώνει εορταστικό συνέδριο με θέμα:

«Rethinking the Comparative».

Το συνέδριο θα πραγματοποιηθεί από 14 έως 18 Μαρτίου 2006 στη Χονολουλού, στη Χαβάη των Ηνωμένων Πολιτειών.

Περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: http://www.cies.ws/newsletter/05%20May/2006Conference.htm

7 Το Institut de Recherché pour le Developement (IRD), το Institute for Economic Research (IER), το National Institute for Education, Strategy and Curriculum Development (NIESAC) και η Association Francophone d'Education Comparée (AFEC) συνδιοργανώνουν Διεθνές Συνέδριο μεταξύ 18 και 20 Απριλίου 2006, στη πόλη Ho Chi Minh του Βιετνάμ.

Θεματική του συνεδρίου: **«Education and Training: The Search for Quality»**.

Βασικοί στόχοι του συνεδρίου είναι να διερευνηθεί: α. πόσο συμβατές είναι οι στρατηγικές που αναλαμβάνονται προς διερεύνηση της έννοιας της εκπαιδευτικής ποιότητας από τους διάφορους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (πολιτεία, γονείς κ.ά.), β. σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο οι διαφορετικοί αυτοί παράγοντες είναι σε θέση, σε περιπτώσεις διαφωνίας, να προωθήσουν ή ακόμα να επιβάλουν τη δική τους άποψη για το τι είναι η ποιότητα, και, τέλος, γ. ποιες είναι οι συνέπειες της εφαρμογής των στρατηγικών αυτών στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: http://www.educationhcm.com

III. ΝΕΑ ΑΠΟ ΤΟ WORLD COUNCIL OF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETIES – WCCES

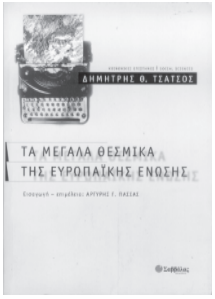
Η WCCES πρόσθεσε δύο νέα μέλη στο δυναμικό της. Πρόκειται για τη Γαλλική κοινότητα συγκριτικής παιδαγωγικής *«L'Association Francaise pour le Developpement de l'Education Comparée et des Echanges»* (AFDECE) και την αντίστοιχη Μεσογειακή *«Mediterranean Society of Comparative Education»* (MESCE). Από τη Λατινική Αμερική προσχώρησε η *«Mexican Society for Comparative Education»* (SOMEC) από το Μεξικό και *η «Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educacisn»* (SAECE) από την Αργεντινή. Η SOMEC έχει 30 μέλη από διάφορα μέρη της χώρας και τη θέση του προέδρου κατέχει ο Marco Aurelio Navarro-Leal. Η SAECE αποτελεί το 33ο μέλος του WCCES και το 4ο κατά σειρά μέλος από τη Λατινική Αμερική μετά τη Βραζιλία, την Κούβα και το Μεξικό . Η SAECE, με πρόεδρο τον Norberto Fernandez Lamarra, πρόκειται να οργανώσει το πρώτο της συνέδριο στο χώρο της συγκριτικής παιδαγωγικής στο Buenos Aires το Νοέμβριο του 2005.

Για περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: http://www.hku.hk/cerc/wcces/news/news.htm

Ο Mark Bray εξελέγη νέος πρόεδρος της WCCES. Ο Mark Bray έχει εργαστεί ως εκπαιδευτικός, ερευνητής και σύμβουλος στην Αφρική, την Ασία, την Καραϊβική, την Ευρώπη, τη Βόρεια Αμερική και το Νότιο Ειρηνικό. Σήμερα κατέχει την έδρα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Hong Kong, ενώ είναι ενεργό μέλος σε πολλές εταιρείες συγκριτικής παιδαγωγικής. Ο Mark Bray αντικαθιστά την Anne Hickling-Hudson, η οποία υπηρέτησε το WCCES με όραμα και ολοκληρωτική αφοσίωση κατά τη διάρκεια της προεδρίας της. Το ρόλο του γενικού γραμματέα για τα επόμενα πέντε χρόνια ανέλαβε η Christine Fox από το Πανεπιστήμιο του Wollongong της Αυστραλίας. Στο ενεργητικό της Christine Fox περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η μεγάλη της εμπειρία σε ζητήματα που αφορούν το WCCES και η αξιόλογη συμβολή της στον κλάδο.

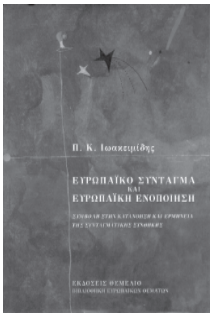
Για περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα: http://www.hku.hk/cerc/wcces/news/news.htm

Β Ι Β Λ Ι Ο Π Α Ρ Ο Υ Σ Ι Α Σ Η



Τα μεγάλα θεσμικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης
ΤΣΑΤΣΟΣ, ΔΗΜΗΤΡΗΣ
Εκδόσεις Σαββάλα 2005, σελ. 248

Τα κείμενα που δημοσιεύονται σε αυτό τον τόμο αποτυπώνουν τις θέσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στα μεγάλα θεσμικά ζητήματα της Ε.Ε. της δεκαετίας 1994-2004, όπως οι συμφωνίες του Άμστερνταμ και της Νίκαιας, η «Ευρωπαϊκή Συνέλευση για το Μέλλον της Ευρώπης», η Διακυβερνητική Διάσκεψη για τη θέσπιση της «Συνθήκης για το Σύνταγμα της Ευρώπης» και οι διαδοχικές γεωγραφικές διευρύνσεις της Ευρώπης. Στην επικαιρότητα που διαμορφώνουν τα αρνητικά δημοψηφίσματα για το «Ευρωπαϊκό Σύνταγμα», ο ευρωβουλευτής και καθηγητής του Συνταγματικού Δικαίου Δ. Τσάτσος –παράγων ο ίδιος συνδιαμόρφωσης του ευρωπαϊκού θεσμικού οικοδομήματος– περιλαμβάνει στο βιβλίο του κλασικά έργα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και ζητήματα που απασχολούν γενικότερα την παγκοσμιοποιημένη σημερινή κοινωνία.



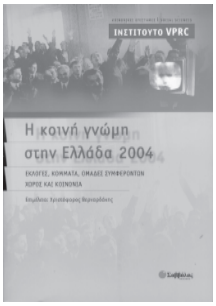
Ευρωπαϊκό σύνταγμα και ευρωπαϊκή ενοποίηση: Συμβολή στην κατανόηση και ερμηνεία της συνταγματικής συνθήκης
ΙΩΑΚΕΙΜΙΔΗΣ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ
Θεμέλιο, 2005, σελ. 244

Η μελέτη αυτή επιχειρεί να παρουσιάσει με τρόπο εύληπτο και κατανοητό το περιεχόμενο (θεσμικές καινοτομίες, μεταρρυθμίσεις, πολιτικές κτλ.) του Ευρωπαϊκού Συντάγματος (Συνταγματικής Συνθήκης) που υπογράφτηκε στις 29 Οκτωβρίου 2004 και του οποίου η διαδικασία επικύρωσης από τις ευρωπαϊκές χώρες συναντά τα γνωστά προβλήματα και αντιδράσεις. Στο βιβλίο αναλύεται η συμβολή του Συντάγματος στη διαδικασία

εμβάθυνσης της Ευρωπαϊκής ενοποίησης, καθώς και ορισμένα κεντρικά «ελλείμματα» του Συνταγματικού κειμένου. Ο συγγραφέας διετέλεσε αναπληρωματικό μέλος της Ευρωπαϊκής Συνέλευσης (Convention) και για σημαντικό χρονικό διάστημα μέλος της Διακυβερνητικής Διάσκεψης, συμμετείχε στη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου του Συντάγματος και αξιοποιεί την εμπειρία αυτή στην παρουσίαση, ανάλυση και αξιολόγηση του συνταγματικού κειμένου.

Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»
ΣΤΑΜΑΤΗΣ, ΚΩΣΤΑΣ
Εκδόσεις Σαββάλα 2005, σελ. 320

Η έκδοση επιχειρεί να εμβαθύνει και να ερμηνεύσει όσα έχουν δρομολογηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα για την εκπαίδευση συνολικά και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα. Ο συγγραφέας αναλύει κριτικά τη μετάβαση που συντελείται στο τέλος του 20ού αιώνα από την «κοινωνία της οργανωμένης εργασίας» στη μεταβιομηχανική «κοινωνία της γνώσης» και συζητά τη νέα οργάνωση των μορφωτικών οργανισμών στο σύγχρονο κοσμοπολιτικό περιβάλλον της προηγμένης τεχνολογικής επικοινωνίας.



Η κοινή γνώμη στην Ελλάδα 2004. Εκλογές, Κόμματα, Ομάδες Συμφερόντων, Χώρος και Κοινωνία
ΒΕΡΝΑΡΔΑΚΗΣ, ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ (επιμέλεια)
Εκδόσεις Σαββάλα 2005, σελ. 488

Πρόκειται για τον ετήσιο τόμο της εταιρείας δημοσκοπήσεων VPRC, στα 16 κείμενα του οποίου παρουσιάζονται και αναλύονται οι δομικές τάσεις του ελληνικού πολιτικού και κομματικού συστήματος, αποτιμάται το αποτέλεσμα των βουλευτικών εκλογών, ενώ παράλληλα διερευνώνται συγκεκριμένα κοινωνικά θεματικά πεδία, τα οποία προσφέρουν γνωστικό υλικό για «αφανείς» πολλές φορές διαστάσεις της ελληνικής κοινωνίας. Στο πρώτο μέρος του τόμου παρουσιάζονται και αναλύονται έρευνες που

αφορούν στις εκλογές του 2004, στις ιδεολογικές και πολιτικές συντεταγμένες των ελληνικών κομμάτων σε σχέση με το «μεσαίο» χώρο, στους μετασχηματισμούς και διαφοροποιήσεις του ΠΑΣΟΚ, στο ΛΑΟΣ και στη διάκριση Αριστεράς-Δεξιάς. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται, μεταξύ άλλων, έρευνες για τη δομή του ελληνικού νοικοκυριού, την καταγεγραμμένη ανεργία, τα συνδικάτα και τις εργασιακές σχέσεις, όπως και τα χαρακτηριστικά των αποφοίτων των ΑΕΙ και ΤΕΙ. Η έκδοση περιέχει ελληνόγλωσσο και ξενόγλωσσο ευρετήριο ονομάτων.

Η Ελλάδα στα Βαλκάνια και τον κόσμο 1995-2003 : Ο δύσκολος εκσυγχρονισμός της εξωτερικής πολιτικής
ΒΑΛΝΤΕΝ, ΣΩΤΗΡΗΣ
Θεμέλιο, 2004, σελ. 376

Το βιβλίο αποτελείται από 47 αυτόνομα κείμενα που παρακολουθούν και σχολιάζουν την εξωτερική και ευρωπαϊκή πολιτική της Ελλάδας, αναδεικνύοντας τη σταθερή πάλη ανάμεσα στην παραδοσιακή ελληνική προσέγγιση και τον εκσυγχρονισμό. Η έμφαση είναι στα βαλκανικά ζητήματα, αλλά θίγονται και άλλα μείζονα θέματα ελληνικού ενδιαφέροντος, όπως ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός, το κυπριακό και τα ελληνοτουρκικά, καθώς και ζητήματα της διεθνούς πολιτικής, όπως το Ιράκ και η τρομοκρατία. Κεντρική ιδέα που διατρέχει τα επιμέρους έργα είναι ότι ο εκσυγχρονισμός της εξωτερικής πολιτικής έχει μια έντονα οριζόντια διάσταση όσον αφορά το πολιτικό σύστημα, αφού η σχετική διαχωριστική γραμμή διαπερνά όλα περίπου τα κόμματα, ενώ ταυτόχρονα η εξωτερική πολιτική βρίσκεται μέσα στο πεδίο της πολιτικής και της διαίρεσης αριστεράς-δεξιάς. Κατεύθυνση των περισσότερων προσεγγίσεων είναι η αντίθεση στον εθνικισμό, η στήριξη του ευρωπαϊκού δρόμου των Βαλκανίων και της Τουρκίας, η αντίθεση στην επαναχάραξη συνόρων, ο σεβασμός των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, η στήριξη πολυ-πολιτισμικών κοινωνιών και η ομοσπονδιακή επιλογή για την Ευρώπη.

Ευρωπαϊκή οικονομική διακυβέρνηση

ΡΟΥΜΕΛΙΩΤΗΣ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη, 2005, σελ. 295

Στο έργο υποστηρίζεται η άποψη ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση κινδυνεύει σήμερα να χάσει τον προσανατολισμό της όσον αφορά την ταυτότητα και το μοντέλο ανάπτυξής της. Σύμφωνα με το συγγραφέα, το ευρωπαϊκό μοντέλο περνά από μια σοβαρή κρίση που προκύπτει από την ανεπαρκή ανάπτυξη, την ένταση των ανισοτήτων, την αδυναμία του κράτους πρόνοιας να καλύψει τις νέες ανισότητες, την υποβάθμιση και την ανεπαρκή προστασία του περιβάλλοντος, την αδιαφορία των πολιτών της στις εκλογές κτλ. Ως λύση προτείνεται η ενίσχυση της πολιτικής διάστασης της Ε.Ε. προκειμένου αυτή να διαφυλάξει και να εμπλουτίσει το κοινωνικό της μοντέλο, που στηρίζεται στην κοινή αλληλεγγύη και τις κοινές αρχές όσον αφορά κυρίως τα ανθρώπινα δικαιώματα και το Κράτος Δικαίου, στα πλαίσια μιας βιώσιμης ανάπτυξης (του συνδυασμού ανάπτυξης, κοινωνικής προστασίας και προστασίας του περιβάλλοντος). Επισημαίνεται ακόμα η σημασία που έχει για το μέλλον της Ένωσης η δημιουργία ενός κοινού πλαισίου για τη μεταναστευτική της πολιτική, η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής δημόσιας ζωής (μέσα μαζικής ενημέρωσης, συμμετοχική δημοκρατία) και των πολιτικών θεσμών.

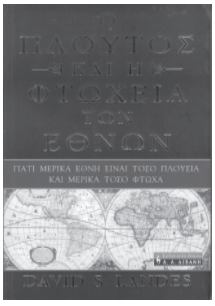
Οι τρεις εποχές του πανεπιστημίου. Το πανεπιστήμιο στον καπιταλισμό

ΜΑΥΡΟΥΔΕΑΣ, ΣΤΑΥΡΟΣ

Ελληνικά Γράμματα, 2004, σελ. 183

Το βιβλίο συνδέει την «κρίση» του σύγχρονου πανεπιστημίου με την εξέλιξη του καπιταλιστικού συστήματος και την –κυοφορούμενη ήδη από τη μεγάλη δομική οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1970– παρούσα φάση ανάπτυξής του. Σύμφωνα με την ανάλυση του συγγραφέα, η παραπάνω σύνδεση εκφράζεται στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη μορφή του «επιχειρηματικού» πανεπιστημίου. Το κύριο χαρακτηριστικό του νέου μορφώματος δεν είναι απλώς ότι το πανεπιστήμιο εξυπηρετεί όλο και περισσότερο τις ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής παραγωγής, ούτε ότι επιμέρους πανεπιστήμια συνδέονται άμεσα με ατομικά (επιχειρηματικά)

κεφάλαια, αλλά ότι το ίδιο το πανεπιστήμιο γίνεται μια καπιταλιστική επιχείρηση, εκμεταλλευόμενο μισθωτή εργασία και παράγοντας και πουλώντας εμπορεύματα.



Ο πλούτος και η φτώχεια των εθνών

LANDES, DAVID

Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη, 2005, σελ. 790

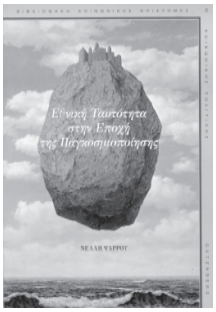
Ο D. Landes εξετάζει την ιστορική πορεία δημιουργίας του πλούτου και, συνακόλουθα, της πολιτικής και στρατιωτικής ισχύος των κρατών, σε ένα βιβλίο που –όχι μόνο για την ομοιότητα των τίτλων– παραπέμπει στο *Wealth of Nations* του A. Smith. Μελετά την ιστορία ως μια εξελικτική διαδικασία, επιχειρώντας να κατανοήσει πώς η πολιτισμική πραγματικότητα διαφόρων περιοχών του κόσμου οδήγησε ορισμένες χώρες στην οικονομική κυριαρχία και την υλική πρόοδο ή, αντίθετα, πώς συνέβαλε στην καθυστέρηση των άλλων. Το έργο παρακολουθεί την ιστορία των ισχυρών οικονομικά χωρών (κατά κύριο λόγο των ευρωπαϊκών) τα τελευταία 600 χρόνια και τη μετατόπιση της ισορροπίας προς την Ασία τα τελευταία χρόνια του 20ού αιώνα. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ερμηνεία αλλά και η ανακούφιση της φτώχειας στον κόσμο βρίσκεται στην κατανόηση των μαθημάτων της ιστορίας

Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)

ΑΝΤΩΝΙΟΥ, ΧΡΗΣΤΟΣ

Ελληνικά Γράμματα, 2002, σελ. 483

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των δασκάλων στην Ελλάδα αντιμετωπίζεται από το συγγραφέα με έμφαση στα ιστορικά, πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά δρώμενα της εκάστοτε χρονικής περιόδου και ερμηνεύεται σε συνάφεια με τους ισχύοντες ιδεολογικούς άξονες και την ασκούμενη επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Πιο ειδικά, εξετάζονται σε ξεχωριστά κεφάλαια η οργάνωση και λειτουργία των Διδασκαλείων, των Ιεροδιδασκαλείων, των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης αλλά και των Προγραμμάτων «εξομοίωσης».



Εθνική Ταυτότητα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης

ΨΑΡΡΟΥ, ΝΕΛΛΗ

Gutenberg, 2005, σελ. 356

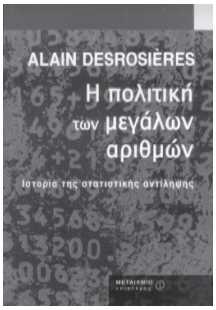
Στο βιβλίο εξετάζεται η αντίθεση μεταξύ εθνικισμού και παγκοσμιοποίησης. Παρότι ο εθνικισμός φαίνεται ότι αποτελεί και στη σημερινή εποχή μια ιδιαιτέρως ελκυστική ιδεολογία που είναι σε θέση να κινητοποιεί μεγάλες μάζες ανθρώπων, υποστηρίζεται ευρέως τα τελευταία χρόνια η άποψη ότι μια άλλη διαδικασία και ιδεολογία, η παγκοσμιοποίηση, αποδυναμώνει τις εθνικές ταυτότητες. Η συγγραφέας θεωρεί, και παραθέτει σχετικά στοιχεία και επιχειρήματα, ότι, απεναντίας, οι εθνικές ταυτότητες έχουν ενδυναμωθεί στην αυγή του 21ου αιώνα. Κατά την ανάλυση του θέματος προτείνονται απαντήσεις σε θεμελιώδη ερωτήματα, όπως: Τι είναι έθνος και εθνική ταυτότητα; Τι είναι εθνικισμός και τι παγκοσμιοποίηση; Για ποιους λόγους τα άτομα επιδιώκουν την ένταξή τους σε συλλογικές ομάδες; Και κυρίως: Ποιο είναι το μέλλον των εθνικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης;

Αντώνη Τρίτση Ανέκδοτα Κείμενα για την Παιδεία

ΜΟΣΧΟΠΟΥΛΟΣ, ΓΕΩΡΓΙΟΣ – ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, ΣΗΦΗΣ

Gutenberg, 2005, σελ. 509

Η έκδοση αποτελεί την κατάληξη των εργασιών που πραγματοποιήθηκαν στο Αρχείο του Αντώνη Τρίτση κατά τη διετία 1999-2001 και αφορούσαν την εκκαθάριση, ταξινόμηση, καταγραφή και τεκμηρίωση κειμένων από ομιλίες, εισηγήσεις, συνεντεύξεις και κάθε είδους παρεμβάσεις του υπουργού και δημάρχου Αθηναίων Α. Τρίτση. Στο συγκεκριμένο τόμο περιλαμβάνονται 57 κείμενα που αναφέρονται στην εκπαίδευση, πλην ελαχίστων γενικότερου χαρακτήρα, όπως λ.χ. οι επιστολές παραίτησης του Α. Τρίτση από το αξίωμα του υπουργού και η διαθήκη του. Τα κείμενα παρατίθενται με χρονολογική σειρά έτσι ώστε να αντανακλούν την εξελικτική πορεία των γεγονότων που σημάδεψαν το χώρο της Παιδείας κατά την περίοδο της υπουργίας Τρίτση μέχρι το χρόνο της παραίτησής του.

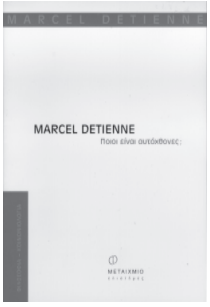


Η πολιτική των μεγάλων αριθμών

DESROSIÈRES, ALAIN

Μεταίχμιο, 2005, σελ. 448

Ο Desrosières εξιστορεί την πορεία της στατιστικής αντίληψης από την εποχή του Διαφωτισμού, όταν η στατιστική ήταν κυριολεκτικά η «επιστήμη του κράτους», έως τις ημέρες μας, συνδέοντάς τη με ιστορικές και πολιτικές διαστάσεις. Στο βιβλίο παρουσιάζονται και αναλύονται έργα επιστημόνων όπως του Quetelet, του Galton και του Pearson. Ακόμα, αναλύονται οι σχέσεις στατιστικής και κράτους, οι κοινωνικές συνθήκες που οδήγησαν στη δημιουργία των δημοσκοπήσεων, όπως και προβλήματα διασάφησης και κωδικοποίησης των σχετικών εννοιών.

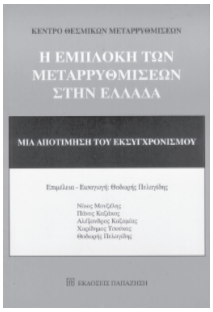


Ποιοι είναι αυτόχθονες;

DETIENNE, MARCEL

Μεταίχμιο, 2005, σελ. 142

Η έννοια του «αυτοχθονισμού», η αντίληψη δηλαδή ότι τα πολιτικά δικαιώματα πρέπει να αναγνωρίζονται μόνο στους αυτόχθονες, τους γηγενείς μιας επικράτειας, είναι το αντικείμενο το οποίο πραγματεύεται το έργο. Εφαρμόζει μία συγκριτική μέθοδο χρησιμοποιώντας τρία παραδείγματα: την Αθήνα και τη Θήβα των αρχαίων χρόνων και τη Γαλλία της σύγχρονης εποχής. Κατά τον Detienne, ο αυτοχθονισμός είναι μια «μυθιδεολογία», βασίζεται δηλαδή σε μύθους, οι οποίοι διαπλέκονται με ιδεολογήματα που αφορούν τον τρόπο συγκρότησης της πολιτικής κοινότητας και οριοθέτησης της επικράτειας. Η ανάλυση φωτίζει με νέο τρόπο γνωστούς αρχαιοελληνικούς μύθους, όπως εκείνον της πάλης της Αθηνάς με τον Ποσειδώνα και τους μύθους του θηβαϊκού κύκλου, ενώ στην περίπτωση της Γαλλίας ο αυτοχθονισμός συνδέεται με εκφάνσεις της σύγχρονης εθνικής ιδεολογίας.



Η εμπλοκή των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα. Μια αποτίμηση του εκσυγχρονισμού

ΠΕΛΑΓΙΔΗΣ, ΘΟΔΩΡΗΣ (επιμ.)

Εκδόσεις Παπαζήση, 2005, σελ. 164

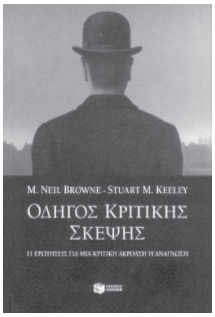
Το βιβλίο περιλαμβάνει κείμενα των Ν. Μουζέλη, Π. Καζάκου, Αλ. Καζαμία, Χ. Τσούκα και του επιμελητή της έκδοσης Θ. Πελαγίδη. Οι συγγραφείς ασχολούνται με τη διαδρομή και την τύχη της προσπάθειας εκσυγχρονισμού στην Ελλάδα, ιδιαίτερα με τη μορφή που πήρε στα χρόνια της πρωθυπουργίας του Κ. Σημίτη. Κοινό παρονομαστή των προσεγγίσεων των πέντε συγγραφέων αποτελεί η εκτίμηση ότι η οκταετία του εκσυγχρονισμού, παρά τις καλές προθέσεις ή και τις επιμέρους θετικές συνεισφορές σε τομείς όπως οι υποδομές, τελικά δεν πέτυχε στο κρίσιμο θέμα των θεσμικών μεταρρυθμίσεων. Κι αυτό, γιατί χωρίς κατ' αρχάς να επιδιωχθεί η εξοικείωση των κοινωνικών δυνάμεων με τις αξίες της αυτονομίας, της διαφάνειας, της λογοδοσίας και της καινοτομίας, και, κυρίως, χωρίς να προηγηθεί η δημοκρατική λειτουργία και η χειραφέτηση του κόμματος από το κράτος, η όλη προσπάθεια κατέληξε τελικά στην επικράτηση ενός νέου, ιδιότυπου κρατισμού.

Ο τρίτος κόσμος. Πολιτική, κοινωνία, οικονομία, διεθνείς σχέσεις

ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ, Δ.Α – ΧΟΥΛΙΑΡΑΣ, Α. – ΡΟΥΣΣΟΣ, Σ. – ΣΚΛΙΑΣ, Π.

Εκδόσεις Παπαζήση, 2005, σελ. 357

Τέσσερις πανεπιστημιακοί με διαφορετικό επιστημονικό πεδίο ενασχόλησης (πολιτική επιστήμη, διεθνείς σχέσεις, οικονομικά και περιφερειακή ανάπτυξη) επιχειρούν στο βιβλίο αυτό μια ξενάγηση στις χώρες του Τρίτου Κόσμου, όπου ζει η περιθωριοποιημένη πλειονότητα των κατοίκων του πλανήτη. Σε ξεχωριστά κεφάλαια, και με τη βοήθεια στατιστικών πινάκων και χαρτών, αναλύονται οι εξελίξεις στην Αφρική, τη Λατινική Αμερική, τη Μέση Ανατολή και τη Νότια Ασία από την εποχή της αποικιοκρατίας μέχρι σήμερα. Εξετάζονται τα ζητήματα της φτώχειας, των ασθενειών και της πείνας, καθώς και μερικές μεγάλες προκλήσεις για το μέλλον του Τρίτου Κόσμου, αλλά και της ανθρωπότητας συνολικά, όπως είναι οι περιβαλλοντικές αλλαγές, η μετανάστευση και η τρομοκρατία.



Οδηγός κριτικής σκέψης

NEIL BROWNE, M. – KEELEY, STUART

Εκδόσεις Πατάκη, 2005, σελ. 358

Οι καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι άνθρωποι όταν κατακλύζονται από αλληλοσυγκρουόμενους ισχυρισμούς ακούγοντας ή διαβάζοντας απόψεις ειδικών και μη, σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν και να πιστέψουν, φέρνουν στην επικαιρότητα το ερώτημα του πώς μπορούμε να ελέγξουμε την εγκυρότητα όσων λέγονται και πώς να διαμορφώσουμε προσωπική άποψη. Το βιβλίο προτείνει μια μέθοδο κριτικής ανάγνωσης και ακρόασης που οικοδομείται πάνω σε μία σειρά κριτικών ερωτήσεων, τις οποίες το σκεπτόμενο άτομο καλείται να απαντήσει προκειμένου να αξιολογήσει τα επιχειρήματα των άλλων. Σε επιμέρους κεφάλαια του τόμου οι συγγραφείς εξετάζουν παραμέτρους, όπως ο έλεγχος της αξιοπιστίας των αποδεικτικών στοιχείων, η αλήθεια των στατιστικών, η επίκληση της αυθεντίας κ.ά.

Ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και καπιταλιστική αναδιάρθρωση

ΚΑΤΣΙΚΑΣ, ΧΡΗΣΤΟΣ

Gutenberg, 2005, σελ. 221

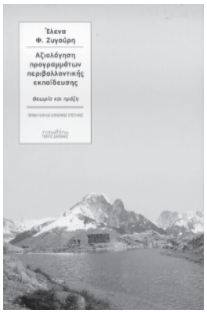
Στο βιβλίο παρουσιάζεται η ιστορία των σχεδίων αναδιάρθρωσης της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τις αποφάσεις που πάρθηκαν από τους υπουργούς Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων ευρωπαϊκών χωρών από το 1999, με τη Διακήρυξη της Μπολόνια, μέχρι και το Μάιο του 2005 και τη Σύνοδο του Μπέργκεν. Στη συνέχεια αναλύονται τα κρίσιμα όσο και αμφιλεγόμενα σημεία των αποφάσεων των Ευρωπαίων υπουργών, τα σχετικά με το χαρακτήρα και τις νέες κατευθύνσεις των σπουδών, το θέμα της διάρκειάς τους (το περίφημο 3-5-8), τις πιστωτικές μονάδες, τα μεταπτυχιακά προγράμματα, όπως και τα ζητήματα της αξιολόγησης και της δημόσιας χρηματοδότησης των ΑΕΙ. Στην τέταρτη ενότητα του βιβλίου ο συγγραφέας ασχολείται με την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση και τους τρόπους με τους οποίους οι κυβερνητικές παρεμβάσεις στα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν τις ευρωπαϊκές εξελίξεις ως εργαλείο νομιμοποίησης.

Βαλκάνια από τον 19ο ως τον 21ο αιώνα

ΒΕΡΕΜΗΣ, ΘΑΝΟΣ

Εκδόσεις Πατάκη, 2004, σελ. 206

Η από πολιτική, οικονομική και κοινωνική άποψη επισκόπηση της νεότερης ιστορίας των Βαλκανικών χωρών από τον Θ. Βερέμη διαπιστώνει συμπερασματικά ότι, ενώ χώρες όπως η Σλοβενία και η Κροατία βρίσκονται στο δρόμο της εξομάλυνσης μετά τον καταστροφικό εμφύλιο των συστατικών κρατών της πρώην Γιουγκοσλαβίας, οι χώρες του Νότου –Σερβία Μαυροβούνιο και πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας– είναι λιγότερο πιθανό να αποφύγουν την παραμονή τους στο θάλαμο της υπανάπτυξης. Κατά το συγγραφέα, οι δυτικές χώρες θα πρέπει να ενθαρρύνουν μορφές συνεργασίας η οποία θα αποτρέψει το μόνιμο υποβιβασμό της περιοχής σε ξεχασμένη περιφέρεια της Ευρώπης και πηγή μεταναστών και αστάθειας.



Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

ΖΥΓΟΥΡΗ, ΕΛΕΝΑ

Τυπωθήτω, 2005, σελ. 251

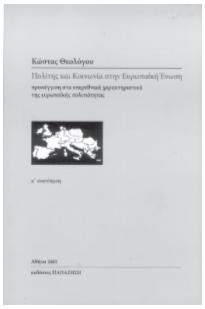
Η μελέτη αποτελεί προσπάθεια συνδυασμού της νέας οπτικής περί αξιολόγησης, με έμφαση στα αποτελέσματα που έχουν πραγματικά επιτευχθεί με την εφαρμογή της στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το βιβλίο αφιερώνει το πρώτο, θεωρητικό, μέρος του στα περί αξιολόγησης (έννοια, λειτουργία, κριτήρια, μοντέλα και μεθοδολογία), ενώ το δεύτερο, ερευνητικό μέρος διακρίνει μεταξύ του καθορισμού των στόχων και του αντικειμένου αξιολόγησης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος και εξειδικεύει τα σχετικά με το σχέδιο και τη δομή του εργαλείου της αξιολόγησης. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο συζητιούνται και αναλύονται οι τελικές διαπιστώσεις των αποτελεσμάτων εφαρμογής του μοντέλου αξιολόγησης.

Όψεις της ετερότητας

ΚΥΡΙΔΗΣ, ΑΡΓΥΡΗΣ – ΑΝΔΡΕΟΥ, ΑΝΔΡΕΑΣ (επιμ.)

Gutenberg, 2005, σελ. 225

Στον τόμο συγκεντρώνονται εργασίες και έρευνες εκπαιδευτικών και υποψήφιων διδακτόρων που εργάζονται κυρίως στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και εστιάζουν, η καθεμιά από διαφορετική οπτική γωνία και ειδικότερη θεματική, στο ζήτημα της ετερότητας. Οι διαστάσεις της ετερότητας (στις σημερινές συνθήκες, όπου το διαφορετικό δεν ορίζεται πλέον αποκλειστικά με όρους ταξικούς, αλλά και με όρους εθνολογικούς, φυλετικούς, θρησκευτικούς ή πολιτισμικούς) αποτυπώνονται από τους συγγραφείς σε ένα πλέγμα επιστημονικών πεδίων: τη φιλολογία, την ιστορία, την κοινωνιολογία, τη γλωσσολογία, τις πολιτιστικές σπουδές και τις επιστήμες της εκπαίδευσης.



Πολίτης και Κοινωνία στην Ευρωπαϊκή Ένωση

ΘΕΟΛΟΓΟΥ, ΚΩΣΤΑΣ

Εκδόσεις Παπαζήση, 2005, σελ. 181

Η μονογραφία πραγματεύεται την «κοινωνιακή» διάσταση της ιδιότητας του πολίτη, της «πολιτιότητας» (citizenship, citoyenneti), όρο που εισήγαγε στη βιβλιογραφία ο Τ.Χ. Μάρσαλ το 1950. Σχετικά με το αντικείμενο αυτό προσφέρονται επίκαιρες πληροφορίες για την κοινωνική νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και για το Ευρωπαϊκό Σύνταγμα. Ο συγγραφέας δεν επιχειρεί να διατυπώσει μια θεωρία *πολιτιότητας*, εξετάζει όμως τα χαρακτηριστικά της ιδιότητας του πολίτη μιας εν δυνάμει ευρωπαϊκής κοινωνίας· μιας προοπτικά ομόσπονδης Ευρώπης, με αποδυνάμωση των ευρωπαϊκών εθνικισμών και θεσμική διαμόρφωση ενός πολιτικού δεσμού. Σε ξεχωριστή ενότητα του έργου συζητιέται ο ρόλος της Εκπαίδευσης, των Τεχνών και των ΜΜΕ στη διαμόρφωση μιας –κατά τη διατύπωση του συγγραφέα– Πανδήμου Ευρώπης.

ΠΡΟΚΗΡΥΞΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΔΟΚΙΜΙΟΥ

Διεθνές Βραβείο Ανδρέα Μ. Καζαμία

Το Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και η Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης **προκηρύσσουν διεθνή διαγωνισμό συγγραφής δοκιμίου** για την απονομή του ΒΡΑΒΕΙΟΥ ΑΝΔΡΕΑ Μ. ΚΑΖΑΜΙΑ που καθιερώνεται προς τιμήν του Ομότιμου Καθηγητή των Πανεπιστημίων Αθηνών και Wisconsin-Madison, πρωτοπόρου της συγκριτικής εκπαίδευσης. Το βραβείο θα συνοδεύεται από **χρηματικό έπαθλο 1.000 €**, ενώ η βραβευμένη εργασία θα δημοσιευθεί στο περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*.

Θέμα του εφετινού διαγωνισμού, στον οποίο έχουν δικαίωμα συμμετοχής μεταπτυχιακοί φοιτητές, υποψήφιοι διδάκτορες και νέοι επιστήμονες είναι:

«Από το έθνος-κράτος στον μετα-εθνικό Ευρωπαϊκό χώρο. Προκλήσεις και προοπτικές για την εκπαίδευση»

Με τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαμορφώνεται ένας νέος υπερ-εθνικός πολυδιάστατος χώρος, μια φαντασιακή, «πολυ-εθνοτική / μεταεθνική» Νέα Ευρώπη. Αυτός ο «νεο-νεωτερικός» ευρωπαϊκός χώρος έχει δημιουργήσει ανάμεσα στα άλλα νέες συνθήκες για τα «εθνικά» και ουσιαστικά «εθνοκεντρικά» και «μονοπολιτισμικά» συστήματα εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά τους προσανατολισμούς, τις δομές, τις παιδαγωγικές αρχές και το περιεχόμενό τους. Με δεδομένες τις πολιτικο-εκπαιδευτικές και γνωσιακές παραδόσεις (knowledge traditions) της Ευρώπης, τι αλλάζει στον εκπαιδευτικό λόγο (πολιτικό διάλογο και πολιτικές πρακτικές) του μετα-εθνικού ευρωπαϊκού χώρου; Ποιοι προβληματισμοί αναπτύσσονται; Ποια νέα διλήμματα τίθενται; Πώς τα κράτη-μέλη απαντούν στις προκλήσεις της αποκαλούμενης «Ευρώπης του Ευρώ, της γνώσης και των δημοκρατικών πολιτών» μέσα από τις επιμέρους επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές πολιτικής σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς, τις δομές, τους θεσμούς, την παιδαγωγική και τη γνώση; Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία στη μετα-

βιομηχανική παγκοσμιοποιημένη Ευρώπη της γνώσης και των δημοκρατικών πολιτών; Σ' αυτά τα ενδεικτικά ερωτήματα καλούνται να απαντήσουν με τα δοκίμιά τους οι νέοι επιστήμονες-υποψήφιοι για το βραβείο.

Οδηγίες υποβολής εργασιών

Οι εργασίες θα πρέπει να είναι πρωτότυπες και αδημοσίευτες, στα ελληνικά ή τα αγγλικά, και η έκτασή τους να μην ξεπερνά τις 25.000 λέξεις. Οι ενδιαφερόμενοι θα πρέπει να τις καταθέσουν μέχρι τη 15η / 12/ 2006 ταχυδρομικά σε τρία αντίτυπα στη διεύθυνση:

Πανεπιστήμιο Αθηνών - ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ
Ιπποκράτους 20,
106 80 Αθήνα
τηλ. 210-3688479

Το κείμενο θα πρέπει να είναι τυπωμένο σε σελίδες Α4 (στη μία όψη), σε 1 ½ διάστημα, σε πλήρη στοίχιση, με εύλογα περιθώρια και στις τέσσερις πλευρές της σελίδας. Το μέγεθος της επικεφαλίδας θα πρέπει να είναι 16 στιγμές (έντονη γραφή), το μέγεθος των επικεφαλίδων των ενοτήτων 14 στιγμές (έντονη γραφή) και το μέγεθος του σώματος του κειμένου 12 στιγμές.

Οι σημειώσεις θα πρέπει να παρατίθενται στο τέλος του κειμένου (endnotes) και όχι ως υποσημειώσεις (footnotes).

Οι βιβλιογραφικές παραπομπές παρατίθενται εντός παρενθέσεως στο κείμενο περιλαμβάνοντας, κατά σειρά, το επώνυμο του συγγραφέα, κόμμα, το έτος έκδοσης (και όπου απαιτείται αριθμός σελίδας, άνω και κάτω τελεία, και ο αριθμός της σελίδας). Π.χ. (King, 1984) ή (King, 1984:12).

Προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία κατά την προώθηση του δοκιμίου στους κριτές, τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, επιστημονική-επαγγελματική ιδιότητα, ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνση, τηλέφωνο εργασίας και οικίας καθώς και σύντομο βιογραφικό σημείωμα ολίγων γραμμών) θα πρέπει να γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο.

Η **Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης** (ΕΛΕΣΕ), επιστημονικό σωματείο ομόλογο των αντίστοιχων εθνικών εταιρειών στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο, ιδρύθηκε στις 23/12/1991 με έδρα την Αθήνα. Μεταξύ των σκοπών της Εταιρείας, σύμφωνα με το καταστατικό της, είναι η προαγωγή της επιστήμης της Συγκριτικής Εκπαίδευσης, η διεξαγωγή και ενίσχυση ερευνών και μελετών, η μελέτη και η επιστημονική ανάλυση των προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης και η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας άλλων χωρών ή των πορισμάτων διεθνών εκπαιδευτικών ερευνών και μελετών προς όφελος της ελληνικής εκπαίδευσης και με σκοπό τη διαμόρφωση εναλλακτικών προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, η ανάπτυξη συνεργασιών με ξένα, συναφή προς την Εταιρεία επιστημονικά ιδρύματα και η πραγματοποίηση σεμιναρίων, συμποσίων και συνεδρίων για θέματα Συγκριτικής Εκπαίδευσης και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Μέλη της ΕΛΕΣΕ μπορούν να γίνουν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος επιπέδου τουλάχιστον MASTER'S που έχουν πραγματοποιήσει έρευνες, μελέτες ή δημοσιεύσεις σε θέματα Συγκριτικής Εκπαίδευσης.

Το σημερινό Δ.Σ. της Εταιρείας απαρτίζεται από τους: Δημήτρη Ματθαίου – Πρόεδρο, Πέλλα Καλογιαννάκη – Αντιπρόεδρο, Εμμανουήλ Φυριππή – Γενικό Γραμματέα, Κώστα Φασούλη – Ταμία, Ελένη Πρόκου – Μέλος.

The **Greek Comparative Education Society** (GCES) was established in 1991. It is member of CESE and WCCES. Its membership includes academics and scholars in Comparative Education and in other related fields of study. From the very beginning ELESE has been very active in organizing conferences (among which the XVII CESE Conference in Athens), seminars, workshops and other academic activities in Greece, while several of its members have participated in international fora.

The GCES present Governing Body is chaired by Dimitris Mattheou, Professor of Comparative Education University of Athens.

Το **Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας** (ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ) αποτελεί εξειδικευμένη ερευνητική και διδακτική μονάδα που λειτουργεί στα πλαίσια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (κτίριο Χερσώνος 8, 3ος όροφος), κατά τα πρότυπα ανάλογων Κέντρων που έχουν δημιουργηθεί σε πανεπιστήμια της Ευρώπης, της Αμερικής και της Αυστραλίας.

Μεταξύ των σκοπών του ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ είναι η ανάπτυξη και προώθηση του ερευνητικού έργου στους γνωστικούς τομείς της συγκριτικής εκπαίδευσης, της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, η προώθηση και ανάπτυξη συνεργασιών με ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα σε τομείς κοινού ενδιαφέροντος, η ανάληψη και πραγματοποίηση μελετών για λογαριασμό ελληνικών και ξένων εκπαιδευτικών οργανισμών, η δοκιμή, ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων στη Συγκριτική και Διεθνή Εκπαίδευση, η οργάνωση συνεδρίων, ημερίδων και άλλων εκδηλώσεων επικοινωνίας με την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα κτλ.

Το ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ στηρίζει τη λειτουργία του Διατμηματικού, Διαπανεπιστημιακού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Συγκριτική Παιδαγωγική με Ειδίκευση στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας σε Ελληνικούς και Ευρωπαϊκούς Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς και Προγράμματα», στο οποίο συνεργάζονται το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών (ως συντονιστικό ίδρυμα), το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Το πρόγραμμα για την περίοδο 2002-2004 χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.

Στην υποδομή του ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ περιλαμβάνεται αίθουσα τηλεματικής 40 θέσεων που συνδέεται με το Πανεπιστημιακό Δίκτυο (Athena Net) του ΕΚΠΑ με γραμμή ισχύος 2 Mbps, αρχείο εκπαιδευτικής νομοθεσίας, εξειδικευμένη βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών θεμάτων καθώς και εργαστήριο πολυμέσων.

Διευθυντής του Εργαστηρίου είναι ο καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών Δημήτρης Ματθαίου.

The **Laboratory of Comparative Education, International Education Policy and Communication** (LCEIEPC) is a specialized unit for teaching and research, operating within the University of Athens - Department of Primary Education (8 Hersonos Str. Building, 3rd floor).

The aims of LCEIEPC include:

* The development and promotion of research in comparative and international education, education policy and international relations in education

* The cooperation and development of common research projects and studies with Greek and foreign Universities and research centers in areas of mutual interest

* The support of the academic teaching in a wide spectrum of courses taught at undergraduate and graduate levels in the University of Athens Department of Primary Education, such as: Comparative Education, European Dimension in Education, Political History of European Education, Educational Management, Educational Policy, Evaluation in Education, Multicultural Education, etc.

The infrastructure of LCEIEPC includes a) a "telematic classroom", annexed to the to the Network of the University of Athens (Athena Net - ATM) through an 2 Mbps line.

The "telematic classroom" can host up to 40 students, and a panel of four speakers for conventional lectures and seminars or educational videoconference b) educational Policy Archive of legal documents c) a specialized education library (approximately 1000 volumes) d) a small reading room and e) a multimedia development laboratory.

Director of the Laboratory is Dimitris Mattheou, Professor of Comparative Education at the University of Athens.

Οδηγίες για τις αποστελλόμενες προς δημοσίευση εργασίες

Υποβολή εργασιών

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν δημοσιευθεί αυτοτελώς, εν όλω ή εν μέρει, σε άλλο περιοδικό ή δεν έχουν υποβληθεί προς δημοσίευση σε άλλο έντυπο και η έκταση των οποίων δεν υπερβαίνει (συμπεριλαμβανομένης της βιβλιογραφίας, των σημειώσεων κτλ.) τις οκτώ χιλιάδες (8.000) λέξεις. Οι εργασίες υποβάλλονται σε τρία (3) έντυπα αντίγραφα (δύο για τους κριτές και ένα για το αρχείο του περιοδικού) και μία δισκέτα (3,5″, IBM formatted) στο ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ, στη διεύθυνση: Ιπποκράτους 20, 106 80 Αθήνα (υπόψη κ. Δ. Ματθαίου).

Τεχνικά χαρακτηριστικά εργασιών

Προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία κατά την προώθηση της εργασίας στους κριτές, τα στοιχεία του/των συγγραφέα/ων (ονοματεπώνυμο, επιστημονική-επαγγελματική ιδιότητα, ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνση, τηλέφωνο εργασίας και οικίας καθώς και σύντομο βιογραφικό σημείωμα λίγων γραμμών) γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο. Σε ξεχωριστό φύλλο υποβάλλεται επίσης εκτεταμένη περίληψη στα αγγλικά (500-750 λέξεις) και σύντομη περίληψη στα ελληνικά (150 λέξεις). Η δακτυλογράφηση της ίδιας της εργασίας γίνεται σε φύλλα Α4, μόνο στη μία πλευρά, σε διάστιχο 1,5 με εύλογα περιθώρια και στις 4 πλευρές της σελίδας.

• Πίνακες, διαγράμματα και σχήματα πρέπει να παρουσιάζονται σε ξεχωριστή σελίδα στο τέλος του κειμένου και να δηλώνεται η ακριβής θέση στην οποία πρέπει να τοποθετηθούν εντός του κειμένου.

• Οι σημειώσεις παρατίθενται στο τέλος του κειμένου (endnotes) και όχι ως υποσημειώσεις (footnotes).

• Οι βιβλιογραφικές παραπομπές παρατίθενται εντός παρενθέσεως στο κείμενο, περιλαμβάνοντας, κατά σειρά, το επώνυμο του συγγραφέα, κόμμα, το έτος έκδοσης (και όπου απαιτείται αριθμός σελίδας, άνω και κάτω τελεία, και ο αριθμός της σελίδας). Π.χ. (King, 1984) ή (King, 1984:12). Στο τέλος της εργασίας, και μετά τις σημειώσεις, ακολουθεί ο πίνακας της βιβλιογραφίας στο πρότυπο του παραδείγματος που ακολουθεί:

Βιβλία

Hans, N. (1958), *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge and Keagan Paul

Άρθρα σε βιβλία

Hayhoe, R. & Zhong, W. (1995), «Universities and Science in China: New Visibility in the World Community», στο Albert H. Yee (ed.) *East Asian Higher Education*, Oxford, Pergamon.

Άρθρα σε περιοδικά

Kazamias, A.M. (1970), «Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education», *Comparative Education Review*, 14, No 3, Oct. 1970, pp. 255-261.

Κρίση των εργασιών

Η *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* εφαρμόζει για την επιλογή των εργασιών που θα δημοσιευτούν το «τυφλό σύστημα κριτών». Αμέσως μετά την υποβολή τους, οι υποβαλλόμενες προς δημοσίευση εργασίες αποστέλλονται από τη Συντακτική Επιτροπή σε δύο κριτές, ειδικούς στο αντικείμενο της εργασίας. Σε περίπτωση θετικής κρίσης και από τους δύο κριτές, οι εργασίες δημοσιεύονται σε χρόνο ο οποίος εξαρτάται από τον προγραμματισμό της Συντακτικής Επιτροπής. Σε περίπτωση μεταξύ τους διαφωνίας, η Συντακτική Επιτροπή αποφασίζει για το αν η εργασία θα παραπεμφθεί προς διόρθωση από το συγγραφέα, κατά τις υποδείξεις των κριτών. Υπό την προϋπόθεση ότι οι διορθώσεις ικανοποιούν τη Συντακτική Επιτροπή, αποφασίζεται η δημοσίευση της εργασίας. Σε κάθε περίπτωση, οι συγγραφείς ενημερώνονται σε εύλογο χρονικό διάστημα για την τύχη της εργασίας τους.

Υπογραμμίζεται ότι:

1. Η έγκριση ενός άρθρου από τη Συντακτική Επιτροπή δεν υποδηλώνει σε καμία περίπτωση την αποδοχή εκ μέρους της των απόψεων του συγγραφέα.
2. Τα ονόματα των κριτών δεν είναι ανακοινώσιμα στους συγγραφείς.
3. Τα κείμενα των εργασιών δεν επιστρέφονται.
4. Απαγορεύεται η με οποιονδήποτε τρόπο μερική ή ολική αναδημοσίευση και αναπαραγωγή κειμένων που δημοσιεύονται στο περιοδικό, χωρίς γραπτή άδεια των επιστημονικών υπευθύνων και του εκδότη. Τα εκδοτικά δικαιώματα (copyright) των δημοσιευόμενων άρθρων, σχολίων κ.ά., συμπεριλαμβανομένων των περιλήψεων, ανήκουν στην ΕΛΕΣΕ και τον εκδότη του περιοδικού.

Notes for Contributors

Submission procedure

Comparative and International Education Review publishes papers which have not been published, in part or in full, in other journals or publications. This policy also applies to material submitted elsewhere while the contribution to *Comparative and International Education Review* is under consideration. The entire typescript, including text, tables, notes and references, should not exceed 8.000 words. Contributors are requested to submit three hard copies of their manuscript (two for the referees and one for the journal's archives) and a floppy disk (3,5´´, IBM formatted), to ESPAI DEPE, 20 Ippokratous Street, 106 80 Athens, Greece (to the attention of Prof. Dimitris M. Mattheou).

Manuscript format

To ensure the authors' anonymity, their identification (name, affiliation, postal and e-mail address, phone number –office and residence– and a short CV) are provided on a separate sheet. One hundred and fifty word abstract of the paper should also be submitted on a separate sheet.
The typescript should be printed on the one side of the sheets (size: A4, spacing: 1.5 lines, with ample right and left-hand margins as well as ample spaces from the top and bottom of the page).

• Tables, charts, graphs and figures should be presented on separate sheets at the end of the manuscript and not included as part of the text. Their exact position within the text should be indicated in the typescript.

• Notes, if any, should be backnotes, not footnotes.

• References, when cited in the text, should be indicated in parentheses by giving the author's name, a comma, the year of publication and, if the page number is needed, a colon followed by the page number. Example: (King, 1984) or (King, 1984 : 12). The references should be listed in full at the end of the paper in the following standard form:

For books:

Hans, N. (1958), *Comparative Education : A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge and Keagan Paul.

For chapters within books:

Hayhoe, R. & Zhong, W. (1995), "Universities and Science in China:
New Visibility in the World Community", in Albert H. Yee (ed.), *East Asian Higher Education*, Oxford, Pergamon.

For articles

Kazamias, A.M. (1970), "Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education", *Comparative Education Review*, 14, No 3, Oct. 1970, pp. 255-261.

References to *web-only journals* should give authors, article title and journal name as above, followed by URL in full and the year of publication in parentheses. References to websites should give authors if known, title of cited page, URL in full, and year of posting in parentheses.

Peer-review of papers

Comparative and International Education Review applies "blind peer-review". The Editorial Board sends all contributions that are selected for peer-review to two referees who specialize in the subject of the papers. Once approved by both referees, the publication date of the papers depends on the planning of the Editorial Board. In the event of disagreement between the referees, the Editorial Board reserves the right to decide whether the paper will be returned to the author for correction, as indicated by the referees. The paper is published, provided that the corrections meet the standards of the Editorial Board. In all cases, authors are informed of the referees' report in due time.

Please note the following:

1. Approval of a paper by the Editorial Board by no means implies acceptance of the author's views on the part of the Editorial Board.
2. It is the journal's policy to keep the referees' names confidential.
3. Typescripts are not returned to their authors.
4. No part of the publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission of the Editor. The copyright holder of published articles, commentary, etc, including the abstracts, is ELESE and the Editor.

Για να εγγραφείτε συνδρομητές στο περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, συμπληρώστε το παρόν και στείλτε το στη διεύθυνση: Εκδόσεις Πατάκη, Βαλτετσίου 14, 106 80 Αθήνα (υπόψη κας Δέσποινας Σαϊνίδου).
Τηλέφωνο επικοινωνίας: 210.36.50.010.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΔΡΟΜΗΤΗ

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε όλα τα παρακάτω στοιχεία:

Επώνυμο: **Όνομα:**

Όνομα πατρός: **e-mail:**

Τηλ.: **Επάγγελμα:**

Το έντυπο να αποστέλλεται στη διεύθυνση:

Οδός:

Αριθμός: **Τ.Κ.:**

Πόλη: **Χώρα:**

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΣΤΟΣ ΣΥΝΔΡΟΜΗΣ

Επιθυμείτε να εγγραφείτε συνδρομητής
Για 2 τεύχη ☐ **Για 4 τεύχη** ☐

Η συνδρομή σας επιθυμείτε να ξεκινήσει από το τεύχος
αρ. 6 ☐ **αρ. 7** ☐

Κόστος συνδρομής
(συμπεριλαμβανομένων των εξόδων συσκευασίας και αποστολής)

	2 τεύχη	**4 τεύχη**
Για την Ελλάδα	€18,10	€36,20
Για το εξωτερικό	€25,10	€50,20

ΤΡΟΠΟΣ ΠΛΗΡΩΜΗΣ

☐ **Ταχυδρομική επιταγή**

☐ **Κατάθεση στο λογαριασμό της Σ. Πατάης Α.Ε.**
(υποκατάστημα Εθνικής Τράπεζας-Εξάρχεια, αρ. λογ/μού: 116/470 153 43)

☐ **Μετρητά**