«Τάσεις» στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής*

Δημήτρης Ματθαίου

Περιληψη

Η αναζήτηση και ο εντοπισμός των «τάσεων» στις διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις αποτελεί προνομιακό πεδίο δράσης δύο τουλάχιστον ομάδων ενδιαφέροντος: των ειδικών επιστημόνων της αγωγής και των πολιτικών. Οι πρώτοι χρησιμοποιούν συχνά τις τάσεις ως εργαλείο ανάλυσης, προκειμένου να βάλουν σε τάξη και να κατανοήσουν έναν κόσμο από τη φύση του πολύπλοκο και πρωτεϊκό, που μοιάζει συχνά άναρχος και χαοτικός. Οι δεύτεροι αναζητούν στις τάσεις στοιχεία που επιβεβαιώνουν την ορθότητα των πολιτικών που προτείνουν. Στην εργασία που ακολουθεί εντοπίζονται τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά των δύο αυτών τάσεων και σχολιάζεται κριτικά η προσχηματική και εν πολλοίς στρεβλωτική χρήση του αναλυτικού εργαλείου στο πολιτικό επίπεδο· η μεταλλαγή, με άλλα λόγια, ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

* Η εργασία βασίζεται σε εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο «Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν – παρόν – μέλλον» που οργανώθηκε από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας στις 7 & 8 Οκτωβρίου 2005.

Όσοι βρισκόμαστε στην αίθουσα αυτή, παρά τα διαφορετικά ερευνητικά μας ενδιαφέροντα, τις διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες και μεθοδολογικές μας προσεγγίσεις, διακατεχόμαστε από την ίδια επαγγελματική εμμονή. Επιχειρούμε να βάλουμε τάξη σε έναν κόσμο πολύπλοκο και πρωτεϊκό, που μοιάζει συχνά άναρχος και χαοτικός. Επιχειρούμε με τον τρόπο αυτό να τον κατανοήσουμε, συχνά προσβλέποντας και προσδοκώντας να τον ελέγξουμε κιόλας προς όφελός μας. Βασική μας παραδοχή, στην οποία στηρίζεται άλλωστε ολόκληρο το οικοδόμημα της επιστήμης, είναι ότι πίσω από τη φαινομενική αταξία κρύβεται μια τάξη, την οποία ο ορθός λόγος μπορεί να ανακαλύψει. Παραδοχή που ο Αϊνστάιν κωδικοποίησε με την πασίγνωστη φράση του «ο θεός δεν παίζει ζάρια». Πάνω στην πεποίθηση αυτή στηρίχθηκε η ανακάλυψη των νόμων της φύσης και μεγαλούργησαν οι φυσικές επιστήμες. Με την ίδια προοπτική ξεκίνησαν και οι κοινωνικές επιστήμες, αν και με μικρότερη βέβαια επιτυχία, παρά τους αρχικούς φιλόδοξους οραματισμούς της θετικιστικής θεώρησης.

Περισσότερο προσγειωμένοι και σοφοί από τις αρχικές αποτυχίες, οι κοινωνικοί επιστήμονες αναζήτησαν έκτοτε αποτελεσματικότερα εργαλεία ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Για να περιοριστώ στο γνωστικό αντικείμενο που υπηρετώ, οι θεμελιωτές της συγκριτικής παιδαγωγικής αναζήτησαν τις δικές τους κανονικότητες στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, με βασικό εργαλείο ανάλυσης την έννοια «τάσεις». Υποστήριζαν ότι το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι διαμορφώνεται και κατευθύνεται από δυνάμεις και παράγοντες, με τον εντοπισμό των οποίων μπορεί να κατανοηθούν οι εξελίξεις και να ερμηνευτεί η πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Υποστήριζαν, για παράδειγμα, ότι οι θρησκείες και τα μεγάλα κοσμικά ιδεολογικά ρεύματα, σε συνδυασμό με φυσικούς παράγοντες –το περιβάλλον, τη γλώσσα και τη φυλή– προσδιορίζουν τις εξελίξεις στην εκπαίδευση (Kandel, 1933· Hans, 1958· Schneider, 1947). Ενθαρρυμένοι από την πρόοδο των κοινωνικών επιστημών μετά τον πόλεμο, οι διάδοχοί τους, επιχείρησαν να αποτυπώσουν σε μαθηματικού τύπου συναρτήσεις τις εξελίξεις αυτές, προσδίδοντάς τους ενίοτε το κύρος του κανονιστικού ή κοινωνιολογικού νόμου, που για ορισμένους είχαν γενική ισχύ ανεξάρτητα από χρονικούς ή τοπικούς περιορισμούς και συνθήκες (Noah & Eckstein, 1969· Holmes, 1981· Anderson, 1961).

Οι τάσεις ως εργαλείο ανάλυσης

Έχω από άλλη θέση αναφερθεί αναλυτικά στο ζήτημα των τάσεων, ως αναλυτικού εργαλείου στη συγκριτική παιδαγωγική: στα ιδεολογικού, επιστημολογικού και μεθοδολογικού χαρακτήρα ζητήματα που εγείρει η αξιοποίησή του (Ματθαίου, 2001· Ματθαίου, 2000). Θα περιοριστώ συνεπώς εδώ στο να παραθέσω συνοπτικά όσο και επιλεκτικά ορισμένες μόνο ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις και συμπεράσματα.

Το πρώτο από αυτά μοιάζει αυτονόητο, αλλά στην πράξη κατά κανόνα παραβλέπεται. Οι τάσεις λοιπόν αποτελούν νοητική κατασκευή (Ματθαίου, 1997). Ο επινοητής και χρήστης τους τις θεμελιώνει σε συγκεκριμένες παραδοχές και τις αξιοποιεί για συγκεκριμένο επίσης σκοπό. Ως νοητικές κατασκευές οι τάσεις έχουν συνεπώς εξ ορισμού υποκειμενικό και όχι αντικειμενικό χαρακτήρα, κάτι που ακόμη και ακαδημαϊκοί αναλυτές, εγκλωβισμένοι σε θεωρητικά σχήματα και ιδεολογικές πεποιθήσεις, συχνά παραβλέπουν. Ενδεικτική είναι εν προκειμένω η περίπτωση των αναλυτών που διαπίστωναν στις μεταπολεμικές εξελίξεις μια τάση εκδημοκρατισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, την ίδια στιγμή που άλλοι μελετητές εντόπιζαν μια τάση διαιώνισης του ταξικού και αναπαραγωγικού της χαρακτήρα (Husén, 1982· Gintis, 1973· Carnoy, 1974).

Ένα δεύτερο σημείο που χρειάζεται διευκρίνιση είναι ότι οι τάσεις, ως εργαλεία ανάλυσης, αποτελούν κατασκευές διαπιστωτικού και όχι τελεολογικού και νομοτελειακού χαρακτήρα (Ματθαίου, 2001). Βεβαιώνουν απλώς ότι μια σειρά από εξελίξεις, η διεύρυνση, ας πούμε, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η αύξηση των ετών της υποχρεωτικής φοίτησης ή η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, έχουν δρομολογηθεί ή ακολουθούν μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι διέπονται και κατατείνουν στην εκπλήρωση ενός προκαθορισμένου και αμετάβλητου σκοπού. Αυτό σημαίνει ότι οι τάσεις δεν είναι ούτε αναπόδραστες ούτε σταθερές στο χρόνο. Μπορούν, αντίθετα, να αλλάξουν κατεύθυνση, να επιβραδυνθούν ή και να αναστραφούν τελείως. Ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η δωρεάν παροχή της, ας πούμε, ή ο εθνικός και μονοπολιτισμικός της χαρακτήρας ως τάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν αρχίσει να αμφισβητούνται σήμερα υπό την πίεση οικονομικών συγκυριών ή της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών αντίστοιχα. Οι τάσεις συνεπώς έχουν συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα ισχύος, τον οποίο προσδιορίζουν κάθε φορά συγκεκριμένες πολιτικές, οικονομι-

κές και κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες. Καθώς μάλιστα οι συνθήκες αυτές διαφέρουν επίσης και γεωγραφικά, η ισχύς των τάσεων δεν είναι περιορισμένη μόνο χρονικά αλλά και τοπικά. Παραδείγματος χάριν, η τάση για οικονομική αυτοδιαχείριση των σχολείων και για δημιουργία μιας ανταγωνιστικής εκπαιδευτικής οιονεί αγοράς, που εμφανίζεται ενισχυμένη κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αφορά τις αγγλοσαξωνικές κατά κύριο λόγο χώρες.

Τέλος, οι τάσεις ως εργαλείο ανάλυσης χαρακτηρίζονται για τον αφαιρετικό τρόπο συγκρότησής τους. Αυτό σημαίνει ότι ο αναλυτής, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε περίπτωση που επιχειρείται γενίκευση διάσπαρτων ομοειδών διαπιστώσεων, επιλέγει, ιεραρχεί και συνθέτει τα δεδομένα εκείνα που με τρόπο συμπληρωματικό παρέχουν μια αξιόπιστη όσο και συνεκτική εικόνα της εξέλιξης των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Αυτό σημαίνει, κατ' επέκταση, ότι εκ των πραγμάτων αποκλείονται δεδομένα που σε μια άλλη θεώρηση θα ήταν ίσως θεμελιακά, και ότι στην τάση δεν αποτυπώνονται οι εντάσεις, οι αποκλίσεις ή οι ανακολουθίες, που ασφαλώς ενυπάρχουν στην πραγματικότητα που αναφέρονται. Όταν, για παράδειγμα, γίνεται σήμερα λόγος για την τάση ενίσχυσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αγνοούνται τόσο οι επί της αρχής αντιρρήσεις ορισμένων κοινωνικών ομάδων, όσο, και κυρίως, οι εγγενείς δυσκολίες του εγχειρήματος (αντιδράσεις των ίδιων των μειονοτήτων, ακαταλληλότητα προγραμμάτων, ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών κτλ.) που, παρά τις περί του αντιθέτου διακηρύξεις και καλές προθέσεις, έχουν στην πράξη ακυρώσει ή αποδυναμώσει την τάση σε αρκετές περιπτώσεις.

Οι τάσεις ως εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής

Η αναζήτηση και ο εντοπισμός τάσεων στις διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις δεν αποτελεί όμως αποκλειστικά ακαδημαϊκή ενασχόληση. Αποτελεί ταυτόχρονα προνομιακό, θα έλεγα, πεδίο ενδιαφέροντος των πολιτικών, με την ευρεία έννοια του όρου, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μεταρρυθμιστικής δραστηριότητας. Για τους πολιτικούς όμως, οι τάσεις που διαμορφώνονται διεθνώς δεν αποτελούν επινόημα της ανθρώπινης σκέψης με σκοπό την κατανόηση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων, αλλά μια υποτιθέμενα πιστή αποτύπωση της απτής πραγματικότητας, η οποία δεν επιδέχεται γι' αυτό πολλές αναγνώσεις. Οι τάσεις, κατά την αντίληψή τους, διαθέτουν επίσης το στοιχείο της

φερεγγυότητας· οι πολιτικές επιλογές δηλαδή και οι παιδαγωγικές πρακτικές, τις οποίες οι τάσεις κωδικοποιούν, επικράτησαν γιατί δοκιμάστηκαν με επιτυχία στην πράξη. Κατά λογική ακολουθία συνεπώς, ο αντικειμενικός χαρακτήρας των τάσεων και η εγγύηση της επιτυχίας που αυτές παρέχουν υπαγορεύουν την υποχρέωση προσαρμογής. Όσοι ακολουθούν το ρεύμα, σύμφωνα με τη λογική αυτή, προχωρούν γρηγορότερα και ασφαλέστερα. Όσοι επιχειρούν να το αναπλεύσουν, μένουν στάσιμοι, με κίνδυνο να δουν το σκάφος τους να ανατρέπεται από την ορμή των εξελίξεων. Στη λογική αυτή στηρίχθηκε η καθιέρωση των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης κατά το 19ο αιώνα, η καθολική αποδοχή της εκπαίδευσης ως επένδυσης από τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια και εντεύθεν, καθώς και η θεσμοθέτηση της διά βίου εκπαίδευσης και η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία στις μέρες μας.

Ο χρονικός ορίζοντας ισχύος μιας τάσης, σαν κι αυτές που επικαλούνται οι πολιτικοί και οι εμπειρογνώμονες σύμβουλοί τους, έχει γι' αυτούς δευτερεύουσα σημασία. Πρώτον, γιατί είναι οι ίδιοι οι πολιτικοί που με τις αποφάσεις τους δρομολογούν και συντηρούν τις τάσεις: Από την καθιέρωση των δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης ως τη γενικευμένη εισαγωγή των νέων τεχνολογιών που μόλις προανέφερα, η πολιτική απόφαση ήταν αυτή που δρομολόγησε τις σχετικές τάσεις. Δεύτερον, γιατί η βραχεία κατά κανόνα θητεία τους σε κυβερνητικό αξίωμα και η ανάγκη παραγωγής πολιτικής περιορίζουν την εκ μέρους τους ενατένιση των μάλλον ασαφών μακροπρόθεσμων οριζόντων. Άλλωστε, οι πολιτικοί διαθέτουν πάντοτε το προνόμιο να τηρούν, μετά την απομάκρυνσή τους από την εξουσία, αιδήμονα σιγή για τις λανθασμένες επιλογές τους ή να επικαλούνται το στραβό γιαλό, που δεν παρακολούθησε το αρμένισμά τους. Απολογήθηκε άραγε κανείς από τους πολιτικούς και τους εμπειρογνώμονες κρατών και διεθνών οργανισμών για την κατασπατάληση πόρων που συνόδεψαν τις υποδείξεις πολιτικών εκπαίδευσης προς τον Τρίτο Κόσμο, οι οποίες στηρίχθηκαν στην παραδοχή ότι οι χώρες αυτές όφειλαν να ακολουθήσουν τις τάσεις, που είχαν ακολουθήσει στην ανάπτυξή τους οι δυτικές χώρες;

Υποβαθμισμένος είναι τέλος και ο τρόπος τεκμηρίωσης των αποκαλούμενων πολιτικών τάσεων. Από τη στιγμή που βασικό κίνητρο εντοπισμού και προβολής τους είναι από τη μια η εκ μέρους των πολιτικών διαβεβαίωση της κοινής γνώμης για τη διασφαλισμένη προοπτική επιτυχίας των επιλογών τους και από την άλλη η παραγωγή άμεσων και απτών αποτελεσμάτων, όλες οι αναφορές στα διεθνή δρώμενα δεν μπορεί παρά να είναι επιλεκτικές, αποσπασματικές, πολλές φορές μερο-

ληπτικές και διαστρεβλωμένες, συχνότατα στηριγμένες στο σαθρό δεκανίκι της αυθεντίας και του δογματικού λόγου των διεθνών οργανισμών.

Το πρόσωπο του Ιανού: ο διφυής χαρακτήρας των τάσεων

Με διαφορετική στόχευση και χαρακτήρα, τα δύο είδη των τάσεων, οι «ακαδημαϊκές» και οι «πολιτικές», συναντώνται στο δημόσιο λόγο και συχνά συγχέονται, ώστε να καθίσταται αναγκαία η μεταξύ τους διάκριση. Και είναι υπό την έννοια αυτή που σε ένα συνέδριο όπως το σημερινό, που παρακολουθεί την πορεία του ελληνικού σχολείου μετά τη μεταπολίτευση, αποκτά νόημα η αναζήτηση και η αναφορά σε διεθνείς τάσεις. Η προσπάθεια αυτή του διαχωρισμού του πολιτικού από το ακαδημαϊκό στοιχείο στις εκπαιδευτικές τάσεις αποκτά ιδιαίτερη σημασία σήμερα, που επιχειρείται η οικοδόμηση του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, η διαμόρφωση του οποίου επιχειρηματολογείται σε ευρωπαϊκό αλλά και σε εθνικό επίπεδο με βάση τη λογική των διεθνώς αναπτυσσόμενων τάσεων.

Το λεπτό, δυσχερές, φιλόδοξο όσο και ανοιχτό στο σχεδιασμό και την έκβασή του εγχείρημα της διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης είναι φυσικό να εγείρει σοβαρά ζητήματα. Να αναφέρω εντελώς ενδεικτικά δύο από τα πιο σημαντικά. Κατά πρώτο λόγο, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, από την αρχή προσανατολισμένα στη διαμόρφωση και ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας, καλούνται σήμερα να δώσουν περιεχόμενο και υπόσταση στον Ευρωπαίο πολίτη. Καλούνται να αμβλύνουν ιστορικές αντιπαραθέσεις, να σεβαστούν αλλά και να περιορίσουν στο απολύτως αναγκαίο επίπεδο τις εθνικές ιδιαιτερότητες, να εστιάσουν στα σημεία ιδεολογικής και κοινωνικο-πολιτικής σύγκλισης, να ανακαλύψουν και, αν χρειαστεί, να επινοήσουν την κοινή πολιτισμική κληρονομιά. Κατά δεύτερο λόγο, καλούνται παράλληλα να αναθεωρήσουν τις προτεραιότητές τους. Το εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό συμφέρον, υποστηρίζεται, υπηρετείται πλέον καλύτερα από μια εκπαίδευση στενότερα συνδεδεμένη με την οικονομία, τον κόσμο των επιχειρήσεων και την αγορά εργασίας· από μια εκπαίδευση απαλλαγμένη από το σφιχτό εναγκαλισμό του κράτους και από τα βαρίδια της παράδοσης, ευέλικτη και ανοιχτή στην αλλαγή και την καινοτομία.

Οι Ευρωπαίοι πολιτικοί που καλούνται να υλοποιήσουν τις νέες στο-

χεύσεις βρίσκονται εκ των πραγμάτων αντιμέτωποι με αντικειμενικές όσο και προφανείς δυσκολίες. Η διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, που ευαγγελίζονται οι διακηρύξεις τους, θα πρέπει να γίνει με τη συναίνεση και τη συνδρομή των ευρωπαϊκών χωρών, στην αρμοδιότητα των οποίων ανήκει, σύμφωνα με τις Συνθήκες, ο ευαίσθητος χώρος της εκπαίδευσης. Για να τις εξασφαλίσουν, πολιτικοί και τεχνοκράτες πρέπει να πείσουν τους λαούς για τις πολιτικές που προτείνουν, να υπερβούν θεσμικές αδράνειες, ιδεολογικές προτιμήσεις και πεποιθήσεις, κατεστημένες αντιλήψεις και νοοτροπίες.

Ένας από τους πιο δοκιμασμένους τρόπους για να το πετύχουν είναι η προσφυγή στην επινόηση εκπαιδευτικών τάσεων στο διεθνή και τον ευρωπαϊκό χώρο· η ανάδειξη και αναβάθμιση των προτεινόμενων πολιτικών σε τάσεις. Η προσεκτική μελέτη των ευρωπαϊκών κειμένων μάς δίνει μια αρκετά σαφή εικόνα των πολιτικών αυτών, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις την ουσία θα πρέπει να την αναζητήσουμε στα συμφραζόμενα. Για να περιοριστώ στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης –τον πιο ευαίσθητο και εθνικά προστατευόμενο από ευρωπαϊκές παρεμβάσεις χώρο– οι πολιτικές αυτές που παρουσιάζονται ως τάσεις τις οποίες οφείλουμε να ακολουθήσουμε περιλαμβάνουν μεταξύ των άλλων: στο επίπεδο του σχολικού προγράμματος (περιεχόμενο, οργάνωση, παιδαγωγική προσέγγιση) την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης, που μεταφράζεται σε ενίσχυση της διδασκαλίας των ευρωπαϊκών γλωσσών και της λογοτεχνίας, και σε προώθηση της διευρωπαϊκής κινητικότητας και επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικών· την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών ως γνωστικό αντικείμενο και μέσο διδασκαλίας· την υιοθέτηση της αρθρωτής και διαθεματικής οργάνωσης της διδακτέας ύλης, ώστε να διασφαλίζεται η ευελιξία και η εξατομίκευση της διδασκαλίας. Ακόμη πιο σημαντικές, αν και λιγότερο ξεκάθαρες, είναι, στο επίπεδο αυτό, οι πολιτικές που μεταθέτουν την έμφαση από τη διδασκαλία στη μάθηση, με την προοπτική μάλιστα της διά βίου συνέχισής της, και από τη γνώση στην πληροφορία και τις δεξιότητες (βασικές, γνωστικές, επικοινωνιακές κτλ.) ή εκείνες που επαναφέρουν το ζήτημα του διαχωρισμού των μαθητών σε τμήματα ανάλογα με τις επιδόσεις τους, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των ταλαντούχων μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα. Στο επίπεδο διαμόρφωσης του προφίλ του εκπαιδευτικού, προτείνεται η κατάρτιση και η συχνή αλλά βραχείας διάρκειας επιμόρφωσή του να είναι στενότερα συνδεδεμένη με τις ανάγκες της σχολικής πράξης, χωρίς θεωρητικολογίες και με ενίσχυση των διαχειριστικών του κυρίως δε-

ξιοτήτων. Οι πολιτικές αυτές οραματίζονται ένα δάσκαλο επαγγελματία που θα μπορεί να διαχειρίζεται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα τη σχολική γνώση, τη σχολική τάξη και τη σχολική ζωή· ένα μάνατζερ μάλλον παρά έναν παιδαγωγό, ένα λειτουργό, έναν *professional* κατά την αγγλοσαξωνική ορολογία. Τέλος, στο επίπεδο της διοίκησης, οι πολιτικές αποβλέπουν στην ενίσχυση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών της σχολικής μονάδας (συμπεριλαμβανομένων και των οικονομικών πτυχών της αυτοδιαχείρισης) με παράλληλη ενίσχυση των μηχανισμών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του προσφερόμενου έργου και με καθιέρωση πρακτικών αποτελεσματικού μάνατζμεντ.

Για να γίνουν ευκολότερα αποδεκτές όλες αυτές οι πολιτικές, που δεν είναι πάντοτε και παντού συμβατές με το εθνικό συγκείμενο, θα πρέπει να περιβληθούν, καθώς προαναφέρθηκε ήδη, το μανδύα του κύρους των επιστημονικά επιβεβαιωμένων τάσεων. Το έργο αυτό αναλαμβάνουν σήμερα, περισσότερο παρά ποτέ, εργολαβικώς και εκθύμως διεθνείς οργανισμοί, όπως κυρίως ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση, και υπηρεσίες όπως η Eurostat με τις εκθέσεις, τις αξιολογήσεις, τα στατιστικά στοιχεία που δημοσιεύουν και με τα προγράμματα που χρηματοδοτούν. Με το δίκτυο εξάλλου των εμπειρογνωμόνων και των εκπροσώπων της εθνικής γραφειοκρατίας που προσκαλούν σε συναντήσεις εργασίας και εμπλέκουν σε ερευνητικές δράσεις, μεταμορφώνουν τις προτάσεις σε τάσεις, αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά των πολιτικών τάσεων και μετερχόμενοι συχνά τις ανορθόδοξες πρακτικές εντοπισμού τους, στις οποίες αναφέρθηκα προηγουμένως.

Να αναφέρω ενδεικτικά ορισμένα παραδείγματα τέτοιων ανορθόδοξων πρακτικών. Η πολιτική σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά, για παράδειγμα, που προβάλλεται ως γενικευμένη τάση δεν αποτελεί παρά μια απλή έκφραση απόψεων περί του δέον γενέσθαι, ένα είδος τελεολογικής θεώρησης των στόχων της εκπαίδευσης εκ μέρους όσων οραματίζονται και σχεδιάζουν τον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, η τάση αυτή, όχι μόνο δεν επιβεβαιώνεται από τα πράγματα, όπως αποκαλύπτουν οι διαμαρτυρίες των εκπροσώπων των παραγωγικών τάξεων διεθνώς, αλλά και συναντά ισχυρές αντιρρήσεις επί της αρχής εκ μέρους εκπαιδευτικών οργανώσεων και πνευματικών ανθρώπων, που καθιστούν αμφίβολη την προοπτική μακροημέρευσής της. Από μιαν άλλη σκοπιά, παρουσιάζονται ως επιτυχημένες και συνεπώς με τα χαρακτηριστικά των τάσεων, πολιτικές ιδιαίτερα αμφιλεγόμενες ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Πο-

λιτικές όπως η ενίσχυση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου έργου, που όμως έχουν οδηγήσει στην απαξία σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών στην Αγγλία. Συνηθισμένη ανορθόδοξη τακτική αποτελεί επίσης η ενοποίηση ουσιωδώς διαφορετικών εκδοχών μιας ακολουθούμενης πολιτικής, προκειμένου να πιστοποιηθεί η ύπαρξη γενικευμένης τάσης. Προς το σκοπό αυτό μπαίνουν στο ίδιο τσουβάλι οι πολιτικές αποσυγκέντρωσης στο παραδοσιακά συγκεντρωτικό γαλλικό σύστημα εκπαίδευσης με εκείνες του *Local Management of Schools* στην Αγγλία και με τις πολιτικές ενίσχυσης του ρόλου του σχολείου στη Δανία, τη Σουηδία και τη Φινλανδία (Ματθαίου, 2006α, Ματθαίου, 2006β, Jensen et al, 2006, Wikander, 2006, Alexiadou, 2006). Τέλος, κατά τη διαπίστωση και προβολή των πολιτικών τάσεων, σπανίως γίνεται διάκριση ανάμεσα στο *de jure* και το *de facto* στοιχείο της πολιτικής, ανάμεσα σε όσα η νομοθεσία προβλέπει και σε κείνα που στην πράξη εφαρμόζονται. Η εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και η διδασκαλία των ξένων γλωσσών ανήκουν στην κατηγορία αυτή.

Επίμετρο

Ο εντοπισμός των αδυναμιών και της προσχηματικής χρήσης των τάσεων σε πολιτικό επίπεδο, θέτει δύο τουλάχιστον σημαντικά ζητήματα. Το πρώτο αφορά το δημόσιο λόγο για την εκπαίδευση και την υποχρέωση όλων μας να προσεγγίσουμε με τρόπο προσεκτικό και κριτικό τις εκπαιδευτικές πολιτικές που διαφημίζονται ως αναπότρεπτες τάσεις – πολλές απ' αυτές απασχόλησαν και απασχολούν σε ολόκληρη τη μεταπολιτευτική περίοδο την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Η αποκέντρωση του πράγματι γραφειοκρατικού και δυσλειτουργικού συστήματος διοίκησης, η αξιολόγηση, η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την αγορά εργασίας, η αναδιάρθρωση του σχολικού προγράμματος υπήρξαν μερικά μόνο από τα θέματα, για τα οποία οι τάσεις στην Ευρώπη παρουσιάστηκαν ως πανάκειες ή ως εξορκισμοί.

Το δεύτερο ζήτημα αφορά το ρόλο της ακαδημαϊκής κοινότητας στο δημόσιο λόγο για την εκπαίδευση. Η συμβολή της είναι βέβαια εξ ορισμού πολιτική, αφού όντας δημόσιο και κατά τεκμήριο έγκυρο, το έργο της αναπόφευκτα επηρεάζει τη διαμόρφωση, διατήρηση ή διαφοροποίηση των κανόνων της πολιτείας. Η ακαδημαϊκή κοινότητα δε

δικαιούται όμως –ίσως ακριβώς γιατί το έργο της θεωρείται έγκυρο– να εκλαμβάνει το ρόλο της ως μεταπράτη πολιτικών και διαμεσολαβητή που επιχειρεί να συναιρέσει τα ασύμβατα, περιβάλλοντας με το κύρος του ορθού λόγου και νομιμοποιώντας αμφιλεγόμενους πολιτικούς σχεδιασμούς και προκατασκευασμένες τάσεις. Οι σχετικές κατηγορίες άλλωστε σε βάρος της ακαδημαϊκής κοινότητας για ενσωμάτωσή της στο πολιτικό-οικονομικό σύστημα είναι ήδη πολλές για να τις αγνοήσουμε.

Σε ό,τι μας αφορά ως ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα που βιώνει τις καθημερινές παραινέσεις να ακολουθήσει η εκπαίδευσή μας ή αντίθετα να αντισταθεί στο ρεύμα, στις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές τάσεις, έχουμε, νομίζω, χρέος να αναδείξουμε τουλάχιστον τα αυτονόητα: ότι, δηλαδή, οι τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική κωδικοποιούν επιλογές και όχι ενιαίες και αναπόδραστες εξελίξεις· ότι οι τάσεις αποτελούν αντικείμενο διαρκούς διαπραγμάτευσης και επανακαθορισμού· ότι καμιά τους δεν έχει διασφαλισμένη την επιτυχία και δεν ορθοτομεί το λόγο της αληθείας και της επιστημονικής εγκυρότητας· ότι γι' αυτό η κριτική θεώρηση της μετά λόγου αμφισβήτησης κατεστημένων αντιλήψεων και περισπούδαστων πολιτικών υποδείξεων του συρμού αποτελεί πρωταρχική υποχρέωση όλων μας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Anderson, C. A. (1961), «Methodology of Comparative Education», in *International Review of Education*, VII, No. 1.

Carnoy, M. (1974), *Education as a Cultural Imperialism*, New York, David McKay Co.

Gintis, H. (1973), «Toward a political economy of education: A radical critique of Ivan Illich *Deschooling Society*», in Illich I. et al., *After Deschooling, what?*, New York, Harper and Row Perennial Library.

Hans, N. (1958), *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge and Kegan Paul.

Holmes, B. (1981), *Comparative Education. Some Considerations of Method*, London, George Allen & Unwin.

Husén, T. (1982), *The School in Question. A comparative study of the school and its future in Western Societies*, Oxford, Oxford University Press.

Kandel, I. (1933), *Comparative Education*, Boston, Houghton Mifflin.

Noah, H., Eckstein, M. (1969), *Towards a Science of Comparative Education*, London, Macmillan.

Schneider, F. (1947), *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*, Müller, Salzburg.

Wikander, L. (2006), «Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σουηδία: Πρότυπο ενιαίας οργάνωσης», στο Ματθαίου Δ., *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης ΙΙ. Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.

Ελληνόγλωσση

Alexiadou, N. (2006), «Η εκπαιδευτική πολιτική στο Ηνωμένο Βασίλειο», στο Ματθαίου Δ., *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης ΙΙ. Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα.

Winther-Jensen T., Wiborg S, Larsen J. E. (2006), «Η εκπαίδευση στη Δανία», στο Ματθαίου Δ., *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης ΙΙ. Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.

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

Ματθαίου Δ. (2000), «Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Από τις σειρήνες στην προκρούστεια κλίνη ή περί δογμάτων λόγος στη συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης», στο Μπουζάκης Σ., *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Gutenberg.

Ματθαίου Δ. (2001), «Συγκριτική σπουδή των εκπαιδευτικών τάσεων: Οι επιστημολογικές παραδοχές της κλασικής ιστορικής προσέγγισης και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πολιτική», στο Μπουζάκης Σ., *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ – Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Ματθαίου Δ. (2006α), *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης ΙΙ. Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα.

Ματθαίου Δ. (2006β), «Το συγκριτικό επιχείρημα στην εκπαιδευτική πολιτική. Διδαχές και διδάγματα», στο *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, τ. 6.

Abstract

«Trends» and the formation of the European area of education. The transformation of an analytical tool into a means for manipulating education policy

Trends as a term is widely used by at least two groups of people. For academics, and certainly for comparativists, trends constitute an abstraction, a mental construct, useful in analyzing and understanding social and educational developments in the world. In this sense trends do not express/codify certainties; they are rather provisional and contextually dependent. On the other hand, politicians consider trends as a trustworthy mechanism for safe predictions concerning the outcomes of the policy proposals they favour; and hence as an effective means for their legitimation.

The article looks into the two different perceptions of trends and suggests that policy takers have purposefully and consistently transformed an ordinary analytical tool into a means for manipulating education policy.