

ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ: ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΟΥ ΛΕΥΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Το Λευκό Βιβλίο, *Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*, (έκδοση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το **1995**) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά τα **επίπεδα** λόγου που το αρθρώνουν, την ένταξή τους σε μία συνολική θεώρηση του μέλλοντος, αλλά και τις αντιφάσεις που προκύπτουν από τον αλληλοσυσχετισμό τους. Πολύ συνοπτικά τα **επίπεδα** αυτά είναι τα εξής: α) η παραδοσιακή δημοκρατική ρητορική σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη, τα κοινωνικά δικαιώματα, την ισότητα των ευκαιριών και την κοινωνική συναίνεση, ενταγμένη όμως σε ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο που επικεντρώνεται στη δόμηση και αναπαραγωγή μίας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και πολιτισμού. Ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρείται καθοριστικός ως προς την διασφάλιση της ευρωπαϊκής πολιτιστικής ομογενοποίησης. β) ένας οικονομικός λόγος που όμως δεν είναι αμιγής αλλά συναρθρώνεται με μία νέα έννοια γνώσης που αποπειράται να ορίσει το κείμενο, και γ) ένας λόγος για την εκπαίδευση με έντονες νεοφιλελεύθερες αναφορές που όμως δεν είναι τόσο συνεκτικός όσο εμφανίζεται αλλά προσπαθεί να ενσωματώσει στοιχεία που ανήκουν σε αντιθετικά ιδεολογικά συστήματα. Θα επιχειρήσω μία πρώτη ανάγνωση της ιδεολογικής διαπλοκής αυτών των επιπέδων επικεντρώνοντας την προσοχή μου στο πρώτο από αυτά.

Στην εισαγωγή του Λευκού Βιβλίου αναφέρεται η πάγια αρχή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που σαφώς διατυπώνεται και στα άρθρα **126** και **127** της Συνθήκης του Μάαστριχτ, ότι ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί πεδίο δράσης των κρατών μελών, και επομένως η Ευρωπαϊκή Ένωση "δεν μπορεί να παρέμβει παρά βοηθητικά και συμπληρωματικά στις ενέργειες (τους)"¹ Στόχος του Βιβλίου δεν είναι η παράθεση ενός εκπαιδευτικού προτύπου αλλά προτάσεις και προσανατολισμοί που λειτουργούν "επικουρικά και συμπληρωματικά" ως προς τις εθνικές πολιτικές στο βαθμό που αναγνωρίζεται η εθνική και πολιτισμική πολυμορφία της Ευρώπης αλλά και "ο πρωταρχικός ρόλος της προσωπικής δράσης" του ατόμου.² Ουσιαστικά αυτό που προβάλλει από το κείμενο ως ιδανικός σκοπός είναι η διαμόρφωση ενός κοινού αλλά όχι ενιαίου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος με την παράλληλη διατήρηση των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης.

¹ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Λευκό Βιβλίο. Διδασκαλία και Μάθηση προς στην Κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1996. Είς το εξής και για λόγους συντομίας θα χρησιμοποιούνται τα αρχικά Ε..Ε.. αντί "Ευρωπαϊκής Επιτροπής".

² *Λευκό Βιβλίο*, σ. 18. Τα πλάγια γράμματα θα χρησιμοποιούνται για λόγους δικής μου έμφασης.

Το θέμα της αλληλοεπίδρασης και διαπλοκής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και των αντιστοίχων αρμοδιοτήτων των κρατών μελών είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και μεγάλο. Ακροθιγώς μόνο θα αναφερθώ στη δυναμική αυτής της σχέσης. Ενώ, αυτή βασίζεται στην αναγνώριση ότι η εκπαίδευση για την πλειονότητα των κρατών μελών αποτελεί "τον χώρο κατασκευής εθνικής ταυτότητας," στην πραγματικότητα επιτρέπει τον επικαθορισμό της από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όπως υποστηρίζει ο Αντόνιο Νόβοα (**António Nóvoa**) η στρατηγική της τελευταίας είναι έμμεση. Αφενός αφορά στη διαμόρφωση κατηγοριών σκέψης, γλώσσας και σχημάτων επίλυσης των προβλημάτων της εκπαίδευσης και, αφετέρου, στην ενεργοποίηση πολιτικών σε τομείς όπως η απασχόληση, η κατάρτιση κλπ. οι οποίοι επιφέρουν τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος³. Εάν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση (τεχνική, πανεπιστημιακή και ιδιωτική) είναι και το κατεξοχήν πεδίο επηρεασμού από τις διεθνείς οικονομικές σχέσεις και εξελίξεις, άρα και του άμεσου ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης,⁴ γίνεται όλο και πιο φανερό ότι στενεύουν προοδευτικά τα όρια εξάσκησης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σημασία έχει να δούμε εδώ το νέο σύστημα αξιών και προτύπων με τον οποίο συντάσσεται ο εκσυγχρονιστικός λόγος για την εκπαίδευση. Το ότι αυτός είναι πλέον κυρίαρχος γίνεται σαφές από την ταύτιση της έννοιας του εθνικού με το συντηρητικό και το οπισθοδρομικό και του ευρωπαϊκού με το προοδευτικό και σύγχρονο. Όμως η ταύτιση αυτή δεν είναι ούτε "φυσική" ούτε αναγκαία αλλά είναι μέρος συναφών ιδεολογημάτων. Εξυπηρετεί δηλ. την παγίωση νέων μορφών εξουσίας, που ακριβώς επειδή ενεργοποιούνται έξω από τον "ορατό" και "απτό" χώρο του εθνικού και με μηδενική συμμετοχή ή ανύπαρκτους θεσμούς ελέγχου από τους πολίτες, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ανεξέλεγκτες. Τόσο ο Χάμπερμας (**Habermas**) όσο και άλλοι λιγότερο γνωστοί διανοητές, διατυπώνουν επιφυλάξεις ως προς τις δυνατότητες δημοκρατικού ελέγχου των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι οποίες οργανώνονται και εξασκούνται από μια συγκεκριμένη γραφειοκρατία στη βάση μίας κυρίως τεχνοκρατικής προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων. Η μετατροπή της πολιτικής σε μία υπόθεση διαχείρισης μακριά από διαδικασίες συμμετοχής και με κυρίαρχα τα οικονομικά κριτήρια είναι κάτι που θα πρέπει σταθερά να απασχολεί οποιαδήποτε απόπειρα ανάλυσης των πολιτικών εκπαίδευσης της Ε.Ε. Η ανώτατη

³ António Nóvoa, "L' Europe et l' education: Elements d' analyse socio-historique des politiques éducatives européennes," σ. 48-49 σε *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*, ed. Thyge Winther-Jensen. Frankfurt: Peter Lang, 1996.

⁴ Γιώργος Πασιάς, "Κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση. Μια περιοδολόγηση," σ. 623 σε *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, εκδ. Αντρέας Καζαμιάς και Μιχάλης Κασσωτάκης, Αθήνα: Σείριος, 1995.

παιδεία ειδικότερα είναι ο κατεξοχήν χώρος που προσφέρεται για την παρέμβαση πολιτικών που έλκουν την νομιμοποίηση τους από τις "αναντίρρητες" λογικές της απασχόλησης, της αγοράς, της οικονομίας εντέλει.

Ας δούμε όμως σε αδρές γραμμές το δημοκρατικό λόγο που διατρέχει το Λευκό Βιβλίο, σε συνδυασμό με το ζητούμενο, δηλ. με την διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας στην βάση ενός κοινού ευρωπαϊκού πολιτισμού. Το κείμενο ξεκινάει με μία παραδοχή, ότι "η κοινωνία του μέλλοντος... θα είναι μια κοινωνία της γνώσης"⁵ αφού, όπως εκτιμά, οι νέες τεχνολογικές εξελίξεις, ειδικά στον τομέα της πληροφόρησης, αυξάνουν την πρόσβαση των ατόμων στην πληροφόρηση και τη γνώση. Δεύτερη παραδοχή είναι ότι η Ευρώπη οικοδομεί ένα νέο πρότυπο κοινωνίας στο βαθμό που ανταποκρίνεται με επάρκεια στην πρόκληση που τίθεται από τα τρία κινητήρια φαινόμενα της σύγχρονης ανάπτυξης: α) η κοινωνία της πληροφορίας, β) η ανάπτυξη του επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού και γ) η διεθνοποίηση της οικονομίας. Αυτά τα φαινόμενα χαρακτηρίζονται "φορείς προόδου" διότι "θέτουν περισσότερο σε επαφή τα άτομα με τα λοιπά άτομα." παρ' όλο που εμπεριέχουν κάποιους κινδύνους.⁶

Σημειώνουμε προς το παρόν ότι: **1)** η γνώση ταυτίζεται με την πληροφόρηση, **2)** η γνώση ποσοτικοποιείται σε αναλογία με την πληροφόρηση, **3)** η γνώση δεν έχει σταθερό περιεχόμενο αλλά συχνά ταυτίζεται ουσιαστικά με την διαδικασία (πρόσβαση) απόκτησης τεχνικών πληροφόρησης **4)** η προσοχή εστιάζεται σταθερά στο άτομο και όχι στην κοινωνία, στους φορείς και θεσμούς της, και **5)** τα "τρία κινητήρια φαινόμενα" θεωρούνται εξορισμού "προοδευτικά," ενώ οι κίνδυνοι τους δεν αναλύονται σε βάθος. Σε αυτούς τους κινδύνους όμως θα σταθώ ιδιαίτερα διότι εδώ εντοπίζονται οι ιδεολογικές απόπειρες να συγκροτηθεί ένας λόγος για την εκπαίδευση που ενώ δανείζεται νεοφιλελεύθερες λογικές ταυτόχρονα προσπαθεί να τις αποκρούσει.

Ο πρώτος κίνδυνος που διαφαίνεται από τη κοινωνία της γνώσης είναι να χωριστεί η Ευρώπη "σ' εκείνους που γνωρίζουν και σε εκείνους που δεν γνωρίζουν" και που αναπόφευκτα περιθωριοποιούνται.⁷ Η ανεπαρκής ή μηδενική πρόσβαση στη κοινωνία της πληροφορίας και στη τεχνολογική γνώση δημιουργεί συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού των πιο ευάλωτων στρωμάτων (μη πτυχιούχων νέων, ηλικιωμένων εργαζομένων, ανέργων και γυναικών). Ο κοινωνικός αυτός αποκλεισμός δεν αφορά μόνο στην καταδίκη τους σε ανεργία λόγω έλλειψης εξειδίκευσης, αλλά και στην απώλεια της αίσθησης ότι είναι οργανικά μέλη του κοινωνικού σώματος. Οι συνέπειες του τελευταίου δεν αναλύονται, αλλά ο κοινωνικός αποκλεισμός ως

⁵ Λευκό Βιβλίο, σ. 16

⁶ Λευκό Βιβλίο, σ. 21-22.

⁷ Λευκό Βιβλίο, σ. 27.

φαινόμενο που έχει επεκταθεί στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια θεωρείται ότι την απειλεί με κοινωνική ρήξη : ρήξη που προκαλείται από το χάσμα μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν και εκείνων που δεν γνωρίζουν.⁸

Το εύλογο ερώτημα που τίθεται είναι: "Να γνωρίζουν τι;" Μήπως η απουσία του αντικειμένου του ρήματος και τις δύο φορές που γίνεται η παραπάνω διάκριση είναι σκόπιμη για να τονισθεί ως προνομιακή η διαδικασία απόκτησης γνώσης και όχι τόσο το αντικείμενο της; Η μήπως το αντικείμενο και ο στόχος της γνώσης δεν είναι σαφή, δηλ. υπάρχει μια αβεβαιότητα ως προς σε τι συνίσταται η ζητούμενη γνώση στην νέα αυτή κοινωνία που φιλοδοξεί να γίνει η Ευρώπη; Θα διακινδυνέψω να πω ότι βασικά ισχύουν και τα δύο.

Ο δεύτερος κίνδυνος συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνολογίας της πληροφόρησης. Η αποκέντρωση της εργασίας γίνεται μέσα από δίκτυα επικοινωνίας που λειτουργούν ταυτόχρονα τόσο σε επίπεδο του ίδιου του γραφείου όσο και σε διεθνές. Αυτό απαιτεί αφενός την πρωτοβουλία και αυτονομία του εργαζόμενου, αφετέρου όμως έχει αποτέλεσμα τη "μειωμένη αντίληψη του γενικού πλαισίου της δραστηριότητας αυτής." Ο εργαζόμενος έτσι γίνεται ευάλωτος στις αλλαγές οργάνωσης της εργασίας διότι "αντιπαράκειται, ως απλό άτομο, σε ένα σύνθετο δίκτυο."⁹ Η γνώση, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη διαδικασία πρόσβασης στη πληροφόρηση, δηλ. με τις τεχνικές γνώσεις, δεν εξαντλείται όμως εκεί. Το κείμενο "αναρωτιέται" για την μορφωτική ποιότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου των προγραμμάτων του κόσμου των πολυμέσων. "Φοβάται" μάλιστα ότι τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά λογισμικά παράγουν μόρφωση χαμηλής ποιότητας "όπου το άτομο θα έχανε όλα τα ιστορικά, γεωγραφικά, πολιτιστικά σημεία αναφοράς."¹⁰ Το ζήτημα του περιεχομένου της διδασκαλίας ανάγεται σε σοβαρό θέμα το οποίο όμως δεν απασχολεί ιδιαίτερα πέρα από την παραπάνω διαπίστωση και την επισήμανση της υπεροχής των ΗΠΑ στα εκπαιδευτικά πολυμέσα (άρα την ανάγκη έντασης του ανταγωνισμού με την Αμερική).

Παρά την επιγραμματική και μόνο διατύπωση των παραπάνω κινδύνων υπάρχει ένα διαρκές άγχος σε σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό που απειλεί την ζητούμενη συναίνεση των πολιτών στις ευρωπαϊκές πολιτικές, αλλά και το μοντέλο ατόμου που διαμορφώνεται μέσα από την ίδια την διαδικασία μιας τεχνοκρατικού τύπου γνώσης και εργασίας. Το άγχος αυτό είναι απόλυτα δικαιολογημένο και ως προς τις δύο συνισταμένες του. Σε μία οικονομία που στηρίζεται στην εξειδικευμένη μάθηση και την τεχνολογία πληροφοριών είναι λογικό να δημιουργούνται συνθήκες αποκλεισμού κοινωνικών ομάδων που δεν έχουν πρόσβαση σε μία εκπαίδευση που

⁸ Λευκό Βιβλίο, σ. 51-53.

⁹ Λευκό Βιβλίο, σ. 23.

¹⁰ Λευκό Βιβλίο, σ.24.

στοχεύει στη γνώση νέων τεχνολογιών. Το Λευκό Βιβλίο επιμένει "στο ρόλο του ατόμου ως κύριου συντελεστή" επίτευξης της κοινωνίας της γνώσης χάρη στην αυτονομία και επιθυμία του για γνώση, ιδιότητες τις οποίες θεωρεί σχεδόν έμφυτες, ενώ είναι σαφές ότι αυτές επικαθορίζονται κοινωνικά. Είναι φυσικό όμως να αποσιωπά, όπως και κάνει, τα πολιτικά και οικονομικά αίτια της εξαθλίωσης "των λιγότερο ευνοημένων ομάδων" κυρίως των αστικών πληθυσμών και των περιοχών που έχει πλήξει η ανεργία. Αποσιωπά ότι το κοινωνικό ρήγμα έχει επεκταθεί "στη διάρκεια των τελευταίων ετών" ως συνέπεια των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που έχουν εφαρμοσθεί, με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία, σε κράτη μέλη. Αυτό που προτείνει, πέρα των θετικών διακρίσεων υπέρ των ευάλωτων, είναι η επανένταξη των αποκλεισμένων και η πρόληψη του ίδιου του φαινομένου δια της αρχικής και δια βίου κατάρτισης. Ταυτόχρονα προωθεί μέσω των εκπαιδευτικών ανταλλαγών την ισότητα ευκαιριών στη γνώση αλλά και τη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης. Όπως όμως έχει αποδειχθεί για παράδειγμα μέσα από το πρόγραμμα **Erasmus**, αυτές οι ανταλλαγές κατά κανόνα ευνοούν τα παιδιά των ευπόρων τάξεων βαθαίνοντας έτσι το κοινωνικό χάσμα.¹¹

Ο τρόπος που αντιμετωπίζει το μέγα πρόβλημα της κοινωνικής συναίνεσης είναι επομένως καθαρά τεχνοκρατικός διότι παραγνωρίζει το ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι αλληλένδετος με την πολιτική περιθωριοποίηση. Αυτό το κάνει με την σημασία που δίνει στην ισότητα ευκαιριών στη μάθηση, δηλ. με την εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα σύμφυτο με την έννοια του πολίτη. Στο κείμενο τονίζεται ότι "η αρχή της ισότητας των δικαιωμάτων σε θέματα εκπαίδευσης εκτιμάται όλο και περισσότερο από πλευράς ισότητας ευκαιριών."¹² Μια τέτοια συνθήκη θα εξασφαλίσει μια επαρκή επιστημονική μόρφωση "για τη σωστή άσκηση της δημοκρατίας." Εδώ επαναδιατυπώνεται η βασική αρχή που διαμορφώθηκε κατά τον 19ο αιώνα και που θεωρεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα του πολίτη στο βαθμό που η εκπαίδευση διαπλάθει τους αυριανούς πολίτες. Αυτοί, ως το μελλοντικό εκλεκτορικό σώμα αλλά και εργατικό δυναμικό, πρέπει να είναι τόσο μορφωμένοι όσο απαιτείται από τη λειτουργία του δημοκρατικού συστήματος αλλά και τη βιομηχανία.¹³ Η παιδεία ως κοινωνικό αγαθό που επιτρέπει τη διατήρηση του **status quo** δεν είναι καθόλου καινούργιος στόχος: "Ο 19ος αιώνας συνειδητοποίησε πως προκειμένου ν' αποφευχθούν οι κοινωνικές εκρήξεις το κράτος έπρεπε να βρεί τρόπους ώστε ορισμένα αγαθά, όπως αυτό της παιδείας, να προσφέρονται στους 'μη

¹¹ Νόνοα, σ. 57-58.

¹² Λευκό Βιβλίο, σ. 45.

¹³ T.H. Marshall, T. Bottomore, *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*, εισ, και μετ. Ολγα Στασινοπούλου, Αθήνα: Gutenberg, 1995, σ. 59.

έχοντες' δωρεάν."¹⁴ Επομένως, το συγκεκριμένο αγαθό δεν κατακτήθηκε μόνο με αγώνες αλλά και εκχωρήθηκε "ανωθεν." Αλλωστε, ο νεοφιλελευθερισμός, δια του στόματος του Μίλτον Φρίντμαν (**Milton Friedman**), επίσης προσβλέπει στον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης για μια σταθερή δημοκρατική κοινωνία.

Αυτό που παραγνωρίζεται είναι το ότι κοινωνικά δικαιώματα χωρίς την ενεργοποίηση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων είναι γράμμα κενό και μαθηματικά οδηγεί σε ρήξεις ή ανατροπές, όπως περίτρανα απέδειξε η πτώση του "υπαρκτού σοσιαλισμού". Η κυριαρχία της "επιχειρηματικής κουλτούρας" με έμφαση στην ατομική προσπάθεια για την επίτευξη της προσωπικής ευημερίας και του περιορισμού του κράτους στην αρωγή μόνο αυτών που αδυνατούν να τα καταφέρουν, υποσκάπτει τα κοινωνικά δικαιώματα μέσω της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, υγείας και δημοσίων υπηρεσιών. Ταυτόχρονα περιορίζει τα ατομικά δικαιώματα και οδηγεί στην πολιτική περιθωριοποίηση τους ασθενέστερους οι οποίοι πλέον θεωρούνται πολίτες β' κατηγορίας ¹⁵. Έτσι στην ουσία αποδιαιρώνεται η ιδιότητα του πολίτη την οποία η Ε.Ε., με την εκπαιδευτική της πολιτική, προσπαθεί να δομήσει στην ευρωπαϊκή της διάσταση. Επομένως, απειλείται ακόμα και αυτό που ο καθόλου ριζοσπαστικός Μάρσαλ ονόμασε "νομιμοποιημένη κοινωνική ανισότητα." Εξού και η παλινδρόμηση του κειμένου μεταξύ της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής μέσω της ενίσχυσης μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας πολίτη και της συναίσθησης ότι η συνοχή αυτή απειλείται από τον κοινωνικό αποκλεισμό που αναπόφευκτα γεννά η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το δεύτερο σημείο που προβληματίζει το Λευκό Βιβλίο είναι το είδος του ατόμου που διαμορφώνεται από μία εργασιακή διαδικασία που χαρακτηρίζεται από την λέξη-κλειδί "ευελιξία" στην εργασιακή οργάνωση, στις αγορές εργασίας κλπ., μέσα από ένα εκσυγχρονιστικό πλαίσιο που καθορίζεται από την έννοια της "ασυνέχειας" (**discontinuity**). Στοιχείο της τελευταίας είναι η "αποενσωμάτωση," δηλ. "η απόσπαση των κοινωνικών σχέσεων από τα τοπικά πλαίσια ... και η ανασυγκρότησή τους σε απροσδιόριστα χρονικά και χωρικά διαστήματα"¹⁶. Οι νέες τεχνολογίες και ο εκσυγχρονισμός δεν προκαλούν απλά και μόνο την έλλειψη ελέγχου του εργαζομένου στην εργασιακή διαδικασία, αλλά, κατά τον Στούαρτ Χώλ (**Stuart Hall**), και τον κατακερματισμό της προσωπικότητας σε πολλαπλές ταυτότητες που διαμορφώνονται από διαφορετικούς κόσμους.¹⁷ Αυτό που χαρακτηρίζει την μεταμοντέρνα κατάσταση είναι η χωροχρονική πολυδιάσπαση του υποκειμένου, η

¹⁴ Τζίνα Πολίτη, "Στου κύκλου τα γυρίσματα," *Πολίτης* 43 (1997), σ. 27.

¹⁵ T. Bottomore, σ. 154-55.

¹⁶ Anthony Giddens στον Καζαμία, σ. 559-60.

¹⁷ Καζαμίας, σ. 567.

διάχυση του σε **πολλαπλά επίπεδα** έξω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συντεταγμένες.

Αυτήν ακριβώς την **απώλεια** των συγκεκριμένων συντεταγμένων που δομούν την ταυτότητα του ατόμου **προσπαθεί** η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. να **προλάβει** με **τρόπους** που θα δούμε αργότερα. Βασικό της όμως μέλημα είναι να **καταπολεμήσει** "το μη ορθολογικό κλίμα" που έχει διαμορφωθεί στη κοινή γνώμη εναντίον της τεχνολογικής **προόδου** η οποία αντιμετωπίζεται ως "**απειλή**".¹⁸ Η **γνώση** είναι αυτή που θα **αποδείξει** στην κοινή γνώμη ότι η τεχνολογία είναι **πρόοδος**. Αυτό που δεν λέγεται είναι το ότι ο βομβαρδισμός του ατόμου από σωρεία **πληροφοριών** **συγκαλύπτει** και **αποσιωπά** το θέμα της εξουσίας. Δηλαδή δεν είναι ορατό πλέον το **ποιοί** ελέγχουν την ζωή μας στο βαθμό που **υπάρχει** μια αντίστοιχη **αποκέντρωση** και **πολυδιάσπαση** της εξουσίας η οποία **παλιότερα** **εντοπιζόταν** στο **πρόσωπο** του μονάρχη ή της εκάστοτε άρχουσας τάξης. Η ιδεολογία της ελευθερίας **επιλογών**, **π.χ.** στην **εκπαίδευση**, στην **πληροφόρηση κλπ.** που διαμορφώνει το άτομο **προτίστως** σε καταναλωτή μιας σειράς αγαθών δίνει την ψευδαίσθηση της ατομικής ελευθερίας και αυτονομίας. Στην **πραγματικότητα** όμως του αφαιρεί τη **θεώρηση** των **πραγμάτων** βάσει των **υπαρκτών** κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών **συνθηκών**.

Η **ευρωπαϊκή** εκπαιδευτική φιλοσοφία βασίζεται στη σύζευξη της έννοιας του **πολίτη** με αυτή του "**καταναλωτή**" και "**χρήστη**" **πληροφοριών**. Θεωρεί ότι τα σύγχρονα **προβλήματα** είναι τόσο **περίπλοκα** που μόνο η εξοικείωση με την **επιστημονική/τεχνική** γνώση **επιτρέπει** στον **πολίτη** να λειτουργήσει "**σωστά**." Με αυτή την έννοια **συμβαδίζει** με μία από τις κλασσικές αρχές του νεοφιλελευθερισμού, την **συμβατότητα** της ιδιότητας του **πολίτη** με τον **καταναλωτισμό**. Αυτή στηρίζεται, **ανάμεσα** στα άλλα, στην **ελευθερία** του ατόμου να **επιλέγει** μια σειρά από αγαθά που να **ανταποκρίνονται** στις **ανάγκες** του, **ένα** από τα **οποία** είναι και η **εκπαίδευση**. Μια τέτοια **άποψη** **καθυποτάσσει** την **εκπαίδευση** στους **νόμους** της αγοράς και **επομένως** **υποβαθμίζει** το **ρόλο** της **δημόσιας** **εκπαίδευσης** εφόσον **χρησιμοποιεί** ως **κριτήριο** αξιολόγησής της το **πόσο** **αποτελεσματικά** **καλύπτει** τις **ανάγκες** του **καταναλωτή** σε σχέση **πάντα** με την **αγορά** **εργασίας**. Έχει όμως και μία άλλη **διάσταση** " Το άτομο θα **πρέπει** **επίσης** να **μπορεί** να **έχει** **πρόσβαση**, σε **διαρκή** **βάση**, σε **μία** **κλίμακα** **αγαθών** **εκπαίδευσης** και **κατάρτισης** ... **συμπληρωματικών** ως **προς** τη **γενική** **γνώση**, **ωστε** να **μπορεί** να τα **αποκτήσει** **μόνο** του, **έξω** **από** **κάθε** **επίσημο** **σύστημα**."¹⁹ Η **δια** **βίου** **εκπαίδευση** **έξω** **από** τα "**συμβατικά**" **εκπαιδευτικά** **συστήματα** **συνδέεται** με την

¹⁸ Το κείμενο παραλληλίζει την ανασφάλεια και αποστροφή που αισθάνονται οι άνθρωποι ως προς την τεχνολογία με "το χάσμα μεταξύ προόδου και συλλογικής συνείδησης που υπήρχε επίσης κατά τη μετάβαση από τον Μεσαίωνα στην Αναγέννηση" σ. 25.

¹⁹ Λευκό Βιβλίο, σ, 56.

απόκτηση μιας δεξιότητας απασχόλησης που μπορεί να παρέχεται μέσα και από τις επιχειρήσεις. Και αυτό, διότι, όπως τονίζεται, οι συνθήκες εργασίας και εκμάθησης τείνουν να ταυτιστούν.

Δεν είναι καθόλου τυχαία, επομένως, η έμφαση στο άτομο/ατομικό που καθορίζει το λεξιλόγιο ενός κειμένου περί εκπαίδευσης η οποία, υποτίθεται, εκτός από το να προάγει το άτομο, προσφέρει μια σειρά από αναντικατάστατα κοινωνικά αγαθά. Το παρακάτω απόσπασμα είναι απολύτως χαρακτηριστικό: "Είναι πλέον σαφές ότι οι νέες δυνατότητες που προσφέρονται στα άτομα απαιτούν από τον καθένα μια προσπάθεια προσαρμογής για να οικοδομήσει ο καθένας μόνος του την ειδικεισή του, ανασυνθέτοντας διάσπαρτες στοιχειώδεις γνώσεις."²⁰ Οι αναφορές στην "προσωπική επίδοση," "προσωπική ανάπτυξη," "αυτονομία" κ.α., βρῖθουν δημιουργώντας την αίσθηση ότι το κοινωνικό σύνολο αποτελείται από ένα άθροισμα ατόμων ριγμένων μαζί σε έναν απροσδιόριστο ιστορικά χώρο και χρόνο που υπάρχει έξω και πέρα από συγκεκριμένες πολιτικές και πολιτιστικές αναφορές. Με άλλα λόγια, εξαφανίζεται η ίδια η έννοια της κοινωνίας και επομένως του κοινωνικού παρεμβατισμού μέσω θεσμικών πολιτικών, εφόσον το άτομο μέσω της πρωτοβουλίας που αναπτύσσει, ανάγεται στην κινητήρια δύναμη εξέλιξης.

Μια τέτοια ιδεολογική επιλογή εννοείται ότι είναι ταυτόσημη με την αποδοχή της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας. Την κοινωνική ακρότητά της όμως επιχειρεί να αμβλύνει η σύζευξη του ουμανιστικού ιδεώδους με το "εκσυγχρονιστικό" στον στόχο που θέτει η Ε.Ε. για την εκπαίδευση: "Η θεμελιώδης λειτουργία της εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η κοινωνική ένταξη και η προσωπική ανάπτυξη των Ευρωπαίων, μέσα από τις κοινές αξίες που αυτοί συμμερίζονται, από τη μεταβίβαση μιας πολιτιστικής κληρονομιάς και την εκμάθηση της αυτονομίας."²¹ Η κοινωνική και πολιτιστική ταυτότητα, μεταβιβάσιμη όχι μόνο πλέον μόνο από το σχολείο αλλά και από την ενεργοποίηση του ίδιου του ατόμου, είναι η ευρωπαϊκή κληρονομιά, η διατήρηση της ιστορικής μνήμης του ευρωπαϊκού πολιτισμού – η ιστορική αμνησία σημαίνει την απώλεια "κοινών σημείων αναφοράς και σταθερών" – και τέλος η δυνατότητα που αυτός προσφέρει στους νέους να αμφισβητήσουν "τα πάντα ... χωρίς να θίγονται οι ατομικές αξίες." Η αμφισβήτηση, στην οποία εμμένει το κείμενο, είναι αποτέλεσμα της κατανόησης του κόσμου και των λειτουργιών του μέσα από την παροχή γενικής μόρφωσης που είναι και ο βασικός στόχος του σχολείου.

Ομως, όπως επισημαίνεται, τώρα στη παραδοσιακή αυτή λειτουργία του σχολείου προστίθεται και μια άλλη: η θεμελίωση της ευρωπαϊκής συνείδησης και πολιτικής ιδιότητας. Στη "Πράσινη Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης" (1993) διατυπώνεται το αίτημα για μια ευρωπαϊκή ιθαγένεια που

²⁰ Λευκό Βιβλίο, σ. 16.

²¹ Λευκό Βιβλίο, σ. 18.

στηρίζεται στις "κοινές αξίες αλληλεγγύης, δημοκρατίας, ισότητας ευκαιριών και αμοιβαίου σεβασμού" και γίνεται σαφέστερη η νέα αποστολή των εκπαιδευτικών συστημάτων που είναι "να εμφυσήσουν (στους νέους) την ιδέα του 'ευρωπαϊού πολίτη'." Βεβαίως, και στη Πράσινη Βίβλο, τονίζεται ο σεβασμός στην εθνική και πολιτιστική διαφορετικότητα των κρατών μελών εφόσον η γενική εκπαίδευση (που αφορά κυρίως την υποχρεωτική) παραμένει στη δικαιοδοσία τους, πράγμα που συνάγεται και από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ.²² Όμως είναι σαφές ότι, ενώ τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης εξυπηρετούν το "καλό" του έθνους (όπως αυτό ορίζεται από τη διαπλοκή των συμφερόντων των κυρίαρχων τάξεων), η Ε.Ε. ουσιαστικά μετατοπίζει το ρόλο της εκπαίδευσης από την προώθηση του εθνικού συμφέροντος σ' αυτή του κοινού ευρωπαϊκού. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται, μαζί με επιχειρήματα οικονομικού τύπου, το ιδεολόγημα της κοινής πολιτιστικής ταυτότητας ακριβώς επειδή ποτέ οι άνθρωποι δεν καλούνται να ενταχθούν σε κάποιο οργανωτικό, τεχνητό μόρφωμα χωρίς τη κατάλληλη ιδεολογική πειθώ.

Αυτό που παρατηρούμε είναι ότι το σχήμα μιας υποτιθέμενης κοινής ευρωπαϊκής ιστορίας και κουλτούρας δεν εμφανίζεται να αντικαθιστά την έννοια της εθνικής κληρονομιάς και ιστορίας αλλά να συνυπάρχει με αυτήν. Ετσι δεν αμφισβητείται πουθενά ότι η εθνική ταυτότητα κατασκευάζεται δια των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης. Όμως η κατασκευή μιας "μετα-εθνικής" ευρωπαϊκής ιθαγένειας αποτελεί συστηματική πολιτιστική παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης διότι ο προβληματισμός πάνω στο θέμα των συνόρων, των ορίων εθνικής κυριαρχίας και της τοπικότητας της εξουσίας θέτει εκ των πραγμάτων την αναθεώρηση και αναδιαμόρφωση της ίδιας της έννοιας του πολίτη. Η παρέμβαση αυτή, μεταφρασμένη σε μια ευρωπαϊκοποίηση του περιεχομένου των σπουδών, επιχειρεί ουσιαστικά να "χτυπήσει" το ιδεολόγημα της εθνικής κληρονομιάς στο οποίο εύκολα μπορεί να αναδιπλώνεται η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών. Αυτό το στόχο έχει η αναφορά στη Πράσινη Βίβλο στην αγωγή του "ευρωπαϊού πολίτη" η οποία δίνεται μέσω της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης που αφορά κυρίως τις ανταλλαγές, συνεργασίες και τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού *curriculum* – γλώσσες, περιβάλλον και υγεία. Η αγωγή αυτή στηρίζεται, ανάμεσα στα άλλα, και στην καλύτερη κατανόηση και γνώση της πραγματικότητας της ευρωπαϊκής οικοδόμησης.

Η κοινωνική ένταξη δια της εκπαίδευσης αφορά επομένως την "εκμάθηση" μιας ευρωπαϊκής συνείδησης που και αυτή όμως, όπως ακριβώς και η εθνική, στηρίζεται σε μια ενιαία, διαίσορική και αδιάσπαστη συνέχεια που είναι η Ευρώπη, όπως, και στο αντίθετο ιδεολόγημα, είναι το έθνος. Εάν θεωρήσουμε ότι κατά το 19ο αιώνα, η γενίκευση της στοιχειώδους εκπαίδευσης εξυπηρετούσε την πολιτιστική

²² Πασιάς, σ. 642.

ομογενοποίηση του κράτους-έθνους μέσα από τη διδασκαλία της κυρίαρχης εκδοχής της γλώσσας, ιστορίας και λογοτεχνίας, κάτι αντίστοιχο επιχειρεί η Ε.Ε. με τις εκπαιδευτικές και ιδεολογικές πολιτικές της. Στο επίπεδο λόγου (**discourse**) δηλαδή βλέπουμε μια ταλάντευση μεταξύ της μεταμοντέρνας ρητορικής της αποκέντρωσης, χωροχρονικής ασυνέχειας, αυτονόμησης του υποκειμένου, κλπ και της προσφυγής στις σίγουρες έννοιες του ανθρωποκεντρικού λόγου, που γενικά χαρακτηρίζει το κείμενο και καταγράφει τις αντιφάσεις του.²³ Η γενική μόρφωση ως στέρεα υποδομή για την εξέλιξη "ενεργών ατόμων," και την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας εντάσσεται, επίσης, στο ανθρωπιστικό ιδανικό της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας που γίνεται επιτακτική ενόψει της τεχνολογικοποίησης του πολιτισμού. Έτσι και η λογοτεχνία και η φιλοσοφία (αναφέρονται μόνο δύο φορές στο κείμενο) λειτουργούν αποτρεπτικά αφενός στο να γίνουν τα άτομα "απλά όργανα για την οικονομία," και αφετέρου στο να γίνουν έρμια των "ανεξέλεγκτων παιδαγωγών," δηλαδή των ΜΜΕ. Η ανθρωπιστική παιδεία είναι επομένως απαραίτητη διότι αναπτύσσει την ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει τη πολυπλοκότητα των πραγμάτων αλλά και να αμφισβητήσει τη κυρίαρχη σκέψη.²⁴ Πίσω όμως από το γενναιόδωρο αίτημα "αμφισβητείστε μας" αποκρύπτεται το γεγονός ότι η κριτική σκέψη και η ελευθερία της γνώμης έχουν σχετική αξία αν δεν έχεις τα μέσα να ακουστείς.²⁵ Επομένως, η ρητορική περί αμφισβήτησης ως δικαίωμα αλλά και υποχρέωση του ατόμου (κατάκτηση του ευρωπαϊκού πολιτισμού), όπως και η ρητορική περί του ευρωπαίου πολίτη, ουσιαστικά αποσιωπούν την έλλειψη πολιτικής συμμετοχής των Ευρωπαίων στις αποφάσεις και άσκηση εξουσίας αλλά και τη ταξική διάσταση της.

²³ Η ασταθής αυτή ισορροπία φαίνεται, π.χ. στην επισήμανση ότι οι "λεωφόροι της πληροφορίας" είναι συχνά φορείς εξευτελιστικών μηνυμάτων και γι' αυτό το λόγο επαφίεται στην εκπαίδευση των ερευνητών να ενσωματώσει "την ηθική της υπευθυνότητας" (Λευκό Βιβλίο, σ. 26)

²⁴ Λευκό Βιβλίο, σ. 27, 29.

²⁵ Ακριβώς αυτό επισημαίνει ο Marshall σε σχέση με το δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης (σ. 69).

Όσον αφορά τώρα στο σκέλος που διατυπώνει την εκπαιδευτική πρόταση της Ε.Ε. βλέπουμε συνοπτικά τις εξής συγκλίνουσες λογικές: α) τη διαπίστωση του αδιέξοδου στο οποίο οδηγεί η "παλαιού τύπου" εκπαίδευση. β) την αναγκαιότητα της σύγκλισης εκπαίδευσης και επιχείρησης και γ) τη σημασία της εκπαίδευσης ως δια βίου κατάρτιση.

Στην εισαγωγή το Λευκό Βιβλίο ξεκινάει με τη διαπίστωση ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι η έσχατη λύση στο πρόβλημα της μακροχρόνιας ανεργίας κυρίως των νέων. Χωρίς από μόνες τους να μπορούν να λύσουν το πρόβλημα, η εκπαίδευση και η δεξιότητα αποτελούν τη πιο σημαντική μορφή επένδυσης (15). Επίσης επισημαίνεται το ότι οι νέες τεχνολογίες δεν έχει αποδειχθεί ότι αυξάνουν την ανεργία, αλλά καμιά φορά οι θέσεις εργασίας που προσφέρουν είναι συγκρίσιμες στον αριθμό ή και περισσότερες από αυτές που καταργούν. Αυτό όμως που είναι αναμφισβήτητο είναι ότι οι τεχνολογίες της πληροφορίας έχουν αλλάξει δραματικά τη φύση της εργασίας και την οργάνωση της παραγωγής (22). "Η μακρόχρονη τάση για ανάπτυξη

μόνιμης μισθωτής εργασίας, πλήρους απασχόλησης και απροσδιόριστης διάρκειας δηλαδή, δείχνει να ανατρέπεται" ενώ η εργασία πλέον απαιτεί ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε ένα αποκεντρωμένο και ελαστικό πλαίσιο επιχείρησης **(23)**.

Το ερώτημα που θέτει η Ε.Ε. είναι κατά πόσο η υπάρχουσα εκπαίδευση με τις δεδομένες δομές και στόχους της μπορεί να εξυπηρετήσει τις νέες εργασιακές απαιτήσεις και ταυτόχρονα να λύσει το πρόβλημα της απασχόλησης. Η απάντηση είναι αρνητική, και οι λόγοι που, κατά το κείμενο, αυτό συμβαίνει είναι πολλοί, αλλά θα αναφερθούμε στους κυριότερους.

Με το χαρακτηριστικό ερώτημα "Πως μπορεί ο καθένας να αποκτήσει μια δεξιότητα απασχόλησης;" και την απάντηση "Η παραδοσιακή οδός: οι τίτλοι σπουδών" ήδη περιχαράκωνεται ιδεολογικά η πρόταση της Ε.Ε. Αυτή απευθύνεται στο άτομο ("ο καθένας"), η γνώση έχει εφαρμοσμένη και μόνο διάσταση και μετατρέπεται σε "δεξιότητα," λέξη που επαναλαμβάνεται κατά κόρον, και τέλος υπονοείται η προοδευτικότητά της νέας πρότασης που αρθρώνεται σε σχέση με το παρωχημένο της υπάρχουσας άποψης. Διαπιστώνεται ότι οι επαγγελματικές/τεχνικές ειδικότητες δεν είναι ελκυστικές σε διάφορα κράτη-μέλη, είναι επιλογές β' διαλογής, και έτσι οι νέοι/ες στρέφονται σε "γενικές καταρτίσεις" με αποτέλεσμα οι εξειδικεύσεις τους να πλεονάζουν των θέσεων εργασίας. Αυτό, με τη σειρά του, δημιουργεί μια συμπίεση προς στα κάτω στη "σειρά προτεραιότητας" στην εργασία εφόσον οι νέοι/ες αυτοί/ές καταλήγουν να καταλαμβάνουν τις θέσεις εκείνων που έχουν κατώτερους, ή και καθόλου, τίτλους σπουδών. Έτσι επιτείνεται ο κοινωνικός αποκλεισμός και εμποδίζεται η άνοδος μέσα στην επιχείρηση. Επίσης σε πολλά κράτη μέλη οι τίτλοι σπουδών απευθύνονται κυρίως σε νέους/ες από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, που προορίζονται για την ηγεσία της δημόσιας διοίκησης, των επιχειρήσεων, των καθηγητών και ερευνητών. Η δημιουργία μιας τέτοιας "αριστοκρατίας" αποτελεί εμπόδιο στην ευλυγισία της αγοράς εργασίας **(33-34)**.

Μια δεύτερη βασική διαπίστωση είναι ότι οι σημερινές δομές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι υπερβολικά άκαμπτες διότι εκπαιδεύουν και καταρτίζουν τον πολίτη ή τον μισθωτό για μια μόνιμη απασχόληση **(45)**: "Υπάρχουν υπερβολικά πολλές ακαμψίες, υπερβολικά πολλοί διαχωρισμοί μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, δεν υπάρχουν αρκετές διαβάσεις, δεν υπάρχουν αρκετές δυνατότητες για νέες μορφές διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια του βίου" **(80)**. Μια τελευταία παρατήρηση αφορά στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση και κατάρτιση όπου διαπιστώνεται συμπίεση ακόμα και σε αυτές που είναι υψηλές. Επισημαίνεται ότι υπάρχει μια κοινή επιθυμία των κρατών μελών "για αξιολόγηση της παραγωγικότητας των δημοσίων δαπανών στον τομέα αυτό" **(48)** που "είναι απαραίτητη για να δικαιολογηθεί η απαραίτητη αύξηση των χρηματοδοτήσεων" **(49)**.

Από τα παραπάνω ήδη διαφαίνεται η σύγκλιση των διαπιστώσεων της Ε.Ε. με αντίστοιχες νεοφιλελεύθερες λογικές εκπαίδευσης. Καταρχάς διαφαίνεται η αντίληψη, που εκφράζεται από τον **Friedman**, ότι η επαγγελματική και ανώτερη εκπαίδευση αποτελούν μια μορφή επένδυσης σε ανθρώπινους πόρους ανάλογη με την επένδυση σε μηχανές ή άλλο μη-ανθρώπινο κεφάλαιο με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας του ανθρώπου (**Zabeta 8**). Ο **Nóvoa**, συνοψίζοντας τα επίπεδα κοινοτικών αποφάσεων για την εκπαίδευση, αναφέρεται στις πρωτοβουλίες της Ε.Ε. σε σχέση με την επαγγελματική κατάρτιση και με την ανώτερη εκπαίδευση (**Superieur**). Υπογραμμίζει ότι στόχος τους όσον αφορά στη πρώτη είναι η επένδυση σε ανθρώπινους πόρους σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα στις διεθνείς αγορές, ενώ οι πρωτοβουλίες σε σχέση με τη δεύτερη διαπνέονται από τη λογική ότι η ανώτερη εκπαίδευση (**superieur**) δεν είναι παρά διάσταση της επαγγελματικής κατάρτισης (**55-56**)²⁶.

Ως απόρροια της νεοφιλελεύθερης λογικής ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικά μορφή επένδυσης σε ανθρώπινους πόρους αναδεικνύεται η έννοια της δεξιότητας ως υποκατάστατο της γνώσης. Το δημόσιο πανεπιστήμιο κρίνεται δυσκίνητο και αναποτελεσματικό διότι ως χώρος επιστημονικής έρευνας και παροχής παραδοσιακών ειδικοτήσεων δεν ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ανάγκες της αγοράς, δηλαδή, δεν παράγει εφαρμοσμένη γνώση. Επίσης θεωρείται και οικονομικά ασύμφορο ακριβώς επειδή δεν παρέχει επαγγελματικές δεξιότητες σε βαθμό που να δικαιολογείται η προτεραιότητα του στις δημόσιες επενδύσεις. Από αυτό προκύπτει, αφενός, η ανάγκη αξιολόγησης του δημόσιου πανεπιστημίου με κριτήρια παραγωγικότητας που αφορούν στη προσαρμοστικότητά του στις ανάγκες της αγοράς και, αφετέρου, η διεύθυνση του ιδιωτικού τομέα στο σύστημα και στις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η έμφαση στη κατάρτιση και δια βίου εκπαίδευση εντάσσεται και αυτή απολύτως στη προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος σε οικονομικές απαιτήσεις και όχι σε ευρύτερες κοινωνικές ανάγκες. Η κατάρτιση αποκτά προτεραιότητα σε σχέση με την ανεξάρτητη παραγωγή έρευνας, που είναι ένας από τους βασικούς στόχους του πανεπιστημίου, διότι εξυπηρετεί καλύτερα το νέο μοντέλο παιδείας.

Όπως σημειώνει ο **Guy Neave**, οι στόχοι του μοντέλου αυτού είναι καθαρά "τεχνικοί" (δεξιότητες, κατάρτιση, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα κλπ.), και προσθέτει: "Δεν είναι πλέον δυνατόν να αιτιολογεί κανείς εκπαιδευτικές αλλαγές/μεταρρυθμίσεις με βάση τις αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της ηθικής υποχρέωσης" (Καζαμίας **573**). Βρισκόμαστε μακριά από οποιαδήποτε

²⁶Ο **Nóvoa** αναφέρεται κυρίως στα εξής δύο κείμενα της Ε.Ε., (1993) *Lignes directrices de l'action communautaire dans le domaine de l' education et de la formation* και στο *Λευκό Βιβλίο Croissance, competitivite, emploi*.

προβληματική πάνω σε ένα πρότυπο παιδείας ως αυθύπαρκτης αξίας την οποία το άτομο να μπορεί να απολαμβάνει σε όλη του τη ζωή ανεξάρτητα από άλλες προτεραιότητες. Το κείμενο εξαγγέλει το τέλος της "ξεπερασμένης" αντιπαράθεσης μεταξύ της γενικής μόρφωσης και της επαγγελματικής κατάρτισης που "δείχνει ότι οι πολιτιστικοί ή ιδεολογικοί φραγμοί που χώριζαν το εκπαιδευτικό ίδρυμα από την επιχείρηση καταρρέουν προς όφελος αμφοτέρων των θεσμών" (45). Και αυτό διότι οι συνθήκες εργασίας και εκμάθησης τείνουν να ταυτιστούν, εξού και η σύγκλιση μεταξύ των επιχειρήσεων και των συντελεστών της εκπαίδευσης (28).

Αυτό που προτείνεται είναι ουσιαστικά μια διαφορετική αποστολή του σχολείου, το άνοιγμά του στον κόσμο της εργασίας, στη γνώση της επιχείρησης, και φυσικά, ως απόρροια των παραπάνω, η παρέμβαση της επιχείρησης στην εκπαίδευση. Ο ρυθμιστικός ρόλος της επιτυγχάνεται μέσω της κατάρτισης, όχι μόνο του προσωπικού της, αλλά και των εκτός αυτής, και της συνεργασίας της με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (62). Εννοείται ότι παρόλο που το κείμενο σημειώνει ότι σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η απασχόληση η συνολική λογική αναιρεί τις ρητορίες περί γενικής μόρφωσης και ανάπτυξης κριτικής στάσης προς τα πράγματα.

Όπως επισημαίνει ο Ανδρέας Καζαμιάς, "η προώθηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης/κατάρτισης και η τάση προς 'επαγγελματοποίηση', τουλάχιστον σε ορισμένες χώρες (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία), ενισχύεται, άμεσα ή έμμεσα, με τις πολιτικές της Ε.Ε. στα πλαίσια του νεο-ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού" (575). Δηλαδή, βλέπουμε την ανάπτυξη μιας μη-πανεπιστημιακής τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, η οποία ενισχύεται από την Ε.Ε. που ταυτόχρονα προωθεί τη στενότερη σχέση μεταξύ πανεπιστήμιου και επιχείρησης.²⁷ Το εκπαιδευτικό σύστημα επομένως καλείται να εναρμονισθεί, καλλιεργώντας "δεξιότητες," με μια οικονομία που στηρίζεται στη γνώση, γνώση που το κείμενο ορίζει ως "συσσώρευση θεμελιωδών, τεχνικών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων" (31). Οι βασικές γνώσεις στη βάση των οποίων διαμορφώνονται οι προσωπικές δεξιότητες απασχόλησης είναι το αντικείμενο κατεξοχήν του επίσημου συστήματος εκπαίδευσης/κατάρτισης, ενώ οι τεχνικές γνώσεις παρέχονται εν μέρει από το εκπαιδευτικό σύστημα και εν μέρει από την επιχείρηση. Όσο δε για τις κοινωνικές δεξιότητες (ικανότητα συνεργασίας, ομαδικής εργασίας κλπ), αυτές μπορούν να δοκιμασθούν μόνο στην επιχείρηση.

Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η άποψη ότι οι επιχειρήσεις στο εξής γίνονται "εκπαιδευτικοί" θεσμοί ισότιμοι με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως προς την κατάρτιση που παρέχουν επειδή παράγουν νέα τεχνογνωσία. Οι επιχειρήσεις αυτού

²⁷ Ο ΟΟΣΑ μάλιστα επηρεάζει συχνά τις πολιτικές της Ε.Ε., ειδικότερα όσες αφορούν τη κατάρτιση (Ρουσάκης 671).

του νέου τύπου είναι μικρές, ευέλικτες μονάδες όπου η παραγόμενη γνώση συνδυάζεται με την εργασία, δηλαδή και οι δύο συνχωνεύονται στην παραγωγική διαδικασία **(Raivola 322)**. Αυτό το σχήμα απαιτεί διαρκή επαγγελματική κατάρτιση, αλλά ταυτόχρονα τη γενικότερη προσαρμογή των σπουδών στις ανάγκες των επιχειρήσεων.

