



ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ
Η Ελληνική περίπτωση





ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. - ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ Α.

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ
Η Ελληνική περίπτωση





Γιώργος Σταμέλος, Ανδρέας Βασιλόπουλος
*Πολιτικές δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής διακυβέρνησης,
Η Ελληνική περίπτωση, Αθήνα, 2013*

Copyright © 2013 | Γιώργος Σταμέλος, Ανδρέας Βασιλόπουλος, Αθήνα, 2013
Copyright © Διόνικος, 2013
ISBN | 978-960-6619-74-8

DTP - Σχεδιασμός εξωφύλλου | re:create

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή εκμετάλλευσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου με τον Ν. 100/1975. Επίσης απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειοθεσίας, της σελιδοποίησης, του εξωφύλλου και γενικότερα της όλης αισθητικής του βιβλίου με φωτοτυπίες, ηλεκτρονικές ή οποιεσδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το Άρθρο 51 του Ν. 2121/1993.



Μαρία Τσακουρίδου και ΣΙΑ Ο.Ε.
Θεμιστοκλέους 42, Αθήνα, 106 78
Τηλ. και Fax: 210 38 01 777, e-mail: dionicos@otenet.gr





*Στην Μαρία Φρούντα,
διδάκτορα στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης,
που βιώνει τον παραλογισμό της διαθεσιμότητας*





Περιεχόμενα

Εισαγωγή	13
----------------	----

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Κεφάλαιο Πρώτο

Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική - Συγκροτώντας το πεδίο, αναπτύσσοντας μια προβληματική στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης

1. Συγκροτώντας το πεδίο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής	21
2. Οι θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης: Τοποθετώντας το ζήτημα	24
3. Οι θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης: Σύντομη αναφορά	26
3.1 Ομοσπονδισμός και Λειτουργισμός	26
3.2 Θεωρία των συναλλαγών/πλουραλισμού	27
3.3 Νεολειτουργισμός	28
3.3.1 Η κριτική στον Νεολειτουργισμό από την πλευρά του Διακυβερνητισμού	31
3.3.2 Η κριτική στο Νεολειτουργισμό από τη μαρξιστική πλευρά	31
3.4 Θεωρίες μέσου επιπέδου	33
4. Θεωρητικές αναζητήσεις: Από τον Delors στις μέρες μας ή από την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση στη πολυεπίπεδη διακυβέρνηση	34
5. Οι θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η ΕΕΠ: Αποσιωπήσεις και νύξεις	40
6. Οι θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η ΕΕΠ: Η ιστορική ανάπτυξη της ΕΕΠ μέσα από τα φίλτρα των θεωριών ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης	44
6.1 Το «δόγμα Casagrande» ως παράδειγμα «εκχείλισης»	44
6.2 Ο ακτιβισμός του ΔΕΚ περί δημόσιας διοίκησης και άσκησης δημόσιας εξουσίας	45
6.3 Το παιχνίδι «του σκύλου και της γάτας» μεταξύ των κρατών μελών και των υπερεθνικών οργάνων της ΕΕ	46

Κεφάλαιο Δεύτερο

Το περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μετά το 2000

1. Εισαγωγή	51
2. Η αποτύπωση του σκοπού της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μετά το 2000 – Η διαδικασία της Λισσαβόνας	55
3. Η πολιτική της Κοινότητας στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο μετά το 2000	64
3.1 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση – Κατάρτιση 2010»	64

3.2 Η ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση - Η διαδικασία της Κοπεγχάγης	77
3.2.1 Το πλαίσιο διαμόρφωσης και το περιεχόμενο της διαδικασίας της Κοπεγχάγης	78
3.2.2 Οι στόχοι στο ευρωπαϊκό επίπεδο: Η ανάπτυξη εργαλείων για την ενίσχυση της διαφάνειας, της ποιότητας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης	84
3.3 Τα ευρωπαϊκά προγράμματα (2000-2013)	100
3.3.1 Συνεργασία με τρίτες χώρες	103
3.3.2 Τα ευρωπαϊκά προγράμματα στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης - περίοδος 2000-2006	110
3.3.3 Το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2007-2013)	122
4. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στους τομείς της έρευνας και καινοτομίας - Η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (EXE)	127
5. Οι πολιτικές πρωτοβουλίες για τη συνοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση	139
6. Συνοψίζοντας: Τι μας μαθαίνει η περιοδολόγηση στα Κοινοτικά διοικητικά και πολιτικά έγγραφα;	144

Κεφάλαιο Τρίτο

Το διακύβευμα «πολιτειότητα» στην κατασκευή της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Πολιτικές και θεωρητικές απόψεις

1. Εισαγωγή	149
2. Θέτοντας το ζήτημα	153
3. Το διακύβευμα γύρω από την έννοια «πολιτειότητα» στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη	154
3.1 Η ανάδειξη και οι αμφισημίες της «πολιτειότητας»	154
3.2 Από την πολιτειότητα στην ενεργή πολιτειότητα: Ορισμός, κοινωνικά διακυβεύματα	155
3.3 Το περίγραμμα του γενικού πλαισίου πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Οικονομία, ανάπτυξη, απασχόληση	156
3.3.1 Πριν τη Λισσαβόνα	156
3.3.2 Η προώθηση της ενεργού πολιτειότητας στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας	158
3.3.3 Η πολιτική για τη νεολαία	161
3.4 Καταληκτικά	169

Κεφάλαιο Τέταρτο
Από την κοινωνικοποίηση στην απασχολησιμότητα:
Δημιουργώντας τον ευρωπαϊό πολίτη

1. Εισαγωγή	173
2. Από το εκπαιδευτικό σύστημα στη δια βίου μάθηση: Μικρή υπενθύμιση βασικών χαρακτηριστικών	175
3. Τα ευρωπαϊκά κείμενα: Σύντομη αναφορά	177
4. Η μάθηση ως συσσώρευση ικανοτήτων: Ορισμοί και νοηματοδοτήσεις	179
5. Είδη ικανοτήτων	183
5.1 Γενικές-ειδικές ικανότητες	183
5.2 Ικανότητες - κλειδί	183
5.3 Ολική ικανότητα	184
5.4 Πυρηνική ικανότητα	185
5.5 Πολιτειακή ικανότητα	186
5.6 Κοινωνική ικανότητα	187
5.7 Επικοινωνιακή ικανότητα	189
5.8 Προσωπική ικανότητα – συναισθηματική ικανότητα – ικανότητα αυτο-αντίληψης	189
5.9 (Πολύ)γλωσσική ικανότητα – (δια/πολύ)πολιτισμική ικανότητα	191
5.10 Άλλες ικανότητες	192
6. Προς ένα ερμηνευτικό σχήμα	195
6.1 Τελικά ποιο είναι το διακύβευμα;	197
6.1.1 Κατασκευή μιας ελίτ και/ή μιας νέας μεσαίας τάξης	197
6.1.2 Ευρωπαϊκό όραμα	198
6.1.3 Τελική αποτίμηση της κατασκευής	199

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Κεφάλαιο Πέμπτο
Η υλοποίηση της ΕΕΠ στην Ελληνική πραγματικότητα

1. Εισαγωγή	203
2. «Μετασχηματισμοί και εφαρμογή ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο - Μελέτη περίπτωσης: Προσπάθειες θεσμοθέτησης και εφαρμογής ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια»	204
2.1 Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και η διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση	205
2.2 Πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση: Η ελληνική περίπτωση	211

2.3 Μετασχηματισμοί και εξειδικεύσεις του νόμου 3374/2005 από την ΑΔΙΠ	216
2.4 Ανάλυση περίπτωσης: Αξιολόγηση ενός Τμήματος ελληνικού πανεπιστημίου	219
2.5 Σύγκριση και συζήτηση	221
3. Η εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα: Η περίπτωση της διεπιστημονικότητας	225
3.1 Εισαγωγή	225
3.2 Διεπιστημονικότητα: Μια νέα πραγματικότητα	226
3.3 Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική: Διεπιστημονικότητα	227
3.4 Ελληνικά Πανεπιστήμια: Διεπιστημονικότητα	231
3.5 Δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά ενός παραδοσιακού πανεπιστημίου	237
3.6 Η «Ελληνική» εφαρμογή της διεπιστημονικότητας	238
3.6.1 Μεθοδολογία	239
3.6.2 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	239
3.7 Συμπεράσματα	246
4. Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Ισότητα των φύλων: Η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στο ελληνικό σχολείο	248
4.1 Ευρωπαϊκή Ένωση και gendermainstreaming: Μία αναφορά	248
4.2 Ευρωπαϊκές πολιτικές στην Ελλάδα: Ένα πιστό αντίγραφο;	250
4.3 Από την Ευρωπαϊκή Ένωση στη Σχολική Κοινότητα	253
5. Εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα. Η περίπτωση των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	261
5.1 Στόχοι και δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της ποιότητας της εκπαίδευσης	261
5.2 Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελληνική	266
5.3 Η θεώρηση του ρόλου του ΣΣ στο ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης	272
5.3.1 Μεθοδολογία Έρευνας	272
5.3.2 Ευρήματα	273
5.4 Ανακεφαλαιωτικά.... ..	279
6. Συμπεράσματα	271
Βιβλιογραφία	
Ξενόγλωσση	287
Ελληνόγλωσση	297
Κείμενα Πολιτικής	
Ξενόγλωσσα	301
Ελληνόγλωσσα	304

Περιεχόμενα Πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: <i>Το πρόγραμμα εργασιών Εκπαίδευση - Κατάρτιση 2010 (E-K 2010)</i>	67
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: <i>Οι οκτώ κύριοι τομείς πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας E-K 2010</i>	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: <i>Οι δεκαέξι δείκτες του Προγράμματος Εργασίας E-K 2010</i>	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: <i>Η πρόοδος ανά κριτήριο αναφοράς στα κράτη μέλη της ΕΕ και την Ελλάδα (2006)</i>	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: <i>Η μετεξέλιξη των προτεραιοτήτων της διαδικασίας της Κοπεγχάγης (2002-2008)</i>	83
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: <i>Πρόγραμμα Erasmus Mundus (2004-2008)</i>	108
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: <i>Πρόγραμμα Erasmus Mundus (2009-2013)</i>	109
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: <i>Πρόγραμμα Leonardo (2000-2006)</i>	113
ΠΙΝΑΚΑΣ 9: <i>Πρόγραμμα Socrates (2000-2006)</i>	116
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: <i>Πρόγραμμα Elearning (2004-2006)</i>	120
ΠΙΝΑΚΑΣ 11: <i>Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2007-2013)</i>	124
ΠΙΝΑΚΑΣ 12: <i>Άξονες - στόχοι της πολιτικής για τη Νεολαία</i>	164
ΠΙΝΑΚΑΣ 13: <i>Το Πρόγραμμα Νεολαία σε Δράση (2007-2013) - Στόχοι</i>	165
ΠΙΝΑΚΑΣ 14: <i>Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία - Τομείς δράσης</i>	167
ΠΙΝΑΚΑΣ 15: <i>Σύγκριση του Ν.3374/2005 με την Έκθεση "ESG"</i>	224

ΠΙΝΑΚΑΣ 16:	
<i>Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (2010-2011)</i>	233
ΠΙΝΑΚΑΣ 17:	
<i>Διατμηματικά - Διεπιστημονικά ΠΜΣ (2010-2011)</i>	235
ΠΙΝΑΚΑΣ 18:	
<i>Διαστάσεις της ποιότητας της εκπαίδευσης</i>	266
ΠΙΝΑΚΑΣ 19:	
<i>Μέτρα-προθέσεις της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για συμπόρευση με την Ευρωπαϊκή (πρωτοβάθμια εκπαίδευση)</i>	267

Περιεχόμενα Γραφημάτων

ΓΡΑΦΗΜΑ 1:	
<i>Κατανομή κονδυλίων προγράμματος LEONARDO (2000-2006)</i>	114
ΓΡΑΦΗΜΑ 2:	
<i>Κατανομή κονδυλίων προγράμματος E LEARNING (2004-2006)</i>	121
ΓΡΑΦΗΜΑ 3:	
<i>Κατανομή κονδυλίων των επιμέρους τομεακών προγραμμάτων του προγράμματος για τη δια βίου μάθηση (2007-2013)</i>	126



Εισαγωγή

Το βιβλίο αυτό αποτελεί τη συνέχεια μιας ερευνητικής εργασίας που αποτυπώθηκε στο βιβλίο: *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης και επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση* (2004). Συνεπώς, η τωρινή εργασία προϋποθέτει τη γνώση και την ανάλυση της προγενέστερης.

Στο βιβλίο εκείνο είχαμε θέσει ως στόχο: «... από τη μια, την ευαισθητοποίηση και εισαγωγή νέων ανθρώπων στο κλίμα και τη θεματική της ΕΕΠ, και από την άλλη, τη συνεισφορά σε ένα ψυχραιμότερο και διαυγέστερο διάλογο επί του αντικείμενου πέρα από τη δράση της επίσημης πολιτικής ή την τρέχουσα δημοσιογραφική παρουσία της» (σελ.χίν).

Στην παρούσα εργασία οι στόχοι είναι τέσσερις και μερικοί πιο φιλόδοξοι. Πρώτον, η εισαγωγή στις θεωρητικές πειθαρχίες που ασχολούνται με το ζήτημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η σύνδεση της ΕΕΠ με αυτές. Δεύτερον, η συστηματική παρακολούθηση και η λεπτομερής ανάλυση της ΕΕΠ από το 2000 και μετά. Η χρονική αφετηρία δεν είναι μόνο συμβολική, η αλλαγή, δηλαδή, της χιλιετίας. Συνδέεται, επίσης, με δύο μείζονες ευρωπαϊκές διαδικασίες: από τη μια, της Λισαβόνας, και από την άλλη, της Μπολόνια. Αυτός ο στόχος ακολουθεί τη γραμμή του προηγούμενου βιβλίου και συνεισφέρει στην επικαιροποίηση των γνώσεών μας για την ΕΕΠ. Τρίτον, γίνεται προσπάθεια θεωρητικής ανάλυσης βασικών εννοιών που χρησιμοποιούνται στα κείμενα της ΕΕΠ, ενώ προσεγγίζεται κριτικά η στοχοθεσία τους. Εδώ, ο στόχος είναι ουσιαστικά η τεκμηρίωση της σύνδεσης της ΕΕΠ με τη συζήτηση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Τέταρτον, τέλος, η προσπάθεια διερεύνησης, μέσα από ποικίλο ερευνητικό υλικό, μεταπτυχιακών και διδακτορικών εργασιών, του τρόπου υλοποίησης της ΕΕΠ στην ελληνική πραγματικότητα. Στόχος εδώ είναι η παρακολούθηση της υλοποίησης στο πεδίο των ΕΕΠ, μετά από τη διπλή διήθησή τους: πρώτον, στο πέρασμα από το υπερεθνικό στο εθνικό και σε επίπεδο νομοθετικών προβλέψεων και προθέσεων, και δεύτερον, στο πέρασμα από το εθνικό στο ενδοεθνικό, τοπικό και/ή περιφερειακό, με άλλα λόγια στην υλοποίηση της πολιτικής στο πεδίο. Το βασικό μας ενδιαφέρον είναι η παρακολούθηση της διαδρομής μιας πολιτικής από τις Βρυξέλλες στο τοπικό πεδίο: τελικά τι μένει; Και πως αυτό συνδιαλέγεται με τις ενδοεθνικές πραγματικότητες;



Καθίσταται προφανές, λοιπόν, ότι η βασική επιλογή μας είναι διαχρονικά η επαγωγική προσέγγιση του αντικειμένου έρευνάς μας. Η καλή γνώση του αντικειμένου και η προσπάθεια ελέγχου και παρακολούθησής του, θεωρείται απαραίτητη για την προσπάθεια εννοιολογικοποίησης και θεωρητικοποίησής του και όχι το αντίθετο.

Στο πλαίσιο που προηγουμένως σκιαγραφήθηκε, το βασικό ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι: τι είναι η ΕΕ και πως αυτή αναλύεται και ερμηνεύεται; Ο επιστημονικός χώρος που αναδείχθηκε από την προσπάθεια κατανόησης της ΕΕ, ονομάστηκε «Ευρωπαϊκές Σπουδές». Σε αυτές, δύο προγενέστεροι επιστημονικοί χώροι φαίνεται να εμπλέκονται και να αντιπαρατίθενται για την πρωτοκαθεδρία, προτάσσοντας διαφορετικές αφηγήσεις. Από την μια, οι πολιτικές επιστήμες και ειδικά η συγκριτική πολιτική, κι από την άλλη, οι διεθνείς σχέσεις. Διαφορετικά: από τη μια, οι ερευνητές που έβλεπαν και βλέπουν την ΕΕ ως μια Πολιτεία, κι από την άλλη, εκείνοι που την αντιλαμβάνονται ως απόρροια των διακρατικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, από τη μια ο (νεο)λειτουργισμός, από την άλλη ο διακυβερνητισμός. Βέβαια, μέσα από τη συστηματική παρακολούθηση και έρευνα της ΕΕ, εδώ και πενήντα χρόνια, οι αρχικές αντιτιθέμενες θεωρητικές εκδοχές φαίνεται να έχουν ωριμάσει και να βρίσκουν πεδία αλληλο-εισχώρησης και/ή σύγκλισης, χωρίς ωστόσο να αίρεται η αρχική διχογνωμία περί της πρωτοκαθεδρίας των κρατών ή της «πολιτείας». Έτσι, η ενασχόληση με το «τι είναι η ΕΕ;» μπορεί, ιστορικά, σε επιστημονικό επίπεδο να διατυπωθεί: από την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση στην πολυεπίπεδη διακυβέρνηση (Rosamond, 2004).

Σε αυτήν την αντιπαράθεση, και αρκετά καθυστερημένα φαίνεται να υπεισέρχεται και η κοινωνιολογία. Ειδικά η κοινωνιολογία των οργανώσεων και η κοινωνιολογία της γνώσης μοιάζει να μπορούν να συνεισφέρουν καθοριστικά. Βέβαια, ως σημειωθούν οι αποκλίσεις στο χρησιμοποιούμενο εννοιολογικό οπλοστάσιο μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, όπως για παράδειγμα η θεωρία του (νεο)λειτουργισμού των πολιτικών επιστημών για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση από την αντίστοιχη της κοινωνιολογίας για το ρόλο των θεσμών, αν κι από ότι φαίνεται ερευνητές από τους δύο χώρους βρίσκονταν σε επικοινωνία. Για παράδειγμα, ο Deutsch, που δεν ήταν μακριά από το νεολειτουργισμό, μοιάζει να έχει επηρεαστεί σημαντικά από τον Parsons και το έργο του.

Ένα ακόμα σημαντικό θέμα που κάνει εντύπωση και αξίζει της προσοχής μας είναι η διαχείριση της κλασικής διάστασης που διατρέχει τις κοινωνικές επιστήμες περί της πρωτοκαθεδρίας δομής ή δρώντος. Οι τρέχουσες θεωρητικές εργασίες για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, μέσω και της αναγνώρισης της σημασίας του έργου του Giddens περί δομοποίησης, φαίνεται να χρησιμοποιούν τις δύο έννοιες κατά τρόπο εξαιρετικά ευέλικτο και δημιουργικό. Για παράδειγμα, τα κράτη νοούνται ως δρώντες ή παίκτες στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπως και το οποιοδήποτε δίκτυο συμφερόντων, ενώ οι οργανισμοί μπορεί να θεωρηθούν ως διαδικασίες στην πορεία υλοποίησης ενός στόχου. Συνεπώς τα σύνορα μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων

αίρονται ή τουλάχιστον καθίστανται δυσδιάκριτα και εν πάση περιπτώσει διαπερατά. Και πώς να ήταν διαφορετικά τη στιγμή που η λογική της διακυβέρνησης αντιλαμβάνεται το πρώτιστο, δηλαδή την εξουσία, ως ρευστή και κατακερματισμένη σε ενδο-εθνικό, εθνικό και υπερ-εθνικό επίπεδο, στην οποία και στα διαφορετικά επίπεδά της εμπλέκονται και διαπλέκονται μια πλειάδα από διάφορους, σε ισχύ, δρώντες.

Τούτων λεχθέντων, ας σημειωθεί ότι δεν μας ενδιαφέρει να εμπλακούμε στην θεωρητική αντιπαράθεση. Αυτό δεν σημαίνει ότι η ανάλυσή μας δεν εκκινεί από κάποιες παραδοχές και δεν εμπεριέχει στοχεύσεις. Κάθε άλλο. Από τη μια, η τεκμηρίωση της ύπαρξης μιας ΕΕΠ μας ωθεί λογικά πέραν των ορίων των κρατικών επιλογών και βουλήσεων, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι οι κρατικοί δρώντες δεν είναι σημαντικοί. Μάλιστα, για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, η «ύπαρξη» της ΕΕΠ δεν έγινε μονομιάς, δεν έγινε εύκολα, δεν είναι μονοσήμαντη, δεν ακολουθεί γραμμική πορεία, δεν είναι σταθερή και δεδομένη. Εκείνο που έχουμε ήδη διαπιστώσει είναι ότι κατασκευάστηκε, με πολύ και συστηματικό αγώνα, μέσω δοκιμών, επιτυχιών και αποτυχιών, τομεακών αναπτύξεων, μπλοκαρισμάτων ή και οπισθοχωρήσεων. Είναι εμφανές ότι η Συνθήκη του Μάαστριχτ της έδωσε εξαιρετική ώθηση, γεγονός που φαίνεται από τις πλουσιότερες επιμέρους δράσεις της δεκαετίας του '90 (Σταμέλος Γ. – Βασιλόπουλος Α., 2004). Στη συνέχεια, θα δούμε πως η δεκαετία του 2000 ήταν περισσότερο δεκαετία συστημικής δημιουργίας και οργάνωσης που σε άλλα επίπεδα έχει εξαιρετικά προχωρήσει πολλαπλώς, όπως η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανωτάτης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και αλλού έχει παραμείνει στάσιμη ή εμβρυϊκή, όπως η συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και/ή ταυτότητας. Συνεπώς, από την ανάλυσή μας, ο κονστрукτιβισμός είναι μια θεωρητική προσέγγιση που ταιριάζει στην εικόνα που μας δίνει η έρευνά μας και η οποία έχει χρησιμοποιηθεί τόσο από τις πολιτικές επιστήμες όσο κι από τις διεθνείς σχέσεις για να εξηγήσει την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Με βάση τα προηγούμενα, η στόχευση της παρούσας εργασίας αναδιαπλάθεται ως εξής: αν υποθέσει κανείς ότι ένα νέο πολιτικό σύστημα κατασκευάζεται με τις ιδιόμορφες εσωτερικές του διαδικασίες, τότε τα ερωτήματα που προκύπτουν θα μπορούσαν να είναι τα:

Πώς από τα υπάρχοντα (εθνικά) πολιτικά συστήματα μπορεί κανείς να μεταφερθεί σε διαδικασίες κατασκευής ενός νέου πολιτικού συστήματος;

Το νέο αυτό πολιτικό σύστημα τι σχέση θα έχει με τα παλαιότερα υπάρχοντα πολιτικά συστήματα; Ή, διαφορετικά μεταξύ μιας λογικής σύνθεσης και μιας λογικής διαφορετικότητας (Taylor, 2010) ποια λογική θα υπερισχύσει ή που θα βρεθεί ένα σημείο ισορροπίας;

Σε κάθε περίπτωση, κομβικής σημασίας έννοια μοιάζει να αναδεικνύεται εκείνη της «μεταφοράς» (πολιτικής), (James & Lodge, 2003, Hulme, 2005, Pedersen, 2006) και μάλιστα σε πολλαπλά επίπεδα:

α) συγκρότηση (ποιος τι συγκροτεί; για ποιον σκοπό;)

- β) μηχανισμοί προώθησης (διαδικασίες εφαρμογής)
γ) αποτελέσματα, υπό την έννοια της «μεταβολής»
δ) πώς η «μεταβολή» ανατροφοδοτεί την «μεταφορά»;

Με άλλα λόγια, έχει ενδιαφέρον εδώ να αναλύσουμε την ιδιαίτερη συνεισφορά της εκπαίδευσης, ή πιο συγκεκριμένα των πολιτικών διά βίου μάθησης και των πολιτικών έρευνας και καινοτομίας στη συγκρότηση του νέου πολιτικού συστήματος. Συνεπώς, πώς αυτές οι ειδικές πολιτικές συνδέονται με τους πυλώνες συγκρότησης του εν λόγω πολιτικού συστήματος, με ποιες στοχεύσεις και με τι αποτελέσματα.

Η ανάλυση αυτή θα διευκολύνει και μια άλλη υπόρρητη στόχευση που σχετίζεται με το αντικείμενο «εκπαίδευση» και το γνωστικό αντικείμενο «εκπαιδευτική πολιτική». Πράγματι, είναι αξιοσημείωτο ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και οι σχετικές με αυτήν πολιτικές όχι μόνο δεν αποτελούν, ως τώρα, αντικείμενο σοβαρής ενασχόλησης με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, αλλά πολλές φορές μοιάζει να μην είναι καν επιθυμητή η ενασχόληση με αυτές. Σε μια διαδεδομένη λογική υψηλών - χαμηλών τομέων πολιτικής, όπου ως τομείς υψηλής πολιτικής αναφέρονται η οικονομία, οι διεθνείς σχέσεις και η άμυνα, η εκπαίδευση περιθωριοποιείται ακόμα κι όταν η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από ζητήματα που αφορούν την εθνική ταυτότητα (Hoffmann, 1966), σε μια λογική που συνοψίζεται «...οι ευρωπαϊκές σπουδές δεν θα έπρεπε απλώς να συσσωρεύουν πληροφορίες για την ΕΕ» (Rosamond, 2004: 241).

Κι όμως, τη στιγμή της κατάρρευσης των πρώτων θεωρητικών εργασιών περί Πολιτείας και την φαινομενική «νίκη» των ρεαλιστικών και νεορεαλιστικών θεωριών των διεθνών σχέσεων, με αφορμή την παρουσία του De Gaulle στη γαλλική προεδρία και το ψαλίδισμα των αρμοδιοτήτων της ΕΟΚ στο Συμβιβασμό του Λουξεμβούργου (1966)¹, εξελίξεις έτρεχαν σε θέματα εκπαίδευσης, τα οποία «δεν» περιλαμβάνονταν στη Συνθήκη της Ρώμης! Το έγγραφο, και μάλιστα κανονισμός, δηλαδή το πλέον δεσμευτικό έγγραφο στο πλαίσιο της ΕΟΚ, 1612 του 1968 περί «ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων στο εσωτερικό της ΕΟΚ», μέσω του πολιτικού ακτιβισμού του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΔΕΚ) (Hix, 1999, 4ο κεφάλαιο) μετατρεπόταν σε «δόγμα Casagrande», κατά De Witte (1989α, σελ. 10), νομιμοποιώντας την ενασχόληση της ΕΕ με την εκπαίδευση. Για το θέμα αυτό, όμως, θα μιλήσουμε εκτενέστερα στο πρώτο κεφάλαιο.

Βέβαια σήμερα, αν και τα περί «υψηλών πολιτικών» δεν έχουν αλλάξει, έχει γίνει τουλάχιστον αποδεκτό ότι η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση στην ΕΕ δεν αφορά μόνο θέματα «υψηλής πολιτικής». Τα περισσότερα από όσα συμβαίνουν στην ΕΕ αφορούν την καθημερινή, τεχνική, ρυθμιστική χάραξη πολιτικής. Πράγματι «μπο-

¹ Προηγουμένως, το ΔΕΚ σε μια απόφασή του σταθμό (υπόθεση 6/64 Costa) θεμελιώνει την αρχή της κυριαρχίας του κοινοτικού δικαίου έναντι των αντίστοιχων εθνικών των κρατών-μελών.

ρεί κάτι τέτοιο να είναι χαμηλή πολιτική (...) αλλά μάλλον αποτελεί τα εννέα δέκατα του ευρωπαϊκού «πολιτικού παγόβουνου» που βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας. Σε αυτό το επίπεδο της ΕΕ συντελείται προϊούσα πολιτική δραστηριότητα» (Richardson, 1996: 5).

Εν πάση περιπτώσει, σήμερα οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διά βίου μάθηση, την έρευνα και την καινοτομία υπάρχουν και αναπτύσσονται. Αναπτύσσονται δυναμικά, αν και ασύμμετρα. Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική και την ανώτατη εκπαίδευση όχι μόνο προχωρούν, όπως θα διαπιστώσουμε (δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο) αλλά και διαμορφώνουν ένα συστημικό ευρωπαϊκό επίπεδο το οποίο χάρη στην Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) έχει το χαρακτηριστικό να διαπλέκεται τόσο με τις εθνικές πολιτικές που στο τέλος δεν είναι σαφές τι είναι «εθνικό» και τι «ευρωπαϊκό». Σε κάθε περίπτωση όμως, οι πολιτικές αυτές αναπτύσσονται στο όνομα της οικονομικής ολοκλήρωσης. Σε ό,τι έχει να κάνει με θέματα πολιτεϊότητας και κοινωνικής συνοχής (τρίτο κεφάλαιο) θα δούμε ότι είτε η πρόοδος είναι μικρή είτε δεν υπάρχει πρόοδος στο βαθμό που ενίοτε περισσότερο λέγονται πράγματα παρά γίνονται. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει σχέδιο. Αυτό το τελευταίο αναζητείται στο ακριβώς επόμενο κεφάλαιο (τέταρτο).

Τέλος, μας ενδιαφέρει η σύνδεση των ΕΕΠ με την ελληνική πραγματικότητα. Γι αυτό θα εστιάσουμε πολλαπλώς στο πώς οι ΕΕΠ μεταφέρονται και εφαρμόζονται στο ελληνικό συγκείμενο.

Πιο αναλυτικά, το παρόν βιβλίο είναι διαρθρωμένο σε δύο μέρη.

Το πρώτο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Συγκροτώντας το πεδίο, αναπτύσσοντας μια προβληματική στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, γίνεται προσπάθεια, από τη μια, μιας συνοπτικής παρουσίασης της πορείας εξέλιξης των ερευνών που σχετίζονταν με την ΕΕ και τη σταδιακή συγκρότηση ενός σχετικά νέου διεπιστημονικού πεδίου, εκείνου των Ευρωπαϊκών Σπουδών. Από την άλλη, γίνεται μια σύντομη διαπραγμάτευση σχετική με το γνωστικό αντικείμενο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τη σύνδεσή του με τις Ευρωπαϊκές Σπουδές.

Το δεύτερο κεφάλαιο συγκροτείται από τα αποτελέσματα της αποδελτίωσης και τεκμηρίωσης των ΕΕΠ από το 2000 και μετά. Φέρει τον τίτλο: Το περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μετά το 2000. Χωρίς αυτή τη συστηματική, ίσως άχαρη δουλειά, η όποια προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας των ΕΕΠ θα έμοιαζε έωλη και σίγουρα ατεκμηρίωτη.

Το τρίτο κεφάλαιο τιτλοφορείται: Το διακύβευμα «πολιτεϊότητα» στην κατασκευή της Ευρωπαϊκής Ένωσης: από την κοινωνική πολιτική στη σχέση πολίτη και ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Ουσιαστικά αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο στη προσπάθεια συγκρότησης μιας ερμηνείας για τη στοχοθεσία των ΕΕΠ που προκύπτει από την αποδελτίωση και συστηματοποίηση των κειμένων της. Υποκρύπτει δε τη θέση ότι οι όποιες πολιτικές για την εκπαίδευση παίρνουν την πραγματική τους διάσταση,

μόνο όταν αυτές εντάσσονται και αναλύονται στο πλαίσιο ενός πολιτικού σχεδίου.

Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, με τίτλο: Από την κοινωνικοποίηση στην απασχολησιμότητα: δημιουργώντας τον ευρωπαϊό πολίτη, αποτελεί το επιστέγασμα της ερμηνευτικής μας προσπάθειας. Εστιάζει στη μετατόπιση του πολιτικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος από την κοινωνικοποίηση στην απασχολησιμότητα και το ρόλο της εκπαίδευσης, πρωτίστως του Πανεπιστημίου, στη δημιουργία του ευρωπαϊού πολίτη.

Το δεύτερο μέρος του παρόντος συγγράμματος επικεντρώνεται στην υλοποίηση των ΕΕΠ στην Ελλάδα. Ξεκινά από την παραδοχή ενός διπλού φιλτραρίσματος των ευρωπαϊκών πολιτικών αρχικά σε επίπεδο μετάπλασής τους σε εθνική νομοθεσία και στη συνέχεια στην εφαρμογή τους στο ελληνικό συγκείμενο. Στο μέρος αυτό, ως τέσσερα διαφορετικά κεφάλαια, παρουσιάζονται τέσσερις διαφορετικές έρευνες που εστιάζουν ακριβώς στα δύο προαναφερθέντα φιλτραρίσματα. Οι έρευνες αυτές έχουν γίνει στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του Δικτύου Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (<http://hepnet.upatras.gr>). Άλλες είναι προϊόν συνεργασίας κι άλλες αποτελούν προϊόν διδακτορικών και μεταπτυχιακών εργασιών υπό την εποπτεία του Γ. Σταμέλου. Πιο συγκεκριμένα:

Το πρώτο κεφάλαιο φέρει τον τίτλο Μετασχηματισμοί και εφαρμογή ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο - Μελέτη περίπτωσης: προσπάθειες θεσμοθέτησης και εφαρμογής ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια. Υπογράφεται από τον διδάκτορα **Άγγελο Καβασακάλη** και τον Γιώργο Σταμέλο. Αποτελεί κυρίως μετάφραση από άρθρο που δημοσιεύθηκε στο εξωτερικό.

Το δεύτερο κεφάλαιο έχει τον τίτλο Η εφαρμογή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα: Η περίπτωση της διεπιστημονικότητας. Υπογράφεται από τον υποψήφιο διδάκτορα **Γιώργο Αγγελόπουλο** και είναι προϊόν τόσο της εν εξελίξει διδακτορικής του έρευνας όσο και της μεταπτυχιακής του διατριβής.

Το τρίτο κεφάλαιο τιτλοφορείται Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Ισότητα των φύλων: η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στο ελληνικό σχολείο. Αποτελεί εργασία της υποψηφίας διδάκτορος **Γεωργία (Πίμα) Λεμπέση** και είναι προϊόν κυρίως της μεταπτυχιακής της διατριβής.

Το τέταρτο κεφάλαιο υπογράφεται από τη διδάκτορα **Μαριάννα Μπαρτζάκη** και τον Γιώργο Σταμέλο και έχει τίτλο Εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα. Η περίπτωση των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, το δεύτερο μέρος καταλήγει σε μια προσπάθεια ερμηνείας τόσο του τρόπου εφαρμογής των συγκεκριμένων πολιτικών στο ελληνικό συγκείμενο, όσο και των δυσκολιών που αυτές εμφανίζουν κατά την εφαρμογή τους. Καταλήγει, προσπαθώντας να διακρίνει τις προοπτικές της χώρας στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ





Κεφάλαιο Πρώτο

Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική - Συγκροτώντας το πεδίο, αναπτύσσοντας μια προβληματική στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης

1. Συγκροτώντας το πεδίο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η φράση *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική* (ΕΕΠ) χρειάζεται εννοιολόγηση και περιχάραξη, διότι εμπεριέχει ένα διαφορούμενο, μια απροσδιοριστία και ένα παράδοξο.

Το διαφορούμενο έγκειται στο γεγονός ότι το επίθετο «ευρωπαϊκή» παραπέμπει τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), όσο και σε εκείνη που αφορά την ευρωπαϊκή ήπειρο. Παράδειγμα της πρώτης θα μπορούσε να είναι η εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της διακήρυξης της Λισσαβόνας η οποία στοχεύει στη μετατροπή της «ευρωπαϊκής» οικονομίας στην πλέον ανταγωνιστική και δυναμική του κόσμου ή η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση, γνωστότερη ως διαδικασία της Κοπεγχάγης. Παράδειγμα της δεύτερης είναι η γνωστή Διαδικασία της Μπολόνια, στην οποία συμμετέχουν 47 ευρωπαϊκά κράτη (κρατίδια και οντότητες) και στόχο έχει τη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Βέβαια, σε μια θεώρηση είτε ομόκεντρων κύκλων είτε αμαξοστοιχίας με μηχανή και πολλά βαγόνια, οι επιμέρους πολιτικές μπορούν να θεωρηθούν ως συγκοινωνούντα δοχεία ή ως έχουσες κοινούς στόχους και ενιαία δυναμική ή κατεύθυνση. Εν πάση όμως περιπτώσει, το σωστότερο θα ήταν η έκφραση *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική* να ετίθετο, καταρχήν, στον πληθυντικό (Ευρωπαϊκές Εκπαιδευτικές Πολιτικές).

Το απροσδιόριστο αφορά τη στόχευση και το πεδίο αναφοράς της ΕΕΠ. Πιο αναλυτικά: η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) αναγνωρίζει τρία είδη εκπαίδευσης: τυπική, μη τυπική και άτυπη. Ουσιαστικά τα είδη αυτά σκιαγραφούν το χώρο της διάβιου μάθησης που υπερβαίνει τόσο το γνωστό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και τις όποιες δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης στο βαθμό που η άτυπη εκπαίδευ-



ση υπερβαίνει και εν πολλοίς καταργεί το μονοπώλιο των εκπαιδευτικών δομών που παρέχουν μάθηση. Η μάθηση λοιπόν είναι παντού, αλλά πιστοποιείται κάπου. Κατά συνέπεια, τίθεται το ερώτημα της καταλληλότητας του όρου «Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική». Πράγματι, αν κάποιος θα ήθελε να είναι ακριβής και με καλή επιστημολογική τεκμηρίωση, θα έπρεπε να χρησιμοποιεί τον όρο *Ευρωπαϊκές Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης*. Όμως και πάλι, το ερώτημα που θα προέκυπτε θα ήταν: ο όρος «πολιτική», αν μη τι άλλο, προϋποθέτει σύστημα αποτελούμενο από θεσμούς και δομές. Πώς θα μπορούσε να συμπεριλάβει τις –δυσνητικά άπειρες– δυνατότητες άτυπης μάθησης; Εκείνο που θα ήταν δυνατόν, θα αφορούσε αποκλειστικά και μόνο το σύστημα των διαδικασιών πιστοποίησης αποκτημένων (άτυπων) γνώσεων, όχι όμως και τους τρόπους οργάνωσης των διαδικασιών απόκτησης άτυπων γνώσεων. Καταληκτικά, και δεδομένων των περιορισμών η χρήση του όρου ΕΕΠ γίνεται κατά τρόπο συμβατικό. Αποδεχόμαστε, δηλαδή, τον όρο που έχει κυριαρχήσει χωρίς, όμως, να αποσιωπούμε τα όρια και τα προβλήματά του ή έστω τη μερική αναντιστοιχία του από την παρατηρούμενη πραγματικότητα.

Τελευταίο, αλλά όχι και λιγότερο σημαντικό, είναι το παράδοξο γεγονός ότι η έκφραση *Εκπαιδευτική Πολιτική* σηματοδοτούσε, έως πριν κάποια χρόνια, την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους-έθνους, στο πλαίσιο του οποίου το (εθνικό) εκπαιδευτικό σύστημα εθεωρείτο ένας από τους πυλώνες συγκρότησής του. Συνεπώς, αφενός μεν, δεν θα μπορούσε να υπάρξει μια υπερ-εθνική εκπαιδευτική πολιτική, αφετέρου δε, η εκπαιδευτική πολιτική ήταν κάτι το ιερό και αντιμετωπιζόταν ως θέμα ταμπού.

Πράγματι, στην ιδρυτική Συνθήκη της ΕΟΚ δεν υπήρχε αναφορά σε θέματα εκπαίδευσης (education). Το γεγονός αυτό εξηγείται από δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, ο αρχικός σκοπός της ιδρυόμενης Κοινότητας² ήταν η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου οικονομικών συναλλαγών, όπου εμπορεύματα και εργαζόμενοι θα κινούνταν ελεύθερα. Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν αποτελούσε μέρος του αρχικού σκοπού και ως εκ τούτου τα Κοινοτικά θεσμικά όργανα δεν δραστηριοποιούνταν σε αυτόν τον τομέα (DeWitte, 1989β). Δεύτερον, η εκπαίδευση, όπως γνωρίζουμε από τις αναλύσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, και όχι μόνο, αποτελούσε (και αποτελεί (;)) βασικό πυλώνα συγκρότησης των εθνικών κρατών της Νεωτερικότητας (Queiroz (de), 2000). Συνεπώς, εθεωρείτο τομέας ύψιστης προτεραιότητας για τις κρατικές πολιτικές και ως εκ τούτου δεν θα μπορούσε τα (ιδρυτικά) κράτη έθνη να συναινέσουν στην παραχώρηση αρμοδιοτήτων και τομέων δράσης σχετικών με την εκπαίδευση σε ένα μόρφωμα όπως αυτό της ΕΟΚ.

Καταληκτικά, είναι σαφές ότι η έκφραση «εκπαιδευτική πολιτική» δεν θα μπορούσε, ως πριν μερικές δεκαετίες, να αφορά παρά την κρατική πολιτική για το σύστημα της εθνικής εκπαίδευσης (Σταμέλος, 2009). Σήμερα, παρατηρείται η ανά-

² Οι εκφράσεις Ευρωπαϊκή Ένωση και Κοινότητα θα εναλλάσσονται ως συνώνυμες.

πτυξη μιας πανσπερμίας εκπαιδευτικών πολιτικών που μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με:

- α. τη διάρθρωση της εξουσίας: υπερ-εθνικές, εθνικές, ενδο-εθνικές³
- β. το χώρο: εθνικές, περιφερειακές, τοπικές
- γ. την πηγή χρηματοδότησης: κρατικές, δημόσιες, ιδιωτικές,
- ε. το αντικείμενο: επιμέρους εξειδικευμένες στοχεύσεις.

Συνεπώς, η συζήτηση για την ύπαρξη και τη συγκρότηση της ΕΕΠ δεν μπορεί παρά να συνδεθεί με τις αναζητήσεις που αφορούν την *ευρωπαϊκή ολοκλήρωση* και τις θεωρητικές εργασίες που την αφορούν.

³ Η έκφραση «εθνικός» χρησιμοποιείται εδώ κατά σύμβαση στο βαθμό που στην Ελλάδα το «κρατικός», «εθνικός» και «κυβερνητικός» ταυτίζονται. Αυτός όμως δεν είναι ο κανόνας στην ΕΕ.

2. Οι θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης: τοποθετώντας το ζήτημα

Είναι δεδομένο ότι οποιαδήποτε θεωρητική συγκρότηση στις κοινωνικές επιστήμες έχει τις ρίζες της σε παραδοχές με τις οποίες ο ερευνητής καταλαβαίνει και ερμηνεύει τον κόσμο. Συνεπώς, διαφορετικές αφετηρίες δεν μπορεί παρά να οδηγούν σε διαφορετικούς προορισμούς. Με άλλα λόγια για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση μπορεί κανείς να βρει διαφορετικές αφηγήσεις.

Έτσι, πολύ σύντομα, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση μπορεί να θεωρηθεί είτε ως μια επινόηση και προϊόν των παραδοσιακών κρατών-εθνών της Νεωτερικότητας, τα οποία και την ελέγχουν είτε ως κάτι το νέο, μετα- και υπερ- εθνική κατασκευή, το οποίο συγκροτεί ένα πολιτικό σύστημα που με την ολοκλήρωσή του θα έχει τελολογικά περιορίσει την εξουσία των εθνικών κρατών. Βέβαια, έχει υποστηριχθεί ότι μπορεί να είναι και κάτι τρίτο, μια εξωτερική δημιουργία, είτε ένας «δούρειος ίππος» της μεταπολεμικής πολιτικής των ΗΠΑ (Milward & Sorensen, 1993) είτε προϊόν της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Πάντως δεν μπορεί για τις επιλογές της ευρωπαϊκής πολιτικής να φταίει τη μια φορά το πολυεθνικό παγκοσμιοποιημένο κεφάλαιο, την άλλη φορά οι ισορροπίες της εσωτερικής πολιτικής σκηνής (για παράδειγμα) της Γερμανίας και την τρίτη φορά οι ξεκομμένοι από την πραγματικότητα γραφειοκράτες των Βρυξελλών.

Για τη συστηματική ενασχόληση με την ΕΕ και την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση απαιτείται λοιπόν μια βάση εκκίνησης. Σύμφωνα με τον Rosamond, (2006: 21-23) υπάρχουν τέσσερις πιθανές βάσεις. Να θεωρηθεί η ΕΕ ως:

1. Ένας διεθνής οργανισμός, όπως όλοι οι υπόλοιποι, με άλλα λόγια ένα διακυβερνητικό σώμα που ελέγχεται από τα κράτη-έθνη
2. Μια περίπτωση περιφερισμού, όπου αποδομούνται και δημιουργούνται νέες ταυτότητες, νέοι θεσμοί και νέες μορφές εξουσίας
3. Ένα πεδίο μελέτης της δυναμικής πολιτικών σχεδιασμών, στο πλαίσιο του οποίου η ΕΕ νοείται ως σύνθετο σύστημα πολιτικής μέσα στο οποίο εγείρονται ζητήματα που αφορούν το κέντρο της εξουσίας και τη σχέση μεταξύ τυπικών και άτυπων πολιτικών διαδικασιών, συνεπώς και το ρόλο δικτύων πολιτικής και θεσμών.
4. Ένα μοναδικό, *sui generis*, φαινόμενο.

Παράλληλα, και από πολύ νωρίς, προτάθηκαν διάφοροι ορισμοί για την *ευρωπαϊκή ολοκλήρωση*, οι οποίοι προσπάθησαν να εκφράσουν τις αρχικές θεωρητικές εκκινήσεις των εμπνευστών τους, αλλά και τη θεώρησή της ως διαδικασίας ή ως αποτελέσματος. Ο εκ των πρωτεργατών της ανάλυσης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, Deutsch Karl (Deutsch, et al., 1957) θεωρούσε την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ως σύσταση κοινοτήτων ασφάλειας ή ως ζώνης ειρήνης. Ο Haas (1971: 4) όρισε την ολοκλήρωση ως «προαιρετική δημιουργία ευρύτερων πολιτικών οντοτήτων που περιλαμβάνει την ενσυνείδητη αποχή από τη χρήση βίας στις σχέσεις μεταξύ των

συστατικών θεσμικών μονάδων». Ο Hodges (1972: 13) είδε την ολοκλήρωση ως «σύσταση νέων πολιτικών συστημάτων από προγενέστερα διάφορα πολιτικά συστήματα». Αργότερα πάλι, ο Wallace (1990: 9) πρότεινε ως ολοκλήρωση τη «δημιουργία και διατήρηση ισχυρών και διαφοροποιημένων προτύπων αλληλεπίδρασης μεταξύ οντοτήτων που προηγούμενα ήταν αυτόνομες».

Τέλος, ένα επιστημολογικής υφής ζήτημα ανέκυψε σχετικά με το ποιος επιστημονικός χώρος ήταν ο καταλληλότερος για να αντιμετωπίσει τα ερωτήματα που έθετε η ΕΕ. Είναι προφανές ότι οι αρχικές παραδοχές ωθούσαν σε διαφορετικά πεδία. Η θεώρηση της ΕΕ ως παραγώγου κρατικών πρωτοβουλιών και συνδιαλλαγών οδηγούσε στο πεδίο των διεθνών σχέσεων. Η αντιμετώπιση της ΕΕ ως Πολιτείας⁴ οδηγούσε στις πολιτικές επιστήμες. Προφανώς, μετά από μια πεντηκονταετία επιστημονικής ενασχόλησης με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση το προηγούμενο σχήμα δεν αποτελεί παρά μια αφετηρία που σήμερα έχει πολλές διαστάσεις και αποχρώσεις.

⁴ Σύμφωνα με τους Almond & Easton (2004, αναφέρεται στο Hix, 2004: 3) τα δημοκρατικά πολιτικά συστήματα διέπονται από τέσσερα χαρακτηριστικά: «1. Υπάρχει ένα σταθερό και σαφώς καθορισμένο σύνολο θεσμών για τη συλλογική σύλληψη αποφάσεων, καθώς κι ένα σύνολο κανόνων που διέπουν τις σχέσεις μεταξύ και εντός αυτών των θεσμών. 2. Οι πολίτες και οι κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν να υλοποιήσουν τις πολιτικές επιθυμίες τους μέσω του πολιτικού συστήματος, είτε άμεσα είτε μέσω διαμεσολαβητικών οργανώσεων, όπως είναι οι ομάδες συμφερόντων και τα πολιτικά κόμματα. 3. Οι συλλογικές αποφάσεις στο πολιτικό σύστημα έχουν σημαντική επίδραση στην κατανομή των οικονομικών πόρων και στον επιμερισμό των κοινωνικών και πολιτικών αξιών σε όλο το σύστημα. 4. Υπάρχει αλληλεπίδραση («ανάδραση») μεταξύ των πολιτικών αυτών εκροών, των νέων απαιτήσεων στο σύστημα, των νέων αποφάσεων κ.ο.κ.».

3. Οι θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης: σύντομη αναφορά

Είναι προφανές ότι στόχος αυτού του βιβλίου δεν είναι η θεωρητική περιοδολόγηση στις θεωρίες για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Πρώτον, έχουν γραφτεί εξαιρετικά σχετικά βιβλία που κυκλοφορούν ήδη στα ελληνικά όπως του Rosamond και του Hix. Δεύτερον, το αντικείμενο του βιβλίου είναι η ΕΕΠ. Βέβαια, η ανάλυση και ερμηνεία της ΕΕΠ προϋποθέτει τη χρήση εννοιών και θεωρητικών πλαισίων κατανόησης. Συνεπώς, μια πολύ σύντομη αναφορά στις διαφορετικές σχολές σκέψης κρίνεται απαραίτητη.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι δύο βασικοί πόλοι ανάλυσης είναι, αφενός αυτός που αντιμετωπίζει την ΕΕ ως *Πολιτεία* (πολιτικές επιστήμες), κι αφετέρου, εκείνος που την εμφανίζει ως προϊόν των διακρατικών συναλλαγών (διεθνείς σχέσεις). Στην πραγματικότητα, όμως, η θεωρητική ενασχόληση έχει προχωρήσει τόσο, ώστε η εκλέπτυνση να έχει οδηγήσει σε αναθεωρήσεις και ενίοτε σε συγκλίσεις.

Βέβαια, επειδή είναι δεδομένο ότι η αρχική παραδοχή της ύπαρξης μιας (τουλάχιστον) ΕΕΠ διατρέχει εμμέσως το κείμενο, το ενδιαφέρον και η εστίασή μας θα γίνει στις θεωρίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης που εκκινούν από το χώρο των πολιτικών επιστημών.

3.1 Ομοσπονδισμός και Λειτουργισμός

Ιστορικά οι δύο πρώτες προσπάθειες συγκρότησης θεωρίας από την πλευρά της υπέρβασης (ή του περιορισμού) των κρατών ήταν ο *Ομοσπονδισμός* και ο *Λειτουργισμός*. Πρόκειται για θεωρίες «ουτοπικές», στο βαθμό που εκκινούν μεν από πραγματολογικά στοιχεία, πχ. την ανικανότητα των κρατών να διασφαλίσουν την ειρήνη και την ευημερία των λαών τους, με βάση την εμπειρία των δύο παγκοσμίων πολέμων, όμως, σχηματοποιούν ένα ιδεατό μοντέλο το οποίο περισσότερο εστίαζε στο «δέον γενέσθαι» παρά περιέγραφε μια πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον *Ομοσπονδισμό*, η ομοσπονδία εννοιολογείται ως «μια ιδιαίτερη οργανωτική μορφή ή θεσμική πραγματικότητα που υπάρχει για να διευκολύνει τις συστατικές μονάδες μιας ένωσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της κεντρικής κυβέρνησης μέσω συνταγματικής κατοχύρωσης» (Burgess, 1986: 19). Με άλλα λόγια, ο ομοσπονδισμός προσπαθεί να αναλύσει ένα πολιτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μιας κεντρικής και μιας περιφερειακής (ή κρατικής) κυβέρνησης⁵. Στο πλαίσιο του *Ομοσπονδισμού*, αναπτύσσονται ιστορικά τρεις κλάδοι που συνδέονται με την παράδοση του Καντ, τη δημοκρατική θεωρία και την ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που οδήγησαν σε ομοσπονδία

⁵ Ο Etzioni για παράδειγμα θέτει τρία κριτήρια για την ολοκλήρωση μιας πολιτικής κοινότητας: α. αποτελεσματικό έλεγχο στα μέσα νόμιμης βίας, β. καθοριστικό έλεγχο στην οικονομική πολιτική, και γ) αναγνώριση (νομιμοποίηση) της υπέρτατης αρχής από μια μεγάλη μερίδα πολιτών (που ασχολούνται με τα κοινά) (Etzioni, 1965: 4).

(Rosamond, 2006: 37). Το ενδιαφέρον με τη συγκεκριμένη θεωρία είναι ότι, ενώ είχε εξαιρετικά περιορισμένο αντίκτυπο στις εθνικές πολιτικές ελίτ, φαίνεται να διαπότισε το *Κοινοτικό περιβάλλον και τους ανθρώπους του*. Συνεπώς, συνδέεται με την ιστορική ανάπτυξη της ΕΕ. Το δεύτερο ενδιαφέρον είναι ότι ο *Ομοσπονδισμός* προτάσσει, εκ φύσεως, την πολιτική διάσταση του εγχειρήματος, σε αντίθεση με τον *Λειτουργισμό* που ασπάζεται μεν την ιδέα της Πολιτείας, τοποθετεί, όμως στο επίκεντρο της ανάλυσης την πολιτική οικονομία.

Ο γεννήτορας μιας σειράς σύγχρονων θεωρήσεων για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση υπήρξε ο *Λειτουργισμός*. Είναι απόρροια των συνθηκών του τελευταίου μεγάλου πολέμου και της ανάγκης της αποσόβησης ενός μελλοντικού. Πρόκειται, κατά βάση, για μια αισιόδοξη θεωρητική εργασία, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται ο άνθρωπος και οι ανάγκες του, ενώ στον αντίποδα τοποθετούνται οι εθνικιστικές κρατικές ιδεολογίες και τα κράτη-έθνη που οδήγησαν στον πόλεμο. Η μεγάλη φυσιογνωμία εδώ υπήρξε ο David Mitrany. Στο πρόγραμμά του διατεινόταν ότι οι άνθρωποι απαιτείται (ως ορθολογικά όντα) να γνωρίζουν τις ανάγκες τους και με βάση αυτές να εφευρίσκουν κατάλληλους θεσμούς που θα επιτελούν τη *λειτουργία* που τους έχει ανατεθεί. Προφανώς, για το Mitrany (1966), τα κράτη-έθνη είχαν αποδείξει ότι αυτό δεν μπορούν να το διασφαλίσουν. Ο λειτουργισμός του Mitrany άσκησε έντονη κριτική στον Ομοσπονδισμό κατηγορώντας τον ότι στη λογική του υφέρπει η ιδέα ενός τεράστιου (συνεπώς και πιο επικίνδυνου) κράτους, ενώ η λογική του δεν εκμηδένιζε και τις ενδο-ομοσπονδιακές διενέξεις και συγκρούσεις. Για αυτούς τους λόγους ήταν και εναντίον της ΕΟΚ για την οποία προέβλεπε ότι τα ισχυρά κράτη θα κυριαρχήσουν τελικά. Το παράδοξο ήταν ότι τοποθετούνταν κι εναντίον του μεγάλου τελικά θεωρητικού ρεύματος του *Νεολειτουργισμού*, το οποίο εργαζόταν πάνω στη δημιουργία νέων πολιτικών κοινοτήτων, τη στιγμή που πολλοί νεολειτουργιστές θεωρούσαν το *Λειτουργισμό* ως γεννήτορά τους. Τελικά, πολλοί επιχειρηματολογούν ότι το έργο του Mitrany μπορεί να θεωρηθεί ως πρόδρομος για την έννοια της *αλληλεξάρτησης* (Keohane & Nye, 1977), της *διεθνικότητας* και της *διακυβέρνησης* χωρίς κυβέρνηση (Roseneau & Czempiel, 1992). Τέλος, ο (Rosamond, 2006: 58) ισχυρίζεται ότι: «*κατά παράδοξο τρόπο, παρότι πολλοί σύγχρονοι ειδικοί της ολοκλήρωσης θα αρνούταν οποιονδήποτε δεσμό με το λειτουργισμό, το πρόσφατο έργο για τη διακυβέρνηση της ΕΕ οπωσδήποτε ασπάζεται το όραμα των σύνθετων, αλληλοεπικαλυπτόμενων, πολυεπίπεδων αρχών που συναντάμε στο «ρεπερτόριο» του λειτουργισμού*».

3.2 Θεωρία των συναλλαγών/πλουραλισμού

Μια τρίτη θεωρία που συνδέεται περισσότερο με τον *Λειτουργισμό* και λιγότερο με τον *Ομοσπονδισμό*, είναι εκείνη των *συναλλαγών*. Ουσιαστικά βρίσκεται «μεταξύ» των δύο πόλων. Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες, δεν είχε ως απώτα-

τη θεώρηση την κατάλυση ή το δραστικό περιορισμό του κράτους-έθνους. Στόχος ήταν η εγκαθίδρυση ενός συστήματος αλληλεπίδρασης μεταξύ των κρατών που θα έτεινε στην αποφυγή του πολέμου. Έτσι, η ολοκλήρωση νοείται περισσότερο ως εμπέδωση της ασφάλειας στο πλαίσιο μιας διευρυμένης περιφερειακής συνεργασίας. Συνεπώς, το κρίσιμο εδώ δεν είναι η τελική κατάληξη της συνεργασίας, αλλά η ειρήνη. Κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας υπήρξε ο Karl Deutsch. Βασικές έννοιες που αναδείχθηκαν ήταν εκείνες της *επικοινωνίας* και των *κοινοτήτων ασφαλείας*. Με τη σειρά τους, οι κοινότητες ασφαλείας συνδέονταν άμεσα με την ολοκλήρωση. Οι *κοινότητες ασφαλείας* νοούνταν ως ενοποιημένες ομάδες ανθρώπων. Η *ολοκλήρωση* πάλι οριζόταν ως η «*επίτευξη, εντός των ορίων μιας εδαφικής περιοχής ενός «αισθήματος κοινότητας», θεσμών και πρακτικών αρκετά ισχυρών και διαδεδομένων ώστε να διασφαλίζουν, για «μεγάλο» χρονικό διάστημα, βάσιμες προσδοκίες «ειρηνικής αλλαγής» για τον πληθυσμό της εν λόγω περιοχής*» (Deutsch et al., 1957: 5). Στη συνέχεια, ο Deutsch διέκρινε δύο είδη *κοινοτήτων* τις *συγχωνευμένες* και τις *πλουραλιστικές* (Deutsch, 1968). Οι πρώτες ουσιαστικά οδηγούσαν σε υπέρβαση των υφιστάμενων κρατικών οντοτήτων και έτειναν προς τη θεώρηση των δύο προηγούμενων θεωριών. Οι δεύτερες, που ήταν και η προτίμηση του Deutsch δεν προϋπέθεταν μείζονες θεσμικές αλλαγές ή αλλαγές στο κέντρο εξουσίας. Προϋπέθεταν τρία πράγματα: κοινές βασικές αξίες, συναλλαγές χωρίς βία και αμοιβαία προβλεψιμότητα (Deutsch, 1968: 195). Η ιδέα του Deutsch θα μπορούσε να σχηματιστεί ως εξής: επικοινωνία μεταξύ των κρατών – αλληλεπίδραση – εμπιστοσύνη – μεγαλύτερη επικοινωνία – μεγαλύτερη αλληλεπίδραση – μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, κτλ....

3.3 Νεολεειτουργισμός

Η μεγάλη όμως θεωρία, και μια από της δύο κυρίαρχες, είναι εκείνη του *Νεολεειτουργισμού* ή του *Ομοσπονδιακού Λειτουργισμού*. Μεγάλη στο βαθμό που προσπαθεί να υπερβεί την *ευρωπαϊκή ολοκλήρωση* και να γίνει μια γενική θεωρία *περιφερειακής ολοκλήρωσης*. Όπως έχουμε ήδη πει, στην παρούσα εργασία ενδιαφέρει αποκλειστικά και μόνο μια σύντομη παρουσίαση των υπαρχουσών θεωριών. Συνεπώς στη συνέχεια θα γίνει μόνο μικρή αναφορά σε ό,τι έχει σχέση με την ΕΕ.

Μεγάλη φυσιογνωμία της θεωρίας είναι ο Ernst Haas. Μια πρώτη βασική διαφορά από τις προηγούμενες θεωρίες είναι ότι δεν ξεκινά από ένα όραμα ή μια ιδεατή προοπτική αλλά προσπαθεί να αναλύσει την «τρέχουσα» πραγματικότητα. Π' αυτό κιόλας φαίνεται να συμβαδίζει με τη λογική του Monnet και τη στρατηγική περί σταδιακών, προσεκτικών και μικρών συγκλίσεων στη βάση του κοινού συμφέροντος⁶. Ουσιαστικά, η λογική του Monnet θα μπορούσε να συνοψιστεί στο: η (σταδιακή) οικονομική ολοκλήρωση θα οδηγούσε τελικά στη (σταδιακή) πολιτική ολοκλήρωση⁷.

⁶ Αυτό που κάποτε είχε ονομαστεί στρατηγική των μικρών βημάτων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 51).

⁷ Πάντως, η σημασία, ο ρόλος και η λογική του Monnet είναι ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα που

Η προηγούμενη λογική οδήγησε τους νεολειτουργιστές, αρχικά και πρωτίστως τον Haas (1968), να δώσουν σημασία στις *πολιτικές διαδικασίες* και στην *πολιτική συμπεριφορά*. Το αποτέλεσμα ήταν να στραφούν προς τους δρώντες και τις αλληλεπιδράσεις τους, γεγονός που στη συνέχεια οδήγησε στη θεώρηση της πολιτικής ως σύγκρουσης συμφερόντων μεταξύ διαφορετικών ομάδων και προσπάθειας επιρροής στα κέντρα λήψης αποφάσεων⁸. Σε ό,τι αφορά την ΕΕ, αυτή η θεώρηση οδήγησε στην παραδοχή ότι στην Ευρώπη υπάρχουν ομάδες που τα συμφέροντά⁹ τους θα τους ωθούσαν στην υπέρβαση των εθνικών συνόρων και τη δράση τους σε υπερ-κρατικό επίπεδο, γεγονός που θα οδηγούσε τόσο σε αλλαγή στον τρόπο οργάνωσής τους, όσο και στον τρόπο συμπεριφοράς τους. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι ομάδες θα είχαν την τάση, αφενός να στρέφονται περισσότερο προς τα νέα κέντρα εξουσίας (και να θέλουν να τα επηρεάσουν) προσδίδοντάς τους μεγαλύτερη νομιμοποίηση (αφαιρώντας την από τις εθνικές κυβερνήσεις), κι αφετέρου, να επιδιώκουν την ενίσχυση αυτών των κέντρων στο βαθμό που έτσι θα προωθούσαν καλύτερα τα συμφέροντά τους (Lindberg, 1963). Επιπλέον, όσο οι ομάδες συμφερόντων θα διεύρυναν τα οφέλη τους από τους υπερ-κρατικούς θεσμούς τόσο θα ασκούσαν πιέσεις στις κυβερνήσεις τους για περισσότερη ολοκλήρωση. Το αποτέλεσμα θα ήταν η συνεχόμενη εμφάνιση θεσμών με όλο και περισσότερες εξουσίες που θα παρέκαμπταν τις εθνικές (άρα και κυβερνητικές) περιχαρακώσεις και περιφρουρήσεις σε μια εξελικτική γραμμή διακυβέρνηση-συννομοσπονδία-ομοσπονδία (Haas, 1964). Σε αντίθεση, λοιπόν, με τον (ιδεαλιστικό) *Λειτουργισμό* ο *Νεολειτουργισμός* βλέπει την ολοκλήρωση ως εξυπηρέτηση (υλικών) συμφερόντων. Με αυτόν τον τρόπο, η *τεχνοκρατική διακυβέρνηση* του Mitranay που είχε ως όραμα την ανθρώπινη διακυβέρνηση απαλλαγμένη από τον φόβο των πολέμων μεταβλήθηκε σε μια *τεχνοκρατική διακυβέρνηση* νοούμενη ως σειρά από διοικητικές πράξεις που διαχειρίζονται ή εκφράζουν επιρροή συμφερόντων μακριά και πέρα από μεγάλες ιδεολογίες κι αφηγήσεις.

Η άλλη μεγάλη φυσιογνωμία του *Νεολειτουργισμού* ήταν ο Leon Lindberg. Η συνεισφορά του υπήρξε σημαντική στην εννοιολογιοποίηση και συστηματοποίηση της θεωρίας. Επιχειρηματολόγησε λοιπόν, ότι οι «*νέοι θεσμοί*» θα έπρεπε να είναι «*εγγενώς επεκτατικοί*» για να μπορέσουν να υπερβούν τα συνηθισμένα όρια των διεθνών οργανισμών. Για να συμβεί όμως αυτό θα έπρεπε αφενός να παράγονται εντάσεις όπου οι νέοι θεσμοί θα έπαιζαν ενοποιητικό ρόλο στη βάση της επεκτατικής τους δράσης (φυγή προς τα εμπρός) αλλά και της προσέλκυσης στο

απασχολεί διαχρονικά τους ερευνητές (Holland, 1996)

⁸ Στο εσωτερικό αυτών των θεωρήσεων υφίσταται η μείζονα διαφοροποίηση σχετικά με το αν το τελικό αποτέλεσμα είναι μια σύνθεση των διαφορετικών συμφερόντων ή η κατίσχυση των συμφερόντων των πιο ισχυρών κοινωνικών ομάδων.

⁹ Ουσιαστικά σε αυτήν τη βάση τα «*συμφέροντα*» δεν είναι τα παραδοσιακά εθνικά/κρατικά συμφέροντα που εδράζονται σε μεγάλες αφηγήσεις και στις εμπειρίες του παρελθόντος.

«παιχνίδι» περισσότερων δρώντων, και αφετέρου να διασφαλίζουν την αίσθηση στα κράτη μέλη ότι οι προτεινόμενες δράσεις ή λύσεις συμπεριελάμβαναν με κάποιον τρόπο συμφέροντά τους (Lindberg, 1963: 7-8).

Η κεντρική έννοια της θεωρίας αποδείχθηκε εκείνη της *εκχείλισης*¹⁰ (“spill-over”). Ο Lindberg (1963: 10) ορίζει την εκχείλιση ως «*μια κατάσταση όπου μια δεδομένη δράση, συνδεδεμένη με ένα συγκεκριμένο σκοπό, δημιουργεί μια κατάσταση στην οποία ο αρχικός σκοπός μπορεί να διασφαλιστεί μόνο με ανάληψη περαιτέρω δράσης, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί μια περαιτέρω προϋπόθεση και ανάγκη για επιπλέον δράση, κ.ο.κ.*». Το μείζον διακύβευμα εδώ αναδείχθηκε το «*ποιος ελέγχει την εκχείλιση*». Οι νεολεειτουργιστές επιχειρηματολόγησαν ότι οι κύριοι δρώντες είναι, αφενός, τα διάφορα κοινωνικά συμφέροντα σε επίπεδο κρατών-μελών που πιέζουν για να προάγουν τα οικονομικά και ιδεολογικά του συμφέροντα, αφετέρου, τα ευρωπαϊκά όργανα που υποστηρίζουν τη δημιουργία περισσότερων και ισχυρότερων θεσμών με στόχο την αύξηση της επιρροής τους (Hix, 2004: 20).

Ας σημειωθεί πάντως ότι τόσο για τον Haas όσο και για τον Lindberg η οικονομική ολοκλήρωση θα οδηγούσε στην αντίστοιχη πολιτική ή διαφορετικά η οικονομία προτασσόταν της πολιτικής¹¹. Παρόλα αυτά και για τους δύο, η πρώτη δεν θα οδηγούσε αυτόματα στη δεύτερη στο μέτρο που θα χρειαζόταν κι ένας πολιτικός ακτιβισμός¹², γεγονός που σημαίνει ότι η πολιτική δεν εθεωρείτο πλήρως υποταγμένη στην οικονομία.

Η αλήθεια είναι ότι η δεκαετία του 1960 αναδείχθηκε ως η εποχή πλήρους ανάπτυξης του *Νεολεειτουργισμού*. Η δεκαετία αυτή, όμως είναι και η εποχή όπου η φυσιογνωμία που κυριαρχεί στην ευρωπαϊκή σκηνή είναι εκείνη του στρατηγού DeGaulle, ενός ανθρώπου που δεν συμπαθούσε τους υπερ-κρατικούς θεσμούς. Η κρίση στην οποία οδήγησε την ΕΟΚ μπορεί να μην είχε τελικά καταλυτικές συνέπειες για την ΕΟΚ, μετά και τον Συμβιβασμό του Λουξεμβούργου, όμως αποδείχθηκε, εκτός των άλλων, ισχυρό πλήγμα για τον Νεολεειτουργισμό στο βαθμό που αποδείχθηκε ότι είχε υποτιμήσει τις βαθιές ρίζες του εθνικισμού στην ευρωπαϊκή πολιτική.

¹⁰ Το πρόβλημα της μετάφρασης στα ελληνικά σημειώνεται στον πρόλογο της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου του Rosamond από τον μεταφραστή του Ε. Α. Μαριά (σελ. xxii, xxiii). Η έννοια συνδέεται και με τις έννοιες από το νομικό οπλοστάσιο εννοιών της εξελικτικής ερμηνείας και της λειτουργικής αρμοδιότητας που χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον από το ΔΕΚ ως το 1992 (Μουαμελετζή, 1996), οπότε και η Αρχή της Επικουρικότητας φαίνεται να προτιμάται.

¹¹ Σε αντίθεση με τις τρεις προϋποθέσεις του Etzioni, ο Haas διέβλεπε διαφορετικές, τρεις πάντα, προϋποθέσεις για την ολοκλήρωση: α) πλουραλιστικές κοινωνικές δομές, β) οικονομική ανάπτυξη, και γ) κοινά ιδεολογικά πρότυπα (Haas, 1961: 377-378).

¹² Εδώ το ρόλο έπαιξαν η Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το ΔΕΚ.

3.3.1 Η κριτική στον Νεολειτουργισμό από την πλευρά του Διακυβερνητισμού¹³

Η ηγετική μορφή στην κριτική εναντίον του κυρίαρχου *Νεολειτουργισμού*, τη δεκαετία του 1960, ήταν ο Hoffmann. Ο Hoffmann υποστήριζε ότι τα κυρίαρχα εθνικά συμφέροντα ήταν κάτι πολύ πιο σοβαρό και βαθύ (Hoffmann, 1995: 5). Γι' αυτό και διακρίνοντας μεταξύ χαμηλής και υψηλής πολιτικής πίστευε ότι θέματα που αφορούν τη δεύτερη, όπως η αυτονομία μιας κυβέρνησης ή ζητήματα εθνικής ταυτότητας, δεν θα μπορούσαν να αφορούν την ολοκλήρωση. Εγκαθιστώντας, όμως αυτήν τη διάκριση, ουσιαστικά, ο Hoffmann αμφισβήτησε τον πυρήνα του *Νεολειτουργισμού* που έβλεπε την οικονομία και την πολιτική σαν τα δύο άκρα ενός άξονα. Με την κριτική του, ουσιαστικά δημιούργησε δύο ζώνες, όπου η μια δεν αφορούσε την ολοκλήρωση.

Πολύ περισσότερο, ο Hoffmann υποστήριξε ότι ακόμα κι αν ήταν δυνατή η πλήρης ολοκλήρωση, αυτή θα παρήγαγε ετερότητα στο βαθμό που μια διαχρονική ικανοποίηση των «συμφερόντων» θα μπορούσε και να είναι εφικτή όχι όμως και μια διαρκής υπεράσπιση κοινών πολιτικών συμφερόντων (Hoffmann, 1966). Επιπλέον, η πλήρης ολοκλήρωση θα προκαλούσε εξωτερικές αντιδράσεις και ως παράδειγμα ανέφερε τις αμερικανικές ανησυχίες για την προοπτική δημιουργίας μιας ανταγωνιστικής υπερδύναμης στο άλλο άκρο του Ατλαντικού (Hoffmann, 1964: 87).

3.3.2 Η κριτική στο Νεολειτουργισμό από τη μαρξιστική πλευρά

Αρχικά, ας σημειωθεί ότι οι εργασίες για την ΕΕ και την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση από την μαρξιστική πλευρά δεν είναι πολλές ούτε αποτελούν συνεκτικό σώμα. Παρόλα αυτά, η μαρξιστική θεώρηση αποτελεί ένα διακριτό πόλο μεταξύ των δύο κυρίαρχων, του φιλελεύθερου ιδεαλισμού (η ΕΕ ως πολιτεία) και του ρεαλισμού (διακυβερνητισμός).

Ένας ερευνητής με σημαντικό έργο υπήρξε ο Ernest Mandel, ο οποίος προσπάθησε να αναλύσει την ΕΟΚ στο πλαίσιο της παγκόσμιας ανάπτυξης του καπιταλισμού και την αναδιάρθρωση των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων σε μια λογική συγχωνεύσεων και συσσώρευσης. Μάλιστα, είχε διαβλέψει μια σύγκρουση μεταξύ (δυτικο)ευρωπαϊκού καπιταλισμού και οικονομικού εθνικισμού¹⁴. Η έκβαση της σύγκρουσης θα οδηγούσε είτε σε κοινό νόμισμα και κοινά φορολογικά συστήματα είτε στην επιστροφή στον εθνικό προστατευτισμό (Mandel, 1967, 1970). Η συνει-

¹³ Ο Διακυβερνητισμός υπήρξε ο αντίποδας του Νεολειτουργισμού και προέρχεται από τη ρεαλιστική σχολή των διεθνών σχέσεων.

¹⁴ Υπό αυτή την έννοια είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η στρατηγική επιλογή της ελληνικής Αριστεράς, πλην ενός μικρού τμήματός της, για άρνηση του ευρωπαϊκού οικοδομήματος (και σε αντίθεση με την Αριστερά των υπόλοιπων χωρών του ευρωπαϊκού Νότου) η οποία τελικά μπορεί να μην οφείλεται μόνο σε ιστορικο-ιδεολογικές επιλογές ή αγκυλώσεις αλλά μπορεί να έχει και σημαντικά πολιτισμικά θεμέλια.

σφορά του Mandel υπήρξε σημαντική στην κατανόηση της ΕΟΚ στο βαθμό που περιέγραφε μια διαφορετική σχέση μεταξύ πολιτικής και οικονομίας.

Ο Stuart Holland υπήρξε ένας άλλος ερευνητής με ενδιαφέρον έργο στο χώρο της μαρξιστικής θεώρησης. Η κριτική του εστιάστηκε στην αποτυχία των υπαρχουσών θεωριών να διακρίνουν το ρόλο του πολυεθνικού κεφαλαίου στη δημιουργία της ΕΟΚ στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης (Holland, 1980). Παρόλα αυτά, ένας άλλος ερευνητής, ο Harrison, σημείωνε την κοινή θέση Νεολειτουργισμού και Ιστορικού Υλισμού σχετικά με την κυριαρχία της οικονομίας πάνω στην πολιτική. Η διαφορά έγκειτο στο ότι στην πρώτη θεωρία η κοινωνία θεωρείται ως πλουραλιστικό πεδίο επιρροής, ενώ στη δεύτερη ως πεδίο ταξικής σύγκρουσης (Harrison, 1974: 185). Σε αυτή τη γραμμή κριτικής ο Holland επιχειρηματολογούσε ότι ο Νεολειτουργισμός εγκλωβισμένος στην πλουραλιστική θεώρηση της κοινωνίας δεν μπορούσε να δει τις τεράστιες αποκλίσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, των κρατών, των επιχειρήσεων και των εταιρειών (Holland, 1980).

Ίσως, η πιο ενδιαφέρουσα προσπάθεια θεωρητικής κριτικής από την μαρξιστική πλευρά υπήρξε η εργασία του Cocks (1980). Κεντρική έννοια στο έργο του αναδεικνύεται εκείνη της *αλληλεξάρτησης* ως καπιταλιστικού φαινομένου. Συνεπώς, η δημιουργία της ΕΟΚ θα έπρεπε να νοείται ως παράδειγμα αλληλεξάρτησης. Έτσι, και η ολοκλήρωση (εθνική ή ευρωπαϊκή) δεν θα ήταν παρά η επιβολή λειτουργιών που θα σχετιζόνταν με την ανάπτυξη καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής.

Κλείνοντας, είναι χαρακτηριστικό ότι ο εκ των πρωταγωνιστών του *Νεολειτουργισμού*, ο Haas, στα μέσα της δεκαετίας του 1970 χαρακτήρισε τη θεωρία «πεπαλαιωμένη» (Haas, 1976). Πράγματι, μετά από την εμπειρία της παρουσίας του DeGaulle αλλά, και λίγο αργότερα, των αλληπάλληλων πετρελαϊκών κρίσεων και την αδυναμία της ΕΟΚ να προστατέψει τα μέλη της, ήταν σαφής η επιστροφή στο ρόλο των κρατών ως βασικών συντελεστών της ασφάλειας και της σταθερότητας.

Παρόλα αυτά η ΕΟΚ δεν είχε διαλυθεί. Συνεπώς, θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως ένα περίπλοκο πολιτικό σύστημα που δεν μπορούσε να ενταχθεί εύκολα στη γραμμικότητα της ολοκλήρωσης. Από την άλλη, έγινε σαφές ότι η ΕΟΚ δεν λειτουργούσε εν κενώ και έπρεπε να νοείται στο πλαίσιο μιας (διαφοροποιημένης) παγκόσμιας τάξης.

Οι παραπάνω δυσκολίες και περιορισμοί οδήγησαν τους ερευνητές να εγκαταλείψουν τις μεγάλες/ολιστικές θεωρίες για το ευρωπαϊκό οικοδόμημα και να στραφούν προς αναλύσεις μεσοεπιπέδου, όπου η προσοχή επικεντρώθηκε στις «*δια-συστημικές πολιτικές διαδικασίες*» (Hix, 2004: 19).

3.4 Θεωρίες μέσου επιπέδου

Σύμφωνα με τον Hix, (2004: 21-24), τρεις είναι οι βασικές σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για το ευρωπαϊκό οικοδόμημα: Η θεωρία του «φιλελεύθερου διακυβερνητισμού», η θεωρία της «υπερεθνικής διακυβέρνησης» και η θεωρία της «θεσμικής ορθολογικής επιλογής».

Και οι τρεις μπορούν να εκληφθούν ως αναθεωρήσεις ή εκλεπτύνσεις του Διακυβερνητισμού. Η πρώτη, με κύριο εκπρόσωπο τον Moravcsik (1993, 1998) διακρίνει δύο επίπεδα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην ΕΕ. Στο πρώτο, διάφοροι κοινωνικοί και οικονομικοί δρώντες πιέζουν για τη λήψη αποφάσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο με στόχο την προώθηση των συμφερόντων τους. Στο δεύτερο επίπεδο, οι διαφορετικές πιέσεις συντίθεται σε αποφάσεις μετά από εξαντλητικές διακυβερνητικές διαπραγματεύσεις. Είναι εμφανές ότι στο πλαίσιο της θεωρίας του «φιλελεύθερου διακυβερνητισμού» δεν είναι τα γεωπολιτικά συμφέροντα που προτάσσονται, αλλά τα οικονομικά.

Η θεωρία της «υπερεθνικής διακυβέρνησης» υποστηρίζει ότι οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών δεν διαθέτουν τον πλήρη έλεγχο στις διαδικασίες αποφάσεων καθώς και άλλοι, υπερεθνικοί θεσμοί όπως η Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ή το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων εμπλέκονται και επηρεάζουν. Τελικά, η ΕΕ νοείται ως κάτι το σύνθετο στο πλαίσιο του οποίου μεταβαλλόμενα συμφέροντα και δρώντες εμπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται (Pierson, 1996, Kohler - Koch, 1999, Jachtenfuchs, 2001, Hix, 2002).

Τέλος, η θεωρία της «θεσμικής ορθολογικής επιλογής» (Tsebelis, 1994, Tsebelis & Garrett, 1996, Jupille, 2004) τοποθετείται στο μέσο των άλλων δύο, χρησιμοποιώντας συστηματικά μαθηματικά μοντέλα για την κατανόηση μιας διαπραγματευτικής κατάστασης. Η ουσιαστική διαφοροποίηση από τις δύο προηγούμενες θεωρίες έγκειται στο γεγονός ότι προσπαθεί να κατανοήσει υπό ποιες προϋποθέσεις μια πολιτική στο πλαίσιο της ΕΕ άλλοτε ελέγχεται από τις κυβερνήσεις κι άλλοτε από τους θεσμούς της ΕΕ.

4. Θεωρητικές αναζητήσεις: Από τον DELORS στις μέρες μας ή από την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση στη πολυεπίπεδη διακυβέρνηση

Ο πολιτικός ακτιβισμός της Επιτροπής Delors, στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, η πρώτη αναθεώρηση της Συνθήκης της Ρώμης, η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, και η Συνθήκη του Μάαστριχτ, επανέφεραν τη συζήτηση προς το πεδίο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, μετά από μια περίοδο στασιμότητας και απογοήτευσης. Τι ακριβώς είχε συντελεστεί; Γιατί τα κράτη φαίνεται να συναινούν στην παραχώρηση τομέων άσκησης πολιτικής; Είναι αλήθεια ότι η εξαντλητική ανάλυση του θέματος υπερβαίνει τους στόχους αυτής της εργασίας όμως πολύ σύντομα, η παγκοσμιοποίηση με την παράλληλη ανάδειξη της αδυναμίας των παραδοσιακών ευρωπαϊκών δυνάμεων να την παρακολουθήσουν κατά μόνας, η κατάρρευση του Ανατολικού μπλοκ και η κυριαρχία της νεοφιλελεύθερης πολιτικής οικονομίας, το αδιέξοδο των (εθνικών) οικονομικών στρατηγικών κεϋνσιανού προνοιακού κράτους φαίνεται ότι έπαιξαν ρόλο. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση μεταξύ της Επιτροπής και διαφόρων ομάδων συμφερόντων προς την κατεύθυνση της εναρμόνισης των αγορών ενεργοποιεί και τα κράτη είτε από συμφέρον είτε εξ ανάγκης¹⁵.

Από το τελευταίο προέκυψε και μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο θεώρησης των ευρωπαϊκών πραγμάτων. Ως τότε, η προσοχή εστιαζόταν στα μεγάλα (ιστορικά) γεγονότα. Αντίθετα, η καθημερινότητα του Κοινοτικού συστήματος παρέμενε στα αζήτητα. Με αυτόν όμως τον τρόπο, υπερτονιζόταν ο ρόλος των εθνικών κυβερνήσεων ή/και μεγάλων διεθνών οργανισμών και διέφευγε της προσοχής η σταδιακή αύξηση των αρμοδιοτήτων του ευρωπαϊκού οικοδομήματος που συνδέεται με τις ρυθμιστικές λειτουργίες χάραξης πολιτικής (Wincott, 1995). Το αποτέλεσμα ήταν η ανάδυση νέου τύπου θεσμών και νέες μορφές εξουσίας.

Συνεπώς, καθίσταται εμφανές γιατί το ενδιαφέρον μεταφέρθηκε σε ένα νέο βασικό ερώτημα «τι είναι θεσμός;». Περαιτέρω, ποια η θέση και ο ρόλος του θεσμού μεταξύ δρώντων και πολιτικών; Από εδώ και πέρα, στη σχετική συζήτηση μπαίνει και η κοινωνιολογία και μάλιστα, από τη μια, η κοινωνιολογία των οργανώσεων, κι από την άλλη η κοινωνιολογία της γνώσης.

Μάλιστα η κοινωνιολογία των οργανώσεων δεν ενεπλάκη τόσο με την παραδοσιακή της εκδοχή της (τελεολογικής) κυριαρχίας των θεσμών πάνω στα υποκείμενα. Είναι περισσότερο η νεοθεσμική αντίληψη των οργανώσεων που δίνει τον τόνο της. Το ουσιαστικό πρόβλημα που εκλήθη να αντιμετωπίσει ήταν η κατανόηση και ερμηνεία του εργοταξίου μιας νέας *Πολιτείας*, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, απαντώντας σε ερωτήματα όπως: τι είναι ένας θεσμός; Πως φτιάχνεται; Γιατί φτιάχνεται; Με ποιόν σκοπό; Ποιοι συμμετέχουν στην κατασκευή του; Ο Θεσμός είναι

¹⁵ Ο Hix, (2004: 92) κωδικοποιεί σε τρεις βασικές αιτίες τη συγκατάθεση των κρατών-μελών: α) υπέρβαση των προβλημάτων συλλογικής δράσης, β) μείωση κόστους συναλλαγών, και γ) παραγωγή πολιτικής αξιοπιστίας.

ταυτόχρονα προϊόν της δράσης των δρώντων και διαμορφωτής των κοινωνικών υποκειμένων. Από τη μια, είναι εμφανής η σημασία της έννοιας της *δομοποίησης* έτσι όπως αναπτύχθηκε στο έργο του Giddens. Από την άλλη, έχει ενδιαφέρον να δει κανείς ότι σε κάθε περίπτωση το υποκείμενο αντιμετωπίζεται ως δρών (actor). Η παλιά έννοια του «εκπροσώπου» (agent) έχει μάλλον περιθωριοποιηθεί¹⁶.

Αν παίρναμε ως παράδειγμα το έργο του νεοθεσμικού Scott, με τους τρεις πυλώνες ενός θεσμού, ρυθμιστικό, κανονιστικό, «κουλτουρικό»-γνωστικό (Scott, 2001), τότε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον φαίνεται να προκάλεσε ο τρίτος άξονας. Με άλλα λόγια, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στο πως οι θεσμοί, μέσω οργανωτικών και πολιτισμικών πρακτικών, δύνανται να διαπλάθουν προτιμήσεις, συμφέροντα και ταυτότητες στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πραγματικότητας υπό κατασκευή. Έτσι, ο θεσμός προκάλεσε το ενδιαφέρον όχι τόσο για τον αυστηρό ρυθμιστικό του πυλώνα, αλλά για τις άτυπες λειτουργίες του που καθορίζουν συμβάσεις, κώδικες συμπεριφοράς, όρια συμπεριφοράς, εν ολίγοις την καθημερινότητα της άτυπης αλληλεπίδρασης¹⁷.

Ουσιαστικά αυτή η ενασχόληση αποτέλεσε κλειδί στο να απαντηθεί το κεντρικό ερώτημα: «*πως τα κράτη δέχονται να εκχωρούν εξουσίες τους σε κάτι που τα υπερβαίνει*»; Με άλλα λόγια, είναι ακριβώς αυτός ο πυλώνας, κατά Scott, που εξηγεί πως συντελείται μια αλλαγή. Οι (παλιοί) θεσμοί αρέσκονται στην αναπαραγωγή παγιωμένων διαδικασιών και μορφών λήψης αποφάσεων. Όμως, οι διακυβερνητικές λειτουργίες ξεφεύγουν από αυτές.

Επιπλέον, ο συγκεκριμένος τρίτος άξονας κατά Scott δεν εστιάζει μόνο στις άτυπες αλληλεπιδράσεις της καθημερινότητας, αλλά επιπλέον θεωρείται ότι ενέχει γνωσιακές διαστάσεις. Ας μην ξεχνάμε ότι ο θεσμός είναι ένας μηχανισμός μέσω του οποίου ο κόσμος παίρνει νόημα, συνεπώς γεννά συμφέροντα και ταυτότητες, τα οποία είναι ενδογενή και κατασκευασμένα. Επιπλέον, οι θεσμοί έχουν (διαμορφώνουν) στοχοθεσίες. Η Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων είναι εξαιρετικά παραδείγματα όχι μόνο ένσκόπων θεσμών αλλά και θεσμών που δείχνουν εξαιρετικής ισχύος και διάρκειας πολιτικό ακτιβισμό. Πιο συγκεκριμένα, ο ακτιβισμός αυτός οδηγεί θεσμούς (ως δρώντες) να είναι σε θέση να κατασκευάζουν θεσμούς (ως δομές) (Rosamond, 2006: 182). Από εδώ, ανοίγεται, επίσης, ένας δρόμος αναζήτησης περί εξουσίας. Όμως πριν πάμε εκεί, ας επανέλθουμε στην ανάμειξη της κοινωνιολογίας στην κατανόηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

¹⁶ Εδώ έχει ίσως ενδιαφέρον μια διαφορά μεταξύ αγγλόφωνης και γαλλόφωνης βιβλιογραφίας. Στην πρώτη το actor σηματοδοτεί το δρών υποκείμενο. Στη δεύτερη υφίσταται μια περαιτέρω διαφοροποίηση μεταξύ δρώντα (acteur) και auteur-acteur που στα ελληνικά θα μπορούσαμε να τον πούμε *αυτόφωτο δρώντα* ή *αυτόβουλο δρώντα*. Η διαφορά έγκειται στο ότι στη γαλλική εκδοχή κάποιος μπορεί να είναι δρών (πρωταγωνιστής) αλλά να μην παίζει στο έργο που έχει γράψει ο ίδιος.

¹⁷ Εστίαση που συμπλέει με την μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις «μεγάλες ημερομηνίες» στην καθημερινότητα της ΕΕ.

Ως τώρα διαπιστώσαμε το ρόλο και το ενδιαφέρον της (σύγχρονης) κοινωνιολογίας των οργανώσεων. Στη συνέχεια, θα δούμε, εν συντομία, πως η κοινωνιολογία της γνώσης εμπλέκεται.

Ήδη αναφερθήκαμε, παραδειγματικά, στη σημασία του τρίτου πυλώνα του Scott και τις γνωσιακές ιδιότητές του. Συνεπώς, μέσα από την αντιμετώπιση της πραγματικότητας ως κοινωνικής κατασκευής ωθείται ο ερευνητής να αναζητήσει υποκειμενικές όψεις της κοινωνικής ζωής. Διαφορετικά, πώς οι δρώντες αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και ποιες είναι οι συνέπειες αυτής της αντίληψης, στο βαθμό που επηρεάζουν τόσο την παλέτα των δυνατικών επιλογών όσο και τους νοούμενους περιορισμούς για δράση. Η κονστρουκτιβιστική κοινωνική αντίληψη παραπέμπει σε ερευνητές της κοινωνιολογίας της γνώσης, όπως οι Berger & Luckmann (1967). Και οι θεσμοί; Αυτοί, είναι και εδώ χρήσιμοι στο βαθμό που επιτελούν μια συμβολική καθοδηγητική λειτουργία (Jachtenfuchs, 1997: 46). Συνεπώς, συμβάλλουν στον τρόπο αυτοαντίληψης των υποκειμένων τόσο οντολογικά, όσο και σε επίπεδο συμφερόντων. Όμως οι θεσμοί είναι επίσης γνωσιακά περιβάλλοντα. Συνεπώς έχει ενδιαφέρον η εξέταση του τρόπου παραγωγής γνώσης μέσα από την παραγωγή ιδεών και θεωρητικών λόγων στο βαθμό που «οι θεσμοί δημιουργούν θεωρίες για τους ίδιους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την αλληλεπίδραση των δρώντων» (ό.π. 47). Κατά συνέπεια, η έρευνα πάνω στην παραγωγή ιδεών, θεωρητικών λόγων, γνώσης, πεποιθήσεων, αλλά και στην εφαρμογή τους στη συγκρότηση πολιτικής στην ΕΕ είναι σημαντική (ό.π. 46). Με τη σειρά του, το ζήτημα της εφαρμογής οδηγεί στο πεδίο της διάχυσης και εμπέδωσης ιδεών, γνώσεων, πεποιθήσεων, κτλ, συνεπώς οι θεωρητικοί περί της επικοινωνιακής δράσης παίρνουν τον πρώτο λόγο. Ο Habermas με το έργο του έχει σημαντικά επηρεάσει τον τρόπο σκέψης.

Παραπέρα, τόσο οι θεωρητικές εργασίες περί επικοινωνιακής δράσης όσο και ο τρόπος θεώρησης της εξουσίας ως κατακερματισμένης οδηγούν προς την εξειδικευμένη βιβλιογραφία περί δικτύων πολιτικής. Πράγματι, τα δίκτυα πολιτικής είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης της κατακερματισμένης φύσης της χάραξης πολιτικής στην ΕΕ, στην οποία, όπως λέει ο Rosamond (2006: 183), «οι εισηγητικές και διασκεπτικές λειτουργίες, η εμπειρογνωμοσύνη και ο τεχνοκρατικός ορθολογισμός συνιστούν τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση της ρυθμιστικής αβύσσου στην καθημερινή λήψη αποφάσεων». Επιπλέον, είναι ένας τρόπος ανάδειξης της ανάμειξης των πολλαπλών δρώντων (ενδιαφερομένων (stakeholders)) στη χάραξη τομεακών πολιτικών, συνεπώς και του τρόπου που αυτοί προωθούν τα συμφέροντά τους, πολλές φορές μέσω άτυπων στοιχείων της πολιτικής διαδικασίας. Ουσιαστικά εδώ, γίνεται αναφορά στην παραγωγή, καταρχάς, του τόσο περιθωριοποιημένου στην Ελλάδα, ήπιου Κοινοτικού δικαίου και της κεφαλαιώδους σημασίας του στην συγκρότηση των ευρωπαϊκών πολιτικών¹⁸. Ο Τσαούσης

¹⁸ Σχετικά, δες επίσης και Αγγελάκη (2010: 66). Για την παντελή έλλειψη της ελληνικής παρουσίας σε δράσεις προπαρασκευής ή σύνταξης (Φερώνας & Γεώργιας, 2010: 131-136, ειδικά υποσημείωση 4).

έχει συστηματικά επιμείνει σε αυτό. Η σχετική με τα δίκτυα βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα πλούσια και υπερβαίνει το όριο της παρούσας εργασίας, για μια όμως ενδιαφέρουσα παρουσίαση των διαφορετικών δικτύων μπορεί κανείς να ανατρέξει στον Καβασακάλη (2011). Εδώ, ως κρατήσει κανείς ότι η σημασία των δικτύων έγκειται στο ότι αυτά νοούνται ως περιβάλλοντα μέσα στα οποία παίγνια εξουσίας αναπτύσσονται διευκολύνοντας την προσαρμογή, το διακανονισμό ή τον συμβιβασμό μεταξύ διαφορετικών συμφερόντων. Μια ενδιαφέρουσα θεώρηση περί δικτύων είναι εκείνη του Sabatier. Είναι ενδιαφέρουσα για δύο λόγους: πρώτον, διότι τα συμφέροντα δεν νοούνται μόνο ως οικονομικά αλλά και ως συστήματα πεποιθήσεων, άρα και ιδεών, και δεύτερον, διότι τα δίκτυα μέσα από την αντιπαράθεση τους «μαθαίνουν». Με άλλα λόγια, μέσω της αρχικής σύγκρουσης αλλά και μέσω της προσπάθειας υπεράσπισης των συμφερόντων τους παράγουν *πολιτική γνώση*. Τέλος, ένα γενικότερο ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από τις θεωρητικές εργασίες περί δικτύων είναι η επαναφορά της πολιτικής σε πρώτο πλάνο.

Ας επανέλθουμε όμως στο κεντρικό θέμα της εξουσίας. Η αρχική αντιμετώπιση της ΕΕ ως *Πολιτείας* στην οποία τα κράτη-μέλη δεν έχουν πια τον πρώτο λόγο κατέπεσε ήδη από τη δεκαετία του '60 και αντιμετωπίστηκε ως έντονα ιδεαλιστική και μη ανταποκρινόμενη στην παρουσιαζόμενη πραγματικότητα με τις επιμέρους εκφάνσεις της. Τα ευρωπαϊκά κράτη-έθνη είχαν επιδείξει εξαιρετικές αντοχές. Έτσι, και με αφορμή την εντατικοποίηση στην παραγωγή πολιτικής της ΕΕ μέσω της προεδρίας Delors, η νέα θεώρηση στράφηκε από την παραδοσιακή συζήτηση περί *ολοκλήρωσης* στη νέα θεώρηση περί *διακυβέρνησης*. Η *διακυβέρνηση* συνήθως ορίζεται ως άσκηση εξουσίας με ή χωρίς επίσημους κυβερνητικούς θεσμούς. Πάντως, στη συνέχεια, μάλλον χρησιμοποιείται για να δείξει την απόσταση της εξουσίας από την κυβέρνηση. Σε ό,τι αφορά εξειδικευμένα την ΕΕ το ζητούμενο ήταν να ξεπεραστεί το παλιό αναποτελεσματικό σχήμα (δίπολο) «εθνικές κυβερνήσεις» - «γραφειοκράτες Βρυξελλών». Εκείνο που διαφαινόταν, ειδικά μετά το Μάαστριχτ, ήταν η ύπαρξη αλληλεπικαλυπτόμενων αρμοδιοτήτων μεταξύ διαφόρων και διαφορετικών επιπέδων «κυβέρνησης» και οι δράσεις πολλαπλών ενδιαφερομένων στα διαφορετικά επίπεδα και μεταξύ των επιπέδων¹⁹. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, αφενός, αναδεικνυόταν η πολυπλοκότητα του συστήματος πολιτικής της ΕΕ, αφετέρου, γινόταν εστίαση στη μεταβλητότητα και την πολλαπλότητα

¹⁹ Για το πόσο πιο κοντά έχουν έρθει, συν τω χρόνω, οι αρχικές αντιθετικές αφετηρίες θεώρησης της ΕΕ, μπορεί να φανεί κι από το γεγονός ότι όχι μόνο η Επιτροπή θεωρείται ότι διαθέτει ικανότητα να πετυχαίνει πλεονεκτήματα εκμεταλλευόμενη τις διαφοροποιήσεις των κρατών-μελών, αλλά και τα κράτη-μέλη εκμεταλλεύονται διχασμένα εγχώρια συμφέροντα για να προωθήσουν τις επιλογές τους. Έτσι όμως, η θεώρηση των κρατών ως συμμετεχόντων σε παίγνια εξουσίας και μάλιστα σε διαφορετικά επίπεδα, συν τω ότι σε αυτά συμμετέχουν διάφοροι κρατικοί δρώντες που δεν έχουν εξ ορισμού τα ίδια συμφέροντα οδηγεί τη μελέτη των πολυεπίπεδων παιγνίων (με πρωταγωνιστές τα κράτη) πολύ κοντά στις αντιλήψεις της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης...

των εμπλεκόμενων ενδιαφερομένων (stakeholders). Είναι εμφανές ότι ευρύτερα η πολυεπίπεδη διακυβέρνηση υπονοεί μια πλουραλιστική αντίληψη για το κράτος ως πεδίο ανταγωνισμού διαφορετικών προγραμμάτων, συμφερόντων και ιδεών²⁰. Ωστόσο υπάρχουν και ερευνητές που αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό όλα αυτά και μιλούν για παραπλανητική ρευστότητα (Kassim, 1994). Η αναφορά παραπέμπει στη διαπίστωση ότι η ουσιαστική επανεκκίνηση της ευρωπαϊκής μηχανής παραγωγής πολιτικής, αφενός, γίνεται τη στιγμή της κυριαρχίας του νεοφιλελεύθερου λόγου περί παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, αφετέρου, συντελούμενη εξυπηρετεί τα συμφέροντα συγκεκριμένων ομάδων συμφερόντων σε βάρος άλλων, οι οποίες βγαίνουν σαφώς εξασθενημένες από την όλη διακυβέρνηση²¹.

Με βάση την προηγούμενη παρατήρηση που εμφανώς αντανακλά την πραγματικότητα του πεδίου ωθείται κανείς να σκεφτεί τις αιτίες ύπαρξής της. Αν ανατρέξει λοιπόν στις παραδοσιακές λειτουργίες ενός κράτους (νοούμενου ως υπέρτατη εξουσία), θα διαπιστώσει ότι αυτό επιτελεί τρεις βασικές: ρύθμιση, σταθεροποίηση, αναδιανομή. Με άλλα λόγια, μεριμνά για την αντιμετώπιση των ατελειών ή της αποτυχίας της αγοράς, διασφαλίζει την ανάπτυξη, το επίπεδο απασχόλησης και τη σταθερότητα των τιμών και τέλος μεταβιβάζει, μέσω της προνοιακής πολιτικής του, πόρους σε μια συστημική θεώρηση της κοινωνίας που απαρτίζει το κράτος. Αν δει λοιπόν κανείς τι πραγματικά κάνει η ΕΕ, τότε θα διαπιστώσει ότι έχει αναπτυγμένο το πρώτο σκέλος (ως διασφάλιση της λειτουργίας της κοινής αγοράς, δηλαδή του ανταγωνισμού στην αγορά), περισσότερο μιλά και λιγότερο πράττει σε ό,τι αφορά το δεύτερο (ή έστω δεν είναι αποτελεσματική ως προς αυτό το σκέλος), ενώ

²⁰ Η συγκεκριμένη θεώρηση φαίνεται να ανταποκρίνεται καλύτερα στην προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας της ελληνικής περίπτωσης σε αντιδιαστολή προς μια τυπική μαρξιστική ανάλυση. Κι αυτό γιατί ενώ στην περίπτωση συγκεκριμένων ομάδων συμφερόντων όπως οι γιατροί, οι μηχανικοί ή οι δικηγόροι είναι αναμενόμενη, μαρξιστικά, η έντονη επιρροή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων, ως μέρος της άρχουσας ή έστω της ανώτερης μεσαίας τάξης, η περίπτωση των ΔΕΚΟ και της ισχυρότατης διασύνδεσής τους με τα αντίστοιχα κέντρα δεν θα μπορούσε εύκολα να εξηγηθεί μέσα από το συγκεκριμένο θεωρητικό μονοπάτι. Αντίθετα, η πλουραλιστική αντίληψη θα μπορούσε να δώσει πειστικές απαντήσεις.

²¹ Πάντως, ακόμα κι εδώ τα πράγματα δεν είναι ακριβώς «άσπρο»-«μαύρο». Για παράδειγμα, η Λισσαβόνα ξεκίνησε ως μια καθαρά νεοφιλελεύθερης αντίληψης στρατηγική. Λόγω των αντιδράσεων και της συστηματικής αντιπαράθεσης στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, από το 2005 και μετά, το ιδεολογικό της στίγμα θόλωσε αν δεν διαβρώθηκε, όπως θα δούμε σε ό,τι αφορά τη διά βίου μάθηση. Κατέληξε τελικά σε αποτυχία στο μέτρο που οι στόχοι της δεν επετεύχθησαν. Δεν είναι σαφές αν οι ομάδες συμφερόντων που ενεπλάκησαν και τελικά την επηρέασαν είχαν ως στόχο την τροποποίηση των στόχων της ή απλώς και μόνο την αποτυχία της. Όσο κι αν φαίνεται παράδοξο τελικά αυτό δεν είναι το (μόνο) πρωτεύον. Ούτως ή άλλως έγινε επικοινωνιακά τόσο γνωστή σε κάθε γωνιά της Ευρώπης που εμπέδωσε στους κατοίκους της τελευταίας το αίσθημα ύπαρξης μιας ευρωπαϊκής πολιτικής. Αυτό από μόνο του φαίνεται να είναι σημαντικό και να αποτελεί στόχο.

το τρίτο σκέλος είναι από αναιμικό έως ανύπαρκτο²² (Majone, 1996).

Συνεπώς, έχει σημασία να αναζητήσει κανείς να καταλάβει το πώς διαμορφώνεται η ευρωπαϊκή πολιτική. Ο παλιός νεολειτουργιστής Linberg αλλά και ο Etzioni προτείνουν μια θεώρηση των θεσμών ως εγγενώς επεκτατικών. Αν ανατρέξει λοιπόν κάποιος στην ιστορία της ΕΕ, θα διαπιστώσει ότι συνήθως αναπτύσσεται με τρεις τρόπους: α) μέσω κρίσεων, β) μέσω κρίσεων που είναι ευκαιρίες για την ανάμιξη περισσότερων δρώντων στο *παιχνίδι εξουσίας* (ακόμα και μέσω άτυπων μορφών που καταλήγουν στην παραγωγή του *ήπιου Κοινοτικού δικαίου*), και γ) με την υιοθέτηση μέτρων για την υπέρβαση των κρίσεων που αφήνουν σε όλα τα κράτη-μέλη την αίσθηση ότι, κατά κάποιον τρόπο, λαμβάνονται υπόψη τα συμφέροντά τους.

Τέλος, ένα σημαντικό ζήτημα είναι η τοποθέτηση της ΕΕ και ο ρόλος της στο παγκόσμιο σκηνικό. Ο Hill (1994) αντιμετωπίζει την ΕΕ ως υποσύστημα του διεθνούς συστήματος που παράγει διεθνείς σχέσεις. Σε αυτή όμως την περίπτωση, που όντως αντανάκλα την πραγματικότητα, η ΕΕ δεν είναι παρά ένας διεθνής δρών στο παγκόσμιο σύστημα. Συνεπώς το ποια είναι η *ιδιότητα του δρώντος* καθίσταται κεντρικής σημασίας ερώτημα. Ο Hill (1994: 107) την προσδιορίζει μέσω: α) της οριοθέτησης και περιχάραξης μιας μονάδας, β) της νομοθετικής αυτονομίας της μονάδας, και γ) της ύπαρξης μιας σειράς δομικών προαπαιτούμενων για τη δράση της στο διεθνές σύστημα.

Ας σημειωθεί ακόμα ότι και οι αρχικά αντιθετικές αφετηρίες για την κατανόηση της ΕΕ στο παγκόσμιο σκηνικό φαίνεται να διαθλώνται. Έτσι, μπορεί κανείς να βρει θέσεις, όπως εκείνη του Wallace (1996: 16) που βλέπει την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ως συνδυασμό μεταξύ αδυναμίας χάραξης αποτελεσματικής οικονομικής πολιτικής στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης από τα ευρωπαϊκά κράτη και την παράλληλη ανάπτυξη άτυπων διεθνικών δικτύων σε τομείς υψηλής τεχνολογίας. Πιο συγκεκριμένα: *«η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση μπορεί να κατανοηθεί ως μια ιδιαίτερη δυτικοευρωπαϊκή προσπάθεια να ελεγχθούν οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης. Αντί να επιλέξουν αναγκαστικά μεταξύ εθνικής πολιτείας για την ανάπτυξη πολιτικών και σχετικής αναρχίας στον κόσμο, οι Δυτικοευρωπαίοι επινόησαν μια μορφή περιφερειακής διακυβέρνησης με χαρακτηριστικά πολιτείας προκειμένου να επεκτείνουν το κράτος και να διευρύνουν τα όριά τους με τον υπόλοιπο κόσμο»*. Η προηγούμενη παράθεση εμπεριέχει ακόμα μια σημαντική ιδέα: τη διαφοροποίηση κράτους από κράτος, γεγονός που θα οδηγούσε στην απόρριψη της αντιμετώπισης της ΕΕ ως ενιαίας οντότητας, αλλά ως σύνθεσης διαφορετικών δρώντων που ο καθένας διατηρεί διαφορετικές σχέσεις με την παγκοσμιοποίηση. Μια τέτοια αντίληψη της ΕΕ ουσιαστικά αυξάνει την πολυπλοκότητά της σε ένα πλαίσιο με κατακερματισμένη εξουσία και πολλαπλούς δρώντες σε μια παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα πολυεπίπεδης διακυβέρνησης, όπου η τάση θα είναι η ετεροποίηση και όχι η ομογενοποίηση (Rosamond, 1999).

²² Η ύπαρξη του ΕΚΤ, για παράδειγμα, δεν είναι αρκούντως σημαντική ούτως ώστε να αποδοθεί εδώ ένας άλλος χαρακτηρισμός.... Από την άλλη, η ύπαρξη του δημιουργεί προσδοκίες και δυνατότητες (Σακελλαρόπουλος, 1993).

5. Οι θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η ΕΕΠ: Αποσιωπήσεις και νύξεις

Υφίσταται μια ενδιαφέρουσα αντίφαση σε ό,τι έχει να κάνει με την εκπαίδευση και τις θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Από την μια, η εκπαίδευση, συνεπώς και η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, δεν αποτελεί αντικείμενο ενασχόλησης τους. Από την άλλη, η απλή ανάγνωση των κειμένων σχετικά με την οικονομική ολοκλήρωση, ατμομηχανή της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση (τυπική, μη τυπική και άτυπη) θεωρείται τόσο σημαντική, ώστε να αντιμετωπίζεται ως πυλώνας για την υλοποίησή της. Για παράδειγμα, η ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση στις δύο από τις τρεις κατευθύνσεις της (απασχολησιμότητα και ενεργοποίηση) στηρίζεται σε θέματα δια βίου μάθησης (Καραμεσίνη, 2010: 203). Μάλιστα, αν κανείς συγκρίνει διαχρονικά την εξέλιξη των πυλώνων – κατευθυντήριων γραμμών για τις πολιτικές απασχόλησης (1998-2000, 2003-2005, 2005-2010 και Ευρώπη 2020), τότε μπορεί να διαπιστώσει την αύξουσα σημασία της δια βίου μάθησης. Στο τελευταίο κείμενο δε, που αφορά την επόμενη δεκαετία οι δύο από τις τρεις κατευθυντήριες γραμμές (β & γ) αναφέρονται ρητά στη δια βίου μάθηση (β) και τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Καραμεσίνη, 2010: 205-215). Τεκμηριώνεται, λοιπόν, η ανάγκη ενασχόλησης με την συγκεκριμένη αντίφαση.

Οι αιτίες δημιουργίας της φαίνεται να προέρχονται από διαφορετικούς ορίζοντες και παραδόσεις. Η πιο παλαιά είναι εκείνη της αμήχανης αντιμετώπισης της εκπαίδευσης και των πολικών της από τους διάφορους επιστημονικούς χώρους. Η εκπαίδευση, νοούμενη ως (εθνικό) εκπαιδευτικό σύστημα και ως (εθνική) εκπαιδευτική πολιτική αποτελούσε επί μακρόν ευαίσθητο εθνικό θέμα, ως συνδεδεμένο με την εθνική ταυτότητα (αλλά και την (εθνική) οικονομία και πολιτική). Ως εκ τούτου και η εκπαιδευτική δραστηριότητα, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπιζόταν ως «αποστολή» με έντονα ιδεολογικά συστατικά συγκρότησης και τονισμένη την πρακτική πλευρά της εφαρμογής της. Συνεπώς, η εν λόγω δραστηριότητα υπόκειτο σε εθνικής προέλευσης περιορισμούς και δεσμεύσεις, και γι' αυτό δεν αντιμετωπιζόταν ως τυπική επαγγελματική δραστηριότητα πολύ δε περισσότερο ως επιστημονική. Δεν είναι τυχαίο ότι επιστήμες, όπως η ιστορία ή η οικονομία, ακόμα και νεώτερες, όπως η κοινωνική πολιτική και οι πολιτικές επιστήμες, την αντιμετώπιζαν με δυσπιστία, αν δεν την αγούσαν συστηματικά. Έπρεπε να ασχοληθούν οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί μαζί της- κυρίως με το μετα-υποχρεωτικό κομμάτι της και ειδικά με το πανεπιστήμιο- για να αρχίσει σιγά-σιγά να αντιμετωπίζεται ως ένα αντικειμενικά ενδιαφέρον και προσεγγίσιμο επιστημονικό πεδίο ενασχόλησης, χωρίς παρόλα αυτά να μπει ποτέ στο επίκεντρο των ενασχολήσεών τους. Εξαιρέση στα προηγούμενα αποτέλεσε η κοινωνιολογία που σχετικά γρήγορα ασχολήθηκε εξειδικευμένα και συστηματικά με την εκπαίδευση. Ίσως δεν

είναι τυχαίο ότι και η ίδια είχε σημαντικά και διαχρονικά προβλήματα επιστημονικής αναγνώρισης και αποδοχής. Από την άλλη, φάνηκε ότι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, για ένα τουλάχιστον διάστημα, σπαράχθηκε από έριδες που ήταν τελικά έντονα ιδεολογικά φορτισμένες και συγκρουσιακές. Ως χαρακτηριστικό δείγμα της σχετικής με την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης νοοτροπίας θα μπορούσε κανείς να παραθέσει το ακόλουθο απόσπασμα από τον Haas (1968: 69): «η ιδεολογία λοιπόν είναι ακόμα παρούσα. Όμως εκδηλώνεται στις θρησκευτικές, εθνοτικές και εκπαιδευτικές πολιτικές συγκρούσεις, και όχι στο πεδίο της οικονομίας ή των κρίσιμων ζητημάτων άμυνας και εξωτερικής πολιτικής». Από την μια λοιπόν τα σημαντικά ((και) επιστημονικά) ζητήματα της «υψηλής» πολιτικής, οικονομία, άμυνα, εξωτερική πολιτική, κι από την άλλη, τα προβληματικά (δες επικίνδυνα και αντι-επιστημονικά, δηλαδή ιδεολογικά) θρησκείες, εθνότητες, εκπαίδευση.

Μια άλλη πηγή περιθωριοποίησης της σημασίας της εκπαίδευσης και των πολιτικών της, η οποία μπορεί να σχετίζεται (και) με το προηγούμενο, είναι ο τρόπος συγκρότησης των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Για παράδειγμα οι πολιτικές επιστήμες έθεσαν ως ζητήματα πρώτιστης ενασχόλησης, αφενός, τη σχέση οικονομίας και πολιτικής, αφετέρου το κράτος-έθνος (συγκρότηση, εξουσία, μεταλλάξεις του) (Rosamond, 2006: 1). Συνεπώς, διαμορφώνονταν υψηλού και χαμηλού ενδιαφέροντος ζητήματα. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τον Rosamond (2006: 4-5): «ένας διαρκώς υποβόσκων κίνδυνος είναι να κατακλυστούν οι ευρωπαϊκές σπουδές από υπο-εξειδικεύσεις, όπως η Κοινή Αγροτική Πολιτική και η σχέση μεταξύ γερμανικής εσωτερικής πολιτικής και λήψης αποφάσεων στην ΕΕ». Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης λογικής, θα μπορούσε κάλλιστα να αναφέρεται η εκπαίδευση. Το νόημα είναι ότι η ενασχόληση με «δευτερεύοντα» θέματα όχι μόνο δεν διευκολύνει την ανάλυση, αλλά μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στη θεωρητική ανάπτυξη!

Όμως, η ΕΕΠ δεν περιστρέφεται μόνο γύρω από την όντως κυρίαρχη σχέση οικονομίας-εκπαίδευσης. Ο άλλος μεγάλος άξονας, ατροφικός ή και αναποτελεσματικός-πλην όμως μεγάλης σπουδαιότητας- είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική συνοχή και την πολιτειότητα (αν όχι ταυτότητα).

Ουσιαστικά, ο άξονας αυτός αποκτά τη νομιμοποίησή του με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, όπου η ΕΟΚ μετατρέπεται σε ΕΕ. Όμως ενυπάρχει υφέρπων ή αποσπασματικά από πολύ νωρίτερα. Αρκεί να θυμηθεί κανείς ότι το πρώτο κείμενο περί (ευρωπαϊκής) «ταυτότητας» ανάγεται στο 1973 (www.ena.lu).

Πράγματι, όσον αφορά την *κοινωνική συνοχή*, αυτή νοείται ως παράγοντας σταθερότητας για την οικονομική ανάπτυξη και αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο των οικονομικών πολιτικών. Με την *πολιτειότητα* τα πράγματα είναι περισσότερο αμφιλεγόμενα, φαίνεται να προχωρούν αργά, με μικρά βήματα και σε κάθε περίπτωση αντιμετωπίζονται ως ακανθώδες ζήτημα. Μάλιστα, μια προσεκτικότερη εστίαση θα διέκρινε ότι, όταν η *πολιτειότητα* συνδέεται με την *κοινωνική συνοχή*,

δηλαδή με τις οικονομικές πολιτικές της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, τότε αντιμετωπίζεται κατά τρόπο πιο ανοικτό και διαφανή χάρη κυρίως σε διάφορους Κοινωνικούς θεσμούς, όπως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Βέβαια, και εδώ υπάρχουν ανυπέρβλητα προς το παρόν εμπόδια κυρίως εξ αιτίας των διαφορετικών εθνικών παραδόσεων, τα οποία περιορίζουν ή και εμποδίζουν την αναγνώριση ευρωπαϊκών κοινωνικών δικαιωμάτων.

Από την άλλη, όταν η πολιτειότητα στρέφεται προς τη σφαίρα των ιδεών και αξιών, δηλαδή της ταυτότητας, τότε πραγματικά μοιάζει να εισέρχεται κανείς σε μια διακεκαυμένη ζώνη. Στην πραγματικότητα εδώ μπαίνουν επιτακτικά διάφορα «καυτά» ερωτήματα, όπως: αν η κοινωνική ένταξη είναι μια κατασκευή, τότε μπορεί να υπάρξει χωρίς (κοινωνική) ταύτιση; Μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα δύο εντάξεις και δύο ταυτίσεις; Πώς η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση της αγοράς μπορεί να γίνει ευρωπαϊκή ολοκλήρωση των πολιτών; Ας σημειωθεί πάντως η αξιοπρόσεκτη απουσία της λέξης «κοινωνικοποίηση» από τα κείμενα της ΕΕ, ειδικά εκείνα που αναφέρονται σε θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας. Αν και η συγκεκριμένη σιωπή δεν πρέπει να εκπλήσσει, δεδομένης της σύνδεσής της με τον σκληρό πυρήνα συγκρότησης της (εθνικής) «ταυτότητας», παρόλα αυτά η σιωπή δεν σημαίνει ανυπαρξία του συγκεκριμένου θέματος και των διακυβευμάτων του. Μάλιστα, φαίνεται ότι γίνεται συστηματική προσπάθεια αντικατάστασής της από την έννοια *πολιτειότητα*. Βέβαια και σε αυτή την περίπτωση δύο τουλάχιστον μείζονα προβλήματα φαίνεται να προκύπτουν. Πρώτον, οι διαφορετικές (εθνικές) παραδόσεις πάνω στο περιεχόμενο της έννοιας. Δεύτερον, το περιεχόμενο της έννοιας αυτό καθαυτό. Πιο συγκεκριμένα: Η γερμανική εκδοχή της πολιτειότητας, τουλάχιστον έτσι όπως υποστηρίχθηκε από τον Habermas, (1992) εμπεριείχε τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών, ενώ θεωρούσε τα ζητήματα σχετικά με την κουλτούρα ως αντικείμενο που άπτεται της ιδιωτικής και όχι της δημόσιας σφαίρας. Συνεπώς η πολιτειότητά του ήταν η παραδοσιακή κοινωνικοποίηση χωρίς τον τομέα «ταυτότητα», μετατρέποντας το αίσθημα ένταξης σε ένα ορθολογικό *συνταγματικό πατριωτισμό*. Αυτή η εκδοχή όμως δεν θα μπορούσε εύκολα να γίνει αποδεκτή από τη γαλλική πλευρά στο βαθμό που οι δύο έννοιες ουσιαστικά ταυτίζονται. Επιπλέον, το γαλλικό κράτος που με πολύ αγώνα συνέτριψε τις τοπικές παραδόσεις, δεν θα αποδεχόταν εύκολα τη δημιουργία ενός «ιδιωτικού χώρου», ο οποίος θα λάμβανε τη μορφή μιας «κερκόπορτας» για την αναβίωσή τους. Ουσιαστικά η αμφισβήτηση προέρχεται από τη διαπίστωση ότι δεν είναι δυνατόν (ή επιθυμητό) να υπάρξει «πολιτειοποίηση» χωρίς την ύπαρξη ταυτότητας. Χαρακτηριστικά η Schnapper υποστηρίζει: «η ευρωπαϊκή ταυτότητα δεν μπορεί να γίνει ελκυστική παρά μόνο αν εμπεριέχει ένα «*χαρακτήρα εθνοτικότητας*» (*ethnicité*), με άλλα λόγια τη συμμετοχή μιας κάποιας κληροδοτημένης κουλτούρας» (στο Taboada-Leonetti, 2001).

Όσον αφορά το δεύτερο, η ευρωπαϊκή εκδοχή της πολιτειότητας που έχει ως

τώρα προταθεί, ειδικά στην αποτυχημένη προσπάθεια υιοθέτησης ενός ευρωπαϊκού συντάγματος, εμφανίζεται ιδιαίτερα ισχνή ως προς τα δικαιώματα που αναγνωρίζει στους πολίτες της. Μάλιστα, στο γαλλικό δημοψήφισμα όπου υπερίσχυσε, ως γνωστό, το «όχι» δεν ήταν λίγοι οι οπαδοί της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης που ψήφισαν «όχι» με το σκεπτικό ότι στην περίπτωση υιοθέτησης του ευρω-συντάγματος θα ετίθετο ένα δίλημμα σχετικά με την αναντιστοιχία των διαφορετικών δικαιωμάτων που θα προσέφεραν η εθνική και η ευρωπαϊκή πολιτειότητα. Με άλλα λόγια, σε περίπτωση υπερίσχυσης της ευρωπαϊκής μια σειρά πολιτικών και ιδίως κοινωνικών δικαιωμάτων κατακτημένων σε εθνικό επίπεδο θα ετίθεντο σε αμφισβήτηση σε ευρωπαϊκό.

Σε κάθε περίπτωση, αν προϋπόθεση για τη δημιουργία/κατασκευή μιας νέας ταυτότητας είναι οι κοινές βασικές αξίες (Deutsch) ή τα κοινά ιδεολογικά πρότυπα (Haas) ακόμα και η (κοινή) νομιμοποίηση της κεντρικής εξουσίας (Etzioni), χρειάζεται οπωσδήποτε ένα μηχανισμός (θεσμός) διάχυσης. Στην ιστορία των τελευταίων αιώνων αυτόν το ρόλο έπαιξαν κυρίως δύο θεσμοί: αρχικά, η εκκλησία, στη συνέχεια, το εκπαιδευτικό σύστημα (μόνο του ή συνεπικουρούμενο από την εκκλησία). Σήμερα, αν υποθέσει κανείς ότι η εκκλησία δεν μπορεί να παίξει αυτόν το ρόλο στην Ευρώπη και η διά βίου μάθηση εστιάζει αποκλειστικά και μόνο στην οικονομική ολοκλήρωση, τότε φαίνεται αρχικά να υφίσταται ένα κενό. Κατά συνέπεια, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση σε αυτό το πολύ σημαντικό κεφάλαιο παραμένει εκ πρώτης όψεως ελλιπής²³, στο βαθμό που δεν μπορεί να παράγει και να χρησιμοποιήσει αυτό που για πολλούς θεωρείται ως η *συγκολλητική ουσία* μιας κοινωνίας, δηλαδή το διανοητικό κεφάλαιο, που βασιίζεται πρωτίστως σε κοινές ιδέες και αξίες (Llobera J., 1991: 191)²⁴.

²³ Στο πρώτο και στο τρίτο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι.

²⁴ Η αντίφαση στον συμβολισμό που ήθελε να αναδείξει η ΕΕ με τη χρήση του όρου «κοινότητα» με την τρέχουσα πραγματικότητά και τις πολιτικές πρωτοβουλίες της είναι έκδηλη. Πράγματι, η Κοινότητα υποδηλώνει μια κατάσταση στην οποία οι άνθρωποι έχουν δεσμούς κοινών αισθημάτων και νομιμοφροσύνης. Οι σχέσεις με τα μη μέλη της ομάδας είναι σημαντικά λιγότερο σοβαρές από το αίσθημα της συγγένειας που αναπτύσσεται μέσα στην ομάδα. Αντίθετα, η Κοινωνία νοείται ως μια συνθήκη που δένει τους ανθρώπους λιγότερο με την εμπιστοσύνη και περισσότερο με ένα συνδυασμό συμφέροντος, καταμερισμού εργασίας και συμβολαίου (Scruton, 1983: 186)

6. Οι θεωρίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η ΕΕΠ: η ιστορική ανάπτυξη της ΕΕΠ μέσα από τα φίλτρα των θεωριών ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης

Η ιστορική αναλυτική παρουσίαση της ανάπτυξης της ΕΕΠ έχει ήδη γίνει (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Εδώ, στόχος δεν είναι η αναπαραγωγή της, αλλά η σύνδεσή της με τις θεωρίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, μέσα από τις σημαντικότερες υποθέσεις της από το 1957 έως το 1992.

6.1 Το «δόγμα CASAGRANDE» ως παράδειγμα «εκχείλισης»

Η λογική του *Νεολειτουργισμού*, και ιδιαίτερα η έννοια της *εκχείλισης*²⁵, φαίνεται να βρίσκει πλήρη εφαρμογή στην πρώτη, για παράδειγμα, περίοδο ανάπτυξης της ΕΕΠ (1957-1976), όπου και τεκμηριώνεται η ανάγκη της ύπαρξης της (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 50-53). Πράγματι, η (νεολειτουργική) λογική που λέει ότι:

- A. Τα κράτη-μέλη συμφωνούν να ενεργήσουν προς την ολοκλήρωση σε ένα τομέα «χ»,
- B. Για να το πετύχουν ορίζουν μια «ανώτατη αρχή ή επιτροπή» που έχει ως έργο την προώθηση της συμφωνίας,
- Γ. Η προώθηση της ολοκλήρωσης του τομέα «χ» δεν μπορεί να γίνει, αν δεν επηρεαστούν και κάποιοι άλλοι τομείς που άπτονται πτυχών της υλοποίησης του τομέα «χ»,
- Δ. Η υλοποίηση του τομέα «χ» δημιουργεί λειτουργικές συνδέσεις με όμορες πτυχές άλλων τομέων και βρίσκει πλήρη εφαρμογή στον τομέα της Εκπαίδευσης.

Πράγματι, αν και η «εκπαίδευση» δεν περιλαμβανόταν στην ιδρυτική συμφωνία, πολύ γρήγορα (δεκαετία του 1960) προέκυψαν τα ζητήματα τόσο των εκπαιδευτικών αναγκών (και δικαιωμάτων) των διακινούμενων εργαζομένων και των παιδιών τους, όσο και του *status* των μετακινούμενων φοιτητών σε άλλη χώρα μέλος της ΕΟΚ. Η νομιμοποίηση ενασχόλησης πέρασε από το άρθρο 128 περί επαγγελματικής κατάρτισης της Συνθήκης της Ρώμης και από δύο σημαντικά έγγραφα (την Απόφαση 63/266/ΕΟΚ²⁶ για τη «θέσπιση γενικών κανόνων για την εφαρμο-

²⁵ Το σημείο αυτό, δηλαδή της υπέρβασης του αρχικού στόχου πολιτικής από τον εντολοδόχο (Επιτροπή) έχει τραβήξει το ενδιαφέρον των ερευνητών, οι οποίοι το έχουν αποκαλέσει «γραφειοκρατική παρέκκλιση» ή «απώλεια εντολής». Με άλλα λόγια, οι εντολοδόχοι προσπαθούν να παρεκκλίνουν από τις αρχικές πολιτικές προθέσεις των εντολών τους, με στόχο τη μεταφορά των τελικών αποτελεσμάτων πλησιέστερα των δικών τους στόχων, στο βαθμό που κάθε γραφειοκρατία έχει κίνητρο να επιθυμεί τη διεύρυνση της δικής της εξουσίας και οργανωτικής εξέλιξης (Hix: 38, 89).

²⁶ Επίσημο κείμενο EEL 20.4.1963.

γή μιας κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση» και τον Κανονισμό 1612/1968²⁷ «για την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων στο εσωτερικό της ΕΟΚ», του οποίου ένα άρθρο αναφέρεται στα δικαιώματα κατάρτισης των νέων εργαζομένων που προέρχονται από κράτος μέλος της ΕΟΚ). Τέλος, καταλυτικό ρόλο εδώ διαδραμάτισε και το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΔΕΚ). Μάλιστα η υπόθεση *Casagrande* θεωρήθηκε τέτοιου βεληνεκούς που ο De Witte (1989α: 10) την ονόμασε «δόγμα *Casagrande*», μετασχηματίζοντας τη δημιουργία του ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου σε στόχο πολιτικής που θα μπορούσε να επιφέρει αναγκαστικές αλλαγές σε ένα μεγάλο και ακαθόριστο (!) αριθμό εθνικών πολιτικών. Με αυτόν τον τρόπο, η Κοινοτική ενασχόληση με την εκπαίδευση, ως πυλώνας της οικονομίας, έμπαινε (νομιμοποιούνταν) όχι από το παράθυρο, αλλά από τη μεγάλη λεωφόρο. Τα κράτη λοιπόν, είχαν κερδίσει το δικαίωμα της αρνησι-κυρίας (1966) και η ΕΟΚ κέρδισε την ενασχόλησή της με την εκπαίδευση (1968). Γεγονός που απλά δείχνει, παραδειγματικά, τη συνθετότητα του ευρωπαϊκού οικοδομήματος και των πολιτικών του. Δείχνει όμως και τη σημασία τομέων που παραδοσιακά δεν εντάσσονται στην «υψηλή πολιτική». Επίσης, αποδεικνύει την αξία της ισχυρής έννοιας του νεολειτουργισμού, της *εκχείλισης*, ως προσπάθεια εννοιολόγησης της προσπάθειας επέκτασης των Κοινοτικών τομέων δράσης²⁸.

6.2 Ο ακτιβισμός του ΔΕΚ περί δημόσιας διοίκησης και άσκησης δημόσιας εξουσίας

Σε μια περίοδο δύσκολη για την ΕΕ (δεκαετία του '60), όπου ο Γάλλος Πρόεδρος αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξή της, η Κοινότητα «επιτίθεται» στην ουσία της δημόσιας (των κρατών) εξουσίας με αφορμή το περίφημο άρθρο 48.4 (αλλά και το άρθρο 55) της ιδρυτικής Συνθήκης, που προέβλεπε εξαιρέσεις για την κάλυψη από κοινοτικούς πολίτες θέσεων εργασίας που σχετίζονταν με την *άσκηση δημόσιας εξουσίας*. Στην πραγματικότητα τα κράτη-μέλη μπλόκαραν την κινητικότητα των εργαζομένων ανάγοντας όλες τις προκηρυσσόμενες θέσεις της δημόσιας διοίκησης στην εξαίρεση του 48.4.

Το ΔΕΚ²⁹ με την υπόθεση *Reyners* του 1974 ρίχνει τις βάσεις για την υπέρβαση του προβλήματος ορίζοντας τι είναι «δημόσια διοίκηση», «απασχόληση στη δημόσια διοίκηση», «άσκηση δημόσιας διοίκησης» και «άσκηση δημόσιας εξουσί-

²⁷ Επίσημο κείμενο EEL 257.1968.

²⁸ Από την άλλη, και τα κράτη-μέλη μαθαίνουν. Δεν είναι τυχαίο ότι συν τω χρόνω αναπτύσσεται ένα σύστημα επιτροπών δίπλα στην Επιτροπή, αποτελούμενο από αξιωματούχους των εθνικών κυβερνήσεων που στόχο έχουν τον έλεγχο και τον περιορισμό της Επιτροπής. Η ίδια η Επιτροπή σε έκθεσή της το 2000 ανέβαζε στον αριθμό των 224 τις διάφορες επιτροπές!

²⁹ Για τον ακτιβισμό του ΔΕΚ υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία, τόσο διεθνής (βλ. για παράδειγμα *Hix*, 2004), όσο και ελληνική (για παράδειγμα, βλ. *Στεργίου* 2010: 25)

ας». Στη συνέχεια και με άλλες πέντε (5) αποφάσεις του σε δεκαπέντε (15) χρόνια μια σειρά από θέσεις εργασίας διευκρινίστηκε ότι δεν ανήκουν στην κατηγορία «άσκηση δημόσιας διοίκησης». Η συσσωρευμένη νομολογία του ΔΕΚ είχε ως αποτέλεσμα η Επιτροπή να δημοσιοποιήσει το 1988 την ανακοίνωση «*Η ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων και η πρόσβαση στις θέσεις απασχόλησης στη δημόσια διοίκηση. Η δράση της Επιτροπής όσον αφορά την εφαρμογή του άρθρου 48.4 της ΣυνθΕΟΚ*» (ΕΕC 72/1988). Σε αυτήν προσδιοριζόταν οι τομείς που εντάσσονταν στη δημόσια διοίκηση (ένοπλες δυνάμεις, αστυνομία και άλλες δυνάμεις τήρησης της τάξης, δικαστικό σώμα, φορολογική διοίκηση, διπλωματικό σώμα, υπουργεία (κεντρικές υπηρεσίες), αρχές τοπικής αυτοδιοίκησης και η κεντρική τράπεζα).

Η ιστορία αυτή είναι σημαντική -πέραν του προφανούς γεγονότος του περιορισμού της «άσκησης δημόσιας διοίκησης» σε αυτό που ονομάστηκε *πυρηνικό κράτος*- γιατί δείχνει τη διαχρονική συνέχεια της ΕΕ και των στοχεύσεών της, όπως και τη συστηματική ενεργοποίηση του ΔΕΚ ως νομιμοποιητικής δομής στήριξης των ευρωπαϊκών πολιτικών.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, το έγγραφο αυτό μας λέει ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί τομέα «άσκησης δημόσιας διοίκησης». Ήδη λίγα χρόνια πριν μια άλλη απόφαση -σταθμός του ΔΕΚ μας είχε προϊδεάσει. Πράγματι, στην υπόθεση *Lawrie-Blum*³⁰, το ΔΕΚ είχε αποφανθεί ότι η κύρια ιδιότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι εκείνη της «παιδαγωγικής δραστηριότητας» και όχι η «υλοποίηση της (δημόσιας) εκπαιδευτικής πολιτικής». Απόφαση με καταλυτικές συνέπειες για αυτό που ήταν γνωστό ως «σύστημα εθνικής εκπαίδευσης». Είναι αλήθεια ότι η όλη υπόθεση μόνο περιφερειακά επηρέασε μέχρι τώρα την ελληνική εκπαίδευση και αφορούσε, αφενός το χώρο των φροντιστηρίων, αφετέρου την πρόσβαση κοινοτικών πολιτών στην μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση. Όμως δυνητικά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην ολότητά της σε περιόδους οικονομικής κρίσης και αποσταθεροποίησης των δημόσιων οικονομικών.

6.3 Το παιχνίδι «του σκύλου και της γάτας» μεταξύ των κρατών μελών και των υπερεθνικών οργάνων της ΕΕ

Η ιστορία ανάπτυξης της ΕΕΠ, ειδικά πριν το 1992, μοιάζει σαν ένα συνεχές παιχνίδι μεταξύ κρατών-μελών και υπερεθνικών οργάνων της τότε ΕΟΚ. Σε αυτή την ενότητα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε τέτοια παραδείγματα. Το αποτέλεσμα πάντως ήταν η συνεχής διεύρυνση των Κοινοτικών αρμοδιοτήτων ή πεδίων ενασχόλησης ακόμα κι όταν τα κράτη-μέλη έπαιρναν την πρωτοβουλία.

Έχουμε δει ότι τόσο η υπόθεση *Casagrande*, όσο και μια σειρά ζητημάτων που ετίθεντο (αναγνώριση πτυχίων, ενδο-ευρωπαϊκή κινητικότητα, κτλ) ωθούσαν, το

³⁰ Υπόθεση 66/85, αποφ.ΔΕΚ της 3/7/1986, Συλλογή νομολογίας του ΔΕΚ του 1986, σελ.2121.

πρώτο μισό της δεκαετίας του '70 (περιόδου κρίσης, ας μην το ξεχνάμε, και για την ΕΟΚ) στην ενασχόληση -όλο και περισσότερο- των κοινοτικών οργάνων με θέματα εκπαίδευσης παρά την τυπική ανυπαρξία αρμοδιότητάς τους. Η κατάσταση αυτή ώθησε τα κράτη μέλη στο να αποδεχτούν την ιστορική πρώτη επίσημη συνάντηση των υπουργών Παιδείας τους και την έγκριση των αρχικών έξι αξόνων δράσης σε θέματα εκπαίδευσης (1976). Ουσιαστικά, ήταν μια προσπάθεια των κρατών να οριοθετήσουν την «κοινή» ενασχόληση με θέματα εκπαίδευσης που αναπτύσσονταν «ανεξέλεγκτα» σε Κοινοτικό επίπεδο. Ο Wallace (1990) κάνοντας μια ενδιαφέρουσα διάκριση μεταξύ «τυπικής» και «άτυπης» ολοκλήρωσης προσπάθησε ουσιαστικά να καταλάβει εξελίξεις, όπως η προηγούμενη. Έτσι, η «άτυπη» υποδηλώνει τα είδη των οικονομικών και κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων και αλληλοεισδύσεων που αναπτύσσονται χωρίς την επισημοποίηση τους από ένσκοπες πολιτικές αποφάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, η επισημοποίηση μιας διαδικασίας που ήδη εξελίσσεται δεν αποτελεί παρά την αντίδραση στην άτυπη ολοκλήρωση, με στόχο είτε να τη συλλάβει είτε να την περιορίσει.

Όμως, στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν έγινε ούτε το ένα ούτε το άλλο. Εκείνο που έχουμε είναι η εκκίνηση μιας δυναμικής πορείας ανάπτυξης της ΕΕΠ που είχε ως καταστάλαγμα τα δύο άρθρα της Συνθήκης του Μάαστριχτ.

Μάλιστα παρατηρώντας κανείς, θα διαπιστώσει ότι από εδώ εκκινεί η διαδικασία έντονης ευρωπαϊκής ενασχόλησης με την ανώτατη εκπαίδευση και η δημιουργία του ΕΧΑΕ. Πράγματι, με μια σειρά πολύ σημαντικών αποφάσεων του ΔΕΚ, τη δεκαετία του '80, κατασκευάζεται ένα (νομιμοποιητικό) πλαίσιο επάνω στο οποίο θα έρθουν να δεθούν τα δύο άρθρα του Μάαστριχτ. Αφού πρώτα το ΔΕΚ δίνει τον ορισμό της «επαγγελματικής εκπαίδευσης» κατά τρόπο εξαιρετικά διασταλτικό (υπόθεση Gravier), στη συνέχεια εντάσσει σε αυτόν τόσο το σύνολο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (υπόθεση Barra), όσο και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του Πανεπιστημίου (υπόθεση Blaizot). Ακόμα κι αν στη συνέχεια, λόγω των αντιδράσεων, επανήλθε περιορίζοντας το πεδίο σε ό,τι αφορά, αφενός, την προστασία των γλωσσών (υπόθεση Groener), αφετέρου την ιδιαιτερότητα του Πανεπιστημίου (υπόθεση Brown) (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 53-57). Ας σημειωθεί ότι τα ονόματα στις υποθέσεις του ΔΕΚ δεν θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν δίχως προσοχή στο βαθμό που δείχνουν, από τη μια, τη μέθοδο με την οποία αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση της Επιτροπής με ομάδες συμφερόντων, από την άλλη, το πώς νομιμοποιείται το ΔΕΚ να εκδηλώσει τον πολιτικό ακτιβισμό του.

Στη συνέχεια, ο πολιτικός ακτιβισμός της Επιτροπής υπό τον Delors βρίσκει την έκφρασή του μέσω της έκδοσης 300 Οδηγιών στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '80. Εκείνο που εδώ μας ενδιαφέρει παραδειγματικά είναι, αφενός, η θέσπιση των πρώτων δύο ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Erasmus και Tempus), αφετέρου, η οδηγία 89/48. Τα πρώτα είναι σημαντικά στο βαθμό που η Επιτροπή διαχειρίζεται πια τα δικά της εκπαιδευτικά προγράμματα με τη δική

της χρηματοδότηση και τους δικούς της στόχους. Ας σκεφτεί κανείς ότι εκείνη την εποχή δεν υπήρχε ακόμα νομική παρά μόνο πολιτική κάλυψη. Παρόλα αυτά, η προκήρυξη των προγραμμάτων θεωρείται απόφαση του Συμβουλίου³¹.

Από την άλλη, η Οδηγία 89/48, βασιζόμενη και πάλι σε απόφαση του ΔΕΚ περί τελικού προϊόντος στην υπόθεση *Cassis de Dijon*, ουσιαστικά νομιμοποιεί την Κοινοτική ενασχόληση με τα εθνικά πτυχία (ως τελικά προϊόντα) όχι όμως και με τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα γεγονός που πολύ σύντομα θα προκαλέσει αναταράξεις και στα ίδια τα εκπαιδευτικά συστήματα. Πράγματι, η γνωστή αντιπαλότητα των ελληνικών πανεπιστημίων με τα ΤΕΙ εδράζεται εδώ. Συνεπώς έχουν δίκιο οι Burley & Mattli (1993), όταν παραθέτουν πλείστα στοιχεία για να δείξουν ότι το ΔΕΚ έπαιξε το ρόλο του ακτιβιστή υπέρ της ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού, νόμιμου και οιοσύνει συνταγματικού νομικού συστήματος στο επίπεδο των ΕΚ. Επιπλέον, η λειτουργική εκχείλιση αποδίδει ευκρινώς τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι αρχικές διατάξεις της Συνθήκης της Ρώμης έτυχαν εκτεταμένης δικανικής ερμηνείας (Dehousse, 1999). Το αποτέλεσμα είναι η σταδιακή επέκταση του κοινοτικού δικαίου πέραν του στενού οικονομικού πεδίου. Επιπλέον: «...υπάρχουν βασικά στοιχεία διαφοροποιημένων προσδοκιών (δηλαδή πολιτικής εκχείλισης), καθώς οι δρώντες μαθαίνουν να λειτουργούν εντός του διεπόμενου από κανόνες περιβάλλοντος το οποίο διαμορφώνει το ΔΕΚ» (Rosamond, 2006: 152).

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ υπήρξε ορόσημο και για την ΕΕΠ, καθώς για πρώτη φορά τη νομιμοποιεί και τη θεσμοθετεί. Πολύ σύντομα, με τα άρθρα 126 και 127 το Συμβούλιο μπορεί να παίρνει αποφάσεις με ειδική πλειοψηφία. Το γεγονός αυτό μεταφράζεται σε αποδοχή από τα εθνικά κράτη της άρσης της δυνατότητας αρνησικυρίας σε θέματα που άπτονται των άρθρων 126 και 127 (Στεφάνου, 1999). Επιπλέον, η πρόβλεψη για δυνατότητα διατύπωσης συστάσεων, σε σχέση με εκπαιδευτικά ζητήματα, από την ΟΚΕ και την Επιτροπή των Περιφερειών πρέπει επίσης να επισημανθεί, καθώς επιτρέπει την εκπροσώπηση ομάδων συμφερόντων και συνδικαλιστών στο πλαίσιο της Ένωσης και παράλληλα με τα κράτη-μέλη. Από την άλλη όμως, είναι σημαντικό να σημειωθεί επίσης ότι τόσο στο άρθρο 126 όσο και στο 127 της Συνθήκης δεν προβλέπεται οποιασδήποτε μορφής εναρμόνιση νομοθεσιών ή και κανονισμών μεταξύ των εθνικών κρατών. Εδώ, έχει ενδιαφέρον ότι ο Gordon (1999) προσπάθησε να παρακολουθήσει την προσπάθεια ανάπτυξης της ΕΕΠ μέσα από μια διαδικασία προσαρμογής στόχων και διαδικασιών ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές δομές, τα πτυχία τους, την αμοιβαία αναγνώρισή τους και την ενδο-ευρωπαϊκή κινητικότητα.

³¹ Η αλήθεια είναι ότι μετά την υπερδραστήρια Προεδρία Delors (1985-1994), τα κράτη-μέλη, έχοντας το δικαίωμα επιλογής του Προέδρου, επέλεξαν αρχικά τον Jacques Santer (1995-1999) και στη συνέχεια τον Romano Protti (1994-2004), με βασικό σκεπτικό την αποδοχή εκ μέρους τους της άποψης ότι η Επιτροπή πρέπει να κάνει «λιγότερα, αλλά καλύτερα» (Hix, 2004: 57).

Σε αυτό το σημείο, εκείνο που μας ενδιαφέρει περισσότερο είναι να αποτυπώσουμε τη σχέση κρατών-μελών και υπερεθνικών οργάνων της ΕΕ, γιαυτό θα συνεχίσουμε να παρακολουθούμε το παράδειγμα της ανώτατης εκπαίδευσης. Πράγματι, ενώ με την οδηγία 89/48 η προσοχή και οι δράσεις κινούνταν σε επίπεδο αναγνώρισης πτυχίων και κινητικότητας, αφήνοντας εκτός πλαισίου τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις δομές τους, το 1998 έχουμε τη συνάντηση των τεσσάρων παραδοσιακών μεγάλων κρατών-μελών της ΕΕ και τη Διακήρυξη της Σορβόνης, η οποία ουσιαστικά ανατρέπει την προηγούμενη εικόνα.

Βέβαια, η προηγούμενη αρχική παρουσίαση θα έπρεπε πολλαπλά να εκλεπτυνθεί, στο βαθμό που σε επίπεδο «τυπικής ολοκλήρωσης» τα πράγματα ήταν έτσι, όμως σε επίπεδο «άτυπης ολοκλήρωσης» συντελούνταν διαδικασίες εκχείλισης. Όντως, το 1991, εκδίδεται το Υπόμνημα για την *Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα* το οποίο δεν ήταν παρά ο προπομπός της εξειδικευμένης ευρωπαϊκής πολιτικής για τη δεκαετία του '90. Σε αυτό, πέρα από τους πέντε άξονες δράσης εμφανίζονται και κάποια οριζόντια θέματα μεταξύ των οποίων η διασφάλιση της ποιότητας, το οποίο από το Ψήφισμα του Συμβουλίου του 1994, της 5/12/1994 (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1994), αρχίζει να αυτονομείται και να παίρνει τεράστια δυναμική, για να κυριαρχήσει τελικά από το τέλος της δεκαετίας του '90 και μετά. Παράλληλα, η ανάπτυξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, κυρίως του Erasmus και στη συνέχεια του Σωκράτης, θέτει επιτακτικά ζητήματα κινητικότητας, αναγνώρισης περιόδων σπουδών και πτυχίων καθώς και την ανάπτυξη εξειδικευμένων εργαλείων όπως το ECTS.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν γίνεται η συνάντηση των «4» στο Παρίσι μετά από μεταξύ τους συνεννόηση ή μετά από πρωτοβουλία του τότε υπουργού Παιδείας της Γαλλίας Claude Allègre, η οποία ουσιαστικά καταπιάνεται με την αρχιτεκτονική του ευρωπαϊκού οικοδομήματος της ανώτατης εκπαίδευσης, γεγονός που αρχικά εκπλήσσει διότι τέτοιο θέμα δεν είχε τεθεί ευθέως έως τότε. Την εξήγηση δίνει ο ίδιος ο Claude Allègre, ο οποίος σε παρέμβασή του στο Collège de France, στις 25/2/1999, δηλώνει: «εν πάση περιπτώσει, εάν δεν το κάναμε εμείς, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θα το έκαναν οι Βρυξέλλες» (www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/epscl.htm).

Πρόκειται για την ίδια ακριβώς λογική που ώθησε τις κυβερνήσεις το 1976 να υιοθετήσουν την πρώτη επίσημη συνάντηση των υπουργών Παιδείας και τον καθορισμό των έξι αξόνων δράσης! Κατά συνέπεια, θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος ότι όχι μόνο δεν είναι τυχαία η επανάληψη αλλά και ότι μια ακτιβιστική γραφειοκρατία όπως η Κοινοτική δείχνει μεγαλύτερη διαχρονικότητα και έλεγχο της πραγματικότητας από ό,τι οι αντίστοιχες εθνικές³². Επιπλέον, ενώ τόσο οι «4»

³² Ο Hix (2004: 87, 93) ουσιαστικά λέει το ίδιο ηπιότερα: «οι κυβερνήσεις ανησυχούν λιγότερο για τις μακροπρόθεσμες προεκτάσεις της ανάθεσης εξουσιών στην Επιτροπή και περισσότερο για τον τρόπο με τον οποίο οι άμεσες αποφάσεις επηρεάζουν τα εκλογικά

όσο και οι «29» ένα χρόνο αργότερα στη Μπολόνια, προσπάθησαν να καταστήσουν σαφές ότι η πρωτοβουλία αυτή είναι απολύτως ελεγχόμενη από τα κράτη και μάλιστα με τον αρχικό αποκλεισμό της Επιτροπής από τη Διαδικασία, στη συνέχεια (Πράγα), η ΕΕ όχι μόνο έγινε μέλος της Διαδικασίας, αλλά και τη στήριξε πολλαπλώς με τους μηχανισμούς και τα προγράμματά της (δες για παράδειγμα το πρόγραμμα Tuning) ελέγχοντάς την ουσιαστικά σε μεγάλο βαθμό.

Όμως, έχουμε φτάσει ήδη στη δεκαετία του 2000, συνεπώς από εδώ και πέρα θα ακολουθήσει μια συστηματική και αναλυτική παρουσίαση των ΕΕΠ στα επόμενα κεφάλαια.

σώματα και τις ομάδες συμφερόντων». Τελικά, ίσως να έχει δίκιο όταν υποστηρίζει ότι το ισχυρό σημείο του συστήματος της εκτελεστικής εξουσίας στην ΕΕ είναι εκείνο που «ενθαρρύνει τις εκτεταμένες διαβουλεύσεις και το συμβιβασμό στην υιοθέτηση και στην εφαρμογή των ευρωπαϊκών πολιτικών».



Κεφάλαιο Δεύτερο

Το περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μετά το 2000*

1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα μας απασχολήσει το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΕΠ) της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), την περίοδο μετά το 2000.

Με την αναφορά στον όρο *εκπαιδευτική πολιτική*, το ενδιαφέρον στρέφεται στην κατανομή τόσο της εξουσίας όσο και της οργάνωσης στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το σύνολο των οργανωμένων και επίσημων –υπό την έννοια της κρατικής αναγνώρισης- εκπαιδευτικών δομών ενός κράτους αλλά και των μορφών παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών που μπορούν να είναι επίσημες και τυπικές –κρατικά αναγνωρισμένες– είτε άτυπες –και, κατά συνέπεια μη «εκπαιδευτικές»– όπως, για παράδειγμα, η μαθητεία σε ένα επάγγελμα³³. Με άλλα λόγια,

* Μέρος αυτού του κεφαλαίου προέρχεται από το Πρόγραμμα Καραθεοδωρή του ΕΛΚΕ του Πανεπιστημίου Πατρών με τίτλο «Ανιχνεύοντας το προφίλ του Ελληνικού Πανεπιστημίου στην προοπτική της δημιουργίας του ενιαίου χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης: ενδοελληνικές και διεθνείς συγκρίσεις (Ελλάδα-Γαλλία)». Η ερευνητική ομάδα ευχαριστεί πολύ τον ΕΛΚΕ για αυτή την χρηματοδότηση.

³³ Ας σημειωθεί εδώ ότι η μαθητεία σε ένα επάγγελμα δεν εμπίπτει εννοιολογικά στη σφαίρα του «εκπαιδευτικού» (βλ. και Παπαδάκη, (2003) 80-81). Υπό αυτήν την έννοια οι πολιτικές που σχετίζονται με αυτή, δεν θα έπρεπε να ονομάζονται εκπαιδευτικές σε μια αυστηρά οριοθετημένη προσέγγιση του όρου. Τα πράγματα όμως αλλάζουν όταν, εντός του πλαισίου άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι διάφορες άτυπες μορφές μαθητείας σε ένα επάγγελμα επιδιώκεται να λάβουν επίσημη αναγνώριση. Σε κάθε περίπτωση, παρόμοια «χτυπήματα» θα δεχτεί πολλά ο όρος εκπαιδευτική πολιτική τα χρόνια που έρχονται. Τα πιο πιθανά σενάρια φαίνεται πως είναι δύο. Πρώτον, αλλά με τις λιγότερες πιθανότητες, ενδέχεται να επιτευχθεί ένας «ιστορικός» συμβιβασμός που θα οδηγήσει στην παραδοχή ότι ο όρος εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί πλέον να ενσωματώσει το σύνολο των εξελίξεων που αφορούν την πολιτική για την εκπαίδευση και την κα-



με την αναφορά στον όρο εκπαιδευτική πολιτική εννοούμε, το σώμα, τη δέσμη των ισχυρισμών, δηλώσεων και εντολών που επιζητούν ή και εισηγούνται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης που σχετίζεται με πολύ συγκεκριμένες εκφάνσεις των δομών που διευκολύνουν, εξυπηρετούν, τη μάθηση ή εκπαίδευση³⁴ δια βίου³⁵ των πολιτών μιας χώρας, (Παπαδάκης, 2003: 81-84, Σταμέλος, 2010).

Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως προτείνει ο Παπαδάκης (2003: 84-87), συγκροτείται από μια σύνθεση δηλώσεων, αναφορών, ισχυρισμών και εντολών που έχουν, κυρίως, κανονιστικό –ρυθμιστικό– χαρακτήρα δίνοντας στην εκπαιδευτική πολιτική τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως μια ντιρεκτίβα,

τάρτιση. Δεύτερον και πιθανότερο, ο συγκεκριμένος όρος να υποχωρήσει και τη θέση του να πάρει ένας άλλος που θα σχετίζεται, μάλλον, με τη δια βίου μάθηση –πολιτικές δια βίου μάθησης για παράδειγμα- στο βαθμό που αυτός συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στη λείανση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ μη επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης (βλ. και Jarvis, 2004: 23). Η δεύτερη περίπτωση, πάντως, μαζί με την αλλαγή στους όρους θα σημάνει και την αλλαγή, τη μετατόπιση στην εστίαση: Από τις συνέπειες των πολιτικών για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε αυτές που αφορούν στον εργαζόμενο και την απασχόληση ή, καλύτερα, την απασχολησιμότητά του (βλ. Παπαδάκης, 2006, Ασδεράκη & Τσινισιζέλης, 2008,). Θα υποκρύπτει δε την υπερεθνικοποίηση –για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Παπαδάκη (2008, 2006)- των σχετικών πολιτικών για την εκπαίδευση (:), την απασχόληση και, τελικά, την οικονομία.

³⁴ Χρήσιμος, στο σημείο αυτό, είναι ο διαχωρισμός που αφορά την έννοια των όρων δια βίου εκπαίδευση και δια βίου μάθηση. Ο πρώτος -δια βίου εκπαίδευση- αναφέρεται πρώτιστα στο δημόσιο αγαθό της παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενώ ο δεύτερος (δια βίου μάθηση) θεωρεί υπεύθυνο το άτομο για τις γνώσεις που έχει ή δεν έχει και συνεπώς για τη δυνατότητά του να είναι ανά πάσα στιγμή απασχολήσιμο ή μη (Jarvis 2004, Σταμέλος, 2009,). Η ΕΕ στα κείμενα της πολιτικής της πάντως, ειδικά μετά το 2000, δεν αναφέρεται πουθενά στον όρο δια βίου εκπαίδευση...

³⁵ Με τον όρο δια βίου μάθηση η ΕΕ εννοεί «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001γ): 11). Πιο πρόσφατα, το 2009, το CEDEFOP προέβη σε έναν διαφοροποιημένο ορισμό της δια βίου μάθησης –ο οποίος μάλλον περιορίζει το εύρος του προηγούμενου ορισμού στο πεδίο της χρηστικότητας της δια βίου μάθησης- ενώ στα κείμενα του, όλο και πιο συχνά, χρησιμοποιεί, συμπληρωματικά, τον όρο «μάθηση κατά τη διάρκεια της ζωής» (life wide learning) –που αποδίδει έμφαση στα είδη της μάθησης, με κριτήριο την κρατική τους αναγνώριση: τυπική, μη τυπική ή άτυπη σε οποιοδήποτε επίπεδο. Συγκεκριμένα, ορίζει τη δια βίου μάθηση ως «κάθε δραστηριότητα που αναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια της ζωής και έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ή/και των προσόντων για προσωπικούς, κοινωνικούς ή/και επαγγελματικούς σκοπούς». Επιπρόσθετα, ορίζει τη μάθηση κατά τη διάρκεια της ζωής ως «μάθηση, τυπική, μη τυπική ή άτυπη που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων της ζωής –προσωπικές, κοινωνικές ή επαγγελματικές- σε οποιοδήποτε επίπεδο» (CEDEFOP, 2009: 73-75).

αφού υποδεικνύει: α) ένα σκοπό που πρέπει να επιτευχθεί, ή/και β) μια δράση η οποία πρέπει να υλοποιηθεί προκειμένου να διασφαλιστεί η επίτευξη του σκοπού. Με άλλα λόγια, το περιεχόμενο, η ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβάνει τους στόχους και τις προτεραιότητες της, ενώ σχετίζεται άμεσα και με τις επιλογές που αναφέρονται στην εφαρμογή της και τον έλεγχο της πορείας υλοποίησής της (Σταμέλος, 2009: 118-122).

Στο πλαίσιο αυτό, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα μας απασχολήσουν αφενός, η αποτύπωση του σκοπού, ο οποίος και αναλύεται σε μία δέσμη συγκεκριμένων στόχων, που έχει θέσει και καλείται να επιτύχει η ΕΕ, μετά το 2000, και, αφετέρου η καταγραφή των (πολιτικών) πρωτοβουλιών, δράσεων και ενεργειών που έχουν αναλάβει τα θεσμικά όργανα της Ένωσης, προεξάρχουσας της Επιτροπής, για «να διασφαλιστεί η επίτευξη του σκοπού της Ένωσης» (Παπαδάκης, 2003: 84) και σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με το σύνολο των εκπαιδευτικών δομών και των διαφοροποιημένων μορφών παροχής τυπικών, μη τυπικών ή και άτυπων υπηρεσιών μάθησης στα κράτη μέλη.

Οι σχετικές αναφορές, όπως έχει ήδη επισημανθεί, θα αφορούν την περίοδο μετά το 2000³⁶. Οι λόγοι για τη συγκεκριμένη επιλογή σχετίζονται, πρώτιστα, με αυτά που συμφώνησαν οι αρχηγοί των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις 23 και 24 Μαρτίου του 2000, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας στην Πορτογαλία. Ειδικότερα, οι δράσεις που ανελήφθησαν από εκείνη την περίοδο και μετά στο κοινοτικό επίπεδο σηματοδότησαν, μεταξύ άλλων, την αλλαγή από την προσπάθεια θεσμοθέτησης μίας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ), αρχής γενομένης από τα δύο άρθρα της Συνθήκης του Μάαστριχτ (το 1992), στη διαμόρφωση, προώθηση και εφαρμογή στα κράτη μέλη της Ένωσης, κοινά συμφωνημένων πολιτικών για την (επαγγελματική) εκπαίδευση & κατάρτιση, τη διαβίου μάθηση, την έρευνα & καινοτομία, τις ΓΠΕ και την προώθηση της εκμάθησης ευρωπαϊκών γλωσσών³⁷. Αυτός είναι και ο λόγος που καθιστά τη συγκεκριμένη

³⁶ Για τη διαμόρφωση και θεσμοθέτηση της ΕΕΠ πριν από το 2000 βλ., ενδεικτικά, Μουαμελετζή (1996), Σταμέλος & Βασιλόπουλος (2004) και Ασδεράκη (2009).

³⁷ Όπως, σχετικά, υποστηρίζει ο Perin (2006: 210-211), προηγουμένως, οι δύο περιοχές όπου αναπτύσσονταν στρατηγικές, συντονιζόμενες από τα όργανα της Κοινότητας, με στόχο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών ήταν η απασχόληση –με την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση (ΕΣΑ)– και η οικονομία –με τις κατευθυντήριες γραμμές της οικονομικής πολιτικής. Με αφορμή τα προηγούμενα, ένα επιπλέον σχόλιο κρίνεται σκόπιμο: Η χρήση του όρου πολιτική υπονοεί, μεταξύ άλλων, τον τρόπο δράσης, τους χειρισμούς για την επίτευξη ενός επιθυμητού στόχου. Αντίστοιχα, ο όρος *στρατηγική* αναφέρεται στο σύνολο των σχεδιασμένων χειρισμών για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. Είναι σαφές, πως η εγγύτητα ως προς τη σημασία μεταξύ των δύο όρων επιτρέπει την εναλλακτική χρήση τους στη συνέχεια του παρόντος κειμένου.

διαδικασία³⁸, όπως έκτοτε καθιερώθηκε να αποκαλείται, σημαντική και διακριτή σε σχέση με τα προηγούμενα στάδια εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής³⁹. Στη συνέχεια της ενότητας, οι αναφορές θα εστιαστούν στη Διαδικασία της Λισσαβόνας. Αφενός, θα επιχειρηθεί η συνοπτική καταγραφή του περιεχομένου των αποφάσεων των αρχηγών των κρατών μελών της ΕΕ στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000. Αφετέρου, έχει σημασία να αναδειχθεί και να αναλυθεί η σταδιακή μετεξέλιξή της -για άλλους παραμόρφωσή της και άλλους ανατροπή της- μέσα από το περιεχόμενο των επόμενων Ευρωπαϊκών Συμβουλίων που έλαβαν χώρα έως και το 2010⁴⁰.

³⁸ Έχει αξία να σημειωθεί εδώ ότι από την πρωτεύουσα της Πορτογαλίας έχουν πάρει το όνομά τους τρεις τουλάχιστον πολύ σημαντικές συμφωνίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι οποίες, είναι καλό, να μη συγχέονται: α) Η «Σύμβαση της Λισσαβόνας» για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών που αφορούν την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη -υπεγράφη το 1997, ενώ 10 χρόνια μετά, το 2007, δεν την έχει υπογράψει η Ελλάδα μαζί με λίγες ακόμα (2) χώρες της Διαδικασίας της Μπολόνια (Ασδεράκη, 2009: 378), β) η γνωστή μας «Διαδικασία ή Στρατηγική της Λισσαβόνας» που υπεγράφη το Μάρτιο του 2000, και γ) η «Συνθήκη της Λισσαβόνας», η οποία υπογράφηκε από τους αρχηγούς κρατών και κυβερνήσεων των 27 κρατών μελών στις 13 Δεκεμβρίου 2007, και αφορά τους σύγχρονους θεσμούς και τις βελτιωμένες μεθόδους εργασίας που θα (έπρεπε να) αποκτήσει η ΕΕ και που θα της επέτρεπαν να ενισχύσει τη δημοκρατική νομιμότητα όπως και την ικανότητα να προασπίζεται τα συμφέροντα των πολιτών της σε καθημερινή βάση.

³⁹ Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να χωριστεί πλέον σε τέσσερις περιόδους ανάπτυξης. Την πρώτη, από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) έως και το 1976. Τη δεύτερη, από το 1976 έως και το 1992. Την τρίτη, από το 1992 έως και την έναρξη της διαδικασίας της Λισσαβόνας και την τέταρτη από το 2000 και μετά (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, Βασιλόπουλος, 2004).

⁴⁰ Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, το Μάρτιο του 2000, συμφωνήθηκε οι αρχηγοί των κρατών μελών να αφιερώνουν μια σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (την εαρινή), με στόχο τη διασφάλιση της υλοποίησής της.

2. Η αποτύπωση του σκοπού της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μετά το 2000 – Η διαδικασία της Λισσαβόνας

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, το Μάρτιο του 2000, οι ηγέτες των κρατών μελών της Ένωσης, δεν προέβησαν σε μια ακόμα δήλωση προθέσεων. Τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας φάνηκε να αντιπροσωπεύουν μια ευρεία συνεκτική στρατηγική με έναν μεσοπρόθεσμο σκοπό και μια δομημένη μέθοδο παρακολούθησης και εφαρμογής (Perin, 2006). Συγκεκριμένα, οι ηγέτες των κρατών μελών της Ένωσης ανέδειξαν τρία ζητήματα. Κατ' αρχάς, τέθηκε το πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο τα κράτη μέλη καλούνταν να αναλάβουν σημαντικές πρωτοβουλίες και να προβούν σε μεταρρυθμίσεις σε ενωσιακό επίπεδο⁴¹. Δεύτερον, οι αρχηγοί των κρατών μελών της Ένωσης κατέληξαν στην προώθηση ενός κοινού σκοπού γύρω από τον οποίο θα περιστρέφονταν και θα συνέκλιναν οι δράσεις και οι πρωτοβουλίες της Ένωσης και των κρατών μελών της⁴² για τα επόμενα 10 χρόνια έως και το 2010. Τέλος, συμφώνησαν στη μέθοδο που θα ακολουθούσαν, ώστε οι αναλαμβανόμενες δράσεις και πρωτοβουλίες να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες υλοποίησης και εφαρμογής στα κράτη μέλη.

Σε σχέση με το πρώτο, η παγκοσμιοποίηση, η μετάβαση σε μία νέα οικονομία καθοδηγούμενη από τη γνώση, η επικείμενη, τότε, διεύρυνση της ΕΕ, το χαμηλό ποσοστό απασχόλησης στις χώρες μέλη της Ένωσης, η γήρανση του εργατικού δυναμικού σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μεγάλες κατηγορίες πληθυσμού, για παράδειγμα οι γυναίκες, έμεναν εκτός αγοράς εργασίας, η διαπίστωση ότι ο τομέας των υπηρεσιών στην Κοινότητα ήταν υποανάπτυκτος, η διευρυνόμενη έλλειψη δεξιοτήτων, ειδικά στην τεχνολογία των πληροφοριών, αλλά και το γεγονός ότι η ΕΕ σε σχέση με τους βασικούς, τότε, ανταγωνιστές της –ΗΠΑ, Ιαπωνία κ.λπ.– ήταν πίσω, όσον αφορά την εκμετάλλευση του ανθρώπινου δυναμικού της, ήταν οι κύριοι λόγοι που οδήγησαν τους ηγέτες των κρατών μελών, αρχικά, «στην πρόθυμη παράδοση τμήματος των πολιτικών αποφάσεων και εξουσιών στα κεντρικά βουλευόμενα σώματα της Ένωσης» (Παπαδάκης, 2006: 203), και συνακόλουθα, στη διαμόρφωση ενός κοινού σκοπού για την ενίσχυση της απασχόλησης, της οικονομικής μεταρρύθμισης και της κοινωνικής συνοχής στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση.

Δύο σχόλια κρίνονται απαραίτητα. Πρώτον, το γεγονός ότι η συγκεκριμένη

⁴¹ Όπως υποστηρίζει ο Παπαδάκης (2006: 72), οι μεταρρυθμίσεις –και δη αυτού του τύπου το γιγαντιαίο μεταρρυθμιστικό project– δεν πέφτουν από τον ουρανό. «Προϋποθέτουν την ανάδυση ενός κρίσιμου μάγματος σημασιών, τη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένα εδραιωμένου λόγου (contextually embedded discourse) και τη συνακόλουθη νομιμοποίηση των σχετικών ρηματικών πρακτικών (discursive practices)».

⁴² Για να είμαστε ακριβείς ο κοινός σκοπός που συμφωνήθηκε στη Λισσαβόνα αφορά και τις προς ένταξη χώρες της ΕΕ.

ρητορική δεν ήταν καινούρια⁴³, ενισχύει το επιχείρημα «των συγκοινωνούντων δοχείων» όσον αφορά τη σχέση των διαφόρων και διαφορετικών γραφειοκρατιών στο παγκόσμιο –ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΗΕ (UNICEF, UNESCO), ΠΟΕ, και στο ευρωπαϊκό επίπεδο –ΕΕ-. Πράγματι, η ενεργός ενασχόλησή τους με τα εκπαιδευτικά θέματα συγκροτεί ένα ενιαίο τρόπο θεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της δικτυακής οικονομίας (Ball, 1998, Slaughter, 1998, Robertson, 1999, Morrow & Torres, 2000, Carnoy & Castells, 2001, Gomitzka, 2005, Ασδεράκη, 2009). Δεύτερον, η επίκληση των ανταγωνιστών της ΕΕ, όπως οι ΗΠΑ, η Ιαπωνία, η Αυστραλία και η Κορέα, και μάλιστα σε κείμενο των Συμπερασμάτων του Συμβουλίου, αποτελεί ένα συνηθισμένο τρόπο που μετέρχεται η ΕΕ για να συμβάλλει στη δημιουργία μιας «ευρωπαϊκής ταυτότητας» (Ασδεράκη, 2009: 506). Υπογραμμίζει δε, ταυτόχρονα, έμμεσα, τη διακριτή παρουσία της ΕΕ στη διεθνή σκηνή, όπου εκπροσωπείται μαζί με τα κράτη μέλη της σε διεθνή fora –π.χ. τους G20, υπερεθνικούς και διεθνείς οργανισμούς –NATO, ΟΗΕ κ.λπ.- και διεθνείς διαδικασίες -διαδικασία της Μπολόνια.

Στο πλαίσιο που σκιαγραφήθηκε προηγούμενα, οι αρχηγοί των κρατών και κυβερνήσεων των χωρών μελών της ΕΕ αποφάσισαν να θέσουν έναν, νέο, στρατηγικό στόχο για τη δεκαετία από το 2000: «να γίνει (η Ένωση) 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» (Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 23-24 Μαρτίου 2000, παρ. 5). Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στο κείμενο των Συμπερασμάτων της Προεδρίας, «η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί μια συνολική στρατηγική που να στοχεύει:

- στην προετοιμασία μετάβασης σε μια οικονομία και σε μια κοινωνία βασισμένες στη γνώση, μέσω καλύτερων πολιτικών για την κοινωνία της πληροφορίας και την Ε&Α (έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη), καθώς και μέσω της ενίσχυσης της διαδικασίας διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία και της ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς,
- στον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, την επένδυση στον άνθρωπο και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού,
- στη στήριξη της υγιούς οικονομικής προοπτικής και των ευνοϊκών προβλέψεων οικονομικής αύξησης με την εφαρμογή ενός κατάλληλου συνδυασμού μακροοικονομικών πολιτικών».

Συνοψίζοντας, η διαδικασία της Λισσαβόνας, βασίστηκε στην πρόωθηση και

⁴³ Η τάση οικτιρολογίας και η συνακόλουθη διάγνωση μιας κρίσης είναι ένα από τα κεντρικά χαρακτηριστικά μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, όπως αυτή που ανελήφθη με τη έναρξη της διαδικασίας της Λισσαβόνας στο ενωσιακό επίπεδο (Παπαδάκης, 2003, 2006).

εφαρμογή μεταρρυθμίσεων σε δύο, κατ' αρχάς, τομείς που σχετίζονται, έμμεσα ή και άμεσα με τα εκπαιδευτικά συστήματα στα κράτη μέλη⁴⁴:

- α) έναν, αμιγώς, οικονομικό που έχει ως στόχο την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς και την προετοιμασία της μετάβασης σε μια οικονομία και σε μία κοινωνία βασισμένες στη γνώση -μέσω της ενίσχυσης της διαδικασίας διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία,
- β) έναν κοινωνικό που αποσκοπεί στον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, την επένδυση στον άνθρωπο και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 23-24 Μαρτίου 2000).

Σε ό,τι αφορά το τρίτο ζήτημα που αναδείχθηκε στη Λισσαβόνα το Μάρτιο του 2000, οι αρχηγοί των κρατών μελών της Ένωσης, συμφώνησαν σε μια νέα, σύγχρονη μέθοδο για την εφαρμογή και υλοποίησή του. Όπως αναφέρεται στα Συμπεράσματα της Προεδρίας (2000, παρ. 7): *«Η εφαρμογή της στρατηγικής θα επιτευχθεί με τη βελτίωση των υφιστάμενων διαδικασιών, την εισαγωγή μιας νέας Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ) συνδυασμένη με έναν ισχυρότερο καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (ΕΣ), ώστε να εξασφαλίζεται συνεκτικότερη στρατηγική διεύθυνση και αποτελεσματικός έλεγχος της προόδου»*. Πιο συγκεκριμένα η ΑΜΣ βασίζεται, κατά κύριο λόγο:

- α. στον από κοινού προσδιορισμό των προς επίτευξη στόχων στο επίπεδο της ΕΕ (αποφασίζονται από το Συμβούλιο),
- β. στην από κοινού διαμόρφωση και ανάπτυξη μέσων μέτρησης για την παρακολούθηση και τον έλεγχο της προόδου της διαδικασίας (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές),
- γ. στη μεταφορά των προαναφερθέντων στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τρόπους που σέβονται, κατά περίπτωση, τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες, και

⁴⁴ Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι στους επιμέρους στόχους και προτεραιότητες για δράση που τίθενται στο κείμενο των Συμπερασμάτων της Προεδρίας γίνονται σαφείς τόσο άμεσες όσο και έμμεσες αναφορές στο ρόλο των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών. Για παράδειγμα, στον πρώτο επιμέρους στόχο που τίθεται στο κείμενο των Συμπερασμάτων της Προεδρίας και αφορά την προετοιμασία μετάβασης προς μια ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία βασισμένη στη γνώση προβλέπεται η διαμόρφωση μιας κοινωνίας πληροφορίας για όλους -με την ενεργό συμμετοχή των σχολείων- καθώς και η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και Καινοτομίας όπου πρωταρχικό ρόλο θα διαδραματίσουν τα Πανεπιστήμια. Στο δεύτερο δε επιμέρους στόχο που αφορά τον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου προβλέπονται πολλαπλές δράσεις για την εκπαίδευση και κατάρτιση για τη ζωή και την εργασία στην κοινωνία της γνώσης που αφορούν το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κράτη μέλη (Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 23-24 Μαρτίου 2000).

- δ. στη συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεων των κρατών μελών από ομότιμους και στην ανταλλαγή επισκέψεων μελέτης καθώς και των βέλτιστων πρακτικών –εποπτεία που διενεργείται από την Επιτροπή⁴⁵.

Καταλήγοντας, τα κεντρικά πλεονεκτήματα της ΑΜΣ μπορούν να συνοψιστούν στο γεγονός ότι εμπλέκει κατά την υλοποίησή της τα υπερεθνικά και διακυβερνητικά όργανα της Ένωσης με κρατικούς και μη φορείς στο εθνικό και ένδο-εθνικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, εφαρμόζεται σε περιοχές πολιτικής που ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών μελών –όπως η απασχόληση, η εκπαίδευση και η νεολαία. Κατά τον Παπαδάκη, (2006: 210), η ΑΜΣ στην ουσία, λειαινει τις θεσμικές και κανονιστικές –ρυθμιστικές– ασυμμετρίες μεταξύ των «εθνικών περιβαλλόντων» και διευκολύνει τη μεταφορά λόγου πολιτικής προκειμένου να αντιμετωπιστούν κοινά προβλήματα ή να νομιμοποιηθούν προ-επιλεχθείσες λύσεις (Παπαδάκη, 2006). Στο ίδιο πνεύμα οι Edler & Kuhlman, (2005: 63) υποστηρίζουν ότι: «προς το παρόν, η εφαρμογή της ΑΜΣ έχει οδηγήσει στη σύγκλιση μεθοδολογικών προσεγγίσεων, ρηματικών πρακτικών και κανονιστικών επιδιώξεων για τους παραγωγούς πολιτικής παρά στην προσέγγιση της ίδιας της πολιτικής».

Στη συνέχεια της ενότητας, το ενδιαφέρον μας θα εστιαστεί στη μετεξέλιξη της διαδικασίας της Λισαβόνας, κατά τα επόμενα 10+2⁴⁶ εαρινά, κυρίως, ΕΣ έως και το 2010⁴⁷. Από αυτά θα επικεντρωθούμε στα πέντε σημαντικά, στο βαθμό που όλα τα υπόλοιπα χαρακτηρίστηκαν από το, μάλλον, διεκπεραιωτικό χαρακτήρα τους. Συγκεκριμένα, τα πέντε Ευρωπαϊκά Συμβούλια, στα πεπραγμένα των οποίων, θα επικεντρωθούμε είναι τα εξής: α) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Γκέτεμποργκ (2001), όπου προσετέθη ένας ακόμα διακριτός τομέας για προώθηση και εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στα κράτη μέλη, β) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών, του 2005, όπου αναθεωρήθηκε, ουσιαστικά η στρατηγική της Λισαβόνας και ετέθησαν οι βάσεις για την απλούστευση και ορθολογικοποίησή της, γ) στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών, του 2006, όπου διαμορφώθηκαν οι τέσσερις τομείς προτεραιότητας που έως και το 2010, τουλάχιστον, θεωρούνταν οι ακρογωνιαίοι λίθοι της ανανεωμένης Στρατηγικής της Λισαβόνας (βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών, 13-14 Μαρτίου 2008), και δ & ε) στα Ευρωπαϊκά Συμβούλια του Μαρτίου και Ιουνίου του 2010 όπου, για μία ακόμα

⁴⁵ βλ. επίσης http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_el.htm, 05-08-09.

⁴⁶ Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Γκέτεμποργκ (15-16 Ιουνίου, 2001), κατ' εξαίρεση, δεν ήταν εαρινό, συνέβαλλε ουσιαστικά στην πρόοδο της διαδικασίας της Λισαβόνας. Το ίδιο ισχύει για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών (17 Ιουνίου 2010) όπου υιοθετήθηκε η νέα αναθεωρημένη στρατηγική της Λισαβόνας: «Ευρώπη 2020» για απασχόληση και (έξυπνη, διατηρήσιμη χωρίς αποκλεισμούς) ανάπτυξη.

⁴⁷ Στις Βρυξέλλες (2003-2010), τη Στοκχόλμη (2001) και τη Βαρκελώνη (2002).

φορά, αναθεωρήθηκε η στρατηγική της Λισσαβόνας, στο πλαίσιο της απόπειρας των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων να αντιδράσουν στην προϊούσα οικονομική κρίση⁴⁸.

Ξεκινώντας από το πρώτο, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Γκέτεμποργκ, τον Ιούνιο του 2001, προστέθηκε ένα τρίτος τομέας πλην του οικονομικού και του κοινωνικού, ο περιβαλλοντικός. Στόχος ήταν ο διαχωρισμός της οικονομικής ανάπτυξης από τη χρήση φυσικών πόρων. Χαρακτηριστικά, στα Συμπεράσματα της Προεδρίας (σελ. 5) καθίσταται σαφές ότι η αειφόρος ανάπτυξη -με άλλα λόγια, η ικανοποίηση των αναγκών της σημερινής γενιάς, χωρίς να διακυβεύεται η ικανοποίηση των αναγκών των μελλοντικών γενεών- αποτελεί θεμελιώδη στόχο. Μάλιστα αναφέρεται ότι: «*Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συμφωνεί σε μια στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη, η οποία συμπληρώνει την πολιτική δέσμευση της Ένωσης για την οικονομική και κοινωνική ανανέωση, προσθέτωντας μία τρίτη, περιβαλλοντική, διάσταση στη στρατηγική της Λισσαβόνας και καθορίζοντας νέα προσέγγιση στη χάραξη πολιτικής*».

Στο ΕΣ των Βρυξελλών του 2005, οι αρχηγοί των κρατών μελών, αφού παραδέχτηκαν τους αργούς και ανομοιογενείς ρυθμούς εξέλιξης της διαδικασίας, πέντε χρόνια μετά την αρχική δρομολόγησή της, δεσμεύτηκαν για τη ριζική αλλαγή της διαχείρισής της, έτσι ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη και ευκολότερα κατανοητή. Ειδικότερα, από τότε, η εξέλιξη της διαδικασίας οργανώθηκε σε τριετείς κύκλους⁴⁹ (2005-2008, κ.λπ.). Τους ευρείς πολιτικούς προσανατολισμούς

⁴⁸ Έχει ενδιαφέρον να παρατεθούν οι εκφράσεις που «χρωμάτιζαν» τις συναντήσεις των αρχηγών των κρατών και κυβερνήσεων των χωρών μελών της ΕΕ στο πλαίσιο των ΕΣ:

α) Στρατηγική της Λισσαβόνας για την απασχόληση, οικονομική μεταρρύθμιση, κοινωνική συνοχή (2000),

β) Επανενεργοποίηση της Συνθήκης της Λισσαβόνας: Μια εταιρική σχέση για την οικονομική αύξηση και την απασχόληση (2005),

γ) Επανενεργοποιημένη στρατηγική της Λισσαβόνας για την απασχόληση και την ανάπτυξη (2006),

δ) Στρατηγική της Λισσαβόνας για τη μεγέθυνση και την απασχόληση (2007),

ε) Ανανεωμένη στρατηγική της Λισσαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση (2008),

στ) Νέα ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση και την ανάπτυξη (Μάρτιος, 2010),

ζ) Νέα στρατηγική για την απασχόληση & την έξυπνη, διαχειρίσιμη χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Ιούνιος, 2010).

⁴⁹ Ειδικότερα, την αφητηρία του τριετούς κύκλου σηματοδοτεί το συγκεφαλαιωτικό έγγραφο της Επιτροπής («στρατηγική έκθεση»). Σύμφωνα με τις διαδικασίες που προβλέπονται από τα άρθρα 99 και 128 της συνθΕΕ και βάσει των συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (ΕΣ), το Συμβούλιο εγκρίνει σειρά «ολοκληρωμένων κατευθυντήριων γραμμών» που αποτελούνται από: α) τους γενικούς προσανατολισμούς των οικονομικών πολιτικών (ΓΠΟΠ) και β) τις κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση (ΚΓΑ). Ως γενικό μέσο συντονισμού των οικονομικών πολιτικών, οι ΓΠΟΠ εξακολουθούν να καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα μακροοικονομικών και μικροοικονομικών πολιτικών, καθώς και τις πολιτικές απασχόλησης -αρκεί αυτές να έχουν σχέση με τις πρώτες. Οι ΓΠΟΠ αναμενόταν, έτσι, ότι

για την οικονομική, την κοινωνική και την περιβαλλοντική διάσταση της στρατηγικής καθορίζαν στο ενωσιακό επίπεδο ένα διακυβερνητικό (το Συμβούλιο) και ένα υπερεθνικό (η Επιτροπή) όργανο της ΕΕ. Τα κράτη μέλη καλούνταν να τους εφαρμόσουν καταρτίζοντας με ευθύνη τους, στη βάση της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ), «εθνικά προγράμματα μεταρρυθμίσεων», ανταποκρινόμενα στις ανάγκες και στην ιδιαίτερη κατάστασή τους. Τον έλεγχο δε για την πρόοδο της διαδικασίας διατηρούσε η Επιτροπή στη βάση των εκθέσεων για την παρακολούθηση της υλοποίησης της στρατηγικής της Λισσαβόνας που τις απεύθυναν κάθε χρόνο τα κράτη μέλη. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο με βάση τις ετήσιες εκθέσεις της Επιτροπής προέβαινε, κάθε άνοιξη, σε επισκόπηση της προόδου που σημειωνόταν και αποφαινόταν όσον αφορά τις προσαρμογές που αποδεικνύονται αναγκαίες⁵⁰.

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών του 2006 διαμορφώθηκαν οι τέσσερις τομείς προτεραιότητας της ανανεωμένης Στρατηγικής της Λισσαβόνας: α) μεγαλύτερη επένδυση στη γνώση και την καινοτομία, β) απελευθέρωση του επιχειρηματικού δυναμικού, ιδίως των Μικρο-Μεσαίων Επιχειρήσεων (ΜΜΕ), γ) αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης για τις κατηγορίες προτεραιότητας, δηλαδή, των νέων, των γυναικών, των εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας, των προσώπων με αναπηρία και των νόμιμων μεταναστών και μειονοτήτων, δ) καθορισμό ενεργειακής πολιτικής για την Ευρώπη⁵¹.

Τέλος, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών, του Μαρτίου (25-26/03) του 2010, οι αρχηγοί των κρατών μελών ήρθαν αντιμέτωποι με την προϊούσα οικονομική κρίση –χειρότερη από εκείνη του 1930– η οποία «ανέστρεψε το μεγαλύτερο μέρος της προόδου που επιτεύχθηκε από το 2000». Στο πλαίσιο αυτό, τα κράτη μέλη αντιμετώπισαν «υπερβολικά επίπεδα χρέους, αργή διαρθρωτική ανάπτυξη και υψηλά ποσοστά ανεργίας» (βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, σελ. 2). Έτσι, οι ηγέτες των κρατών μελών συμφώνησαν, στη βάση πρότασης της Επιτροπής⁵², στην ανάγκη να υιοθετήσουν μια νέα στρατηγική για την ΕΕ που θα «βασίζεται σε ενισχυμένο συντονισμό οικονομικής πολιτικής για υψηλότερη οικονομική ανάπτυξη και απασχόληση» (βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, σελ. 2). Η νέα στρατηγική επισημοποιήθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, των Βρυξελλών, του Ιουνίου (17/06) του 2010. Συγκεκριμένα, τα μέλη του ΕΣ υιοθέτησαν πέντε κοινούς Ευρωπαϊκούς στόχους οι οποίοι θα καθοδηγούν τις δράσεις των κρατών μελών και της Ένωσης προκειμένου να: α) προωθήσουν την απασχόληση, β) βελτιώσουν τις συνθήκες για καινοτομία, έρευνα και ανάπτυξη, γ) επιτύχουν τους στόχους για την κλιματική αλλαγή και ενέργεια, δ) βελτιώσουν τα επίπεδα εκπαίδευσης, και ε) προωθήσουν την κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της μείωσης της φτώχειας. Πιο συγκεκριμένα:

θα διασφάλιζαν την εν γένει οικονομική συνοχή των τριών διαστάσεων της στρατηγικής.

⁵⁰ Βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας (σελ. 13-15).

⁵¹ Βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας (σελ. 6-17).

⁵² Βλ. COM (2010), 2020 τελικό.

- «επιδίωξη να ανέλθει στο 75% το ποσοστό απασχόλησης των γυναικών και των ανδρών ηλικίας 20 έως 64 ετών, μεταξύ άλλων μέσω της μεγαλύτερης συμμετοχής των νέων, των ηλικιωμένων εργαζομένων και των ανειδίκευτων εργαζομένων και καλύτερης ενσωμάτωσης των νόμιμων μεταναστών,
- βελτίωση των συνθηκών έρευνας και ανάπτυξης, κυρίως επιδιώκοντας να ανέλθουν τα επίπεδα των συνδυασμένων δημόσιων και ιδιωτικών επενδύσεων στον συγκεκριμένο τομέα στο 3% του ΑΕγχΠ· η Επιτροπή θα εκπονήσει δείκτη που απεικονίζει την ένταση της E&A και της καινοτομίας,
- μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου κατά 20% σε σχέση με τα επίπεδα του 1990· αύξηση του μεριδίου ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στην τελική ενεργειακή κατανάλωση σε 20%. και προσπάθεια για 20% αύξηση της ενεργειακής απόδοσης,
- βελτίωση των επιπέδων εκπαίδευσης, επιδιώκοντας ιδιαίτερα να μειωθούν τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου σε λιγότερο από 10% και να αυξηθεί στο 40% το μερίδιο πληθυσμού ηλικίας 30-44 ετών που ολοκληρώνει την τριτοβάθμια ή ισοδύναμη εκπαίδευση,
- *προώθηση της κοινωνικής ένταξης, ιδίως με τη μείωση της φτώχειας, και επιδίωξη αύξησης του ποσοστού του πληθυσμού που δεν ζει κάτω από το όριο της φτώχειας και που κινδυνεύει με κοινωνικό αποκλεισμό»* (βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, σελ. 12).

Με βάση τα προηγούμενα, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η στρατηγική της Λισσαβόνας, διαφοροποιεί το σύγχρονο περιεχόμενο και τις μορφές υλοποίησης και άσκησης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ) σε τρία, πρωτίστως, επίπεδα. Πρώτον, φέρνει, για πρώτη φορά, τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά και τους ερευνητικούς φορείς των κρατών μελών, δηλαδή ανάμεσα σε αυτούς και το πανεπιστήμιο, στο κέντρο της προσπάθειας για την επίτευξη του τιθέμενου, κατά βάση οικονομικού, στόχου⁵³. Δεύτερον, ενσωμα-

⁵³ Στα Συμπεράσματα της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας (σελ. 9) αναφέρεται, χαρακτηριστικά, σε ό,τι αφορά τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης: «πρέπει να προσαρμοστούν (τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης) τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Τα συστήματα αυτά πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους: νέοι, άνεργοι, ενήλικες και απασχολούμενοι των οποίων οι δεξιότητες κινδυνεύουν να αχρηστευθούν λόγω της ταχείας αλλαγής». Για δε την έρευνα, στο ίδιο κείμενο (σελ. 4), αναφέρεται: «Απαιτείται να βελτιωθούν η συνολική κλήρωση και ο συντονισμός των εθνικών και κοινοτικών ερευνητικών δραστηριοτήτων, ώστε να καθίστανται όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικές και καινοτόμες, και να διασφαλισθεί ότι η Ευρώπη

τώνει και ενοποιεί, υπό κοινή πλέον στοχοθεσία, δράσεις και ενέργειες, σε ενωσιακό επίπεδο, που προηγούμενα εκκινούσαν από διαφορετικές αφηρητές, τόσο στο ευρωπαϊκό όσο και στο ενωσιακό επίπεδο, και εμφανίζονταν να εξυπηρετούν διακριτές επιδιώξεις και πληθυσμούς – στόχο. Συγκεκριμένα, προβλέπει την προσαρμογή στους νέους στόχους και την ενίσχυση των υφιστάμενων διαδικασιών συντονισμού: της διαδικασίας του Λουξεμβούργου για την απασχόληση, της διαδικασίας του Κάρντιφ για τη λειτουργία των αγορών, της διαδικασίας της Κολωνίας για το μακροοικονομικό διάλογο, αλλά και της διαδικασίας της Μπολόνια για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και της διαδικασίας της Κοπεγχάγης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Τρίτον, η έναρξη της διαδικασίας της Λισσαβόνας αποτελεί σημείο σταθμό στην εξέλιξη της ΕΕΠ, επειδή με την εισαγωγή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού⁵⁴ (ΑΜΣ) αλλάζει η ευρωπαϊκή συνεργασία σε τομείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα. Έτσι, οι κοινά συμφωνημένοι στόχοι για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την έρευνα, γίνονται εθνικοί στόχοι⁵⁵ που υλοποιούνται εντός ενός ευρωπαϊκού

παρέχει ελκυστικές προοπτικές στους καλύτερους εγκεφάλους που διαθέτει». Επιπρόσθετα, όπως ήδη έχει επισημανθεί προηγούμενα, ο δεύτερος στόχος της νέας αναθεωρημένης στρατηγικής της Λισσαβόνας είναι να τεθεί η γνώση στην υπηρεσία της ανάπτυξης με: i) την αύξηση & βελτίωση των επενδύσεων στον τομέα της έρευνας και ανάπτυξης, ii) τη διευκόλυνση της καινοτομίας, εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και βιώσιμη χρησιμοποίηση των πόρων, και iii) τη συμβολή στη δημιουργία ισχυρής ευρωπαϊκής βιομηχανικής βάσης (COM (2005), 24 τελικό).

⁵⁴ Η ΑΜΣ, όπως έχει ήδη αναφερθεί προηγούμενα, εφαρμόζεται σε τομείς οι οποίοι ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών μελών. Παρέχει ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κρατών με αντικείμενο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών προκειμένου να επιτευχθούν ορισμένοι κοινοί στόχοι ο προσδιορισμός των οποίων, μαζί με τον ορισμό των μέσων μέτρησης που θα χρησιμοποιηθούν για τον τελικό έλεγχο της επίτευξής τους, αποτελεί αρμοδιότητα του Συμβουλίου. Ανάλογα με τον τομέα, η ΑΜΣ περιλαμβάνει μέτρα «ελαστικού χαρακτήρα» (soft law), τα οποία είναι δεσμευτικά για τα κράτη μέλη αλλά δεν έχουν ποτέ τη μορφή οδηγιών, κανονισμών, ή αποφάσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ωθεί τα κράτη μέλη να καταρτίσουν σχέδια εθνικών μεταρρυθμίσεων και να τα διαβιβάσουν στην Επιτροπή η οποία είναι υπεύθυνη για τη συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεων των κρατών μελών και την ανταλλαγή μεταξύ τους των βέλτιστων πρακτικών, (www.europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_el.htm, 04/02/09).

⁵⁵ Χαρακτηριστικά, στο κείμενο των Συμπερασμάτων της Προεδρίας του ΕΣ, των Βρυξελλών, του Μαρτίου του 2010 αναφέρεται το εξής: «ορισμένοι από τους στόχους αυτούς (της νέας στρατηγικής της Λισσαβόνας) εμπεριέχονται στη νομοθεσία της ΕΕ, άλλοι δεν έχουν κανονιστικό χαρακτήρα και δεν συνεπάγονται επιμερισμό της επιβάρυνσης: εκπροσωπούν έναν κοινό στόχο που πρέπει να επιδιωχθεί μέσω ενός μίγματος δράσεων εθνικού και ενωσιακού επιπέδου». Στο ίδιο πνεύμα, στο κείμενο των Συμπερασμάτων της Προεδρίας του ΕΣ, των Βρυξελλών, του Ιουνίου του 2010, και αφού έχουν τεθεί οι στόχοι για μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο σε λιγότερο του 10% και για αύξηση

πλαisiού παρακολούθησης⁵⁶ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005β): 8-9).

Κλείνοντας, στις επόμενες ενότητες, θα συζητηθούν ζητήματα που σχετίζονται με τα μέσα που έχουν υιοθετηθεί στο κοινοτικό επίπεδο, για την υλοποίηση του κοινά συμφωνημένου στόχου της Ένωσης και σχετίζονται, με το σύνολο των εκπαιδευτικών δομών και των διαφοροποιημένων μορφών παροχής εκπαιδευτικών (ή μη) υπηρεσιών⁵⁷ στα κράτη μέλη για την περίοδο μετά το 2000. Ειδικότερα, στις ενότητες που ακολουθούν θα εστιάσουμε: στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση – Κατάρτιση 2010» που αφορά την εκπαίδευση και κατάρτιση στα κράτη μέλη,

- στη διαδικασία της Κοπεγχάγης, που αφορά τη δια-βίου εκπαίδευση και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στα κράτη μέλη,
- στα προγράμματα της ΕΕ Socrates, Leonardo, Erasmus Mundus, κ.λπ., μετά το 2000,
- στις πολιτικές πρωτοβουλίες που ανέλαβαν τα θεσμικά όργανα της Ένωσης στους τομείς της έρευνας και καινοτομίας, οι οποίες εμπλέκουν τα συστήματα (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών, και τέλος,
- στις πολιτικές πρωτοβουλίες που ανελήφθησαν στο κοινοτικό επίπεδο για την ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής στην ΕΕ και αφορούν, μεταξύ άλλων, δράσεις (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη.

στο 40% του μεριδίου του πληθυσμού ηλικίας 30-44 ετών που ολοκληρώνει την ανώτατη ή ισοδύναμη εκπαίδευση, αναφέρεται σε υποσημείωση ότι το ΕΣ τονίζει την αρμοδιότητα των κρατών μελών να ορίζουν και να εφαρμόζουν ποσοτικούς στόχους στον τομέα της εκπαίδευσης (Βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, σελ. 12).

⁵⁶ Για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα: Μετά την αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας το 2005, απλοποιήθηκε η διαδικασία συντονισμού όσον αφορά την εφαρμογή των κοινά συμφωνημένων στόχων από τα κράτη μέλη. Συγκεκριμένα, οι κατευθυντήριες γραμμές της ανάπτυξης και απασχόλησης – που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό των προτεραιοτήτων για δομικές μεταρρυθμίσεις από τα κράτη μέλη – παρουσιάζονται πλέον σε κοινό κείμενο με αυτές που αφορούν στις μακρο- και μικρο- οικονομικές πολιτικές των κρατών μελών της Κοινότητας. Συνακόλουθα, τα κράτη μέλη υποβάλλουν μόνο μία έκθεση προόδου για την πορεία επίτευξης των στόχων της διαδικασίας της Λισσαβόνας, γεγονός που επιτρέπει την καλύτερη παρακολούθησή της εφαρμογής της από πλευράς Επιτροπής (www.europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_el.htm, 04/02/09).

⁵⁷ Υπηρεσιών μάθησης.

3. Η πολιτική της Κοινότητας στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο μετά το 2000

3.1 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση – Κατάρτιση 2010»

Στη συγκεκριμένη ενότητα, θα εστιάσουμε στο πρόγραμμα εργασίας⁵⁸ «Εκπαίδευση – Κατάρτιση 2010» (Ε-Κ 2010) το οποίο αποτέλεσε το πρόγραμμα - ομπρέλα του συνόλου των δράσεων που αναπτύχθηκαν για την επίτευξη των στόχων της Ένωσης στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ) είτε αυτές ανελήφθησαν σε κρατικό είτε σε κοινοτικό επίπεδο. Ειδικότερα, θα γίνουν αναφορές στο πλαίσιο διαμόρφωσης του συγκεκριμένου προγράμματος, τους στόχους που εξυπηρετεί αλλά και τη μέθοδο που ακολουθήθηκε για την εφαρμογή του στα κράτη μέλη. Η ενότητα θα κλείσει με σύντομες αναφορές στο βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος⁵⁹ και τις μελλοντικές προοπτικές του.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (ΕΣ) της Λισσαβόνας, το Μάρτιο του 2000, αποδίδοντας -όσο ποτέ άλλοτε στο παρελθόν- βαρύτητα στο ρόλο που παίζουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην οικονομική και κοινωνική στρατηγική για το μέλλον της Ένωσης υπογράμμισε το γεγονός ότι οι προκλήσεις που έθετε η κοινωνία της γνώσης όχι μόνο απαιτούσαν «το ριζικό ανασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας» αλλά και «ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης» (βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβόνα 23 - 24 Μαρτίου 2000 παρ. 1&2). Αναγνωρίζοντας, δηλαδή, τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Ε-Κ) στην κοινωνία της γνώσης, κάλεσε τους Υπουργούς Παιδείας των κρατών μελών της Ένωσης, το Συμβούλιο (Παιδείας), «να επιδοθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες αλλά παράλληλο σεβασμό της εθνικής ποικιλομορφίας, με στόχο τη συμβολή στις διαδικασίες του Λουξεμβούργου και του Κάρντιφ⁶⁰ και

⁵⁸ Μία διευκρίνιση είναι απαραίτητη εξ αρχής. Το πρόγραμμα Ε-Κ 2010 δεν αποτελεί πρόγραμμα της ΕΕ με την ίδια έννοια όπως τα προγράμματα SOCRATES και LEONARDO, για παράδειγμα. Δεν χρηματοδοτείται απευθείας από την ΕΕ, ούτε βέβαια η έγκριση των δράσεων που υλοποιούνται στο πλαίσιο του αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης, άμεσης ή έμμεσης, μεταξύ της Επιτροπής και των φορέων υλοποίησης. Οι στόχοι του προγράμματος, επιπλέον, δεν διαμορφώνονται και δεν καθορίζονται από την Επιτροπή. Αντίθετα, η υλοποίησή του με τη μέθοδο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ) επιτρέπει στα κράτη να είναι περισσότερο παρόντα σε όλες τις φάσεις διαμόρφωσης και εφαρμογής του. Περισσότερες, όμως, λεπτομέρειες σε ό,τι αφορά σε αυτό το ζήτημα θα αναφερθούν στη συνέχεια της ενότητας.

⁵⁹ Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002β, (σελ. 5).

⁶⁰ Υπενθυμίζουμε εδώ ότι η διαδικασία του Λουξεμβούργου αφορά την απασχόληση, κι αυτή του Κάρντιφ τη λειτουργία των αγορών.

την υποβολή εκτενέστερης έκθεσης στο ΕΣ την άνοιξη του 2001 (της Στοκχόλμης)» (βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβόνα 23 - 24 Μαρτίου 2000 παρ. 27).

Ένα χρόνο αργότερα, το ΕΣ της Στοκχόλμης επικύρωσε την Έκθεση⁶¹ του Συμβουλίου (Παιδείας) σχετικά με τους «μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης». Σε αυτή εντοπίστηκαν νέα πεδία για κοινές δράσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα οποία αντιστοιχούν στους τρεις στρατηγικούς μελλοντικούς στόχους των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτά είναι: τα συστήματα Ε-Κ θα πρέπει να συνδυάζουν ποιότητα, προσβασιμότητα και άνοιγμα στον κόσμο. Αναλύονται δε, στη συνέχεια σε δεκατρείς συνδεδεμένους στόχους και προσδιορίζεται για τον καθένα ένα σύνολο βασικών ζητημάτων που πρέπει να εξετασθούν καθώς και ενδεικτικός κατάλογος δεικτών που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης της εφαρμογής τους μέσω της ΑΜΣ. Το ΕΣ της Στοκχόλμης ζήτησε, επιπρόσθετα, από το Συμβούλιο (Παιδείας) και την Επιτροπή να υποβάλουν για το εαρινό ΕΣ της Βαρκελώνης, το Μάρτιο του 2002, έκθεση «με εκτενές πρόγραμμα εργασιών όσον αφορά την παρακολούθηση των στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένης μιας αξιολόγησης του βαθμού επίτευξης των στόχων στο πλαίσιο της ΑΜΣ και σε διεθνή προοπτική» (βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, Στοκχόλμη 23-24 Μαρτίου 2001, παρ. 11).

Στη Βαρκελώνη, το ΕΣ υπογραμμίζοντας τη σημασία της Ε-Κ για την επίτευξη των στόχων που ετέθησαν στη Λισσαβόνα, έθεσε ένα νέο καθολικό στόχο: «να καταστήσει τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως έως το 2010» (βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βαρκελώνη 15-16 Μαρτίου 2002 παρ. 43). Επιπρόσθετα, ενέκρινε το «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη». Στη συγκεκριμένη έκθεση υπογραμμίζεται ο ουσιώδης ρόλος της Ε-Κ για τη βελτίωση των προσόντων των ανθρώπων στην Ευρώπη, και συνεπώς για την ανταπόκριση όχι μόνο στην πρόκληση της Λισσαβόνας αλλά και στις ευρύτερες ανάγκες των πολιτών και της κοινωνίας. Παρατίθενται τα κεντρικά ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπισθούν προκειμένου να υλοποιηθούν οι τρεις στρατηγικοί και οι δεκατρείς συνδεδεμένοι στόχοι. Γίνονται, τέλος, αναφορές στα διάφορα στοιχεία και επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, από τις βασικές δεξιότητες μέχρι την επαγγελματική και την ανώτατη

⁶¹ Βλ. Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2001). Η Έκθεση του Συμβουλίου (Παιδείας) βασίστηκε σε αντίστοιχη, κατά παραγγελία του Συμβουλίου, ομότιτλη Έκθεση της Επιτροπής (βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001α)) όπου ως μελλοντικοί στόχοι των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων προτεινόταν οι ακόλουθοι: α. βελτίωση του επιπέδου μάθησης στην Ευρώπη, β. ευκολότερη και ευρύτερη πρόσβαση στη μάθηση σε όλα τα στάδια της ζωής, γ. αναβάθμιση ορισμού των βασικών δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, δ. προσφορά ανοικτής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε τοπικό περιβάλλον στην Ευρώπη και τον κόσμο, και ε. βέλτιστη χρήση των πόρων.

εκπαίδευση, που θα εμπλακούν στη διαδικασία υλοποίησης των τιθέμενων στόχων και προσδιορίζονται, τα βασικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση της προόδου επίτευξής τους.

Συνοπτικά, οι τρεις στρατηγικοί, οι δεκατρείς συνδεδεμένοι στόχοι αλλά και το χρονοδιάγραμμα έναρξης των εργασιών για την επίτευξή τους παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 1). Πρέπει δε να σημειωθεί, ότι οι εργασίες που έχουν ήδη αναληφθεί τόσο στο ενωσιακό επίπεδο, όσο και σε αυτό των κρατών μελών για την εξυπηρέτηση της συγκεκριμένης στοχοθεσίας συνιστούν, ουσιαστικά, τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες του προγράμματος εργασίας E-K 2010. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει, επιπλέον, τις δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο της διαδικασίας της Κοπεγχάγης⁶² για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ), καθώς και ενέργειες για την ανώτατη εκπαίδευση (διαδικασία της Μπολόνια). Αποτελεί δε, επιπλέον, βασική συμβολή στην εφαρμογή των ολοκληρωμένων κατευθυντήριων γραμμών για την απασχόληση και την ανάπτυξη⁶³, συμπεριλαμβανομένου του Ευρωπαϊκού Συμφώνου για τη Νεολαία⁶⁴.

⁶² Βλ. επόμενη ενότητα.

⁶³ Η ολοκληρωμένη δέσμη περιλαμβάνει τους γενικούς προσανατολισμούς οικονομικής πολιτικής (ΓΠΟΠ) και τις κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση (απόφαση του Συμβουλίου, της 12ης Ιουλίου 2005, για τις κατευθυντήριες γραμμές των πολιτικών απασχόλησης των κρατών μελών (2005/600/ΕΚ), ΕΕ L 205 της 06.08.2005, και τη σύσταση του Συμβουλίου της 12ης Ιουλίου 2005 σχετικά με τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές για τις οικονομικές πολιτικές των κρατών μελών και της Κοινότητας (2005-2008) (2005/601/ΕΚ)).

⁶⁴ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001δ), (2004δ), (2004ζ), (2005γ).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Το Πρόγραμμα εργασιών Εκπαίδευση – Κατάρτιση 2010 (E-K 2010)

Στρατηγικοί στόχοι		Συνδεδεμένοι στόχοι
1	Βελτίωση της ποιότητας	1 Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών (η/νία έναρξης: 2002)
		2 Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης (η/νία έναρξης: 2001)
		3 Εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στις ΤΠΕ (η/νία έναρξης: 2001)
		4 Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνικές σπουδές (η/νία έναρξης: 2001)
		5 Βέλτιστη χρήση των πόρων (η/νία έναρξης: 2002)
2	Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση	6 Ανοικτό περιβάλλον μάθησης (η/νία έναρξης: 2002-2003)
		7 Ελκυστικότερη μάθηση (η/νία έναρξης: 2002-2003)
		8 Προώθηση της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής (η/νία έναρξης: 2002)
3	Άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο	9 Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και την έρευνα, καθώς και με την ευρύτερη κοινωνία (η/νία έναρξης: 2002-2003)
		10 Ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος (η/νία έναρξης: 2002-2003)
		11 Βελτίωση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών (η/νία έναρξης: 2002-2003)
		12 Αύξηση κινητικότητας και ανταλλαγών (η/νία έναρξης: 2002)
		13 Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας (η/νία έναρξης: 2002)
πηγή: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2002β)		

Την υιοθέτηση του λεπτομερούς προγράμματος εργασιών από το ΕΣ της Βαρκελώνης, το 2002, ακολούθησε, κατ' αρχάς, η δημιουργία 9 ομάδων εργασίας, το δεύτερο εξάμηνο του 2001, που θα επικεντρώνονταν σε έναν ή περισσότερους από τους 13 στόχους. Στη συνέχεια, το 2002, η Επιτροπή, διαμόρφωσε το Standing Group on Indicators and Benchmarks (SGIB). Ο ρόλος των ειδικών από τις 31 ευρωπαϊκές χώρες που ενεπλάκησαν, τελικά, στη διαδικασία, καθώς και των άλλων ενδιαφερομένων φορέων από την ΕΕ αλλά και διεθνείς οργανισμούς ήταν να συνεπικουρήσουν την Επιτροπή στο έργο της και να υποστηρίξουν την εφαρμογή

σε εθνικό επίπεδο⁶⁵ των κοινών στόχων για τα συστήματα εκπαίδευσης & κατάρτισης. Το 2005, η Επιτροπή εκμεταλλεζόμενη πλήρως⁶⁶ το εύρος των παρεχόμενων δυνατοτήτων από την ΑΜΣ⁶⁷, υιοθέτησε τη μεθοδολογία της ανταλλαγής καλών πρακτικών⁶⁸, επισκέψεων μελέτης και συγκριτικής αξιολόγησης των υιοθετούμενων πολιτικών των κρατών από ομότιμους. Συγκεκριμένα διαμορφώθηκαν 8 θεματικά πεδία -ομάδες εργασίας (peer learning clusters): α. ΤΠΕ, β. πρόσβαση και κοινωνικός αποκλεισμός, γ. βασικές δεξιότητες, δ. βέλτιστη χρήση των πόρων, ε. Μαθηματικά, Φ.Ε. και Τεχνολογία, στ. εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης, ζ. αναγνώριση-πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλο το φάσμα της δια βίου μάθησης και η. εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές. Αυτές οι ομάδες εργασίας είχαν ως στόχο να βοηθήσουν τα κράτη μέλη να προσαρμόσουν την πολιτική τους στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας και να μάθουν από τις εμπειρίες άλλων κρατών⁶⁹.

Οι δείκτες (indicators), για να γίνουμε πιο σαφείς, χρησιμοποιούνται ως όργανα για τον έλεγχο της προόδου επίτευξης, αφενός, των κοινών στόχων και, αφετέ-

⁶⁵ Όπως ορίζουν τα άρθρα 149 και 150 της συνθήκης, τα κράτη μέλη έχουν πλήρη αρμοδιότητα για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αντίστοιχα, στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου (Παιδείας), 5 Μαΐου 2003 παρ. 6, προβλέπεται, με σαφήνεια, ότι τα υιοθετούμενα κριτήρια αναφοράς «δεν ορίζουν εθνικούς στόχους» ούτε υπαγορεύουν αποφάσεις τις οποίες οφείλουν να λάβουν οι κυβερνήσεις των κρατών μελών «καίτοι οι εθνικές δράσεις βάσει εθνικών προτεραιοτήτων θα συμβάλλουν στην επίτευξή τους». Σαφέστερα, τα κράτη μέλη είναι εκείνα που θα πρέπει, κατά κύριο λόγο, να αναλάβουν δράση για την επιτυχή εξέλιξη της διαδικασίας της Λισσαβόνας.

⁶⁶ Το πρόγραμμα E-K 2010 προέβλεπε εξ αρχής τη δυνατότητα χρήσης εργαλείων όπως αυτά της ανταλλαγής καλών πρακτικών, επισκέψεων μελέτης και συγκριτικής αξιολόγησης από ομότιμους κατόπιν πρωτοβουλίας των κρατών μελών – γεγονός που δεν επέτρεψε τη χρήση τέτοιων εργαλείων, νωρίτερα.

⁶⁷ Έχει ήδη σημειωθεί ότι η ΑΜΣ υπονοεί, κατ' αρχάς, τη χρήση κατευθυντήριων γραμμών που καθορίζονται σε ενωσιακό επίπεδο και συνοδεύονται από χρονοδιαγράμματα επίτευξης των τιθέμενων στόχων τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μέσο- και μακροπρόθεσμα. Τη διαμόρφωση, όπου κρίνεται απαραίτητο, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και κριτηρίων αναφοράς προσαρμοσμένων στις διαφοροποιημένες ανάγκες των κρατών μελών. Τη μεταφορά των κατευθυντήριων γραμμών σε εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τη θέσπιση στόχων και την υιοθέτηση μέτρων που λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής. Τέλος, τον περιοδικό έλεγχο, την ανταλλαγή εμπειριών και αξιολόγηση από ομότιμους για τη διάδοση καλών πρακτικών.

⁶⁸ Για τις δραστηριότητες ανταλλαγής καλών πρακτικών που έχουν αναληφθεί από το 2005 έως και σήμερα βλ. <http://www.kslll.net/PeerLearningActivities/Default.cfm>, (14-07-2010).

⁶⁹ Ο Παπαδάκης (2008: 12-13), υποστηρίζει ότι τα παραπάνω οδηγούν στη διαμόρφωση μιας νέας τεχνοκρατικής ελίτ η οποία είναι σε θέση να διευκολύνει τη «νομιμοποιημένη επίτευξη της επιδιωκόμενης αποτελεσματικότητας». Γεγονός που προκαλεί, αναπόφευκτα, ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο και κυρίως το σύγχρονο ρόλο της πολιτικής.

ρου, των κριτηρίων αναφοράς (benchmarks)⁷⁰. Η περιοδική παρακολούθηση των επιδόσεων και της προόδου, με τη χρήση δεικτών, αποτελεί βασικό μέρος της διαδικασίας της Λισαβόνας δεδομένου ότι επιτρέπει τον εντοπισμό ισχυρών σημείων και αδυναμιών, με στόχο τη στρατηγική καθοδήγηση και κατεύθυνση των βραχυ-πρόθεσμων και των μακροπρόθεσμων μέτρων της στρατηγικής του προγράμματος E-K 2010 (βλ. Συμπεράσματα του Συμβουλίου (Παιδείας), 24 Μαΐου 2005, παρ. 8). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά «η ρητά διατυπωμένη φιλοδοξία να γίνει η Ένωση η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο θα αποτελούσε κενό γράμμα, αν δεν συμπεριελάμβανε διαδικασίες μέτρησης και ελέγχου επίτευξης της πραγματοποιούμενης προόδου» (European Commission, Directorate – General for Education & Culture, 2005: 23).

Στην αρχή, οι δείκτες ήταν τριάντα-τρεις (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002β), κατά την εξέλιξη, όμως, της διαδικασίας κρίθηκε αναγκαίο να βελτιωθεί η ποιότητα και συγκρισιμότητα των υπαρχόντων δεικτών, ειδικά στον τομέα της δια βίου μάθησης. Για αυτό το λόγο οι συσταθείσες, για τον έλεγχο της διαδικασίας, επιτροπές ειδικών κατέληξαν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου 29 δεικτών για την πιο αποτελεσματική παρακολούθηση της προόδου επίτευξης των τιθέμενων στόχων, το οποίο και ίσχυσε κατά την περίοδο 2004-2006 (European Commission, Directorate – General for Education & Culture (2004a). Αργότερα, κατόπιν σχετικού αιτήματος του Συμβουλίου, (Συμπεράσματα του Συμβουλίου, 24 Μαΐου 2005, παρ. 20) προς την Επιτροπή, η δεύτερη πρότεινε ένα πλαίσιο 20 δεικτών που διαρθρώνονταν με βάση τους οκτώ κύριους τομείς πολιτικής που προσδιορίζονται στο πρόγραμμα εργασίας E-K 2010 και είναι οι ακόλουθοι:

⁷⁰ Επιτρέπουν δε, όπως και τα κριτήρια αναφοράς, την ιεραρχική ταξινόμηση των εθνικών πολιτικών, όπως θα δούμε και παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Οι οκτώ κύριοι τομείς πολιτικής του Προγράμματος Εργασίας Ε-Κ 2010

1. Περισσότερη ισότητα στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση,	2. Προώθηση της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση ⁷¹ ,
3. Υλοποίηση της διά βίου μάθησης ⁷² ,	4. Βασικές ικανότητες των νέων ⁷³ ,
5. Εκσυγχρονισμός της σχολικής εκπαίδευσης ⁷⁴ ,	6. Εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (διαδικασία της Κολεγιάγης),
7. Εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης (διαδικασία της Μπολόνια),	8. Απασχολησιμότητα.
πηγή: Συμπεράσματα του Συμβουλίου, 25 Μαΐου 2007, παρ. 11	

Τελικά, το Συμβούλιο (Παιδείας), το Μάιο του 2007, ενέκρινε τους δεκαέξι δείκτες, οι οποίοι βρίσκονται έως και σήμερα σε ισχύ:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Οι δεκαέξι δείκτες του Προγράμματος Εργασίας Ε-Κ 2010

1. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση,	2. Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο,
3. Γραμματισμός στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες,	4. Ποσοστά ολοκλήρωσης της ανώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους νέους,
5. Απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης,	6. Συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση,
7. Διακρατική κινητικότητα σπουδαστών της ανώτατης εκπαίδευσης,	8. Μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού,
9. Εκπαίδευση ειδικών αναγκών,	10. Δεξιότητες ΤΠΕ,
11. Επενδύσεις για την εκπαίδευση και κατάρτιση,	12. Ικανότητες για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη,
13. Δεξιότητες ενηλίκων,	14. Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών,
15. Γλωσσικές δεξιότητες,	16. Δεξιότητες μεθοδολογίας της μάθησης
πηγή: Συμπεράσματα του Συμβουλίου, 25 Μαΐου 2007, παρ. 11	

⁷¹ Σχετικά με τους δύο πρώτους τομείς πολιτικής βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2006δ)

⁷² Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001γ)

⁷³ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005στ)

⁷⁴ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2006α).

Τα κριτήρια αναφοράς (benchmarks), από την άλλη μεριά, αναφέρονται σε επιμέρους στόχους που αφορούν έξι τομείς: α) επενδύσεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση, β) πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, γ) αποφοίτους θετικών επιστημών και τεχνολογικών σπουδών, δ) πληθυσμό που έχει ολοκληρώσει την ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ε) βασικά εφόδια, και στ) δια βίου μάθηση. Εκφράζουν δε το μέσο επίπεδο των επιδόσεων, πρώτον, των δεκαπέντε κρατών μελών της Ένωσης, το 2002, και, δεύτερον, των τριών κρατών μελών με την καλύτερη επίδοση.

Σύμφωνα με όσα προβλέπονται στα πέντε κριτήρια αναφοράς, στα κράτη μέλη της Ένωσης έως και το 2010, θα έπρεπε:

- α. το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο⁷⁵, να είναι κάτω του 10%,
- β. να αυξηθεί τουλάχιστον κατά 15%⁷⁶ ο συνολικός αριθμός των αποφοίτων σχολών μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας και παράλληλα να μειωθεί η ανισορροπία μεταξύ των φύλων σε αυτές τις σπουδές,
- γ. τουλάχιστον το 85% των ατόμων ηλικίας 22 ετών να έχει ολοκληρώσει την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁷⁷,
- δ. το ποσοστό ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης/κατανόησης να έχει μειωθεί τουλάχιστον κατά 20% σε σύγκριση με το 2000⁷⁸,
- ε. το μέσο επίπεδο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση να φθάνει τουλάχιστον το 12,5% του πληθυσμού των ενηλίκων⁷⁹ σε ηλικία εργασίας⁸⁰ (Συμπεράσματα του Συμβουλίου (Παιδείας), 5 Μαΐου 2003, παρ. 6).

Είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε, ότι, τα 3 από τα 5 κριτήρια αναφοράς

⁷⁵ Μερίδιο του πληθυσμού μεταξύ 18 και 24 ετών, που έχουν μόνο κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή χαμηλότερη και δεν συμμετέχουν σε καμία μορφή εκπαίδευσης και κατάρτισης (διαρθρωτικός δείκτης) — Πηγή Eurostat· έρευνα εργατικού δυναμικού.

⁷⁶ Συνολικός αριθμός αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης (επίπεδα ISCED 5 και 6) στους κλάδους των μαθηματικών, των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας — κοινή πηγή UNESCO/ΟΟΣΑ/ερωτηματολόγιο Eurostat.

⁷⁷ Ποσοστό ατόμων ηλικίας 22 ετών που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 3) — Πηγή Eurostat· έρευνα εργατικού δυναμικού.

⁷⁸ Επάρκεια ανάγνωσης/κατανόησης «επιπέδου 1» και χαμηλότερου - Πηγή έρευνα PISA (ΟΟΣΑ 2000).

⁷⁹ Ποσοστό ατόμων ηλικίας 25 έως 64 ετών που συμμετέχουν σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης και κατάρτισης στις τέσσερις εβδομάδες που προηγήθηκαν της έρευνας — Πηγή Eurostat· έρευνα εργατικού δυναμικού. Μια ειδική ομάδα της Eurostat θα άρχιζε μάλιστα άμεσα εργασίες για μια νέα έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση των ενηλίκων, η οποία θα αποσκοπούσε να δώσει καλύτερο εργαλείο μέτρησης της συμμετοχής.

⁸⁰ Ηλικίες μεταξύ 25 και 64 ετών

(α, γ και ε) περιλαμβάνονται, αυτούσια, στην αναθεωρημένη Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης⁸¹ (ΕΣΑ) (βλ. Απόφαση του Συμβουλίου αριθ. 2003/578/ΕΚ), ενώ διατηρούνται και στην Ανακοίνωση της Επιτροπής για τις Ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη και την απασχόληση⁸² (2005-2008) οι οποίες κατηύθυναν και κατευθύνουν τις μεταρρυθμίσεις των κρατών μελών στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισσαβόνας (βλ. και προηγούμενη ενότητα). Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει το διττό ρόλο, οικονομικό και κοινωνικό, που αποδίδει η Ένωση στα συστήματα Ε-Κ. Διαπίστωση που ενισχύεται κι από το ρόλο που αναγνώρισε το ΕΣ του 2006 στα συστήματα Ε-Κ των κρατών μελών όταν συμπεριέλαβε στα Συμπεράσματα της Προεδρίας τη φράση: «*αποτελούν καίριους παράγοντες (τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης) για την ανάπτυξη του μακροπρόθεσμου δυναμικού της ΕΕ όσον αφορά την ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή*» (Συμπεράσματα της Προεδρίας, 23-24 Μαρτίου 2006, παρ. 23). Η ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων, δηλαδή, σε τομείς που επηρεάζουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη σχετίζεται, σε μεγάλο βαθμό με την επίτευξη των στόχων στους δύο από τους τρεις κεντρικούς πυλώνες⁸³ της διαδικασίας της Λισσαβόνας: τον οικονομικό και τον κοινωνικό.

Στη σκιά της προηγούμενης διαπίστωσης, στη συνέχεια της ενότητας, θα γίνει η εξέταση του βαθμού της επίτευξης των στόχων του προγράμματος αλλά και μια συζήτηση για τις μελλοντικές προοπτικές της ευρωπαϊκής συνεργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Όπως προκύπτει από την εξέταση των πλέον πρόσφατων εκθέσεων προόδου της εφαρμογής του προγράμματος Ε-Κ 2010 (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008α), Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008α), European Commission, Directorate – General for Education & Culture (2008 α & β) η συνεργασία στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος βοήθησε, σύμφωνα με τα ως άνω έγγραφα, στην πρόοδο των εθνικών μεταρρυθμίσεων στους τομείς της δια βίου μάθησης, του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της διαμόρφωσης κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων για την προαγωγή της ποιότητας, της διαφάνειας και της κινητικότητας. Ταυτόχρονα, όμως, σημειώνεται ότι εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικά εμπόδια για την υλοποίηση της κοινής φιλοδοξίας των κρατών μελών της ΕΕ. Πράγματι, οι περισσότεροι από τους, επιμέρους, στόχους, στους οποίους αναφέρονται τα κριτήρια αναφοράς, δεν κατέστη δυνατόν να ικανοποιηθούν πλήρως έως το 2010. Παρόλα αυτά, αποδίδεται

⁸¹ Οι κεντρικοί στόχοι της αναθεωρημένης ΕΣΑ είναι οι ακόλουθοι: α. πλήρης απασχόληση (67% το 2005 και 70% το 2010 κατά μέσο όρο στην ΕΕ), β) ποιότητα και παραγωγικότητα στην εργασία, και γ) συνοχή και αγορά εργασίας χωρίς αποκλεισμούς.

⁸² Βλ. σχετικά Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005β), κατευθυντήρια γραμμή 22.

⁸³ Ο τρίτος πυλώνας είναι ο περιβαλλοντικός ο οποίος προστέθηκε στους δύο προηγούμενους κατά το ΕΣ στο Γκέτεμποργκ, το 2001.

έμφαση στο γεγονός ότι η επίδοση της ΕΕ όσον αφορά την Ε-Κ, εάν εξεταστεί σε επιλεγμένα κράτη και υπό ευρύτερη προοπτική, είναι σε μεγάλο βαθμό συγκρίσιμη με ό,τι καλύτερο προσφέρεται σε παγκόσμιο επίπεδο⁸⁴.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο στόχος να αυξηθεί, τουλάχιστον κατά 15%, ο συνολικός αριθμός των αποφοίτων σχολών μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας επιτεύχθηκε, ήδη από το 2003, η πρόοδος όσον αφορά την πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο, την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση, δεν είναι επαρκής για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Μάλιστα, η απόδοση όσον αφορά την ικανότητα ανάγνωσης μειώθηκε/επιδεινώθηκε⁸⁵. Ειδικότερα, η Επιτροπή και το Συμβούλιο στην Κοινή τους Έκθεση σχετικά με την πρόοδο της εφαρμογής του προγράμματος Ε-Κ 2010 (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2008α: 2-6), επισημαίνουν, μεταξύ άλλων, στα θετικά της διαδικασίας, ότι σε όλες τις χώρες της ΕΕ: α) έχουν διαμορφωθεί συγκεκριμένες στρατηγικές δια βίου μάθησης ενώ, παράλληλα, καταρτίζονται, με πιο αργούς ρυθμούς, συστήματα για την επικύρωση της ανεπίσημης και άτυπης μάθησης, β) αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης⁸⁶, γ) αποδίδεται σημασία στον εκσυγχρονισμό της ανώτατης εκπαίδευσης και δη σε θέματα διαχείρισης και χρηματοδότησης τα οποία σχετίζονται με την αυτονόμηση των πανεπιστημίων, δ) σημειώνονται εξελίξεις στην ανάπτυξη ευρωπαϊκών εργαλείων αναφοράς⁸⁷ για την υποστήριξη μεταρρυθμίσεων και ε) έχει σημειωθεί ουσιαστική πρόοδος στην εφαρμογή δράσεων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Από την άλλη μεριά όμως, στους τομείς στους οποίους η πρόοδος παραμένει ανεπαρκής συμπεριλαμβάνονται: α) η πρακτική εφαρμογή των στρατηγικών δια βίου μάθησης στα κράτη μέλη, β) το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και τη φοίτηση στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς να κατέχουν τις βασικές ικανότητες⁸⁸ –όπου από το 2000 και μετά δεν σημειώθηκε αρκετή πρόοδος

⁸⁴ «Ορισμένα κράτη μέλη της ΕΕ αποδίδουν σε επίπεδο συγκρίσιμο με τα καλύτερα επίπεδα παγκοσμίως. Αλλά, λόγω της χαμηλής επίδοσης ορισμένων άλλων κρατών μελών, ο εν λόγω στόχος (ικανότητα ανάγνωσης) εξακολουθεί να παραμένει ουσιαστική πρόκληση σε ευρωπαϊκό επίπεδο» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008γ: 5).

⁸⁵ Σχετικά, η Επιτροπή παραπέμπει στα αποτελέσματα του προγράμματος PISA όσον αφορά την ικανότητα ανάγνωσης (παιδιά ηλικίας 15 ετών) που δείχνουν ότι η ΕΕ ως σύνολο έχει αυξανόμενο ποσοστό ατόμων με χαμηλή επίδοση.

⁸⁶ Σχετικά, στη χώρα μας, η αναγνώριση της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης αποτυπώθηκε με πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την αναθεώρηση του διδακτικού περιεχομένου, την επέκταση της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης σε τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης και τη συνακόλουθη αύξηση των επενδύσεων σε αυτήν τη βαθμίδα.

⁸⁷ Όπως για παράδειγμα το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων

⁸⁸ Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους μετανάστες και στις ομάδες με μειονεκτήματα από

προς την κατεύθυνση της επίτευξης των κριτηρίων αναφοράς, γ) η ποιότητα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, δ) η επιδίωξη της αριστείας, ειδικά στην εκπαίδευση, οι εταιρικές σχέσεις και η χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης, ε) η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση, στ) η βελτίωση της ποιότητας και της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, και ζ) η διακρατική κινητικότητα. Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 4) αποτυπώνεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί, ανά κριτήριο αναφοράς, έως και το 2006 –που υπάρχουν επεξεργασμένα στοιχεία- στα κράτη μέλη της Ένωσης, κατά μέσο όρο, αλλά και στην Ελλάδα⁸⁹.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Η πρόοδος ανά κριτήριο αναφοράς στα κράτη μέλη της ΕΕ και την Ελλάδα (2006)

Κριτήρια αναφοράς	Στόχος Ε-Κ 2010	ΕΕ	Ελλάδα
Πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου	<10%	15,3%	13,3%
Ποσοστό αποφοίτων σχολών μαθηματικών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας	>15%	25,9%	N/A ⁹⁰
Ποσοστό ατόμων ηλικίας 22 ετών στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	>85%	77,8%	84%
Ποσοστό ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης/κατανόησης	<15,5%	24,1%	25,2%
Μέσο επίπεδο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση	>12,5%	9,6%	1,8%
Πηγή: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008γ), European Commission, Directorate General for Education and Culture (2008β), Hellas National Report 2007			

Κατά συνέπεια, και συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η καθιέρωση κριτηρίων αναφοράς αναδεικνύει την απόκλιση των πολιτικών στοχεύσεων και επιλογών από την

διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα που έχουν, στις περισσότερες χώρες της ΕΕ, τις λιγότερο καλές επιδόσεις στους τομείς που εφαρμόζονται τα κριτήρια αναφοράς.

⁸⁹ Όπως προκύπτει από την εξέταση του πίνακα, η χώρα μας υστερεί, σημαντικά, ειδικά, στους στόχους που έχουν τεθεί στα δύο τελευταία κριτήρια αναφοράς: το ποσοστό των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις ανάγνωσης – κατανόησης και το μέσο επίπεδο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση. Στα δύο άλλα κριτήρια αναφοράς, για τα οποία υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, βρίσκεται ψηλότερα του ευρωπαϊκού μέσου όρου.

⁹⁰ Το ελληνικό κράτος δεν διαθέτει αξιόπιστα δεδομένα (!) για αυτό το κριτήριο αναφοράς (βλ. Hellas National Report, 2007: 35). Συγκεκριμένα, ενώ διαθέτει τους απόλυτους αριθμούς αποφοίτων στους συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους για το 2004 και 2005, δεν διαθέτει τους αντίστοιχους απόλυτους αριθμούς για το 2000, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γίνουν συγκρίσεις (βλ. European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2008β: 205-209).

υλοποίησή τους στο πεδίο. Αυτό θέτει, όπως είναι φυσικό, ένα ζήτημα αποτελεσματικότητας των ευρωπαϊκών πολιτικών. Όμως, αποκαλύπτει ίσως και κάτι άλλο: τις υπερβολικές φιλοδοξίες που επενδύθηκαν στην ΑΜΣ και την αποτελεσματικότητά της (Αγγελάκη, 2010: 77-78). Με άλλα λόγια, αν η ΑΜΣ έγινε για να περιορίσει τον ακτιβισμό των Κοινοτικών οργάνων, και σε τομείς που ελέγχονται από τα κράτη-μέλη, με τον παράλληλο παροπλισμό κοινοτικών εργαλείων όπως οι κανονισμοί, οι οδηγίες ή ακόμα και η αρχή της Επικουρικής, τότε ο στόχος μάλλον επιτεύχθηκε. Εκείνο που εναπομένει προς ερμηνεία είναι οι διθυραμβικοί λόγοι για την υιοθέτηση της ΑΜΣ και η εστίαση σε αυτήν τόσο Κοινοτικών και εθνικών οργάνων και υπαλλήλων όσο και της επιστημονικής κοινότητας. Αν στόχος ήταν η πρόσμιξη εθνικών και κοινοτικών πολιτικών σε σημείο που να μην αναγνωρίζονται οι μεν από τις δε, τότε η υλοποίηση δεν θα έπρεπε να κριθεί ικανοποιητική ως προς την αποτελεσματικότητά της. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ισχυρές αντιστάσεις στο πεδίο εφαρμογής, είτε σε επίπεδο κεντρικών κυβερνήσεων είτε σε επίπεδο τοπικής υλοποίησης. Μάλιστα, η αμήχανη παραπομπή στα επιτεύγματα επιμέρους χωρών της κοινής Έκθεσης Επιτροπής και Συμβουλίου, ουσιαστικά υποδαυλίζει την ενιαία θεώρηση του ευρωπαϊκού πεδίου. Πάντως, δεν θα έπρεπε να καταλήξει κανείς σε μια ισοπεδωτική κριτική. Αφενός, είναι αλήθεια, ότι έγινε μικτή ή μεγαλύτερη πρόοδος σε διάφορα ζητήματα ή πιο συγκεκριμένα αναπτύχθηκαν κοινά ευρωπαϊκά εργαλεία (δες και επόμενη ενότητα) εκεί που ήταν εφικτό και ώριμο να αναπτυχθούν, αφετέρου, η ύπαρξη και μόνο των δεικτών και η εικόνα της πραγματικότητας που αποδίδουν, δημιουργούν ζητήματα προς συζήτηση και περαιτέρω επεξεργασία. Τελικά, και μόνο η συνεχής και επαναλαμβανόμενη ρητορική πάνω στη ύπαρξη ΕΕΠ είναι από μόνη της σημαντική για την εμπέδωση της ύπαρξής της από ευρύτερα στρώματα των ευρωπαϊκών πληθυσμών. Σε όλα αυτά όμως θα εστιάσουμε στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας μας, επικεντρώνοντας στην ελληνική περίπτωση.

Με αυτά τα δεδομένα, στο Συμβούλιο (Παιδείας), το Μάιο του 2009, κατόπιν πρότασης της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008γ), και αφού ήδη είχε διαπιστωθεί η ανάγκη να αρχίσουν οι εργασίες διαμόρφωσης ενός, νέου, ενημερωμένου στρατηγικού πλαισίου (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008α), ετέθη το γενικό πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την περίοδο έως και το 2020 στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το στοιχείο που χαρακτηρίζει αυτήν τη συνεργασία είναι η τοποθέτηση της δια βίου μάθησης στο κέντρο της διαδικασίας, αφού αποτελεί «τη θεμελιώδη αρχή στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το πλαίσιο» και, συνακόλουθα, το γεγονός ότι αυτό το πλαίσιο θα είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να καλύπτει «κάθε είδους μάθηση –τυπική, μη τυπική και άτυπη– σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την ανώτατη εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση των ενηλίκων» (Συμπεράσματα του Συμβουλίου (Παιδείας), 12 Μαΐου 2009, παρ. 3). Πιο συγκεκριμένα, το πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας

στον τομέα της Ε-Κ, που θα εφαρμοστεί με τη χρήση της ΑΜΣ⁹¹, αφορά, κυρίως, «τους τέσσερις ακόλουθους στρατηγικούς στόχους»:

1. Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
3. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργής συμμετοχής στα κοινά
4. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Συμπεράσματα του Συμβουλίου (Παιδείας), 12 Μαΐου 2009, παρ. 3).

Ως μέσο δε, για την παρακολούθηση της προόδου και τον εντοπισμό των προκλήσεων, καθώς και για τη διευκόλυνση της τεκμηριωμένης χάραξης πολιτικής, όπως έγινε και με την περίπτωση του προγράμματος Ε - Κ 2010, ορίστηκε μια σειρά κριτηρίων αναφοράς για να υποστηρίζει τους στρατηγικούς στόχους που περιγράφονται, παραπάνω, κατά την περίοδο 2010-2020⁹²:

- Μέχρι το 2020, το 15 % τουλάχιστον των ενηλίκων κατά μέσο όρο θα πρέπει να συμμετέχει σε προγράμματα διά βίου μάθησης.
- Μέχρι το 2020, το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις

⁹¹ Όπως και στην περίπτωση του προγράμματος Ε - Κ 2010, η χρήση της ΑΜΣ στο πλαίσιο της νέας ευρωπαϊκής συνεργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης βασίζεται στα εξής: α) τους στρατηγικούς στόχους για την ευρωπαϊκή συνεργασία, β) κοινά εργαλεία αναφοράς και κοινές προσεγγίσεις, γ) μάθηση μεταξύ ομολόγων και ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, συμπεριλαμβανομένης της διάδοσης των αποτελεσμάτων, δ) περιοδική παρακολούθηση και υποβολή εκθέσεων, ε) στοιχεία και δεδομένα από όλους τους σχετικούς ευρωπαϊκούς οργανισμούς, ευρωπαϊκά δίκτυα και διεθνείς οργανώσεις, και στ) πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν κοινοτικά προγράμματα, ιδίως στον τομέα της διά βίου μάθησης. Προκειμένου δε να διαμορφωθούν οι ευνοϊκότεροι δυνατοί όροι για την πιο αποτελεσματική εφαρμογή των τιθέμενων στόχων, οι Υπουργοί συμφώνησαν, μεταξύ άλλων, αφενός, να διακρίνουν την περίοδο ως και το 2020 σε κύκλους εργασίας - ο πρώτος καλύπτει την τριετία 2009-2011-, αφετέρου, να ορίσουν συγκεκριμένους τομείς προτεραιότητας για κάθε κύκλο (βλ. Παράρτημα ΙΙ, των Συμπερασμάτων του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009).

⁹² Τα κριτήρια αυτά βασίζονται στα υφιστάμενα που εγκρίθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Ε-Κ 2010». Βασίζονται αποκλειστικά σε συγκρίσιμα δεδομένα και λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές πραγματικότητες στα επιμέρους κράτη μέλη. Δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως συγκεκριμένοι στόχοι τους οποίους πρέπει να επιτύχουν οι επιμέρους χώρες μέχρι το 2020. Αντίθετα, τα κράτη μέλη καλούνται να εξετάσουν, βάσει των εθνικών προτεραιοτήτων και λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβαλλόμενες οικονομικές περιστάσεις, πώς και σε ποιο βαθμό μπορούν να συμβάλουν στη συλλογική επίτευξη των ευρωπαϊκών κριτηρίων αξιολόγησης μέσω εθνικών ενεργειών.

- στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες θα πρέπει να είναι χαμηλότερο από 15 %.
- Έως το 2020 το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών με μορφωτικό επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 40 %.
 - Μέχρι το 2020, το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να είναι χαμηλότερο του 10 %.
 - Μέχρι το 2020, το 95 % τουλάχιστον των παιδιών ηλικίας μεταξύ 4 ετών και της ηλικίας έναρξης στην υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να συμμετέχει σε προσχολική εκπαίδευση⁹³ (Συμπεράσματα του Συμβουλίου (Παιδείας), 12 Μαΐου 2009, Παράρτημα 1).

Η συγκεκριμένη ενότητα θα κλείσει, τυπικά μόνο, σε αυτό το σημείο, αφού η εξέταση του προγράμματος E-K 2010 δεν θα είναι ολοκληρωμένη αν δεν συμπεριληφθούν, σε αυτή, σύντομες, έστω, αναφορές - στις ενότητες που ακολουθούν - στη διαδικασία της Κοπεγχάγης και βέβαια στη στοχοθεσία των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (SOCRATES, LEONARDO κ.λπ.) τα οποία, μετά το 2000, εξυπηρετούν την κοινά αποφασισμένη, στο πλαίσιο των Συμβουλίων (Παιδείας) και των εαρινών ΕΣ, ευρύτερη στοχοθεσία της στρατηγικής της Λισσαβόνας.

3.2 Η ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση - Η διαδικασία της Κοπεγχάγης

Στη συγκεκριμένη ενότητα, οι αναφορές μας θα εστιαστούν στη διαδικασία της Κοπεγχάγης η οποία καθορίζει τις πολιτικές προτεραιότητες για την επίτευξη του οικονομικού, και δευτερευόντως του κοινωνικού στόχου της στρατηγικής της Λισσαβόνας στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης⁹⁴ (EEK) εντός του πλαισίου του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», (E-K 2010). Όπως συνέβη και στις προηγούμενες ενότητες, ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη σκιαγράφηση του πλαισίου διαμόρφωσης της συγκεκριμένης διαδικασίας και τους στόχους που εξυπηρετεί. Επιπρόσθετα, όμως, θα γίνουν ειδικές αναφορές στο περιεχόμενο δράσεων που έχουν αναπτυχθεί και αφορούν, τόσο την ανάπτυξη εργαλείων για την ενίσχυση της διαφάνειας και της αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων, όσο και τη δημιουργία μηχανισμών για τη διασφάλιση της ποιότητας των συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK) των κρατών μελών.

⁹³ Επιπλέον, το Συμβούλιο κάλεσε την Επιτροπή να εργαστεί περαιτέρω στους τομείς της Κινητικότητας, Απασχολησιμότητας και Εκμάθησης γλωσσών.

⁹⁴ Με το συγκεκριμένο όρο περιγράφεται η εκπαίδευση και κατάρτιση που έχει ως στόχο να εξοπλίσει τα άτομα με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες (μαθησιακά αποτελέσματα) τα οποία απαιτούνται σε συγκεκριμένες θέσεις απασχόλησης (occupations) ή ευρύτερα στην αγορά εργασίας (CEDEFOP, 2009: 202).

3.2.1 Το πλαίσιο διαμόρφωσης και το περιεχόμενο της διαδικασίας της Κοπεγχάγης

Όπως έχουμε ήδη πει, στην Βαρκελώνη, το Μάρτιο του 2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (ΕΣ) ενέκρινε το λεπτομερές πρόγραμμα εργασιών -το πρόγραμμα εργασίας Ε-Κ 2010- θέτοντας μάλιστα ως στόχο να καταστούν τα ευρωπαϊκά συστήματα Ε-Κ «ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως ως το 2010» (βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βαρκελώνη 15-16 Μαρτίου 2002 παρ. 43). Στις εργασίες του ίδιου ΕΣ επισημοποιήθηκε, επιπλέον, η πρωτοβουλία των Γενικών Διευθυντών, υπεύθυνων για την κατάρτιση, που είχε αναληφθεί στη συνάντηση της Bruges⁹⁵ κατά τη διάρκεια της Βελγικής Προεδρίας της ΕΕ τον Οκτώβριο του 2001. Οι αρχηγοί των κρατών μελών της Ένωσης ζήτησαν περαιτέρω δράση για τη θέσπιση μέσων που θα εξασφαλίζουν τη διαφάνεια των διπλωμάτων και των τυπικών προσόντων, μεταξύ άλλων, με δράση όπως εκείνη της διαδικασίας της Μπολόνια αλλά προσαρμοσμένης στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ). Ως ανταπόκριση στην έκκληση του ΕΣ, το Συμβούλιο (Παιδείας) υιοθέτησε, στις 19 Νοεμβρίου του 2002, ψήφισμα σχετικά με την προαγωγή της ενισχυμένης συνεργασίας στον τομέα της ΕΕΚ. Σε αυτό, οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών μελών επιβεβαίωσαν τη δέσμευσή τους να ενισχύσουν τη συνεργασία τους στον τομέα της ΕΕΚ με τη λήψη μέτρων, αφενός, για την αύξηση της διαφάνειας και την αναγνώριση των ικανοτήτων και προσόντων, και αφετέρου, την προώθηση της στενότερης συνεργασίας όσον αφορά την ποιότητα της ΕΕΚ, με απώτερο στόχο την άρση των εμποδίων όσον αφορά την επαγγελματική και γεωγραφική κινητικότητα και τη διευκόλυνση της πρόσβασης στη δια βίου μάθηση. Παράλληλα, επεσήμαναν, μεταξύ άλλων, ότι η συνεργασία τους βασίζεται στο στόχο του 2010 και ότι τα μέτρα και οι δράσεις που αναλαμβάνονται για την επίτευξή του είναι προαιρετικά και αναπτύσσονται μέσω μιας από κάτω προς τα πάνω (bottom up) συνεργασίας. Λίγες μέρες, αργότερα, στις 29 και 30 Νοεμβρίου 2002, στην Κοπεγχάγη, οι Υπουργοί των κρατών μελών της ΕΕ, των χωρών της ΕΖΕΣ/ΕΟΧ, και των υποψηφίων χωρών, η Επιτροπή και οι Ευρωπαίοι Κοινωνικοί Εταίροι ενέκριναν τη στρατηγική για τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας και της ελκυστικότητας της ΕΕΚ, αποκαλούμενη έκτοτε «διαδικασία της Κοπεγχάγης».

Ο στόχος της συγκεκριμένης διαδικασίας, με λίγα λόγια, δεν είναι άλλος από την προαγωγή ενός Ευρωπαϊκού Χώρου, συμπληρωματικού προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Στο Χώρο αυτό οι πολιτικές για την ΕΕΚ θα απευθύνονται σε όλα τα τμήματα του πληθυσμού, ενώ τα προσόντα που αποκτιούνται σε μια χώρα θα αναγνωρίζονται σε όλη την Ευρώπη, χάρη στη χρήση κοινών πλαισίων, οργάνων, εργαλείων αλλά και της ομοιογενούς χρήσης συγκρί-

⁹⁵ Η συνάντηση στη Μπριζ ξεκίνησε μια διαδικασία, που ολοκληρώθηκε στη Βαρκελώνη, και αφορούσε την αμοιβαία ενίσχυση της διαφάνειας των προσόντων που αποκτιούνται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.

σιμων δεδομένων, με συνέπεια την ενίσχυση της κινητικότητας των νέων και των ενηλίκων και την ενίσχυση της συνάφειας μεταξύ της προσφερόμενης κατάρτισης και των αναγκών της αγοράς εργασίας⁹⁶.

Στη βάση όσων αναφέρθηκαν προηγούμενα, η διαδικασία της Κοπεγχάγης, όπως περιγράφεται στο Ανακοινωθέν του Ελσίνκι (2006):

- διευκολύνει την πολιτική συναίνεση σε κοινούς στόχους και συμβάλλει στην προβολή της σημασίας της ΕΕΚ, προωθώντας την ανάδειξη εθνικών πρωτοβουλιών με την ανταλλαγή παραδειγμάτων καλών πρακτικών σε ευρωπαϊκή κλίμακα,
- ευνοεί την ανάπτυξη κοινών εργαλείων με στόχο την ενίσχυση της διαφάνειας των προσόντων και τη διευκόλυνση της κινητικότητας εκπαιδευομένων και εργαζομένων,
- στηρίζει την ευρωπαϊκή συνεργασία επιτρέποντας και ενισχύοντας την ανταλλαγή ιδεών, εμπειρίας και αποτελεσμάτων, και
- ενισχύει τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων φορέων δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην επίτευξη κοινών στόχων (Ανακοινωθέν του Ελσίνκι, 5 Δεκεμβρίου 2006: 5).

Την έγκριση της δήλωσης για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της ΕΕΚ, στην Κοπεγχάγη, το 2002, ακολούθησε το Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ, το Δεκέμβριο του 2004, όπου διευκρινίστηκαν περισσότερο και επεκτάθηκαν οι προτεραιότητες της διαδικασίας. Ειδικότερα, σε αυτή τη συνάντηση, οι συμμετέχοντες δεσμεύτηκαν, αφενός, να εκσυγχρονίσουν τα συστήματα της ΕΕΚ τους έτσι ώστε η Ευρώπη να καταστεί η ανταγωνιστικότερη οικονομία και, αφετέρου, να προσφέρουν σε όλους τους Ευρωπαίους –ανεξαρτήτως ηλικίας ή κοινωνικής θέσης- τα προσόντα και τις δεξιότητες που χρειάζονται ώστε να ενσωματωθούν πλήρως στην αναδύομενη κοινωνία της γνώσης. Επιπρόσθετα, για πρώτη φορά, στη συνάντηση του Μάαστριχτ, εγκρίθηκαν εθνικές προτεραιότητες –ενίσχυση των προσπαθειών για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας- οι οποίες και διαχωρίστηκαν από τους στόχους στο ευρωπαϊκό επίπεδο –ανάπτυξη εργαλείων για την ενίσχυση της διαφάνειας, της ποιότητας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Στη δεύτερη συνεδρίαση της διαδικασίας, στο Ελσίνκι, το 2006, οι συμμετέχοντες, Υπουργοί των κρατών μελών της διαδικασίας, εκπρόσωποι της Επιτροπής και Κοινωνικοί Εταίροι, αφού υπογράμμισαν τη στενή διασύνδεση της ΕΕΚ με τη δια βίου μάθηση, επικεντρώθηκαν, ιδιαίτερα, στη σκιαγράφηση του περιεχομένου της, του πληθυσμού στόχου αλλά και του πρωτεύοντα ρόλου που διαδραματίζουν

⁹⁶ Βλ. επίσης σχετικά, Perin (2006), Παπαδάκης (2006, 2008), CEDEFOP (2008, 2009), Ασδεράκη & Τσινισιζέλης (2008), Ασδεράκη (2009).

τα συστήματα ΕΕΚ στην ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη. Επιπρόσθετα, αξιολογήθηκε η διαδικασία, επανεξετάστηκαν οι στρατηγικές και οι προτεραιότητές της, ενώ υπογραμμίστηκε η ανάγκη να παραταθεί η δυναμική που αποκτήθηκε και να εξασφαλισθεί η συνέχιση της εφαρμογής των αρχών και των μέσων που θεσπίστηκαν.

Στο Μπอรντώ, το Δεκέμβριο του 2008, αξιολογήθηκε, συνολικά, η πρόοδος της διαδικασίας και ετέθησαν οι στόχοι για τα επόμενα δύο χρόνια (2008-2010) εντός ενός πλαισίου παγκόσμιου ανταγωνισμού, δημογραφικής αλλαγής και ταχύτατης τεχνολογικής εξέλιξης, που έθετε σημαντικές προκλήσεις στα συστήματα ΕΕΚ των κρατών μελών της ΕΕ.

Οι μελλοντικές προοπτικές της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, αποτυπώθηκαν για πρώτη φορά σε Ανακοίνωση της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010: 5) όπου προβλεπόταν ότι «οι Υπουργοί της ΕΕ που είναι αρμόδιοι για την ΕΕΚ, οι Ευρωπαίοι Κοινωνικοί Εταίροι και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα αναθεωρήσουν τις προτεραιότητες της διαδικασίας⁹⁷», στο πλαίσιο, κυρίως, της νέας στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και του στρατηγικού πλαισίου για την Ευρωπαϊκή συνεργασία στους τομείς της Ε-Κ έως το 2020⁹⁸ –βλ. προηγούμενη ενότητα.

⁹⁷ Στο ίδιο κείμενο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2010α), σελ. 4) αναφέρονται και τα ακόλουθα σε σχέση με το ρόλο, τόσο της αρχικής όσο και της συνεχιζόμενης ΕΕΚ.: «Η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΑΕΕΚ) πρέπει να εξοπλίσει τους νέους εκπαιδευόμενους με δεξιότητες που να συνδέονται άμεσα με τις εξελισσόμενες αγορές εργασίας και τις ιδιαίτερα αναπτυγμένες βασικές ικανότητες· πρέπει επίσης να διαδραματίσει ιδιαίτερο ρόλο στην αντιμετώπιση της υψηλής ανεργίας των νέων στην Ευρώπη. Επιπλέον, δεδομένου ότι η παραδοσιακή πορεία της ζωής «εκπαίδευση – εργασία – συνταξιοδότηση» θα μεταβληθεί εξαιτίας των αλλαγών σταδιοδρομίας και επαγγέλματος κατά τη διάρκεια του βίου, οι ενήλικοι πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις, τις δεξιότητες και τις ειδικότητές τους μέσω της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΣΕΕΚ)».

⁹⁸ Πιο συγκεκριμένα, στη Ανακοίνωση της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010α: 4) αφού αναγνωρίστηκε ο διπλός ρόλος – κάλυψη των άμεσων και μελλοντικών αναγκών της Ευρώπης για δεξιότητες, μείωση του κοινωνικού αντίκτυπου της κρίσης- που πρέπει να διαδραματίσει η ΕΕΚ την επόμενη δεκαετία, προβλέπονται τα εξής αναφορικά με τους στόχους της για την περίοδο ως το 2020: «Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη έως το 2020 πρέπει να συμβάλει τόσο στην αριστεία όσο και στη δικαιοσύνη των συστημάτων διά βίου μάθησης της ΕΕ και, με αυτόν τον τρόπο, στους στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για έξυπνη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, με τα εξής μέσα:

- την Αρχική ΕΕΚ ως ελκυστική επιλογή μάθησης η οποία να ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να παρέχει διόδους προς την ανώτατη εκπαίδευση,
- μια ευπρόσιτη Συνεχιζόμενη ΕΕΚ για τα άτομα στα διάφορα στάδια της ζωής τους, η

Σε αυτό το πλαίσιο, στη Μπριζ, το Δεκέμβριο του 2010 στην πιο πρόσφατη συνάντηση από την έναρξη της διαδικασίας, αφού επισημάνθηκαν, με τρόπο αναλυτικό, τόσο οι υφιστάμενες όσο και οι μελλοντικές προκλήσεις για τα συστήματα ΕΕΚ – η εξέλιξη των αναγκών στην αγορά εργασίας, η γήρανση του πληθυσμού, η ανάγκη επενδύσεων στον τομέα της ΕΕΚ κ.λπ. – αλλά και τα σημαντικά επιτεύγματα της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης⁹⁹ έως και το 2010, οριστικοποιήθηκαν, αφενός, οι μακροπρόθεσμοι στρατηγικοί της στόχοι¹⁰⁰ για την περίοδο ως το 2020 και, αφετέρου, οι

- οποία να διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τις αλλαγές σταδιοδρομίας,*
- *ευέλικτα συστήματα βασισμένα στην αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένων των διπλωμάτων, τα οποία υποστηρίζουν τις ατομικές μαθησιακές επιλογές,*
 - *επαρκή υποστήριξη για εκείνους που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, και διασυνοριακή κινητικότητα ως αναπόσπαστο τμήμα των πρακτικών ΕΕΚ»*

⁹⁹ Η διαδικασία της Κοπεγχάγης συνέβαλε ώστε να γίνει κατανοητή η σπουδαιότητα της ΕΕΚ τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Ιδιαίτερα, μέσω της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης αναπτύχθηκαν κοινά ευρωπαϊκά εργαλεία, θεσπίστηκαν αρχές και ετέθησαν κατευθυντήριες γραμμές για την ενίσχυση της διαφάνειας, της συγκρισιμότητας και της μεταφοράς των προσόντων, καθώς και με στόχο τη διευκόλυνση της ευελιξίας και της ποιότητας της μάθησης. Κεντρικό στόχο πίσω από όλες αυτές τις δράσεις, αποτελεί η δημιουργία ενός πραγματικού ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

¹⁰⁰ Τα αποτελέσματα μελέτης του CEDEFOP (2008: 6) όπου κατεγράφησαν οι προβλέψεις των κρατών μελών σχετικά με το περιεχόμενο της εθνικής και της ευρωπαϊκής πολιτικής ατζέντα μετά το 2010 ταυτίζονται, λίγο ως πολύ, με τους στρατηγικούς στόχους της διαδικασίας της Κοπεγχάγης ως το 2020, ενώ ταυτόχρονα την εξειδικεύουν περαιτέρω:

- προγράμματα σπουδών και διδασκαλία που θα βασίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και βελτίωση των μεθόδων μέτρησης, αξιολόγησης και επικύρωσης των προσόντων·
- συνέχιση της υλοποίησης κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων, αρχών και κατευθύνσεων, καθώς και των εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων·
- δημιουργία καλύτερων δεσμών μεταξύ της διαδικασίας της Κοπεγχάγης και της διαδικασίας της Μπολόνιας (για την ανώτατη εκπαίδευση) ώστε τα ευρωπαϊκά εργαλεία να καταστούν πιο συνεκτικά και η επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης πιο διαδεδομένη·
- ενίσχυση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης: βελτίωση της ποιότητάς της και επίτευξη της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ εμπιστοσύνης και ελέγχου, και μεταξύ αριστείας και ισότητας·
- επίλυση του διλήμματος που απαιτεί από τους εκπαιδευτές να είναι όχι μόνον εξαιρετικά ικανοί ως δάσκαλοι αλλά και ειδικοί στον συγκεκριμένο επαγγελματικό τομέα στον οποίο απασχολούνται·
- εξέταση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης·
- παροχή περισσότερων ευκαιριών κατάρτισης και μάθησης από γενιά σε γενιά για τη

υποχρεώσεις των κρατών μελών και οι υποστηρικτικές δράσεις της Επιτροπής για την τριετία 2011-2014, σε συνάρτηση με το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην Ε-Κ ως το 2020 (βλ. Συμπεράσματα του Συμβουλίου, (2009).

Συνολικά, οι προτεραιότητες της διαδικασίας, όπως τέθηκαν, αρχικά, στην Κοπεγχάγη, το 2002, και μετεξελίχθηκαν, σταδιακά, στις συναντήσεις που ακολούθησαν, συνοψίζονται στον προηγούμενο πίνακα (πίνακας 5).

στήριξη των πιο ευάλωτων και ειδικότερα των εργαζόμενων χαμηλής ειδίκευσης, εκείνων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, των εργαζόμενων μεγαλύτερης ηλικίας, των μεταναστών και όσων πρέπει να συνδυάσουν επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις·

- αύξηση της διασυνοριακής μάθησης και της επαγγελματικής κινητικότητας, με τη βελτίωση των δεξιοτήτων σε ξένες γλώσσες και την αναγνώριση των προσόντων που αποκτήθηκαν στο εξωτερικό·
- βελτίωση της διακυβέρνησης σε όλα τα επίπεδα, με βάση την αυτονομία, την υπευθυνότητα, τις κοινοπραξίες μάθησης, και τη διασφάλιση αποδοτικής και ισότιμης κατανομής της εθνικής και κοινοτικής χρηματοδότησης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση·
- πρόβλεψη μελλοντικών δεξιοτήτων και ενίσχυση της δυνατότητας απόκρισης της κατάρτισης στις ανάγκες της «οικονομίας της γνώσης» και στη δημογραφική αλλαγή”

Σε αυτό το πλαίσιο, οι έντεκα στρατηγικοί στόχοι της διαδικασίας της Κοπεγχάγης για την περίοδο ως το 2020 είναι οι ακόλουθοι:

1. Προώθηση της ελκυστικότητας των συστημάτων αρχικής ΕΕΚ,
2. Προώθηση της αριστείας και ποιότητας στα συστήματα τόσο της αρχικής όσο και της συνεχιζόμενης ΕΕΚ,
3. Διευκόλυνση της ευέλικτης πρόσβασης στην κατάρτιση και την απόκτηση τυπικών προσόντων,
4. Ανάπτυξη στρατηγικής προσέγγισης για τη διεθνοποίηση της αρχικής & συνεχιζόμενης ΕΕΚ και την προώθηση της διεθνούς κινητικότητας,
5. Προώθηση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας, της επιχειρηματικότητας και της χρήσης των ΤΠΕ τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχιζόμενη ΕΕΚ,
6. Διαμόρφωση και υλοποίηση της αρχικής και συνεχιζόμενης, χωρίς αποκλεισμούς, ΕΕΚ,
7. Μεγαλύτερη εμπλοκή των εμπλεκόμενων φορέων στην ΕΕΚ, και αποτελεσματικότερη διάχυση των επιτευγμάτων της ευρωπαϊκής συνεργασίας στο συγκεκριμένο τομέα,
8. Συντονισμένη διακυβέρνηση των ευρωπαϊκών και εθνικών μέσων στους τομείς της διαφάνειας, αναγνώρισης, διασφάλισης της ποιότητας και κινητικότητας,
9. Εντατικοποίηση της συνεργασίας μεταξύ της πολιτικής για την ΕΕΚ και των άλλων σχετικών πολιτικών της Κοινότητας,
10. Βελτίωσης της ποιότητας και της συγκρισιμότητας των δεδομένων που αφορούν τη διαμόρφωση της πολιτικής για την ΕΕΚ σε Κοινοτικό επίπεδο, και
11. Ορθή διαχείριση της ευρωπαϊκής υποστήριξης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Η μετεξέλιξη των προτεραιοτήτων της διαδικασίας της Κοπεγχάγης (2002-2010)

Τόπος Συνάντησης	Προτεραιότητες
Κοπεγχάγη (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της ΕΕΚ, 2. Ανάπτυξη μηχανισμών για τη διαφάνεια και ενίσχυση της πληροφόρησης στο πλαίσιο της ΕΕΚ, 3. Διαμόρφωση μηχανισμών για την αναγνώριση ικανοτήτων και προσόντων, 4. Διασφάλιση της ποιότητας.
Μάαστριχτ (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Προβολή της εικόνας και ενίσχυση της ελκυστικότητας των επαγγελματικών σπουδών για τους εργοδότες και για κάθε άτομο, έτσι ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή στην ΕΕΚ, 2. Επίτευξη υψηλών επιπέδων ποιότητας και καινοτομίας στα συστήματα ΕΕΚ προς όφελος όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαίδευση και με σκοπό η ευρωπαϊκή ΕΕΚ να γίνει πλήρως ανταγωνιστική, 3. Σύνδεση της ΕΕΚ με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας της οικονομίας της γνώσης για ένα εργατικό δυναμικό με υψηλό βαθμό ειδίκευσης και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας, 4. Προσοχή στις ανάγκες των ατόμων με χαμηλή ειδίκευση και των μειονεκτουςών ομάδων με σκοπό να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή και να αυξηθεί η συμμετοχή στην αγορά εργασίας.
Ελσίνκι (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Προβολή της εικόνας, και ενίσχυση του κύρους και της ελκυστικότητας της ΕΕΚ, 2. Περαιτέρω ανάπτυξη πιλοτική και τελική εφαρμογή των εγκριθέντων εργαλείων έως το 2010, 3. Συστηματικότερη προσέγγιση για την ενίσχυση της αμοιβαίας μάθησης, 4. Λήψη μέτρων προς την κατεύθυνση της ενεργής συμμετοχής όλων των ενδιαφερόμενων μερών στις εργασίες.
Μπορντώ (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εφαρμογή σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο εργαλείων και μηχανισμών συνεργασίας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ) όπως το ECVET για τη μεταφορά διδακτικών μονάδων και το CERAQ για τη διασφάλιση της ποιότητας, 2. Ενίσχυση της ποιότητας και της ελκυστικότητας των συστημάτων ΕΕΚ, 3. Ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ της ΕΕΚ και της αγοράς εργασίας, 4. Ενίσχυση των διαδικασιών ευρωπαϊκής συνεργασίας.
Μπριζ (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας και ενίσχυση της ελκυστικότητας και της χρησιμότητας της ΕΕΚ, 2. Καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας, 3. Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη.
Πηγή: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002δ, 2004η, 2006ζ, 2008 (επεξεργασία)	

3.2.2 Οι στόχοι στο ευρωπαϊκό επίπεδο: Η ανάπτυξη εργαλείων για την ενίσχυση της διαφάνειας, της ποιότητας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης

Μια συνολική αποτίμηση της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, αρκετά χρόνια μετά την εκκίνησή της, επιτρέπει την εκτίμηση ότι η πιο σημαντική συνεισφορά της στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής της Λισσαβόνας είναι, ίσως, η διαμόρφωση και ανάπτυξη εργαλείων για την ενίσχυση της διαφάνειας των Ευρωπαϊκών συστημάτων ΕΕΚ, τη διασφάλιση της ποιότητάς τους και την αναγνώριση –άρα και δυνατότητα μεταφοράς και συσσωρευσης– επαγγελματικών προσόντων με την ταυτόχρονη μετάθεση της έμφασης στα αποτελέσματα της μάθησης και όχι στην προέλευσή της¹⁰¹ –τόπος, χρόνος σπουδών κ.λπ. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας¹⁰² για την ΕΕΚ (ENQAVET) βρίσκεται, προς το παρόν, σε στάδιο διαβούλευσης. Οι κοινές, όμως, ευρωπαϊκές αρχές για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, το Ευρωπαϊκό Βιβλιάριο Κατάρτισης (EUROPASS), το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) και το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων για την ΕΕΚ (ECVET) αποτελούν εργαλεία-κατάκτηση. Σε αυτά θα επικεντρωθούμε στις επόμενες ενότητες αφού η υλοποίησή τους στα κράτη μέλη –αν και σε διαφοροποιημένο βαθμό– έχει προχωρήσει σημαντικά¹⁰³.

Πριν από αυτό όμως, πρέπει να γίνουν σύντομες αναφορές τόσο στην έννοια του όρου μαθησιακά αποτελέσματα –learning outcomes– όσο και στη χρήση του ως

¹⁰¹ Δύο σημαντικές εξελίξεις οδήγησαν προς αυτήν την κατεύθυνση. Η πρώτη ήταν η Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, όπου προσδιορίστηκαν οι οκτώ βασικές ικανότητες που όλοι οι νέοι θα πρέπει να αναπτύξουν ως το τέλος της αρχικής τους εκπαίδευσης. Η δεύτερη, ήταν η θέσπιση του EQF, το 2008. Για αυτήν την εξέλιξη θα γίνει αναφορά, αναλυτικά, σε επόμενη ενότητα, διότι καθιερώνει οκτώ επίπεδα προσόντων τα οποία προσδιορίζονται με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και περιγράφουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που αποκτούνται στο τέλος μιας μαθησιακής διαδικασίας (CEDEFOP, 2010).

¹⁰² Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008α).

¹⁰³ Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το CEDEFOP (2008: 1), το EUROPASS –και ιδιαίτερα το Ευρωπαϊκό Βιογραφικό– σημειώνει μεγάλη επιτυχία και χρησιμοποιείται και στις 32 χώρες που συμμετέχουν στη διαδικασία της Κοπεγχάγης. Το EQF αρχίζει να θεωρείται σημείο αναφοράς ακόμα και εκτός των κρατών μελών της ΕΕ ενώ όλες σχεδόν οι χώρες αναπτύσσουν εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων (NQF) τα οποία συνδέονται με αυτό. Τα συστήματα μεταφοράς διδακτικών μονάδων (ECVET) δεν είναι ακόμη ευρέως διαδεδομένα στα ευρωπαϊκά συστήματα ΕΕΚ αφού η ωρίμανση του ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων για την επαγγελματική κατάρτιση απαιτεί ακόμη σημαντικό έργο. Διανύουμε, όμως, την περίοδο της δοκιμαστικής τους εφαρμογής στα κράτη μέλη ενώ σύντομα –ως το 2015– προβλέπεται η πλήρης υλοποίησή τους. Τέλος, θεωρείται σημαντική η παρακολούθηση και αξιολόγηση της κατάρτισης σύμφωνα με το Κοινό Πλαίσιο Διασφάλισης της Ποιότητας (ENQAVET).

μηχανισμού στον οποίο βασίζεται η ανάπτυξη των κοινών Ευρωπαϊκών εργαλείων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της διαδικασίας της Κοπεγχάγης. Αυτό είναι σημαντικό, αφενός, για λόγους ουσίας, αλλά και, δευτερευόντως, για διαδικαστικούς λόγους. Αρχίζοντας από το δεύτερο, οι αναφορές στο περιεχόμενο του όρου θα δώσουν αφορμές για τον προσδιορισμό του περιεχομένου παρεμφερών όρων διευκολύνοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τη συγκρότηση μιας κοινής ορολογίας η οποία θα επιτρέψει τη βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων που σχετίζονται με τις πολιτικές της ΕΕΚ στα κράτη μέλη της Ένωσης. Η επικέντρωση, από την άλλη μεριά, στα αποτελέσματα της μάθησης επηρεάζει τόσο το περιεχόμενο όσο και την οργάνωση της ΕΕΚ – διασφάλιση της ποιότητας, απονομή επαγγελματικών προσόντων, αξιολόγηση, σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, κατάρτιση εκπαιδευτών κ.λπ.

Σύμφωνα με τον ορισμό που είναι ευρύτερα αποδεκτός¹⁰⁴ κατά τους Mouilour (Le) & Arimbaud, (2010), και χρησιμοποιείται στη Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 23ης Απριλίου του 2008, σχετικά με τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων για τη δια βίου μάθηση, τα μαθησιακά αποτελέσματα¹⁰⁵ νοούνται ως «*διατυπώσεις όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας και οι σχετικοί ορισμοί αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες*» (σελ. 4). Οι όροι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, που δεν έχουν κοινό περιεχόμενο σε κάθε χώρα μέλος νοούνται ως «*το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω μάθησης*» (γνώσεις), «*η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων*» (δεξιότητες) και «*η αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών, ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και προσωπική ανάπτυξη*» (ικανότητες). Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να «αποκτηθούν» από μία ποικιλία

¹⁰⁴ Στο πλαίσιο του Tuning Project – ενός προγράμματος χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το οποίο ενίσχυσε τη χρήση τους – τα μαθησιακά αποτελέσματα ορίστηκαν ως έκφραση του τι ένας καταρτιζόμενος αναμένεται να γνωρίζει, κατανοεί και θα είναι ικανός να επιδείξει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας. Στην Ελλάδα, τα μαθησιακά αποτελέσματα κατηγοριοποιούνται διαφορετικά. Σχετίζονται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως η δυνατότητα επικοινωνίας, γνώσεων πρακτικής αριθμητικής, ομαδικό πνεύμα κ.λπ. (CEDEFOP, 2009i & ia).

¹⁰⁵ Για να φέρουμε ένα παράδειγμα: Μετά το πέρας της διδασκαλίας του μαθήματος «Επικοινωνία στις Επιχειρήσεις και το Management» οι φοιτητές θα πρέπει να είναι σε θέση: α) να επικοινωνούν αποτελεσματικά, γραπτώς και προφορικά, σε ζητήματα που αφορούν τις Επιχειρήσεις και το Management, β) να κατανοούν και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις ανάγκες του ακροατηρίου τους, γ) να αξιολογούν το γραπτό και προφορικό τους λόγο και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με άλλους, και δ) να εντοπίζουν, αναλύουν, συνθέτουν και χρησιμοποιούν αποτελεσματικά πηγές σχετικές με τις Επιχειρήσεις και το Management.

μαθησιακών διαδρομών –σε ένα σχολείο, στην εταιρία κ.λπ.– και σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα – επίσημα, μη τυπικά και άτυπα και, τελικά, να οδηγήσουν στην απονομή *τυπικών προσόντων (qualifications)* –«το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, το οποίο επιτυγχάνεται όταν ο αρμόδιος φορέας διαπιστώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές» (σελ. 4). Αντίστοιχα, η μετάθεση της έμφασης στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας θεωρείται σημαντική καθώς: α) μεταφέρει το κέντρο της ενδιαφέροντος, από τους παρόχους υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης, στους χρήστες των συγκεκριμένων υπηρεσιών οι οποίοι ενημερώνονται για αυτό που θα αναμένεται να γνωρίζουν, να κατανοούν και να κάνουν στο τέλος μιας μαθησιακής διαδικασίας, θα μπορούν να επιλέξουν το πρόγραμμα σπουδών που εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες τους, β) εισάγει μια κοινή γλώσσα που επιτρέπει την κινητικότητα στο σύνολο των δομών και υπηρεσιών δια βίου (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης ενός κράτους, και γ) παρέχει ένα σημαντικό εργαλείο για τη διεθνή συνεργασία (CEDEFOP, 2009i). Τελικά, η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός πρόκλησης μεταρρυθμίσεων που θα αφορούν σε μια σειρά από ζητήματα που άπτονται των συστημάτων (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη της ΕΕ. Δεν θα συζητηθούν σε αυτήν την ενότητα, περισσότερο, οι προκλήσεις που θέτει η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα εκπαιδευτικά συστήματα ή/και στα συστήματα κατάρτισης των κρατών μελών. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί, πάντως, είναι ότι σύμφωνα, τουλάχιστον, με το CEDEFOP, η μετάθεση της έμφασης στα μαθησιακά αποτελέσματα –αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία συγκροτεί καινούριο μαθησιακό παράδειγμα (CEDEFOP, 2009i: 1).

3.2.2.1 Οι κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης¹⁰⁶

Ορισμένες χώρες της ΕΕ ασχολούνται με το ζήτημα της επικύρωσης των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης από τις αρχές της δεκαετίας του '80 (CEDEFOP, 2007β, β & γ), ενώ το CEDEFOP ξεκίνησε να ασχολείται με το ίδιο ζήτημα δέκα

¹⁰⁶ Ο προσδιορισμός (identification) των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης αποτελεί μια διαδικασία που αποσκοπεί στην καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός ατόμου χωρίς όμως αυτό να οδηγεί στην απονομή επισήμου τίτλου σπουδών ή διπλώματος, αλλά να αποτελεί τη βάση για μια τέτοια εξέλιξη (CEDEFOP, 2009i: 15). Απο την άλλη μεριά η επικύρωση (validation) των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ατόμου και μπορεί να οδηγήσει στην απονομή τίτλου σπουδών ή διπλώματος. Αυτός είναι ο λόγος που, στις περισσότερες περιπτώσεις, η επικύρωση σχετίζεται με το άνοιγμα του συστήματος απονομής επαγγελματικών προσόντων και τίτλων σπουδών εκτός του επισήμου συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης (CEDEFOP, 2007 α, β & γ).

χρόνια αργότερα. Εκείνη την περίοδο η επικύρωση τέτοιου τύπου επαγγελματικών προσόντων αποτελούσε ζήτημα, το οποίο απασχολούσε πολύ λίγες χώρες καθώς εθεωρείτο ότι, αφενός, είχε περιορισμένο ενδιαφέρον και, αφετέρου, έθετε προκλήσεις στο ρόλο των επίσημων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στο βαθμό που η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης μπορούσε να εξυπηρετεί στόχους και επιδιώξεις, οι οποίες εξυπηρετούνταν ήδη από αυτά (CEDEFOP, 2009β, 2007β, β & γ). Σε σχέση με το δεύτερο ειδικά, ακόμα και σήμερα ορισμένες χώρες είναι απρόθυμες να εισαγάγουν ένα σύστημα για την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, καθώς εκφράζουν φόβους ότι μπορεί να έρθει σε σύγκρουση ή να μειώσει την αποτελεσματικότητα άλλων, σχετιζόμενων, πολιτικών πρωτοβουλιών τους σε τομείς, όπως η εκπαίδευση και η κατάρτιση (CEDEFOP, 2007α, β & γ). Γενικά, σύμφωνα με το CEDEFOP, το επίπεδο υλοποίησης και εφαρμογής δράσεων σε σχέση με την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, είναι διαφοροποιημένο σημαντικά (CEDEFOP, 2007α, β & γ). Πιο συγκεκριμένα, οι Ευρωπαϊκές χώρες μπορούν να χωριστούν σε τρεις ομάδες. Ένας μεγάλος αριθμός κρατών –πρώτη ομάδα- έχει ψηφίσει νόμους και έχει εισαγάγει θεσμικό πλαίσιο για την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, το οποίο αποτελεί αναγνωρισμένο παράμετρο των υπαρχόντων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παράλληλα, αυτές οι χώρες έχουν αναλάβει και άλλες πρωτοβουλίες, σε συνδυασμό με τις ενέργειες και τις πρωτοβουλίες της Επιτροπής, σε ενωσιακό επίπεδο, όπως η εισαγωγή κριτηρίων για την περιγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης βασισμένων σε πιστωτικές μονάδες και η ενδυνάμωση των υπηρεσιών συμβουλευτικής και καθοδήγησης. Ορισμένες χώρες δε, έκαναν προσπάθειες να συνδέσουν αυτά τα διαφορετικά στοιχεία σε συνεκτικά εθνικά πλαίσια, ενώ άλλες άρχισαν να εξετάζουν αυτήν την προοπτική (CEDEFOP, 2004). Στη δεύτερη ομάδα χωρών γίνονται προσπάθειες για την εφαρμογή και υλοποίηση ενός συστήματος για την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης (CEDEFOP, 2007α, β & γ). Τέλος, στην τρίτη ομάδα είτε δεν έχει ακόμα σημειωθεί αξιοσημείωτη δραστηριότητα προς αυτήν την κατεύθυνση είτε οι σχετικές πολιτικές πρωτοβουλίες είναι παντελώς απύσυχες –σε αυτή την ομάδα χωρών, μαζί με την Κροατία, τη Γερμανία, την Ουγγαρία, τη Σλοβακία, την Πολωνία, την Τουρκία, τη Λετονία και το Λιχτενστάιν ανήκει η χώρα μας (CEDEFOP, 2009ι).

Σε κάθε περίπτωση, οι κοινές αρχές για την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης υιοθετήθηκαν, επίσημα, από το Συμβούλιο (Παιδείας) της 18ης Μαΐου 2004. Η εξέλιξη αυτή δεν προέκυψε ξαφνικά. Ειδικά μετά τις αρχές του 2000¹⁰⁷, η αντιμετώπιση των κρατών στο ζήτημα της επικύρωσης των ανεπί-

¹⁰⁷ Το 2000, οι προσεγγίσεις προς την κατεύθυνση της επικύρωσης ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης ήταν κυρίως πειραματικές ενώ ελάχιστα παραδείγματα ολοκληρωμένων

σημων και άτυπων μορφών μάθησης άλλαξε σημαντικά¹⁰⁸ σε συνδυασμό με την αλλαγή στη σημασία που αποδόθηκε στη δια βίου μάθηση¹⁰⁹, κυρίως, σε ενωσιακό επίπεδο, αλλά και άλλων εξελίξεων που σχετίζονται με την Ε-Κ στα κράτη μέλη της ΕΕ¹¹⁰ (εκκίνηση του προγράμματος Ε&Κ 2010), την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση¹¹¹ (έναρξη της διαδικασίας της Κοπεγχάγης) και την Ευρωπαϊκή Νεολαία¹¹². Σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινές αρχές για την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης σχηματοποιήθηκαν σε υψηλό επίπεδο αφαίρεσης από το Συμβούλιο (Παιδείας), το 2004, στη βάση σχετικής πρότασης ομάδας ειδικών που συστάθηκε από την Επιτροπή για αυτό το σκοπό (European Commission, Working Group H, 2004). Επέτρεψαν έτσι σε κάθε κράτος μέλος να αναπτύξει πρωτοβουλίες αρμόζουσες στις δικές του ανάγκες και απαιτήσεις, χωρίς να εισάγουν περιορισμούς σε μεθοδολογικές και θεσμικές επιλογές. Άλλωστε, ο στόχος τους ήταν να προσθέσουν αξία σε ήδη υπάρχουσες προσεγγίσεις ενισχύοντας τη συμβατότητα και τη συνεκτικότητα. Οι κοινές αρχές έθιξαν κρίσιμα ζητήματα σχετικά με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και υλοποίηση μεθόδων και συστημάτων επικύρωσης, όπως αυτά της ποιότητας, του σεβασμού και της αλληλοϋποστήριξης των εμπλεκόμενων φορέων:

τέτοιων συστημάτων βρίσκονταν σε εφαρμογή στα κράτη μέλη της ΕΕ (CEDEFOP, 2004).

¹⁰⁸ Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που κινητοποιούν τα κράτη μέλη προς την κατεύθυνση της επικύρωσης των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης. Ανάμεσα σε αυτούς συμπεριλαμβάνεται η βελτίωση της πρόσβασης στο επίσημο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης, οικονομικοί λόγοι, άλλοι λόγοι που σχετίζονται με τη γήρανση του πληθυσμού και την αυξανόμενη μετανάστευση, παράγοντες που σχετίζονται με την απαξίωση των τεχνολογικών δεξιοτήτων κ.λπ. (CEDEFOP, 2007β: 7-9).

¹⁰⁹ Ενδεικτικά, η Ανακοίνωση της Επιτροπής για τη δια βίου εκπαίδευση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001γ) καταδεικνύει τη σημασία της μάθησης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) στην πραγμάτωση της δια βίου μάθησης ενώ παράλληλα τονίζει ότι η αναγνώριση και η επικύρωση ικανοτήτων και επαγγελματικών προσόντων αποτελεί προτεραιότητα για την ανάληψη δράσης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.

¹¹⁰ Το λεπτομερές πρόγραμμα εργασιών που ενέκρινε το Συμβούλιο (Παιδείας) της 14 Ιουνίου 2002, προέβλεπε την ανάγκη να εξευρεθούν τρόποι για την επίσημη επικύρωση άτυπων μαθησιακών εμπειριών. Στην κοινή δε Ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής προς το Εαρινό Συμβούλιο με τίτλο: «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» αναφέρεται ρητά ότι πρέπει να διαμορφωθούν κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης.

¹¹¹ Στο κείμενο των Συμπερασμάτων του Συμβουλίου (Παιδείας) της 29/30 Νοεμβρίου 2002, που εισήγαγε τη διαδικασία της Κοπεγχάγης, οι Υπουργοί προσκαλούν τα κράτη μέλη «... να αναπτύξουν ένα πλαίσιο κοινών αρχών σχετικά με την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης με σκοπό να διασφαλίσουν μεγαλύτερη συμβατότητα μεταξύ των προσεγγίσεων των διαφορετικών κρατών σε διαφορετικά επίπεδα».

¹¹² Η Λευκή Βίβλος της Επιτροπής με τίτλο: «Μια νέα πνοή για την Ευρωπαϊκή Νεολαία» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001δ) καθιέρωσε ένα καινούριο πλαίσιο συνεργασίας σε θέματα νεολαίας και τόνισε τη σημασία της άτυπης μάθησης και εκπαίδευσης.

“Ατομικά δικαιώματα: Ο προσδιορισμός και η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης θα πρέπει να είναι, κατ’ αρχήν, ζήτημα ατομικής βούλησης. Θα πρέπει να υπάρχει ίση πρόσβαση και ίση και δίκαιη μεταχείριση για όλους. Πρέπει να υπάρχει σεβασμός για την ιδιωτική ζωή και για τα δικαιώματα ενός εκάστου.

Υποχρεώσεις των φορέων: Οι φορείς θα πρέπει να δημιουργήσουν, στο πλαίσιο των δικαιωμάτων, των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων τους, συστήματα και προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης. Τα εν λόγω συστήματα και προσεγγίσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν τους κατάλληλους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας. Οι φορείς θα πρέπει να παρέχουν καθοδήγηση, συμβουλές και ενημέρωση σχετικά με τα εν λόγω συστήματα και προσεγγίσεις σε ιδιώτες.

Βεβαιότητα και υπευθυνότητα: Οι διαδικασίες, οι μέθοδοι και τα κριτήρια του προσδιορισμού και της επικύρωσης των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης πρέπει να είναι δίκαιες, διαφανείς και να υποστηρίζονται από μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας.

Αξιοπιστία και νομιμότητα: Τα συστήματα και οι προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης θα πρέπει να σέβονται τα νόμιμα συμφέροντα, να εξασφαλίζουν την ισόρροπη συμμετοχή των οικείων φορέων” (Σχέδιο Συμπερασμάτων του Συμβουλίου (Παιδείας), της 14 Μαΐου 2004, για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, σελ. 5-6).

Το 2009, δημοσιεύθηκε μια σειρά από Ευρωπαϊκές Κατευθυντήριες Γραμμές (CEDEFOP 2009β: 70) για το ζήτημα της επικύρωσης των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης από την υπο-ομάδα εργασίας (peer learning cluster) που συστάθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος E&K 2010 (αναγνώριση-πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλο το φάσμα της δια βίου μάθησης), σε συνδυασμό με την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ εκπροσώπων περισσότερων από 20 κρατών στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνει το CEDEFOP (CEDEFOP, 2009β). Αυτές πάντως δεν αποτελούν επίσημη πολιτική πρωτοβουλία της ΕΕ¹¹³ –για αυτό και δεν θα τις εξετάσουμε εδώ αναλυτικά. Πρόκειται περισσότερο για πρακτικό εργαλείο που παρέχει συμβουλές σε εθελοντική βάση. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά «η επίδρασή τους εξαρτάται αποκλειστικά από τη σχέση τους και την ικανότητα τους να προσθέσουν αξία στο εθνικό και τοπικό επίπεδο» (CEDEFOP, 2009β: 1):

- Η πρακτική της επικύρωσης ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης πρέπει να είναι συμβατή με τα κύρια στοιχεία των Ευρωπαϊκών κοινών αρχών του 2004, των Ευρωπαϊκών αρχών για τη διασφάλιση της ποιότητας και της Σύστασης σχετικά με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ΕΕΚ,

¹¹³ Αν και δεν αποκλείεται αυτό να γίνει στο μέλλον.

- Η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι των Εθνικών Πλαισίων Επαγγελματικών Προσόντων (NQF),
- Η επίσημη εκπαίδευση, οι εταιρίες, οι πάροχοι εκπαίδευσης ενηλίκων και οι οργανισμοί εθελοντικής βάσης αποτελούν τους κύριους συμμετοχούς στην παροχή ευκαιριών για την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης,
- Το κέντρο της διαδικασίας επικύρωσης είναι το άτομο. Οι δραστηριότητες άλλων φορέων που εμπλέκονται στην πιστοποίηση θα πρέπει να προσεγγίζονται με βάση την επίδραση που έχουν στο άτομο,
- Οι τρεις διαδικασίες -του προσανατολισμού, της αξιολόγησης και της εξωτερικής διαβούλευσης- μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση των υαρχουσών διαδικασιών επικύρωσης και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη καινούριων,
- Οι μέθοδοι για την επικύρωση ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης είναι, ουσιαστικά, οι ίδιες με αυτές που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση των επίσημων και τυπικών μορφών μάθησης, και
- Η αποτελεσματική λειτουργία των διαδικασιών επικύρωσης εξαρτάται από τη συμβολή αξιολογητών, συμβούλων και διαχειριστών της διαδικασίας. Η προετοιμασία και η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση αυτών των ανθρώπων είναι πολύ σημαντική (CEDEFOP, 2009β: 70-71).

3.2.2.2 Το Ευρωπαϊκό Βιβλιάριο Κατάρτισης (EUROPASS)

Η διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων, την οποία ευαγγελίζεται το EUROPASS, δεν ταυτίζεται με την επίσημη αναγνώριση προσόντων. Το EUROPASS δεν ελέγχει το πώς αποκτήθηκε η γνώση αλλά το τι γνώση έχει αποκτηθεί. Σχετικά, πρέπει να αναφερθεί ότι η ανάπτυξη ενός συστήματος αμοιβαίας αναγνώρισης τίτλων σπουδών και διπλωμάτων αποτέλεσε πάγιο στόχο της πολιτικής της Ένωσης από πολύ νωρίς. Εκείνο που φαινόταν, έως το τέλος του '90, ήταν ότι η Ένωση ενδιαφερόταν, πρωταρχικά, για την επαγγελματική αναγνώριση, αφήνοντας στα κράτη μέλη τη ρύθμιση της ακαδημαϊκής αναγνώρισης των σπουδών. Σε αυτήν την κατεύθυνση εντάσσονταν και οι δράσεις της ΕΕ για τη διαμόρφωση του «ευρωπαϊκού χώρου κατάρτισης και δεξιοτήτων», του «ευρωπαϊκού χώρου επαγγελμαμάτων», του «ευρωπαϊκού χώρου ειδικοτήτων» της «αναγνώρισης των πτυχίων, των πιστοποιητικών και άλλων τίτλων σπουδών μακράς διάρκειας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 67-68). Η πρωτοβουλία, όμως, του Υπουργού Παιδείας της Γαλλίας Claude Allegre και η μετέπειτα εκκίνηση της διαδικασίας της Μπολόνια ανέτρεψαν αυτό το σκηνικό. Αυτή τη

στιγμή, πάντως, υπάρχουν δύο καθεστώτα που ρυθμίζουν την αναγνώριση τίτλων σπουδών και επαγγελματικών προσόντων που απορρέουν από αυτούς. Το πρώτο ρυθμίζεται από την κοινοτική νομοθεσία¹¹⁴ και το δεύτερο από τη Σύμβαση της Λισσαβόνας¹¹⁵ που αποδέχονται μεν τα κράτη μέλη της Διαδικασίας της Μπολόνια, οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία και το Ισραήλ αλλά δεν έχει υπογράψει ακόμα η Ελλάδα, η Ανδόρα και η Ισπανία, ενώ δεν έχουν κυρώσει το Βέλγιο, η Ολλανδία και η Ιταλία (Ασδεράκη, 2009: 378).

Κλείνοντας την προηγούμενη παρένθεση, πρέπει να τονιστεί ότι, ήδη, από το 2000, είχαν ξεκινήσει οι έντονες κοινοτικές διεργασίες για την υποστήριξη και προώθηση της γενικευμένης χρήσης εγγράφων για τη διαφάνεια των επαγγελμα-

¹¹⁴ Η αμοιβαία αναγνώριση προσόντων στον τομέα των νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελματιών γίνεται προσπάθεια να διασφαλιστεί με την οδηγία 2005/36/ΕΚ, η οποία εκδόθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 2005. Η οδηγία αυτή, με την οποία ενοποιούνται, εκσυγχρονίζονται και απλουστεύονται 15 ισχύουσες οδηγίες που εκδόθηκαν από το 1975 έως το 1999 (μεταξύ των οποίων οι τρεις Οδηγίες του γενικού συστήματος αναγνώρισης 89/48/ΕΟΚ, 92/51/ΕΟΚ και 99/42/ΕΟΚ), προβλέπει ένα σύστημα αυτόματης αναγνώρισης προσόντων για επαγγέλματα με εναρμονισμένες απαιτήσεις κατάρτισης (γιατρούς, νοσοκόμους/νοσηλεύτες, μαιές, οδοντίατρους, κτηνίατρους, φαρμακοποιούς), καθώς και για τους αρχιτέκτονες. Για τα υπόλοιπα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα (επί του παρόντος περίπου 800 επαγγέλματα είναι νομοθετικά κατοχυρωμένα σε ένα ή περισσότερα κράτη μέλη της ΕΕ) το σύστημα βασίζεται στην αμοιβαία αναγνώριση. Με άλλα λόγια, όταν κάποιος διαθέτει τα προσόντα για να ασκήσει ένα επάγγελμα σε ένα κράτος μέλος, τότε θα πρέπει να του χορηγείται άδεια για την άσκηση του ίδιου επαγγέλματος και σε άλλο κράτος. Με τη μεταρρύθμιση αυτή του συστήματος αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων που ανέλαβε η Επιτροπή, επιδιώκεται, ανάμεσα σε άλλα, η ενθάρρυνση της μεγαλύτερης αυτοματοποίησης στην αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων καθώς και η απλούστευση των διοικητικών διαδικασιών που αυτή συνεπάγεται (βλ. Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7ης Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων).

¹¹⁵ Η Σύμβαση της Λισσαβόνας του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO για την Αναγνώριση των Τίτλων Σπουδών που αφορούν την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη ήταν το αποτέλεσμα της κοινής προσπάθειας των δύο οργανισμών που ξεκίνησε στο τέλος του 1992 και υιοθετήθηκε στις 11 Απριλίου του 1997. Αποτελεί νομικώς δεσμευτικό κείμενο και δεσμεύει τις εθνικές αρχές ή τα ιδρύματα που λαμβάνουν τις αποφάσεις για την αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών. Αφορά: α) την αναγνώριση τίτλων σπουδών της Ανώτατης Εκπαίδευσης, β) την αναγνώριση τίτλων σπουδών που δίνουν όχι μόνο πρόσβαση (access) αλλά και αποδοχή (admission) σε ένα πρόγραμμα Ανώτατης Εκπαίδευσης, και γ) την αναγνώριση περιόδων σπουδών που πραγματοποιήθηκαν σε άλλη χώρα. Με λίγα λόγια, το πνεύμα της Συνθήκης είναι ότι πρέπει να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια, έστω και μερικής αναγνώρισης, για να διευκολυνθεί η ακαδημαϊκή κινητικότητα. Οι αποφάσεις στηρίζονται στην πληροφόρηση που παρέχεται από τα δίκτυα ENIC/NARIC και η παροχή επαρκούς πληροφόρησης είναι υποχρέωση όλων των μερών (Ασδεράκη: 370 - 375).

τικών προσόντων και ικανοτήτων¹¹⁶. Καταλυτική, όμως, επίδραση στην οριστική ανάληψη δράσης προς αυτήν την κατεύθυνση είχε η δήλωση της Κοπεγχάγης. Σε αυτήν, οι συμμετέχοντες συμπεριέλαβαν, υπό τον τίτλο «διαφάνεια, πληροφόρηση, καθοδήγηση», ως προτεραιότητα, την «*αύξηση της διαφάνειας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με την εφαρμογή και την ορθολογική χρήση των μέσων και δικτύων πληροφόρησης, περιλαμβανομένης της ενσωμάτωσης των υφιστάμενων μέσων όπως το ευρωπαϊκό βιογραφικό σημείωμα, το συμπλήρωμα¹¹⁷ διπλώματος και πιστοποιητικού σπουδών, το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες και το EUROPASS (ευρωπαϊκό βιβλιάριο κατάρτισης) σε ένα ενιαίο πλαίσιο*» (σελ. 2). Τελικά, με την Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15ης Δεκεμβρίου 2004¹¹⁸, θεσπίστηκε το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων¹¹⁹ (EUROPASS) το οποίο θα μπορούν οι πολίτες της Ένωσης να χρησιμοποιούν, σε εθελοντική βάση, για να γνωστοποιούν και να παρουσιάζουν καλύτερα τα επαγγελματικά τους προσόντα και ικανότητες σε ολόκληρη την Ευρώπη¹²⁰. Σε αυτό, εμπεριέχονται, αρχικά, πέντε

¹¹⁶ Στο σχέδιο δράσης για την κινητικότητα που εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας τον Δεκέμβριο του 2000, προβλέφθηκαν ορισμένα μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή. Η σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (2001/613/EK) για την ενδοκοινοτική κινητικότητα των σπουδαστών, των επιμορφωμένων ατόμων, των εθελοντών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, υποστήριξε την ανάληψη δράσεων για την ενίσχυση της χρήσης εγγράφων για τη διαφάνεια, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματικών προσόντων. Στην ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης» υπογραμμίστηκε το γεγονός ότι τα μέσα διαφάνειας βοηθούν στην αναγνώριση των δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από το εάν αποκτήθηκαν αυτές εντός ή εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001γ)).

¹¹⁷ Ας σημειωθεί ότι αν κι αναφέρεται έτσι στις ελληνικές μεταφράσεις των κοινοτικών κειμένων, στην Ελλάδα, μετά από αντίδραση των ιδρυμάτων ανωτάτης εκπαίδευσης έχει μάλλον παγιωθεί ως «παράρτημα».

¹¹⁸ Το EUROPASS υιοθετήθηκε με την αναφερθείσα παραπάνω απόφαση. Η λειτουργική του έναρξη όμως τοποθετείται την 1η Ιανουαρίου 2005 υπό την προεδρία του Λουξεμβούργου.

¹¹⁹ Στη χώρα μας το EUROPASS έχει εφαρμοστεί, με επιτυχία, υπό την επίβλεψη του ΟΕΕΚ αφού είχαν εκδοθεί 3.200 πιστοποιητικά EUROPASS επί συνόλου 70.000 σε όλη την Ευρώπη, όπως αναφέρεται στην Ελληνική Έκθεση Προόδου του 2005 για το πρόγραμμα E-K 2010 (Hellas National Report 2005: 13).

¹²⁰ Νεώτερα στοιχεία (2011), δείχνουν ότι λόγω της τρέχουσας οικονομικής κρίσης πάνω από 48.000 (48.811) νέοι Έλληνες ψάχνουν εργασία σε κάποια ευρωπαϊκή χώρα χρησιμοποιώντας το EUROPASS <http://newsn.wordpress.com/2011/02/03/48-811-%CE%BD%CE%AD%CE%BF%CE%B9-%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CF%88%CE%AC%CF%87%CE%BD%CE%BF%CF>

έγγραφα¹²¹, χωρίς όμως, να αποκλείεται η προσθήκη περισσότερων εγγράφων στο μέλλον ώστε να καταστή δυνατή η μεγαλύτερη έμφαση σε ειδικούς τομείς ή δεξιότητες. Τα έγγραφα αυτά είναι:

- α) το ευρωπαϊκό βιογραφικό σημείωμα που αποτελεί προσωπικό έγγραφο που συμπληρώνεται από τον ενδιαφερόμενο,
- β) το mobilipass, όπου καταγράφονται όλες οι περιόδους διακρατικής κινητικότητας που συμπληρώνονται για σκοπούς μάθησης στην Ευρώπη και ανταποκρίνονται σε ορισμένα κριτήρια ποιότητας,
- γ) το παράρτημα διπλώματος, που αφορά, κυρίως, την ανώτατη εκπαίδευση, είναι προσωπικό έγγραφο και περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές περιόδους που συμπλήρωσε ο κάτοχός του. Χορηγείται δε μαζί με το πτυχίο (πιστοποιητικό σπουδών),
- δ) το παράρτημα πιστοποιητικού, το οποίο διασαφηνίζει τον επαγγελματικό τίτλο σπουδών στον οποίο αναφέρεται και είναι το ίδιο για όλους όσους κατέχουν τον ίδιο τίτλο σπουδών, και
- ε) το ευρωπαϊκό χαρτοφυλάκιο γλωσσών, όπου οι πολίτες μπορούν να καταγράφουν τις γλωσσικές και πολιτιστικές δεξιότητες που απέκτησαν¹²² (COM (2003) 796: 13-15).

Με τη θέσπιση του ενιαίου κοινοτικού πλαισίου για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων (EUROPASS) η Κοινότητα αποσκοπεί στη βελτίωση της διαφάνειας των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων, τη διευκόλυνση της κινητικότητας σε ολόκληρη την Ευρώπη στους τομείς της ΕΕΚ και, τελικά, στην ενίσχυση της κινητικότητας «για επαγγελματικούς σκοπούς μεταξύ χωρών και διαφόρων κλάδων» (Απόφαση 2241/2004/ΕΚ, παρ. 1). Η επιτυχία της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας θα σημάνει την ολοκλήρωση ενός αποφασιστικού βήματος προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανταλλαξιμότητας των παρεχόμενων τίτλων σπουδών η οποία βρίσκεται στο στόχαστρο των δράσεων της Κοινότητας από το 1974¹²³.

%85%CE%BD-%CE%B4%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CE%BE%CF%89/.

¹²¹ Βλ. επίσης Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, Αριθ. 2241/2004/ΕΚ, άρθρα 5-9.

¹²² Τη μορφή των συγκεκριμένων εγγράφων στα ελληνικά -αλλά και περισσότερες πληροφορίες γι' αυτά- μπορεί να βρει κανείς στην διεύθυνση: www.oEEK.gr

¹²³ Ψήφισμα του Συμβουλίου της 6ης Ιουνίου 1974 περί αμοιβαίας αναγνώρισης διπλωμάτων πιστοποιητικών και άλλων τίτλων, Επίσημη Εφημερίδα C098, 20.08.1974, (Ασδεράκη, 2009: 368).

3.2.2.3 Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF)

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (EQF) αποτελεί μια ιεραρχική καταγραφή σε οκτώ επίπεδα αναφοράς των τίτλων σπουδών –και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που απορρέουν από αυτούς- που παρέχονται από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και κατάρτισης (CEDEFOP, 2009ζ & η, 2004, Ασδεράκη & Τσιμισιζέλης, 2008: 74). Το εν λόγω μέσο στοχεύει στην συνένωση σε ένα ενιαίο σύνολο των εθνικών υποσυστημάτων επαγγελματικών σπουδών και στην ενίσχυση της διαφάνειας και της αναγνώρισης των προσόντων. Τελικά, στοχεύει στην ακαδημαϊκή και, σε επόμενο επίπεδο, στην εργασιακή κινητικότητα των πολιτών στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006γ)). Υπό άλλη προοπτική δε, αποβλέπει στην αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ύψιστη πολιτική προτεραιότητα της ΕΕ. Το σημαντικό εδώ φαίνεται να είναι ότι μετακυλίζει έμμεσα την ευθύνη της προσαρμογής στα εκάστοτε δεδομένα της αγοράς εργασίας, στον χρήστη της γνώσης και των παραγώγων της (Παπαδάκης, 2008: 9-10).

Οι προτροπές για την ανάπτυξη του EQF υπήρξαν, κατ' αρχάς, στην κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής του 2004 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος E-K 2010, όπως επίσης και στο Σχέδιο Συμπερασμάτων του Συμβουλίου σχετικά με τις μελλοντικές προτεραιότητες της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της ΕΕΚ. Αυτές διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της διαδικασίας της Κοπεγχάγης. Ειδικότερα, οι 32 Υπουργοί που συμμετείχαν στη συνάντηση του Μάαστριχτ, το Δεκέμβριο του 2004, συμφώνησαν να ενισχύσουν την ανάπτυξη ενός ανοικτού και ευέλικτου πλαισίου επαγγελματικών προσόντων, το οποίο θα βασιζόταν στην διαφάνεια και την αμοιβαία εμπιστοσύνη (CEDEFOP, 2004). Παράλληλα, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια¹²⁴, η σύνοδος των αρμόδιων υπουργών για θέματα ανώτατης εκπαίδευσης, που διοργανώθηκε στο Μπέργκεν το Μάιο του 2005, υπογράμμισε τη σημασία που αποδίδεται στην εξασφάλιση συμπληρωματικότητας μεταξύ του πλαισίου για τον ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης και του EQF, που βρισκόταν, τότε, σε στάδιο προετοιμασίας. Στο πλαίσιο της αναθεωρημένης στρατηγικής της Λισαβόνας (Απόφαση του Συμβουλίου, 600/2005/ΕΚ), στις κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση 2005-2008, υπογραμμιζόταν η ανάγκη να εξασφαλιστεί ευελιξία στις διαδρομές μάθησης και να αυξηθούν οι ευκαιρίες για την κινητικότητα των σπουδαστών και

¹²⁴ Στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια, στη συνάντηση του Μπέργκεν, το 2005, υιοθετήθηκε ένα πλαίσιο προσόντων για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Σε ό,τι αφορά στη συσχέτιση του ΕΧΑΕ με το EQF οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών μελών της διαδικασίας της Μπολόνια δήλωσαν ότι είναι κρίσιμο: «...να διασφαλιστεί η συμπληρωματικότητα μεταξύ του πλαισίου προσόντων του ΕΧΑΕ και του ευρύτερου πλαισίου προσόντων για τη δια βίου μάθηση το οποίο θα ενσωματώνει τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση...».

των καταρτιζόμενων, με τη βελτίωση του ορισμού και της διαφάνειας των επαγγελματικών προσόντων, την ουσιαστική αναγνώρισή τους και την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005β)). Το EQF αναγνωρίστηκε, επιπρόσθετα, ότι διαδραματίζει βασικό ρόλο στην εκπλήρωση των στόχων της ΕΕ στο πλαίσιο της σύμπραξης της Λισαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006γ: 2-3). Τελικά, υιοθετήθηκε το 2008 με τη Σύσταση του ΕΚ και το Συμβουλίου, της 23ης Απριλίου 2008 (C111/01), ως ένας κοινός μηχανισμός μετατροπής και σύγκρισης επαγγελματικών προσόντων στην Ευρώπη. Συστήθηκε δε, μεταξύ άλλων, στις χώρες μέλη της ΕΕ: α) να χρησιμοποιούν το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων ως εργαλείο αναφοράς για να συγκρίνουν τα επίπεδα προσόντων σε διαφορετικά συστήματα επαγγελματικών προσόντων και να προωθούν τόσο τη διά βίου μάθηση όσο και την ισότητα ευκαιριών στην κοινωνία της γνώσης, καθώς και την περαιτέρω ολοκλήρωση της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, β) να συνδέσουν τα εθνικά τους συστήματα προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων έως το 2010, με την ανάπτυξη εθνικών πλαισίων προσόντων (qualifications)¹²⁵ σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία και πρακτική, και γ) να ακολουθούν προσέγγιση βασισμένη στα μαθησιακά αποτελέσματα για τον ορισμό και την περιγραφή επαγγελματικών προσόντων και να προωθήσουν την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης σύμφωνα με τις κοινές ευρωπαϊκές αρχές (σελ. 3).

Το χαρακτηριστικό στοιχείο του EQF είναι ότι απαρτίζεται από ένα σύνολο οκτώ επιπέδων που συνιστούν το κοινό και ουδέτερο πλαίσιο αναφοράς για τις αρχές Ε-Κ τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο επιμέρους επαγγελματικών κλάδων. Καθένα από τα οκτώ επίπεδα, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω ποικίλων διαδρομών εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας, ορίζεται βάσει συνόλου περιγραφικών δεικτών, οι οποίοι προσδιορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που αντιστοιχούν στα προσόντα του συγκεκριμένου επιπέδου σε οποιοδήποτε σύστημα επαγγελματικών προσόντων. Το τελευταίο διασφαλίζεται από την ύπαρξη τριών υπο-επιπέδων τα οποία με δεδομένη την τεράστια ποικιλία προσόντων, τίτλων σπουδών και προγραμμάτων εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη επιτρέπουν την ποιοτική διάκριση μεταξύ διαφορετικών προγραμμάτων και των αποτελεσμάτων τους (Παπαδάκης, 2006, CEDEFOP, 2009ζ). Τα οκτώ επίπεδα καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των προσόντων: από εκείνα που αποκτιούνται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέχρι εκείνα που κατοχυρώνονται στο ανώτατο επίπεδο πανεπιστημιακής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά και εκείνα που αφορούν σε μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθη-

¹²⁵ Ως «εθνικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων» γίνεται αντιληπτό το «εργαλείο» για την κατηγοριοποίηση των προσόντων σύμφωνα με ένα σύνολο κριτηρίων επίτευξης καθορισμένων επιπέδων μάθησης (CEDEFOP, 2009στ).

σης¹²⁶. Γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι το EQF, καλύπτει τη γενική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την ανώτατη εκπαίδευση καθώς και τις μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης. Τα επίπεδα 5-8 δε, παραπέμπουν με σαφήνεια στους τρεις κύκλους που συμφώνησαν οι αρμόδιοι για την ανώτατη εκπαίδευση Υπουργοί κατά τη σύνοδό του Μπέργκεν, τον Μάιο του 2005, στα πλαίσια της διαδικασίας της Μπολόνια. Η περιγραφή των 8 επιπέδων αναφοράς του EQF βασίζεται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στα μαθησιακά αποτελέσματα που νοούνται ως περιγραφή του τι γνωρίζει, τι κατανοεί και τι είναι ικανός να κάνει ένας εκπαιδευόμενος μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας. Αυτά επιτρέπουν, μεταξύ άλλων, την επικύρωση της μάθησης που πραγματοποιείται έξω από το πλαίσιο των επίσημων ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Όπως αναφέρει και ο Παπαδάκης (2008: 10) «στόχος είναι η πλήρης διασαφήνιση (για κάθε ενδιαφερόμενο) της φύσης και του περιεχομένου ενός τίτλου –αποδεικτικού σπουδών, το οποίο αντιστοιχεί σε κάποιο από τα 8 επίπεδα αναφοράς».

Οι κύριοι χρήστες του EQF είναι φορείς αρμόδιοι για εθνικά συστήματα ή/και για φορείς επιμέρους επαγγελματικών κλάδων. Παράλληλα, είναι εμφανής η πρακτική αξία του EQF για τους πολίτες, τους εργοδότες και τους φορείς παροχής E-K. Βέβαια, κρίσιμο σημείο αναδεικνύεται η ολοκλήρωσή του και σε εθνικό επίπεδο, τόσο γενικά όσο και ανά κλάδο¹²⁷ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006γ).

Σχετικά, η ανάπτυξη των Εθνικών Πλαισίων Επαγγελματικών Προσόντων (NQF), σύμφωνα με το CEDEFOP (2009ζ): α) διαφοροποιεί το εύρος των προσφερόμενων επιλογών στους τομείς της E-K ενώ, ταυτόχρονα, μειώνει τη συνθετότητα των συστημάτων απονομής επαγγελματικών προσόντων, β) ενισχύει την κινητικότητα των απασχολούμενων και υποστηρίζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη, γ) προωθεί τη διεθνή και διεθνική κινητικότητα και συνεργασία μεταξύ

¹²⁶ Για να δώσουμε ένα παράδειγμα, τα μαθησιακά αποτελέσματα που αντιστοιχούν στο πρώτο επίπεδο του EQF είναι: α) σε ό,τι αφορά τις γνώσεις: οι βασικές γενικές γνώσεις, β) σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες: οι βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση απλών εργασιών και γ) σε ό,τι αφορά τις ικανότητες: η εργασία ή σπουδή υπό άμεση επίβλεψη σε δομημένο πλαίσιο. Αντίστοιχα, στο επίπεδο οκτώ, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι τα εξής: α) σε ό,τι αφορά τις γνώσεις: γνώσεις στα πλέον προχωρημένα όρια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής και στη διασύνδεσή του με άλλα πεδία, β) σε ό,τι αφορά στις δεξιότητες: οι πλέον προχωρημένες και εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης και αξιολόγησης που απαιτούνται για την επίλυση κρίσιμων προβλημάτων, και γ) σε ό,τι αφορά στις ικανότητες: επίδειξη ουσιαστικού κύρους, καινοτομίας, αυτονομίας, επιστημονικής και επαγγελματικής ακεραιότητας και σταθερής προσήλωσης στη διαμόρφωση νέων ιδεών ή διαδικασιών στην πρωτοπορία πλαισίων εργασίας ή σπουδής, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας (βλ. Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 23ης Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη δια βίου μάθηση, 2008/C111/01).

¹²⁷ Βλ. σχετικά <http://www.nqf.gov.gr/ΑρχικήΣελίδα/tabid/36/Default.aspx>.

παρόχων υπηρεσιών E-K, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, μαθητών και καταρτιζόμενων – εκπαιδευομένων, ενώ ενισχύει την ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας για τα επαγγελματικά προσόντα, δ) ρυθμίζει και διασφαλίζει την ποιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (σελ. 132). Όσον αφορά ιδιαίτερο το ελληνικό NQF, οι στόχοι του σχετίζονται με: α) την ανάγκη να αυξηθεί η συνεκτικότητα του εθνικού συστήματος απονομής τίτλων σπουδών και να περιοριστεί ο κατακερματισμός των ήδη υπάρχοντων υποσυστημάτων παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών κατάρτισης, β) να αναπτυχθούν συνεκτικές προσεγγίσεις και διαδικασίες σε ό,τι αφορά την απονομή τίτλων σπουδών και τη διασφάλιση της ποιότητας, γ) να βελτιωθούν η πρόσβαση αλλά και οι ευκαιρίες συμμετοχής στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και υπηρεσίες κατάρτισης και, δ) να ικανοποιηθεί τελικά η ανάγκη για την ανάπτυξη ενός συστήματος για την αναγνώριση και επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης (CEDEFOP, 2009ζ). Μακροπρόθεσμο, πάντως, στόχο της σχετικής ελληνικής πολιτικής αποτελεί η ανάπτυξη συνεκτικών στρατηγικών και πρακτικών δια βίου μάθησης και η βελτίωση της συνεκτικότητας των εθνικών μεταρρυθμιστικών πολιτικών με τη χρήση του NQF ως εργαλείου αλλαγής.

3.2.2.4 Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων για την EEK (ECVET)

Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων για την EEK (ECVET) σχεδιάστηκε, αρχικά, για να διευκολύνει τη μεταφορά, συσώρευση και αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των καταρτιζόμενων στις χώρες μέλη της ΕΕ. Είναι ένα από τα ευρωπαϊκά εργαλεία που έχουν ως στόχο, πέρα από τη διευκόλυνση της προσωπικής και επαγγελματικής ανέλιξης των πολιτών της ΕΕ –με τη δημιουργία εξατομικευμένων διαδρομών μάθησης (Mouillour & Aribaud, 2010)- την προώθηση της ανταγωνιστικότητας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής στην Κοινότητα (βλ. Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 18ης Ιουνίου του 2009, για τη θέσπιση του ECVET, σελ. 1). Το ECVET διευκολύνει τη διακρατική κινητικότητα των εργαζομένων και των εκπαιδευομένων και συμβάλλει στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων της προσφοράς και της ζήτησης στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της διαδικασίας της Κοπεγχάγης αλλά και του Ψηφίσματος του Συμβουλίου (Παιδείας), της 19ης Δεκεμβρίου 2002, σχετικά με την προαγωγή της ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (2003/C13/02: 2-4). Στη συνάντηση του Μάαστριχτ, στις 16 Δεκεμβρίου 2004, οι εκπρόσωποι των 32 συμμετεχουσών Ευρωπαϊκών χωρών, η Επιτροπή και οι Ευρωπαίοι Κοινωνικοί Εταίροι συμφώνησαν να θέσουν, μεταξύ άλλων, ως κεντρική τους προτεραιότητα: «την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων για

την EEC (ECVET) ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να βασίζονται στα επιτυχή αποτελέσματα που προκύπτουν από τον τρόπο μάθησης που επέλεξαν κατά τη μετάβασή τους από ένα εθνικό σύστημα EEC σε άλλο» (σελ. 4). Η Επιτροπή, τέλος, συγκρότησε μια επιτροπή ειδικών από τα κράτη μέλη και εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων προκειμένου να διερευνήσει τις πιθανές επιλογές σχετικά με το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος συμβατού με τις ανάγκες της EEC (European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2006).

Το ECVET, αποτελεί μέθοδο για την περιγραφή των επαγγελματικών προσόντων ενός ατόμου με όρους ενοτήτων – ψηφίδων μαθησιακών αποτελεσμάτων τα οποία μπορούν να μεταφερθούν και να συσσωρευτούν καθώς είναι μετρήσιμα -σχετίζονται με πιστωτικές μονάδες και βαθμούς. Είναι «τεχνικό πλαίσιο» που επιτρέπει «την αναγνώριση, τη μεταφορά και, κατά περίπτωση, τη συσσώρευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός προσώπου με σκοπό την απόκτηση ενός επαγγελματικού προσόντος» (Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 18ης Ιουνίου του 2009, για τη θέσπιση του ECVET, σελ. 2). Θεωρεί δεδομένο ότι κάθε είδους μάθηση μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματικό προσόν και δεν κάνει διακρίσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιτεύχθηκε το μαθησιακό αποτέλεσμα – δηλαδή, το ECVET εφαρμόζεται για όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα που μπορεί να επιτευχθούν μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαύλων –τυπικές, μη τυπικές ή άτυπες μορφές μάθησης εντός της ίδιας ή διαφορετικών χωρών μελών-σε όλα τα επίπεδα του EQF με το οποίο και στηρίζεται στις ίδιες αρχές (European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2006, CEDEFOP, 2009, Mouillour & Aribaud, 2010, European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2010). Επιτρέπει, με λίγα λόγια, την απόκτηση ενός επαγγελματικού προσόντος με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, με ποικίλους χρονικούς ορίζοντες και σε διαφορετικές φάσεις της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής πορείας. Επιπρόσθετα, η λειτουργία και η εφαρμογή του ECVET δεν θίγει όσα προβλέπονται με την οδηγία 2005/36/ΕΚ ενώ, επιπλέον, «συμβάλλει στη «διαπερατότητα» μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 18ης Ιουνίου του 2009, για τη θέσπιση του ECVET, σελ. 2). Πράγματι, είναι συμβατό, συγκρίσιμο και συμπληρωματικό με το ECTS που χρησιμοποιείται στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης. Τέλος, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των παρόχων κατάρτισης καθώς ενισχύει τη συνεργασία ανάμεσα σε οργανισμούς παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών κατάρτισης με σκοπό τη μεταφορά και συσσώρευση των πιστωτικών μονάδων των καταρτιζόμενων (European Commission, Directorate – General of Education & Culture, 2006).

Η λειτουργία του ECVET περιλαμβάνει την περιγραφή των επαγγελματικών προσόντων υπό μορφή ενοτήτων – ψηφίδων μαθησιακών αποτελεσμάτων με συνδεδεμένους βαθμούς, διαδικασία μεταφοράς και συσσώρευσης και συμπληρωμα-

τικά έγγραφα – Συμφωνίες Μάθησης, Μνημόνια Συνεργασίας κ.λπ. Κατά συνέπεια, βασίζεται στα ακόλουθα¹²⁸:

- Τη χρήση μαθησιακών αποτελεσμάτων – δηλαδή δεδηλωμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που μπορούν να αποκτηθούν σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα,
- Τη χρήση ενότητων – ψηφίδων μαθησιακών αποτελεσμάτων οι οποίες μπορούν να αξιολογηθούν, να επικυρωθούν και να αναγνωριστούν – και κατά συνέπεια να συσσωρευτούν. Η ενότητα – ψηφίδα αποτελεί «*συνιστώσα του επαγγελματικού προσόντος*» – το οποίο περιλαμβάνει, κατά κανόνα, περισσότερες της μιας ενότητες – ψηφίδες- και «*συνίσταται από ένα συνεκτικό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων*», δηλαδή μαθησιακών αποτελεσμάτων τα οποία μπορεί να αφορούν ένα, ειδικά, επαγγελματικό προσόν ή να είναι κοινά για περισσότερους τίτλους προσόντων (European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2006). Συνεπώς, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αποκτήσει επαγγελματικό προσόν συσσωρεύοντας τις απαιτούμενες ενότητες/ψηφίδες, τις οποίες έχει ολοκληρώσει σε διάφορες χώρες και σε διάφορα πλαίσια (τυπικό, άτυπο και μη τυπικό). Παράλληλα, αυτές δεν πρέπει να συγχέονται με την συνιστώσα ενός τυπικού προγράμματος μάθησης ή κατάρτισης (Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 18ης Ιουνίου του 2009, για τη θέσπιση του ECVET, σελ. 5),
- Τη χρήση πιστωτικών μονάδων για τα αξιολογηθέντα και τεκμηριωμένα μαθησιακά αποτελέσματα του εκπαιδευομένου, οι οποίες μπορούν να μεταφερθούν σε διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον και να συσσωρευτούν, ώστε ο ενδιαφερόμενος να αποκτήσει το σχετικό προσόν. Συγκεκριμένα, στο ECVET, οι ενότητες/ψηφίδες μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται σε ένα πλαίσιο αξιολογούνται και, στη συνέχεια, μεταφέρονται σε άλλο πλαίσιο. Σε αυτό, πιστοποιούνται και αναγνωρίζονται από το αρμόδιο ίδρυμα ως τμήματα των απαιτήσεων που προβλέπονται για το επαγγελματικό προσόν που επιδιώκει να αποκτήσει ο ενδιαφερόμενος. Οι διαδικασίες και οι κατευθυντήριες γραμμές που διέπουν την αξιολόγηση, την επικύρωση, την πιστοποίηση και την αναγνώριση των ενότητων/ψηφίδων μαθησιακών αποτελεσμάτων καθορίζονται από τα σχετικά αρμόδια ιδρύματα και τους εταίρους που συμμετέχουν στη διαδικασία κατάρτισης (Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 18ης Ιουνίου του 2009, για τη θέσπιση του ECVET, σελ. 6),
- Την αμοιβαία εμπιστοσύνη και σύμπραξη μεταξύ των συμμετεχόντων οργανισμών η οποία εκφράζεται, μεταξύ άλλων, σε Μνημόνια Συμφωνίας και Συμφωνίες Μάθησης. Το πρώτο περιλαμβάνει το γενικό πλαίσιο συνεργασίας και

¹²⁸ Περισσότερες και αναλυτικές πληροφορίες για το ζήτημα του ECVET περιλαμβάνονται στην ιστοσελίδα: <http://www.ecvet-projects.eu/>

- δικτύωσης μεταξύ των εταιρών και αποσκοπεί στην εδραίωση ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Το δεύτερο συνάπτεται μεταξύ των δύο αρμοδίων ιδρυμάτων που συμμετέχουν στη διαδικασία κατάρτισης και πιστοποίησης και του εκπαιδευομένου, στο πλαίσιο ενός μνημονίου συμφωνίας, για την πραγματοποίηση της μεταφοράς πιστωτικών μονάδων (CEDEFOP, 2009: α & θ),
- Τους βαθμούς ECVET οι οποίοι παρέχουν επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τις ενότητες - ψηφίδες και τα επαγγελματικά προσόντα σε αριθμητική μορφή και αντανακλούν το επίπεδο επίτευξης ή/και τη συσσώρευσης ενοτήτων – ψηφίδων.

Σύμφωνα με τα όσα προβλέπονται στη Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 18ης Ιουνίου του 2009, για τη θέσπιση του ECVET, τα κράτη μέλη πρέπει να δημιουργήσουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις και να θεσπίσουν μέτρα, ώστε από το 2012 «το ECVET να μπορέσει σταδιακά να εφαρμοσθεί στα επαγγελματικά προσόντα της ΕΕΚ σε όλα τα επίπεδα του EQF και να χρησιμοποιείται για τους σκοπούς της μεταφοράς, της αναγνώρισης και της συσσώρευσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχουν επιτύχει οι πολίτες σε τυπικά και, κατά περίπτωση, σε άτυπα και μη τυπικά πλαίσια»... (σελ. 3). Επιπρόσθετα, στο ίδιο κείμενο καλείται η Επιτροπή να υποβάλει, ως τη 18η Ιουνίου του 2014, έκθεση αξιολόγησης της εφαρμογής του και προτάσεις για την επαναδιαμόρφωση του συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων για την ΕΕΚ, έτσι ώστε ως το 2015 να έχει ολοκληρωθεί η υλοποίησή του (CEDEFOP, 2009: α & θ).

3.3 Τα ευρωπαϊκά προγράμματα (2000 – 2013)

Σημαντικό ρόλο στην προώθηση της στοχοθεσίας της Ένωσης διαδραματίζουν τα προγράμματα που προκηρύσσονται εντός του πλαισίου δράσης των κοινοτικών οργάνων σε διάφορους τομείς πολιτικής της Ένωσης. Στη συγκεκριμένη ενότητα, αφού γίνουν σύντομες αναφορές στο ιστορικό εξέλιξης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κατά την περίοδο από το 1976 έως το 2000, θα δοθεί έμφαση, με αναφορές σε διακριτές ενότητες, στα ευρωπαϊκά προγράμματα που προκηρύχθηκαν στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης, κατά την τελευταία δεκαετία και αφορούν τόσο τα συστήματα Ε-Κ των κρατών μελών, αποκλειστικά, όσο και την ανάπτυξη συνεργασιών με τρίτες χώρες στους προαναφερθέντες τομείς¹²⁹.

¹²⁹ Πέρα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα, δράσεις κατάρτισης προβλέπονταν στις τέσσερις κοινοτικές Πρωτοβουλίες που εκπονήθηκαν κατά την περίοδο 2000 – 2006 (INTEREGIII, URBANII, EQUAL, LEADER) και διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της στοχοθεσίας που χρηματοδοτεί το ΕΚΤ: α) ανταγωνιστικότητα των περιφερειών, β) κοινωνική συνοχή, και γ) αστική και αγροτική ανάπτυξη (Βασιλόπουλος, 2004, Ασδεράκη & Τσινιζέλης, 2008). Ειδικά σε ό,τι αφορά την Κοινοτική Πρωτοβουλία EQUAL ας αναφερθεί ότι αποσκοπεί στην εξασφάλιση του δικαιώματος πρόσβασης «σε περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας» (Επιτροπή,

Το πρώτο πρόγραμμα της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης προκηρύχθηκε το 1976 αναγνωρίζοντας επτά προτεραιότητες για δράση -πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των άλλων κρατών μελών, βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών, συνεργασία στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, ανάπτυξη της ισότητας των ευκαιριών, προετοιμασία των νέων για άσκηση επαγγελματικής δραστηριότητας και μετάβαση από τη σχολική στην ενεργό ζωή (Ζήγος, 1988, Τσαούσης, 1996,). Η πρώτη αυτή δεκαετία χαρακτηρίστηκε από μεγάλες δυσκολίες αλλά και τη διαμόρφωση της νομικής βάσης¹³⁰ η οποία επέτρεψε στην Κοινότητα την προκήρυξη, προώθηση και εφαρμογή προγραμμάτων στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη. Στη συνέχεια, κατά την περίοδο 1986-1992, η Επιτροπή προχώρησε στην έγκριση προγραμμάτων που αποσκοπούσαν, κατ' αρχάς, στην ενδυνάμωση των σχέσεων εκπαίδευσης και οικονομίας και, εν συνεχεία, στην αποτελεσματικότερη συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς και της κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας. Με αυτόν τον τρόπο, έγινε σαφές το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η σαφής κατεύθυνση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής προς την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Πασιάς, 1995). Όπως υποστηρίζουν οι Κασσωτάκης & Ρουσάκης, (1995: 685), οι δράσεις και οι πρακτικές που προέβλεπαν συχνά ξεπερνούσαν τα όρια των αρμοδιοτήτων της Κοινότητας, δίνοντας στα προγράμματα το ρόλο ατμομηχανής για τη διεύρυνση και εμβάθυνση της Κοινωνικής δραστηριοποίησης στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Τα κοινοτικά όργανα, εκείνη την περίοδο, ενέκριναν τα προγράμματα COMMET I & II (Αποφάσεις του Συμβουλίου (Παιδείας) 1986/365/ΕΟΚ και 1989/27/ΕΟΚ) που παρείχαν υποστήριξη για συνεργασία και κινητικότητα μεταξύ των πανεπιστημίων και της βιομηχανίας στο χώρο της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας. Το πρόγραμμα EUROTECNET (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας) 1989/657/ΕΟΚ) που αναφερόταν στην επαγγελματική εκπαίδευση και την τεχνολογική αλλαγή για τους εργαζόμενους στη βιομηχανία. Το πρόγραμμα ERASMUS (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας) 1987/327/ΕΟΚ) που διευκόλυνε την κινητικότητα των φοιτητών και τη διαπανεπιστημιακή συνεργασία. Στο ίδιο μήκος κύματος, το πρόγραμμα LINGUA (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας) 1989/489/ΕΟΚ) αναφερόταν στην προώθηση της εκμάθησης γλωσσών ανάμεσα στα κράτη μέλη της Κοινότητας. Το πρόγραμμα

2000: 1). Η EQUAL λειτουργεί στη βάση αναπτυξιακών συμπράξεων -μεταξύ του δημοσίου, μη κυβερνητικών οργανώσεων, κοινωνικών εταίρων και των επιχειρήσεων- σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία τα οποία αποτελούν προϊόν επιλογής από τα κράτη μέλη. Αυτά τα θεματικά πεδία είναι τα εξής: Απασχολησιμότητα, Ανάπτυξη επιχειρησιακού πνεύματος, Προσαρμοστικότητα, Ίσες ευκαιρίες σε άντρες και γυναίκες, Άτομα που ζητούν άσυλο.

¹³⁰ Για περισσότερες λεπτομέρειες σε ό,τι αφορά στις αποφάσεις του ΔΕΚ που διαμόρφωσαν τις συνθήκες και έδωσαν τη δυνατότητα στην Κοινότητα να ασκεί, ουσιαστικά, εκπαιδευτική πολιτική βλ. Μουαμελετζή, (1996).

PETRA I & II (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας) 1987/569/ΕΟΚ και 1991/387/ΕΟΚ) παρείχε υποστήριξη στα κράτη μέλη προκειμένου όλοι οι νέοι υπήκοοί τους να καταρτιστούν σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα HELIOS I & II και MATHEUS (Αποφάσεις του Συμβουλίου (Παιδείας) 1988/231 και 1993/136) στόχευαν στην επαγγελματική εκπαίδευση, των ατόμων με ειδικές ικανότητες και των τελωνειακών υπαλλήλων αντίστοιχα. Το δίκτυο IRIS, στο ίδιο πλαίσιο, αποσκοπούσε στην επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών. Τέλος, το πρόγραμμα FORCE (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας) 1990/267/ΕΟΚ) προωθούσε την επένδυση σε κατασκευή δομών επαγγελματικής εκπαίδευσης υποστηρίζοντας, παράλληλα, σχετικά διακρατικά projects (De Witte, 1989, Barnard, 1995, Μουαμελετζή, 1996). Συνολικά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα της περιόδου απέδωσαν λιγότερα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ανάμεσα στις αιτίες για αυτό οι Κασσωτάκης & Ρουσάκης (1995: 685) αναγνωρίζουν τον περιορισμένο χρόνο εφαρμογής τους, την ελλιπή χρηματοδότηση, τον ανορθολογικό τρόπο κατανομής των κονδυλίων και της οριοθέτησης των επιδιωκόμενων στόχων. Παρόλα αυτά ο ρόλος τους στη διασύνδεση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών και την ανάπτυξη ενός είδους κοινοτικού κεκτημένου στην εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται σημαντικός (Κασσωτάκης & Ρουσάκης, 1995: 685). Μετά το 1995, δύο σημαντικές εξελίξεις σηματοδότησαν την έναρξη ενός δευτέρου σταδίου στην προκήρυξη και εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η πρώτη σχετίζεται με τη ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ και τα άρθρα 126 & 127 που έδωσαν τη νομική κάλυψη στην Επιτροπή για δράση στον τομέα της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης (μαζί με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο) Δεύτερον, η Εκπαίδευση και ο Πολιτισμός εντάχθηκαν (το 1995) σε ξεχωριστή, διακριτή, Γενική Διεύθυνση της Επιτροπής. Συνακόλουθα, την περίοδο 1995-1999, τα ευρωπαϊκά προγράμματα σχεδιάστηκαν από την αρχή. Τα προαναφερθέντα προγράμματα ενσωματώθηκαν σε δύο, το SOCRATES για την εκπαίδευση και το LEONARDO για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ, επιπλέον, διαμορφώθηκαν νέες δράσεις προκειμένου να ενσωματωθούν οι καινούριες διευρυμένες αρμοδιότητες της Ένωσης στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως αυτή του COMENIUS για τη σχολική εκπαίδευση.

Την περίοδο μετά το 2000, η δράση της Επιτροπής στον τομέα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων μπορεί, για λειτουργικούς λόγους, να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες: α) την ανάπτυξη συνεργασιών με τρίτες χώρες στο χώρο της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, β) την προκήρυξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο 2000-2006 που συμπίπτει με την έναρξη της διαδικασίας της Λισσαβόνας, και γ) την προκήρυξη του προγράμματος Δια Βίου Μάθησης, για την περίοδο 2007-2013, που ενισχύει, με τη στοχοθετημένη χρήση του, το σύνολο των δράσεων που έχουν αναληφθεί έως και σήμερα στο πλαίσιο της αναθεωρημένης στρατηγικής της Λισσαβόνας. Αναφορές σε καθένα από αυτά τα ζητήματα θα γίνουν στις ενότητες που ακολουθούν.

3.3.1 Συνεργασία με τρίτες χώρες

Η συνεργασία της ΕΕ με τρίτες χώρες έχει λάβει δύο κύριες μορφές τα τελευταία χρόνια: α) ανάπτυξη διακρατικών συνεργασιών με ανεπτυγμένες χώρες με στόχο την ενίσχυση της ποιότητας της ανώτατης και επαγγελματικής εκπαίδευσης στα κράτη μέλη της Ευρώπης, και β) προκήρυξη, προώθηση και εφαρμογή προγραμματιών σε αναπτυσσόμενες, κυρίως, χώρες. Ο Τσαούσης (2000) χαρακτηρίζει αυτού του τύπου τις δράσεις της Ένωσης ως συνεργασίες ισοτιμίας και αρωγής αντίστοιχα.

Οι διακρατικές συνεργασίες ισοτιμίας, από τη μια μεριά, έχουν ξεκινήσει από το 1995 οπότε και υπογράφηκαν οι πρώτες επίσημες συμφωνίες της Κοινότητας με τις ΗΠΑ και τον Καναδά οι οποίες ανανεώθηκαν το 2006 και θα βρίσκονται σε ισχύ μέχρι και το 2013. Αντίστοιχες συμφωνίες συνεργασίας στους τομείς της ανώτατης και επαγγελματικής εκπαίδευσης έχει υπογράψει η ΕΕ με χώρες όπως η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία, η Ιαπωνία και η Κορέα –δηλαδή, τους βασικούς ανταγωνιστές της. Πρόσφατα δε, την περίοδο μετά το 2007, η ΕΕ προχώρησε στην υπογραφή διακρατικών συνεργασιών με την Κίνα, τη Βραζιλία, το Ισραήλ, την Ινδία και το Μεξικό. Οι συνεργασίες αυτές προβλέπουν την ανάπτυξη: α) κοινών προγραμμάτων σπουδών που οδηγούν στη λήψη κοινού/διπλού πτυχίου από τα συμμετέχοντα ιδρύματα, β) προγραμμάτων κινητικότητας –διάρκειας ενός εξαμήνου- με παράλληλη αναγνώριση των περιόδων σπουδών στο εξωτερικό, ανάπτυξη κοινών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και ανταλλαγής εκπαιδευομένων, διδακτικού προσωπικού ή διοικητικών υπαλλήλων, και γ) συνεργασιών σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση και την πολιτική της ΕΕ και των συνεργαζομένων με αυτή χωρών στους συγκεκριμένους τομείς. Γενικά, θα μπορούσε να πει κανείς κλείνοντας, ότι οι δράσεις αυτές της Ένωσης αποσκοπούν, εντός ενός ιδιαίτερα ανταγωνιστικού πλαισίου που διαμορφώνεται στο πεδίο του ΠΟΕ¹³¹ (Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου), στην ενίσχυση της προβολής των συστημάτων ανώτατης και επαγγελματικής εκπαίδευσης της Ένωσης και της προώθησης της ελκυστικότητάς τους σε σημαντικές νέες αγορές¹³².

¹³¹ Η Αυστραλία, οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο ασκούν, ιδιαιτέρως, επιθετική πολιτική στο πλαίσιο του ΠΟΕ προκειμένου να επιτύχουν την απελευθέρωση του εμπορίου εκπαιδευτικών υπηρεσιών, καθώς είναι οι κύριες εξαγωγικές χώρες εκπαιδευτικών υπηρεσιών με έσοδα \$ 2,1 δις για το 2001 (OECD, 2004, στο Ασδεράκη 2008: 322).

¹³² Ο στόχος αυτός είναι ουσιαστικός δεδομένου ότι ο αριθμός των διεθνώς μετακινούμενων σπουδαστών στο εξωτερικό έχει αυξηθεί από 1,8 εκατ. το 2001 σε 2,5 εκατ. το 2004, με προβλεπόμενο αριθμό 7,2 εκατ. για το 2025. Το 70% από αυτούς τους φοιτητές θα προέρχονται από την Ασία, όπου κατευθύνονται πολλές από τις διακρατικές συνεργασίες της ΕΕ. Το 2004, μόλις έξι χώρες φιλοξένησαν το 67% του παγκόσμιου πληθυσμού των μετακινούμενων σπουδαστών: οι ΗΠΑ (23%), το ΗΒ (12%), η Γερμανία (11%), η Γαλλία (10%), η Αυστραλία (7%) και η Ιαπωνία (5%). Στα κράτη μέλη της ΕΕ φιλοξενήθηκε το 44% του συνόλου των διεθνών σπουδαστών (ή 1,1 εκατ. σπουδαστές). Τα ποσοστά εγγραφής διε-

Από την άλλη μεριά, οι διακρατικές συνεργασίες αρωγής έχουν λάβει τη μορφή υλοποίησης μιας σειράς προγραμμάτων -υπό την επίβλεψη και την ευθύνη της Επιτροπής- είτε με συγκεκριμένο πληθυσμό στόχο είτε όχι.

Στα προγράμματα της Ένωσης που αποβλέπουν σε συγκεκριμένο πληθυσμό στόχο περιλαμβάνονται: α) το TEMPUS¹³³, που είναι, ουσιαστικά, προσανατολισμένο στην παροχή βοήθειας στις χώρες εταίρους στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και στη δημιουργία βιώσιμων εταιρικών σχέσεων. Αποτελεί, τη ναυαρχίδα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις ανταλλαγές με χώρες εκτός ΕΕ, τις χώρες ΕΖΕΣ/ΕΟΧ καθώς και τις υποψήφιες για προσχώρηση χώρες στα Δυτικά Βαλκάνια, τις Μεσογειακές χώρες καθώς και σε αυτές της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. και τη Μογγολία¹³⁴, β) το Edulink, που ενισχύει τη διαμόρφωση υποδομών σε χώρες της Αφρικής, της Καραϊβικής και του Ειρηνικού Ωκεανού (ΑΚΕ) και ενισχύει τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της φτώχειας και γ) το Alfa και AlBan, που είναι πρόγραμμα συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης της ΕΕ και χωρών της Λατινικής Αμερικής.

Πάντως, το πιο δημοφιλές και παγκόσμιας απήχησης πρόγραμμα της ΕΕ παραμένει το ERASMUS σε όλες του τις παραλλαγές (πχ. ERASMUS MUNDUS). Αυτό, ανταποκρινόμενο τόσο στις προκλήσεις της διαδικασίας της Λισσαβόνας

θών σπουδαστών μεταξύ του 1999 και του 2004 παρουσίασαν αύξηση κατά 109% για την Ιαπωνία, 81% για τη Γαλλία, 45% για τη Γερμανία, 42% για την Αυστραλία, 29% για το ΗΒ και 17% για τις ΗΠΑ. Ενώ λοιπόν, ορισμένες χώρες έχουν αρχίσει να προσελκύουν σημαντικούς αριθμούς ξένων σπουδαστών, το κύρος των κρατών μελών της ΕΕ ως κέντρου αριστείας στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης δεν εκτιμάται ή δεν κατανοείται πάντοτε από πανεπιστήμια τρίτων χωρών ούτε και από φοιτητές που αναζητούν υψηλής ποιότητας διεθνή εκπαίδευση. Επιπλέον, η μεγάλη πλειονότητα των ξένων φοιτητών που σπουδάζουν στην Ευρώπη είναι συγκεντρωμένη σε λίγες μόλις ευρωπαϊκές χώρες.

¹³³ Το πρόγραμμα Tempus (Trans-European Mobility Programme for University Studies) αποτέλεσε τη συνέχεια του προγράμματος PHARE, που αφορούσε την παροχή τεχνικής βοήθειας στις μη Σοβιετικές Κεντρικές και Ανατολικές Ευρωπαϊκές χώρες. Η επιτυχία του συντέλεσε στην επέκταση της εφαρμογής του στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, αυτές των Βαλκανίων και στις μεσογειακές χώρες (Παπαδάκης, 2006, Ασδεράκη & Τσινιτσιζέλης, 2008, Ασδεράκη 2009).

¹³⁴ Για την περίοδο μετά το 2006 και έως το 2013, έχει προβλεφθεί η υλοποίηση του νέου προγράμματος TempusPlus που βασίζεται στην επιτυχημένη προσέγγιση του Tempus στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, και επεκτείνει αυτή τη δράση σε ολόκληρο το φάσμα της δια βίου μάθησης: στα σχολεία, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Το πρόγραμμα θα αποτελείται από μέτρα για τη στήριξη του εκσυγχρονισμού των συστημάτων, τη χρηματοδότηση της κινητικότητας των ατόμων, καθώς και τη στήριξη πολυμερών σχεδίων. Στόχος του προγράμματος θα είναι: η στήριξη της κινητικότητας τουλάχιστον 100.000 ατόμων μέχρι το 2013 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004γ: 4).

όσο και σε εκείνες της Μπολόνια, κινείται προς την κατεύθυνση της διεθνοποίησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης των κρατών μελών της ΕΕ. Για την ακρίβεια, όπως, σχετικά, υποστηρίζει ο Pepin (2006: 247) η εκπόνηση του ERASMUS MUNDUS σηματοδότησε το τέλος αυτού που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «ευρωκεντρική» προσέγγιση (*Eurocentric approach*) στην Κοινοτική συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στόχος του προγράμματος είναι η ενίσχυση της διεθνούς εικόνας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων ως πόλων αριστείας στο εξωτερικό της Κοινότητας, η προσέλκυση φοιτητών, υπό την οπτική του πελάτη, αλλά και υψηλού επιπέδου επιστημονικού και εργατικού δυναμικού στις χώρες μέλη της ΕΕ. Το ERASMUS MUNDUS διαμορφώθηκε ως η πρώτη απάντηση της Ένωσης στη μεγέθυνση του φαινομένου της εμπλοκής των πανεπιστημίων στο σκληρό παγκόσμιο ανταγωνισμό για το ποιος θα εντοπίσει τους πλέον ταλαντούχους, ιδίως στον τομέα της έρευνας¹³⁵ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2004γ). Επιπρόσθετα, όπως όλα τα ευρωπαϊκά προγράμματα της ΕΕ προωθεί, στο φόντο, την ανάπτυξη κοινών εργαλείων ανάμεσα στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης των κρατών μελών της ΕΕ, όπως είναι αυτά για τη διασφάλιση της ποιότητας, την αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών στο εξωτερικό κ.λπ.

Σχετικά, ανάμεσα στους γενικούς στόχους του προγράμματος, κατά τη δεύτερη φάση υλοποίησης του (2009-2013), συμπεριλαμβάνονται η προώθηση της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης και η βελτίωση των προοπτικών σταδιοδρομίας των φοιτητών μέσω της συνεργασίας με τρίτες χώρες σε συμφωνία με τους στό-

¹³⁵ Μια μελέτη του 2006 με τίτλο «Αντίληψεις σχετικά με την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση στις τρίτες χώρες» δείχνει ότι οι φοιτητές κατατάσσουν τις ΗΠΑ στην πρώτη θέση από άποψη καινοτομίας, δυναμισμού και ανταγωνισμού (τόσο από άποψη ανώτατης εκπαίδευσης όσο και της κοινωνίας γενικότερα). Η αντίληψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με εκείνη μιας «παραδοσιακής» Ευρώπης, που υστερεί σε νεωτερισμούς, καινοτομία και ανεκτικότητα. Οι ασιατές φοιτητές, που συνιστούν το σημαντικότερο μερίδιο της διεθνούς αγοράς, κατατάσσουν τις ΗΠΑ σε καλύτερη θέση από την Ευρώπη σε όλες τις ακόλουθες κατηγορίες που αφορούν τον ακαδημαϊκό τομέα και την αγορά εργασίας: ποιότητα των εργαστηρίων, βιβλιοθήκες και άλλες εγκαταστάσεις, ποιότητα της εκπαίδευσης, περισσότερο έγκριτα πανεπιστήμια, φήμη των διπλωμάτων, δυνατότητα εύρεσης εργασίας και παραμονής μετά την αποφοίτηση, ευκαιρίες απασχόλησης κατά τη διάρκεια των σπουδών. Η πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία της Ευρώπης θεωρείται επίσης πρόκληση για πολλούς φοιτητές από τρίτες χώρες. Ιδωμένη από το εξωτερικό, η ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται κατακερματισμένη και προκαλεί σύγχυση λόγω των πολλών διαφορετικών εθνικών συστημάτων και γλωσσών διδασκαλίας. Η έλλειψη συνεκτικής πληροφόρησης σχετικά με τις δυνατότητες σπουδών στην Ευρώπη ενισχύει ακόμη περισσότερο αυτή την εντύπωση. Ταυτόχρονα, η Ευρώπη κατέχει υψηλή θέση σε ό,τι αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, παρότι οι ΗΠΑ σημειώνουν καλύτερη επίδοση στη συγκεκριμένη κατηγορία. Τέλος, η Ευρώπη προηγείται των ΗΠΑ όσον αφορά την κατάταξη για τον πολιτισμό, την ασφάλεια, και την προσβασιμότητα και τη δυνατότητα ανταπόκρισης στο κόστος της εκπαίδευσης (βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007δ: 3).

χους της εξωτερικής πολιτικής της Ένωσης (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας) 1298/2008/ΕΚ). Έχει ενδιαφέρον δε το γεγονός, ότι το ERASMUS MUNDUS είναι το μόνο ευρωπαϊκό πρόγραμμα που δεν έχει συγκεκριμένο πληθυσμό στόχο, σε ό,τι αφορά, τουλάχιστον, τη χώρα προέλευσης των ιδρυμάτων με τα οποία θα αναπτύξουν συνεργασίες τα ευρωπαϊκά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Δεδομένο που, με τη σειρά του, κατατείνει στην εξυπηρέτηση της στοχοθεσίας που αναφέρθηκε προηγούμενα.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη φάση υλοποίησής του (2004-2008), το πρόγραμμα ERASMUS MUNDUS είχε τους ακόλουθους ειδικούς στόχους: α) προώθηση της ποιοτικής προσφοράς στην ανώτατη εκπαίδευση, με διακριτή ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία που να είναι ελκυστική τόσο εντός όσο και εκτός των συνόρων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, β) ενθάρρυνση και παροχή δυνατοτήτων, σε υψηλού επιπέδου πτυχιούχους και επιστήμονες από όλο τον κόσμο, απόκτησης τίτλων σπουδών ή/και εμπειρίας στην ΕΕ, γ) ανάπτυξη συγκροτημένης συνεργασίας ανάμεσα στα ιδρύματα της ΕΕ και των τρίτων χωρών, και μεγαλύτερης εξωτερικής κινητικότητας της ΕΕ στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων σπουδών, δ) βελτίωση των δυνατοτήτων πρόσβασης και ενίσχυση της εικόνας και της προβολής της ανώτατης εκπαίδευσης στην ΕΕ (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας) 2317/2003).

Πληροφορίες σχετικά με τον πληθυσμό που έχει πρόσβαση στο πρόγραμμα, τις δράσεις που προβλέπονται για την υλοποίηση του προγράμματος αλλά και στοιχεία για τον προϋπολογισμό του, παρέχονται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 6).

Το πρόγραμμα ERASMUS MUNDUS, κατά τη δεύτερη φάση υλοποίησής του, 2009-2013, στη βάση των πορισμάτων των εκθέσεων αξιολόγησης της πρώτης φάσης, που έλαβε υπόψη της η Επιτροπή (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007δ, 2007ε), εμπλουτίστηκε, συγκεκριμενοποιήθηκε και, ως ένα βαθμό, απλουστεύθηκε στο επίπεδο των προβλεπομένων δράσεων. Ειδικότερα, διευρύνθηκε το πεδίο εφαρμογής του προγράμματος πέρα από τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και τις υποτροφίες για τους διεθνείς φοιτητές υψηλού επιπέδου και τους ακαδημαϊκούς προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης του διδακτορικού επιπέδου σπουδών και τις υποτροφίες για ευρωπαίους φοιτητές, οι οποίοι δεν ήταν επιλέξιμοι για χρηματοδότηση κατά την πρώτη φάση υλοποίησης του ERASMUS MUNDUS. Το άλλο σκέλος διεύρυνσης του προγράμματος εμπλέκει όλα τα επίπεδα της ανώτατης εκπαίδευσης (πτυχίο, διδακτορικό, μεταδιδακτορικό) καθώς κι άλλες μορφές συνεργασίας με ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης τρίτων χωρών, συμπεριλαμβανομένης της αύξησης των ροών κινητικότητας μεταξύ τους και της Ευρώπης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007στ). Συνακόλουθα, στη δεύτερη φάση υλοποίησης του προγράμματος διπλασιάστηκαν, σχεδόν, τα κονδύλια που προβλέπονται για την εφαρμογή του¹³⁶.

¹³⁶ Ένα από τα συμπεράσματα της έκθεσης αξιολόγησης του προγράμματος (βλ. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/index_en.htm) ήταν ότι η ζήτηση τόσο

Οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος, στο ίδιο πνεύμα με αυτούς της πρώτης φάσης υλοποίησης, είναι οι ακόλουθοι: α) να ενισχύσει την παρεχόμενη ποιότητα και συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης επιτυγχάνοντας έτσι την προσέλκυση φοιτητών και ακαδημαϊκού προσωπικού τόσο από τις χώρες μέλη της Ευρώπης όσο και από τρίτες χώρες και δημιουργώντας, τελικά, πόλους αριστείας, β) να συμβάλει στον αμοιβαίο εμπλουτισμό των κοινωνιών με την ανάπτυξη υψηλών προσόντων προσαρμοσμένων στην αγορά εργασίας, με ανοικτούς ορίζοντες μέσω της προώθησης της κινητικότητας τόσο φοιτητών και καθηγητών προς την Ευρώπη, όσο και φοιτητών και καθηγητών προς τις τρίτες χώρες, γ) να συντελέσει στην ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων και της ικανότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης των τρίτων χωρών για διεθνή συνεργασία μέσω της ενίσχυσης των ροών κινητικότητας μεταξύ της Ένωσης και των τρίτων χωρών, δ) να βελτιώσει την προσβασιμότητα και να ενισχύσει το προφίλ και την προβολή της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης στον κόσμο, καθώς και την ελκυστικότητά της για τους υπηκόους τρίτων χωρών και για τους ευρωπαίους πολίτες.

Σε ό,τι αφορά τα μέτρα και τις δράσεις που προβλέπονται στη δεύτερη φάση υλοποίησης του προγράμματος, ενδιαφέρον παρουσιάζει τόσο η αύξηση του ελάχιστου αριθμού ιδρυμάτων ανά πρόταση, ούτως ώστε αυτή να είναι επιλέξιμη όσο και η προβλεπόμενη ανάπτυξη διδακτορικών προγραμμάτων όχι μόνο έρευνας αλλά και σπουδών. Από την άλλη, δεν πρέπει να εκπλήσσουν, πρώτον, η πρόβλεψη για επιβολή διδάκτρων στα προγράμματα Masters και στα διδακτορικά προγράμματα σπουδών και έρευνας, *«στο πλαίσιο του σεβασμού του εθνικού δικαίου και της συμφωνίας που συνάπτεται μεταξύ των ιδρυμάτων»*, δεύτερον, η πρόβλεψη για συμμετοχή στα προγράμματα Masters και διδακτορικών και άλλων εταίρων *«ώστε να διασφαλίζεται η καινοτομία και η απασχολησιμότητα»*, και τρίτον, η πρόβλεψη σχετικά με τη δυνατότητα σύναψης συμβάσεων απασχόλησης για τους υποψήφιους διδάκτορες ως εναλλακτική λύση προς τις υποτροφίες, εφόσον κάτι τέτοιο επιτρέπεται από το εθνικό δίκαιο (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας) 1298/2008/ΕΚ).

για τα προγράμματα σπουδών όσο και για τις υποτροφίες κατά την υπό εξέταση περίοδο αυξήθηκε και ήταν επαρκώς υψηλή ώστε να δικαιολογείται η χορήγηση πρόσθετων κονδυλίων στο μέλλον. Ειδικότερα για τα προγράμματα Μάστερ στο πλαίσιο του Erasmus Mundus και τα σχέδια ελκυστικότητας (Δράσεις 1 και 4) κατά την περίοδο 2004-2006 εγκρίθηκε περίπου 1 στις 7 αιτήσεις, ενώ για τις εταιρικές σχέσεις (Δράση 3) εγκρίθηκαν περίπου τα δύο τρίτα των αιτήσεων. Επιπρόσθετα, το 2007 εγκρίθηκε περίπου 1 στις 7 αιτήσεις υποτροφίας (Δράση 2), γεγονός που αναδεικνύει τον υψηλό ανταγωνισμό μεταξύ των φοιτητών από τρίτες χώρες για τις εν λόγω υποτροφίες (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007δ: 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Πρόγραμμα ERASMUS MUNDUS (2004-2008)

Πρόσβαση στο πρόγραμμα	α) ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης,
	β) φοιτητές που έχουν αποκτήσει ένα πρώτο πτυχίο από ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης,
	γ) επιστήμονες ή επαγγελματίες που έχουν διδακτικό ή ερευνητικό έργο,
	δ) προσωπικό που συμμετέχει άμεσα στην ανώτατη εκπαίδευση,
	ε) άλλους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης οι οποίοι μπορούν να συμμετέχουν μόνο στις δράσεις 4 και 5 του προγράμματος
Μέτρα-Δράσεις ¹³⁷	1) Προγράμματα Master του ERASMUS MUNDUS: Η Κοινότητα επιλέγει ευρωπαϊκά μεταπτυχιακά προγράμματα που περιλαμβάνουν τουλάχιστον τρία ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από τρεις διαφορετικές χώρες και εφαρμόζουν πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει περιόδους σπουδών σε τουλάχιστον δύο από τα τρία συνεργαζόμενα ιδρύματα, διαθέτουν διαδικασίες αναγνώρισης των περιόδων σπουδών βασισμένες ή σύμφωνες με το ECTS, απονέμουν κοινά πτυχία, διατηρούν ελάχιστο αριθμό θέσεων για την υποδοχή και φιλοξενία φοιτητών από τρίτες χώρες ορίζοντας διαφανείς διαδικασίες εισαγωγής και προβλέπουν τη χρήση δύο τουλάχιστον ευρωπαϊκών γλωσσών που ομιλούνται στα κράτη μέλη στα οποία βρίσκονται τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Master του Erasmus Mundus.
	2) Υποτροφίες: Η Κοινότητα καθιερώνει ένα, ενιαίο, γενικό πρόγραμμα υποτροφιών που απευθύνεται σε μεταπτυχιακούς φοιτητές, επιστήμονες και ακαδημαϊκούς τρίτων χωρών που επισκέπτονται ή έχουν γίνει δεκτοί σε πρόγραμμα Master του Erasmus Mundus
	3) Εταιρικές Σχέσεις με Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης Τρίτων Χωρών: Η Κοινότητα υποστηρίζει συγκροτημένες σχέσεις ανάμεσα σε προγράμματα Master του Erasmus Mundus και σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης τρίτων χωρών.
	4) Ενίσχυση της Ελκυστικότητας: Με τη δράση αυτή η Κοινότητα μπορεί να ενισχύει δραστηριότητες που στοχεύουν στη βελτίωση της εικόνας και της προβολής και στην καλύτερη πρόσβαση στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση. Η Κοινότητα υποστηρίζει επίσης τις συμπληρωματικές δραστηριότητες που συνεισφέρουν στους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων που αφορούν τη διεθνή διάσταση της εξασφάλισης της ποιότητας, της αμοιβαίας αναγνώρισης των τίτλων με τρίτες χώρες, της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών και της κινητικότητας.
Προϋπ/σμός	230 εκατομμύρια ευρώ ¹³⁸
πηγή: Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5ης Δεκεμβρίου 2003 (2317/2003/ΕΚ) – (επεξεργασία)	

Οι πληροφορίες σχετικά με τον πληθυσμό που έχει πρόσβαση στο πρόγραμμα και τις δράσεις που προβλέπονται για την υλοποίηση του αλλά και στοιχεία για τον προϋπολογισμό του προγράμματος παρέχονται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 7).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Πρόγραμμα ERASMUS MUNDUS (2009-2013)

Πρόσβαση στο πρόγραμμα	α) ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης,
	β) φοιτητές της ανώτατης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες περιλαμβανομένων των υποψηφίων διδασκώρων,
	γ) μεταδιδακτορικούς ερευνητές,
	δ) ακαδημαϊκό προσωπικό,
	ε) προσωπικό της ανώτατης εκπαίδευσης,
	στ) άλλους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο και πρακτική,
	ζ) επιχειρήσεις,
	η) ερευνητικά κέντρα
Μέτρα – Δράσεις	<p>1) Κοινά Προγράμματα Master ERASMUS MUNDUS:</p> <p>α) προγράμματα Master του Erasmus Mundus: Η Κοινότητα επιλέγει ευρωπαϊκά μεταπτυχιακά προγράμματα που περιλαμβάνουν ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από τρεις διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες και ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης ή άλλους συναφείς εταίρους από τρίτες χώρες, εφαρμόζουν πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει περιόδους σπουδών σε τουλάχιστον δύο από τα συνεργαζόμενα ιδρύματα, ενθαρρύνουν περιόδους πρακτικής άσκησης ως μέρος του προγράμματος σπουδών, διαθέτουν διαδικασίες αναγνώρισης των περιόδων σπουδών βασισμένες ή σύμφωνες με το ECTS, απονέμουν κοινά πτυχία, θεσπίζουν αυστηρές διαδικασίες αξιολόγησης, διατηρούν ελάχιστο αριθμό θέσεων για την υποδοχή και φιλοξενία φοιτητών από τρίτες χώρες ορίζοντας διαφανείς διαδικασίες εισαγωγής, είναι ελεύθερα να αποφασίσουν να ορίσουν ή όχι διδάκτρα, προβλέπουν, ανεξαρτήτως της γλώσσας διδασκαλίας, τη χρήση δύο τουλάχιστον ευρωπαϊκών γλωσσών που ομιλούνται στα κράτη μέλη στα οποία βρίσκονται τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Master του Erasmus Mundus και προτείνουν την προπαρασκευαστική γλωσσική κατάρτιση και υποστήριξη των φοιτητών, β) διδακτορικό πρόγραμμα Erasmus Mundus: Η κοινότητα επιλέγει διδακτορικά προγράμματα εξαιρετικής ακαδημαϊκής σπουδαιότητας που ανταποκρίνονται στις κατευθυντήριες γραμμές και τα κριτήρια επιλογής που αναφέρθηκαν προηγουμένως (α), γ) υποτροφίες: Η Κοινότητα μπορεί να χορηγεί υποτροφίες πλήρους φοίτησης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές και υποψηφίους διδάκτορες από την Ευρώπη και τρίτες χώρες καθώς και υποτροφίες σύντομης διάρκειας σε ακαδημαϊκούς από την Ευρώπη και τρίτες χώρες.</p>
	<p>2) Συμπράξεις ERASMUS MUNDUS: Η Κοινότητα επιλέγει συμπράξεις υψηλής ακαδημαϊκής ποιότητας που περιλαμβάνουν τουλάχιστον πέντε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από τρεις τουλάχιστον διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες και έναν αριθμό ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες τρίτες χώρες, συνιστούν βάση για μεταφορά τεχνογνωσίας, οργανώνουν ανταλλαγές φοιτητών σε όλες τις βαθμίδες της ανώτατης εκπαίδευσης, ακαδημαϊκών δασκάλων και μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού για περιόδους κινητικότητας συμπεριλαμβανομένης της πρακτικής άσκησης, διαθέτουν διαδικασίες αναγνώρισης περιόδων σπουδών και έρευνας βασισμένες ή συμβατές με το ECTS, διευκολύνουν την πρόσβαση και φιλοξενία φοιτητών, ακαδημαϊκών και μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού από την Ευρώπη και τρίτες χώρες, προβλέπουν τη χρήση δύο τουλάχιστον ευρωπαϊκών γλωσσών που ομιλούνται στα κράτη μέλη στα οποία βρίσκονται τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης που συμμετέχουν στις συγκεκριμένες συμπράξεις, υλοποιούν περαιτέρω δραστηριότητες συμπράξης –χορήγηση κοινών πτυχίων, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, μεταφορά βέλτιστων πρακτικών κ.λπ.- και χρησιμοποίηση μέσα κινητικότητας που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus, όπως, για παράδειγμα, η αναγνώριση προηγούμενων περιόδων σπουδών, η συμφωνία σπουδών και η αναλυτική βαθμολογία.</p>
	<p>3) Προώθηση της Ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης: Η Κοινότητα μπορεί να υποστηρίξει δραστηριότητες που στοχεύουν στη βελτίωση της ελκυστικότητας, του προφίλ, της προβολής και της προσβασιμότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες αυτές συνεισφέρουν στους στόχους του προγράμματος και συνδέονται με τη διεθνή διάσταση όλων των πτυχών της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως της προώθησης της προσβασιμότητας, της διασφάλισης ποιότητας, της αναγνώρισης των ακαδημαϊκών μονάδων, της αναγνώρισης των ευρωπαϊκών τίτλων στο εξωτερικό και της αμοιβαίας αναγνώρισης των τίτλων με τις τρίτες χώρες της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών, της κινητικότητας, της ποιότητας των υπηρεσιών κ.λπ..</p>
Προϋπ/σμός	493.690.000€ ¹³⁹
πηγή: Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 16ης Δεκεμβρίου 2008 (1298/2008/EK) – (επεξεργασία)	

3.3.2 Τα ευρωπαϊκά προγράμματα στους τομείς της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης – περίοδος 2000-2006

Αναφέρθηκε, σε προηγούμενη ενότητα, ότι η ΕΕ, με τα προγράμματα της, επιτυγχάνει την εξυπηρέτηση της στοχοθεσίας της. Είναι αλήθεια, ότι η πράξη, το κείμενο προκήρυξης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι Απόφαση του Συμβουλίου. Το γεγονός αυτό το καθιστά πλήρως δεσμευτικό κείμενο, στο σύνολό του. Επιπλέον, ο κεντρικός φορέας υλοποίησης και συντονισμού των προγραμμάτων είναι η Επιτροπή. Τέλος, μέσω των προγραμμάτων της οι ενωσιακές δομές μπορούν να συνδιαλέγονται απευθείας με εκπαιδευτικούς φορείς στα κράτη-μέλη¹⁴⁰. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι τα πανεπιστήμια που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ERASMUS συνάπτουν «θεσμικές συμβάσεις» με την Επιτροπή, οι οποίες περιλαμβάνουν το σύνολο των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος. Το γεγονός αυτό επιτρέπει, επιπρόσθετα, στην Ένωση τη δοκιμή και ανάπτυξη εκείνων των εργαλείων

¹³⁷ Τα αποτελέσματα στο τέλος του 2006 ήταν τα εξής: 80 προγράμματα Masters Erasmus Mundus (Δράση 1), 2.325 υποτροφίες για φοιτητές προερχόμενους από τρίτες χώρες (Δράση 2), 19 εταιρικές σχέσεις (Δράση 3), 23 σχέδια ελκυστικότητας (Δράση 4). Μέχρι το τέλος του προγράμματος το 2008 αναμένονται τα ακόλουθα τελικά αποτελέσματα: 105 προγράμματα Masters Erasmus Mundus (Δράση 1), 6000 υποτροφίες για φοιτητές προερχόμενους από τρίτες χώρες (Δράση 2), 50 εταιρικές σχέσεις (Δράση 3) και 50 σχέδια ελκυστικότητας (Δράση 4), (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007δ: 6). Ειδικά για την Ελλάδα, την περίοδο 2004-2006, το ποσοστό επιτυχίας των αιτήσεων που υπέβαλαν διάφορα ελληνικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης για συμμετοχή σε προγράμματα Masters του Erasmus Mundus ήταν 11,76% (μ.ο. ΕΕ 14,75%) ενώ υπεβλήθησαν μόλις 34 αιτήσεις, όταν τα αντίστοιχα ιδρύματα της Πορτογαλίας υπέβαλαν σχεδόν τις τετραπλάσιες (131). Επιπρόσθετα δε, το ποσοστό επιτυχίας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης της χώρας μας σε σχέδια ελκυστικότητας ήταν 6,67% (μ.ο. ΕΕ 14,91%) ενώ υπεβλήθησαν 15 αιτήσεις έναντι 26 της Πορτογαλίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007δ: 13 - 14).

¹³⁸ Κατά την περίοδο 2005-2007 υπήρξε συμπληρωματική χρηματοδότηση ύψους 57,3 εκατ. ευρώ μέσω του αποκαλούμενου “ασιατικού παραθύρου” καθώς και 8,8 εκατ. ευρώ το έτος 2007 μέσω του “παραθύρου Αφρικής, Καραϊβικής, Ειρηνικού (ΑΚΕ)” και του “παραθύρου δυτικών Βαλκανίων”. Πρόκειται για κονδύλια χρηματοδότησης επιπρόσθετων υποτροφιών για φοιτητές από συγκεκριμένες χώρες τα οποία χορηγήθηκαν μέσω του προϋπολογισμού εξωτερικής βοήθειας της ΕΕ. Ως εκ τούτου, για την προγραμματική περίοδο 2004-2008 διατίθεται συνολικός προϋπολογισμός ύψους 296,1 εκατ. ευρώ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007δ).

¹³⁹ Δεν παρέχονται αναλυτικά στοιχεία για το σύνολο της κατανομής των κονδυλίων του προγράμματος.

¹⁴⁰ Για το πανεπιστήμιο ειδικά αυτό το δεδομένο μεταφράζεται σε δυνατότητα χάραξης αυτόνομης πολιτικής που είναι όμως προσαρμοσμένη στη στοχοθεσία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (δες και Τσαμασφύρος, 2000).

-ECTS, EUROPASS, ECVET, EQF κ.λπ.¹⁴¹- που διευκολύνουν, τόσο, την ενίσχυση της διαφάνειας των προσόντων και την διασφάλιση της ποιότητας, όσο και την αναγνώριση των τίτλων και περιόδων σπουδών σε άλλο κράτος μέλος της Κοινότητας. Αυτό, με τη σειρά του, έχει αντίκτυπο, αφενός, στη διευκόλυνση της κινητικότητας φοιτητών και εργαζομένων στα κράτη μέλη της Ένωσης, αφετέρου, στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ τους στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισσαβόνας, ειδικότερα στο πλαίσιο του προγράμματος E-K 2010, της διαδικασίας της Μπολόνια για την ανώτατη εκπαίδευση και της αντίστοιχης της Κοπεγχάγης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Επίσης, ως οριζόντια συνιστώσα πρέπει να αντιμετωπίζεται η εκμάθηση και χρήση των ευρωπαϊκών γλωσσών, με προεξάρχουσα/ με κυρίαρχη την αγγλική, μέσω της υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων και δράσεων¹⁴². Τέλος, και ίσως το σημαντικότερο, όλα αυτά τα προγράμματα και η χρηματοδότησή τους δημιουργούν ένα υπερεθνικό, ευρωπαϊκό, περιβάλλον που, συν τω χρόνω, εμπεδώνεται στη συνείδηση των συμμετεχόντων φορέων και των ενδιαφερομένων δρώντων.

Στη συνέχεια, θα γίνουν αναφορές στο δεύτερο στάδιο υλοποίησης των προγραμμάτων της ΕΕ, Leonardo και Socrates, για την περίοδο 2000-2006, όσο και στο eLearning για την περίοδο 2004-2006 που σχετίζονται με το σύνολο των βαθμίδων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών. Στο πρόγραμμα Jean Monnet που ενισχύει τη διδασκαλία και έρευνα σε θέματα που σχετίζονται με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης παγκοσμίως¹⁴³, θα γίνουν αναφορές στην επόμενη ενότητα.

Ο κεντρικός σκοπός του προγράμματος Leonardo, κατά την περίοδο 2000-2006, ήταν η διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου μέσω της προώθησης της δια βίου μάθησης και της συνεχούς συνεργασίας των δρώντων στον τομέα της

¹⁴¹ Ας προσεχθεί ότι τα περισσότερα από αυτά τα εργαλεία αναπτύχθηκαν αρχικά στο πλαίσιο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (από ένα σημείο και μετά μέσω της διαδικασίας της Κοπεγχάγης), δηλαδή μακριά από τα φώτα της υψηλής δημοσιότητας η οποία εστιάζεται συνήθως σε άλλες δράσεις ή διαδικασίες (πχ. Μπολόνια). Κατά συνέπεια, η διαδικασία της Κοπεγχάγης θα έπρεπε ίσως να αντιμετωπιστεί ως «απάνεμο φυτώριο» παραγωγής ευρωπαϊκών εργαλείων πολιτικής.

¹⁴² Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2003β) σχετικά με το Σχέδιο Δράσης της Κοινότητας για την εκμάθηση γλωσσών (2004-2006), Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005δ) σχετικά με τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Γλωσσικών γνώσεων, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005η) για το νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007δ) σχετικά με το πλαίσιο της ευρωπαϊκής έρευνας για τις γλώσσες.

¹⁴³ Υπ' αυτήν την προοπτική, αναφορές στο συγκεκριμένο πρόγραμμα θα μπορούσαν να γίνουν στην προηγούμενη ενότητα μαζί με το ERASMUS MUNDUS καθώς τα δύο προγράμματα μοιράζονται, ως ένα βαθμό, κοινή στοχοθεσία. Προτιμήθηκε όμως, για λειτουργικούς λόγους, να προσεγγιστεί στην επόμενη ενότητα ως πρόγραμμα που εντάσσεται στη Δια Βίου Μάθηση (2007-2013).

επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε κοινοτικό επίπεδο. Η διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης συνδέθηκε στενά, στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας -πρόγραμμα Ε-Κ 2010- και της διαδικασίας της Κοπεγχάγης, με την υλοποίηση του EQF -ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων- και την ανάπτυξη του ECVET -του συστήματος μεταφοράς μονάδων με εφαρμογή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση- καθώς και άλλων εργαλείων. Αυτά τα εργαλεία αφορούν, αφενός, τη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, για παράδειγμα το EUROPASS, και αφετέρου, τη διαμόρφωση δικτύων αλλά και άλλων μορφών πληροφόρησης για την ενίσχυση της διαφάνειας. Το πρόγραμμα Leonardo αποσκοπούσε, επιπρόσθετα, στη διασύνδεση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης -συμπεριλαμβανομένης της ανώτατης εκπαίδευσης- με την αγορά εργασίας.

Οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος Leonardo ήταν οι ακόλουθοι: α) να βελτιωθούν οι δεξιότητες και οι ικανότητες των ατόμων, ιδίως των νέων που διανύουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση κάθε επιπέδου, β) να βελτιωθεί η ποιότητα και η πρόσβαση στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση και την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό την αύξηση και την ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας, γ) να προωθηθεί και να ενισχυθεί η συμβολή της επαγγελματικής κατάρτισης στη διαδικασία της καινοτομίας με σκοπό τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας, του επιχειρηματικού πνεύματος και την παροχή νέων δυνατοτήτων απασχόλησης. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα Leonardo αποσκοπούσε στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των πανεπιστημίων και επιχειρήσεων, ιδίως των μικρομεσαίων (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας), 382/1999/EK).

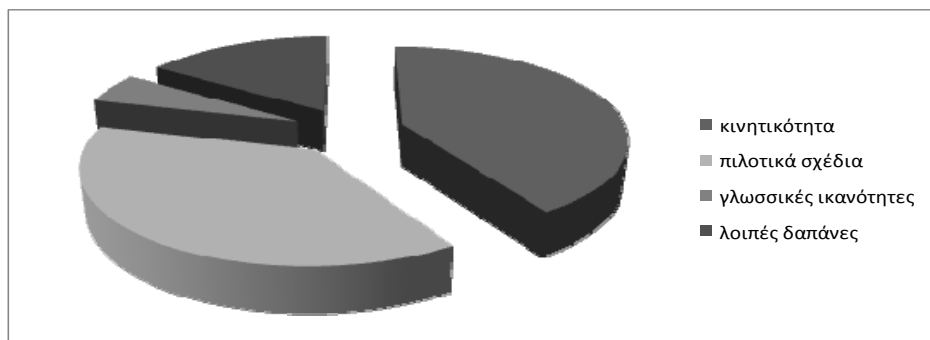
Για την εξυπηρέτηση των προαναφερθέντων στόχων σχεδιάστηκαν δράσεις κινητικότητας για τους αρμόδιους (εκπαιδευτές και διοικητικούς υπαλλήλους) στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών, για σπουδαστές στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αλλά και για νέους ανθρώπους. Επιπλέον, στις δράσεις του προγράμματος συμπεριλαμβάνονταν η υλοποίηση διεθνικών πιλοτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και τη μεταφορά καινοτομίας και πρακτικών για τη διασφάλιση της ποιότητας, η υποστήριξη σχεδίων για την προώθηση των γλωσσικών και πολιτιστικών δεξιοτήτων, η δημιουργία δικτύων και η παροχή χρηματοδότησης για την ανάπτυξη υλικού αναφοράς. Μικρό μέρος του προϋπολογισμού ήταν διαθέσιμο για υποστήριξη κοινών δράσεων με άλλα συναφή κοινοτικά προγράμματα και για λήψη συνοδευτικών μέτρων, όπως δραστηριότητες διαχείρισης, ενημέρωσης, παρακολούθησης, αξιολόγησης και διάδοσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Αναλυτικά, οι πληροφορίες σχετικά με τον πληθυσμό που έχει πρόσβαση στο πρόγραμμα, τις δράσεις που προβλέπονται για την υλοποίηση του, τον προϋπολογισμό του αλλά και στοιχεία για την κατανομή των κονδυλίων ανάμεσα στις επιμέρους δράσεις του προγράμματος παρατίθενται στον πίνακα (8) και το γράφημα (1) που ακολουθούν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Πρόγραμμα LEONARDO (2000-2006)

Πρόσβαση στο πρόγραμμα	α) ιδρύματα, κέντρα και οργανισμοί επαγγελματικής κατάρτισης όλων των επιπέδων, συμπεριλαμβανομένων των παν/μίων,
	β) κέντρα και οργανισμοί έρευνας,
	γ) επιχειρήσεις και βιοτεχνίες ή φορείς του δημοσίου που παρεμβαίνουν στον τομέα της κατάρτισης,
	δ) εμπορικοί οργανισμοί – πχ εμπορικά επιμελητήρια,
	ε) κοινωνικοί εταίροι,
	στ) τοπικοί και περιφερειακοί φορείς και οργανισμοί,
	ζ) μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί
	Μέτρα - Δράσεις
2) Πιλοτικά Σχέδια: υποστήριξη σε διακρατικά πιλοτικά σχέδια για την ανάπτυξη και τη μεταφορά καινοτομίας και ποιότητας στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, μεταξύ άλλων, σε δράσεις που αποσκοπούν στη χρησιμοποίηση των τεχνολογιών και των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην επαγγελματική κατάρτιση, 2α) Θεματικές δράσεις: ειδική υποστήριξη δίδεται σε μικρό αριθμό σχεδίων σχετικά με θέματα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος σε κοινοτικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα, στην ανάπτυξη νέων μεθόδων προώθησης της διαφάνειας με έμφαση στις νέες μορφές αναγνώρισης ή πιστοποίησης των δεξιοτήτων και των γνώσεων που αποκτώνται κατά την εργασία	
3) Γλωσσικές Ικανότητες: υποστήριξη για σχέδια προώθησης των γλωσσικών ικανοτήτων και ειδικών ικανοτήτων σε πολιτισμικά θέματα, στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης,	
4) Διακρατικά Δίκτυα: υποστήριξη σε διακρατικά δίκτυα ευρωπαϊκής εμπειρογνωμοσύνης και διάδοσης,	
5) Υλικό Αναφοράς: υποστήριξη για δράσεις που αποσκοπούν στη συγκέντρωση, στην ενημέρωση και στη διάδοση υλικού αναφοράς,	
6) Κοινές Δράσεις (με άλλα συναφή κοινοτικά προγράμματα και δράσεις ιδίως στους τομείς εκπαίδευσης και νεολαίας)	
7) Συνοδευτικά Μέτρα (δραστηριότητες διαχείρισης, ενημέρωσης, παρακολούθησης, αξιολόγησης και διάδοσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος)	
Προϋπ/σμός	
πηγή: Απόφαση του Συμβουλίου, της 26 ^{ης} Απριλίου 1999 (1999/382/ΕΚ) – (επεξεργασία)	

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Κατανομή κονδυλίων προγράμματος LEONARDO (2000-2006)



Συνοπτικά, στο πλαίσιο του προγράμματος Leonardo, κατά την περίοδο 2000-2006, υλοποιήθηκαν 19.307 προγράμματα κινητικότητας και μετακινήθηκαν περίπου 367.856 εκπαιδευτές και σπουδαστές σε σχέδια τοποθέτησης, ανταλλαγών και μελέτης. Επιπρόσθετα, υλοποιήθηκαν 2007 προγράμματα από τις δράσεις 2 έως 7 που ενέπλεξαν 19.296 οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στα κράτη μέλη της ΕΕ στους τομείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Directorate General for Education and Culture of the European Commission (2008), Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004α). Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της ανάπτυξης εργαλείων για τη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών και την ενίσχυση της διαφάνειας στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έχουν γίνει αναφορές σε προηγούμενη ενότητα. Για την ανάπτυξη δικτύων προς την ίδια κατεύθυνση, το δίκτυο Euroguidance (εθνικά κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού) λειτουργεί σε ολόκληρη την Ευρώπη προκειμένου να προσφέρει υπηρεσίες παροχής συμβουλών και προσανατολισμού, ιδίως, όσον αφορά τον προσανατολισμό των πολιτών και των φορέων ώστε να κατανοήσουν και να γνωρίσουν τον τρόπο προσέγγισης των συστημάτων μάθησης και προσόντων σε άλλες χώρες. Το δίκτυο αυτό, που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος PETRA, συγχρηματοδοτείται τώρα από το πρόγραμμα Leonardo και είναι μεταξύ άλλων αρμόδιο για τη διαχείριση της πύλης ploteus (<http://ec.europa.eu/ploteus>), η οποία, από το Μάρτιο του 2003, επιτρέπει στους πολίτες να αναζητούν πληροφορίες για ευκαιρίες μάθησης που παρουσιάζονται σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες¹⁴⁴. Η πύλη ploteus, είναι το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της σύστασης της ευρωπαϊκής υπηρεσίας παροχής πληροφοριών σχετικά με τις ευκαιρίες μάθησης, που ζητήθηκε

¹⁴⁴ Η πύλη Ploteus δίνει τη δυνατότητα σε μια τεράστια ποικιλία χρηστών (φοιτητές, γονείς, εργαζόμενους, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές, ανέργους κ.λπ.) να παίρνουν πληροφορίες για τα σχολεία και τις σχολές, τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και τα προγράμματα σπουδών όλων των τύπων που τους ενδιαφέρουν καθώς και για την ύπαρξη διαθέσιμων θέσεων -κατάρτισης ή απασχόλησης- σε δημόσιες υπηρεσίες 30 ευρωπαϊκών κρατών.

από το Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 και αναπτύσσεται εξασφαλίζοντας τη διασύνδεση μεταξύ των εθνικών υπηρεσιών που λειτουργούν για τον ίδιο σκοπό σε ολόκληρη την Ευρώπη (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003γ).

Το πρόγραμμα Socrates που υλοποιήθηκε, κατά την περίοδο 2000-2006, (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας), 253/2000/ΕΚ) αποτελεί την απλοποιημένη και πιο ευέλικτη συνέχεια της πρώτης φάσης του προγράμματος που εφαρμόστηκε κατά την περίοδο 1995-1999. Απηχεί, σε μεγάλο βαθμό τους στόχους που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισσαβόνας αφού, αποδίδει έμφαση στην ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, την προώθηση της δια βίου μάθησης (σχολική εκπαίδευση, ανώτατη εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων) και τη διαμόρφωση μιας Ευρώπης της γνώσης με ανοιχτή πρόσβαση στις δομές της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ειδικότερα, το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει τους ακόλουθους στόχους: α) να ενισχύσει την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης κάθε επιπέδου, και να παράσχει ευρεία διακρατική πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς πόρους στην Ευρώπη, προωθώντας παράλληλα την ισότητα των ευκαιριών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, β) να προωθήσει μια ποσοτική και μια ποιοτική βελτίωση της γνώσης των γλωσσών της ΕΕ, και ιδίως των λιγότερο διαδεδομένων και των λιγότερο διδασκομένων, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση και η αλληλεγγύη μεταξύ των λαών της ΕΕ, να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδειας και να προωθήσει τη συνεργασία και την κινητικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδίως: i) ενθαρρύνοντας τις ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ii) προωθώντας την ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση, iii) ενθαρρύνοντας βελτιώσεις όσον αφορά την αναγνώριση των πτυχίων και των περιόδων σπουδών, iv) αναπτύσσοντας την ανταλλαγή πληροφοριών, και v) συμβάλλοντας στην άρση των σχετικών εμποδίων, δ) να ενθαρρύνει τις καινοτομίες στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών και υλικών, συμπεριλαμβανομένης, όπου ενδείκνυται, της χρησιμοποίησης νέων τεχνολογιών, και να διευρύνει θέματα κοινού ενδιαφέροντος στον τομέα της εκπαίδευσης (Απόφαση του Συμβουλίου (Παιδείας), 253/2000/ΕΚ, άρθρο 2).

Στο πλαίσιο υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος, οι προαναφερθέντες στόχοι προβλέπεται να ικανοποιηθούν με την υποστήριξη της ατομικής κινητικότητας, τη διευκόλυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και βέλτιστων πρακτικών μέσω της διαμόρφωσης δικτύων, την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της απόκτησης δεξιοτήτων στον τομέα των ΤΠΕ, τη διαμόρφωση διεθνικών συνεργασιών με στόχο τη διεύρυνση της συμμετοχής, την ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών και τη διαμόρφωση εργαλείων για τη διασφάλιση της ποιότητας και τέλος την ανάπτυξη υλικού αναφοράς. Οι σχετικές πληροφορίες για τον πληθυσμό που έχει πρόσβαση στο πρόγραμμα, τις δράσεις που προβλέπονται για την υλοποίηση του αλλά και στοιχεία για τον προϋπολογισμό του προγράμματος αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 9).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Πρόγραμμα SOCRATES (2000-2006)

Πρόσβαση στο πρόγραμμα	α) μαθητές, σπουδαστές ή άλλοι εκπαιδευόμενοι,
	β) στο προσωπικό που απασχολείται άμεσα στην εκπαίδευση,
	γ) σε όλα τα είδη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που ορίζει κάθε κράτος μέλος,
	δ) στα πρόσωπα και τους φορείς που είναι αρμόδιοι, για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο στα κράτη μέλη
Μέτρα - Δράσεις ¹⁴⁵	1) COMENIUS - Σχολική Εκπαίδευση: Το πρόγραμμα Comenius επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της σχολικής εκπαίδευσης, ιδίως ενθαρρύνοντας τη διακρατική συνεργασία μεταξύ σχολείων και συμβάλλοντας στη βελτιωμένη επαγγελματική ανέλιξη του προσωπικού που απασχολείται άμεσα στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς και την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης. α) συμπράξεις μεταξύ σχολικών ιδρυμάτων, β) αρχική και συνεχής κατάρτιση του προσωπικού που απασχολείται στη σχολική εκπαίδευση, γ) δίκτυο σχετικά με συμπράξεις σχολείων και με την κατάρτιση του προσωπικού που απασχολείται στη σχολική εκπαίδευση
	2) ERASMUS – Ανώτατη Εκπαίδευση: Το πρόγραμμα Erasmus επιδιώκει να ενθαρρύνει την ποιότητα και να ενισχύσει την ευρωπαϊκή διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση, να ενθαρρύνει τη διακρατική συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων, να δώσει ώθηση στην ευρωπαϊκή κινητικότητα στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και να βελτιώσει τη διαφάνεια και την ακαδημαϊκή αναγνώριση σπουδών και διπλωμάτων σε ολόκληρη την Κοινότητα. Τα πανεπιστήμια που συμμετέχουν συνάπτουν «θεσμικές συμβάσεις» με την Επιτροπή, οι οποίες περιλαμβάνουν το σύνολο των εγκεκριμένων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του Erasmus. α) ευρωπαϊκή διαπανεπιστημιακή συνεργασία (κινητικότητα φοιτητών, υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών, ανάπτυξη – επέκταση του ECTS κ.λπ.), β) κινητικότητα φοιτητών και διδακτικού προσωπικού, γ) θεματικά δίκτυα (ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ ομάδων πανεπιστημίων σε θέματα που αφορούν έναν ή πολλούς κλάδους επιστημών ή άλλα θέματα κοινού ενδιαφέροντος, ανταλλαγή καλών πρακτικών κ.λπ.)
	3) GRUNDTVIG – Εκπαίδευση Ενηλίκων και άλλες εκπαιδευτικές οδοί: Συμπληρωματικά προς τις δράσεις 1 (σχολεία) και 2 (πανεπιστήμια), η δράση Grundtvig αποσκοπεί στην ενθάρρυνση της ευρωπαϊκής διάστασης στη δια βίου μάθηση και συμβάλλει –μέσω της ενισχυμένης διακρατικής συνεργασίας- στην καινοτομία και τη βελτίωση της διαθεσιμότητας, των δυνατοτήτων πρόσβασης και της ποιότητας άλλων εκπαιδευτικών οδών και στην προώθηση της εκμάθησης γλωσσών. Η δράση αυτή απευθύνεται, επομένως, σε άτομα τα οποία, σε οποιαδήποτε ηλικία ή σε οποιαδήποτε φάση της ζωής τους, επιθυμούν να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες στο πλαίσιο τυπικών και άτυπων μορφών εκπαίδευσης ή μέσω αυτόνομης μάθησης, αυξάνοντας έτσι τα διαπολιτισμικά τους προσόντα και τις πιθανότητές τους να βρουν απασχόληση και ενισχύοντας την ικανότητά τους να προοδεύσουν εκπαιδευτικά και να έχουν πλήρη και ενεργό ρόλο στην κοινωνία.

¹⁴⁵ Το πρόγραμμα προβλέπει δύο είδη δράσεων: α) αυτές (1-3) που αφορούν τα τρία βασικά στάδια της δια βίου εκπαίδευσης (σχολείο, πανεπιστήμιο, άλλα) και β) αυτές (4-8) που αφορούν σε εγκάρσια μέτρα σε τομείς όπως οι γλώσσες, οι τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) για εκπαιδευτικούς σκοπούς, και ιδίως τα εκπαιδευτικά πολυμέσα και τις ανταλλαγές πληροφοριών, καθώς και θέματα που παρουσιάζουν οριζόντιο ενδιαφέρον, όπως η καινοτομία, η διάδοση των αποτελεσμάτων, οι κοινές δράσεις και η αξιολόγηση του προγράμματος.

¹⁴⁶ Δεν παρέχονται αναλυτικά στοιχεία για το σύνολο της κατανομής των κονδυλίων του προγράμματος.

	4) LINGUA – Διδασκαλία και Εκμάθηση Γλωσσών: Στόχος της δράσης Lingua είναι να δώσει τη δυνατότητα στην Επιτροπή, σε σύμπραξη με τα κράτη μέλη, να υποστηρίξει εγκάρσια μέτρα που αφορούν την εκμάθηση γλωσσών, και τα οποία αποσκοπούν να συμβάλουν στην προώθηση και τη διατήρηση της γλωσσικής πολυμορφίας στην Κοινότητα, στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών και στη διευκόλυνση της πρόσβασης στις δυνατότητες δια βίου μάθησης γλωσσών, προσαρμοσμένης σε ατομικές απαιτήσεις. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται ώστε να αυξηθούν οι διακρατικές επαφές στον κλάδο της διδασκαλίας γλωσσών και μεταξύ των υπευθύνων για τη διαμόρφωση της πολιτικής σχετικά με τη διδασκαλία των γλωσσών, σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης, σε όλη την Κοινότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η δράση Lingua συμπληρώνει και εμπλουτίζει τα μέτρα που αφορούν την προαγωγή της εκμάθησης γλωσσών βάσει άλλων δράσεων του παρόντος προγράμματος, και ιδίως των δράσεων 1, 2 και 3.
	5) MINERVA – Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Μάθηση, Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών στον τομέα της εκπαίδευσης: Η παρούσα δράση έχει ως στόχο να υποστηρίξει εγκάρσια μέτρα που αφορούν την ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση (AAM) και τη χρήση των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ), μεταξύ των οποίων και τα πολυμέσα, στον εκπαιδευτικό τομέα. Κατά τούτο, συμπληρώνει και εμπλουτίζει τα αντίστοιχα μέτρα που προβλέπονται στο πλαίσιο άλλων Δράσεων του παρόντος προγράμματος
	6) ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Η παρούσα δράση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας και της διαφάνειας των εκπαιδευτικών συστημάτων και την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας στην Ευρώπη, με την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, τον εντοπισμό των καλών πρακτικών, τη συγκριτική ανάλυση συστημάτων και πολιτικών στον τομέα αυτόν και τη συζήτηση και ανάλυση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, τα οποία προσδιορίζει το Συμβούλιο α) Παρατήρηση των συστημάτων, των πολιτικών και των καινοτομιών στον τομέα της εκπαίδευσης, β) Καινοτόμες πρωτοβουλίες που ανταποκρίνονται σε νεοεμφανιζόμενες ανάγκες
	7) Κοινές Δράσεις (με άλλα συναφή κοινοτικά προγράμματα και δράσεις ιδίως στους τομείς εκπαίδευσης και νεολαίας)
	8) Συνοδευτικά Μέτρα (δραστηριότητες διαχείρισης, ενημέρωσης, παρακολούθησης, αξιολόγησης και διάδοσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος)
Προ- ϋ π / σμός	1.850 εκατομμύρια ευρώ ¹⁴⁶
πηγή: Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 24ης Ιανουαρίου 2000 (253/2000/ΕΚ) – (επεξεργασία)	

Συνολικά, στο πλαίσιο του προγράμματος Socrates και συγκεκριμένα της δράσης Comenius, κατά την περίοδο 2000-2006, ενεπλάκησαν 74.688 σχολεία και 5.268.700 μαθητές σε προγράμματα, κυρίως, πολιτισμικών ανταλλαγών με τη χρήση ΤΠΕ. Αναπτύχθηκε εκπαιδευτικό υλικό για τη βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και άλλου, διοικητικού, προσωπικού από 386 προγράμματα, ενώ επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν 41 δίκτυα με διάφορα θέματα. Στο πλαίσιο της δράσης Erasmus, την περίοδο 2000-2006 μετακινήθηκαν 784.525 φοιτητές σε προγράμματα σπουδών άλλων κρατών μελών για περίοδο, τουλάχιστον, 6 μηνών, και 109.997 ακαδημαϊκό προσωπικό ανέλαβε υποχρεώσεις επισκέπτη καθηγητή σε προγράμματα σπουδών πανεπιστημίων άλλων από αυτών της χώρας προέλευσής του. Αναπτύχθηκαν 520 προγράμματα σπουδών κανονικής διάρκειας και 1.825

εντατικά προγράμματα σπουδών. Τέλος, διαμορφώθηκαν 166 θεματικά δίκτυα ανάμεσα σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, επαγγελματικούς οργανισμούς, οργανώσεις φοιτητών, ιδιωτικές εταιρίες και Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς με διαφορετική θεματολογία. Σε ό,τι αφορά τη δράση Grundtvig, την περίοδο 2000-2006, 1.231 άτομα, προσωπικό σε ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων, μετακινήθηκαν για να παρακολουθήσουν προγράμματα κατάρτισης. Στις δράσεις του συγκεκριμένου μέτρου, την ίδια περίοδο, ενεπλάκησαν 1.980 ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε δραστηριότητες συνεργασίας μικρής κλίμακας και δημιουργήθηκαν 37 δίκτυα. Τέλος, στο πλαίσιο υλοποίησης των δράσεων Lingua και Minerva, την περίοδο 2000-2006, χρηματοδοτήθηκαν 144 και 347 προγράμματα αντίστοιχα (Directorate General for Education and Culture of the European Commission (2008). Γενικά, η αύξηση του αριθμού των αποκεντρωμένων δράσεων, κατά τη δεύτερη φάση του προγράμματος, κατέληξε σε αισθητά μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σύμφωνα με την ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος από την Επιτροπή (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2004β: 19). Ο τρόπος διαχείρισης, ικανοποίησε επίσης την Επιτροπή, υπό την έννοια ότι επέτρεψε την καλύτερη προσέγγιση των πολιτών και τη βελτίωση της κατανόησης των εθνικών ιδιαιτεροτήτων και προτεραιοτήτων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2004β: 19).

Το πρόγραμμα eLearning, το τελευταίο πρόγραμμα που θα εξεταστεί σε αυτήν την ενότητα, θεσπίστηκε το 2003 με την Απόφαση του Συμβουλίου, 2318/2003/ΕΚ, κι αποτέλεσε, ουσιαστικά, τη συνέχεια της ομώνυμης πρωτοβουλίας¹⁴⁷ της Επιτροπής που εγκρίθηκε το Μάιο του 2000 αμέσως μετά την έναρξη της διαδικασίας της Λισσαβόνας και είχε ως προτεραιότητα «τη χρήση των νέων τεχνολογιών πολυμέσων και του internet για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης με διευκόλυνση της πρόσβασης σε πόρους και υπηρεσίες, και την τόνωση των ανταλλαγών και της εξ αποστάσεως συνεργασίας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2001β: 2). Το πεδίο εφαρμογής του προγράμματος eLearning, στο πλαίσιο του σχεδίου δράσης eEurope 2005 όπου εντάχθηκε η χρηματοδότησή του για την περίοδο 2004-2006 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2002α), είναι οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ). Η σημασία τους για την οικοδόμηση της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης επιβεβαιώθηκε στα εαρινά ΕΣ της Στοκχόλμης, το 2001, και της Βαρκελώνης, το 2002. Εκεί, η ηλεκτρονική μάθηση αναγνωρίστηκε ως η κορυφαία προτεραιότητα για την εξυπηρέτηση των στόχων

¹⁴⁷ Στο κοινοτικό επίπεδο, το ενδιαφέρον της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση είχε ξεκινήσει ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Τα προγράμματα ESPRIT (1984) και DELTA (1988) παρείχαν υποστήριξη, ως και το 2000, προς αυτή την κατεύθυνση. Ένα ακόμα διετές πρόγραμμα δράσης (Learning in the Information Society) εκπονήθηκε το 1996, ενώ η πρωτοβουλία eEurope το Δεκέμβριο του 1999, αποτέλεσε το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης μιας συνολικότερης στρατηγικής στο συγκεκριμένο ζήτημα.

της στρατηγικής της Λισσαβόνας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2002γ). Στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος επιδιώχθηκε η προώθηση της χρήσης των ΤΠΕ, ο εμπλουτισμός των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων σε αυτόν τον τομέα και η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Το πρόγραμμα αποσκοπούσε, συγκεκριμένα, στην υποστήριξη και ανάπτυξη της αποτελεσματικής χρήσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών καθώς και στην προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης.

Έτσι, οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος διαμορφώθηκαν ως εξής: α) ο προσδιορισμός των ενδιαφερομένων φορέων και η ενημέρωσή τους όσον αφορά τους τρόπους και τα μέσα χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης, με στόχο την προώθηση της εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα η οποία συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της προσωπικής ανάπτυξης και την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου, β) η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ηλεκτρονικής μάθησης για την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, γ) η παροχή μηχανισμών για την υποστήριξη της ανάπτυξης ευρωπαϊκών προϊόντων και υπηρεσιών ποιότητας, καθώς επίσης και στήριξη για την ανταλλαγή και μεταβίβαση ορθών πρακτικών, δ) η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ηλεκτρονικής μάθησης ως μέσο διδασκαλίας που στόχο έχει τη βελτίωση της ποιότητας της διαδικασίας μάθησης και καλλιέργειας της αυτονομίας αυτών που μαθαίνουν (Απόφαση του Συμβουλίου 2003, 2318/2003/ΕΚ).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα υποστηρίζει τέσσερις δράσεις, η κυριότερη από τις οποίες είναι η τρίτη, η αδελφοποίηση των σχολείων μέσω των ΤΠΕ (eTwinning), κατ' απαίτηση του ΕΣ της Βαρκελώνης, το Μάρτιο του 2002¹⁴⁸. Πληροφορίες σχετικά με τον πληθυσμό που έχει πρόσβαση στο πρόγραμμα, τις δράσεις που προβλέπονται για την υλοποίηση του αλλά και στοιχεία τόσο για τον προϋπολογισμό του όσο και για την κατανομή των κονδυλίων ανάμεσα στις δράσεις του προγράμματος παρέχονται στον πίνακα (10) και το γράφημα (2) που ακολουθούν.

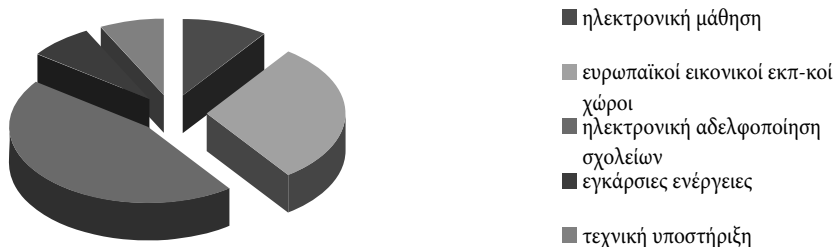
¹⁴⁸ Ο στόχος ήταν να αδελφοποιηθούν όλες οι εγκαταστάσεις αυτού του τύπου –οι οποίες υπολογίζονταν στις 150.000- ως το 2006 και να αναπτυχθούν κοινά διδακτικά πακέτα για χρήση από το διαδίκτυο σε πεδία κοινού ενδιαφέροντος όπως οι γλώσσες, η ευρωπαϊκή διάσταση, η περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.λπ. (Perin, 2006: 250).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Πρόγραμμα ELEARNING (2004-2006)

Γραμμές Δράσης ¹⁴⁹	1) Προώθηση της Εξοικείωσης με τα Ψηφιακά Μέσα: Η δράση στον τομέα αυτόν πρέπει να καλύπτει τόσο ζητήματα σχεδιασμού όσο και πρακτικά ζητήματα, από την κατανόηση της εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα έως τον καθορισμό επανορθωτικών ενεργειών για συγκεκριμένες ομάδες-στόχους. Η εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα είναι μία από τις θεμελιώδεις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης και στην κουλτούρα των νέων μέσων ενημέρωσης.
	2) Ευρωπαϊκοί Εικονικοί Εκπαιδευτικοί Χώροι: Αυτή η γραμμή δράσης στοχεύει στην ανάπτυξη μίας «διάστασης e-Learning» για τις ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης.
	3) Ηλεκτρονική Αδελφοποίηση Πρωτοβάθμιων και Δευτεροβάθμιων Σχολείων στην Ευρώπη και Προώθηση της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών (eTwinning): Αυτή η γραμμή δράσης θα πρέπει να διευκολύνει την αδελφοποίηση σχολείων μέσω του Διαδικτύου και να προάγει την κατάρτιση των διδασκόντων, ενώ ταυτόχρονα θα παρέχει κίνητρα στα ευρωπαϊκά σχολεία για να οικοδομήσουν παιδαγωγικές εταιρικές σχέσεις με σχολεία σε άλλα μέρη της Ευρώπης, καλλιεργώντας την εκμάθηση γλωσσών και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Η δράση απευθύνεται σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία
	4) Εγκάρσιες Ενέργειες και Εποπτεία του Σχεδίου Δράσης E-LEARNING
Προϋπ/σμός	44 εκατομμύρια ευρώ
πηγή: Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5ης Δεκεμβρίου 2003 (2318/2003/ΕΚ) – (επεξεργασία)	

¹⁴⁹ Οι γραμμές δράσης αποτελούν μέσο υλοποίησης του γενικού στόχου του προγράμματος δηλαδή να προωθήσουν την ανάπτυξη και την κατάλληλη χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης στην Ευρώπη και να συνδράμουν τα κράτη μέλη στις προσπάθειες που καταβάλλουν στον τομέα αυτόν.

ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Κατανομή κονδυλίων προγράμματος E LEARNING (2004-2006)



Γενικά, σύμφωνα με την έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος (Directorate General for Education and Culture of the European Commission 2008), στο πλαίσιο υλοποίησης των τριών, δευτερευουσών, δράσεων του προγράμματος (προώθηση της εξοικείωσης με τα ηλεκτρονικά μέσα, εικονικοί εκπαιδευτικοί χώροι, εγκάρσιες ενέργειες) αναπτύχθηκαν προγράμματα συνεργασίας σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και δράσεις κατάρτισης στον τομέα των ΤΠΕ ενώ, παράλληλα, ενισχύθηκε η ποιότητα των σχετικών παρεχομένων προϊόντων και υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του προγράμματος χρηματοδοτήθηκαν 62 προγράμματα¹⁵⁰ (25 στη δράση της εξοικείωσης με τα ηλεκτρονικά μέσα, 21 στη δράση τη σχετική με τη δημιουργία εικονικών εκπαιδευτικών χώρων και τα 16 στις εγκάρσιες δράσεις), στα περισσότερα εκ των οποίων (17) συντονιστής ήταν ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης (11 προγράμματα) ή άλλος εκπαιδευτικός οργανισμός (6 προγράμματα).

Οι πρωτοβουλίες στο πλαίσιο του eTwinning (δράση 3), που αποτελούσε τη κυριότερη συνιστώσα του προγράμματος, με βάση την προβλεπόμενη κατανομή κονδυλίων, είχε στοχοθεσία σχετική με την ανάπτυξη και υποστήριξη υπηρεσιών (κατάρτιση εκπαιδευτικών, προμήθεια, χρήση υλικού κ.λπ.) που θα βοηθούσαν τα σχολεία να αδελφοποιηθούν και να αναπτύξουν παιδαγωγικές συνεργασίες ή εταιρικές σχέσεις χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο. Τελικά, 23.812 σχολεία από όλη την Ευρώπη, ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα διαμορφώνοντας συνεργασίες και εταιρικές σχέσεις με ένα έως και έξι άλλα σχολεία από άλλα κράτη μέλη, ενώ 942 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε προγράμματα κατάρτισης στα ζητήματα των ΤΠΕ (Directorate General for Education and Culture of the European Commission 2008).

Συνολικά, τα κύρια συμπεράσματα της Επιτροπής, από την εφαρμογή των προγραμμάτων που περιγράφαν προηγούμενα, όπως παρατίθενται στις ενδιάμεσες εκθέσεις αξιολόγησής τους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2004 α & β) είναι τα ακόλουθα: α) η κάλυψη και η εστίαση των δράσεων των προγραμμάτων θεωρούνται, σε γενικές γραμμές, πολύτιμες και κατάλληλες, β) οι διοικητικές

¹⁵⁰ Στη χώρα μας χρηματοδοτήθηκαν 5 προγράμματα στις τρεις δράσεις γεγονός που μας κατέταξε στο top 5 των χωρών με τα περισσότερα προγράμματα.

και οι χρηματοδοτικές διαδικασίες έχουν βελτιωθεί από την πρώτη φάση και μετά, αλλά θεωρούνται ακόμα δυσανάλογα επιβαρυντικές και αργές. Ομοίως, ορισμένες διαδικασίες αξιολόγησης χρειάζονται επανεξέταση, γ) υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη συνέργεια και συνοχή μεταξύ των δράσεων και των προγραμμάτων, δ) τα καλά αποτελέσματα στο πλαίσιο των προγραμμάτων δεν διαδίδονται ικανοποιητικά, ε) υπάρχει ανάγκη για ισχυρότερους δεσμούς μεταξύ των προγραμμάτων και των εξελίξεων πολιτικής, στ) οι υπερβολικές λεπτομέρειες στις ισχύουσες νομοθεσίες περί των προγραμμάτων προκαλούν προβλήματα εφαρμογής.

Στη βάση αυτών των δεδομένων, αλλά και της ανάγκης για μεγαλύτερη ανταπόκριση των εκπονούμενων προγραμμάτων στους στόχους της στρατηγικής της Λισσαβόνας, σχεδιάστηκε και εγκρίθηκε το Νοέμβριο του 2006 το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης για την περίοδο 2007 – 2013 στο οποίο θα στραφούμε στη συνέχεια.

3.3.3 Το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2007-2013)

Το πρόγραμμα της Δια Βίου Μάθησης, για την περίοδο 2007–2013, διαμορφώθηκε, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη υποενότητα στη βάση των εμπειριών της Επιτροπής από την υλοποίηση των προγραμμάτων της περιόδου 1995-2006. Στηρίχθηκε επίσης στη διάθεση της ΕΕ να προωθήσει το βασικό στόχο της στρατηγικής της Λισσαβόνας, να καταστεί, δηλαδή, η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη, βασισμένη στη γνώση, οικονομία παγκοσμίως μέχρι το 2010. Τέλος, έλαβε υπόψη του τις διακυβερνητικές διαδικασίες που ξεκίνησαν στη Μπολόνια και την Κοπεγχάγη και στοχεύουν στη βελτίωση της συνοχής, της ποιότητας και της διαφάνειας στην ανώτατη εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση αντίστοιχα.

Γενικός στόχος του προγράμματος είναι να συμβάλει με δράσεις που καλύπτουν το σύνολο των δομών (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών στην απασχολησιμότητα των ευρωπαίων πολιτών και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής στα κράτη μέλη φέρνοντας κοντά, όσο ποτέ, τις δράσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αποσκοπεί, ιδίως, στην ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα.

Το πρόγραμμα διά βίου μάθησης έχει τους ακόλουθους ειδικούς στόχους: α) τη συμβολή στην ανάπτυξη ποιοτικής διά βίου μάθησης και την προώθηση των υψηλών επιδόσεων, της καινοτομίας και μιας ευρωπαϊκής διάστασης στα συστήματα και τις πρακτικές του τομέα, β) τη στήριξη της πραγμάτωσης του ευρωπαϊκού χώρου διά βίου μάθησης, γ) τη συνδρομή στη βελτίωση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της διαθεσιμότητας των ευκαιριών για διά βίου μάθηση στα κράτη μέλη, δ) την ενίσχυση της συμβολής της διά βίου μάθησης στην κοινωνική συνοχή, την ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, το διαπολιτισμικό διάλογο, την ισότητα των φύλων και την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου, ε) τη συνδρομή στην προώθηση της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της απασχολη-

σιμότητας και της επιχειρηματικότητας, στ) την αυξημένη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση των ατόμων όλων των ηλικιών, περιλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των μειονεκτουσών ομάδων, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και μορφωτικού επιπέδου, ζ) την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής ποικιλομορφίας, η) την υποστήριξη της ανάπτυξης καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικής για τη διά βίου μάθηση με βάση τις ΤΠΕ, θ) την ενίσχυση του ρόλου της διά βίου μάθησης στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη βασιζόμενης στην κατανόηση και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας, και την ενθάρρυνση της ανοχής και του σεβασμού για άλλους λαούς και πολιτισμούς, ι) την προώθηση της συνεργασίας για τη διασφάλιση ποιότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρώπη, ια) την ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης των αποτελεσμάτων, καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών, και την ανταλλαγή καλών πρακτικών στους τομείς που καλύπτει το πρόγραμμα διά βίου μάθησης, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Απόφαση 2006, 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου).

Για την εξυπηρέτηση των τιθέμενων στόχων, το πρόγραμμα υποδιαιρείται σε τέσσερα τομεακά προγράμματα: α) το Comenius για τη σχολική εκπαίδευση, β) το Erasmus, που είναι και το σημαντικότερο με κριτήριο την προβλεπόμενη κατανομή κονδυλίων, για όλα τα είδη εκπαίδευσης σε ανώτατο επίπεδο, γ) το Leonardo Da Vinci για την αρχική και τη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, και δ) το Grundtvig για την εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, το πρόγραμμα περιλαμβάνει μία –καινοτόμο– εγκάρσια δράση η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη πολιτικής για την εκμάθηση γλωσσών, τις ΤΠΕ, καθώς και για τη διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων που υποστηρίζονται στο πλαίσιο του προγράμματος. Τέλος, στο νέο πρόγραμμα ενσωματώνεται, επιπρόσθετα, η δράση Jean Monnet, που επικεντρώνεται στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και την υποστήριξη των σημαντικών ευρωπαϊκών οργανισμών και ενώσεων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ανάμεσα στους οποίους συμπεριλαμβάνονται το Κολέγιο της Ευρώπης στη Bruges και το Natolin, το Ευρωπαϊκό Πανεπιστημιακό Ίδρυμα στη Φλωρεντία, η Ευρωπαϊκή Ακαδημία Δικαίου στην Τρέβη και το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Δημόσιας Διοίκησης στο Μάαστριχτ.

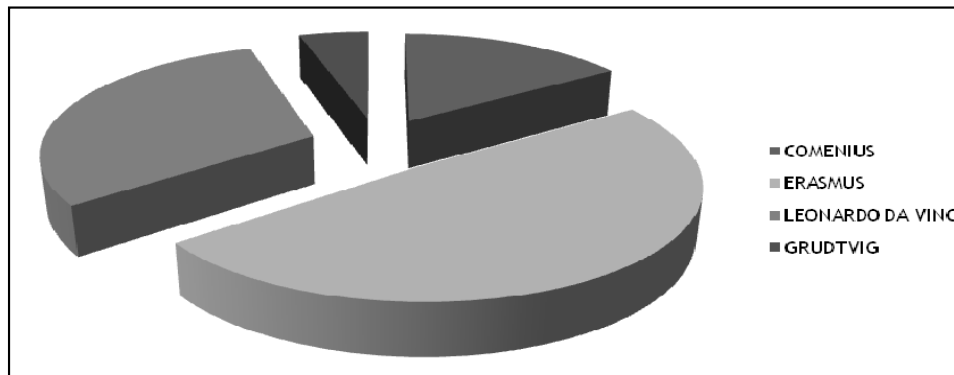
Αναλυτικά, οι πληροφορίες σχετικά με τον πληθυσμό που έχει πρόσβαση στο πρόγραμμα, τις δράσεις που προβλέπονται για την υλοποίηση του αλλά και στοιχεία τόσο για τον προϋπολογισμό του όσο και για την κατανομή των κονδυλίων ανάμεσα στις δράσεις του προγράμματος παρέχονται στον πίνακα (11) και το γράφημα (3) που ακολουθούν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (2007-2013)

Πρόσβαση στο πρόγραμμα	<p>α) μαθητές, φοιτητές, εκπαιδευόμενους και ενήλικους δασκόμενους, β) εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές και άλλο προσωπικό που ασχολείται με οποιαδήποτε πτυχή της δια βίου μάθησης, γ) άτομα που βρίσκονται στην αγορά εργασίας, δ) ιδρύματα ή οργανισμούς που παρέχουν δυνατότητες μάθησης στο πλαίσιο του προγράμματος δια βίου μάθησης ή των επιμέρους προγραμμάτων του ε) πρόσωπα και φορείς αρμόδιους για συστήματα και πολιτικές που αφορούν οποιαδήποτε πτυχή της δια βίου μάθησης σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, στ) επιχειρήσεις, κοινωνικούς εταίρους και τις οργανώσεις τους σε όλα τα επίπεδα όπου περιλαμβάνονται οι επαγγελματικές οργανώσεις και τα εμπορικά βιομηχανικά επιμελητήρια ζ) φορείς που παρέχουν υπηρεσίες προσανατολισμού συμβουλευτικής και πληροφόρησης σχετικά με οποιαδήποτε πτυχή της δια βίου μάθησης η) ενώσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα της δια βίου μάθησης όπου περιλαμβάνονται και ενώσεις φοιτητών, εκπαιδευμένων, μαθητών, δασκάλων, γονέων και ενηλικών δασκόμενων θ) ερευνητικά κέντρα φορείς που ασχολούνται με ζητήματα σχετικά με τη δια βίου μάθηση, ι) μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, εθελοντικοί φορείς, μη κυβερνητικές οργανώσεις</p>
Μέτρα - Δράσεις	<p>Τομεακά Προγράμματα</p> <p>1) COMENIUS: Καλύπτει τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης όσων διανύουν την προσχολική και τη σχολική εκπαίδευση μέχρι τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν την εκπαίδευση αυτή</p> <p>2) ERASMUS: Καλύπτει τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης όσων διανύουν την επίσημη ανώτατη εκπαίδευση και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ανώτατο επίπεδο, ασχέτως της διάρκειας του κύκλου σπουδών ή απόκτηση επαγγελματικών προσόντων περιλαμβανομένου του διδακτορικού, καθώς και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν ή διευκολύνουν αυτήν την εκπαίδευση και κατάρτιση.</p> <p>3) LEONARDO DA VINCI: Καλύπτει τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης όσων ακολουθούν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εκτός του ανώτατου επιπέδου, καθώς και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν ή διευκολύνουν αυτή την εκπαίδευση και κατάρτιση</p>

Μέτρα - Δράσεις	<p>4) GRUNDTVIG: Καλύπτει τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης όσων ακολουθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν ή διευκολύνουν αυτή την εκπαίδευση</p> <p>Εγκάρσιο Πρόγραμμα</p> <p>1) Συνεργασία στον τομέα των πολιτικών και της καινοτομίας για θέματα δια βίου μάθησης,</p> <p>2) Προώθηση εκμάθησης γλωσσών,</p> <p>3) Ανάπτυξη καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, υπηρεσιών, παιδαγωγικών προτύπων και πρακτικών δια βίου μάθησης που βασίζονται στις ΤΠΕ</p> <p>4) Διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων που υποστηρίζονται στο πλαίσιο του προγράμματος και προηγούμενων σχετικών προγραμμάτων καθώς και ανταλλαγή καλών πρακτικών</p> <p>Το Πρόγραμμα Jean Monnet (υποστηρίζει ιδρύματα και δραστηριότητες στον τομέα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης)</p> <p>1) Δράση Jean Monnet,</p> <p>2) Λειτουργικές επιχορηγήσεις για την υποστήριξη συγκεκριμένων ιδρυμάτων που ασχολούνται με ζητήματα σχετικά με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση</p> <p>3) Λειτουργικές επιχορηγήσεις για την υποστήριξη άλλων ευρωπαϊκών ιδρυμάτων και ενώσεων στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης</p>
Προϋψ/σμός	6.970.000.000€
πηγή: Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15ης Νοεμβρίου 2006 (1720/2006/ΕΚ) – (επεξεργασία)	

ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Κατανομή κονδυλίων των επιμέρους τομειακών προγραμμάτων του προγράμματος για τη δια βίου μάθηση (2007-2013)



4. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στους τομείς της έρευνας και καινοτομίας – Η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ)

Στη παρούσα ενότητα, θα γίνουν αναφορές στην πολιτική της Ένωσης για την έρευνα¹⁵¹ και την καινοτομία και συγκεκριμένα για τις πολιτικές πρωτοβουλίες που έχουν ληφθεί προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ), καθώς αυτές εμπλέκουν, σε ιδιαίτερα σημαντικό βαθμό, τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ένωσης¹⁵². Αφού σκιαγραφηθεί το πλαίσιο διαμόρφωσης του ΕΧΕ, θα γίνουν αναφορές στο περιεχόμενο του, τους στόχους που εξυπηρετεί αλλά και τις μορφές που λαμβάνει η άσκηση της πολιτικής που σχετίζεται με την υλοποίησή του.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, στους κόλπους της, τότε, Κοινότητας είχε αρχίσει, ήδη, να αναγνωρίζεται η σημασία της έρευνας στην οικονομική ανάπτυξη των κρατών μελών και την ενίσχυση της κοινωνικής τους συνοχής. Παράλληλα, οι πρωτοβουλίες της Επιτροπής υπογράμμιζαν όλο και περισσότερο το χάσμα στη χρηματοδότηση ερευνητικών δραστηριοτήτων μεταξύ των κρατών μελών και των βασικών ανταγωνιστών τους –ΗΠΑ, Ιαπωνία κ.λπ.- και σημείωναν την απουσία ενός περιβάλλοντος ευνοϊκού για την έρευνα και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Τέλος, διέκριναν τον κατακερματισμό των δραστηριοτήτων και τη διασπορά των πόρων, παρά το γεγονός ότι οι κοινοτικές ερευνητικές δραστηριότητες και η χρηματοδότησή τους είχαν ήδη ενταχθεί, από το 1984, σε πενταετή προγράμματα-πλαίσια έρευνας, τεχνολογικής ανάπτυξης και επίδειξης (FPRTD). Σε αυτή τη βάση, τον Ιανουάριο του 2000, η Επιτροπή εξέδωσε την Ανακοίνωση «Για ένα ευρωπαϊκό χώρο στον τομέα της Έρευνας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2000α) όπου αναγνωριζόταν ότι η ΕΕ έπρεπε να εντείνει τις ερευνητικές και τεχνολογικές της προσπάθειες για να παραμείνει ανταγωνιστική σε μια όλο και πιο παγκοσμιοποιημένη οικονομία και κατατίθετο μια σειρά από προτάσεις για την κα-

¹⁵¹ Η νομική βάση για την Ευρωπαϊκή Πολιτική Έρευνας –και τη διαμόρφωση του ΕΧΕ- παρέχεται στο κεφάλαιο 18 της Συνθήκης για την ΕΕ (άρθρα 163-173) όπου προβλέπεται ότι σε στενή συνεργασία με τα κράτη μέλη η Επιτροπή μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την ενίσχυση του συντονισμού μεταξύ των διαφόρων εθνικών πολιτικών στο συγκεκριμένο ζήτημα.

¹⁵² Η έρευνα, η καινοτομία και η εκπαίδευση (κατάρτιση) συναποτελούν τις τρεις αλληλοεξαρτώμενες συνιστώσες «του τριγώνου της γνώσης». Θεωρείται ότι οι επενδύσεις σε αυτό μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τη διαμόρφωση της κοινωνίας της γνώσης, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισσαβόνας (European Commission, Directorate-General for Research 2009α). Τα Πανεπιστήμια βρίσκονται στο κέντρο του τριγώνου της γνώσης καθώς συνδυάζουν την προώθηση της έρευνας –που μπορεί να μετατραπεί σε καινοτομικές εφαρμογές- με την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών κατάρτισης υψηλού επιπέδου.

λύτερη οργάνωση της έρευνας στην Ευρώπη με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (EXE). Λίγους μήνες αργότερα, στο εαρινό ΕΣ της Λισσαβόνας οι αρχηγοί των κρατών μελών της Ευρώπης ενέκριναν πλήρως τις προτάσεις της Επιτροπής και αναγνώρισαν στις δράσεις υπέρ της ανάπτυξης της έρευνας στα κράτη μέλη, μία από τις βασικές συνιστώσες προς την κατεύθυνση της οικοδόμησης της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2000γ). Την εξέλιξη αυτή υποδέχτηκαν θερμά το ΕΚ, το Συμβούλιο, η ΟΚΕ και η ΕΠΕ οι οποίες με ψηφίσματα¹⁵³ που ενέκριναν τάχθηκαν υπέρ της υλοποίησης του EXE. Πράγματι, ο EXE θεωρήθηκε ότι θα δημιουργήσει το κέλυφος μέσα στο οποίο η έρευνα θα παίζει το ρόλο του κινητήριου μοχλού για την προώθηση της ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας της γνώσης στο βαθμό που η έρευνα συνδέεται στενά με την ικανότητα της οικονομίας να μετατρέπει τις νέες γνώσεις σε τεχνολογικές καινοτομίες¹⁵⁴. Επιπρόσθετα, η διαμόρφωση του EXE αποσκοπούσε στη βελτίωση του συντονισμού των ερευνητικών δραστηριοτήτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων και την ενίσχυση της ελκυστικότητας της ευρωπαϊκής έρευνας στους καλύτερους ερευνητές του κόσμου.

Δύο χρόνια μετά, στο εαρινό ΕΣ της Βαρκελώνης, το οποίο εξέτασε την πρόοδο που είχε σημειωθεί στην πορεία για την επίτευξη του στόχου της Λισσαβόνας, και εντός ενός ευνοϊκού πλαισίου υπέρ της ενίσχυσης των δράσεων των κρατών μελών προς την κατεύθυνση της έρευνας και της τεχνολογικής ανάπτυξης (E&A) ετέθη ένας φιλόδοξος στόχος προς υλοποίηση έως το 2010. Συγκεκριμένα, συμφωνήθηκε, από τα κράτη μέλη, ότι θα έπρεπε να αυξηθούν οι επενδύσεις που διατίθενται για τους σκοπούς της E&A με απώτερο σκοπό να φτάσει η χρηματοδότησή της στο 3% του ΑΕΠ έως το 2010, από ποσοστό 1,9% το 2000¹⁵⁵.

¹⁵³ Ψήφισμα (2000) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, της 18ης Μαΐου 2000, Ψήφισμα (2001) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, της 15ης Φεβρουαρίου 2001, Ψήφισμα (2000) του Συμβουλίου, της 15ης Ιουνίου 2000, Ψήφισμα (2000) του Συμβουλίου, της 16ης Νοεμβρίου 2000, Γνώμη (2000) της ΟΚΕ, της 24 Μαΐου 2000, Γνώμη (2000) της ΕΠΕ, της 12 Απριλίου 2000.

¹⁵⁴ Η ενίσχυση της έρευνας θεωρήθηκε ότι προωθεί την καινοτομία και την οικονομική μεγέθυνση και, ως εκ τούτου, τη δημιουργία θέσεων απασχόλησης, στο μέτρο που στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης, η βιομηχανική εκμετάλλευση των αποτελεσμάτων της επιστημονικής έρευνας σε πεδία όπως οι βιοτεχνολογίες, οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, οι νανοτεχνολογίες και οι καθαρές ενεργειακές τεχνολογίες, συνιστά τη βασική κινητήρια δύναμη της οικονομικής μεγέθυνσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2002δ).

¹⁵⁵ Για να επιτευχθεί ο στόχος της Βαρκελώνης, οι επενδύσεις έρευνας στην Ευρώπη, με βάση τα οικονομικά δεδομένα του 2003, θα έπρεπε να αυξάνονται με ετήσιο ρυθμό 8%. Πιο συγκεκριμένα, θα έπρεπε η αύξηση του ρυθμού των δημοσίων επενδύσεων να αυξάνεται κατά ποσοστό 6% ετησίως και η αύξηση του ρυθμού των ιδιωτικών επενδύσεων κατά ποσοστό 9% ετησίως. Ο στόχος αυτός θεωρήθηκε φιλόδοξος αλλά ρεαλιστικός από την Επιτροπή, υπό την προοπτική της έντονης υποστήριξης που παρέχεται για την επίτευξή του (Επιτροπή

Έγινε, επίσης, έκκληση να αυξηθεί η χρηματοδότηση από τις επιχειρήσεις στην E&A¹⁵⁶. Την ίδια περίοδο δρομολογήθηκαν και οι πρώτες δράσεις της ΕΕ για την ενίσχυση της E&A και τη διαμόρφωση του ΕΧΕ σε κοινοτικό επίπεδο. Υιοθετήθηκε, κατ' αρχάς, η στρατηγική καινοτομίας της ΕΕ για τη βελτίωση του πλαισίου των συνθηκών έρευνας και καινοτομίας. Διαμορφώθηκε, ουσιαστικά, ένα πλαίσιο για την προώθηση της καινοτομίας το οποίο προοριζόταν να πλαισιώσει τις συζητήσεις πολιτικής σχετικά με την καινοτομία σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο¹⁵⁷ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2006ε). Την περίοδο 2000-2006,

των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2003ε). Τελικά, και σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα την Ελλάδα, το 2009, ο αρχικός στόχος του να αυξηθούν οι επενδύσεις στην E&A στο 1,5%, ως το 2010, θεωρήθηκε ανεφάρμοστος και μετατέθηκε η υλοποίησή του για το 2015. Παρά τη ρητορική περί του αντιθέτου, η δημόσια χρηματοδότηση στην E&A είναι η μισή από το μέσο όρο της ΕΕ και η ιδιωτική βρίσκεται περίπου στο 78% του Ευρωπαϊκού μέσου όρου (European Commission, Directorate-General for Research 2009γ). Για τις άλλες χώρες της Ευρώπης δε, τα πράγματα δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά. Κανένα κράτος δεν έχει επιτύχει το στόχο του 1% δημόσιας χρηματοδότησης στην E&A και ο στόχος του 2% του ΑΕΠ για ιδιωτικές επενδύσεις στον ίδιο τομέα φαίνεται πως είναι μάλλον ανεφάρμοστος στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης (European Commission, Directorate-General for Research 2009β).

¹⁵⁶ Στις ευρύτερες κατευθυντήριες γραμμές των κρατών μελών και της Κοινότητας για την ακολουθητέα οικονομική πολιτική, κατά το 2002, αναγνωρίστηκε η σημασία που έχει ο στόχος αυτός και έγινε σύσταση βελτίωσης των κινήτρων που παρέχονται στις επιχειρήσεις για να προβούν σε επενδύσεις στον τομέα E&A. Παράλληλα, στην ανακοίνωση με τίτλο «Επενδύοντας στην έρευνα: το πρόγραμμα δράσης για την Ευρώπη» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003ε) υπογραμμίζοταν η ανάγκη να προχωρήσουν τα κράτη μέλη σε έναν συνδυασμό διαφόρων μέτρων δημόσιας στήριξης για την αύξηση των ιδιωτικών επενδύσεων στον τομέα E&A, όπως επιχορηγήσεων, φορολογικών κινήτρων και μηχανισμών κατανομής των κινδύνων, λαμβανομένων υπόψη των συγκεκριμένων συνθηκών και στόχων των διαφόρων κρατών μελών. Αργότερα όμως, η Επιτροπή επανέρχεται εκφράζοντας την ικανοποίησή της για τις προσπάθειες, από πλευράς των κρατών μελών, αύξησης των επιχειρηματικών δαπανών υπέρ της E&A. Προειδοποιεί όμως για τον κίνδυνο, η αυξανόμενη ποικιλία φορολογικών κινήτρων για την E&A να κατακεραματίσει περαιτέρω τη χρησιμοποίησή τους σε διασυννοριακό επίπεδο. Για αυτόν το λόγο και προτείνει τις νομικές προϋποθέσεις και τις επιλογές σχεδιασμού για να μπορέσουν τα κράτη μέλη να βελτιώσουν τη φορολογική μεταχείριση των δραστηριοτήτων E&A (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007ζ).

¹⁵⁷ Πιο συγκεκριμένα, προτάθηκε η ανάληψη 10 δράσεων ως μέρος της στρατηγικής της Λισσαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση (σελ. 21-22): Τα κράτη μέλη κλήθηκαν να αυξήσουν σημαντικά το μερίδιο των δημόσιων δαπανών που αφιερώνεται στην εκπαίδευση και για να εντοπίσουν και για να αντιμετωπίσουν τα κωλύματα στα εκπαιδευτικά συστήματά τους για την προώθηση μιας κοινωνίας φιλικής στην καινοτομία. Προτάθηκε η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Τεχνολογίας για τη βελτίωση της ικανότητας καινοτομίας. Η Κοινότητα και τα κράτη μέλη κλήθηκαν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια

επίσης, τα διαρθρωτικά ταμεία –ΕΚΤ, ΕΤΠΑ, κ.λπ.- έδωσαν μεγάλη προτεραιότητα στην ανάπτυξη του δυναμικού έρευνας και καινοτομίας, ιδίως στις λιγότερο ανεπτυγμένες περιφέρειες (βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2006ε). Επιπρόσθετα, στη βάση πολιτικών πρωτοβουλιών της Επιτροπής διαμορφώθηκαν οι Πλατφόρμες Τεχνολογίας, οι οποίες επιτρέπουν στη βιομηχανία και στα άλλα άμεσα ενδιαφερόμενα μέρη να αναπτύξουν κοινά μακρόπνοα οράματα και στρατηγικά σχέδια έρευνας σε τομείς επιχειρηματικού ενδιαφέροντος¹⁵⁸ καθώς και ο μηχανισμός ERA-Net, ο οποίος υποστηρίζει τον αποτελεσματικότερο συντονισμό των εθνικών και περιφερειακών ερευνητικών προγραμμάτων¹⁵⁹ (βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007δ), http://ec.europa.eu/research/era/partnership/etps/etps_en.htm, 12-07-2010). Τέλος, η έγκριση του βου Προγράμματος Πλαισίου δραστηριοτήτων έρευνας, τεχνολογικής ανάπτυξης και επίδειξης για την περίοδο 2002-2006 (6ο ΠΠ), του οποίου το περιεχόμενο θα εξεταστεί, συνοπτικά, στη

στρατηγική για να δημιουργήσουν μια ανοικτή, ενιαία, και ανταγωνιστική ευρωπαϊκή αγορά εργασίας για ερευνητές, με ελκυστικές προοπτικές σταδιοδρομίας, συμπεριλαμβανομένων πιθανών κινητήρων για κινητικότητα. Για να αντιμετωπιστεί η ελλιπής υιοθέτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στην Ευρώπη, η Επιτροπή ανέλαβε να εκδώσει ανακοίνωση για τη μεταφορά γνώσεων μεταξύ των πανεπιστημίων και άλλων δημοσίων ερευνητικών οργανώσεων και της βιομηχανίας. Σε όλα τα κράτη μέλη προτάθηκε να δεσμεύσουν ένα φιλόδοξο ποσό (308 δισεκατομμυρίων ευρώ) το οποίο θα είναι διαθέσιμο για την επένδυση στη γνώση και την καινοτομία. Η Επιτροπή κλήθηκε να εγκρίνει, πριν από το τέλος του 2006, ένα νέο πλαίσιο βοήθειας για την έρευνα, την ανάπτυξη και την καινοτομία, με στόχο να βοηθήσει τα κράτη μέλη να κατευθύνουν καλύτερα την κρατική βοήθεια. Στόχος ήταν ο περιορισμός της ανεπάρκειας της αγοράς που αποτρέπει τις δραστηριότητες έρευνας και καινοτομίας. Επισύροντας την προσοχή στις πρόσφατες δημόσιες διαβουλεύσεις, η Επιτροπή παρουσίασε μια νέα στρατηγική διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας, πριν από το τέλος του 2006. Στη συνέχεια, προετοίμασε μια ευρύτερη στρατηγική ΔΠΙ το 2007, που θα διευκόλυνε μεταξύ άλλων την κυκλοφορία καινοτόμων ιδεών και θα συνέχιζε την εργασία της για να εξασφαλίσει ότι το νομικό πλαίσιο και η εφαρμογή του συμβάλλουν στην ανάπτυξη νέων ψηφιακών προϊόντων, υπηρεσιών και προτύπων επιχειρήσεων. Επιπρόσθετα, η Επιτροπή θα εξέταζε, το 2007, μια στρατηγική για να διευκολύνει την εμφάνιση πρωτοποριακών αγορών φιλικών στην καινοτομία. Τέλος, η Επιτροπή κλήθηκε να δημοσιεύσει και να διανείμει, έως το τέλος το 2006, εγχειρίδιο σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η σύναψη συμβάσεων πριν από την εμποροποίηση ή στη διάρκεια αυτής μπορεί να ενθαρρύνει την καινοτομία και να υποστηρίξει τα κράτη μέλη να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες που προσφέρονται από τις νέες οδηγίες για τη σύναψη συμβάσεων.

¹⁵⁸ Ως το 2010, στις χώρες μέλη της Ένωσης λειτουργούσαν τριάντα-έξι Ευρωπαϊκές Πλατφόρμες Τεχνολογίας.

¹⁵⁹ Πιο πρόσφατα ο μηχανισμός ERA-net+ προωθεί την κοινή ανάπτυξη εθνικών ή περιφερειακών ερευνητικών προγραμμάτων -από πέντε, τουλάχιστον, κράτη μέλη ή υπό ένταξη χώρες- με τη συνεισφορά από την πλευρά της Επιτροπής του 33% της συνολικής χρηματοδότησης.

συνέχεια, ήταν μια από τις πιο σημαντικές πολιτικές πρωτοβουλίες της περιόδου προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης του ΕΧΕ.

Το 6ο ΠΠ σχεδιάστηκε με απώτερο στόχο να ενισχύσει τις επιστημονικές και τεχνολογικές βάσεις της βιομηχανίας της Κοινότητας και να διευκολύνει την ανάπτυξη της διεθνούς ανταγωνιστικότητάς της καθώς και την προώθηση των ερευνητικών δράσεων που κρίθηκαν αναγκαίες (άρθρο 163, παρ.1 συνθΕΕ). Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα έπρεπε να συμβάλει, καλύπτοντας όλο το φάσμα από τη βασική ως την εφαρμοσμένη έρευνα, σε τομείς όπου ήταν διαπιστωμένο ότι τα κράτη μέλη αντιμετώπιζαν προβλήματα, όπως η ανάπτυξη της αριστείας, ο συντονισμός της ευρωπαϊκής έρευνας αλλά και η προώθηση της κινητικότητας των ερευνητών με στόχο τη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου έρευνας (ΕΧΕ). Σε αυτή τη βάση, το 6ο ΠΠ διαρθρώθηκε γύρω από τις ακόλουθες τρεις ενότητες: α) εστίαση και ολοκλήρωση της κοινοτικής έρευνας, όπου ετέθησαν τα επτά, σαφώς καθορισμένα, θεματικά πεδία δραστηριότητας¹⁶⁰ εντός των οποίων θα χρηματοδοτούνταν οι ερευνητικές δραστηριότητες κατά την περίοδο 2000-2006, β) δόμηση του ΕΧΕ όπου προβλέφθηκε η χρηματοδότηση δράσεων, μεταξύ άλλων, για την ενθάρρυνση της τεχνολογικής καινοτομίας και της διεθνικής κινητικότητας, την ανάπτυξη της αριστείας, την προώθηση της ελκυστικότητας της Ευρώπης στους καλύτερους ερευνητές τρίτων χωρών, αλλά και για την προώθηση της βέλτιστης χρήσης της ερευνητικής υποδομής της Ευρώπης, και γ) ενίσχυση των θεμελίων του ΕΧΕ όπου προβλεπόταν η χρηματοδότηση δραστηριοτήτων συντονισμού και στήριξης της συνεκτικής ανάπτυξης πολιτικών Ε&Α στα κράτη μέλη της Ένωσης (Απόφαση του Συμβουλίου 1513/2002/ΕΚ).

Από το 2007 και μετά, στο πλαίσιο της αναθεωρημένης στρατηγικής της Λισσαβόνας και, ειδικότερα, του κεντρικού ρόλου που διαδραματίζει σε αυτήν η έρευνα και καινοτομία, η διαμόρφωση του ΕΧΕ έλαβε νέα ενισχυμένη δυναμική. Ειδικότερα, τον Απρίλιο του 2007, η Επιτροπή εξέδωσε το Πράσινο Βιβλίο¹⁶¹ σχε-

¹⁶⁰ Τα επτά θεματικά πεδία προτεραιότητας είναι τα εξής: Βιοεπιστήμες, τεχνολογίες της κοινωνίας της πληροφορίας, νανοτεχνολογίες, αεροναυπηγική, ποιότητα και ασφάλεια τροφίμων, βιώσιμη ανάπτυξη, πολίτες και διακυβέρνηση στην κοινωνία της γνώσης.

¹⁶¹ Είχε προηγηθεί, το 2005, η Ανακοίνωση της Επιτροπής: «Περισσότερη έρευνα και καινοτομία - επενδύσεις για την ανάπτυξη και την απασχόληση, μια κοινή προσέγγιση» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2005ε), όπου αναγνωρίζονταν 19 τομείς δράσεις για περισσότερη έρευνα και καινοτομία: 1. Καλύτερη νομοθεσία για τη νέα τεχνολογία, 2. Ανακατανομή των κρατικών ενισχύσεων με προσανατολισμό προς την έρευνα και την καινοτομία, 3. Βελτιωμένη αποτελεσματικότητα και χρήση της διανοητικής ιδιοκτησίας, 4. Μια ελκυστική ενιαία αγορά για τους ερευνητές, 5. Χρήση δημόσιων συμβάσεων για την ενίσχυση της έρευνας και της καινοτομίας, 6. Καλύτερη και ευρύτερη χρήση των φορολογικών κινήτρων, 7. Κινητοποίηση των δημόσιων και ιδιωτικών πόρων για τις βασικές τεχνολογίες, 8. Προώθηση της έρευνας και της καινοτομίας από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία, 9. Βελτίωση της πρόσβασης των ΜΜΕ στη χρηματοδότηση, 10. Κινητοποίηση των εθνικών

τικά με τις νέες προοπτικές για τον ΕΧΕ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007δ) όπου περιγράφονταν, αφενός, το σύγχρονο περιεχόμενο¹⁶², αφετέρου, τα χαρακτηριστικά του ΕΧΕ με στόχο την ενδυνάμωση του ρόλου και τη διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής του ώστε αυτός να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στις καινούριες προκλήσεις που έθετε η αναθεωρημένη στρατηγική της Λισσαβόνας¹⁶³. Ακολούθησαν μια σειρά από πρωτοβουλίες του Συμβουλίου και του ΕΣ προγραμμάτων και άλλων πηγών χρηματοδότησης για την ευρωπαϊκή έρευνα και καινοτομία, 11. Εντατικότερες εταιρικές σχέσεις μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανίας, 12. Πόλοι καινοτομίας και βιομηχανικές ομάδες προσανατολισμένες στην έρευνα, 13. Δυναμικές υπηρεσίες στήριξης των επιχειρήσεων προκειμένου να τονωθεί η έρευνα και, η καινοτομία, 14. Διαχείριση της καινοτομίας και κοινωνική αλλαγή, 15. Το δυναμικό των καινοτόμων υπηρεσιών, 16. Θέσπιση ενός ευρωπαϊκού συστήματος παρακολούθησης της βιομηχανικής έρευνας, και της καινοτομίας και βελτίωση της υποβολής εκθέσεων για το διανοητικό κεφάλαιο, 17. Η έρευνα και η καινοτομία αποτελούν προτεραιότητα των εθνικών μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη και την απασχόληση, 18. Βελτιωμένα μέσα ανάλυσης των πολιτικών, 19. Στήριξη της εκμάθησης του τρόπου χάραξης πολιτικών και της συνεργασίας.

¹⁶² Η έννοια του ΕΧΕ, κατά το Πράσινο Βιβλίο της Επιτροπής, συνδύαζε τη δημιουργία μιας «εσωτερικής αγοράς έρευνας», ενός χώρου ελεύθερης κυκλοφορίας γνώσεων, ερευνητών και τεχνολογιών, με σκοπό την αύξηση της συνεργασίας, την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και την καλύτερη διάθεση των πόρων, τη δόμηση του ευρωπαϊκού ερευνητικού ιστού, κυρίως, μέσω βελτίωσης του συντονισμού των εθνικών ερευνητικών δραστηριοτήτων και πολιτικών, οι οποίες και αντιπροσωπεύουν το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας που διεξάγεται και χρηματοδοτείται στην Ευρώπη, και την ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής ερευνητικής πολιτικής που θα επεκτείνεται σε πτυχές πέραν της χρηματοδότησης ερευνητικών δραστηριοτήτων και θα συνεκτιμά όλες τις σχετικές πτυχές των άλλων δημόσιων πολιτικών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007β).

¹⁶³ Στο Πράσινο Βιβλίο της Επιτροπής το 2007 αναφερόταν σε ό,τι αφορά, ειδικά, τα αναγκαία χαρακτηριστικά του ΕΧΕ, για την περίοδο μετά το 2007: «Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας που χρειάζονται η επιστημονική κοινότητα, οι επιχειρήσεις και οι πολίτες θα πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- επαρκή ροή ικανών ερευνητών, με υψηλά επίπεδα κινητικότητας μεταξύ οργανισμών, επιστημονικών κλάδων, τομέων και χωρών·
- ερευνητικές υποδομές παγκόσμιας εμβέλειας, ολοκληρωμένες, δικτυωμένες και ανοικτές σε ερευνητικές ομάδες από όλη την Ευρώπη και από τον υπόλοιπο κόσμο, χάρη κυρίως στις νέες γενιές υποδομών ηλεκτρονικών επικοινωνιών·
- εξέχοντες ερευνητικούς οργανισμούς οι οποίοι αναπτύσσουν δραστηριότητα στα πλαίσια αποτελεσματικών συνεργασιών και συμπράξεων δημόσιου-ιδιωτικού τομέα, τα οποία αποτελούν τον πυρήνα «συσπειρώσεων» έρευνας και καινοτομίας, καθώς και «εικονικών ερευνητικών κοινοτήτων» που ειδικεύονται κυρίως σε πολυεπιστημονικούς τομείς και προσελκούν κρίσιμη μάζα ανθρώπινων και χρηματοοικονομικών πόρων·
- ουσιαστικό διαμοιρασμό της γνώσης, ιδίως μεταξύ της δημόσιας έρευνας και των επιχειρήσεων, καθώς και με το ευρύ κοινό·
- επαρκώς συντονισμένα ερευνητικά προγράμματα και προτεραιότητες, καθώς και αξι-

που, λίγο ως πολύ, διαμόρφωσαν τη σημερινή εικόνα του ΕΧΕ. Συγκεκριμένα, στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 23ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με το Μέλλον της Επιστήμης και Τεχνολογίας στην Ευρώπη, τα κράτη μέλη της Ένωσης καλούνταν, αφενός, να ενισχύσουν τόσο τη δημόσια όσο και την ιδιωτική χρηματοδότηση στην έρευνα, αφετέρου, να αυξήσουν τους ανθρώπινους πόρους προς την ίδια κατεύθυνση. Το ΕΣ, της 13ης και 14ης Μαρτίου του 2008, αναγνώρισε την ύπαρξη της «πέμπτης ελευθερίας» για τη απομάκρυνση των εμποδίων στην ελεύθερη διακίνηση των ερευνητών, της γνώσης και της τεχνολογίας¹⁶⁴. Ένα μήνα μετά, κατά τη διάρκεια ανεπίσημων διαβουλεύσεων των Υπουργών Ανταγωνιστικότητας των κρατών μελών της Ένωσης, στις 15 Απριλίου 2008, στο Βrdo της Σλοβενίας, αναγνωρίστηκε ο θεμελιώδης ρόλος του ΕΧΕ για την ικανοποίηση των στόχων της αναθεωρημένης στρατηγικής της Λισσαβόνας. Στο Συμβούλιο των Υπουργών, της 30ης Μαΐου 2008, υιοθετήθηκε «η διαδικασία της Λιουμπλιάνα» για την πλήρη εφαρμογή του ΕΧΕ με σκοπό την εγκαθίδρυση ενός πιο αποτελεσματικού συστήματος διακυβέρνησης στη βάση της συνεργασίας μεταξύ της Επιτροπής και των κρατών μελών. Ο στόχος ήταν να ξεπεραστεί ο κατακερματισμός ερευνητικών δραστηριοτήτων, προγραμμάτων και πολιτικών στο πλαίσιο του ΕΧΕ και να ενισχυθούν οι συνέργειες με τις πολιτικές συνοχής αλλά και με αυτές στα πεδία της

όλογο όγκο κοινών επενδύσεων στη δημόσια έρευνα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κάτι το οποίο απαιτεί κοινές προτεραιότητες, συντονισμένη υλοποίηση και κοινή αξιολόγηση· τέλος,

• ουσιαστικό άνοιγμα προς τον υπόλοιπο κόσμο, ιδίως δε προς τις γείτονες χώρες, και αποφασιστική δέσμευση αντιμετώπισης των παγκόσμιων προκλήσεων σε συνεργασία με τους εταίρους της Ευρώπης» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007β: 2-3).

¹⁶⁴ Στο κείμενο των Συμπερασμάτων του Συμβουλίου, 18ης Μαρτίου του 2008, αναφερόταν χαρακτηριστικά: «Προκειμένου να δημιουργηθεί μια πραγματικά σύγχρονη και ανταγωνιστική οικονομία, τα κράτη μέλη και η ΕΕ, λαμβάνοντας υπόψη τις εργασίες όσον αφορά το μέλλον της επιστήμης και της τεχνολογίας και τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων, πρέπει να άρουν τα εμπόδια στην ελεύθερη κυκλοφορία της γνώσης δημιουργώντας μια «πέμπτη ελευθερία», η οποία θα προσφέρει:

- ενίσχυση της διασυνοριακής κινητικότητας των ερευνητών καθώς και των φοιτητών, των επιστημόνων και του πανεπιστημιακού διδακτικού προσωπικού,*
- πιο ανοικτή και ανταγωνιστική αγορά εργασίας για τους Ευρωπαίους ερευνητές, με καλύτερες ευκαιρίες σταδιοδρομίας, διαφάνεια και φιλικό περιβάλλον για τις οικογένειες,*
- συνέχιση της εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων της ανώτατης εκπαίδευσης,*
- διευκόλυνση και προώθηση της βέλτιστης χρήσης της διανοητικής ιδιοκτησίας που δημιουργείται στο πλαίσιο δημόσιων ερευνητικών οργανισμών ώστε να αυξηθεί η μεταφορά γνώσης στη βιομηχανία, ιδίως μέσω ενός «Χάρτη διανοητικής ιδιοκτησίας»,*
- ενθάρρυνση της ανοικτής πρόσβασης στη γνώση και της ανοικτής καινοτομίας,*
- προώθηση της επιστημονικής αριστείας,*
- δημιουργία νέας γενεάς ερευνητικών μέσων παγκόσμιας εμβέλειας,*
- προώθηση της αμοιβαίας αναγνώρισης προσόντων» (σελ. 5).*

(επαγγελματικής) εκπαίδευσης, κατάρτισης και της καινοτομίας. Τέλος, στο Συμβούλιο, της 9ης Δεκεμβρίου 2008, υιοθετήθηκε το μακροπρόθεσμο όραμα για τον ΕΧΕ ως το 2020 –vision for ERA 2020- πέραν των πρωτοβουλιών της Επιτροπής για ενισχυμένη συνεργασία των κρατών μελών σε πέντε συγκεκριμένους τομείς δράσης. Οι τελευταίες εξελίξεις –εκκίνηση της διαδικασίας της Λιουμπλιάνα, υιοθέτηση του οράματος για τον ΕΧΕ ως το 2020 και η ανάληψη των πρωτοβουλιών της Επιτροπής για ενισχυμένη συνεργασία των κρατών μελών σε συγκεκριμένους τομείς δράσης- καθορίζουν το σύγχρονο περιεχόμενο του ΕΧΕ. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο, στη συνέχεια της ενότητας, η συζήτηση θα στραφεί προς τις πολιτικές πρωτοβουλίες που ελήφθησαν προς αυτές τις κατευθύνσεις.

Η διαδικασία της Λιουμπλιάνα, για να αρχίσουμε από το πρώτο, αφορά τον αποτελεσματικό συντονισμό των πολιτικών πρωτοβουλιών στο ευρωπαϊκό επίπεδο με στόχο τη διαμόρφωση του ΕΧΕ και την ανάπτυξη συνεργειών με τις πολιτικές συνοχής ή τις δράσεις στα πεδία της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης, κατάρτισης και καινοτομίας. Ενσωματώνει δε, τις εξελίξεις που αναφέρθηκαν προηγούμενα σχετικά με το μακροπρόθεσμο όραμα του ΕΧΕ ως το 2020, και τις προτάσεις της Επιτροπής για ενισχυμένη συνεργασία των κρατών μελών σε συγκεκριμένους τομείς δράσης. Πιο αναλυτικά, στη διαδικασία της Λιουμπλιάνα, όπως συμφωνήθηκε στο Συμβούλιο, της 30ης Μαΐου 2008, προβλέπεται, κατ' αρχάς, οι πολιτικές πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο του ΕΧΕ, να εντάσσονται στη στρατηγική της Λισσαβόνας για την απασχόληση και την ανάπτυξη (στρατηγική για την Ευρώπη 2020) και να σχετίζονται στενά με τις αντίστοιχες πολιτικές για την (επαγγελματική) εκπαίδευση, κατάρτιση και την καινοτομία. Η διαδικασία αφορά όλα τα κράτη μέλη και τις προς ένταξη χώρες της ΕΕ, τις περιφερειακές αρχές, αλλά και οργανισμούς και ιδρύματα όπως πανεπιστήμια, εταιρείες και ερευνητικά ινστιτούτα τα οποία καλούνται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διακυβέρνηση του ΕΧΕ. Επιπρόσθετα, όπως προβλέπεται στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου, η διαδικασία αποσκοπεί στην πραγματοποίηση του μακροπρόθεσμου οράματος για τον ΕΧΕ ως το 2020. Η στοχοθεσία περιλαμβάνει: α) την ελεύθερη κυκλοφορία της γνώσης –την πέμπτη ελευθερία– με τη διαμόρφωση συνθηκών για άριστη κατάρτιση και ελκυστικές προοπτικές καριέρας σε ερευνητές που θα κινούνται ελεύθερα στις χώρες μέλη της Ευρώπης, β) τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων και των ερευνητικών οργανισμών με την ανάπτυξη ανταγωνιστικών πόλων και δικτύων, γ) τη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για την ενίσχυση των επενδύσεων στην έρευνα και εκμετάλλευση των αποτελεσμάτων της, και δ) πλεονεκτήματα για τους πολίτες της ΕΕ από τη συνεισφορά της έρευνας στην επίλυση σοβαρών κοινωνικών προκλήσεων. Το όραμα για τον ΕΧΕ ως το 2020 προβλέπει, πιο συγκεκριμένα, ότι ως το 2020 όλοι –πολίτες, φορείς, δρώντες κ.λπ.- θα μπορούν να εκμεταλλευθούν στο μέγιστο την «πέμπτη ελευθερία»: την ελεύθερη διακίνηση ερευνητών, γνώσης και τεχνολογίας. Ο ΕΧΕ θα παρέχει ελκυστικές συνθήκες και αποτελεσματική και

αποδοτική διοίκηση προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπόνηση ερευνών και η επένδυση σε τομείς E&A στην Ευρώπη. Θα δημιουργεί επιπρόσθετη αξία ενισχύοντας τον υγιή διευρωπαϊκό συναγωνισμό, ενώ θα διασφαλίζει το κατάλληλο επίπεδο συνεργασίας και συντονισμού. Θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις φιλοδοξίες των πολιτών και θα συνεισφέρει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης (Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 9ης Δεκεμβρίου 2008: 6-10). Προς αυτήν την κατεύθυνση, τα κράτη μέλη και η Επιτροπή, στο πλαίσιο της ΑΜΣ¹⁶⁵, οφείλουν να καταλήξουν σε συγκεκριμένα κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης τα οποία θα συνοδεύονται από ένα αποτελεσματικό σύστημα πληροφόρησης ώστε να παρακολουθείται, συνολικά, η πρόοδος της διαδικασίας¹⁶⁶. Σε όλα τα στάδια εξέλιξης της δε, από το σχεδιασμό των πολιτικών πρωτοβουλιών ως την εφαρμογή τους, η διαδικασία της Λιουμπλιάνα θα καθοδηγείται πολιτικά και θα αναπτύσσεται με βάση τον αποτελεσματικό συντονισμό των δράσεων τόσο της Επιτροπής όσο και των κρατών μελών στο πλαίσιο καθεμιάς από τις πέντε, πρωτοβουλίες¹⁶⁷ που έχει ήδη αναλάβει η πρώτη, ή άλλες που πρόκειται να αναλάβει στο μέλλον και αφορούν: α) τη συνεργασία ευρωπαίων ερευνητών, η οποία αποτελεί ένα κοινό πλαίσιο και ένα χρονοδιάγραμμα για τη βελτίωση, αφενός, της κινητικότητας, αφετέρου, των προοπτικών για την καριέρα των ερευνητών, β) την ανάπτυξη κοινών ερευνητικών προγραμμάτων, η οποία θα περιορίζει τον κατακερματισμό των ερευνητικών πόρων αφού θα διευκολύνει την έρευνα σε πεδία όπου αυτή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας μόνο χώρας, γ) τη διαμόρφωση νομοθετικού πλαισίου για τις ευρωπαϊκές ερευνητικές υποδομές προκειμέ-

¹⁶⁵ Τα κράτη μέλη και η Επιτροπή καλούνται να κάνουν πλήρη χρήση της ΑΜΣ προκειμένου να ενισχύσουν την πολύπλευρη παρακολούθηση της συνολικής διαδικασίας και να οικοδομήσουν τη διάσταση του EXE στα Εθνικά Προγράμματα Μεταρρυθμίσεων. Ήδη, από το 2002 και σε ετήσια βάση, η CREST –Comite de la REcherche Scientifique et Technique- στήριξε τη διαμόρφωση μιας σειράς ομάδων εργασιών με στόχο να συζητήσουν τις απόψεις τους και να προχωρήσουν σε κατάθεση προτάσεων σε συγκεκριμένα ζητήματα ερευνητικής πολιτικής.

¹⁶⁶ Προς αυτήν την κατεύθυνση φαίνεται πως κινείται και η δημιουργία της ιστοσελίδας ERAWATCH (βλ. <http://cordis.europa.eu/erawatch/index.cfm>, 29-07-10) όπου παρέχονται, μεταξύ άλλων, πληροφορίες για τις εθνικές πολιτικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο του EXE. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της ιστοσελίδας είναι να παρέχει πληροφορίες των εθνικών και περιφερειακών συστημάτων έρευνας και του περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργούν. Η ERAWATCH συγκεντρώνει πληροφορίες για τα εθνικά και περιφερειακά ερευνητικά προφίλ, τα μέτρα υποστήριξης και τα κείμενα πολιτικής από διάφορες πηγές. Τις οργανώνει, ώστε να είναι συγκρίσιμες, και προχωρεί στην περαιτέρω ανάλυσή τους. Η CREST επίσης, το 2008, στο πλαίσιο της ΑΜΣ οργάνωσε δραστηριότητες αξιολόγησης των πρωτοβουλιών –policy mix- που ανέλαβαν τα κράτη μέλη για την επίτευξη του στόχου του 3%.

¹⁶⁷ Η παρούσα συνιστά την τρίτη σημαντική εξέλιξη που αφορά στον EXE.

νου να διευκολυνθεί η διαμόρφωση μεγάλης κλίμακας ερευνητικών υποδομών στα κράτη μέλη, δ) τη διαχείριση της πνευματικής ιδιοκτησίας, και ε) το ευρύ άνοιγμα του ΕΧΕ στον κόσμο με την υιοθέτηση του Στρατηγικού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τη Διεθνή Συνέργασία στις Επιστήμες και την Τεχνολογία. Τέλος, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λιουμπλιάνα, οι Υπουργοί συμφώνησαν να αποφεύγουν την πολυπλοκότητα και αντίθετα να ενισχύσουν τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα στις υιοθετούμενες δράσεις για την ανάπτυξη του ΕΧΕ (Συμπεράσματα το Συμβουλίου, της 30ης Μαΐου 2008).

Τελικά, με βάση τη συζήτηση που προηγήθηκε, την περίοδο, τουλάχιστον, μετά το 2007, η πολιτική της ΕΕ στους τομείς, ειδικά, της έρευνας και καινοτομίας¹⁶⁸ φαίνεται ότι βασίστηκε σε πρωτοβουλίες και δράσεις που ανελήφθησαν -τόσο σε ενωσιακό και περιφερειακό όσο και σε εθνικό επίπεδο- εντός του πλαισίου που διαμορφώνουν οι πέντε πρωτοβουλίες που ανέλαβε η Επιτροπή, με απώτερο σκοπό την πραγματοποίηση του μακροπρόθεσμου οράματος για τον ΕΧΕ ως το 2020 και με οδηγό την τήρηση των αρχών της διαδικασίας της Λιουμπλιάνα. Η πολιτική για τη διαμόρφωση του ΕΧΕ εντάχθηκε στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισσαβόνας ενώ, επιπρόσθετα, προβλέφθηκε η διαμόρφωση συνεργειών με άλλες αντίστοιχες πολιτικές στο πεδίο της (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης και της καινοτομίας -το τρίγωνο της γνώσης. Η έννοια του ΕΧΕ, όπως αναδιαμορφώθηκε την περίοδο αυτή, υπονοεί, αφενός, τη δημιουργία μιας Ευρωπαϊκής «εσωτερικής αγοράς» για την έρευνα, όπου ερευνητές, τεχνολογία και γνώση διακινούνται χωρίς εμπόδια, και ενσωματώνει, αφετέρου, την ιδέα του αποτελεσματικού συντονισμού, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, των εθνικών και περιφερειακών ερευνητικών δραστηριοτήτων, προγραμμάτων και πολιτικών όπως επίσης και τις πρωτοβουλίες που υλοποιούνται και χρηματοδοτούνται στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι σχετικές με τη διαμόρφωση του ΕΧΕ πολιτικές ασκούνται, στο εθνικό επίπεδο¹⁶⁹, στη βάση νομοθετικών, κυρίως, πρωτοβουλιών, εντός του πλαισίου που προδιαγράφηκε και των διαδικασιών που προβλέπονται από την ΑΜΣ στη στρατηγική της Λισσαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση -βλ. προηγούμενες ενότητες. Στο ενωσιακό, και δευτερευόντως στο περιφερειακό, επίπεδο, πέραν της χρηματοδότησης που προέρχεται από τα ταμεία συνοχής (βλ. επόμενη ενότητα), η άσκηση της ερευνητικής πολιτικής της ΕΕ και της πολιτικής της για την καινοτομία προωθείται, συμπληρωματικά¹⁷⁰, μετά το 2007, από

¹⁶⁸ Η Επιτροπή ετοιμάζει την ανάληψη μιας νέας πρωτοβουλίας για τη δημιουργία μιας «Καινοτόμου Ένωσης» ως μέρους της στρατηγικής της Λισσαβόνας.

¹⁶⁹ Για τις πολιτικές πρωτοβουλίες που ανέλαβε η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια βλ. EC, DGR, (2009), ERAWATCH, Country Report Greece 2008, 2009.

¹⁷⁰ Σε τρίτο επίπεδο, η Επιτροπή επιτρέπει τη χρηματοδότηση από τα κράτη μέλη σε τομείς έρευνας που δεν ευνοεί η αγορά (state aid), παρέχει κονδύλια για την έρευνα σε συγκεκριμένους τομείς που σχετίζονται με τις ανάγκες της ευρωπαϊκής αγοράς (lead markets) και έχει αναπτύξει ένα σύστημα δημόσιων προμηθειών (public procurement) σύμφωνα με το

το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας -που έχει ως αποστολή τη δημιουργία Κοινοτήτων Γνώσης και Καινοτομίας προκειμένου να κεφαλαιοποιήσει την καινοτομική δυναμική των δρώντων εντός και πέραν της ΕΕ- τις ήδη υπάρχουσες ερευνητικές υποδομές της ΕΕ¹⁷¹ και το Πρόγραμμα Πλαίσιο της Κοινότητας για την Ανταγωνιστικότητα και την Καινοτομία το οποίο ενισχύει δράσεις (οικο)καινοτομίας, παρέχει υπηρεσίες υποστήριξης και διευκολύνει την πρόσβαση στη χρηματοδότηση σε εταιρίες στις περιφέρειες της Κοινότητας. Κυρίως όμως, η ερευνητική πολιτική της ΕΕ προωθείται από τις χρηματοδοτήσεις που εξασφαλίζουν φορείς και δρώντες – τόσο στο εθνικό όσο και στο περιφερειακό επίπεδο- στο πλαίσιο του 7ου ΠΠ. Οι στόχοι του τελευταίου για την περίοδο 2007-2013, ενσωματώνονται στα εξής τέσσερα βασικά πεδία χρηματοδότησης: α) Συνεργασία¹⁷², ώστε η ΕΕ να κατακτήσει την παγκόσμια πρωτοκαθεδρία στους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας προωθώντας μια ευρύτερη συνεργασία μεταξύ των ερευνητικών ομάδων, τόσο στο εσωτερικό της¹⁷³ όσο και με τον υπόλοιπο κόσμο, ιδίως στο πλαίσιο μακροπρόθεσμων και ευρείας κλίμακας συμπράξεων του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα. Οι Κοινές Πρωτοβουλίες Τεχνολογίας –Joint Technology Initiatives- συνιστούν ένα καινούριο μηχανισμό για την υλοποίηση και τη χρηματοδότηση της έρευνας στην ΕΕ αποτελώντας μακροπρόθεσμες, αυτόνομες, μεγάλης κλίμακας, πολυεθνικές ερευνητικές δραστηριότητες -κεντρικού ενδιαφέροντος για την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής βιομηχανίας- που υλοποιούνται με την ισότιμη συνεργασία δημοσίου (7ο ΠΠ) και ιδιωτικού τομέα¹⁷⁴, β) Ιδέες για την υλοποίηση μιας σημαντικής νέας πρωτοβουλίας, που οδήγησε στη δημιουργία ενός επιστημονικού αυτόνομου Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Έρευνας, με σκοπό την υποστήριξη δραστηριοτήτων βασικής έρευνας αιχμής οποίο ευνοεί την ανάπτυξη καινοτομικών εφαρμογών προς χρήση από τα κράτη μέλη (βλ. http://ec.europa.eu/research/era/index_en.htm, 28-07-10) .

¹⁷¹ Το CERN, την EURATOM, την ESA και άλλες.

¹⁷² Οι τομείς έρευνας που χρηματοδοτούνται στο πλαίσιο του 7ου ΠΠ είναι οι ακόλουθοι: α) υγεία, β) γεωργία, βιοτεχνολογία, γ) ΤΠΕ, δ) νανοτεχνολογίες, ε) ενέργεια, στ) περιβάλλον, ζ) μεταφορές, η) κοινωνικο-οικονομικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, θ) διάστημα, ασφάλεια και γενικές δραστηριότητες.

¹⁷³ Στο πλαίσιο του 7ου ΠΠ προβλέπεται η ανάπτυξη κοινών ερευνητικών προγραμμάτων με τη συμμετοχή όχι μόνο φορέων και δρώντων από τα κράτη μέλη και τις προς ένταξη χώρες αλλά και της Επιτροπής εντός των προβλέψεων του άρθρου 185 –πρώην άρθρο 169- της Συνθήκης για την ΕΕ. Έως τώρα τέσσερα προγράμματα υλοποιούνται ή βρίσκονται στο στάδιο προετοιμασίας: το Ambient Assisted Living, το πρόγραμμα EUROSTARS, το European Metrology Research and Development Programme (EMRP) και το Joint Baltic Sea Research Programme (BONUS) που βρίσκεται σε στάδιο προετοιμασίας.

¹⁷⁴ Μέχρι στιγμής Κοινές Πρωτοβουλίες Τεχνολογίας έχουν αναπτυχθεί στα εξής πέντε πεδία: Innovative Medicines Initiative (IMI), Embedded Computing Systems (ARTEMIS), Nanoelectronics Technologies (ENIAC), Aeronautics and Air Transport (Clean Sky), Hydrogen and Fuel Cells (FCH).

που αναλαμβάνεται με πρωτοβουλία των ίδιων των ερευνητών και, συνεπώς, την υποστήριξη ερευνητών των οποίων η αριστεία, η δημιουργικότητα και η διανοητική περιέργεια θα οδηγήσουν σε μείζονες νέες ανακαλύψεις, γ) Άνθρωποι με σκοπό την ανάπτυξη της ποσότητας και της ποιότητας των ανθρώπινων πόρων στους τομείς της έρευνας και της ανάπτυξης, και δ) Ικανότητες με σκοπό την ανάπτυξη των διαθέσιμων μέσων έρευνας και καινοτομίας, ώστε να βελτιωθεί η θέση της επιστήμης στο εσωτερικό της κοινωνίας και να διευκολυνθεί η αρμονική ανάπτυξη της διεθνούς συνεργασίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2006 β & στ).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα γίνουν αναφορές στις πολιτικές πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί για τη συνοχή στην ΕΕ. Σε αυτές εντάσσονται, μεταξύ άλλων, οι χρηματοδοτήσεις που προέρχονται από το διαρθρωτικά ταμεία της ΕΕ και συγκροτούν τη βασική πηγή χρηματοδότησης για την έρευνα και ανάπτυξη στη χώρα μας (European Commission, Directorate-General for Research (2009β).

5. Οι πολιτικές πρωτοβουλίες για τη συνοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Βασικό μέσο για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής της Λισσαβόνας στα κράτη μέλη της Ένωσης, με αναφορές τόσο στην (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση όσο και στην έρευνα και καινοτομία, αποτελούν οι (πολιτικές) πρωτοβουλίες, ενέργειες και δράσεις που αναλαμβάνονται τόσο σε κοινοτικό, όσο και σε εθνικό επίπεδο στο πλαίσιο της υλοποίησης της πολιτικής για την ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας. Η συγκεκριμένη εξέλιξη κατέστη δυνατή από τη στιγμή που το Συμβούλιο της Νίκαιας, το Δεκέμβριο 2000, μετέφρασε τους στόχους για τη μείωση της φτώχειας σε συντονισμένη στρατηγική της ΕΕ για την κοινωνική ένταξη. Στο ίδιο πλαίσιο, στο Συμβούλιο του Γκέτεμποργκ, τον Ιούνιο 2001, η στοχοθεσία της διαδικασίας της Λισσαβόνας διευρύνθηκε και δόθηκε νέα έμφαση στην προστασία του περιβάλλοντος και στην επίτευξη ενός αιεφόρου πρότυπου ανάπτυξης. Δηλαδή, μετά το 2000, οι δράσεις που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο της πολιτικής συνοχής –η οποία προϋπήρχε της διαδικασίας της Λισσαβόνας- ενσωματώνουν, σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, τις προτεραιότητες της Κοινότητας υπέρ της βιώσιμης ανάπτυξης με την ενίσχυση της οικονομικής μεγέθυνσης, της ανταγωνιστικότητας και της απασχόλησης, της κοινωνικής ένταξης, καθώς και της προστασίας και της βελτίωσης της ποιότητας του περιβάλλοντος¹⁷⁵. Έτσι, η πολιτική για την οικονομική και κοινωνική συνοχή της Ένωσης καθίσταται ένας, ζωτικός, φορέας για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας. Σε αυτή τη βάση, θα επικεντρωθούμε στη στοχοθεσία της συγκεκριμένης πολιτικής και τις μεθόδους που έχουν υιοθετηθεί για την υλοποίησή της στα κράτη μέλη της Κοινότητας κατά την περίοδο μετά το 2000.

Όπως προβλέπεται στο άρθρο 158 ΣυνθΕΕ η πολιτική οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας *«αποσκοπεί στη μείωση των διαφορών μεταξύ των επιπέδων ανάπτυξης των διαφόρων περιοχών και στη μείωση της καθυστέρησης των πλέον μειονεκτικών περιοχών ή νήσων, συμπεριλαμβανομένων των αγροτικών περιοχών»*. Στο πλαίσιο των προσπαθειών της υπέρ της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής, η Κοινότητα έθεσε ως στόχους την εξάλειψη των ανισοτήτων και την προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών, την αποτροπή των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας και γενετήσιου προσανατολισμού (άρθρα 2 & 3 ΣυνθΕΕ).

Τα διαρθρωτικά ταμεία -Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο¹⁷⁶ (ΕΚΤ) και Ευρωπαϊκό

¹⁷⁵ Κατά τη συλλογιστική της Επιτροπής, η ανάπτυξη και η συνοχή αλληλοενισχύονται. Μέσω της μείωσης των ανισοτήτων, η Ένωση συντείνει στη διασφάλιση του γεγονότος ότι όλες οι περιφέρειες και οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη της και να ωφεληθούν απ' αυτήν (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2004ε: 3).

¹⁷⁶ Το ΕΚΤ είναι ένα από τα διαρθρωτικά ταμεία της ΕΕ, το οποίο ιδρύθηκε με σκοπό τη μείωση των διαφορών ευημερίας και επιπέδου ζωής στα κράτη μέλη και τις περιφέρειες της

ϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης¹⁷⁷ (ΕΤΠΑ)- και το Ταμείο Συνοχής¹⁷⁸, απο-

ΕΕ, προωθώντας έτσι την οικονομική και κοινωνική συνοχή. Είναι επικεντρωμένο στην προώθηση της απασχόλησης στην ΕΕ και βοηθά τα κράτη μέλη να εξοπλίσουν καλύτερα το εργατικό δυναμικό και τις εταιρίες της Ευρώπης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν νέες, παγκόσμιες προκλήσεις http://ec.europa.eu/employment_social/esf/discover/esf_el.htm 21/02/2010). Το συγκεκριμένο ταμείο συμβάλλει στις προτεραιότητες της Κοινότητας όσον αφορά την ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής με τη βελτίωση της απασχόλησης και των ευκαιριών εργασίας, ενθαρρύνοντας υψηλό επίπεδο απασχόλησης και τη δημιουργία περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας. Υποστηρίζει τις πολιτικές των κρατών μελών που αποσκοπούν στην επίτευξη πλήρους απασχόλησης καθώς και βελτίωσης της ποιότητας και παραγωγικότητας στο χώρο εργασίας, στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης, περιλαμβανομένης της πρόσβασης των μειονεκτούντων ατόμων στην απασχόληση, και στη μείωση των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών ανισοτήτων όσον αφορά την απασχόληση. Ειδικότερα, το ΕΚΤ υποστηρίζει δράσεις ευθυγραμμισμένες με μέτρα που λαμβάνουν τα κράτη μέλη με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές που εγκρίθηκαν στα πλαίσια της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση, όπως έχουν ενσωματωθεί στις ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη και την απασχόληση, και στις συνοδευτικές συστάσεις (βλ. Κανονισμός 1081/2006ΕΚ).

¹⁷⁷ Το ΕΤΠΑ αποσκοπεί στην ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω της μείωσης των περιφερειακών ανισορροπιών. Συγκεκριμένα, το ΕΤΠΑ χρηματοδοτεί: α) άμεσες ενισχύσεις για επενδύσεις που πραγματοποιούνται σε επιχειρήσεις (ειδικότερα σε ΜΜΕ) προκειμένου να δημιουργηθούν βιώσιμες θέσεις εργασίας, β) έργα υποδομής που αφορούν κυρίως την έρευνα και την καινοτομία στους τομείς των τηλεπικοινωνιών, του περιβάλλοντος, της ενέργειας και των μεταφορών, γ) χρηματοδοτικά μέσα (επιχειρηματικά κεφάλαια, ταμεία τοπικής ανάπτυξης, κ.λπ.) με στόχο την ενίσχυση της περιφερειακής και τοπικής ανάπτυξης και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των πόλεων και των περιφερειών, και δ) μέτρα τεχνικής βοήθειας (http://ec.europa.eu/regional_policy/funds/feder/index_el.htm, 21/02/2010).

¹⁷⁸ Το Ταμείο Συνοχής ιδρύθηκε το 1994 για να επιταχύνει την οικονομική, κοινωνική και εδαφική σύγκλιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το Ταμείο προορίζεται για τις χώρες στις οποίες το μέσο κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ είναι μικρότερο του 90% του κοινοτικού μέσου όρου. Αποστολή του Ταμείου Συνοχής είναι η χορήγηση χρηματοδοτήσεων υπέρ προγραμμάτων υποδομών στους τομείς του περιβάλλοντος και των μεταφορών. Ωστόσο, οι ενισχύσεις του Ταμείου Συνοχής υπόκεινται σε ορισμένες προϋποθέσεις. Εάν το δημόσιο έλλειμμα ενός δικαιούχου κράτους μέλους υπερβαίνει το 3% του εθνικού ΑΕγχΠ (κανόνες σύγκλισης της ΟΝΕ), δεν εγκρίνεται κανένα νέο πρόγραμμα μέχρις ότου το έλλειμμα τεθεί υπό έλεγχο. Για το διάστημα 2007-2013, το Ταμείο Συνοχής χρηματοδοτεί δράσεις στη Βουλγαρία, την Ελλάδα, την Εσθονία, την Κύπρο, τη Λεττονία, τη Λιθουανία, τη Μάλτα, την Ουγγαρία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία, τη Σλοβακία, τη Σλοβενία και την Τσεχική Δημοκρατία. Η Ισπανία είναι επιλέξιμη για μεταβατική στήριξη δεδομένου ότι το κατά κεφαλή εθνικό ακαθάριστο εισόδημά της είναι κατώτερο του μέσου όρου της Ευρώπης των 15. Από το 2004 χρηματοδοτούσε τις ακόλουθες χώρες: Ελλάδα, Πορτογαλία, Ισπανία, Κύπρος, Δημοκρατία της Τσεχίας, Εσθονία, Ουγγαρία, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Πολωνία, Σλοβα-

τελούν τους βασικούς μηχανισμούς υλοποίησης της συγκεκριμένης πολιτικής στα κράτη μέλη της Κοινότητας εντός του πλαισίου της διαδικασίας της Λισσαβόνας. Ο νέος¹⁷⁹ Κανονισμός 1083/2006ΕΚ, που καθορίζει, αναλυτικά, τους στόχους τους, προβλέπει ότι αυτά συμβάλλουν «το καθένα κατά τον ενδεικνυόμενο τρόπο, στην επίτευξη των ακόλουθων τριών στόχων:

- α) το στόχο «Σύγκλιση», που αποβλέπει στην επιτάχυνση της σύγκλισης των λιγότερο αναπτυγμένων κρατών μελών και περιφερειών μέσω της βελτίωσης των συνθηκών για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση με την αύξηση και τη βελτίωση της ποιότητας των επενδύσεων σε φυσικό και ανθρώπινο κεφάλαιο, την ανάπτυξη της καινοτομίας και της κοινωνίας της γνώσης, την προσαρμοστικότητα στις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος καθώς και την ενίσχυση της διοικητικής αποτελεσματικότητας·
- β) το στόχο «Περιφερειακή ανταγωνιστικότητα και απασχόληση», που αποβλέπει, εκτός από τις λιγότερο αναπτυγμένες περιφέρειες, στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και της ελκυστικότητας των περιφερειών καθώς και στην απασχόληση, προβλέποντας τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, συμπεριλαμβανομένων αυτών που συνδέονται με την απελευθέρωση του εμπορίου, μέσω της καινοτομίας και της προαγωγής της κοινωνίας της γνώσης, της επιχειρηματικότητας, της προστασίας και της βελτίωσης του περιβάλλοντος, και της βελτίωσης της προσβασιμότητας, της προσαρμοστικότητας των εργαζομένων και των επιχειρήσεων, καθώς και μέσω της ανάπτυξης αγορών εργασίας χωρίς περιορισμούς·
- γ) το στόχο «Ευρωπαϊκή εδαφική συνεργασία», που αποβλέπει στην ενίσχυση της διασυνοριακής συνεργασίας μέσω κοινών τοπικών και περιφερειακών πρωτοβουλιών, στην ενίσχυση της διακρατικής συνεργασίας μέσω δράσεων που ευνοούν την ολοκληρωμένη εδαφική ανάπτυξη που συνδέεται με τις κοινοτικές προτεραιότητες, και μέσω της ενίσχυσης της διαπεριφερειακής συνεργασίας και της ανταλλαγής εμπειρίας στο ενδεικνυόμενο εδαφικό επίπεδο».

Η πολιτική οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας υλοποιείται μέσω των εθνικών και περιφερειακών αναπτυξιακών προγραμμάτων τα οποία καταρτίζονται, τουλάχιστον για την περίοδο μετά το 2007, από κάθε κράτος μέλος¹⁸⁰ σε συνάφεια, αρχικά, με τις Στρατηγικές Κατευθυντήριες Γραμμές για την Πολιτική Συνοχής (2007-2013) που θεσπίζει το Συμβούλιο με βάση πρόταση της Επιτροπής και σε συμφωνία με τους Γενικούς Προσανατολισμούς Οικονομικής Πολιτικής (ΓΠΟΠ) και την Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης (ΕΣΑ). Επιπρόσθετα δε, στον καταρ-
κία και Σλοβενία (http://ec.europa.eu/regional_policy/funds/cf/index_el.htm 21/02/2010).

¹⁷⁹ Κατήγγησε τον Κανονισμό 1260/1999ΕΚ.

¹⁸⁰ Πρόκειται για το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς, το γνωστό μας ΕΣΠΑ.

τισμό των εθνικών και περιφερειακών αναπτυξιακών προγραμμάτων από τα κράτη μέλη υπολογίζεται το Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων (ΕΠΜ) του κράτους μέλους στο οποίο περιγράφονται τα μέτρα που θα εφαρμοστούν για την υλοποίηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση¹⁸¹ (βλ. Κανονισμό 1083/2006ΕΚ, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2004ε).

Πριν το 2007, η ενίσχυση με πόρους από τα διαρθρωτικά ταμεία και το Ταμείο Συνοχής για την επίτευξη υψηλότερων ρυθμών ανάπτυξης και πραγματικής οικονομικής σύγκλισης με τις υπόλοιπες οικονομίες των κρατών μελών αλλά και την αντιμετώπιση βασικών ελλείψεων στους τομείς, μεταξύ άλλων, των υποδομών, των ανθρώπινων πόρων και της παραγωγικότητας, γινόταν εφικτή μέσω των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (ΚΠΣ) και των Κοινοτικών Πρωτοβουλιών.

Σε ό,τι αφορά ειδικά στην Ελλάδα, την περίοδο 2000-2006 καταρτίστηκαν και υλοποιήθηκαν 25 Επιχειρησιακά Προγράμματα στο πλαίσιο του Γ ΚΠΣ -11 Τομεακά, 13 Περιφερειακά και 1 εγκάρσιο. Από αυτά, πέραν των Περιφερειακών, 3 Τομεακά προγράμματα προέβλεπαν δράσεις σχετικές, τόσο με την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση, όσο και με την έρευνα και καινοτομία -το ΕΠ Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΙ (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ - Υπουργείο Παιδείας), το ΕΠ για την Καταπολέμηση του Αποκλεισμού από την Αγορά Εργασίας (Υπουργείο Εργασίας) και τέλος το ΕΠ Ανταγωνιστικότητα (Υπουργείο Ανάπτυξης). Επιπρόσθετα, την ίδια περίοδο, τα διαρθρωτικά ταμεία της ΕΕ συγχρηματοδότησαν, εκτός από το ΚΠΣ, τις Κοινοτικές Πρωτοβουλίες στις οποίες επίσης ενσωματώθηκαν δράσεις (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης¹⁸².

¹⁸¹ Ειδικά σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, η στοχοθεσία του ΕΣΠΑ διατυπώθηκε σε τέσσερα επίπεδα: α) στο επίπεδο των στρατηγικών στόχων του ΕΣΠΑ, β) στο επίπεδο των προτεραιοτήτων που θεσπίζονται από τον Γενικό Κανονισμό των διαρθρωτικών ταμείων και του Ταμείου Συνοχής, γ) στο επίπεδο των Γενικών Στόχων στους οποίους αναλύονται οι προαναφερθείσες προτεραιότητες και δ) στο επίπεδο των ειδικών στόχων και των κυρίων μέσων επίτευξης (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα, 2008).

¹⁸² Η Επιτροπή, με χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, έχει το δικαίωμα να καλέσει τα κράτη μέλη να υποβάλλουν προγράμματα εντασσόμενα σε κατευθύνσεις κοινοτικού ενδιαφέροντος που αποφασίζει με δική της πρωτοβουλία –οι επονομαζόμενες κοινοτικές πρωτοβουλίες (Γώγος, 2001). Τρία στοιχεία χαρακτηρίζουν τις Κοινοτικές Πρωτοβουλίες και συμβάλλουν στην προστιθέμενη αξία τους σε σχέση με τις υπόλοιπες ενέργειες που χρηματοδοτούνται από τα διαρθρωτικά ταμεία: α) Υποστήριξη της ανάπτυξης συνεργασίας σε διακρατικό, διασυνοριακό και διαπεριφερειακό επίπεδο, β) Καινοτομία είτε ως προς το περιεχόμενο, είτε ως προς το είδος της εταιρικής σχέσης, είτε ως προς τη μεθοδολογία υλοποίησης, και γ) Ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων (ΥΠΕΡ, 2003). Οι Κοινοτικές Πρωτοβουλίες που αφορούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση στα κράτη μέλη είναι η EQUAL (ισότητα στην αγορά εργασίας) και η INTERREG (διασυνοριακή, διακρατική, διαπεριφερειακή συνεργασία) –από τις 4, συνολικά, που χρηματοδοτήθηκαν πρόσφατα. Οι άλλες δύο είναι οι LEADER+ (αγροτική ανάπτυξη) και URBANII (αστική ανάπτυξη).



Την περίοδο μετά το 2007, το ΕΣΠΑ αποτελεί το σημαντικότερο μέσο για την προώθηση της ατζέντας της Λισσαβόνας στη χώρα μας. Σε σχέση με το προηγούμενο ΚΠΣ χαρακτηρίζεται από μικρότερο πλήθος ΕΠ και υλοποιείται από 8 Τομεακά ΕΠ, 5 Περιφερειακά ΕΠ και 12 Προγράμματα Ευρωπαϊκής Εδαφικής Συνεργασίας. Από αυτά, πέραν των ΠΕΠ και των Προγραμμάτων Ευρωπαϊκής Εδαφικής Συνεργασίας, 2 Τομεακά ΕΠ διατηρούν σαφή σχέση με την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση, την έρευνα και την καινοτομία – το ΕΠ Ανταγωνιστικότητα και Επιχειρηματικότητα και το ΕΠ Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης.



6. Συνοψίζοντας: Τι μας μαθαίνει η περιδολόγηση στα Κοινοτικά διοικητικά και πολιτικά έγγραφα;

Αν η δεκαετία του '90 είναι η περίοδος της θεσμοθέτησης της ΕΕΠ, η δεκαετία του '00 είναι σαφώς η περίοδος της ανάπτυξής της. Ο όγκος, η ποικιλία και η ένταση των εγγράφων εντυπωσιάζει. Όμως το ερώτημα παραμένει: τι δείχνει ο οργανισμός του παραγόμενου υλικού;

Κατά τη γνώμη μας δείχνει ένα σχέδιο και μια πορεία κατασκευής. Πρόκειται για την προσπάθεια δημιουργίας, αφενός, του ευρωπαϊκού χώρου διά βίου μάθησης και, αφετέρου, του ευρωπαϊκού χώρου έρευνας. Ας κρατήσουμε εδώ ότι ως προσπάθεια δεν είναι ούτε δεδομένη ούτε de facto εφικτή. Ας προσθέσουμε ότι δεν είναι επίσης γραμμική. Αποτυχίες και επιτυχίες εναλλάσσονται. Μάλιστα, οι μεν και οι δε δεν αφορούν κάθε φορά το σύνολο της κατασκευής αλλά επιμέρους τμήματά της. Τέλος, είναι εμφανές ότι αλλού υπάρχει πρόοδος και αλλού όχι. Βέβαια, ας κρατήσουμε επίσης ότι οι Κοινοτικές επιλογές έχουν αποδειχθεί σταθερότερες μέσα στο χρόνο σε σχέση με τις αντίστοιχες εθνικές.

Οι δύο αυτοί χώροι στη σύλληψή τους αντιμετωπίζονται υπό διττή θεώρηση: από τη μια, ως εσωτερική ευρωπαϊκή υπόθεση, από την άλλη, στη σχέση της κατασκευής με το εξωτερικό της (παγκόσμιο) περιβάλλον. Είναι μια σύλληψη που αρμόζει σε μια οντότητα που αντιμετωπίζει τον εαυτό της ως παγκόσμιο πρωταγωνιστή. Συνεπώς, υπό αυτό το πρίσμα, άλλα κράτη μέλη είναι περισσότερο εξοικειωμένα και άλλα λιγότερο.

Επιπλέον, αυτοί οι δύο χώροι δεν νοηματοδοτούνται ως ανεξάρτητοι. Δημιουργούνται, αφενός, για να συνδράμουν στη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, αφετέρου, για την προσέλκυση ξένων φοιτητών και ερευνητών, πρωτίστως. Το πρώτο λειτουργεί στο πλαίσιο ενός συστήματος θεώρησης όπου η κοινωνία και η οικονομία της γνώσης δημιουργούν ανάπτυξη και φτιάχνουν απασχόληση όντας σε άμεση αλληλεπίδραση με το αποκαλούμενο τρίγωνο της γνώσης, δηλαδή εκπαίδευση/κατάρτιση-έρευνα-καινοτομία, με απώτερο στόχο τη αγορά εργασίας. Ας προσεχθεί ότι αυτή η θεώρηση είναι συστημική. Αφορά, δηλαδή, το σύνολο του χώρου της ΕΕ. Το δεύτερο, αφορά τη θέση της ΕΕ στον κόσμο και το ρόλο της σε αυτόν. Και εδώ, η θεώρηση είναι συστημική. Με άλλα λόγια το ευρωπαϊκό οικοδόμημα για να μπορέσει να υπάρξει, απαιτείται ο σεβασμός στη συστημική του θεώρηση.

Στο πλαίσιο τώρα του ευρωπαϊκού χώρου διά βίου μάθησης, τρία είδη εκπαίδευσης αναγνωρίζονται: η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη. Προφανώς λοιπόν, σε αυτή τη σύλληψη εντάσσονται τα υπάρχοντα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, μόνο που πλέον είναι ένα κομμάτι, μικρό, του όλου χώρου. Η όλη κατασκευή θέλει να είναι ευέλικτη με γέφυρες από επίπεδο σε επίπεδο κι από είδος σε είδος εκπαίδευσης. Παράλληλα, αναπτύσσεται και ο ευρωπαϊκός χώρος έρευνας, ο οποίος

άλλοτε «εισέρχεται» στο χώρο της διά βίου μάθησης και άλλοτε αναπτύσσεται ανεξάρτητα. Η νοηματοδότηση και η χρηστικότητα των δύο χώρων γίνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Εντούτοις, οι δύο αυτοί χώροι φιλοδοξούν να μην σχετίζονται μόνο με την (ευρωπαϊκή) οικονομία και αγορά εργασίας. Είναι διατεθειμένοι να δεχτούν τον εναγκαλισμό της οικονομίας και της αγοράς εργασίας τόσο ως σύλληψης όσο και ως τεχνικής εφαρμογής.

Σε αυτή την κατασκευή οι λέξεις κλειδιά είναι: διαφάνεια, εναρμόνιση, αναγνώριση, διασφάλιση ποιότητας, κινητικότητα κι ανταγωνιστικότητα. Για την προώθησή της δημιουργούνται ιδιαίτερα εργαλεία όπως είναι το ECTS, το ECVET, το EQF ή το Europass, κτλ.

Η όλη κατασκευή φαίνεται να εμπεριέχει ένα εγγενές διφορούμενο, αν όχι δομικό πρόβλημα. Αν και η συγκρότηση των πολιτικών επιλογών είναι ένα κρίσιμο θέμα, δεν θα σταθούμε εδώ. Μας ενδιαφέρει το κομμάτι από τη συγκρότηση και μετά. Παρόλα αυτά, ας πούμε ότι η διαδικασία συγκρότησης πολιτικής είναι μια περίπλοκη διαδικασία μιας πολυεπίπεδης και δαιδαλώδους διακυβέρνησης όπου οι έχοντες περισσότερους πόρους (υλικούς και/ή άυλους) μπορούν να μεταφέρουν επιλογές πολιτικής από το περιβάλλον τους προς την Ένωση. Με άλλα λόγια, η όλη περιπλοκότητα δεν είναι ουδέτερη αλλά επωφελής για τους πλέον εξοπλισμένους και εξοικειωμένους. Τελικά, είναι οι ισχυρότεροι που επιτυγχάνουν σαφή πλεονεκτήματα. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν εξισορροπητικοί ή αναδιανεμητικοί μηχανισμοί ή όταν υφίστανται, είναι ατροφικοί.

Ένα από τα χαρακτηριστικά των διοικητικών και πολιτικών κειμένων των ευρωπαϊκών αρχών, μετά τη συγκρότησή τους, είναι η προσπάθεια συστημικής θεώρησης του χώρου «Ευρωπαϊκή Ένωση». Συνεπώς, και η προσπάθεια υλοποίησης των στόχων εμπεριέχει μια συστημική προσπάθεια υλοποίησης. Παρόλα αυτά, αν κανείς δει τα αποτελέσματα της προωθούμενης στοχοθεσίας θα παρατηρήσει όχι μόνο την πλήρη, πολλές φορές, αποτυχία της αλλά πολύ περισσότερο την αντίστροφη πορεία. Μάλιστα, έρχεται κανείς να αναρωτηθεί αν η τεράστια απόσταση μεταξύ εκφοράς της πολιτικής ατζέντας και πραγματικότητας του πεδίου δείχνει ανικανότητα ή ενσυνείδητη ενέργεια. Το πρώτο θα πρέπει να αποκλειστεί με δεδομένες τις υψηλές ικανότητες των εργαζομένων στην Κοινοτική γραφειοκρατία. Το δεύτερο, αν και θα μπορούσε πολιτικά να στέκει δεν θα μπορούσε εύκολα να τεκμηριωθεί τουλάχιστον σε επίπεδο Κοινοτικής γραφειοκρατίας. Η τελευταία βρίσκεται εκεί για την προώθηση ακριβώς αυτής της πολιτικής και αντλεί νομιμοποίηση από αυτή. Κατά συνέπεια, θα χρειαστεί να αναζητηθεί εκείνο το διφορούμενο ή δομικό πρόβλημα που θα μπορούσε να εξηγήσει την παρατηρούμενη απόσταση μεταξύ προγραμματικού λόγου και υλοποίησης στόχων πολιτικής.

Με άλλα λόγια, θα πρέπει να αναζητηθεί το πρόβλημα κατά τη μεταφορά πολιτικής από το Ενωσιακό στο εθνικό επίπεδο. Πράγματι σε αυτό το σημείο, η ευρωπαϊκή πολιτική μοιάζει να επαν-εθνικοποιείται ή τουλάχιστον να μεταμορφώνεται



και/ή παραμορφώνεται διηθημένη μέσα από εθνικά φίλτρα. Τελικά, να επανεπεντάσσεται ή να χρησιμοποιείται εκφοβιστικά στις εθνικές πολιτικές ενσωματούμενη στις επιμέρους εθνικές στοχοθεσίες. Προφανώς, εδώ έχουμε να κάνουμε με το αρχέγονο της δημιουργίας της Ένωσης δίλημμα σχετικά με τη σχέση της με τα εθνικά κράτη μέλη και το ευρωπαϊκό όραμα που ωθεί σε μια ευρωπαϊκή κατασκευή. Το ουσιαστικό όμως είναι ότι χάνεται η συστημική θεώρηση. Με άλλα λόγια, οι εθνικοποιημένες πολιτικές λειτουργούν στο γνωστό τους περιβάλλον, εσωτερικό ή διεθνές, όπου το κίνητρο της πολιτικής είναι η αποκόμιση εθνικών ωφελημάτων.

Η αντίφαση αυτή παίρνει τη μέγιστη έντασή της στον τομέα της οικονομίας, εκφραζόμενη ως συστημική κρίση, με την ύπαρξη ενός κοινού νομίσματος και πολλαπλών παράλληλων και ανταγωνιστικών μεταξύ τους ετεροβαρών οικονομιών. Εκφράζεται όμως και σε άλλους τομείς όπως αυτός της εκπαίδευσης. Ένα καλό τέτοιο παράδειγμα είναι οι πολιτικές προσέλκυσης ξένων φοιτητών, όπου η ευρωπαϊκή συνεργασία για την προσέλκυσή τους μετατρέπεται σε εθνικούς ανταγωνισμούς, οι οποίοι μάλιστα δεν περιορίζονται μόνο στον ανταγωνισμό για την προσέλκυση διεθνών φοιτητών αλλά επεκτείνονται εντατικά και στο εσωτερικό των κρατών μελών της ΕΕ (Huisman & Van der Wende (2005, 2004).

Αν η προηγούμενη ανάλυση εμπεριέχει σπέρματα αληθείας, το επόμενο ερώτημα θα μπορούσε να ήταν: γιατί αυτή η «παραμόρφωση» ή έστω διήθηση είναι τόσο έντονη και τόσο εύκολα εφικτή; Σε αυτό το σημείο φαίνεται ότι καθοριστικό ρόλο παίζει η σχέση της ΕΕ με τους ευρωπαϊκούς λαούς, οι οποίοι μοιάζουν ταυτισμένοι με το εθνικό τους κράτος και απόμακροι από το ευρωπαϊκό οικοδομήμα. Ουσιαστικά εδώ έχουμε, αφενός, το θέμα της νομιμοποίησης, αφετέρου, το ζήτημα της εμπιστοσύνης. Συνεπώς, ενώ οι εθνικές πολιτικές είναι κάτι το «φυσιολογικό», οι ευρωπαϊκές αντίστοιχες αντιμετωπίζονται συχνά ως εξωτερική παρέμβαση. Σε αυτή την αντιμετώπιση σοβαρό ρόλο παίζουν και οι εθνικές ελίτ που έχουν κάθε συμφέρον από την υπεράσπιση και τόνωση της. Βέβαια, και προς άμβλυνση των προηγούμενων, θα έπρεπε να λεχθεί ότι ούτε όλα τα κράτη-μέλη έχουν ακριβώς την ίδια αντίδραση, ούτε οι ευρωπαϊκοί λαοί είναι ομογενοποιημένοι στο εσωτερικό τους.

Υπό αυτές τις συνθήκες, θα μπορούσε να υποστηριχθεί κανείς ότι η ευρωπαϊκή κατασκευή είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Πράγματι, υπό μια στατική θεώρηση της πραγματικότητας έτσι είναι.

Εδώ αξίζει να θυμηθεί κανείς ότι όταν κάποτε ρωτήθηκε ο Jacques Delors, ο πλέον και ίσως μόνος, πετυχημένος πρόεδρος της Επιτροπής γιατί δεν προχωράει (όσο θα ήθελε) η ευρωπαϊκή υπόθεση; Τι πραγματικά της λείπει; Η απάντησή του ήταν: ότι λείπει μια ΕΝΑ¹⁸³. Δηλαδή ο μηχανισμός κατασκευής μιας γραφειοκρατικής ελίτ που θα ταυτιζόταν με το ευρωπαϊκό όραμα και θα προωθούσε την κατασκευή του. Βέβαια, η απάντηση αυτή είναι φιλτραρισμένη μέσα από τη γαλλική

¹⁸³ Η Σχολή Ανώτατης Διοίκησης της γαλλικής δημοκρατίας που παράγει ουσιαστικά τη διοικητική ελίτ της χώρας.





εμπειρία. Παρόλα αυτά δείχνει την έλλειψη μιας ομάδας ανθρώπων, υψηλά εκπαιδευμένων και με συμφέροντα που να ταυτίζονται με την ευρωπαϊκή ενοποίηση.

Αναλύοντας τις ΕΕΠ του παρόντος κεφαλαίου εκείνο που συνειδητοποιεί κανείς είναι ο έντονος προσανατολισμός προς την τόνωση της κινητικότητας, η οποία αναδεικνύεται έννοια ορόσημο των ΕΕΠ. Ουσιαστικά όλες οι έννοιες κλειδιά και όλα τα εργαλεία που κατασκευάζονται, στοχεύουν στη διευκόλυνσή της. Αυτό μας ωθεί στον αναστοχασμό της ανάγκης κατασκευής μιας κρίσιμης μάζας ατόμων, υψηλά καταρτισμένης, αποδεσμευμένης από τα εθνικά της πλαίσια εκκίνησης και με συμφέροντα που να εκχυλίζονται σε μια νέα κοινωνική διαρρύθμιση, εκείνη της ευρωπαϊκής κατασκευής. Μάλιστα, υπό αυτό το σκεπτικό δεν είναι τυχαία δύο πράγματα: Πρώτον, ο εξοστρακισμός από την Κοινοτική ορολογία της έννοιας «κοινωνικοποίηση», πυλώνας άλλοτε του Κράτους-έθνους. Δεύτερο, η ανάδειξη του Πανεπιστημίου ως πυλώνα της ευρωπαϊκής κινητικότητας και περαιτέρω της ευρωπαϊκής κατασκευής της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης. Με άλλα λόγια, η κινητικότητα αναδεικνύεται παράγοντας κομβικής σημασίας στο βαθμό που θεωρείται το όχημα για την κατασκευή μιας νέας ευρωπαϊκής ανώτερης μεσαίας τάξης πέρα από τα εθνικά όρια, κινητικής στον χώρο και συγκροτημένης κατά τέτοιο τρόπο που να αποδέχεται τη συνεχή χωρική φιλοξενία της σε νέους κάθε φορά ευρωπαϊκούς τόπους. Έτσι, η έννοια της χωρικής φιλοξενίας αναδεικνύεται κρίσιμη για το ευρωπαϊκό οικοδόμημα και παράγωγο της κινητικότητας. Μια χωρική φιλοξενία που θέτει σε αναδιαπραγμάτευση τόσο την έννοια της κοινωνικής ένταξης όσο και εκείνη της κοινωνικής συνοχής. Μια έννοια που αναδεικνύει την εξατομίκευση τόσο της απόκτησης των επαγγελματικών προσόντων όσο και της ένταξης στην ευρωπαϊκή (και όχι μόνο) αγορά εργασίας. Όμως, σε κάποια από αυτά θα επικεντρωθούμε στα δύο επόμενα κεφάλαια.

Είναι προφανές ότι αυτό το σχήμα έρχεται να αναδείξει την επιρροή της κυρίαρχης πολιτικής και οικονομικής ιδεολογίας πάνω στην ευρωπαϊκή κατασκευή. Παρόλα αυτά δείχνει και κάτι το διαφορετικό: μια προοπτική στην περίπτωση της απονάρκωσης άλλων πολιτικών αφηγήσεων. Πράγματι, η απορρύθμιση αν όχι κατάρρευση των εθνικών διευθετήσεων σε επίπεδο απόκτησης προσόντων και διαδικασιών ένταξης στην αγορά εργασίας και η εξατομίκευση των διαδικασιών θα μπορούσε να είναι ευκαιρία για μια νέα συλλογική διαρρύθμιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Όμως αυτό χρειάζεται και όραμα, και βούληση και την ύπαρξη των κατάλληλων ανθρώπων. Αλλά αυτό μας οδηγεί πολύ πιο πέρα από τα θεμιτά όρια αυτής της εργασίας, κατά συνέπεια, θα πρέπει εδώ να σταματήσουμε.







Κεφάλαιο Τρίτο

Το διακύβευμα «πολιτειότητα» στην κατασκευή της Ευρωπαϊκής Ένωσης: πολιτικές και θεωρητικές απόψεις

1. Εισαγωγή

Όπως έχουμε δει, η στρατηγική της Λισσαβόνας αποτελείται από τρεις πυλώνες: οικονομία, κοινωνία, περιβάλλον. Πάνω σε αυτούς αναπτύσσονται αντίστοιχες πολιτικές. Βέβαια, η κυρίαρχη είναι εκείνη της οικονομίας. Αυτή με τη σειρά της έχει τουλάχιστον δύο βασικούς άξονες: ανάπτυξη – απασχόληση. Ο πρώτος συνδέεται άμεσα με την έρευνα και την καινοτομία. Ο δεύτερος παραπέμπει στη δια βίου (επαγγελματική) μάθηση, ως ασφαλιστική δικλείδα της ικανότητας για εργασία, ή με μεγαλύτερη ακρίβεια για απασχολησιμότητα. Συν τω χρόνω, φαίνεται να γίνεται κατανοητό και να παίρνει κεντρική θέση στη χάραξη πολιτικής όχι και για τους δύο άξονες, συνεπώς και για τον κυρίαρχο πυλώνα της «Λισσαβόνας», η εκπαίδευση/κατάρτιση και η έρευνα/καινοτομία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής αποτελούν βασική προϋπόθεση αλλά και εγγύηση.

Έτσι, στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε εκτενής αναφορά στις ευρωπαϊκές πολιτικές που στοχεύουν και προωθούν τη σύνδεση της οικονομίας με τη δια-βίου (επαγγελματική) εκπαίδευση/κατάρτιση και την έρευνα/καινοτομία. Βέβαια, αυτό έγινε θέτοντας σε πρώτο πλάνο τη χάραξη και την εφαρμογή της ΕΕΠ.

Αυτή όμως η οπτική γωνία είναι ακριβώς εκείνη που δημιούργησε και όπλισε την κριτική περί απομονωμένης γραφειοκρατίας των Βρυξελλών και απομόνωσης των απλών ανθρώπων από το ευρωπαϊκό οικοδόμημα. Αυτή η κριτική οδηγεί στην πλευρά της κοινωνικής πολιτικής, η οποία- αν και με σοβαρή χρονική καθυστέρηση- θεσπίστηκε, τελικά, με τη μετατροπή της ΕΟΚ σε ΕΕ στις αρχές της δεκαετίας του '90. Σήμερα, αν και ατροφική και δευτερεύουσα με περιόδους κάποιας προόδου και περιόδους στασιμότητας ή και υποχώρησης, είναι το ζητούμενο (Σακελλαρόπουλος, 2010).



Έχει ενδιαφέρον ότι, η νομιμοποίησή της περνά μέσα από την ανάγκη διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής και τον αγώνα εναντίον του κοινωνικού αποκλεισμού, όχι τόσο ως ανθρωπιστικό αίτημα ή ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης όσο ως προϋπόθεση για τη διασφάλιση της κοινωνικής γαλήνης και την ομαλότητα στην εύρυθμη λειτουργία της οικονομίας. Έστω όμως κι έτσι, το ζητούμενο μιας κοινωνικής πολιτικής έχει τεθεί. Μάλιστα, και παρά την τρέχουσα οικονομική κρίση, όσο αυξάνεται και γενικεύεται η κοινωνική ένταση, ενίοτε και έκρηξη, τόσο θα τονίζεται η αναγκαιότητά της.

Η συζήτηση για το τι περιλαμβάνει η «κοινωνική διάσταση» της ευρωπαϊκής πολιτικής είναι ένα ζητούμενο υπό συζήτηση και διχογνωμία στο βαθμό που η νομιμοποίησή της περνά από την οικονομία. Δεν θα μπούμε σε αυτό το πολύ ενδιαφέρον πεδίο στο βαθμό που αποκλίνει εμφανώς από τη στοχοθεσία μας. Παρόλα αυτά, για λόγους σύνδεσης με την ανάλυσή μας χρειάζεται να κάνουμε μια εισαγωγική αναφορά.

Ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ είναι όντως μια χειροπιαστή πρόοδος (http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf). Έχει όμως ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι από τον τίτλο απουσιάζει η λέξη «κοινωνικά». Τα δικαιώματα αυτά είναι περισσότερο ένας Χάρτης θεμελιωδών ατομικών δικαιωμάτων. Βέβαια, διαβάζοντας τα 54 άρθρα του κειμένου καταλαβαίνει κανείς ότι πρόκειται για οιονεί (και) κοινωνικά δικαιώματα. Το σημείο αυτό είναι κομβικό στο μέτρο που από εδώ εκκινούν δύο διακυβεύματα: ένα εθνικών παραδόσεων και ένα θεωρητικό. Το πρώτο αφορά είτε την έλλειψη εθνικής παράδοσης σχετικής με τα κοινωνικά δικαιώματα (Ηνωμένο Βασίλειο) είτε τη φοβική αντίδραση για τη χρήση τέτοιων «κεντρικών» προβλέψεων (χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης). Και τα δύο οδηγούν σε μια μη θετική στάση ως προς τις προοπτικές ύπαρξης κοινωνικών δικαιωμάτων.

Το δεύτερο είναι σημαντικά πολυπλοκότερο και με μεγάλο βάθος. Ουσιαστικά, η αποδοχή της ύπαρξης κοινωνικών δικαιωμάτων παραπέμπει σε μια κοινωνική δέσμευση που θα στόχευε στην κοινωνική δικαιοσύνη. Εδώ, όμως φτάνουμε στο γνωστό σημείο διχογνωμίας, φιλοσοφικής και πολιτικής, τελικά ίσως οντολογικής, σχετικά με τη σχέση ατομικής ελευθερίας και κοινωνικής συνοχής. Επιπρόσθετα, ιστορικά τα κοινωνικά δικαιώματα παραπέμπουν στο εθνικό κράτος. Σε μια εποχή, λοιπόν, παγκοσμιοποίησης και διαπερατότητας των εθνικών συνόρων, οι αρχές που απορρέουν από τα κοινωνικά δικαιώματα, δηλαδή εκείνες της καθολικότητας και της αλληλεγγύης υποχωρούν ραγδαία σε βάρος των αρχών της παγκόσμιας οικονομίας της αγοράς (Βενιέρης, 2010)¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Έχει ενδιαφέρον, ότι αυτές οι αλλαγές προκαλούν αναταράξεις στις αφηγήσεις και στα αξιώματα όλων των Κοινωνικών Επιστημών. Για παράδειγμα, η διαπάλη μεταξύ μιας οικουμενικής θεώρησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ως αντίβαρο της όλο και αυξανόμενης απάντησης των «εθνικών» (κοινωνικών) δικαιωμάτων) αντιμάχεται την όλο και πιο κυρί-

Από δω ανοίγεται και πάλι ένα τεράστιο και ουσιώδες πεδίο που ουσιαστικά έχει να κάνει με την τριπλή σχέση και τις αναταράξεις της μεταξύ «πολιτικής ελευθερίας» - «κοινωνικής ευημερίας» - «ατομικής ελευθερίας», ή όπως ωμά αλλά καιρία το έθεσε ο Hobsbawm στην *Εποχή των Άκρων*, σχετικά με τη διατάραξη του ισχυρού δεσμού της Νεωτερικότητας μεταξύ Δημοκρατίας και Καπιταλισμού. Με άλλα λόγια μοιάζει να επιβεβαιώνεται η εκτίμηση ότι ο Καπιταλισμός μπορεί να υπάρξει και χωρίς την (αστικού τύπου) Δημοκρατία. Γεγονός που, αφενός, επαληθεύεται στις μέρες μας, σε χώρες όπως για παράδειγμα η Κίνα ή το Βιετνάμ, αφετέρου, θέτει μερικά από τα θεμελιώδη αξιώματα του Δυτικού κόσμου σε αμφισβήτηση, όπως για παράδειγμα τη σχέση πολιτικής ελευθερίας και ατομικών ελευθεριών. Αν ισχύει όμως το τελευταίο, τότε ποια μπορεί να είναι η σχέση μεταξύ πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων; Παραπέρα, αν δεν υπάρχουν τα κοινωνικά δικαιώματα που θα στηριχθεί η ανάπτυξη μιας κοινωνικής πολιτικής; Όμως δεν θα επεκταθούμε περισσότερο σε αυτό.

Ακόμα κι έτσι όμως, ο Καπιταλισμός για να λειτουργήσει έχει ανάγκη από μια σειρά ρυθμίσεων που προκύπτουν κάθε φορά από τους μηχανισμούς της αγοράς, σύμφωνα με την αφήγησή του. Το αδύνατο κομβικό σημείο του λέγεται άνθρωπος. Με άλλα λόγια, ο Καπιταλισμός χρειάζεται διαμέσου των μηχανισμών της αγοράς να ρυθμίσει την ένταξη του ανθρώπου στην αγορά εργασίας. Αυτό όχι για ανθρωπιστικούς λόγους. Ο Καπιταλισμός έχει ανάγκη, από τη μια, την κοινωνική εύρυθμη λειτουργία και γαλήνη, κι από την άλλη, την αγοραστική δύναμη του ανθρώπου, νοούμενου ως καταναλωτή. Από αυτήν εδώ την ανάλυση προκύπτει η κομβικότητα της έννοιας «απασχολησιμότητα», ως προϋπόθεση ένταξης στην αγορά εργασίας. Προϋπόθεση δε για τη διασφάλιση ή την επίτευξη της απασχολησιμότητας είναι η δια βίου μάθηση. Δεν θα προχωρήσουμε τώρα πιο πέρα. Αυτό θα το κάνουμε στο επόμενο κεφάλαιο. Εδώ όμως πρέπει να επιμεινουμε στην αιτιολόγηση της «απασχολησιμότητας» ως κομβικής. Πράγματι, η απασχολησιμότητα φαίνεται να είναι πλέον εκείνη που διασφαλίζει την πρόσβαση στις παροχές κοινωνικής ασφάλειας. Πολύ περισσότερο, μοιάζει να αποτελεί προϋπόθεση για την πλήρη συμμετοχή στην ιδιότητα του πολίτη και τα δικαιώματά του (Βενιέρης, 2010: 159-161). Έτσι όμως η ιδιότητα του πολίτη (και η διασφάλιση των δικαιωμάτων του) νοείται ως παράγωγο της (μερικής και/ή παροδικής) ένταξης στην αγορά εργασίας του ανθρώπου ως απασχολήσιμου. Είναι εμφανές ότι εκείνο που υφίσταται είναι η οικονομία και η αγορά εργασίας, ως χώροι προς ένταξη των απασχολήσιμων, ενώ η κοινωνία ως έννοια έχει διαγραφεί ή έστω περιθωριοποιηθεί. Κι αυτό θα μας απασχολήσει στο επόμενο κεφάλαιο.

αρχη σχετικιστική αντίληψη της ανθρώπινης ύπαρξης. Ένας σχετικισμός που στο όνομα της ατομικής ελευθερίας οδηγεί στην κατίσχυση του (οικονομικά) δυνατότερου.

Προς το παρόν, εδώ, εκείνο που φαίνεται ότι είναι κρίσιμο είναι η «ένταξη», νοούμενη ως (ανθρώπινη) δέσμευση σε κάτι (κοινωνία; οικονομία; αγορά εργασίας;). Η δέσμευση αυτή επιτυγχανόταν την εποχή της Νεωτερικότητας μέσω της εθνικής ένταξης σε ένα εθνικό Κράτος και μια εθνική Κοινωνία. Ως απόρροια, διασφαλιζόταν μια σειρά από πολιτικά (αρχικά) και κοινωνικά (συν τω χρόνω) δικαιώματα. Τα τελευταία μάλιστα είχαν την τάση να διευρύνονται για περίπου έναν αιώνα. Κατά συνέπεια, κεντρικής σημασίας έννοιες αναδεικνύονται εκείνες της ιδιότητας του πολίτη και της ταυτότητας. Με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία οι δύο έννοιες μπορούσε να ταυτίζονται ή να είναι διακριτές.

Μέσα από αυτήν την εισαγωγική ανάλυση, φτάνουμε λοιπόν στο αντικείμενο του παρόντος κεφαλαίου, δηλαδή την ευρωπαϊκή πολιτική για την κατασκευή και προαγωγή του (ενεργού) ευρωπαίου πολίτη (*citizenship*).

Η πολιτική αυτή σίγουρα δεν είναι κυρίαρχη. Επίσης, αποφεύγεται να είναι αυτόνομη. Συνδέεται με την προσπάθεια διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής και του περιορισμού του κοινωνικού αποκλεισμού με στόχο την κοινωνική ηρεμία, την εύρυθμη κοινωνική λειτουργία και απώτερο στόχο την απρόσκοπτη οικονομική λειτουργία και ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, στην προσπάθεια ανάλυσής της, κρίνεται σκόπιμο να επαναληφθούν πράγματα που έχουν ήδη διατυπωθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται.

2. Θέτοντας το ζήτημα

Η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) στη θεμελίωσή της, είχε ως πρωταρχικό στόχο την κατασκευή ενός ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου. Σίγουρα, μετά το μετασχηματισμό της σε Ευρωπαϊκή Ένωση πρόσθεσε στους προς ενασχόληση τομείς, την κοινωνική διάσταση. Ως συνέπεια αυτού του μετασχηματισμού και στο πλαίσιο της ανάπτυξης της κοινωνικής διάστασης, ως διακριτού τομέα της πολιτικής της, εμφανίζεται η έννοια της «πολιτειότητας» (*citizenship*), γύρω από την οποία αναδεικνύονται μια σειρά από άλλες σχετιζόμενες, άμεσα ή/και έμμεσα, έννοιες και αναπτύσσονται πολιτικές για τη στήριξή της. Δύο ζητήματα, πάντως, πρέπει να διευκρινιστούν άμεσα. Πρώτον, ότι η κοινωνική διάσταση στο πλαίσιο της ΕΕ μοιάζει μέχρι σήμερα αδύναμη, πολλές φορές θεωρητική ή περιθωριοποιημένη, και ότι χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την οικονομική πραγμάτωση. Δεύτερον, ο μετασχηματισμός, της ΕΟΚ σε ΕΕ εμπεριέχει ως απόρροια τη νομιμοποίηση του Λόγου για τη διεκδίκηση μιας πραγματικής κοινωνικής πολιτικής (Σακελλαρόπουλο, 2010, 1993).

Με δεδομένο το προηγούμενο, σε αυτό το κεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια, αρχικά, να τεκμηριωθεί το ενδιαφέρον της ΕΕ για την «πολιτειότητα» και εν τέλει, να διερευνηθεί και αναλυθεί το περιεχόμενο της έννοιας «πολιτειότητα» στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών και πιο συγκεκριμένα στις πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπως και τις πολιτικές που στοχεύουν στη νεότητα. Θα επιμείνουμε στη μετατόπισή της έννοιας από «πολιτειότητα» σε «ενεργή πολιτειότητα», για να φτάσουμε στο ρόλο του σχολείου στη μόρφωση των νέων για μια ενεργή πολιτειότητα.

3. Το διακύβευμα γύρω από την έννοια «πολιτειότητα» στην Ευρωπαϊκή Ένωση: ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη

Η έννοια της «πολιτειότητας» είναι ταυτόχρονα ζωτικής σημασίας και ακανθώδης. Ζωτικής σημασίας από την άποψη ότι χωρίς την ύπαρξη της η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) θα έμενε υπόθεση κάποιων απομονωμένων γραφειοκρατών στις Βρυξέλλες και μακριά από τους ευρωπαϊκούς λαούς. Ακανθώδης γιατί είναι συνδεδεμένη άμεσα ή έμμεσα με την ύπαρξη ή μη μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, κι από εκεί, με τη σχέση της με την εθνική ταυτότητα¹⁸⁵. Εδώ, δεν θα επιμείνουμε σε αυτήν τη συζήτηση, παρόλα αυτά θα έχουμε κατά νου ότι αυτή υφίσταται και επηρεάζει τις θέσεις που αναπτύσσονται στο διάλογο που αφορά την «πολιτειότητα».

3.1 Η ανάδειξη και οι αμφισημίες της «πολιτειότητας»

Η επίσημη ύπαρξη μιας ευρωπαϊκής «πολιτειότητας»¹⁸⁶ παράλληλα με την εθνική υιοθετήθηκε με την Συνθήκη του Μαάστριχτ (1992). Συμπεριλαμβανόταν επίσης στη Συνταγματική Συνθήκη (2002), η οποία δεν καρποφόρησε, πρώτα, λόγω της νίκης του «όχι» στο δημοψήφισμα της Γαλλίας και της Ολλανδίας, και ύστερα, λόγω του ιρλανδικού δημοψηφίσματος.

Είναι αλήθεια ότι, εκτός από το διακύβευμα μεταξύ εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτειότητας, το οποίο αφορά, τελικά, την ύπαρξη, το ρόλο και τη θέση των κρατών-εθνών της εποχής της Νεωτερικότητας, υπάρχει επίσης ένα άλλο διακύβευμα: ποιά δικαιώματα και ποιές υποχρεώσεις απορρέουν από την εγκαθίδρυση μιας δεύτερης πολιτειότητας δίπλα στην εθνική; Επιπλέον, εάν οι συνυπάρχουσες πολιτειότητες δεν έχουν το ίδιο περιεχόμενο, ποίο περιεχόμενο θα επικρατήσει;

Η ερώτηση είναι σημαντική στο βαθμό που μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ιστορίας, συντελέστηκε μια διεύρυνση των δικαιωμάτων που απορρέουν από την ένταξη των πολιτών σε ένα κράτος έθνος. Έτσι, τα αρχικά πολιτικά δικαιώματα διευρύνθηκαν για να ενσωματώσουν επίσης κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δικαιώματα (κοινωνική βοήθεια, εγγυημένο ελάχιστο εισόδημα, κοινωνική ασφάλεια, κτλ). Για να είμαστε πιο ακριβείς, δίπλα στην πολιτική διάσταση της «πολιτειότητας» προστέθηκε, μεταξύ άλλων, μια διευρυνόμενη κοινωνική, και όχι μόνο, διάσταση. Αντίθετα, στο κείμενο της Συνταγματικής Συνθήκης, τα προτεινόμενα δικαιώματα που απέρρεαν από την ευρωπαϊκή

¹⁸⁵ Για ιστορικούς λόγους πρέπει να επισημάνουμε ότι το πρώτο κείμενο που κάνει αναφορά στην ευρωπαϊκή «ταυτότητα» (identity) ανέρχεται στα 1973 και στη Διακήρυξη του Συμβουλίου της Ευρώπης των 9 κρατών μελών εκείνης της εποχής (Κοπεγχάγη, 14 και 15 Δεκεμβρίου 1973). Από εκεί κι έπειτα, τα επίσημα κείμενα της ΕΕ μοιάζουν να προτιμούν την έννοια της «πολιτειότητας». Αντίθετα στον προφορικό λόγο, η έννοια που χρησιμοποιείται είναι αυτή της «ταυτότητας». Κατά κανόνα, φαίνεται ότι η χρήση των δύο εννοιών γίνεται κατά τυχαίο τρόπο, όμως θα μπορούσε, εντούτοις, να κρύβει ένα πολιτικό διακύβευμα.

¹⁸⁶ Για να το πούμε σωστά «πολιτειότητα της Ένωσης».

«πολιτειότητα», ήταν περιορισμένα σε σχέση με τα δικαιώματα που εξασφάλιζε η εθνική «πολιτειότητα»¹⁸⁷. Από τότε μια βασική ερώτηση ετίθετο: με μια ενδεχόμενη επιδοκιμασία της πρώτης, διακινδυνεύουμε την κατάργηση των κοινωνικών δικαιωμάτων στα κράτη μέλη; Η ερώτηση δεν ήταν/είναι ρητορική στο βαθμό που τα δικαιώματα της Συνθήκης ήταν εμφανώς λιγότερα και πιο περιορισμένα σε σχέση με διάφορες εθνικές πραγματικότητες. Αυτό σε συνδυασμό με την υπερίσχυση του Ευρωπαϊκού Συντάγματος έναντι των εθνικών τεκμηρίωνε την ερώτηση.

3.2 Από την πολιτειότητα στην ενεργή πολιτειότητα: ορισμός, κοινωνικά διακυβεύματα

Η συζήτηση για την «πολιτειότητα» της Ένωσης είναι απαραίτητη, αλλά παραμένει ακόμα αρκετά θεωρητική και απομακρυσμένη από τα καθημερινά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι λαοί της Ευρώπης. Η ΕΕ άρχισε να χρησιμοποιεί την έννοια της «ενεργού πολιτειότητας», στοχεύοντας κυρίως στους νέους και στα ιδιαίτερα προβλήματά τους. Ο προβαλλόμενος ορισμός από την ΕΕ είναι ο ακόλουθος: «η έννοια της ενεργού πολιτειότητας των νέων παραπέμπει άμεσα στην πλήρη και απόλυτη συμμετοχή του νέου στην κοινωνία, στη δέσμευσή του σε αυτήν, αλλά επίσης στην ικανότητά του να την ασκεί» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2003α: 5).

Σε ό,τι αφορά τα κοινωνικά διακυβεύματα σχετικά με την «ενεργό πολιτειότητα», μπορεί κανείς να επισημάνει ότι το ενδιαφέρον στρέφεται, μεταξύ άλλων, στο χάσμα που δημιουργείται σε ένα τμήμα της νεολαίας σε ό,τι αφορά τη σχέση του με τη σύγχρονη πολιτική, και πρωτίστως κοινωνική, πραγματικότητα. Για να δοθεί ένα μόνο παράδειγμα, τελευταία, η Ένωση προσπαθεί να συγκεκριμενοποιήσει ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο: τους «NEETS» (*Young People Not in Education, Employment or Training*), δηλαδή τους νέους «απόντες». Τους νέους ανθρώπους που δεν συμμετέχουν ούτε στην εκπαίδευση, ούτε στην εργασία ούτε στην κατάρτιση. Οι ονομασίες τους ποικίλλουν «quitters», «escapists», «settlers» ή «rebels». Φαίνεται ότι ο αριθμός τους είναι γύρω στο 10%, με αυξητικές τάσεις, στο Ηνωμένο Βασίλειο σύμφωνα με το Statistical First Release (SFR) του Department for Children, Schools and Families¹⁸⁸ (<http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000822/index.shtml>).

¹⁸⁷ Για να δώσουμε μια εισαγωγική ιδέα, στο Χάρτη των Ιδρυματικών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/Γ364/01) σημειώνονται έξι βασικοί τομείς: αξιοπρέπεια, ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη, πολιτειότητα και δικαιοσύνη. Στον τομέα «πολιτειότητα» βρίσκουμε τα παρακάτω δικαιώματα (άρθρα 39-46): δικαίωμα ψήφου και εκλογής στις εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, δικαίωμα ψήφου και εκλογής στις δημοτικές εκλογές, δικαίωμα σε μια καλή διοίκηση, δικαίωμα πρόσβασης στα κείμενα, ευρωπαϊός διαμεσολαβητής, δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση κριτικής, ελευθερία κυκλοφορίας και διαμονής, διπλωματική και προξενική προστασία.

¹⁸⁸ Ουσιαστικά, το φαινόμενο αυτό είναι απάντηση μιας μερίδας της νεολαίας η οποία δεν μπορεί να παρακολουθήσει το κόστος της δια βίου μάθησης, νοούμενου ως εξαιρετικά βα-

3.3 Το περίγραμμα του γενικού πλαισίου πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης: οικονομία, ανάπτυξη, απασχόληση

3.3.1 Πριν τη Λισσαβόνα

Μετά τη ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ, με βάση το άρθρο 126, η ΕΕ προχώρησε στη σύνταξη του Πράσινου Βιβλίου για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση (1993) όπου γίνονται αναφορές στην πολιτική της Ένωσης προς αυτήν την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, στο Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, ετέθησαν οι ειδικοί στόχοι των κοινοτικών δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ, επίσης, έγινε αναφορά στους φορείς και στα μέσα που θα χρησιμοποιήσει η Ένωση για την εξυπηρέτησή τους.

Η συσχέτιση του συγκεκριμένου βιβλίου με το σκοπό της πολιτικής ενοποίησης διαφάνηκε, ήδη, από τον πρώτο αναφερόμενο στόχο που σχετιζόταν με τη συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής πολιτιότητας. Δεν έλειψαν όμως αναφορές στην επιδίωξη της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της Ένωσης με την παραπομπή στο στόχο της προετοιμασίας των νέων για καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η παροχή ευκαιριών για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αναφερόταν ως ο τρίτος ειδικός στόχος της Πράσινης Βίβλου (σελ. 5-7). Οι φορείς υλοποίησης των ειδικών στόχων που ετίθεντο στο Πράσινο Βιβλίο, αφορούσαν συνολικά τα ιδρύματα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών –υποχρεωτικής είτε μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης- ενώ οι στρατηγικές επίτευξης των τιθέμενων στόχων αναφέρονταν κυρίως σε συμπράξεις που θα στηρίζονταν στους ακόλουθους άξονες:

- α) συνεργασία μέσω κινητικότητας και ανταλλαγών,
- β) κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- γ) ανάπτυξη διδασκαλίας γλωσσών,
- δ) εξ αποστάσεως εκπαίδευση,
- ε) προώθηση της παιδαγωγικής καινοτομίας,
- στ) ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, και
- ζ) αξιοποίηση της εμπειρίας των ευρωπαϊκών σχολείων (σελ. 8).

Οι προβλέψεις που γίνονταν στο Πράσινο Βιβλίο υλοποιήθηκαν κυρίως μέσω των δράσεων που συμπεριελάμβαναν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα

ριάς και αμφίβολης, δεσ ασύμφορης, επένδυσης (Σταμέλος, 2010). Ουσιαστικά, το προτεινόμενο μοντέλο της απασχολησιμότητας φαίνεται να μπορεί να παρακολουθηθεί μόνο από μια μερίδα της ανώτατης μεσαίας τάξης (Friedman, 2011). Οι «νέοι απόντες» είναι συνήθως εκείνοι που πρωταγωνιστούν στις εξεγέρσεις των πόλεων, Παρίσι, Αθήνα, Λονδίνο, Βερολίνο...

- Socrates¹⁸⁹, Leonardo Da Vinci¹⁹⁰, Youth for Europe¹⁹¹. Προωθούνταν, επίσης, από την άτυπη εκπαιδευτική πολιτικής της Ένωσης –τις χρηματοδοτήσεις του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, δηλαδή, που λαμβάνουν τα κράτη μέλη στη βάση κατάρτισης τεχνικών δελτίων, των γνωστών στην Ελλάδα Επιχειρησιακών Προγραμμάτων.

Οι δράσεις των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχέση με την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης ενέπλεξαν φορείς εκπαιδευτικών υπηρεσιών που εντοπίζονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης –υποχρεωτική, μετα-υποχρεωτική. Εκτείνονταν δε και στις νεαρές ηλικίες (άνω των 15 ετών). Η εμπλοκή ειδικά της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θεωρείται ως σημαντικό κοινοτικό κεκτημένο. Αποτελεί τη βαθμίδα όπου κατ' εξοχήν στο παρελθόν καλλιεργούνταν και προωθούνταν η εθνική ταυτότητα, η κοινωνικοποιητική διαδικασία για την ένταξη σε μια εθνική κοινωνία. Παράλληλα, επιμέρους δράσεις που προέβλεπαν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα –όπως οι συμπράξεις και η κινητικότητα- ενεθάρρυναν την πολιτιστική τριβή μεταξύ των διαφορετικών εθνικοτήτων και εθνοτήτων της Ένωσης αμβλύνοντας τις διαφορές μεταξύ τους. Προς την ίδια κατεύθυνση, ο στόχος εκμάθησης τριών ευρωπαϊκών γλωσσών όπως ετίθετο συνολικά από τα προγράμματα, εξυπηρέτησε τη γλωσσική σύγκλιση μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών. Ζήτημα που αποτελεί ίσως το τελευταίο μεγάλο «προπύργιο» που υπογραμμίζει τις διαφορές ανάμεσα στα ευρωπαϊκά κράτη. Ας μην ξεχνάμε πως τα κράτη της Ένωσης μοιράζονται πλέον κοινή σημαία, ύμνο¹⁹² και νόμισμα.

¹⁸⁹ Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά το 1995-1996, 316.000 σπουδαστές, 26.000 καθηγητές, 80.000 νέοι ενεπλάκησαν στις δράσεις που οργανώθηκαν υπό αυτό το πρόγραμμα. Συνήφθησαν δε 1.620 συμφωνίες σύμπραξης μεταξύ 5.000 σχολείων ενώ λειτούργησαν 2.673 προγράμματα διαπανεπιστημιακής συνεργασίας με τη συμμετοχή 1.800 –περίπου- ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997).

¹⁹⁰ Το πρόγραμμα LEONARDO ενέπλεξε, το 1995-1996, 22.000 νέους σε αρχική κατάρτιση, 10.000 νέους εργαζομένους και 130.000 καταρτιζόμενους. Ξεκίνησαν την εφαρμογή τους δε 1.542 δοκιμαστικά σχέδια που ενέπλεξαν 23.479 συνεργαζόμενους οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997).

¹⁹¹ Οι προβλέψεις του συγκεκριμένου προγράμματος περιορίζονται –δεν είναι υπερβολή αυτό- στο ζήτημα της προώθησης της ευρωπαϊκής διάστασης στους νέους ευρωπαίους πολίτες, κυρίως μέσω της προώθησης της κινητικότητας των νέων ηλικίας άνω των 15 ετών.

¹⁹² Προς το παρόν η ύπαρξη κοινής σημαίας και ύμνου ίσως να φαίνεται ανούσια καθώς αυτά τα σύμβολα δεν προβάλλονται ιδιαίτερα. Το γεγονός αυτό δεν αναιρεί την ύπαρξή τους και την πιθανή προβολή τους στο μέλλον. Πρέπει να σημειώσουμε, εδώ, πως η σημαία, ο ύμνος όσο και το εθνικό έμβλημα, είναι τρία σύμβολα με τα οποία μια ανεξάρτητη χώρα διακηρύσσει την ταυτότητά της καθώς και την κυριαρχία της. Σε αυτά τα σύμβολα αντανακλώνται επιπρόσθετα, το παρελθόν, η σκέψη, και ο πολιτισμός ενός έθνους, (Hobsbawm & Ranger, 1983:11).

3.3.2 Η προώθηση της ενεργού πολιτειότητας στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας

Το Μάρτιο του 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εγκαινίασε μία καινούρια οικονομική και κοινωνική στρατηγική για την ΕΕ, διάρκειας, κατ' αρχάς, 10 ετών¹⁹³. Στόχος, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, ήταν να καταστεί η η ΕΕ «η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης και η πιο δυναμική στον κόσμο, ικανή για μια διαρκή οικονομική ανάπτυξη συνοδευόμενη από μια ποιοτική και ποσοτική βελτίωση της εργασίας και μιας μεγαλύτερης κοινωνικής συνοχής» (Επίλογος της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 23-24 Μαρτίου 2000, σημείο 5, σελ.3). Η (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση (Ε-Κ) ήταν, ξαφνικά, στο κέντρο της νέας στρατηγικής, η οποία απαιτούσε ενοποιημένες δράσεις και σχετιζόταν περισσότερο από ποτέ, συνολικά, με την Ένωση. Για πρώτη φορά στην ιστορία της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της (Ε-Κ) οι αρμόδιοι υπουργοί συμφώνησαν τόσο σε κοινούς στόχους για τα επόμενα 10 χρόνια, όσο και σε μια μέθοδο για την επίτευξη αυτών των στόχων –την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ)- με απώτερο σκοπό τη σύγκλιση των συστημάτων Ε-Κ των κρατών μελών. Έτσι ξεκίνησε μια νέα εποχή συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών της Ένωσης. Η επιτυχία αυτής της συνεργασίας εξαρτάται ακόμα και σήμερα, που ο χρονικός της ορίζοντας έχει επεκταθεί ως το 2020, από την αφοσίωση των κρατών μελών στην εφαρμογή –σε εθνικό επίπεδο- των κοινά αποφασισμένων –στο ευρωπαϊκό επίπεδο-στόχων.

Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στην προσπάθεια ενδυνάμωσης της διάστασης της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού πολιτειότητας (*activecitizenship*), στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πολιτικής. Ας υπογραμμιστεί ότι η Ε-Κ αντιμετωπίζονται όχι μόνο ως άμεσα συνδεδεμένες με την ανάπτυξη και την απασχολησιμότητα αλλά και με την προετοιμασία των νέων, κυρίως, ατόμων για την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα. Το Συμβούλιο Υπουργών αλλά και η Επιτροπή υπογραμμίζουν (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2002β, παρ. 2.3) ότι η Ε-Κ αποτελούν κάτι παραπάνω από εργαλεία για την ενίσχυση της απασχόλησης στο βαθμό που συνδέονται, άμεσα, με την προσωπική ανάπτυξη των Ευρωπαίων και την ενεργό πολιτειότητα. Το Κοινοβούλιο, στο ίδιο πλαίσιο, εξέφρασε την άποψη ότι το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν πρέπει να καθορίζεται μόνο σε σχέση με τις ανάγκες της οικονομίας και της απασχόλησης αλλά και με την ανάγκη της καλλιέργειας της συνείδησης της πολιτειότητας, της ικανότητας για επικοινωνία, της διαπολιτισμικής κατανόησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (*Report of the European Parliament of 23 Ιανουαρίου 2002 on the communication from the Commission on the draft detailed work programme for the follow-up of the report on the concrete objectives of education and training systems, A5-0017/2002*). Αντίστοιχα, σε Ανακοίνωση του Συμβουλίου (Council of the EU, 2004, Education and Citizenship) αναφέ-

¹⁹³ Η περίοδος αυτή έχει ήδη επεκταθεί ως το 2020.

ρεται ότι η εκπαίδευση εξυπηρετεί την μεταφορά γνώσης σχετικά με το ρόλο των κοινωνικών θεσμών, των κανόνων και των δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να τις αντιληφθεί και εφαρμόσει στην καθημερινή του ζωή. Οι δραστηριότητες σε ένα αναδραστικό μαθησιακό περιβάλλον εξυπηρετούν τη μεταφορά αξιών και αντιλήψεων που διαμορφώνουν τη συνδυαστική ύλη στη λειτουργία της κοινωνίας, όπως ο σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και η ανοχή στις αξίες και τις αντιλήψεις των άλλων. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση αναπτύσσει τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων στη βάση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των κοινωνικών ευθυνών. Μέσω, τέλος, του πολιτιστικού της ρόλου, η εκπαίδευση συνεισφέρει στη διατήρηση και ανανέωση της κοινής πολιτιστικής βάσης της κοινωνίας που αποτελεί προαπαιτούμενο για την κοινωνική συνοχή (σελ. 4).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (ΕΣ) της Λισσαβόνας, τονίζοντας την αξία των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης υπογράμμισε το ρόλο τους στην οικονομική και κοινωνική στρατηγική για το μέλλον της Ένωσης. Διατύπωσε την άποψη ότι οι προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης όχι μόνο απαιτούσαν ένα ριζικό μετασχηματισμό της «ευρωπαϊκής οικονομίας», αλλά και «ένα φιλόδοξο πρόγραμμα για να σχεδιάσει τις απαραίτητες υποδομές για τη μετάδοση της γνώσης, για την ενδυνάμωση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης, και για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής ασφάλειας και εκπαίδευσης» (Συμπεράσματα της προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 23-24 Μαρτίου 2000, παρ. 1-2). Στο ΕΣ της Στοκχόλμης το 2001 αναφερόταν, μεταξύ άλλων, ότι ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους της εκπαίδευσης είναι «η προώθηση των ανθρωπιστικών αξιών από τις ευρωπαϊκές κοινωνίες». Το Συμβούλιο της Εκπαίδευσης (2001), την ίδια χρονιά, εξέφρασε την άποψη ότι ανάμεσα στους γενικούς στόχους που αναθέτει η κοινωνία στην Ε-Κ περιλαμβάνονται εκείνοι που αφορούν «την ανάπτυξη της κοινωνίας, με την ενίσχυση της δημοκρατίας, την άμβλυνση των διαφορών και των ανισοτήτων μεταξύ των ατόμων και των ομάδων ανθρώπων και της προώθησης της πολιτιστικής διαφοροποίησης». Τέλος, στη Βαρκελώνη το 2002, το ΕΣ κάλεσε τα κράτη μέλη να «ενισχύσουν την προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και την ενσωμάτωσή της στις βασικές δεξιότητες των μαθητών ως το 2004». Είχε προηγηθεί η παρουσίαση από το Συμβούλιο της Εκπαίδευσης του προγράμματος πλαισίου της ΕΕ για την περίοδο μετά το 2000 που έφερε τον τίτλο «Εκπαίδευση – Κατάρτιση 2010». Αυτό το πρόγραμμα ενσωμάτωνε κάθε σχετική δράση με την (επαγγελματική) εκπαίδευση και την κατάρτιση στο επίπεδο της Κοινότητας και των κρατών μελών. Στο κείμενο που συνόδευε τις προβλέψεις του συγκεκριμένου προγράμματος αναφερόταν μεταξύ άλλων ότι «ενώ τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να αλλάξουν υπό το φως των προκλήσεων που θέτουν η κοινωνία της γνώσης και η παγκοσμιοποίηση, οφείλουν να εξυπηρετούν ευρύτερους στόχους και έχουν γενικότερες ευθύνες προς την κοινωνία. Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της κοινωνικής

συνοχής, στην εξάλειψη των διακρίσεων, του αποκλεισμού, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και έτσι προωθούν την ανοχή και το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα». Σε αυτή τη βάση, στο δεύτερο στρατηγικό στόχο του προγράμματος πλαίσιο «Ε-Κ 2010» που αφορούσε τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην Ε-Κ, ενσωματώθηκε ως επιμέρους συνδεδεμένος στόχος η προώθηση της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής. Μάλιστα στην Ανακοίνωση του Συμβουλίου του 2002 διευκρινιζόταν ότι: «το ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο κοινωνικής συνοχής πρέπει να μπορεί να επιτρέπει σε όλους τους πολίτες να έχουν πρόσβαση στα επίσημα ή μη επίσημα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης διευκολύνοντας κυρίως το πέρασμα από τη μία βαθμίδα στην άλλη (π.χ από την επαγγελματική κατάρτιση στην ανώτατη εκπαίδευση), κι αυτό από την νηπιακή ηλικία ως την ενήλικη ζωή (...) [τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να κάνουν] μια προσπάθεια για να γίνουν πιο ελκυστικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες των διαφορετικών ενδιαφερομένων ομάδων (...) έτσι μπορούν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο στην προώθηση μιας ευρωπαϊκής πολιτειότητας, της ισότητας ευκαιριών και της βιώσιμης κοινωνικής συνοχής» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002β (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_fr.htm)¹⁹⁴. Αντίστοιχα, στους 16 δείκτες που, τελικά, υιοθέτησε το Συμβούλιο της Εκπαίδευσης, κατόπιν αλληπάλληλων αναθεωρήσεων από το 2002 συμπεριελήφθη και ένας σχετικός με την πολιτειότητα: «ικανότητες για την εφαρμογή της πολιτειότητας» (δείκτης αρ. 12) (Συμπεράσματα του Συμβουλίου (της Εκπαίδευσης), 24 Μαΐου 2005, παρ.11).

Στο ίδιο πλαίσιο, στο καινούργιο πρόγραμμα, για την περίοδο 2010-2020, που σχεδιάστηκε και θα υλοποιηθεί με βάση την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) ένας από τους τέσσερις στρατηγικούς στόχους, αφορά στο ζήτημα που εδώ εξετάζεται: προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού πολιτειότητας (Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Εκπαίδευσης, 12 Μαΐου 2009, παρ. 3)¹⁹⁵. Επιπλέον, το Κοινοτικό πρόγραμμα, «Δια Βίου Μάθηση 2007-2013», έχει ως

¹⁹⁴ Αυτό το κείμενο αναπαράγει την αναφορά του Συμβουλίου «Εκπαίδευση» στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για τους «Συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης» της 14ης Φεβρουαρίου 2001.

¹⁹⁵ «Οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης θα έπρεπε να επιτρέπουν σε όλους τους πολίτες, όποια και αν είναι η προσωπική, οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση, να αποκτήσουν, να εκσυγχρονίσουν και να αναπτύξουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους επαγγελματικές ικανότητες και ικανότητες-κλειδί απαραίτητες για την εξασφάλιση της απασχολισιμότητάς τους και την προώθηση της κατάρτισής τους, αλλά και της ενεργού πολιτειότητας και του διαπολιτισμικού διαλόγου. Οι ανισότητες μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα θα έπρεπε να ελαττωθούν δίνοντας στο στάδιο της νηπιακής ηλικίας εκπαιδευτικές υπηρεσίες καλής ποιότητας και μια εστιασμένη στήριξη, προάγοντας παράλληλα μια εκπαίδευση ανοιχτή σε όλους. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα έπρεπε να στοχεύουν στο ότι όλοι οι μαθητευόμενοι, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από μη ευνοημένα περιβάλλοντα, εκείνων που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες, κι εκείνων που προέρχονται από τη μετανάστευση,

κύριο στόχο τη συμβολή του στη βελτίωση της απασχολησιμότητας των ευρωπαϊκών πολιτών και την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής. Ανάμεσα στους έντεκα στόχους του βρίσκει κανείς την «ενίσχυση της συμβολής της δια βίου εκπαίδευσης και της κατάρτισης προς την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας, του διαπολιτισμικού διαλόγου, της ισότητας ανδρών-γυναικών και της προσωπικής ανάπτυξης» (Απόφαση 1720/2006/CE του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006, σελ.4).

Η ενότητα θα κλείσει με την αναφορά σε δύο δράσεις, μικρότερου βεληνεκούς που σχετίζονται, όμως, με την προώθηση της ενεργού πολιτειότητας στους κόλπους της Ένωσης. Πρώτον, το 2004 εξεδόθη η Ανακοίνωση 196 «Η ιδιότητα του πολίτη σε δράση» που ανήγαγε την ιδιότητα του πολίτη σε μία από της προτεραιότητες της Επιτροπής. Τέλος, το 2005 ανακηρύχθηκε σε «Ευρωπαϊκό Έτος για την Πολιτειότητα μέσω της Εκπαίδευσης». Στη βάση των δράσεων που αναπτύχθηκαν σχετικά, νέοι άνθρωποι 16-17 ετών με τους καθηγητές –τριές τους συγκρότησαν ένα forum «για μια πολυ-πολιτισμική Ευρώπη» με στόχο να συζητήσουν και να εργαστούν προς την κατεύθυνση της κατανόησης και ανοχής μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικές κουλτούρες, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν τις δικές τους προσωπικές δεξιότητες.

3.3.3 Η πολιτική για τη νεολαία

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς, η έννοια «ενεργός πολιτειότητα» είναι μέρος των χρησιμοποιούμενων εργαλείων, στο πλαίσιο της πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, για την ανάπτυξη πολιτικών που στοχεύουν στην υλοποίηση του κορυφαίου στόχου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την κατασκευή του ευρωπαϊκού χώρου οικονομίας. Στη συνέχεια, θα διαπιστωθεί ότι η έννοια έχει εξέχουσα θέση και στην πολιτική για τη νεολαία, η οποία μπήκε σε λειτουργία στοχεύοντας στον ίδιο σκοπό. Πρέπει να επισημανθεί ότι δεδομένης της θέσης της έννοιας (ενεργός πολιτειότητα) σε αυτή την πολιτική, είμαστε υποχρεωμένοι να επιμείνουμε περισσότερο στα πολιτικο-διοικητικά κείμενα της Ε.Ε.

3.3.3.1 Σύντομο ιστορικό

Η Ε.Ε είχε αναπτύξει από το τέλος της δεκαετίας του '80 προγράμματα εστιασμένα στους νέους, αλλά μόνο μετά τη δημοσίευση της Λευκής Βίβλου της Επιτροπής, το να περατώνουν την κατάρτισή τους, ακόμα κι αυτό χρειάζεται να επιτευχθεί στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και μέσω μιας διδασκαλίας περισσότερο εξατομικευμένης. Η εκπαίδευση θα έπρεπε να προάγει διαπολιτισμικές ικανότητες, δημοκρατικές αξίες και το σεβασμό στα θεμελιώδη δικαιώματα και στο περιβάλλον, και να καταπολεμά όλες τις μορφές διάκρισης δίνοντας σε όλους τους νέους τα μέσα για να διαδράσουν θετικά με άλλους νέους από διαφορετικούς ορίζοντες» (σελ. 7).

¹⁹⁶ Βλ. σχετικά <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/04/315&format=HTML&aged=0&language=EL&guiLanguage=en> (21-08-11).

Νοέμβριο 2001, με τίτλο: «Μια νέα ορμή για την ευρωπαϊκή νεολαία» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001δ) και την Απόφαση του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 2002 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003α: 3) ξεκίνησε η ανάπτυξη μιας πολιτικής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας. Στη Λευκή Βίβλο, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα για την ανάπτυξη των σχετικών με τη νεολαία πολιτικών. Ωστόσο, η Επιτροπή εμφανίζεται ιδιαίτερα προσεκτική στο βαθμό που η «νεολαία» είναι ένα ευαίσθητο θέμα για τις χώρες μέλη και κατά συνέπεια ανήκει στην ευθύνη τους. Γι' αυτό τον λόγο, η μέθοδος εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη νεολαία αναπτύχθηκε μέσω της χρήσης της ΑΜΣ. Στη συνέχεια, η Επιτροπή εδραίωσε την ιδέα ότι η «νεολαία» θα έπρεπε να θεωρείται ως ένας τομέας αυτόνομης πολιτικής όσο κι ένα οριζόντιο θέμα το οποίο διατρέχει άλλους τομείς πολιτικής. Για την εμπέδωση του πρώτου, η Επιτροπή ανέπτυξε το πρόγραμμα ΝΕΟΛΑΙΑ (2000-2006) που είχε ως διακηρυγμένους στόχους «να προωθήσει την ενεργό συμβολή των νέων στην ευρωπαϊκή κατασκευή, να αναπτύξει τη διαπολιτισμική κατανόηση, να ενδυναμώσει τις θεμελιώδεις αξίες όπως το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και τον αγώνα ενάντια στο ρατσισμό και τη ξενοφοβία, να αναπτύξει την αίσθηση της αλληλεγγύης, να ενθαρρύνει το πνεύμα της επιχειρηματικότητας, της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας, να ενισχύσει την αναγνώριση της άτυπης εκπαίδευσης, να ενισχύσει τη συνεργασία όλων όσων είναι ενεργοί στον τομέα της νεολαίας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001δ: 22). Για το δεύτερο, η Επιτροπή επιχειρηματολόγησε για την αναγκαιότητα της ιδέας, το πρόγραμμα «ΝΕΟΛΑΙΑ» να αποτελέσει διάσταση των τομέων πολιτικής που αφορούσαν την Εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση και την κινητικότητα, την εργασία, την κοινωνική ένταξη και τις πολιτικές ενάντια στο ρατσισμό και στην ξενοφοβία (ό.π.,19-21). Σχετικά, η ευρωπαϊκή Συνθήκη για τη Νεολαία υιοθετήθηκε την άνοιξη του 2005 στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005γ). *«Η παρούσα ανακοίνωση υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα κράτη μέλη μπορούν να εφαρμόσουν την ευρωπαϊκή συνθήκη για τη νεολαία, που έχει υιοθετηθεί από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το Μάρτιο του 2005 και έχει βρει στήριξη στις ευρωπαϊκές στρατηγικές για την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη των νέων ευρωπαίων, διευκολύνοντας παράλληλα το συντονισμό μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Η Επιτροπή υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη για συνοχή των πρωτοβουλιών σε διάφορους τομείς και καλεί τα κράτη μέλη να συμβουλευονται τους νέους στην επεξεργασία και την εφαρμογή τους»* (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11081_fr.htm).

Πρέπει επίσης να επισημάνει κανείς ότι δεδομένης της βαρύτητας που δόθηκε στη νεολαία, το 2004, παράλληλα με το πρόγραμμα ΝΕΟΛΑΙΑ, προστέθηκε ένα άλλο σχετικό πρόγραμμα: «Το πρόγραμμα για την προώθηση των ενεργών μη κυβερνητικών οργανώσεων στον τομέα της νεολαίας (2004-2006)». Την τρέχουσα περίοδο είναι σε ισχύ το πρόγραμμα «Νεολαία εν δράσει (2007-2013)» το οποίο πήρε τη θέση του προγράμματος ΝΕΟΛΑΙΑ.

3.3.3.2 Η πολιτική για τη νεολαία: προκλήσεις, προτεραιότητες, μέθοδοι εφαρμογής

Οι κύριες προκλήσεις για τις πολιτικές της νεολαίας αναδεικνύουν από τη μια, την κοινωνικο-δημογραφική ευρωπαϊκή πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη δυσαναλογία ανάμεσα σε νέους και μη νέους, κι από την άλλη, την μεταβολή των συνθηκών στις οποίες οι νέοι ζουν (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004ζ: 3-4). Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται ότι το μέλλον της Ευρώπης εξαρτάται, κάθε μέρα και περισσότερο, από την ικανότητα της να προωθήσει μια κοινωνική πραγματικότητα φιλική και για τα παιδιά και τους νέους. Έτσι, η ένταξη των νέων από μειονεκτικά περιβάλλοντα αποδεικνύεται καθοριστική για την αποφυγή κάθε μορφής διάκρισης ή αποκλεισμού (πολιτισμικά ή εθνικά χαρακτηριστικά, αναπηρία, κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, φύλο κτλ.), (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005γ: 2).

Σε αυτό το πλαίσιο τέσσερα κυρίως θέματα αναδύονται:

- Η ευπάθεια/μειωμένη αντίσταση/το «ευάλωτον» των νέων στις πιέσεις που τους ασκούνται
- Η ανάγκη αλληλεγγύης ανάμεσα στις γενεές σε μια κοινωνία που γερνάει
- Η ανάγκη ανάπτυξης των ικανοτήτων των νέων μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
- Η ανάγκη για μεγαλύτερη συνοχή σε όλους τους πολιτικούς τομείς που αγγίζουν τους νέους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005γ: 3).

Με βάση τα προηγούμενα, οι προτεραιότητες της Ένωσης συμπυκνώθηκαν σε τρεις λέξεις:

- Συμμετοχή
- Ενημέρωση
- Εθελοντισμός των νέων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005γ: 9-10).

Παράλληλα, οι αποφάσεις του Συμβουλίου της 25.11.2003 και 15.11.2004 καθόρισαν δεκατέσσερις στόχους με αντικείμενο τη συμμετοχή των νέων, οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε τέσσερις άξονες (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005γ, παράρτημα 3, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003α, 184: 6-8):

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Άξονες – Στόχοι της πολιτικής για τη Νεολαία

ΑΞΟΝΑΣ 1: Συμμετοχή: Αύξηση της συμμετοχής των νέων υλοποιώντας και στηρίζοντας ενέργειες που ευνοούν την ενεργό άσκηση της πολιτικότητάς τους και ενδυναμώνοντας την πραγματική συμμετοχή τους στη δημοκρατική ζωή:
1. Αύξηση της συμμετοχής των νέων στη «ζωή του πολίτη» της κοινότητάς τους
2. Αύξηση της συμμετοχής των νέων στην αντιπροσωπευτική δημοκρατία
3. Μεγαλύτερη στήριξη στις διαφορετικές μορφές μάθησης της συμμετοχής.
ΑΞΟΝΑΣ 2: Ενημέρωση: Βελτίωση της πρόσβασης των νέων στην ενημέρωση με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής τους στη δημόσια ζωή και την εξέλιξή τους σε ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες:
4. Βελτίωση της πρόσβασης των νέων στις υπηρεσίες ενημέρωσης
5. Αύξηση της προσφοράς πληροφοριών ποιότητας
6. Αύξηση της συμμετοχής των νέων στην ενημέρωση των άλλων νέων, για παράδειγμα στην επεξεργασία και τη διάδοση των πληροφοριών.
ΑΞΟΝΑΣ 3: Εθελοντισμός των νέων: Για την ενίσχυση της ενεργού πολιτικότητας και την αίσθηση της αλληλεγγύης των νέων, θα έπρεπε να γίνει η επεξεργασία, η στήριξη, η προαγωγή και η αναγνώριση δραστηριοτήτων εθελοντισμού σε όλα τα επίπεδα:
7. Ανάπτυξη του εθελοντισμού στους νέους με στόχο τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίησή τους στις υπάρχουσες δυνατότητες, τη διεύρυνση του πλαισίου εφαρμογής αυτών των δυνατοτήτων και να τη βελτίωση της ποιότητάς τους
8. Διευκόλυνση της εθελοντικής συμμετοχής των νέων μειώνοντας τα υπάρχοντα εμπόδια
9. Προώθηση του εθελοντισμού με σκοπό την ενίσχυση της αλληλεγγύης και της δέσμευσης των νέων ως πολιτών.
10. Εγγύηση της αναγνώρισης των αναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων από τους νέους στο πνεύμα του εθελοντισμού και επίσης αναγνώριση των προσωπικών τους ικανοτήτων και της συμμετοχής τους για το καλό της κοινωνίας όπως επίσης και του ρόλου που παίζουν οι δραστηριότητες αυτές για τη διευκόλυνση της μετάβασης από το κόσμο της εκπαίδευσης στον κόσμο της εργασίας και της ενήλικης ζωής.
ΑΞΟΝΑΣ 4: Για μια βελτιωμένη κατανόηση και γνωριμία της νεολαίας: Για την επεξεργασία, στον κατάλληλο χρόνο, αποτελεσματικών και σταθερών πολιτικών είναι ενδιαφέρον να ενθαρρυνθεί η δημιουργία, στην Ευρώπη, ενός χώρου γνωριμίας της νεολαίας που να παρουσιάζει μια συνοχή, μια ορθότητα μια ικανοποιητική ποιότητα και η προσπάθεια πρόληψης των αναγκών μέσω της ανταλλαγής, του διαλόγου και των δικτύων:
11. Καταγραφή, συμπεριλαμβανομένου του τοπικού και περιφερειακού επιπέδου, των υπαρχουσών γνώσεων σχετικά με ζητήματα που έχουν προτεραιότητα στον τομέα της νεολαίας (γνώση, συμμετοχή, ενημέρωση και εθελοντισμός) αλλά και λήψη μέτρων για τη συμπλήρωση, εκσυγχρονισμό και διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτά
12. Σε δεύτερο χρόνο, καταγραφή, συμπεριλαμβανομένου του τοπικού και περιφερειακού επιπέδου, των υπαρχουσών γνώσεων πάνω και σε άλλα ζητήματα προτεραιότητας που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το πεδίο της νεότητας, όπως εκείνα της αυτονομίας, της μη τυπικής μάθησης, της μάχης εναντίον των διακρίσεων, της εκπαίδευσης και κατάρτισης, της εργασίας, της επιχειρηματικότητας, της δημιουργικότητας, της μετάβασης από τον κόσμο της εκπαίδευσης σε εκείνον της εργασίας, της κοινωνικής ένταξης και της υγείας, με στόχο την εφαρμογή μέτρων για τη συμπλήρωσή τους, την επικαιροποίησή τους και τη διευκόλυνση στην πρόσβασή τους.
13. Ενδιαφέρον για την ποιότητα, τη συγκρισιμότητα και την ορθότητα των συλλεγομένων δεδομένων στον τομέα της νεότητας, χάρη σε κατάλληλες μεθόδους και εργαλεία
14. Διευκόλυνση και προώθηση των ανταλλαγών, του διαλόγου και της δημιουργίας δικτύων για τη διασφάλιση της διαφάνειας των γνώσεων σε αυτόν τον τομέα και της έγκαιρης ενασχόλησης με της ανάγκες του.

Τελικά, οι προτεραιότητες και οι στόχοι, επεξεργασμένοι από τις κοινοτικές αρχές, μετατράπηκαν σε πολιτική εφαρμογή μέσω ενός προγράμματος. Πρόκειται για το πρόγραμμα «Νεολαία σε δράση (2007-2013)». Αυτό το πρόγραμμα περιέχει πέντε γενικούς στόχους. Κάθε γενικός στόχος περιλαμβάνει έναν αριθμό ειδικών στόχων, οι οποίοι αναλυτικά είναι:

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Το Πρόγραμμα ΝΕΟΛΑΙΑ ΣΕ ΔΡΑΣΗ (2007-2013) – Στόχοι

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 1: Προώθηση της ενεργού πολιτεότητας των νέων
- Να δοθεί η δυνατότητα στους νέους όπως και στις οργανώσεις που τους αντιπροσωπεύουν να συμμετέχουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας και της Ε.Ε
- Να αναπτυχθεί το αίσθημα του «ανήκειν» στην Ε.Ε
- Να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους στη δημοκρατική ζωή της Ευρώπης
- Να ενισχυθεί η κινητικότητα στην Ευρώπη
- Να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική μάθηση
- Να προωθηθούν οι θεμελιώδεις αξίες της Ε.Ε
- Να ενθαρρυνθεί το πνεύμα πρωτοβουλίας, επιχειρηματικότητας και δημιουργικότητας
- Να εξασφαλισθεί η συμμετοχή στο πρόγραμμα νέων από μειονεκτικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων των νέων αναπήρων
- Να εξασφαλισθεί και να προωθηθεί η αρχή της ισότητας ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες στη συμμετοχή στο πρόγραμμα και στις υλοποιούμενες δράσεις
- Να προσφερθεί η δυνατότητα ανεπίσημης και μη επίσημης μάθησης, ευρωπαϊκής διάστασης, και να δημιουργηθούν καινοτόμες δυνατότητες στο πλαίσιο της ενεργού πολιτεότητας.
ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 2: Ανάπτυξη της αλληλεγγύης των νέων
- Να τονωθεί η προσωπική τους δέσμευση σε δραστηριότητες εθελοντισμού ευρωπαϊκού και διεθνούς επιπέδου
- Να συνδεθούν οι νέοι με τις δράσεις εθελοντισμού της Ε.Ε.
ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 3: Στήριξη της αμοιβαίας κατανόησης των νέων από διαφορετικές χώρες
- Να αναπτυχθούν οι ανταλλαγές και ο διαπολιτισμικός διάλογος ανάμεσα στους νέους της Ε.Ε και των γειτονικών χωρών
- Να στηριχθεί η ποιότητα των εθνικών δομών για τη βοήθεια των νέων, όπως και ο ρόλος των ενεργών ατόμων και οργανώσεων στον τομέα της νεολαίας
- Να αναπτυχθούν διεθνικές δράσεις θεματικής συνεργασίας εμπλέκοντας νέους και άτομα που ενεργοποιούνται στον τομέα της νεολαίας
ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 4: Βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων στήριξης των δραστηριοτήτων των νέων και των ικανοτήτων των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών στον τομέα της νεότητας
- Να επιδιωχθεί η δημιουργία δικτύωσης των οργανισμών
- Να αναπτυχθεί η κατάρτιση και η συνεργασία των ατόμων που εργάζονται στον τομέα της νεολαίας
- Να ενισχυθεί η καινοτομία σε θέματα δραστηριοτήτων προς όφελος των νέων
- Να βελτιωθεί η πληροφόρηση των νέων, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης των αναπήρων σε αυτήν
- Να υποστηριχθούν τα μακροπρόθεσμα σχέδια και πρωτοβουλίες των τοπικών και περιφερειακών οργανώσεων
- Να στηριχθεί η αναγνώριση των προσόντων και των ικανοτήτων των νέων
- Να στηριχθεί η ανταλλαγή των καλών πρακτικών.
ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ 5: Στήριξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας
- Να ενθαρρυνθεί η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η συνεργασία ανάμεσα στις διοικήσεις και τους υπεύθυνους πολιτικής
- Να ενθαρρυνθεί ο δομημένος διάλογος ανάμεσα στους υπευθύνους πολιτικής και στους νέους
- Να βελτιωθεί η γνωριμία και η κατανόηση της νεολαίας
- Να υπάρξει συμβολή στη συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές εθελοντισμού των νέων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Πιο πρόσφατα, σε Ανακοίνωση της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009, «Μια Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία – Επένδυση και Ενδυνάμωση») διευκρινίζεται ότι το σύγχρονο όραμα της ΕΕ για τους νέους βασίζεται σε μια διττή προσέγγιση: α) Επένδυση στη νεολαία –με τη διάθεση περισσότερων πόρων για την ανάπτυξη τομέων πολιτικής που επηρεάζουν τους νέους στην καθημερινή τους ζωή και βελτιώνουν τις συνθήκες ζωής τους, και β) Ενδυνάμωση της νεολαίας –με την προαγωγή του δυναμικού των νέων για την ανανέωση της κοινωνίας και τη συμβολή στις αξίες και τους στόχους της ΕΕ (σελ. 4).

Σε αυτή τη βάση προτείνεται μια καινούρια στρατηγική *«με τρεις πρωταρχικούς και αλληλένδετους στόχους που συνδέονται στενά με τους στόχους της ανανεωμένης κοινωνικής ατζέντας: α) δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για τους νέους στην εκπαίδευση και στην απασχόληση, β) βελτίωση της πρόσβασης και πλήρους συμμετοχή όλων των νέων στην κοινωνία, και γ) προαγωγή της αμοιβαίας αλληλεγγύης μεταξύ της κοινωνίας και των νέων».*

Στο πλαίσιο κάθε στόχου προτείνονται δύο ως τρεις τομείς δράσης με επιμέρους στόχους για την περίοδο ως το 2012, που παρουσιάζονται παρακάτω (σελ. 5-13):

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία – Τομείς Δράσης

Τομέας δράσης 1 – Εκπαίδευση
Στόχος: Η ανεπίσημη εκπαίδευση των νέων, που αποτελεί συμπλήρωμα της επίσημης εκπαίδευσης, πρέπει να υποστηριχθεί ούτως ώστε να συμβάλει στη διά βίου μάθηση στην Ευρώπη, με την αναβάθμιση της ποιότητάς της, την αναγνώριση των αποτελεσμάτων της και την καλύτερη ενσωμάτωσή της στην επίσημη εκπαίδευση, με ενέργειες των κρατών μελών και της Επιτροπής στο πλαίσιο των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων τους.
Τομέας δράσης 2 – Απασχόληση
Στόχοι: Η δράση στο πλαίσιο της πολιτικής για την απασχόληση, τόσο στα κράτη μέλη όσο και σε επίπεδο ΕΕ, πρέπει να συντονιστεί με βάση τα τέσσερα συστατικά στοιχεία της «ευελιξίας σε συνδυασμό με την ασφάλεια» ώστε να διευκολυνθεί η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία ή από την αργία και την ανεργία στην εργασία. Οι νέοι, μετά την έναρξη του επαγγελματικού τους βίου, πρέπει να μπορούν να προχωρούν ανοδικά. Πρέπει να αυξηθούν και να βελτιωθούν οι επενδύσεις στην εξασφάλιση των κατάλληλων δεξιοτήτων για τα επαγγέλματα για τα οποία υπάρχει ζήτηση στην αγορά εργασίας, με καλύτερη αντιστοίχιση δεξιοτήτων και αναγκών στο εγγύς μέλλον και καλύτερη μακροπρόθεσμη πρόβλεψη της ανάγκης δεξιοτήτων.
Τομέας δράσης 3 – Δημιουργικότητα και Επιχειρηματικότητα
Στόχος: Σε όλους τους νέους πρέπει να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη του ταλέντου τους, οι δημιουργικές, ικανότητες, η επιχειρηματική αντίληψη και πολιτιστική έκφρασή τους.
Τομέας δράσης 4 – Υγεία και Αθλητισμός
Στόχος: Προαγωγή του υγιεινού τρόπου ζωής των νέων και της φυσικής αγωγής, της αθλητικής δραστηριότητας και της συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων στον τομέα της νεολαίας, των επαγγελματιών της υγείας και των αθλητικών οργανώσεων με έμφαση στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της παχυσαρκίας, των τραυματισμών, των διαφόρων μορφών εθισμού και κατάχρησης ουσιών και στη διατήρηση της ψυχικής υγείας και της υγείας όσον αφορά τη σεξουαλική ζωή.
Τομέας δράσης 5 – Συμμετοχή
Στόχος: Να διασφαλιστεί η πλήρης συμμετοχή των νέων στην κοινωνία, με την αύξηση της συμμετοχής των νέων στην πολιτική ζωή των τοπικών κοινοτήτων και στην αντιπροσωπευτική δημοκρατία, με την υποστήριξη των οργανώσεων νέων καθώς και διαφόρων μορφών «εκμάθησης της συμμετοχής», με την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μη οργανωμένων νέων και με την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών ενημέρωσης.
Τομέας δράσης 6 – Κοινωνική ένταξη
Στόχος: Η πρόληψη της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στις ομάδες νέων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και η διακοπή της μεταβίβασης των φαινομένων αυτών από γενιά σε γενιά με την κινητοποίηση όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στη ζωή των νέων (γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, επαγγελματίες του κλάδου της υγείας, διοργανωτές δραστηριοτήτων για νέους, οι ίδιοι οι νέοι, αστυνομία και δικαιοσύνη, εργοδότες κ.ά.)
Τομέας δράσης 7 – Εθελοντισμός
Στόχος: Υποστήριξη των νέων εθελοντών, με την ανάπτυξη περισσότερων ευκαιριών για εθελοντισμό των νέων, διευκόλυνση του εθελοντισμού με την άρση των εμποδίων, ευαισθητοποίηση σχετικά με την αξία του εθελοντισμού, αναγνώριση του εθελοντισμού ως σημαντικής μορφής ανεπίσημης εκπαίδευσης και ενίσχυση της διασυνοριακής κινητικότητας των νέων εθελοντών
Τομέας δράσης 8 – Οι νέοι και ο κόσμος
Στόχος: Κινητοποίηση των νέων στο πλαίσιο της παγκόσμιας χάραξης πολιτικών σε όλα τα επίπεδα (τοπικό, εθνικό και διεθνές) με τη χρήση των υφιστάμενων δικτύων και εργαλείων νέων (π.χ. διαρθρωμένος διάλογος) και αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων της χιλιετίας των Ηνωμένων Εθνών

3.3.3.3 Η πολιτική για τη νεολαία, την ενεργό πολιτειότητα και το ρόλο του σχολείου

Διαπιστώνει κανείς ότι η ενεργός πολιτειότητα παρουσιάζεται ως μια έννοια κλειδί στο πλαίσιο της πολιτικής για τη νεολαία. Το βασικό της νόημα είναι αυτό της «συμμετοχής» ή για να το συνδέσουμε με ότι έχουμε αναφέρει, στην εισαγωγή αυτού του κεφαλαίου, με τη «δέσμευση» ή το αίσθημα του ανήκειν.

Έτσι, το ενδιαφέρον στρέφεται προς τις συνθήκες που μπορούν να ενδυναμώσουν την επιθυμία συμμετοχής (δέσμευσης) στους νέους. Κατά συνέπεια, η ανάγκη να επεξεργαστεί κανείς μια νέα έννοια, «την εκπαίδευση στη συμμετοχή», αποδεικνύεται σημαντική και προτάσσεται. Σύμφωνα, με ένα έγγραφο εργασίας της Επιτροπής, η ΕΕ θα έπρεπε να εμφανίζεται προσεκτική στα παρακάτω σημεία:

- Η συμμετοχή υπάγεται σε μια διαδικασία μάθησης συνδεδεμένη με την προσωπική πορεία,
- Αυτή η μάθηση πρέπει να αναπτυχθεί στο πλαίσιο μιας επίσημης, μη επίσημης και άτυπης εκπαίδευσης, οι οποίες παίζουν το θεμελιώδη ρόλο στην απόκτηση των απαραίτητων κοινωνικών ικανοτήτων για την ενεργή συμμετοχή των νέων,
- Οι δεσμοί και η συμπληρωματικότητα μεταξύ της επίσημης και μη επίσημης εκπαίδευσης πρέπει να ενδυναμωθούν,
- Είναι απαραίτητο να γνωρίσει κανείς καλύτερα, να αξιοποιεί καλύτερα και να ανταλλάσσει περισσότερες εμπειρίες και προγράμματα ενεργής συμμετοχής των νέων,
- Στην διεργασία της μάθησης, μια ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στους νέους με δυσκολίες (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003δ).

Είναι εμφανές ότι από τους προηγούμενους άξονες αναδύεται ξεκάθαρα η έννοια του ρόλου του σχολείου στη διεργασία της «εκπαίδευσης στη συμμετοχή». Στο ίδιο έγγραφο σημειώνεται επίσης ότι: «Το σχολείο είναι ένας προνομιούχος χώρος μάθησης της συμμετοχής. Η συμμετοχή του πολίτη θα έπρεπε να είναι μέρος των σχολικών προγραμμάτων. Αλλά το σχολείο πρέπει να είναι επίσης χώρος άσκησης της πολιτειότητας. Οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν στη ζωή των σχολικών ιδρυμάτων. Είναι μια ευκαιρία για αυτούς να βρίσκονται σε κατάσταση ευθύνης να αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Μπορούν να προσφέρουν τη δυναμικότητά τους και να στηρίζουν τις καινοτόμες προσεγγίσεις. Σε πολλές χώρες, θα πρέπει να παραχωρηθεί μια μεγαλύτερη θέση στη συμμετοχή και στην εκπαίδευση του πολίτη. Αυτό προϋποθέτει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο. Προγράμματα και *ad hoc* συστήματα βοήθειας θα έπρεπε να αναπτυχθούν είναι επιθυμητό να στηριχτεί το άνοιγμα των σχολείων στο

κοντινό του περιβάλλον καθώς και στον εξωτερικό του κόσμο ευρύτερα είναι μία από τις θεμελιώδεις συνθήκες ώστε το σχολείο να εκπληρώσει τη λειτουργία του ως προς την πολιτική αγωγή των νέων. Πρέπει να ενισχυθούν οι δεσμοί και η μετάβαση μεταξύ των σχολείων (επίσημη εκπαίδευση) και της μη επίσημης εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση στη συμμετοχή επιτρέπει τη μάθηση που είναι χρήσιμη στους νέους, και μακροπρόθεσμα σε όλη την κοινωνία. Οι αναπτυσσόμενες ικανότητες που αναφέρονται πιο συχνά είναι οι ικανότητες επεξεργασίας και υπεράσπισης ιδεών, το να παίρνεις το λόγο, να ακούς και να διαπραγματεύεσαι το να παίρνεις πρωτοβουλίες και να υλοποιείς τα σχέδια λαμβάνοντας υπόψη τα όρια και τις υποχρεώσεις σου» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003δ: 11).

Δράσεις και στρατηγικές στο εθνικό επίπεδο

Αν και η συμμετοχή είναι αναγνωρισμένη ως σημαντικό στοιχείο των σχολικών προγραμμάτων, δεν κατέχει πάντα σημαντική θέση. Μαθήματα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής υπάρχουν αλλά δεν είναι το ίδιο ανεπτυγμένα σε όλες τις χώρες και σε όλες τις ηλικίες.

Κάποιες χώρες αναπτύσσουν πολιτικές που στοχεύουν στην παιδαγωγική στήριξη των νέων που επιθυμούν να επεξεργαστούν και να υλοποιήσουν τις ιδέες τους. «Μαθαίνω πράττοντας» ή μαθαίνω να συμμετέχω με την ευκαιρία παιχνιδιών ή προσομοιώσεων είναι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο.

Αυτού του τύπου οι δράσεις αναπτύσσονται πολύ συχνά παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα, έτσι πολλές φορές οι γέφυρες ή οι παιδαγωγικές στηρίξεις δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δομές ή χώρους διαλόγου.

Υπάρχουν λίγες στρατηγικές κατάρτισης και ευαισθητοποίησης των πολιτικών σχεδιαστών και των διοικήσεων σε θέματα συμμετοχής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003: 11).

3.4 Καταληκτικά

Η ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη θεσμοθετείται με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Έκτοτε είναι το μεγάλο διακύβευμα που αφορά πρωτίστως τη σχέση του ευρωπαϊκού πολίτη με το ευρωπαϊκό οικοδόμημα. Από την άλλη, είναι ένα θέμα υπέρ-ευαίσθητο δεδομένου ότι αφορά ταυτόχρονα τη σχέση του πολίτη με το Κράτος του, συνεπώς τη σχέση της διπλής ένταξης που προϋποτίθεται τόσο σε ένα Κράτος όσο και στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα. Ένταξη, η οποία δεν μπορεί να είναι ούτε τυπική ούτε γραφειοκρατική, για να είναι ουσιαστική. Αυτό όμως προϋποθέτει ταύτιση και δέσμευση από την πλευρά των πολιτών ή απλά ένα αίσθημα του ανήκειν. Δεν είναι άλλωστε τυχαία η επιμονή της ΕΕ σε λέξεις όπως συμμετοχή, ενεργός πολιτεότητα, δέσμευση, κτλ. Πέραν τούτου, η ιδιότητα του πολίτη σχετίζεται, εκεί που δεν ταυτίζεται, με την ταυτότητα (σίγουρα εθνική, πιθανόν και ευρωπαϊκή). Συνεπώς, είναι όντως ένα κρίσιμο πλην ευαίσθητο θέμα.

Μέσα σε αυτές τις δυσκολίες, φαίνεται να αναπτύσσεται μια ευρωπαϊκή πολιτική για την προώθηση της (ενεργού) πολιτειότητας της ΕΕ. Τρεις παράμετροι ξεχωρίζουν: α) η στόχευση στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, β) ο ρόλος της δια βίου μάθησης για την προώθησή της, γ) η στόχευση στη νεολαία, ως πληθυσμό-στόχο (target group).

Όσον αφορά την πρώτη, μέσα από την παρουσίαση των κειμένων πολιτικής της ΕΕ διαφάνηκε ο προβληματισμός (δες αγωνία) για τη διασφάλιση της ομαλής δημοκρατικής λειτουργίας της κοινωνίας. Πράγματι, μέσα από τις στοχεύσεις πολιτικής διακρίνεται η αβεβαιότητα για την παράλληλη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών κοινοτήτων σε συνθήκες που ευνοούν την οικονομική ανέχεια και την κοινωνική περιθωριοποίηση. Κοινότητες που λειτουργούν πιθανόν με διαφορετικά συστήματα αξιών και κανόνων, και οι οποίες τείνουν στο να λειτουργούν ανταγωνιστικά, αν όχι εμφανώς εχθρικά μεταξύ τους. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, θα έπρεπε λοιπόν να κατανοηθούν η στόχευση στην εμπέδωση (κοινών), (ευρωπαϊκών) θεμελιωδών ανθρωπίνων αξιών και δικαιωμάτων ή οι δράσεις εθελοντισμού και αλληλεγγύης.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, δεν είναι τυχαίο ότι τίθενται ως άξονες δράσης ο διαπολιτισμικός διάλογος ή ο αγώνας ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία. Ο κίνδυνος που υποδηλώνεται κάτω από την αναγκαιότητα αυτών των δράσεων δεν είναι άλλος από τη διατάραξη της κοινωνικής συνοχής και η αύξηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Από το σύνολο όμως των ευρωπαϊκών πολιτικών γνωρίζουμε ότι η κοινωνική συνοχή και ο περιορισμός του κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι στόχοι *per se*. Νοούνται ως απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της οικονομικής λειτουργίας και την ένταξη των ατόμων, ως απασχολήσιμων, σε μια ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Όμως σε αυτό θα επανέλθουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Η δεύτερη παράμετρος έρχεται ως απόρροια των προηγούμενων. Τόσο ο διαπολιτισμικός διάλογος ή ο αγώνας κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας όσο και η συγκρότηση του ατόμου σε απασχολήσιμου βρίσκουν προνομιακό πεδίο εφαρμογής στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτά κρίνονται τόσο σημαντικά που καλούνται να πρωταγωνιστήσουν από την αρχή της ανθρώπινης ζωής. Εξ ου το τελευταίο αυξανόμενο ενδιαφέρον της ΕΕ για την προσχολική εκπαίδευση. Μάλιστα εδώ, η όποια δράση για να είναι αποτελεσματική δεν μπορεί παρά να περνά από την ενεργό συμμετοχή (πχ στον διαπολιτισμικό διάλογο ή στον αγώνα εναντίον του ρατσισμού και της ξενοφοβίας). Έτσι, γίνεται σαφές το αίτημα για μια «ενεργή» πολιτειότητα σε αντιδιαστολή με την τυπική που απορρέει από το αυτόματο δικαίωμα κάθε ευρωπαίου πολίτη κράτους μέλους της ΕΕ να έχει και την ευρωπαϊκή πολιτειότητα.

Τέλος, η τρίτη παράμετρος είναι η ανάδειξη της σημασίας της νεολαίας. Δεν είναι τυχαίο στο βαθμό που εκείνη αποτελεί το μέλλον της ΕΕ. Παράλληλα, δεν είναι επίσης τυχαίο ότι αποτελεί τομέα ευθύνης των εθνικών κρατών... Από την

άλλη, η σημερινή νεολαία βρίσκεται όσο ποτέ μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο σε εύθραυστη κατάσταση. Είναι, συγκεκριμένα, η πρώτη γενιά μετά τον Πόλεμο που φαίνεται ότι θα ζήσει σε συνθήκες χειρότερες της προηγούμενης γενιάς. Φαινόμενα όπως εκείνα των NEETS δεν μπορεί παρά να προκαλούν ανησυχία. Οι διαδοχικές (και) νεολαιίστικες εκρήξεις σε διάφορες ευρωπαϊκές πόλεις τα τελευταία χρόνια προϊδεάζουν για τα μελλοντικά προβλήματα. Όλα αυτά, μάλιστα, τη στιγμή που το ποσοστό των νέων στο σύνολο του ευρωπαϊκού πληθυσμού βαίνει μειούμενο...

Κατά συνέπεια, η αρχή της εύρυθμης λειτουργίας της κοινωνίας δεν είναι δεδομένη, στοιχείο που θέτει μια σειρά από προβλήματα τόσο σε ατομικό και κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο.

Καταληκτικά λοιπόν, η πολιτική για την ενεργό πολιτειότητα, αν και όχι από τις κεντρικές ή πολυδιαφημισμένες πολιτικές της ΕΕ, είναι μείζονος σημασίας διότι αποτελεί προϋπόθεση της ένταξης των απασχολήσιμων σε μια (ευρωπαϊκή) αγορά εργασίας και περαιτέρω της ταύτισης της ΕΕ, δηλαδή της ευρωπαϊκής αγοράς, με τη ζωή και τα συμφέροντα των πολιτών της.





Κεφάλαιο Τέταρτο

Από την κοινωνικοποίηση στην απασχολησιμότητα: Δημιουργώντας τον ευρωπαίο πολίτη

1. Εισαγωγή

Όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει τα πάντα στην ΕΕ κινούνται γύρω από την οικονομία. Στο πλαίσιο της πορείας προς την οικονομική ολοκλήρωση δύο πυλώνες αναδεικνύονται σημαντικοί. Η ανάπτυξη και η απασχόληση. Και με τους δύο σχετίζεται η δια βίου μάθηση και η έρευνα/καινοτομία. Ως προς τους ανθρώπους/πολίτες, η συνδεδετική έννοια είναι εκείνη της απασχολησιμότητας, με άλλα λόγια η συνεχώς επικαιροποιούμενη ικανότητα για απασχόληση σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη (αναπτυσσόμενη) οικονομία. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι η απασχολησιμότητα θεωρείται προϋπόθεση για την ενεργοποίηση σειράς κοινωνικών δικαιωμάτων και κατ'επέκταση για την κοινωνική ένταξη.

Ως προς την απασχολησιμότητα, δύο τουλάχιστον διαστάσεις φαντάζουν κομβικές. Πράγματι, από τη μια, η απασχολησιμότητα φαίνεται να συνδέεται στενά με τη δια βίου μάθηση. Στο πλαίσιο δε της δια βίου μάθησης έννοια κλειδί (για τη διασφάλιση της απασχολησιμότητας) αναδεικνύεται εκείνη των «ικανοτήτων». Από την άλλη, η σύνδεση της απασχολησιμότητας με μια μορφή ένταξης (οικονομική και κοινωνική) παραπέμπει στην προσπάθεια ανάπτυξης ενός αισθήματος συμμετοχής και δέσμευσης, στοιχεία που διαφάνηκαν ως στοχεύσεις για την ανάδειξη μιας ενεργού πολιτειότητας της ΕΕ. Ενδιαφέρον λοιπόν έχει να δει κανείς αν οι δύο αυτές διαστάσεις συνδέονται και αν ναι, με ποιόν τρόπο και υπό ποια στόχευση. Αυτό αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του παρόντος κεφαλαίου. Πιο αναλυτικά:

Έχει διαπιστωθεί η προσπάθεια της ευρωπαϊκής πολιτικής να δεθεί γερά η γνώση και η μάθηση με την ανάπτυξη και την απασχόληση (ενδεικτικά Επιτροπών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005β). Η αιτιολόγηση της επιλογής τεκμηριώνεται, μεταξύ των άλλων, στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και στη μετάβαση σε μια κοινωνία νέου τύπου που θα βασίζεται στη γνώση.



Στο πλαίσιο αυτό, οι προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης γίνεται παραδεκτό ότι απαιτούν «το ριζικό ανασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας» αλλά και «ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ. 1 & 2). Με αυτόν τον τρόπο, αναγνωρίστηκε ο κεντρικός ρόλος της εκπαίδευσης και κατάρτισης,

Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η εν λόγω αιτιολόγηση δεν είναι πρωτότυπη. Είναι η ίδια και στους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα, ο ΠΟΕ, ακόμα και η Ουνέσκο. Η ταύτιση αυτή αποτελεί ένα στοιχείο που επιβεβαιώνει την άποψη περί παγκόσμιου συστήματος συγκοινωνούντων δοχείων που ωθεί στην αντιμετώπιση της εκπαίδευσης και κατάρτισης υπό ενιαίο πρίσμα στο οποίο κυριαρχεί η έμφαση στις σύγχρονες γνωσιακές ανάγκες της δικτυακής οικονομίας (Ball, 1998, Slaughter, 1998, Robertson, 1999, Morrow & Torres, 2000, Carnoy & Castells, 2001, Gomitzka, 2005, Τσαούσης, 2007, Ασδεράκη, 2009).

Συνεπώς έχει νόημα να αναζητηθεί αυτή η «νέα κοινωνία νέου τύπου» που δίνει έμφαση στις «γνωσιακές ανάγκες της δικτυακής οικονομίας».

2. Από το εκπαιδευτικό σύστημα στη δια βίου μάθηση: μικρή υπενθύμιση βασικών χαρακτηριστικών

Στο πλαίσιο της νέας κοινωνίας της γνώσης, η μάθηση νοείται ως: α) συνεχής (διά βίου), β) ατομική υπόθεση (δεν είναι τυχαίο ότι η ΕΕ δεν χρησιμοποιεί τον όρο δια βίου εκπαίδευση). Συνεπώς, αφενός, το άτομο φαίνεται να κερδίζει την αυτονομία του, αφετέρου, φαίνεται να χάνει την προστασία αλλά και τη/τον δέσμευση/περιορισμό της (όποιας) συλλογικότητας.

Η μάθηση έχει μερικά χαρακτηριστικά που φαίνονται στις στοχεύσεις των πολιτικών που παρουσιάστηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο. Μεταξύ των άλλων, πρέπει: α) να είναι ανοικτή, τόσο ως προς την πρόσβασή της όσο και ως προς τη σχέση της με την αγορά εργασίας, β) να είναι ποιοτική, αυτό δε να διασφαλίζεται και να καταγράφεται με τη μορφή συγκεντρωτικών κατηγοριοποιήσεων (ranking), γ) να προάγει συγκεκριμένες ικανότητες που να διασφαλίζουν την απασχολησιμότητα των ατόμων (ενδεικτικά Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2002β, 2007). Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι το κόστος της διά βίου μάθησης δεν φαίνεται να αποτελεί μέλημα των εν λόγω πολιτικών, αν και στην πράξη έχει παρατηρηθεί αύξηση του ιδιωτικού κόστους της μάθησης. Πράγματι, όπως είδαμε, κυρίως το Ηνωμένο Βασίλειο, σπρώχνει προς την απελευθέρωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης στο βαθμό που για το 2001, είχε έσοδα της τάξεων του 2,1 δις δολάρια (OECD, 2004 στο Ασδεράκη, 2008: 322).

Ας υπενθυμίσουμε επίσης (δες κεφάλαιο 2) τη σημαντική σύνδεση μεταξύ των κριτηρίων αναφοράς για την εκπαίδευση και της αναθεωρημένης ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2003). Συνεπώς, η διά βίου μάθηση συνδέεται στιβαρά με την απασχόληση.

Όσον αφορά το άμεσο μέλλον (2010-2020) διαπιστώθηκε η τοποθέτηση της διά βίου μάθησης στο κέντρο της διαδικασίας στο βαθμό που θα αποτελεί «τη θεμελιώδη αρχή πάνω στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το πλαίσιο» και, συνακόλουθα, το γεγονός ότι αυτό θα είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να καλύπτει «κάθε είδους μάθηση – τυπική, μη τυπική και άτυπη- σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την ανώτατη εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009: 3). Παράλληλα, φαίνεται να συμβαδίζουν τρεις στόχοι: εκμάθηση ξένων γλωσσών, κινητικότητα, απασχολησιμότητα. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο η βαρύτητα που δόθηκε στο EQF ως μέτρο που προάγει ταυτόχρονα και τους τρεις στόχους.

Βέβαια, μια από τις ιδιαιτερότητες της ΕΕ είναι ακριβώς η δυνατότητά της να διαθέτει τους μηχανισμούς υλοποίησης των στόχων της. Ένας σημαντικός τέτοιος μηχανισμός είναι τα διάφορα κοινωνικά προγράμματα που χρηματοδοτούνται πλήρως ή συνηθέστερα εν μέρει από την ΕΕ. Έχει ενδιαφέρον να θυμηθεί κανείς μερικούς από τους στόχους τους.

Στο πρόγραμμα Leonardo, της περιόδου 2000-2006, είχαμε δει ότι η ειδική στόχευση ήταν: α) η βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων, ιδίως των νέων που βρίσκονται σε στάδιο αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης κάθε επιπέδου, β) η βελτίωση της ποιότητας και της πρόσβασης στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση και την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθόλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό την αύξηση και την ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας, γ) η προώθηση και η ενίσχυση της συμβολής της επαγγελματικής κατάρτισης στη διαδικασία της καινοτομίας με σκοπό τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος και την παροχή νέων δυνατοτήτων απασχόλησης (Απόφαση 382/1999/ΕΚ του Συμβουλίου της 26ης Απριλίου 1999 για τη Θέσπιση του Δευτέρου Σταδίου του Κοινοτικού Προγράμματος Δράσης στον Τομέα Επαγγελματικής Κατάρτισης «Leonardo da Vinci»). Είναι εμφανές ότι ο τόνος δόθηκε σε θέματα ικανοτήτων και δεξιοτήτων καθώς και σε θέματα πρόσβασης – ποιότητας που τελικό στόχο έχουν την παροχή νέων δυνατοτήτων απασχόλησης.

Στο πρόγραμμα για τη διά βίου μάθηση (2007-2013), διαπιστώθηκε ότι κεντρικός στόχος είναι η επίτευξη της απασχολησιμότητας των πολιτών, ενώ στους επιμέρους στόχους είναι έντονη η σύνδεση δημιουργικότητας, επιχειρηματικότητας, ανταγωνιστικότητας και απασχολησιμότητας (Απόφαση 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη Θέσπιση Προγράμματος Δράσης στον Τομέα της Διά βίου Μάθησης, Επίσημη Εφημερίδα, L 327/45, 24.11.2006). Μάλιστα, αν παρατηρήσει κανείς προσεκτικά, η απασχολησιμότητα φαίνεται να θεωρείται κλειδί και για τη διασφάλιση των κοινωνικών δικαιωμάτων και κατ'επέκταση για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, στο βαθμό που η (οικονομική) ανάπτυξη και η (κοινωνική) συνοχή αλληλοεξαρτώνται (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2004: 3). Όμως για όλα αυτά τονίζεται επίσης η σημασία της προσαρμοστικότητας των ατόμων.

Τα προηγούμενα τα ξέρουμε ήδη από προγενέστερα κεφάλαια. Εδώ απομονώσαμε την έννοια εκείνη που φαίνεται να πρωταγωνιστεί, τις ικανότητες. Η αναζήτηση της τεκμηριωμένης ανάλυσής της μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία θα μας δώσει στοιχεία τόσο για το δυναμισμό της όσο και τη διασύνδεσή της με άλλες έννοιες όπως εκείνες της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής συνοχής. Το τρίπτυχο αυτό φαίνεται να σκιαγραφεί το περίγραμμα της νέας κοινωνικής πραγματικότητας της κοινωνίας της γνώσης.

3. Τα ευρωπαϊκά κείμενα: σύντομη αναφορά

Ξετάζοντας προσεκτικότερα τη χρήση της έννοιας «ικανότητες» στα κείμενα της ΕΕ δύο σημεία μοιάζουν ενδιαφέροντα. Πρώτον, η εναλλαγή των εννοιών «ικανότητες» και «δεξιότητες». Δεύτερον, η ποικιλία των προτεινόμενων ικανοτήτων που παραπέμπουν ακόμα και σε τομείς κατ' αρχάς απρόσμενους.

Το πρώτο έχει μάλλον να κάνει με την προέλευση της έννοιας. Οι «δεξιότητες» προέρχονται από την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και ως εκ τούτου η χρήση τους σε όλο το φάσμα της μετα-υποχρεωτικής, αρχικά, εκπαίδευσης προκάλεσε εύλογες ενστάσεις και/ή αντιδράσεις. Στη συνέχεια, προτάθηκε η χρήση της έννοιας «ικανότητες» με στόχο να καλύψει την ποικιλότητα της μάθησης που, αφενός, ήταν αναγκαία στην αγορά εργασίας, αφετέρου, προσφερόταν από ιδρύματα όπως τα πανεπιστήμια. Τελικά όμως φαίνεται ότι, αν και σε κείμενα επιστημονικά γίνεται προσπάθεια συστηματικότερης χρήσης των δύο εννοιών, σε κείμενα πολιτικά και διοικητικά η χρήση τους παραμένει μη συστηματική.

Το δεύτερο είναι απόρροια του πρώτου. Πράγματι, από τη μια, έχουμε τη μέγιστη πιθανή διαφοροποίηση των ειδών «ικανοτήτων», κι από την άλλη, τη μη συστηματική χρήση των δύο εννοιών που καταλήγει σε λεκτικές παραδοξότητες τουλάχιστον ως προς την αρχική προέλευση της έννοιας «δεξιότητες». Παρ' όλα αυτά, το ενδιαφέρον δεν είναι στη διαφορούμενη χρήση των δύο εννοιών αλλά στα είδη που προτάσσονται. Έτσι πλέον, το Κοινοβούλιο μιλά για «κοινωνικές δεξιότητες» (*Report of the European Parliament of 23 Ιανουαρίου 2002 on the communication from the Commission on the draft detailed work programme for the follow-up of the report on the concrete objectives of education and training systems, A5-0017/2002*). Αντίστοιχα, το Συμβούλιο αναφέρεται σε *δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να λαμβάνει αποφάσεις* στη βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των κοινωνικών ευθυνών (Council of the EU, 2004, Education and Citizenship, σελ. 4).

Λίγο νωρίτερα, 2003, γινόταν προσπάθεια να συνδεθεί η εκπαίδευση με την κοινωνία και αναδεικνυόταν η σημασία της «συμμετοχής»: «*Η εκπαίδευση στη συμμετοχή επιτρέπει τη μάθηση που είναι χρήσιμη στους νέους, και μακροπρόθεσμα σε όλη την κοινωνία. Οι αναπτυσσόμενες ικανότητες που αναφέρονται πιο συχνά είναι οι ικανότητες επεξεργασίας και υπεράσπισης ιδεών, το να παίρνεις το λόγο, να ακούς και να διαπραγματεύεσαι το να παίρνεις πρωτοβουλίες και να υλοποιείς τα σχέδια λαμβάνοντας υπόψη τα όρια και τις υποχρεώσεις σου*» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2003δ: 11).

Επίσης, στους 16 δείκτες που υιοθέτησε το Συμβούλιο της Εκπαίδευσης υπάρχουν και οι «ικανότητες για την εφαρμογή της πολιτειότητας» (δείκτης αρ. 12) (Συμπεράσματα του Συμβουλίου (της Εκπαίδευσης), 24 Μαΐου 2005, παρ.11) ενώ στα αντίστοιχα Συμπεράσματα του 2009 βρίσκει κανείς τις «*διαπολιτισμικές ικανό-*

τητες»¹⁹⁷ (Συμπεράσματα του Συμβουλίου της Εκπαίδευσης, 12 Μαΐου 2009, παρ. 3, σελ.7). Την ίδια περίπου περίοδο (2009) έχουμε και την Ανακοίνωση της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009, «Μια Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία – Επένδυση και Ενδυνάμωση») όπου στο πλαίσιο του «*τομέα 3: δημιουργικότητα και επιχειρηματικότητα*» διαβάζει κανείς για την ανάγκη ανάπτυξης των «*δημιουργικών ικανοτήτων*». Το 2005, επίσης, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έτους «για την Πολιτειότητα μέσω της Εκπαίδευσης» προτάθηκαν οι «*προσωπικές δεξιότητες*» (για την κατανόηση και ανοχή διαφορετικών κουλτούρων). Τέλος, ας μην ξεχνάμε την προώθηση των «*βασικών δεξιοτήτων (άλλοτε ικανοτήτων)*» που πρωτο-προτάθηκαν στη Βαρκελώνη το 2002, για να συγκροτήσουν τις 8 βασικές ικανότητες που υπάρχουν και σήμερα όπου μεταξύ των άλλων διαβάζει κανείς για τις *κοινωνικές και πολιτειακές ικανότητες* (social and civic competences) αλλά και για τις *πολιτισμικές* (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm).

Με βάση τα προηγούμενα, γίνεται σαφές ότι τίθεται ένα θέμα κατανόησης και ερμηνείας μιας αρχικής παραδοξότητας: Πράγματι, αν ο στόχος είναι η απασχολησιμότητα σε μια διαρκώς μετασχηματιζόμενη αγορά εργασίας κι αν η απασχολησιμότητα διασφαλίζεται και πιστοποιείται μέσω της συσσώρευσης και επικαιροποίησης ικανοτήτων/δεξιοτήτων που αφορούν την αγορά εργασίας τότε θα έπρεπε να παραδεχτεί κανείς ότι η αναφορά σε πολιτισμικές, κοινωνικές ή πολιτειακές ικανότητες/δεξιότητες θέτει ένα ερωτηματικό ή τουλάχιστον φαντάζει παράταιρη. Συνεπώς, θα άξιζε τον κόπο κάποιος να εγκύψει σε αυτή την αρχική παραδοξότητα με στόχο την ερμηνεία της. Αυτό ακριβώς αποτελεί άλλο ένα στόχο αυτού του κεφαλαίου. Για να γίνει εφικτό όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει να προσανατολιστούμε στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία που ασχολείται με τις ικανότητες¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Δες και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003) 796, σελ. 13-15.

¹⁹⁸ Η ενότητα αυτή έχει βασιστεί στη βιβλιογραφία του παραδοτέου 2.2 με τίτλο “Literature Review on the concept of competence” του ερευνητικού προγράμματος *Μελέτη των διαδικασιών παραγωγής της επιστημονικής-ακαδημαϊκής γνώσης: από τη μονοεπιστημονικότητα στη διεπιστημονικότητα των πανεπιστημιακών σπουδών*, που χρηματοδοτείται από το Πανεπιστήμιο Πατρών στο πλαίσιο του Προγράμματος Καραθεοδωρή. Υπεύθυνος του προγράμματος είναι ο Επικ.Καθηγητής Ι.Καμαριανός, μέλη της ερευνητικής ομάδας α) ΔΕΠ (Κυπριανός Π., Μπάλιας Στ, Σταμέλος Γ.), β) οι υποψήφιοι διδάκτορες (Αγγελόπουλος Γ., Λεμπέση Γ., Rerak Μ (κύρια συμμετέχουσα στο συγκεκριμένο παραδοτέο) και γ) η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Αλεξοπούλου Γ. Για περισσότερες πληροφορίες στο: <http://herpnet.upatras.gr>.

4. Η μάθηση ως συσσώρευση ικανοτήτων: ορισμοί και νοηματοδοτήσεις

Η μάθηση δεν είναι πια ούτε παιδεία ούτε εκπαίδευση. Είναι συσσώρευση ικανοτήτων που εξυπηρετούν τις κάθε φορά τεκμαιρόμενες/ανακύπτουσες τρέχουσες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Μιας αγοράς εργασίας νοούμενης ως παγκόσμιας.

Προφανώς, το προηγούμενο συνιστά μείζονα αλλαγή τόσο για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Υπάρχει και ένα τρίτο: το τι είναι αντιληπτό ως γνώση, τόσο ως παραγωγή όσο και ως διάχυση.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η έννοια «ικανότητες» (competences) γνωρίζει μια πραγματική παγκόσμια επιτυχία που κατακλύζει τη διεθνή βιβλιογραφία. Ο αριθμός των προτεινόμενων ορισμών είναι τέτοιος που εντυπωσιάζει (Baartman et al., 2007, Brockmann et al., 2008), σε σημείο που κάποιοι συγγραφείς θεωρούν την έννοια αμφισβητήσιμη (Edwards & Nicoll 2006, Hoskins & Crick, 2009).

Επιστημολογικά φαίνεται ότι η έννοια προέρχεται από τρεις παραδόσεις: τη συμπεριφοριστική ψυχολογία (behaviorist psychology), τη γνωστική ψυχολογία (cognitive psychology) και γενικές προσεγγίσεις (generic approaches) που αφορούν περισσότερο την επαγγελματική επιλογή και αριστεία παρά την εκπαιδευτική διάσταση (Eraut (1994) στο Baartman, et al. 2007).

Παράλληλα, η προσέγγιση στην έννοια μοιάζει να έχει και έντονη κοινωνικοπολιτισμική χροιά στο βαθμό που διακρίνονται τουλάχιστον δύο παραδόσεις: μια πολυδιάστατης ανάπτυξης ικανοτήτων (multi-dimensional competences development) που εμφανίζεται σε χώρες όπως η Γερμανία και η Ολλανδία, και μια λειτουργιστική-συμπεριφοριστική (functionalist-behaviourist) που είναι ίδιον του αγγλοσαξονικού χώρου, με έμφαση στην Αγγλία (Delamare Le Deist & Winterton, 2005). Η πρώτη προσέγγιση βασίζεται στο μοντέλο κατά το οποίο ο απασχολούμενος έχει ένα ενεργό ρόλο στην κατασκευή της γνώσης και προσεγγίζει τις ικανότητες κατά τρόπο ολιστικό, δηλαδή *«ως τη δυνατότητα [ο απασχολούμενος] να ασχοληθεί με πολύπλοκες καταστάσεις εργασίας χάρη σε πολλαπλούς πόρους που κατέχει και χρησιμοποιεί στη θέση εργασίας του (...) ως όλον πρόσωπο (whole person) με διαφορετικές διαστάσεις (επαγγελματικές, προσωπικές, διαπροσωπικές)»* (Brockmann et al., 2008: 552). Είναι εμφανές ότι αυτός ο τρόπος θεώρησης περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές παραμέτρους: την ανάπτυξη ικανοτήτων, την προσωπική ανάπτυξη και την εργασιακή εμπειρία (Fischer, 2002, Fischer & Rauner, 2002; Straka, 2002, Rauner, 2004, Brockmann et al., 2008: 552). Από την άλλη, οι Brockmann et al., (2008: 552) υποστηρίζουν ότι το λειτουργιστικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο, *«θεωρεί τον απασχολούμενο ως παθητικό δέκτη και υποχρεωμένο να αποδεικνύει την κατοχή προκαθορισμένων ικανοτήτων (ή δεξιοτήτων) τεκμαιρομένων ως αναγκαίων για την εκτέλεση καθηκόντων που προσδιορίζουν οι εργοδότες»* (Brockmann et al., 2008: 512).

Όμως, τι είναι οι Ικανότητες; Σύμφωνα με τους Hoskins & Crick (2009: 121) οι ικανότητες παραπέμπουν σε μια σύνθετη σύνθεση από γνώσεις, δεξιότητες (skills), κατανοήσεις (understanding), αξίες, συμπεριφορές (attitudes) και επιθυμίες (desires) που οδηγούν σε αποτελεσματικές ανθρώπινες δράσεις σε ένα συγκεκριμένο τομέα, οπουδήποτε στον κόσμο (Hoskins & Crick, 2010: 121). Οι ίδιοι μάλιστα τονίζουν ότι αυτές αποτελούν τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές εκροές. Ο Holmberg (2006) παραθέτει τον Sandberg που θεωρεί ότι οι ικανότητες μπορούν να γίνουν κατανοητές με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) ως η δυνατότητα (ability) να χειριστεί κάποιος διάφορα επιμέρους στοιχεία με στόχο τη βελτιστοποίηση της ατομικής ποιότητας, β) ως προσπάθεια χειρισμού συνδυασμένων λειτουργιών των επιμέρους στοιχείων με στόχο τη βελτιστοποίηση των πιθανών συνδυασμών ποιότητας, γ) ως προσπάθεια χειρισμού της συνδυασμένης λειτουργίας από μια συγκεκριμένη εξωτερική ή ηθική σκοπιά (Sandberg, 2000, στο Holmberg, 2006).

Οι ικανότητες νοούνται επίσης ως ο συνδυασμός ιδιοτήτων (attributes) (σε σχέση με γνώσεις και τις εφαρμογές τους), κλίσεων (aptitudes), δεξιοτήτων και υπευθυνοτήτων (responsabilities) που ένα άτομο είναι ικανό να εκτελεί ή να έχει (Gonzalez & Wagenaar, 2003: 69 στο Boni & Lozano, 2007). Οι ικανότητες συνδέονται με τις δεξιότητες κατά τρόπο ώστε και οι δύο να περιλαμβάνουν γνώσεις και κατανοήσεις (θεωρητικές γνώσεις ενός ακαδημαϊκού τομέα, την ικανότητα να γνωρίζει κανείς και να κατανοεί), γνώση του πώς να δράσεις (πρακτική και λειτουργική εφαρμογή των γνώσεων σε συγκεκριμένες περιστάσεις) και γνώση του πώς να είσαι (αξίες ως ένα ενσωματωμένο στοιχείο του τρόπου με τον οποίο εκλαμβάνεις και ζεις με τους άλλους σε ένα κοινωνικό περιβάλλον) (Boni & Lozano, 2007).

Άλλοι ερευνητές ορίζουν τις ικανότητες ως «το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων το οποίο ένα άτομο διαθέτει και το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και αποδοτικά με στόχο την επίτευξη ορισμένων στόχων σε μια ευρεία δέσμη πλαισίων και καταστάσεων» (Kirschner et al., 1997: 151). Οι Kirschner et al., (1997: 154) συλλαμβάνουν τις ικανότητες ως μια συνάρτηση (C) που αποτελείται από γνώσεις (K), δεξιότητες (Sk) και καταστάσεις (S), συνεπώς μπορούν να αναπαρασταθούν ως $C = f(K, Sk, S)$.

Πάντως, η πλειονότητα των ορισμών στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία περιγράφει τις ικανότητες ως συνδυασμό από γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές ο οποίος καθιστά δυνατή την επίλυση ενός προβλήματος από κάποιον (Baartman et al., 2007, Crick, 2008, Gilis, et al., 2008, Hoskins, 2008, Hoskins & Crick, 2010). Οι Ten Dam & Volmanh (2007), στο ίδιο μήκος κύματος, υποστηρίζουν, παραπέμποντας στον Eraut, ότι οι ικανότητες είναι ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που κατέχει ένα άτομο, για να μπορέσει να υλοποιήσει ένα έργο και να επιλύσει προβλήματα στο πλαίσιο μιας εξειδικευμένης κοινωνικής πρακτικής (Eraut, 1994, στο Ten Dam & Volmanh, 2007). Από την πλευρά του, ο Crick (2008) σημειώνει ότι οι ικανότητες είναι μια έννοια ευρύτερη εκείνης των γνώσεων ή των δεξιο-

τήτων και αποκτώνται διαχρονικά σε μια δια βίου διαδικασία στο σύνολο των προσωπικών, κοινωνικών και πολιτικών συγκεκριμένων. Στο σημείο αυτό, θα ήταν καλό να σημειώσει κανείς τη συστηματική σύνδεση με τομείς και πλαίσια που δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο την αγορά εργασίας. Γιαυτό κιάλας στην πρόσφατη βιβλιογραφία σημειώνεται μια προσπάθεια να κατανοηθούν οι ικανότητες στο πλαίσιο του «πραγματικού κόσμου των δραστηριοτήτων» και σε μια πλειάδα από τρόπους κατανόησης της γνώσης: το να γνωρίζεις πώς να κάνεις κάτι, το να γνωρίζεις τον άλλον και τις επιθυμίες του ή το να γνωρίζεις γιατί κάτι είναι σημαντικό όπως επίσης το να γνωρίζεις σχετικά με κάτι (Hoskins & Crick, 2010: 122, Crick, 2008: 313). Ο Crick (2010: 313) υπογραμμίζει ότι στο μέτρο που οι ικανότητες αναγνωρίζονται στο πλαίσιο του πραγματικού κόσμου, η ανάπτυξη τους βασίζεται επίσης στις εμπειρίες του πραγματικού κόσμου. Συνεπώς, δεν μπορεί παρά να λαμβάνουν υπόψη τους την πλήρη γκάμα των μαθησιακών ευκαιριών (τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση).

Κατά μια άλλη περισσότερο πρακτική εκδοχή, οι ικανότητες είναι η δυνατότητα (ability) παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών με ύψιστα στάνταρτς (Kantanen, 2005: 109). Επίσης, μπορούν να κατανοηθούν ως η ιδιότητα του να λειτουργεί κανείς αποδοτικά σε ένα ιδιαίτερο τομέα (Griffiths, 2003: 3-4, Snow, 2001: 8), ή απλά η δυνατότητα του προσωπικού να εκτελεί την εργασία του (Kersh & Evans, 2005). Έτσι, οι ικανότητες μπορεί να σημαίνουν την εξειδικευμένη εμπειρία ενός ατόμου (Andersson & Fejes, 2005). Τα προηγούμενα συντείνουν στο να νοηθούν οι ικανότητες ως υπευθυνότητα και αυτονομία (Brine, 2008).

Τις ικανότητες ως υπευθυνότητα και αυτονομία τις ξαναβρίσκουμε στο Πιο παράρτημα της Σύστασης της ΕΕ για την εγκαθίδρυση ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF). Σε αυτό διακρίνονται οκτώ (8) επίπεδα ικανοτήτων. Για παράδειγμα το επίπεδο ένα (1) περιγράφεται ως η ικανότητα εργασίας ή σπουδών υπό την άμεση επίβλεψη σε ένα δομημένο πλαίσιο. Το επίπεδο οκτώ (8) ορίζει την ικανότητα επίδειξης ουσιαστικής ειδημοσύνης, καινοτομίας, αυτονομίας, επιστημονικής και επαγγελματικής ακεραιότητας και σταθερής προσήλωσης στην ανάπτυξη νέων ιδεών ή διαδικασιών σε πλαίσια εργασίας ή σπουδών, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2008).

Από την πλευρά του, ο ΟΟΣΑ στο πλαίσιο του προγράμματος DeSeCoProject, ενός προγράμματος με μεγάλη επιρροή (http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html, δεξ και Crick, 2008: 313), αντιμετώπισε τις «ικανότητες» ως ένα ολιστικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφηκαν «ως η δυνατότητα επιτυχούς εξυπηρέτησης πολύπλοκης ζήτησης σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο μέσω της κινητοποίησης ψυχολογικών προαπαιτούμενων (συμπεριλαμβανομένων γνωστικών και μη γνωστικών όψεων) και ως εσωτερικές διανοητικές δομές υπό το πρίσμα δυνατοτήτων, διαθέσεων και εσωτερικών του ατόμου πηγών σε αλληλεπίδραση με εξειδικευμένες του πραγματικού κόσμου δραστηριότητες ή αναζητήσεις» (Rychen & Salganik, 2003: 43, στο Crick, 2008: 313). Έτσι,

υπό αυτή την οπτική γωνία, οι ικανότητες καλύπτουν ένα φάσμα από ανθρώπινες διαδικασίες και δράσεις που περιλαμβάνουν γνωστικά, συναισθηματικά και εθελοντικά στοιχεία, καθώς επίσης μια δεοντολογική διάσταση που εφαρμόζει ηθική δέσμευση και επιθυμία (Crick, 2008: 313).

Ο Crick (2008: 311), με βάση τα προηγούμενα, υποστηρίζει ότι τελικά οι ικανότητες ως εκπαιδευτική εκροή για μαθητευόμενους είναι μια πολιτική και ιδεολογική δράση στο βαθμό που εξειδικεύει τι μετράται και τι δεν μετράται ως μάθηση και με αυτό τον τρόπο επηρεάζει Λόγους και δυνατότητες. Συνεχίζει δε, υποστηρίζοντας ότι οι ικανότητες ορίζουν την ιδιαίτερη κατανόηση του τι είναι «καλή ζωή», η οποία όμως μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το αν την προσεγγίζει κανείς υπό μια αφήγηση κοινωνικής δικαιοσύνης ή υπό μια αφήγηση νέο-φιλελεύθερης οπτικής (Crick, 2008: 311).

5. Είδη ικανοτήτων

Ένα από τα χαρακτηριστικά της εξειδικευμένης βιβλιογραφίας για τις ικανότητες είναι η ποικιλία των προτεινόμενων ειδών ικανοτήτων.

5.1 Γενικές-ειδικές ικανότητες

Παράδειγμα, το γνωστό πρόγραμμα Tuning της ΕΕ υποστηρίζει ότι οι ικανότητες είναι γενικές (generic) και ειδικές (specific). Οι γενικές ικανότητες χωρίζονται επίσης σε: εργαλειακές (instrumental), διαπροσωπικές (interpersonal) και συστημικές (systemic). Οι ειδικές αναφέρονται ειδικά σε ένα τομέα (πχ. Τεχνολογικές ικανότητες, μαθηματικές ικανότητες, κτλ) (<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=209>).

Το ενδιαφέρον έγκειται όχι τόσο στη γενικότερη αποδοχή αυτής της διάκρισης των ικανοτήτων όσο στο ότι οι γενικές ικανότητες είναι εκείνες που προωθούνται συστηματικότερα από τους χαράσσοντες πολιτική (policymakers) (Griffiths, 2003: 4). Άλλοι συγγραφείς (Everwijn 1993, Eraut 1994 στο Vaatstra & de Vries, 2007: 337) χρησιμοποιούν την έννοια των γενικών ικανοτήτων κάπως διαφορετικά, δηλαδή ως δια-επιστημονική σκέψη, προγραμματισμό, συντονισμό και οργάνωση, ως δυνατότητα να επιλύει κανείς προβλήματα, αναλυτικές ικανότητες, δυνατότητες μάθησης, αυτόνομης εργασίας και εργασίας σε ομάδα, σε επαγγελματικά συγκείμενα. Έτσι, οι ικανότητες νοούνται ως συνθέσεις γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που κάποιος μπορεί αποτελεσματικά να χρησιμοποιήσει σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα.

5.2 Ικανότητες - κλειδί

Μια άλλη συνηθισμένη διάκριση είναι αυτή μεταξύ «ειδικού πεδίου» (field-specific) ικανότητες και ικανότητες κλειδιά (key competences). Οι πρώτες, πιστεύεται ότι είναι σημαντικές για την επαγγελματική ειδημοσύνη και δράση (Schaerper (2009). Από την άλλη, οι ικανότητες κλειδί είναι εκείνες που τα υποκείμενα χρειάζονται για την κοινωνική και επαγγελματική ζωή τους και δεν μπορούν να αντικατασταθούν από τις πρώτες (ειδικού πεδίου ικανότητες) (Schaerper, 2009: 695). Στην ίδια εργασία, οι ικανότητες κλειδιά θεωρείται ότι περιλαμβάνουν «ένα ευρύ φάσμα ψυχολογικών διαθέσεων που έχει διαφορετικές ποιότητες, από νοητική ικανότητα (πχ. αναλυτική σκέψη) και γνώσεις (πχ. δεξιότητες ξένων γλωσσών) έως χαρακτηριστικά της κάθε προσωπικότητας (πχ. ευελιξία), εργασιακές στάσεις (πχ. ακρίβεια (accuracy)) αλλά και κοινωνικές ικανότητες» (Weinert 1998, στο Schaerper, 2009: 681).

Παρόλα αυτά και παρά την εστίαση στις ικανότητες κλειδιά δεν υπάρχει συμφωνία για το ποιες ικανότητες πρέπει να θεωρούνται κλειδί (Schaerper, 2009: 680). Από την άλλη, έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι όλοι οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί και η ΕΕ έχουν επιδείξει ένα έντονο ακτιβισμό σχετικά με τις ικανότητες κλειδιά.

Για τον ΟΟΣΑ (2001), οι ικανότητες κλειδί είναι θεμελιώδεις για την «καλή ζωή». Μάλιστα ο Crick (2008) υποστηρίζει ότι στη λογική της συγκεκριμένης έκθεσης του ΟΟΣΑ οι ικανότητες κλειδί αναφέρονται τόσο στο επαγγελματικό όσο και στο ιδιωτικό πεδίο. Πιο πρόσφατα, στο πλαίσιο του προγράμματος DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) του ΟΟΣΑ, αναγνωρίζονται τέσσερα αναλυτικά στοιχεία για τις ικανότητες κλειδί: πολύ-λειτουργικότητα (multifunctionality), εγκαρσιότητα στο κοινωνικό πεδίο (transversality across social fields), ενσωμάτωση του know – how, αναλυτικές, κριτικές, δημιουργικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως επίσης και η κοινή λογική. Τέλος, αναφορά γίνεται σε μια υψηλού βαθμού διανοητική πολυπλοκότητα η οποία περιλαμβάνει μια ενεργή, ανατροφοδοτική και υπεύθυνη προσέγγιση της ζωής (Crick, 2008, Hoskins & Crick, 2010).

Από τη μεριά της η ΕΕ έχει, από το 2006, υιοθετήσει τη Σύσταση για τις ικανότητες κλειδί για τη δια βίου μάθηση (2006/962/ΕΚ). Αυτές είναι:

- 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
- 2) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.
- 3) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
- 4) Ψηφιακή ικανότητα.
- 5) Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn).
- 6) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
- 7) Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και
- 8) Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

5.3 Ολική ικανότητα

Τελευταίες μελέτες πάλι, αναφέρονται στην έννοια της ολικής ικανότητας (global competence), νοούμενης ως ικανότητας κλειδί. Η έννοια δεν έχει ακόμα πλήρως αναπτυχθεί συνεπώς δεν έχει προσδιοριστεί ακριβώς ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και εμπειριών που είναι αναγκαίος για τη συγκρότηση της ολικής ικανότητας (Hunter et al., 2006). Η ιδέα υπονοεί ότι ένα άτομο ολικά ικανό είναι κάποιο που «έχει τη γνώση (τρεχόντων γεγονότων), μπορεί να εστιάζει σε άλλα, να επιδεικνύει κατανόηση (να διατηρεί θετική στάση) και να διαθέτει ένα απροσδιόριστο επίπεδο ικανοτήτων σε ξένες γλώσσες και απόδοση στην εργασία του (δυνατότητα να κατανοεί την αξία ενός μη γνωστού στοιχείου)» (Hunter et al., 2006: 273). Στο ίδιο κείμενο αναφέρονται κι άλλες προσεγγίσεις για την ολική ικανότητα. Για παράδειγμα δίνεται ο ορισμός, που προτείνεται από ένα διεθνές πάνελ ειδικών, σύμφωνα με τον οποίο ένα άτομο ολικά ικανό είναι εκείνο που «είναι ανοικτόμυαλο που προσπαθεί ενεργά να καταλάβει πολιτισμικά πρότυπα και προσημονές του άλλου, αξιοποιώντας την αποκτημένη γνώση για να αλληλεπιδράσει,

να επικοινωνήσει και να εργαστεί αποτελεσματικά». Ένας άλλος ορισμός αναφέρεται εκείνος του Swiss Consulting Group που σε μια του έκθεση ορίζει την ολική ικανότητα με την ακόλουθη περιγραφή: «ένα υποκείμενο ή μια ομάδα να πέσει/πέσουν ως αλεξιπτωτιστής/ές σε μια οποιαδήποτε χώρα και να υλοποιήσει/ουν μια εργασία με ταυτόχρονο σεβασμό των πολιτισμικών της δεδομένων». Για το Stanley Foundation, η ολική ικανότητα συνίσταται στο να περιλαμβάνει μια εφαρμογή της πολυπλοκότητας, της διοικητικής σύγκρουσης, της αναπόφευκτης αλλαγής και των διασυνδέσεων μεταξύ και διαμέσου ανθρώπων και του περιβάλλοντός τους (Hunter et al., 2006: 274). Τέλος, οι Hunter et al. (2006) παραθέτουν τον ορισμό του Curran (2003) που υποστηρίζει ότι η ολική ικανότητα είναι η δυνατότητα του να εξοικειώνεται με ένα περιβάλλον, *«πηγαίνοντας με το ρεύμα, και προβληματιζόμενος σχετικά με την ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας στο πλαίσιο μιας νέας κουλτούρας»*.

5.4 Πυρηνική ικανότητα

Μια άλλη έννοια που εμφανίζεται στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία είναι εκείνη της *πυρηνικής ικανότητας* (core competence). Συνήθως εμφανίζεται σε κείμενα που αφορούν την εκπαίδευση και τη διοίκηση (Holmes & Hooper, 2000). Ορίζεται ως τα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes) τα οποία κάθε υποκείμενο πρέπει να έχει κατακτήσει ή να μπορεί να αποδείξει στο τέλος μιας περιόδου μάθησης. Εξειδικευμένα στην εκπαίδευση θα μπορούσαν ακόμα να οριστούν ως εκείνες οι ικανότητες *«που διευκολύνουν την ενδυνάμωση των ατόμων, διαμέσου της μάθησης, για το πώς να βρίσκουν πληροφορίες (ή δεδομένα), να τις μετατρέπουν σε γνώση (χρήσιμη, εκτιμητέα, εφαρμόσιμη, δομικά διατεταγμένη) και να την εφαρμόζουν για την επίλυση προβλημάτων»* (Stewart 1999, στο Larédo, 2003).

Η πυρηνική ικανότητα, ως μια επιχειρησιακή έννοια είναι στο κέντρο ης ανάπτυξης της επιχειρηματικής στρατηγικής. Συνεπώς, οι πυρηνικές ικανότητες είναι εκείνες που χρειάζεται να πιστοποιούνται στο πανεπιστήμιο, στοιχείο που οδηγεί σε μια νέα ιεράρχηση των ιδρυμάτων με βάση τη σχέση τους με την πιστοποίηση και όχι το επίπεδο ή το είδος μάθησης (Holmes & Hooper, 2000). Έτσι, το πανεπιστήμιο αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο όπως μια επιχείρηση: πρέπει να αποδεικνύει τις πυρηνικές του ικανότητες, να επικεντρώνεται σε αυτές και να αναπτύσσει τις σχέσεις του με άλλους οργανισμούς και τις συμπληρωματικές προς αυτό ικανότητες που προωθούν (Kinchin et al., 2008: 110). Η οικονομική προσέγγιση σημειώνει ότι οι τάσεις της αγοράς ωθούν προς μια διά βίου μάθηση. Ως εκ τούτου, η τελευταία θα έπρεπε να είναι σε συνεχή επικοινωνία με την πρώτη για την ανάπτυξη των πυρηνικών ικανοτήτων (Holmes & Hooper, 2000: 247). Περαιτέρω, τα πανεπιστήμια δεν αρκεί μόνο να συγκεκριμενοποιήσουν και να προαγάγουν τις πυρηνικές τους ικανότητες αλλά και να αναπτύξουν μακροχρόνιους δεσμούς με άλλους οργανισμούς που προάγουν συμπληρωματικές ικανότητες (Larédo, 2003). Για τους Holmes & Hooper

(2000) «η εφαρμογή της ιδέας της μαζικής προσαρμογής (*mass customisation*) στην εκπαίδευση ωθεί προς τις πυρηνικές ικανότητες των εκπαιδευτικών θεσμών που θα μπορούσαν ή θα έπρεπε να βρίσκονται σε συντονισμό με ατομικά μονοπάτια μάθησης που ενδυναμώνουν τους ανθρώπους να αποκτούν πληροφόρηση, να την μετατρέπουν σε γνώση και να την εφαρμόζουν για να απαντούν ερωτήματα που είναι σημαντικά για κάθε υποκείμενο σε μια δεδομένη στιγμή» (Holmes & Hooper, 2000).

Επικεντρώνοντας στις «φοιτητικές» πυρηνικές ικανότητες, σύμφωνα με τον Beck (2008), αυτές πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με την επιλεγείσα μαθησιακή προσέγγιση. Σε μια διδακτική προσέγγιση, οι αντιληπτικές ικανότητες καθώς επίσης και οι στόχοι της διδασκαλίας είναι η γνώση. Σε μια πρακτική προσέγγιση, οι πυρηνικές ικανότητες των φοιτητών θα ήταν η ικανότητα εφαρμογής και επίλυσης απλών προβλημάτων. Σε μια προσέγγιση βασισμένη στο διάλογο, οι πυρηνικές ικανότητες θα εστιάζονταν στην ανάλυση, την επιχειρηματολογία και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Τέλος, σε μια προσέγγιση που θα βασίζεται στην έρευνα-δράσης οι πυρηνικές ικανότητες θα είχαν να κάνουν με το να γίνει εφικτός ο χειρισμός πολύπλοκων προβλημάτων και να παραχθεί γνώση (Beck, 2008).

5.5 Πολιτειακή ικανότητα

Στη βιβλιογραφία, αναφέρεται η πολιτειακή ικανότητα (*civic competence*) ως μια από τις ικανότητες κλειδί (Crick, 2008, Hoskins, 2008, Hoskins & Crick, 2010). Έχει ενδιαφέρον να δει κανείς ότι η πολιτειακή ικανότητα συνδέεται συχνά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη αξιών, στάσεων και διαθέσεων, ταυτοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανοήσεων. Μάλιστα τα προηγούμενα σχετίζονται ενίοτε με την κατασκευή της Ευρώπης: «[η πολιτειακή ικανότητα] είναι ένα προαπαιτούμενο σε σχέση με τα δεδομένα του πραγματικού κόσμου, για παράδειγμα, η ανάγκη να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις σε μια κοινωνία της γνώσης και η ανάγκη να ακούγεται η φωνή των πολιτών στην Ευρώπη σχετικά με τα δημοκρατικά της ελλείμματα» (Hoskins & Crick, 2010: 130). Η Hoskins, νωρίτερα, αναφερόμενη στη Σύσταση της Επιτροπής για τις ικανότητες κλειδί στη διά βίου μάθηση, έγραφε περίπου το ίδιο κάπως διαφορετικά: η πολιτειακή ικανότητα είναι μια σύνθεση γνώσεων εννοιών όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η πολιτειότητα και τα πολιτειακά δικαιώματα, και γνώσεων σύγχρονων γεγονότων, όπως και γεγονότων από την εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία (Hoskins, 2008: 328-329). Επιμένοντας στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα, τονίζει τη σημασία γνώσης των Κοινοτικών δομών και των βασικών αξιών και στόχων όπως η μέριμνα για τη διαφορετικότητα και τις κουλτουρικές ταυτότητες στην Ευρώπη. Παραπέρα, τονίζει τη σημασία της δυνατότητας να συνεργάζεσαι αποτελεσματικά με άλλους στο δημόσιο χώρο και να επιδεικνύεις αλληλεγγύη και ενδιαφέρον για επίλυση προβλημάτων που αφορούν την τοπικότητα και την ευρύτερη κοινότητα (Hoskins, 2008: 126).

5.6 Κοινωνική ικανότητα

Αν και οι αναφορές στην πολιτειακή ικανότητα (civic competence) δεν λείπουν, όπως διαπιστώθηκε, η εξειδικευμένη βιβλιογραφία είναι περισσότερο πλούσια σε ό,τι αφορά την κοινωνική ικανότητα (social competence). Πρόκειται για μια μάλλον ευρύτερη έννοια και στη βιβλιογραφία εναλλάσσεται με τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills) (Oberst et al., 2009: 525). Νοηματοδοτείται ως η δυνατότητα (ability) ανταλλαγής πληροφοριών, επικοινωνίας και δημιουργίας, ανάπτυξης και διατήρησης κοινωνικών σχέσεων (Schaepfer, 2009: 680). Συνοψίζοντας η Hoskins υποστηρίζει ότι η κοινωνική ικανότητα μαζί με την πολιτειακή, την κουλτουρική συναίσθηση και έκφραση ορίζονται με όρους αξιών – αξίες ανθρώπινης ζωής, ισότητας, ανεκτικότητας και διαφορετικότητας (Hoskins, 2008: 328). Η κοινωνική ικανότητα προέρχεται από κόσμους εργασίας και εκπαίδευσης που αλλάζουν και έχει τεράστια σπουδαιότητα για τη ζωή σε ένα κουλτουρικά, εθνοτικά και γλωσσολογικά πλουραλιστικό κόσμο (European Commission, 1998, στο Hoskins & Crick, 2010: 125-126). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται πρωτίτως σε δεξιότητες, ειδικά κοινωνικές δεξιότητες που επικεντρώνονται στις διαπροσωπικές σχέσεις (Ten Dam & Volman, 2007: 286).

Η έννοια κοινωνική ικανότητα φαίνεται ότι προέρχεται από την αναπτυξιακή ψυχολογία (developmental psychology) (Rose - Krasnor, 1997, Jackson & Bijstra, 2000, Raver & Zigler, 1997 στο Ten Dam & Volman, 2007: 282). Σύμφωνα με τους Ten Dam & Volman (2007: 282), η κοινωνική ικανότητα είναι: *«το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της καθοδήγησης και των εκπαιδευτικών στρατηγικών μάθησης με στόχο την εμπέδωση της προ-κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης στους εκπαιδευόμενους (...) το σύνολο των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων το οποίο οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται για να δράσουν κατάλληλα σε μια ειδική κοινωνική κατάσταση»*. Είναι προφανές για τους δύο συγγραφείς ότι για την ύπαρξη της κοινωνικής ικανότητας βασικό ρόλο παίζει η εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής έρευνας για την κοινωνική ένταξη στην ανώτατη εκπαίδευση, η κοινωνική ικανότητα νοείται ως *«η κατοχή και χρήση της δυνατότητας μιας συγχωνευμένης σκέψης (integrated thinking), αίσθησης (feeling) και συμπεριφοράς με στόχο την επίτευξη κοινωνικών στόχων και αποτελεσμάτων που έχουν αξία στο συγκεκριμένο φιλοξενίας»* (Topping et al., 2000: 32, στο Oberst et al. 2009).

Είναι λοιπόν σαφές ότι η κοινωνική ικανότητα αφορά τη διάδραση μεταξύ υποκειμένου και άλλων ανθρώπων (Ten Dam & Volman, 2007: 282). Μάλιστα, κατά τους συγγραφείς, η κοινωνική δεξιότητα αναδεικνύει τη σημασία της σήμερα στο βαθμό που σε πολλές περιπτώσεις απουσιάζει. Ωστόσο, συνεχίζουν ότι το όριο μεταξύ κοινωνικής και άλλων ικανοτήτων δεν είναι σαφές αν και αυτή είναι απαραίτητη στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα (ό.π.). Ένα βήμα πιο πέρα, οι συγκεκριμένοι συγγραφείς υποστηρίζουν την ανάγκη η κοινωνική ικανότητα να αντιμε-

τωπίζεται ως κανονιστική έννοια προς τη συγκρότηση της πολιτειότητας και είναι θεμελιώδης για μια δημοκρατική κοινωνία (ό.π., 285).

Εμβαθύνοντας στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία παρατηρεί κανείς ότι η κοινωνική ικανότητα υποδιαιρείται σε: ενδο-προσωπική (intrapersonal), δια-προσωπική (interpersonal) και κοινωνιακή (societal) ικανότητα (Ten Dam & Volmanh, 2007, σελ. 286, Oberst et al., 2009). Η τελευταία υποδιάσταση αναφέρεται σε μια δημοκρατική στάση, γνώση και επίγνωση των δομών της κοινωνίας και είναι ικανή να συνδιαλέγεται με τις κουλτουρικές διαφορές που ενυπάρχουν σε αυτή (Kaplan, 1997, Kerr, 1999, Solomon, Watson, & Battistich, 2001, Rychen & Salganik, 2003 στο Ten Dam & Volman, 2007). Σε ό,τι αφορά την ενδο-προσωπική διάσταση της κοινωνικής ικανότητας αυτή παραπέμπει στην αυτό-εκτίμηση και τον αυτό-έλεγχο, όπως επίσης και σε ενδο-ψυχολογικές και σχεσιακές όψεις των συναισθημάτων (Ten Dam & Volman, 2007: 286). Τέλος, η βιβλιογραφία που ασχολείται με τη δια-προσωπική διάσταση, επικεντρώνεται στις σχέσεις των νέων ανθρώπων με άλλους και την ποιότητά αυτών των σχέσεων (πχ. επαφές με συνομηλίκους, φίλιες, κοινή εργασία και κοινή επίλυση προβλημάτων, κτλ) (Beelman et al., 1994, στο Ten Dam & Volman, 2007; Englund et al., 2000). Η κοινωνική ικανότητα συνδέεται με την προσωπική και κοινωνική ευτυχία η οποία έχει ανάγκη (η οποία αναφέρεται στην) από *«κατανόηση του πως τα υποκείμενα μπορούν να διασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή φυσική και πνευματική υγεία τόσο των ίδιων όσο και της οικογενειακής ζωής τους αλλά και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος»* (Hoskins, 2008: 328-329). Κατά την Hoskins (2008), βασικές δεξιότητες της κοινωνικής ικανότητας είναι η δυνατότητα: να επικοινωνεί κανείς δημιουργικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα, να δείχνει ανεκτικότητα, να διατυπώνει και να καταλαβαίνει διαφορετικές οπτικές γωνίες, να διαπραγματεύεται με δυνατότητα να δημιουργεί εμπιστοσύνη και να αισθάνεται εν-πάθεια (Hoskins, 2008: 328-329). Ένας άλλος συγγραφέας είναι εξαιρετικά σαφής για τις συνέπειες της έλλειψής της στο βαθμό που μπορεί να οδηγήσει σε οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό (Walker, 2009: 344).

Μια παραλλαγή της κοινωνικής ικανότητας φαίνεται να είναι η συλλογική ικανότητα (collective competence) (Boreham, 2004, Andersson & Fejes, 2005, Holmberg, 2006). Νοείται ως η στάση μιας ομάδας ή κοινότητας σε αντιδιαστολή με την ατομικιστική ικανότητα του σύγχρονου κόσμου (και ειδικά για την κοινωνία στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην οποία επικεντρώνεται η συγκεκριμένη εργασία (Boreham, 2004). Η συλλογική ικανότητα εμφανίζεται όταν διάφορα άτομα πρέπει να συνεργαστούν. Η συνεργασία λοιπόν απαιτεί κάποιες κοινές αντιλήψεις για το υλοποιούμενο έργο (Holmberg, 2006). Σημαντική διάσταση εδώ φαίνεται να είναι η ανάγκη συνεχούς επικοινωνίας και η δημιουργία ενός κλίματος επικοινωνίας (Hansson, 2003, στο Holmberg, 2006). Όμως από εδώ μπορεί κανείς να περάσει στην επόμενη ικανότητα της εξειδικευμένης βιβλιογραφίας.

5.7 Επικοινωνιακή ικανότητα

Μια παραλλαγή της κοινωνικής ικανότητας θεωρείται εκείνη της κοινωνικής-επικοινωνιακής ικανότητας. Ορίζεται ως μια κατασκευή που περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, επαγγελματικές στάσεις και δυνατότητες μάθησης στο πεδίο της επαγγελματικής επικοινωνίας (Bakx, et al., 2006). Απαριθμούνται πέντε δείκτες: ικανότητα δόμησης μιας συζήτησης, ικανότητα επίδειξης εν-πάθειας, ικανότητα εκκίνησης μιας συζήτησης, ικανότητα θετικής στάσης και ικανότητα «ψησίματος»/εκμαίευσης (grilling) (με στόχο να παίρνεις αναγκαίες πληροφορίες πάνω σε θέματα που σε ενδιαφέρουν για περαιτέρω εκμετάλλευση) (Bakx, et al., 2006). Η ικανότητα αυτή φαίνεται να τραβά το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών είτε την αναφέρουν ως κοινωνικο-επικοινωνιακή είτε απλά επικοινωνιακή (Poon Teng Fatt, 1991, Abbas, & Mclean, 2003, Bakx, et al., 2006, Woods, 2007). Διάφοροι ερευνητές αναφέρονται στον Hymes (1972) ο οποίος φαίνεται να πρωτο-χρησιμοποίησε την έννοια ως απάντηση στην έννοια της γραμματικής ικανότητας που προωθούσε ο Τσόμσκι (Chomsky, 1965, στο Woods, 2007: 856). Ο Poon Teng Fatt (1991) διαπιστώνει ότι ο Hymes εννοούσε την επικοινωνιακή ικανότητα ως μια ευρύτερη έννοια, η οποία ενσωμάτωνε στάσεις, αξίες και κίνητρα που αφορούν τη γλώσσα, τα χαρακτηριστικά της και τη χρήση της.

Η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας χρησιμοποιείται επίσης από τον Habermas. Εφαρμόζοντάς την στην ανώτατη εκπαίδευση, μπορεί κανείς να διερευνήσει πως και σε τι μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση της διδασκαλίας (Abbas & Mclean, 2003: 70). Όμως, η επικοινωνιακή ικανότητα αφορά και τους φοιτητές. Πράγματι, η γλώσσα βοηθά τους φοιτητές να προσλάβουν γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορα επιστημονικά πεδία εξελίσσοντάς τα υποκείμενα σε διανοητικά, κοινωνικά και πολιτειακά όντα προς όφελος της κοινωνίας (Poon Teng Fatt, 1991). Ο ίδιος ερευνητής συνδέει την ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας με την επιτυχημένη απασχόληση και την επίτευξη βιομηχανικών και εμπορικών στόχων. Για αυτόν το λόγο επιμένει στη σημασία της γνώσης μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας μέσω πραγματικών γλωσσικών καταστάσεων, επικοινωνιακών συμπεριφορών και κουλτουρικών αξιών. Άλλοι πάλι συγγραφείς επιμένουν στο ότι ένα επικοινωνιακά ικανό υποκείμενο είναι «ένα καλά ενημερωμένο και κοινωνικά, ηθικά και ψυχολογικά ώριμο πρόσωπο που χαρακτηρίζεται από ένα προσανατολισμό προς την κατανόηση ενός δεδομένου κοινωνικού προβλήματος και όχι προς την επιτυχία τεχνικών στόχων» (Soucek, 1994, στο Abbas & Mclean 2003: 80).

5.8 Προσωπική ικανότητα - συναισθηματική ικανότητα – ικανότητα αυτό-αντίληψης

Η εξειδικευμένη βιβλιογραφία ασχολείται επίσης επισταμένως με την προσωπική ικανότητα (personal competence), νοούμενη ως ικανότητα κλειδί. Ο ορισμός της

προσωπικής ικανότητας στο πρόγραμμα DeSeCo αναφέρεται σε στάσεις ως προς τον κόσμο, την εργασία και το άτομο (De Se Co project, Schaerer, 2009: 678).

Η κοινωνική και προσωπική ικανότητα στους φοιτητές αναπτύσσεται με τις εκτός τάξης δραστηριότητες καθώς κι από τις εμπειρίες στο πλαίσιο των μαθημάτων τους ανάλογα την ειδικότητα που έχουν επιλέξει (Pascarella & Terenzini, 2005). Το τι περιλαμβάνεται στην προσωπική ικανότητα, άλλοτε πάλι στον πληθυντικό «προσωπικές ικανότητες», είναι κάτι που ποικίλλει. Οι Reason et al. (2007), για παράδειγμα, παραθέτουν ταυτόχρονα για τις κοινωνικές και προσωπικές ικανότητες τα εξής: εργασία με άλλους, αυτο-κατανόηση και κατανόηση των άλλων, προσωπική ανάπτυξη αξιών και ήθους, επίλυση περίπλοκων και πραγματικών προβλημάτων και αυτο-μόρφωση. Ο Daxner (2006: 234), από την πλευρά του παραθέτει ένα κατάλογο προσωπικών ικανοτήτων: δυνατότητα να επικοινωνεί/γνωστοποιεί κανείς αποτελέσματα προγραμμάτων, μεθόδων και ερμηνείας ενός αποτελέσματος σε ειδικούς και μη ειδικούς χρησιμοποιώντας κατάλληλες τεχνικές, δυνατότητα να επικοινωνεί κανείς με κύρος μέσω συμμετοχής σε ένα κριτικό διάλογο με συναδέλφους στο πλαίσιο μιας κοινότητας ειδικών, να μπορεί να προωθήσει κοινωνική και ηθική πρόοδο μέσω κατάλληλων δράσεων, κτλ. Οι Gilis, et al. (2008) πάλι παραθέτουν την ακόλουθη λίστα:

1. Να είσαι προετοιμασμένος και να καθοδηγείς την προσωπική σου διά βίου εκπαίδευση,
2. Να έχεις μια κριτική ανοικτότητα και προσμονή για την εκπαιδευτική καινοτομία,
3. Να είσαι δημιουργικά ευέλικτος σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία,
4. Να καταλαβαίνεις και να αισθάνεσαι συμμετοχος στην εμπειρία της φοιτητικής ζωής και στις προσμονές της ζωής,
5. Να υπάρχει πίστη στη φοιτητική υπευθυνότητα που αφορά τη φοιτητική μαθησιακή διαδικασία,
6. Να αποδέχεσαι το φοιτητή ως συνεταιίρο στη μαθησιακή διαδικασία,
7. Να είσαι έτοιμος να συνεργαστείς με συναδέλφους.

Η προσωπική ικανότητα περιλαμβάνει «κλασικές εργασιακές αρετές όπως η κινητοποίηση, επιμέλεια, ακρίβεια και δέσμευση, αλλά επίσης πιο γενικά χαρακτηριστικά όπως αυτό-εκτίμηση, ευελιξία και αίσθηση της υπευθυνότητας» (Schaerer, 2009: 680). Ο Schaerer (2009) γίνεται ιδιαίτερα σαφής ως προς την προσωπική ικανότητα: αυτή είναι βασικό συστατικό της απασχολησιμότητας. Άλλοι ερευνητές, εισάγουν τον όρο μη τυπικές προσωπικές ικανότητες και τις συνδέουν με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση (Kersh & Evans, 2005: 92). Η αναγνώριση των προσωπικών ή αλλιώς «σιωπηρών» ικανοτήτων είναι ποικιλότροπα μια θεμελιώδης προϋπόθεση για τις απαιτήσεις της νέας αγοράς εργασίας (Kersh & Evans, 2005: 87-89).

Στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία, η αναφορά στη/στις προσωπική/ες ικανότητα/ες παίρνει/ουν και μια άλλη διάσταση. Λέγεται ότι αυτή/ες δεν είναι δυνατόν να προαχθεί/ούν χωρίς την αυθεντική ανάπτυξη της ηθικής μάθησης (Boní & Lozano, 2005). Υπό αυτή την έννοια είναι ενδιαφέρουσα η σύνδεση της/των προσωπικής/ών ικανότητας/ων με τις συστημικές ικανότητες (systemic competences) (π.χ. ομαδική εργασία, εκτίμηση της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, κριτική θεώρηση των πραγμάτων, αυτόνομη μάθηση ή ηγετικές ικανότητες). Ο συνδυασμός των δύο ειδών ικανοτήτων βοηθά στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων και δυνατοτήτων που καθιστούν δυνατή την επιλογή, το σχεδιασμό, την υλοποίηση και ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων που αναφέρονται στο όλο σύστημα. Έτσι, μπορούν να προγραμματίζονται αλλαγές, να επιχειρούνται καινοτομίες ή και να σχεδιάζονται εξ ολοκλήρου νέα συστήματα (Gonzalez & Wagenaar, 2003: 71, στο Boní & Lozano, 2005, Schaerer, 2009: 680).

Η εξειδικευμένη βιβλιογραφία δεν περιορίζεται μόνο στη προσωπική ικανότητα. Πάει και πιο πέρα εξειδικευόμενη περαιτέρω με την αναφορά στη συναισθηματική ικανότητα (emotional competence). Ορίζεται ως «η ατομική διαφορά στο πως οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και τα συναισθηματικά φορτισμένα προβλήματά τους» (Chiarrocchi & Scott, 2006: 232, στο Oberst et al., 2009: 525). Η συναισθηματική ικανότητα θεωρείται σημαντική γιατί συνδέεται με την επιτυχημένη κοινωνική προσαρμογή (Niles, et al., 2008: 56). Μάλιστα, υπάρχουν συγγραφείς που υπαινίσσονται την αναγκαιότητα, αφενός, σύνδεσης της συναισθηματικής με την κοινωνική ικανότητα, αφετέρου, την προαγωγή τους στο πλαίσιο πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών που τις λαμβάνουν υπόψη τους στα προγράμματα σπουδών τους (Oberst et al., 2009).

Μια τρίτη παραλλαγή είναι η ικανότητα αυτό-αντίληψης (self-perceived). Ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ένα εκπαιδευόμενος προσμένει ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός περιβάλλοντος (Fazey & Fazey, 2001: 346). Οι Fazey & Fazey (2001: 346-347) παραπέμπουν στον ορισμό του Zimmerman (1989) για την αυτό-αντίληψη, ικανότητα που τη θεωρεί ως «ένα θερμοστάτη που ρυθμίζει τη στρατηγική συμπεριφορά του φοιτητή στη μάθηση μέσω ενός ομφάλιου *feedback*». Διάφοροι ερευνητές τη συνδέουν με διάφορες πετυχημένες συμπεριφορές όπως επιμονή, ρίσκο, ενδιαφέρον, περιέργεια, αντοχή στην αποτυχία και δέσμευση για πρόοδο (Bandura, 1997, Harter, 1990, στο Fazey & Fazey, 2001).

Για τους Bakx et al. (2006) η ικανότητα αυτό-αντίληψης είναι βασικός προγνωστικός δείκτης επίδοσης.

5.9 (Πολύ)γλωσσική ικανότητα – (δια/πολύ)πολιτισμική ικανότητα

Η εξειδικευμένη βιβλιογραφία εκκινεί από το συγκριτικά απλούστερο, την ανάγκη καλής (γραμματικής) γνώσης της μητρικής γλώσσας (Poon Teng Fatt, 1991). Η

έννοια, από τη δεκαετία του '60 που εμφανίζεται, συμβαδίζει με περιπλοκότερες θεωρητικές αναζητήσεις και γιαυτό συχνά συνδέεται άμεσα με την κουλτουρική και επικοινωνιακή ικανότητα.

Λόγω του προηγούμενου, ορίζεται ως μια περίπλοκη πολυγλωσσική ικανότητα που ενεργοποιείται σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Gonçalves & Andrade, 2007: 199). Η συγκεκριμένη έννοια εμφανίστηκε στο πλαίσιο του Common European Framework of Reference (CEFR, 2001, στο Gonçalves & Andrade, 2007: 199) όπου η πολυγλωσσία και ο διαπολιτισμός εμφανίστηκαν ως εκπαιδευτικοί στόχοι οι οποίοι περιλαμβάνουν ένα σύμπλεγμα πολυγλωσσικής ικανότητας που ενεργοποιείται σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Τέσσερις διαστάσεις της πολυγλωσσικής ικανότητας αναγνωρίζονται: α) κοινωνικο-συναισθηματική (social-affective), β) γλωσσική και επικοινωνιακή, γ) μαθησιακή διαχείριση, δ) διαδραστική διαχείριση (Andrade et al., 2001, στο Gonçalves & Andrade, 2007: 199-200).

Η πολυγλωσσική ικανότητα αναφέρεται στη δυνατότητα χρήσης τόσο της μητρικής γλώσσας όσο και γνώσεων και δεξιοτήτων σε ξένες γλώσσες με στόχο τη μάθηση και χρήση άλλων γλωσσών (CEFR, 2001, στο Gonçalves & Andrade, 2007). Η πολυγλωσσική ικανότητα συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμική ικανότητα στο βαθμό που *«επιτρέπει στο μαθητευόμενο να εκφραστεί και να επικοινωνήσει σε γλώσσες και κουλτούρες που δεν έχουν τους ίδιους μηχανισμούς με συνέπεια να μπορεί να κάνει κοινούς παραλληλισμούς»* (Gonçalves & Andrade, 2007: 208).

Άλλοι πάλι συγγραφείς επικεντρώνονται στην κουλτουρική ικανότητα (cultural competence) νοούμενη ως δυνατότητα επιτυχούς μάθησης δια-πολιτισμικών (δια) ρυθμίσεων (Nieto & Zoller, 2009: 3), με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες. Μάλιστα οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η εν λόγω ικανότητα είναι κεντρική για την υποδοχή ξένων φοιτητών όπως επίσης και για τη δημιουργία μιας παγκόσμιας κουλτούρας στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (Nieto & Zoller, 2009: 16). Το ενδιαφέρον κι εδώ είναι το πέρασμα στο οικονομικό πεδίο. Έτσι, η κουλτουρική ικανότητα θεωρείται ότι μπορεί να καταστήσει πιο εφικτή την κατανόηση του κοινού κοινωνικού κόσμου που φτιάχνουν τα υποκείμενα σε κάθε του κοινωνική διαντίδραση (Nieto & Zoller, 2009: 3) και διαμέσου αυτού να διευρύνονται οι οικονομικές τους ευκαιρίες (Hoskins, 2008: 328-329).

5.10 Άλλες ικανότητες

Στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία αναφέρεται και μια σειρά από άλλες ικανότητες, χωρίς ωστόσο να λαμβάνουν μεγάλη βιβλιογραφική έκταση. Για την πληρέστερη παρουσίαση της εξειδικευμένης βιβλιογραφίας αναφέρουμε μερικές.

Μια τέτοια ικανότητα που μπορεί κανείς να συναντήσει είναι εκείνη της ακαδημαϊκής ικανότητας (academic competence), δηλαδή η δυνατότητα του να πραγματοποιήσει κάποιος ακαδημαϊκές σπουδές (Fazey & Fazey, 2001: 349). Για τους

συγγραφείς είναι σημαντικό για το ακαδημαϊκό προσωπικό να προσφέρει στους φοιτητές ευκαιρίες ανάπτυξης αυτής της ικανότητας σε πρώιμα στάδια (Fazey & Fazey, 2001: 355).

Για τον Crick (2008: 317), μια σημαντική ικανότητα που αναδείχθηκε στη σύγχρονη εποχή είναι η μετα-ικανότητα. Για τον συγκεκριμένο μελετητή η μετα-ικανότητα είναι σημαντική τόσο για την επιτυχημένη πολιτειότητα και κοινοτική ζωή όσο και για την οικονομική επιβίωση. Μάλιστα πιστεύει ότι είναι το κλειδί για την υπέρβαση της έντασης μεταξύ οικονομικής και κοινωνικής αφήγησης (Crick, 2008: 311). Παραθέτοντας τον Haste (2001) η μετα-ικανότητα μπορεί επίσης να διευθετήσει μια ακόμα ένταση, εκείνη μεταξύ καινοτομίας και συνέχειας. Κατά τον Haste (Crick, 2008: 315) μπορούν να διακριθούν οι εξής δευτερεύουσες μετα-ικανότητες:

- Προσαρμοστική αφομοίωση εξελισσόμενων τεχνολογιών
- Διαχείριση της αμφιβολίας και της διαφορετικότητας
- Ανακάλυψη και διατήρηση των δεσμών μιας κοινότητας
- Διαχείριση κινήτρων και συναισθημάτων
- Ηθική υπευθυνότητα και πολιτειότητα.

Η ανακλαστική ικανότητα (reflective competence) αναφέρεται ως είδος της μετα-ικανότητας και προσδιορίζει ότι οι φοιτητές νοιάζονται και καταλαβαίνουν τη διαδικασία μάθησής τους και είναι ικανοί να διαχειριστούν αυτόν τον έλεγχο (Eysenck 1990, στο Vaatstra & de Vries, 2007). Γενικότερα η συγκεκριμένη ικανότητα περιλαμβάνει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες τις οποίες διαθέτει ένα υποκείμενο που νοιάζεται για τις σκέψεις και τις πράξεις του (Vaatstra & de Vries, 2007: 337). Τελικά, πιστεύεται ότι αυτή η ικανότητα μπορεί να βοηθήσει τους πτυχιούχους μακροπρόθεσμα να παρακολουθήσουν καλύτερα μια μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας και να έχουν καλύτερη απασχολησιμότητα (Vaatstra & de Vries, 2007: 335-336).

Η ικανότητα εργασίας (occupational competence) πάλι, είναι κατά τον Boreham (2004: 5) εκείνη που περιγράφει την ατομική επίδοση στο πλαίσιο του νέο-φιλελευθερισμού. Μπορεί επίσης να αναφέρεται ως «η δυνατότητα εφαρμογής γνώσεων και κατανοήσεων για την ικανοποίηση των στόχων που απαιτεί μια απασχόληση» (Harvey, 2001: 217, στο Thilakaratne & Kvan, 2006: 319).

Παρεμφερής ικανότητα είναι και εκείνη της επαγγελματικής ικανότητας (professional competence) που αναφέρεται στην εξειδικευμένη ακαδημαϊκή και επαγγελματική γνώση (Teichler, 2007: 11). Μάλιστα πιστεύεται ότι ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα ανώτατης εκπαίδευσης με έμφαση στην πρακτική και την πρακτική εργασία αναπτύσσει καλύτερα επαγγελματικά προσόντα που διασφαλίζουν την πρόσβαση σε καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης, με αποτέλεσμα υψηλό-

τερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Mora et al., 2007: 38).

Μια επιπλέον ικανότητα είναι εκείνη της γνωστικής ικανότητας (cognitive competence). Παραπέμπει στη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης, συγκρότησης ερωτημάτων, έρευνας για την κατάλληλη πληροφόρηση, διαμόρφωσης άτυπων κρίσεων, αποτελεσματικής χρήσης της πληροφορίας, διενέργειας παρατηρήσεων και ερευνών, εφεύρεσης και δημιουργίας νέων πραγμάτων, ανάλυσης δεδομένων, επικοινωνιακής παρουσίασης αποτελεσμάτων, προφορικής και γραπτής έκφρασης, ενδοσκόπησης και αυτό-αξιολόγησης (Tait & Godfrey, 1999: 246). Μάλιστα πιστεύεται ότι κάθε δραστηριότητα εντός και εκτός μαθησιακού χώρου είναι ικανή να αναπτύξει σε νέους ανθρώπους τη γνωστική ικανότητα (Ten Dam & Volman, 2007: 286)

Τέλος, μια ακόμα ικανότητα που αναφέρεται στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία είναι εκείνη «του να διατηρείς κάτι» (maintaining competence). Είναι η διαδικασία διατήρησης των ακαδημαϊκών επαγγελματικών ικανοτήτων στο πλαίσιο ενός ταχύτατα μεταβαλλόμενου πανεπιστημιακού τοπίου με εξαιρετικά ετερογενή φοιτητικό πληθυσμό (Gregory & Jones, 2008).

6. Προς ένα ερμηνευτικό σχήμα

Σε αυτό το κεφάλαιο έγινε προσπάθεια διερεύνησης μιας εκ πρώτης όψεως παραδοξότητας. Το ερώτημα θα μπορούσε να διατυπωθεί κι ως εξής: αφού όλες οι πολιτικές περιστρέφονται γύρω από την οικονομία και στόχος είναι η διασφάλιση της απασχολησιμότητας, της οποίας πυλώνας είναι οι ικανότητες, γιατί στις εξειδικευμένες πολιτικές ασχολούμαστε με την πολιτειότητα και την ψυχοσυναισθηματική συγκρότηση των υποκειμένων; Επιπλέον, γιατί εισαγάγουμε την ανάγκη ανάπτυξης ενός αισθήματος δέσμευσης και συμμετοχής στο απρόσμενο δίπολο απασχολησιμότητα - πολιτειότητα;

Στην προσπάθεια απάντησης των ερωτημάτων θέσαμε στο μικροσκόπιο την εξειδικευμένη βιβλιογραφία περί ικανοτήτων. Ως προαπαιτούμενα είχαμε, αφενός, την εμφάνιση των ικανοτήτων (competences) ως αντικαταστάτη των δεξιοτήτων (skills), αφετέρου, την τεχνική και επαγγελματική προέλευση της συζήτησης. Με βάση αυτά, η εξειδικευμένη διεθνείς βιβλιογραφία εντυπωσιάζει για τρεις λόγους: τον όγκο, την εξειδίκευση και το εύρος της εφαρμογής των ικανοτήτων.

Όσο είναι εμφανές ότι η εστίαση δεν γίνεται τόσο στην άμεση σχέση ικανοτήτων - απασχόλησης, όπως θα ανέμενε κανείς. Η στόχευση είναι πρωτίστως επικεντρωμένη στο τρίπτυχο εσωτερική συγκρότηση του ατόμου - διάδραση με άλλα άτομα - πολιτειότητα. Πράγματι, ένας μεγάλος όγκος βιβλιογραφίας εστιάζεται ουσιαστικά στην επιθυμητή εσωτερική κατασκευή του υποκειμένου, τόσο συναισθηματικά όσο και ως διαμόρφωση επιθυμιών και τρόπου σκέψης μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων αξιών. Στη συνέχεια, αυτός ο νέος υποκειμενικός ιδεότυπος καλείται να διαμορφώσει τρόπους και κανόνες συνδιαλλαγής με άλλα υποκείμενα σε διαφορετικά μήκη και πλάτη της υφηλίου με στόχο την άμβλυνση των αντιθέσεων και τον περιορισμό των συλλογικών εκρήξεων αλλά και την εκμετάλλευση των κοινωνικών δικτύων του. Μάλιστα, μερικές φορές εκείνο που νοείται ως «κοινωνικές ικανότητες» προσδιάζει περισσότερο σε ένα είδος «βιομηχανικής κατασκοπείας» με στόχο την πληροφόρηση που διευκολύνει την υλοποίηση προσχεδιασμένων επιδιώξεων. Πως αλλιώς θα μπορούσε άλλωστε να αντιμετωπιστεί η αντίληψη του «grilling»; Καταληκτικά, το νέο υποκείμενο της κοινωνίας της γνώσης πρέπει να είναι υπεύθυνο, κινητικό στο χώρο και αυτόνομο με συγκεκριμένη ηθική δέσμευση και επιθυμίες. Τελικά, ίσως έχει δίκιο ο Crick (2008: 311) όταν λέει ότι η εν-πρόθετη επιδίωξη μιας τέτοιας κατασκευής είναι βαθιά ιδεολογική και πολιτική.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της εξειδικευμένης βιβλιογραφίας είναι ότι αναδεικνύει το Λόγο και τη σημασία των ικανοτήτων κλειδί. Μάλιστα, αυτές οι «γενικές» ικανότητες φαίνεται να είναι το κύριο μέλημα των διαμορφωτών πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο. Το ενδιαφέρον, εντυπωσιακό ίσως, στοιχείο είναι ότι αυτές αναφέρονται περισσότερο σε ατομικά και δια-ατομικά χαρακτηριστικά παρά σε συγκεκριμένες και/ή εξειδικευμένες (επιστημονικές

ή τεχνικές) γνώσεις ή δεξιότητες. Για να το πούμε διαφορετικά, εναρμονιζόμενοι με την εξειδικευμένη βιβλιογραφία είναι ικανότητες που χρειάζονται για τη ζωή (Schaepfer, 2009: 695) ή την «καλή» ζωή.

Πιο πέρα, φαίνεται ότι η προώθηση αυτών των ικανοτήτων κλειδί θεωρείται έργο της ανώτατης εκπαίδευσης. Μάλιστα προτείνεται η αξιολόγηση των πανεπιστημίων να γίνεται με επίκεντρο την προώθησή τους ή μη. Συνεπώς με βάση αυτές τις προτάσεις μοιάζει ότι το πανεπιστήμιο θα έπρεπε να αλλάξει ριζικά, μεταβαλλόμενο σε κέντρο διάχυσης και εμπέδωσης των ικανοτήτων κλειδί.

Όμως, το πανεπιστήμιο θεωρείται και πυλώνας στήριξης των αναγκών της αγοράς εργασίας. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι οι ικανότητες κλειδί είναι εκείνες που εντάσσονται στην αγορά εργασίας και κατ' επέκταση διασφαλίζουν τη καλή ζωή. Ένα καλό ερώτημα είναι που θα εξελίσσεται τότε η επιστήμη; Αλλά αυτό το πολύ σημαντικό ερώτημα ας το βάλουμε σε μεθοδολογική παρένθεση σε αυτό το κείμενο.

Επιπλέον, στις ικανότητες κλειδί εντάσσεται και η πολιτειακή ικανότητα, η οποία στο μέτρο που προϋποθέτει την ανάπτυξη συγκεκριμένων αξιών στην ψυχοσύνθεση του υποκειμένου, αποβλέπει στην ένταξή του μέσα σε διαφορετικούς κάθε φορά πολυπολιτισμούς χώρους με στόχο τη διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης και της παραγωγικότητας. Τέλος, ως ικανότητα κλειδί (θα έπρεπε να) είναι αντικείμενο των πανεπιστημιακών σπουδών.

Έτσι, φτιάχνεται ένα σύμπλεγμα ενδο-προσωπικών, δια-προσωπικών και κοινωνικών (societal) ικανοτήτων που πιστεύεται ότι θα διασφαλίσουν, από τη μια, την απασχολησιμότητα νοούμενη σε παγκόσμιο επίπεδο, κι από την άλλη, την πολιτειότητα, νοούμενη κυρίως ως την ειρηνική και παροδική (ή μη) συνύπαρξη ετερόκλητων πολιτισμικά πληθυσμών.

Με βάση τα προηγούμενα δεν φαίνεται να έχουν άδικο εκείνοι (Ten Dam & Volman, 2007) που διαβλέπουν ότι η ικανότητα δεν είναι μια τεχνική ή διαχειριστική έννοια αλλά κυρίως κανονιστική στο βαθμό που αποβλέπει στην κατασκευή ενός νέου ιδεοτύπου υποκειμένου στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης. Μάλιστα, ένα επιπλέον εντυπωσιακό στοιχείο της σύλληψης είναι ότι αυτή η κατασκευή θα γίνεται κυρίως στο επίπεδο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο βαθμό που συνδέεται με την κεντρική έννοια της απασχολησιμότητας!

Όμως, αν η απασχολησιμότητα συγκροτείται κατ' αυτόν τον τρόπο, τότε δεν είναι παρά μια αργοπορημένη «κοινωνικοποίηση», αν ως κοινωνικοποίηση νοείται «η καθολική και συνεκτική εισαγωγή ενός ατόμου στον αντικειμενικό κόσμο μιας κοινωνίας ή κάποιου τομέα της» (Berger & Luckmann, 2003: 241).

Ως συνέχεια, η επικέντρωση στην ανώτατη εκπαίδευση και στο αίτημα της ριζικής ανατροπής της αντίληψης συγκρότησης των προγραμμάτων σπουδών της, ειδικά για το Πανεπιστήμιο, παίρνει άλλες διαστάσεις. Πράγματι, η μετάθεση από προγράμματα «θεραπείας» μιας επιστήμης σε προγράμματα που να προωθούν συγκεκριμένες ικανότητες κλειδί παίρνει το πλήρες νόημά της στο βαθμό που ένα

πρόγραμμα σπουδών είναι μια ιδιαίτερη αντίληψη για ένα κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας. Η μετακύληση από την κοινωνικοποίηση στην απασχολησιμότητα, η οποία σηματοδοτεί την μετατόπιση από την ένταξη σε μια κοινωνία στην ένταξη σε μια αγορά εργασίας, ορίζει ένα σχέδιο ριζικής αναδιαμόρφωσης της κοινωνικής διάρθρωσης. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται κατανοητό αυτό που υποστηρίζει ο Teichler (2007), όταν λέει ότι οι ικανότητες κλειδί έχουν πάρει το προβάδισμα από τις συστημικές επιστημονικές γνώσεις που παραδοσιακά αναπτύσσονταν από τα πανεπιστήμια.

Συμπερασματικά, η όλη διαδικασία έτσι όπως παρουσιάζεται, αναδιαρθρώνει αυτό που νοείται ως γνώση και διάχυσής της, και θέτει σε αναδιαπραγμάτευση τόσο την κοινωνία όσο και το υποκείμενο έτσι όπως ήταν γνωστά. Οι κανονιστικού τύπου αλλαγές που δρομολογούνται σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης υπό την ώθηση του Λόγου περί ικανοτήτων και απασχολησιμότητας είναι τέτοιες που τείνουν στην ανακατασκευή των υποκειμενικών και συλλογικών ταυτοτήτων. Κατά συνέπεια, ως απόρροια, τείνουν στην ανακατασκευή των κοινωνικών σχέσεων, κατασκευάζοντας μια νέα –πρωτίστως- ατομική πραγματικότητα με βάση ένα απομονωμένο, πλην αυτόνομο, υποκείμενο (σε αντίθεση με το «κοινωνικοποιημένο» υποκείμενο) που διατηρεί μια διαφορετική σχέση με τον εξωτερικό του –συνεχώς διαφορετικό- κόσμο (χωρίς ή με ελάχιστη κοινωνική προστασία, χωρίς συλλογικά δικαιώματα σε ένα περιβάλλον ασταθές, απρόβλεπτο και ανασφαλές).

6.1 Τελικά ποιο είναι το διακύβευμα;

Με βάση τα προηγούμενα μια νέα ερώτηση διαμορφώνεται: πόσο εφικτά είναι όλα αυτά; Το υπόβαθρο της ερώτησης φαίνεται να έχει τουλάχιστον τρεις διαστάσεις: α) τη (προσπάθεια) κατασκευή μιας ελίτ και/ή μιας νέας μεσαίας τάξης, β) το ευρωπαϊκό όραμα, γ) την τελική αποτίμηση της κατασκευής.

6.1.1 Κατασκευή μιας ελίτ και/ή μιας νέας μεσαίας τάξης

Η μεγάλη αμφιβολία για αυτή τη δυνατότητα μπορεί να συγκροτηθεί γύρω από ένα ερώτημα: μα καλά, πόσο εφικτό είναι να μπουν όλοι οι κάτοικοι των κρατών-μελών της ΕΕ σε μια διαδικασία συνεχούς κίνησης στο χώρο και το χρόνο περίπου ως ελεύθερα ηλεκτρόνια;

Η αρχική απάντηση είναι μάλλον: εξαιρετικά δύσκολο. Όμως το κλειδί βρίσκεται στους αποφοίτους πανεπιστημίου, ως την «κοινωνικοποιητική», υπό την παλαιότερη ορολογία, βαθμίδα εκπαίδευσης. Σε αυτό, ας προστεθεί και ο παράγοντας «ανάγκη». Δεν είναι τυχαία η γενικευμένη κίνηση υψηλά εκπαιδευμένων νέων προς κάποια ευρωπαϊκά κέντρα επιχειρηματικής δραστηριότητας της Ευρώπης (και όχι μόνο). Η ελληνική πραγματικότητα σε κατάσταση γενικευμένης κρίσης και οι αιτήσεις νέων Ελλήνων επιστημόνων προς το εξωτερικό το καταδεικνύουν.

Όμως, πέρα από αυτό εκείνο που μοιάζει να απουσιάζει από την ΕΕ είναι η ύπαρξη μιας ελίτ (χρησιμοποιώντας παλαιότερη ορολογία θα λέγαμε μιας «άρχουσας τάξης») και/ή μιας «μεσαίας τάξης» που θα αυτό-καθοριζόταν πρωτίστως σε ευρωπαϊκό και δευτερευόντως σε εθνικό επίπεδο και θα ήταν αριθμητικά αρκούντως σημαντική ώστε να μπορεί να λειτουργεί την ευρωπαϊκή κατασκευή. Λέγεται ότι αυτό το είχε διαβλέψει ήδη από τη δεκαετία του '80 ο Delors, όταν υποστήριζε ότι από το ευρωπαϊκό οικοδόμημα έλειπε μια ΕΝΑ¹⁹⁹. Όμως, ο Delors αν και έβλεπε την έλλειψη φαίνεται να περιορίστηκε στη λύση της εθνικής του εμπειρίας.

Σήμερα, αν και διάφοροι κοινοί ευρωπαϊκοί θεσμοί εκπαίδευσης και έρευνας αναπτύσσονται σε ανώτατο επίπεδο, η μαζικότητα του εγχειρήματος φαίνεται να διασφαλίζεται από την κινητικότητα των «απασχολήσιμων» αποφοίτων πανεπιστημίου.

Αν αυτό εμπεριέχει στοιχεία αλήθειας, τότε είναι σημαντικό εκείνο που φάνηκε από την προγενέστερη ανάλυσή μας ότι το μοντέλο κατασκευής του «απασχολήσιμου» είναι εξαιρετικά δαπανηρό και δυσνόητο, γεγονός που ουσιαστικά απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία: την εθνική ανώτερη μεσαία τάξη. Αυτό, ας συνδυαστεί με την εξαιρετική πίεση που δέχεται τα τελευταία χρόνια η μεσαία τάξη γενικώς, γεγονός που, αφενός, τη συμπιέζει και την περιορίζει, αφετέρου, κινητοποιεί ένα κομμάτι της το οποίο προσπαθεί να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα για να διασφαλίσει το μέλλον του.

Υπό αυτό το πρίσμα, μπορούν να προσεγγιστούν και να κατανοηθούν και διάφορες δυσκολίες, μη αναμενόμενα αποτελέσματα ή και μεγάλα κοινωνικά προβλήματα που εμφανίζονται. Ας αναφερθούν τρία τέτοια: η έλλειψη κοινών αξιών και νοημάτων, η απαξίωση και η μη νοηματοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας (NEETS) και η διατάραξη της κοινωνικής συνοχής μεταφρασμένη σε κοινωνικό αποκλεισμό και εκφρασμένη σε (νεολαιίστικες και όχι μόνο) κοινωνικές εκρήξεις. Δεν είναι τυχαίο ότι και τα τρία βρίσκονται στις ανησυχίες, στο στόχαστρο και τις προτεραιότητες των ευρωπαϊκών κοινωνικών πολιτικών.

Από εδώ όμως μπορεί κανείς να διαπιστώσει ένα μείζων πρόβλημα των τελευταίων: ενώ στοχεύουν ουσιαστικά στη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής ελίτ και/ή μεσαίας τάξης, κινδυνεύουν να αποτύχουν καταλήγοντας σε γενικευμένες κοινωνικές εκρήξεις από τα προβλήματα περιθωριοποίησης που εμφανίζονται στη βάση του κοινωνικού οικοδομήματος.

6.1.2 Ευρωπαϊκό όραμα

Μια δεύτερη διάσταση μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: είναι αυτό ένα ευρωπαϊκό όραμα; Υπάρχει κάποια ευρωπαϊκή ιδιαιτερότητα;

¹⁹⁹ Η Σχολή Ανώτατης Διοίκησης της γαλλικής δημοκρατίας που παράγει ουσιαστικά τη διοικητική ελίτ της χώρας.

Η απάντηση είναι μάλλον αρνητική. Αν εγκύψει κάποιος ενδελεχώς, θα διαπιστώσει ότι το σύνολο σχεδόν των πολιτικών προτύπων έρχεται από την άλλη άκρη του Ατλαντικού, η οποία αναδεικνύεται ως σταθερός φάρος έμπνευσης και προσανατολισμού.

Υπό αυτό το πρίσμα και με βάση την ένταση του παγκόσμιου ανταγωνισμού και τη δημογραφική και οικονομική ευρωστία των κύριων ανταγωνιστών των δύο πλευρών του Ατλαντικού μια μελλοντική στενότερη συνεργασία αν όχι σύντηξη τους δεν θα ήταν αδιανόητη. Έτσι, η τελευταία προκήρυξη για τις Κοινωνικές Επιπτώσεις της ΕΕ στο πλαίσιο του 7ου ΠΠ που περιλαμβάνει και τον άξονα: *Towards an Atlantic Area?* (SSH.2012.4.1.-1), δεν πρέπει να εκπλήσσει.

Μάλιστα σε μια τέτοια προοπτική, τα βόρεια, νότια και δυτικά σύνορα του «χώρου» μοιάζουν περισσότερο δεδομένα. Αντίθετα, τα ανατολικά και νότιο-ανατολικά καθώς και νότια-δυτικά ενέχουν εκκρεμότητες. Τα νότια-δυτικά εμπεριέχουν το ερωτηματικό της Λατινικής Αμερικής και της ένταξής της, με βασική χώρα στόχευσης τη Βραζιλία όπως φαίνεται από τις τελευταίες προκηρύξεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Οι άλλες δύο εκκρεμότητες αφορούν πρωτίστως τη Ρωσία και την Τουρκία. Σε κάθε όμως περίπτωση εμπλέκουν την Ελλάδα σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας και αστάθειας, στοιχείο που προκαλεί ανησυχίες για το μέλλον της.

6.1.3 Τελική αποτίμηση της κατασκευής

Ένα καταληκτικό ερώτημα θα μπορούσε να είναι: αυτή η προοπτική είναι καλή ή κακή; Είναι προφανές ότι καμιά προοπτική δεν είναι από μόνη της καλή ή κακή. Υπάρχουν ωστόσο κάποια δεδομένα. Μερικά από αυτά είναι:

- α) η μεταφορά πλούτου από τη μεσαία και μικρομεσαία τάξη προς μια ολιγαρχία.
- β) η αμφισβήτηση της δημοκρατίας και των δημοκρατικών θεσμών από το μέγα-κεφάλαιο που ελέγχει το καπιταλιστικό σύστημα
- γ) η διατάραξη αν όχι σπάσιμο/ρήξη της κοινωνικής συνοχής
- δ) η αυξανόμενη ισχύς παραδοσιακών πολιτικών θεωρήσεων που τείνουν στην επανεμφάνιση εθνικο-σοσιαλιστικών ή εθνικο-θεοκρατικών αντιλήψεων.
- ε) σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η επανεμφάνιση μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο στερεοτυπικών αρνητικών αντιλήψεων για λαούς και έθνη.

Με δεδομένο τα προηγούμενα μοιάζει σαφές ότι αν δεν βρεθούν τρόποι επίλυσης ή άμβλυνσης των προβλημάτων, οι προοπτικές φαντάζουν δυσοίωνες.

Από την άλλη, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον ότι εκείνοι που φαίνεται να υπερασπίζονται τα εθνικά κράτη της Νεωτερικότητας και να εμφανίζουν την πιο δραστήρια έντονη κριτική είναι αυτοί οι οποίοι για ένα και πλέον αιώνα αμφισβητούσαν τόσο τη νομιμοποίηση όσο και την αναγκαιότητα των συγκεκριμένων εθνικών κρατών...





ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ







Κεφάλαιο Πέμπτο

Η υλοποίηση της ΕΕΠ στην Ελληνική πραγματικότητα

1. Εισαγωγή

Στο δεύτερο μέρος η προσοχή θα επικεντρωθεί στην ελληνική πραγματικότητα. Ουσιαστικά, μέσα από την παράθεση των αποτελεσμάτων τεσσάρων (4) διαφορετικών ερευνών, θα γίνει προσπάθεια να δοθούν στοιχεία που θα μπορούσαν να απαντήσουν στην ερώτηση: πως μεταφέρονται και υλοποιούνται οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές (ΕΕΠ) στο ελληνικό συγκείμενο; Για να μπορέσει να προσεγγιστεί το συγκεκριμένο ερώτημα, γίνεται παραδεκτό ότι από τις «Βρυξέλλες» στο ελληνικό πεδίο οι όποιες πολιτικές αποφάσεις και στοχεύσεις περνούν από δύο φίλτρα. Το πρώτο είναι η μετατροπή τους σε εθνική νομοθεσία. Το δεύτερο είναι η μετάπλασή τους σε καθημερινή πραγματικότητα στο τοπικό επίπεδο. Βέβαια, το προηγούμενο αναλυτικό σχήμα για να είναι ολοκληρωμένο προϋποθέτει ένα αρχικό επίπεδο: τη συγκρότηση μιας πολιτικής, εδώ εκπαιδευτικής, μέσα από τις δαιδαλώδεις Κοινοτικές διαδικασίες. Αυτό όμως δεν αποτελεί στόχευση του παρόντος μέρους αν και καταληκτικά θα γίνει –περίπου αναγκαστικά– μια κάποια αναφορά.

Τέλος, ας μην λησμονείται ο κύριος μηχανισμός προώθησης των ΕΕΠ, τα Κοινοτικά προγράμματα, τα οποία μέσω των χρηματοδοτήσεων που προσφέρουν αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο συμμετοχής σε αυτά. Αυτό ισχύει πολύ περισσότερο, σχεδόν απόλυτα, για εκείνες τις χώρες, όπως η Ελλάδα, που υπο-χρηματοδοτούν την εκπαίδευσή τους γενικά και δεν έχουν εθνικές πολιτικές έρευνας, ειδικά.



2. «Μετασχηματισμοί και εφαρμογή ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο - Μελέτη περίπτωσης: προσπάθειες θεσμοθέτησης και εφαρμογής ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια»

Αυτό το κείμενο εστιάζει στους μετασχηματισμούς που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μετάβασης των αποφασισμένων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών για το πανεπιστήμιο στο εθνικό (ελληνικό) επίπεδο.

Η ανάλυση αποτελείται από πέντε διακριτά επίπεδα: αρχικά αναλύονται οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης εστιάζει στις προσπάθειες αφενός για τη ψήφιση νόμων που εγκαθιδρύουν ένα θεσμοθετημένο σύστημα διασφάλισης ποιότητας και αφετέρου στις προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια. Η ανάλυση του προτεινόμενου από την ανεξάρτητη αρχή (ΑΔΙΠ²⁰⁰) μοντέλου αξιολόγησης των πανεπιστημίων που εντάσσεται στο θεσμοθετημένο σύστημα διασφάλισης της ποιότητας είναι το επόμενο επίπεδο ανάλυσης. Το επόμενο επίπεδο σχετίζεται με την ανάλυση της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης ενός Τμήματος ελληνικού πανεπιστημίου ως παράδειγμα περίπτωσης ώστε να διερευνηθεί η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου της ΑΔΙΠ σε έναν ολοκληρωμένο κύκλο αξιολόγησης. Το πέμπτο επίπεδο σχετίζεται με την διεξαγωγή συγκριτικής ανάλυσης μεταξύ των προηγούμενων επιπέδων.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το παρόν κείμενο χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης στο βαθμό που το αντικείμενο της έρευνας δεν θα μπορούσε να προσεγγιστεί εύκολα με ποσοτικό τρόπο (Punch 2005: 3). Πιο συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιείται, κυρίως, ως μεθοδολογικό εργαλείο η ανάλυση κειμένων πολιτικής. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αντιμετώπισε τα κείμενα πολιτικής ως στοιχεία που δεν αποτυπώνουν «επιστημονικά» δεδομένα, καθώς δεν επιδιώκουν μία «επιστημονική» ανάλυση του εκάστοτε ζητήματος, αλλά αποτελούν έγγραφα με βασικό στόχο την προώθηση ή την κριτική κάποιου πολιτικού προγράμματος (Atkinson & Coffey, 2004: 58). Επομένως, τα δεδομένα που παρουσιάζονται σε κείμενα πολιτικής πρέπει να διαβάζονται με κριτικό πνεύμα (Καβασακάλης, 2011: 318).

Τα κείμενα πολιτικής που αναλύονται για της ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να χωριστούν σε δύο επίπεδα στο ευρωπαϊκό και στο εθνικό. Ενδεικτικά σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναλύονται Ανακοινώσεις και Υπομνήματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και Συμβουλίου, όπως αυτά δημοσιεύτηκαν στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Πράσινα Βιβλία, επίσημα κείμενα που σχετίζονται με διεθνή προγράμματα αξιολόγησης

²⁰⁰ ΑΔΙΠ: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

πανεπιστημίων, τα Υπουργικά Ανακοινωθέντα από τη διαδικασία της Μπολόνια κτλ. Σε εθνικό επίπεδο το άρθρο 24 του Ν. 2083/1992, ο Ν. 3374/2005, επίσημα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας που σχετίζονται με εθνικά και διεθνή προγράμματα αξιολόγησης, κείμενα της ΑΔΙΠ που σχετίζονται με την καθορισμό και την αποσαφήνιση του μοντέλου αξιολόγησης των ελληνικών πανεπιστημίων, καθώς και η έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης ενός ελληνικού πανεπιστημιακού τμήματος.

Τελειώνοντας, ας σημειωθεί ότι στόχος του παρόντος κειμένου είναι η ανάδειξη, αφενός, της σχέσης μεταξύ ευρωπαϊκής και ελληνικής πολιτικής για τη διασφάλιση ποιότητας στο πανεπιστήμιο, αφετέρου, των διαφοροποιήσεων που εμφανίζονται στο πλαίσιο αυτής της σχέσης. Επιπλέον, θα γίνει προσπάθεια να τεκμηριωθεί η χρονική καθυστέρηση με την οποία η ελληνική πλευρά ανταποκρίνεται στις ευρωπαϊκές εξελίξεις επί της συγκεκριμένης πολιτικής. Επομένως η ανάλυση που ακολουθεί χωρίζεται σε διαφορετικά επίπεδα, ξεκινώντας από το γενικότερο (ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές) και καταλήγοντας στο επίπεδο της μελέτης ενός παραδείγματος ολοκληρωμένου κύκλου αξιολόγησης ενός ελληνικού πανεπιστημιακού τμήματος.

2.1 Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και η διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική πολιτική ως τομέας ενδιαφέροντος της ΕΕ έχει μικρό παρελθόν. Από το 1958 έως το 1976 οι υπουργοί παιδείας των κρατών-μελών συνεδρίαζαν ανεπίσημα στο περιθώριο των ευρωπαϊκών συναντήσεων. Στη δεκαετία του 1980 αρχίζει προοδευτικά η επίσημη ενασχόληση με θέματα που αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση. Στις σχετικές με τη διασφάλιση της ποιότητας εξελίξεις σημαντικό έγγραφο αυτής της περιόδου είναι η ανακοίνωση της Επιτροπής της 18ης/5/1988, «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα – Μεσοπρόθεσμες κατευθύνσεις: 1989-1992*», όπου αναλύονται επτά τομείς δράσης με μία εξ αυτών τη «*Βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της ευρωπαϊκής συνεργασίας*» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1989: 18).

Στην ίδια χρονιά σε ένα θεμελιώδες έγγραφο συνολικά για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, την Οδηγία 89/48/ΕΟΚ, χωρίς να γίνεται ευθεία αναφορά στη βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση προωθείται η διευκόλυνση της αναγνώρισης διπλωμάτων με ένα ελάχιστο όριο εναρμόνισης των ευρωπαϊκών συστημάτων (Οδηγία 89/48/ΕΟΚ, 1989). Στόχος, που επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο τις προσπάθειες για τη διασφάλιση της ποιότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης (Καβασακάλης, 2011: 184).

Στο ξεκίνημα της επόμενης δεκαετίας, στο «*Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*» του 1991, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε πεδία ανάπτυξης για την ευρωπαϊκή τριτοβάθμια

εκπαίδευση²⁰¹ και επιπλέον μερικά «οριζόντια θέματα θεμελιώδους σημασίας» στα οποία ανήκει και «η έμφαση για τη διατήρηση και την αναβάθμιση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης». Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι: «η ισχυρά ανταγωνιστική φύση της σύγχρονης κοινωνίας και η εξάρτησή της από την ανθρώπινη γνώση και ικανότητα είναι τέτοια ώστε να δίνει διαρκώς και μεγαλύτερη έμφαση στο ζήτημα της ποιότητας. Αυτή η έμφαση επιτείνεται με τη μεγάλη επένδυση δημοσίων πόρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πράγμα που κάνει την εξασφάλιση της ποιότητας αναγκαίο μέρος της πολιτικής ευθύνης²⁰² και, σε μερικές περιπτώσεις, βάση για τη χορήγηση δημόσιων πόρων. Πληροφορίες που να στηρίζουν έγκυρες εκτιμήσεις σχετικά με την ποιότητα θεωρούνται απαραίτητες για τη δυνατότητα υπεύθυνης επιλογής εκ μέρους των δυνητικών «καταναλωτών» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ποιότητα, επίσης, θεωρείται ως παράγοντας για τον προσδιορισμό των συμβατικών σχέσεων μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλων εταίρων. Τα κράτη μέλη δείχνουν ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιότητα και πιστεύουν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν δομές οι οποίες αφενός να δίνουν τη δυνατότητα στα ίδια τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να ελέγχουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της έρευνας που διεξάγονται στα πλαίσιά τους και αφετέρου να ενθαρρύνουν την αυξημένη συνείδηση και έμφαση ως προς την ποιότητα της συνολικής δράσης τους [...] Οι διευρυνόμενες προοπτικές των ιδρυμάτων εκπαίδευσης στην Ευρώπη θα μπορούσαν να προσθέσουν μια ευρωπαϊκή διάσταση στο όλο ζήτημα της ποιότητας. Οι εκτιμήσεις ποιότητας τείνουν να επηρεάσουν θεσμικές επιλογές σχετικά με την καθιέρωση συνεργασιών και συμμετοχή σε δίκτυα στα πλαίσια των ευρωπαϊκών δομών και είναι επίσης παράγοντας για την ακαδημαϊκή αναγνώριση και κατά συνέπεια για τη διευκόλυνση της κινητικότητας. [...] Οι εργοδότες επίσης, θα χρειαστεί να εφαρμόζουν κριτήρια ποιότητας στην ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας στην οποία η κινητικότητα θα υποστηρίζεται από την αμοιβαία αναγνώριση πτυχίων για επαγγελματικούς σκοπούς. Σε αυτό το πλαίσιο, αναφέρεται το ζήτημα πως οι εργοδότες θα μπορούσαν να έχουν μια πιο στενή συμμετοχή στον καθορισμό των κριτηρίων με βάση τα οποία θα διασφαλιστεί αυτή η αμοιβαία αναγνώριση. Σε αυτήν την ευρύτερη προοπτική είναι σημαντικό να θεωρείται η ποιότητα ως θέμα σημαντικότερο από ότι μια απλή σύγκριση εντός και ανάμεσα στα κράτη μέλη. Επί πλέον οι δυνατότητες για ανταλλαγή εμπειριών και για συνεργασία σε κοινοτικό επίπεδο για τον προσδιορισμό των παραμέτρων ποιότητας και για την εκτίμησή τους πρέπει να αξιοποιηθούν όσον το δυνατόν πληρέστερα» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 1991: 16-17). (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1991: 16-17).

²⁰¹ Συμμετοχή και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συνεργασία με την οικονομική ζωή, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ευρωπαϊκή διάσταση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

²⁰² Οι επισημάνσεις υπάρχουν στο αρχικό κείμενο.

Το 1994, ξεκινά το πιλοτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση.²⁰³ Το διετές αυτό πρόγραμμα είχε ως γενικότερο αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας για την αξιολόγηση της ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης η οποία βασιζόταν σε ένα διττό σύστημα εσωτερικής αποτύπωσης-αξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης (Thune & Staropoli, 1997) η οποία εφαρμόστηκε σε 47 ιδρύματα 17 χωρών.

Το 1994, η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA) εγκαινιάζει το «Institutional Evaluation Programme». Στους αρχικούς στόχους του έθετε την ενίσχυση της αντίληψης ότι οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας είναι αναγκαίες για τα ιδρύματα τα οποία χρειάζεται να το αντιληφθούν ώστε να συμμετέχουν με δική τους πρωτοβουλία σε μια τέτοια διαδικασία. Μακροπρόθεσμα, το πρόγραμμα είχε ως στόχο την ενδυνάμωση της αυτονομίας των πανεπιστημίων και τη στήριξη θεσμικών αλλαγών σε αυτά (Hofmann, 2005: 5 και 9).

Το Σεπτέμβριο 1998, ανακοινώνεται η «Σύσταση για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση» που αποτελεί το πρώτο βήμα ώστε να τεθεί το συγκεκριμένο θέμα στη κορυφή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτό το κείμενο, συστήνεται στα κράτη-μέλη να υποστηρίξουν, και εάν χρειάζεται να δημιουργήσουν, διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας με στόχο *«να διαφυλάξουν την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες που ισχύουν στη χώρα τους, λαμβάνοντας υπόψη την ευρωπαϊκή διάσταση και την ταχέως μεταβαλλόμενη παγκόσμια πραγματικότητα, να ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να στηρίζονται σε κατάλληλα μέτρα, και ειδικότερα στην αξιολόγηση, για να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και της κατάρτισης στην έρευνα, να ενθαρρύνουν τις αμοιβαίες ανταλλαγές πληροφοριών σχετικά με την ποιότητα και την αξιολόγηση της ποιότητας σε κοινοτικό επίπεδο καθώς και τη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τομέα αυτό»*. Επίσης προτείνεται, τα κράτη-μέλη να θεμελιώσουν συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσής τους με τα ακόλουθα στοιχεία που αναλύονται στο παράρτημα της Σύστασης *«αυτονομία ή/και ανεξαρτησία ανάλογα με τις οικείες δομές κάθε κράτους-μέλους των οργανισμών που θα τεθούν υπεύθυνοι για την αξιολόγηση της ποιότητας σε ότι αφορά την επιλογή των διαδικασιών και μεθόδων, προσαρμογή των διαδικασιών και μεθόδων αξιολόγησης της ποιότητας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στην αποστολή των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να θίγεται η αυτονομία τους ή/και η ανεξαρτησία τους ανάλογα με τις οικείες δομές κάθε κράτους-μέλους, χρησιμοποίηση σε συνάρτηση με τους στόχους εσωτερικών ή/και εξωτερικών στοιχείων αξιολόγησης της ποιότητας προσαρμοσμένων στις διαδικασίες και τις μεθόδους που*

²⁰³ European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education.

εφαρμόζονται, συμμετοχή διαφόρων ενδιαφερομένων μερών ανάλογα με το αντικείμενο της αξιολόγησης, δημοσίευση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε μορφή κατάλληλη για το κάθε κράτος-μέλος». Επιπλέον, ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων και αρμόδιων αρχών καθώς και η δημιουργία ευρωπαϊκού δικτύου μεταξύ των αρχών για την αξιολόγηση ή τη διασφάλιση της ποιότητας στην «τριτοβάθμια» εκπαίδευση (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1998: 57-58).

Την επόμενη χρονιά στη «Διακήρυξη της Μπολόνια» υπάρχει μόνο μια σύντομη αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας στα πανεπιστήμια.²⁰⁴ Ωστόσο, σε συνδυασμό με τη Σύσταση του 1998 αρκετά κράτη στον ευρωπαϊκό χώρο αποφασίζουν τη δημιουργία εθνικών ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας γεγονός που αποτυπώνεται και στην επισήμανση της έκθεσης «TrendsI» «όλο και περισσότερα κράτη εγκαθιδρύουν εξωτερικές αρχές αξιολόγησης (*external evaluation bodies*) ή ανεξάρτητες αρχές διασφάλισης ποιότητας (*quality assurance agencies*), αλλά τόσο το επίπεδο όσο και ο σκοπός των διαδικασιών αξιολόγησης διαφέρουν από κράτος σε κράτος» (Haugetal, 1999).

Στο τελικό ανακοινωθέν στη συνάντηση της Πράγας, το 2001, δηλώνεται ότι οι υπουργοί παιδείας «αναγνώρισαν το ζωτικό ρόλο που παίζουν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας για την εξασφάλιση υψηλών ποιοτικών κριτηρίων και για τη διευκόλυνση της συγκρισιμότητας των πιστοποιημένων προσόντων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Επίσης ενθάρρυναν τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των δικτύων αναγνώρισης τίτλων σπουδών και των δικτύων διασφάλισης ποιότητας. [...] κάλεσαν τα πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τους εθνικούς φορείς διασφάλισης ποιότητας και το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA²⁰⁵), να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τα αντίστοιχους φορείς χωρών που δεν συμμετέχουν στο δίκτυο ENQA, προκειμένου να γίνει δυνατή η διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς και η διάδοση των καλύτερων πρακτικών» (Bologna process, 2001: 2).

Στη συνάντηση του Βερολίνου, το 2003, αποφασίστηκε οι προσπάθειες, τα επόμενα δύο χρόνια, να επικεντρωθούν σε τρεις στόχους, με τη διασφάλιση της ποιότητας να είναι ένας από αυτούς. Τονίστηκε ότι η ποιότητα της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης βρίσκεται στον πυρήνα της οικοδόμησης του EXAE και υπογραμμίστηκε ότι επειδή η αυτονομία για τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης είναι αδιαπραγμάτευτη, την κύρια ευθύνη για την ποιότητα πρέπει να την έχουν τα ίδια τα πανεπιστήμια. Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε όλες οι χώρες να αποκτήσουν μέχρι την επόμενη συνάντηση εθνικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας που θα περιλαμβάνουν κοινά γενικά στοιχεία²⁰⁶ (Bologna process, 2003: 1 και 3).

²⁰⁴ «Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών» (Bologna Declaration, 1999: 3).

²⁰⁵ ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education

²⁰⁶ Αναφέρονται ως κοινά στοιχεία «α) ορισμός των ευθυνών των εμπλεκόμενων αρχών και

Τον Οκτώβριο 2004, δημοσιοποιείται μία ακόμη Σύσταση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σχετική με την ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση η οποία καταλήγει σε πέντε συγκεκριμένα μέτρα που, όπως δηλώνεται, συμβάλλουν στην αμοιβαία αναγνώριση των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και των προσπαθειών αξιολόγησης στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση. Επιγραμματικά: α) όλα τα ιδρύματα να εισαγάγουν ή να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας, β) οι εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας που ήδη λειτουργούν να εφαρμόζουν αμερόληπτα τα στοιχεία διασφάλισης ποιότητας που αναφέρονται στη Σύσταση του 1998, γ) να συνεργαστούν οι αρχές διασφάλισης ποιότητας με την ENQA ώστε να καταρτιστεί ένα «Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας και Διαπίστευσης», δ) να δίνεται η δυνατότητα στα ιδρύματα να επιλέγουν τα ίδια, από αυτό το Μητρώο, τον οργανισμό που θα πραγματοποιήσει την αξιολόγησή τους και ε) να αποδέχονται και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των επίσημων αρχών διασφάλισης ποιότητας ως βάση για τη λήψη αποφάσεων τους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004στ: 10-11).

Το 2005, στη συνάντηση του Μπέργκεν οι υπουργοί παιδείας υιοθέτησαν τις προτάσεις που υπήρχαν στην έκθεση “Standards and Guide lines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (“ESG”) για τα τρία επίπεδα προτύπων και οδηγιών για τη διασφάλιση της ποιότητας, συγκεκριμένα για την εσωτερική αξιολόγηση, την εξωτερική αξιολόγηση και τους κανόνες που θα πρέπει να διέπουν τη δημιουργία και λειτουργία των ανεξάρτητων εθνικών αρχών διασφάλισης ποιότητας (ENQA, 2005). Με το συγκεκριμένο έγγραφο γίνεται προσπάθεια να προδιαγραφούν οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας σε τρία επίπεδα: στο επίπεδο του ιδρύματος (εσωτερική αξιολόγηση - διασφάλιση ποιότητας), στο συστημικό επίπεδο (εξωτερική αξιολόγηση - διασφάλιση ποιότητας) και στο επίπεδο του ελέγχου των «ελεγκτών» (αξιολόγηση των αρχών διασφάλισης ποιότητας αλλά και πρόταση για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Μητρώου Αρχών Διασφάλισης Ποιότητας, EQAR²⁰⁷).

Οι κεντρικοί στόχοι της έκθεσης είναι *«Να δημιουργηθούν ευρωπαϊκά πρότυπα για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης καθώς και για τους φορείς/αρχές διασφάλισης ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι ευρωπαϊκοί φορείς/αρχές διασφάλισης ποιότητας θα επανεξετάζονται κυκλικά κάθε πέντε χρόνια. Δίνεται έμφαση στην αρχή της επικουρικότητας και οι αξιολογήσεις όταν είναι εφικτό να γίνονται σε εθνικό επίπεδο. Προτείνεται να*

ιδρυμάτων, β) αξιολόγηση είτε σε επίπεδο προγράμματος είτε σε επίπεδο ιδρύματος με χρήση εσωτερικής αξιολόγησης, εξωτερικής αξιολόγησης από ομότιμους κριτές, φοιτητικής συμμετοχής στις διαδικασίες και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων-εκθέσεων, γ) σύστημα επικύρωσης και πιστοποίησης των συγκρίσιμων διαδικασιών και δ) διεθνής συμμετοχή, συνεργασία και δικτύωση των ανεξάρτητων αρχών».

²⁰⁷ European Register of Quality Assurance Agencies.

ιδρυθεί ένα Ευρωπαϊκό Μητρώο Αρχών Διασφάλισης Ποιότητας. Μια επιτροπή²⁰⁸ υπεύθυνη για το παραπάνω Μητρώο θα λειτουργεί ως φύλακας για την αξιολόγηση και σύγκριση των φορέων/αρχών που είναι μέλη του καταλόγου. [Τέλος], προτείνεται να ιδρυθεί ένα ευρωπαϊκό συμβουλευτικό φόρουμ για τη διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση²⁰⁹» (ENQA, 2005: 5). Σύμφωνα δε, με τους εισηγητές της έκθεσης όταν οι παραπάνω προτάσεις θα έχουν δρομολογηθεί «Η συνοχή της διασφάλισης ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ θα βελτιωθεί [...]. Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και οι αρχές διασφάλισης ποιότητας στον ΕΧΑΕ θα μπορούν να χρησιμοποιούν κοινά σημεία αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας. Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Μητρώου θα κάνει ευκολότερο τον εντοπισμό των διαπιστευμένων αρχών. Οι διαδικασίες για την αναγνώριση των πτυχίων θα ενδυναμωθούν. Θα ενισχυθεί η αξιοπιστία των υπηρεσιών των αρχών διασφάλισης της ποιότητας. Η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των αρχών διασφάλισης της ποιότητας και άλλων σημαντικών κοινωνικών θα επαυξηθεί από τις ενέργειες του ευρωπαϊκού συμβουλευτικού φόρουμ για τη διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση. Θα αυξηθεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ ιδρυμάτων και αρχών. Θα στηριχθεί η πορεία προς την αμοιβαία αναγνώριση» (ENQA, 2005: 5-6). Πάντως, η ομάδα των Ε4 επισημαίνει ότι τόσο για τα πρότυπα όσο και για τις οδηγίες έχουν προτιμηθεί «οι γενικές αρχές από τυχόν συγκεκριμένες προδιαγραφές [...] και αυτό γιατί έτσι δίνεται μια περισσότερο συμπαγής βάση ώστε να έρθουν κοντά οι διαφορετικές ακαδημαϊκές κοινότητες στον ΕΧΑΕ» (ENQA, 2005: 10).

Την επόμενη χρονιά υπήρξε νέα Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου «Για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2006β) στην οποία προωθούνται όλες οι προτάσεις που είχαν προκύψει, αφενός, από την προηγούμενη «ενωσιακή» διαδικασία μέχρι το 2004, αφετέρου, από την υπουργική απόφαση στο Μπέργκεν στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια.

Στη συνάντηση του Λονδίνου, το 2007, οι υπουργοί στην ανακοίνωσή τους «καλωσόρισαν την θέσπιση του Μητρώου» το οποίο, όπως υποστηρίζεται στην ανακοίνωση, θα έχει προαιρετική φύση, θα είναι ανεξάρτητο, διαφανές και αυτοχρηματοδοτούμενο. Καθόρισαν επίσης ότι οι αιτήσεις για είσοδο στο Μητρώο θα εξετάζονται στη βάση της συμμόρφωσης με την έκθεση «ESG» και με στοιχεία που θα προκύπτουν από διαδικασίες αξιολόγησής τους κυρίως σε εθνικό επίπεδο (Bologna Process, 2007: 4).

Δύο χρόνια αργότερα, το 2009, στην υπουργική συνάντηση της Λουβέν, στο τελικό ανακοινωθέν, διαπιστώθηκε η πρόοδος στον άξονα της διασφάλισης της ποιότητας, τόσο με την εκτεταμένη εφαρμογή των «ESG» όσο και με την ίδρυση

²⁰⁸ European Register Committee.

²⁰⁹ European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education.

και την έναρξη της λειτουργίας του EQAR. Για τα επόμενα τρία έτη (μέχρι το 2012), οι υπουργοί ζήτησαν να συνεχιστεί η συνεργασία για την «περαιτέρω ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στη διασφάλιση της ποιότητας και πιο συγκεκριμένα να διασφαλιστεί ότι ο EQAR θα αξιολογηθεί εξωτερικά λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις όλων των κοινωνικών εταίρων» (Bologna Process, 2009: 2 και 6). Τέλος, στην επόμενη υπουργική συνάντηση στη Βουδαπέστη-Βιέννη το 2010 επισημάνθηκε ότι «εάν και έχουν πολλά επιτευχθεί στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που προωθεί η διαδικασία της Μπολόνια, οι εκθέσεις αποτίμησης αναδεικνύουν ότι (μεταξύ και άλλων αξόνων δράσης) η διασφάλιση της ποιότητας εφαρμόζονται σε διαφορετικό βαθμό» (Bologna Process, 2010: 1).

2.2 Πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση: Η ελληνική περίπτωση

Η πρώτη νομοθετική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε από την κυβέρνηση της ΝΔ το 1992 με το Ν.2083/1992. Στο άρθρο 24 με τίτλο «Αξιολόγηση του Έργου των ΑΕΙ», ο νομοθέτης θεσμοθετούσε, για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα, ένα σύστημα αξιολόγησης τόσο των τμημάτων όσο και των ιδρυμάτων. Για την αξιολόγηση δε, ο νομοθέτης καθόριζε ότι έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη ο σχετικός προγραμματισμός του εκάστοτε ΑΕΙ και συνέδεε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με επιπλέον χρηματοδότηση του ιδρύματος. Προέβλεπε τη δημιουργία «Επιτροπής αξιολόγησης του έργου των ΑΕΙ» και καθόριζε τη σύνθεσή της, 5 μέλη της επιτροπής θα υποδεικνύονταν από τους πρυτάνεις και 4 μέλη θα ορίζονταν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Στο άρθρο δεν καθοριζόταν ο τρόπος αξιολόγησης, τα κριτήρια και οι δείκτες αλλά προβλεπόταν η διαδικασία μέσω της οποίας θα γινόταν διερεύνηση των διεθνών πρακτικών και θα υποβάλλονταν οι τελικές προτάσεις προς την επιτροπή και το υπουργείο. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με γνωμοδότηση από την επιτροπή αξιολόγησης θα συγκροτούσε επιτροπές επιστημόνων ειδικών σε θέματα αξιολόγησης με σκοπό τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης, των δεικτών απόδοσης καθώς και των τρόπων αποτίμησής τους (Ν.2083/1992).

Η φιλοσοφία του νόμου που συνόδευε τις περί αξιολόγησης ρυθμίσεις σύμφωνα με την οποία το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα μπορούσε να έχει δυσμενείς επιπτώσεις πάνω στο αξιολογούμενο ίδρυμα καθώς θα επηρέαζε ένα μέρος της κρατικής χρηματοδότησης, αύξησε τη δυσπιστία απέναντι στο Υπουργείο και την ένταση στο χώρο του πανεπιστημίου. Θεωρήθηκε λοιπόν ότι ο συγκεκριμένος νόμος θεσμοθετούσε μια διαδικασία αξιολόγησης με «τιμωρητικές» επιπτώσεις σε μία χρονική στιγμή κατά την οποία στην Ευρώπη άρχιζε να προωθείται η φιλοσοφία της υποστηρικτικής και ενισχυτικής αξιολόγησης όπως διαφαινόταν και μέσω της απόφασης πραγματοποίησης του πιλοτικού προγράμματος “European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education” την επόμενη διετία (Καβασακάλης, 2011: 251).

Οι διατάξεις του άρθρου 24 δεν ενεργοποιήθηκαν ποτέ. Η κατάργηση του συγκεκριμένου άρθρου πραγματοποιήθηκε από την επόμενη κυβέρνηση (ΠΑΣΟΚ) με το νόμο 2327/1995, ο οποίος θεσμοθετούσε το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) στο οποίο, σύμφωνα με το νόμο, εντάχθηκαν οι διαδικασίες αξιολόγησης των πανεπιστημίων (Ν.2327/1995). Ωστόσο, το όργανο αυτό δεν μπόρεσε ποτέ να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Το Υπουργείο Παιδείας αντιλαμβανόμενο τη δυσκολία και τις εντάσεις που είχαν προηγηθεί, προσπάθησε να προωθήσει σταδιακά ένα κλίμα αξιολόγησης και μία κουλτούρα ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, ενέπλεξε Ιδρύματα ή/και Τμήματα σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης. Έτσι στο ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα “European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education” συμμετείχαν τη διετία 1994-95 δύο ελληνικά ιδρύματα (ΥΠΕΠΘ, 1996). Παράλληλα, ελληνικά ανώτατα ιδρύματα συμμετείχαν στις προαιρετικές ιδρυματικές αξιολογήσεις από την ΕΥΑ. Στη διετία 1998-99 ξεκίνησαν επίσης και εθνικές αξιολογήσεις στην ανώτατη εκπαίδευση με βάση την Ενέργεια «Αξιολόγηση των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» που είχε χρηματοδοτηθεί από το 1ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι, 1994-99). Συνολικά εγκρίθηκαν 85 προτάσεις με αποτέλεσμα στη διετία 1998-99 να συμμετάσχουν, είτε με ιδρυματικές είτε με τμηματικές προτάσεις, 14 από τα τότε 18 ΑΕΙ και 11 από τα 14 ΤΕΙ της χώρας (Κλάδης, 2000).

Παράλληλα, οι σημαντικές εξελίξεις στη διασφάλιση της ποιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο που προαναφέρθηκαν, πίεζαν τις εσωτερικές εξελίξεις. Με δεδομένο το διαμορφωμένο ευρωπαϊκό πλαίσιο, το Υπουργείο προετοίμασε ένα νομοσχέδιο για τη θεσμοθέτηση ενός μηχανισμού διασφάλισης της ποιότητας το οποίο όριζε ότι την ευθύνη και εφαρμογή θα είχε το Εθνικό Συμβούλιο Διασφάλισης της Ποιότητας (ΥΠΕΠΘ - Σχέδιο Νόμου, 2003). Στο πρώτο άρθρο του συγκεκριμένου σχεδίου-νόμου καθοριζόταν ότι ο σκοπός του Εθνικού Συστήματος Διασφάλισης και Αξιολόγησης της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης θα ήταν «η διασφάλιση των όρων και των προϋποθέσεων για τη βελτιστοποίηση της ποιοτικής λειτουργίας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης». Τα άρθρα 2-8 αφορούσαν την ίδρυση, τη λειτουργία, τη στελέχωση, τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες του Εθνικού Συμβουλίου Διασφάλισης της Ποιότητας (ΕΣΔΑΠ). Το ΕΣΔΑΠ θα ήταν μια ανεξάρτητη αρχή με διοικητική και δημοσιονομική αυτοτέλεια που θα υπόκειται μόνο σε κοινοβουλευτικό έλεγχο. Θα είχε δεκαέξι μέλη, έναν Πρόεδρο, οκτώ μέλη από τον Πανεπιστημιακό Τομέα που θα έπρεπε να καλύπτουν 8 προκαθορισμένα επιστημονικά πεδία, πέντε από τον Τεχνολογικό Τομέα για την κάλυψη των 5 επιστημονικών πεδίων του τομέα και δύο φοιτητές (ένας από το χώρο της πανεπιστημιακής και ένας από το χώρο της τεχνολογικής εκπαίδευσης). Σημαντικό στοιχείο ήταν η διαδικασία εκλογής των μελών του από τη Βουλή, αφού βασικός στόχος του νομοσχεδίου ήταν να αποφευχθεί ο «διορισμός» ή η εξάρτηση των μελών από

το υπουργείο και την εκάστοτε κυβέρνηση. Έτσι, τόσο ο Πρόεδρος όσο και τα μέλη προβλεπόταν να εκλέγονται με απόφαση της Διάσκεψης των Προέδρων της Βουλής με αυξημένη πλειοψηφία των 4/5 κατόπιν προτάσεως του Προεδρείου η οποία προερχόταν υποχρεωτικά από κατάλογο υποψηφίων που είχε καταρτιστεί από όλα τα Πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ της χώρας μέσω αποφάσεων των Συγκλήτων και των Συνελεύσεων αντιστοίχως. Ένα πολύ σημαντικό άρθρο του νομοσχεδίου ήταν το άρθρο 9 καθώς εκεί καθορίζονταν οι στόχοι, το αντικείμενο, η μεθοδολογία και τα κριτήρια της αξιολόγησης της ποιότητας. Από το συγκεκριμένο άρθρο προέκυπτε ότι ο νομοθέτης στόχευε οι διαδικασίες αξιολόγησης να δίνουν τη δυνατότητα στα ιδρύματα να αναδείξουν το σύνολο του έργου τους, να εξηγήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθώς και να διαμορφώσουν όρους και συνθήκες διαφάνειας στη λειτουργία τους. Οι διαδικασίες αυτές θα ήταν δυνατόν να αφορούν είτε το ίδρυμα ως σύνολο, είτε τμήματα, είτε επιμέρους προγράμματα σπουδών και διακρίνονταν σε διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που ολοκληρώνονταν εσωτερικά με την αρωγή των Μόνιμων Επιτροπών Εσωτερικής Αξιολόγησης και σε διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης. Αυτές προβλεπόταν να ολοκληρώνονται σε τρία στάδια, το στάδιο της σύνταξης της εσωτερικής έκθεσης αξιολόγησης, τις επιτόπιες επισκέψεις των εξωτερικών κριτών, τη σύνταξη και τη δημοσιοποίηση της τελικής έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης. Το άρθρο καθόριζε επίσης πώς θα ορίζονταν από το ΕΣΔΑΠ οι εξωτερικοί κριτές από το αρχείο ειδικών εμπειρογνομόνων στον τομέα της αξιολόγησης. Το τελευταίο άρθρο αφορούσε την αξιολόγηση τόσο των σπουδών όσο και των διδασκόντων από τους φοιτητές το οποίο θα αντικαθιστούσε το άρθρο 15, παράγραφο 5 του Ν.1268/1982 που καθόριζε την αξιολόγηση μόνο των διδασκόντων από τους φοιτητές (ΥΠΕΠΘ - Σχέδιο Νόμου, 2003). Οι εντάσεις που προκλήθηκαν από τη δημοσιοποίηση του νομοσχεδίου οδήγησαν την ηγεσία του Υπουργείου, υπό τον κίνδυνο του πολιτικού κόστους, να αναβάλει το σχεδιασμό της και να μην προωθήσει το νομοσχέδιο στη Βουλή.

Ας σημειωθεί όμως ότι η Ελλάδα είχε δεσμευθεί, από το 2003, να θεσμοθετήσει ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας μέχρι τη συνάντηση του Μπέργκεν, την άνοιξη του 2005. Σε όλη αυτή την περίοδο οι δημόσιες συζητήσεις υπήρξαν πολύ έντονες και ο επίσημος διάλογος ήταν αναπόφευκτα συγκρουσιακός με αποκορύφωμα την περίοδο που δημοσιεύθηκε για δημόσια διαβούλευση το νομοσχέδιο για τη διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα (άνοιξη και καλοκαίρι 2005) το οποίο τελικά ψηφίστηκε τον Ιούλιο (Ν.3374/2005).

Στο πρώτο άρθρο του νόμου, αφενός, διατυπώνεται η αναγκαιότητα και ο σκοπός για τη διαρκή αξιολόγηση κάθε έργου των ιδρυμάτων, αφετέρου, περιγράφεται το αντικείμενο και το περιεχόμενο της αξιολόγησης *«η αξιολόγηση κάθε ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης γίνεται με βάση την αξιολόγηση των επί μέρους ακαδημαϊκών μονάδων, από τις οποίες αποτελείται, και την αξιολόγηση της λει-*

τουργίας του ιδρύματος συνολικά [...] η αξιολόγηση συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση, ανάδειξη και καταγραφή του έργου των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων [...]. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης λαμβάνονται από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και την Πολιτεία τα αναγκαία μέτρα διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του έργου που επιτελούν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης» (Ν. 3374/2005, άρ.1).

Στο δεύτερο άρθρο καθορίζονται τα στάδια της διαδικασίας, η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση, η συχνότητα επανάληψης των διαδικασιών, τονίζεται η αναγκαιότητα της ανατροφοδότησης και αναφέρεται η σύσταση της ανεξάρτητης Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ) και του ειδικού συλλογικού οργάνου σε επίπεδο ιδρύματος που θα παρακολουθεί τις διαδικασίες αξιολόγησης για το ίδρυμα, η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) (Ν. 3374/2005, άρ.2).

Το επόμενο άρθρο περιλαμβάνει τις ομάδες κριτηρίων και δεικτών που το νομοθέτημα υποδεικνύει ότι πρέπει να ακολουθούνται στις αξιολογήσεις «Για την αξιολόγηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης [...] χρησιμοποιούνται γενικώς αναγνωρισμένα και αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία εκφράζονται με αντίστοιχους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες». Τα κριτήρια αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες (ποιότητα του διδακτικού έργου, ποιότητα του ερευνητικού έργου, ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών) για τις οποίες ακολούθως γίνεται μια πρώτη προσπάθεια παρουσίασης των κατάλληλων δεικτών.²¹⁰

²¹⁰ Ν.3374/2005, άρθρο 3, παρ.1: «α) Ως προς την ποιότητα του διδακτικού έργου: η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, η οργάνωση και η εφαρμογή του διδακτικού έργου, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα μέσα και οι υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η αναλογία και η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχόμενων γνώσεων, η σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία, η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών ή σπουδαστών, β) Ως προς την ποιότητα του ερευνητικού έργου: η προαγωγή της έρευνας στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής μονάδας, οι επιστημονικές δημοσιεύσεις, οι ερευνητικές υποδομές, τα ερευνητικά προγράμματα, η αποτελεσματικότητα του ερευνητικού έργου, η πρωτοτυπία της έρευνας, η αναγνωρισιμότητα της έρευνας από τρίτους, οι ερευνητικές συνεργασίες, οι διακρίσεις και η επιβράβευση της έρευνας, η συμμετοχή των φοιτητών ή σπουδαστών στην έρευνα, γ) Ως προς την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών: ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος σπουδών στους στόχους της ακαδημαϊκής μονάδας και στις απαιτήσεις της κοινωνίας, η συνεκτικότητα και η λειτουργικότητα του προγράμματος σπουδών, ο συντονισμός της ύλης των μαθημάτων, η ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών, το εξεταστικό σύστημα, η υποστήριξη από διαθέσιμες εκπαιδευτικές υποδομές, δ) Ως προς την ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών: η αποτελεσματικότητα των διοικητικών υπηρεσιών, οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας, οι πάσης φύσεως υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών,

Τα άρθρα 4 έως 6 σχετίζονται με τις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης. Στο άρθρο 4 καθορίζεται το αντικείμενο, το περιεχόμενο και η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης «η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης και συνίσταται στη συστηματική αποτίμηση και καταγραφή του διδακτικού, ερευνητικού ή άλλου έργου από τις ίδιες τις ακαδημαϊκές μονάδες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε σχέση με τη φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους [... πραγματοποιείται με] απαντήσεις ερωτηματολογίων, συνεντεύξεις, ομαδικές συζητήσεις και κάθε άλλη πρόσφορη πηγή πληροφόρησης, [και] ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας». Στο επόμενο άρθρο περιγράφεται η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, καθορίζεται η σύσταση των συγκεκριμένων οργάνων, εξειδικεύονται οι αρμοδιότητές τους και συγκεκριμενοποιείται τόσο ο τρόπος όσο και το χρονοδιάγραμμα για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αξιολόγησης της μονάδας «οι ακαδημαϊκές μονάδες που υποβάλλονται σε αξιολόγηση (Σχολές ή Τμήματα) ορίζουν με αποφάσεις των Γενικών Συνελεύσεων τους Ομάδες Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) [...] [η ΟΜΕΑ] συγκεντρώνει όλα τα απαραίτητα σχετικά στοιχεία και, με βάση αυτά, συντάσσει την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας, την οποία διαβιβάζει στη ΜΟΔΙΠ του ιδρύματος και μέσω αυτής στην ΑΔΙΠ [...] Την ευθύνη και τις αρμοδιότητες αξιολόγησης της λειτουργίας κάθε ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης συνολικά έχει η ΜΟΔΙΠ του οικείου ιδρύματος, η οποία λειτουργεί ως Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) του ιδρύματος». Στο άρθρο 6 καθορίζονται τα σχετικά με την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία στηρίζεται στα στοιχεία που έχουν καταγραφεί από την ομάδα αξιολόγησης της μονάδας και με βάση τα κριτήρια και τους δείκτες που έχουν αποφασιστεί «περιέχει μια κριτική-αξιολογική ανάλυση της πορείας εφαρμογής των στόχων του υπό αξιολόγηση έργου της ακαδημαϊκής μονάδας, τα θετικά και αρνητικά σημεία που αναδείχθηκαν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει η ίδια η μονάδα» (Ν. 3374/2005, άρ.4-6).

Αντιστοίχως τα άρθρα 7 έως 9 περιγράφουν τις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα οι στόχοι και το περιεχόμενο της εξωτερικής αξιολόγησης «συνίσταται στην κριτική-αναλυτική εξέταση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης από επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων [...] ύστερα από επίτοπια επίσκεψη στην υπό αξιολόγηση ακαδημαϊκή μονάδα και συζητήσεις και επαφές με μέλη του διδακτικού - ερευνητικού, εκπαιδευτικού και του λοιπού επιστημονικού προσωπικού, του διοικητικού προσωπικού και τους φοιτητές ή σπουδαστές [...] ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας, η οποία περιλαμβάνει αναλύσεις, διαπιστώσεις, συστάσεις και υποδείξεις η διαφάνεια και η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και στη χρήση των υποδομών και του εξοπλισμού, οι συνεργασίες με άλλα εκπαιδευτικά ή ερευνητικά ιδρύματα του εσωτερικού και του εξωτερικού, καθώς και με το κοινωνικό σύνολο».

των ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν προκειμένου να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο η ποιότητα του διδακτικού, ερευνητικού ή άλλου έργου». Καθορίζονται επίσης, τα στοιχεία που αφορούν στην επιτροπή εξωτερικής αξιολόγησης και οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν τα μέλη του μητρώου με στόχο, όπως υποστηρίζει ο νομοθέτης, την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της αξιοπιστίας της επιτροπής (Ν. 3374/2005, άρ.7-9).

Τα επόμενα τρία άρθρα σχετίζονται με την ίδια την ΑΔΙΠ. Στο άρθρο 10 περιγράφονται αναλυτικά η αποστολή και οι αρμοδιότητές της και ορίζονται τα γενικά χαρακτηριστικά της. Σε αυτό το άρθρο αναφέρεται και ο τρόπος ρύθμισης των θεμάτων εσωτερικής λειτουργίας της. Το άρθρο 11 στο οποίο επικεντρώθηκε η κριτική στις συζητήσεις του νομοσχεδίου στη Βουλή²¹¹ καθορίζει τον τρόπο συγκρότησης της ΑΔΙΠ η οποία αποτελείται από δεκαπέντε μέλη που διορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Η κριτική, εντός και εκτός Βουλής, για το συγκεκριμένο άρθρο εστιάστηκε στον τρόπο επιλογής του προέδρου και των μελών της ανεξάρτητης αρχής αφού υποστηρίχθηκε ότι με το συγκεκριμένο άρθρο γίνεται προσπάθεια ελέγχου της ΑΔΙΠ από το υπουργείο και την κυβέρνηση, με κίνδυνο η ανεξάρτητη αρχή να μην είναι τελικώς και τόσο ανεξάρτητη. Συγκεκριμένα, ο νομοθέτης προβλέπει για τον πρόεδρο της ΑΔΙΠ ότι πρέπει να είναι επιστήμονας με κύρος και ερευνητικό έργο ο οποίος να διαθέτει εμπειρία κατά προτίμηση σε θέματα διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση που ωστόσο θα ορίζεται «με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής». Για τα μέλη της επιτροπής, εκτός των δύο φοιτητών και του μέλους του Επιμελητηρίου, υποβάλλονται οι προτάσεις από το σύνολο των Πρυτάνεων και των Προέδρων των ΤΕΙ και η τελική έγκριση και ο διορισμός τους γίνεται από τον Υπουργό Παιδείας (Ν. 3374/2005, άρ.10-12).

2.3 Μετασχηματισμοί και εξειδικεύσεις του νόμου 3374/2005 από την ΑΔΙΠ

Στο νόμο 3374/2005 αν και έγινε μια πρώτη γενική προσπάθεια καταγραφής και ομαδοποίησης των κριτηρίων και των δεικτών αξιολόγησης επισημαίνεται ότι αυτά θα τυποποιηθούν, θα συμπληρωθούν και θα εξειδικευθούν περαιτέρω από την ΑΔΙΠ στο άμεσο μέλλον. Στο ενημερωτικό φυλλάδιο «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (ΑΔΙΠ, 2007) επιχειρήθηκε να συστηματοποιηθούν οι διαδικασίες που προέβλεπε ο σχετικός νόμος και ήταν ένα έγγραφο που ακολουθούσε πλήρως τις νομικές προβλέψεις. Καθόριζε τους στόχους και τις διαδικασίες των τριών επιμέρους διαδικασιών, «ετήσιες εσωτερικές εκθέσεις», «εσωτερική αξιολόγηση» και «εξωτερική αξιολόγηση» χωρίς να ξεκαθαρίζει το επίπεδο της υπό αξιολόγηση μονάδας (Σχολή ή Τμήμα) όπως ακριβώς και ο σχετικός νόμος.

²¹¹ Βλ. Πρακτικά Βουλής, 2005α-γ.

Το σημαντικότερο έγγραφο, αυτής της περιόδου, ήταν η «Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων» (ΑΔΙΠ, 2007β) καθώς παρείχε την προβλεπόμενη από το νόμο εξειδίκευση των κριτηρίων και των δεικτών αξιολόγησης. Η πρώτη σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το νόμο προκύπτει από τον πρόλογο όπου καθορίζεται ότι «η ανάλυση των κριτηρίων [...] περιλαμβάνει όλα τα σημεία που περιέχει μια πλήρης αποτίμηση του έργου ενός Τμήματος» (ΑΔΙΠ, 2007β: ΙΙ) και επομένως φαίνεται να προκρίνεται από την ΑΔΙΠ οι κύκλοι αξιολογήσεων να πραγματοποιηθούν σε επίπεδο Τμήματος και όχι Σχολής. Στη οργάνωση της ανάλυσης των κριτηρίων εν μέρει ακολουθείται η ομαδοποίηση στις τέσσερις κατηγορίες που αναφέρονταν στο νόμο. Στην εξειδίκευση των κριτηρίων ανά ομάδα ακολουθείται η εξής δομή: Ως υποομάδα δεικτών χρησιμοποιείται η κάθε επιμέρους αναφορά δεικτών του νόμου και σε κάθε υποομάδα υπάρχει μια σειρά από ενδεικτικές προτεινόμενες ερωτήσεις/δείκτες. Ενδεικτικά, στο νόμο 3374, στην κατηγορία «ποιότητα του διδακτικού έργου» η πρώτη υποομάδα δεικτών ήταν η «αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού». Στο έγγραφο της ΑΔΙΠ στην αντίστοιχη κατηγορία κριτηρίων υπάρχει η υποομάδα δεικτών «2.1 Αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού» η οποία εξειδικεύεται με τις προτεινόμενες ερωτήσεις: «2.1.1 Υπάρχει διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων από τους φοιτητές; Πώς εφαρμόζεται; 2.1.2 Πώς αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των διδασκόντων από τους φοιτητές; 2.1.3 Ποιος είναι ο μέσος εβδομαδιαίος φόρτος διδακτικού έργου των μελών του ακαδημαϊκού προσωπικού του Τμήματος; 2.1.4 Πόσα από τα μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού του Τμήματος διδάσκουν στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών; 2.1.5 Υπάρχουν θεσμοθετημένες από το Τμήμα υποτροφίες/βραβεία διδασκαλίας; 2.1.6 Συνεισφέρουν στο διδακτικό έργο οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και υποψήφιοι διδάκτορες του Τμήματος και σε τι ποσοστό;» (ΑΔΙΠ, 2007β: 7).

Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις στις υποομάδες σε σχέση με αυτά που αναφέρονται στο νόμο. Οι περισσότερες διαφορές σχετίζονται με τη συγκεκριμενοποίηση των ομαδοποιήσεων των δεικτών σε σχέση με την αξιολόγηση σε επίπεδο Τμήματος. Ενδεικτικά, στην κατηγορία «ποιότητα ερευνητικού έργου» εμφανίζεται η υπο-ομάδα «επιστημονικές δημοσιεύσεις των μελών ΔΕΠ/ΕΠ του Τμήματος την τελευταία πενταετία» και οι υπο-ομάδες «ερευνητικές συνεργασίες του Τμήματος» και «διακρίσεις-βραβεία ερευνητικού έργου που έχουν απονεμηθεί σε μέλη του Τμήματος».

Υπάρχουν όμως και δύο κατηγορίες κριτηρίων και αντίστοιχων δεικτών που δεν αναφέρονταν ως διακριτές στο νόμο. Η κατηγορία «Σχέσεις με κοινωνικούς/πολιτιστικούς/ παραγωγικούς (ΚΠΠ) φορείς»²¹² η οποία αποτελείται από τις υποο-

²¹² Στο άρθρο 3 του νόμου η μοναδική σχετική αναφορά υπάρχει στην κατηγορία της ποιότητας των λοιπών υπηρεσιών: «οι συνεργασίες με άλλα εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα του εσωτερικού και του εξωτερικού καθώς και με το κοινωνικό σύνολο»

μάδες δεικτών: «4.1 Συνεργασίες του Τμήματος με ΚΠΠ φορείς, 4.2 Δυναμική του Τμήματος για ανάπτυξη συνεργασιών με ΚΠΠ φορείς, 4.3 Δραστηριότητες του Τμήματος προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης και ενίσχυσης συνεργασιών με ΚΠΠ φορείς, 4.4 Σύνδεση της συνεργασίας με ΚΠΠ φορείς με την εκπαιδευτική διαδικασία, 4.5 Συμβολή του τμήματος στην τοπική, περιφερειακή και εθνική ανάπτυξη» (ΑΔΙΠ, 2007β: 13-14). Η άλλη κατηγορία κριτηρίων που δεν υπήρχε ούτε ως μία γενικόλογη αναφορά στο νόμο είναι η «Στρατηγική ακαδημαϊκής ανάπτυξης», στην οποία δεν υπάρχουν υπο-ομάδες και παρατίθενται κατευθείαν οι ερωτήσεις του εξειδικεύουν τους δείκτες (ΑΔΙΠ, 2007β: 15).

Η ΑΔΙΠ, στην προσπάθεια αρωγής προς τα Τμήματα που ήθελαν να ολοκληρώσουν τον κύκλο αξιολόγησης, απέστειλε επίσης ένα πρότυπο σχήμα έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης (ΑΔΙΠ, 2007γ), υπογραμμίζοντας ότι πρόκειται για μία μη δεσμευτική πρόταση και ένα χρόνο αργότερα το αντίστοιχο πρότυπο της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης (ΑΔΙΠ, 2008).

Η προτεινόμενη δομή της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης ακολουθεί τις προαναφερθείσες ομαδοποιήσεις κριτηρίων και δεικτών με την επισήμανση ότι είναι θεμιτό να συμπεριλαμβάνεται «*συνοπτική περιγραφή και αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας [...] καθώς και τα συμπεράσματα και τα σχέδια βελτίωσης της ποιότητας του Τμήματος*» (ΑΔΙΠ, 2007γ: 2). Φαίνεται λοιπόν ότι η ΑΔΙΠ, προτείνει μία οργανωμένη βάση κοινών κριτηρίων και δεικτών αποτύπωση των λειτουργιών του κάθε Τμήματος με ταυτόχρονη παραγωγή συμπερασμάτων και προτάσεων βελτίωσης της ποιότητας του Τμήματος στην έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης. Αντίστοιχα στην έκθεση που συντάσσεται από τους εξωτερικούς εμπειρογνώμονες από την ΑΔΙΠ προτείνεται να βασίζεται στην έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης και στο υλικό που η ομάδα εξωτερικών αξιολογητών έχει συλλέξει από τις επιτόπιες συναντήσεις. Προτείνεται επίσης να έχει παρόμοια δομή και για κάθε ομάδα κριτηρίων να υπάρχουν τέσσερις παράγραφοι. Η «Προσέγγιση» που θα αποτυπώνει κυρίως την οπτική και τους στόχους του Τμήματος για την εκάστοτε ομάδα κριτηρίων αλλά και την άποψη της επιτροπής για τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες των στόχων και της σχετικής με τα κριτήρια οργάνωσης, δομής και λειτουργίας, η «Εφαρμογή» που βασίζεται στα στοιχεία αποτύπωσης της εσωτερικής αξιολόγησης για το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη, τα «Αποτελέσματα» που είναι η τεκμηριωμένη άποψη (από την ανάλυση των δύο προηγούμενων παραγράφων) της εξωτερικής επιτροπής για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα στην εκάστοτε κατηγορία και οι «Βελτιώσεις» που είναι η κριτική αποτύπωση των μελλοντικών πρωτοβουλιών και προτάσεων που έχουν γίνει στην έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητας της κάθε ομάδας κριτηρίων. Η έκθεση προτείνεται να ολοκληρώνεται με τα συνολικά «Συμπεράσματα» που είναι η άποψη της εξωτερι-

(Ν.3374/2005: άρθρο 3).

κής επιτροπής για την πορεία του αξιολογούμενου Τμήματος και οι συστάσεις της για τη μελλοντική του πορεία και για τις στρατηγικές διασφάλισης ποιότητας του έργου του Τμήματος που θα έπρεπε να ακολουθηθούν (ΑΔΙΠ, 2008: 4-9).

2.4 Ανάλυση περίπτωσης: Αξιολόγηση ενός Τμήματος ελληνικού πανεπιστημίου

Στον πρόλογο της συγκεκριμένης έκθεσης διαφαίνεται η προσεκτική προσέγγιση κατά την ολοκλήρωση της φάσης της αξιολόγησης του Τμήματος με στόχο τη γενικότερη προώθηση των κύκλων αξιολόγησης και της ανάπτυξης μιας κουλτούρας διασφάλισης της ποιότητας: *«το Τμήμα που αξιολογήθηκε με την παρούσα Έκθεση διαπιστώθηκε ότι περιλαμβάνει διεθνώς γνωστά και αναγνωρισμένα υψηλόβαθμα ακαδημαϊκά στελέχη, δραστήριους και εργατικούς νεότερους πανεπιστημιακούς, προπτυχιακούς φοιτητές με υψηλά κίνητρα, ενεργής και ώριμους φοιτητές που γνωρίζουν και αποδέχονται τις ακαδημαϊκές, επαγγελματικές και κοινωνικές προοπτικές της επιλογής την οποία έκαναν οικειοθελώς, μεταπτυχιακούς φοιτητές που επιθυμούν διακαώς να επιδιώξουν περαιτέρω ερευνητική και ακαδημαϊκή δραστηριότητα εντός των διεθνώς αποδεκτών περιορισμών. Και όλα αυτά, κάτω από θεσμικές, οικονομικές και από άποψη υποδομών αρνητικές συνθήκες, που συχνά είναι επώδυνο και δύσκολο να αντιμετωπιστούν»* (ΑΔΙΠ, 2008β, σελ. 3).

Σχετικά με το «Πρόγραμμα σπουδών» η επιτροπή θεωρεί με βάση τα στοιχεία που έχει στη διάθεσή της²¹³ ότι *«το ακαδημαϊκό προσωπικό του Τμήματος έχει τα κατάλληλα προσόντα για να διδάξει τα μαθήματα. Υπάρχει ένα ξεκάθαρο σύνολο μαθημάτων κορμού που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο του Τμήματος [... Όμως] η δομή του προγράμματος σπουδών είναι πολύπλοκη και δεν έχει την απαραίτητη συνοχή [...] Πολλά μαθήματα δεν συνδέονται λειτουργικά και συχνά προσφέρονται εκτός λογικής ακολουθίας. Υπαγορεύονται ιδίως από την ανάγκη να καλυφθούν οι ελάχιστες υποχρεωτικές ώρες διδασκαλίας που επιβάλλονται από το Υπουργείο Παιδείας για το διδακτικό προσωπικό»* (ΑΔΙΠ, 2008β: 6-7). Φαίνεται να υπάρχει μία θετική στάση απέναντι στην προσπάθεια υλοποίησης των στόχων του ΠΣ από το ανθρώπινο δυναμικό παρά τα προβλήματα που η επιτροπή τα συνδέει με γενικότερες δυσκαμψίες της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης.

Σχετικά με την *«Ποιότητα του διδακτικού έργου»* η επιτροπή υπογραμμίζει τις επισημάνσεις του Τμήματος ότι *«η επιβολή μεγαλύτερου αριθμού εισακτέων στο πρώτο έτος σπουδών από εκείνον που προτείνει το Τμήμα αποτελεί πρόβλημα. [...] το Τμήμα πάσχει από έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας επαρκώς εξοπλισμένων και αρκετά ευρύχωρων για το μέγεθος των ακροατηρίων»*. Επισημαίνει όμως ότι δεν είχε επαρκή στοιχεία για να αξιολογήσει την ποιότητα και τις τεχνικές διδακτικές

²¹³ Βλ. αναλυτικό κατάλογο στην Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης (ΑΔΙΠ, 2008γ).

διαδικασίας καθώς και της ποιότητας των διπλωματικών εργασιών. Ως προς τις προτεινόμενες βελτιώσεις η επιτροπή επισημαίνει ότι αν και το Τμήμα γνωρίζει πως είναι αναγκαίες ορισμένες βελτιώσεις δεν έχουν σχεδιασθεί συγκεκριμένες πρωτοβουλίες (ΑΔΙΠ, 2008β: 8-9).

Σχετικά με την ποιότητα στην έρευνα η εξωτερική επιτροπή βασιζόμενη στα στοιχεία της εσωτερικής έκθεσης υποστηρίζει ότι «σε όλα τα επιστημονικά πεδία των διδασκόντων υπάρχει επαρκής αριθμός επιστημονικών δημοσιεύσεων, [...] και ο βαθμός επιστημονικής δραστηριότητας τεκμηριώνεται από τον αριθμό των αναφορών (citations) και παραπομπών (cross references) στην επιστημονική βιβλιογραφία. Τα ερευνητικά προγράμματα και το παραγόμενο από τα εργαστήρια έργο παρουσιάζουν εντυπωσιακά αποτελέσματα, παρά την ανεπαρκή υποδομή σε ορισμένες περιπτώσεις [...] και οι ερευνητές συνεργάζονται ως άτομα στην έρευνα και τις δημοσιεύσεις με ξένους συναδέλφους τους. Εντούτοις, σε επίπεδο Τμήματος δεν διαπιστώνεται ορατή και θεσμοθετημένη συνεργασία με ξένα ιδρύματα». Όμως όπως συμπερασματικά επισημαίνεται το αδύνατο σημείο του Τμήματος είναι η έλλειψη σαφούς, κεντρικού ερευνητικού σχεδιασμού παρά το γεγονός ότι τα επί μέρους εργαστήρια έχουν σαφώς προσδιορισμένους στόχους. Ουσιαστικά όπως επισημαίνει η επιτροπή «η διατομεακή (διεργαστηριακή) επικοινωνία και συνεργασία φαίνεται πως είναι επιτακτική για πολλούς λόγους: μέγιστη δυνατή αξιοποίηση της διαθέσιμης τεχνογνωσίας και εμπειρίας του προσωπικού, ενίσχυση των δυνατοτήτων του Τμήματος, και συνένωση των διαθέσιμων πόρων προς όφελος του συνόλου» (ΑΔΙΠ, 2008β: 10-12).

Σχετικά με την «ποιότητα των υπηρεσιών» η επιτροπή καταλήγει ότι τόσο οι διοικητικές όσο και οι λοιπές υπηρεσίες είναι ανεπαρκείς. Το δε Τμήμα «έχει επίγνωση των αναγκών και των ελλείψεών του, το διδακτικό προσωπικό διατυπώνει με έμφαση τις ανάγκες του, αλλά δεν υπάρχει κεντρικός σχεδιασμός [συνολικά] για την Πολυτεχνική Σχολή» (ΑΔΙΠ, 2008β: 14). Αλλά και για το «Στρατηγικό σχεδιασμό ανάπτυξης» η έκθεση επισημαίνει ότι υπάρχει από την πλευρά του Τμήματος «απουσία μακροπρόθεσμων στόχων και κατάλληλων ενεργειών για την επίτευξή τους» όμως αναγνωρίζει ότι «η αυξημένη γραφειοκρατία που επιβάλλεται εν μέρει από το Υπουργείο και εν μέρει από την αδράνεια και ακαμψία του Πανεπιστημίου παρεμποδίζει την αποτελεσματική εργασία και ευελιξία στο επίπεδο του Τμήματος» (ΑΔΙΠ, 2008β: 16 και 18).

Συμπερασματικά η επιτροπή για το ποιότητα του έργου του Τμήματος καταλήγει ότι το «Τμήμα ακολούθησε μια συνεχή πορεία ανάπτυξης τόσο σε προσωπικό όσο και σε δραστηριότητες που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών. Αυτό, ωστόσο, δεν ακολούθησε κάποιο καλά προκαθορισμένο σχεδιασμό, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν αναντιστοιχίες ανάμεσα σε σκοπούς και στόχους μερικώς καθορισμένους και σε πραγματικές πρακτικές. Αναντιστοιχίες φαίνεται πως υπάρχουν επίσης ανάμεσα στα υψηλά πρότυπα και την επιστημονική καταξίωση των μελών του ακαδημαϊκού προσωπικού και στη συνεργασία του Τμήματος και τη συνέργεια στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής

μονάδας» (ΑΔΠΠ, 2008β: 19). Ταυτόχρονα η επιτροπή επισημαίνει ευρύτερα θέματα που επηρεάζουν τις συνθήκες λειτουργίας και την ποιότητα του Τμήματος, τα οποία σχετίζονται με το γενικότερο ελληνικό ακαδημαϊκό περιβάλλον. Επιγραμματικά, μία αντι-ακαδημαϊκή, αντι-παιδαγωγική, αντι-δημοκρατική ατμόσφαιρα που φαίνεται να επικρατεί στο χώρο των πανεπιστημίων, το εισαγωγικό σύστημα που ενθαρρύνει τους μαθητές σε μη συνειδητές αποφάσεις για τις μελλοντικές σπουδές τους, στην κακή χρήση της έννοιας του ακαδημαϊκού ασύλου. Εξαιτίας των ευρύτερων αυτών δυσλειτουργιών η επιτροπή καταλήγει ότι συνολικά στην αξιολόγησή της υιοθέτησε «μια στάση ‘κριτικής’ ανάλυσης που θα μπορούσε να συνδυάσει τις «ιδανικές» συνθήκες και την υπαρκτή ‘πραγματικότητα’» (ΑΔΠΠ, 2008β: 20).

2.5 Σύγκριση και συζήτηση

Ουσιαστικά σε αυτή την εργασία η ανάλυσή μας αποτελείται από 4 διακριτά και αλληλοσυνδεδεμένα επίπεδα. Τα δύο πρώτα επίπεδα σχετίζονται με την παραγωγή πολιτικών κειμένων που διαμορφώνουν το θεσμικό πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας αρχικώς στο ευρύτερο ευρωπαϊκό επίπεδο (1ο επίπεδο) και στη συνέχεια στο εθνικό/ελληνικό επίπεδο (2ο επίπεδο). Το επίπεδο εξειδίκευσης και επιλογών από την ΑΔΠΠ για την εφαρμογή του νόμου στα ελληνικά πανεπιστήμια ήταν το 3ο επίπεδο ανάλυσης και το τελευταίο επίπεδο βρισκόταν στο πεδίο εφαρμογής της πολιτικής με την ανάλυση μιας περίπτωσης αξιολόγησης (4ο επίπεδο). Το ενδιαφέρον προκύπτει από τη σύγκριση του κάθε επιπέδου με το επόμενο του καθώς αυτό αναδεικνύει την πορεία παραγωγής και εφαρμογής ενός προγράμματος εκπαιδευτικής πολιτικής στο πανεπιστήμιο.

Ο Ν. 3374/2005 (2ο επίπεδο ανάλυσης) ακολουθεί, σε γενικές γραμμές, τις προδιαγραφές που καθορίζονται από την έκθεση της ομάδας των Ε4 που κατατέθηκε και εγκρίθηκε στο Μπέργκεν (1ο επίπεδο). Η βασική φιλοσοφία, το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο σκοπός της αξιολόγησης με βάση τον ελληνικό νόμο βρίσκονται σε συμφωνία, σε γενικές γραμμές, με την έκθεση “ESG”. Επίσης σε συμφωνία βρίσκονται τα δομικά χαρακτηριστικά του εθνικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας με αυτά που προτείνονται στην έκθεση “ESG” (η δημιουργία εθνικής ανεξάρτητης αρχής και οι διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της εκάστοτε μονάδας). Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι σε νομοθετικό επίπεδο η Ελλάδα βρίσκεται σε συμφωνία με τις παραγόμενες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές. Επίσης, φαίνεται ότι διαρκώς προσπαθεί να ακολουθήσει (με χρονική καθυστέρηση) τις εξελίξεις στις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και επομένως θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι ο βαθμός επίδρασης της στην παραγωγή και στη διαμόρφωση αυτών των πολιτικών είναι περιορισμένος. Στον επόμενο πίνακα πραγματοποιείται συνοπτική σύγκριση των δύο πρώτων επιπέδων ανάλυσης.

Η βασική διαφοροποίηση, κατά τη γνώμη μας, στην πορεία των εκπαιδευτικών πολιτικών από το ένα επίπεδο στο άλλο προκύπτει από τις διαδικασίες επιλογής των μελών της ανεξάρτητης Αρχής καθώς και γενικά των θεμάτων που άπτονται στην ανεξαρτησία αλλά και την αξιολόγηση της ίδιας της ΑΔΙΠ. Έτσι, από το 2ο επίπεδο (νομοθετικό) κατεβαίνοντας στο επίπεδο των επιλογών και εξειδικεύσεων της ΑΔΙΠ (το «εκτελεστικό» επίπεδο) θεωρούμε ότι διαφαίνεται ξεκάθαρα μία προσπάθεια από την Αρχή στο να διαμορφώσει όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες εντός ενός αρχικώς αρνητικού κλίματος για την έναρξη της διαδικασίας αξιολογήσεων των ελληνικών πανεπιστημίων. Ίσως για αυτό το λόγο και επιλέγεται οι κύκλοι αξιολογήσεων να λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο Τμήματος και όχι Σχολής ή/και Ιδρύματος. Αυτή η βασική διαφοροποίηση, είναι κατά τη γνώμη μας, μία επιλογή που στόχο είχε τη μείωση των αρχικών δυσκολιών και αντιδράσεων καθώς αυτές θα ήταν ισχυρότερες όσο η μονάδα υπό αξιολόγηση γινόταν ευρύτερη και λιγότερο ομοιογενής. Ουσιαστικά θεωρούμε, όπως φάνηκε κι από την ανάλυση, ότι σε γενικές γραμμές οι προτάσεις και οι εξειδικεύσεις από την Αρχή (3ο επίπεδο ανάλυσης) ακολουθούν τα προβλεπόμενα από το νόμο για την πραγματοποίηση των κύκλων αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων. Όπου όμως υπάρχουν παρεμβάσεις, διαφοροποιήσεις και συγκεκριμένες επιλογές (βλ. Τμήμα ως μονάδα αξιολόγησης) είναι όχι απλώς προς μία κατεύθυνση εξειδίκευσης αλλά στοχεύουν περισσότερο προς μια γενική βοήθεια και στήριξη προς τα πανεπιστήμια ώστε να αρχίσει να εφαρμόζεται όσο το δυνατόν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα η διαδικασία, καταρχάς της εσωτερικής αξιολόγησης και στη συνέχεια της εξωτερικής.

Τέλος, στην ανάλυση μίας συγκεκριμένης περίπτωσης ολοκληρωμένου κύκλου αξιολόγησης ενός Τμήματος (ουσιαστικά στο πεδίο εφαρμογής της πολιτικής, δηλαδή στο επίπεδο του πανεπιστημίου) από την έκθεση φάνηκε η προσεκτική προσέγγιση των ιδιαιτεροτήτων του συγκεκριμένου Τμήματος και η προώθηση όσο το δυνατόν ευνοϊκών συνθηκών για την ευρύτερη ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας και για την προώθηση των κύκλων αξιολόγησης εντός των πανεπιστημιακών μονάδων. Για αυτό το λόγο και στις δύο φάσεις αξιολόγησης, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στις εκθέσεις εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, οι οποίες κινήθηκαν εντός του πλαισίου που συγκεκριμενοποιήθηκε από την ΑΔΙΠ, φαίνεται να υπερτονίζονται τα θετικά και ισχυρά σημεία ποιότητας του Τμήματος και όταν επισημαίνονται οι όποιες αδυναμίες συχνά συνδέονται περισσότερο με τις ευρύτερες δυσκολίες και δυσκαμψίες της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης και λιγότερο με εγγενείς αδυναμίες και αστοχίες (σχετικά με την προώθηση της ποιότητας) του ίδιου του Τμήματος.

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα κείμενα πολιτικής που παράγονται στο 1ο επίπεδο προωθούν κάποιες βασικές αρχές και τη γενική φιλοσοφία στα εκάστοτε προγράμματα πολιτικής (εδώ η διασφάλιση ποιότητας στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια). Αυτά τα κείμενα έχουν συνήθως μεγάλα περιθώρια ερμηνειών και προσαρμογών. Στο επόμενο επίπεδο, αυτά μεταφράζονται σε συγκε-

κριμένες νομοθετικές ρυθμίσεις του εκάστοτε κράτους και επομένως φιλτράρονται από το 2ο επίπεδο, το εθνικό. Στην υπό εξέταση περίπτωση η εθνική νομοθεσία κινήθηκε εντός των ευρύτερων καθορισμένων ορίων, με οριακές διαφοροποιήσεις που όμως ικανοποιούσαν τις εθνικές επιδιώξεις και ιδιαιτερότητες (όπως πχ ο συνήθως αυξημένος ρόλος ελέγχου από το Υπουργείο και την κυβέρνηση). Επίσης όπως ήδη έχει αναφερθεί οι εξελίξεις σε αυτό το επίπεδο πάντα έπονται (με καθυστέρηση) των αντίστοιχων ευρωπαϊκών πολιτικών, γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί μέσω της υπόθεσης ότι η Ελλάδα παραδοσιακά έχει περιορισμένο ρόλο κατά τη διάρκεια παραγωγής των ευρωπαϊκών (εδώ εκπαιδευτικών) πολιτικών. Η ανάλυση της εξειδίκευσης του νόμου από την ΑΔΙΠ (3ο επίπεδο) αν κι έδειξε ότι και αυτή με τη σειρά της κινήθηκε εντός του προκαθορισμένου πλαισίου έφερε στην επιφάνεια επιλογές και διαφοροποιήσεις που σχετίζονταν με την ανάγκη δημιουργίας ευνοϊκότερων συνθηκών για την έναρξη και την επιτυχημένη εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής. Τέλος στο επίπεδο του πανεπιστημιακού θεσμού και της εφαρμογής του συγκεκριμένου πολιτικού προγράμματος, τουλάχιστον από την ανάλυση περίπτωσης, αναδείχθηκαν η προσπάθεια απάντησης τόσο του πανεπιστημίου στη θεσμοποιημένη αξιολόγηση, όσο και της ανεξάρτητης Αρχής για την επιτυχημένη ολοκλήρωση της διαδικασίας. Και τα δύο μέρη αν και ακολούθησαν τις τυπικές και ουσιαστικές προσταγές του πλαισίου του πολιτικού προγράμματος παράλληλα προσπάθησαν να ικανοποιήσουν τις επιμέρους επιδιώξεις τους.

Συνολικά λοιπόν θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι κατά τη διάρκεια υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος πολιτικής σε όλα τα επιμέρους επίπεδα και οι τρεις βασικοί διαμορφωτικοί παράγοντες (ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, εθνικές πολιτικές, και το πανεπιστήμιο) φαίνονται ικανοποιημένοι καθώς καταφέρνουν να εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα πολιτικής, ακολουθώντας τις προβλεπόμενες αποφάσεις και ρυθμίσεις, προωθώντας και ικανοποιώντας όμως παράλληλα και τις επιμέρους επιδιώξεις τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Σύγκριση του Ν.3374/2005 με την Έκθεση “ESG”

Νόμος 3374/2005	Έκθεση “ESG”
Σχετικά με την θέσπιση και την ανεξαρτησία των Αρχών Διασφάλισης Ποιότητας	
<p>Ορισμός Προέδρου της ΑΔΙΠ Ο Πρόεδρος ορίζεται ύστερα από γνώμη της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής</p> <p>Ορισμός μελών της ΑΔΙΠ Τα 10 από τα 14 μέλη της (6 καθηγητές ΑΕΙ και 4 καθηγητές ΤΕΙ) προτείνονται από τους Πρυτάνεις των Πανεπιστημίων και Προέδρους των ΤΕΙ</p>	<p>Δεν υπάρχει ασυμφωνία στον τρόπο ορισμού του Προέδρου της Ανεξάρτητης Αρχής με τα προβλεπόμενα της έκθεσης</p> <p>Οι ορισμοί φαίνεται να είναι σε ασυμφωνία με τη βασική απαίτηση της έκθεσης για πλήρη ανεξαρτησία των εθνικών αρχών</p>
Σχετικά με την Εσωτερική Αξιολόγηση και Διασφάλιση της Ποιότητας	
<p>Διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης Ο νόμος περιέχει πολλές ρυθμιστικές λεπτομέρειες (άρθρα 4, 5 και 6)</p> <p>Κριτήρια και Δείκτες εσωτερικής αξιολόγησης Η ομαδοποίηση των κριτηρίων και δεικτών γίνεται ως προς την ποιότητα του διδακτικού έργου, του ερευνητικού έργου, των προγραμμάτων σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών</p>	<p>Διαδικασία Εσωτερικής Αξιολόγησης Η έκθεση έχει στόχο να προωθήσει ένα γενικό πλαίσιο, οπότε δεν καθορίζονται ιδιαίτερες ρυθμιστικές λεπτομέρειες</p> <p>Κριτήρια και Δείκτες εσωτερικής αξιολόγησης Η ομαδοποίηση των κριτηρίων της έκθεσης είναι ίδια με αυτήν του νόμου</p>
Σχετικά με την Εξωτερική Αξιολόγηση και Διασφάλιση της Ποιότητας	
<p>Ορισμός εξωτερικών κριτών Οι 5 εξωτερικοί κριτές ορίζονται με κλήρωση από την ΑΔΙΠ.</p> <p>Ένας ορίζεται από το υπό αξιολόγηση Ίδρυμα.</p> <p>Οι ορισμοί γίνονται από Μητρώο εξωτερικών κριτών που συντάσσει και τηρεί η ΑΔΙΠ, ύστερα από υποδείξεις και των Ιδρυμάτων το οποίο ανανεώνεται κάθε 4 χρόνια</p> <p>Συμμετοχή αλλοδαπών-διεθνών εξωτερικών κριτών Η συμμετοχή έστω ενός διεθνούς-αλλοδαπού κριτή χαρακτηρίζεται ως επιθυμητή αλλά και όχι ως αναγκαία προϋπόθεση για τη στελέχωση της ΕΕΑ (Αρ.8, παρ.5)</p> <p>Διαδικασία παρακολούθησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης Δεν προβλέπεται συμπληρωματική διαδικασία παρακολούθησης των αποτελεσμάτων της εξωτερικής αξιολόγησης (follow-upreview)</p> <p>Προβλέπεται επανάληψη του κύκλου αξιολόγησης (εσωτερική αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση, δημοσίευση αποτελεσμάτων) κάθε 4 χρόνια</p>	<p>Ορισμός εξωτερικών κριτών Αναφέρεται ότι πρέπει η Αρχή να αποδεικνύει την ανεξαρτησία της σε όλες τις ενέργειες και λειτουργίες της, για αυτό τόσο ο κατάλογος όσο και ο ορισμός των εξωτερικών ειδικών γίνεται αυτόνομα και ανεξάρτητα χωρίς τον παραμικρό επηρεασμό από κυβερνήσεις και Ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (ENQA, 2005: 25)</p> <p>Συμμετοχή αλλοδαπών-διεθνών εξωτερικών κριτών Η χρήση διεθνών ειδικών στις ομάδες εξωτερικής αξιολόγησης αναφέρεται ως ένα από τα στοιχεία που εξασφαλίζουν την ισχύ τους, την αξιοπιστία τους, τη χρησιμότητά τους και την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στη διασφάλιση ποιότητας (ENQA, 2005: 20-21)</p> <p>Διαδικασία παρακολούθησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης Μια “follow-upprocedure” για την αξιολόγηση των βημάτων και των ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης της μονάδας είναι επιβεβλημένη</p> <p>Η διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης προτείνεται να καθερωθεί σε κυκλική βάση και μάλιστα πρέπει το χρονικό μήκος των κύκλων αξιολόγησης να είναι αποφασισμένο και καθορισμένο από την έναρξη της διαδικασίας (ENQA, 2005: 22)</p>
Σχετικά με τη διαδικασία Αξιολόγησης της Ανεξάρτητης Αρχής	
<p>Δεν καθορίζεται διαδικασία αξιολόγησης της ΑΔΙΠ με τη μέθοδο “peer-reviewing”</p>	<p>Προτείνεται οι Ανεξάρτητες Αρχές να θεσπίσουν διαδικασίες αξιολόγησης της συνολικής διαδικασίας αλλά και της λειτουργίας τους. Αυτές δε οι διαδικασίες θα πρέπει να καταλήγουν σε μια έκθεση για την Ανεξάρτητη Αρχή τουλάχιστον κάθε πέντε χρόνια (ENQA, 2005, σελ. 25)</p>

3. Η εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα: Η περίπτωση της διεπιστημονικότητας

3.1 Εισαγωγή

Συνήθως κάθε προσπάθεια προσέγγισης του πανεπιστημίου ως θεσμού και του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει στη σημερινή πραγματικότητα, ακολουθεί μια πορεία σύγκρισης και αντίθεσης: μοντέλο-άρα και σημείο αναφοράς-αποτελεί το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου που ίδρυσε τον Οκτώβριο του 1810 ο Wilhelm von Humboldt. Βασικά χαρακτηριστικά του ήταν η έμφαση στη γενική παιδεία -εκφράζοντας έτσι την έννοια της Bildung (Παιδεία) που δεν περιορίζεται στην εκμάθηση επιμέρους δεξιοτήτων, η αυτονομία και η ώσμωση επιστημόνων και φοιτητών από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Η απήχηση του «χουμπολντιανού» ιδεοτύπου ήταν τόσο ισχυρή, ώστε -όπως επισημαίνει ο Renaut (2002: 146)- αυτός κυριάρχησε στα όνειρα των ακαδημαϊκών όλου του κόσμου. Η επίκληση, λοιπόν, στο περιεχόμενο του πανεπιστημίου αυτού από όσους ομνούν στο δημόσιο χαρακτήρα του σύγχρονου πανεπιστημίου, φαίνεται ελκυστική. Η άποψη, όμως, αυτή αφορμάται από το πανεπιστήμιο και το περιεχόμενό του και καταλήγει στην κοινωνία. Ο Renaut (2002: 291) προτείνει την αντιστροφή της διαδικασίας: να ξεκινάει η όποια προσέγγιση του πανεπιστημίου, όχι από τον καθορισμό της έννοιάς του, αλλά από την κοινωνία έτσι όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα. Άρα, η σκέψη να έχει αφετηρία τις λειτουργίες που θα μπορούσε να εκπληρώσει το πανεπιστήμιο στην ίδια την κοινωνία.

Στην περίπτωση αυτή, η αρνητική κριτική²¹⁴ η οποία ασκείται σε κάθε επιχειρούμενη μεταβολή του ρόλου του πανεπιστημίου, θα αποκτούσε άλλη διάσταση. Και αυτό γιατί δεν θα αγνοούνταν οι τάσεις και οι προοπτικές που ανοίγονται για το πανεπιστήμιο, τις οποίες, όπως υπογραμμίζει ο Τσαούσης (1993: 63): «το πανεπιστήμιο πρέπει να δει με ένα πνεύμα κριτικό αλλά και θετικό, και πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλίες για να αναπροσαρμόσει τους τρόπους λειτουργίας του, εφαρμόζοντας νέες μεθόδους με πνεύμα ρηξικέλευθης και δημιουργικής φαντασίας».

Μια τέτοια τάση είναι η διεπιστημονική έρευνα και διδασκαλία η οποία δεν είναι αμιγώς ελληνική, αλλά προωθείται από υπερεθνικούς Οργανισμούς (Ε.Ε, Ουνέσκο, ΟΟΣΑ κ.λπ.). Ως ένας νέος τρόπος παραγωγής γνώσης, αποτελεί μια πρόκληση για το πανεπιστήμιο, καθώς εντάσσεται σε ήδη υπάρχουσες δομές που έχουν αρθρωθεί σύμφωνα με μια μονοεπιστημονική αντίληψη. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει τον τρόπο εφαρμογής της διεπιστημονικότητας από τα ελληνικά πανεπιστήμια, καθώς-όπως υποστηρίζει ο Σταμέλος (2009: 163)- ανάλο-

²¹⁴ Η κριτική αυτή περιστρέφεται γύρω από την επίθεση που δέχεται το δημόσιο πανεπιστήμιο από την αναδιάρθρωση του κεφαλαίου και τις δυνάμεις της αγοράς (Σιάνου, 1999: 97, Σταμάτης, 1999: 48, Ρόκος, 2003: 148, Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 14).

γες πολιτικές εφαρμόζονται μέσα από ελληνικά φίλτρα κατανόησης και ερμηνείας της πραγματικότητας και δρουν ουσιαστικά ως «ηλεκτροσόκ» για την πανεπιστημιακή ζωή. Το κείμενο καταλήγει σε κάποιους προβληματισμούς που προκύπτουν από τα δεδομένα που έδωσε η έρευνά μας, σχετικά με την προσπάθεια ενσωμάτωσης παρόμοιων πολιτικών στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο.

3.2 Διεπιστημονικότητα: Μια νέα πραγματικότητα

Η έννοια της διεπιστημονικότητας έχει μακρά ιστορία (Kockelmans, 1979, Gibbons et al., 1994, Lattuca, 2001, Nicolescu, 2002, Αγγελόπουλος, 2008) και σχετίζεται με την ενότητα των επιστημών και τη θέαση της πραγματικότητας ως ενός ενιαίου όλου. Βέβαια, στα πλαίσια της νεωτερικής κοινωνίας η επιστημονική δραστηριότητα που συντελούνταν εντός του πανεπιστημίου, είχε ένα κανονιστικό χαρακτήρα και συνδέονταν με γνωστικά ενδιαφέροντα, τα οποία πρωτίστως απέβλεπαν στη χειραφέτηση και καλλιέργεια του ανθρώπου. Η διεπιστημονικότητα είχε, λοιπόν, το χαρακτήρα του καθολικού (*universitas*) και η εφαρμογή της²¹⁵ οργανωνόταν από τη σκοπιά του δεσμευτικού θεωρητικού Λόγου προς την κατεύθυνση του αυτοπροσδιορισμού του ανθρώπου. Στη μετανεωτερική περίοδο το αίτημα για την εφαρμογή της δεν διατυπώνεται εντός του πανεπιστημίου, αλλά καθίσταται υπόθεση των συσχετίσεων των διαφόρων επιμέρους συστημάτων της κοινωνίας. Καθώς η ιδέα του πανεπιστημίου έχει ενσωματωθεί πλήρως στην κοινωνία (Γεωργίου, 1999: 16), το αίτημα για διεπιστημονικότητα αρθρώνεται από φορείς εκτός πανεπιστημίου και προστίθεται στη συζήτηση που αφορά το ρόλο του στη νέα πραγματικότητα. Απέναντι σε αυτή την πρόκληση, τα πανεπιστήμια σήμερα έχουν δύο δυνατότητες:

1. Η μια δυνατότητα είναι να αρνηθούν αυτή την πρόκληση και τελικά να αυτοπεριθωριοποιηθούν.
2. Η άλλη δυνατότητα είναι να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν σωστά τα νέα δεδομένα και να ανταποκριθούν στην πρόκληση, χαράσσοντας πλέον νέες στρατηγικές για τον 21ο αιώνα.

Στο πλαίσιο των νέων στρατηγικών, τα πανεπιστήμια είναι υποχρεωμένα να αναπροσδιορίσουν τους στόχους τους, να διευρύνουν τα πεδία δράσης τους, εγκαταλείποντας παραδοσιακές αντιλήψεις και παρωχημένες στρατηγικές ανάπτυξης. Βέβαια, το αίτημα για υιοθέτηση της διεπιστημονικότητας γεννάει μια σειρά ερωτημάτων που πρέπει να απασχολήσουν τόσο τους πολιτικούς όσο και την πανεπιστημιακή κοινότητα. Ενδεικτικά μόνο μπορούν να αναφερθούν μερικά, το καθένα από τα οποία αποτελεί από μόνο του ένα τεράστιο ζήτημα:

²¹⁵ Στα πλαίσια της νεωτερικότητας η διεπιστημονικότητα αποτελεί μια εξαίρεση, αφού παρατηρείται όχι μόνο ένας κατακερματισμός της γνώσης, αλλά και μια ανταγωνιστική σχέση ανάμεσα στα διαφορετικά σώματα γνώσης (Κουζέλης, 1997: 13).

- Ποιος διατυπώνει το αίτημα αυτό και γιατί;
- Το αίτημα αυτό απευθύνεται με τρόπο άμεσο στο πανεπιστήμιο ή διαμεσολαβείται από κάποιον άλλο φορέα;
- Και τέλος, η ενδεχόμενη θετική απάντηση εκ μέρους του πανεπιστημίου συνεπάγεται και εφαρμογή της διεπιστημονικότητας ή η εφαρμογή της διαφοροποιείται και εκφυλίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενταχθεί με τρόπο «αναίμακτο» στις ήδη υπάρχουσες πανεπιστημιακές δομές;

Ανάλογα ερωτήματα αφορούν οποιοδήποτε αίτημα που διατυπώνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το οποίο άπτεται της Ανώτατης Εκπαίδευσης, και μεταφέρεται στην Ελλάδα. Αν και η χώρα μας συμμετέχει στα κέντρα εκπόνησης και διάχυσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η πιστή εφαρμογή των όσων έχουν εκεί αποφασιστεί, δεν είναι αυτονόητη. Η αντιφατική αυτή στάση θυμίζει τα λόγια του ρήτορα Δημοσθένη, ο οποίος απευθυνόμενος στους Αθηναίους αναφέρει: «Αλλά υπάρχει και κάτι άλλο το οποίο δεν πρέπει να αγνοείτε, άνδρες Αθηναίοι, και είναι το εξής: ότι ένα ψήφισμα δεν έχει καμία αξία από μόνο του, εάν δεν υπάρχει επιπρόσθετα και η θέληση να εκτελέσετε με προθυμία τα αποφασισθέντα.... δράσεως λοιπόν έχουμε ανάγκη, τα άλλα υπάρχουν» (Δημοσθένης, Ολυνθιακός Γ, 14).

Η απόσταση που χωρίζει μια απόφαση που έχει ληφθεί (συγκεκριμένα η προώθηση της διεπιστημονικότητας) από την πραγματοποίησή της, αλλά και ο τρόπος που μεταφέρεται και «μεταφράζεται» η απόφαση αυτή από ένα θεσμό (δες πανεπιστήμιο) αποτελούν ένα από τα θέματα της παρούσας εργασίας και θα εξεταστεί στη συνέχεια. Πρώτα²¹⁶ θα αναφερθούμε στις αποφάσεις σε εθνικό επίπεδο που προωθούν τη διεπιστημονικότητα και παροτρύνουν-αν δεν επιβάλλουν- την εφαρμογή της.

3.3 Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική: Διεπιστημονικότητα

Το ΥΠΕΠΘ είναι αυτό που καθορίζει από τη μια πλευρά το νομικό πλαίσιο και τους κανονισμούς που διέπουν τη λειτουργία του πανεπιστημίου. Από την άλλη, υπάρχει και ο εσωτερικός κανονισμός του πανεπιστημίου που καθορίζει τη φυσιογνωμία του. Ο Σταμέλος (2010: 165) σημειώνει ότι το δεύτερο αυτό σκέλος ήταν ανύπαρκτο και παραμένει ατροφικό. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως το ΥΠΕΠΘ χαράσσει μια πολιτική αυτόνομη που αντανακλά τη βούληση της πολιτικής ηγεσίας, καθώς η εκπαίδευση της χώρας δεν λειτουργεί στο κενό, όπως και η οικονομία. Η ένταξη της χώρας στην Ε.Ε (αλλά και σε άλλους Οργανισμούς) σημαίνει πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα προσδιορίζεται από κανόνες ενός ευρύτερου πλαισίου. Η συμμετοχή της χώρας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, στη στρατηγική της Λισαβόνας όσο και στη διαδικασία της Μπολόνια πιστοποιούν

²¹⁶ Για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και τον τρόπο που προωθεί τη διεπιστημονικότητα, έχουμε αναφερθεί σε προηγούμενη εργασία (Αγγελόπουλος, 2008).

την εναρμόνιση του νομικού πλαισίου με τις πολιτικές που εφαρμόζονται σε υπερ-εθνικό επίπεδο. Οι πολιτικές αυτές προωθούν τη διεπιστημονικότητα και φαίνεται να υιοθετούνται από το ΥΠΕΠΘ το οποίο εναρμονίζεται έτσι με τις ευρύτερες διεθνείς τάσεις. Επίσημα κείμενα, έγγραφα, εισηγητικές εκθέσεις για αναμόρφωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και κριτήρια ένταξης σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα, το αποδεικνύουν.

Καθώς αντικείμενο της μελέτης μας είναι η εφαρμογή της διεπιστημονικότητας σε μεταπτυχιακό επίπεδο, θα περιοριστούμε σε κανονισμούς που αναφέρονται σε αυτό τον κύκλο σπουδών. Οι μεταπτυχιακές σπουδές, τα τελευταία σχεδόν 20 χρόνια, διέπονταν από το νόμο 2083/1992 «εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (άρθρα 10 έως 14) και το νόμο 2327/1995 (άρθρο 16, παρ. 1&2). Παρείχαν το πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης των διατμηματικών ΠΜΣ, τα οποία μπορούσαν να λειτουργούν με τη σύμπραξη όχι μόνο τμημάτων των Α.Ε.Ι. αλλά και με τμήματα των Τ.Ε.Ι. και άλλα ερευνητικά κέντρα. Ο νόμος 2083/1992 δεν προβλέπει δέσμευση κονδυλίων του κρατικού προϋπολογισμού για την ίδρυση ΠΜΣ. Αντιθέτως το ΥΠΕΠΘ χρηματοδοτεί κατά προτεραιότητα ΠΜΣ τα οποία εντάσσονται σε τομείς «επιστημονικής προτεραιότητας». Επιπλέον ένα από τα κριτήρια στη βάση των οποίων η πρόταση δημιουργίας ενός ΠΜΣ κρίνεται είναι το κόστος λειτουργίας του και οι πηγές μαζί με το ύψος χρηματοδότησής του. Το παραπάνω κριτήριο σημαίνει ότι κανένα πρόγραμμα δεν έχει εξασφαλισμένη χρηματοδότηση και ότι το καθένα από αυτά οφείλει να αναζητεί πόρους με στόχο να ανταποκριθεί στον «δείκτη βιωσιμότητας» που θέτει το υπουργείο.

Σε απόλυτους αριθμούς από το 1993 ως το 1996 ιδρύθηκαν 115 προγράμματα από το 1997 ως το 2000 ιδρύθηκαν 86 ενώ από το 2000 ως το 2006 153. Συνολικά το 2006 λειτουργούσαν 371 προγράμματα σύμφωνα με τα στοιχεία προέρχονται από την έρευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ.²¹⁷ Το συμπέρασμα που βγαίνει με την πρώτη ματιά είναι ότι η πλειοψηφία των ΠΜΣ ιδρύθηκαν την περίοδο 2000-2005. Κατά το χρονικό διάστημα 1997-2000 ιδρύθηκαν συγκριτικά λιγότερα προγράμματα, ενώ την περίοδο 1993-1996 ο αριθμός είναι αρκετά υψηλός. Οι τάσεις αυτές εξηγούνται με δύο τρόπους. Πρωτίστως, είναι λογικό να ιδρύθηκαν πολλά ΜΠΣ από το 1993 μέχρι το 1997, καθώς ο νόμος 2083 για την ίδρυση μεταπτυχιακών προγραμμάτων ψηφίστηκε το 1992.

Δεύτερον, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τη μεγάλη οικονομική βοήθεια του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ-«Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση». Ως μέρος του Β' και Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ Ι και το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ, με τον άξονα προτεραιότητας «Προώθηση και Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Κατάρτισης στο Πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης» έχουν συμβάλει στην ίδρυση, αναμόρφωση και στήριξη πολλών ΠΜΣ. Άλλωστε ο σκοπός, έτσι όπως εκφράζεται στο εν λόγω

²¹⁷ http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/07/metaptyxiaka_ch22.pdf.

πρόγραμμα, είναι: «η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής επαγγελματικής και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να παρέχουν ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες αυξάνοντας τις δυνατότητες απασχόλησης και ένταξης των νέων στην αγορά εργασίας».²¹⁸

Ο γενικόλογος αυτός σκοπός -ενδεικτικός, ωστόσο, της τάσης για σύνδεση των ΠΜΣ με την αγορά εργασίας-εξειδικεύεται με τα κριτήρια ένταξης, ανάμεσα στα οποία η προώθηση της διεπιστημονικότητας έχει βαρύνουσα σημασία. Συγκεκριμένα, πιθανότητες υψηλές για ένταξη έχει μια πρόταση:

1. Όταν η υλοποίηση του έργου ή τμήματος του έργου γίνεται σε συνεργασία με άλλα Ιδρύματα του εσωτερικού ή του εξωτερικού. Η εξασφάλιση της συνεργασίας μεταξύ Τμημάτων του ιδίου εκπαιδευτικού Ιδρύματος, όπως και μεταξύ Ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα έχει ως τελικό ζητούμενο την επίτευξη οικονομίας σε πόρους και τη βελτίωση της ποιότητας του ΠΜΣ σε συντονισμένες προσπάθειες και τη θέσπιση συστήματος δεικτών απόδοσης κοινής αποδοχής και εφαρμογής. Κανένα ΠΜΣ δεν θα θεωρείται διαπανεπιστημιακό ή διατμηματικό εφόσον η διαπανεπιστημιακότητα ή η διατμηματικότητα δεν αποδεικνύεται ουσιαστικά στην πράξη με κριτήρια όπως: ουσιαστική συμμετοχή διδασκόντων και μεταπτυχιακών φοιτητών, σημαντική συμμετοχή στην προσφορά των μαθημάτων και ουσιαστική χρήση εργαστηριακών και άλλων υποδομών, κ.λπ.
2. Όταν το ΠΜΣ είναι περιφερειακό / ακριτικό και η πλειοψηφία των διδασκόντων είναι μέλη ΔΕΠ του επισπεύδοντος Ιδρύματος.
3. Όταν το ΠΜΣ δεν χρηματοδοτήθηκε από το πρώτο ΕΠΕΑΕΚ
4. Όταν το ΠΜΣ έχει εξειδίκευση στις νέες τεχνολογίες (βιοϊατρική, γενετική, βιοτεχνολογία, πληροφορική, κ.λπ.) και τις εφαρμογές τους.

Οι συντελεστές μπορεί να εφαρμόζονται σωρευτικά.²¹⁹

Η διατμηματικότητα και η διαπανεπιστημιακότητα, λοιπόν, αποτελούν σημαντικό κριτήριο για την ίδρυση ενός νέου ΠΜΣ ή την αναμόρφωση ενός παλαιότερου. Πολλά Τμήματα έσπευσαν να δημιουργήσουν ΠΜΣ που θα ανταποκρίνονται στα κριτήρια αυτά, παράλληλα με τα αυτοτελή ΠΜΣ που ήδη λειτουργούσαν. Ο «πυρετός» των Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ είχε ως αποτέλεσμα-όπως σημειώθηκε προηγουμένως- να αυξηθεί ο αριθμός των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, καθώς τα πανεπιστήμια έβλεπαν πως μπροστά τους εμφανιζόταν μια λαμπρή ευκαιρία για χρηματοδότηση, ώστε να αποκτήσουν εξοπλισμό και να βελτιώσουν τις υποδομές τους.

²¹⁸ http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_1_2_2_2_3.html.

²¹⁹ http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_3.html.

Στις 16 Ιουλίου του 2008 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το νέο θεσμικό πλαίσιο για τα μεταπτυχιακά προγράμματα. Στο νέο νομοσχέδιο για τις μεταπτυχιακές σπουδές διατηρήθηκε η κατεύθυνση προς τη διεπιστημονική έρευνα, αλλά διευρύνθηκε ο τρόπος χρηματοδότησής τους. Πηγές εσόδων μπορεί να είναι: δωρεές, χορηγίες, παροχές, κληροδοτήματα φορέων του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα γενικά, Νομικά ή φυσικά πρόσωπα, ερευνητικά προγράμματα, κοινοτικά προγράμματα, επιχορηγήσεις του κρατικού προϋπολογισμού και δίδακτρα. Από τον τακτικό προϋπολογισμό θα επιχορηγείται μόνο ένα ΠΜΣ του Τμήματος και ένα διατμηματικό ή διδρυματικό ΠΜΣ του οποίου έχει τη διοικητική υποστήριξη. Επίσης, προωθείται η διεπιστημονική έρευνα και στα Ερευνητικά Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα (Ε.Π.Ι.), καθώς η ίδρυσή τους: *αποσκοπεί στην ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων κυρίως διεπιστημονικού, διατμηματικού ή διαπανεπιστημιακού χαρακτήρα περιφερειακής ή εθνικής εμβέλειας.*²²⁰

Στις 27 Ιουλίου του 2011 το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έδωσε στη δημοσιότητα Νομοσχέδιο για τη ΔΟΜΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ.²²¹ Στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου σημειώνονται οι αλλαγές που αφορούν τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Συγκεκριμένα, ο 2ος και 3ος κύκλος σπουδών οργανώνονται σε επίπεδο ειδικής προς τούτο Σχολής. Πρόκειται για τη Σχολή μεταπτυχιακών σπουδών, η οποία αποτελεί τη βασική διοικητική μονάδα που συντονίζει και οργανώνει τα ΜΠΣ και αναθέτει την υλοποίησή τους σε ομάδα διδασκόντων. Και στη περίπτωση αυτή, τονίζεται η αναγκαιότητα για την εφαρμογή της διεπιστημονικότητας, όχι όμως μόνο ως πρόθεση, αλλά λαμβάνονται και μέτρα για να αρθούν τα εμπόδια που δυναμιτίζουν την εφαρμογή της. Ανάμεσα σε άλλα, σημειώνεται: *«Η μέχρι σήμερα παράλληλη λειτουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων στο επίπεδο των τμημάτων δεν ήταν μόνο οικονομικά προβληματική. Κατά κύριο λόγο, δεν ήταν εκπαιδευτικά ορθή, αφού οδηγούσε σε περιχαράκωση διδασκόντων, φοιτητών και μαθημάτων ανά μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Εντέλει, η υπάρχουσα μέχρι σήμερα κατάσταση δεν ευνόησε τη συνεργασία και την επικοινωνία των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, ούτε και την καλύτερη διαχείριση των δυνατοτήτων κάθε ιδρύματος.*

Για το λόγο αυτό, προβλέπεται η δυνατότητα ίδρυση ειδικής μεταπτυχιακής σχολής σε κάθε ίδρυμα με τον Οργανισμό του, με αντικείμενο την οργάνωση και λειτουργία μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται και ενισχύεται η απαραίτητη διεπιστημονική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών σχολών του ιδίου ιδρύματος και η δημιουργία καινοτό-

²²⁰ http://career.duth.gr/cms/files/nomos_metapyxiakes_spoudes_2008.pdf.

²²¹ <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/anakoinoseis-typoy/22-07-11-nomosxedio-gia-ti-ldomi-leitoyrgia-diasfalisi-tis-poiotitas-ton-spoydon-kai-diethnopoisi-ton-anotaton-ekpaideytikon-idrymatonr.html>.

μων διεπιστημονικών προγραμμάτων. Δίνεται, επιπλέον, η δυνατότητα για καλύτερη αξιοποίηση των πόρων και των υποδομών κάθε ιδρύματος, διευκολύνεται ο συντονισμός μεταξύ των μεταπτυχιακών και διδακτορικών προγραμμάτων των διαφορετικών σχολών κάθε ιδρύματος, καθώς και ο στρατηγικός προγραμματισμός κάθε ιδρύματος για την ανάπτυξη τους».

Φαίνεται, λοιπόν, δεδομένη η βούληση του Υπουργείου να εφαρμοστεί η διεπιστημονική έρευνα και διδασκαλία, εναρμονιζόμενο προς τις διεθνείς εξελίξεις. Χρησιμοποιεί ως εργαλείο πίεσης τα χρηματοδοτούμενα προγράμματα (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ αλλά και άλλα) και το νομικό πλαίσιο, ώστε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ευνοεί τη διεπιστημονικότητα. Ωστόσο, η ανταπόκριση των εποπτευομένων από αυτόν θεσμών δεν είναι δεδομένη. Στην περίπτωση, μάλιστα, που υπάρχει θετική απάντηση των θεσμών, πάλι αυτό δεν σημαίνει πως η εφαρμογή της βούλησης του Υπουργείου θα τηρηθεί κατά γράμμα. Και αυτό γιατί, όπως παρατηρεί ο Σταμέλος (2010: 165): «φαίνεται να υπάρχει και να διευρύνεται ένα χάσμα μεταξύ μιας μικρής ομάδας, που δρα σε κεντρικό και διεθνές περιβάλλον, και του κυρίου μέρους των δομών, των λειτουργιών και των εργαζομένων του ΥΠΕΠΘ. Δεύτερον, και πιθανόν λόγω του προηγούμενου, η εναρμόνιση με τα διεθνή τεκταινόμενα μοιάζει να συντελείται συνήθως κατά έμμεσο και συγκαλυμμένο τρόπο, στην προσπάθεια αποφυγής εντάσεων και αντιδράσεων. Τα τελευταία χρόνια, ο συνηθέστερος τρόπος είναι η προώθηση κοινοτικών επιλογών, διηθημένων και διατυπωμένων μέσα από το ελληνικό φίλτρο αντίληψης των πραγμάτων και ευρέως χρηματοδοτούμενων από κοινοτικές πηγές (π.χ. ΕΠΕΑΕΚ)».

Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει μια πραγματικότητα που έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί. Για το λόγο αυτό, θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε τον τρόπο που εφαρμόζεται η διεπιστημονικότητα σε επίπεδο μεταπτυχιακό από τα ελληνικά πανεπιστήμια.

3.4 Ελληνικά Πανεπιστήμια: Διεπιστημονικότητα

Προκειμένου να διαπιστώσουμε την απάντηση του πανεπιστημίου στο νομικό πλαίσιο του Υπουργείου που προωθεί τη διεπιστημονικότητα, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε το σύνολο των ΠΜΣ που λειτουργούν στα ελληνικά πανεπιστήμια. Η έρευνα έγινε αποκλειστικά μέσω διαδικτύου. Η επαλήθευση της έρευνας έγινε με αντιπαραβολή των ιστοσελίδων με βάση τη λίστα του ΥΠΕΠΘ με τα συγκεκριμένα ΠΜΣ (Ιούλιος 2011). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα αφορά μόνο μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και όχι διδακτορικά.

Οι ιστοσελίδες των Πανεπιστημίων δεν είχαν μια κοινή μέθοδο παρουσίασης των ΠΜΣ. Ανάλογα το ίδρυμα, τα ΠΜΣ μπορεί να βρίσκονταν συγκεντρωμένα ανεξαρτήτως σχολής και τμήματος σε μία ιστοσελίδα, ή αντιθέτως χωρισμένα σε πολλές επιμέρους καταχωρίσεις ανάλογα με τις ιστοσελίδες της σχολής του τμή-

ματος. Η έρευνα μέσω διαδικτύου είναι κατά κανόνα ευκολότερη από την επιτόπια έρευνα ή την έρευνα με ερωτηματολόγια, την τηλεφωνική ή την έρευνα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Η ταχύτητα κι η ελάχιστη παρέμβαση του ανθρώπινου παράγοντα είναι τα δύο βασικά πλεονεκτήματα της έρευνας αυτής και γι' αυτούς τους δύο λόγους επελέγη ο συγκεκριμένος τρόπος έρευνας. Η ταχύτητα ως βασικό πλεονέκτημα αυτού του είδους έρευνας, δεδομένου φυσικά ότι είναι διαθέσιμη στον ερευνητή η κατάλληλη τεχνολογική στήριξη, ενέχει και την έννοια της προσβασιμότητας. Όλες οι πληροφορίες που αφορούν τα ΑΕΙ βρίσκονται ή θα έπρεπε να βρίσκονται στο διαδίκτυο. Με την προσβασιμότητα ωστόσο συνδέεται και το δεύτερο βασικό πλεονέκτημα της διαδικτυακής έρευνας, η ελάχιστη ανθρώπινη παρέμβαση. Το πλεονέκτημα αυτό δεν θα έπρεπε να παρεξηγηθεί, καθώς φυσικά αναγνωρίζεται ότι όλες οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο είναι ανθρώπινη καταχώριση. Ωστόσο, αυτό που βοηθάει πολύ τον ερευνητή είναι ότι έχει άμεση πρόσβαση σε μια τεράστια βάση δεδομένων, χωρίς να υπάρχει ανάγκη για επικοινωνία με κάποιον τρίτο, ενδεχόμενο που θα καθυστερούσε την ροή της έρευνας.

Η ανθρώπινη παρέμβαση ωστόσο στο επίπεδο της καταχώρισης στο διαδίκτυο επηρεάζει την εγκυρότητα. Υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο οι πληροφορίες που είναι διαθέσιμες στις δικτυακές σελίδες των ιδρυμάτων να μην είναι έγκυρες, πρόσφατες ολοκληρωμένες, ορθές. Ξεκινώντας να επαληθεύσουμε τον αριθμό των ΠΜΣ σε κάθε Πανεπιστήμιο, έχοντας ως σημείο αναφοράς την λίστα του ΥΠΕΠΘ, συναντήσαμε πολλά ζητήματα που μας προβλημάτισαν. Υπάρχουν στην λίστα αυτή ΠΜΣ που δεν αναφέρονται πουθενά στους δικτυακούς χώρους των Ιδρυμάτων. Επίσης, πολλά ΠΜΣ βρίσκονταν στο στάδιο της αναμόρφωσης, χωρίς να είναι σίγουρο ότι το ΥΠΕΠΘ θα συναινέσει σε αυτό, ενώ καινούρια προγράμματα βρίσκονταν στο στάδιο της έγκρισης και έτσι δεν περιλήφθηκαν. Για τους λόγους αυτούς, ο ερευνητής οφείλει να διατηρεί τις επιφυλάξεις του, αναφέροντας στη βιβλιογραφία του τις πηγές προέλευσης των πληροφοριών που άντλησε.

Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις καταγράψαμε τα εξής ΠΜΣ στα ελληνικά πανεπιστήμια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (2010-2011)

Πανεπιστήμια	Σύνολο ΜΠΣ	Τμηματικά	Διατμηματικά	Διαπανεπιστημιακά	Διακρατικά
ΠΑΤΡΩΝ	42	22	8	9	3
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	40	15	4	19	2
ΘΡΑΚΗΣ	24	16		8	
ΑΙΓΑΙΟΥ	27	22	1	2	2
ΑΣΚΤ	2	2			
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	15	10		2	3
ΙΟΝΙΟ	10	8		1	1
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ	4	4			
ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	6	4		2	
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	31	22	1	4	4
ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ	10	8	2		
ΟΠΑ ΑΘΗΝΩΝ	20	10	6	3	1
ΠΕΙΡΑΙΑ	17	14		2	1
ΚΡΗΤΗΣ	40	27	8	3	2
ΠΑΝΤΕΙΟ	14	12	1	1	
ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	7	6	1		
ΟΙΚ. & ΚΟΙΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	13	7	4	2	
ΕΚΠΑ	96	53	15	24	4
ΜΕΤΣΟΒΕΙΟ	28		19	9	
ΑΠΘ	65	48	11	4	2
ΣΥΝΟΛΟ	511	310	81	95	25

Ως τμηματικά θεωρούνται αυτά που οργανώνονται από ένα Τμήμα, διατμηματικά αυτά που οργανώνονται από κοινού από περισσότερα Τμήματα, ενώ διαπανεπιστημιακά εκείνα που οργανώνονται από Τμήματα διαφορετικών πανεπιστημίων (συμπεριλαμβανομένων των Ερευνητικών Κέντρων/Ινστιτούτων και των Τμημάτων των ΤΕΙ). Διακρατικά είναι εκείνα που λειτουργούν με τη σύμπραξη Τμημάτων από πανεπιστήμια του εξωτερικού. Σχετικά με την ορολογία «διατμηματικά», δεν υπάρχει ομοφωνία εκ μέρους των Τμημάτων που τα οργανώνουν. Σε πολλές

ιστοσελίδες αποκαλούνται διεπιστημονικά, ενώ σε άλλες φέρουν και τους δύο τίτλους, γεγονός που αποκαλύπτει μια ασάφεια, καθώς οι δύο όροι εννοιολογικά δεν συμπίπτουν. Τέλος, ενδιαφέρον έχει το ότι, όταν τα προγράμματα λειτουργούν με τη συμμετοχή πανεπιστημιακών τμημάτων, γίνεται λόγος για συνεργασία ή χρησιμοποιείται το επίρρημα «μεταξύ» ή χρησιμοποιούνται τα ρήματα «λειτουργούν και οργανώνουν». Όταν τα προγράμματα λειτουργούν με τη συμμετοχή τμημάτων ΤΕΙ, τότε οι λέξεις αλλάζουν: μιλάμε για σύμπραξη/συνδιοργάνωση και όχι συνεργασία. Θεωρούμε ότι δεν είναι τυχαίο. Συνεργάζομαι σημαίνει: δέχομαι δίνω βοήθεια και υποστήριξη σε άτομο ή οργανωμένο σύνολο, που επιδιώκει τους ίδιους ή συναφείς στόχους με τους δικούς μου. Το συμπράττω από την άλλη αναφέρεται σε μια έκτακτη συνεργασία ή συμμετοχή σε μια συγκεκριμένη ενέργεια.²²² Η διαφορά είναι εμφανής: στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για μια συνεργασία που διακρίνεται από προσήλωση σε ένα σκοπό που έχει καθοριστεί εξαρχής, άρα οι ίδιες αρχές διέπουν τις ενέργειες των συνεργαζομένων, και περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση (δέχομαι-δίνω) ανάμεσα στους συνεργαζόμενους, ώστε η ομάδα που δημιουργείται να διαπνέεται από την απαραίτητη συνεργατική δύναμη. Στη δεύτερη περίπτωση, μιλάμε για μια έκτακτη συμμετοχή που δεν διακρίνεται από το εύρος και το βάθος της πρώτης. Χωρίς να αποκλείεται η τυχαία επιλογή των ρημάτων, απλώς καταθέτουμε τον προβληματισμό μας για το κατά πόσο η σύμπραξη τμημάτων των ΑΕΙ με τμήματα των ΤΕΙ μπορεί να θεωρηθεί ισοβαρής.

Επανερχόμενοι στον παραπάνω πίνακα, η μελέτη των ιστοσελίδων των πανεπιστημίων έδειξε ότι και στα διαπανεπιστημιακά ΠΜΣ συνεργάζονται τμήματα από διαφορετικά πανεπιστήμια, τα οποία δεν έχουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο. Άρα, θα τα θεωρήσουμε ως διατμηματικά/διεπιστημονικά και θα τα αθροίσουμε, ώστε να προκύψει το ποσοστό των διεπιστημονικών ΠΜΣ επί του συνόλου των προσφερόμενων ΠΜΣ. Ο πίνακας τότε διαμορφώνεται ως εξής (δες πιο κάτω).

Διαπιστώνει κανείς πως το Μετσόβειο Πολυτεχνείο έχει μόνο διεπιστημονικά ΜΠΣ. Το ενδιαφέρον του για την εφαρμογή της διεπιστημονικότητας φαίνεται και από το ότι έχει ιδρύσει και το Μετσόβειο Κέντρο Διεπιστημονικής Έρευνας (ΜΕ.Κ.Δ.Ε, 1993), το οποίο οργανώνει συνέδρια με θέμα τη διεπιστημονικότητα. Το τελευταίο, μάλιστα, συνέδριο έλαβε χώρα στις 16-19 Σεπτεμβρίου του 2010. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το ΕΚΠΑ, το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών παρουσιάζουν ποσοστά γύρω στο 50%, ενώ τα υπόλοιπα παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά. Το ενδιαφέρον λοιπόν για την έρευνα αυτού του είδους είναι υπαρκτό στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι προτάσεις για Θέματα Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης που διατυπώθηκαν από το ΑΠΘ και σχετίζονται και με τη διεπιστημονικότητα (Πρόταση για θέματα Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, 2004). Γίνεται λόγος για την ανάγκη εγκατάλειψης της οργάνωσης των πανεπιστημιακών σπου-

²²² http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/.

δών με βάση το θεσμό των αυτοτελών τμημάτων, η οποία οδηγεί αφενός στη δημιουργία πολυδάπανων δομών, και αφετέρου δυσχεραίνει την ανάπτυξη νέων επιστημονικών κλάδων και την καλλιέργεια της διεπιστημονικότητας. Και αυτό γιατί

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Διατμηματικά – Διεπιστημονικά ΜΠΣ (2010-2011)

Πανεπιστήμια	Σύνολο ΜΠΣ	Σύνολο Διατμηματικών και Διαπανεπιστημιακών	Ποσοστό
ΠΑΤΡΩΝ	42	17	40,4
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	40	23	57,5
ΘΡΑΚΗΣ	24	8	33,3
ΑΙΓΑΙΟΥ	27	3	11,1
ΙΟΝΙΟ	10	1	10
ΑΣΚΤ	2		
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	15	2	13
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ	4	0	
ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	6	2	33,3
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	31	5	16,1
ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ	10	2	20
ΟΠΑ ΑΘΗΝΩΝ	20	9	45
ΠΕΙΡΑΙΑ	17	2	11,7
ΚΡΗΤΗΣ	40	11	27,5
ΠΑΝΤΕΙΟ	14	1	7,1
ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	7	1	14,3
ΟΙΚ&ΚΟΙΝ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	13	6	46,1
ΕΚΠΑ	96	39	40,6
ΜΕΤΣΟΒΕΙΟ	28	28	100
ΑΠΘ	65	15	23
ΣΥΝΟΛΟ	511	176	34,4

πολλά αυτοτελή τμήματα απηχούν πλέον διαιρέσεις που δεν ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες (π.χ. αλλαγές στην αγορά εργασία). Επισημαίνεται ο κίνδυνος για τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές αλλά και τις κλασικές θετικές να έχουν δυσκολίες επιβίωσης όσο θα λειτουργούν αυτόνομα. Προτείνεται, λοιπόν να υπάρξει συνδυασμός των καθαρά τεχνολογικών επιστημών με εκείνες που θα μπορούσαν να ονομαστούν «στοχαστικές» και να χορηγούνται και σύνθετα πτυχία.

Στο ίδιο Πανεπιστήμιο από τις 12 Φεβρουαρίου του 2010 λειτουργεί ένας νέος θεσμός, το Κέντρο Διεπιστημονικής Έρευνας και Καινοτομίας (ΚΕΔΕΚ).²²³ Το ΚΕΔΕΚ είναι ένας νέος πανεπιστημιακός θεσμός πραγματοποίησης της συνεργατικής και πρωτοπόρας έρευνας αιχμής. Βασίζεται στην κοινή χρήση εξελιγμένων ερευνητικών εγκαταστάσεων, εξοπλισμού και υποδομών, ώστε η έρευνα να είναι ανταγωνιστική προς τα αντίστοιχα διεθνή κέντρα. Είναι ένα ανοιχτό κέντρο για όλους τους ερευνητές και τις ομάδες με οργανωμένη και ελεγχόμενη προσβασιμότητα. Ο προσανατολισμός του είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε καινοτόμες εφαρμογές και η διοχέτευση τους στον κοινωνικό και παραγωγικό ιστό. Αποτελείται από επτά Εργαστήρια Έρευνας Διεπιστημονικού Χαρακτήρα (ΕΕΔΙΧ) από τα οποία τα πέντε δραστηριοποιούνται σε θετικές και τα δυο σε θεωρητικές ερευνητικές περιοχές. Συγκεκριμένα, οι τομείς δραστηριότητας των ΕΕΔΙΧ αφορούν στην Υγεία-Τρόφιμα-Γεωργία και Βιοτεχνολογία, στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, στη βιώσιμη χωρική ανάπτυξη, στη βιώσιμη διαχείριση φυσικών πόρων και οικοσυστημάτων, στις σύγχρονες επιστημονικές, τεχνολογικές και παραγωγικές διαδικασίες, στις Κοινωνικές-Οικονομικές και Πολιτικές Επιστήμες και στις Ανθρωπιστικές επιστήμες και πολιτιστική κληρονομιά. Επιπλέον, με τη λειτουργία του ΚΕΔΕΚ υλοποιούνται οι στόχοι της διεπιστημονικής έρευνας που είναι, μεταξύ άλλων, η διατήρηση της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής φήμης του ερευνητικού δυναμικού του Α.Π.Θ. στην Κοινωνία της Γνώσης, η ευθυγράμμιση της ακαδημαϊκής δραστηριότητας με την οικονομική ανάπτυξη της ευρύτερης περιοχής, η παροχή οικονομικά χρήσιμων δεξιοτήτων που καλύπτουν τις ανάγκες της βιομηχανίας και της κοινωνίας, η ακαδημαϊκή αριστεία, η ανάπτυξη της ερευνητικά οδηγούμενης διδασκαλίας σε μεταπτυχιακά προγράμματα και η διατήρηση και βελτίωση της θέσης του Α.Π.Θ. στις διάφορες διεθνείς κατατάξεις.

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός πως οι απόψεις για τη διεπιστημονικότητα που διατυπώθηκαν από τα δύο Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας, υιοθετήθηκαν από το σύνολο των Πανεπιστημίων στην 65η Σύνοδο των Πρυτάνεων που έγινε στο Ρέθυμνο τον Οκτώβριο του 2010. Καρπός της Συνόδου ήταν ένα κείμενο για διαβούλευση στο οποίο διατυπώθηκαν επιγραμματικά οι προτάσεις για μια ριζική αλλαγή της ανώτατης Εκπαίδευσης. Μια εξ αυτών είναι η εξής: *«Πτυχία με αντίκρισμα: νέα οργάνωση της μάθησης και των προγραμμάτων σπουδών που διευκολύνουν την κινητικότητα και ενισχύουν τη διεπιστημονικότητα».*

Τα ελληνικά πανεπιστήμια, λοιπόν, φαίνεται να έχουν υιοθετήσει τη διεπιστημονική έρευνα και διδασκαλία-άλλα περισσότερο άλλα λιγότερο- στη δομή και λειτουργία τους. Το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται, όμως, είναι το κατά πόσο μια πανεπιστημιακή δομή προσαρμοσμένη να υπηρετεί τον μονοεπιστημονικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης, μπορεί να ανταποκριθεί στη νέα αυτή πραγματικότητα. Για

²²³ press.auth.gr/news/wordpress/wp.../18_2_2010_epitropi_erevnon.doc.

το λόγο αυτό, θα προσπαθήσουμε, συνοπτικά, να καταδείξουμε τα εμπόδια που ανακύπτουν στην εφαρμογή της διεπιστημονικότητας, ώστε να φανεί ότι το νομικό πλαίσιο συχνά δεν αρκεί για να υπερβεί τις καθεστηκυίες δομές ενός θεσμού, οι οποίες, όταν ενσωματώνουν μια καινοτομία, την μεταβάλλουν με τέτοιο τρόπο-καθιστώντας την ουσιαστικά ένα απείκασμα του αυθεντικού της περιεχομένου, ώστε να μην διαταράσσονται οι ισορροπίες που εγγυώνται τη σταθερότητα και τη διάρκεια του θεσμού.

3.5 Δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά ενός παραδοσιακού πανεπιστημίου

Ένα παραδοσιακό πανεπιστήμιο αποτελεί ένα άθροισμα τμημάτων ειδικοτήτων, πολλά από τα οποία λειτουργούν με βάση το γενικό σχεδιασμό και την επιστημονική και κοινωνική τεκμηρίωση δημιουργίας και ανάπτυξης των αντίστοιχων σχολών του περασμένου αιώνα.

Συνήθως ένα πανεπιστήμιο αυτού του τύπου δημιουργεί τις προϋποθέσεις :

- για απομόνωση των επιμέρους τμημάτων του και για διδακτική, ερευνητική και εξοπλιστική αυτάρκεια (με αποτέλεσμα να υπάρχουν τμήματα με το ίδιο αντικείμενο στο ίδιο ίδρυμα),
- για μονομερή προσέγγιση των πολυδιάστατων προβλημάτων, στο πλαίσιο της κυρίαρχης οπτικής του κάθε συγκεκριμένου τμήματος,
- για τη λειτουργία των τμημάτων του ως επιμέρους μηχανιστικών αθροισμάτων μικρότερων αυτόνομων μονάδων ο Δ. Ρόκος (2003: 101) ανάγει την αυτονομία των τμημάτων στις τέως έδρες, οι οποίες, καίτοι καταργήθηκαν με το Νόμο 1268/82, εξακολουθούν να επιβιώνουν στη συνείδηση, τη στάση και τη συμπεριφορά, αλλά και, το κυριότερο, στη συνολική λειτουργία των μελών Δ.Ε.Π που σχετίζονταν με οποιονδήποτε τρόπο με την παλιά έδρα και τώρα συγκροτούν τον τομέα που την περιλαμβάνει.

Τα τμήματα αυτά ουσιαστικά έχουν σκοπό λειτουργίας την προετοιμασία πτυχιούχων επιστημόνων, που θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Συνέπεια της ειδικότητας που κατοχυρώνεται, θεσμικά, εκπαιδευτικά, αλλά κυρίως, επαγγελματικά, είναι και η εμφάνιση συντεχνιών, οι οποίες νομιμοποιούνται να αξιώνουν από το κράτος και την κοινωνία την αναγνώριση, την περιφρούρηση και κατοχύρωση των συμφερόντων τους ως προνομίων για τα μέλη τους. Η λογική αυτή περνάει και στους φοιτητές, οι οποίοι επιζητούν να ενταχθούν ερευνητικά (στα προπτυχιακά και κυρίως στα μεταπτυχιακά) στην προοπτική μιας συγκεκριμένης απασχόλησης στο χώρο της ειδίκευσης. Αναμφίβολα, η εξέλιξη αυτή συνοδεύτηκε και από την καθιέρωση και επιβολή ορισμένων αξιών που αντανάκλασαν την κυρίαρχη ιδεολογία αλλά και τη μέση κοινωνική συνείδηση (π.χ. ειδικότητες που προσέδιδαν κύρος).

Διαμορφώθηκε, κατά συνέπεια, ένα πανεπιστήμιο που παρήγαγε «ειδικούς» σε μια εποχή που τα αντικειμενικά πολύπλοκα, οικονομικοκοινωνικά, αναπτυξια-

κά, περιβαλλοντικά προβλήματα απαιτούν τη βέλτιστη συνεργατική δύναμη των ειδικότερων γνωστικών και ερευνητικών πεδίων. Αυτό που συμβαίνει σήμερα είναι η αναπαραγωγή των αποσπασματικών προσεγγίσεων των προβλημάτων αυτών.

Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να αντιφάσκει με τα ευρήματα της έρευνας που δείχνουν ότι το ένα τρίτο των ΠΜΣ των ελληνικών πανεπιστημίων είναι διατμηματικά/διεπιστημονικά. Και αυτό γιατί ένα διεπιστημονικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα δεν θα μπορούσε ποτέ να νοηθεί ως ένα μηχανιστικό άθροισμα τμημάτων και ορισμένων άλλων συμπληρωματικών ειδικοτήτων. Προϋποθέτει μια δομή και λειτουργία διαφορετική, που, μέσα από την διδακτική και ερευνητική διαδικασία, θα προσεγγίζει διαλεκτικά, διεπιστημονικά και ολιστικά τα σημερινά προβλήματα. Το ερώτημα λοιπόν είναι πώς το παραδοσιακό ελληνικό πανεπιστήμιο ενσωμάτωσε την καινοτομία της διεπιστημονικότητας με τόσο άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό-θεωρούμε- θα εξηγήσει όχι μόνο τον τρόπο που το πανεπιστήμιο ενσωματώνει μια καινοτομία, αλλά και –σε γενικό επίπεδο- θα δείξει το πώς οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την Εκπαίδευση μεταφέρονται και εφαρμόζονται στη χώρα μας.

3.6 Η «Ελληνική» εφαρμογή της διεπιστημονικότητας

Προκειμένου να διερευνήσουμε τον τρόπο εφαρμογής της διεπιστημονικότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια, θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα μιας ερευνητικής διαδρομής που είχε αφιερώσει στα πλαίσια του ΠΜΣ- τη μελέτη ενός διεπιστημονικού ΠΜΣ στο Πανεπιστήμιο Πατρών και συνεχίστηκε με την εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής- η οποία δεν έχει ολοκληρωθεί- με το φιλόδοξο στόχο να μελετήσει τον τρόπο εφαρμογής της διεπιστημονικότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια. Στην πορεία αυτή διεξήχθη και μια πιλοτική έρευνα²²⁴, στα πλαίσια του προγράμματος Κ.Καραθεοδωρή του Πανεπιστημίου Πατρών, με υπεύθυνο τον Ι. Καμαριανό και θέμα την εφαρμογή της διεπιστημονικής έρευνας σε ένα ΠΜΣ στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τα διεπιστημονικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνάς μας είναι:

Πανεπιστήμιο Πατρών

1. Περιβαλλοντικές Επιστήμες (συνεργάζονται τα τμήματα: Βιολογίας, Γεωλογίας, Χημείας, Μαθηματικών και Φυσικής)
2. Ιατρική Χημεία: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Φαρμακευτικών Προϊόντων (συνεργάζονται τα τμήματα Ιατρικής, Χημείας και Φαρμακευτικής)
3. Επιστήμη και Τεχνολογία των Πολυμερών (συνεργάζονται τα τμήματα: Φυσικής, Επιστήμης των Πολυμερών, Χημείας και Χημικών Μηχανικών).

²²⁴ Η έρευνα αυτή έγινε σε συνεργασία με την Π. Λεμπέση που είναι υποψήφια διδάκτωρ στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών.

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

1. Βιοτεχνολογία (συνεργάζονται τα τμήματα Ιατρικής και Χημείας)
2. Ελληνική Φιλοσοφία-Φιλοσοφία των Επιστημών (συνεργάζονται τα τμήματα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας με το παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

1. Προστασία Μνημείων: Συντήρηση και Αποκατάσταση Ιστορικών Κτιρίων και Συνόλων (συνεργάζονται τα τμήματα: Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Χημικών Μηχανικών, Πολιτικών Μηχανικών και Αγρονόμων και Τοπογράφων Μηχανικών).
2. Περιβάλλον και Ανάπτυξη των Ορεινών Περιοχών (συνεργάζονται τα τμήματα: Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Χημικών Μηχανικών, Πολιτικών Μηχανικών, Αγρονόμων και Τοπογράφων Μηχανικών, Μηχανολόγων Μηχανικών, Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών και Μηχανικών Μεταλλείων Μεταλλουργών).

3.6.1 Μεθοδολογία

Επελέγη η ποιοτική έρευνα για τη μελέτη των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, καθώς έτσι μπορεί να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα του πλαισίου και των διαδικασιών εντός των οποίων εντάσσεται η διεπιστημονικότητα. Συγκεκριμένα, ελήφθησαν 28 ημιδομημένες συνεντεύξεις από μέλη ΔΕΠ τα οποία συμμετέχουν στην λειτουργία των ΠΜΣ. Η ημιδομημένη συνέντευξη-σύμφωνα με τον Wengraf (2001: 62)- δηλώνει ένα συγκεκριμένο βαθμό προκαθορισμού ενός πλάνου της συνέντευξης, αλλά και ένα συγκεκριμένο βαθμό «ανοικτότητας» των απαντήσεων εκ μέρους των ερωτωμένων. Τα ανοικτά χαρακτηριστικά και η ευέλικτη διάταξη των αξόνων της συνέντευξης αυτής επιτρέπουν στους ερωτωμένους να προσδιορίσουν με λεπτομέρειες την κατάσταση με βάση τις δικές τους εμπειρίες και να αναδείξουν ζητήματα που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά (Alexiadou 2001: 52). Οι συνεντεύξεις αποκωδικοποιήθηκαν και θα παρουσιάσουμε εκείνα τα συμπεράσματα που σχετίζονται με το σκοπό της παρούσας εργασίας.

3.6.2 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

- Ο όρος «διεπιστημονικότητα»

Αρχικά, ο όρος διεπιστημονικότητα δεν εννοιολογείται με τον ίδιο τρόπο από τους ερωτώμενους. Πολλοί θεωρούν ότι η διεπιστημονικότητα είναι η συνεισφορά κάθε γνωστικού αντικείμενου στη επίτευξη ενός κοινού σκοπού, πάντα όμως από την ειδικότητα τους, η οποία διατηρεί τα οριοθετημένα σύνορά της. Συγκεκριμένα, ένας ερωτώμενος δήλωσε: Οι διάφορες επιστήμες πρέπει να συνεισφέρουν στη λύση των προβλημάτων και όχι κάθε Τμήμα ξεχωριστά να θεωρεί ότι το προς έρευ-

να αντικείμενο είναι δική του υπόθεση. Κάνοντας μάλιστα και χρήση ενός σχήματος λόγου, της μεταφοράς, προσέθεσε: Η επιστήμη είναι η διάνοιξη μιας μεγάλης σήραγγας που είναι πολλοί οι σκαπανείς. Δεν μπορεί ένας να σκάβει. Δεν θα τελειώσει ποτέ. Μια τέτοια προσέγγιση αποτελεί μια πολυεπιστημονική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία τα γνωστικά αντικείμενα «αθροίζονται» με βάση, όμως, τις αρχές που διέπουν τους επιστημονικούς αυτούς κλάδους.

Άλλοι θεωρούν ότι διεπιστημονικότητα σημαίνει αλληλεπίδραση, ενώ ορισμένοι προχωρούν πιο πέρα ορίζοντας τη διεπιστημονικότητα ως συγχώνευση των επιστημονικών κλάδων που συμμετέχουν σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Η άποψη αυτή επιγραμματικά μπορεί να συνοψιστεί στην απάντηση ενός διδάσκοντος σε ένα διεπιστημονικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα: *«Δεν υπάρχουν στεγανά, ούτε διαχωριστικές γραμμές στις επιστήμες. Ούτε αντιλαμβάνομαι εύκολα και τα γνωστικά αντικείμενα. Τα σύνορα των επιστημονικών κλάδων έχουν πέσει. Είναι τεχνητά».*

Οι απόψεις αυτές κινούνται σε ένα άξονα που έχει αρχή την πολυεπιστημονικότητα και τέλος την υπερεπιστημονικότητα (κατάλυση συνόρων των γνωστικών πεδίων και ανάδυση ενός νέου «υβριδικού» επιστημονικού πεδίου):



Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι τη διεπιστημονικότητα ουσιαστικά «χρωματίζει» και την εφαρμογή της, αφού αφήνει το αποτύπωμά του όχι μόνο στη διδασκαλία αλλά και στην έρευνα. Βέβαια, η ευχέρεια να εξαρτάται η εφαρμογή ενός διεπιστημονικού ΠΜΣ από τους συμμετέχοντες, οφείλεται και στην απουσία ενός συγκεκριμένου πλαισίου λειτουργίας ενός τέτοιου προγράμματος, το οποίο θα μπορούσε να είχε καθοριστεί από το ΥΠΔΒΜΘ που εγκρίνει ανάλογα μεταπτυχιακά προγράμματα. Το ΥΠΔΒΜΘ, όταν εγκρίνει ένα διεπιστημονικό/διατμηματικό ΠΜΣ ρυθμίζει το ποιος θα έχει τη διοικητική ευθύνη λειτουργίας του προγράμματος και άλλα διαδικαστικά θέματα, αλλά δεν υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες που θα έδιναν στο ΠΜΣ ένα διεπιστημονικό χαρακτήρα. Λείπει, για παράδειγμα, ένα πλαίσιο «καλών πρακτικών» το οποίο θα λειτουργούσε σαν ένας «οδηγός» για τη λειτουργία των ΠΜΣ.

- Προγράμματα Σπουδών (διδασκαλία)

Στην ερώτηση, αν το πρόγραμμα μπορεί να χαρακτηριστεί διεπιστημονικό, η πλειοψηφία των ερωτωμένων παρέπεμπε στο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο είχε ποικιλία μαθημάτων, από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να διασφαλίζεται η πολυπρισματική προσέγγιση του αντικειμένου μελέτης. Κάθε τμήμα που συμμετείχε στο πρόγραμμα προσέφερε τη διδασκαλία ενός ή περισσότερων μαθημάτων, για να μπορεί ο φοιτητής να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με μεθόδους, θεωρίες και

τεχνικές από όλα τα επιστημονικά πεδία. Προσφέρουμε στους φοιτητές-επισημάνει ένας διδάσκων- μια ποικιλία μαθημάτων από όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, ο φοιτητής, έχοντας εργαλεία και μεθόδους από πολλές επιστήμες, προσεγγίζει το αντικείμενο έρευνας πολυπρισματικά. Κάθε χρόνο μάλιστα, προσθέτουμε και νέα μαθήματα, αφαιρώντας κάποια άλλα. Βέβαια, κάποιοι θεωρούσαν ότι έτσι μεν το εύρος των σπουδών διασφαλιζόταν, αλλά αυτό γινόταν σε βάρος του βάθους της επιστήμης. Χαρακτηριστικά, η άποψη ενός ερωτώμενου ήταν: *Μαθαίνουν (οι φοιτητές) λίγο από όλα. Τελικά δεν είναι αυτό επιστήμη. Λείπει το βάθος στη γνώση που θα οδηγήσει σε νέα γνώση. Για το λόγο αυτό και η διεπιστημονικότητα είναι «λίγο απ' όλα».* Τίθεται, λοιπόν, το δίλημμα: πλάτος ή βάθος στο πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο το δίλημμα: πλάτος – βάθος στη διεπιστημονική έρευνα αποτελεί ένα «ψευδοδίλημμα». Το πλάτος –θεωρούμε– πρέπει να στηρίζεται σε μια γερή μονοεπιστημονική βάση, γιατί έτσι μπορεί να υπάρξει διεπιστημονική έρευνα.

Ανεξάρτητα, πάντως, από τη συζήτηση που περιστρέφεται γύρω από το πού πρέπει να δοθεί έμφαση, τα πανεπιστήμια φαίνεται να προσφέρουν στους φοιτητές διεπιστημονικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών με μαθήματα από όλους τους επιστημονικούς κλάδους που συμπράττουν στη λειτουργία ενός διεπιστημονικού ΜΠΣ. Η θετική αυτή απάντηση των πανεπιστημίων στο αίτημα για διεπιστημονικότητα αποτελεί μια συμμόρφωση προς το νομικό πλαίσιο του ΥΠΔΒΜΘ το οποίο πιέζει προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης του νέου αυτού τρόπου διδασκαλίας και έρευνας. Ωστόσο, η στάση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί και ως ένας ελιγμός του πανεπιστημίου, ώστε να αποκτήσει την «έξωθεν καλή μαρτυρία», χωρίς όμως να προβαίνει στις απαραίτητες αλλαγές που συνεπάγεται η εφαρμογή της διεπιστημονικότητας στη δομή του.

Η νέο-θεσμική θεωρία των οργανώσεων προσφέρει μια ικανοποιητική ερμηνεία για τον τρόπο που αντιδρούν οι οργανώσεις σε εξωτερικές πιέσεις. Σύμφωνα με τους Meyer & Rowan (1977: 341), τα προγράμματα, τα αξιώματα, τα τμήματα και οι θέσεις στην ιεραρχία αντιπροσωπεύουν την τυπική δομή μιας οργάνωσης (πανεπιστημίου). Αυτά τα στοιχεία συνδέονται με σαφείς στόχους και πολιτικές που συγκροτούν μια ορθολογική θεωρία για το πώς και με ποιο σκοπό, οι δράσεις μιας οργάνωσης συντονίζονται. Υποστηρίζουν, μάλιστα, ότι τα στοιχεία αυτά λειτουργούν σαν μύθοι, τους οποίους οι οργανώσεις ενσωματώνουν, για να κερδίσουν νομιμοποίηση, πόρους, σταθερότητα και προοπτική επιβίωσης. Αποτέλεσμα αυτής της τακτικής που ακολουθούν οι οργανώσεις, είναι να οδηγούνται σε μια ισομορφία, καθώς προσαρμόζονται σε θεσμικά πρότυπα που θεωρούνται επιτυχημένα (δες διεπιστημονικότητα). Ενδιαφέρονται περισσότερο, επομένως, να φαίνονται ότι συμμορφώνονται προς εξωτερικές πιέσεις και κριτήρια, ώστε να θεωρούνται επιτυχημένες, παρά να φροντίζουν για την αποτελεσματικότητα της δράσης τους.

Στον ίδιο σκοπό κατατείνει και μια άλλη πτυχή της οργανωσιακής ζωής: η υιοθέτηση ενός λεξιλογίου που πιστοποιεί ότι η οργάνωση λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες

της κοινωνίας (social relevance). Αυτές οι λέξεις λειτουργούν σαν ετικέτες (labels) οι οποίες παραπέμπουν τους ευρισκόμενους εκτός της οργάνωσης σε συγκεκριμένες δράσεις που αναλαμβάνει η οργάνωση, χωρίς όμως αυτοί να αναρωτιούνται για το περιεχόμενο αυτών των δράσεων. Αρκούνται, δηλαδή, στην περιγραφή που αποδίδει η λέξη (σημαίνουν) και δεν υπεισέρχονται στη μελέτη του περιεχομένου της λέξης (σημαινόμενο), ούτε θέτουν σε αμφισβήτηση το πώς η δράση που δηλώνει η λέξη διεκπεραιώνεται. Προστατεύουν, λοιπόν, αυτές οι «ετικέτες» μια οργάνωση από πιθανές αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητά τους, εκφρασμένες είτε από μέλη της, είτε από εξωτερικούς παράγοντες, είτε από την κυβέρνηση.

Η ένταξη, λοιπόν, της διεπιστημονικότητας στα προγράμματα σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων είναι απόρροια του γεγονότος ότι αυτή λειτουργεί ως ένα επιτυχημένο θεσμικό πρότυπο (μύθος), με αποτέλεσμα η ενσωμάτωσή της στη τυπική δομή του πανεπιστημίου να προσφέρει νομιμοποίηση και πόρους. Επιπρόσθετα, η διεπιστημονικότητα-*mutatis mutandis*- αποτελεί μια «ετικέτα» που υιοθετείται από τα πανεπιστήμια, καθώς με τον τρόπο αυτό δίδεται μια επαρκής απάντηση σε απόψεις που θέτουν σε αμφισβήτηση την κοινωνική συνάφειά τους. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως το πανεπιστήμιο ενσωματώνει καινοτομίες και προσαρμόζεται στα διεθνή τεκταινόμενα.

- Έρευνα

Ο ρόλος του πανεπιστημίου δεν εξαντλείται στη διδασκαλία. Είναι και ο χώρος που κατεξοχήν ασκείται η έρευνα (βασική ή εφαρμοσμένη). Η διεπιστημονικότητα είναι έρευνα και αναπτύχθηκε στον τομέα της εφαρμοσμένης έρευνας. Επομένως, είναι σημαντικό να διαπιστωθεί κατά πόσο σε ένα διεπιστημονικό ΠΜΣ επιτελείται αυτός ο διπλός ρόλος.

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες διαχωρίζουν την έρευνα από τη διδασκαλία και δίνουν έμφαση στη δεύτερη. Θεωρούν πως στο πρόγραμμα σπουδών αποτυπώνεται η διεπιστημονικότητα και αυτό αρκεί για να λάβει το χαρακτηρισμό αυτό. Η δήλωση ενός ερωτώμενου είναι χαρακτηριστική: *«Η διεπιστημονικότητα αποτυπώνεται στο πρόγραμμα σπουδών. Παρέχονται μαθήματα από μια ευρεία γκάμα γνωστικών αντικειμένων. Συχνά, μάλιστα, προσκαλούμε και καθηγητές από άλλα πανεπιστήμια και διδάσκουν. Θέλουμε οι φοιτητές να αποκτούν μια σφαιρική γνώση και για το λόγο αυτό ψάχνουμε για τους καλύτερους διδάσκοντες».*

Όταν η συζήτηση έρχεται στην έρευνα και στο θέμα της διπλωματικής εργασίας, διαχωρίζουν την διπλωματική εργασία από τη συνολική λειτουργία του ΠΜΣ, καθώς διαπιστώνεται ότι τα θέματα των διπλωματικών εργασιών δεν είναι διεπιστημονικά αλλά αντανakλούν ξεχωριστά επιστημονικά πεδία. Δεν είναι δυνατό-αναφέρεται από κάποιον άλλον- *«να υπάρχει διεπιστημονικότητα στην έρευνα πάντα. Κάθε καθηγητής χρεώνεται έναν ή περισσότερους φοιτητές στο εργαστήριό του. Αυτός ο καθηγητής έχει συγκεκριμένα επιστημονικά ενδιαφέροντα. Άρα, θα μείνει σε αυτά. Προσπαθούμε να διασφαλίσουμε ότι τηρείται η διεπιστημονικότητα, προ-*

σπαθώντας η τριμελής επιτροπή να είναι διεπιστημονική. Μετά τα μαθήματα, λοιπόν, συνηθίζεται ο φοιτητής να επιστρέφει στο γνωστικό αντικείμενο από το οποίο προέρχεται και είναι εξοικειωμένος».

Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις που η συνεργασία των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα είναι προϋπόθεση για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Πριν μάλιστα την εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας, οι φοιτητές σαν ομάδα «αναγκάζονταν» να συνεργαστούν για να περάσουν με επιτυχία τα επιμέρους μαθήματα, αφού κάθε μάθημα περιλάμβανε και διδασκαλία αλλά και πρακτική/έρευνα μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση. Ένας καθηγητής του Πολυτεχνείου σχετικά ανέφερε: «κάνουμε κάποια μαθήματα με ασκήσεις με διάφορες ειδικότητες μέσα και η κάθε ειδικότητα έχει το κομμάτι της. Έχουμε δύο ασκήσεις που είναι οι βασικές: η μια αποτύπωση και η άλλη στερέωση. Πάμε κάπου, επιλέγουμε κάποια θέματα. Το 2005 πήγαμε στην Καρύταινα. Στην Α. Παρασκευή της Λέσβου το 2009. Στην Αγιάσο το 2010. Εκεί πάμε όλο το γκρουπ, όλες οι ειδικότητες. Έχουμε πάει πρώτα εμείς οι καθηγητές και έχουμε επιλέξει κάποια θέματα και π.χ. παίρνουμε ένα παλιό ελαιοτριβείο. Κάνουμε μια άσκηση το αποτυπώνουμε, τεκμηριώνουμε, ψάχνουμε σε αρχεία και μετά γίνεται η πρόταση για την αποκατάσταση. Η ομάδα εργασίας αποτελείται από αρχιτέκτονες, αρχαιολόγους, πολιτικούς, τοπογράφους, χημικούς μηχανικούς. Ο καθένας συμβάλλει με την ειδικότητά του στη μελέτη του κτιρίου και μετά όλοι αυτοί συνεργάζονται για να κάνουν ένα τεύχος σαν αυτά που βλέπετε, με την πρόταση για την αποκατάσταση του κτιρίου. Έχουν συμμετάσχει όλοι».

Η έρευνα φαίνεται, λοιπόν, να αποσυνδέεται από τη διδασκαλία, καθώς δίδεται έμφαση στη δεύτερη. Η διάκριση διδασκαλίας από έρευνα απηχεί τον τρόπο αντίδρασης του πανεπιστημίου στην επιχειρούμενη αλλαγή που φέρει η διεπιστημονικότητα. Από τη μια το πανεπιστήμιο φαίνεται να υιοθετεί την καινοτομία, με τη λειτουργία ικανού αριθμού διεπιστημονικών ΠΜΣ, από την άλλη όμως η καινοτομία εντασσόμενη στις προϋπάρχουσες δομές του θεσμού, παύει συχνά να είναι καινοτομία, καθώς φυλλοροεί και χάνει τη δυναμική της, προκειμένου να αποφευχθούν εντάσεις και να μην διαταραχθεί η ισορροπία εντός πανεπιστημίου. Αν υποθέσουμε ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι η επίσημη/τυπική δομή του πανεπιστημίου, τότε η έρευνα και η διπλωματική εργασία συνιστά την πραγματική οργανωσιακή συμπεριφορά/δράση. Αναμενόμενο θα ήταν ο συντονισμός και ο έλεγχος της δράσης να υπακούνε στην τυπική δομή του οργανισμού. Ωστόσο, τα εμπειρικά ευρήματα δείχνουν τη διάσταση ανάμεσα στο πρόγραμμα του ΜΠΣ και την αποτελεσματικότητα/δράση, όπως αυτή ξετυλίγεται στο πεδίο της έρευνας.

Η αποσύνδεση της δομής από τη δράση αποτελεί ένα «τέχνασμα», κατά τους Meyer & Rowan (1977: 357), ώστε μια οργάνωση (πανεπιστήμιο) να αποφύγει τις συγκρούσεις και να φανεί αποτελεσματική. Συγκεκριμένα, αναφέρουν: «οι οργανώσεις που έχουν θεσμοθετηθεί με στόχο την αποτελεσματικότητα προσπαθούν να διατηρήσουν μια στενή σχέση μεταξύ δομής και δράσης. Η διατήρηση αυτής της σχέσης παρακολουθείται με επιθεωρήσεις, έλεγχο της ποιότητας και αξιολογήσεις. Η

δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των ελέγχων αποκαλύπτει την αναποτελεσματικότητα και την ασυνέπεια, όπου αυτή εντοπίζεται. Οι οργανώσεις για να προστατευτούν και να καλύψουν τις αδυναμίες τους, αποδεσμεύουν τη δομή από τη δράση και ανεξαρτητοποιούν τα στοιχεία της δομής μεταξύ τους. Τα πλεονεκτήματα είναι ξεκάθαρα: η οργάνωση διατηρεί τις παγιωμένες δομές της, ενώ η δράση της μπορεί να ποικίλλει στις εξωτερικές πιέσεις».

Με την αποτύπωση της διεπιστημονικότητας στη διδασκαλία και όχι στην έρευνα, το πανεπιστήμιο απαντά θετικά στις εξωτερικές πιέσεις χωρίς όμως να αλλάζει τη δομή του. Ο τρόπος που εφαρμόζεται η διεπιστημονικότητα είναι διαφορετικός από πρόγραμμα σε πρόγραμμα. Εξάλλου, η αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται (εκτός από κάποιες εξαιρέσεις) και έτσι δεν δημοσιοποιούνται αξιόπιστα στοιχεία για τον τρόπο εφαρμογής της. Επιπρόσθετα, η αποδέσμευση αυτή δεν αφορά μόνο τη δομή από τη δράση αλλά και τα στοιχεία της δομής. Οι ερωτώμενοι παραδέχονται ότι κάνουν το μάθημά τους, συναντιούνται πριν την έναρξη του ΠΜΣ, για να καθορίσουν τα μαθήματα, και από κει και πέρα επικεντρώνονται στο επιστημονικό τους αντικείμενο επιστρέφοντας δηλαδή εντός των γνωστών «συνόρων».

Ο Goffman (1967: 12-18) έχει εντοπίσει τρεις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους, ώστε να διασώσουν και τον εαυτό τους (δράση) και να προσαρμοστούν στο σκηνικό (δομή) που τους προσφέρεται: αποφυγή, διακριτικότητα και παράβλεψη. Αποφεύγουν να σχολιάσουν, είναι διακριτικοί και δεν υπεισέρχονται σε θέματα που δεν τους αφορούν και παραβλέπουν τις υπάρχουσες ανωμαλίες. Έτσι οι συμμετέχοντες σε μια οργάνωση διατηρούν την εμπιστοσύνη τους σ' αυτή και στους μύθους που ουσιαστικά εκλογικεύουν και δικαιολογούν την ύπαρξη της οργάνωσης. Θεωρούμε ότι κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην περίπτωση των συμμετεχόντων σε ένα διεπιστημονικό ΠΜΣ. Εκτελούν τα καθήκοντά τους (διδασκαλία και έρευνα) αποφεύγοντας με διακριτικό τρόπο να εμπλακούν σε συζητήσεις που θα παρεξηγούνταν από τους συναδέλφους τους, παραβλέποντας ακόμη και τυχόν δυσλειτουργίες και αρρυθμίες στο ΠΜΣ.

- Οργάνωση

Ο τρόπος εφαρμογής ενός διεπιστημονικού ΠΜΣ δεν εξαρτάται μόνο από τις γνωστικές συνθήκες λειτουργίας του αλλά και από τις οργανωσιακές. Η R. Mayntz (1994) στην ερευνητική εργασία της εστιάζει στον τρόπο που συγκροτείται μια ερευνητική οργάνωση και στη διαχείριση των προβλημάτων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο διευθυντής της. Η δομή μιας οργάνωσης μπορεί να περιγραφεί από τις εξής διαστάσεις: ο βαθμός συγκεντρωτισμού ή αποκέντρωσης, η τυποποίηση, η ιεράρχηση και ο εύκαμπτος ή άκαμπτος καταμερισμός εργασίας.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι απλά συντονιστικός και τυπικός. Όταν υπήρχε το ΕΠΕΑΕΚ, είχε έναν πιο ουσιαστικό ρόλο, καθώς αποφάσιζε για τη χρηματοδότηση (πάντα βέβαια σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες). Από τη στιγμή που η χρηματοδότηση διακόπηκε, ο

ρόλος του διαφοροποιήθηκε και θεωρείται *par inter pares*, σχετικά με τους διευθυντές των Τμημάτων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Η ολομέλεια αποφασίζει μαζί με την Ειδική Διατμηματική Επιτροπή. Αρκετοί διευθυντές απάντησαν ότι ο ρόλος τους είναι πλέον να... βάζουν υπογραφές. Συγκεκριμένα, ένας διευθυντής δήλωσε: *Συναντιόμαστε στην αρχή, καθορίζουμε τα μαθήματα. Από κει και πέρα δεν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος ρόλος. Βάζω υπογραφές, υπογράφω τις βεβαιώσεις. Τώρα μάλιστα που δεν έχουμε και λεφτά να μοιράσουμε, δεν υπάρχει και λόγος να συναντιόμαστε πιο συχνά.*

Επίσης, η τυποποίηση της έρευνας, η ιεραρχία και ο εύκαμπτος καταμερισμός εργασίας είναι το ζητούμενο. Η ερευνητική διαδικασία δεν καθορίζεται εξαρχής, ούτε υπάρχουν προθεσμίες που πρέπει να τηρηθούν. Όποια προβλήματα προκύπτουν, επιλύονται συχνά μέσα από τις άτυπες σχέσεις των συμμετεχόντων και σπάνια φτάνουν στην ολομέλεια και σπανιότερα σε μια ΕΔΕ. Τα θέματα που συζητούνται στις επιτροπές αυτές είναι: ποια μαθήματα θα προσφέρονται και ποιοι διδάσκοντες θα είναι οι επιβλέποντες στις διπλωματικές εργασίες των φοιτητών.

Τέλος, καθώς η χρηματοδότηση έχει διακοπεί, η λειτουργία των διεπιστημονικών ΠΜΣ στηρίζεται στα εργαστήρια και στην ευρηματικότητα των διδασκόντων. Προσπαθούν να ενταχθούν σε κάποιο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα, ώστε να χρηματοδοτούν την έρευνα του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς κοινή γραμμή σε πολλά πανεπιστήμια είναι να μην δέχονται χρήματα από τον ιδιωτικό τομέα, γιατί αυτό υπονομεύει τους ελεύθερους επαγγελματίες που διαγκωνίζονται στο χώρο της αγοράς. Για το θέμα αυτό καθηγητής στο Μετσόβειο δήλωσε: *«είμαι τελείως αντίθετος. Είναι θέμα αντιιδεολογικό. Εμείς έχουμε ένα μισθό εδώ, τώρα πια μας τον κόβουν και το μισθό, αλλά τον κόβουν και παντού. Τέλος πάντων ποτέ δεν υπήρξαμε υψηλόμισθοι αλλά ποτέ δεν υπήρξαμε και σε κατάσταση οριακής επιβίωσης. Όπως είναι ο συνάδελφος έξω που αρίστευσε εδώ και αγωνίζεται για να βγάλει το ψωμί του. Δεν θα πάω εγώ να του πάρω τη δουλειά, επειδή είμαι φιλόδοξος».* Η νέα αυτή πραγματικότητα ουσιαστικά αναβαθμίζει τους διευθυντές των εργαστηρίων σε διευθυντές του προγράμματος, προσφέροντάς τους υψηλή αυτονομία και μεταβάλλοντας την οργάνωση του προγράμματος σε μια συναδελφική διοίκηση με πολλά κέντρα εξουσίας. Μόνο έτσι, γίνεται βιώσιμη η λειτουργία του προγράμματος. Μιλάμε, επομένως, για μια κατακερματισμένη δράση κατά περίπτωση (*fragmented ad hoc races*) όπου ο συντονισμός είναι χαμηλός και η έρευνα είναι περισσότερο ατομική παρά συλλογική (Whitley, 2006: 159).

Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν την αποδέσμευση της δομής από τη δράση και τις πρακτικές που υιοθετούν οι άνθρωποι για να αποφύγουν τις εντάσεις στην καθημερινότητά τους. Ο κάθε διδάσκων έχοντας ως αφετηρία το εργαστήριό του, διδάσκει το μάθημά του, κάνει τις εργαστηριακές του έρευνες ως άτομο-όχι ως μέλος μιας ομάδας- και συνεισφέρει στην επιστήμη από το πεδίο του γνωστικού του αντικειμένου. Η διεπιστημονικότητα είναι κάτι που στηρίζει και το δηλώνει, αλλά η πράξη και η εφαρμογή απέχει από τις δηλώσεις και τις τυπικές ανακοινώσεις.

3.7 Συμπεράσματα

Ο μετασχηματισμός των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης βρίσκεται στην πολιτική ατζέντα κάθε χώρας μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ανώτατη εκπαίδευση καλείται να εκμοντερνιστεί, να προσαρμοστεί, να διαφοροποιηθεί και να ακολουθήσει τις επιταγές της αγοράς, ενώ αναμένεται να αποδείξει ότι είναι αποτελεσματική και κοινωνικά συναφής. Η παραδοσιακή διμερής σχέση μεταξύ πανεπιστημίου και κράτους μετατρέπεται σε μια πολυμερή σχέση ανάμεσα στα πανεπιστήμια και ποικίλους εξωτερικούς παράγοντες-περιλαμβανομένου και του Υπουργείου Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το οποίο, ενώ διατρανώνει την αυτονομία της ανώτατης εκπαίδευσης, μέσα από ρυθμίσεις, επιθυμεί να διασφαλίσει πως αυτή η αυτονομία κατευθύνεται στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Πέρα από το ΥΠΒΜΘ, ως ένας σημαντικός εξωτερικός παράγοντας έχει αναδειχθεί και η Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας η εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόζεται στη χώρα διηθημένη μέσα από τις ρυθμίσεις του Υπουργείου.

Η εφαρμογή της διεπιστημονικότητας σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στη δομή του ελληνικού πανεπιστημίου. Όπως αναφέρθηκε, η πολιτική αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ακραιφνώς ελληνικής επινοήσης, καθώς έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, το κάθε πανεπιστήμιο καλείται να δράσει. Κατά το Σταμέλο (2009: 170) η δράση αυτή μπορεί να είναι τριών ειδών:

- Δράση για διασφάλιση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων
- «Μη δράση», δηλαδή παθητική αποδοχή και αναπαραγωγή του υπάρχοντος
- Προσπάθεια υπέρβασης των δυσκολιών και ανάπτυξη μιας δημιουργικής δραστηριότητας.

Στην περίπτωση της διεπιστημονικότητας, θεωρούμε ότι ο θεσμός ανταποκρίνεται κυρίως με τα δύο πρώτα είδη δράσης, ενώ το τρίτο είδος –αν και λιγότερο συχνά– συναντάται σαν ατομική προσπάθεια κάποιων που δραστηριοποιούνται, αναπτύσσοντας ερευνητική δράση, στήνοντας προγράμματα και συνάπτοντας «συμμαχίες» με ενδο- και εξω- πανεπιστημιακούς εταίρους. Σε αυτή τη δράση εντάσσονται και μεταπτυχιακά προγράμματα, στα οποία διδασκαλία και έρευνα αποτελούν ένα δίπολο, ανατροφοδοτούμενο και συνδεδεμένο, με σημείο αναφοράς την επίτευξη της διεπιστημονικότητας.

Φαίνεται, επομένως, ότι η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική δεν καθορίζει ανελαστικά τα όσα συμβαίνουν στο ελληνικό πανεπιστήμιο, αφού οι φορείς τόσο το εθνικό όσο και στο υποεθνικό επίπεδο, έχουν το περιθώριο να προωθήσουν και να επιτύχουν τα δικά τους συμφέροντα. Αποσυνδέοντας τη δομή από τη δράση, πετυχαίνουν να φανούν ότι ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που αντιμετω-

πίζουν, αποφεύγοντας εντάσεις και συγκρούσεις. Λειτουργούν, δηλαδή, ΜΠΣ, με αναλυτικά προγράμματα που μιλούν για (τιτλοφορούν) τη διεπιστημονικότητα, αλλά με έρευνα μονοεπιστημονική. Η αντίφαση αυτή, ωστόσο, δεν είναι δυσλειτουργική. Καθιστά το πανεπιστήμιο κοινωνικά συναφές και συμμορφούμενο με το νομικό πλαίσιο, παρέχοντάς του νομιμοποίηση και πόρους, σε μια εποχή που η κρατική χρηματοδότηση μειώνεται ή απουσιάζει παντελώς.

Θεωρούμε, πάντως, ότι μια τέτοια τακτική που αποδείχτηκε επαρκής για την ισορροπία του θεσμού, δεν μπορεί πλέον να συνεχίσει. Αν το μέλλον των ελληνικών πανεπιστημίων-σε μια εποχή που οι στρόφιγγες χρηματοδότησης έχουν σχεδόν κλείσει- βρίσκεται στη συμμετοχή τους σε διεθνή δίκτυα γνώσης, τότε είναι υποχρεωμένα να εγκαταλείψουν τις έως τώρα υιοθετούμενες πρακτικές και να εφαρμόσουν όχι μόνο τον τύπο αλλά και την ουσία της διεπιστημονικότητας.

Τέλος, η υιοθέτηση της διεπιστημονικότητας πρέπει να προβληματίζει ως προς το ρόλο του πανεπιστημίου στη νέα κοινωνική πραγματικότητα που προέκυψε με την εμφάνιση της κοινωνίας της γνώσης. Το παραδοσιακό πανεπιστήμιο, κάτω από τις σύγχρονες συνθήκες μιας ταχύτατα διαχεόμενης παγκοσμιοποίησης, με όλες τις δυνατές σημασίες του όρου αυτού, αλλάζει χαρακτήρα και προσανατολισμό. Όσο λιγότερο εσωστρεφής είναι ο προσανατολισμός του, τόσο ευχερέστερα θα μπορέσει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και τα προβλήματα που θέτουν οι νέες κάθε φορά καταστάσεις που δημιουργούνται, και να εκμεταλλευτεί τις νέες προοπτικές που διανοίγονται στο χώρο της γνώσης. Η διεπιστημονικότητα, αναμφίβολα, ανήκει στις προοπτικές αυτές.

4. Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Ισότητα των φύλων: η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στο ελληνικό σχολείο

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η εξέταση του τρόπου με τον οποίο Ευρωπαϊκές Πολιτικές υλοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τις πολιτικές για τα φύλα και συγκεκριμένα την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές (gender mainstreaming). Ο αρχικός προβληματισμός προήλθε από τη συμμετοχή της γράφουσας στο πρόγραμμα Educational Policies to Address Social Inequalities in Europe στόχος του οποίου ήταν η ανάλυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχετίζονταν με ευπαθείς ομάδες σε 14 Ευρωπαϊκές χώρες.²²⁵ Κατά την συγκεκριμένη μελέτη, όσο αφορά τα προγράμματα που στόχευαν στην ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές (gender mainstreaming), παρατηρήθηκε πως αν και στα Κράτη Μέλη είχαν δοθεί κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή πολιτικών, ο σχεδιασμός τους, η υλοποίηση τους και τα αποτελέσματα τους διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα, καθώς επίσης από πλαίσιο σε πλαίσιο (Spinthourakis et al., 2009).

Αυτός ο προβληματισμός διερευνήθηκε διεξοδικότερα στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας της γράφουσας, στην οποία μελετήθηκε η εφαρμογή του προγράμματος «Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων» του Κ.Ε.Θ.Ι. στον νομό Αχαΐας. Στην συνέχεια θα παρουσιαστούν στοιχεία της παραπάνω μελέτης, που στόχο έχουν την περιγραφή του πώς οι πολιτικές διηθούνται από τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) σε εθνικό επίπεδο και στην συνέχεια σε τοπικό επίπεδο. Συγκεκριμένα ζητούμενο της έρευνας ήταν η διερεύνηση του πώς εφαρμόζονται οι πολιτικές από αυτούς που καλούνται να δραστηριοποιηθούν σε τοπικό πλαίσιο, στην προκειμένη περίπτωση από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο.

4.1 Ευρωπαϊκή Ένωση και GENDERMAINSTREAMING: μία αναφορά

Οι Ευρωπαϊκές πολιτικές για την ισότητα των φύλων βρίσκουν την απαρχή τους το 1957 στο άρθρο 119 της συνθήκης της Ρώμης. Από τότε έχουν ακολουθηθεί διαφορετικές προσεγγίσεις στον σχεδιασμό και την υλοποίηση τους. Τρεις είναι οι κυριότερες: η «ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών» (equal treatment perspective), η θεώρηση των γυναικών ως «ομάδας που μειονεκτεί» (women's perspective/specific action) και η «προσέγγιση του φύλου / της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές» (gender perspective/ gender mainstreaming) (Booth & Bennet, 2002). Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις λειτουργούν συμπληρωματικά

²²⁵ Βέλγιο, Τσεχία, Κύπρος, Δανία, Γαλλία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Ολλανδία, Σλοβακία, Ισπανία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο. (www.epasi.eu).

(Daly, 2005), διαφοροποιούνται ως προς τη χρήση αντίστοιχων μέσων και εργαλείων για την άσκηση πολιτικής, όπως είναι η νομοθεσία, οι θετικές δράσεις και η gender mainstreaming στρατηγική.

Η στρατηγική του gender mainstreaming (η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές) που πρωταγωνιστεί διεθνώς στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών, είναι παράγωγο ενός διεθνούς δικτύου ακαδημαϊκών και πολιτικών υποστηρικτών του κρατικού φεμινισμού. Οι αντιλήψεις του δικτύου αυτού βρήκαν απήχηση στην 4η Παγκόσμια Διάσκεψη γυναικών του Ο.Η.Ε. στο Πεκίνο το 1995 στην οποία και υιοθετήθηκε από τα συμμετέχοντα κράτη (και την Ε.Ε.) η Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου (Woodward, 2003). Σύμφωνα με την Daly (2005) η σχετική βιβλιογραφία εστιάζει στην έννοια του G.M. ως πολιτικής στρατηγικής η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά και δεν αντικαθιστά τις προηγούμενες πολιτικές ισότητας, της νομοθεσίας για την ίση μεταχείριση και των θετικών δράσεων (Stratigaki, 2005). Σύμφωνα με τις Booth & Bennett (2002) όσο αφορά την Ε.Ε. η προσέγγιση της ίσης μεταχείρισης των γυναικών προωθείται μέσω της έκδοσης Οδηγιών με τις οποίες οφείλουν να εναρμονιστούν τα εθνικά δίκαια. Η προσέγγιση των γυναικών ως ομάδας που μειονεκτεί βρίσκει εφαρμογή στην υλοποίηση μέτρων θετικών δράσεων, στην επιχορήγηση προγραμμάτων και στην υπηρεσιακή της δομή. Τέλος η προσέγγιση του φύλου προωθείται μέσω της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές (gender mainstreaming). Η εφαρμογή της προκύπτει από την ένταξη της gender mainstreaming πολιτικής ως οριζόντιας δράσης στα πλαίσια «ήπιων» μεθόδων ρύθμισης όπως, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση και η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού.

Από το 1996 και μετά, η Ε.Ε. υιοθέτησε την λεγόμενη Διττή Προσέγγιση δηλαδή την ενσωμάτωση της οπτικής του φύλου σε όλες τις πολιτικές (gender mainstreaming) και την παράλληλη εφαρμογή ειδικών μέτρων υπέρ των γυναικών (specific actions), αναγνωρίζοντας την πολιτική για τα φύλα ως τομέα οριζόντιας δράσης. Τα Κράτη Μέλη κλήθηκαν από την πλευρά τους, ακολουθώντας κατευθυντήριες γραμμές, να αναπτύξουν σχετικές πολιτικές ώστε να επιτύχουν τους στόχους της Ένωσης.

Η υιοθέτηση της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές (G.M.) δεν ακολούθησε την ίδια εξέλιξη, ούτε άσκησε την ίδια επίδραση σε όλα τα Κράτη Μέλη. Σύμφωνα με ερευνητές η εφαρμογή του G.M. στα Κράτη Μέλη διαφοροποιείται σε αρκετές περιπτώσεις από τους στόχους της Ε.Ε., όπως επίσης διαφοροποιείται και το νόημα που αποδίδεται στην έννοια του G.M. (οριζόντια στρατηγική, εργαλείο, στόχος), (Rubery, 2002, Zippel, 2006, Vander Vleuten, 2007, Παντελίδου-Μαλούτα, 2007, Woodward, 2008). Η υιοθέτηση της στρατηγικής από τα Κράτη Μέλη μπορεί να ειπωθεί σαν μια θετική εξέλιξη όσο αφορά τις πολιτικές για τα φύλα, σύμφωνα όμως με την Verloo (2005: 12) πολλά είναι τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή τέτοιων μέτρων σε επίπεδο Ε.Ε. αλλά κυρίως

σε εθνικό επίπεδο. Ακολουθώντας την ίδια λογική η Braithwaite (2005) στα πλαίσια της έρευνας EQUAPOL, αναφέρει ότι η εξέλιξη της G.M. πολιτικής είναι «αργή και άνιση» (Braithwaite, 2005: 2) στα Κράτη Μέλη.

4.2 Ευρωπαϊκές πολιτικές στην Ελλάδα: ένα πιστό αντίγραφο;

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι στην Ελλάδα απαντάται ένα μοντέλο πολιτικών που καθοδηγείται αποκλειστικά από τις κατευθυντήριες γραμμές της Ε.Ε. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι η Ελλάδα έχει «αναγκασθεί» να ασχοληθεί με τομείς πολιτικής στους οποίους δεν υπήρχε προηγούμενη παράδοση σχεδιασμού και εφαρμογής δράσεων, όπως για παράδειγμα η «ισότητα των φύλων». (Stratigaki et al., 2004, Braithwaite, 2005, Στρατηγάκη, 2006, Παντελίδου-Μαλούτα, 2007). Μέχρι και το 1980, η ενασχόληση με το ζήτημα της ισότητας των φύλων προέκυπτε μέσω του άρθρου 4, παρ. 2 του Συντάγματος του 1975 που αναφερόταν ότι «Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις» καθώς και βασικών νομοθετικών αλλαγών που σχετίζονταν με το Οικογενειακό Δίκαιο, την προστασία της μητρότητας και την νομική αντιμετώπιση του βιασμού (Paradiamantaki et al., 2003, Παπαγιαννοπούλου et al., 2005, Στρατηγάκη, 2006). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν αποτέλεσαν προσπάθεια της ελληνικής κυβέρνησης να εναρμονίσει το εθνικό Δίκαιο με Κοινοτικές Οδηγίες, με βάση τις οποίες εφαρμόζεται η αρχή της ίσης μεταχείρισης των γυναικών στις αμοιβές, στην εργασία, στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην κοινωνική ασφάλιση.²²⁶

Άλλο ένα παράδειγμα του ρόλου της Ε.Ε. στην προώθηση πολιτικών για τα φύλα, ανεξάρτητα από την επιτυχημένη ή μη εφαρμογή τους, αποτελεί η ίδρυση φορέων όπως η Γ.Γ.Ι. (Γενική Γραμματεία Ισότητας) και το Κ.Ε.Θ.Ι. (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας) το 1985 και το 1989 αντίστοιχα.²²⁷ Ας σημειωθεί όμως ότι η ουσιαστική λειτουργία αυτών αλλά και άλλων φορέων που αφορούσαν την εφαρμογή πολιτικών για την ισότητα ξεκίνησε μόλις το 1994.²²⁸ Το 1994 θεσπίστηκε, αν και προαιρετικά, για πρώτη φορά σε επίπεδο Ε.Ε. η προώθηση της ισότητας ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες μέσω όλων των Ευρωπαϊκών Διαρθρωτικών Ταμείων (ΕΥΣΕΚΤ, 2003). Η ανάγκη λοιπόν για ενεργοποίηση μηχανισμών που θα εμπλέκονταν σε δράσεις της Ε.Ε. και που θα επωφελούνταν κυρίως από την χρηματοδότηση της πρωτοβουλίας NOW (New Opportunities for Women), βασικού προγράμματος της Ε.Ε. για την προώθηση της απασχόλησης των γυναικών, ήταν ορατή. Τόσο η Γ.Γ.Ι. όσο και το ΚΕΘΙ θα εξαρτήσουν από τότε την λειτουργία τους

²²⁶ CD 75/117/EEC, CD 76/207/EEC και CD 79/7/EEC.

²²⁷ Η Γ.Γ.Ι. υπήρξε μετεξέλιξη του Συμβουλίου Ισότητας των δύο Φύλων το οποίο ιδρύθηκε το 1982, το οποίο και αποτελούσε γνωμοδοτικό όργανο υπαγόμενο απευθείας στον Πρωθυπουργό.

²²⁸ Κ.Ε.Θ.Ι., Νομαρχιακές Επιτροπές Ισότητας, Νομαρχιακά Γραφεία Ισότητας.

και τις δράσεις τους από τις εξελίξεις στην Ευρωπαϊκή Πολιτική για τα φύλα και τις σχετικές χρηματοδοτήσεις των Διαθρωτικών Ταμείων για Κοινωνικά Προγράμματα (Στρατηγάκη, 2006).

Οι νέες διατάξεις της Συνθήκης του Άμστερνταμ²²⁹ και ειδικά η αναγνώριση των θετικών μέτρων με το άρθρο 141, δημιούργησε τις συνθήκες για τη νομιμοποίηση και την προώθηση δράσεων εκ μέρους των Κρατών Μελών. Στην Ελλάδα αυτή η εξέλιξη σηματοδοτήθηκε από την αναθεώρηση του άρθρου 116 του Συντάγματος το 2001, όπου και αναγνωρίστηκαν τα θετικά μέτρα υπέρ του υπο-εκπροσωπούμενου φύλου για την επίτευξη της ουσιαστικής ισότητας (ΥΠΕΣΔΑ, 2004, Ελληνική Δημοκρατία, 2005, Παπαγιαννοπούλου & Παπαρούνη, 2005). Η νομοθετική αυτή εξέλιξη έφερε την Ελλάδα σε συμπίεση με τη διεθνή και ευρωπαϊκή κοινότητα (ΥΠΕΣΔΑ, 2004, Ελληνική Δημοκρατία, 2005). Στα πλαίσια των εξελίξεων στη Ε.Ε. τόσο με την υιοθέτηση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση, το 1997, όσο κυρίως με τους στόχους που τέθηκαν στην Διαδικασία της Λισσαβόνας το 2000 (αύξηση της γυναικείας απασχόλησης στο 60% έως το 2010) προωθήθηκε και στην Ελλάδα η οικονομική και πολιτική διάσταση της ισότητας των φύλων (ΥΠΕΣΔΑ, 2004, Ελληνική Δημοκρατία, 2005, Παπαγιαννοπούλου et al., 2008).

Οι ελληνικές κυβερνήσεις ακολουθώντας τις κατευθύνσεις της Ε.Ε.²³⁰ σχεδίασαν προγράμματα δράσης που αφορούσαν την ισότητα των φύλων. Συγκεκριμένα δύο, το «Εθνικό Πρόγραμμα Δράσης για την Ισότητα (2001-2006)» το οποίο εφαρμόστηκε μέχρι την αλλαγή της κυβέρνησης της χώρας το 2004 και τις «Εθνικές Προτεραιότητες Πολιτικής και Άξονες Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (2004-2008)» (Ελληνική Δημοκρατία, 2005). Τα παραπάνω κείμενα δεν ακολουθούσαν απλά τους στόχους που περιγράφονται στα αντίστοιχα Ευρωπαϊκά, αλλά υιοθέτησαν συγκεκριμένα την διττή προσέγγιση. Από τις δράσεις και τα μέτρα που εξαγγέλθηκαν στην υπό εξέταση περίοδο ελάχιστα ακολούθησαν την gender mainstreaming προσέγγιση. Η gender mainstreaming προσέγγιση δεν ενσωματώθηκε στα πλαίσια μιας εθνικής πολιτικής για τα φύλα αλλά στα αντίστοιχα κείμενα αναφέρεται ως στόχος σε διακριτούς τομείς, όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση και την απασχόληση. Στους εν λόγω τομείς παρατηρήθηκε κάποια προσπάθεια εφαρμογής προγραμμάτων με χαρακτηριστικά της διττής προσέγγισης (κυρίως θετικών δράσεων όμως), γεγονός στο οποίο επέδρασε και η σχετική κοινοτική χρηματοδότηση μέσω του Γ' Κ.Π.Σ. και κυρίως του ΕΠΕΑΕΚ II (Brathawaite, 2005, Στρατηγάκη, 2006).

²²⁹ Η διάσταση της ισότητας των φύλων σε όλες τις πολιτικές (G.M.) κατοχυρώνεται στην Συνθήκη του Άμστερνταμ με τα άρθρα 2 και 3. Επίσης κατοχυρώνεται η ισότητα μεταχείρισης και η προώθηση ειδικών μέτρων για τις γυναίκες στο άρθρο 141.

²³⁰ Ο μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός πολιτικών είναι ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί η Ε.Ε. για τον σχεδιασμό πολιτικών για την ισότητα των φύλων.

Το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης ενέχει κεντρικό ρόλο στην εξέλιξη των πολιτικών για τα φύλα στην Ελλάδα, καθώς η χρηματοδότηση και η υλοποίηση προγραμμάτων κυρίως θετικών δράσεων αποτέλεσαν άμεση συνέπειά του. Οι τομείς που χρηματοδοτήθηκαν ήταν η απασχόληση, η ανεργία, η επιχειρηματικότητα και λιγότερο η εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές, αποτέλεσε οριζόντια αρχή και υποχρέωση των κρατών μελών κατά τον σχεδιασμό των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων για την περίοδο (2000-2006) (ΕΥΣΕΚΤ, 2003, Ελληνική Δημοκρατία & Γ.Γ.Ι., 2004, Παπαγιαννοπούλου et al., 2008). Το σύνολο των σχεδιασμένων παρεμβάσεων και προγραμμάτων συνδέθηκαν άμεσα ή έμμεσα με την αγορά εργασίας σε σχέση με την γυναικεία απασχόληση που αποτελεί εξάλλου κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο διαρθρώνονταν οι στόχοι του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.). Για την επίτευξη των στόχων αυτών ορίστηκε ένα συγκεκριμένο ποσοστό (11,8%) των κονδυλίων του Ε.Κ.Τ. να επενδυθούν αποκλειστικά σε δράσεις που σχετίζονται με την ισότητα ευκαιριών ανδρών και γυναικών (ΕΥΣΕΚΤ, 2003, Παπαγιαννοπούλου et al, 2008). Αυτή η ρύθμιση κινητοποίησε το Υπουργείο Παιδείας να εντάξει στο ΕΠΕΑΕΚ II τον Άξονα Προτεραιότητας 4 «Βελτίωση της Πρόσβασης των Γυναικών στην Αγορά Εργασίας» που περιλάμβανε προγράμματα σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν το φύλο, την επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών και την εκπαίδευση γενικότερα (Δελληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 2008). Η άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας δεν διέπνεε μόνο τα μέτρα που αφορούν τις γυναίκες αλλά το σύνολο του ΕΠΕΑΕΚ.

Η μελέτη των εξελίξεων στον τομέα της εκπαίδευσης σε σχέση με τις πολιτικές για τα φύλα μπορεί να προσφέρει στοιχεία για τον τρόπο επίδρασης των Κοινοτικών πολιτικών στην ελληνική πραγματικότητα. Η ισότητα των φύλων προσφέρεται προς υπό μελέτη παράδειγμα καθώς δεν υπήρξε τομέας προτεραιότητας της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Paradiamantaki, 2004, Δελληγιάννη – Κουϊμτζή & Ζιώγου, 2008). Η επίδραση των πολιτικών της Ε.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης ήταν άμεσες, ακολουθώντας με συνέπεια τις κοινοτικές κατευθυντήριες γραμμές. Το γεγονός αυτό προώθησε σε ένα βαθμό, τη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας. Σύμφωνα με την Stratigaki (2004: 186) η χρηματοδότηση του ΕΠΕΑΕΚ II από τα Ευρωπαϊκά Διαθρωπτικά Ταμεία και η ρήτρα πώς ένα μέρος των χρημάτων θα επενδύονταν σε δράσεις για την ισότητα των φύλων «άνοιξαν ένα παράθυρο ευκαιριών» για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης ακολουθώντας τις προσπάθειες της Γ.Γ.Ι., του ΚΕΘΙ και κάποιων ακαδημαϊκών (Stratigaki et al., 2004).

Συνοψίζοντας, η ελληνική πολιτική χαρακτηρίζεται από μια συνεχή προσπάθεια εναρμόνισης αρχικά με το ευρωπαϊκό κεκτημένο και σε ένα δεύτερο επίπεδο με τις κατευθυντήριες γραμμές της ευρωπαϊκής επιτροπής. Όπως προκύπτει από την μελέτη των βασικών στοιχείων της ελληνικής πολιτικής για τα φύλα ο χαρακτη-

ρισμός της ως καθοδηγούμενης από την Ε.Ε. (Stratigaki, 2004, Braithwaite, 2005, Στρατηγάκη, 2006) είναι αληθής ειδικά στο πλαίσιο της νομοθεσίας και των εξαγγελιών των κυβερνήσεων όπου παρατηρείται μια ακριβής αναπαραγωγή των αντίστοιχων εξαγγελιών και στόχων που περιλαμβάνονται σε κείμενα της Ε.Ε. Όμως ακριβώς επειδή η Ελλάδα «αναγκάστηκε» να ακολουθήσει τις Κοινοτικές κατευθύνσεις καθώς ήταν μια χώρα χωρίς προηγούμενη παράδοση σε πολιτικές για τα φύλα, δεν ενσωμάτωσε τις πολιτικές αυτές σε έναν ευρύτερο πολιτικό σχεδιασμό και έτσι παρέμειναν αποσπασματικές. Ιδιαίτερα όσο αφορά την προσέγγιση του gender mainstreaming, αν και υπήρξε σχετική πολιτική δέσμευση σε επίπεδο εξαγγελιών, δεν έγινε πράξη παρά σε κάποιο βαθμό στους τομείς της απασχόλησης και της εκπαίδευσης και εκεί χωρίς κάποιο μακροχρόνιο σχεδιασμό (Braithwaite, 2005).

4.3 Από την Ευρωπαϊκή Ένωση στη Σχολική Κοινότητα

Υπό το πρίσμα των παραπάνω στοιχείων και προβληματισμών, ξεκίνησε μία ερευνητική προσπάθεια, της οποίας στόχος ήταν η διερεύνηση της πορείας εφαρμογής των Ευρωπαϊκών πολιτικών για τα φύλα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.²³¹

Αναλυτικότερα επιλέχθηκε το πρόγραμμα «Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων» ως υπό μελέτη παράδειγμα. Το εν λόγω έργο εντασσόταν στο ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ²³², με υπεύθυνο φορέα υλοποίησης το Κ.Ε.Θ.Ι., συγχρηματοδοτούμενο από το Ε.Κ.Τ. (80%) και εθνικούς πόρους (25% Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων). Στην μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας και ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του νομού Αχαΐας.

Κεντρικός προβληματισμός της μελέτης υπήρξε η διερεύνηση της ενσωμάτωσης ή μη του προγράμματος στην σχολική μονάδα, με επικέντρωση στον ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως δέκτης αλλά και φορέας πολιτικής στα πλαίσια του σχολείου.

Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν 13 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν το εν λόγω πρόγραμμα σε σχολεία του νομού Αχαΐας. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν τον Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο του 2009. Η ανάλυση περιεχομένου των κειμένων, που προήλθαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καθοδηγήθηκε από τη μεθοδολογική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας όπως περιγράφεται στο βιβλίο των Strauss & Corbin (1998), “Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory”.

²³¹ Λεμπέση Γ.Ε., 2010, Ευρωπαϊκές Εκπαιδευτικές Πολιτικές για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Σχολική Κοινότητα: το παράδειγμα του προγράμματος «Εναισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων», ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών (επιβλέπων Γ.Σταμέλος).

²³² ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (2000-2006), Άξονας Προτεραιότητας 4: «Μέτρα για την βελτίωση της πρόσβασης και της θέσης των γυναικών στην αγορά εργασίας».

Κεντρικός σκοπός του έργου, «Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων» όπως αναφέρεται και στον Οδηγό Εφαρμογής του (Δεληγιάννη-Κουιμτζή et al, 2007: 13) ορίζεται πρωτίστως:

η «εναισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά ταυτοχρόνως των μαθητών/τριών και σπουδαστών/τριών και των οικογενειών τους, έτσι ώστε:

- α. να προωθηθούν η φιλοσοφία και οι πρακτικές της Ισότητας και της Δημοκρατίας στο εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον,*
- β. να ενταχθεί η διάσταση του φύλου στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, και*
- γ. α συνδεθεί το ζήτημα της ισότητας των φύλων με τις διαδικασίες του επαγγελματικού προσανατολισμού και της εισόδου των γυναικών στην αγορά εργασίας».*

Το έργο περιελάμβανε δύο επιμέρους δράσεις, τα “προγράμματα εναισθητοποίησης-επιμόρφωσης” των εκπαιδευτικών και τα “παρεμβατικά προγράμματα”. Στόχος της επιμόρφωσης ήταν α. η παροχή γνώσεων και κατευθύνσεων στους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να υλοποιήσουν τα παρεμβατικά προγράμματα και β. η ενημέρωσή τους για το πώς μπορούν να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα καλές πρακτικές για την προώθηση της ισότητας των φύλων (Δεληγιάννη-Κουιμτζή et al., 2007).

Η εκπόνηση παρεμβατικών προγραμμάτων αποτελούσε και την κεντρική δράση του εν λόγω προγράμματος. Τα Παρεμβατικά Προγράμματα δομήθηκαν, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με την μορφή μικρών project (σχέδια δράσης). Σύμφωνα με τον οδηγό εφαρμογής, διακρίνονταν σε δύο ειδών, από τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν ποιό θα εφαρμόσουν. Παρεμβατικά Προγράμματα (1) διδακτικής παρέμβασης και (2) παρεμβατικής δραστηριότητας. Οι διδακτικές παρεμβάσεις στόχευαν στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας συγκεκριμένων μαθημάτων με θέματα που αφορούσαν την ισότητα των φύλων. Οι παρεμβατικές δραστηριότητες υλοποιούνταν εκτός αναλυτικού προγράμματος με την μορφή project. Η επιλογή του θέματος και ο τρόπος υλοποίησής του άνηκε στην διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού με την καθοδήγηση του επιμορφωτή του (ο.π., 2007). Οι στόχοι του προγράμματος εντάσσονται στο πλαίσιο των πολιτικών που προωθεί η Ε.Ε. για την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να υποδεχθεί στους κόλπους του το εν λόγω πρόγραμμα και τις κατευθυντήριες γραμμές που αυτό έφερε.

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, η έρευνα επικεντρώθηκε:

- στην διαδικασία μέσω της οποίας το πρόγραμμα του ΚΕΘΙ και κατ’ επέκταση οι πολιτικές για την προώθηση της ισότητας ενσωματώθηκαν (ή όχι) στην καθημερινή πρακτική της σχολικής κοινότητας.

- στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος και των εκπαιδευτικών πολιτικών για την ισότητα γενικότερα
- καθώς και στην διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ατόμου το οποίο είναι δέκτης πολιτικών, με την συμμετοχή του στην διαδικασία επιμόρφωσης και εκμάθησης καλών πρακτικών, αλλά και ως ατόμου που φέρει την πολιτική στην σχολική κοινότητα, καθώς καλείται να εφαρμόσει τις συγκεκριμένες δράσεις.

Στο παρόν κείμενο θα επικεντρωθούμε στα αποτελέσματα εκείνα που σχετίζονται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος στο σχολείο τους, και την ενσωμάτωση ή μη του προγράμματος στο σχολικό περιβάλλον.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων μπορούν να καταταμηθούν σε δύο ξεχωριστά σχήματα. Αρχικά, αυτό που σχετίζεται με το υπό μελέτη πρόγραμμα αυτό καθεαυτό και δεύτερον σε αυτό που σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την λειτουργία του προγράμματος, το οποίο προσεγγίζεται ως ένα οποιοδήποτε «προαιρετικό» πρόγραμμα, ανεξάρτητα από τον στόχο του.

Εάν και το πρόγραμμα υιοθετήθηκε από αρκετές σχολικές μονάδες, δεν προέκυψαν στοιχεία που να συνηγορούν στο ότι ενσωματώθηκε η προώθηση της ισότητας των φύλων στην σχολική ζωή. Η μελέτη των δεδομένων εμφάνισε διάφορα εμπόδια που έπαιξαν ρόλο σε αυτό το αποτέλεσμα. Τα εμπόδια αυτά μπορούν να σχετιστούν με ελλείψεις ή παραλείψεις που σχετίζονταν με ζητήματα οργάνωσης.

Σαν παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν, η εθελοντική συμμετοχή των σχολείων, η μη παροχή αρκετών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (αμοιβών), ο περιορισμένος χρόνος εφαρμογής του προγράμματος, η μη συνέχιση του προγράμματος από τους ίδιους εκπαιδευτικούς και επόμενες χρονιές και γενικότερα στοιχεία που συνηγορούν σε ελλείψεις που αφορούν τον κεντρικό σχεδιασμό. Ο παραπάνω σχολιασμός συνάδει με την κριτική για τον τρόπο με τον οποίο η ελληνική πολιτεία προσπαθεί να εναρμονιστεί με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις καθώς και τον αποσπασματικό τρόπο που εφαρμόζονται οι πολιτικές που συνδέονται με το ΕΠΕΑΕΚ:

- *«Βέβαια το πρόγραμμα ήταν περιορισμένης... και χρονικά ήταν περιορισμένο... και έτσι όπως ήταν οι συνθήκες δεν σε άφηναν να κάνεις πολλά πράγματα» (Συν.8),*
- *«[...] αλλά έπρεπε να είχε μεγαλύτερη διάρκεια και να έχει και μία συνέχεια... δηλαδή... έμοιαζε σαν να είναι λίγο ξεκομμένο. Είχε κάποιες οργανωτικές αδυναμίες»(Συν.11),*
- *«Να το συνεχίζαμε δηλαδή... με μια χρονιά δεν νομίζω ότι ήταν αρκετό» (Συν.1),*

- «Τώρα ίσως θα μπορούσαν... εάν κάποια άλλη φορά κάναμε... συνέχιζε η ίδια ομάδα σε κάτι άλλο, ... πιο καλό ίσως... είχε πιο καλά αποτελέσματα.» (Συν.2).

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν συμπεραίνεται ότι θα ήταν επίσης χρήσιμη η διερεύνηση του ρόλου των μελών του ΚΕΘΙ που ενεπλάκησαν στην εφαρμογή του προγράμματος (επιμορφωτές), καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε εμπόδια που σχετιζόνταν με την γραφειοκρατία και την διεκπεραιωτική λογική εκ μέρους τους:

- «Δεύτερον, θεωρώ ότι θα μπορούσε να είναι... αυτοί που αναλαμβάνουν προγράμματα να έχουν πάρει μέρος σε ένα μικρό σεμινάριο που να τους προετοιμάζει για αυτό που θα κάνουν... Αυτό έγινε σχεδόν τυπικά... Έγινε μία διεκπεραίωση από τους υπεύθυνους, ποιοι ήταν οι υπεύθυνοι... δεν θυμάμαι...α, το ΚΕΘΙ ήταν. Ευγενικά παιδιά αλλά δεν είχαν σαν στόχο να ενεργοποιήσουν και να καθοδηγήσουν αυτούς... και επιστημονικά και πιο ουσιαστικά, άρα;» (Συν.11),
- «Δεν θυμάται κάποια προβλήματα στην διεξαγωγή του προγράμματος. Αναφέρθηκε όμως σε θέματα γραφειοκρατίας, τα οποία ταλαιπώρησαν ιδιαίτερα το σχολείο. Ο ίδιος ανέφερε ότι δεν συμφωνεί με την άποψη του διευθυντή του πώς δεν θα αναλάμβανε ποτέ το πρόγραμμα εάν γνώριζε από πριν την γραφειοκρατία του. Θεωρεί ότι ο φόρτος οργανωτικής δουλειάς δεν πρέπει να επισκιάζει τα θετικά τέτοιων προγραμμάτων.» (Συν. 7, απόσπασμα ημερολογίου).

Ένα επίσης σημαντικό συμπέρασμα που σχετίζεται άμεσα με το πώς λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί ως φορείς των πολιτικών, είναι ότι αν και θεωρούν επαγγελματική τους υποχρέωση να ευαισθητοποιήσουν και να προβληματίσουν τους μαθητές τους σε σχέση με τα στερεότυπα των φύλων, δεν συμβαίνει το ίδιο σε σχέση με τους ευρύτερους στόχους του προγράμματος. Ζητήματα όπως: η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (συνάδελφοι, μαθητικός πληθυσμός), η ευαισθητοποίηση των γονέων, η ένταξη της ισότητας των φύλων στην διδασκαλία και στο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν αγγίζονται από τους εκπαιδευτικούς που μελετήθηκαν/ερωτήθηκαν.

Πρέπει να τονιστεί ότι σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στις συγκεκριμένες δράσεις εμπλέκεται μία ομάδα εκπαιδευτικών με κάποιους μαθητές και όχι το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Τα υπόλοιπα «μέρη - μέλη» του σχολείου (διεύθυνση, συνάδελφοι) ή αδιαφορούν ή βοηθούν σε πρακτικά θέματα ή επιτρέποντας απλά την λειτουργία της ομάδας αυτής:

- «Ο διευθυντής το στήριξε. Καταρχάς μας παραχώρησε το σχολείο, ... ο υποδιευθυντής μας βοήθησε έφερε τον προτζέκτορα, ότι δηλαδή μηχανήματα χρειαζόμασταν από το σχολείο. Πολύ θετικά... δεν συνάντησα δυσκολία. Οι συνάδελφοι το γνώριζαν, δεν συμμετείχαν όμως. Στην τελική εκδήλωση δεν μπορώ να πω ότι είχαμε και αθρόα συμμετοχή... ότι ήρθαν πολλοί συνάδελφοι να παρακολουθήσουν...» (Συν. 13),

- «Θα έλεγα το σχολείο μας υποστήριξε, δεν είχαμε τέτοιου είδους προβλήματα. Και η αίθουσα μας παραχωρήθηκε... Θυμάμαι ας πούμε, ήμασταν σχολείο... κεντρικό σχολείο, εδώ γίνονταν οι συναντήσεις του προγράμματος στο δίκτυο μας... μας παραχωρήθηκε η αίθουσα, κάναμε τις συσκέψεις μας ακριβώς από κάτω από τον χώρο που είμαστε τώρα θυμάμαι συγκεκριμένα. Ήταν οι συναντήσεις του δικτύου, κάναμε στην αίθουσα των υπολογιστών γιατί και ο συνάδελφος ο οποίος ήταν υπεύθυνος συντονισμού του προγράμματος όσο αφορά τον ..την ... το ηλεκτρονικό κομμάτι ήταν καθηγητής της Πληροφορικής και χρησιμοποιήσαμε τον χώρο των ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου, που ας πούμε, κάναμε διερεύνηση με τα παιδιά ή ας πούμε και με το δίκτυο αργότερα τους χρησιμοποιήσαμε και μάλιστα θα έλεγα ότι ήταν αρκετά υποστηρικτικό το σχολείο» (Συν. 3).

Η εμπλοκή της ευρύτερης σχολικής μονάδας μόνο σε ζητήματα πρακτικά και διαδικαστικά δεν γίνεται αντιληπτή από τους συνεντευξιζόμενους ως κάτι αρνητικό αλλά ως κάτι αναμενόμενο και φυσιολογικό. Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι για το συγκεκριμένο πρόγραμμα έκαναν αίτηση συμμετοχής οι σχολικές μονάδες ως σύνολο και όχι οι εκπαιδευτικοί ως μονάδες. Εάν κρίνουμε επιπλέον από τους στόχους του προγράμματος, που αναφέρθηκαν παραπάνω, κατανοούμε ότι ο σχεδιασμός του στόχευε στην διάχυση της ευαισθητοποίησης για την ισότητα στο «εκπαιδευτικό κι ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον». Με βάση τα παραπάνω, η «αναμενόμενη απραξία» της ευρύτερης σχολικής κοινότητας γεννά ερωτήματα.

Τα συμπεράσματα όμως που θεωρούμε ότι έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα είναι αυτά που σχετίζονται με την τάση των εκπαιδευτικών να αναφέρονται στις απαιτήσεις τους όχι μόνο στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά στο σύνολο των προαιρετικών προγραμμάτων ανεξάρτητα του στόχου και του αντικειμένου τους. Φαίνεται ότι η λειτουργία των προγραμμάτων αυτών αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μία ευκαιρία να εκπληρώσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Δόθηκε έτσι η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να μοιραστούν την αντίληψη τους για το πώς «πρέπει» να είναι η εκπαίδευση. Για παράδειγμα:

- «Εγώ θεωρώ ότι η εκπαίδευση σαν εκπαίδευση, δηλαδή καθαρά το παίρνω, το διαβάζω, το μαθαίνω, δεν μου λέει τίποτα... εμένα προσωπικά. Θεωρώ, ότι το σχολείο ή οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, πρέπει να σου δίνει την δυνατότητα να σκεφτείς και κάτι πέρα από αυτό, να βλέπεις κάτι άλλο, να ψάχνεις να βρεις κάτι άλλο, να σε προβληματίσει κάτι άλλο, αλλιώς είναι στείρα γνώση.» (Συν.8),
- «Και ένα δεύτερο είναι ότι πιστεύω ότι η εκπαίδευση, το σχολείο σαν θεσμός έχει πεθάνει εδώ και πολλά χρόνια και όλα αυτά όπως και η περιβαλλοντική εκπαίδευση, εναλλακτικές δηλαδή και βιωματικές διαδικασίες, τις θεωρώ σαν σπέρμα για μία εκπαίδευση του μέλλοντος» (Συν. 11).

Τα «προαιρετικά» λοιπόν προγράμματα, ανεξάρτητα της θεματικής τους αποτελούν για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς μία διέξοδο από την σχολική δομή η οποία θεωρούν ότι δεν τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μεθόδους μάθησης. Για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς η χρήση βιωματικών και συμμετοχικών μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας νομιμοποιείται μόνο στα πλαίσια ενός προγράμματος που όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός είναι *«πέρα από την διαδικασία της τάξης, μέσα στο σχολείο»* και δεν χωρούν στην *«τυποποιημένη»* εκπαίδευση.

Τα προγράμματα στα οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως προγράμματα του ΕΠΕΑΕΚ που συγχρηματοδοτούνται από την Ε.Ε. καθώς και διαδικασίες όπως η «περιβαλλοντική εκπαίδευση». Διαδικασίες δηλαδή που εντάσσονται στην σχολική μονάδα περιστασιακά αλλά αισθητά διαφοροποιημένα από την «κλασική» σχολική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί τα χαρακτηρίζουν, *«εκτός σχολικής τάξης», «σαν κάτι άλλο από το σχολείο»* που τους επιτρέπουν να ασκούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο όπως αυτοί το αντιλαμβάνονται. *Ας σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτής της διαδικασίας κερδίζουν και σε προσωπικό επίπεδο, καλύπτοντας μία δικιά τους ανάγκη, το να γίνουν «καλύτεροι παιδαγωγοί».*

Πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν μόνο για το συγκεκριμένο πρόγραμμα που αφορούσε την ισότητα των φύλων και όχι για την γενική αντίληψη τους για την εφαρμογή προγραμμάτων στο σχολείο, γεγονός που κάνει τις παραπάνω αντιλήψεις άξιες ενδιαφέροντος. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μία κουλτούρα που δεν σχετίζεται με την προώθηση της ισότητας των φύλων στην καθημερινή τους πρακτική αλλά με τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή προαιρετικών προγραμμάτων, στοιχείο έκδηλο στα δεδομένα.

Κεντρικό λοιπόν συμπέρασμα είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν την υλοποίηση του προγράμματος του ΚΕΘΙ στο νομό Αχαΐας ανήκουν σε μία διακριτή ομάδα εκπαιδευτικών που μοιράζονται κάποια χαρακτηριστικά: προηγούμενη εμπειρία εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων, κοινές αντιλήψεις σχετικά με τη χρησιμότητα των βιωματικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, συμμετοχή σε διάφορες επιμορφώσεις, έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, και έχουν κάποια άμεση ή έμμεση σχέση με υπεύθυνους (πχ της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης) που τους παρέχουν ενημέρωση και βοήθεια για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών. Η ομάδα αυτή αναλαμβάνει μία ευθύνη και με τον τρόπο αυτό τα σχολεία «συμμορφώνονται» τυπικά με επίσημες και άλλες απαιτήσεις αλλά δεν ενσωματώνουν ουσιαστικά τις πολιτικές που τα προγράμματα αυτά φέρουν στις σχολικές μονάδες που μελετήθηκαν.

Επίσης σημαντικό εύρημα το οποίο και διαφοροποιεί την αρχική στόχευση του προγράμματος και δίνει ενδείξεις για το πώς οι πολιτικές συνδιαμορφώνονται από τους υπεύθυνους εφαρμογής τους, όταν φτάνουν σε τοπικό επίπεδο, αποτελεί

η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ασχολήθηκαν τόσο με τα αποτελέσματα που είχαν να κάνουν με τους τυπικούς στόχους του προγράμματος αλλά περισσότερο με τη συμμετοχή και τη δραστηριοποίηση των μαθητών:

- «[...]Αυτές οι αλλαγές δεν είναι παρατηρήσιμες εύκολα, γίνονται υπόκωφα.[...] Κοίτα... Τεχνικά πήγαμε καταπληκτικά, έπαθα πλάκα με τα παιδιά, πώς δούλεψαν» (Συν.10),
- «Ήταν το θέμα σχετικά με τους χορούς και άρεσε στα παιδιά γιατί δεν ήταν κάτι τυποποιημένο, κάτι που εντοπίζεται κυρίως στο γνωσιακό κομμάτι αλλά είχε και αισθητικοκινητική έκφραση και αυτό ας πούμε τους άρεσε περισσότερο... και για αυτό συμμετείχαν και πολύ ενεργά και δραστηριοποιήθηκαν πάρα πολύ τα παιδιά» (Συν.3),
- «... ίσως επειδή κάναμε και πολλά πράγματα τα παιδιά είδα ότι συμμετείχαν, μπήκαν και αυτά στα βαθιά, δηλαδή ήταν ουσιαστική η συμμετοχή τους. Τους άρεσε αυτή η έρευνα, ότι ψάχναν τα βιβλία και εκείνο...» (Συν. 5),
- «Πρακτικά η υλοποίηση ήταν καλή. Εκείνο που... τώρα το αποτέλεσμα ...Τα αποτελέσματα δεν φαίνονται από την μία μέρα στην άλλη. [...] Εγώ έμεινα ευχαριστημένος, σε πρακτικό επίπεδο από τα τμήμα μου... πως το υλοποιήσαμε. Πολύ ευχαριστημένος, καταπληκτικά τα παιδιά δούλεψανε, και εγώ απλώς στο να κατευθύνω, δηλαδή δούλεψανε πάρα πολύ, ειδικά τέσσερα παιδιά, φτιάξανε πράγματα καταπληκτικά,... αλλά το θέμα είναι εάν είχε επίπτωση μετά στην ζωή τους, αυτό είναι το δύσκολο. . [...]Αυτές οι αλλαγές δεν είναι παρατηρήσιμες εύκολα, γίνονται υπόκωφα.[...]» (Συν.10).

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος γίνεται αντιληπτή ως ανεξάρτητη από την θεματική του, στο μέτρο που τα αποτελέσματά του συνδέονται με τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό ρόλο της εκπαίδευσης. Στοιχείο το οποίο συνδέεται και με την αντίληψη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σχετικά με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα λοιπόν ιεραρχούνται αξιολογώντας την διαδικασία μάθησης και συμμετοχής των μαθητών ανεξάρτητα με το εάν σχετίζεται με ζητήματα που αφορούν την ισότητα των φύλων. Η παιδαγωγική άρα διάσταση των προγραμμάτων είναι αυτή που τα ενοποιεί (και τα νομιμοποιεί) στην συνείδηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα η επιμονή τους στα παιδαγωγικά/πρακτικά αποτελέσματα σχετίζεται και με το ότι θεωρούν πως «οι αλλαγές γίνονται υπόκωφα». Αλλαγές δηλαδή σε σχέση με τα στερεότυπα και τις αντιλήψεις των μαθητών δεν μπορούν να μετρηθούν.

Συμπερασματικά, η διερεύνηση της διαδικασίας εφαρμογής ενός προγράμματος στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, παρά τη μικρή της έκταση, μας τροφοδοτεί με νέα προς διερεύνηση στοιχεία που σχετίζονται με το πώς διηθούνται εν τέλει οι πολιτικές από την ΕΕ στο Κράτος και από εκεί στη σχολική μονάδα.

Αυτός ο τρόπος υλοποίησης, με τη σειρά του, δικαιολογεί την κριτική που ασκείται σε σχέση με την αξιολόγηση της υλοποίησης διαφόρων ευρωπαϊκών πολιτικών από τα Κράτη Μέλη. Πράγματι, πολλοί ερευνητές²³³ έχουν κατά καιρούς υποστηρίξει ότι δεν έχει δοθεί η αναγκαία προσοχή στις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένους τομείς πολιτικής ή στα υποκείμενα που αναλαμβάνουν την υλοποίησή τους. Όσο αφορά το υπό μελέτη πρόγραμμα, έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί που το ανέλαβαν το «χρησιμοποίησαν» ως ένα μέσο κάλυψης των αναγκών τους ως παιδαγωγοί, αναγνωρίζοντας ως βασικά του οφέλη τη δραστηριοποίηση των μαθητών, την ανάπτυξη νέων επικοινωνιακών πρακτικών, την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας που δεν στηρίζονται στην στεία μεταφορά της γνώσης, την ευκαιρία για εκπαιδευτικές δράσεις εκτός σχολείου κ.α. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η πολιτική «μεταλλάσσεται» και κάποιες φορές παίρνει τα χαρακτηριστικά που κάθε τομέας έχει ανάγκη σε κάθε τόπο και χρόνο. Αποτελεί σίγουρα ένα έναυσμα για σκέψη σχετικά με την ανάγκη, ενδεχομένως αποτελεσματικότερης, «από τα κάτω» προσέγγισης των πολιτικών σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης.

²³³ Για την εφαρμογή περιβαλλοντικών πολιτικών: Jordan, 1999, για το εργασιακό δίκαιο: Falkneretal., 2004, Treib, 2003, γενικά για την εφαρμογή Ευρωπαϊκών πολιτικών: Dinica, 2004.

5. Εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα. Η περίπτωση των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να περιγραφεί και να ερμηνευτεί, από τη μια, το πώς η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική που αφορά το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης μεταφέρεται και εν τέλει υιοθετείται από το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, κι από την άλλη, πώς εφαρμόζεται στο πεδίο. Ως παράδειγμα, θα χρησιμοποιηθούν τα στοιχεία που προέρχονται από τα ευρήματα έρευνας που αφορούν τους σχολικούς συμβούλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

5.1 Στόχοι και Δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον Τομέα της Ποιότητας της Εκπαίδευσης

Σε αυτήν την ενότητα θα παρουσιαστεί η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά στο θέμα, αφενός, της Ποιότητας της Εκπαίδευσης (ΠτΕ), αφετέρου, της προσπάθειας διασφάλισής της. Κατόπιν θα επιχειρηθεί να συνδεθεί η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική με την αντίστοιχη ελληνική.

Προκειμένου η ΕΕ να απαντήσει στις προκλήσεις της εποχής, θέτει συγκεκριμένους στόχους προς υλοποίηση τους οποίους προσπαθεί να πετύχει με βάση μια σειρά από Κοινοτικές δράσεις με κύριο μοχλό τα προγράμματά της. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, οι σχετικές πολιτικές αντλούν τη νομιμοποίησή τους από τη συνθήκη του Μάαστριχτ (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 49). Με τη Συνθήκη αυτή η ΕΕ απέκτησε τη δυνατότητα «να συμβάλλει στην ποιοτική εκπαίδευση» των κρατών-μελών της (article 165 of the Consolidated version of the Treaty of European Union- ex article- 149/126 of the Treaty of European Communities). Από τότε ακολούθησαν πολλά κείμενα που αποτυπώνουν την πολιτική και τους στόχους της Ένωσης. Ειδικότερα στη «στρατηγική της Λισσαβόνας» (έναρξη στις 23-24/3/2000), η οποία αφορούσε την πορεία της Ένωσης μέχρι το 2010 διατεινόταν ότι η «ΕΕ πρέπει να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική, βασιζόμενη στις γνώσεις, οικονομία στον κόσμο, ικανή για συνεχή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες εργασίες και ταυτόχρονα με μεγάλη κοινωνική συνοχή». Στη συνέχεια το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας και η Επιτροπή αποφάσισαν ένα πρόγραμμα δράσεων μέχρι το 2010, το «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο διεπόταν από την αρχή της διά βίου μάθησης και προέβλεπε την επίτευξη τριών στρατηγικών στόχων: 1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ, 2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και 3. Ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002β). Στο ψήφισμά του το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το Νοέμβριο του 2003

υπογράμμισε ξανά ότι είναι καθήκον της Κοινότητας να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ποιοτικής εκπαίδευσης με στόχο την οικοδόμηση μιας ανταγωνιστικής οικονομίας βασισμένης στη γνώση. Οι στόχοι που τίθεντο για την εκπαίδευση έπρεπε να συμπληρώνουν «*συνεχώς και περισσότερο τους στόχους των πολιτικών που αφορούν στην οικονομία και την εργασία με στόχο την αύξηση της κοινωνικής συνοχής και της ανταγωνιστικότητας*» (Ψήφισμα του Συμβουλίου της 25ης Νοεμβρίου 2003 για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Κεφαλαίου για την Κοινωνική Συνοχή και την Ανταγωνιστικότητα στην Κοινωνία της Γνώσης, Επίσημη Εφημερίδα C295/05, 5.12.2003). Για την εκπαίδευση ειδικότερα υποστηρίχτηκε πως ο ρόλος της είναι ζωτικός για την προετοιμασία όλων για την οικονομία της γνώσης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008, 865/2).

Σε ανακοίνωσή της η Επιτροπή, το 2008, ανέφερε ότι «*η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο για την κοινωνική συνοχή, την πολιτειότητα και το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς*» (Commission, 2008). Ενώ η Επιτροπή των Περιφερειών έθετε το στόχο «*για πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας σχολική εκπαίδευση, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες δεν επηρεάζουν καθοριστικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα*²³⁴». Γίνεται λοιπόν προσπάθεια να ικανοποιηθούν τόσο οι κοινωνικοί όσο και οι οικονομικοί στόχοι με τους κοινωνικούς να έρχονται να υπηρετήσουν τους οικονομικούς, όπως φαίνεται μέσα από τα κείμενα της Ένωσης.

Η ΕΕ αν και χρησιμοποιεί την έννοια της ποιότητας σταθερά είτε ως στόχο είτε ως δράση, φαίνεται πως δεν ενδιαφέρεται να την ορίσει. Μάλιστα αναφέρει πως «*μολονότι δεν είναι δυνατόν να ορισθεί η ποιότητα σε απόλυτους όρους, είναι ωστόσο δυνατόν να τεθούν στόχοι και να αναλυθούν τα μέσα για την επίτευξή τους*» (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11038b.htm>). Ακόμα παραδέχεται πως «*δεδομένης της πολυμορφίας και της πολυπλοκότητας των συστημάτων καθώς και των προσεγγίσεων σχετικά με την ποιότητα, τόσο εντός των κρατών μελών όσο και μεταξύ τους, υπάρχει ανάγκη θέσπισης κοινών σημείων αναφοράς για την εξασφάλιση διαφάνειας, συνοχής και δυνατότητας μεταφοράς μεταξύ των πολλών πολιτικών προσεγγίσεων και πρακτικών εξελίξεων στην Ευρώπη, με στόχο την αύξηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης*²³⁵». Αυτό όμως που μοιάζει ξεκάθαρο είναι ότι εστιάζει στο θέμα της διασφάλισης της ποιότητας και της συγκρότησης μετρήσιμων δεικτών για τον καθορισμό της. Μάλιστα το Συμβούλιο υποστηρίζει πως «*η ποιότητα αποτελεί κοινό στόχο για όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ και θα*

²³⁴ Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών της 31ης Μαρτίου 2009 για την «Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα: Ατζέντα για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στο Σχολικό Τομέα», C76, 31.3.2009.

²³⁵ Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών της 31ης Μαρτίου 2009 για την «Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα: Ατζέντα για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στο Σχολικό Τομέα», C76, 31.3.2009

πρέπει να υπόκειται σε τακτική παρακολούθηση και αξιολόγηση» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006). Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι η διασφάλισή της.

Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθούν οι παραπάνω στοχεύσεις, εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη μεθόδων αξιολόγησης με στόχο, αφενός μεν, τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων που παρέχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα των κρατών-μελών, και αφετέρου, τη σύγκρισή τους σε υπέρ-εθνικό και διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, το 2000, σε πρότασή του ευρωκοινοβουλίου και του συμβουλίου της ΕΕ αναφέρεται η αναγκαιότητα υποστήριξης και ίδρυσης διαφανών συστημάτων αξιολόγησης, ώστε να επιτευχθεί η ΠτΕ μέσω της βελτίωσής της, η διασφάλιση της ΠτΕ ως προϋπόθεση της διά βίου εκπαίδευσης και η προσαρμογή της στις συνεχόμενες αλλαγές (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000, 523).

Σύμφωνα πάντα με τα επίσημα κείμενα της ΕΕ, η χρήση συστημάτων διασφάλισης ποιότητας είναι αυτή που θα συμβάλει στην ΠτΕ και τη βελτίωσή της, όπως τονίζεται στην έκθεση της Επιτροπής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 059, 2001). Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας αποτελούν ένα ουσιώδες τμήμα ενός αποτελεσματικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης στο βαθμό που δίνουν τη δυνατότητα στα σχολεία και τα ιδρύματα κατάρτισης να ελέγχουν τη λειτουργία τους, να προσδιορίζουν τις αδυναμίες τους και να βελτιώνουν το έργο τους. Επιπλέον, η διασφάλιση της ποιοτικής εκπαίδευσης, αφενός μεν, ευνοεί την κοινωνική ενσωμάτωση και αφετέρου, αποτελεί τη βάση για τη διά βίου μάθηση (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2001/166/EC).

Αναγνωρίζεται επίσης ο ζωτικός ρόλος της διδασκαλίας και της κατάρτισης, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της Λισσαβόνας και προτείνεται η διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών με έμφαση στη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002β) αναφέρεται ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο από κοινού με την Επιτροπή έθεσαν κεντρικά ζητήματα προς υλοποίηση για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτά είναι: 1. η βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης. Επίσης πρέπει να παρασχεθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξη τους, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης. 2. η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης με τη διεύρυνση της πρόσβασης στη διά βίου μάθηση. Επίσης, με την παροχή ενημέρωσης, συμβουλών και προσανατολισμού και με τη διευκόλυνση των ενηλίκων στην εισαγωγή και συμμετοχή τους στη μάθηση σε όλη

τους τη ζωή. 3. τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να είναι ανοικτά στον κόσμο, με την προώθηση της στενής συνεργασίας μεταξύ αυτών και της ευρύτερης κοινωνίας, αλλά και τη διασφάλιση της κινητικότητας των μελών τους.

Μάλιστα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότείνει την υιοθέτηση δεικτών για τη μέτρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης (European Commission, 2004: 1, 3). Η αναγκαιότητά τους αιτιολογήθηκε με το σκεπτικό ότι αποτελούν βασικό στοιχείο της ανοικτής μεθόδου συντονισμού και θα συνέβαλαν στη δημιουργία μιας κουλτούρας ποιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα (μετρώντας την πρόοδο που έχει συντελεστεί). Επίσης, οι δείκτες αυτοί θα βοηθούσαν τους υπουργούς και όλους τους εμπλεκόμενους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εφαρμογή πιο αποτελεσματικών εθνικών πολιτικών (European Commission, 2004: 15). Στην αναφορά της, το 2006, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέχισε να θέτει ως άμεσο στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί τα έχει ήδη αναφέρει και σε προηγούμενες αναφορές, δηλαδή τον εφοδιασμό του εκπαιδευτικού δυναμικού με ικανότητες για να ανταποκριθεί στο ρόλο του στην κοινωνία της γνώσης. Επίσης, κάνει αναφορά στις επιπτώσεις που έχει η ποιότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού στις οικονομικές και κοινωνικές φιλοδοξίες της Ένωσης (European Commission, 2006: 63-64). Επιπλέον, υποστηρίζει πως ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες της αποδοτικότητας και της ισότητας- οι οποίοι θεωρούνται για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αλληλο-ενισχυόμενοι στόχοι- είναι η πείρα και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2006: 481). Ο στόχος της βελτίωσης της ποιότητας των διδασκόντων επαναλαμβάνεται και το επόμενο έτος (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007β). Μάλιστα, το 2007, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέσπισε ένα κοινό πλαίσιο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού. Αυτό στηρίζεται στην παραδοχή ότι η υψηλής ποιότητας διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για την υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης που με τη σειρά τους αποτελούν βασική προϋπόθεση για την μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα και ικανότητα της Ευρώπης να δημιουργεί περισσότερη απασχόληση. Το κείμενο αυτό έχει τη μορφή σύστασης και δεν περιγράφει ειδικές δράσεις αλλά παρέχει γενικούς άξονες για την ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών. Οι άξονες αυτοί είναι :

- α. διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση στη γνώση, είναι ευέλικτοι στην υιοθέτηση διαφορετικών συμπεριφορών και σε παιδαγωγικές ικανότητες,
- β. διασφάλιση ότι η εκπαίδευση και η βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων προσφέρεται στους διδάσκοντες,
- γ. καλλιέργεια ανοικτού πνεύματος στον προβληματισμό και την έρευνα μεταξύ των διδασκόντων,

δ. ενίσχυση του κύρους του εκπαιδευτικού, αναγνώριση της αξίας του επαγγέλματός του και ενίσχυση του επαγγελματισμού στη διδασκαλία (Παμουκτσόγλου, 2003, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007δ,).

Το επόμενο έτος (2008) το Συμβούλιο προτείνει για τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών:

1. Αύξηση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος,
2. Παροχή σε όλους τους εκπαιδευτικούς διαρθρωμένων προγραμμάτων στήριξης κατά την αρχή της σταδιοδρομίας τους,
3. Βελτίωση της προσφοράς και της ποιότητας των προγραμμάτων συνεχούς κατάρτισης,
4. Επανεξέταση των πολιτικών προσλήψεων, διορισμών, διατήρησης στον τομέα της εκπαίδευσης με στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης,
5. Διεύρυνση των δυνατοτήτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται σε άλλο κράτος μέλος ώστε να μπορούν να διευρύνουν την προσωπική τους εξέλιξη και κατάρτιση και
6. Βελτίωση της πρόσληψης και κατάρτισης των διευθυντών σχολικών ιδρυμάτων ώστε να αναπτύσσουν τις διαχειριστικές και παιδαγωγικές τους ικανότητες (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2008β).

Η έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη συγκρότηση δράσεων για την ενίσχυσή της παραμένει σταθερή στα κείμενά της ΕΕ ως στόχος που εγγυάται την ποιότητα της εκπαίδευσης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007β, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 8, 40). Όπως επίσης σταθερή παραμένει και η έμφαση στην αναγκαιότητα αξιολόγησής τους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 9, 14, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2008β), και στην ανάγκη να αντιμετωπιστεί το «*δύσκολο πρόβλημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*²³⁶», στο βαθμό που όπως υποστηρίζεται η «*ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι ο σημαντικότερος παράγοντας, στο εσωτερικό των σχολείων, που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών*» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008, 425: 12).

²³⁶ Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής της 17ης Ιουνίου 2008 για τη «Βελτίωση της Ποιότητας της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών», C151, 17.6.2008

ΠΙΝΑΚΑΣ 18²³⁷: Διαστάσεις της Ποιότητας της Εκπαίδευσης²³⁸

1	Αφορά όλους τους τύπους και τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
2	Ικανοποιεί τις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευομένων.
3	Πρόσβαση για όλους.
4	Αρχική εκπαίδευση και συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών/Ο εκπαιδευτικός ως σκεπτόμενος επαγγελματίας.
5	Διά βίου μάθηση.
6	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολείου/ Αυτοαξιολόγηση.
7	Επένδυση στις νέες τεχνολογίες.
8	Αναβάθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.
9	Αυτοδυναμία- Αυτοδιοίκηση των σχολείων.
10	Καινοτομία και δημιουργικότητα.
11	Ικανότητα διευθυντικών στελεχών
12	Αποτελεσματική και βιώσιμη χρησιμοποίηση των πόρων.

Στον προηγούμενο πίνακα φαίνονται συνοπτικά οι διαστάσεις που έχει η ΠΤΕ για την ΕΕ, όπως αυτές προσδιορίζονται μέσα από τα κείμενά της.

5.2 Η Επίδραση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελληνική

Σε αυτή την ενότητα στοχεύουμε στην αποτύπωση του είδους και της φύσης της μεταφοράς της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην αντίστοιχη ελληνική. Επιπλέον, έχει ενδιαφέρον να δει κανείς σε ποια σημεία της ευρωπαϊκής πολιτικής επικεντρώνεται η ελληνική και σε ποια υπάρχουν αποσιωπήσεις ή δισταγμοί. Παρουσιάζεται αρχικά ένας πίνακας, ο οποίος παρουσιάζει τους άξονες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και στη συνέχεια τις ελληνικές αντιδράσεις ανά άξονα. Οι αντιδράσεις αυτές είναι είτε μέτρα είτε προθέσεις (στο βαθμό που παραμένουν χωρίς υλοποίηση). Προφανώς τα προηγούμενα αφορούν το αντικείμενο της έρευνάς μας και επικεντρώνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

²³⁷ Πηγή: 1.Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001), 2. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2006, 3. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007), 4. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007), 5. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008β), 6. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008β), 7.Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008β).

²³⁸ Δε γίνεται αναφορά σε διαστάσεις που αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση ούτε την κατάρτιση, στο μέτρο που δεν αφορούν το παρόν κείμενο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19²³⁹: Μέτρα-Προθέσεις της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για συμπόρευση με την Ευρωπαϊκή (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)

1. Αφορά όλους τους τύπους και τις βαθμίδες εκπαίδευσης. ↓ Ψήφιση νόμων για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
2. Ικανοποιεί τις τωρινές και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. ↓ Τα μέτρα που έχουν ληφθεί δεν αφορούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
3. Πρόσβαση για όλους. ↓ Α. Εγκύκλιος Φ.12/810/Γ1/738 (1994). Πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας . Β. Εγκύκλιος Φ.3/939/Γ1/1213 (1996) Προσαρμογή μεθόδων και πρακτικών ανάλογα με τους μαθητές, παλιννοστούντες, μετανάστες, αλλοδαποί, τσιγγάνοι. Γ. Εγκύκλιος Φ.12/756/Γ1/901 (1997) Ομαλή και έγκαιρη ένταξη τσιγγάνων, παλιννοστούντων και αλλοδαπών. Δ. Εγκύκλιος Φ.3/768/Γ1/885 (1998) Ολοήμερο δημοτικό, πρόγραμμα στηρικτικής μαθησιακής διδασκαλίας. Ε. Εγκύκλιος Φ.361.1/502/Δ1/11638 (1999) Συντονισμένες προσπάθειες και συνεργασία όλων των φορέων για προσέλκυση και φοίτηση όλων των παιδιών των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων. Αντισταθμιστικά και υποστηρικτικά προγράμματα.

²³⁹ Σημειώσεις:

Σημ: Α. Τα δεδομένα για την ΕΕΠ κωδικοποιούν το περιεχόμενο της ΠτΕ από το 2000. Τα ελληνικά μέτρα και προθέσεις αναφέρονται σε νόμους/ΠΔ, Εγκύκλιους από το 1993. Αυτό γίνεται γιατί πρόθεσή μας είναι να δείξουμε με σαφήνεια την πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και την προσπάθειά της να εναρμονιστεί με τις ευρωπαϊκές προτάσεις. Β. Με τον όρο μέτρα εννοούμε συγκεκριμένες δράσεις –ενέργειες και όχι προθέσεις. Ως προς τις προθέσεις, δίνουμε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: Εγκύκλιος 2007 «Η σχολική μονάδα πρέπει να γίνει ο εκπαιδευτικός πυρήνας όπου θα προσδιορίζεται και θα ασκείται το σύνολο των δράσεων που θα αποσκοπούν στην εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών...» σ. 4. Αυτό δείχνει πρόθεση και όχι δράση. Επίσης, άλλο ένα παράδειγμα μη δράσης αποτελεί ο 6ο άξονας, που αφορά στην αξιολόγηση. Πράγματι, κανένα νομοθέτημα από τα παρουσιαζόμενα δεν εφαρμόστηκε στην πράξη.

Γ. Δε γίνεται ξανά αναφορά σε μέτρα που έχουν περιληφθεί σε προηγούμενη εγκύκλιο. Γίνεται αναφορά μόνο σε όσα αφορούν ΣΣ και εκπαιδευτικούς, που ενδιαφέρουν την παρούσα μελέτη.

Δ. Αποκωδικοποιούνται και καταγράφονται οι εγκύκλιοι που αναφέρονται στον προγραμματισμό–λειτουργία σχολείων, οι οποίες αποστέλλονται στο τέλος ή στην αρχή της σχολικής χρονιάς και όχι όλες οι εγκύκλιοι που αποστέλλονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ε. Όσον αφορά στο 1 έχουν ψηφιστεί Νόμοι που αφορούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όμως τη συγκεκριμένη μελέτη ενδιαφέρει μόνο η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι Νόμοι, τα ΠΔ, ΥΑ και οι Εγκύκλιοι έχουν αναφερθεί σε προηγούμενο πίνακα.

ΣΤ. Όσον αφορά στο 5 που αφορά στη διά βίου μάθηση έχουν υλοποιηθεί μέτρα, που δεν αφορούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση και την παρούσα μελέτη.

ΣΤ. Εγκύκλιος Φ.12/896/Γ1/693 (2000) Ένταξη όλων των μαθητών ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ζ. Εγκύκλιος Φ.4/115/Γ1/791 (2001) Κ.Δ.Α.Υ.

Η. Εγκύκλιος Φ.12/676/61336/Γ1 (2002) Στήριξη και έλεγχος εφαρμογής προγραμμάτων που στοχεύουν στην ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη σχολική πραγματικότητα των μαθητών ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων.

Θ. Εγκύκλιος Φ.3/527/89125/Γ1, Φ.12/335/51689/Γ1 (2004) Αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ι. Εγκύκλιος Φ.3/976/108630/Γ1 (2008) Μεταφορά μαθητών.

4. Αρχική εκπαίδευση και συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών/ Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών./Ο εκπαιδευτικός ως σκεπτόμενος επαγγελματίας.

⌵

Α. Εγκύκλιος Φ.3/939/Γ1/1213 (1996) Ρόλος εκπαιδευτικού, επιμόρφωση. Αναβάθμιση ρόλου στελεχών εκπαίδευσης μέσω επιμόρφωσης.

Β. Εγκύκλιος Φ.12/756/Γ1/901 (1997) Προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης. Αναβάθμιση παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού ρόλου των διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων.

Γ. Εγκύκλιος Γ2/4791 (1998) Σκοπός της αξιολόγησης για ενίσχυση αυτογνωσίας εκπαιδευτικού, για βελτίωση προσφοράς, επισήμανση αδυναμιών, διαπίστωση αναγκών επιμόρφωσης.

Δ. Εγκύκλιος Φ.4/115/Γ1/791 (2001) Σε Συνεργασία με ΣΣ εφαρμογή προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Ε. Εγκύκλιος Φ.3/447/91696/Γ1 (2003) Σχεδιασμός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός μοχλός για την ανανεωτική προσπάθεια. Έργο διοικητικών στελεχών. Κοινές συσκέψεις διοικητικών στελεχών και ΣΣ.

ΣΤ. Εγκύκλιος Φ.3/527/89125/Γ1, Φ.12/335/51689/Γ1 (2004) Οι ΣΣ αναλαμβάνουν την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οργανώνουν συσκέψεις, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες επιμόρφωσης, οργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις. Ρόλος εκπαιδευτικού, Ρόλος ΣΣ και λοιπών διοικητικών στελεχών.

Ζ. Εγκύκλιος Φ.12/398/57834/Γ1 (2005) Ο ΣΣ αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ρόλος εκπαιδευτικού. Ρόλος ΣΣ και λοιπών διοικητικών στελεχών.

Η. Εγκύκλιος Φ.3/823/88155/Γ1 (2006) Ρόλος Εκπαιδευτικού. Ρόλος ΣΣ και λοιπών διοικητικών στελεχών.

Θ. Εγκύκλιος Φ.15/1714/Γ1 (2008) Οι σχολικοί σύμβουλοι διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια. Ο εκπαιδευτικός βασικός συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5. Διά Βίου Μάθηση.

⌵

Τα μέτρα δεν αφορούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

6. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολείου./ Αυτοαξιολόγηση.

⌵

Α. ΠΔ.320/1993 Υπηρεσιακή συνέπεια, επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική- διδακτική ικανότητα.

Β. Ν2525/1997 Επάρκεια εκπαιδευτικών. Απόδοση σχολικών μονάδων.

Γ. ΠΔ.140/1998 Σχηματισμός εικόνας για απόδοση έργου των εκπαιδευτικών.

Δ. Εγκύκλιος Γ2/4791 (1998) Αξιολόγηση για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ε. Ν.2986/2002 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών για αυτογνωσία-απόδοση-κίνητρα-διαπίστωση αναγκών επιμόρφωσης.

ΣΤ. Εγκύκλιος Φ.3/768/Γ1/885 (2008) Συνεδρίαση συλλόγου διδασκόντων με θέμα «Απολογισμός διδακτικού έτους».

7. Επένδυση στις νέες τεχνολογίες.



Α. Εγκύκλιος Φ.361.1/502/Δ1/11638 (1999) Πιλοτικό πρόγραμμα πληροφορικής στο ολοήμερο σχολείο.

Β. Εγκύκλιος Φ.12/896/Γ1/693 (2000) Πληροφορική στο ολοήμερο σχολείο.

Γ. Εγκύκλιος Φ.3/447/91696/Γ1 (2003) Τα διοικητικά στελέχη αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Δ. Εγκύκλιος Φ.3/527/89125/Γ1, Φ.12/335/51689/Γ1(2004) Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες.

Ε. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες

8. Αναβάθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.



Α. Εγκύκλιος Φ.12/445/Γ1/1072 (1993) εισαγωγή μαθήματος αγγλικών στη Δ' τάξη, διδασκαλία μουσικής και γυμναστικής από καθηγητές ειδικοτήτων.

Β. Εγκύκλιος Φ.12/810/Γ1/738 (1994) Αύξηση ωρών διδασκαλίας.

Γ. Εγκύκλιος Φ.3/768/Γ1/885 (1998) Ολοήμερο σχολείο.

Δ. Εγκύκλιος Φ.12/896/Γ1/693 (2000) Νέο ωρολόγιο πρόγραμμα, νέα βιβλία σε φυσική, γεωγραφία.

Ε. Εγκύκλιος Φ.3/447/91696/Γ1 (2003) Σύνταξη νέων προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ), εισαγωγή αγγλικών στη Γ' Τάξη.

ΣΤ. Εγκύκλιος Φ.3/527/89125/Γ1, Φ.12/335/51689/Γ1 (2004) Διδασκαλία μουσικής σε Γ' και Δ' τάξη.

Ζ. Εγκύκλιος Φ.12/398/57834/Γ1 (2005) Πιλοτική εφαρμογή διδασκαλίας δεύτερης ξένης γλώσσας,

Η. Εγκύκλιος Φ.3/823/88155/Γ1 (2006) Αναμορφωμένο διδακτικό ωράριο και ωρολόγιο πρόγραμμα, νέα διδακτικά βιβλία, Ευέλικτη ζώνη, διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας σε όλα τα σχολεία.

9. Αυτοδυναμία - Αυτοδιοίκηση των σχολείων.



Α. Εγκύκλιος Φ.3/939/Γ1/1213 (1996) Συνεργασία σχολείου με γονείς, κηδεμόνες και τοπική αυτοδιοίκηση.

Β. Εγκύκλιος Φ.12/676/61336/Γ1 (2002) Σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου από Ιούνιο.

Γ. Εγκύκλιος Φ.3/447/91696/Γ1 (2003) Συγχώνευση μικρών σχολικών μονάδων. Σχεδιασμός και προγραμματισμός σχολικού έτους.

Δ. Εγκύκλιος Φ.12/398/57834/Γ1 (2005) Το έργο των στελεχών της εκπαίδευσης για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων είναι πολύ ουσιαστικό, καθ' ότι έχουν τη γενική ευθύνη της διοίκησης, του ελέγχου λειτουργίας και της επιστημονικής καθοδήγησης των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους [από αυτό προκύπτει ότι δεν μπορεί να γίνει λόγος για αυτοδυναμία- αυτοδιοίκηση των σχολείων].

Ε. Εγκύκλιος Φ.3/768/Γ1/885 (2008) Στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, τόσο οι διοικητικές, όσο και οι διδακτικές- παιδαγωγικές ενέργειες πρέπει να οριοθετούνται από τις διατάξεις της κείμενης νομοθεσίας για κάθε θέμα.[ο.π.]

10. Καινοτομία και δημιουργικότητα.



- Α. Εγκύκλιος Φ.12/810/Γ1/738 (1994) Πρόγραμμα Σχολική Ζωή- Πολιτισμός.
 Β. Εγκύκλιος Φ.12/921/Γ1/1058 (1995) Πρόγραμμα «Μελίνα- Εκπαίδευση και Πολιτισμός».
 Γ. Εγκύκλιος Φ.3/939/Γ1/1213 (1996) προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, αγωγής καταναλωτή, δημιουργικής απασχόλησης, εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Σωκράτης».
 Δ. Εγκύκλιος Φ.3/768/Γ1/885 (1998) Πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής.
 Ε. Εγκύκλιος Φ.361.1/502/Δ1/11638 (1999) Πρόγραμμα Comenius.
 ΣΤ. Εγκύκλιος Φ.4/115/Γ1/791 (2001) Εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων για την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού.
 Ζ. Εγκύκλιος Φ.3/447/91696/Γ1 (2003) Σχολικά προγράμματα που ασχολούνται με σύγχρονα εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα (οικολογικά φαινόμενα, ποιότητα ζωής, στήριξη ελληνικής οικογένειας)
 Η. Εγκύκλιος Φ.3/527/89125/Γ1, Φ.12/335/51689/Γ1 (2004) Προγράμματα πολιτιστικών και καλλιτεχνικών θεμάτων.
 Θ. Εγκύκλιος Φ.3/823/88155/Γ1 (2006) Πρόγραμμα «Οικονομία και Εγώ».

11. Ικανότητα διευθυντικών στελεχών.



- Α. Εγκύκλιος Φ.3/939/Γ1/1213 (1996) Οι διευθυντές απαλλάσσονται από την ευθύνη της τάξης, για να επιδοθούν απεριόριστοι στην καλύτερη οργάνωση της λειτουργίας των σχολείων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναβάθμιση παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού ρόλου διευθυντών.
 Β. Εγκύκλιος Φ.4/115/Γ1/791 (2001) Τα στελέχη εκπαίδευσης (ΣΣ, προϊστάμενοι, διευθυντές) παρακαλούνται να συνεργάζονται μεταξύ τους, να παρακολουθούν την τήρηση των οδηγιών που δίδονται και να συνδράμουν το έργο των εκπαιδευτικών, για να υπάρχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.
 Γ. Εγκύκλιος Φ.3/447/91696/Γ1 (2003) Η ευθύνη για τη στήριξη και προώθηση του Ολοήμερου σχολείου ανήκει στα στελέχη εκπαίδευσης και στο διδακτικό προσωπικό.
 Δ. Εγκύκλιος Φ.3/527/89125/Γ1, Φ.12/335/51689/Γ1 (2004) Ο διευθυντής καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, συντονίζει το έργο τους, κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες, είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, έχει ευθύνη διαμόρφωσης θετικού κλίματος, στο σύλλογο, ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, εισηγείται θέματα και εισηγείται την κατανομή τάξεων, έχει ευθύνη σύνταξης ωρολογίου προγράμματος, είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών, καταρτίζει πρόγραμμα συνεργασίας με γονείς, συνεργάζεται με το ΣΣ, δημιουργεί φάκελο για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.
 Ε. Εγκύκλιος Φ.3/768/Γ1/885 (2008) Για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων παρακαλούνται οι διευθυντές των σχολείων να τηρούν το βιβλίο σχολικής ζωής, όπως ορίζεται από το Π.Δ. 201/98, άρθρο 6, και 200/98 άρθρο 6.

12. Αποτελεσματική και βιώσιμη χρησιμοποίηση πόρων.



- Α. Εγκύκλιος Φ.361.1/502/Δ1/11638 (1999) Ορθολογική αξιοποίηση του διδακτικού προσωπικού. Όλοι οι εκπαιδευτικοί να εξαντλούν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο.
 Β. Εγκύκλιος Φ.3/447/91696/Γ1 (2003) Η αξιοποίηση στο μέγιστο βαθμό του διδακτικού προσωπικού είναι ένα βασικό θέμα το οποίο αντιμετωπίζεται με τη συνεργασία των αποκεντρωμένων υπηρεσιών της εκπαίδευσης.

Με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν στον πίνακα, σε ό,τι αφορά τη σύνδεση του ελληνικού με τον ευρωπαϊκό Λόγο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί κανείς να διαπιστώσει τα εξής:

Υπάρχουν διαστάσεις της ΠτΕ που έχουν προχωρήσει αρκετά στο ελληνικό συγκείμενο όπως είναι η επιμόρφωση, τα αναλυτικά προγράμματα, τα καινοτόμα προγράμματα, οι νέες τεχνολογίες ή η διευκόλυνση ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων να πλησιάσουν και/ή διατηρηθούν στο σχολείο. Μια βασική πηγή ώθησης τους είναι η Κοινοτική χρηματοδότηση, ενώ από την άλλη δεν βρίσκουν ισχυρές αντιστάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, όπως σε όλα τα ζητήματα που αφορούν την ελληνική πραγματικότητα, δεν υπάρχουν αξιόπιστα αποτελέσματα αξιολόγησης για να κριθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Από την άλλη, υφίστανται διαστάσεις που είτε φαίνεται να έχουν μείνει στο επίπεδο της διακήρυξης είτε αντιμετωπίζουν σφοδρές αντιστάσεις και δεν έχουν προχωρήσει ικανοποιητικά. Σχετικά με το πρώτο μπορεί να αναφερθεί η διάσταση της αυτοδυναμίας και της αυτοδιοίκησης των σχολείων. Πράγματι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει τυπικά αυστηρά συγκεντρωτικό. Τα όποια μέτρα είναι μάλλον πολύ γενικά και αυτονόητα, για παράδειγμα ο «προγραμματισμός» στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τα διευθυντικά στελέχη αποδίδουν έντονα την ελληνική αντίληψη της πραγματικότητας. Σε αυτήν, η συζήτηση φαίνεται να περιστρέφεται περισσότερο γύρω από τα κριτήρια επιλογής τους παρά γύρω από το έργο τους. Οι αναφορές στο τελευταίο μοιάζει να επικεντρώνονται σε θέματα αυτονόητα όπως «*παρακαλούνται να συνεργάζονται μεταξύ τους*», «*να τηρούν το βιβλίο σχολικής ζωής*», κ.τ.λ., στοιχείο που δείχνει τη δυσκολία εναρμόνισης με το ευρωπαϊκό πρότυπο του διευθυντή ηγέτη.

Σχετικά με το δεύτερο, η πιο χαρακτηριστική διάσταση είναι εκείνη της αξιολόγησης, η οποία συγκεντρώνει τις περισσότερες και πιο έντονες αντιδράσεις. Στην πραγματικότητα όσα μέτρα κι αν έχουν θεσπιστεί, δεν έχουν εφαρμοστεί. Μάλιστα εδώ φαίνεται και κάτι διαφορετικό. Ενώ Νόμοι ψηφίζονται που εναρμονίζουν τυπικά την ελληνική πραγματικότητα με την ευρωπαϊκή, στη συνέχεια δεν εκδίδονται τα απαραίτητα προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις με αποτέλεσμα την αποφυγή υλοποίησης των προβλέψεων των Νόμων.

Συνολικά, θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει την άποψη ότι η Ελλάδα φαίνεται να παρακολουθεί παθητικά, δηλαδή αναπαραγωγικά, τις εξελίξεις στο συγκεκριμένο θέμα της ΠτΕ στο ευρωπαϊκό χώρο και να προσπαθεί να τις εφαρμόσει με κύριο μοχλό τις ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις ή έστω να φανεί τυπικά ότι τις εφαρμόζει (στην περίπτωση, πχ της αξιολόγησης). Η αρχική εικόνα θα έπρεπε ίσως να εκλεπτυνθεί προς δύο κατευθύνσεις: Πρώτον, στις περιπτώσεις όπου φαίνεται να υλοποιούνται διαστάσεις της ΠτΕ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι σαφές αν ο στόχος είναι η ουσιαστική υλοποίησή τους ή η απλή απορρο-

φητικότητα των Κοινοτικών χρηματοδοτήσεων. Το σημείο είναι καίριο αλλά είναι εξαιρετικά δύσκολη η τεκμηριωμένη απάντησή του στο βαθμό που δεν υπάρχουν αξιόπιστα στοιχεία αξιολογήσεων των εφαρμογών. Δεύτερον, ενώ τα ελληνικά νομοθετικά κείμενα αναπαράγουν την εξειδικευμένη χρήση εννοιών και εκφράσεων που βρίσκει κανείς στα Κοινοτικά κείμενα δεν είναι σαφές αν αυτό γίνεται μετά λόγου γνώσεως. Η συχνή αλλαγή εννοιών και εξειδικευμένων εκφράσεων που παρατηρείται και η οποία συνήθως παραμένει στα χαρτιά χωρίς υλοποίηση (ή πιο συστηματικά: επεξεργασία – συνθήκες υλοποίησης – υλοποίηση – αξιολόγηση της υλοποίησης – βελτιωτικές παρεμβάσεις, κτλ) δείχνει ίσως και έλλειψη ουσιαστικής κατανόησης και/ή εξοικείωσης αλλά και αδυναμία στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, προγραμματισμό (Μπαρτζάκη, 2010). Από την άλλη, στο βαθμό που η ΕΕ χρηματοδοτεί πολλές από αυτές τις διαστάσεις της ΠτΕ, είναι αναμενόμενο να αυξάνονται οι αναφορές και οι απαιτήσεις για λογοδοσία που συνδέονται και με την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999; Κοσμίδου-Hardy, 2005).

Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε, στο αντικείμενο της ερευνητικής μας δραστηριότητας που είναι ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου (ΣΣ) στην ΠτΕ.

5.3 Η Θεώρηση του Ρόλου του ΣΣ στο Ζήτημα της Ποιότητας της Εκπαίδευσης

Στόχος αυτής της ενότητας είναι να δείξει πώς τελικά η εκπαιδευτική πολιτική για την ποιότητα εφαρμόζεται στο πεδίο. Φαίνεται και πάλι να υφίσταται μια «διεργασία» κατά την οποία η αρχική πολιτική φιλτράρεται και προσαρμόζεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρουσιάζεται συνοπτικά η μεθοδολογία της έρευνας και στη συνέχεια κάποια από τα αποτελέσματά της.

5.3.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Αυτή η ενότητα περιγράφει τη μέθοδο και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να αναδειχθεί ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στο θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η έρευνα που εντάσσεται στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης χρησιμοποιεί τεχνικά εργαλεία της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου (grounded theory) (Κυριαζή, 2006, Strauss & Corbin, 1998, Houser, 1996). Βασικό της εργαλείο είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, με βάση τις οποίες τα συλλεγόμενα στοιχεία διαμόρφωναν συν τω χρόνω την ερμηνευτική μας προσέγγιση με την παράλληλη «συνομιλία» τους με την υπάρχουσα εξειδικευμένη βιβλιογραφία. Είναι προφανές, έτσι, ότι συμφωνούμε με τους Strauss και Corbin, σύμφωνα με τους οποίους η ερμηνεία που προκύπτει με αυτόν τον τρόπο, προσφέρει περισσότερες δυνατότητες για πληρέστερη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου (Strauss & Corbin, 1998: 12).

Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που παρουσιάζονται εδώ προέρχονται από μια ποιοτική έρευνα στο πλαίσιο της οποίας έγιναν: α. 28 ημί-δομημένες συνεντεύξεις με Σχολικούς Συμβούλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και β. ανάλυση περιεχομένου στη σχετική νομοθεσία, που αφορά στο έργο των σχολικών συμβούλων και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία ο κάθε σχολικός σύμβουλος παρουσιάζεται ως Πληροφορητής 1, 2, 3 (Πλ1, Πλ2, Πλ3).

Η συνεχής κατηγοριοποίηση των εννοιών οδήγησε στην περιγραφή και ανάλυση που παρουσιάζεται παρακάτω. Προκειμένου να εξηγηθούν τα ευρήματα χρησιμοποιείται το ερμηνευτικό εργαλείο του Scott (2001), στο βαθμό που στο θεωρητικό του εργαλείο βρήκαμε αναγωγές και ομοιότητες με τα δικά μας ευρήματα.

5.3.2 Ευρήματα

Ο ρόλος των ΣΣ²⁴⁰ επηρεάζεται από το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και τα εργαλεία (μέσα) που ορίζονται για την υλοποίηση του έργου τους.

Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί μια αντιπαραβολή, αφενός, των προβλεπόμενων από το νομοθετικό πλαίσιο, αφετέρου, της αντίληψης των ίδιων των ΣΣ για το ρόλο τους στην ΠτΕ. Όπως αποδείχθηκε από την έρευνα, υπάρχει απόκλιση μεταξύ των προβλέψεων του νομοθετικού πλαισίου και της προσωπικής αντίληψης των ΣΣ.

Σύμφωνα με την ισχύουσα ΥΑ 353.1./324/105657Δ1,16/10/2002 ο ΣΣ είναι διαχειριστής της εκπαιδευτικής πολιτικής, συμβάλλει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος του πολλαπλασιαστή με την έννοια της μετάδοσης της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται από πολλούς ΣΣ²⁴¹, καθώς επίσης κι ο προγραμματισμός

²⁴⁰ Ο θεσμός του ΣΣ συστάθηκε με το Ν. 1304/1982. Το νομοθετικό πλαίσιο ορίζει πέντε δραστηριότητες στο ΣΣ: α) του επιμορφωτή, β) του συντονιστή, γ) του προγραμματιστή, δ) του αξιολογητή, και του ε) του συνεργάτη της Διοίκησης (Καραγεώργος, 1994; Παμουκτσόγλου, 2003).

²⁴¹ Πλ1: «ο ρόλος του ΣΣ είναι και αυτός... να κάνει... δηλαδή... πιο σαφείς τις προθέσεις του υπουργείου παιδείας. Και όχι μονάχα να τις κάνει πιο σαφείς αλλά και να παρακολουθεί πώς αυτές οι προθέσεις θα πραγματοποιηθούν στην πράξη. Έχει εργαλείο στα χέρια του να το κάνει αυτό; Τι εργαλείο έχει;».

Πλ5: «Ο ΣΣ περνάει την πολιτική του ΥΠΕΠΘ κυρίως αυτό είναι το έργο του. Να εφαρμοστεί μια εκπαιδευτική πολιτική που επιβάλλει το υπουργείο αλλά και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν αντίληψη προς αυτήν την πολιτική, για να την εφαρμόσουν».

Πλ7: «είναι αυτός ο ρόλος του να περάσει την πολιτική του ΥΠΕΠΘ. Εεεε είναι υπάλληλος ενός υπουργείου και ως τέτοιος στηρίζει μία εκπαιδευτική πολιτική».

Πλ13: «βεβαίως και τον υποχρεώνει το νομικό πλαίσιο εντός εισαγωγικών από τη μια μεριά... και αφετέρου και συνειδησιακά θα πρέπει να οδηγείται...».

του εκπαιδευτικού έργου²⁴² αλλά κι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών²⁴³.

Τι χρήζει ενδιαφέροντος για περαιτέρω ανάλυση από τα προηγούμενα; Από τη μια στα επίσημα κείμενα αναφέρονται διάφορες έννοιες (πχ. διαχείριση, προγραμματισμός, επιμόρφωση) αλλά πουθενά δεν υπάρχει αποσαφήνιση των εννοιών, στοχοθεσία ή ανάδειξη εργαλείων υλοποίησης. Ας δώσουμε ένα παράδειγμα παίρνοντας την επιμόρφωση που φαίνεται ένα πεδίο όπου δεν αντιμετωπίζονται αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς. Αν ανατρέξει λοιπόν κανείς στην ισχύουσα νομοθεσία (Ν 2986/2002, ΥΑ 353.1/324/105657/Δ.1, Εγκύκλιος Φ.12/682/72791/Γ1, 4-06-2008) μπορεί εύκολα να επισημάνει την ασυνέχεια στη χρήση των όρων που αφορούν στην επιμόρφωση: «σεμινάρια», «πρωτοβουλίες επιμόρφωσης», «συσκέψεις» και «ενημερωτικά σεμινάρια» χρησιμοποιούνται εναλλάξ χωρίς να εξηγείται ούτε το περιεχόμενό τους ούτε η ανάγκη εναλλαγής στη χρήση τους. Επιπλέον, πουθενά δεν αναφέρεται το πώς και το γιατί της επιμόρφωσης καθώς και τι εννοείται και για ποιο λόγο επιλέγεται κάθε επιμορφωτική δράση. Αντίθετα, για την «επιμόρφωση» (γενικά) δίνονται σαφείς οδηγίες για το πότε ο ΣΣ μπορεί να οργανώνει «επιμορφωτικές δραστηριότητες» (ΠΔ 201/1998, άρθρο 14, ΠΔ 200/1998, άρθρο12) (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2011).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε ένα πιο σύνθετο ζήτημα, αυτό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο ΣΣ είναι επίσης αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο. Έχει ενδιαφέρον το πώς οι ΣΣ εξηγούν τη μη εφαρμογή των νομοθετικών προβλέψεων, όπως φαίνεται στα αποσπάσματα που παρατίθενται, τα οποία ξεκινούν από την επίρριψη ευθυνών στο κράτος, περνούν από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, συνδικαλιστών και συλλόγων και καταλήγουν στη συναδελφικότητα²⁴⁴. Τέλος, η μη εφαρμογή του

ΠΛ17: «να...είναι ο μεσολαβητής ανάμεσα στο υπουργείο και τους συναδέλφους».

²⁴² ΠΛ4: «πού βρίσκεται ο εκπαιδευτικός (στην ύλη)το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα [...] κάποιες υποδείξεις στο πόσο θα σε εισαγωγικά θα συμπυκνώσει την ύλη».

²⁴³ ΠΛ2: «ο βασικός ρόλος του ΣΣ είναι ο επιμορφωτικός».

ΠΛ6: «είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».

ΠΛ12: «εμείς προσπαθούμε ουσιαστικά να μεσολαβήσουμε μεταξύ της γνώσης και της πράξης».

ΠΛ16: «την επιμόρφωση, την ενδοσχολική, την ημερίδα τα πάντα»

ΠΛ26: «ο ΣΣ πρέπει να μεταφέρει όλη την επιστημονική γνώση μέσα στην κοινότητα»

²⁴⁴ ΠΛ2: «αν ακόμα και σήμερα ο ΣΣ εμφανιστεί σε ένα.. και πει ήρθα εδώ για να αξιολογήσω, είναι σίγουρο ότι οι αντιδράσεις θα είναι έντονες».

ΠΛ14: «εε και φυσικά θα πάρει μέτρα ο σύλλογος... θα αρχίσουν να φωνάζουν στο δρόμο ότι ο ΣΣ κάνει αυτό κάνει εκείνο και πολλές φορές δεν έχουμε όρεξη να ερχόμαστε σε αντιπαράθεση με τους συναδέλφους, είναι λογικό».

ΠΛ27: «ο ΣΣ δεν μπορεί να αξιολογήσει.. πάρα πολύ δύσκολο... θα τον τινάξουνε (γέλια)».

ΠΛ28: «εγώ πιστεύω ότι δε θέλουν οι συνδικαλιστές... κάθε κυβέρνηση το αφήνει και έχει μείνει έτσι το θέμα».

Νόμου αποδίδεται στην έλλειψη εργαλείων αξιολόγησης²⁴⁵.

Ο ΣΣ νομοθετικά είναι και καθοδηγητής των εκπαιδευτικών. Έχει ενδιαφέρον να δει κανείς ότι αυτή η διάσταση συνδιαλέγεται, κατά μερικούς ΣΣ, με την προηγούμενη (αξιολογητής) και καταλήγει να αποδίδεται ως «συμπαράσταση» και «φιλική στήριξη»²⁴⁶. Ας σημειωθεί τέλος ότι το νομοθετικό πλαίσιο δεν προσδιορίζει το είδος της καθοδήγησης και την κατεύθυνσή της. Κάνει λόγο για «επιστημονική

Πλ27: «εκεί ευθύνεται η Πολιτεία νομίζω... για άλλους λόγους.. όχι εκπαιδευτικούς αλλά πελατειακούς.».

Πλ23: «δεν μπαίνουν σε σύγκρουση με τις επαγγελματικές ομάδες των δασκάλων ούτε μεταξύ τους, τίποτα, μια κατάσταση έτσι,.., αξιολόγηση δε θα γίνει, είναι πολιτικό το θέμα».

Πλ21: «εντάξει έχει θεσμοθετηθεί αλλά δεν έχει προχωρήσει.. γιατί δεν το ζητάνε, δεν υπάρχει πολιτική βούληση ...γιατί έχει πολιτικό κόστος, γιατί καμιά κυβέρνηση δε θέλει να αναλάβει το κόστος αυτό».

²⁴⁵ Πλ1: «δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποιο θεσμοθετημένο εργαλείο μέσα από το οποίο το feedback που παίρνει ο ΣΣ μέσα από τις επισκέψεις του [...] να πηγαίνει πίσω στο ΥΠΕΠΘ το οποίο να αναπροσαρμόζει τις δράσεις του με βάση του πώς οι προηγούμενες δράσεις του κατέβηκαν στη βάση, ερμηνεύτηκαν, υλοποιήθηκαν και... να τις αξιολογήσει... δεν υπάρχει αυτό το πράγμα».

Πλ4: «οι εκπαιδευτικοί αρνούνται διότι δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια».

Πλ5: «διότι και στοιχεία να ζητήσεις από τους εκπαιδευτικούς βέβαια θα είναι ψευδή, διότι όλοι θα παρουσιάσουν τα σχολεία ότι κάνουν τα πάντα».

Πλ7: «αρκεί να γίνει ένα εργαλείο [...] για να είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστο και ευέλικτο».

Πλ15: «εργαλείο με την έννοια της αξιολόγησης δεν έχουμε, απλώς.. αυτό που καταλαβαίνουμε που εισπράττουμε πηγαίνοντας σε μια τάξη».

²⁴⁶ Πλ3: «είναι σύμβουλος, ένας άνθρωπος που μπορώ μαζί του να συνδιαλεχτώ[...] είναι ο συμπαράστατης, είναι ο συνοδοιπόρος, ο καθοδηγητής.. δεν ξέρω».

Πλ6: «Ο ΣΣ είναι και καθοδηγητής και φίλος».

Πλ7: «υπάρχει για τη δεύτερη λέξη σύμβουλος. Έτσι πρέπει να έχουμε [...] ας πούμε ενσυναίσθηση».

Πλ10: «γιατί ο ρόλος του ΣΣ είναι να μπει.. και αν δει το συνάδελφο σα συνάδελφο, να καθίσει να κουβεντιάσει, να δει τα προβλήματα και να συζητήσει».

Πλ11: «είναι καθαρά συμβουλευτικός, όπως τον βλέπω εγώ σε αυτή τη φάση, να βρίσκεσαι δίπλα στο συνάδελφο και να προσπαθείς να τον βοηθήσεις».

Πλ13: «να τον στηρίξει καθοδηγώντας τον ουσιαστικά».

Πλ19: «ο οποίος (ΣΣ) θα τον καθοδηγεί και θα τον ενημερώνει, θα συσκέπτεται μαζί του».

Πλ20: «υπάρχει για αυτό που λέει το όνομά του σύμβουλος [...] είναι απαραίτητο να υπάρχει ο άνθρωπος που θα απευθυνθεί ο συνάδελφος για να τον βοηθήσει, να μοιραστεί τις αγωνίες και τις ανησυχίες του».

Πλ24: «ο ρόλος ο δικός μας εεε είναι συμβουλευτικός και μένει εκεί.».

Πλ27: «να δημιουργήσει παρότρυνση του δασκάλου δηλαδή να τους ενισχύσει, να τους ενθαρρύνει».

και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα» (ΥΑ 353.1./324/105657/Δ1, άρθρο 8, παρ.2) και για «καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για το ορθό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές, για την καλή συνεργασία τους ως μελών του συλλόγου διδασκόντων και για την καλλιέργεια πνεύματος συλλογικής ευθύνης για τη λειτουργία του σχολείου» (ΥΑ 353.1./324/105657/Δ1, άρθρο 9, παρ.2ι). Συνεπώς, με βάση τα προηγούμενα εναπόκειται στο ΣΣ να ερμηνεύσει κατά το δοκούν τη σημασία του καθοδηγητικού του έργου και της διασύνδεσής του με άλλες διαστάσεις του έργου του (αξιολόγηση).

Τα προηγούμενα συνδέονται επίσης με την αξιολογική έκθεση. Πράγματι, στο τέλος κάθε σχολικού έτους πρέπει οι ΣΣ να συντάσσουν αξιολογική έκθεση. Θεωρούν όμως την όλη διαδικασία μάλλον τυπική διεκπεραίωση σε βαθμό απαξίωσής της. Η συγκεκριμένη έκθεση, μέχρι και το σχολικό έτος 2005-2006, συντασσόταν προσωπικά από τον ΣΣ. Από το 2006-2007, το ΠΙ έστειλε τυποποιημένη φόρμα συμπλήρωσης στους ΣΣ²⁴⁷. Ας σημειωθεί ακόμα ότι το ΠΙ δεν ενημερώνει τους ΣΣ σχετικά με τις εκθέσεις ούτε για το αν αξιοποιεί τελικά τις όποιες παρατηρήσεις τους. Στο μέτρο που αυτή η επικοινωνία είναι μονόπλευρη προκαλεί την αδιαφορία των ΣΣ. Σημαντική είναι όμως και η παρατήρηση ΣΣ για το περιεχόμενο αυτών των εκθέσεων²⁴⁸. Τελικά, και υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες υλοποίησης, αναρωτιέται κανείς για την ανάγκη ύπαρξης αυτών των εκθέσεων πέρα από την τυπική διεκπεραιωτική τους υπόσταση.

²⁴⁷ Η έκθεση αυτή εστάλη πρώτη φορά από το ΠΙ το σχολικό έτος 2006-2007, ύστερα το 2007-2008 και ακολούθησε η ίδια έκθεση το σχολικό έτος 2008-2009. Η διαδικασία συμπλήρωσής της ποικίλει από ΣΣ σε ΣΣ. Άλλοι την έστειλαν στα σχολεία όπως έχει και ζήτησαν από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να τη συμπληρώσουν, καταρτίζοντας στο τέλος οι ΣΣ μια συγκεντρωτική για τα σχολεία της αρμοδιότητάς τους και άλλοι την άλλαξαν και δε ζήτησαν όλα τα στοιχεία που αναφέρονταν στην έκθεση από τις σχολικές μονάδες. Πλ9: «άρα θεσμικά δεν μπορούσα να μη στείλω την έκθεση, από την άλλη μεριά εεε ουσιαστικά δεν ήθελα να στείλω κάποια στοιχεία στους εκπαιδευτικούς, διάλεξα λοιπόν από την έκθεση εκείνα που ήταν απλά περιγραφικά στοιχεία δηλαδή πόσοι δάσκαλοι είναι στο σχολείο και αφάιρεσα τα υπόλοιπα». Αφού συμπληρωθούν οι εκθέσεις παραδίδονται στον προϊστάμενο παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης, ο οποίος φτιάχνει μια συγκεντρωτική έκθεση. Η διαδικασία αυτή δεν είναι σταθερή, οι ΣΣ την έστειλαν κατά το έτος 2007-2008 κατευθείαν ηλεκτρονικά στο ΠΙ. Με εγκύκλιο μάλιστα η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (7/07/2009, αρ πρωτοκόλλου 47) ενημερώνει τους ΣΣ πως την ετήσια έκθεση αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στο ΠΙ μπορούν να τη στείλουν προαιρετικά στο ΠΙ και ότι η υποβολή της «επαφίεται στη θέλησή τους και σε καμιά περίπτωση δεν είναι υποχρεωτική».

²⁴⁸ Πλ26: «η ευθύνη είναι πολύ μεγάλη με την έννοια ότι την κάνουμε μία τυπική έκθεση, γιατί λέμε πράγματα, απόψεις, χωρίς να τα αιτιολογούμε [...] και ξέρεις η άποψη μπορεί να έχει μία προσωπική χροιά, όμως εεε έχει και ένα επιστημονικό υπόβαθρο. Και το βλέπω, δεν υπάρχει».

Ένα άλλο ενδιαφέρον σημείο που προκύπτει από τις συνεντεύξεις των ΣΣ είναι η αντίληψή τους περί ανάπτυξης πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελεί μέρος του καθηκοντολογίου τους. Πράγματι, οι ΣΣ αναφέρονται σε αυτό το ρόλο²⁴⁹ δίνοντας όμως έμφαση στα δικά τους περιθώρια αυτονομίας, ανάπτυξης πρωτοβουλίας και καινοτομίας και όχι τόσο στα αντίστοιχα των εκπαιδευτικών! Μάλιστα κάποιοι ΣΣ προσδιορίζουν το ρόλο τους σε σχέση με αυτά τα περιθώρια, στο βαθμό που διαφορετικά θεωρούν πως δεν έχει λόγο ύπαρξης ο θεσμός του ΣΣ. Ακόμα υποστηρίζουν πως σε ένα βαθμό μπορούν να τροποποιήσουν, να αλλάξουν, να επέμβουν ακόμα και να μην υλοποιήσουν ουσιαστικά την εκπαιδευτική πολιτική, αν οι ίδιοι δεν έχουν πιστέψει σε αυτή. Με βάση το προηγούμενο, σκιαγραφείται αρκούντως καθαρά το διφορούμενο που προκύπτει από το ασαφές ή ατελές νομοθετικό πλαίσιο και των περιθωρίων που αφήνει για ερμηνείες και ατομικές επιλογές σε όλους τους παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος και προς κάθε κατεύθυνση.

Οι ΣΣ επίσης, αναφέρονται στην παρουσία τους στο σχολείο, την υποστήριξη και βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς²⁵⁰ όσο και στη

²⁴⁹ Πλ4: «ειδάλλω τι νόημα έχει να είναι ΣΣ; αν μπορεί αυτός να κάνει και κάποιες τροποποιητικές.. έχει την ευελιξία να προτείνει πράγματα».

Πλ6: «μπορεί.. να κάνει τη δική του παρέμβαση..».

Πλ21: «δεν αρνούμαστε την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά να υπάρχουν περιθώρια όμως».

Πλ22: «δηλ από τη μια είναι το νομικό πλαίσιο που είναι ασαφές, γενικόλογο κτλ ... άρα αυτό είναι αρνητικό... και από την άλλη δίνει χώρο στο ΣΣ να το κάνει αυτό. Να βρει δικούς του τρόπους».

Πλ23: «πολύ συχνά έξω από την εκπαιδευτική πολιτική... και πολύ συχνά διαμορφώνοντας ένα δικό του τοπικό κουρίκουλουμ στα πράγματα».

Πλ25: «η πρωτοβουλία είναι να μην ακολουθήσεις τα βήματα που σου λένε αλλά με διαφορετικό βηματισμό και πλαίσιο να πετύχεις το σκοπό».

Πλ26: «σημασία δεν έχει να δείξει το ίδιο πράγμα καλύτερα αλλά να δείξει και κάτι καινούριο».

Πλ26: «ο ρόλος του δεν είναι καθορισμένος αυστηρά, ο κάθε ΣΣ διαμορφώνει το ρόλο του σύμφωνα με τη δεκτικότητα, το κλίμα της περιφέρειας».

²⁵⁰ Πλ2: «θα αποτελέσει το στήριγμα στον εκπαιδευτικό, γιατί η δουλειά του είναι ιδιαίτερα δύσκολη και χρειάζεται κάποιο στήριγμα και στο γνωστικό κομμάτι και στο κομμάτι της υποστήριξης».

Πλ4: «θέλει να σε νιώσει ότι είσαι δίπλα του, ότι νοιάζεσαι για αυτόν».

Πλ6: «ο εκπαιδευτικός θέλει μία υποστήριξη».

Πλ6: «να καθίσεις να κουβεντιάσεις, να του δείξεις, αλλά θέλει να αισθάνεται και έναν άνθρωπο που να είναι κοντά του».

Πλ8: «η κλινική του παρουσία και εποπτεία, η άμεση και διαπροσωπική σχέση με τον εκπαιδευτικό».

Πλ13: «ο συνάδελφος σε θέλει δίπλα του και να προσπαθείς μαζί του».

Πλ16: «να είναι κοντά στον εκπαιδευτικό».

σπουδαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας που είναι απαραίτητο αλλά όχι πάντα εύκολο να αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς²⁵¹. Τέλος, εκφράζουν το παράπονό τους ότι οι εκπαιδευτικοί τους αναζητούν κυρίως για την επίλυση ενός τρέχοντος προβλήματος²⁵². Μάλιστα από εδώ, διαφαίνεται να δημιουργούνται δύο τύποι ΣΣ, ένας που αποδέχεται μοιρολατρικά το ρόλο του «γιατρού» και ένας άλλος που ενεργοποιείται για να υπερβεί την τρέχουσα κατάσταση και να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού²⁵³. Η τοποθέτησή τους σε αυτό το σημείο επηρεάζει και διαμορφώνει τελικά τη δράση τους.

Όμως οι ΣΣ δεν έχουν μόνο προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται ότι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας τα πράγματα δεν είναι περισσότερο ομαλοποιημένα. Πράγματι, οι ΣΣ αναφέρουν προβλήματα στη συνεργασία τους με τους Προϊσταμένους όσο και με το ΥΠΔΜΘ και το ΠΙ²⁵⁴.

ΠΛ18: «υπάρχει για να βρίσκεται κοντά στο δάσκαλο, δηλ η δουλειά του είναι στο γραφείο ελάχιστες ώρες και την περισσότερη ώρα στο σχολείο».

²⁵¹ ΠΛ9: «το δεύτερο που έχει ευθύνη είναι στον τρόπο που επικοινωνεί με τους δασκάλους»

ΠΛ15: «ο ΣΣ σε συνεργασία με το δάσκαλο της πράξης»

ΠΛ16: «να έχεις μεγάλη επικοινωνία».

ΠΛ17: «αλλά δεν έχω με όλους την ίδια συνεργασία που θα ήθελα...».

²⁵² ΠΛ14: «να δούμε κάποια παιδιά και να βγάλουμε μαγικές συνταγές».

ΠΛ16: «με τα σημερινά δεδομένα να δίνει λύσεις.».

ΠΛ17: «οι περισσότεροι συνάδελφοι...εεε... μας θέλουν να βοηθήσουμε.. θέλουν συνταγή».

ΠΛ21: «τον θέλουν να ξεφορτωθούν το πρόβλημά τους».

ΠΛ26: «να μου λύσει το πρόβλημα. Κανείς δε θέλει να πάει παραπέρα, ούτε καν το συζητάει».

ΠΛ28: «έρχονται (οι εκπαιδευτικοί) μόνο όταν υπάρχει πρόβλημα, δεν ενδιαφέρονται αν ρωτήσουν κάτι άλλο, τι παίζει;».

²⁵³ ΠΛ2: «να είναι ενημερωμένος γύρω από πολλά θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσει να τους δίνει πηγές εεε .. πληροφόρησης».

ΠΛ10: «εγώ πιστεύω ότι τον θέλουν να τους πάει λίγο παραπέρα, να τους προβληματίσει».

ΠΛ13: «ο ΣΣ θα πρέπει και να καθοδηγεί επιστημονικά και να δίνει πρακτικές λύσεις».

ΠΛ20: «αυτός είναι ο ρόλος μου, να σας προτείνω, να σας ανοίξω τα μάτια σε εισαγωγικά».

ΠΛ21: «να δίνει ιδέες, να ανοίγει πεδία δράσης».

ΠΛ23: «τους κυνηγάω, μπορείς, αξίζεις, προχώρα, και μη μείνετε εδώ, να χτυπήσετε μεταπτυχιακό».

²⁵⁴ ΠΛ21: «εμείς με το ΠΙ είναι μονομερές η συνεργασία, [...] μετά παίρνουν την έκθεσή μας, υποτίθεται ότι τη διαβάζουν. Εγώ τι να πω...».

ΠΛ14: «Ανύπαρκτες, ανύπαρκτες οι σχέσεις (με τους προϊσταμένους) [...] πολλές φορές δεν ξέρει η δεξιά τι ποιεί η αριστερά».

ΠΛ12: «απευθύνομαι στον προϊστάμενο του γραφείου και λέω υπάρχει αυτό το πρόβλημα ναι.. ναι..ναι.. μα είμαστε τέλη Νοέμβρη, τι ναι;».

ΠΛ15: «υπάρχει μία.. υπάρχει μία απόσταση [...] οι διοικητικοί προϊστάμενοι βλέπουν τους ΣΣ με μία γωνία ίσως επειδή ενδόμυχα να θεωρούν ότι οι ΣΣ έχουν κάτι παραπάνω από αυτούς».

Τέλος, οι ΣΣ αναφέρονται και σε διαστάσεις του ρόλου τους που δεν υπάρχουν στο νομοθετικό πλαίσιο. Στο όραμα που οφείλουν να μεταδώσουν στους εκπαιδευτικούς²⁵⁵, σύμφωνα όμως με την προσωπική τους αντίληψη. Μία άλλη διάσταση του ρόλου τους στην οποία κάνουν έντονα αναφορά είναι η αλλαγή νοοτροπίας των εκπαιδευτικών²⁵⁶. Αυτό το θεωρούν αναγκαίο προκειμένου τελικά να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν με διαφορετικό τρόπο, να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα και νέες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους. Μάλιστα την αλλαγή νοοτροπίας δεν την θεωρούν εύκολη και υποστηρίζουν πως χρειάζεται πολλή επιμονή εκ μέρους τους, αν και τα αποτελέσματα φαίνεται πως τελικά είναι αβέβαια. Αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ειδικά για να γίνει κατανοητό, από τη μια, τι περιμένει το κράτος από τους ΣΣ (εκφρασμένο μέσω της κείμενης νομοθεσίας) κι από την άλλη πως οι ίδιοι οι ΣΣ αντιλαμβάνονται το ρόλο τους πέρα από τις επιλογές του Κράτους.

5.4 Ανακεφαλαιωτικά....

Ανακεφαλαιωτικά λοιπόν οι ΣΣ καλούνται να εκπληρώσουν τα καθήκοντα που τους ορίζει ένα νομοθετικό πλαίσιο που καταρχήν δεν είναι σαφές. Οι αρμοδιότητες που τους δίνονται μάλλον είναι ασαφείς, αόριστες και δεν έχουν κυρωτική ισχύ. Ήδη φάνηκε πως αν και ο ΣΣ έχει αξιολογική αρμοδιότητα, αυτή δεν υλοποιείται. Επίσης φαίνεται πως ο ΣΣ έχει λόγο σε πολλά θέματα για τα οποία χρειάζεται να συνεργαστεί με τη διοίκηση. Εμπόδια στην εκπλήρωση των καθηκόντων του,

²⁵⁵ Πλ23: «από την εγκυρότητα και εντιμότητα του λόγου του θα κυρωθεί[.] με αποτέλεσμα να προωθήσει αυτά που ο ίδιος πιστεύει ότι πρέπει να γίνουν».

Πλ16: «είναι ένας θεσμός φοβερός για μένα [.] αυτός (ο ΣΣ) είναι σαν να είναι... ο ηγέτης, αυτός που θα δώσει την σπίθα, το έναυσμα να μπορέσουν όλα αυτά να γίνουν».

Πλ4: «προσπαθώ να υλοποιήσω τις αξίες και τα ιδανικά που πρεσβεύω εγώ».

Πλ3: «νομίζω ότι είναι αυτός που θα επικοινωνήσει το όραμα για το σημερινό σχολείο αλλά και ο ίδιος θα πρέπει να έχει το δικό του όραμα, αυτό που θα επικοινωνήσει στους δασκάλους του. Έτσι όπως το βλέπει αυτός» .

Πλ1: «εγώ ονειρευόμουν το ρόλο του ΣΣ να μη δρα μεμονωμένα[.] δηλαδή να δρα σε μια κοινότητα».

²⁵⁶ Πλ5: « να τους αλλάξεις στάσεις με λίγα λόγια».

Πλ6: «είναι δύσκολο να ανατρέψει κανείς παγιωμένες αντιλήψεις».

Πλ15: «γιατί δεν αλλάζει η νοοτροπία από τη μια μέρα στην άλλη, χρειάζεται πολλή δουλειά, εμείς πασχίζουμε σε αυτήν την κατεύθυνση».

Πλ18: «είναι δύσκολη δουλειά, γιατί είναι δύσκολο να αλλάξεις νοοτροπίες».

Πλ20: «είναι λοιπόν δύσκολο να τους πείσεις».

Πλ21: «τελικά κάνεις ό,τι γουστάρεις, γιατί δε θέλετε να αλλάξει λίγο η πρακτική σας; Όχι, έτσι μάθανε από τη δασκάλα τους, έτσι θα το κάνουν».

Πλ23: «όλοι θέλουν να ακούσουν, να αλλάξουν δε θέλουν, προβάλλουν αντίσταση στην αλλαγή. Δεν είναι εύκολο να αλλάξει ο άνθρωπος από τη μια στιγμή στην άλλη».

δημιουργεί ακόμα η έλλειψη προϋποθέσεων για την υλοποίηση της ΠτΕ, καθώς και η έλλειψη επεξεργασμένων εργαλείων. Στα εμπόδια έρχεται να προστεθεί και η απαξίωση του θεσμού από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς²⁵⁷, καθώς και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών²⁵⁸ σε ό,τι προτείνουν οι ΣΣ είτε ως επιμόρφωση είτε ως βελτίωση.

Οι ΣΣ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται να εφαρμόσουν στο πεδίο τους άξονες μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που δεν είναι πλήρως τεκμηριωμένη και επεξεργασμένη. Η πολιτική αυτή δεν είναι προϊόν ενδο-ελληνικής αναζήτησης και ανάγκης αλλά μεταφοράς από το εξωτερικό όπου στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής κατασκευής συγκροτείται συναινετικά και κατόπιν διαπραγματεύσεων και συμβιβασμών. Συνεπώς, θεωρητικά τουλάχιστον, οι εκπρόσωποι της Ελλάδας έχουν

²⁵⁷ Πλ28: «και η αξιολόγηση και οικονομικά και στο τέλος δεν του έδωσε την αίγλη που έπρεπε να του δώσει σε όλους τους τομείς. Η ίδια η πολιτεία τον απαξίωσε αφότου γεννήθηκε ο θεσμός».

Πλ27: «και οι δάσκαλοι όλες αυτές τις δεκαετίες δεν έδωσαν τη δέουσα σημασία στην έννοια του ΣΣ».

Πλ27: «δηλ να υπηρετείς ένα θεσμό χωρίς καν να έχει το αρμόδιο κύρος, γιατί να πας όταν σε ισοπεδώνουν[.]και υπηρετείς ένα θεσμό που είναι γυμνός».

Πλ25: «θεωρώ ότι το κύρος του είναι μειωμένο».

Πλ24: «αν θέλετε να σας πω τη γνώμη μου ο ΣΣ έχει μεταβληθεί σε διακοσμητικό στοιχείο της εκπαίδευσης, πέρα από την υπογραφή προγραμμάτων».

Πλ21: «υπάρχει μια κηδεία από την πολιτεία γύρω, έτσι θα το πω».

Πλ20: «δηλαδή ο ρόλος ο δικός μου είναι μόνο αυτός; Αναρωτήθηκα [..] να υπογράψω ένα πρόγραμμα που έρχεται τετελεσμένο;».

Πλ17: «ο ρόλος του εξανεμίζεται και ξεθωριάζει».

²⁵⁸ Πλ28: «εεε οι παλιοί αδιαφορούν πάρα πολύ, σνομπάρουν το ΣΣ μπορώ να πω κιόλας».

Πλ27: «ακούει το ΣΣ..δεν αντιλέγει... και στην πράξη δεν το εφαρμόζει».

Πλ24: «η πλειοψηφία δεν τον θέλει το ΣΣ[.] και περισσότερο ενοχλητικός είσαι όταν πηγαίνεις».

Πλ21: «δεν πας λένε δεν έρχεται ποτέ, είναι τουρίστας κτλ πας σου λένε γιατί ήρθε, άσε άλλοι οι συνδικαλιστές, μας έχουν σα σάκο του μποξ».

Πλ18: «δηλαδή αυτοί οι άνθρωποι πρώτα από όλα έχουν χάσει το κύρος τους δηλαδή να λέω εγώ είμαι ΣΣ και να βρίσκομαι την περισσότερη ώρα στον[.] που μένω... δηλαδή απαξιώνονται στη συνείδηση των εκπαιδευτικών[.] πού να σε πιστέψει ο άλλος, δε σε πιστεύει».

Πλ17: «πιστεύω. Ότι αυτή τη στιγμή... υπάρχει μία κρίση... δεν μπορεί να κάνεις μία επιμόρφωση ή ένα σεμινάριο[.] βλέπω όσες επιμορφώσεις και βήματα έχω κάνει..δεν έχουν μεγάλη ανταπόκριση..δεν πάνε».

Πλ16: «μετά είδα κάποιους συναδέλφους.. στον κουφού την πόρτα...».

Πλ4: «από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο μεμονωμένα αλλά και οργανωμένα από συλλόγους, εεε εγώ να πω ένα κλασικό παράδειγμα, όταν επιχειρήσα να κάνω τις συναντήσεις με τους δασκάλους της πρώτης [..] υπήρχε δυσaráσκεια και μουρμούρα, γιατί να πάω 12 με 2 να κάνω επιμορφωτική συνάντηση».

συνεισφέρει στη συγκρότησή της με βάση και τα ελληνικά δεδομένα. Το τελευταίο δεν μοιάζει να ανταποκρίνεται όμως στην πραγματικότητα στο βαθμό που, όπως διαπιστώθηκε, από τη μια, δεν υπάρχει εξοικείωση με τις χρησιμοποιούμενες έννοιες, κι από την άλλη, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μοιάζουν εξαιρετικά αδύναμοι. Το τελευταίο δεν φαίνεται να διευκολύνει την εφαρμογή τους σε ένα πεδίο που πολλές από τις προβλέψεις των συγκεκριμένων πολιτικών δεν του είναι οικείες αν δεν είναι και φανερά αντίθετες από τα ειωθότα του. Το αποτέλεσμα είναι μια έντονη αναστάτωση στο πεδίο, το οποίο μοιάζει να μην έχει προσανατολισμό και στόχευση. Σε αυτά τα δεδομένα, φαίνεται ότι κάποιοι συντελεστές του, εδώ ΣΣ, με βάση περισσότερο τον «πατριωτισμό» τους και λιγότερο τη θεσμική κατοχύρωση προσπαθούν να δράσουν σε ατομικό, συνεπώς και εξαιρετικά εύθραυστο, επίπεδο.

6. Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή στόχευσε σε δύο διαφορετικά επίπεδα: ένα ερευνητικό και ένα επιστημολογικό.

Το πρώτο αφορά, από τη μια, την τεκμηρίωση ύπαρξης ευρωπαϊκών πολιτικών διά βίου μάθησης (έρευνας και καινοτομίας), κι από την άλλη, την ανάλυση και ερμηνεία τους.

Βέβαια αν θέλουμε να είμαστε αντικειμενικοί, από τις αρχές τις δεκαετίας του '90 ως σήμερα έχουμε διατρέξει μια σημαντική απόσταση στο βαθμό που πλέον η ύπαρξη των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση δεν αμφισβητείται και μάλλον τείνει να γίνει κοινός τόπος. Αυτό είναι μια καλή εξέλιξη στο βαθμό που δεν χρειάζεται πλέον να προσπαθεί κανείς να τις αποδείξει. Συνεπώς σήμερα, η τεκμηρίωση μετατοπίζεται από την ανάγκη απόδειξης της ύπαρξής τους στην ανάγκη συνεχούς παρακολούθησης και αποδελτίωσής τους. Στοιχείο σημαντικό για να μπορεί κανείς να έχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται η όλη κατασκευή. Με μαθηματική ορολογία θα μιλούσε κανείς για την ανάγκη ύπαρξης ενός πεδίου ορισμού.

Από την άλλη, η ερμηνεία είναι ίσως το πιο ενδιαφέρον κομμάτι αλλά αυτό δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ύπαρξη της τεκμηρίωσης.

Στόχος μας υπήρξε η σύνδεση των συγκεκριμένων πολιτικών με την ευρωπαϊκή κατασκευή. Αυτό μέσα από την ανάλυσή μας έδειξε ότι έχει δύο διαστάσεις. Μια διάσταση που είναι εξαιρετικά «επικοινωνικοποιημένη» και εν πολλοίς γνωστή, τουλάχιστον σε όσους ασχολούνται με τις ευρωπαϊκές πολιτικές, σχετική με την ανάπτυξη και την απασχόληση, ενίοτε και την ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική. Αυτή έχει να κάνει με τη θέαση των πολιτικών διά βίου μάθησης μέσα από ένα Λόγο στραμμένο έντονα προς την επαγγελματοποίηση. Από τη μεριά της η επαγγελματοποίηση συγκροτείται ενέχοντας ως δομικό της στοιχείο την έννοια «ικανότητες». Οι ικανότητες πάλι νοούνται ως προϋπόθεση για την απασχολσιμότητα η οποία με τη σειρά της θεωρείται απαραίτητη για τη διασφάλιση της

απασχόλησης και κατ' επέκταση της ανάπτυξης και τελικά της ευζωίας. Παράλληλα, η απασχολησιμότητα ως κομβική έννοια θεωρείται κλειδί για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την ύπαρξη κοινωνικών δικαιωμάτων, συνεπώς για τη διασφάλιση της κοινωνικής ειρήνης και τελικά της ευζωίας. Αυτή η πτυχή, αν και είναι δευτερεύουσα της βασικής στόχευσης που είναι η οικονομική ολοκλήρωση δεν παρασιωπάται, μπαίνει όμως ως παράμετρος της οικονομικής ανάπτυξης.

Η δεύτερη όμως διάσταση που προέκυψε μέσα από την ανάλυση της εξειδικευμένης βιβλιογραφίας και τη σύνδεσή της με κάποιες ευρωπαϊκές πολιτικές, πχ. εκείνη για την ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη, αναδεικνύεται εξαιρετικά ενδιαφέρονσα. Μάλιστα, πρόκειται για πτυχές που φαίνεται να κρατούνται μακριά από τη μεγάλη δημοσιότητα στο βαθμό που σχετίζονται με την εθνική ένταξη και ταυτότητα και τη σχέση της με την ευρωπαϊκή ένταξη και ταυτότητα. Πράγματι, μοιάζει εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι αν και ο κυρίαρχος Λόγος και Αντίλογος επικεντρώνεται στις «ικανότητες» ως συντελεστές διασφάλισης της απασχολησιμότητας, υπάρχει ένα επιπλέον επίπεδο που περνά σχεδόν απαρατήρητο. Ο τρόπος που οι «ικανότητες» αναλύονται, θεωρητικοποιούνται και συνδέονται με τις ευρωπαϊκές πολιτικές δείχνει μια στόχευση η οποία (θα ήθελε να) οδηγεί στην κατασκευή ενός νέου τύπου υποκειμένου στο πλαίσιο μιας ριζικά αναδιαρθρωμένης κοινωνίας. Μάλιστα, το εντυπωσιακό φαίνεται να είναι ότι ο παλιός κοινωνικοποιητικός ρόλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης φαίνεται να μεταφέρεται και να αποδίδεται στο Πανεπιστήμιο. Πράγματι, ο χειρισμός των εννοιών μεταφέρει το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης στην απασχολησιμότητα και μέσω αυτής στην ένταξη του υποκειμένου σε μια διευρυμένη χωρικά αγορά εργασίας, προϋπόθεση για την ενεργοποίηση σειράς κοινωνικών δικαιωμάτων.

Από εδώ δύο θέματα διανοίγονται προς διερεύνηση. Το πρώτο σχετίζεται με το αν η συγκεκριμένη ευρωπαϊκή κατασκευή είναι όντως ιδιαίτερη ή όχι. Το δεύτερο αφορά τη θέση της Ελλάδας στην ευρωπαϊκή κατασκευή.

Όσον αφορά το πρώτο δεν φαίνεται η κατασκευή να είναι πρωτότυπη. Το πρότυπο της βρίσκεται στην άλλη άκρη του Ατλαντικού, το οποίο μοιάζει να αναπαράγεται με κάποια πιθανή χρονική καθυστέρηση. Βέβαια, αυτή η καθυστέρηση μπορεί να είναι ευεργετική στο μέτρο που κάποιες ακρότητες θα μπορούσαν και να αποφεύγονται, αλλά είναι μάλλον υπεραισιόδοξη η άποψη ότι η ευρωπαϊκή κατασκευή διαχωρίζεται με σαφήνεια από το αμερικανικό πρότυπο, όπως μερικοί συγγραφείς υποστηρίζουν (Taylor, 2010). Αν αυτό ισχύει τότε είναι περισσότερο πιθανόν να δούμε στο μέλλον μια διατλαντική συνεργασία στη λογική των μεγάλων παγκόσμιων περιφερειακών ενώσεων συνεργασίας παρά ένα διακριτό ευρωπαϊκό πόλο.

Όσον αφορά την Ελλάδα, εκείνο που φάνηκε μέσα από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν είναι μια προσπάθεια ακολουθίας των ευρωπαϊκών πολιτικών μέσα από πολλαπλά φίλτραρίσματα, προσαρμογές, αν όχι καθαρές διαστρεβλώσεις, και σημαντικές αντιστάσεις, δεξ αντιδράσεις. Με βάση αυτή την εικόνα, αν η ευρωπαϊκή

κατασκευή νοηθεί ως εύπλαστη και προσαρμοστική στις τοπικές ιδιαιτερότητες, περισσότερο ως συντονισμός παρά ως ολοκλήρωση τότε η παρουσιαζόμενη ελληνική πραγματικότητα πιθανόν να μην αντιμετωπίσει σημαντικά προβλήματα. Στην αντίθετη περίπτωση, η θέση της Ελλάδας καθίσταται αμφίβολη αν όχι προβληματική.

Η ερμηνεία αυτής της δυσκολίας δεν αποτέλεσε στόχο της παρούσας εργασίας. Παρόλα αυτά μέσα από την ανάλυση κειμένων πολιτικής, εξειδικευμένης βιβλιογραφίας και των αποτελεσμάτων των ερευνών που παρουσιάστηκαν φαίνεται να υφίστανται δύο μείζονα προβλήματα. Συνήθως στο συγκείμενο του ευρωπαϊκού οικοδομήματος εντοπίζεται ένας ανταγωνισμός μεταξύ ευρωπαϊκών οργάνων και εθνικών κυβερνήσεων, εν πολλοίς κατανοητός. Στο πλαίσιο αυτό του ανταγωνισμού, οι Κοινοτικές προσπάθειες συνήθως αναζητούν συμμάχους στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Από την πλευρά τους, οι εθνικές κυβερνήσεις ενδιαφέρονται αφενός να φαίνονται όσο γίνεται λιγότερο οι ευρωπαϊκές πολιτικές στο εθνικό συγκείμενο αφετέρου στο όνομα των ευρωπαϊκών αποφάσεων να προωθούν δυσάρεστα μέτρα στο εσωτερικό των χωρών τους. Και πάλι βέβαια με την υπενθύμιση ότι το κάθε κράτος-μέλος βλέπει διαφορετικά τη σχέση του με την Ευρωπαϊκή Ένωση ή με την έννοια «Ευρώπη» γενικότερα.

Η Ελλάδα φαίνεται να αποκλίνει σε δύο σημεία. Το ένα αφορά τη διαδικασία συγκρότησης των ευρωπαϊκών πολιτικών. Το δεύτερο έχει να κάνει με την ελληνική κοινωνία.

Το πρώτο εκκινεί από το λεγόμενο ήπιο Κοινοτικό δίκαιο. Η έναρξη των διεργασιών για τη συγκρότηση μιας πολιτικής στην ΕΕ εκκινεί συνήθως από τη δημοσίευση μιας ανακοίνωσης, μιας σύστασης, μιας γνώμης ή άλλου μη υποχρεωτικού κειμένου που ουσιαστικά σηματοδοτεί την πρόθεση ενασχόλησης με ένα θέμα. Με αυτήν την εκκίνηση τόσο τα κράτη-μέλη ή τουλάχιστον τα κράτη-μέλη παραγωγής πολιτικής όσο και η ΕΕ απευθύνονται σε ειδικούς («σοφούς»), σε ενδιαφερόμενους κοινωνικούς φορείς, στις αρμόδιες υπηρεσίες της δημόσιας διοίκησης, κα. Συγκροτούνται επιτροπές (άλλοτε επίσημες ή ημι-επίσημες άλλοτε άτυπες) με στόχο την παραγωγή τεκμηριωμένης ανάλυσης και θέσεων πολιτικής. Για τα μεν κράτη-μέλη αυτό αφορά τη διαμόρφωση (εθνικών) θέσεων πολιτικής, για τη δε ΕΕ για τη διαμόρφωση ευρωπαϊκών προτάσεων. Μέσα από τις δαιδαλώδεις ευρωπαϊκές διαδικασίες λήψης απόφασης δημόσια και ιδιωτικά συμφέροντα, ευαισθησίες και παραδόσεις συγκρούονται, διαπραγματεύονται και συμβιβάζονται με στόχο την όσο γίνεται καλύτερη εκπροσώπηση των θέσεών τους στις τελικές αποφάσεις. Αυτή η μεθοδολογία παραγωγής πολιτικής έχει θετικά και αρνητικά, όπως κάθε μεθοδολογία. Τα αρνητικά συνήθως έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι η εν λόγω διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και δαιδαλώδης, στοιχείο που την καθιστά οικεία μόνο σε μεγάλους σχηματισμούς με αξιόλογους πόρους. Αυτό σημαίνει ότι οι πιο οργανωμένοι και οι πιο δυνατοί έχουν σαφώς μεγαλύτερες πιθανότητες επηρεασμού των αποφάσεων. Από την άλλη, το θετικό στοιχείο είναι

ότι οι κομματικές νομενκλατούρες χάνουν το μονοπώλιο των αποφάσεων γεγονός που αποδίδεται με την ανάδειξη της έννοιας της διακυβέρνησης ως κομβικής.

Η Ελλάδα δεν φαίνεται να παρακολουθεί με επάρκεια αυτή τη διαδικασία. Το ήπιο Κοινοτικό δίκαιο ερμηνεύεται συνήθως ως μη σημαντικό, στο βαθμό που είναι προαιρετικό. Οι γνωστές ανεπάρκειες που οδήγησαν στην τρέχουσα κρίση σε επίπεδο κομματικών (άρα και κυβερνητικών) μηχανισμών και οι δυσλειτουργίες της δημόσιας διοίκησης είναι εξ αντικειμένου τα βασικά εμπόδια. Όμως όχι μόνο αυτά. Η αντικειμενική προσέγγιση του προβλήματος αναγκάζει στο να αναρωτηθεί κανείς αν, από τη μια, υπάρχει η αναγκαία παραγωγή επιστημονικής γνώσης που να αφορά το ελληνικό συγκείμενο ούτως ώστε να αξιοποιηθεί από τους αντιπροσωπευτικούς της χώρας μηχανισμούς, κι από την άλλη, αν η κοινωνία, ως κοινωνικοί εταίροι αλλά και ως κοινωνία πολιτών είναι εξοικειωμένη και γνωρίζει να λειτουργεί σε τέτοιες διαδικασίες. Ότι και να είναι πάντως, το μείζον είναι το αποτέλεσμα. Η συγκρότηση της όποιας πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο μοιάζει ξένη και απόμακρη από την ελληνική πραγματικότητα, τόσο ως παράδοση όσο και ως ανάγκες. Επιπλέον, βρίσκει τόσο την όποια κυβέρνηση και τη δημόσια διοίκηση απροετοίμαστες, όσο, και ίσως το ίδιο σημαντικό, την κοινωνία αποξενωμένη και ενεή.

Το τελευταίο παραπέμπει στο δεύτερο σημείο της ελληνικής απόκλισης: την κοινωνία. Συνήθως, η ευρωπαϊκή στρατηγική ανάπτυξης των πολιτικών της φαίνεται να αναζητά συμμάχους στις κοινωνίες, υπονοώντας από εδώ κοινωνικούς εταίρους και την κοινωνία των πολιτών. Οι δε τελευταίοι επενδύουν στις ευρωπαϊκές πολιτικές ως μηχανισμό αναβάθμισης του ρόλου και προώθησης των συμφερόντων τους. Σε αντίθεση, η ελληνική κοινωνία, είτε ως κοινωνικοί εταίροι είτε ως κοινωνία των πολιτών, αφενός, μοιάζει ανεξοικειωτή με τέτοιες διαδικασίες, αφετέρου, εχθρική προς την «Ευρώπη». Πράγματι, υπό την επικυριαρχία του επονομαζόμενου Λόγου της Μεταπολίτευσης αλλά και μιας α-χρονικής, αν-ιστορικής αντίληψης της Ιστορίας, η Ευρώπη αντιμετωπίζεται συνήθως είτε ως ο χώρος των καπιταλιστών είτε ως ο τόπος των αιρετικών. Στην καλύτερη περίπτωση ως το αναγκαίο κακό. Αυτό όμως, αποξενώνει την ελληνική κοινωνία από τις ενδο-ευρωπαϊκές ζυμώσεις και διαδικασίες και υπό τον παραμορφωτικό φακό του κυρίαρχου ιδεολογικού Λόγου μετατρέπει τις κοινά διαμορφωμένες ευρωπαϊκές πολιτικές σε ξένη παρέμβαση- αν όχι επιβολή- η οποία αντιμετωπίζεται συνήθως με όρους εθνικο-πατριωτικής αντίστασης.

Το δεύτερο ζήτημα στο οποίο στόχευσε η παρούσα εργασία αφορά το γνωστικό αντικείμενο της *Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*.

Είναι αλήθεια ότι πρόκειται για ένα σχετικά νέο μεταβαλλόμενο διεπιστημονικό πεδίο. Αρχικά τρεις επιστήμες συνεισέφεραν στην ανάπτυξή του: Οικονομία, Κοινωνιολογία και Μαθηματικά. Στη συνέχεια συνεισέφεραν η Ανθρωπολογία, η Κοινωνική Πολιτική, η Ιστορία και οι Πολιτικές Επιστήμες. Όμως με δυσκολία έγινε αποδεκτό σε επιστημολογικό επίπεδο από όλες πλην ίσως της Κοινωνιολογίας,

λόγω της εξοικείωσής της μέσω της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, και της Οικονομίας, σε επίπεδο εφαρμοσμένης πολιτικής. Οι υπόλοιπες πειθαρχίες δυσκολεύτηκαν να το αποδεχτούν. Ουσιαστικά αυτό είχε να κάνει με τον τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών φαινομένων. Η έντονη σύνδεση της διά βίου μάθησης με τις πολιτικές απασχόλησης βοήθησαν στην μεταστροφή αντίληψης. Αυτό είναι λόγω αντικειμένου περισσότερο ισχυρό σε ό,τι αφορά την Κοινωνική Πολιτική. Αντίθετα, οι Πολιτικές Επιστήμες, και η Ιστορία εγκλωβισμένες στις δικές τους κάθε φορά προτεραιότητες και αυτάρκειες το θεωρούν δευτερεύον αν όχι ξεκάθαρα μη σημαντικό. Στο παρόν κείμενο έγινε προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας της ενασχόλησης με την εκπαίδευση και τις πολιτικές της για την κατανόηση ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών διακυβευμάτων. Ελπίζουμε ότι αυτή η προσπάθεια δεν ήταν εξολοκλήρου άστοχη. Το μέλλον θα δείξει.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abbas, A., & Mclean, M. (2003). Communicative competence and the improvement of university teaching: Insights from the field. *British Journal of Sociology of Education* (24 (1)).
- Alexiadou, N. (2001). Researching policy implementations: interviews data analysis in institutional contexts. *International Journal of Social Research Methodology*, pp. 51-69.
- Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy* (20 (5)).
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. Στο D. Silverman, *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London: Sage Publication.
- Baartman, L.K., Bastiaens, T.J., Krischner, P.A., & Vleuten van der, C.M. (2007). Evaluating Assessment Quality in Competence-Based Education: A Qualitative Comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2.
- Bakx, A., Van der Sanden, J., Sitjtsma, K., Croon, M.A., & Vermetten, Y.J. (2006). The role of students' personality characteristics, self-perceived competence and learning conceptions in the acquisition and development of social communicative competence: a longitudinal study. *Higher Education* (51).
- Bale, T. (2011), *Πολιτική στις χώρες της Ευρώπης: πολυεπίπεδη διακυβέρνηση και αλληλεπιδράσεις*, Αθήνα: Κριτική.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*(34 (2)), 119-130.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barnard, C. (1995). The treaty of European Union education and vocational training - Oxford Studies in Comparative Education, Vol 5 (2). Στο D. Phillips, *Aspects of Education and the European Union*. London: Triangle Books.
- Beck, S. (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society. *Cambridge Journal of Education* (38 (4)).

- Beelman, A., Pflingsten, U. & Losel, F. (1994). Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies, *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, pp. 260-271.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Boni, A., & Lozano, J.F. (2007). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergent in higher education. *Higher Education* (54).
- Booth, C., & Bennett, C. (2002). Gender mainstreaming in the European Union: Towards a new conception and practice of equal opportunities? *European Journal of Women's Studies* (9 (4)), pp. 430-460.
- Boreham, N. (2004). A theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies* (52 (1)).
- Braithwaite, M. (2005). *Gender - Sensitive and Women Friendly Public Policies: A Comparative Analysis of their Progress and Impact*. Final Report of EQUAPOL.
- Brine, J. (2008). The boundaries of competency within Lisbon and Bologna: the short-cycle/foundation learner. *European Educational Research Journal* (7 (3)).
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, Skills, Competence: European Divergences in Vocational Education and Training (VET) - The English, German and Dutch Cases. *Oxford Review of Education*, 34 (5).
- Burgess, M. (1986). Federalism and Federation in Western Europe. Στο M. Burgess, *Federalism and Federation in Western Europe*. London: Croom Helm.
- Burley, A., & Mattli, W. (1993). Europe before the court: A political theory of legal integration. *International Organization* (47), 41-76.
- Carnoy, M., & Castells, M. (2001). Η παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της γνώσης και το κράτος: Ο Πουλαντζάς στα τέλη της χιλιετίας. Στο Τσουκαλάς Δ., *Η Πολιτική Σήμερα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Cocks, P. (1980). Towards a Marxist Theory of European Integration. *International Organisation*, 34 (1).
- Craig, P. (2008), *EU law, text, cases and materials*, 5th ed., Oxford: OUP.
- Crick, R. (2008). Key competencies for education in a European context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal* (7 (3)).
- Daly, M. (2005). Gender mainstreaming in theory and practice. *The Author - Oxford University Press*, pp. 433-450.
- Daxner, M. (2006). Challenges to academic conduct and their implications for university staff employment. *Higher Education in Europe* (31 (3)).
- De Witte, B. (1989α). Educational equality for community workers and their families. Στο B. De Witte, *European Community Law of Education*. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

- De Witte, B. (1989β). European Community law of education. Στο B. De Witte, *European Community Law of Education*. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Dehousse, F. (1999). *Amsterdam: The making of a Treaty*. Kogan Page Ltd.
- Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), pp.27-46.
- Deutsch, K.W. (1968). *The Analysis of International Relations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Deutsch, K.W., Burrell, S.A., Kann, R.A., Lee, M., Lichterman, Lindgren, R.E., και συν. (1957). *Political Community and the North Atlantic Area: International Organization in the Light of Historical Experience*. Princeton, Nj: Princeton University Press.
- Dumont, G-Fr. (1999). *Les racines de l'identité européenne*, Paris: Économica.
- Du Réau É., Manigand Chr., Sandu Tr. (sous la dir). (2005), *Dynamiques et résistances politiques dans le nouvel espace européen*, Paris: L'Harmattan.
- Edler, J., & Kuhlmann, S. (2005). Towards one system? The European Research Area initiative, the integration of research systems and the changing leeway of national policies. *Technikfolgenabschätzung-Theorie und Praxis*, 14 (1), pp.59-68.
- Edwards, R., & Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal* (32 (1)).
- El-Agraa A.M. (2011). *The European Union: economics and policies*, 9th ed., Cambridge: CUP.
- Englund, T. (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies* (32 (2)), pp.305-313.
- Etzioni, A. (1965). *Political Unification: A Comparative Study of Leaders and Forces*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Everwijn, S.E., Bomers, G.B., & Knubben, J.A. (1993). Ability -or competence-based education: bridging the gap between knowledge acquisition and ability to apply. *Higher Education* (25).
- Fazey, D.M., & Fazey, J.A. (2001). The potential of autonomy in learning: perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate studnets. *Studies in Higher Education* (26 (3)).
- Ficher, M., & Rauner, F. (2002). The implications of work process knowledge for vocational education and training. Στο N. Boreham, M. Fischer, & R. Samurcay, *Work Process Knowledge* (pp. 160-170). London: Routledge.
- Fischer, M. (2002). Work experience as an element of work process knowledge. Στο N. Boreham, M. Fischer, & R. Samurcay, *Work Process Knowledge* (pp. 119-133). London: Routledge.
- Foster N. (2011). *EU Treaties & legislation 2011-2012*, 22nd ed., Oxford: OUP.
- Friedman, T. (2011, 8 21). Μια θεωρία για να διαβάσετε πίσω από τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων. "Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ".

- Hantrais L. (2007). *Social policy in the European Union*, 3d ed, New York: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, M., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (2006). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in Higher Education* (49 (6)).
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: essays in face to face behaviour (2nd ed. with Joel Best, 2005)*. Aldine Transaction.
- Gomitzka, A. (2005, March). Coordinating policies for a “Europe of knowledge” - Emerging practices of the “Open Method of Coordination” in education and research. *Arena Working Paper Series* (16).
- Goncalves, M.L., & Andrade, A.I. (2007). Connecting languages: The use of the portfolio as a means of exploring and overcoming frontiers within the curriculum. *European Journal of Teacher Education* (30 (2)).
- Gordon, J. (1999). Approaches to transparency of vocational qualifications in the EU. *European Journal of Education* (34 (2)), 203-217.
- Gregory, J.F., & Jones, R. (2009). Maintaining competence: a grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *Higher Education* (57).
- Griffiths, T. (2003). Learning at work: issues for vocational and lifelong education research. *European Educational Research Journal* (2 (1)).
- Haas, E.B. (1964). *Beyond the Nation State: Functionalism and International Organization*. Stanford: Stanford University Press.
- Haas, E.B. (1965). International Integration: The European and the Universal Process. *International Integration*, 15.
- Haas, E.B. (1968). *The Uniting of Europe: Political, Social and Economic Forces 1950-1977 (2nd Edition)*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Haas, E.B. (1971). The Study of Regional Integration: Reflections on the Joy and Anguish of Pretheorizing. Στο L. N. Lindberg, & S. A. Scheingold, *European Integration: Theory and Research*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Haas, E.B. (1976). Turbulent Fields and the Study of Regional Integration. *International Organisation*, 30 (2).
- Harrison, R.J. (1974). *Europe in Question. Theories of Regional International Integration*. London: George Allen and Unwin.
- Haug, G., Kirstein, J., & Knudsen, I. (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends1), Project Report for the Bologna Conference on 18-19 June 1999*. Copenhagen: The Danish Rectors Conference.
- Hill, C. (1994). The Capability-Expectations Gap on Conceptualizing Europe’s International Role. Στο S. Bulmer, & A. Scott, *Economic and Political Integration in Europe: Internal Dynamics and Global Context*. Oxford: Blackwell.

- Hix, S. (2002). Constitutional agenda - setting through discretion in rule interpretation: Why the European Parliament won at Amsterdam. *British Journal of Political Science* (32(2)), pp. 259-280.
- Hix, S. (2005). *Το Πολιτικό Σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hobsbawm, E.J., & Ranger, T.O. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodges, M. (1972). Introduction. Στο M. Hodges, *European Integration*. Harmondsworth: Penguin.
- Hoffmann, S. (1964). The European Process at Atlantic Crosspurposes. *Common Market Studies*, 3.
- Hoffmann, S. (1966). Obstinate or Obsolete? The Fate of Nation State and the Case of Western Europe. *Daedalus*, 95.
- Hoffmann, S. (1966). Obstinate or Obsolete? The Fate of the Nation State and the Case of Western Europe. *Daedalus* (95), pp. 862-915.
- Hoffmann, S. (1995). *The European Sisyphus: Essays on Europe 1964-1994*. Boulder CO: Westview.
- Hofmann, S. (2005). *10 Years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme - A European University Association Report with the Support of ACQUIN (Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute)*. Brussels: EUA.
- Holland, S. (1980). *Uncommon Market: Capital, Class and Power in the European Community*. London: Macmillan.
- Holland, M. (1996). Jean Monnet and the Federal Functionalist Approach to European Union. Στο P. Murray, & P. Rich, *Visions of European Unity*. Boulder, CO: Westview.
- Holmberg, L. (2006). Coach, consultant or Mother: Supervisors' views on quality in the supervision of bachelor thesis. *Quality in Higher Education* (12 (2)).
- Holmes, G., & Hooper, N. (2000). Core competene and education. *Higher Education* (40).
- Hoskins, B. (2008). The discourse of social justice within European education policy developments: the example of key competences and indicator development towards assuring the continuation of democracy. *European Educational Research Journal* (7 (3)).
- Hoskins, B., & Crick, R. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship. *European Journal of Education* (44 (2)).
- Houser, R. (1998). *Counselling and Educational Research*. London: Sage Publications.
- Huisman, J., Van der Werde M. (eds), (2005). *On cooperation and Competition II: Institutional responses to Europeanisation, internationalization and globalisation*, Bonn, ed. Lemmens Verlags.
- Huisman, J., Van der Werde M. (eds), (2004). *On cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*, Bonn, Ed. Die Deutsche Bibliothek.

- Hulme, R. (2005). Policy transfer and the internationalization of social policy, *Social Policy and Society*, 4 (4), pp 417-425.
- Hunter, P., White, G.P., & Goodbey, G.C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education* (10).
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. Στο J. Gumpertz, & D. Hymes, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Jachtenfuchs, M. (1997). Conceptualizing European Governance. Στο K.F. Jorgensen, *Reflective Approaches to European Governance*. Basingstoke: Macmillan.
- Jachtenfuchs, M. (2001). The governance approach to European integration. *Journal of Common Market Studies* (39(2)), pp. 245-264.
- Jackson, S., & Bijstra, J. (2000). Overcoming psychosocial difficulties in adolescents: towards the development of social competence. *European Review of Applied Psychology* (50), pp. 267-274.
- James, O., Lodge, M. (2003). The limitations of “policy transfer” and “lesson drawing” for public policy research, *Political Studies Review*, 1, pp. 179-192.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jupille, J. (2004). *Procedural Politics: Issues, Influences and Institutional Choice in the European Union*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kantanen, H. (2005). Civic mission and social responsibility, new challenges for the practice of public relations in higher education. *Higher Education Management and Policy* (17 (1)).
- Kassim, H. (1994). Policy Networks and European Union Policy-making: A sceptical view. *West European Politics*, 17 (4).
- Keohane, R.O., & Nye, J.S. (1977). *Power and Interdependence: World Politics in Transition*. Boston: Little Brown & Co.
- Kerr, D. (1999, 04). *Citizenship Education: An International Comparison*. Ανάκτηση 11 30, 2011, από http://www.inca.org.uk/pdf/citizenship_no_intro.pdf
- Kersh, N., & Evans, K. (2005). Self-Evaluation of tacit skills and competences of adult learners: Facilitating learning success and work reentry. *European Education* (37 (2)).
- Kinchin, I.M., Cabot, L.B., & Hay, D.B. (2008). Visualising expertise: towards an authentic pedagogy for higher education. *Teaching in Higher Education* (13 (3)).
- Kirschner, P., Vilsteren Van P., Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education* (22 (2)).
- Kockelmans, J. (1979). *Interdisciplinarity and Higher Education*. Pennsylvania State University.

- Koenig, G. (sous la dir). (2002). *L'europa vecteur d'identité européenne*, Strasbourg: PUS.
- Kohler - Koch, B. (1999). The evolution and transformation of European governance. Στο B. Kohler - Koch, & R. Eising, *The Transformation of Governance in the European Union*. London: Routledge.
- Laredo, P. (2003). University research activities: On-going transformations and new challenges. *Higher Education Management and Policy* (15 (1)).
- Lattuca, L. (2001). *Creating Interdisciplinarity*. Vanderbilt University Press.
- Lindberg, L.N. (1963). *The Political Dynamics of European Economic Integration*. Stanford: Stanford University Press.
- Llobera, J.R. (1994). *The God of Modernity. The Development of Nationalism in Western Europe*. Oxford: Berg.
- Majone, G. (1996). *Regulating Europe*. London, Routledge.
- Mande, E. (1967). International Capitalism and "Supra-nationality". Στο R. Milliband, & J. Saville, *The Socialis Register*. London: Merlin.
- Mandel, E. (1970). *Europe versus America? Contradictions of Imperialism*. London: New Left Books.
- Mayntz, R. (1994). *Forschungsmanagement: Steuerungsversuche Zwischen Scylla und Charybdis. Problem den Organization und Leitung von Hochschulfreien Oeffentlich Finanzierten Forschungsinstituten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Fromal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* (83 (2)), pp. 340-363.
- Milward, A., & Sorensen, V. (1993). Interdependence or Integration? A national choice. Στο A. Milward, R. Ranieri, F. Romero, & V. Sorensen, *The Frontier of National Sovereignty: History and Theory 1945-1992*. New York: Routledge.
- Mittrany, D. (1966). *A Working Peace System (α' έκδοση 1943)*. Chicago: Quadrangle Books.
- Mora, J.G., Garcia, A.A., Carot, J.M., & Vila, L.E. (2007). Job satisfaction among young European higher education graduates. *Higher Education* (53).
- Moravcsik, A. (1993). Preferences and power in European Community: A liberal intergovernmentalist approach. *Journal of Common Market Studies* (31), pp. 473-524.
- Moravcsik, A. (1998). *The Choice for Europe: Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht*. Ithaca NY: Cornell University Press.
- Morrow, R., & Torres, C. (2000). The state, globalization and education policy. Στο N. Burbules, & C. Torres, *Globalization and Education, Critical Perspectives*. London: Routledge.
- Mouilour (Le), I., & Aribaud, M. (2010). Using ECVET for recognizing knowledge, skills and competence. *ECVET Magazine* (1), pp. 14-19.

- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. New York: State of New York University Press.
- Nieto, C., & Zoller, M. (2009). Cultural competence its influence on the teaching and learning of international students. *Journal of studies in International Education*.
- Niles, M.D., Reynolds, A.J., & Roe-Sepowitz, D. (2008). Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second-generation evaluation evidence from teh Chicago Longitdinal Study. *Educational Research* (50 (1)).
- Oberst, U., Gallifa, J., Fariols, N., & Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: the seminar methodology. *Higher Education in Europe* (34 (3)).
- Papadiamantaki, Y., & Riga, V. (2003). *Country Greece State of the Art Report for the Project EQUAPOL. Gender Sensitive and Women Friendly Public Policies: A Comparative Analysis and Assesment of their Progress and Impact*. Athens: KEKMOKOP.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students, Vol. 2, A Decade of Research*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Pedersen, H.L. (2006). Transfer and transformation in processes of Europeanization, *European journal of political sciences Research*, 45(6), pp. 985-1021.
- Pepin, L. (2006). *The History of European cooperation in Education and Training, Europe in the making - an example*. Luxemburg: Office for the Official Publications of the European Communities.
- Phillips D., Ertl H. (eds), (2003). *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four member states*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Pierson, P. (1996). The path to European integration: A historical institutionalist analysis. *Comparative Political Studies* (29 (2)), pp. 123-163.
- Poon Teng Fatt, J. (1991). Achieving communicative competence: The role of higher education. *Higher Education* (22).
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches, 2nd edition*. London: SagePublication.
- Queiroz (de), J. (2000). *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rauner, F. (2004). *Praktisches Wissen und Berufliche Handlungskompetenz. ITB Forschungsberichte 14/2004*. Bremen: University of Bremen.
- Reason, R.D., Terenzini, P.T., & Domingo, R.J. (2006). First things first: developing academic competence in the first year of college. *Researchin Higher Education* (47 (2)).
- Renaut, A. (2002). *Οι Επαναστάσεις του Πανεπιστημίου. Δοκίμιο για την Νεωτερικότητα της Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Richardson, J. (1996). Actor based models of national and EU policy making. Στο H. Kassim, & A. Menon, *The EU and National Industrial Policy*. London: Routledge.
- Robertson, R. (1999). Knowledge societies, intellectual capital and economic growth. Στο H. Gray, *Universities and the Creation of Wealth*. London: Open University Press.
- Rosamond, B. (1999). Globalization and the Social Construction of European Identities. *Journal of European Public Policy*, 6 (4).
- Rosamond, B. (2006). *Θεωρίες Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1), pp. 111-135.
- Rosenau, J.N., & Czempiel, E.O. (1992). *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubery, J. (2002). Gender mainstreaming and gender equality in the EU: The impact of the EU Employment Strategy. *Industrial Relations Journal*, 33 (5), pp. 500-522.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2003). *Key Competences for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Gottingen - Germany: Hogrefe & Huber.
- Sandu, Tr. (sous la dir). (2004). *Identités nationales, identité européenne, visibilité internationale: aspects historiques, politiques et économiques de la construction européenne*, Paris: L'Harmattan.
- Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching - learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education* (34 (6)).
- Scott, R. (2001). *Institutions and Organizations (2nd revised edition)*. London: Sage Publications.
- Scruton, P. (1983). *A Dictionary of Political Thought*. London: Pan.
- Slaughter, S. (1998). National higher education policies in a global economy. Στο J. Currie, & J. Newson, *Universities and Globalization, Critical Perspectives*. London: SAGE Publications.
- Snow, C.E. (2001). Knowing what we know: Children, Teachers, Researchers. *Educational Researchers* (30 (7)).
- Solomon, D., Watson, M.S., & Battistich, V.A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. Στο Richardson, *Handbook of Research Teaching (4th ed.)* pp. 566-603). Washington DC: American Educational Research Association.
- Spithourakis, J., Lempesi, G.E., & Papadimitriou, I. (2009). *Gender Thematic Report. Educational Policies that Address Social Inequality (EACEA Action 6.6.2)*. London: IPSE.

- Straka, G.A. (2002). Empirical comparisons between the English National Vocational Qualifications and the educational and training goals of the German dual system - an analysis of the bank sector. Στο F. Achtenhagen, & P.O. Thang, *Flexibility, Transferability and Mobility in VET*. Brussels: European Commission.
- Stratigaki, M. (n.d.). Gender mainstreaming versus positive action: an ongoing conflict in EU gender equality policy. *European Journal of Women's Studies*, 12 (2), pp. 165-186.
- Stratigaki, M., Papadiamantaki, Y., & Riga, V. (2004). *Greece: Analysis of Policy Context and Policies for the Project EQUAPOL. Gender - sensitive and women friendly public policies: a comparative analysis and assesment of their progress and impact*. Athens: KEKMOKOP.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Reseach*. London: Sage Publications.
- Tait, H., & Godfrey, H. (1999). Defining and assessing competence in generic skills. *Quality in Higher Education* (5 (3)).
- Taylor P., (2010). *Το αβέβαιο μέλλον της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης*, Αθήνα: Κριτική.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education* (42 (1)).
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education* (42 (2)).
- Thilakaratne, R., & Kvan, T. (2006). Competence-based assesment in professional education validation. *Quality in Higher Education* (12 (3)).
- Thune, C., & Staropoli, A. (1997). The european pilot project for evaluating quality in higher education. Στο J. Brennan, P. Vries de, & R. Williams, *Standards on Quality in Higher Education*. London: Jessica Kinglsey Publications.
- Tsebelis, G. (1994). The power of European Parliament as a conditional agenda-setter. *American Political Science Review* (88(1)), pp. 128-142.
- Tsebelis, G., & Garrett, G. (1996). An institutional critique of intergovernmentalism. *International Organization* (50(2)), pp. 269-299.
- Vaatstra, R., & De Vries, R. (2007). The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education* (53).
- Van der Vleuten, A. (2007). *The Price of Gender Equity: Member States and Governance in the European Union*. Aldershot: Ashgate.
- Verloo, M. (2005). Mainstreaming gender equality in Europe. A critical frame analysis approach. *The Greek Review of Social Research*, 117 B, pp. 11-35.
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy* (24 (3)).

- Wallace H., Pollack M.A., Young A.R. (2010). *Policy-Making in the European Union*, 6th ed., Oxford: OUP.
- Wallace, W. (1996). Politics and Policy in the European Union: The Challenges of Governance. Στο H. Wallace, & W. Wallace, *Policy Making in the European Union*. Oxford : Oxford University Press.
- Wallace, W. (1990). Introduction: The Dynamics of European Integration. Στο W. Wallace, *The Dynamics of European Integration*. London: Pinter/RIIA.
- Walters W., Haahr J.H., 2005, *Governing Europe: discourse, governmentality and European integration*, London-New York: Routledge.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structure Methods*. London: Sage Publications.
- Whitley, R. (2006). *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiener A., Diez Th., 2009, *European integration theory*, 2d ed., Oxford: OUP.
- Wincott, D. (1995). The role of law or the rule of the Court of Justice? An «institutional» account of of judicial politics in the European Community. *Journal of European Public Policy*(2(4)), pp. 583-602.
- Woods, C. (2007). Researching and developing interdisciplinarity teaching: towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education* (54).
- Woodward, A. (2003). European gender mainstreaming: Promises and pitfalls of transformative policy. *Review of Policy Research*, 20 (1), pp. 65-88.
- Woodward, A. (2008). Too late for gender mainstreaming? Taking stock in Brussels. *Journal of European Social Policy*, 18 (3), pp. 289-302.
- Zippel, K. (2006). *The Politics of Sexual Harassment*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκη, Μ. (2010). Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού ως εργαλείο αμοιβαίας μάθησης και μεταφοράς καλών πρακτικών στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος, *Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, σσ. 63-86. Αθήνα: Διόνικος.
- Αγγελόπουλος, Γ. (2008). *Η Διεπιστημονικότητα ως Νέο Παράδειγμα Πανεπιστημιακών Σπουδών: Μελέτη Περίπτωσης ενός Διεπιστημονικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πατρών*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ.
- Ασδεράκη, Φ., & Τσινισιζέλης, Μ. (2008). *Η Επαγγελματική Κατάρτιση στην Προοπτική της Νέας Ευρωπαϊκής Αρχιτεκτονικής, Κείμενα Εργασίας*. Αθήνα: ΕΚΕΜ.

- Ασδεράκη, Φ. (2009). *Ευρώπη και Παιδεία, Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Βασιλόπουλος, Α. (2004). Οι προκλήσεις της Διευρυμένης Πρόσβασης στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης - Η περίπτωση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.). Πάτρα: *Διδακτορική Διατριβή*.
- Βενιέρης, Δ., (2010), Κοινωνική μεταρρύθμιση, κοινωνική πολιτική και κοινωνικά δικαιώματα: “Η μέθοδος των τριών”. Στο Πετμεζίδου, Μ., Παπαθεοδώρου, Χ., (επιμ.), *Κοινωνική Μεταρρύθμιση και Αλλαγές στο Μείγμα “Δημόσιου - Ιδιωτικού” στο Πεδίο της Κοινωνικής Πολιτικής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βενιέρης Δ., (2002), *Ευρωπαϊκός κοινωνικός χάρτης. Η κοινωνική πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας. (2004). *Πλαίσιο Προτάσεων της Γ.Γ.Ι. ενόψει της Κατάρτισης του Εθνικού Στρατηγικού Σχεδίου Ανάπτυξης 2007-2013*. Αθήνα: ΥΠΕΣΔΑ - Ελληνική Δημοκρατία.
- Γεωργίου, Θ. (1999). *Η Ιδέα του Πανεπιστημίου στη Μετανεοτερική Κατάσταση. Το Πανεπιστήμιο στην Κοινωνία που Αναδύεται*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιώτη-Παπαδάκη Ο., (2010), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και πολιτικές αλληλεγγύης*, Αθήνα: Κριτική.
- Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β., Δημητρούλη, Κ., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Κορωνάου, Α., Μαραγκουδάκη, Ε., & Ραβάνης, Κ. (2007). *Οδηγός Εφαρμογής και Διαχείρισης Επιμορφωτικών και Παρεμβατικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη - Κουιμτζή, Β. (2008). Εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Β. Δεληγιάννη - Κουιμτζή, Φ. Ζιώγου - Καραστεργίου, & Α. Φρόση, *Φύλλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δημοσθένους. (1993). *Ολυμπιακός Γ*. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- ΕΥΣΕΚΤ. (2003). *Οδηγός Εφαρμογής των Πολιτικών Ισότητας των Φύλων στον Σχεδιασμό και την Αξιολόγηση των Δράσεων των Ε.Π. του Γ' ΚΠΣ*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Ασφάλισης.
- Ζήγος, Σ. (1988). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καβασακάλης, Α. (2011). Η Θεσμοθέτηση ενός Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Συγκρότηση Δικτύων Υπεράσπισης Αντιλήψεων και Αξιών στο Υποσύστημα Πολιτικής του Πανεπιστημίου. Πάτρα: *Διδακτορική Διατριβή*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

- Καραγεώργος, Δ. (1994). Ο Ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα. *Εκπαιδευτικά*, σσ. 34-45.
- Καραμεσίνη, Μ. (2010). *Η πολιτική απασχόλησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος, Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, σσ. 187-250. Αθήνα: Διόνικος.
- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική Αποτελεσματικότητα: Μια Συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1 (1), σσ. 49-75.
- Κασσωτάκης, Μ., & Ρουσάκης, Γ. (1995). Το Πρόγραμμα “ΣΩΚΡΑΤΗΣ” και η ελληνική εκπαίδευση: Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές. Στο Α. Καζαμίας, & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2007). *Τα Πανεπιστήμια Φλέγονται*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Κλάδης, Δ. (2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η Πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα: Κείμενα-Σχόλια-Ανάλυση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κοσμίδου - Hardy, X. (2005). *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουζέλης, Γ. (1997). *Επιστημολογία, Κείμενα*. Αθήνα: Νήσος.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουαμελετζή, Ε. (1996). *Η Επίδραση του Κοινοτικού Δικαίου στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και σπουδαστών, αναγνώριση διπλωμάτων, ιδιωτικά πανεπιστήμια*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Μπαρτζάκλη, Μ. (2010). *Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης: Ο Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παντελίδου - Μαλουτά, Μ. (n.d.). Κρατικός φεμινισμός, πολιτικές για την έμφυλη ισότητα και κοινωνικές αντιλήψεις. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης* (29), σσ. 5-39.
- Παπαγιαννοπούλου, Μ., & Παπαρούνη, Ρ. (2005). *Οι Εθνικές Πολιτικές για την Ισότητα των Φύλων στην Απασχόληση*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Παπαγιαννοπούλου, Μ., Κατσαμάγκου, Μ., Καλυβέζα, Μ., Παπαρούνη, Ρ., & Ταμπόση, Σ. (2008). *Σειρά Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Επιπτώσεων στο Φύλλο των Δράσεων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.ΙΙ*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική, Η Εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική Πολιτική (;)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την “Κοινωνία των Δεξιότητων”*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

- Πασιάς, Γ. (1995). Κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση. Μια περιοδολόγηση. Στο Α. Καζαμίας, & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Ρόκος, Δ. (2003). *Νόμος Πλαίσιο 1268/82 για την Ανώτατη Παιδεία*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (1993). *Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2010). *Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σιάνου, Ε. (1999). *Χρηματοδότηση του Πανεπιστημίου, Εκπαιδευτική Πολιτική και Φιλελεύθερη Κοινωνική Θεωρία. Το Πανεπιστήμιο στην Κοινωνία που Αναδύεται*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης, Κ. (1999). *Βασικές Αρχές για την Πανεπιστημιακή Έρευνα Σήμερα. Το Πανεπιστήμιο στην Κοινωνία που Αναδύεται*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και δια βίου μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Ή η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη. Στο Ν. Παπαδάκης, & Μ. Σπυριδάκης, *Αγορά Εργασίας, Κατάρτιση, Δια βίου Μάθηση και Απασχόληση: Δομές, Θεσμοί και Πολιτικές*, σσ. 219-242. Αθήνα: Σιδέρης.
- Σταμέλος, Γ. & Μπαρτζάκη, Μ. (2011). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Πραγματικότητα και δυνατότητες. Στο *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Οικονομίδης, Β. (Επιμ.), σσ: 789-200, Αθήνα: Πεδίο.
- Στεργίου, Α. (2010). Το κοινωνικό περιεχόμενο των ευρωπαϊκών συνθηκών και η παραδοσιακή «κοινωνική μέθοδος» στην παραγωγή ευρωπαϊκών κοινωνικών δικαιωμάτων. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος, *Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, σσ. 23-62. Αθήνα: Διόνικος.
- Στεφάνου, Κ. (1999). *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση: Γενικά και Θεσμικά Χαρακτηριστικά μετά τη Νίκαια (Τόμ. Α')*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Στρατηγάκη, Μ. (2006). Πολιτικές για την ισότητα των φύλων στην Ελλάδα: Ευρωπαϊκές κατευθύνσεις ή εθνικές πρακτικές;. Στο Ν. Μαραβέγιας, & Θ. Σακελλαρόπουλος, *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Ελλάδα: Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτικές*. Αθήνα: Διόνικος.
- Τσαμασφύρος, Γ. (2000). Το Πανεπιστήμιο στον 21ο Αιώνα. Στο Γ. Τσαμασφύρος, & Δ. Μπασαντής, *Το Πανεπιστήμιο στον 21ο Αιώνα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσαούσης, Δ. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (2000). *Η Διεθνοποίηση και η Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης στην Ιστορική και Σύγχρονη Προοπτική*. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ.

- Τσαούσης, Γ. (1993). *Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο στο Κατώφλι του 21ου Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΕΣΔΑ. (2004). *Δελτίο Τύπου - Εισήγηση στην Κυβερνητική Επιτροπή για τις "Εθνικές Προτεραιότητες Πολιτικής και Άξονες Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (2004-2008)*. Αθήνα.
- Φερώνας, Α., & Γεώργιας, Κ. (2010). Ο ρόλος των επιτροπών στην οικοδόμηση της κοινωνικής Ευρώπης: Οι επιτροπές απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος, *Η Κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, σσ. 129-152. Αθήνα: Διόνικος.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ξενόγλωσσα

- Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*, Bologna, 19.6.1999
- Bologna process (2003). *Realising the European Higher Education Area*, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin
- Bologna process (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Bergen 19/20-5-2005
- Bologna Process (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world*, London Communiqué, 18 May 2007
- Bologna Process (2009). *The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009
- Bologna Process (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Budapest and Vienna, 11-12 March 2010
- Bologna process, *Towards the European Higher Education Area*, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague 19-5-2001
- CEDEFOP (2004), *The learning continuity- European inventory on validating non-formal and informal learning*, Panorama Series, 117, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2007α), *European inventory on validation of non-formal and informal learning – GREECE*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

- CEDEFOP (2007β), *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET Teachers in EU Member States*, Panorama Series, 147, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2007γ), *Validation of informal and non-formal learning, a snapshot*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009α), *Accreditation and quality assurance in vocational education and training*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009β), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009γ), *European training thesaurus*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009δ), *Fundamentals of a common quality assurance framework for VET in Europe*, Panorama Series, 148, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009ε), *Modernizing VET, 4th report on VET research in Europe-synthesis report*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009στ), *Terminology of European Education and Training Policy - A Selection of 100 Key Terms*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009ζ), *The development of national qualifications frameworks*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009η), *The dynamics of qualifications: Defining and renewing occupational and educational standards*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009θ), *The relationship between quality assurance and VET certification in EU Member States*, Panorama Series, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009ι), *The shift to learning outcomes, Policies and practices in Europe*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2009ια), *VET in Europe-Country Report, Greece*
- CEDEFOP (2010), *Linking Credit Systems and Qualification Frameworks*, Research Paper No 5, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Council of the EU, 2004, Education and Citizenship

- ENQA (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, ENQA, Helsinki
- European Commission, Directorate General of Education and Culture (2000), Recommendation of the European Parliament and of the Council on European Cooperation in the Quality Evaluation in School Education, (presented by the Commission pursuant to Article 250(2) of the EC Treaty) COM (2000) 523 final
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (2004α), *Commission Staff Working Paper, Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and Benchmarks*, SEC (2004) 73
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (2004β), *Commission Staff Working Paper, New Indicators on Education and Training*, SEC (2004) 1524
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (2005), *Commission Staff Working Paper: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, SEC (2005) 419
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (2006), *Commission Staff Working Paper, European Credit System for Vocational Education and Training - A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe*, SEC (2006) 1431
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (2008α), *Commission Staff Working Document, New Skills for New Jobs*, SEC (2008) 358
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (2008β), *Commission Staff Working Document, Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training - Indicators and Benchmarks 2008*, SEC (2008) 2293
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (2008), *Final Evaluation of the Leonardo da Vinci II Programme*, ECORYS Nederland BV
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (2008), *Final Evaluation of the Socrates II Programme 2000-2006*, ECOTEC, Birmingham
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (2010), *The European Credit Transfer System for Vocational Education and Training ECVET - Get to know ECVET better, questions and answers*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission, Directorate-General for Research (2008), *ERAWATCH, Country Report 2008, Analysis of Policy Mixes to Foster R&D Investment and to Contribute to the ERA*, Luxembourg: Publications Office of the European Union

- European Commission, Directorate-General for Research (2009α), *The Role of Community Research Policy in the Knowledge-based Economy, Expert Group Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission, Directorate-General for Research (2009β), *ERA Indicators and Monitoring, Expert Group Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission, Directorate-General for Research (2009γ), *ERAWATCH, Country Report 2009, Analysis of Policy Mixes to Foster R&D Investment and to Contribute to the ERA*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Regulation (EEC) No 1612/68 of the Council of 15 October 1968 on freedom of movement for workers within the Community (EEL 257.1968)

Ελληνόγλωσσα

- ΑΔΙΠ (2007). *Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Ενημερωτικό Φυλλάδιο*, Έκδοση 3.0, Ιούλιος 2007
- ΑΔΙΠ (2007β). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων*, Έκδοση 2.0, Ιούλιος 2007, Αθήνα
- ΑΔΙΠ (2007γ). *Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης (πρότυπο σχήμα)*, Έκδοση 1.0, Νοέμβριος 2007, Αθήνα
- ΑΔΙΠ (2008). *Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης*, Έκδοση 1.0, Νοέμβριος 2008, Αθήνα
- ΑΔΙΠ (2008β). *Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Μηχανικών Περιβάλλοντος*, Νοέμβριος 2008, Αθήνα
- Απόφαση 1298/2008/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 16^{ης} Δεκεμβρίου 2008, σχετικά με τη Θέσπιση του Προγράμματος Δράσης ErasmusMundus 2009-2013 για την Ενίσχυση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Κατανόησης μέσω της Συνεργασίας με Τρίτες Χώρες, Επίσημη Εφημερίδα, L 340, 19.12.2008
- Απόφαση 136/1993/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25^{ης} Φεβρουαρίου 1993 για τη Θέσπιση του Τρίτου Κοινοτικού Προγράμματος Δράσης Υπέρ των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (HELIOSII, 1993-1996), Επίσημη Εφημερίδα, L 56, 9.3.1993
- Απόφαση 1513/2002/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27^{ης} Ιουνίου 2002 για το Έκτο Πρόγραμμα Πλαίσιο Δραστηριοτήτων Έρευνας, Τεχνολογικής Ανάπτυξης και Επίδειξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, με Σκοπό τη Συμβολή στη Δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και στην Καινοτομία (2002-2006), Επίσημη Εφημερίδα, L232/1 29.08.2002

- Απόφαση 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15^{ης} Νοεμβρίου 2006 για τη Θέσπιση Προγράμματος Δράσης στον Τομέα της Διά βίου Μάθησης, Επίσημη Εφημερίδα, L 327/45, 24.11.2006
- Απόφαση 2241/2004/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15^{ης} Δεκεμβρίου 2004 σχετικά με το Ενιαίο Κοινοτικό Πλαίσιο για τη Διαφάνεια των Επαγγελματικών Προσόντων και Ικανοτήτων (EUROPASS), L 390/6, 31.12.04
- Απόφαση 231/1988/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18^{ης} Απριλίου 1988 για τη Θέσπιση του Δευτέρου Κοινοτικού Προγράμματος Δράσης υπέρ των Μειονεκτούντων Ατόμων (HELIOS), Επίσημη Εφημερίδα, L 104, 23.4.1988
- Απόφαση 2317/2003/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5^{ης} Δεκεμβρίου 2003, σχετικά με τη Θέσπιση Προγράμματος για την Αύξηση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Κατανόησης μέσω της Συνεργασίας με Τρίτες Χώρες (ERASMUSMUNDUS) (2004-2008), Επίσημη Εφημερίδα, L 345, 31.12.2003
- Απόφαση 2318/2003/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5^{ης} Δεκεμβρίου 2003 για τη Θέσπιση Πολυετούς Προγράμματος (2004-2006) για την Αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα Ευρωπαϊκά Συστήματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Πρόγραμμα eLearning)
- Απόφαση 253/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 24^{ης} Ιανουαρίου 2000 για τη Θέσπιση του Δευτέρου Σταδίου του Προγράμματος Κοινοτικής Δράσης στον Τομέα της Εκπαίδευσης «ΣΩΚΡΑΤΗΣ»
- Απόφαση 266/1963/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 2ας Απριλίου 1963 περί θεσπίσεως των γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισεως Επίσημη Εφημερίδα L 20.04.1963
- Απόφαση 267/1990/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 29^{ης} Μαΐου 1990 περί Θεσπίσεως του Κοινοτικού Προγράμματος Δράσης για την Ανάπτυξη της Συνεχούς Επαγγελματικής Κατάρτισης εντός της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (FORCE), Επίσημη Εφημερίδα, L 156, 21.06.1990
- Απόφαση 27/1989/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16^{ης} Δεκεμβρίου 1988, για την Έγκριση της Δεύτερης Φάσης του Κοινοτικού Προγράμματος Συνεργασίας μεταξύ των Πανεπιστημίων και των Επιχειρήσεων όσον αφορά την Κατάρτιση στον Τομέα της Τεχνολογίας (COMETT II) (1990-1994), Επίσημη Εφημερίδα, L 13/28, 17.01.1989
- Απόφαση 327/1987/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 15^{ης} Ιουνίου 1987 για τη Θέσπιση του Κοινοτικού Προγράμματος Δράσης σχετικά με την Κινητικότητα των Φοιτητών (ERASMUS), Επίσημη Εφημερίδα, L 166, 25.06.1987
- Απόφαση 365/1986/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 24^{ης} Ιουλίου 1986 για την Έγκριση του Προγράμματος Συνεργασίας μεταξύ των Πανεπιστημίων και των

- Επιχειρήσεων όσον αφορά την Κατάρτιση στον Τομέα της Τεχνολογίας (COMETT), Επίσημη Εφημερίδα, L 222, 8.8.1986
- Απόφαση 382/1999/ΕΚ του Συμβουλίου της 26^{ης} Απριλίου 1999 για τη Θέσπιση του Δευτέρου Σταδίου του Κοινοτικού Προγράμματος Δράσης στον Τομέα Επαγγελματικής Κατάρτισης «LeonardodaVinci»
- Απόφαση 387/1991/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 22ας Ιουλίου 1991 για την Τροποποίηση της Απόφασης 87/569/ΕΟΚ Σχετικά με το Πρόγραμμα Δράσης για την Επαγγελματική Κατάρτιση των Νέων και την Προετοιμασία τους για τη Ζωή του Ενηλίκου και την Επαγγελματική Ζωή (PETRAII), Επίσημη Εφημερίδα, L 214, 2.8.1991
- Απόφαση 489/1989/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 28^{ης} Ιουλίου 1989 για τη Θέσπιση του Προγράμματος Δράσης για την Προώθηση της Μάθησης Ξένων Γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Lingua), Επίσημη Εφημερίδα, L 239, 16.8.1989
- Απόφαση 569/1987/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 1^{ης} Δεκεμβρίου 1987 σχετικά με το Πρόγραμμα Δράσης για την Επαγγελματική Κατάρτιση των Νέων και την Προετοιμασία τους για τη Ζωή του Ενηλίκου και την Επαγγελματική Ζωή (PETRA), Επίσημη Εφημερίδα, L 346, 10.12.1987
- Απόφαση 600/2005/ΕΚ του Συμβουλίου, της 12^{ης} Ιουλίου 2005 για τις Κατευθυντήριες Γραμμές των Πολιτικών Απασχόλησης των Κρατών Μελών, ΕΕ L 205, 06.08.2005
- Απόφαση 657/1989/ΕΟΚ του Συμβουλίου για τη Θέσπιση Προγράμματος Δράσης για την Προώθηση της Καινοτομίας στον Τομέα της Επαγγελματικής Κατάρτισης η οποία προκύπτει από Τεχνολογικές Μεταβολές στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (EUROTECNET)
- Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών της 12^{ης} Απριλίου 2000 για την «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών για έναν Ευρωπαϊκό Χώρο στον Τομέα της Έρευνας», Επίσημη Εφημερίδα, C226, 8.8.2000
- Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών της 31^{ης} Μαρτίου 2009 για την «Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21^ο Αιώνα: Ατζέντα για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στο Σχολικό Τομέα», C76, 31.3.2009
- Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής της 30^{ης} Απριλίου 2009 σχετικά με τη «Δημιουργία Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση», C100, 30.4.2009
- Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής της 17^{ης} Ιουνίου 2008 για τη «Βελτίωση της Ποιότητας της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών», C151, 17.6.2008

- Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής της 24^{ης} Μαΐου 2000 για την «Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών - Προς έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Ερευνών», Επίσημη Εφημερίδα C 204, 18.07.2000
- Εγκύκλιος Γ2/4791, (07/09/1998), Διαδικασίες Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.12/398/57834/Γ1, (31/08/2005), Λειτουργία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Έναρξη Νέου Σχολικού Έτους 2005-2006. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Εγκύκλιος Φ.12/445/Γ1/1072, (06/09/1993), Διαμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων μετά την Εισαγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Ειδικότητων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.12/676/61336/Γ1, (13/06/2002), Προγραμματισμός Λειτουργίας Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.12/756/Γ1/901, (08/09/1997), Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων- Διαμόρφωση των Ωρολογίων Προγραμμάτων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Εγκύκλιος Φ.12/810/Γ1/738, (31/08/1994), Οδηγίες για τη Διαμόρφωση των Ωρολογίων Προγραμμάτων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.12/896/Γ1/693, (06/09/2000), Πρόγραμμα Λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.12/921/Γ1/1058, (31/08/1995), Διαμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων- Καθορισμός Διδακτικού Ωραρίου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Εγκύκλιος Φ.15/1714/Γ1, (14/03/2008), Δημόσια Διαβούλευση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.3/527/89125/Γ1, Φ.12/335/51689/Γ1, (03/09/2004), Λειτουργία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Έναρξη Νέου Σχολικού Έτους 2004-2005. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.3/768/Γ1/885, (03/09/1998), Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.3/823/88155/Γ1, (05/09/2006), Λειτουργία Σχολείων με την Έναρξη του Νέου Σχολικού Έτους 2006-2007. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.3/939/Γ1/1213, (07/09/1996), Αναβάθμιση της Λειτουργίας των Σχολείων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Εγκύκλιος Φ.3/976/108630/Γ1, (14/03/2008), Δημόσια Διαβούλευση για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.3/976/108630/Γ1, (21/08/2008), Λειτουργία Σχολείων για το Σχολικό Έτος 2008-2009. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

- Εγκύκλιος Φ.361.1/502/Δ1/11638, (07/09/1999), Πρόγραμμα Λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.4/115/Γ1/791, (02/10/2001), Αναβάθμιση του Ρόλου του Σχολείου με την Εφαρμογή Ειδικών Προγραμμάτων για την Καταπολέμηση του Εκπαιδευτικού και Κοινωνικού Αποκλεισμού. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ.94018/Γ1, 94019/Γ1, 94021/Γ1, (05/09/2003), Λειτουργία Σχολείων με την Έναρξη του Νέου Σχολικού Έτους. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Εγκύκλιος Φ12/682/72791/Γ1, (04/06/2008), Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1988), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων και η πρόσβαση στις θέσεις απασχόλησης στη δημόσια διοίκηση - Η δράση της Επιτροπής όσον αφορά την εφαρμογή του άρθρου 48.4 της συνθήκης*, (EEC 72/1988)
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα - Μεσοπρόθεσμες κατευθύνσεις: 1989-1992*, COM(89) 236 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1991), *Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*, COM (1991) 349 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000α), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Για ένα Ευρωπαϊκό Χώρο στον Τομέα της Έρευνας*, COM (2000) 6 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2000β), *Equal, Νέοι τρόποι αντιμετώπισης των διακρίσεων και της ανισότητας στον τομέα της απασχόλησης*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία των Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000γ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Δημιουργία του EXE, Κατευθυντήριες Γραμμές των Δράσεων της ΕΕ στον τομέα της Έρευνας (2002-2006)*, COM (2000), 612 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001α), *Έκθεση της Επιτροπής: Οι Συγκεκριμένοι Μελλοντικοί Στόχοι των Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, COM (2001) 59 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001β), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Σχέδιο Δράσης eLearning, Να Σκεφτούμε την Εκπαίδευση του Αύριο*, COM (2001) 172 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001γ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής Δια-Βίου Μάθησης*, COM (2001) 678 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001δ), *Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Νεολαίας, Μια Νέα Πνοή για τη Νεολαία*, COM (2001) 681 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002α), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: eEurope 2005, Κοινωνία της Πληροφορίας για Όλους*, COM (2002) 263 τελικό

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002β), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ευρωπαϊκά Κριτήρια Αναφοράς για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας*, COM (2002), 629 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002γ), *Πρόταση Απόφασης του ΕΚ και του Συμβουλίου για την Έγκριση του Προγράμματος eLearning (2004-2006)*, COM (2002) 751 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002δ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Μια Νέα Ώθηση στον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας, Ενίσχυση, αναπροσανατολισμός, άνοιγμα νέων προοπτικών*, COM (2002) 565 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002δ) *Ανακοινωθέν της Κοπεγχάγης σχετικά με τις Μελλοντικές Προτεραιότητες της Ενισχυμένης Ευρωπαϊκής Συνεργασίας όσον αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ)*
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2003α), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Μια νέα ορμή για την ευρωπαϊκή νεολαία - Πρόταση κοινών στόχων σε θέματα συμμετοχής και ενημέρωσης των νέων έπειτα από την Απόφαση του Συμβουλίου της 27^{ης} Ιουνίου 2002 σχετικής με το πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας*, COM (2003) 184 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003β), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η Προώθηση της Εκμάθησης Γλωσσών και της Γλωσσικής Πολυμορφίας - Σχέδιο Δράσης 2004-2006*, COM (2003) 449 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003γ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένα Ενιαίο Πλαίσιο για τη Διαφάνεια των Επαγγελματικών Προσόντων και Ικανοτήτων (EUROPASS)*, COM (2003) 796 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003δ), *Έγγραφο εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής, Αναφορά ανάλυσης των απαντήσεων των κρατών μελών στα ερωτηματολόγια της Επιτροπής για τη συμμετοχή και την ενημέρωση των νέων*, SEC (2003), 465, τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003ε), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Επενδύοντας στην Έρευνα: Το Πρόγραμμα Δράσης για την Ευρώπη*, COM (2003), 226, τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004α), *Ενδιάμεση Αξιολόγηση του Προγράμματος «LEONARDO»*, COM (2004) 152 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004β), *Ενδιάμεση Αξιολόγηση του Προγράμματος «ΣΩΚΡΑΤΗΣ»*, COM (2004) 153 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004γ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η Νέα Γενιά Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης μετά το 2006*, COM (2004) 156 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004δ), *Πρόταση Απόφασης για την Κατάρτιση του Προγράμματος - Νεολαία σε Δράση για την Περίοδο 2007-2013*, COM (2004) 471 τελικό

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004ε), *Πρόταση Κανονισμού του Συμβουλίου για τον Καθορισμό των Γενικών Διατάξεων για τα ΕΤΠΑ – ΕΚΤ – Ταμείο Συνοχής*, COM (2004) 492 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004στ). *Πρόταση – σύσταση του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, COM(2004) 642 τελικό.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004ζ), *Συνέχεια στο Λευκό Βιβλίο «Μια Νέα Πνοή για την Ευρωπαϊκή Νεολαία – Απολογισμός των Ενεργειών στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στον Τομέα της Νεολαίας»*, COM (2004) 694 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004η) *Ανακοινωθέν του Μάαστριχτ σχετικά με τις Μελλοντικές Προτεραιότητες της Ενισχυμένης Ευρωπαϊκής Συνεργασίας όσον αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK)*
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005α), *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο: Συνεργασία για την Οικονομική Μεγέθυνση και την Απασχόληση – Νέο Ξεκίνημα για τη Στρατηγική της Λισσαβόνας*, COM (2005) 24 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005β), *Ολοκληρωμένες Κατευθυντήριες Γραμμές για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση (2005-2008)*, COM (2005) 141 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005γ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ευρωπαϊκές Πολιτικές για τη Νεολαία – Εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Συμφώνου για τη Νεολαία*, COM (2005) 206 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005δ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ευρωπαϊκός Δείκτης Γλωσσικών Γνώσεων*, COM (2005) 356 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005ε), *Εφαρμογή του Κοινοτικού Προγράμματος της Λισσαβόνας – Ανακοίνωση της Επιτροπής: Περισσότερη Έρευνα και Καινοτομία – Επενδύσεις για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση, Μια Κοινή Προσέγγιση*, COM (2005) 488 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων(2005ζ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Μια νέα Ώθηση στον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας, Ενίσχυση, Αναπροσανατολισμός, Άνοιγμα Νέων Προοπτικών*, COM (2005) 565, τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005η), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένα Νέο Στρατηγικό Πλαίσιο για την Πολυγλωσσία*, COM (2005) 596 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005στ), *Πρόταση Σύστασης του ΕΚ και του Συμβουλίου: Βασικές Ικανότητες για τη Δια βίου Μάθηση*, COM (2005) 548 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006α), *Ανακοίνωση της Επιτροπής σχετικά με την Προώθηση της Επιχειρηματικής Νοοτροπίας μέσω της Εκπαίδευσης και της Μάθησης*, COM (2006) 33 τελικό

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006β), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Το 7^ο ΠΠ δραστηριοτήτων Έρευνας, Τεχνολογικής Ανάπτυξης και Επίδειξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (2007-2013)*, COM (2006) 364 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006γ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Εφαρμογή του Κοινοτικού Προγράμματος της Λισαβόνας, Θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων για τη Δια Βίου Μάθηση*, COM (2006) 479 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006δ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Αποδοτικότητα και Ισότητα στο Πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, COM (2006) 481 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006ε), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Κάνοντας τη Γνώση Πράξη - Μια Στρατηγική Καινοτομίας Ευρείας Βάσης για την ΕΕ*, COM (2006) 502 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006στ), *Έκθεση της Επιτροπής σχετικά με τις Δραστηριότητες Έρευνας και Τεχνολογικής Ανάπτυξης της ΕΕ το 2005*, COM (2006), 685 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006ζ) *Ανακοινωθέν του Ελσίνκι σχετικά με τις Μελλοντικές Προτεραιότητες της Ενισχυμένης Ευρωπαϊκής Συνεργασίας όσον αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK)*
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007α) *Ένα Συνεκτικό Πλαίσιο Δεικτών και Σημείων Αναφοράς Σχετικά με την Παρακολούθηση της Προόδου για την Επίτευξη των Στόχων της Λισαβόνας όσον Αφορά στην Εκπαίδευση και στην Κατάρτιση*, COM (2007), 61 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007β), *Πράσινη Βίβλος - Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας, Νέες Προοπτικές*, COM (2007), 161 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007γ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Έρευνας για τις Γλώσσες*, COM (2007) 184 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007δ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ενδιάμεση Αξιολόγηση του Προγράμματος ERASMUSMUNDUS (2004-2008)*, COM (2007) 375 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007ε), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Βελτίωση της Ποιότητας της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών*, COM (2007) 392 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007ζ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Για μια Αποτελεσματικότερη Χρησιμοποίηση των Φορολογικών Κινήτρων υπέρ της Έρευνας και της Ανάπτυξης*, COM (2007) 728 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007στ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Θέσπιση Προγράμματος Δράσης για την Ενίσχυση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Κατανόησης μέσω της Συνεργασίας με Τρίτες Χώρες (ERASMUSMUNDUS) (2009-2013)*, COM (2007) 395 τελικό

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008α), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Δημιουργία Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, COM (2008) 179 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008β), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21^ο Αιώνα: Ατζέντα για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στο Σχολικό Τομέα*, Βρυξέλλες, COM (2008) 425 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008γ), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένα Επικαιροποιημένο Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, COM (2008), 865 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008δ) *Ανακοινωθέν του Μπορντώ σχετικά με τις Μελλοντικές Προτεραιότητες της Ενισχυμένης Ευρωπαϊκής Συνεργασίας όσον αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK)*
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2009), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Μια Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία – Επένδυση και Ενδυνάμωση. Μια Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού για την Αντιμετώπιση των Προκλήσεων και των Ευκαιριών της Νεολαίας*, COM (2009), 200 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2010α), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Μια Νέα Ώθηση για τη Συνεργασία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση Κατάρτιση για την Υποστήριξη της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»*, COM (2010) 296 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2010β), *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ευρώπη 2020, Στρατηγική για Έξυπνη, Διατηρήσιμη και χωρίς Αποκλεισμούς Ανάπτυξη*, COM (2010) 2020 τελικό
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2010γ) *Ανακοινωθέν του Μπρυζ σχετικά με τις Μελλοντικές Προτεραιότητες της Ενισχυμένης Ευρωπαϊκής Συνεργασίας όσον αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK)*
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2000), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας*, 23 και 24 Μαρτίου 2000.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2001), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Γκέτεμποργκ*, 15 και 16 Ιουνίου 2001.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2002α), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης*, 15 και 16 Μαρτίου 2002.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2002β), *Ανακοίνωση: Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, Επίσημη Εφημερίδα C142/01, 14.06.2002*
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2003), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών*, 20 και 21 Μαρτίου 2003.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2004), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών*, 25 και 26 Μαρτίου 2004.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2005), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών*, 22 και 23 Μαρτίου 2005.

- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2006), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών*, 23 και 24 Μαρτίου 2006.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2007), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών*, 8 και 9 Μαρτίου 2007.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2008), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών*, 13 και 14 Μαρτίου 2008.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2009), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών*, 19 και 20 Μαρτίου 2009.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2010), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών*, 25 και 26 Μαρτίου 2010.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2010), *Συμπεράσματα της Προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών*, 17 Ιουνίου 2010.
- Κανονισμός 1081/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5^{ης} Ιουλίου 2006 για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, και την Κατάργηση του Κανονισμού 1784/1999/ΕΚ, Επίσημη Εφημερίδα, L210/12, 31.7.2006
- Κανονισμός 1083/2006/ΕΚ του Συμβουλίου της 11^{ης} Ιουλίου 2006 περί Καθορισμού Γενικών Διατάξεων για το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ταμείο Συνοχής και την κατάργηση του κανονισμού (ΕΚ) 1260/1999, Επίσημη Εφημερίδα, L 210/25, 31.7.2006
- N. (1304/1982), «Σχολικοί Σύμβουλοι» (ΦΕΚ Α 144/7/7-12-1982)
- N. (2083/1992), «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης», (ΦΕΚ 159/21-09-1992)
- N. (2327/1995), «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», (ΦΕΚ 156/31-06-1995)
- N. (2525/1997), «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των Αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και Άλλες Διατάξεις» (ΦΕΚ 188 Α')
- N. (2986/2002), «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις» (ΦΕΚ 24 /13-02-2002)
- N. (3374/2005), «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος», (ΦΕΚ 189/02-08-2005)
- Οδηγία 1999/42/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7^{ης} Ιουνίου 1999 για τη Θέσπιση Συστήματος Αναγνώρισης των Προσόντων σχετικά με τις Επαγγελματικές Δραστηριότητες που καλύπτονται από Οδηγίες Ελευθέρωσης καθώς και Μεταβατικών Μέτρων και για τη Συμπλήρωση του Γενικού Συστήματος Αναγνώρισης των Διπλωμάτων, Επίσημη Εφημερίδα L 201, 31.07.1999

- Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7^{ης} Σεπτεμβρίου 2005 σχετικά με την Αναγνώριση των Επαγγελματικών Προσόντων, Επίσημη Εφημερίδα L 255/22, 30.09.2005
- Οδηγία 89/48/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21^{ης} Δεκεμβρίου 1988 σχετικά με ένα Γενικό Σύστημα Αναγνώρισης των Διπλωμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που Πιστοποιούν Επαγγελματική Εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών, Επίσημη Εφημερίδα L 019, 24.01.1989
- Οδηγία 92/51/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18^{ης} Ιουνίου 1992, σχετικά με ένα Δεύτερο Γενικό Σύστημα Αναγνώρισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης το οποίο συμπληρώνει την Οδηγία 89/48/ΕΟΚ, Επίσημη Εφημερίδα L 209, 24.07.1992
- ΠΔ 140 (20/05/1998), *Όροι και Διαδικασία της Μονιμοποίησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Υπηρεσιακής Εξέλιξης Αυτών, Παρεχόμενες Εγγυήσεις στους Αξιολογούμενους και Διαδικασία Οριστικοποίησης των Εκθέσεων Αξιολόγησης*
- ΠΔ 200/1998 (1-07-1998), *Οργάνωση και Λειτουργία των Νηπιαγωγείων.*
- ΠΔ 201/1998 (1-07-1998), *Οργάνωση και Λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων.*
- Πρακτικά Βουλής (2005α-γ), ΙΑ' Περίοδος Προεδρευομένης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, Σύνοδος Α', Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής, Θέρος 2005, Συνεδρίαση Ε-Ζ', Ιούλιος 2005, Αθήνα
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1998), Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (98/561/ΕΚ), Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 270/56, 07.10.1998
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002), Ψήφισμα 2003/C13/02 του Συμβουλίου σχετικά με την Προαγωγή της Ενισχυμένης Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στον Τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003), Απόφαση 2003/578/ΕΚ του Συμβουλίου σχετικά με τις Κατευθυντήριες Γραμμές για τις Πολιτικές των Κρατών Μελών για την Απασχόληση
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2003), Συμπεράσματα 2003/C134/02 του Συμβουλίου της 5^{ης} Μαΐου 2003 σχετικά με τα Επίπεδα Αναφοράς (Benchmarks) στην Εκπαίδευσης και την Κατάρτιση
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004), Σχέδιο Συμπερασμάτων 2004/13832/04 του Συμβουλίου της 29 Οκτωβρίου 2004 σχετικά με τις Μελλοντικές Προτεραιότητες της Ενισχυμένης Ευρωπαϊκής Συνεργασίας όσον αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ)
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004), Σχέδιο Συμπερασμάτων 2004/9600/04 του Συμβουλίου της 18^{ης} Μαΐου 2004 όσο αφορά Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τον Προσδιορισμό και την Επικύρωση των Ανεπίσημων και Άτυπων Μορφών Μάθησης

- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005α) Σύσταση 2005/601/ΕΚ του Συμβουλίου, της 12^{ης} Ιουλίου 2005, για τις Κατευθυντήριες Γραμμές των Πολιτικών Απασχόλησης των Κρατών Μελών
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005β), Συμπεράσματα 2005/C141/04 του Συμβουλίου της 24^{ης} Μαΐου 2005 σχετικά με Νέους Δείκτες για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006), Συμπεράσματα 2006/C298/2006 του Συμβουλίου της 8^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με την Αποτελεσματικότητα και τη Δικαιότητα στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007α), Συμπεράσματα 2007/C 311/10 του Συμβουλίου της 25^{ης} Μαΐου 2007 σχετικά με Συνεκτικό Πλαίσιο Δεικτών και Σημείων Αναφοράς για την Παρακολούθηση της Προόδου που έχει Επιτευχθεί ως προς τους Στόχους της Λισσαβόνας στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007β) Συμπεράσματα 2007/C300, 21/12/2007 του Συμβουλίου της 15^{ης} Νοεμβρίου 2007 σχετικά με τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008α) Κοινή Έκθεση 2008/C86/01 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την Εφαρμογή Προγράμματος Εργασίας «E-K2010» - Παροχή Διαβίου Μάθησης για Γνώση, Δημιουργικότητα, Καινοτομία
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008β) Συμπεράσματα 2008/C319/08 του Συμβουλίου της 21^{ης} Νοεμβρίου 2008 σχετικά με την Προετοιμασία των Νέων για τον 21^ο Αιώνα: Ένα Πρόγραμμα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας στο Σχολικό Τομέα
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008γ), Συμπεράσματα 2009/C25/01 του Συμβουλίου για τη Χάραξη της «Προοπτικής του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας με Ορίζοντα το 2020», Επίσημη Εφημερίδα, C25/1, 31.1.2009
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), Συμπεράσματα 2009/C119/02 του Συμβουλίου της 12 Μαΐου 2009 σχετικά με ένα Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης («ΕΚ 2020»)
- Σύσταση 2001/613/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 10^{ης} Ιουλίου 2001 για την Ενδοκοινοτική Κινητικότητα των Σπουδαστών, των Επιμορφωμένων Ατόμων, των Εθελοντών, των Εκπαιδευτικών και των Εκπαιδευτών, Επίσημη Εφημερίδα L 215/30, 9.8.2001
- Σύσταση 2006/143/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15^{ης} Φεβρουαρίου 2006, για περαιτέρω Ευρωπαϊκή Συνεργασία με Σκοπό τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, L 64/60-62, 4.3.2006
- Σύσταση 2006/1394/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά

- με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης
- Σύσταση 2008/C111/01, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 23^{ης} Απριλίου 2008 σχετικά με τη Θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων για τη Δια Βίου Μάθηση
- Σύσταση 2008/C111/01, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 23^{ης} Απριλίου 2008 σχετικά με τη Θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων για τη Δια βίου Μάθηση, Επίσημη Εφημερίδα, C111/01, 06.05.2008
- Σύσταση 2009/C155/02, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18^{ης} Ιουνίου 2009 για τη Θέσπιση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Πιστωτικών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET), Επίσημη Εφημερίδα, C155/11, 8.7.2009
- ΥΠΕΠΘ, Σχέδιο Νόμου (2003), «Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις», ΥΠΕΠΘ: Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ (1996), *Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Εφαρμογή του στην Ελλάδα*, (επιμ.) Πανάρετος Ι., ΥΠΕΠΘ: Αθήνα
- Υπόθεση (Costa) 6/1964, Απόφαση της 15/07/1964
- Υπόθεση (Reyners) 2/74, Απόφαση της 21/6/1974
- Υπόθεση (Casagrande) 9/1974, Απόφαση της 3/7/1974
- Υπόθεση (CassisdeDijon) 12/1978, Απόφαση της 20/12/1979
- Υπόθεση (Gravier), 293/1983, Απόφαση της 13/12/1985
- Υπόθεση (Barra) 309/1985, Απόφαση της 2/2/1988
- Υπόθεση (Lawrie-Blum vs Land Baden-Wuttemberg) 66/1985, της 03/07/1986
- Υπόθεση (Blaziot) 24/1986, Απόφαση της 2/2/1988
- Υπόθεση (Brown) 197/1986, Απόφαση της της 21/6/1988
- Υπόθεση (Groener) 379/1987, ο.γ.1988, c37/5
- Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, 2002). *Καθορισμός των ειδικότερων Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων των Διδασκόντων.*
- Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2000, J.O. delaCEE 2000/C364/01 (http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf)
- Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 15^{ης} Φεβρουαρίου 2001 σχετικά με την Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών – *Δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας: Κατευθυντήριες Γραμμές των Δράσεων της ΕΕ στον Τομέα της Έρευνας (2002-2006)* (COM (2000) 612 – C5-

- 0738/2000-2000/2334 (COS)), Επίσημη Εφημερίδα, C276, 01.10.2001
- Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 18^{ης} Μαΐου 2000 σχετικά με την Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών για Έναν Ευρωπαϊκό Χώρο στον Τομέα της Έρευνας (COM (2000) 6, C5-0115/2000-2000/2075 (COS)), Επίσημη Εφημερίδα, C059, 23.02.2001
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 15^{ης} Ιουνίου 2000 για τη Δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και Καινοτομίας, Επίσημη Εφημερίδα, C 205, 19.07.2000
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 16^{ης} Νοεμβρίου 2000 για τη Δημιουργία Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και Καινοτομίας: Κατευθυντήριες Γραμμές για τις Δράσεις της Ένωσης στον Τομέα της Έρευνας (2002-2006), Επίσημη Εφημερίδα, C374, 28.12.2000
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 25^{ης} Νοεμβρίου 2003 για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Κεφαλαίου για την Κοινωνική Συνοχή και την Ανταγωνιστικότητα στην Κοινωνία της Γνώσης, Επίσημη Εφημερίδα C295/05, 5.12.2003
- CEDEFOP (2008), Στην Τελική Ευθεία - Από την Κοπεγχάγη στο Μπορντώ
- HellasNationalReport (2005) για το Πρόγραμμα Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010
- HellasNationalReport (2007) για το Πρόγραμμα Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010





