

Πολιτιστικό σχέδιο, εκπαίδευση και ευρωπαϊκή ανάπτυξη

Μαρία Καΐλα*

Περίληψη

Αναδεικνύεται, ολοένα και εντονότερα, η αναγκαιότητα του να προωθηθεί η έννοια του πολιτισμού ως κοινού ορίζοντα διαρκούς ανάπτυξης για την Ευρώπη. Ενός ορίζοντα οπωσδήποτε, ο οποίος δε θα έπαυε να συμπεριλαμβάνει και τις πολιτιστικές διαφορές ως απαραίτητα συστατικά ενός συνεκτικού, πολύμορφου και πολυδιάστατου σχεδίου σφαιρικής ανάπτυξης.

Μέσα στο πλαίσιο ενός τέτοιου διαρκές ζητούμενο είναι η προώθηση και η παροχή μιας διαπολιτιστικής εκπαίδευσης (βασισμένης σε κοινές ευρωπαϊκές αξίες), με μοχλό και υποστήριγμα την πολυεπίπεδη δραστηριότητα των πανεπιστημιακών φορέων.

Εισαγωγή Ο Πολιτισμός: Ένας κοινός ορίζοντας

Η πρόταση ενός πολιτιστικού σχεδίου προϋποθέτει οπωσδήποτε τη σύλληψη και την κατάκτηση μιας συγκεκριμένης ιδέας σχετικά με το τι είναι "κοινότητα", και ιδιαίτερα μια κοινότητα που είναι σε θέση να μοιράζεται κοινές αξίες και στοχοθεσίες. Στην περίπτωση των εθνών, ο κεντρικός στόχος της εξυπηρέτησης ιστορικών και εθνικών πεπρωμένων, περιπλέκει την επιχείρηση της συγκρότησης παρόμοιων κοινοτήτων, ενώ η αντανάκλασή του στις

* Επίκουρη Καθηγήτρια της Ψυχοπαιδαγωγικής, στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

εκπαιδευτικές πολιτικές γίνεται καθοριστική, και μάλιστα φορτίζει τις πολιτιστικές συγγένειες προσανατολίζοντας κάθε κοινωνικο-πολιτιστικό και εκπαιδευτικό σχέδιο προς την κατάκτηση, περισσότερο ή λιγότερο ευθέως, στόχων εξουσίας.

Το ζήτημα αποκτά διπλή σημασία: Από τη μια, τι είδους εξουσία θα μπορούσαμε να κατακτήσουμε μέσα από τον πολιτισμό και από την άλλη, εάν η αντίληψη που δομούμε για τον πολιτισμό συμπίπτει (ή θα όφειλε να συμπίπτει) σαφώς με το ζήτημα, ούτως ή άλλως θεμελιώδες, της εξουσίας. Διότι, εάν δεν έχουμε μια σαφή αντίληψη των ποικίλων και κυρίως των λανθανόντων ισχυρισμών, οι οποίοι μπαίνουν σε ενέργεια μέσα από τις πολιτιστικές και εκπαιδευτικές πολιτικές δε θα ήταν δυνατόν να επιμείνουμε πάνω στο βάρος, την επιρροή του εκπαιδευτικού παράγοντα και την οικοδόμηση δικτύων ανάμεσα στις διαφορετικές ιδεολογίες (συλλογικές και ατομικές). Εκτός εάν παραμείνουμε καθηλωμένοι στην ήδη πολυχρησιμοποιημένη διαπίστωση, αν και προφανώς, εξίσου αληθή, ότι η εκπαίδευση είναι ο φορέας ιδεολογιών και το εργαλείο μακροπρόθεσμων χειρισμών.

Από μian άλλη άποψη, βεβαιώνεται εξίσου ότι η πολιτιστική ευημερία, είναι μια σημαντική παράμετρος προώθησης κατά την ανάπτυξη¹ μιας κοινωνίας, καθώς και ένας κρίσιμος σταθμός για τη δημιουργία δικτύων ανταλλαγών και συνεργασίας ανάμεσα στα διαφορετικά κοινωνικά και εθνικά περιβάλλοντα. Αυτή η λέξη "ευημερία" είναι ενδεικτική για να δηλώσει την αύξηση των οπτικών γωνιών και την ανοχή ή καλύτερα την καλή πίστη απέναντι σ' αυτό που αρχικά φαίνεται αρνητικό, απαγορευτικό ή ξένο σε σχέση με τις παραδοσιακές (βλ. "εγχώριες") μορφές πολιτισμού. Επιπλέον, η ευημερία εδώ, είναι ουσιαδώς συνδεδεμένη με την αναγκαίοτητα κατάκτησης μιας γνώσης ολοένα και περισσότερο ανοιχτής, διευρυμένης ή μιας γνώσης ικανής να μαρτυρήσει γι' αυτό που δεν ανήκει εξαρχής στο πεδίο της (γι' αυτό που όμως υποτίθεται ότι είναι υποχρεωμένη να μεταφέρει, κώδικες ηθικο-θρησκευτικούς και κοινωνικούς, ρητούς ή ενδιάθετους). Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτή η ευλύγιστη και εκτατή γνώση (μια γνώση λοιπόν, κατ' αρχήν δημοκρατική) ανταποκρίνεται στη μύηση, διαμέσου της εκπαίδευσης, στο μηχανισμό και στην ηθική της γνώσης και όχι στην εξοικείωση όσον αφορά μια τεχνική της συσσώρευσης γνώσεων που τείνει στην τεχνολογική, κυρίως, εξειδίκευση. Αν και ο σύγχρονος δυτικός πολιτισμός εκβάλλει στη μεγάλη θάλασσα της τεχνολογίας και της αποδοτικότητας, έτσι ώστε να χαρακτηρίζεται αποφασιστικά από τέτοιους "καθαρογραμ-

μένων" στόχους, οι οποίοι αποτελούν συγχρόνως και ενδιάμεσα στάδια σε μια διαδικασία ανάπτυξης, υπάρχει πάντοτε το περιθώριο για ένα δυναμικό στοχασμό πάνω στο χαρακτήρα και τις προϋποθέσεις της γνώσης, ως μοχλού διαρκούς και σφαιρικής ανάπτυξης. Αλλιώς, ο διάλογος ανάμεσα στις κουλτούρες, διαμέσου της εκπαίδευσης αποτελεί κατ' ουσίαν μια μελέτη της διαφοράς.

Ο Πολιτισμός της Διαφοράς

Έτσι, η εμπειρία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας επέτρεψε στην Ελλάδα –και όχι μόνον σ' αυτήν– να αποκαλύψει τις δυσκολίες της ένταξης και της έδωσε την εικόνα των παγίδων που βρίσκονται διεσπαρμένες σε κάθε προσπάθεια επικοινωνίας με τις άλλες ευρωπαϊκές κουλτούρες. Η επικοινωνία φάνηκε στην αρχή πιο εύκολη εξαιτίας των κοινών δηλώσεων πάνω στην αναγκαιότητα της ανάπτυξης, του εκδημοκρατισμού, της ανταλλαγής, της συνεργασίας. Ωστόσο, οι διαφορές, ιστορικο-πολιτικές, κοινωνικο-οικονομικές, ανέκυψαν καθοριστικές, φράσσοντας τον ορίζοντα της τόσο διαφημισμένης, επαγγελλλόμενης επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί, άνθρωποι της πράξης και θεωρητικοί, αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη μεγάλη και την αποφασιστική συνεισφορά της εκπαίδευσης ενόψει αυτού του αδιέξοδου και αυτής της γενικευμένης απώλειας των οραμάτων.

Θα έπρεπε να επεξεργαστούμε ένα συνθετικό σχέδιο, το οποίο θα συνδυάζει και θα συντονίζει όλες τις δυνατές οπτικές γωνίες, μέσα σ' ένα κοινό στόχο, αυτόν της ένταξης του διαφορετικού μέσα σ' ένα συλλογικό σχέδιο, ένα "διαφορετικό", ωστόσο, που θα μπορούσε να αρθρώσει λόγο αναγνωρίσιμο απ' όλους, χωρίς να χάσει από την αυθεντικότητά του. Κάτι τέτοιο μπορούμε, βεβαίως εύκολα να το αντιληφθούμε σε θεωρητικό επίπεδο: Οι επίσημες και προβαλλόμενες διεθνείς αξίες συμβάλλουν σ' αυτό. Αλλά η πραγματικότητα απογοητεύει, ο λαβύρινθος άνοιξε τις πόρτες του. Η πρόκληση και ο στόχος μας αφορούν έντονα², ιδιαίτερα ως κοινωνικά και εθνικά σύνολα που φιλοδοξούν στην κατάκτηση της "συνέχειας" (διότι αυτό ακριβώς, αποτελεί και την τρομακτική πρόκληση, η εξασφάλιση της συνέχειάς μας).

Μόνο που αυτό το αίτημα οφείλει να περάσει μέσα από τη διατήρηση της συνοχής και την επίβλεψη των θεμελίων. Αυτή η αναγκαία παράκαμψη συνίσταται σ' ένα πρόβλημα αρκετά περι-

πλοκο του οποίου οι παράμετροι πολλαπλασιάζονται και μεταμορφώνονται ασταμάτητα, έχοντας την τάση να αυτονομούνται σε βάρος των υπολοίπων (βλέπε για παράδειγμα την κυριάρχηση του οικονομικού επιπέδου). Πρόκειται για ένα πρόβλημα λοιπόν, που μας δείχνει μ' έναν τρόπο επώδυνα συγκεκριμένο ότι σ' αυτήν την εποχή των σχεδόν ανεξέλεγκτων μεταβάσεων, ο πολιτισμός είναι κάτι πολύ περισσότερο από τους κοινωνικο-οικονομικούς συνδυασμούς και τα πολιτικά σενάρια και κάτι πολύ λιγότερο από τις διαπλοκές που υπερβαίνουν και καταπνίγουν τα άτομα. Θα λέγαμε ότι ο πολιτισμός είναι η ουσία. Σ' αυτό το επίπεδο ακριβώς, έχουμε στο εξής συνειδητοποιήσει πως δεν πρόκειται πλέον "μόνο" για τέχνες και γράμματα, αλλά πιο γενικά (αλλά όχι πιο αφηρημένα) για την ανθρώπινη ζωή, έτσι όπως διαμορφώνεται μέσα από δραστηριότητες που τη σχηματοποιούν υπονομευοντάς την, εν είδει μιας μνημειώδους γλυπτικής στις ακρώρειες ενός βράχου, στο χείλος του γκρεμού.

Ωστόσο, είναι αυτή η ίδια η ζωή της οποίας η εκπαίδευση θα έπρεπε να αντιγράψει πιστά το πρόσωπο, όσο παραμορφωμένο κι αν είναι κάποτε, μπροστά στα μάτια αυτών που εκπαιδεύονται. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση ως βασικός τρόπος επεξεργασίας δεδομένων, θα έπρεπε να περάσει για λογαριασμό των νέων, στην αντίπερα όχθη των στερεοτύπων, έστω και των πιο εκλεπτυσμένων (όπως αυτό της ανοχής³), προκειμένου να τους παρουσιάσει τον πραγματικό όγκο των "σταθερών", κατά κοινή ομολογία εννοιών, (στο μέτρο που είναι ιδεατοποιημένες, αποκρυσταλλωμένες σε αξίες), όπως αίφνης λογίζονται ότι είναι η δημοκρατία και η συνεργατικότητα. Θα ήταν πράγματι δυνατόν για την εκπαίδευση, που θεμελιώνεται πάνω σε βεβαιότητες και θετικότητες, να οικοδομήσουμε το (μελλοντικό) δυνατό πάνω στο αρνητικό ή την άρνηση (έστω και υπό μορφή άσκησης) του απόλυτου, του αδιαμφισβήτητου - στυλοβάτη του κοινωνικού καλού, στο οποίο εξάλλου η εκπαίδευση συμβάλλει μ' έναν ουσιώδη τρόπο; Μ' αυτήν την έννοια, το να οικοδομούμε ένα πολιτιστικό σχέδιο ανάπτυξης, που θα αφορά την Ευρώπη, δεν είναι παρά μια προπαρασκευαστική άσκηση προκειμένου να μετρήσουμε τις αποστάσεις και τις τεχνικές προσέγγισης.

Η Εκπαίδευση ως διαμεσολάβηση: Μια διαπολιτισμική εκπαίδευση

Έστω και αν ο πολιτιστικός παράγοντας – σύμφωνα με τον παραδοσιακό ορισμό του – μοιάζει να εκδιώκεται από τις απαιτήσεις μιας τεχνολογικής εποχής, η οποία διαμέσου των επιστημονικότητας ισχυρισμών αρνείται και καταδικάζει τους αυτοσχεδιασμούς (απαιτήσεις που κατά συνέπεια αυτές οι ίδιες ειρωνικά, αλλά πραγματικά, αποτελούν ήδη ίχνη πολιτισμού, τα οποία μας εισάγουν στον τομέα μιας κουλτούρας, που εδώ και λίγο καιρό ανήκε στην επιστημονική φαντασία), δε θα έπρεπε να ξεχνάμε, ότι τα πολιτιστικά παράγωγα υπήρξαν πάντοτε το αγαπημένο αντικείμενο κινήσεων συντήρησης ή καταστροφής, μέσα στα πλαίσια πολιτικών που θέλουν να επεξεργάζονται και να προετοιμάζουν το καθαρό και το ομοιογενές. Αυτά τα ίχνη, ίχνη πολιτισμού, μας θέτουν ανυποχώρητα μπροστά στη μεταφυσική φρίκη κάθε πολιτισμού, την κληρονομιά του. Σ' αυτή τη φρίκη, θα έπρεπε να παρεμβληθεί η εκπαίδευση, μα αυτήν τη φορά μ' ένα τρόπο πιο συγκεκριμένο, αποφεύγοντας τις παγίδες των βεβαιοτήτων, αλλά επίσης και πιο γενικό, ξεπερνώντας τον απατηλό οπτιμισμό του συγκεκριμένου (δηλαδή του επιστημονικού δεδομένου ως αρχής και αδιάψευστου μέσου). Αυτός ο ενδιάμεσος χώρος μέσα στον οποίο θα μπορούσε να εργαστεί η εκπαίδευση, είναι ακριβώς το πραγματικό διάστημα ενός πολιτιστικού σχεδίου που θα μπορούσε να συμπεριλάβει παρελθόν, παρόν και μέλλον.

Μια άλλη όψη ενός τέτοιου σχεδίου, είναι αυτή που περιγράφεται μέσα από το στόχο της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή της συστηματικής προσπάθειας της εκπαίδευσης, να ανοίξει ένα πέρασμα ανάμεσα από τις διαφορετικές κουλτούρες, ακόμα περισσότερο στο μέτρο που η Ευρώπη μοιάζει να βρίσκεται σε συνεχή (θεσμοποιημένη) κίνηση, η οποία τείνει λογικά και μακροπρόθεσμα, προς τη διαμόρφωση μιας πολιτιστικής ανάπτυξης. Δε θα έπρεπε, ωστόσο, να εξαιρέσουμε τα κινήματα, οπωσδήποτε όχι νεογέννητα, ενάντια στην είσοδο μεταναστών και το φόβο των ξένων (στο μέτρο που αυτοί οι τελευταίοι "μολύνουν", αλλοιώνουν τον εγχώριο πολιτισμό) και αν βάλουμε στην άκρη τον παράγοντα της οικονομικής κρίσης, κινήματα που καθιστούν εύθραυστη, από την άποψη της αληθοφάνειας, αυτή την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Μια εκπαίδευση, λοιπόν, διαπολιτισμική, που θα είναι κατά βάση δημοκρατική εφό-

σον θα οφείλει να μας ενδιαφέρει όλους ξεπερνώντας τα κριτήρια της εξουσίας.

Δε θα είναι επομένως μια προσπάθεια μάταιη το να επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε τους "ξένους" πολιτισμούς, ούτε καν να γνωρίσουμε τις "διανοητικές όψεις ενός πολιτισμού", αλλά κατά μία έννοια, είναι μια προσπάθεια περισσότερο ανθρωπολογική, να συλλάβουμε τον πολιτισμό ως ένα "σύνολο υλικών και μη-υλικών παραγωγών μιας ανθρώπινης ομάδας, παραγωγές που έχουν γι' αυτήν την ομάδα μια δική τους έννοια, η οποία προκύπτει από την περασμένη ιστορία της ή βρίσκεται υπό κατασκευή". "Ο εμπλουτισμός της προσωπικότητας από τη γνωστική, συναισθηματική και κινητικο-αισθητική άποψη" (Le Thahn Khoi, "Pluralisme et Education: Perspectives generales", in A.F.E.C. σελ. 2) είναι ο στόχος ενός τέτοιου σχεδίου διαπολιτισμικότητας, η οποία ασκεί συστηματικά και αναπόφευκτα τη διεπιστημονικότητα, ακόμα περισσότερο επειδή τα σχολικά περιβάλλοντα μαρτυρούν ολοένα και περισσότερο για συνθήκες πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές.

Έτσι, πρόκειται περισσότερο για την ανίχνευση με το μέσο των εκπαιδευτικών μεθόδων της πραγματικής δυνατότητας κοινής χρήσης των εννοιών, στο μέτρο που δομές σκέψης, ερμηνείες του ίδιου του κόσμου, αξίες και πρακτικές, έρχονται συχνά σε σύγκρουση, εμποδίζοντας μια ομοιόμορφη και συμφωνημένη κατανόηση της πραγματικότητας. Αυτό που γίνεται ολοένα και πιο σαφές είναι ότι τα επιχειρήματα της καθολικότητας (απότοκο, δίκην ενός άλλοθι, της "ανθρωπινότητας" – ουσίας του ανθρώπινου γένους), του κοσμοπολιτισμού (που καθιστά την ένταξη και την προσαρμογή μια περιπέτεια περισσότερο ή λιγότερο μυθιστορηματική), της επικοινωνίας, ολοένα και περισσότερο ανεμπόδιστης (αιώνας των επικοινωνιών, καινούριος αιώνας διαφωτισμού), των κοινών προβλημάτων (ανάπτυξη και φτώχεια, οικολογικό ζήτημα, πυρηνικός πόλεμος), δεν κατορθώνουν διόλου να νικήσουν αυτό το σκληρό υπόλειμμα της αλλοιότητας, του ξένου σε σχέση με το δικό μου⁴. Οι μεταμορφώσεις ενός τέτοιου υπολείμματος πολλαπλασιάζονται στο μέτρο που τα συμφραζόμενα και τα διακυβεύματα πολλαπλασιάζονται επίσης. Δε θα μπορούσαμε να απαντήσουμε στο πρόβλημα της διαφοράς διαμέσου της βολικής αμφισημίας (που στην πραγματικότητα δε θέλει τίποτα να πει) ενός αφορισμού σκανδαλωδώς τυφλού και πεισματικά επικεντρωμένου πάνω στην παλαιά έννοια του ουμανισμού και του σεβασμού των αποκλίσεων.

Το σχολείο, λοιπόν, τόπος καθημερινών αλληλεπιδράσεων και

αλληλοτροφοδοτήσεων, γίνεται ο κατεξοχήν τόπος του προκαταρκτικού ελέγχου τέτοιων πεποιθήσεων και της σύγκρισης των εμπειριών. Θα έπρεπε εδώ να δούμε, πώς θα μπορούσαμε να επιτύχουμε αυτήν την δύσκολη ισορροπία ανάμεσα στη διατήρηση του ομοιογενούς, ως ιδιαίτερης κληρονομιάς ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, ο οποίος χαρακτηρίζει ακριβώς και διακρίνει μια ορισμένη ομάδα ανθρώπων (συνθήκη αναγκαία για τη διατήρηση της εθνικότητας νοουμένης ως ιδιαίτερης μαρτυρίας της διαφοράς, που δομεί τον ανθρώπινο πολιτισμό-φάσμα ποικίλων μορφών) και τη διάνοιξη στον πλουραλισμό, ο οποίος είναι συγχρόνως η απόδειξη μιας ικανότητας ανανέωσης και ασταμάτητης διαπλάτυνσης των προοπτικών, ικανότητας απολύτως αναγκαίας για το παιδαγωγικό έργο, που στο τέλος τέλος δεν παύει να στοχεύει ουσιαστικά, στην απόκτηση ολοένα και περισσότερων σταθεροτήτων.

Ένα πολιτιστικό σχέδιο επομένως, που στοχεύει στην ανάπτυξη, δε μπορεί παρά να είναι ένα σχέδιο στην ευρεία έννοια του όρου, εκπαιδευτικό. Μ' αυτήν την έννοια, θα φιλοδοξούμε στη διαμόρφωση ατόμων που θα έχουν φτάσει σε τόσο υψηλή συνείδηση της ταυτότητάς τους, ώστε να μπορούν, δίχως να χάσουν τις ζωτικές αναφορές τους στην ίδια τους την κουλτούρα, να κυκλοφορούν μέσα στις ξένες κουλτούρες, προχωρώντας στην επιλογή αυτών των στοιχείων ανάμεσα σε άλλα, που βαθαίνουν τους ορίζοντές τους, πολλαπλασιάζοντας τη δική τους πολιτιστική εμπειρία. Έτσι αντιλαμβανόμαστε εκ νέου τη διασύνδεση του "κοσμοπολίτη" (εκείνου δηλαδή του προσώπου, που είναι ικανό να συνάπτει διαφορετικούς πολιτιστικούς τύπους, μέσα σε μια συνεχή διαδικασία, *enculturation*) και του διανοούμενου, ο οποίος νοείται ως εκείνο το πρόσωπο που ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τα προβλήματα της κοινωνίας.

Μια τέτοια σχέση, επομένως μπορεί να αναφέρεται ουσιαστικά στη φιγούρα και στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως κρίσιμου προσώπου το οποίο παρεμβαίνει καταλυτικά σ' αυτή τη διαδικασία δυναμικής και περίπλοκης προσέγγισης, η οποία και διενεργείται δυναμικά μέσα σε μια διαδικασία ομοιογενοποίησης, που στο όνομα της καθολικότητας επιχειρεί την προώθηση ενός πολιτιστικού ιμπεριαλισμού (βλ. διεθνής πολιτισμός), ο οποίος κατανοείται κυρίως ως απόσβεση του ιδιαίτερου και δη του πλέον αδύνατου. Κατά συνέπεια, η σφαιρική ανάπτυξη ειδικά μέσα από την εκπαίδευση, δε θα μπορούσε να αναφέρεται στη σφαιρικότητα, παρά με το μόνο όρο ότι θα έχει καταργήσει την ενδιάθετη τάση της να αναπαρίσταται διαμέσου μιας μοναδικής μορφής εξουσίας,

της οποίας ο σκοπός θα είναι να εξασφαλίζει την εικόνα της ομοφωνίας.

Έχουμε, λοιπόν, κάθε φορά που μιλάμε για σφαιρική-πολιτιστική-ευρωπαϊκή ανάπτυξη, να αποσυναρμολογήσουμε μια τετραπλή παγίδα, αποσυναρμολόγηση που συνίσταται στο να έρθουν στο φως παρεξηγήσεις και αμφισημίες που χτυπούν και τους τέσσερις παραπάνω προσδιορισμούς. Κανένας απ' αυτούς δε σημαίνει απολύτως αυτό που υποδεικνύει, εκτός εάν προχωρήσουμε σε συγκεκριμενοποιήσεις που θα περιχαράκωναν το πεδίο εφαρμογής τους, έτσι ώστε αυτή η εφαρμογή να μπορεί να αφορά τους στόχους, τόσο γενικούς όσο και ειδικούς της εκπαίδευσης, όπως επίσης και τους στόχους των κοινωνιών που αυτοαποκαλούνται δημοκρατικές. Εάν επομένως μιλάμε για ένα σχέδιο που περιλαμβάνει αυτούς τους τέσσερις όρους δίχως να τους θέτει εν αμφιβόλω, είναι με την έννοια ενός σχεδίου, που δεν παγιώνεται στο βαθμό μηδέν μιας διαδικασίας, η οποία πρόκειται απλώς να πραγματοποιήσει αυτό το σχέδιο βάσης, αλλά η οποία ήδη αποτελεί μέρος αυτής της διαδικασίας επανεφευρίσκοντας ασταμάτητα τους ίδιους της τους όρους και θέτοντας πάντα στόχους αλλού και αλλιώς.

Η εκπαίδευση οφείλει, λοιπόν, να λειτουργεί οριζόντια και κάθετα, δηλαδή, στο επίπεδο της κάθε χώρας χωριστά, ως μηχανισμός συνθετικός, που έχει τη δυνατότητα να επεξεργάζεται και να προωθεί ιδέες και έννοιες, που συγκρατούν μακροπρόθεσμα το στόχο της συνεργασίας διαφορετικών εθνών. Είναι αυτός ο ίδιος ο στόχος που με διαφορετικούς τρόπους έχει τεθεί από την Ευρωπαϊκή κοινότητα, αν και ούτως ή άλλως, το εύρος αυτής της επιχείρησης μύησης στην πολιτιστική συμπληρωματικότητα υποτίθεται, ότι ξεπερνά τα όρια του ευρωπαϊκού κόσμου.

Θα οφείλαμε να καταστρώναμε, ως εκπαιδευτικοί, μια πολλαπλή επιχείρηση που θα συνίσταται σε παρεμβάσεις με στόχο να ασκηθεί η όραση και η σκέψη των ατόμων, έτσι ώστε να είναι ικανά να διακρίνουν και να αντιλαμβάνονται το διαφορετικό, το οποίο, ωστόσο, διαθέτει ήδη το δικό του νόημα και τη δική του αξία, αλλά το οποίο, κυρίως και μέσα απ' αυτήν την οπτική, μπορεί να αποκτήσει νόημα και αξία και για τα άτομα αυτά, μέσα στα πλαίσια κοινών ενεργειών και στόχων. Μια τέτοια άσκηση, περισσότερο από τη λειτουργία της προσαρμογής ακονίζει την κρίση. Τα άτομα, τμήματα και παράγωγα διαφορετικών πολιτιστικών περιβαλλόντων, θα όφειλαν να έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν τα δικά τους *savoirs-vivre*, ως "δυνατές", ανάμεσα σε άλλες περι-

πτώσεις, που επιπλέον μπορούν να είναι συνειδητά επιλεγμένες, επειδή απαντούν σε μια αποφασιστική σύμπλεξη παραμέτρων ιστορικών, θρησκευτικών και πολιτιστικών, πρόσφατων ή παρωχημένων, κοινωνικοοικονομικών περιστάσεων, αλλά και προσωπικών επιλογών.

Η κουλούρα δεν είναι μόνον μια υπόθεση κληρονομιάς, μα επίσης επιλογής ή ο τρόπος μας του να συμμετέχουμε στην κουλούρα μας, θα έπρεπε να είναι μια μορφή συνείδησης. Γι' αυτό, η επέμβαση του εκπαιδευτικού μηχανισμού είναι αποφασιστική και είναι μια επέμβαση, που μπορεί να εξασφαλιστεί με ποικίλους τρόπους, όπως π.χ.: α) Με τολμηρές και διορατικές εκπαιδευτικές πολιτικές⁵, πολιτικές που αποτελούν την κριτική σύγκλιση θεωρητικών και πρακτικών ερευνών και που αντανακλώνται μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο στη διαμόρφωση των *curricula* σ' όλους τους βαθμούς της εκπαίδευσης, β) με τη συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ("Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να προωθήσει την πολιτιστική κατανόηση;", Tarrou, Hostmark. A.-L., "The Goals of Enhancing National and International Cultures. Challenges to Teacher Education?" σελ. 95⁶) με στόχο, όχι μόνο να εξασφαλιστεί η γνωστική τους αρτιότητα, αλλά κυρίως η προσαρμοστικότητά τους σε σχέδια ολοένα και πιο πλατιά και σύνθετα (θα έπρεπε κυρίως να ετοιμάσουμε εκπαιδευτικούς, που θα μπορούσαν μόνοι τους να συμβάλλουν στη διαμόρφωση τέτοιων σχεδίων, ως σκηνοθέτες, δηλαδή, περισσότερο απ' ότι ηθοποιοί)⁷, γ) με την αποφασιστική παρέμβαση του Πανεπιστημίου στην κοινωνική ζωή κι όχι τόσο ως θεσμού πολιτικού, ένα υποκατάστατο ουδέτερο και ευμετάβολο, ευκολομεταχείριστο, εξουσίας, αλλά κυρίως ως αντιπρόσωπου μιας πνευματικής ζωής, που έχει την αρμοδιότητα, την ικανότητα, τη θέληση και τη δύναμη να επηρεάσει την κοινωνική πράξη, κυρίως διαμέσου της έρευνας, δ) με τη δημιουργία ενός δικτύου πολλαπλών συνεργασιών, κατά πρώτο λόγο μέσα στο ίδιο το κράτος και κατά δεύτερο λόγο ανάμεσα σε διαφορετικά κράτη της Ευρώπης: συνεργασίες ανάμεσα σε διαφορετικούς βαθμούς της εκπαίδευσης, ανάμεσα σε παράγοντες που παρεμβάλλονται στην εκπαιδευτική πράξη προσδιορίζοντάς την –κοινωνικοί παράγοντες, γονείς– με σκοπό να γνωρίσουν, να συγκρίνουν, να ανταλλάξουν, να μεταφέρουν, να επαληθεύσουν, να επαναπροσδιορίσουν, να επαναπροσανατολίσουν, να καταργήσουν, να επιλέξουν, να εμβαθύνουν, ε) με τη συστηματική μελέτη που στοχεύει στον ολοένα και πιο σαφή ορισμό (που θα επιτρέψει την υιοθέτηση στρατηγικών προσέγγισης βασισμένων πάνω σ' αυτόν τον ορι-

σμό) εννοιών όπως "κουλτούρα" και "ευρωπαίος" (ή του συνεπαγόμενου ζεύγους "ευρωπαϊκή κουλτούρα") κάτω από το φως ειδικών προοπτικών, οι οποίες προκύπτουν από διαφορετικούς πολιτισμούς που συνιστούν το ευρωπαϊκό σύνολο.

Ο πολλαπλασιασμός των οπτικών γωνιών που είναι ένα αναγκαίο στάδιο στην κατανόηση του φαινομένου αυτής της αμφίσημης Ευρώπης ως έννοιας και ως πραγματικότητας, δε θα μπορούσε αυτός καθαυτός να αρκέσει στην επιχείρηση της οικοδόμησης ενός κόσμου κοινού αλλά πολυποϊκίλου; Πρέπει, επιπλέον, και αυτό μοιάζει να είναι πιο εύκολο σε επίπεδο καθαρά πολιτιστικό (εάν υπάρχει κάτι τέτοιο), να επιχειρήσουμε να συνδυάσουμε αυτές τις οπτικές γωνίες, να επεξεργαστούμε αναλυτικά και συνθετικά τις προτεινόμενες μορφές, συνδυασμός που συνεπάγεται το γεγονός ότι θα είμαστε ικανοί όπου χρειάζεται να αναθεωρούμε παρωχημένα σχήματα, που έχουμε κληρονομήσει από το παρελθόν, με πιθανόν επιτυχημένες κάποτε εφαρμογές, που διαιωνίζουμε ακόμη, μολονότι κάποιες προϋποθέσεις και νέες αξίες έχουν τροποποιήσει το σκηνικό. Για μια τέτοια επιχείρηση που απαιτεί όλες τις δυνάμεις μας, πνευματικές και ηθικές, η εκπαίδευση είναι η διέξοδος, η πλέον κατάλληλη (αλλά, επίσης, η παγίδα η πλέον συχνή, στο μέτρο, που αποτελεί, επίσης, το επιχείρημα το πιο κοινότοπο). Το πιο επίπονο δεν είναι να οικοδομήσουμε δίκτυα εκπαιδευτικά, μέσα σε μια κοινή εργασία στα πλαίσια της Ευρώπης, αλλά να εξασφαλίσουμε μια εκπαίδευση ικανή να διαφύγει από την ίδια της την παγίδα, δηλαδή μια εκπαίδευση που διαθέτει καθαρή θέα και κατανόηση των ορίων της.

Ο ρόλος του Πανεπιστημίου

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, αναθεωρείται, λοιπόν, και εξελίσσεται η ίδια η ιδέα της παρέμβασης του Πανεπιστημίου ως κυριότατου φορέα έρευνας και παραγωγής γνώσης και υπεύθυνου μεσολαβητή ανάμεσα σε γνώση και εξουσία, ο οποίος μάλιστα λειτουργεί ως μονωτής και συγχρόνως καλός αγωγός και φίλτρο ιδεών και πρακτικών (των οποίων ο σκοπός θα ήταν η αναθεώρηση των κοινωνικών μορφών και η επαναξιολόγηση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεσμών). Θα μπορούσαμε, επομένως, να επαναδραστηριοποιήσουμε τον παλαιό μύθο ενός πανεπιστημίου που θα έπαιζε το ρόλο τείχους, ενός συστήματος άμυνας της κοινωνίας. Σήμερα, τέτοια συστήματα φαίνεται να έχουν καταρριφθεί και η

συνεπαγόμενη διαφάνεια του κοινωνικού μηχανισμού, διαφάνεια της ίδιας της σύγχρονης κουλτούρας, δε μπορεί να μαρτυρά πλέον για την ανοσία του πνευματικού χώρου τον οποίον αντιπροσωπεύει το Πανεπιστήμιο.

Η ιδεολογία του Πανεπιστημίου, μια ιδεολογία που συχνότατα οι κρατικές πολιτικές διαγωνοθετούν, στοχεύοντας να την αδρανοποιήσουν υποτάσσοντάς τη σε νομοθεσίες εξοντωτικές, που προβλέπουν την πρόσδεσή του σε στοχοθεσίες κατά το μάλλον ή ήττον πολιτικές, δε θα μπορούσε να είναι παρά εκείνη η δύναμη του μυαλού στο να εργάζεται ανυποχώρητα με κριτικό τρόπο πάνω στο φάσμα της ανθρώπινης πραγματικότητας και πάνω στην ενδεχόμενη αμφισβήτηση των αξιών. Αυτό, με τη γλώσσα παραδοσιακού ιδεολόγου της επιστήμης, θα σήμαινε ότι το Πανεπιστήμιο, μέσα από τη μελέτη και την προώθηση της επιστήμης και της τέχνης, θα μπορούσε να διδάξει στά άτομα και στις κοινωνίες τον τρόπο του να υπάρχουν ελεύθερες μέσα από τον πολιτισμό. Και σ' αυτό το σημείο ακριβώς, οι στόχοι του Πανεπιστημίου συνάπτονται με τους στόχους της ίδιας της εκπαίδευσης, στόχους που οπωσδήποτε, υπάρχει πάντα περιθώριο να επισκοπούμε.

Ο διάλογος για το ρόλο της εκπαίδευσης, ευτυχώς παραμένει ανοιχτός. Άρα, μιλάμε για μια εκπαίδευση που εν γένει προπορεύεται των τάσεων, των κινημάτων, των γεγονότων (παρέχοντας επιχειρήματα, ιδέες, αξίες, μοντέλα), σε αντίθεση μ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αναπαράγει το τετελεσμένο. Έτσι, μοιάζει να μπορεί να επανεισαχθεί το Πανεπιστήμιο στην τρέχουσα ζωή. Πεδία γνώσης που πρόσφατα ανοίχθηκαν, πεδία δράσης και ανθρώπινης παρέμβασης που μόλις ανιχνεύθηκαν, μια έρευνα ενεργός και συγκροτημένη, που πρέπει να εκβάλλει σε μεθοδολογίες συγκεκριμένων επιχειρήσεων αποδεικνύουν την κρισιμότητα του ρόλου του Πανεπιστημίου (για παράδειγμα, σ' ό,τι αφορά την έρευνα στην εκπαίδευση, θα σήμαινε τη σφυρηλάτηση δεσμών ανάμεσα σε "έρευνα, εκπαιδευτικό ανασχηματισμό και ανασχηματισμό κοινωνικό"- Carraz R., «L' etat de la recherche en education au seuil des rencontres», in *Education, Formation, Société* σελ. 41-ή της ενδυνάμωσης της διεπιστημονικότητας μέσα στο πλαίσιο κοινών προγραμμάτων ή της σύνδεσης της Πανεπιστημιακής έρευνας με τις κοινωνικές δυνάμεις, την οικονομία, την τεχνολογία, την παραγωγή, την εργασία⁸). Έτσι, διαμέσου της καλά οργανωμένης, της συνεχούς και συστηματικής έρευνας, το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να ξεπεράσει το ίδιο του το πρόβλημα, τη δυσκολία, δηλαδή, του να δημιουργήσει στους μαθητευόμενους

μια αληθινή δημιουργική παρόρμηση που θα υπερέβαινε τα κοινωνικά και πολιτιστικά στερεότυπα.

Κατά συνέπεια, και μέσα στα όρια μιας τέτοιας προβληματικής που ενδιαφέρεται να περιχαρακώσει τον τομέα επιρροής του Πανεπιστημίου, ως ουσιώδους τμήματος του συστήματος εκπαίδευσης, είτε από την άποψη της οργάνωσης, είτε από την άποψη της φιλοσοφίας του, των στόχων του (τους οποίους ακριβώς, το Πανεπιστήμιο φαίνεται ότι μπορεί να ανακεφαλαιώσει και να τους φέρει ίσαμε την ολοκλήρωση), κάθε αντίληψη σχετική με το ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο δε θα ήταν παρά μια αυθαίρετη γενίκευση, μια αφαίρεση, μια πρόληψη του ζητουμένου. Διότι, πώς θα μπορούσαμε να ορίσουμε το επαγγελλόμενο αυτό ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο δίχως να καταφύγουμε σε αξιωματοποιήσεις, βερμπαλισμούς, ευρετήρια καλών προθέσεων και σχέδια ουτοπικής πνοής που μόνη τα δικαιοδοτεί; Θα ήταν, δηλαδή, δυνατόν να μιλάμε για ένα τέτοιο Πανεπιστήμιο, τη στιγμή που αυτή η ίδια η ευρωπαϊκή ταυτότητα βρίσκεται υπό διαμόρφωση (και είναι επιπλέον βαθιά αμφισβητούμενη), διότι ακριβώς, η ιδέα της Ευρώπης δεν αποτελεί διόλου μια δωρεά (όπως αντιθέτως, κρύβει τα σπέρματα μιας ευρείας απογοήτευσης ενάντια στην οποία τα ευρωπαϊκά κράτη θα όφειλαν να εργαστούν);

Σ' αυτήν την περίπτωση, δηλαδή η προσπάθεια μας θα ήταν διπλή: Αφενός να σταθεροποιήσουμε, να διαπλάτνουμε, να εμβαθύνουμε και να καταστήσουμε αληθοφανή αυτήν την "ευρωπαϊκότητα" σε κοινωνικο-πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο και από την άλλη, να εντάξουμε σ' αυτήν την πολυδιάστατη εργασία και μ' ένα δυναμικό τρόπο, το Πανεπιστήμιο (με τρόπο ώστε το τελευταίο να αποκτήσει την οφειλόμενη σ' αυτό λειτουργία, μιας πολιτιστικής δύναμης). Να σύρουμε δηλαδή, με ακρίβεια το κοινό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα Πανεπιστήμια κάθε χώρας θα μπορούσαν να δράσουν και να αναπτυχθούν. Άλλωστε οι δυο παραπάνω κινήσεις είναι αδιαχώριστες: Δεν υπάρχει ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο μέσα σ' ένα "κενό" αξιών (τις οποίες καθ' υπερβολήν θα ονομάζαμε ευρωπαϊκές), το ίδιο κενό που αφήνουν οι ιδεολογίες, όταν δεν αναπαριστούν πλέον τίποτα, αλλά παραμένουν επενδυμένες με εξουσία.

Θα έπρεπε, επομένως, να λάβουμε επίσης υπόψη μας, το γεγονός ότι η διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής νοοτροπίας και η κατάστρωση κοινών σχεδίων μέσα στο πλαίσιο της Ευρώπης, σχέδια ανάμεσα σε συνεταίρους, περνά μέσα από μια συστηματική και ειλικρινή δουλειά (που δε βασίζεται σε προφάνειες, σε ψευδο-

γνώσεις και σε προκαταλήψεις) πάνω στη δυνατότητα της διαπολιτισμικότητας, που γίνεται αντιληπτή ως δυνατότητα πολιτιστικού διαλόγου. Έτσι, η συνεργασία που μπορεί να θεμελιώσει αυτήν την πραγματικότητα του Πανεπιστήμιου δε μπορεί να γίνει παρά εάν τα πανεπιστήμια γίνουν όργανα και φορείς μιας διαπολιτισμικής και πολυπολιτιστικής συνείδησης, που πέρα από το να αποτελεί το σημείο μιας στάσης ανοχής, είναι πρωτίστως η απόδειξη μιας πραγματικής γνώσης του πολιτισμού που υποτίθεται ότι συμμετέχει σ' ένα έργο και σ' ένα σχέδιο κοινό.

Το Πανεπιστήμιο δε θα μπορούσε να σταματήσει στη δήλωση της αρχής του διαλόγου, πρέπει να εργαστεί στην κατεύθυνση της θεμελίωσης ενός τέτοιου διαλόγου. Το άνοιγμα στον άλλο δεν είναι υποχώρηση ή μια μορφή χάριτος που παραχωρείται από κουλτούρες που αυτοαποκαλούνται ισχυρές (διότι αυτή η αρχή του διαλόγου μοιάζει ακριβώς να διαιωνίζει, με το να την αποδέχεται, αυτήν τη διαφοροποίηση, ανάμεσα σε κουλτούρες ισχυρές και μη ισχυρές – συχνά μάλιστα, κατώτερες – σύμφωνα με κοινωνικο-οικονομικά κριτήρια). Αντίθετα, πρόκειται για ένα άνοιγμα που γίνεται δυνατό, μέσα από την αμοιβαία γνώση ανάμεσα στους πολιτισμούς, την πραγμάτωση της συμπληρωματικότητας ως αναγκαιότητας. Έτσι, κάθε αντίληψη συμπίπτει με τη δημιουργία δικτύων⁹ ανάμεσα στα Πανεπιστήμια (δίκτυα καθ' όλες τις έννοιες και τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στα ιδρύματα, παραδείγματος χάρη, σύμφωνα με κριτήρια γεωγραφικά, γεωπολιτικά, οικονομικά, οικολογικά, τεχνολογικά, κλπ., δηλαδή, σύμφωνα με τον υπολογισμό και την προτεραιότητα μιας προοπτικής κάθε φορά – ή ενός συμπλέγματος προοπτικών – ενόψει των οποίων διαμορφώνεται το δίκτυο ως αντίδραση και πρόταση για τη λύση συγκεκριμένων προβλημάτων).

Επομένως, η ευρωπαϊκή διάσταση, περνά περισσότερο από ένα "σύστημα ισοδυναμιών", παρά από "μια διαδικασία, ένα διάβημα "ομοιογενοποίησης", ενώ δε θα μπορούσε να αποφύγει αυτήν την πρόληψη της διαμόρφωσης μιας κοινής συνείδησης, βασισμένης πάνω στη διάλυση των επαμφοτερισμών και των προκαταλήψεων σχετικά με το ρόλο των συνεταίρων¹⁰. Και επειδή αυτή η διαμόρφωση δεν είναι διόλου προφανής και σύντομη, αλλά απαιτεί τη στρατολόγηση μιας δέσμης δεξιοτήτων, γνώσεων, λειτουργιών, δυνάμεων. η παρέμβαση των πανεπιστημίων, ως παραμέτρων έρευνας, πειραματισμών και προαγωγών δημοκρατικών αντιλήψεων¹¹, αποβαίνει θεμελιώδης. Μ' αυτήν την έννοια, το Πανεπιστήμιο μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα σε μια γενικευμένη συ-

νεργασία κατάρτισης εκπαιδευτικών¹² με στόχο τη διάνοιξη διαπολιτιστικής συνείδησης, ως συνείδησης βαθύτατα πολιτικής και δη κριτικής και επαναστατικής.

Σημειώσεις

1. Η έννοια της ανάπτυξης δεν αντιμετωπίζεται εδώ με τα ειωθότα συμφραζόμενα μιας μονοδιάστατης οικονομικής στοχοθεσίας, που καλλιεργεί αποσπασματικά και βραχυπρόθεσμα αξίες όπως την ποσοτικοποίηση, την παραγωγικότητα, τον καθ' υπερβολήν ανταγωνισμό κ.α.

Αντίθετα, υπακούει σε μια τελεολογία, που φαίνεται να συμπαρασύρει ποικίλους παράγοντες που συνεχονται στην εκπόνηση ενός ολικού σχεδίου στα πλαίσια του όρου όπως προσδιορίστηκε από τη γνωστή Έκθεση Brundtland (Our Common Future, Notre avenir à tous, "Rapport Brundtland"). "Είναι αδύνατο", αναφέρει η Έκθεση Brundtland, "να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στα προβλήματα της οικονομικής ανάπτυξης κι αυτά του περιβάλλοντος. Υπ' αυτήν την έννοια, μια υποβάθμιση του περιβάλλοντος ενδέχεται να αποδυναμώσει και την οικονομική ανάπτυξη. Η φτώχεια είναι η πρωταρχική αιτία και το πρώτο αποτέλεσμα όσον αφορά στα προβλήματα του διεθνούς περιβάλλοντος. Συνιστά ματαιοπονία, συνεπώς να επιχειρούμε να επεξεργαστούμε θέματα του φυσικού περιβάλλοντος ξέχωρα από μια ευρύτερη προοπτική, μέσα στην οποία εντάσσονται παράμετροι φτώχειας και κοινωνικές ανισότητες"

Μ' αυτό το απόσπασμα, εισάγεται και η θεμελιώδης αντίληψη για τη διαρκή ανάπτυξη ("sustainable"), η οποία προσδιορίζεται από τις παρακάτω συντεταγμένες: τη δικαιοσύνη, το οικολογικώς ορθόν για τον πλανήτη, τη συνέχεια από τις μελλοντικές γενεές.

2. Το επειγόν του ανοίγματος στην Ευρώπη και της ένταξης σ' ένα κοινό σχέδιο εκπαίδευσης που θα εργαζόταν μέσα στο διπλό πλαίσιο μιας αξιοποίησης της εθνικής διαφοράς, αλλά μέσα σε μια διαπολιτιστική προοπτική, είναι ένα αίτημα αρκετά πρόσφατο για την ελληνική εκπαίδευση. Ειδικά στην προσχολική αγωγή, η έλλειψη μιας τέτοιας συνθετικής προσέγγισης είναι περισσότερο από προφανής. Ωστόσο, σ' αυτήν την προσχολική ηλικία, το πεδίο είναι ανοιχτό για μια συστηματική εργασία μύησης του παιδιού στους κοινούς άξονες της επικοινωνίας ανάμεσα στα έθνη της Ευρώπης και ολοκλήρου του κόσμου: μέσα απ' αυτό που ενώνει τα παιδιά, τη γλώσσα του σώματος και των εικόνων, μπορούμε να περάσουμε σ' αυτό που τα διαφοροποιεί δίχως να τα χωρίζει, "την εθνική τους κουλτούρα". Έτσι, στο επίπεδο του curriculum όσο και στο επίπεδο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, και έχοντας ως εργαλεία, το μύθο, το παιχνίδι, την ανάπτυξη του ψυχοκινητικού τομέα, μπορούμε να επέμβουμε κριτικά στη λανθάνουσα διαμόρφωση μιας ιδε-

ολογίας στα παιδιά, η οποία καταπνίγει την ενδιάθετη ορμή τους προς τη συνάντηση και το διάλογο με διαφορετικές κουλτούρες, εξουδετερώνοντας προοδευτικά τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους, την παρατηρητικότητά τους, την ανοχή τους και τέλος το ανθρωπιστικό αισθητήριό τους. Πρέπει, με συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, να κάνουμε τα παιδιά να κατανοήσουν, ότι η πολιτιστική τους ανταλλαγή δημιουργεί τον πολιτισμό, ενώ επιτρέπει την ανάπτυξη.

3. Η ανοχή, που ιστορικά, βρίσκεται στο σημείο τομής της θρησκείας και της πολιτικής, απέχει πολύ από το να είναι μια έννοια δίχως αμφισημίες (βλ. Fr. Bonhote, *Reflexions sur la tolérance*).

4. Βλ. Καϊλα Μ., Θεοδωροπούλου-Καλογήρου Ε., Ανδρεαδάκης Ν., "Το ζήτημα της διαρκούς ανάπτυξης, μέσα από το θεσμό των περιφερειακών Πανεπιστημίων", (1994), πρδκ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Νο 76, σ. 72.

5. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οικοδομημένο πάνω σε στάσεις και λύσεις που εξυπηρετούν ένα "βασιλικό" κέντρο, παρά την ιδιοποίηση πρόσφατων μέτρων που φαίνεται να αρνούνται αυτήν τη φιλοσοφία. Οι δομές της εξάρτησης αντανακλώνται πιο ξεκάθαρα στις διαδικασίες που συνυφαίνονται με την αντίληψη που διαχέεται και την πολιτική που αναπτύσσεται, για παράδειγμα, στο θέμα των περιφερειακών Πανεπιστημίων. Η οικονομική δυσπραγία, η κρατική αδιαφορία μαζί με την περιώνυμη "επαρχιακή" ακινησία πλαισιώνουν συχνά την αποτυχία τέτοιας μορφής σχημάτων τροφοδοτώντας τη μετάβαση από μια φιλόδοξη αποκέντρωση σε μια ανίσχυρη περιφερειακότητα. Η συνανάπτυξη ή η κοινωνική διαρκής ανάπτυξη με συντονισμό και αναλογία φιλόδοξων προθέσεων και τολμηρών μέσων "παρέμβασης" θα μπορούσε να αποτελέσει μια δυναμική πρόταση-λύση, με πρωταγωνιστή την Παιδεία, σε πείσμα δύσκολων, απαγορευτικών, συχνά, παραμέτρων, εδραιωμένων, μέσα στο χρόνο, κατά κάποιον τρόπο, στοιχείο που αντανακλάται στις κοινωνικές πρακτικές.

6. Πρβλ., εδώ, παραδείγματος χάρη, τους κινδύνους της τάσης για την επαγγελματοποίηση ("professionalisation") των εκπαιδευτικών μέσα στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής κοινής ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Κοινότητας, τάση που μεταφράζεται μέσα σε μια σειρά μελετών και που αντανακλά μια κίνηση πιο γενική που ευνοεί τις αξιολογικές πρακτικές τεχνοκρατικού χαρακτήρα, ενώ το υπόβαθρο μένει πάντα το ίδιο, κάτω από το προσωπείο μιας συγκριτικής έρευνας των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, ένας ορθολογισμός παράλογος, παράγωγο μιας αγοραίας τεχνοκρατικής ιδεολογίας (βλ. Νούτσος Χ., *Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού* in: "Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει", σσ. 38-49).

7. Αξίζει να αναφερθεί σ' αυτό το σημείο, ο θεσμός, που λειτουργεί τα τελευταία χρόνια σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με την ονομασία "πολιτιστικές βαλίτσες" (*valises culturelles*). Με πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής

έρευνας, μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που προέρχονται από διαφορετικά Ανώτατα Ιδρύματα ή Σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών απ' όλη την Ευρώπη, οι ασύμβατοι συχνά δρόμοι θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση φαίνεται να αποδυναμώνονται μέσα από τη λειτουργία –κοινωνική και εκπαιδευτική– ομόλογων προγραμμάτων, που εν προκειμένω έχουν να κάνουν με την επινόηση, εκπόνηση πολιτιστικού υλικού και την ανταλλαγή του. Αυτό το μοίρασμα εμπειρίας, γνώσης, ευαισθητοποίησης και κατ' επέκταση καλλιέργειας ανοχής, προς τους Άλλους που είναι διαφορετικοί από εμάς, που σε κάποιες περιπτώσεις έχει διευρυνθεί και ανάμεσα σε σχολεία, μαθητές και μάχιμους εκπαιδευτικούς από διαφορετικά κράτη της Κοινότητας, μοιάζει να τροφοδοτεί την περιώνυμη “ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση” μ' ένα περιεχόμενο πιο ουσιαστικό και σαφώς πιο ανθρώπινο ως προς συσχετισμούς συμβολικής κυριαρχίας που ανθολογούν σε κάποιους κοινοτικούς, επίσημους, προσανατολισμούς.

Η πολιτισμική ευνοιοκρατία που υιοθετείται ενίοτε στην Κοινότητα, με την αρχή της πολλαπλής γεωμετρίας, προς όφελος ισχυρών οικονομικά συνδυασμών, σε θεματικές γλώσσας και πολιτισμού (πρβλ., λόγου χάριν, το κατασκεύασμα Duroselle για την ευρωπαϊκή ιστορία και τις αφετηρίες της) μπορεί πιστεύουμε, να απενεργοποιηθεί σε ένα βαθμό με την εκπόνηση τέτοιων προγραμμάτων και μάλιστα με προσεγγίσεις τέτοιες όπως για παράδειγμα την έρευνα-δράση. Με άλλα λόγια, “το κυνήγι των μαγισσών” ως νοοτροπία απέναντι σε διαδικασίες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ή αντίθετα η άκριτη ευρωλαγνεία δε φαίνεται παρά να στηρίζουν, με διαφορετικά επιχειρήματα μια τετελεσμένη μορφή, δυσπρόσιτη στην αλλαγή. Η παρέμβαση της Παιδείας, μετά από τον εκπαιδευτικό, η υπαγωγή του σε ένα κοινό σχέδιο με κοινή προοπτική και συντονισμένη δραστηριότητα, συνιστά μια πρόκληση, που αναζητά συνομιλητές, ανταλλαγή εμπειριών με θεμέλιο μια κοινωνικό-πολιτιστική τροχιά που διαρθρώνεται μέσα στις διαφορές. Αφορά στην πρόκληση που μπορεί να αντιστρέψει επισφαλείς διεργασίες, κινητοποιώντας άτομα και φορείς, επενδύοντας στη συλλογική πράξη και την επικοινωνία σε πολλαπλά επίπεδα, έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η όποια δυσκολία προέρχεται από το ευρύτερο πολιτισμικό φάσμα σε ένα διαρκή επαναπροσδιορισμό των ορίων από διαφορετικούς συν-ομιλητές (η διαφορετικότητα, εδώ, νοείται σε επίπεδα όπως: οικονομικό, κοινωνικο-πολιτικό, αξιολογικό, πολιτιστικό, γεωγραφικό).

Τα Παιδαγωγικά του Πανεπιστημίου Αιγαίου έχουν ήδη συμμετάσχει στο προαναφερθέν πρόγραμμα ανταλλαγής πολιτισμικού υλικού σε συνεργασία με την Ανωτάτη Σχολή Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών της πόλης του Namur (Ecole Normale de Namur) στα πλαίσια του ERASMUS κατά το ακαδημαϊκό έτος 1993-1994.

8. Πρβλ. "l' apprentissage de savoirs, savoir-faire et capacités transférables, ne peut se faire qu'en "faisant faire" dans des situations

differentes (y compris sociales), les savoirs étant en particulier enseignés pour montrer comment des "savoir-faire" peuvent être utilisés dans les situations non connues" (Schwartz, B., L'avenir des jeunes dans une société en mutation, ό.π., σ. 53).

9. Με πρόθεση να αποφύγουμε το "στίγμα" της ασάφειας και της αοριστίας, θα αναφερθούμε σε ένα συγκεκριμένο δίκτυο, δηλαδή σε μια συγκεκριμένη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην οποία συμμετέχουμε και της οποίας τις αρχές εκ των ενόντων γνωρίζουμε.

Το PRELUDE, Πρόγραμμα Πανεπιστημιακής Έρευνας και Διασύνδεσης με σκοπό την Ανάπτυξη (Programme de Recherche et de Liaison Universitaires pour le Developpement), το οποίο διανύει ήδη δέκα χρόνια λειτουργίας, αναγνωρισμένο και από την UNESCO, συγκροτεί ένα Διεθνές Διεπιστημονικό Πρόγραμμα. Πρόγραμμα σύγκλισης, συνεργασίας, ανταλλαγής, διαλόγου, αντιλόγου, εκεί όπου περισσότερο από οπουδήποτε αλλού (όρα πολιτική), αυτές οι ποιότητες μοιάζουν, μέσα από το φίλτρο της επιστημονικής έρευνας, να υπόσχονται μια ουσιαστική προσέγγιση του ανθρώπινου παράγοντα, μέσα από την κοινωνική του διάσταση.

Η κοινωνική, και κατ' επέκταση η πολιτιστική ευθύνη δεν θα πρέπει στο ελάχιστο να διαφεύγει της προσοχής μας. Οι θεματικές πολλαπλασιάζονται ασταμάτητα, οι επιστήμες αποκτούν όλο και νέους κλάδους, οι ανταλλαγές έχουν πλέον μια συχνότητα που υπερβαίνει την πραγματική δυνατότητα ελέγχου τους, οι πληροφορίες βρίθουν και αλληλοεπικαλύπτονται, οι εθνικές οι κοινωνικές ομάδες συνειδητοποιούν το δυναμικό τους και τον ορίζοντα της συνεργασίας τους. ακριβώς αυτό το τελευταίο στοιχείο, σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, δίνει κατά ένα τρόπο το στίγμα του προγράμματος PRELUDE: βασισμένο πάνω σε ορατές, συγκεκριμένες συνεργασίες ανάμεσα σε Βορρά-Νότο και επικεντρωμένο πάνω στη μεταλλαγή των συλλογισμών σε μαχόμενη πράξη, όπου ο διάλογος θα είναι μια διευρυμένη και ζώσα αξία, οριοθετεί μια ευκίνητη αντίληψη περί ανάπτυξης που θα θεμελιώνεται ακριβώς στη *συν-ανάπτυξη* όλων των φορέων που συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στο παιχνίδι της. Διαφορετικές επιστήμες, διαφορετικοί ορίζοντες, διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές συντεταγμένες, διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια: η αμφίδρομη σχέση πανεπιστημιακών και κοινωνικών φορέων, είναι το θεμελιακό δεδομένο και συγχρόνως ζητούμενο από ένα τέτοιο πρόγραμμα. Συν-ανάπτυξη θεωρίας και πράξης, συν-ανάπτυξη πανεπιστημίου και κοινωνίας, διεπιστημονικότητα και έργο, πολυεθνικότητα και έρευνα: ένας νέος ορίζοντας για την εκπαίδευση.

Άξονες του PRELUDE είναι: *συνεργασία* με ερευνητές, αλλά και κοινωνικο-οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτιστικούς φορείς της κάθε περιοχής. *διεπιστημονικότητα*, παράλληλη δράση όλων των επιστημών (θετικές και τεχνολογικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες) και ένταξη της θεωρητικής και πρακτικής γνώσης που προσιδιάζουν σε κάθε πολιτιστικό

πλαίσιο. Πεδίο δράσης: *Σύνδεση με το συγκεκριμένο*, έμφαση στα συγκεκριμένα προβλήματα που στοιχειοθετούν την πράξη και κριτική αποτίμηση-αξιολόγηση όλων των φάσεων της πράξης (από τη σύλληψή της μέχρι την ενύλωσή της). Στόχος του προγράμματος είναι να *διαμορφωθεί μια νέα κουλτούρα*: προσέγγιση που θέλει να συνδυάσει τεχνολογικές και επιστημονικές πρακτικές με διαφορετικά μοντέλα ζωής και ενεργοποίηση-αξιοποίηση όλων των ανθρώπινων και φυσικών πηγών, μέσα από μια πολυ-πολιτισμική, πολυεπίπεδη προσέγγιση.

Οι πανεπιστημιακές μονάδες αποτελούν τα σημεία επανατροφοδότησης και επικοινωνίας, τους ορατούς κόμβους αναφοράς για κάθε σύλληψη και πραγματοποίηση κοινών πρακτικών, που στοχεύουν να αντιμετωπίσουν τις αποτυχίες της ανάπτυξης, τα αίτια της υπο-ανάπτυξης. Οι μονάδες αυτές αντιστοιχούν σε αντίστοιχα γεωγραφικά κύτταρα, ενώ όλα αυτά μαζί συγκροτούν το Διεθνές Δίκτυο, το οποίο διαιρείται περαιτέρω σε εθνικά υπο-δίκτυα συνενόntας πανεπιστημιακούς, ειδικούς ερευνητές και κοινωνικούς παράγοντες από την Αμερική, την Αφρική και την Ευρώπη.

Η δραστηριότητα του προγράμματος κατανέμεται σε τέσσερα επίπεδα:

α. *Πληροφόρηση*: εξασφαλίζεται η οριζόντια επικοινωνία και διάδοση, ευνοούνται στρατηγικές τοπικών, εθνικών ερευνών, καθώς και ερευνών που συνδέουν ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές. ανοίγονται προοπτικές επιστημονικής και τεχνολογικής συν-ανάπτυξης (τράπεζες δεδομένων, συγκριτικές μελέτες, ενεργοποίηση πηγών).

β. *Μελέτες*: εκπονοούνται πραγματογνωμοσύνες με τη συμμετοχή όλων των παραγόντων της συν-ανάπτυξης μέσα σε μια κοινή προοπτική έρευνας-εκπαίδευσης-πράξης.

γ. *Εκπαίδευση*: προωθείται και εξασφαλίζεται η σύνδεση της εκπαίδευσης με την έρευνα (ή η εκπαίδευση για έρευνα), συνδέεται η έρευνα (για τη συν-ανάπτυξη) αλλά και η συγκεκριμένη και επείγουσα πράξη με την ίδια την προετοιμασία των ερευνητών, αλλά επίσης, και κυρίως, με όλα τα στάδια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (μέσα στα πλαίσια της αρχής της συνεχούς εκπαίδευσης).

δ. *Συγκεκριμένες πρωτοβουλίες*: σε τομείς-κλειδιά της συν-ανάπτυξης (υγεία, διατροφή, ενέργεια, επικοινωνία, νέες τεχνολογίες κ.α.)

10. Στο μέτρο που "l'intégration culturelle n'étant pas souhaitable ni possible, nous faisons l'hypothèse qu' il existe des correspondances et des équivalences entre les systèmes d'éducation et de formation des différents pays", Buffet, Fr., σσ. 137-8.

11. Av και "le fonctionnement démocratique reste relatif et contextualisé", ibid., σ. 138.

12. "La problématique de l'interaction et de l'autonomie (non de l'indépendance) de différents systèmes formatifs conduit à définir les indicateurs d'une formation autodépendante, condition des interrelations

entre les pratiques formatives des pays d' Europe. Cette formation autodépendante, sans diminuer le rôle des états nationaux, tiendrait compte de l' existence de bassins culturels d' éducation et de formation, permettant ainsi de constituer un potentiel de production de ressources de tous ordres, indispensable à un fonctionnement autonome mais non autarcique", *ibid.*, σσ. 139-40.

Βιβλιογραφία

- Bekemans L. - Picht R., *European Societies Between Diversity and Convergence*, Brugges, College of Europe, 1993.
- Bonhote Fr., "Reflexions sur la tolerance", in *Revue de Theologie et de Philosophie*, 126 (1994), σελ. 1-18.
- Buffet Fr., «L' harmonisation des actions de formation initiale et continue entre pays de la Communaute: principes theoriques et realisation pratique», in *European Journal of Teacher Education*, τ. 16, No 2, 1993, σελ. 137-145.
- Burguiere E. - Seydoux A., (ed), "Education, Formation, Societe: Recherches pour demain": Rencontres 23 et 24 Septembre 1985 organisées par J. Perriault, Actes, CNDP INRP, Limoges, 1986.
- Carton Br., Delmotte P., "Le Rapport Brundtland: un bulletin de sante e l' depreuve" in *La Revue Nouvelle*, No 2, Février 1990, σελ. 18-37.
- Καϊλα Μ., Θεοδωροπούλου-Καλογήρου Ε., Ανδρεαδάκη Ν., "Το ζήτημα της διαρκούς ανάπτυξης, μέσα από το θεσμό των περιφερειακών Πανεπιστημίων", περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 76, Μάιος-Ιούνιος 1994, σελ. 71-79.
- Kaila M., -Theodoropoulou-Kalogirou H., "L' intervention active de l' Université au developpement global et durable de la region grecque du Dodecanese: propositions et perspectives", *Rev. Prelude*, No 28-30, Sept. 1994, σελ. 29-36.
- Kaila M., Xanthakou Y., "Un autre modele de communication en Grèce" *Actes Prelude*, Presses Universitaires de Namur, Belgique 1992, σελ. 393-399.
- Featherstone M., *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*, London, SAGE, 1990.
- Fourez C., *Eduquer, Ecoles, Ethiques, Societés, Pedagogies en developpement, Problematiques et Recherches*, De Boeck Université, Ed. Universitaires, 1990.
- Lautier L., "La comprehension de l' historie: un modele specifique", in *Revue Francaise de Pedagogie*, No 106, Janvier-Mars, 1994, σελ. 67-79.
- Le Thahn Khoi, "Pluralisme et Education: perspectives generales", in

Bulletin de l' Association Francophone d' Education Comparee, No 7, Novembre 1993, σελ. 2.

ΟΛΜΕ, *Ο Εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*, Αθήνα, 1993.

ΟΛΜΕ, *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1993.

Tarrou, Hostmark A.-L., "The Goals of Enhancing National and International Cultures. Challenges to Teacher Education?". in *European journal of Teacher Education*, τ. 16, No 2, 1993, σελ. 95-112.

