

## **Thiele, Burkard**

*1. Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft: Chancen und Versäumnisse der EG-Bildungspolitik zur Entwicklung des Europas der Bürger,*  
Munster: LIT, 2000

*2. Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.).  
Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Bd. I:  
Europäische Bildungsdynamik und Trends,*  
Munster: Waxmann, 2000

### **1. Thiele, B. Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft.**

Απώτερος στόχος του Thiele είναι η αποκρυπτογράφηση των μέχρι στιγμής δυνατοτήτων και παραλήψεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ελλιπής δημοκρατική σταθεροποίηση μιας προσδοκώμενης «Ευρώπης των πολιτών» – που αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας στο πρώτο μέρος του βιβλίου – εστιάζεται αφενός στο δευτερεύοντα ρόλο που έχει το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στη θέσπιση αποφάσεων σε σύγκριση με άλλα ευρωπαϊκά όργανα, αφετέρου στην εξασθένιση της θέσης των επιμέρους κρατικών κοινοβουλίων εξαιτίας της σταδιακής μεταφοράς ευθυνών από τοπικό σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος προτείνεται η ουσιαστική ενδυνάμωση του ρόλου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην τελική διαμόρφωση και έγκριση ευρωπαϊκών αποφάσεων,

καθώς είναι το μοναδικό ευρωπαϊκό όργανο που εκλέγεται απευθείας από τους πολίτες (σ. 68-71). Αντιθέτως η δημοκρατικότερη θεμελίωση της ευρωπαϊκής ενοποίησης μέσω της άμεσης παρέμβασης των επιμέρους κρατικών κοινοβουλίων στην επικύρωση ψηφισμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης κρίνεται ως προβληματική. Σε αυτή την περίπτωση απαιτούνται χρονοβόρες διαδικασίες, ενώ αμφίβολη παραμένει η επίτευξη πλήρους έγκρισης κάθε ευρωπαϊκής απόφασης από όλα τα κρατικά κοινοβούλια, γεγονός που θα αποτελούσε τροχοπέδη στην πραγματοποίηση μιας ενωμένης Ευρώπης. Η εκπλήρωση του ευρωπαϊκού οράματος αναδύεται για τον Thiele ως μια αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα, καθώς η Ευρωπαϊκή Ένωση διασφαλίζει την ειρήνη, εγγυάται την πολιτική σταθερότητα των επιμέρους κρατών μελών, συμβάλλει στην οικονομική ευημερία και ε-

πηρεάζει την παγκόσμια πολιτική (σ. 74-85). Μια τέτοια, όμως, νομοτελειακή προσέγγιση της ευρωπαϊκής ενοποίησης δεν μπορεί να γίνει αναντίρρητα αποδεκτή, γιατί η *a priori* αποδοχή της στενεύει τα περιθώρια κριτικής προσέγγισης και εκδημοκρατισμού της. Εξάλλου η στήριξη των μηχανισμών νομιμοποίησής της στα προαναφερθέντα κριτήρια (π.χ. οικονομική ανάπτυξη, περιφρούρηση της ειρήνης) αποδείχθηκε έως τώρα ανεπαρκής και λειτουργεί συχνά ακόμη και ανασταλτικά για τους ίδιους τους ευρωπαίους πολίτες (βλ. Theiler 1999).

Κανονιστική μπορεί να χαρακτηριστεί απεναντίας η έμφαση που δίνεται στην ανυπαρξία ευρωπαϊκής, πολιτικής κοινής γνώμης, ένα φαινόμενο πάντως που έχει ήδη επισημανθεί από παιδαγωγικούς κύκλους (βλ. Schleicher 1994). Με θεωρητικό στήριγμα τις θέσεις του Habermas (1996, σ. 128 κ.ε.) για την εδραίωση των κρατών σε μια μεταμοντέρνα εποχή, επισημαίνεται η περιορισμένη ενημέρωση για ζητήματα ευρωπαϊκής ενοποίησης καθώς και η έλλειψη κομμάτων, ενώσεων και μέσων μαζικής ενημέρωσης με ουσιαστικό ευρωπαϊκό προσανατολισμό, μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από τον Thiele ως το μεγαλύτερο εμπόδιο εδραίωσης μιας επιθυμητής δημοκρατικής Ευρώπης (σ. 90).

Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου ο Thiele επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, προσεγγίζοντας αρχικώς σημαντικά άρθρα

της συνθήκης της Ρώμης, του Μάαστριχτ, καθώς και αποφάσεις των ευρωπαϊκών οργάνων. Ανολοκλήρωτη παραμένει, όμως, η παρουσίαση όλων των ερμηνευτικών αντιπαραθέσεων που έχουν προκύψει, ειδικά μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ και Άμστερνταμ, η ταξινόμηση των οποίων αποτελεί ήδη αντικείμενο συστηματικότερης μελέτης (βλ. Furst 1999). Σημαντικά είναι πάντως τα συμπεράσματα που εστιάζονται στην εξάρτηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής από πολιτικοοικονομικά συμφέροντα (σ. 121, 127, 133), στη δυναμική πορεία ερμηνείας κοινοτικών εγγράφων (σ. 149 κ.ε.), καθώς και στις αναμενόμενες νέες διαμάχες ως προς την κατανομή εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τα μέλη της (σ. 166).

Αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια του Thiele να αναλύσει το υπάρχον παιδαγωγικό πλαίσιο στήριξης και εφαρμογής ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών.

Έχοντας υπόψη τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα κράτη μέλη ως προς τη συγκεκριμενοποίηση των εννοιών «μόρφωση», «επαγγελματική εκπαίδευση» και «αγωγή», τονίζεται αφενός η απουσία μιας θεωρίας «ευρωπαϊκής μόρφωσης», αφετέρου η αδυναμία των ευρωπαϊκών οργάνων να συγκεκριμενοποιήσουν τους στόχους μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής (σ. 171 κ.ε.). Παράλληλα, σημειώνεται η μονομερής έμφαση στην οικονομική διάσταση της μόρφωσης αλλά και το ασα-

φές περιεχόμενο των όρων «ευρωπαϊκή ταυτότητα» και «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» (σ. 184). Τις σημαντικές αυτές επισημάνσεις δεν ακολουθούν όμως συγκεκριμένες προτάσεις λύσης του παραπάνω προβληματισμού. Ανοιχτά παραμένουν αντιθέτως ερωτήματα ως προς τον προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στην παιδαγωγική και πολιτική πράξη ή το ρόλο του σχολείου σε μια ενωμένη Ευρώπη, ερωτήματα, η επεξεργασία των οποίων θα πρέπει να αναζητηθεί βαθύτερα στις αρχές Γενικής Παιδαγωγικής (βλ. Benner 2001). Ως προς την εφαρμογή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζονται τα θετικά βήματα που έχουν γίνει ως προς τη διασφάλιση επαρκούς παιδείας για παιδιά μεταναστών (σ. 241 κ.ε.), την αναγνώριση διπλωμάτων (σ. 255 κ.ε.) και τη βελτίωση των προϋποθέσεων παραμονής στις χώρες υποδοχής για τους ξένους σπουδαστές (σ. 267 κ.ε.). Στο τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου πραγματοποιείται μια ανάλυση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Erasmus, Σωκράτης, Comenius, Iris). Θετικό στοιχείο αποτελεί η αποφυγή μιας ευφημιστικής παρουσίασής τους – φαινόμενο αρκετά συχνό σε αντίστοιχες εκθέσεις των ευρωπαϊκών οργάνων –, καθώς ανιχνεύονται και οι αρνητικές επιδράσεις της δράσης τους, όπως ο κίνδυνος μειωμένης συμμετοχής στα διακρατικά προγράμματα από φοιτητές που προέρχονται κυρίως από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώ-

ματα (σ. 317 κ.ε.). Ανακεφαλαιώνοντας και ανεξάρτητα από τις προαναφερθείσες ενστάσεις, επικοδομητική θα πρέπει να αναγνωριστεί η προσπάθεια του Thiele να συστηματοποιήσει τις παραμέτρους σχεδιασμού ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, μια προσπάθεια που αποκτά ιδιαίτερη σημασία, εάν ληφθεί υπόψη η μικρή σχετική βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο κλάδο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής.

## 2. Schleicher, K./Weber, P., *Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000.*

Στον παρόντα συλλογικό τόμο αναλύονται εκπαιδευτικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία τριάντα χρόνια. Η Ingeborg Bergreen-Merkel παρουσιάζει τη σταδιακή ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη, διαιρώντας τη σε τέσσερις ιστορικές φάσεις: η πρώτη επεκτείνεται μέχρι το 1985, η δεύτερη – μιας «Ευρώπης των πολιτών» και της θέσπισης των πρώτων κοινοτικών προγραμμάτων – μέχρι το 1992, η τρίτη με τη θεμελίωση της συνθήκης του Μάαστριχτ και των προγραμμάτων Σωκράτης και Leonardo da Vinci μέχρι το 1996 και, τέλος, η τέταρτη – μιας Ευρώπης της ποιότητας και της απασχόλησης – μέχρι τις μέρες μας. Η προτεινόμενη χρονολογική διαίρεση δε διαφέρει πάντως από ανάλογες που έχουν ήδη διατυπωθεί (βλ. Hilpold 1995, Muller-Solger, κ.α. 1997).

Η Lynne Chrisholm ανιχνεύει κοινά πλαίσια στρατηγικών που διαμορφώθηκαν στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι τις φιλελεύθερες προσδοκίες για διέυρυνση του δικαιώματος της μόρφωσης στις αρχές της δεκαετίας του '70 ακολούθησε λίγο αργότερα μια στασιμότητα σε ζητήματα παιδείας, εξαιτίας κυρίως της αναδυόμενης οικονομικής κρίσης του κράτους κοινωνικής πρόνοιας. Αποτέλεσμα της εξέλιξης αυτής στη δεκαετία του '80 ήταν η μονομερής προσπάθεια σύνδεσης των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις εκάστοτε ανάγκες της αγοράς, ενώ στη δεκαετία του '90 αυξήθηκαν οι πιέσεις για ουσιαστικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με αφορμή την οικονομική παγκοσμιοότητα και την ευρωπαϊκή ενοποίηση (σ. 84-91). Επίσης, αναλύονται τρέχουσες απαιτήσεις προς τα εκπαιδευτικά συστήματα, που εστιάζονται:

α) στην εντατικοποίηση και χρονική επιμήκυνση της συμμετοχής όλων των ατόμων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες (σ. 93-97), β) στις πιέσεις εκδημοκρατισμού και ποιοτικής αναβάθμισης των σχολικών βαθμίδων (σ. 98-101) και γ) στην ανάπτυξη ενός κοινού άξονα μαθημάτων για την υποχρεωτική – κυρίως πρωτοβάθμια – εκπαίδευση (σ. 101 κ.ε.).

Στις μελέτες του Michael Daxner και του Andreas Schleicher διερευνάται η σταδιακή παγίωση της συγκριτικής έρευνας στον ευρωπαϊκό χώρο και ο προωθητικός ρόλος της στη συγκεκριμενοποίηση πολιτικών αποφάσεων (σ. 120).

Παράλληλα, τονίζεται η σημασία της στην επίλυση παρόμοιων εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως αυτά διαφαίνονται, για παράδειγμα, στην αναγνώριση πτυχίων, στην εξεύρεση οικονομικών πόρων ή στην αξιολόγηση των πορισμάτων διεθνών εκπαιδευτικών ερευνών (π.χ. TIMSS). Με τη βοήθεια στατιστικών στοιχείων μέσα από αναλύσεις του Ο.Ο.Σ.Α. αναγνωρίζει ο Andreas Schleicher τις υπάρχουσες ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και επισημαίνει τα εκάστοτε προβλήματα που έχουν να ξεπεράσουν, προκειμένου να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους (σ. 139 κ.ε.).

Ο Stefaan Hermans παρουσιάζει τις στρατηγικές που έχουν αναπτύξει τα ευρωπαϊκά όργανα για το σχεδιασμό ενιαίου χώρου εκπαίδευσης, συνδέοντας τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των πολιτών με την επίλυση του προβλήματος της ανεργίας και τη βελτίωση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας. Η σημασία της οικονομικής διάστασης της μόρφωσης είναι μεν αδιαμφισβήτητη, ο κίνδυνος μονομερούς έμφασης σε αυτή πρέπει, όμως, εξίσου να ληφθεί υπόψη – όπως αποδείχθηκε ήδη στην εργασία του Thiele – , κάτι που στη συγκεκριμένη μελέτη δεν αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας. Μια τέτοια προσέγγιση επιχειρούν οι John Mace και Gareth Williams αναφορικά με τις εκπαιδευτικοοικονομικές κατευθύνσεις της τελευταίας εικοσαετίας ξεκινώντας από τη δεκαετία του '70, όπου διακρίνουν τη χά-

ραξη εκπαιδευτικών μέτρων με βάση κυρίως οικονομικά κριτήρια και τις προσπάθειες εξεύρεσης κριτηρίων μέτρησης των αποδόσεων από επενδύσεις στο συγκεκριμένο χώρο (σ. 190-192). Αντιθέτως, από τα μέσα της επόμενης δεκαετίας στρέφεται το ενδιαφέρον στην αποδοτικότητα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε μικροεπίπεδο, στην ενίσχυση της ποικιλομορφίας των σχολικών βαθμίδων και στη μεγαλύτερη αναγνώριση των ατομικών, μορφωτικών αναγκών. Παρόλα αυτά, επισημαίνεται ότι επικρατεί ακόμη μια «ημιαγορά» (Quasi-Markt) στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, γιατί μπορεί μεν να έχουν ενδυναμώσει οι αποκεντρωτικές εκπαιδευτικές τάσεις στο διεθνή χώρο, το κράτος όμως συνεχίζει να έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε ζητήματα εκπαίδευσης (σ. 194, 202 κ.ε.). Η άποψη αυτή των Mace και Williams αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς ένα από τα κεντρικά ζητήματα στον τομέα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής τα τελευταία χρόνια συνδέεται με τους φόβους εξασθένησης των κρατικών αρμοδιοτήτων στο χώρο της παιδείας (βλ. Lohmann/Rilling 2002), με αφορμή –για παράδειγμα– τη συμμετοχική συρρίκνωση των δημοσίων φορέων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ενηλίκων.

Πέρα από τις υπάρχουσες πολιτικοοικονομικές ωθήσεις για τη σταθεροποίηση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η στήριξη της απαιτεί μεγαλύτερη αποδοχή εκ μέρους των πολιτών. Τη συμβολή

διεθνών ενώσεων (π.χ. ευρωπαϊκή ένωση εκπαιδευτικών) προς αυτή την κατεύθυνση, τονίζει αρχικώς ο Wolfgang Mickel (σ. 249 κ.ε.) και στη συνέχεια οι Wolfgang Bottcher και Dieter Wunder (σ. 279 κ.ε.), οι οποίοι παρουσιάζουν τις δυνατότητες αλλά και τις δυσκολίες τέτοιων οργανώσεων να δώσουν μια ευρωπαϊκή χροιά στην εκάστοτε κρατική πολιτική και να τονώσουν το ενδιαφέρον των πολιτών ως προς διεθνή θέματα. Σε κάθε περίπτωση το πρόβλημα παραμένει η απουσία μιας δημοκρατικής Ευρώπης καθώς και μιας ευρωπαϊκής, πολιτικής κοινής γνώμης. Την αναγκαιότητά τους σχολιάζουν αντίστοιχα οι Robert Hettlage (σ. 371 κ.ε.) και Klaus Schleicher (σ. 411 κ.ε.), η επιχειρηματολογία των οποίων παρουσιάζει ομοιότητες με τις αντίστοιχες προαναφερθείσες του Thiele.

Οι αντικρουόμενες τάσεις στα εκάστοτε κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, δηλαδή αφενός οι πιέσεις διεθνοποίησής τους, αφετέρου τα αιτήματα παροχής μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας, αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας του Heiko Walkenhorst. Εξαιτίας της επιτάχυνσης της ευρωπαϊκής ενοποίησης και της μεγιστοποίησης της οικονομικής ανταγωνιστικότητας των κρατών μελών, γίνονται ολοένα και πιο αισθητές οι προσπάθειες θέσπισης κριτηρίων ποιότητας για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αξιόπιστης σύγκρισης σχολικών επιδόσεων και αναγνώρισης πτυχίων. Ταυτόχρονα, μέσα από παραδείγματα που αφορούν στα εκπαιδευ-

τικά συστήματα του Βελγίου, της Ισπανίας, της Ιταλίας, της Μεγάλης Βρετανίας και της Γαλλίας (σ. 328-333), σημειώνεται η ενδυνάμωση των τοπικών και περιφερειακών εκπαιδευτικών δυνάμεων, χωρίς να αποδεικνύεται κάποια εξασθένιση των κρατικών αρμοδιοτήτων σε θέματα παιδείας (σ. 340), ένα πόρισμα που έρχεται σε συμφωνία με τις θέσεις των Mace και Williams. Αναπάντητα παραμένουν, όμως, τα ερωτήματα σχετικά με τα περιθώρια συνεργασίας ανάμεσα στα διαμορφούμενα τρία επίπεδα-κέντρα αποφάσεων (διεθνές, κρατικό, τοπικό) και τον καθορισμό ενιαίων παιδαγωγικών στόχων. Σύμφωνα με τη θέση της Malene Gram υπάρχουν μεν κοινές αξίες αγωγής συγκρίνοντας τα παιδαγωγικά ιδεώδη της Γαλλίας, Γερμανίας και Ολλανδίας (π.χ. αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, ανοχή και σεβασμός των άλλων), διαφορετική δε ιεράρχησή τους. Στη συγκεκριμένη πάντως μελέτη ελλοχεύει ο κίνδυνος εννοιολογικής ταύτισης της αγωγής με την κοινωνικοποίηση. Η αγωγή οφείλει να υπερβεί οποιαδήποτε άκριτη μεταφορά και νομιμοποίηση παραδοσιακών αξιών από γενιά σε γενιά, φαινόμενο συχνά παρατηρούμενο σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Πολύ περισσότερο πρέπει να αποσκοπεί στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, προκειμένου οι ίδιοι να αποκαλύψουν το νόημα και τη σημασία κοινωνικών νορμών και οραμάτων, όπως στην περίπτωση της Ευρώπης.

Σε γενικές γραμμές στα θετι-

κά σημεία του συγκεκριμένου συλλογικού τόμου θα πρέπει να αναγνωριστεί ο αποχρωματισμός ποικίλων εξελίξεων, προοπτικών και κινδύνων, που ανιχνεύονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Η μακρόχρονη, εξάλλου, ενασχόληση των αρθρογράφων με ευρωπαϊκά ζητήματα στο πλαίσιο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, εξασφαλίζει τη συγκεκριμενοποίηση των αναδυόμενων προβλημάτων. Η συστηματοποίηση και ταξινόμηση των τελευταίων παραμένει πάντως ανοιχτή, καθώς απουσιάζει η ολότητα συνοχής στο τελικό εγχείρημα, παρά την προσπάθεια των επιμελητών να εξασφαλίσουν την προσδοκώμενη θεματική συνέχεια στις επιμέρους μελέτες.

## Αναφορές

- Benner, D. (2014). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa.
- Fürst, A. (1999). *Die bildungspolitischen Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft: Umfang und Entwicklungsmöglichkeiten*. Frankfurt/a.M.: Peter Lang.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt/a.M.: Suhrkamp.
- Hilpold, P. (1995). *Bildung in*

- Europa: unter besonderer Berücksichtigung der EU-Bildungsprogramme. Baden-Baden: Nomos.
- Lohmann, I./Rilling, R. (επιμ.) (2002). Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Muller-Solger, H./Czysz, A./Petzold, W./Pfaff, U. (1997<sup>2</sup>). Bildung und Europa die EU-Fördermaßnahmen. Bonn: Economica.
- Theiler, T. (1999). Identität und Legitimität in der Europäischen Union. Στο: Bornewasser, M./Wakenhut, R. (επιμ.): Ethnisches und nationales Bewußtsein - Zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Frankfurt/a. M.: Peter Lang, σ. 191-209.
- Schleicher, K. (1994). 'Öffentliche Meinung' in der Europäischen Gemeinschaft. Ihre politische und bildungspolitische Bedeutung. Στο: Schleicher, K./Bos, W. (επιμ.): Realisierung der Bildung in Europa: europäisches Bewußtsein trotz kultureller Identität? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, σ. 81-136.

*Αριστοτέλης Ζμας*

