

## Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας: ιδεολογικές χρήσεις και καταχρήσεις της έννοιας της «πρακτικής» στο λόγο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Άννα Τσατσαρώνη\*

### Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται πτυχές μιας ερευνητικής εργασίας υπό εξέλιξη σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Αφετηρία μας αποτελεί η υπόθεση ότι η διερεύνηση του θέματος απαιτεί όχι μόνο την εξέταση των ευρωπαϊκών πολιτικών για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, αλλά και τη συστηματική μελέτη των πρακτικών του λόγου με τις οποίες διαμορφώνεται και προωθείται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική γενικά.

### Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η διερεύνηση του θέματος: Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο. Σημεία εκκίνησης αποτελούν, πρώτον, η διαπίστωση ότι οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά θέματα της εκπαιδευτικής ατζέντας που έχει διαμορ-

---

\* Η Άννα Τσατσαρώνη είναι Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

φώσει η δράση των υπερ-εθνικών οργανισμών και, δεύτερον, η υπόθεση ότι η δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι κρίσιμη παράμετρος στη διαμόρφωση, προώθηση και παγίωση μιας συγκεκριμένης αντίληψης για το ρόλο και τη σημασία τους στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Θεωρώ ότι η βαθύτερη κατανόηση του ζητήματος απαιτεί όχι μόνο την αποδελτίωση και την εξέταση των ευρωπαϊκών πολιτικών για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, αλλά και τη συστηματική μελέτη των μικρο-διαδικασιών και των πρακτικών του λόγου με τις οποίες διαμορφώνεται και προωθείται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική γενικά, ιδιαίτερα μετά τη διακήρυξη της Λισαβόνας. Η διακήρυξη της Λισαβόνας αποτελεί το σημείο εκείνο κατά το οποίο η «Ευρώπη», για πρώτη φορά στην ιστορία της τοποθετεί, φανερά και συγκεκριμένα πλέον, την εκπαίδευση –ένα χώρο που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την έννοια του έθνους-κράτους– στις βασικές και άμεσες προτεραιότητές της<sup>1</sup>.

Συγκεκριμένα, στη μελέτη αυτή εξετάζονται κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης «εν τω γενέσθαι», έτσι ώστε να συγκροτηθούν το πλαίσιο αναφοράς και τα σχετικά με το θέμα δεδομένα. Η ενδελεχής ανάγνωση των κειμένων παρουσιάζεται στο πρώτο, κύριο μέρος της εργασίας, στο οποίο παρουσιάζεται επίσης το πολιτικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της.

Το θεωρητικό έργο του Basil Bernstein και άλλες κριτικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις παρέχουν σημαντικά εφόδια στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας προβληματικής, αναγκαίας για την ανάλυση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της πολιτικής για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η συμβολή τους στη διερεύνηση του θέματος υποδεικνύεται στη δεύτερη ενότητα της εργασίας αυτής. Ταυτόχρονα, η τοποθέτηση των θεωρητικών και μεθοδολογικών παρατηρήσεών μας στο τέλος της εργασίας υπογραμμίζει την ανάγκη για τη βαθύτερη επεξεργασία τους.

## Ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ένωσης και ο ρόλος των ΤΠΕ στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο

Συνέχειες και ασυνέχειες  
στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Αναμφίβολα, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελούν το προϊόν μιας μακράς διαδικασίας. Οι μελετητές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τεκμηριώνουν την άποψη ότι η συνθήκη του Μάαστριχ (1992) σηματοδότησε μια στροφή στην εξέλιξή της και ότι η δεκαετία του '90 είναι η περίοδος κατά την οποία διαμορφώνεται, αναπτύσσεται και παγιώνεται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ως διακριτό «κοινωνικό πεδίο» (Bourdieu and Wacquant, 1992). Οι διάφοροι μελετητές αναγνωρίζουν, επίσης, ότι η μελέτη του πεδίου αυτού δεν είναι εύκολη υπόθεση, τόσο διότι το πεδίο αυτό είναι σύνθετο, όσο και γιατί –με βάση τον επίσημο λόγο που εκπορεύεται από τις Βρυξέλλες και τα κράτη-μέλη– η εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί αρμοδιότητα κάθε κράτους-μέλους. Αυτή η ιδέα αποκλείει εκ των προτέρων κάθε έννοια εναρμόνισης του νομικού πλαισίου και των κανονιστικών ρυθμίσεων που διέπουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, αρκετοί μελετητές προβληματίζονται αναφορικά με τις τεράστιες επιπτώσεις που φαίνεται ότι επιφέρει η δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, η στρατηγική της οποίας είναι να υιοθετεί και να προωθεί δράσεις ευρωπαϊκής εμβέλειας, αν και χωρίς περιοριστική νομική αξία. Οι δράσεις αυτές και η ρητορική που αναπτύσσεται στους πολιτικούς και επιστημονικούς κύκλους καθιστούν τα περιεχόμενα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης «υποχρεωτικά σημεία διέλευσης» (Callon, 1986) για την ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών ή/και πρακτικών.

Επιγραμματικά, με τις έμμεσες παρεμβάσεις της η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί συγκεκριμένες λογικές – μια οικονομική λογική, ένα συγκεκριμένο λόγο περί ποιότητας στην εκπαίδευση, συγκεκριμένες αντιλήψεις για την ιδιότητα του πολίτη, μια ορισμένη αντίληψη για το διαδικτυωμένο και ανοικτό στην κοινωνία σχολείο του μέλλοντος. Διαμορφώνονται, έτσι, οι κυρίαρχες κατηγορίες

σκέψης, οργανώνεται η γλώσσα, αναδεικνύονται κυρίαρχα ζητήματα και προτείνονται αποδεκτές λύσεις. Επίσης, αναπτύσσοντας δράσεις σε πολλούς άλλους τομείς, καθίστανται πειστικές οι απόψεις εκείνες, οι οποίες προβάλλουν την ανάγκη για ριζική αναμόρφωση πτυχών των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Με την έναρξη της τρέχουσας δεκαετίας η δραστηριοποίηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις εκπαιδευτικές υποθέσεις υπήρξε ακόμα εντονότερη, θεωρώ δε ότι παρουσιάζει μια ποιοτική διαφοροποίηση και σηματοδοτεί μια νέα εξέλιξη στην πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» εγκαινιάζει αυτή τη νέα περίοδο και, όπως θα φανεί στη συνέχεια, εγκαθιδρύει ένα «καθεστώς αλήθειας» (Foucault, 1980, σελ. 112). Για το λόγο αυτό αποτελεί το αντικείμενο πραγμάτευσης της υπο-ενότητας που ακολουθεί.

## 2. Το πολιτικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

Τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίζουν ότι η Διακήρυξη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα τον Μάρτιο του 2000 ήταν «ιστορικής» σημασίας, και οι πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν στη συνέχεια στηρίζουν και ισχυροποιούν αυτή την άποψη. Για την επίτευξη των στόχων που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Συμβούλιο Παιδείας υιοθέτησε το Φεβρουάριο του 2001 μία έκθεση για τους «Συγκεκριμένους μελλοντικούς αντικειμενικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (European Commission, 2001· Council of the European Union, 2001), απόφαση η οποία συνοδεύεται από το «Πρόγραμμα Εργασίας δέκα ετών» (Education Council and the Commission, 2002). Το πρόγραμμα αυτό, όπως δηλώνεται σε μια από τις πολλές εκθέσεις και τα διάφορα κείμενα εργασίας ή κείμενα διάχυσης που συντάχθηκαν και κυκλοφορούν,

... αποτελεί την ανταπόκριση στο αίτημα που διατυπώθηκε [από τους αρχηγούς των κρατών και τις κυβερνήσεις] προς το Συμβούλιο Παιδείας για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαί-



δευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε να καταστούν ικανά να ανταποκριθούν στις προκλήσεις μιας κοινωνίας στηριγμένης στη γνώση και μιας οικονομίας πλούσιας σε θέσεις εργασίας, καθώς και να αναστοχαστούν από κοινού σχετικά με τους μελλοντικούς αντικειμενικούς στόχους αυτών των συστημάτων, εκκινώντας από τα κοινά ζητήματα που τους απασχολούν. Τα [σχετικά] κείμενα επικυρώθηκαν στο ανώτατο επίπεδο [πολιτικής εξουσίας] και αποτελούν μια ιστορική συμφωνία η οποία για πρώτη φορά παρέχει ευρωπαϊκή συνεργασία σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης με μεσοπρόθεσμους κοινούς στόχους, με ένα πλαίσιο και με μία μέθοδο εργασίας... (η έμφαση δική μας)<sup>2</sup>.

Το πρόγραμμα εργασίας για τους μελλοντικούς αντικειμενικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης περιλαμβάνει ένα ευρύ πεδίο δράσης. Οικοδομείται με βασικό άξονα τη δια βίου μάθηση, αφορά όλες τις περιοχές και τις βαθμίδες των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών και οργανώνεται με βάση ένα κοινό πλαίσιο, στο οποίο προσδιορίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι και οι πρακτικές διευθετήσεις που θα επιχειρηθούν στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, τρεις είναι οι στρατηγικοί στόχοι. Πρώτον, να καταστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα περισσότερο αποτελεσματικά, βελτιώνοντας την ποιότητά τους. Δεύτερον, να διευρυνθεί η πρόσβαση σε αυτά. Και, τρίτον, να γίνουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανοικτά. Οι γενικοί αυτοί στόχοι αναπτύσσονται στη συνέχεια σε 13 «κοινούς συγκεκριμένους στόχους» (π.χ. «βελτίωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών», «ανάπτυξη δεξιοτήτων», «πρόσβαση στις ΤΠΕ για όλους», «δημιουργία περιβαλλόντων ανοικτής μάθησης», «ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, της έρευνας και με την κοινωνία». Βλ. κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003). Παράλληλα, αναπτύσσονται διάφορες κομβικές ιδέες, με τις οποίες διαγράφονται τα κρίσιμα βήματα και προτείνονται τα μέσα για το συντονισμό του έργου. Παρέχεται, επίσης, ένας ενδεικτικός κατάλογος εργαλείων για την αποτίμηση της προόδου που επιτυγχάνεται ως προς τους στόχους. Συνεπώς, το πρόγραμμα εργασίας αποτελεί έναν «οδηγό για συλλογική και ατομική δράση εκ μέρους των κρατών-μελών στο πλαίσιο της Κοινότητας μέχρι το 2010» (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, εναρμονίζοντας τη δράση της προς τις αποφάσεις του Συμβουλίου Παιδείας, όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στα σχετικά κείμενα εργασίας, κατατάσσει τους κοινούς στόχους σε ομάδες προτεραιότη-

τας, ρυθμίζοντας και ως προς το χρόνο το πλαίσιο της συνεργασίας της με τα κράτη-μέλη. Έτσι, ήδη από το δεύτερο εξάμηνο του 2001, η «ανάπτυξη δεξιοτήτων», η «πρόσβαση στις ΤΠΕ για όλους», και η «αύξηση των πτυχιούχων στις Φυσικές Επιστήμες και στην Τεχνολογία» βρίσκονται στο κέντρο του προγράμματος. Με άλλους όρους, ρυθμίζονται οι χωρο-χρονικοί άξονες και τα όρια του επικοινωνιακού πλαισίου, και αναγνωρίζονται οι «νόμιμοι» φορείς της εξουσίας στο πεδίο των πολιτικών αποφάσεων.

Εξαιρετικά σημαντική διάσταση του προγράμματος εργασίας αποτελεί η υιοθέτηση και η εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ), η οποία περιγράφεται ως μια νέα και βελτιωμένη μέθοδος συνεργασίας. Η βασική ιδέα, η οποία προωθείται με τη μέθοδο αυτή είναι ότι προκειμένου τα κράτη-μέλη να επιτύχουν τους στόχους που από κοινού έχουν θέσει και να βελτιώσουν τις εθνικές πολιτικές τους πρέπει να εμπλακούν σε διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης. Βάση για τη σύλληψη της μεθόδου είναι η άποψη ότι οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις προσδιορίζονται στο εθνικό επίπεδο, αλλά η εφαρμογή τους καθίσταται αποτελεσματική, όταν τα κράτη-μέλη αντλούν από τις εμπειρίες των άλλων κρατών, τα οποία έχουν να επιδείξουν επιτυχημένα παραδείγματα διαμόρφωσης και εφαρμογής πολιτικών, καθώς και όταν κατανοούνται οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται η επιτυχής εφαρμογή των πολιτικών. Επιπλέον, για τη διευκόλυνση της διαδικασίας αμοιβαίας μάθησης, η μέθοδος περιλαμβάνει την ανάπτυξη και χρήση ενός συνόλου εργαλείων, όπως διάφορους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες, αλλά προωθεί, κυρίως, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, ειδικότερα πρακτικών που αναπτύσσονται επιδιώκοντας την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο του προγράμματος. Οι επισκέψεις σε άλλες χώρες, η επιτόπια μελέτη βέλτιστων πρακτικών και οι αξιολογήσεις μεταξύ των συναδέλφων αποτελούν, στο πλαίσιο αυτό, μοναδικούς τρόπους για την ενθάρρυνση των διαδικασιών αμοιβαίας μάθησης και, τελικά, την επίτευξη των στόχων.

Μια σύντομη αναφορά στις πρακτικές διευθετήσεις εφαρμογής της ΑΜΣ είναι στο σημείο αυτό αναγκαία. Προκειμένου να υλοποιηθεί το πρόγραμμα εργασίας και να αξιοποιηθεί η ΑΜΣ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δέχεται τη βοήθεια οκτώ ομάδων εργασίας, μέλη των οποίων είναι εμπειρογνώμονες, εκπρόσωποι των εθνικών κρατών, καθώς και ποικίλοι εκπρόσωποι του κόσμου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (βλ. τον Πίνακα που ακολουθεί). Σε κάθε ομάδα εργασίας ανατέθηκαν μια εξειδικευμένη θεματική ε-

### Πίνακας 1

Ομάδες εργασίας εμπειρογνομένων για την υλοποίηση του προγράμματος  
«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

|                                                                                               |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές                                                                 | Ομάδα Α |
| Βασικές Δεξιότητες                                                                            | Ομάδα Β |
| Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας                                                      | Ομάδα C |
| Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες                                                              | Ομάδα D |
| Βέλτιστη Χρήση των Πόρων                                                                      | Ομάδα E |
| Κινητικότητα και Ευρωπαϊκή Συνεργασία                                                         | Ομάδα F |
| Ανοικτά Περιβάλλοντα Μάθησης, η Ιδιότητα του Ενεργού Πολίτη, Ίσες Ευκαιρίες, Κοινωνική Συνοχή | Ομάδα G |
| Καθιστώντας τη Μάθηση περισσότερο Ελκυστική                                                   | Ομάδα L |

Πηγή: Ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, [http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html).

νότητα και οι αντίστοιχοι με αυτή στόχοι, από το σύνολο των 13 συγκεκριμένων στόχων. Για παράδειγμα, η ομάδα (C) υπεύθυνη για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ανέλαβε το στόχο «πρόσβαση στις ΤΠΕ για όλους».

Οι ομάδες εργασίας πραγματοποιούν συχνές συναντήσεις και, ενδεικτικά, από το Σεπτέμβριο 2001 μέχρι τον Ιούνιο 2003 οι ομάδες πραγματοποίησαν από 3 έως 9 συναντήσεις, ανάλογα με το χρόνο συγκρότησης της κάθε ομάδας. Στον αριθμό αυτό πρέπει να προστεθούν οι συναντήσεις σε υπο-ομάδες που σχηματίστηκαν στο πλαίσιο λειτουργίας κάθε ομάδας, καθώς και τα σεμινάρια με διαμονή κοντά στους τόπους επίσκεψης, κατά την επιτόπια μελέτη συγκεκριμένων ζητημάτων. Είναι σαφές ότι με τις ενέργειες αυτές δημιουργείται ένα σταθερό δίκτυο που αφενός επιτρέπει το συντονισμό σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης και στο εσωτερικό των κρατών-μελών, αφετέρου δε καθιστά εφικτές και ενθαρρύνει τις ανταλλαγές και τις επιρροές μεταξύ των κρατών-μελών της Ένωσης για θέματα που αφορούν το αντικείμενο του προγράμματος.

Άλλες πρακτικές διευθετήσεις, που αφορούν τη λειτουργία των ομάδων εργασίας και τις σχέσεις των ομάδων με άλλους κύκλους, στις οποίες προέβη η Επιτροπή στο πλαίσιο του προγράμ-



ματος, δεν πρέπει να θεωρηθούν ως ασήμαντες. Συγκεκριμένα, σε κάποιες περιπτώσεις, μέλη των ομάδων εργασίας αναλαμβάνουν την παρακολούθηση συναφών δράσεων που πραγματοποιούνται στην Ένωση, αλλά βρίσκονται εκτός των ορίων του συγκεκριμένου προγράμματος. Επίσης, ομάδες εμπειρογνομένων που συστάθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, εκτός των ορίων του συγκεκριμένου προγράμματος, συχνά καλούνται να υποβοηθήσουν το έργο των ομάδων εργασίας. Η Επιτροπή έχει συγκροτήσει, επίσης, μια «Μόνιμη Ομάδα Εργασίας για τον Καθορισμό Δεικτών Ποιότητας», αναθέτοντάς της συμβουλευτικό έργο στην ανάπτυξη και τη χρήση δεικτών για την αποτίμηση της προόδου που επιτυγχάνεται, σε σχέση με τους κοινούς αντικειμενικούς στόχους. Τέλος, για το συντονισμό της όλης διαδικασίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρησιμοποιεί εξωτερικούς εμπειρογνώμονες-συμβούλους, έργο των οποίων είναι να βοηθούν την Επιτροπή στη σύνταξη των βασικών κειμένων εργασίας και των εκθέσεων, καθώς και στην ανάλυση παραδειγμάτων «καλών» πρακτικών εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», πρέπει στο σημείο αυτό να γίνει μια αναφορά στα προϊόντα αυτής της έντονης δραστηριότητας που συνεπάγεται η ανάπτυξη και η υλοποίησή του. Καταρχήν, μεταξύ των κειμένων εργασίας βασική θέση κατέχουν οι *Ετήσιες Εκθέσεις Προόδου*, οι οποίες κατατίθενται από κάθε ομάδα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι εκθέσεις αυτές συντάσσονται με τη συμβολή όλων των μελών της κάθε ομάδας – συνήθως με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων που διαμορφώνονται στις κοινές συναντήσεις ή καταρτίζονται από την ομάδα των εξωτερικών συμβούλων. Αναγκαίες για τη συμπλήρωση τέτοιων ερωτηματολογίων θεωρούνται οι «ασκήσεις αποτύπωσης» και η συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων στο επίπεδο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ένωσης. Οι εκθέσεις προόδου, όπως είναι φυσικό, χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία και το έργο αυτό αναλαμβάνει ένας αξιωματούχος της Επιτροπής, ο οποίος λειτουργεί ως συντονιστής μιας ή περισσότερων ομάδων. Εκ των πραγμάτων, το γεγονός αυτό καθιστά την παρακολούθηση της διαδικασίας σύνταξης ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο. Συνεπώς, είναι σχεδόν αδύνατο να αποτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο το τελικό προϊόν αποτελεί προϊόν της ομάδας των εμπειρογνομένων, ή άλλων ατόμων που ασκούν επιρροή στην Επιτροπή και βοηθούν ποικιλοτρόπως το έργο της.



Μεταξύ των επίσημων κειμένων σημαντική θέση κατέχει η κοινή ενδιαμέση έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με θέμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» Η επιτυχία της Στρατηγικής της Λισαβόνας συναρτάται με επείγουσες μεταρρυθμίσεις» (European Council and European Commission, 2004). Η έκθεση αυτή συντάχθηκε με εντολή του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Βαρκελώνη το Μάρτιο του 2002 και αποτέλεσε μέρος της προετοιμασίας της συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου τον Μάρτιο του 2004. Στην έκθεση αποτυπώνεται η κατάσταση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, σε σχέση με τους αντικειμενικούς στόχους, όπως προσδιορίζονται μετά τις αποφάσεις στη Λισαβόνα, εξετάζονται οι προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν μέχρι το 2010, και διατυπώνονται προτάσεις για τις μελλοντικές προτεραιότητες δράσης. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει το «Κείμενο Εργασίας του Προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: Εφαρμογή του προγράμματος "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010"» (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003), το οποίο παρουσιάζει αναλυτικότερα τις δράσεις που αναλήφθηκαν με σημείο εκκίνησης το 2001.

Ένα τρίτο, τέλος, προϊόν και πηγή άντλησης πληροφοριών στην προσπάθεια να κατανοηθεί το πρόγραμμα εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο σύνολό του, είναι η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την Άνοιξη του 2004, γνωστή ως *Έκθεση-Σύνθεση 2004*. Στην έκθεση αυτή, με θέμα «Επιτυγχάνοντας τους στόχους της Λισαβόνας. Μεταρρυθμίσεις για την διευρυμένη Ένωση» (European Commission, 2004), στην οποία γίνονται αρκετές αναφορές στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών της Ένωσης, αποτυπώνεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί από το 2000 και προσκαλείται το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο να ενθαρρύνει περισσότερο την προώθηση της στρατηγικής της Λισαβόνας.

Παρουσιάζοντας στην υπο-ενότητα αυτή το πρόγραμμα εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» με το οποίο διαμορφώνεται και λειτουργεί, φανερά πλέον, στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ένα κοινωνικό πεδίο παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής που χαρακτηρίζεται από έντονη δραστηριότητα και που έχει ως στόχο τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ένωσης, περιέγραψα το πλαίσιο, τα περιεχόμενα, τη μέθοδο και τα κείμενα (εργασίας και επίσημα), ή τις παραγωγές των δρώντων στο πεδίο αυτό. Το ζητούμενο, βέβαια, είναι να απαντηθεί το ερώτημα τι ακριβώς ε-

πιτυγχάνεται μέσω αυτής της πολύπλοκης δραστηριότητας και της δραστηριοποίησης παλιών και νέων δρώντων. Στη συνέχεια της εργασίας μας θα αναλυθούν: α) το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003) και β) η ετήσια έκθεση προόδου 2003 της ομάδας εργασίας ΤΠΕ – λόγω ακριβώς του θέματος που απασχολεί αυτό το ειδικό τεύχος του περιοδικού, αλλά και γιατί, ανεξάρτητα από αυτό, αποτελεί, όπως θα καταδειχθεί στη συνέχεια, ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον κείμενο για την κατανόηση του χαρακτήρα των μεταβολών που επιχειρούνται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε σχέση με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης των κρατών-μελών της. Η σημασία που έχει, από μεθοδολογική άποψη, η επιλογή των *κειμένων εργασίας* έναντι των επίσημων εκθέσεων πρέπει, επίσης, να αιτιολογηθεί και αυτό είναι το πρώτο θέμα που θα συζητηθεί αμέσως παρακάτω.

### 3. Κείμενα εργασίας και πρακτικές του λόγου στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»

#### α. Τα κείμενα και οι συντάκτες τους

Είναι γνωστό ότι παρατηρείται μια έντονη δραστηριότητα γύρω από την παραγωγή επίσημων και ανεπίσημων κειμένων (κοινωνικής και) εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, και τα κείμενα εργασίας τα οποία πρόκειται να συζητηθούν εδώ αποτυπώνουν στιγμιότυπα μόνο ενός εξαιρετικά μεγάλου αριθμού δραστηριοτήτων, τις οποίες προϋποθέτει η διαμόρφωση και η άσκηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, σε αυτό το ευρύ πεδίο δράσης ενεργοποιείται ένα πλήθος δρώντων: άτομα, ιδρύματα, οργανισμοί, κράτη και υπερεθνικά και διεθνή μορφώματα. Σενεπώς, το πιθανό ερώτημα του αναγνώστη για ποιο λόγο είναι σημαντικά τα κείμενα εργασίας που παράγονται στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» θα ήταν απόλυτα δικαιολογημένο.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, τα δύο κείμενα που αποτελούν το αντικείμενο της μελέτης μας εδώ είναι, ακριβώς, *κείμενα εργασίας*. Αυτό σημαίνει ότι πρόθεση των συντακτών του είναι τα κείμενα αυτά να ξαναδουλεутούν, να συμπληρωθούν, να επικαιροποιηθούν

ή να αντικατασταθούν με άλλα, προφανώς καταλληλότερα, κείμενα. Επομένως, από μία άποψη, συγκρινόμενα με τα επίσημα κείμενα, το κύρος τους είναι χαμηλό. Γιατί είναι φανερό ότι η Έκθεση-Σύνθεση του 2004 έχει, τυπικά, πολύ μεγάλο κύρος και δύναμη, καθώς συνιστά μία πολιτική απόφαση και μια δημόσια δήλωση των δεσμεύσεων που αναλαμβάνονται σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, εξετάζοντας την έκθεση αυτή, παρατηρεί κανείς ότι τόσο το περιεχόμενο, όσο και η γλώσσα που χρησιμοποιείται δεν υποδηλώνουν σημαντικές αλλαγές, σε σχέση με παλαιότερα επίσημα κείμενα, όπως αυτά στα οποία διατυπώνεται η στρατηγική της Λισαβόνας. Βεβαίως, η μελέτη αυτών των επίσημων κειμένων αποτελεί το πρώτο σημαντικό βήμα για την κατανόηση του βασικού προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώνεται σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, η μελέτη της Έκθεσης-Σύνθεσης του 2004 υποδεικνύει ότι η πολιτική αυτή προβλέπει εκτεταμένες και εντατικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, με στόχο το μετασχηματισμό και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ότι αυτό αποτελεί μια σταθερή, πλέον, επιδίωξη. Ωστόσο, με βάση τα επίσημα αυτά κείμενα είναι δύσκολο να κατανοήσει κανείς πώς νοηματοδοτούνται και τι συνέπειες έχουν για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική διατυπώσεις, όπως η διατύπωση που ακολουθεί, η οποία χρησιμοποιείται στην ιστοσελίδα του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

[Οι μεταρρυθμίσεις] θα πραγματοποιηθούν σε κάθε χώρα σύμφωνα με τα εθνικά πλαίσια και τις παραδόσεις τους και θα προωθηθούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο με τη συνεργασία μεταξύ των μελών κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ανταλλαγή εμπειριών, θέτοντας και επιτυγχάνοντας κοινούς στόχους, και μαθαίνοντας από αυτές [τις εμπειρίες πολιτικής και πρακτικής] που αποδίδουν καλύτερα σε άλλες χώρες.

Αντίθετα, τα κείμενα εργασίας περιέχουν στοιχεία, τα οποία χρησιμοποιούνται ως βάση για την ευκρινέστερη, συνοπτικότερη και καθολικότερη διατύπωση που απαντάται στις επίσημες εκθέσεις που εκφράζουν τη βούληση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών-μελών της, και είναι από την άποψη αυτή μια πλουσιότερη πηγή άντλησης πληροφοριών. Επιπλέον, τα κείμενα εργασίας που επιλέγονται να μελετηθούν εδώ, αν και έχουν ένα προσωρινό χαρακτήρα, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελούν, ωστόσο,



λεπτομερέστερες και περισσότερο επεξεργασμένες εκδοχές της πραγματικότητας που μελετάται, σε σχέση με τα κείμενα που κυκλοφόρησαν ακριβώς τον προηγούμενο χρόνο. Ωστόσο, η προσωρινότητά τους είναι δεδομένη, αφού, πρώτον, είναι φανερό στο μελετητή ότι στις παραγωγές των κειμένων εργασίας 2004 τα σημεία της αλλαγής (νέα επεξεργασία των ιδεών, νέα σημεία έμφασης, νέα ιεράρχηση προτεραιοτήτων) είναι ήδη ορατά. Δεύτερον, όταν συγκρίνονται μεταξύ τους το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και οι εκθέσεις προόδου των ομάδων εμπειρογνομόνων, παρατηρούνται επαναλήψεις, προσθήκες, επαναδιατυπώσεις, και διατυπώσεις με σαφώς διαφορετική έμφαση. Όμως, ακριβώς για τους λόγους αυτούς, θεωρώ ότι από την οπτική του ερευνητή που ενδιαφέρεται να μελετήσει τις διαδικασίες διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τα κείμενα αυτά αποτελούν σημαντικά τεκμήρια.

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμιστεί ότι εστιάζοντας την ανάλυσή μας στα κείμενα εργασίας παραγωγής 2003, αποκλείστηκε ο πρώτος γύρος των κειμένων εργασίας. Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι, όπως είναι φυσικό, κατά τη σύνταξη των κειμένων εργασίας του πρώτου ετήσιου κύκλου, και ειδικά των εκθέσεων προόδου των εμπειρογνομόνων, η κύρια μέριμνα ήταν να προσδιοριστεί συγκεκριμένα η διαδικασία και να δημιουργηθεί μια βάση κοινών νοημάτων, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων μερών. Τέλος, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μελέτη μας περιλαμβάνει το χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο 2003 μέχρι τον Ιούνιο 2004 και οι παραγωγές 2004 δεν ήταν πρακτικά δυνατόν να συμπεριληφθούν στο ερευνητικό υλικό. Επομένως, τα κείμενα που επιλέχθηκαν να μελετηθούν αντιπροσωπεύουν αξιόλογες πηγές άντλησης πληροφοριών, οι οποίες επιτρέπουν στον ερευνητή που ενδιαφέρεται για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ξεκίνησε με τη διακήρυξη της Λισαβόνας, να παρακολουθήσει από κοντά και να μελετήσει τις σχετικές διαδικασίες και τις πρακτικές του λόγου<sup>3</sup>.

## β. Το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής

Το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003) προβαίνει σε μια αποτίμηση του έργου που έχει επιτελεστεί, σε σχέση με τους αντικειμενικούς στόχους που τέθηκαν στο λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας της

Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και κατάρτιση μέχρι το 2010. Για τη σύνταξή του αντλούνται στοιχεία από τις ετήσιες εκθέσεις προόδου των ομάδων εμπειρογνομόνων (2003), οι οποίες, όπως υπογραμμίζεται στο κείμενο, αντιπροσωπεύουν τις προσπάθειες και την ενέργεια που έχει δαπανηθεί σε εθνικό επίπεδο και σε αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα αποτελέσματα της δράσης των ομάδων εργασίας, όπως αυτά καταγράφονται στις ετήσιες εκθέσεις προόδου, συζητούνται στο κείμενο εργασίας του προσωπικού, σε σχέση με την ΑΜΣ, με την οποία προωθούνται οι ανταλλαγές «καλών πρακτικών».

Αμέσως μόλις επιτεύχθηκε συναίνεση ως προς τις μεθοδολογικές διαστάσεις του έργου, κάθε ομάδα εργασίας ήταν σε θέση να αρχίσει τις ανταλλαγές μεταξύ των χωρών πραγματικών εμπειριών, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα, με βάση τις διεθνείς έρευνες για το κάθε φορά υπό συζήτηση θέμα, ότι δεν υπάρχουν καθολικά κριτήρια για την επιλογή «καλών» πρακτικών. Στόχος ήταν η ανάδειξη ενός περιορισμένου αριθμού εμπειριών που θα χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα για να κατανοηθεί ποιοι είναι οι παράγοντες που τις καθιστούν επιτυχημένες, ή ίσως ανεπιτυχείς προσπάθειες, και να διατυπωθούν υποδείξεις που θα στηρίξουν τις αλλαγές στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική [των κρατών μελών] (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 14).

Όπως φαίνεται από το παραπάνω παράθεμα, αλλά και από άλλες αναφορές που γίνονται στο κείμενο αυτό, η ανταλλαγή «καλών πρακτικών» προβάλλεται ως μία νέα μέθοδος και αντιδιαστέλλεται προς άλλες, παρωχημένες, ίσως, ιδέες, οι οποίες υπολογίζουν στη δυνατότητα ανάδειξης και εφαρμογής καθολικών κριτηρίων δράσης. Η έννοια της πρακτικής, η οποία, συνήθως, παραπέμπει στη λειτουργία των δρώντων σε διάφορους τομείς δραστηριότητας, εδώ χρησιμοποιείται για να αναδείξει το πεδίο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ως το πρωταρχικό πεδίο δράσης. Επιπρόσθετα, μολονότι η έννοια της πρακτικής αντιπαράβάλλεται συνήθως προς την έννοια του κανόνα, υποδηλώνοντας την αδυναμία σύλληψης των σύνθετων πτυχών της με βάση ένα συγκεκριμένο κανόνα (ή σύνολο κανόνων), εδώ χρησιμοποιείται για να υποδείξει αλλαγές στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, οι οποίες σαφώς περιλαμβάνουν νομοθετικές ρυθμίσεις.

Ένα πρώτο κρίσιμο ερώτημα, εδώ, λοιπόν, αφορά στα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγονται οι «βέλτιστες πρακτικές»:

Τα κριτήρια τα οποία αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τις ομάδες εργασίας κατά την αποτίμηση της ποιότητας μιας

πρακτικής και των συνθηκών επιτυχούς εφαρμογής της ήταν η ύπαρξη προηγούμενης ανάλυσης των απαιτήσεων (η καταλληλότητά της, σε σχέση με τις εθνικές προτεραιότητες/ανάγκες), ο σαφής προσδιορισμός των στόχων, η συμμετοχή όλων των εταίρων τους οποίους αφορά το συγκεκριμένο μέτρο πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων των ίδιων των διδασκομένων, ο βαθμός στον οποίο η σχετική πρακτική είναι καινοτόμος, η ένταξή της σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, ειδικότερα από οικονομική άποψη (βιωσιμότητα), η δυνατότητα μεταφοράς σε άλλα πλαίσια αναφοράς, και πάνω από όλα η διαθεσιμότητα αποτελεσμάτων, τα οποία να έχουν υποστεί τον έλεγχο της αξιολόγησης (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 15).

Ως βέλτιστη, λοιπόν, πρακτική ορίζεται ένα μέτρο πολιτικής, το οποίο έχει σχεδιαστεί με την εφαρμογή ορθολογικών κριτηρίων. Τα κριτήρια προβάλλονται ως επιλογές των ομάδων εργασίας. Συνεπώς, αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία κλίματος συναίνεσης και διαμορφώνουν τις ρυθμιστικές αρχές του πλαισίου επικοινωνίας κατά την εφαρμογή της ΑΜΣ.

Ένα δεύτερο ερώτημα αφορά στο περιεχόμενο των «καλών πρακτικών» που γίνονται υποψήφιος για ανάλυση και συζήτηση στο πλαίσιο δραστηριότητας των ομάδων εργασίας. Στο παραπάνω παράθεμα αναφέρεται ως κριτήριο η καταλληλότητα ενός μέτρου πολιτικής, σε σχέση με τις εθνικές προτεραιότητες και ανάγκες. Ωστόσο, στο κείμενο εργασίας υπενθυμίζεται ότι η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών αποτελεί μία ανεκτίμητη πηγή πληροφοριών σχετικά με τα βήματα που, σε εθνικό επίπεδο, έχουν κριθεί ως οι πλέον αποτελεσματικές πολιτικές για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος εργασίας. Η ΑΜΣ καθίσταται, λοιπόν, παραγωγική, όταν αποσκοπεί στο να αναδείξει πρακτικές όχι με βάση τις εθνικές, αποκλειστικά, προτεραιότητες, αλλά εκείνες τις πολιτικές διευθετήσεις με τις οποίες η συζήτηση της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση τίθεται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, αναδεικνύοντας τις τάσεις και τις προτεραιότητες μεταξύ των χωρών (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 15). Επιπλέον, όπως τονίζεται, με την αξιοποίηση της ΑΜΣ και των εκθέσεων προόδου καθίσταται δυνατόν να αναδειχθούν οι χώρες των οποίων τα συστήματα έχουν προχωρήσει περισσότερο, σε σχέση με ορισμένες προσεγγίσεις στα ζητήματα που αποτελούν αντικείμενο των ομάδων εργασίας, διευκολύνοντας, έτσι, τη διαδικασία της «αμοιβαίας μάθησης».

Καθώς το ερώτημα ποιοι είναι οι διδάσκοντες και ποιοι οι διδασκόμενοι είναι μάλλον ρητορικό, η ανάλυση θα επικεντρωθεί



στο νόημα που αποκτά, στο πλαίσιο του κειμένου εργασίας, η έννοια της αμοιβαίας μάθησης.

Καταρχήν, οι αναφορές στις ΤΠΕ στο κείμενο εργασίας είναι ιδιαίτερα συχνές, και χρησιμοποιούνται για να διευκρινιστούν όψεις των ζητημάτων που τίγονται. Για παράδειγμα, στο παράθεμα που ακολουθεί, η αναφορά στις ΤΠΕ χρησιμοποιείται για να τεθεί στο κέντρο της διαδικασίας αμοιβαίας μάθησης ο θεμελιώδης στόχος που επιδιώκεται μέσω της ανταλλαγής καλών πρακτικών.

Η ανάλυση των βέλτιστων πρακτικών σχετικά με τις ΤΠΕ έχει, επίσης, επιβεβαιώσει ότι η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι εφεξής όχι τόσο το ζήτημα του εξοπλισμού με υπολογιστές και συνδέσεις διαδικτύου, όσο οι πιο θεμελιώδεις αλλαγές οι οποίες δημιουργήθηκαν ως αποτέλεσμα του συνδυασμού των κοινωνικών τάσεων και των αναγκών των διδασκομένων ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την οργάνωση του σχολείου (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 16).

Η ανάληψη δράσεων σε όλους τους τομείς με στόχο την αλλαγή του σχολείου προβάλλεται εδώ ως αυτονόητη, ενώ το περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων το οποίο αποτελεί το αντικείμενο της αμοιβαίας μάθησης εμφανίζεται ως ζήτημα για το οποίο υπάρχει ευρεία συναίνεση:

Το έργο της πλειονότητας των ομάδων εργασίας, ιδιαίτερα της ομάδας που ασχολείται με αυτό το συγκεκριμένο θέμα, δείχνει καθαρά ότι το ζήτημα των βασικών δεξιοτήτων (παραδοσιακών και νέων) που όλα τα άτομα, ιδιαίτερα αυτά που ανήκουν σε αδύναμες ομάδες, πρέπει να έχουν εφεξής έτσι ώστε να μπορούν να ζουν και να εργάζονται σε μια κοινωνία και οικονομία που στηρίζονται στη γνώση, είναι μια διάσταση που είναι κεντρική στις μεταρρυθμίσεις που πρέπει να εισαγάγουν τα εθνικά συστήματα» (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 17).

Όπως συνάγεται και από την ανάγνωση του παραπάνω παραθέματος, κάνοντας συνεχείς αναφορές στις εκθέσεις των ομάδων εργασίας, το κείμενο αυτό προβάλλει τις παλιές και νέες δεξιότητες ως τον βασικό άξονα για τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών περιεχομένων και των προγραμμάτων σπουδών των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτές γίνονται αντιληπτές ως ένας συνδυασμός «κλίσεων, στάσεων και γνώσης» (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, σελ. 18, υποσημείωση 22) και περιλαμβάνουν, πάνω απ' όλα, τις δεξιότητες που αφορούν στο πώς να μαθαίνει κανείς. Οριοθετούνται, επίσης, τα παιδαγωγικά περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών,

προβάλλοντας πρότυπα για τη συγκρότηση της ταυτότητάς τους και προσδιορίζοντας τις βασικές διαστάσεις του νέου ρόλου τους. Η προώθηση νέων μαθησιακών αποτελεσμάτων (π.χ. της δια βίου μάθησης), η επανα-οργάνωση της σχολικής εργασίας πάνω σε νέες βάσεις (π.χ. συνεργατικές μορφές διδασκαλίας), η συνεργασία με την τοπική κοινωνία και, απαραιτήτως, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στις τυπικές μορφές εκπαίδευσης και στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών, καθώς και ένα διευρυμένο πρότυπο συμπεριφοράς («ανάληψη από τον καθένα μεγαλύτερου τμήματος ευθύνης για την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία πρέπει να είναι διαρκής», κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 19, υποσημείωση 24) συνθέτουν το νέο αυτό ρόλο.

Με παρόμοιους όρους σκιαγραφείται, στο κείμενο εργασίας, και το προφίλ του ιδανικού μαθητή, το οποίο συναρτάται με την απόκτηση και την πιστοποίηση βασικών δεξιοτήτων. Τα κριτήρια της αξιολόγησης, τόσο σε σχέση με τις ρυθμιστικές, όσο και σε σχέση με τις διδακτικές πτυχές του παιδαγωγικού λόγου (Bernstein, 1990) καθίστανται, έτσι, ορατά και αποδεκτά από όλους. Ταυτόχρονα, αυτό που κυρίως προωθείται, υπόρρητα, με την προβολή αυτού του μαθητικού προτύπου είναι η αντίληψη και η ιδεολογία μιας εξατομικευμένης πορείας του μαθητή και μελλοντικού εργαζόμενου, η οποία μπορεί να αποδεσμεύεται από τους περιορισμούς των κοινωνικών και πολιτισμικών δομών και να αξιοποιεί (ή και να επινοεί μόνος του) τις ευκαιρίες που επιτρέπουν οι ισχύουσες πολιτικές και οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές διευθετήσεις (Beck, 1992, Arnot, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη να ενισχυθεί η ικανότητα του μαθητή να μαθαίνει συνδέεται στο κείμενο εργασίας με την ανάγκη για δια βίου εκπαίδευση και την ανάγκη να αναλαμβάνει κάποιος την ευθύνη για τη ζωή του και την σταδιοδρομία του. Συνεπώς, οι δύο αυτές ανάγκες εγκαθιδρύονται ως αυτονόητες αρχές οργάνωσης του κύκλου της ζωής των ατόμων και ως κεντρικοί άξονες για την οργάνωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στις υπόλοιπες ενότητες, το κείμενο εργασίας παρουσιάζει αναλυτικά τα κύρια σημεία της κάθε έκθεσης προόδου. Στην πραγματικότητα, συνοψίζοντας, υπογραμμίζοντας και χρησιμοποιώντας διάφορα ρητορικά σχήματα, όπως για παράδειγμα η επίκληση της κατά τεκμήριο έγκυρης άποψης μιας ομάδας ειδικών για να γίνουν υποδείξεις σε μια άλλη ομάδα, ανα-διατάσσονται τα περιεχόμενά τους και ολοκληρώνεται η εικόνα του νέου σχολείου, των νέων μαθητών και των νέων εκπαιδευτικών και διευθυντών των

σχολείων. Στο πνεύμα αυτό, υπογραμμίζεται ο καταλυτικός ρόλος των τελευταίων στην πραγματοποίηση των αλλαγών που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επαγγέλλεται:

Καθώς δίδεται στους διευθυντές όλο και περισσότερη αυτονομία και υπευθυνότητα (τόσο διοικητική όσο και παιδαγωγική), αρκετές ομάδες εργασίας, επίσης, τόνισαν τον αναδυόμενο και όλο και σημαντικότερο ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν στην ανάπτυξη των σχολείων ως πραγματικών χώρων μάθησης, χώρων που είναι δυναμικοί και ανοιχτοί στον εξωτερικό κόσμο, και που ενσωματώνουν απόλυτα τις ΤΠΕ. Συνεπώς, [υπογραμμίστηκε] η ανάγκη να προσαρμόζουν τις ικανότητές τους ανάλογα (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 20).

Όπως έχει γίνει ήδη φανερό από την ανάλυση που προηγήθηκε, στο κείμενο εργασίας που εξετάζουμε οι ΤΠΕ εμφανίζονται ως αναπόσπαστο τμήμα του νέου σχολείου και της νέας παιδαγωγικής πρακτικής, και ταυτόχρονα ως το πιο ισχυρό εργαλείο για τον μετασχηματισμό και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου και ολόκληρου του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης του κάθε κράτους-μέλους της Ένωσης. Με τους όρους των Dale and Robertson (2003), οι ΤΠΕ αποτελούν ταυτόχρονα το μέσον και το μήνυμα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αξίζει στο σημείο αυτό να εστιάσουμε την προσοχή μας σε ορισμένες, ακόμα, αναφορές που περιλαμβάνει το συγκεκριμένο κείμενο εργασίας. Στον τίτλο της υπο-ενότητας που αφιερώνεται στην αναλυτική παρουσίαση του έργου της ομάδας των ΤΠΕ προβάλλεται ως θεμελιώδης ρόλος τους ο μετασχηματισμός και ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ στην εισαγωγική παράγραφο υπογραμμίζεται ότι:

Οι ΤΠΕ τείνουν να αποτελέσουν μια ουσιώδη διάσταση στις διαφορετικές διαδρομές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι νέοι, οι ενήλικοι, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές πρέπει να τις καταστήσουν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής τους ζωής (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, σελ. 20).

Όπως και σε άλλα σημεία του κειμένου, έτσι και στην ενότητα αυτή, η ταύτιση των απόψεων και η συναίνεση σχετικά με τον ρόλο των ΤΠΕ στα συστήματα εκπαίδευσης των κρατών-μελών εμφανίζεται ως γεγονός, και οι αναφορές που γίνονται στις άλλες ομάδες εργασίας χρησιμοποιούνται για να επιβεβαιώσουν την υποτιθέμενη αντικειμενικότητά του. Οι αναφορές στην εμπειρογνωμοσύνη της ομάδας εργασίας των ΤΠΕ παρέχουν την αναγκαία



βάση για τη νομιμοποίηση και την αποδοχή των απόψεων που εκτίθενται στη συνέχεια του κειμένου και αφορούν τη σημασία, τους τρόπους χρήσης και τους στόχους που επιδιώκονται μέσω αυτών. Έτσι υπογραμμίζεται ότι οι ΤΠΕ δεν πρέπει να νοηθούν ως απλά τεχνικά εργαλεία ή ως μέσα ανάπτυξης της οικονομικής ζωής μόνο, αλλά πρέπει να συνδεθούν με μακροπρόθεσμους «εκπαιδευτικούς σκοπούς»:

Αυτές οι τεχνολογίες πραγματώνουν τις υποσχέσεις τους μόνο όταν γίνονται μέρος της διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη την ιδιαιτερότητά τους, και όταν καθοδηγούνται από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές, οι οποίοι είναι ικανοί να αναπτύσσουν τις εφαρμογές που συνδέονται με μακροπρόθεσμους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η οικονομική σημασία των ΤΠΕ δεν πρέπει να συγκαλύπτει την ουσιαστική συμβολή τους στους εκπαιδευτικούς σκοπούς προς όφελος της κοινωνίας και του ατόμου (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 20).

Συγκεκριμένα, η σημασία των ΤΠΕ σχετίζεται, στο κείμενο αυτό, με την υπόσχεση που αυτές, από τη φύση τους υποτίθεται, εμπεριέχουν για τη διαμόρφωση ενός νέου ατόμου, από γνωστική, πολιτισμική και κοινωνική άποψη, και από την άποψη του τρόπου με τον οποίο αυτό αντιλαμβάνεται και σχετίζεται με τη γνώση, επικοινωνεί και συνεργάζεται. Σχετίζεται, επίσης, με την ευρύτητα των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν μια νέα προσέγγιση και ένα νέο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα βασίζεται τόσο στην εξ αποστάσεως πρόσβαση στη γνώση, όσο και σε τοπικά προσφερόμενες υπηρεσίες. Οι αλλαγές που οι ΤΠΕ υπόσχονται να υποστηρίξουν, ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, τα ωρολόγια προγράμματα, την αρχιτεκτονική του μελλοντικού σχολείου, είναι πολλές και ελκυστικές. Συνεπώς, ανάλογες πρέπει να είναι και οι προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν για τη δημιουργία εκείνων των υπηρεσιών, οι οποίες θα επιτρέπουν στα σχολεία να αξιοποιούν όλα τα πλεονεκτήματα των ΤΠΕ.

Συνοψίζοντας τα ουσιαστικά σημεία της ανάλυσης, το συγκεκριμένο κείμενο εργασίας, μέσω της επανάληψης, της υπογράμμισης, της επεξήγησης, της αναπλαισίωσης και, εν τέλει, της επικύρωσης της εφαρμογής της ΑΜΣ, διαμορφώνει και παγιώνει ένα κυρίαρχο, ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο. Ο λόγος αυτός καθιστά τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και το σχολείο των χωρών της Ένωσης τους κύριους στόχους των μεταρρυθμίσεων, οι οποίες, σε κάθε περίπτωση, προωθούνται και μέσω της διεθνούς εκπαιδευτι-

κής ατζέντας. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τις ΤΠΕ, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι, αν οι προηγούμενες μεταρρυθμίσεις στόχευαν στην «ψυχή» του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Porkewitz, 1998, Ball, 2004), το νέο κύμα των μεταρρυθμίσεων στοχεύει στο σώμα τους, επιδιώκοντας μέσω της τεχνολογίας, ως συμπληρώματος, την υπέρβαση της υλικότητάς του.

Γενικότερα, ο λόγος αυτός καθιστά την ανάγκη για μεταρρύθμιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων ένα καθεστώς αλήθειας, και συνεπώς τα ζωτικά ζητήματα τίθενται εκτός του πεδίου της δημόσιας συζήτησης. Στο κέντρο τίθεται η ανάγκη και η πρόκληση της αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών, με βάση μία νέα εικόνα για το σχολείο και την οργάνωσή του, για τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και το φοιτητή, για τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που πρέπει να διδαχθούν και να υιοθετηθούν, για τις σχέσεις μέσα στο σχολείο και τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και του κόσμου έξω από αυτό, ειδικότερα του κόσμου της εργασίας. Τα στοιχεία αυτά αρθρώνονται σε έναν ορισμένο λόγο μέσω της συχνής επανάληψης λέξεων-κλειδιών, όπως η δια βίου εκπαίδευση, η μάθηση, η δι-επιστημονικότητα, η διαθεματική προσέγγιση, τα ανοιχτά και ευέλικτα σχολεία με τη χρήση των ΤΠΕ, η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, λέξεις που τείνουν να αποτελέσουν μέρος του καθημερινού μας λεξιλογίου. Η συνάρθρωση των στοιχείων αυτών σε ένα κυρίαρχο λόγο επιτυγχάνεται με την ελεύθερη μετακίνηση από το πεδίο της εθνικής πολιτικής και συνεπώς από τη συζήτηση για τις απαιτούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις, στο πεδίο της καθημερινής ζωής του σχολείου, χρησιμοποιώντας ως μέσον την έννοια της πρακτικής, η οποία, καθώς προϋποτίθεται η «μεταφορά» της μέσω ανταλλαγών, προσλαμβάνει θετικές σημασίες, αλλά, ωστόσο, παραμένει απροσδιόριστη και πολύσημη. Καθώς η τελευταία αυτή παρατήρηση αποτελεί το κεντρικό θέμα σε ό,τι ακολουθεί η παρούσα υποενότητα θα ολοκληρωθεί με μια τελευταία επισήμανση.

Η ανάλυση που προηγήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η στρατηγική της Λισαβόνας εγκαινιάζει μία νέα περίοδο στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Κρίσιμο μηχανισμό σε αυτό αποτελούν το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» και η ΑΜΣ, η οποία υιοθετείται ως κεντρικός άξονας. Οι ΤΠΕ συνιστούν, ίσως, το κυριότερο όχημα. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει και περαιτέρω ενισχύει την άποψη που διατυπώνει ο Dale (2004), ότι η στρατηγική της Λισαβόνας και οι ενέργειες που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο της επιχειρούν και επιτυγχάνουν να νομιμοποι-

ήσουν μία νέα κοινωνική διαίρεση εργασίας στον τομέα της διακυβέρνησης. Σε αυτή τη νέα πολιτική τάξη πραγμάτων η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ειδικότερα, παίζει ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής των κρατών-μελών της Ένωσης. Έτσι, όπως έγινε ήδη φανερό, προκειμένου να επιτευχθεί η διαμόρφωση περιβαλλόντων που ευνοούν τη «διαρκή μάθηση», η Ευρωπαϊκή Ένωση αναλαμβάνει την ευθύνη για τη δημιουργία «ενός ευρωπαϊκού πλαισίου καίριων ικανοτήτων», καθώς, επίσης, και την υποστήριξη των εθνικών προσπαθειών, μέσω της χρηματοδότησης των κατάλληλων προγραμμάτων.

#### γ. Η έκθεση προόδου των εμπειρογνομώνων ΤΠΕ

Η ανάγνωση της έκθεσης προόδου της ομάδας εργασίας «ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση» (2003)<sup>4</sup> καθοδηγείται από τρία κύρια ερωτήματα, με τα οποία επιδιώχθηκε να αναδειχθούν:

- Ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή και εφαρμόζεται η ΑΜΣ στο πλαίσιο δραστηριοτήτων της ομάδας εργασίας.
- Οι απόψεις οι οποίες εκφράζονται στην έκθεση σχετικά με τα σχολεία, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τις παιδαγωγικές πρακτικές, την εκπαιδευτική αλλαγή και, ιδιαίτερα, τις ΤΠΕ στη συσχέτισή τους με την εκπαίδευση.
- Τα πεδία αναφοράς της έκθεσης από τα οποία αντλούνται οι πνευματικοί πόροι –εκπαιδευτικές ιδέες, στοιχεία πρακτικής, ιδεολογία– που στηρίζουν τη δραστηριότητα της ομάδας και νομιμοποιούν τις επιλογές της.

Στο κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπως και στις επίσημες αναθέσεις του έργου, οι εκπρόσωποι των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην ομάδα αποκαλούνται εμπειρογνώμονες. Υπάρχουν αρκετά σημεία μέσα στο κείμενο στα οποία συναρθρώνονται εκ νέου τα στοιχεία που συνθέτουν τη θέση του «συντάκτη» της έκθεσης. Κατ' αρχάς, χρησιμοποιούνται συμβατικοί τρόποι υποδήλωσής του, όπως οι ρητές αναφορές στη σύνθεση της ομάδας και η παράθεση ενός καταλόγου με τα ονόματα των μελών σε παράρτημα. Για την κατανόηση της θέσης του «συντάκτη» περισσότερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία του κειμένου τα οποία λειτουργούν έτσι ώστε να προσδιοριστούν το αντικείμενο της εργασίας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας,



καθώς και να δημιουργηθούν συμμαχίες ή να αποστασιοποιηθεί η ομάδα από άλλους θεσμούς και από τις ιδέες που ενδεχομένως χαρακτηρίζουν τους φορείς τους. Έτσι για παράδειγμα:

Το έργο που πραγματοποιείται στην ομάδα των ΤΠΕ ...πρέπει να θεωρηθεί ως ένα σημαντικό ορόσημο στην ιστορία της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό το πεδίο ως διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως εμπειρογνώμονες, ή ως εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών, ένωσαν τις δυνάμεις τους για να συζητήσουν την αντίστοιχη δουλειά τους. Έχουν τεκμηριώσει αυτά που θεωρούν ως «καλές πολιτικές» και «καλές πρακτικές».

Υπήρξε μια ισχυρή *συναίνεση* και μια κοινή πεποίθηση αναφορικά με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, και όχι η τεχνολογία, πρέπει να τεθούν σταθερά στη θέση του οδηγού του οχήματος» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 33, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Το πεδίο δράσης της ομάδας οριοθετείται με τις άμεσες αναφορές που γίνονται στο «Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας» συνολικά, η σπουδαιότητα και η ιστορική σημασία του οποίου προεξοφλούνται. Τα θετικά γνωρίσματα του προγράμματος, καθώς και τα μέχρι τώρα επιτεύγματα σχετίζονται άμεσα στο κείμενο με την προβαλλόμενη, κύρια άποψη της ομάδας ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, και όχι οι τεχνολογικές εξελίξεις, πρέπει να αποτελέσουν την κινητήρια δύναμη των εκπαιδευτικών αλλαγών. Επιπλέον, με την αναφορά στις διαφορετικές κατηγορίες συμμετεχόντων αφενός υπογραμμίζεται ότι στην ομάδα εκπροσωπούνται όλα τα συμφέροντα, αφετέρου δε εκφράζεται η άποψη ότι οποιοδήποτε και να είναι οι συμμετέχοντες όταν είναι εκτός ομάδας (διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, εμπειρογνώμονες, εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών), ως μέλη της ομάδας που υπογράφουν αυτή την έκθεση προόδου, μιλούν με μία φωνή. Η ενότητα της ομάδας και η διακριτότητα της φωνής της προβάλλονται ως δεδομένα, παράγωγα της αντίληψης, για την οποία υπάρχει «ισχυρή συναίνεση», ότι ο κύριος μοχλός των αλλαγών πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι.

Η κεντρική αυτή θέση διατυπώνεται με σαφήνεια και επαναλαμβάνεται πολλές φορές μέσα στο κείμενο, οι δε ιδέες που συναρτώνται με αυτή λειτουργούν για να εξειδικεύσουν τόσο τη θέση των συντακτών της έκθεσης, όσο και το αντικείμενο της ομάδας εργασίας. Το παράθεμα που ακολουθεί είναι χαρακτηριστικό.

Όταν οι ΤΠΕ γίνονται αντικείμενο ενασχόλησης, η τεχνολογική υποδομή είναι το πρώτο θέμα στην ατζέντα αυτών που διαμορ-

φώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Όμως οι εκθέσεις των χωρών αναφέρουν ότι η επένδυση αποκλειστικά στις υποδομές, ακόμα και αν πρόκειται μόνο για το αρχικό στάδιο, είναι μια κακή πολιτική. Η εστίαση πρέπει να είναι, εξ αρχής, στις *εκπαιδευτικές χρήσεις των ΤΠΕ*. Αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο πλέον ότι η κύρια πρόκληση αναφορικά με την ένταξη των ΤΠΕ δεν είναι τα εργαλεία, αλλά η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χρήσεων, οι οποίες θα συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη των θεμελιωδών εκπαιδευτικών στόχων και θα καλύψουν τις αναδυόμενες ανάγκες των μαθητευομένων. Η πολιτική πρέπει να παρέχει ένα *μακροπρόθεσμο όραμα για την εκπαίδευση* και ταυτόχρονα μια σαφή παρουσίαση των διαφορετικών χρήσεων που επιδιώκονται (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 14, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Στο παραπάνω παράθεμα, οι συντάκτες της έκθεσης αποστασιοποιούνται από τους ειδικούς της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών (στην έρευνα ή στη βιομηχανία) – αλλά και από όλους εκείνους που ενδέχεται να προσπαθήσουν να δώσουν προτεραιότητα στην τεχνολογία, σε βάρος των εκπαιδευτικών στόχων. Ταυτόχρονα, συνδέονται με τις εκπαιδευτικές κοινότητες μέσω των κοινών στόχων, και συνδέουν τη θέση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση με ένα μακροπρόθεσμο όραμα που πρέπει να κατευθύνει την εκπαιδευτική πολιτική.

Παράλληλα, οι συντάκτες της έκθεσης διαχωρίζουν τη θέση τους από όσους διαμορφώνουν ή ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική. Θα μπορούσε ίσως ο αναγνώστης της έκθεσης να αντιτείνει ότι τα άτομα αυτά είναι εξ ορισμού εμπειρογνώμονες και όχι διαμορφωτές της πολιτικής, αφού οι εκπαιδευτικές αρχές της κάθε χώρας τούς ανέθεσαν το συγκεκριμένο έργο –και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικύρωσε την επιλογή τους– με βάση το ενδιαφέρον τους και την εμπειρογνομosύνη τους στον τομέα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Όμως, είναι γενικά γνωστό ότι η επιλογή είναι σύνθετη διαδικασία, και οι διαφορετικές χώρες ενδέχεται να έχουν διαφορετικά κριτήρια για το τι συνιστά εμπειρογνομosύνη. Συνεπώς, η διάκριση λειτουργεί για να υπογραμμίσει ότι είναι η ένταξή τους στην ομάδα και η αποδοχή των αξιών της, και όχι η θέση τους ως τεχνοκρατών ή διοικητικών υπαλλήλων, που προσδίδει στα συγκεκριμένα άτομα την ιδιότητα του εμπειρογνώμονα στον τομέα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Από την άλλη, αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική δεν συγκροτούν μία ενιαία κατηγορία, καθώς υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα – εθνικά επίπεδα και ευρωπαϊκό επίπεδο. Συνεπώς, με τη διάκρισή της από τους διαμορφωτές της πολιτικής υπονοείται, επίσης, η δυνατότη-

τα της ομάδας να διαμορφώνει διαφορετικού τύπου σχέσεις με τις διάφορες κατηγορίες υπευθύνων χάραξης πολιτικής. Η άποψη αυτή εκφράζεται σαφέστερα στη συνέχεια του κειμένου, όπου οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής που απολαμβάνουν της αποδοχής της ομάδας είναι αυτοί που συμφωνούν στο να προαγάγουν τις κοινωνικές και χειραφετητικές-κριτικές διαστάσεις και αξίες της εκπαίδευσης.

Διάφορες συμβολές στην κοινωνική πολιτική αποτελούν σαφή έκφραση της άποψης ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει απλά να προετοιμάζει τους μαθητευόμενους για την αποκαλούμενη «κοινωνία της πληροφορίας» ή για την «βασισμένη στη γνώση οικονομία», αλλά ότι πρέπει να είναι μια διαδικασία κοινωνική, μια διαδικασία που θα αναπτύσσει τις κριτικές ικανότητες του ατόμου (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 15).

Άλλα στοιχεία της ταυτότητας των συντακτών της έκθεσης προβάλλονται στα σημεία του κειμένου στα οποία προσδιορίζεται το έργο της ομάδας και η κατεύθυνση που την προσανατολίζει, ειδικά σε ό,τι αφορά τον τρόπο που ερμηνεύεται ο «συμβουλευτικός» ρόλος της ομάδας έναντι της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και κατανοείται η ΑΜΣ.

Σε αντίθεση με το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Επιτροπής, η δυσκολία προσδιορισμού κριτηρίων «καλής πρακτικής» εκφράζεται με σαφήνεια στην έκθεση αυτή και φαίνεται ότι αποτέλεσε ένα από τα ζητήματα που κυριάρχησαν στις συζητήσεις κατά τις συναντήσεις της ομάδας. Η ΑΜΣ επιτρέπει την αποτίμηση των επιτευγμάτων, αλλά τα πρώτα παραδείγματα που συγκεντρώθηκαν έδειξαν τόσο την μεγάλη ετερογένεια των πρακτικών, όσο και την εξάρτησή τους από τα συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια στα οποία εντάσσονται, πραγματικότητα που δυσκολεύει τη μεταφορά τους σε άλλα πλαίσια. Σε επόμενες συναντήσεις, και ακολουθώντας την υπόδειξη που έγινε προς όλες τις ομάδες εργασίας να «επικεντρωθούν στις πολιτικές» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 3) χρησιμοποιήθηκε ένα συγκεκριμένο περίγραμμα και ένας ενδεικτικός κατάλογος κριτηρίων επιλογής προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της επιλογής παραδειγμάτων. Στη σχετική με το θέμα αυτό ενότητα («προσδιορίζοντας τα κριτήρια για την επιλογή “καλών πολιτικών”», ενότητα 2.2.1. της έκθεσης προόδου) αναφέρονται διάφορες κατηγορίες κριτηρίων. Αρχικά αναφέρονται τα κριτήρια εκείνα «που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο» στις προτάσεις που είχαν ήδη καταθέσει οι εθνικοί εκπρόσωποι και, ύστερα, άλλα σημαντικά κριτήρια που αντλούνται από τον ενδεικτι-



κό κατάλογο που μόλις αναφέρθηκε, η προέλευση του οποίου, ωστόσο, παραμένει αδιευκρίνιστη. Στη συνέχεια, μνημονεύονται επιπρόσθετα κριτήρια που διαμορφώθηκαν κατά την πορεία των εργασιών της ομάδας. Σύμφωνα με την έκθεση, οι εθνικοί εκπρόσωποι χρησιμοποίησαν ως κριτήρια, κυρίως, το «εάν καλύπτουν εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία είναι στρατηγικής σημασίας για τη χώρα προέλευσης», και το «εάν έχουν υποβληθεί σε επίσημη διαδικασία αξιολόγησης» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 8). Χαρακτηριστικό της μεγάλης ασάφειας ως προς το τι συνιστά κριτήριο καλής πρακτικής αποτελούν φράσεις, όπως «οι πρακτικές που επιτρέπουν περισσότερη συμμετοχή» ή «εκείνες οι πρακτικές, οι οποίες αξίζει να κοινολογούνται και να γίνονται αντικείμενο συζήτησης» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 8). Ενδιαφέρον, επίσης, έχουν τα σημεία του κειμένου στα οποία οι διαφορές των απόψεων εκφράζονται ρητά:

Η επιλογή καλών πρακτικών έπρεπε πρωταρχικά να έχει ως στόχο τις εθνικές δημόσιες πολιτικές ή τις πολιτικές σε περιφερειακό επίπεδο, με σκοπό να μεταφέρονται αυτές οι πρακτικές στο ευρωπαϊκό επίπεδο...Ωστόσο, σύμφωνα με τις μέχρι τώρα συζητήσεις στην ομάδα εργασίας των ΤΠΕ, οι πολιτικές πρέπει να συνοδεύονται από παραδείγματα, στα οποία να αποτυπώνονται οι πλέον επιτυχημένες εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη ή σε άλλους χώρους (ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003, σελ. 4).

Η διάσταση των απόψεων μεταξύ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της ομάδας των εμπειρογνομόνων ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι φανερή στο παραπάνω παράθεμα. Η αντιπαράθεση αφορά στο αντικείμενο εργασίας της ομάδας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ωθεί προς την ανάδειξη αποτελεσματικών μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ οι εμπειρογνώμονες των ΤΠΕ έχουν δεσμευτεί να ασχοληθούν με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση στο επίπεδο του σχολείου. Η δέσμευση αυτή αφορά στον εντοπισμό, την περιγραφή, την προβολή και την τεκμηρίωση παραδειγμάτων καλής εκπαιδευτικής πρακτικής. Η διευθέτηση της αντιπαράθεσης μέσω της διαπραγμάτευσης του νοήματος της έννοιας της πρακτικής επιτρέπει στην ομάδα εργασίας να διατηρεί τον κύριο στόχο της που είναι η εστίαση στο σχολείο και στην τάξη και παράλληλα να ανταποκρίνεται στην απαίτηση της Επιτροπής να αναδειχθούν παραδείγματα αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι διαφορές στο νόημα που η ομάδα των εμπειρογνομόνων προσδίδει στην έννοια της πρακτικής, σε σχέση με αυτό που προβάλλεται στο κείμενο εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής

Επιτροπής, αντικατοπτρίζουν διαφορές που αφορούν στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η ΑΜΣ. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η ΑΜΣ επιτρέπει την καταγραφή της προόδου που έχει επιτευχθεί αναφορικά με τους «Συγκεκριμένους Μελλοντικούς Στόχους» που αναδείχθηκαν με βάση τη στρατηγική της Λισαβόνας, αποτελεί δε τον κύριο μηχανισμό για την παρακολούθηση και την επίσπευση των σχετικών διαδικασιών<sup>5</sup>. Αντίθετα, οι εμπειρογνώμονες της ομάδας των ΤΠΕ θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στην ομάδα εργασίας τους δίνει τη δυνατότητα να επιλέξουν, να αναλύσουν, να αναστοχαστούν, να συζητήσουν, να συγκρίνουν και να αποτιμήσουν τις διαφορετικές χρήσεις των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, καθώς και να υποδείξουν τις περιοχές εκείνες για τις οποίες είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα.

Τα σχολικά συστήματα στις ευρωπαϊκές χώρες έχουν υιοθετήσει διαφορετικές προσεγγίσεις αναφορικά με την οργάνωση της εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Σε ορισμένες χώρες, τα σχολεία καταρτίζουν τα δικά τους σχέδια και προσδιορίζουν τις στρατηγικές τους ανάλογα με τις υποδομές, τις υπηρεσίες, το περιεχόμενο... Μερικά σχολεία έχουν λιγότερο εξοπλισμό σε υπολογιστές, αλλά παρουσιάζουν καλές επιδόσεις στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, συνδεδεμένα με το πλησιέστερο προς το σχολείο τους μουσείο... Μερικά έχουν οικοδομήσει σχέσεις με διεθνείς εταίρους και παρέχουν σημαντικά κεφάλαια στους μαθητές τους σε ζητήματα που αφορούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 11).

Υιοθετώντας τον επίσημα αναγνωρισμένο ρόλο τους ως συμβούλων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, είναι φανερό ότι οι εμπειρογνώμονες των ΤΠΕ προτίθενται να προβούν σε υποδείξεις και θεωρούν ότι αναμένεται από αυτούς να τεκμηριώσουν τις προτάσεις τους. Η άποψη που έχουν για την προτεινόμενη μέθοδο εργασίας, οι αξίες τους, αλλά και οι εντάσεις γύρω από την ερμηνεία της θεμελιακής έννοιας «των καλών πρακτικών», στην οποία η ΑΜΣ στηρίζεται, συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης αντίληψης για το έργο τους συνολικά και για το ρόλο τους ως συμβούλων. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργείται ένας χώρος όπου, μεταξύ των άλλων, η ήδη διαμορφωμένη ατζέντα που περιλαμβάνεται στο «Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας» είναι δυνατόν να εμπλουτιστεί ή σε κάποια σημεία της να αμφισβητηθεί.

Τα θέματα που διερευνήθηκαν, από τον προσδιορισμό των στόχων μέχρι την αξιολόγηση και την έρευνα αναφορικά με την έ-

νταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, μπορούν να φωτίσουν πτυχές του ζητήματος και να δημιουργήσουν νέες ατζέντες για τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 13, η έμφαση δική μας).

Η λέξη «έρευνα» στο παραπάνω παράθεμα είναι κομβική και η χρήση της είναι συχνή στην έκθεση των εμπειρογνωμόνων ΤΠΕ. Στην πραγματικότητα φαίνεται ότι αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ταυτότητας των μελών της ομάδας, όπως και η ιδιότητα του «συμβούλου». Κατ' αρχάς, σε αντίθεση με την πολιτική και τη διαμόρφωση ή άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η έρευνα και η διανοητική εργασία προϋποθέτει ένα ρυθμό λειτουργίας που χαρακτηρίζεται από «επιβράδυνση» παρά «επιτάχυνση» (Pels, 2001). Πράγματι, σε αρκετά σημεία της έκθεσης επαναλαμβάνεται η υπόδειξη για επιβράδυνση των διαδικασιών, καθώς, όπως τονίζεται, οι εκπαιδευτικές αλλαγές αποτελούν διαδικασίες μακρόχρονων προσπαθειών για την ανάπτυξη και την υλοποίησή τους. Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται ότι η προβλεπόμενη –σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη των στόχων του προγράμματος εργασίας– ερευνητική δραστηριότητα πρέπει να κατευθύνεται κυρίως προς το σχολείο και την σχολική πρακτική:

Όπως υποδεικνύουν πρόσφατα αποτελέσματα ευρωπαϊκών ερευνών αναφορικά με τη «μάθηση μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών», φαίνεται ότι πέρα από την πρόσβαση στην τεχνολογία, ένας αριθμός άλλων παραγόντων καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία των καινοτομιών που σχετίζονται με τις ΤΠΕ. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν σαφώς ότι η εκπαιδευτική καινοτομία στην οποία εμπλέκεται η χρήση των ΤΠΕ δεν πρέπει να θεωρείται ότι είναι μόνο ζήτημα πρόσβασης στην τεχνολογία ή μόνο ζήτημα εφαρμογής. Φαίνεται ότι η χρήση της τεχνολογίας στη σχολική τάξη υπόκειται σε κοινωνικές διαδικασίες πλαισίωσης, αλληλεπιδρά με τη θεσμική και την οργανωτική κουλτούρα του σχολείου και αντικατοπτρίζει στοιχεία των κοινωνικών σχέσεων που επικρατούν μέσα και γύρω από το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται (ΤΠΕ/πρ, 2003, σελ. 23).

Είναι φανερό ότι εδώ η ομάδα των εμπειρογνωμόνων επιδιόδε-ται σε μία περισσότερο επεξεργασμένη εννοιολόγηση της έννοιας της «πρακτικής», η οποία συνδέει την έννοια αυτή με το θεσμικό και το οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, και με τις κοινωνικές σχέσεις που (ανα)παράγονται σε αυτό. Η εννοιολόγηση αυτή δημιουργεί μία απόσταση ανάμεσα στην ομάδα των εμπειρογνωμόνων και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο λόγο της ο-



ποίας η «πρακτική» αποτελεί μία ιδεολογικά ουδέτερη έννοια που παραπέμπει στη χάραξη και την εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο κείμενο παρατηρούμε τη χρήση ποικίλων επιχειρημάτων και ρητορικών μέσων με τα οποία εκλεπύνονται και συναρθρώνονται τα στοιχεία που συνθέτουν το ρόλο «του εμπειρογνώμονα-συμβούλου» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ειδικού επί ζητημάτων εκπαίδευσης, με εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας. Επιδιώκεται, έτσι, να δημιουργηθεί ένας χώρος για ερευνητική δραστηριότητα. Ενδεικτικά, επικαλούμενη την εμπειρογνωμοσύνη της στον τομέα της έρευνας, η ομάδα προσπαθεί να προσδιορίσει το πρόβλημα, το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει. Η χαρακτηριστική άποψη που διατυπώνεται ότι η έρευνα αποτελεί το μέσον για να «κατανοήσουμε πώς συντελείται η μάθηση με τις ΤΠΕ, αλλά όχι αναγκαστικά εξαιτίας των ΤΠΕ» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 26, η έμφαση στο πρωτότυπο), συνοδεύεται από αναφορές σε ερευνητικές μελέτες και τα αποτελέσματά τους. Στη συνέχεια, με αναφορές στην υπό εξέλιξη συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα, υπογραμμίζεται ο πολυσύνθετος χαρακτήρας των σχετικών με το θέμα ζητημάτων. Τέλος, αποδεχόμενη την κυρίαρχη σήμερα άποψη που προβάλλει την ανάγκη ή την πρόκληση για το άνοιγμα των σχολικών οριζόντων μέσω των ΤΠΕ, υπογραμμίζεται η δυσκολία του εγχειρήματος, ενισχύοντας, έτσι, την άποψή της ότι η συστηματική έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας που πρέπει να ακολουθηθεί για την επίτευξή του.

Περνώντας, τώρα, στο δεύτερο ερώτημα με βάση το οποίο έγινε η ανάγνωση της έκθεσης προόδου των εμπειρογνωμόνων ΤΠΕ, το σκεπτικό με το οποίο αιτιολογείται η ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο περιλαμβάνει δύο κύριους λόγους. Πρώτον, οι ΤΠΕ επιτρέπουν το άνοιγμα της σχολικής τάξης σε ευκαιρίες μάθησης που υπάρχουν έξω από το σχολείο. Δεύτερον, καθιστούν εφικτή την παροχή ευκαιριών μάθησης σε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων με το να απευθύνονται σε κατηγορίες μαθητευομένων πέραν των παραδοσιακών μαθητών, καθώς και σε νέες κατηγορίες εκπαιδευτικών και καθηγητών.

Στη συνέχεια, κάνοντας μία σύντομη αναφορά σε δύο αντικρουόμενες «θεωρίες διδακτικής μεθοδολογίας» για την οργάνωση των παιδαγωγικών πρακτικών και συγκεκριμένα τις παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές και τις παιδοκεντρικές και στηριζόμενες στον κονστрукτιβισμό, και αναγνωρίζοντας ότι σε κάθε πρόταση διδακτικής μεθοδολογίας ενυπάρχει και λειτουργεί υπόρρητα μία

θεωρία (Bernstein, 1990), η έκθεση των εμπειρογνωμόνων αναδεικνύει το ζήτημα της μορφής της παιδαγωγικής πρακτικής σε θέμα κεφαλαιώδους σημασίας. Η μορφή της πρακτικής που υποστηρίζεται έχει χαρακτηριστικά που απορρέουν από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, εκπαιδευτικός λόγος που προβάλλεται σήμερα σε πολλά πεδία στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Έτσι, χρησιμοποιώντας παραθέματα από τις προτάσεις που είχαν καταθέσει γραπτώς τα μέλη, υποστηρίζεται ότι "η εκπαίδευση πρέπει να αναπτύξει την κριτική ικανότητα στους μαθητές", ή ότι στη σχολική τάξη πρέπει να αναπτυχθεί «μια κουλτούρα επιστημονικού διαλόγου» (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 15). Η εργασία σε ομάδες, η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να είναι παραγωγοί της γνώσης και να παράγουν το εκπαιδευτικό υλικό των ΤΠΕ, οι προσεγγίσεις στη μάθηση που στηρίζονται στην ιδέα των σχεδίων έρευνας, η ισχυροποίηση των δρώντων με την έμφαση στην ενεργητική ανακάλυψη της γνώσης και η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία βρίσκεται σε μεγαλύτερη συνάφεια με τις νέες παιδαγωγικές πρακτικές στις οποίες θα ενσωματώνονται οι ΤΠΕ, παρατίθενται ως τα χαρακτηριστικά στοιχεία μιας καλής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Οι βασικές ιδέες των εμπειρογνωμόνων ΤΠΕ αντλούνται από την εκπαιδευτική έρευνα, στην οποία και παραπέμπουν, ένα ζήτημα που αφορά το τρίτο ερώτημα με βάση το οποίο επιδιώχθηκε η ενδελεχής ανάγνωση της έκθεσης αυτής. Η πολυπλοκότητα του πεδίου παραγωγής της γνώσης στις επιστήμες της εκπαίδευσης δεν αναμένεται, βεβαίως, να αποτελέσει αντικείμενο πραγμάτευσης στη συγκεκριμένη έκθεση (βλ. Bernstein, 1999, Tsatsaroni, Lerman, Hu, 2003). Ωστόσο, οι διαρκείς αναφορές στην εκπαιδευτική έρευνα και η ανάδειξη της ανάγκης για περαιτέρω έρευνα εντυπωσιάζει τον αναγνώστη της έκθεσης.

Αναγνωρίστηκε ότι ένα πιο επείγον έργο ήταν η ανάγκη να αποτιμηθεί πώς τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι διδασκόμενοι ενσωμάτωναν τη χρήση των ΤΠΕ στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, όπου αυτό ήταν ενδεδειγμένο, και αν αυτό είχε κάποιον θετικό αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 25).

Θα ήταν πολύ κατατοπιστικό να πραγματοποιηθεί μια διεθνής αξιολόγηση των συνεργατικών εκπαιδευτικών δικτύων, σχετικά με το πώς αυτά λειτουργούν...Θα ήταν σημαντικό να γνωρίζουμε τι είναι αποδοτικό, ποιες δραστηριότητες δημιουργούν κοινότητες (ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003, σελ. 24).

Το εύρος των θεμάτων που οι εμπειρογνώμονες θα ενέτασσαν στην ερευνητική δραστηριότητα είναι, επίσης, εντυπωσιακό. Τα ζητήματα που πρέπει να μελετηθούν αφορούν κατά πρώτο λόγο τις εμπειρίες στη σχολική τάξη, αλλά είναι φανερό από τα παραπάνω παραθέματα ότι εκτείνονται πέρα από αυτή. Γενικότερα, οι εμπειρογνώμονες υιοθετούν μία αναστοχαστική στάση έναντι των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες προβάλλουν και υποστηρίζουν. Η στάση αυτή συνδυάζεται με το όραμα ενός σχολείου ανοικτών οριζόντων, το οποίο καθιστά εφικτό η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η επιρροή των ποικίλων κοινοτήτων και εταίρων, ιδέες που προωθούνται συστηματικά στο «Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας». Η αξία που αποδίδεται στον αναστοχασμό, σε σχέση με τη μορφή της παιδαγωγικής πρακτικής η οποία μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να καταφανεί σαφέστερα από την εξέταση δύο χαρακτηριστικών ζητημάτων. Το πρώτο αναφέρεται στον τρόπο που η ομάδα χειρίζεται το ζήτημα του προσδιορισμού των δεξιοτήτων, το οποίο, σύμφωνα με το κείμενο εργασίας του προσωπικού της Επιτροπής, αφορά στις οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των ομάδων του Προγράμματος Εργασίας. Το δεύτερο αναφέρεται στην ανάπτυξη ποσοτικών δεικτών αποτίμησης των «Συγκριμένων Μελλοντικών Στόχων».

Η κατάρτιση των σπουδαστών στις βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ θεωρείται ως ένας από τους στόχους, προκειμένου αυτοί να «εισέλθουν στην ψηφιακή κουλτούρα και την κουλτούρα των Media». Ωστόσο, δεν υπάρχει ακόμα συναίνεση σχετικά με το πώς αυτός ο γραμματισμός στις ψηφιακές τεχνολογίες πρέπει να οριστεί γενικά και ποιοι χειρισμοί είναι κατάλληλοι στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος... Η πραγματική πρόκληση είναι η διαμόρφωση στους σπουδαστές προδιαθέσεων κριτικής θεώρησης των παραδοσιακών και των νέων media, η συνειδητοποίηση της ύπαρξης της κουλτούρας της ψηφιακής τεχνολογίας, η γνώση και η κατανόηση των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης και η ικανότητά τους να διευρύνουν τις διαδικασίες μάθησης (ΤΠΕ/πρ, 2003, σελ. 20).

Στο σημείο αυτό υπογραμμίζεται ξανά η ανάγκη ανάπτυξης συνεργασιών στον ερευνητικό τομέα, ενώ μια παρόμοια άποψη εκφράζεται για το δεύτερο ζήτημα που αφορά την ανάπτυξη ποσοτικών δεικτών αποτίμησης των στόχων που επιδιώκονται στο Πρόγραμμα.

Είναι γνωστό ότι στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η



διαμόρφωση ποσοτικών δεικτών, σε σχέση με σημαντικούς κοινωνικούς τομείς, έχει αναδειχθεί σε κεντρική δραστηριότητα. Στην έκθεση των εμπειρογνώμωνων ΤΠΕ αφιερώνεται μια υπο-ενότητα για τη συζήτηση των δεικτών που έχουν προταθεί από την ειδική ομάδα εμπειρογνώμωνων, η οποία λειτουργεί παράλληλα αλλά ανεξάρτητα από τις ομάδες εργασίας του Προγράμματος (ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003, σελ. 24-26). Οι εμπειρογνώμονες αναγνωρίζουν την ανεπάρκεια των δεικτών και διευκρινίζουν ότι η εφαρμογή του προτεινόμενου δείκτη «αριθμός μαθητών ανά υπολογιστή» θα έδινε παραπλανητικά αποτελέσματα, αφού ο δείκτης δεν στρέφει την προσοχή μας στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, υποδεικνύοντας όψεις των παιδαγωγικών πρακτικών οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διαμόρφωση ποιοτικών δεικτών, οι εμπειρογνώμονες ολοκληρώνουν την έκθεσή τους με τη χρήση σχημάτων λόγου, τα οποία δυνητικά διευρύνουν τις κατηγορίες των αναγνωστών της. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί υπεύθυνοι και οι πολιτικοί ηγέτες, και υπογραμμίζεται η ανάγκη για επαρκή τεκμηρίωση προκειμένου όλοι αυτοί να πειστούν ότι οι επενδύσεις στις ΤΠΕ είναι όντως αποδοτικές και ότι οδηγούν σε καλύτερες εμπειρίες μάθησης και σε καλύτερα αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, διατυπώνοντας την άποψη ότι η σύγκριση μεταξύ των παραδοσιακών πρακτικών και των πρακτικών που ενσωματώνουν τις ΤΠΕ είναι εντελώς αδύνατη, προβάλλεται με σαφήνεια η ανάγκη για την ανάπτυξη συνεργασιών εντός και μεταξύ των ομάδων εργασίας, που θα θεμελιώνονται στην κοινωνική και την εκπαιδευτική έρευνα.

*Οι κοινωνικές επιστήμες και η εκπαιδευτική έρευνα* χρειάζονται καθαρή και σταθερή χρηματοδότηση. Και τα δύο είναι ουσιώδη στην καθοδήγηση αναφορικά με τον τρόπο ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη αποτίμηση των καλών πρακτικών, να τεκμηριώσουν τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, και βασικά να φωτίσουν ζητήματα σημαντικά που αφορούν τη λήψη αποφάσεων, τις επιλογές ως προς τις εφαρμογές και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες (ΤΠΕ/εκ. πρ, 2003, σελ. 30, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Συνοψίζοντας, από την αναλυτική παρουσίαση της έκθεσης των εμπειρογνώμωνων ΤΠΕ προκύπτει ότι το κείμενο αυτό αναδεικνύει σοβαρά ζητήματα και ενσωματώνει προοδευτικές ιδέες που διαμορφώθηκαν και παγιώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη με τη συσσωρευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών, τη δημόσια συζήτηση και τη συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας. Το μο-

ντέλο πρακτικής που προβάλλεται, παρά τα προβλήματα που υποδεικνύει κυρίως η κοινωνιολογικά προσανατολισμένη εκπαιδευτική έρευνα, παραμένει κυρίαρχο στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο (Bernstein, 2000, υποσημείωση 2, σελ. 62). Ως εκ τούτου, η βεβαιότητα με την οποία υποστηρίζεται είναι μάλλον αναμενόμενη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έμφαση που δίδεται στην κοινωνική και την εκπαιδευτική έρευνα. Το είδος της έρευνας που αναγνωρίζεται, όμως, παραμένει για μας ένα ανοικτό ερώτημα.

Είναι γεγονός ότι το ευρύτερο ιδεολογικό και πολιτικό κλίμα δεν αφήνει σήμερα περιθώρια για μεγάλη αισιοδοξία σχετικά με τις προοπτικές της κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Η σχετικά πρόσφατη μελέτη του Goodson (1999) για τη διαδρομή του «Κέντρου Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου East Anglia είναι αποκαλυπτική, σε σχέση με το πώς η εκπαιδευτική έρευνα επανατοποθετείται στη νέα παγκοσμιοποιημένη τάξη πραγμάτων. Τα αποτελέσματα της διεξοδικής ανάλυσης του κειμένου εργασίας του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το οποίο χρονικά έπεται σε σχέση με την έκθεση των εμπειρογνομόνων της ομάδας των ΤΠΕ (και των άλλων ομάδων εργασίας), θεωρώ ότι επιτρέπουν τη διατύπωση υποθέσεων προς την κατεύθυνση που υπονοείται στην παραπάνω άποψη του Goodson.

#### 4. Η πολιτική και ιδεολογική χρήση της έννοιας της «πρακτικής» στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Το υλικό που αναλύθηκε διεξοδικά στις προηγούμενες υπο-ενότητες αποτυπώνει στο μικρο-επίπεδο τις διαδικασίες με τις οποίες διαμορφώνεται σήμερα η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Ένα κρίσιμο ζήτημα που ανέδειξε η ανάγνωσή του αφορά στη χρήση του όρου «πρακτική». Είναι φανερό ότι οι δύο εκθέσεις αντλούν στοιχεία από διαφορετικές παραδόσεις και νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο την έννοια αυτή. Χαρακτηριστικό του πρώτου κειμένου που παρουσιάστηκε είναι η χρήση μιας κοινότητας αντίληψης για την πρακτική, η οποία νοηματοδοτείται με βάση τον καθημερινό λόγο, φέρνει τη σφραγίδα του εμπειρισμού και εμφανίζεται ως ιδεολογικά ουδέτερη. Το δεύτερο κείμενο παρουσιάζει μια περισσότερο επεξεργασμένη εννοιολόγηση της έννοιας, η οποία αντλεί στοιχεία από τον επιστημονικό λόγο που διαμορ-

φώνεται στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, κυρίως σε επιστημονικά πεδία όπως η ΤΠΕ στην εκπαίδευση, και γενικότερα ερευνητικά πεδία που μελετούν ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Το κυρίαρχο παιδαγωγικό μοντέλο που προβάλλεται στο πλαίσιο της ερευνητικής δραστηριότητας των παραπάνω πεδίων νοηματοδοτεί την έννοια της πρακτικής με αναφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις και όχι στα άτομα. Ωστόσο, άλλες παραδόσεις της εκπαιδευτικής έρευνας, οι οποίες προσφέρουν μία θεώρηση της πρακτικής με βάση την ανάλυση των κοινωνικών δομών και των δομών της εξουσίας, στη βάση των οποίων δομούνται οι αλληλεπιδράσεις και οργανώνεται η εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών, τίθενται αυτόματα στο περιθώριο.

Ο σφετερισμός και η (επανα)νοηματοδότηση της έννοιας της πρακτικής για την επίτευξη πολιτικών και ιδεολογικών στόχων και η σχετική σταθεροποίηση του νοήματός της στο κοινωνικό πεδίο, στο οποίο παράγεται ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος, αναδεικνύονται καθαρότερα με τη συγκριτική θεώρηση του υλικού που επεξεργαστήκαμε στη μελέτη αυτή. Συγκεκριμένα, η συγκριτική προσέγγιση επιτρέπει να ανιχνευτούν τα στοιχεία εκείνα του λόγου τα οποία αποτελούν το κοινό απόθεμα νοημάτων. Ισχυριζόμαστε ότι, παρά τις ορατές διαφορές στην εννοιολόγηση της πρακτικής, υπάρχουν κοινά στοιχεία που ενοποιούν το λόγο, διαμορφώνοντας ένα ενιαίο και συγκροτημένο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο. Βασική συνέπεια αυτού είναι αφενός η διασφάλιση της επίτευξης των πολιτικών στόχων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η φιλοδοξία για μια νέα κατανομή της πολιτικής εξουσίας και της διακυβέρνησης μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών μελών της<sup>5, 6</sup>, αφετέρου δε η ενίσχυση της θέσης ισχύος της ερευνητικής κοινότητας των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Menchik, 2004), και φυσικά άλλων πεδίων του ευρύτερου χώρου της εκπαιδευτικής έρευνας, των οποίων οι φορείς συμμερίζονται τις κυρίαρχες απόψεις για την έρευνα.

Στον περιορισμένο χώρο του παρόντος συγγράμματος ο παραπάνω ισχυρισμός θα υποστηριχθεί με τη χρήση δύο παραθεμάτων που αντλούνται από τα κείμενα που εξετάστηκαν.

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, η ανάλυση από την ομάδα εργασίας των πρακτικών που συλλέχθηκαν, σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές είχαν μια διττή λειτουργία. Αποτέλεσαν τη βάση για αναστοχασμό... Επιπρόσθετα, βοήθησαν στο να επιλεχθούν επτά παραδείγματα πρακτικής, τα οποία κρίθηκαν ως τα πλέον συναφή και τα οποία υπόσχονται επιτυχία, σε σχέση με



την προσπάθεια αμοιβαίας μάθησης. Αυτά τα παραδείγματα έγιναν αντικείμενο επιτόπιας μελέτης που έδωσε την ευκαιρία θέασής τους στο πλαίσιο λειτουργίας τους ώστε να κατανοηθεί καλύτερα πώς αναπτύχθηκαν και πώς εφαρμόστηκαν, και ποιοι ήταν οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται η επιτυχία της εφαρμογής τους. Η ομάδα εργασίας «εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές» βρίσκεται σε αυτό το στάδιο, η ομάδα η οποία έχει προχωρήσει περισσότερο από κάθε άλλη στον εντοπισμό και την ανάλυση πρακτικών, οι οποίες είναι πιθανόν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες χώρες. Αυτές οι επισκέψεις μελέτης, χάρις στο διάλογο, την επικέντρωση στις πολιτικές κατάρτισης, και την εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων μερών, κατέστησαν δυνατό τον εντοπισμό εκείνων των πτυχών των πρακτικών που μελετήθηκαν στις μελέτες πεδίου, οι οποίες μπορούν να μεταφτευθούν σε κάποιο άλλο πλαίσιο/σύστημα, καθώς επίσης και των μηνυμάτων που θα ενδιέφεραν τους ηγέτες στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής (κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003, σελ. 16, η έμφαση δική μας).

Χρειάζεται να μελετηθούν καλύτερα και να τεκμηριωθούν υποδειγματικές καινοτόμες πρακτικές... οι καλές πρακτικές συνήθως δεν τεκμηριώνονται επαρκώς. Όταν *παρουσιάζονται από εμπλεκόμενους δρώντες*, συχνά απουσιάζει το στοιχείο της κριτικής θεώρησής τους, και δεν παρέχονται πειστικά τεκμήρια. Η συστηματική προώθηση «καλών πρακτικών» μπορεί να γίνει σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Για παράδειγμα, ο θεσμός των ευρωπαϊκών βραβείων μπορεί να αναπτυχθεί περισσότερο με στόχο την τεκμηρίωση πρακτικών με τη χρήση *οπτικο-ακουστικών μέσων*. Αυτό θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των πρακτικών (ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003, σελ. 31, η έμφαση δική μας).

Το πιθανό επιχείρημα που θα προέκυπτε από μια πολιτική ή κοινωνιολογική ανάγνωση των παραθεμάτων, σύμφωνα με το οποίο «οι επιτόπιες μελέτες» δεν είναι παρά μια πολιτική τακτική και ένα ιδεολογικό μέσο με το οποίο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξασφαλίζει τη νομιμοποίηση της δραστηριότητάς της, μολονότι ορθό, είναι, ωστόσο, γενικόλογο και δε συμβάλλει στην κατανόηση. Το ίδιο ισχύει και για το πιθανό επιχείρημα ότι οι απόψεις οι οποίες προωθούνται στις εκθέσεις των ομάδων εργασίας απλά λειτουργούν για να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντα των μελών τους.

Στο πρώτο παράθεμα είναι φανερά ο σφετερισμός της έννοιας της πρακτικής, η απόδοση σε αυτή ενός εξαιρετικά περιορισμένου νοήματος και η παρουσίαση της διαδικασίας ως ουδέτερης, αντικειμενικής και απαλλαγμένης από κάθε ιδεολογία. Εν τέλει, ένα τεχνικό ζήτημα. Τα παραπάνω διευκολύνουν τη μετάφραση του λόγου σε δράση με τη μορφή των «επισκέψεων για επιτόπια με-

λέτη» και νομιμοποιούν περαιτέρω δράσεις που αφορούν τη μεταφορά και «μεταφύτευση» των «πρακτικών» σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Στο δεύτερο παράθεμα ο σφετερισμός καλύπτεται από τον επιστημονικό μανδύα, αλλά είναι δυνατόν να ανιχνευτεί στην υπερβολική απλούστευση της εθνογραφικής ερευνητικής παράδοσης και την εύκολη ιδιοποίησή της. Στην οπτικο-ακουστική εκδοχή της –σε έναν όλο και περισσότερο τεχνολογικά διαμορφούμενο κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο– η μέθοδος αυτή είναι εξαιρετικά προνομαϊκή και αναδεικνύεται σε «καλή πρακτική» στην εκπαιδευτική έρευνα.

Ωστόσο, το ενδιαφέρον των δύο παραθεμάτων δεν βρίσκεται μόνο στο ότι μέσω αυτών γίνονται εμφανείς οι τάσεις σφετερισμού που χαρακτηρίζουν τα δύο κείμενα που συζητήθηκαν στη μελέτη αυτή, αλλά κυρίως στο ότι αποκαλύπτεται η κοινή πεποίθηση των συντακτών τους ότι η κατανόηση της πρακτικής είναι δυνατή με την αισθητηριακή πρόσληψή της – με την επίδειξη και με τη θέαση. Η μεταφυσική πίστη στη δύναμη της θέασης, και άρα του ελέγχου των κοινωνικών φαινομένων, ενώνει τα δύο κείμενα σε μία ενότητα, συναρθρώνοντας το νόημα της έννοιας της πρακτικής σε έναν ενιαίο λόγο (Macphree, 2002). Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η επισήμανση αυτή ενισχύει και συμπληρώνει την παρατήρηση των Dale, Robertson and Shortis (2004) ότι το πρότυπο που χρησιμοποιείται σήμερα για την προώθηση των χρήσεων των ΤΠΕ στα σχολεία βασίζεται στη μίμηση.

Τα θεωρητικά ζητήματα εδώ είναι δαιδαλώδη, όπως και η αλυσίδα της σημασιολόγησης με την οποία συναρθρώνονται στοιχεία διαφορετικών λόγων, παλαιών και νέων, ιδιαίτερα αυτών που αναδύονται γύρω από την έννοια των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Ως ερευνητική θεματική είναι ιδιαίτερα επίπονη και εξαιρετικά χρονοβόρα. Είναι συνεπώς απίθανο να προκριθεί στο πλαίσιο του ισχύοντος αξιακού συστήματος. Θα ολοκληρώσουμε, λοιπόν, την εργασία αυτή με μια ενδεικτική αναφορά στις θεωρητικές βάσεις της παρούσας μελέτης.

## 5. Θεωρητικές-μεθοδολογικές παρατηρήσεις και τελικές επισημάνσεις

Αρκετοί ερευνητές, μελετώντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνονται και προωθούνται σήμερα σε όλο τον κόσμο,

παρατηρούν ότι ο νέος λόγος του νεο-φιλελευθερισμού παρουσιάζεται τώρα όχι στην καθαρή μορφή του, αλλά μετριασμένος με την ανάμειξη ποικίλων προοδευτικών στοιχείων, με τα οποία διασφαλίζεται η νομιμοποίησή του (Jones, 2001, Hartley, 2004). Κατά συνέπεια, η κριτική προσέγγιση του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει ισχυρές θεωρητικές βάσεις για τη στήριξη των μεθοδολογικών επιλογών (π.χ., αποφάσεις σχετικά με τα επίπεδα ανάλυσης των πολιτικών) και την ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων ανάλυσης.

Η δική μας προσέγγιση αντιλαμβάνεται την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική δραστηριότητα και πρακτική. Οι έννοιες που συγκροτούν τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein (1991) συνέβαλαν στην εστίαση του θέματος και στην ανάγνωση των εκθέσεων. Ειδικότερα, η έννοια της αναπλάισισης προσανατόλισε την ανάλυση στις διαδικασίες κατά τις οποίες με τη συλλογή, απλοποίηση, επανατοποθέτηση και επαναεστίαση στοιχείων τα οποία αντλούνται από συγκεκριμένους επισημονικούς λόγους, διαμορφώνεται ο εκπαιδευτικός λόγος. Αυτή η διαδικασία προκαλεί το μετασχηματισμό των επιλεγμένων στοιχείων και συνεπάγεται αλλαγές στις κοινωνικές σχέσεις (Bernstein, 1990, σελ. 191-192). Οι άλλες βασικές έννοιες της θεωρίας βοήθησαν στην περιγραφή των διαφορετικών τύπων και τροπών της εκπαιδευτικής πρακτικής (Bernstein, 2000).

Προηγούμενες μελέτες μας υποδεικνύουν ότι η εστίαση στις «πρακτικές του λόγου» και η κειμενική προσέγγιση είναι μεθοδολογικά ενδιαφέρουσες (Solomon and Tsatsaroni, 2001, Morgan, Tsatsaroni and Lerman, 2002, Tsatsaroni, Lerman and Hu, 2003). Στο πλαίσιο της πρακτικής εξειδικεύεται η «φωνή» (μία κοινωνική κατηγορία/ η φωνή της εξουσίας) και διαμορφώνονται, αναπαράγονται ή μετασχηματίζονται οι κοινωνικές σχέσεις.

Σε διαφορετικά σώματα βιβλιογραφίας χρησιμοποιούνται και διαφορετικές έννοιες για τη θεώρηση της δραστηριότητας που ο Bourdieu (1999) αποκαλεί «κυκλοφορία των κειμένων».

Στο επιστημονικό πεδίο των «Κοινωνικών Σπουδών στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία» ο όρος «μετάφραση» περιγράφει τις διαδικασίες οι οποίες προϋποθέτουν κίνηση από μία σφαίρα δραστηριότητας (πχ. διαφορετικοί θεσμικοί χώροι, διαφορετικές μορφές οργάνωσης της έρευνας) σε μία άλλη. Η σημασία της γνώσης (και της τεχνολογίας) που μελετάται κάθε φορά αλλάζει, και το νόημα και η αξία της ορίζεται ανάλογα με τα πλέγματα των νοημάτων με τα οποία συνυφαίνεται. Αυτά τα δίκτυα ή



πλέγματα νοήματος δεν είναι εντελώς ξεχωριστά το ένα από το άλλο, αλλά όμως έχουν διαφορετικά κέντρα υπολογισμού και διαφορετικά κέντρα αξιών (Latour, 1987).

Στην «κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής πολιτικής» ο όρος «παρενόχληση» (interference) περιγράφει πώς η κυκλοφορία των ιδεών και των παραδόσεων της σκέψης συνεπάγεται την εκ νέου επεξεργασία των στοιχείων τους, η οποία επιφέρει «αλλαγές στο ηχόχρωμα» και προκαλεί «μια ριζική παρενόχληση στα τοπικά πρότυπα χρήσης» (Jones, 2001). Ειδικότερα, ο Jones περιγράφει πώς η εκδοχή της «κουλτούρας» που χρησιμοποιείται στο σημερινό λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μ. Βρετανία και διεθνώς επανασηματοδοτείται, χάνοντας ένα μέρος από το κοινωνικό της βάρος. Έτσι εξυπηρετούνται καλύτερα οι στόχοι του διοικητισμού, οι οποίοι εισέρχονται στο βιωματικό κόσμο των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τον επαναδιαμορφώνουν. Όπως σημειώνει ο Jones, αυτοί που διαμορφώνουν και ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να προωθήσουν την ατζέντα τους ρισκάρουν ένα βαθμό διαλόγου με κουλτούρες που βρίσκονται έξω από την άμεση επιρροή της κυρίαρχης πολιτικής ατζέντας, και η δική του πρόταση είναι να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στις σύνθετες γενεαλογίες των όρων που χρησιμοποιούνται στους κυρίαρχους λόγους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η πλούσια παράδοση κοινωνιολογικής σκέψης και έρευνας στην οποία ενδεικτικά και μόνο αναφερθήκαμε δημιουργεί ένα εξαιρετικά σύνθετο, αλλά και εξαιρετικά χρήσιμο υπόβαθρο για την κοινωνιολογική έρευνα των εκπαιδευτικών πολιτικών και των πολιτικών για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Παράλληλα, από την ανάλυση που προηγήθηκε, αλλά και από άλλες ενδείξεις φαίνεται ότι είναι οι κοινωνικές επιστήμες και η κοινωνιολογία (της εκπαίδευσης) έχουν αποτελέσει τις κύριες πηγές άμεσου ή έμμεσου δανεισμού στη συγκρότηση του κυρίαρχου λόγου της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της διεθνούς εκπαιδευτικής ατζέντας. Βασικές ιδέες των κοινωνικών επιστημών και της κοινωνιολογίας γίνονται αντικείμενο ιδιοποίησης και ενσωμάτωσης, με αποτέλεσμα την απώλεια της ζωτικότητας, του δυναμισμού και της ενέργειάς τους. Ο εξοβελισμός της έννοιας του «κοινωνικού» από τον όρο «πρακτική» –ή αλλιώς, η άρνηση της παραδοχής ότι οι σχέσεις εξουσίας αποτελούν αναπόσπαστο συστατικό της πρακτικής– είναι μία σοβαρή ένδειξη.

Θεωρώ ότι οι τομείς της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και των νέων τεχνολογιών, ιδιαίτερα στη διεπαφή τους, παρέχουν

στους ερευνητές την ευκαιρία να επανασημασιοδοτήσουν την έννοια της κοινωνικής πρακτικής, η οποία αποτελεί θεμέλιο για την κοινωνιολογία. Ωστόσο, η δυνατότητα της κοινωνιολογίας να ανταποκριθεί σε αυτό και συνολικά στις απαιτήσεις ενός προγράμματος εμπειρικής διερεύνησης του κυρίαρχου εκπαιδευτικού λόγου –των εκπαιδευτικών ζητημάτων, τα οποία αναδεικνύονται στα τοπικά πλαίσια και ταυτόχρονα διαμορφώνονται από την έντονη πολιτική δραστηριότητα που παρατηρείται σε ευρωπαϊκό και υπερεθνικό επίπεδο– συναρτάται με τη δυνατότητά της να αποδομήσει τις βασικές της έννοιες και τις παραδοχές που στηρίζουν το δικό της κατακερματισμένο λόγο. Ο πολλαπλασιασμός των εννοιών και η επιλεκτική άντλησή τους από πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους παραδόσεις σκέψης παρεμποδίζουν πριν απ' όλα τη δική της ανάπτυξη. Όμως, νομίζω ότι είναι η εξαιρετικά σημαντική θέση της «τεχνολογίας» και της «γλώσσας» στο σημερινό κόσμο που αποτελούν πρόκληση για την κοινωνιολογία και την παρακινούν να προχωρήσει σε αντίστοιχη με τη σημασία των εννοιών αυτών θεωρητική επεξεργασία.

## Σημειώσεις

1. Για μια συνολική προσέγγιση στη θεματική της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής βλ., στην ελληνική βιβλιογραφία, Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004) και στην ξενόγλωσση, για παράδειγμα, Νόννο (2000), Murphy (2003).

2. European Commission Staff Working Document, *Implementation of the «Education and Training 2010» Programme. Supporting document for the draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, SEC (2003) 1250, 11-11-2003. Αυτό το κείμενο εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής θα αναφέρεται στο εξής ως «κ.ε. Ευρωπαϊκή Ένωση, 2003».

3. Η ανάγκη για μια συνολική μελέτη των πολιτικών και των πρακτικών για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η οποία θα ξεκινά από τη συλλογή και την κριτική ανάλυση των επίσημων εγγράφων και εκθέσεων σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και σε επίπεδο διεθνών οργανισμών, θεωρείται, εδώ, δεδομένη. Το θέμα αυτό είναι εξαιρετικά κρίσιμο για την εκπαίδευση, όπως φαίνεται από το ενδιαφέρον που δείχνουν τις τελευταίες δύο περίπου δεκαετίες τόσο οι εθνικές εκπαιδευτικές αρχές σε διάφορες χώρες, όσο και οι υπερεθνικοί οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα, από το 1983, η Ευρωπαϊκή, τότε, Κοινότητα ενθάρρυνε την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το 1996 ενί-

σχυσε την απόφαση των κρατών-μελών να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στις σχολικές πρακτικές («Μαθαίνοντας στην Κοινωνία της Πληροφορίας»). Από την περίοδο αυτή και έπειτα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης επένδυσαν μεγάλα ποσά στην τεχνική υποδομή, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί εδώ ότι, παρόλο που η έρευνα έδειξε ότι οι ΤΠΕ έχουν ελάχιστο αντίκτυπο στις μεθόδους διδασκαλίας και στη λειτουργία των σχολείων, ή ίσως εξαιτίας αυτού, η Ευρωπαϊκή Ένωση κατέστησε τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση μια από τις πλέον επείγουσες προτεραιότητες (Council of the European Union, 2002). Ο ΟΣΣΑ, επίσης, έχει δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

4. Working Group «ICT in Education and Training» Progress Report, Nov. 2003, [http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html). Η έκθεση αυτή στο εξής θα αναφέρεται ως «ΤΠΕ/εκ. πρ., 2003».

5. Οι «μελέτες αποτύπωσης» αποτελούν, εδώ, την κύρια μεθοδολογική επιλογή, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα σε διάφορες χώρες της Ευρώπης (και όχι μόνο), καθώς και στην Ελλάδα, παρουσιάζεται δε ως μία ιδεολογικά ουδέτερη διαδικασία συλλογής στοιχείων και τεκμηριωμένης κρίσης σε ό,τι αφορά την υποδομή, την οργάνωση, τη λειτουργία και τα αποτελέσματα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

6. Η άποψή μας εδώ συμφωνεί και ενισχύει τη θέση του Dale (2004) ότι η ΑΜΣ συντείνει στο να δημιουργηθεί ένας χώρος όπου η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει κατορθώσει να επιφέρει τη «διεύρυνση της ατζέντας», διεκδικώντας να παίξει έναν ουσιώδη ρόλο στη διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

## Βιβλιογραφία

- Annot M., *Reproducing Gender. Essays on educational theory and feminist politics*, Routledge, Falmer, London and New York, 2002.
- Ball S., «Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society», στο: Stephen J. Ball (ed.), *The Routledge-Falmer Reader in Sociology of Education*, Routledge, Falmer, London and New York, 2004.
- Beck U., *Risk Society: Towards a new modernity*, Sage, London, 1992.
- Bernstein B., «The Structuring of Pedagogic Discourse», *Class codes and control*, vol. IV, Routledge, London, 1990.
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, εισ. - μτφρ. - σημ.: Ιωσήφ Σολομών, εκδ. Αλεξάνδρεια. δεύτερη έκδοση, Αθήνα, 1991.
- Bernstein B., «Vertical and Horizontal Discourse: an essay», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, no 2, 1999, σελ. 157-173.



- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, 2nd edition, Rowman and Littlefield, New York, 2000.
- Bourdieu P., «The social conditions of the international circulation of ideas», στο: R. Shusterman Bourdieu. *A critical reader*, Blackwell, Oxford, U.K., 1999.
- Bourdieu P. and Wacquant L.J.D., *An Invitation to Reflexive Sociology*, Polity Press in association with Blackwell Publishers, Cambridge, U.K., 1992.
- Callon M., «Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and fishermen of St. Brieuc Bay», στο: J. Law (ed.), *Power, Action, Belief: A new sociology of knowledge?*, Routledge, London, 1986.
- Council of the European Union, *Report from Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*, 14-2-2001, [http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html).
- Council of the European Union, *Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council adopting a multi-annual programme (2004-2006) for the effective integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme)*, Brussels, COM, 2002, 751 final.
- Dale R., «Forms of Governance, Governmentality and the EU's open method of coordination», στο: W. Larner and W. Walters (eds), *Global Governmentality*, Routledge, London and New York, 2004.
- Dale R. and Robertson S., «European Education Space: A site under construction», paper presented to the *Symposium on Governance and Europeanisation of Education Policy at the European Conference on Education Research*, Hamburg, 17-20th October, 2003.
- Dale R, Robertson S. and Shortis T., «You can't not go with the technological flow, can you? Constructing "ICT" and "teaching and learning"», *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 20, no 6, December 2004, σελ. 456-470.
- Education Council and the Commission, *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe, adopted by the Education Council and the Commission*, 14-2-2002, [http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html).
- European Commission, *On the Concrete Future Objectives of Education and Training systems*, 31-1-2001, [http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://www.Europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html).
- European Commission Staff Working Document, *Implementation of the «Education and Training 2010» Programme. Supporting document for the draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, Brussels, SEC (2003) 1250, 11-11-2003.

- European Commission, *Delivering Lisbon. Reforms for the Enlarged Union, Report from the Commission to the Spring European Council*, [http://europa/comm/Lisbon\\_strategy/pdf/COM2004\\_029\\_en.pdf](http://europa/comm/Lisbon_strategy/pdf/COM2004_029_en.pdf).
- European Council and European Commission, «*Education and training 2010*». *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Council and Communication joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, 6236/04.
- Foucault M., «Truth and Power», στο: C. Gordon (ed.), *Michel Foucault. Power-Knowledge*, Harvester Wheatsheaf, New York, 1980.
- Goodson I., «The Educational Researcher as a Public Intellectual», *British Educational Research Journal*, vol. 25, no 3, 1999, σελ. 277-297.
- Hartley D., «Management, leadership and the emotional order of the school», *Journal of Education Policy*, vol. 19, no. 5, September 2004, σελ. 583-594.
- Jones K., «Travelling Policy/Local Spaces: Culture, creativity and interference», *Education and Social Justice*, vol. 3, no 3, 2001, σελ. 2-9.
- Latour B., *Science in Action*, Harvard University Press, Harvard, 1987.
- Macphee G., *The Architecture of the Visible. Technology and urban visual culture*, Continuum, London, 2002.
- Menchik D., «Placing cybereducation in the UK classroom», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, no 2, 2004, σελ. 193-213.
- Morgan C., Tsatsaroni A. and Lerman S., «Mathematics teachers' positions and practices in discourses of assessment», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, no 3, 2002, σελ. 445-461.
- Murphy M., «Covert action? Education, social policy and law in the European Union», *Journal Education Policy*, vol. 18, no 5, September - October 2003, σελ. 551-562.
- Nóvoa A., «The restructuring of the European educational space. Changing relationships among states, citizens, and educational communities», στο: T. Popkewitz (ed.), *Educational Knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, State University of New York Press, New York, 2000.
- Pels D., «Unhastening science», *Paper presented to Society for Social Studies of Science Conference*, Cambridge, Mass, 1-4 November, 2001.
- Popkewitz T., *Struggling for the Soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*, Teachers College, Columbia University, New York, 1998.
- Solomon J. and Tsatsaroni A., «Education Evaluation: The social production of texts and practices», στο: A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels (eds), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, Peter Lang, New York, 2001.
- Σταμέλος Γ. και Βασιλόπουλος Α., *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συ-*

γκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.

Tsatsaroni A., Lerman S. and Xu G., «A sociological description of changes in the intellectual field of mathematics education research: Implications for the identities of academics», *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, April, 2003 (ERIC #: ED482512).

