



3^ο Κ.Π.Σ. \ 2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. \ Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1 \ ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1.\
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.στ «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»
Συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (75%) και από το Ελληνικό Δημόσιο (25%)



ISBN: 978-960-407-186-9

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ : ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ :

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ – ΙΩΑΝΝΗΣ ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



ΑΘΗΝΑ 2008

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**

ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ – ΙΩΑΝΝΗΣ ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

Πολιτικές στην Εκπαίδευση

ΑΘΗΝΑ 2008

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	Χρήστος Γκόβαρης , Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Ιωάννης Ρουσσάκης , Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΚΡΙΤΕΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ	Παναγιώτης Γρηγορίου , Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου Σαράντος Ψυχάρης , Λέκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου Ειρήνη Μπουρνάζου , Μαθηματικός, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ – ΕΞΩΦΥΛΛΟ	Δόμνα Μπογδάνου , Γραφίστας, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ	Μαρία Παλάσκα , Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ Π.Ι. ΠΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ	Ευαγγελία Καγκά , Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Γ' Κ.Π.Σ. / Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ / ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ:
«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
Δημήτριος Γ. Βλάχος
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πράξη με τίτλο:

«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»

Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου
Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη
Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας της ΑΣΠΑΙΤΕ
Βασιλική Περάκη
Σύμβουλος Βιολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αναπληρωτής Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου
Παναγιώτης Μαντάς
Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έργο συγχρηματοδοτούμενο κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και
κατά 25% από Εθνικούς πόρους

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	8
<i>Οι γενικές κατευθύνσεις και τάσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης – κατάρτισης</i>	
Εισαγωγή	10
1.1. Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.	11
1.1.1 Η περίοδος 1957–1976 – Έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση.	12
1.1.2 Η περίοδος 1976 –1992 – Αρχικό στάδιο διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης.	13
1.1.3 Η περίοδος 1992– 2000 – Περίοδος θεσμοθέτησης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου.	15
1.1.4 Η περίοδος 2000 έως σήμερα – Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στην προοπτική της Στρατηγικής της Λισσαβόνας.	17
1.2. Θεσμικά όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	24
1.3. Πηγές – Νομικά κείμενα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.	27
1.4. Πληροφορίες για την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική – Δίκτυα, δικτυακοί τόποι και διευθύνσεις ενώσεων και μη κυβερνητικών οργανισμών.	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	32
<i>Στελέχη της εκπαίδευσης: τάσεις και προοπτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο</i>	
Εισαγωγή	34
2.1. Μια τυπολογία των στελεχών εκπαίδευσης στην Ευρώπη και τον κόσμο: Τάσεις και προοπτικές.	36
2.2. Πολιτικές και πρακτικές της Ευρωπαϊκής Ένωση για το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης.	38
2.3. Στοιχεία για τα στελέχη της εκπαίδευσης στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Τρόποι και διαδικασίες επιλογής.	42
2.4. Στοιχεία για τα στελέχη της εκπαίδευσης στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Καθήκοντα και αρμοδιότητες.	46
2.5. Τα στελέχη της εκπαίδευσης σε επιλεγμένες Ευρωπαϊκές χώρες – Μερικά παραδείγματα.	50
2.5.1. Μερικές χαρακτηριστικές περιπτώσεις διαδικασιών επιλογής και αρμοδιοτήτων στελεχών εκπαίδευσης στην Ευρώπη σύμφωνα με τα στοιχεία του Δικτύου Eurydice.	50
2.5.1.1. Α. Διευθυντές σχολικών μονάδων.	50
2.5.1.2. Στελέχη εποπτείας και ελέγχου της εκπαίδευσης.	52
2.5.2. Επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στη Γερμανία.	53
2.5.3. Στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία.	54
2.5.4. Η εκπαιδευτική αποκέντρωση και ο ρόλος των στελεχών στη Φινλανδία.	56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	58
<i>Επιμόρφωση και αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης: τάσεις και προοπτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο</i>	
Εισαγωγή	60
3.1. Σύγχρονες εννοιολογήσεις της επιμόρφωσης στην Ευρώπη.	60
3.2. Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης στη Ευρωπαϊκή Ένωση: Μορφές, αξιολόγηση – πιστοποίηση – Εξ αποστάσεως επιμόρφωση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών.	62
3.2.1. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.	62
3.2.1.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας.	63
3.2.1.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Δράσης.	67
3.2.1.3. Η επιμόρφωση των στελεχών στο πλαίσιο επιστημονικών δικτύων και συλλογικών πρωτοβουλιών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.	69
3.3. Η πιστοποίηση της επιμόρφωσης και των δράσεων επαγγελματικής βελτίωσης.	70
3.4. Σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη και αξιολόγηση των στελεχών της Εκπαίδευσης.	74
3.5. Η επιμόρφωση και η επαγγελματική βελτίωση των στελεχών με και για τις Νέες Τεχνολογίες .	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	80
<i>Βασικές Ικανότητες (key Competences) και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (European Qualifications Framework)</i>	
Εισαγωγή	82
4.1 Το πλαίσιο των Βασικών Ικανοτήτων.	83
4.1.1 Η αναγκαιότητα και η νομική βάση του Πλαισίου των Βασικών Ικανοτήτων.	83
4.1.2 Κεντρικοί στόχοι του Πλαισίου των Βασικών Ικανοτήτων.	86
4.1.3 Τομείς και περιεχόμενα των Πλαισίου των Βασικών Ικανοτήτων.	87
4.2 Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ).	94
4.2.1 Αναγκαιότητα και βασικός σκοπός του ΕΠΕΠ.	94
4.2.2 Η διαδικασία διαμόρφωσης του ΕΠΕΠ και η νομική του βάση.	96
4.2.3 Τα επίπεδα αναφοράς του ΕΠΕΠ.	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	102
<i>Η δια βίου μάθηση</i>	
Εισαγωγή	104
5.1. Βασικές διαστάσεις – μια ιστορική συγκριτική προσέγγιση.	104
5.1.1. Η πρώτη περίοδος διεθνούς συζήτησης για τη δια βίου μάθηση: Οι δεκαετίες 1960 και 1970.	107
5.1.2. Η ισχυρή επανάκαμψη της δια βίου μάθησης: Λόγος και πολιτικές στη δεκαετία του 1990.	111

5.2. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση.	115
5.2.1 Η δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση στη δεκαετία του 1990.	116
5.2.2. Η δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση την τρέχουσα δεκαετία.	119
5.2.2.1. Η δια βίου μάθηση στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας.	119
5.2.2.2. Το ζήτημα της μέτρησης της δια βίου μάθησης και η ανάπτυξή της στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».	125
5.3. Η σχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.	132
5.4. Η δια βίου μάθηση στην Ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση.	134
5.4.1 Η εξέλιξη της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα.	134
5.4.2. Δομές και πολιτικές δια βίου μάθησης στην Ελλάδα.	135
5.4.3. Αποτίμηση και προοπτική της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα.	139
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	142
<i>Ετερότητα και Ταυτότητα του Ευρωπαίου Πολίτη</i>	
Εισαγωγή	144
6.1. Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και των πολιτισμικών διαφορών.	145
6.2. Θεσμικό πλαίσιο διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.	147
6.2.1 Η ευρωπαϊκή πολιτική για τις γλώσσες και την πολυγλωσσία.	155
6.3. Η ιδιότητα του ενεργού ευρωπαίου πολίτη.	158
6.4. Κοινωνικοπολιτισμικές ανισότητες στο ελληνικό σχολείο.	161
6.4.1 Σχολείο και ετερότητα – Βασικές θέσεις για τη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού σχολείου.	165
6.4.1.1 Γλωσσική στήριξη των μεταναστών μαθητών – Βασικές κατευθύνσεις.	167
6.4.1.2 Στήριξη και ενθάρρυνση των μεταναστών γονέων.	168
6.4.1.3 Αποδυνάμωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων στο διαπολιτισμικό σχολείο.	171
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογών με τη βοήθεια των σχολικών εγχειριδίων	174
Γλωσσάριο	177
Βιβλιογραφία	180

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύγχρονο κόσμο, γίνεται όλο και περισσότερο φανερό ότι οι οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις έχουν επιπτώσεις που συχνά υπερβαίνουν τα σύνορα των κρατών. Η διεθνής αλληλεπίδραση αυξάνεται με τη συμμετοχή των χωρών σε διεθνείς οργανισμούς και παγκόσμια δίκτυα, την υπογραφή πολυμερών ή διεθνών συμφωνιών και την ενσωμάτωση διεθνών κανονισμών στις εθνικές νομοθεσίες. Στο περιβάλλον της «παγκοσμιοποίησης», η εκπαίδευση αποτελεί όλο και περισσότερο αντικείμενο διεθνών διεργασιών, αφού θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, στο πλαίσιο των σύγχρονων «κοινωνιών και οικονομιών της γνώσης». Σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται, η μελέτη των διεθνών εκπαιδευτικών εξελίξεων μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση και ανάλυση των ζητημάτων που απασχολούν την εκπαίδευση σε μια χώρα, προσθέτοντας στην εμπειρογνώμηση και διευρύνοντας την αντίληψη των πρακτικών ζητημάτων και άλλων παραμέτρων που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Το 5 τεύχος έχει ως κύριο αντικείμενο ακριβώς αυτό: Τη μελέτη του σύγχρονου διεθνούς συγκειμένου της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα των εξελίξεων που σχετίζονται με τη συμμετοχή της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, σημαντικό φορέα εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που επηρεάζουν τις πολιτικές και τις δράσεις για την εκπαίδευση όχι μόνο στα κράτη-μέλη της, αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο. Κύριος στόχος του τεύχους είναι να παρουσιαστούν οι βασικές κατευθύνσεις των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης αποτελούν το συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης. Καλούνται να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά και να συμβάλλουν με κριτικό τρόπο από τη θεσμική τους θέση στην υλοποίησή τους. Είναι γι' αυτό, ιδιαίτερα σημαντική η συμμετοχή των στελεχών στον προβληματισμό σχετικά με το περιεχόμενο, τις μεθοδολογίες και τις βασικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πολιτικές, όπως η «δια βίου μάθηση», το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων, τα ευρωπαϊκά επίπεδα αναφοράς κ.ά., οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη χάραξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως συμβαίνει σε όλα τα κράτη-μέλη.

Στόχος του τεύχους είναι να παρουσιάσει μια σφαιρική εικόνα των ευρωπαϊκών εξελίξεων στον τομέα της εκπαίδευσης, τις κεντρικές επιλογές και τις εφαρμογές τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν αποβλέπει στο να εξαντλήσει, στο περιορισμένο του μέγεθος, το ευρύ εκπαιδευτικό περιεχόμενο της συγκεκριμένης θεματολογίας, αλλά προσβλέπει στο να αποτελέσει ουσιαστική βάση για την ποιοτική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, στο εν λόγω θεματικό πεδίο.

Στο κεφάλαιο 1 του τεύχους γίνεται διεξοδική αναφορά στις γενικές κατευθύνσεις και τάσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών στο τομέα της εκπαίδευσης-κατάρτισης καθώς και στα δίκτυα ενημέρωσης, που θα βοηθήσουν τα στελέχη της εκπαίδευσης να ανατροφοδοτούν συνεχώς τις γνώσεις τους στον τομέα αυτό. Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζονται οι τάσεις και οι προοπτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο σχετικά με την επιμόρφωση και την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο 3 αναπτύσσονται οι τάσεις και οι προοπτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την ανάδειξη και το ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο 4 αφορά τις ικανότητες-κλειδιά και το πλαίσιο προσόντων των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο 5 αναπτύσσεται η προσέγγιση της «δια βίου μάθησης» και οι προεκτάσεις της στην ελληνική εκπαίδευση ενώ το κεφάλαιο 6 είναι αφιερωμένο στην ετερότητα και στην ταυτότητα του πολίτη στο πλαίσιο ανάδειξης και δημιουργικής αξιοποίησης της πολυπολιτισμικότητας τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Το τεύχος συμπληρώνει ένα γλωσσάριο ειδικών όρων και η πλήρης αναφορά της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε.

Οι γενικές
κατευθύνσεις
και τάσεις των
ευρωπαϊκών
πολιτικών
στον τομέα της
εκπαίδευσης –
κατάρτισης.

1.

1.1 Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

1.1.1 Η περίοδος 1957–1976 – Έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση

1.1.2 Η περίοδος 1976 –1992 – Αρχικό στάδιο διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης

1.1.3 Η περίοδος 1992– 2000 – Περίοδος θεσμοθέτησης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου

1.1.4 Η περίοδος 2000 έως σήμερα – Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στην προοπτική της Λισσαβόνας

1.2. Θεσμικά όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων

1.3. Πηγές – Νομικά κείμενα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

1.4. Πληροφορίες για την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική– Δίκτυα, δικτυακοί τόποι και διευθύνσεις ενώσεων και μη κυβερνητικών οργανισμών

Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, με τη σημερινή της μορφή, είναι αποτέλεσμα μιας σειράς πολιτικών και οικονομικών επιλογών και διεργασιών που έχουν τις απαρχές τους στα τέλη της δεκαετίας του 1940¹. Οι εμπειρίες του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου αποτέλεσαν τη βασική αιτία αναζήτησης ενός μελλοντικού πλαισίου για ειρηνική συνύπαρξη και ευημερία των εθνικών κρατών στην Ευρώπη. Το 1949 ιδρύθηκε το Συμβούλιο της Ευρώπης – συμμετείχαν σε αυτό κράτη της Δυτικής Ευρώπης – και το 1951 ακολούθησε η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ).² Με την υπογραφή των Συνθηκών της Ρώμης το 1957 και την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Ατομικής Ενέργειας (ΕΚΑΕ ή Euratom) το όραμα για μια ενωμένη Ευρώπη απέκτησε στέρεα θεμέλια και η προοπτική της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης έλαβε το χαρακτήρα, παρά τις όποιες κρίσεις, μιας μη αναστρέψιμης πλέον διαδικασίας.

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν τα βασικά γνωρίσματα της εξελικτικής πορείας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ήταν η διεύρυνση του κύκλου των κρατών-μελών και η ολοένα και αυξανόμενη επιρροή πολιτικών στοχεύσεων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αναφορικά με την αρχιτεκτονική του κοινού ευρωπαϊκού χώρου. Με τις αναθεωρήσεις της ιδρυτικής συνθήκης το 1986³, το 1992⁴ και το 1997⁵, επεκτάθηκε το πεδίο της ολοκλήρωσης σε μη οικονομικά θέματα. Στο πλαίσιο αυτό, οι θεσμικές εξελίξεις που σημειώθηκαν με την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη άγγιξαν εξ απαλών ίσως ονύχων και ζητήματα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, απέκτησε και η γενική παιδεία, μετά την επαγγελματική εκπαίδευση, ευρωπαϊκή διάσταση και θεσμοθετήθηκαν πολιτικές χωρίς οικονομικό περιεχόμενο, όπως η πολιτική για την προστασία του περιβάλλοντος. Με την Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ) απέκτησαν νομικά θεμέλια οι τομείς παιδείας, επαγγελματικής κατάρτισης, νεολαίας, πολιτισμού, δημόσιας υγείας. Σε αυτή την αργή διαδικασία της σχετικής εξισορρόπησης μεταξύ οικονομικών και κοινωνικών στοχεύσεων και δράσεων και τη σταδιακή μετεξέλιξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σε μια κοινότητα αρχών τα ζητήματα του πολιτισμού και της εκπαίδευσης αποκτούσαν, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ολοένα και μεγαλύτερη σημασία. Βέβαια, η πορεία συγκρότησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στους κόλπους της ΕΕ ήταν και παραμένει μια διαδικασία αργών ρυθμών, ασυνεχειών αλλά και ποιοτικών αλμάτων.

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως κεντρικό σκοπό τη συνοπτική περιγραφή της εξέλιξης των δομών, των περιεχομένων, των στόχων και των κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ)⁶ από το 1957 έως και σήμερα.

¹ Η ιδέα της ευρωπαϊκής ενοποίησης – η λεγόμενη Ευρωπαϊκή Ιδέα – είναι βέβαια πολύ παλιότερη από αυτή τη χρονολογία. Σύμφωνα με το Θ. Χριστοδουλίδη (2004, 12) έχει την αφετηρία της στον 14ο αιώνα, καθώς από αυτή την περίοδο και μετά διατυπώνεται ως πρόταση από μια σειρά ευρωπαίων διανοητών.

² Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα. Ιδρύθηκε το 1951 και προέβλεπε την εγκαθίδρυση μιας κοινής αγοράς άνθρακα και χάλυβα. Ιδρυτικά μέλη αυτής της Κοινότητας: Βέλγιο, η Γαλλία, Η Γερμανία, Η Ιταλία, το Λουξεμβούργο και η Ολλανδία.

³ Το 1986 υπεγράφη στο Λουξεμβούργο η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (ΕΕΠ) η οποία περιείχε προσθήκες και τροποποιήσεις των ιδρυτικών συνθηκών. Οι κυριότερες από αυτές είναι: α) διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, β) εξουσιοδότηση του Συμβουλίου για την ίδρυση πρωτοβάθμιου δικαστηρίου και γ) προσδιορισμός της 31ης Δεκεμβρίου ως καταληκτικού χρονικού ορίου για την ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς (Χριστοδουλίδης, 2004:123–125).

1.1. Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΕΕΠ)

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι το εγχείρημα της περιγραφικής προσέγγισης της ΕΕΠ υπόκειται σε περιορισμούς. Αυτό δεν οφείλεται στην έκταση του παρόντος κεφαλαίου, αλλά κυρίως στους εγγενείς περιορισμούς του ίδιου του αντικειμένου. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική δεν μπορεί να προσεγγιστεί, να αναλυθεί και να κατανοηθεί όπως η εκπαιδευτική πολιτική ενός ιστορικά, κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά συγκροτημένου εθνικού κράτους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση ενός σύνθετου, πολύπλοκου και διαρκώς εξελισσόμενου υπερεθνικού σχηματισμού. Τα γνωρίσματα της ιδιαιτερότητας, της πολυπλοκότητας και της σχετικής ρευστότητας που χαρακτηρίζουν εδώ και 50 έτη τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αντανακλούν σίγουρα στις διαδικασίες, στις δομές, στα περιεχόμενα και στα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών και δράσεων της στα πεδία της πολιτικής στα οποία σύμφωνα με τις ισχύουσες συνθήκες δραστηριοποιείται. Έχουμε λοιπόν να περιγράψουμε μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία α) δεν εξελίχθηκε και δεν εξελίσσεται με τη μορφή της σταδιακής υλοποίησης μιας αρχικής κοινωνικής και παιδαγωγικής ιδέας και η οποία β) λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας ενωτικής διαδικασίας με κύρια χαρακτηριστικά τις αλληπάλληλες επιβραδύνσεις και επιταχύνσεις, παλινδρομήσεις και αντιφάσεις, συγκρούσεις και συναινέσεις.

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, επιλέξαμε ως καταλληλότερο τρόπο για την κατανόηση της ΕΕΠ αυτόν της περιγραφής των περιόδων διαμόρφωσης των δομών, των στόχων και των περιεχομένων της. Αυτός ο τρόπος περιγραφής μας επιτρέπει να εξετάσουμε και να κατανοήσουμε τις εξελίξεις στην ΕΕΠ σε σχέση με τις γενικότερες εξελίξεις στο ευρύτερο πλαίσιο των προσανατολισμών της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Ως σημεία χρονολογικής οριοθέτησης των περιόδων εξέλιξης της ΕΕΠ μπορούν να χρησιμεύσουν οι ημερομηνίες εκείνων των αποφάσεων της Ένωσης οι οποίες δρομολόγησαν σημαντικές ποιοτικές αλλαγές τόσο στον τομέα των πολιτικών όσο και στο γενικότερο πλαίσιο προσανατολισμών του ευρωπαϊκού οικοδομήματος (π.χ. οι αναθεωρήσεις της ιδρυτικής συνθήκης το 1986, το 1992 και το 1997). Υιοθετώντας ένα τέτοιο σκεπτικό περιοδολόγησης με βάση τις χρονολογίες οι οποίες ορίζουν τις σημαντικότερες τομές στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, και κατ'επέκταση και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004:49) διακρίνουν μεταξύ τριών περιόδων διαμόρφωσης μιας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: 1957–1976, 1976–1992 και 1993 έως σήμερα. Στην ίδια λογική κινούνται και οι περιοδολογήσεις των Πασιά (2006) και Dewe & Weber (2007). Ο Πασιάς, έχοντας ως κεντρικά σημεία αναφοράς της Συνθήκη του Μάαστριχτ και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, διακρίνει μεταξύ τριών βασικών περιόδων: 1957 έως 1992, 1993 έως 1999 και 2000

- 4 Το 1992 υπεγράφη η Συνθήκη του Μάαστριχτ με την οποία δημιουργήθηκε η Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού τροποποιήθηκαν οι ιδρυτικές συνθήκες της Κοινότητας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελείται από τρεις πυλώνες: τις Ευρωπαϊκές Κοινότητες, την κοινή εξωτερική πολιτική και πολιτική ασφάλειας (ΚΕΠΠΑ) και την αστυνομική και δικαστική συνεργασία σε ποινικές υποθέσεις (ΔΕΥ). Η συνθήκη εισάγει την έννοια της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, ενισχύει τις αρμοδιότητες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και εγκαινιάζει την ΟΝΕ. Η ΕΟΚ γίνεται Ευρωπαϊκή Κοινότητα (ΕΚ).
- 5 Το 1997 υπεγράφη η Συνθήκη του Άμστερνταμ. Στο νομοθετικό επίπεδο, η συνθήκη του Άμστερνταμ τροποποιεί ορισμένες διατάξεις της συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, διατάξεις για την ίδρυση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και ορισμένες συναφείς πράξεις, κυρίως με τη δημιουργία μιας κοινοτικής πολιτικής για την απασχόληση, την κοινοτικοποίηση ορισμένων θεμάτων που υπάγονται στον τομέα της δικαιοσύνης και των εσωτερικών υποθέσεων (ΔΕΥ), τη μεταρρύθμιση της ευρωπαϊκής Κοινής Εξωτερικής Πολιτικής και Πολιτικής Ασφάλειας (ΚΕΠΠΑ).
- 6 Τον όρο αυτόν τον υιοθετούμε από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Πασιάς 2006 , Σταμέλος , Βασιλόπουλος 2004, Τσαούσης 2000).

έως σήμερα. Οι Dewe & Weber (2007) διακρίνουν μεταξύ περιόδων έχοντας ως γνώμονα τις τομές στους οικονομικούς και πολιτικούς προσανατολισμούς της Ένωσης οι οποίες σηματοδότησαν αλλαγές και στο ρόλο της εκπαίδευσης εντός του ευρωπαϊκού οικοδομήματος: α) Εκπαίδευση για την Οικονομία (περίοδος 1957–1985), β) Ευρώπη των Πολιτών (1986–1992), γ) Εδραίωση της Εσωτερικής Αγοράς (1993 έως 2000) και δ) Η στρατηγική της Λισσαβόνας (2000 έως σήμερα). Οι προαναφερθέντες τρόποι περιοδολόγησης περισσότερο συγκλίνουν παρά αποκλίνουν. Σε κάθε περίπτωση μάς βοηθούν να κατανοήσουμε τους ρόλους που κλήθηκε να διαδραματίσει η εκπαίδευση στις φάσεις εξέλιξης της Ένωσης έως σήμερα. Στις αναφορές μας θα προσανατολιστούμε στην πρόταση των Σταμέλου και Βασιλόπουλου (2004) υιοθετώντας όμως και τις βασικές επισημάνσεις των άλλων προτάσεων.

1.1.1. Η περίοδος 1957–1976 – Έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση

Το γενικότερο ενδιαφέρον της Ένωσης – αναφερόμαστε εδώ στα πρόδρομα σχήματα ΕΚΑΧ, ΕΟΚ⁷, ΕΚΑΕ⁸ – για την εκπαίδευση κατά την περίοδο 1957–1976 ήταν περιορισμένο, καθώς η εκπαίδευση δεν συμπεριλαμβανόταν στις άμεσες προτεραιότητές της και τα θεσμικά της όργανα δεν ήταν εξουσιοδοτημένα να δραστηριοποιηθούν στον τομέα της εκπαίδευσης. Στα ιδρυτικά κείμενα των ΕΚΑΧ και ΕΚΑΕ λείπουν οι συστηματικές αναφορές για την εκπαίδευση και προβλέπονται μόνο συγκεκριμένες δράσεις για την κατάρτιση των εργαζομένων στον πυρηνικό τομέα, καθώς και στους τομείς του άνθρακα και του χάλυβα. Και τα άρθρα της Συνθήκης της Ρώμης του 1957 που σχετίζονται με την εκπαίδευση / επαγγελματική κατάρτιση είναι γενικού περιεχομένου. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 123 προβλέπεται η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου με σκοπό τη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης και στο άρθρο 128⁹ προβλέπεται η εφαρμογή πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορίζονται οι γενικές αρχές μιας κοινής επαγγελματικής πολιτικής. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Συνθήκη της Ρώμης η τότε ΕΟΚ δεν είχε αρμοδιότητες συνολικά για το χώρο της εκπαίδευσης, αλλά μόνο για το χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004: 48).

Ο βασικός προσανατολισμός της Ένωσης στην επαγγελματική κατάρτιση κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου – ιδιαίτερα δε στην αρχή αυτής – σχετίζεται με το γεγονός ότι τα ιδρυτικά κράτη μέλη όρισαν αρχικά την οικονομική και την κοινωνική ολοκλήρωση ως το ίδιο σημαντικές. Στο πλαίσιο αυτού του αρχικού στόχου της κοινωνικής ολοκλήρωσης – παραμελήθηκε στη συνέχεια λόγω μετατόπισης του ενδιαφέροντος στην οικονομική ολοκλήρωση – η επαγγελματική κατάρτιση θα λειτουργούσε ως βασικός μοχλός κοινωνικής ενσωμάτωσης κυρίως των νέων. Με τη μετατόπιση προς το οικονομικό πεδίο η επαγγελματική κατάρτιση εντάσσεται στη λογική του στόχου για την ενίσχυση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας των προϊόντων μέσα από την ποιοτική βελτίωση της εργασίας (Πεσμαζόγλου, 1987). Σε αυτή την προοπτική το

⁷ Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα.

⁸ Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (γνωστή και ως Euratom). Η ίδρυσή της υπογράφηκε το 1957 και κεντρικός σκοπός της ήταν η δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων για την ειρηνική χρησιμοποίηση της ατομικής ενέργειας.

⁹ «Το Συμβούλιο, δρώντας κατόπιν προτάσεως της Επιτροπής και μετά από γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής θα καθορίζει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής επαγγελματικής κατάρτισης ικανής να συνεισφέρει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς» (άρθρο 128, βρέθηκε στο Σταμέλος / Βασιλόπουλος 2004: 48).

1971 αποφασίσθηκε από το τότε Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας η δημιουργία ενός καταλόγου αρχών για την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το 1975 το Συμβούλιο ίδρυσε ένα όργανο κοινοτικής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP). Στόχος του Κέντρου – εδρεύει στη Θεσσαλονίκη από το 1995 – είναι η προώθηση ενός ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης μέσα από την α) ανάλυση δεδομένων και τη διάδοση πληροφοριών και β) την ενθάρρυνση κοινών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων επαγγελματικής κατάρτισης¹⁰.

Συνολικά, σε ό,τι αφορά στις εξελίξεις στο χώρο της ΕΕΠ στη διάρκεια αυτής της περιόδου, όλες οι προσπάθειες και το ενδιαφέρον της Ένωσης επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Περιορίστηκαν, με άλλα λόγια, στις πτυχές εκείνου του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος που σχετίζονται τόσο με τις γενικότερες προσαγές του οικονομικού συστήματος όσο και με τα προβλήματα της παρατεταμένης ανισορροπίας στην αγορά εργασίας σε αυτή την περίοδο (Πεσμαζόγλου 1987: 478).

1.1.2. Η περίοδος 1976–1992 – Αρχικό στάδιο διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης

Στη διάρκεια της δεύτερης περιόδου τίθενται ουσιαστικά τα θεμέλια και ορίζονται οι άξονες μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως σημειώνει ο Τσαούσης (2000, 10) «η σημερινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνέχεια και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώθηκε σταδιακά και αποσπασματικά από το 1976 έως και το 1994». Συγκεκριμένα, τον Φεβρουάριο του 1976 οι Υπουργοί Παιδείας της τότε ΕΟΚ εγκρίνουν με το ψήφισμα 9.2.1976 το πρώτο πρόγραμμα δράσης της Κοινότητας στον τομέα της Εκπαίδευσης. Το ψήφισμα αυτό έχει έναν ιδιαίτερα πολιτικό χαρακτήρα, καθώς καθιερώνει την Επιτροπή Παιδείας ως το βασικό όργανο συντονισμού της συνεργασίας των κρατών μελών σε θέματα εκπαίδευσης (Πασιάς 2006:286). Επίσης, για πρώτη φορά εμφανίζεται σε κείμενο της Ένωσης η έννοια της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης. Οι βασικοί στόχοι του πρώτου κοινού προγράμματος ήταν οι εξής (Τσαούσης 2000:10):

- Πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των άλλων κρατών μελών
- Βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων
- Συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών
- Συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Ενίσχυση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών
- Ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών

Ακολούθησε το 1982 η έγκριση του Β΄ Προγράμματος Δράσης της Κοινότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση, το οποίο περιγράφει τις βασικές κατευθύνσεις της κοινοτικής πολιτικής στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και καινοτομεί σε ζητήματα που θα αποτελέσουν τα επόμενα χρόνια αιχμή των πολιτικών κατάρτισης. (βλ. Πασιάς 2000, 286). Γενικά η δεκαετία 1976–1985 χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο πρωτοβουλιών, προγραμμάτων και δράσεων στον

¹⁰ Λεπτομερείς πληροφορίες για τις δράσεις του CEDEFOP στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.cedefop.europa.eu

τομέα της εκπαίδευσης με βασικό άξονα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Αναζητώντας κανείς ερμηνείες για τη σημασία που αποδίδει η Ένωση στην επαγγελματική κατάρτιση οφείλει να λάβει υπόψη το γεγονός ότι η κατάρτιση συνιστά εργαλείο πολιτικών αποφάσεων και κατά συνέπεια μέσο αντιμετώπισης των σημαντικών οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα κράτη μέλη στη διάρκεια αυτής της περιόδου (ο.π.:286). Ένα πρώτο συμπέρασμα είναι το εξής: για την Ένωση, έναν οργανισμό με κυρίαρχο τον οικονομικό προσανατολισμό κατά την περίοδο στην οποία αναφερόμαστε, ένα καλά καταρτισμένο εργατικό δυναμικό συνιστά βασικό παράγοντα της ανταγωνιστικότητας και της παραγωγικότητας. Η διαμόρφωση των βασικών εκπαιδευτικών της προσανατολισμών στο τομέα της κατάρτισης καθορίζεται από αυτό το σημείο και μετά, ολόένα και περισσότερο από όρους παραγωγικότητας, ανταγωνιστικότητας και προσαρμοστικότητας στις διεθνείς συνθήκες. Ως παράδειγμα αυτής της πορείας μπορούμε να αναφέρουμε εδώ την απόφαση του Συμβουλίου της 1^{ης} Δεκεμβρίου 1987 σχετικά με πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου (Απόφαση του Συμβουλίου της 1^{ης} Δεκεμβρίου 1987, Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 346, 10.12.1987). Ως βασικός στόχος αυτού του προγράμματος αναφέρεται η προώθηση της προσαρμοστικότητας των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης στις ραγδαίες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές μεταβολές.

Το διάστημα 1986–1992 η Επιτροπή προωθεί κοινοτικά προγράμματα δράσης εντός των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και με «σκοπό την ενδυνάμωση των σχέσεων παιδείας και οικονομίας στο εθνικό επίπεδο και την αποτελεσματικότερη συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς και συνοχής της Κοινότητας» (Πασιάς, 2006: 305–308). Βέβαια, η επαγγελματική κατάρτιση δεν μονοπωλεί μετά το 1986 το ενδιαφέρον της Ένωσης. Ενδεικτικό αυτής της εξέλιξης είναι το ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της 24^{ης} Μαΐου 1988 (Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της 24^{ης} Μαΐου 1988 σχετικά με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 175/5, 6.7.1988) σχετικά με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Στο ψήφισμα υιοθετείται η βασική θέση της έκθεσης της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας, η οποία υπογραμμίζει την ανάγκη για μια ευρωπαϊκή κοινωνία οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά ολοκληρωμένη και ασκεί αυστηρή κριτική στην αντίληψη σύμφωνα με την οποία η Ένωση οφείλει να έχει αποκλειστικά οικονομικό χαρακτήρα. Στο ψήφισμα υπογραμμίζονται τα εξής :

- Να ενισχυθεί στους νέους η αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και να τους γίνει σαφής η αξία του ευρωπαϊκού πολιτισμού.
- Να δοθούν στους νέους ευκαιρίες να προετοιμαστούν για την συμμετοχή τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της κοινότητας.
- Να συνειδητοποιήσουν οι νέοι τα πλεονεκτήματα που αντιπροσωπεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να διευρυνθούν οι ιστορικές, πολιτιστικές, οικονομικές και κοινωνικές γνώσεις των νέων για την Κοινότητα.

Μεταξύ των δράσεων που υλοποιήθηκαν αυτή την περίοδο και συνέβαλαν ουσιαστικά στη σταδιακή διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, ξεχωρίζουν οι εξής:

- Σύμβαση για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου της Φλωρεντίας. Το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο εξειδικεύεται σε θέματα έρευνας σε τέσσερα τμήματα: ιστορία

και πολιτισμός, οικονομικές επιστήμες, νομικές επιστήμες, πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες. Το Ινστιτούτο αναπτύσσει διεπιστημονικά ερευνητικά προγράμματα σχετικά με τα θέματα που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή κοινωνία και συνδέονται με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

- Υιοθέτηση του προγράμματος Erasmus – βάση των άρθρων 128 και 235 της Συνθήκης της Ρώμης – για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης και την κινητικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη βελτίωση της διαφάνειας όσον αφορά την ακαδημαϊκή αναγνώριση σπουδών και διπλωμάτων σε ολόκληρη την Ευρώπη.
- Υιοθέτηση του προγράμματος COMMET για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανίας.
- Υιοθέτηση του προγράμματος PETRA για την υποστήριξη της επαγγελματικής κατάρτισης νέων και την προετοιμασία αυτών για την επαγγελματική και ενήλικη ζωή.
- Υιοθέτηση του προγράμματος LINGUA για τη γλωσσομάθεια και για τη βελτίωση των γνώσεων στις γλώσσες της Ένωσης.
- Υιοθέτηση του προγράμματος EUROTECNET για την προώθηση των καινοτομιών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι τρέχουσες και μελλοντικές τεχνολογικές μεταβολές και οι επιπτώσεις τους στην απασχόληση, την εργασία και τα αναγκαία τυπικά προσόντα και ικανότητες.
- Κυκλοφορία της οδηγίας 89/48 για την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων. Το κείμενο αυτό σηματοδοτεί μια νέα εξέλιξη διότι προσπαθεί να καθιερώσει ένα μηχανισμό αναγνώρισης διπλωμάτων σε κοινοτικό επίπεδο χωρίς ωστόσο να θέτει σε δυσκολία τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004: 56–57).
- Θεσμοθέτηση του Δικτύου Eurydice. Το Δίκτυο συστάθηκε από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα το 1980 και αποτελείται από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία που δημιούργησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις Βρυξέλλες και τις Εθνικές υπηρεσίες που δημιουργήθηκαν από τα αντίστοιχα Υπουργεία Παιδείας όλων των κρατών που συμμετείχαν στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σωκράτης. Κεντρικός σκοπός του Δικτύου είναι η συγκέντρωση, η παρακολούθηση, η επεξεργασία και η παροχή αξιόπιστης και συγκρίσιμης πληροφόρησης που αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές που τα διέπουν σε ολόκληρη την Ευρώπη.

1.1.3. Περίοδος 1992 – 2000 – Περίοδος θεσμοθέτησης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου

Η υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ¹¹ για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί σταθμό στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, καθώς σηματοδοτεί την αρχή σειράς δράσεων που στοχεύουν όχι μόνο στην οικονομική αλλά και πολιτική ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Στο νέο περιβάλλον που δημιουργεί η Συνθήκη του Μάαστριχτ η σημασία της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται, καθώς αναγνωρίζεται πλέον ως επίσημος τομέας άσκησης πολιτικής της Ένωσης – εξακολουθούν να υφίστανται βέβαια και περιορισμοί–, θεμελιώνεται σε νομικές βάσεις και διαμορφώνεται

¹¹ Η Συνθήκη του Μάαστριχτ υπεγράφη το 1992 και τέθηκε σε ισχύ τον Ιανουάριο του 1993. Αποτελεί την τρίτη κατά σειρά θεμελιώδη συνθήκη (μετά την Συνθήκη της Ρώμης το 1957 και την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη το 1986) με την οποία ολοκληρώθηκε η Ευρωπαϊκή Ένωση ως σύγχρονος θεσμός.

σε εφαρμογή των διατάξεων της Συνθήκης. Αυτές οι αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης οδηγούν και στην ίδρυση μιας νέας Γενικής Διεύθυνσης στην Επιτροπή, η οποία έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Με βάση τα όσα προβλέπονται στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η πολιτική της Ένωσης για την εκπαίδευση μπορεί να συνοψιστεί σε τέσσερις κεντρικούς άξονες δράσης, οι οποίοι διέπουν όλα τα μέσα που χρησιμοποιεί, δηλ. κείμενα πολιτικής και κυρίως χρηματοδοτήσεις (Σταμέλος / Βασιλόπουλος 2004: 64):

- προώθηση και κινητικότητα (φοιτητική–μαθητική) και συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους,
- σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων – αγοράς εργασίας,
- διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας,
- διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το 1995 η Επιτροπή δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «*Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*». Η Λευκή Βίβλος σηματοδοτεί μια νέα αφετηρία για τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς «*αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας*» (Πασιάς 2006: 429). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ισχυροποιήθηκε περαιτέρω με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997). Η Συνθήκη του Άμστερνταμ προέβλεπε σε μικρές αλλαγές των διατάξεων της Συνθήκης του Μάαστριχτ σχετικά με την εκπαίδευση, η κυριότερη εκ των οποίων αφορούσε στην επέκταση της διαδικασίας συναπόφασης και σε ζητήματα της επαγγελματικής επιμόρφωσης.

Ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε στη διάρκεια αυτής της περιόδου άλλο ένα πεδίο ανάπτυξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τη Διακήρυξη της Μπολόνια το 1999 – σήμερα συμμετέχουν πάνω από σαράντα χώρες στη Διαδικασία της Μπολόνια – επιχειρείται η σύγκλιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης μέσα από την προώθηση ενός συστήματος εύκολα αναγνώσιμων και συγκρίσιμων ακαδημαϊκών βαθμών, καθώς και μέσα από την προώθηση της κινητικότητας σπουδαστών, διδασκόντων και ερευνητών.

Σήμερα η εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης στηρίζεται στα άρθρα 149 και 150, που περιλαμβάνονται στο Κεφάλαιο 3 «Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Νεολαία». Το άρθρο 149 της Συνθήκης παρέχει τη βάση για τη δράση της Κοινότητας στον τομέα της γενικής παιδείας: «*Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία*». Ως βασικοί στόχοι της δράσης της Κοινότητας στο σημείο αυτό ορίζονται από το ίδιο άρθρο η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, η κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η ανταλλαγή πληροφοριών για κοινά προβλήματα, η ενθάρρυνση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η ανάπτυξη νέων μορφωτικών δραστηριοτήτων.

Το άρθρο 150 ορίζει ότι η «*Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η*

οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης». Ως στόχοι των δράσεων της Κοινότητας ορίζονται η βελτίωση της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, η ενίσχυση της κινητικότητας εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, η τόνωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων.

Στη διαμόρφωση και την εφαρμογή της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής η Κοινότητα ενεργεί σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας. Η επικουρικότητα είναι μια αρχή που ρυθμίζει την άσκηση των αρμοδιοτήτων. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η Ένωση μπορεί να παρέμβει σε τομείς οι οποίοι δεν εμπίπτουν στην αποκλειστική της αρμοδιότητα μόνον εάν και στο βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατο να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και δύνανται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα σε επίπεδο Ένωσης.¹² Αυτό σημαίνει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορεί να θεσμοθετήσει και να επιβάλλει μια δεσμευτική για τα μέλη της κοινή πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως αντίθετα υλοποιεί, για παράδειγμα, στον τομέα της αγροτικής οικονομίας. Τα κράτη-μέλη εξακολουθούν να φέρουν την κύρια ευθύνη για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Ωστόσο, η ΕΕ προωθεί, στη βάση της αρχής της επικουρικότητας, την ποιότητα στην εκπαίδευση, στηρίζοντας τις συνεργασίες μεταξύ των μελών της και υποστηρίζοντας συμπληρωματικά δράσεις που το καθένα από αυτά υλοποιεί σε συγκεκριμένους τομείς.

Συνολικά, με τη ψήφιση των Συνθηκών του Μάαστριχτ και του Άμστερνταμ η ΕΕ επιτάχυνε τις διαδικασίες διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ο οποίος παρουσιάζει πλέον σφαιρικότητα και συνεκτικότητα.

1.1.4. Η περίοδος 2000 έως σήμερα – Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στην προοπτική της Στρατηγικής της Λισσαβόνας

Στο έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβόνα, αποφασίσθηκε ένα πρόγραμμα στρατηγικών στόχων – η λεγόμενη «στρατηγική της Λισσαβόνας» – που οφείλει να επιτύχει η Ένωση μέχρι το 2010, έτσι ώστε να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου. Η αναγκαιότητα υιοθέτησης και υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος στρατηγικών στόχων σχετίζεται άμεσα με την πρόκληση για ποιοτική ανανέωση της Ένωσης στο ρεύμα των εξελίξεων που δημιουργούν η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η αυξανόμενη σημασία των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ). Στην απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβόνα (23–24.3.2000), Βρυξέλλες, 2000), το οποίο αναγνωρίζει το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ιδίως στο ζήτημα της αναζήτησης λύσεων στον τομέα της απασχόλησης, αναφέρονται τα ακόλουθα: «Κατά τη σύνοδό του στη Λισσαβόνα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνώρισε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση και έταξε ένα νέο στρατηγικό στόχο για το 2010: να γίνει η

¹² Τα άρθρα της Συνθήκης του Άμστερνταμ βρέθηκαν στη σελίδα http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/dat/12002E/htm/C_2002325EL.003301.html

ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Υπογραμμίζοντας ότι οι αλλαγές αυτές απαιτούν όχι μόνο ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας αλλά και ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης.»

Η στρατηγική της Λισσαβόνας, όπως αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο μιας σειράς Ευρωπαϊκών Συμβουλίων μετά το 2000, στοχεύει κυρίως:

- Στην προετοιμασία της μετάβασης προς μια δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης. Η διαμόρφωση ενός τέτοιου τύπου οικονομίας προϋποθέτει μια συνεχή προσπάθεια προσαρμογής στις εξελίξεις της κοινωνίας της πληροφορίας – π.χ αξιοποίηση του δυναμικού των ΤΠΕ για τη δημιουργία θέσεων εργασίας –, καθώς και προσπάθειες για συναίνεση στον τομέα της έρευνας και της ανάπτυξης. Ο τομέας της εκπαίδευσης καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην οικονομία της γνώσης, καθώς τα άτομα που εισέρχονται ή θα εισέρθουν στην αγορά εργασίας πρέπει να είναι εφοδιασμένα με υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Στον εκσυγχρονισμό του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Μοντέλου μέσω της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε αυτό το επίπεδο καλούνται να διαδραματίσουν τα κράτη μέλη, επενδύοντας στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και εφαρμόζοντας ενεργές πολιτικές απασχόλησης.
- Στην προστασία του περιβάλλοντος και τη διαμόρφωση των απαραίτητων συνθηκών για τη διασφάλιση μιας αειφόρου ανάπτυξης. Η υψηλότερη οικονομική μεγέθυνση και η αυξανόμενη απελευθέρωση των αγορών δεν θα είναι βιώσιμες μακροπρόθεσμα εάν δεν συνοδεύονται από ενέργειες για την κάμψη των περιβαλλοντικών πιέσεων και τη διατήρηση των φυσικών πόρων (Ανακοίνωση της Επιτροπής, COM(2003)0005).

Είναι περισσότερο από εμφανές ότι η εκπαίδευση, καθώς και η επίτευξη συμπληρωματικότητας μεταξύ της εκπαίδευσης και άλλων τομέων πολιτικής, όπως αυτών της έρευνας, της απασχόλησης και της μακροοικονομικής, συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη των παραπάνω στόχων.

Επειδή, όμως, οι προαναφερόμενοι στόχοι σχετίζονται και με πεδία άσκησης πολιτικής τα οποία εμπίπτουν στις αρμοδιότητες των κρατών μελών, η Ένωση εισήγαγε την *Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού* με στόχο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι. Συγκεκριμένα, η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού εφαρμόζεται σε τομείς όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία, η κοινωνική ένταξη, η εκπαίδευση, η νεολαία και η κατάρτιση και στηρίζεται:¹³

- στον από κοινού προσδιορισμό των προς επίτευξη στόχων,
- σε μέσα μέτρησης που έχουν οριστεί από κοινού (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές),
- στη συγκριτική αξιολόγηση, στη σύγκριση δηλαδή των επιδόσεων των κρατών μελών και στην ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών (εποπτεία που διενεργείται από την Επιτροπή).

¹³ Για την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού βλ. http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_el.htm.

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτικότερη παρουσίαση των στόχων για την εκπαίδευση που καθορίστηκαν με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας καθώς και στο μετέπειτα διάστημα, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε σύντομα στην έννοια «Κοινωνία της Γνώσης», καθώς συνιστά ένα βασικό σημείο αναφοράς για την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μια σειρά κοινωνιολογικών αναλύσεων, αναφορικά με τα βασικά γνωρίσματα της εποχής μας, συγκλίνουν στην άποψη ότι οι δυτικές κοινωνίες έχουν μετεξελιχθεί από «Βιομηχανικές Κοινωνίες» σε «Κοινωνίες της Γνώσης». Με την έννοια «Κοινωνία της Γνώσης» περιγράφονται και αναλύονται, τόσο στον δημόσιο πολιτικό όσο και στον επιστημονικό λόγο, οι αλλαγές που έχουν επιφέρει κυρίως οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα βασικά δομικά γνωρίσματα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και υπογραμμίζεται, ταυτόχρονα, ο ρόλος της γνώσης στην ολοένα και αυξανόμενη σημασία του «τεταρτογενή» τομέα παραγωγής (τομέας παροχής υπηρεσιών). Η γνώση αποτελεί σήμερα τον τέταρτο – μαζί με την εργασία, το κεφάλαιο και τη φύση – σημαντικότερο παράγοντα εξέλιξης των διαδικασιών παραγωγής.

Δεν μπορούμε βέβαια να περιορίσουμε το περιεχόμενο της έννοιας «Κοινωνία της γνώσης» αποκλειστικά στην οικονομική της διάσταση, καθώς η γνώση δεν αποτελεί μόνο παράγοντα οικονομικής, αλλά και κοινωνικο – πολιτισμικής εξέλιξης. Με άλλα λόγια, η γνώση δεν αποτελεί μόνο έναν πόρο οικονομικής ανάπτυξης αλλά και μια σημαντική προϋπόθεση κοινωνικής δράσης των υποκειμένων, μια βασική προϋπόθεση συμμετοχής τους στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι. Από αυτή τη σκοπιά η «Κοινωνία της Γνώσης» μπορεί να ορισθεί ως μια κατεξοχήν «Κοινωνία της Παιδείας και της Εκπαίδευσης», καθώς το ζητούμενο δεν είναι απλά η μετάδοση πληροφοριών, αλλά η καλλιέργεια ατομικών ικανοτήτων για την αποτελεσματική και δημιουργική χρήση της γνώσης μέσα στην πλουραλιστική παγκοσμιοποιημένη κοινωνία μας.

Συμπερασματικά, στην «Κοινωνία της Γνώσης» αυτό που μετρά είναι η ικανότητα των υποκειμένων να συμμετέχουν σε διαδικασίες παραγωγής γνώσης στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος σαφώς προσανατολισμένου στη δια βίου μάθηση. Και αυτό γιατί είναι αποδεκτή σήμερα η άποψη ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά στο σχολείο και στις οικογένειές τους δεν μπορούν να έχουν ισχύ για τη συνολική διάρκεια της ζωής τους.

Από τα παραπάνω προκύπτει – λαμβάνοντας, επιπλέον, υπόψη το σημαντικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων σε μια εποχή διαρκών αλλαγών – ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην «Κοινωνία της Γνώσης» οφείλει (α) να υποστηρίξει την ανάπτυξη της ατομικής ετοιμότητας και ικανότητας για τη δια βίου μάθηση και (β) να προσφέρει σε όλους την πρόσβαση σε πολύπλευρες ευκαιρίες δια βίου μάθησης.

Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Κοινωνία της Γνώσης

Με τη στρατηγική της Λισσαβόνας είναι σαφές ότι γίνεται ένα μεγάλο ποιοτικά άλμα στην οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής προς την κατεύθυνση που αναπτύξαμε παραπάνω, καθώς υπογραμμίστηκε η σημασία της δια βίου εκπαίδευσης για την απόκτηση και διεύρυνση όλων των ειδών γνώσης, ικανοτήτων, ενδιαφερόντων από το νηπιαγωγείο έως τη συνταξιοδότηση, έτσι ώστε να είναι εφικτή η συμμετοχή όλων των πολιτών στο σύνολο των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Υπογραμμίστηκε, με άλλα λόγια, η σημασία συνεχούς παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους πολίτες και σε κάθε στιγμή. Η δια βίου μάθηση περιγράφεται ως ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου, καταπο-

λέμψης των κοινωνικών ανισοτήτων και επίτευξη κοινωνικής συνοχής στο πλαίσιο μιας εξελισσόμενης «Κοινωνίας της Γνώσης».

Θα αναφερθούμε στη συνέχεια αναλυτικότερα στους στόχους που έχουν τεθεί έως το 2010, καθώς αυτοί επηρεάζουν επίκαιρα το ευρωπαϊκό και κατά συνέπεια και το εθνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Για την υλοποίηση του γενικού στρατηγικού στόχου που διατυπώθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας – να καταστεί η ΕΕ «*η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή*» – υποβλήθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης το 2001 η έκθεση Συμβουλίου της Παιδείας «*Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*» (Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας EDUC 23, 5980/01, 14.2.2001). Ένα χρόνο αργότερα το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας και η Επιτροπή αποφασίζουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσεων μέχρι το 2010 – το πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*» – το οποίο διέπεται από την αρχή της δια βίου μάθησης και προβλέπει την επίτευξη τριών στρατηγικών στόχων, οι οποίοι εξειδικεύονται σε 13 επιμέρους στόχους (Λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για την παρακολούθηση των στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 142/1, 14.6.2002.). Πρόκειται για το πρώτο κείμενο το οποίο περιγράφει μια σφαιρική και συνεκτική προσέγγιση των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μέχρι το 2010 πρέπει να επιτευχθούν εξής στρατηγικοί στόχοι (ο.π):

- **Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ.** Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης θεωρείται ως η πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική και πολιτισμική συνοχή καθώς και ένα σπουδαίο οικονομικό πλεονέκτημα για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και του δυναμισμού της Ευρώπης.
- **Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.** Το ευρωπαϊκό μοντέλο κοινωνικής συνοχής πρέπει να μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των πολιτών στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- **Ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο .** Ο στόχος αυτός περιλαμβάνει αφενός τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης, μέσω της κινητικότητας και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, και αφετέρου, την ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, της έρευνας και της κοινωνίας των πολιτών στο σύνολό της.

Οι παραπάνω στρατηγικοί στόχοι εξειδικεύονται στους ακόλουθους επιμέρους στόχους (ο.π):

A. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων Εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης. Πρόκειται για ικανότητες κλειδιά οι οποίοι αναφέρονται στους ακόλουθους τομείς: ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και στοιχειώδεις γνώσεις αριθμητικής, βασικές ικανότητες στα μαθηματικά, τις επιστήμες και την τεχνολογία, ξένες γλώσσες, δεξιότητες ΤΕΠ, μεθοδολογία απόκτησης γνώσης, κοινωνικές δεξιότητες, επιχειρηματικό πνεύμα, γενική μόρφωση.

- Εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στις ΤΠΕ. Ως προϋπόθεση αναφέρεται ρητά η δημιουργία κατάλληλης υποδομής σε όλα τα σχολεία καθώς και η παροχή υπηρεσιών, όπως υψηλού επιπέδου ψηφιακό παιδαγωγικό περιεχόμενο, εκπαιδευτικό λογισμικό, επαρκή επίπεδα διδασκαλίας.
- Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές. *«Η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη είναι θεμελιώδης για μια ανταγωνιστική κοινωνία της γνώσης. Η γενική και η εξειδικευμένη επιστημονική γνώση χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην επαγγελματική και στην καθημερινή ζωή, στις δημόσιες συζητήσεις, στη λήψη αποφάσεων και στη νομοθεσία. Όλοι οι πολίτες χρειάζεται να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις μαθηματικών, επιστήμης και τεχνολογίας».*
- Βέλτιστη χρήση πόρων. *«Η επίτευξη του στόχου να παρέχεται δια βίου μάθηση εντός της κοινωνίας της γνώσης θα αυξήσει τη συνολική ανάγκη για επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Αυτό προϋποθέτει δημόσιες δαπάνες για τους ανθρώπινους πόρους, δαπάνες των ιδιωτικών επιχειρήσεων και προσωπικές επενδύσεις των ατόμων».*

Β. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης

- Ελκυστικότερη μάθηση. Υπογραμμίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης, αλλά και της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών από πολύ νωρίς της σημασίας της εκπαίδευσης. Για να γίνει ελκυστικότερη η μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής πρέπει κατά πρώτο λόγο να αποδειχθεί η χρησιμότητά της στο άτομο.
- Προώθηση της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής. *«Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συμβάλλουν σημαντικά στην υποστήριξη των δημοκρατικών κοινωνιών στην Ευρώπη. Όλοι οι πολίτες πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Τα κράτη μέλη πρέπει να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των ευπαθών ομάδων, ιδίως δε των ατόμων με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες καθώς και των ατόμων που κατοικούν στην ύπαιθρο ή σε απομακρυσμένες περιοχές ή που δυσκολεύονται να συνδυάσουν την εργασία τους με οικογενειακές υποχρεώσεις»*

Γ. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο.

- Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και την έρευνα, καθώς και με την ευρύτερη κοινωνία. Τα συστήματα της Ευρώπης συνεχίζουν να είναι παρά τη σημαντική τους πρόοδο εσωστρεφή. Χρειάζεται μεγαλύτερη συνεργασία με ευρύ φάσμα φορέων του επιχειρηματικού και του ερευνητικού κόσμου καθώς και της κοινωνίας εν γένει, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών εταίρων.
- Ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος.
- Βελτίωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Οι γλωσσικές γνώσεις είναι μέρος μόνον των βασικών δεξιοτήτων που απαιτεί η Ευρώπη της βασισμένης στη γνώση κοινωνίας, κατά κανόνα όλοι πρέπει να μπορούν να μιλούν δύο ξένες γλώσσες.
- Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών. Η κινητικότητα συμβάλλει στη δημιουργία ενός αισθήματος συμμετοχής στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, στην απόκτηση ευρωπαϊκής συνείδησης και στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας. Στην Ευρώπη που αποκτά όλο και πιο περίπλοκο χαρακτήρα, όλα τα διαθέσιμα μέσα πρέπει να χρησιμοποιηθούν με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο, ώστε τα άτομα και ιδιαίτερα οι νέοι να κατανοήσουν την Ευρώπη.

- Ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας. Στην νέα Ευρώπη της βασισμένης στην κοινωνία της γνώσης οι πολίτες πρέπει να μπορούν να μαθαίνουν και να εργάζονται παντού στην Ευρώπη και να αξιοποιούν πλήρως τα προσόντα τους όπου και αν βρίσκονται. Πρέπει να ενισχυθούν οι πολιτικές διαφάνειας και αναγνώρισης προσόντων και να αναπτυχθούν κοινοί τίτλοι σπουδών και κοινά προσόντα καθώς και κοινά συστήματα αναγνώρισης.

Με τη Δήλωση της Κοπεγχάγης, την οποία ενέκριναν το Νοέμβριο του 2002 οι Υπουργοί τριάντα μιας ευρωπαϊκών χωρών, δόθηκε νέα ώθηση στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, καθώς δρομολογήθηκαν δράσεις που αποσκοπούν στη συγκρότηση ενός ενιαίου πλαισίου για τη διαφάνεια των προσόντων και ικανοτήτων, το οποίο εξορθολογίζει τα υπάρχοντα εργαλεία. Επίσης καταρτίστηκε ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση που περιλαμβάνει έναν κοινό πυρήνα κριτηρίων και δεικτών ποιότητας και τέθηκαν οι βάσεις για τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων, προκειμένου να διευκολυνθεί η κινητικότητα.

Όπως επισημάναμε, η στρατηγική της Λισσαβόνας εστιάζει στη σημασία και τον ρόλο των ΤΠΕ στη διαδικασία διαμόρφωσης μιας ανταγωνιστικής οικονομίας της γνώσης. Ανταποκρινόμενα σε αυτή την πρόκληση το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο αποφάσισαν (Απόφαση 2318/2003/ΕΚ) τη θέσπιση του προγράμματος eLearning. Πρόκειται για ένα πολυετές πρόγραμμα (2004–2006) το οποίο αποσκοπούσε στην αποτελεσματική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το πρόγραμμα στόχευε ειδικότερα στην (Απόφαση 2318/2003/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5ης Δεκεμβρίου 2003. Βλ. επ. σελίδα <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11073.htm>):

- α) προώθηση των μέσων ηλεκτρονικής μάθησης για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής
- β) προώθηση της ηλεκτρονικής μάθησης εν είδη πλαισίου υλοποίησης του στρατηγικού στόχου της δια βίου μάθησης
- γ) αξιοποίηση των ΤΠΕ για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση
- δ) υποστήριξη μιας δομημένης συνεργασίας στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης, μεταξύ των διαφόρων κοινοτικών προγραμμάτων και μέσων και των δράσεων των κρατών μελών.

Οι ενέργειες που προωθήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος αφορούσαν α) την προώθηση της εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα, β) τη δημιουργία ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών χώρων, γ) την ηλεκτρονική αδελφοποίηση σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την προώθηση κατάρτισης των εκπαιδευτικών και δ) την παρακολούθηση της ηλεκτρονικής μάθησης μέσω προώθησης και εφαρμογής ορθών πρακτικών.

Το πρόγραμμα eLearning δεν ανανεώθηκε υπό τη μορφή ενός τομεακού προγράμματος, αλλά οι στόχοι του ενσωματώθηκαν στο πρόγραμμα δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης (2007–2013). Ο βασικός στόχος στο νέο πλαίσιο συνίσταται στην ανάπτυξη περιεχομένων, υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών, οι οποίες βασίζονται στις ΤΠΕ.

Νέα ώθηση στον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης αναμένεται να δώσει το Πρόγραμμα για τη Δια Βίου Μάθηση 2007–2013. Το Νοέμβριο του 2006 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο θέσπισαν το πρόγραμμα δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης (Απόφαση 1720/2006 ΕΚ). Ως γενικός στόχος του προγράμματος ορίζεται η συμβολή στην επίτευξη της στρατηγικής

της Λισσαβόνας, δηλαδή η ανάπτυξη της Κοινότητας ως προηγμένης κοινωνίας της γνώσης. Οι ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος συνίστανται στην (Πρόγραμμα για τη δια βίου μάθηση, <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11082.htm>):

- ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης και στην προώθηση των καινοτομιών,
- πραγμάτωση του ευρωπαϊκού χώρου της δια βίου μάθησης,
- ενίσχυση της συμβολής της δια βίου μάθησης στην κοινωνική συνοχή και στην ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη,
- προώθηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας,
- ενίσχυση του ρόλου της δια βίου μάθησης στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη με αναγνώριση των ευρωπαϊκών αξιών και της ανοχής και σεβασμό για άλλους λαούς και πολιτισμούς,
- διασφάλιση της ποιότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και
- συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας με την ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης των αποτελεσμάτων, καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών και της ανταλλαγής καλών πρακτικών.

Το πρόγραμμα δράσης περιλαμβάνει έξι υποπρογράμματα με την ίδια δομή και με βασικά σημεία αναφοράς την κινητικότητα, τις γλώσσες και τις νέες τεχνολογίες:

- Το πρόγραμμα **Comenius** αναφέρεται στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση έως το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επιδιώκει: α) την ευαισθητοποίηση των διδασκόντων και των μαθητών στην πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία του ευρωπαϊκού χώρου και β) την οικοδόμηση εκείνων των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική συμμετοχή των νέων.¹⁴
- Το πρόγραμμα **Erasmus** αφορά την επίσημη τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε τριτοβάθμιο επίπεδο και στοχεύει α) στην υποστήριξη της επίτευξης του ευρωπαϊκού χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και β) την ενίσχυση της συμβολής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία της καινοτομίας.
- Στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εκτός τριτοβάθμιου επιπέδου αναφέρεται το πρόγραμμα **Leonardo da Vinci**. Ειδικότερα στοχεύει α) στην υποστήριξη των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες για την οικοδόμηση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων που θα επιτρέψουν της προσωπική τους εξέλιξη και συμμετοχή στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, β) στην υποστήριξη ποιοτικών καινοτομιών και γ) στην ενίσχυση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης.¹⁵
- Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί το πεδίο δράσης του προγράμματος **Grundtvig**. Το πρόγραμμα στοχεύει α) στην αντιμετώπιση του πρόκλησης που δημιουργεί η γήρανση του πληθυσμού στην Ευρώπη για την Ευρώπη και β) στην στήριξη των ενηλίκων για τη βελτίωση των γνώσεων και ικανοτήτων τους.

¹⁴ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. σελίδες
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/fundig/comenius_en.html
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/fundig/index_el.html

¹⁵ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. σελίδα:
http://ec.europa.eu/education/programmes/leonardo/index_en.html

- **Το Εγκάρσιο Πρόγραμμα** καλύπτει δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στα τομεακά προγράμματα. Συγκεκριμένα, στηρίζει δραστηριότητες α) προώθησης εκμάθησης των γλωσσών, β) ανάπτυξης καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων με βάση τις ΤΠΕ, γ) διάδοση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων που υποστηρίζονται στο πλαίσιο του προγράμματος.
- Σε ζητήματα ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης του ακαδημαϊκού τομέα αναφέρεται το **Πρόγραμμα Jean Monnet**. Βασικοί άξονες δραστηριοποίησης του προγράμματος είναι η υποστήριξη συμμετοχών ιδρυμάτων από τρίτες χώρες, οι λειτουργικές επιχορηγήσεις ιδρυμάτων που επιδιώκουν ένα στόχο ευρωπαϊκού ενδιαφέροντος και οι λειτουργικές επιχορηγήσεις άλλων ευρωπαϊκών ιδρυμάτων και ενώσεων.

Η εφαρμογή του Προγράμματος «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*» έχει σημειώσει πρόοδο, έχουν όμως παρουσιασθεί και προβλήματα. Στη δεύτερη έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος σημειώνεται ότι οι εθνικές μεταρρυθμίσεις προχωρούν. Ωστόσο, αν δεν καταβληθούν σαφώς μεγαλύτερες προσπάθειες όσον αφορά την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένα μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων της επόμενης γενιάς θα έρθει αντιμέτωπο με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η έκθεση αναδεικνύει το πρόβλημα της εγκατάλειψης του σχολείου από έναν διαρκώς αυξανόμενο αριθμό νέων οι οποίοι δεν διαθέτουν ένα στοιχειώδες επίπεδο προσόντων και ικανοτήτων και τονίζει επίσης ότι η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση έχει καίρια σημασία για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και για τη διαμόρφωση της βάσης για τη δια βίου κατάρτιση (Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής «*Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010*», Επίσημη Εφημερίδα C 79, 01.04.2006).

1.2. Θεσμικά όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατατάσσονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τα διακυβερνητικά / διακρατικά όργανα και τα υπερεθνικά / υπερκρατικά. Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν όργανα τα οποία συγκροτούνται από εκπροσώπους των κρατών μελών, όπως το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Δικαστήριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, το Συμβούλιο (Συμβούλιο Υπουργών) και το Ελεγκτικό Συνέδριο. Το κατ' εξοχήν υπερεθνικό όργανο είναι το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Οι εξουσίες και οι υποχρεώσεις των εν λόγω θεσμικών οργάνων θεσπίζονται από τις συνθήκες, που αποτελούν τη βάση κάθε ενέργειας της Ένωσης.

Πέραν αυτών των οργάνων συμβουλευτικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων διαδραματίζουν η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και η Επιτροπή των Περιφερειών.

Θα περιγράψουμε, σε ένα πρώτο βήμα, τις γενικές αρμοδιότητες αυτών των οργάνων και στη συνέχεια θα αναφερθούμε σύντομα στο ρόλο τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

- Το **Ευρωπαϊκό Συμβούλιο** απαρτίζεται από τους αρχηγούς κρατών ή κυβερνήσεων της Ένωσης και τον πρόεδρο της Επιτροπής. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο χαράσσει τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές της πολιτικής της Ένωσης.
- Το **Συμβούλιο** (Συμβούλιο Υπουργών) απαρτίζεται από εκπροσώπους των εθνικών κυβερνήσεων και είναι το κύριο όργανο απόφασης της Κοινότητας. Σύμφωνα με το άρθρο 202 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση το Συμβούλιο:

- διασφαλίζει το συντονισμό της γενικής οικονομικής πολιτικής των κρατών μελών
- έχει εξουσία λήψης αποφάσεων,
- αναθέτει στην Επιτροπή, με τις πράξεις που εκδίδει, αρμοδιότητες εκτέλεσης κανόνων που θεσπίζει.

Το Συμβούλιο ασκεί, κατά συνέπεια, νομοθετική και δημοσιονομική εξουσία σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και συντονίζει ή χαράζει τις γενικές πολιτικές των κρατών μελών. Οι αποφάσεις του Συμβουλίου λαμβάνονται είτε με ομοφωνία είτε με ειδική πλειοψηφία, ιδίως στα πεδία όπου υπάρχει συμμετοχή του Κοινοβουλίου στη λήψη αποφάσεων. Η σύνθεση του Συμβουλίου διαφοροποιείται ανάλογα με τα πεδία στα οποία προβλέπεται η παρέμβασή του. Έχουν καθιερωθεί εννέα διαφορετικές συνθέσεις με συμμετοχή υπουργών που έχουν την ευθύνη για τους σχετικούς τομείς (Γενικές Υποθέσεις και Εξωτερικές Σχέσεις, Οικονομικά και Δημοσιονομικά Θέματα, Γεωργία και Αλιεία, Δικαιοσύνη και Εσωτερικές Υποθέσεις, Απασχόληση, Κοινωνική Πολιτική, Υγεία και Καταναλωτές, Ανταγωνιστικότητα, Μεταφορές, Τηλεπικοινωνίες και Ενέργεια, Περιβάλλον, Παιδεία, Νεολαία και Πολιτισμός). Το Συμβούλιο **Παιδεία, Νεολαία, Πολιτισμός** απαρτίζεται από τους Υπουργούς Παιδείας, Πολιτισμού, Νέας Γενιάς και Επικοινωνίας. Συνέρχεται τρεις έως τέσσερις φορές το χρόνο και αποφασίζει κατά κανόνα με ειδική πλειοψηφία σε συναπόφαση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.

- **Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή** ή απλά Επιτροπή προτείνει νέες νομοθετικές πράξεις και είναι το αρμόδιο όργανο για την εφαρμογή των κοινών πολιτικών και της ευρωπαϊκής νομοθεσίας. Η Επιτροπή, ως θεματοφύλακας των Συνθηκών, έχει δικαίωμα να κινήσει σχετικές νομικές διαδικασίες, όταν ένα κράτος μέλος παραβιάζει τη νομοθεσία, και να προσφύγει στο Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για την επιβολή χρηματικών ποινών, σε περίπτωση μη συμμόρφωσης του κράτους μέλους. Στην Επιτροπή εκπροσωπείται κάθε κράτος μέλος με έναν επίτροπο ο οποίος διαχειρίζεται ένα συγκεκριμένο χαρτοφυλάκιο. Τέλος, η Επιτροπή περιλαμβάνει 26 Γενικές Διευθύνσεις, μια εκ των οποίων είναι η Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Η Διεύθυνση αυτή ορίζει ως αποστολή της την ενίσχυση και προαγωγή της δια βίου μάθησης, της γλωσσικής και πολιτιστικής πολυμορφίας, της κινητικότητας και της ενεργούς συμμετοχής των Ευρωπαίων πολιτών και ιδίως των νέων.
- **Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο** αποτελείται, σύμφωνα με την ιδρυτική συνθήκη, από αντιπροσώπους των λαών των κρατών που έχουν συνενωθεί στην Κοινότητα και ασκεί εξουσίες που του αναθέτει η ιδρυτική συνθήκη. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ασκεί τις ακόλουθες αρμοδιότητες: γνωμοδοτική αρμοδιότητα, κανονιστική εξουσία, δημοσιονομικός έλεγχος, πολιτικός έλεγχος και εξουσίες στο πεδίο των εξωτερικών σχέσεων. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έχει 20 μόνιμες κοινοβουλευτικές επιτροπές, καθεμία αρμόδια για συγκεκριμένο τομέα της κοινοτικής δραστηριότητας. Η επιτροπή υπ. αριθ. 12 συστάθηκε το 1961 και είναι αρμόδια για τα θέματα παιδείας, νεότητας, πολιτισμού και μέσων μαζικής ενημέρωσης.
- **Το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (γνωστό και ως Ευρωπαϊκό Δικαστήριο) είναι το ανώτατο όργανο δικαστικής εξουσίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το Ευρωπαϊκό δικαστήριο κρίνει α) τη νομιμότητα πράξεων των ευρωπαϊκών οργάνων, όπως του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, μετά από προσφυγή κράτους μέλους ή άλλου οργάνου της Ένωσης και β) τη συμμόρφωση κράτους μέλους με το Ευρωπαϊκό Δίκαιο μετά

από προσφυγή της Επιτροπής ή άλλου κράτους μέλους. Στις αρμοδιότητές του ανήκει επίσης η ερμηνεία των κανόνων του Ευρωπαϊκού Δικαίου, καθώς και η εκδίκαση αναίρεσεων κατά αποφάσεων του Πρωτοδικείου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- **Το Ελεγκτικό Συνέδριο** ελέγχει εάν οι πόροι της Ένωσης συγκεντρώνονται σωστά και δαπανώνται νόμιμα, με φειδώ και για τον προβλεπόμενο στόχο. Στόχος του είναι να εξασφαλίζει την καλύτερη σχέση κόστους–απόδοσης για τα χρήματα των φορολογουμένων, και έχει το δικαίωμα να ελέγχει κάθε πρόσωπο ή οργανισμό που χειρίζεται πόρους της Ένωσης.
- **Η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή** είναι το επίσημο όργανο που επιτρέπει στους κοινωνικούς θεσμούς να εκτιμούν και να λαμβάνουν υπόψη τα συμφέροντα των επαγγελματιών και άλλων ενδιαφερομένων κύκλων κατά την εκπόνηση των κοινοτικών αποφάσεων. Η Επιτροπή και το Συμβούλιο οφείλουν να ζητούν και να λαμβάνουν υπόψη τους την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή στις προβλεπόμενες από τη Συνθήκη της Ένωσης περιπτώσεις.
- **Η Επιτροπή των Περιφερειών** αποτελείται από αντιπροσώπους των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης και περιφερειακής διοίκησης. Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Ένωσης το Συμβούλιο και η Επιτροπή υποχρεώνονται να ζητήσουν τη γνώμη της Επιτροπής των Περιφερειών σε θέματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές υποθέσεις, την απασχόληση, τον πολιτισμό, την κατάρτιση και την εκπαίδευση.

Οι κοινοτικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων χαρακτηρίζονται από την έντονη σύμπραξη των τριών οργάνων που συγκροτούν το κοινοτικό «θεσμικό τρίγωνο»: Συμβούλιο, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Επιτροπή. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, το οποίο εξασφαλίζει την τήρηση της ευρωπαϊκής νομοθεσίας, και το Ελεγκτικό Συνέδριο που ελέγχει τη χρηματοδότηση της δραστηριότητας της Ένωσης.

Η Επιτροπή προτείνει μια νέα νομοθεσία και το Κοινοβούλιο μαζί με το Συμβούλιο είναι τα όργανα έγκρισης των νόμων. Κάθε πρόταση νέου νόμου βασίζεται σε συγκεκριμένο άρθρο της συνθήκης, που αποτελεί τη νομική βάση της πρότασης και καθορίζει, επίσης, τη νομοθετική διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί. Οι κύριες διαδικασίες είναι η διαβούλευση, η σύμφωνη γνώμη και η συναπόφαση. Στο πλαίσιο της διαδικασίας της διαβούλευσης το Συμβούλιο ζητά τη γνώμη του Κοινοβουλίου καθώς και της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής και της Επιτροπής των Περιφερειών. Σύμφωνα με τη διαδικασία της σύμφωνης γνώμης, το Συμβούλιο οφείλει να λάβει τη σύμφωνη γνώμη του Κοινοβουλίου. Η διαδικασία της συναπόφασης (άρθρο 251 της συνθήκης περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας) θεσπίστηκε με τη συνθήκη του Μάαστριχτ. Παρέχει στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο την εξουσία να εκδίδει πράξεις από κοινού με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η διαδικασία συναπόφασης περιλαμβάνει μία, δύο ή τρεις αναγνώσεις, με αποτέλεσμα να πολλαπλασιάζει τις επαφές μεταξύ του Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου – τα δύο από κοινού νομοθετούντα όργανα –, καθώς και με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Στην πράξη, η διαδικασία αυτή ενισχύει τη νομοθετική εξουσία του Κοινοβουλίου στους ακόλουθους τομείς: ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων, δικαίωμα εγκατάστασης, παροχή υπηρεσιών, εσωτερική αγορά, εκπαίδευση (δράσεις ενθάρρυνσης), υγεία (δράσεις ενθάρρυνσης), καταναλωτές, διευρωπαϊκά δίκτυα (προσανατολισμοί), περιβάλλον (πρόγραμμα δράσης γενικού χαρακτήρα), πολιτισμός (δράσεις ενθάρρυνσης) και έρευνα (πρόγραμμα πλαίσιο).

Συνολικά, η «συγκρότηση, η οριστικοποίηση και υλοποίηση της πολιτικής της Ένωσης προϋποθέτουν την επίτευξη συμβιβασμών μεταξύ ενός πλήθους ετερόκλητων φορέων και δρώντων,

μεταξύ των οποίων οι τρεις σπουδαιότεροι και πιο σταθεροί φαίνεται να είναι: α) οι πολιτικοί –ΕΚ, Συμβούλιο, β) οι τεχνοκράτες, γραφειοκράτες – δικαστές, Επιτροπή, γ) ομάδες συμφερόντων και /ή συνδικαλιστές». (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004:17).

Η λήψη αποφάσεων από τα κοινοτικά όργανα για τα θέματα της εκπαίδευσης γίνεται με διαδικασίες αντίστοιχες με αυτές που προαναφέρθηκαν για την γενική λήψη αποφάσεων, καθώς τα θεσμικά όργανα και οι κανονιστικές διαδικασίες που ισχύουν είναι ακριβώς οι ίδιες. Σύμφωνα με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ οι αποφάσεις για τα θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης λαμβάνονται με τη διαδικασία της συναπόφασης (άρθρο 251).

Ως προς το ερώτημα για το ποιες αποφάσεις είναι δεσμευτικές ισχύει το εξής: νομοθετικά κείμενα όπως οι κανονισμοί, οι οδηγίες και οι αποφάσεις είναι δεσμευτικού χαρακτήρα και η εφαρμογή τους από τα κράτη-μέλη γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις των Συνθηκών. Οι αποφάσεις που λαμβάνει η Κοινότητα στον τομέα της Εκπαίδευσης έχουν μεν «δεσμευτικό χαρακτήρα, αλλά δεν επηρεάζουν, ουσιαστικά, τις εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών, καθώς πρόκειται για την συμμετοχή των εθνικών κρατών σε κοινοτικά προγράμματα δράσης» (Πασιάς 2006:219).

1.3. Πηγές– Νομικά κείμενα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Από τις μέχρι τώρα περιγραφές προκύπτει ότι η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική είναι ένα άκρως σύνθετο οικοδόμημα το οποίο στηρίζεται σε ένα πλήθος αποφάσεων, κανονισμών και οδηγιών. Παραθέτουμε στη συνέχεια τους σημαντικότερους τίτλους των νομικών κειμένων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου από το 1963 έως σήμερα.

- Απόφαση 63/266/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 2ας Απριλίου 1963 **περί θεσπίσεως των γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής επαγγελματικής κατάρτισεως** (ΕΕ 63, 20.4.1963).
- Γενικοί προσανατολισμοί για την κατάρτιση προγράμματος δραστηριοτήτων σε κοινοτικό επίπεδο όσο αφορά την **επαγγελματική κατάρτιση** (ΕΕ C81, 12.8.1971).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 6^{ης} Ιουνίου 1974 **περί αμοιβαίας αναγνώρισεως των διπλωμάτων πιστοποιητικών και άλλων τίτλων** (ΕΕ C98, 20.8.1974).
- Κανονισμός (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου της 10^{ης} Φεβρουαρίου περί δημιουργίας **Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισεως** (ΕΕ L39, 13.2.1975).
- Σύμβαση περί ιδρύσεως **Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου** (ΕΕ C 29, 9.2.1976).
- Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 6^{ης} Ιουνίου 1974 **περί συνεργασίας στον τομέα της παιδείας** (ΕΕ C 38, 19.2.1976).
- Απόφαση 85/368/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 16^{ης} Ιουλίου 1985 για την **αντιστοιχία των τίτλων επαγγελματικής εκπαίδευσης** μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (ΕΕ L199, 31.7.1985).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 1990 για την **αντιστοιχία των τίτλων επαγγελματικής κατάρτισης** (ΕΕ C109, 24.4.1991).
- Οδηγία 92/51/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18^{ης} Ιουνίου 1992 σχετικά με ένα δεύτερο γενικό

σύστημα αναγνώρισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο συμπληρώνει την οδηγία 89/48/ΕΟΚ (ΕΕ L209, 24.7.1992).

- Απόφαση του Συμβουλίου της 29.4.1993 για την έγκριση της δεύτερης φάσης του διευρωπαϊκού προγράμματος συνεργασίας στον **τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης** (TempusII).
- Απόφαση 819/95/Εκ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14.3.1995 για την **θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης ΣΩΚΡΑΤΗΣ**.
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 22ας Σεπτεμβρίου 1997 σχετικά με την **παιδεία, τις τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το μέλλον** (ΕΕ C303, 4.10.1997).
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 22 Σεπτεμβρίου 1997 σχετικά με την ανακοίνωση για τη Λευκή Βίβλο **«Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης»** (ΕΕ C303, 4.10.1997).
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16^{ης} Δεκεμβρίου 1997 σχετικά με την **αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης** (ΕΕ C1, 3.1.1998).
- Έκθεση του Συμβουλίου της Παιδείας, της 14^{ης} Φεβρουαρίου 2001, προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο: «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (5680/01 EDU 18 – Δεν έχει δημοσιευθεί στην Επίσημη Εφημερίδα) (www.europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11049.htm)
- Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12^{ης} Φεβρουαρίου 2001 περί **ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση** (ΕΕ L 60, 1.3.2001).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 2001 σχετικά με την πρωτοβουλία **«ηλεκτρονική μάθηση»** (ΕΕ C 204, 20/7/2001).
- Ανακοίνωση του Συμβουλίου **«Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη»** (ΕΕ C142, 14.02.2002).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 14^{ης} Φεβρουαρίου 2002 για την **προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της εκμάθηση γλωσσών** στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001 (ΕΕ C50, 23.2.2002).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 27^{ης} Ιουνίου 2002 για τη **δια βίου μάθηση** (ΕΕ C163, 9.7.2002).
- Ψήφισμα του Συμβουλίου της 25^{ης} Νοεμβρίου 2003 σχετικά με την **«Ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου για την κοινωνική συνοχή και την ανταγωνιστικότητα στην κοινωνία της γνώσης»** (ΕΕ L68, 6.3.2004).
- Απόφαση 2318/2003/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5^{ης} Δεκεμβρίου 2003, σχετικά με τη **θέσπιση προγράμματος για την αύξηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω της συνεργασίας με τρίτες χώρες** (Erasmus Mundus, 2004–2008) (ΕΕ L345, 31.12.2003).
- Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής, της 22.4.2004, για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους **στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη** (EDUC 43) (δεν δημοσιεύθηκε στην Επίσημη Εφημερίδα).

- Απόφαση 2241/2004 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15^{ης} Δεκεμβρίου 2004, για τη **δημιουργία ενιαίου πλαισίου για τη διαφάνεια των τίτλων και των ικανοτήτων** (EE L390, 31.12.2004).
- Ανακοίνωση της Επιτροπής, της 1^{ης} Ιουνίου 2005, στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών με τίτλο: **«i2010 – Ευρωπαϊκή κοινωνία της πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση»** (COM(2005) 229 τελικό).
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 24^{ης} Μαΐου 2005 σχετικά με **νέους δείκτες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση** (EE C147, 10.6.2005).
- Απόφαση 1719/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15^{ης} Νοεμβρίου 2006, για τη **θέσπιση του προγράμματος Νεολαία εν δράσει για την περίοδο 2007–2013** (EE L 327, 24.11.2006).
- Απόφαση 1720/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15^{ης} Νοεμβρίου 2006, για τη **θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης** (EE L 327, 24.11.2006).
- Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την πρόοδο στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας **«Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»** (EE C79,01.04.2006).
- Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (EE L 394/10, 30.12.2006).

1.4. Πληροφορίες για την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική – Δίκτυα, δικτυακοί τόποι και διευθύνσεις ενώσεων και μη κυβερνητικών οργανισμών

Για τον εξωτερικό παρατηρητή η πρόσβαση στο οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι αρκετά δύσκολη, καθώς αυτό βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία εξέλιξης. Αυτή η πραγματικότητα δημιούργησε την ανάγκη διαμόρφωσης και θεσμοθέτησης μιας σειράς εξειδικευμένων δικτύων μέσω των οποίων διαχέονται πληροφορίες σχετικά με τα δρώμενα και τα προγράμματα εκπαίδευσης που λαμβάνουν χώρα και υλοποιούνται στο Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης.

A. Δικτυακοί τόποι για γενικές πληροφορίες

SCADplus. Σε αυτή τη σελίδα μπορούν να αναζητηθούν πληροφορίες και στην ελληνική γλώσσα για τα κύρια νομοθετικά μέτρα και για τις διαδικασίες που αφορούν σε κάθε μία από τις δραστηριότητες της Ένωσης.

Διεύθυνση: <http://europa.eu/scadplus>

EUR-Lex. Η σελίδα επιτρέπει την είσοδο στα νομικά κείμενα της Ένωσης σε όλες τις επίσημες γλώσσες.

Διεύθυνση: <http://eur-lex.europa.eu>

Γλωσσάριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σελίδα στην οποία παρουσιάζονται σύντομα οι ευρωπαϊκοί όροι.

Διεύθυνση: http://europa.eu.scadplus/glossary/index_en.htm

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με μια ματιά. Σελίδα που παρέχει βασικές πληροφορίες για την Ένωση.

Διεύθυνση: http://europa.eu/abc/index_en.htm

Europe Direct. Σελίδα που βοηθά στην αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα σχετικά με την Ένωση.

Διεύθυνση: <http://eu.europa.eu/europedirect>

B. Δίκτυα στο χώρο της Εκπαίδευσης

- **Eurydice.** Το δίκτυο δημιουργήθηκε το 1980 με σκοπό να προωθήσει τις ανταλλαγές πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των υπευθύνων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Στις βασικές αποστολές του ανήκει η εκπόνηση συγκριτικών μελετών για τα εκπαιδευτικά συστήματα και για θέματα κοινού ενδιαφέροντος σε κοινοτικό επίπεδο.

Διεύθυνση: www.eurydice.org

- **NARIC (Network of National Academic Recognition Information Centres).** Το Δίκτυο ιδρύθηκε το 1984 και η βασική αποστολή του έγκειται στην παροχή πληροφοριών σε κάθε ενδιαφερόμενο για θέματα που σχετίζονται με τους ακαδημαϊκούς τίτλους, έτσι ώστε να διευκολύνεται η αναγνώρισή τους στις άλλες χώρες για ακαδημαϊκούς ή για επαγγελματικούς λόγους. Το δίκτυο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση της διαφάνειας όσον αφορά τους ακαδημαϊκούς τίτλους και τις περιόδους σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στο Δίκτυο συμμετέχουν τα Εθνικά Κέντρα Ακαδημαϊκής Αναγνώρισης και Πληροφόρησης υπό την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει τις δραστηριότητες του δικτύου στο πλαίσιο του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

www.enic-naric.net και <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/agenar.html>

- **ENTEP (European Network on Teacher Education Policies, Ευρωπαϊκό Δίκτυο για Θέματα Πολιτικής για Εκπαιδευτικούς).** Το Δίκτυο ιδρύθηκε το 2000 και έχει ως βασικό στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες της ΕΕ. Περαιτέρω, οι δραστηριότητες του δικτύου επεκτείνονται και στους ακόλουθους τομείς:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το νέο ρόλο τους
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Δια Βίου Μάθησης
- Η ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
- **e-schoolnet.** Πύλη του ευρωπαϊκού σχολικού δικτύου. Παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Διεύθυνση: www.europeanschoolnet.org

- **ENIS (European Network of Innovative Schools).** Δίκτυο πρωτοποριακών σχολείων ως προς τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο δικτυακός τόπος λειτουργεί ως χώρος ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των σχολείων καθώς και ως μέσο σύναψης συνεργασιών.

Διεύθυνση: www.enis.eun.org

- **eTwinning (Συνεργασίες Σχολείων στην Ευρώπη).** Η δράση ETwinning στοχεύει στην υποστήριξη συνεργασιών μεταξύ σχολείων ευρωπαϊκών χωρών με βασικό εργαλείο τις Τεχνο-

λογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

Διεύθυνση: www.etwinning.gr

- **myEurope.** Δικτυακό Project στο οποίο συμμετέχουν πάνω από 2000 σχολεία. Τα σχολεία υποστηρίζονται στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν την ευρωπαϊκή συνείδηση των μαθητών τους.

Διεύθυνση: myEurope.eun.org

- **School Managers Centre.** Δικτυακός τόπος ειδικά σχεδιασμένος για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Διεύθυνση: www.eun.org

Γ. Ευρωπαϊκές δικτυακές πύλες σχετικές με την εκπαίδευση

- **PLOTEUS.** Πύλη για τις ευκαιρίες μάθησης σε όλο τον Ευρωπαϊκό Χώρο.

Διεύθυνση: <http://ec.europa.eu/ploteus/portal/home.jsp>

- **Πύλη Πολιτισμού.** Πύλη για τις πολιτιστικές δραστηριότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Διεύθυνση: http://ec.europa.eu/culture/portal/index_en.htm

- **Πύλη του Περιβάλλοντος για Ευρωπαίους νεαρής ηλικίας.** Πύλη για περιβαλλοντικά ζητήματα που αφορούν τον αέρα, το νερό, τα σκουπίδια και τη φύση.

Διεύθυνση: http://ec.europa.eu/environment/youth/index_en.html

- **Πύλη για τις γλώσσες στην Ευρώπη.** Πύλη που πληροφορεί για τις γλώσσες στην Ένωση. Οι πληροφορίες είναι καταχωρισμένες κατά θέμα.

Διεύθυνση: <http://europa.eu/languages>

Δ. Διευθύνσεις Ενώσεων και μη κυβερνητικών οργανώσεων

- **European School Heads Association (ESHA).** Δικτυακός τόπος για την εκπαιδευτική ηγεσία.

Διεύθυνση: www.esha.org

- **Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή** (European Agency for Development in Special Needs Education)

Διεύθυνση: www.european-agency.org

- **TNTEE** (Θεματικό Δίκτυο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη – Thematic Network on Teacher Education in Europe)

Διεύθυνση: <http://thntee.umu.se>

- **AEDE** (Association Europeenne des Enseignants – Ευρωπαϊκή Ένωση των Δασκάλων)

Διεύθυνση: www.aede.org

- **ATEE** (Association for Teacher Education in Europe – Ένωση για την Εκπαίδευση Δασκάλων στην Ευρώπη)

Διεύθυνση: www.atee.org

- **EFIL** (European Federation for Intercultural Learning – Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία για τη Διαπολιτισμική Μάθηση)

Διεύθυνση: www.efil.afs.org

Στελέχη της
εκπαίδευσης:
τάσεις και
προοπτικές
σε ευρωπαϊκό
επίπεδο

2.

- 2.1 Μια τυπολογία των στελεχών εκπαίδευσης στην Ευρώπη και τον κόσμο: Τάσεις και προοπτικές.
- 2.2 Πολιτικές και πρακτικές της Ευρωπαϊκής Ένωση για το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης.
- 2.3 Στοιχεία για τα στελέχη της εκπαίδευσης στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Τρόποι και διαδικασίες επιλογής.
- 2.4 Στοιχεία για τα στελέχη της εκπαίδευσης στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Καθήκοντα και αρμοδιότητες.
- 2.5 Τα στελέχη της εκπαίδευσης σε επιλεγμένες Ευρωπαϊκές χώρες – Μερικά παραδείγματα
 - 2.5.1. Μερικές χαρακτηριστικές περιπτώσεις διαδικασιών επιλογής και αρμοδιοτήτων στελεχών εκπαίδευσης στην Ευρώπη σύμφωνα με τα στοιχεία του Δικτύου Eurgedice.
 - 2.5.1.1. Α. Διευθυντές σχολικών μονάδων
 - 2.5.1.2 Στελέχη εποπτείας και ελέγχου της εκπαίδευσης
 - 2.5.2. Επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στη Γερμανία
 - 2.5.3. Στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία
 - 2.5.4. Η εκπαιδευτική αποκέντρωση και ο ρόλος των στελεχών στη Φινλανδία

Εισαγωγή

Οι σημαντικοί μετασχηματισμοί που συμβαίνουν στην οικονομία και την κοινωνία, έχουν ισχυρό αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Επηρεάζουν, πολλές φορές καταλυτικά, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τις λειτουργίες διαχείρισης ανθρώπινων και υλικών πόρων, εποπτείας, καθοδήγησης και αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ιδιαίτερα τα ζητήματα που αφορούν το στελεχικό δυναμικό της εκπαίδευσης απασχολούν το δημόσιο λόγο και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο, όλο και περισσότερο, ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (βλ. για παράδειγμα, Eurydice, 2005).

Επιχειρώντας την ταυτοποίηση, καταγραφή και συγκριτική αποτίμηση των τάσεων και των προοπτικών στα ζητήματα που αφορούν στα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας, μια σειρά από βασικές αρχές για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων. Έτσι, η επόμενη ενότητα αυτού του κεφαλαίου περιλαμβάνει μια αδρή τυπολογία των κατηγοριών προσωπικού των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που χαρακτηρίζονται «στελέχη της εκπαίδευσης» και μια κατηγοριοποίηση των τάσεων που επηρεάζουν τα δεδομένα που σχετίζονται με τα στελέχη αυτά.

Στη συνέχεια το κεφάλαιο εξελίσσεται γύρω από τρεις άξονες:

- (α) Παρουσιάζεται το πλαίσιο που διαμορφώνουν για τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση για τα στελέχη της εκπαίδευσης οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδιαίτερα μέσα από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και τα Προγράμματα Δράσης της Γενικής Διεύθυνσης για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.
- (β) Εντοπίζονται οι τάσεις που επικρατούν στην επιλογή, την αρχική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση / επαγγελματική ανάπτυξη και τις αρμοδιότητες των στελεχών της εκπαίδευσης στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και σε σημαντικές χώρες εκτός της Ευρώπης.
- (γ) Συνδυάζοντας τις γενικές αρχές / «τάσεις» με τις τυπολογίες που προκύπτουν από την εξέταση των Ευρωπαϊκών και των εθνικών πολιτικών / επιλογών, επιχειρείται η αναλυτικότερη παρουσίαση μερικών χαρακτηριστικών περιπτώσεων / πρακτικών διοίκησης – διαχείρισης της εκπαίδευσης για την καλύτερη κατανόηση των τάσεων που παρουσιάστηκαν αλλά και ως έναυσμα περαιτέρω συζήτησης και διερεύνησης.

Η διαπραγμάτευση των παραπάνω ζητημάτων γίνεται, τόσο στο κεφάλαιο αυτό όσο και στα κεφάλαια 3 και 5, κυρίως με βάση τις συλλογές δεδομένων και τις μελέτες των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. Eurostat, ή Δίκτυο Eurydice), του ΟΟΣΑ, της UNESCO, του Συμβουλίου της Ευρώπης, αλλά και εξειδικευμένων ερευνητικών κέντρων που λειτουργούν σε Ευρωπαϊκές χώρες. Η πρακτική αυτή υπαγορεύεται από δύο, κυρίως, λόγους:

Πρώτον, οι διεθνείς οργανισμοί που αναφέρθηκαν παραπάνω προχωρούν συχνά στην από κοινού συλλογή δεδομένων για εκπαιδευτικά ζητήματα, αφού οι περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβάνονται στον κατάλογο των μελών τους. Στους καταστατικούς κανόνες λειτουργίας του Δικτύου Eurydice αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «η Ευρωπαϊκή Μονάδα Eurydice στηρίζει την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις εργασίες τις οποίες αναλαμβάνει, όπως κρίνεται κατάλληλο, μαζί με διεθνείς οργανισμούς όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO» (βλ. <http://ec.europa.eu/>

education/programmes/socrates/eurydice/index_en.html). Από τη συνεργασία των διεθνών οργανισμών προκύπτει η συλλογή δεδομένων UOE, η οποία χρησιμοποιείται για την εκπόνηση πολλών από τις συγκριτικές μελέτες του Δικτύου. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Η συλλογή δεδομένων UOE (Unesco/OECD/Eurostat), είναι ένα εργαλείο μέσω του οποίου οι τρεις αυτοί οργανισμοί συλλέγουν διεθνώς και από κοινού συγκρίσιμα δεδομένα για βασικές πλευρές των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ετήσια βάση, χρησιμοποιώντας διοικητικές πηγές. Τα δεδομένα που συλλέγονται καλύπτουν τις εγγραφές, τις νέες εισόδους, τους αποφοίτους, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις εκπαιδευτικές δαπάνες. Οι κατατμήσεις που γίνονται σ' αυτά περιλαμβάνουν το επίπεδο εκπαίδευσης, το φύλο, την ηλικία, το είδος του προγράμματος (γενικό/ επαγγελματικό), τη μορφή (πλήρους/ μερικής απασχόλησης), τον τύπο του ιδρύματος (δημόσιο / ιδιωτικό), τον τομέα μελέτης και τη χώρα ιθαγένειας. Επιπρόσθετα, για να καλύψει τις ανάγκες πληροφόρησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η Eurostat συλλέγει δεδομένα εγγραφών και με βάση το θρήσκευμα και την εκμάθηση ξένων γλωσσών» (Eurydice, 2000: XII).

Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθετεί για την εκπόνηση των δικών της κατευθύνσεων για την εκπαίδευση, μελέτες και συγκριτικές έρευνες που διεξάγονται από άλλους διεθνείς οργανισμούς. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα και οι δείκτες των διεθνών συγκριτικών μελετών PISA και TIMSS, τις οποίες υλοποιεί ο ΟΟΣΑ, χρησιμοποιούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση για την τεκμηρίωση της προόδου που σημειώνουν τα κράτη-μέλη αναφορικά με τους στόχους που έχουν τεθεί από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η Ευρωπαϊκή Ένωση συνεργάζεται στενά με τον ΟΟΣΑ στο πλαίσιο της έρευνας TALIS (Teaching And Learning International Survey). Η έρευνα TALIS έχει ιδιαίτερη σημασία για τα στελέχη της εκπαίδευσης, αφού διερευνά, μεταξύ άλλων ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική ηγεσία (school leadership) (European Commission, 2006: 109, OECD, 2006: 6-7)

Δεύτερον, η χρήση πηγών από διαφορετικούς διεθνείς οργανισμούς για τη διερεύνηση της «Ευρωπαϊκής διάστασης» των ζητημάτων που αφορούν στα στελέχη της εκπαίδευσης, υπαγορεύεται και από το γεγονός ότι στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται σε μια χώρα ή που προκρίνονται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, δεν διαμορφώνονται μονοσήμαντα αλλά πολύ συχνά αποτελούν προϊόντα διεθνών αλληλεπιδράσεων και διεθνών τάσεων που δεν μπορούν να αγνοηθούν (βλ. για παράδειγμα τις μελέτες των Mertens, Baltzer, Sackmann, Weymann (2004), Jakobi (2007) και Dale & Robertson, (2007).

Είναι φανερό βέβαια, ότι η έμφαση που δίνει κάθε ένας από τους παραπάνω διεθνείς οργανισμούς στα δεδομένα τα οποία επεξεργάζεται, καθώς και η θεματική των μελετών που επιλέγει να εκπονήσει, συνδέονται στενά με τους γενικότερους καταστατικούς του στόχους, την προσέγγισή του στα εκπαιδευτικά πράγματα και τις δυνατότητες παρέμβασής του στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής των μελών του. Έτσι, είναι αναμενόμενο οι μελέτες που εκπονούνται, για παράδειγμα, από τον ΟΟΣΑ, να εστιάζουν περισσότερο στο οικονομικό / διαχειριστικό πεδίο της εκπαίδευσης, ενώ αυτές που εκπονούνται από την UNESCO να έχουν περισσότερο ουμανιστικό προσανατολισμό. Είναι επίσης αναμενόμενο τα εκπαιδευτικά ζητήματα στα οποία επικεντρώνεται η Ευρωπαϊκή Ένωση να απασχολούν πολύ περισσότερο τον εκπαιδευτικό λόγο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών της από ότι οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες που προκρίνουν οι άλλοι διεθνείς οργανισμοί.

2.1. Μια τυπολογία των στελεχών εκπαίδευσης στην Ευρώπη και τον κόσμο: Τάσεις και προοπτικές

Στον τέταρτο τόμο του «Ευρωπαϊκού Γλωσσάριου Εκπαίδευσης» (Eurydice 2002) που αναφέρεται στο προσωπικό διοίκησης, παρακολούθησης και στήριξης της εκπαίδευσης, παρατίθενται περίπου 500 όροι που χρησιμοποιούνται στα Κράτη Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για να περιγράψουν τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες προσωπικού:

- «1. Προσωπικό εντός του σχολείου ή άλλων εκπαιδευτικών θεσμών που είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση / διαχείριση (διευθυντές σχολείων κλπ).
2. Προσωπικό υπεύθυνο για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας στο επίπεδο του σχολείου (επιθεωρητές κλπ).
3. Προσωπικό που παρέχει καθοδήγηση ή στήριξη της διδασκαλίας (σύμβουλοι κλπ)» (Eurydice, 2002: 7).

Στις παραπάνω κατηγορίες πρέπει να προστεθούν τα στελέχη που επανδρώνουν τις κεντρικές, περιφερειακές και τοπικές διοικητικές δομές της εκπαίδευσης, καθώς και αυτά που ανήκουν στους οργανισμούς που έχουν την ευθύνη παρακολούθησης και αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης (π.χ. εθνικές αρχές αξιολόγησης της ποιότητας) και της επιμόρφωσης.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι μια γενική αναφορά σε «στελέχη της εκπαίδευσης» πολλές φορές δεν αποκαλύπτει το εύρος των ειδικοτήτων και των αρμοδιοτήτων των προσώπων που στελεχώνουν τις εκπαιδευτικές δομές κάθε χώρας.

Οι δυσκολίες για τους μελετητές της στελέχωσης της εκπαίδευσης αυξάνουν λόγω του γεγονότος ότι σε κάθε χώρα η εκπαίδευση συνδέεται στενά με το ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό συγκείμενο. Οι δομές και οι διαδικασίες της ενσωματώνουν ή αντικατοπτρίζουν στοιχεία από την ιστορική και πνευματική πορεία της συγκεκριμένης χώρας. Έτσι, όταν επιχειρεί κανείς τη συγκριτική διερεύνηση δομών, χαρακτηριστικών ή λειτουργιών των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι αναγκαίο να γνωρίζει ότι ακόμα κι αν τα αντικείμενα που ερευνά παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες ή επικαλύψεις, ακόμα κι αν αναφέρονται με παρόμοια ή ταυτόσημη ορολογία, δεν παύουν να αντιπροσωπεύουν ένα ιδιαίτερο και μοναδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στον αντίποδα αυτών των ιδιαιτεροτήτων οι ερευνητές ανιχνεύουν, ιδιαίτερα σήμερα, σημαντικές τάσεις ή προσεγγίσεις της εκπαίδευσης που υπερβαίνουν τις εθνικές ιδιαιτερότητες. Όπως προκύπτει από σχετική μελέτη του Δικτύου Eurydice, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια στις περισσότερες χώρες, στην Ευρώπη και στον κόσμο, είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση, το επαγγελματικό status και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης (Eurydice 2005: 1–3). Στις μεταρρυθμίσεις της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, που έφεραν και τις σημαντικότερες αλλαγές στα ζητήματα που αφορούν τα στελέχη μπορεί κανείς να διακρίνει αρκετά κοινά στοιχεία τα οποία επηρεάζουν την επιλογή, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των στελεχών. Τέτοια στοιχεία είναι:

- A. Οι μεταβολές στην αντίληψη λειτουργίας του κράτους και στην κατανομή της εξουσίας / των αρμοδιοτήτων ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα της κρατικής διοίκησης: Την τελευταία εικοσαετία σε όλο και περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες ακολουθούνται πολιτικές μείωσης του μεγέθους του κράτους και εκχώρησης παραδοσιακών δραστηριοτήτων του, ή αύξησης της

αυτονομίας των αποκεντρωμένων δομών, με ταυτόχρονη ενίσχυση του ρόλου του κράτους στο στρατηγικό σχεδιασμό, τη ρύθμιση και τον έλεγχο των τομέων που εκχωρούνται (βλ. για παράδειγμα την ανάλυση των Dale και Robertson, 2002).

Σε πολλές χώρες παρατηρείται η τάση αυτή να έχει ως αποτέλεσμα και τη διοικητική αποκεντρωση αρμοδιοτήτων για την εκπαίδευση, για θέματα που σχετίζονται π.χ. με την οικονομική διαχείριση και τα θέματα λειτουργίας του σχολείου, η οποία περνά από το κεντρικό κράτος στην περιφερειακή και τοπική διοίκηση ή ακόμη και στο επίπεδο των σχολικών μονάδων. Σε άλλες χώρες παρατηρούνται μεικτές τάσεις (αποκεντρωσης κάποιων αρμοδιοτήτων, όπως π.χ. της διαχείρισης των οικονομικών πόρων, και συγκέντρωσης άλλων, που αφορούν π.χ. το αναλυτικό πρόγραμμα ή την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών) (είναι χαρακτηριστικές οι σχετικές αναφορές στη Λευκή Βίβλο «Μάθηση και διδασκαλία» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995: 6, 26, 50) και στην ανασκόπηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που εκπόνησε το δίκτυο Eurymice (2005: 7–11)). Σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ιδιαίτερα στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης που είχαν σοσιαλιστικό καθεστώς έως τη δεκαετία του 1990) οι διαδικασίες αυτές είναι κοσμογονικές αφού σημαίνουν την υιοθέτηση διοικητικών μεθόδων πολύ διαφορετικών από αυτές που επικρατούσαν για πολλές δεκαετίες.

Η σύνθετη αυτή διαδικασία μείωσης του δημόσιου τομέα, γίνεται συνήθως κατά τρόπον ώστε το κράτος να μειώνει τον παραδοσιακό γραφειοκρατικό του ρόλο, να κρατά στην αρμοδιότητά του τους τομείς που θεωρεί στρατηγικούς για τη λειτουργία του, καθώς και τις αρμοδιότητες ρύθμισης των τομέων που εκχωρεί (βλ. σχετικά OECD, 1995, 1996). Για την εκπαίδευση η διαδικασία αυτή συχνά σημαίνει την αποκεντρωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, την αυξημένη οικονομική και διοικητική αυτονομία του σχολείου αλλά και αύξηση της λογοδοσίας, της αξιολόγησης, και της συμμετοχής των ενδιαφερομένων κοινωνικών εταίρων στις εκπαιδευτικές δομές (OECD, 2005)

Είναι φανερό ότι μεταρρυθμίσεις αυτού του είδους έχουν άμεσο αντίκτυπο στις αρμοδιότητες και τους ρόλους των στελεχών της εκπαίδευσης, αφού π.χ. σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα τα τοπικά όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης ή οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν αυξημένες αρμοδιότητες και αποφασιστικό ρόλο.

- B. Σε επίπεδο προσώπων, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τα προσόντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης (OECD, 2005). Οι μεταβολές των διαδικασιών δημόσιας διαχείρισης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σημαίνουν και νέες ικανότητες στα στελέχη που θα κληθούν να τις υλοποιήσουν (βλ. για παράδειγμα, OECD, 2001: 32–33). Δεν είναι λοιπόν καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι, όπως διαφαίνεται από τα στοιχεία που θα παρατεθούν παρακάτω και στο επόμενο κεφάλαιο, σε όλο και περισσότερες χώρες απαιτείται η *per se* εκπαίδευση και επιμόρφωση των στελεχών για τις θέσεις που αναλαμβάνουν.
- Γ. Οι δύο παραπάνω τομείς μεταβολών, συγκλίνουν στις νέες αντιλήψεις περί επιδίωξης της συνεχούς ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις αυτές θεωρούν τις εκπαιδευτικές δομές και κυρίως τα σχολεία ως «οργανισμούς μάθησης» και λιγότερο ως ιεραρχικές δομές με προκαθορισμένους ρόλους (Nyhan et al, 2003). Τα στελέχη συμβάλλουν με τις ηγετικές τους ικανότητες στην επιτυχή ομαδική εργασία, οργανώνουν την επιμόρφωση και τη βελτίωση του προσωπικού, καλλιεργούν ταυτόχρονα συνεχώς τις δικές τους δεξιότητες, διαχειρίζονται κρίσιμα ζητήματα και ηγούνται σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (OECD, 2001).

2.2. Πολιτικές και πρακτικές της Ευρωπαϊκής Ένωση για το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης.

Η δυνατότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να παρέμβει στην οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων οροθετείται από το άρθρο 126 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Συνθήκη του Μάαστριχτ, 1992), όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Με βάση λοιπόν την Κοινοτική έννομη τάξη, η Ένωση δεν μπορεί να υπαγορεύσει ρυθμίσεις που αφορούν τις οργανωτικές δομές και το στελεχιακό δυναμικό της εκπαίδευσης των Κρατών Μελών. Μπορεί όμως (όπως αναφέρεται στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου 126) να προωθήσει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις ανταλλαγές πληροφοριών και εμπειριών για ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος για τα εκπαιδευτικά συστήματα των Κρατών Μελών, ενώ το Συμβούλιο μπορεί να υιοθετήσει (σύμφωνα με την τέταρτη παράγραφο) μέτρα ενθάρρυνσης στην κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων που αναφέρονται στο Άρθρο, «αποκλείοντας κάθε εναρμόνιση νόμων και ρυθμίσεων των Κρατών Μελών».

Η δραστηριοποίηση της Ένωσης σε ζητήματα που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό και ιδιαίτερα τα στελέχη της εκπαίδευσης πραγματοποιείται με τρεις τουλάχιστον τρόπους:

- A. Με την υποστήριξη των πολιτικών και πρακτικών των Κρατών Μελών που εντάσσονται στην υλοποίηση του 1ου από τους τρεις «Μελλοντικούς Στόχους των Εκπαιδευτικών Συστημάτων» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001), ο οποίος αναφέρεται στη «Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση» και ιδιαίτερα στο στόχο 1.1, «Βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών» και των συναφών δεικτών του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».
- B. Με την ανταλλαγή εμπειριών, πληροφοριών και τη δημοσιοποίηση καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών δομών, μέσα από το Δίκτυο Eurydice αλλά και τους διαύλους που ανοίγει η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (βλ. για παράδειγμα την Έκθεση Προόδου του έτους 2003, της «Ομάδας Εργασίας για τη Βελτίωση της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών» που λειτουργεί στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf])
- Γ. Με την υλοποίηση συγκεκριμένων προγραμμάτων δράσης με κύριο μέσο την κινητικότητα και τις ανταλλαγές στελεχών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως είναι το Πρόγραμμα ARION και συγκεκριμένες πρωτοβουλίες του Προγράμματος Comenius 2. Με δεδομένο ότι οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν κυρίως επιμορφωτικό χαρακτήρα, θα εξεταστούν διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Στο «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη» (Επίσημη Εφημερίδα C142/01, 14.06.2002), που αποτέλεσε τη θεσμική βάση του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», ο Στόχος 1.1, ο αφορά στη «Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών». Τα τέσσερα κύρια ζητήματα που τίθενται για τα εκπαιδευτικά συστήματα με βάση το στόχο αυτό, είναι:

- Να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης.

- Να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, μεταξύ άλλων μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης στην προοπτική της δια βίου μάθησης.
- Να εξασφαλιστεί η επάρκεια ατόμων τα οποία θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία, σε όλα τα αντικείμενα και τα επίπεδα, και να γίνουν προβλέψεις για τις μακροπρόθεσμες ανάγκες του κλάδου φροντίζοντας να καταστεί ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή.
- Να ενισχυθεί η προσέλκυση ατόμων που έχουν επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, ώστε να εργασθούν ως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές.

Επί πλέον, στο πλαίσιο του τρίτου στρατηγικού Στόχου, που αφορά στο άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο, τίθεται το ζήτημα της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.

Τα ζητήματα αυτά αντικατόπτριζαν και εξακολουθούν να αντικατοπτρίζουν τους κυριότερους προβληματισμούς της ΕΕ για τους εκπαιδευτικούς.

Πέραν της επιμόρφωσης, η οποία εξετάζεται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο, σημαντικό είναι μέχρι σήμερα το πρόβλημα πολλών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά τις ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό.

Για να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης των ζητημάτων αυτών από τα κράτη μέλη, προτάθηκαν συναφείς ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες οι οποίοι παρουσιάζονται επίσης στο «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη».

Αρχικά οι ποσοτικοί δείκτες, που προτάθηκαν για να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση και την παρακολούθηση της προόδου που συντελεί στην επίτευξη των στόχων που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό, ήταν οι παρακάτω:

- Έλλειψη/πλεόνασμα προσοντούχων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στην αγορά εργασίας.
 - Εξέλιξη του αριθμού των αιτούντων για προγράμματα επιμόρφωσης (εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές).
 - Ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που ακολουθούν συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση.
- Αντίστοιχα, ως ποιοτικοί δείκτες παρακολούθησης της προόδου αλλά και τομείς όπου θα μπορούσε να υπάρξει ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στα κράτη-μέλη προτάθηκαν οι:
- Αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές.
 - Προϋποθέσεις υπό τις οποίες γίνεται κανείς εκπαιδευτικός ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.
 - Συμπερίληψη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας, των ξένων γλωσσών, της ευρωπαϊκής διάστασης και των διαπολιτιστικών πτυχών στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
 - Συστήματα για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την προαγωγή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
 - Βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών («Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη», Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002: 14).

Οι στόχοι αυτοί δείχνουν τη σαφή επίδραση των διεθνών τάσεων που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα, και την υιοθέτηση από την Ένωση της προσέγγισης της συνεχούς αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω προκαθορισμένων μετρήσιμων στόχων. Παρότι δεν γίνεται ρητή αναφορά στα στελέχη της εκπαίδευσης, είναι φανερό ότι στους ώμους τους πέφτει ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για την επίτευξη των παραπάνω στόχων.

Στην ενδιάμεση αναφορά της Ομάδας Εργασίας «Βελτίωση της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών» τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης για την υλοποίηση των απαιτήσεων για αποτελεσματική εκπαίδευση στο επίπεδο του σχολείου, μέσω της επαρκούς διαχείρισης και της διαμόρφωσης του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος.

Η ένταξη των διοικητικών και διαχειριστικών δομών της εκπαίδευσης και των στελεχών τους σε ένα σύστημα δεικτών δεν είναι καινοφανής πρακτική για την Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού ήδη από το 2000, τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος τους για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης με βάση τους «Δεκάξι δείκτες ποιότητας» που αναφέρονται στην «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Πολλοί από τους παραπάνω δείκτες διατηρήθηκαν και συμπληρώθηκαν στις επόμενες αναφορές της Ομάδας Εργασίας για τη βελτίωση της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών, ενώ άλλοι άλλαξαν, κυρίως γιατί δεν ήταν εφικτή η αποτελεσματική μέτρησή τους, με βάση τα στατιστικά δεδομένα που παρείχαν τα κράτη μέλη. Στην Έκθεση Προόδου του 2004 (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>), η Ομάδα Εργασίας προσέθεσε τέσσερις ακόμη δείκτες που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για τη μέτρηση και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Οι δείκτες αυτοί είναι:

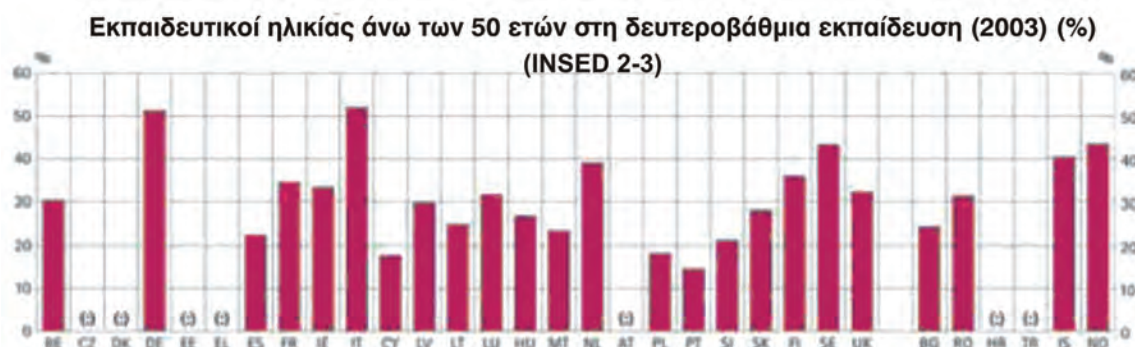
- Επίπεδο ικανοποίησης από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης / εξέλιξης (development programmes).
- Ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που συμμετέχουν στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη / εξέλιξη (continuous professional training).
- Αριθμός εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικών προσόντων.
- Επίπεδα επενδύσεων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.

Στην Έκθεση Προόδου του 2005, υιοθετήθηκαν τρεις ακόμη δείκτες για την μελέτη της πρόοδου της Στρατηγικής της Λισσαβόνας για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>):

- Η ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την ανώτατη και την κατώτατη ηλικία συνταξιοδότησης.
- Ο αριθμός των νέων στις ηλικιακές ομάδες 0–14 και 15–19, ως ποσοστό του συνολικού πληθυσμού.
- Η αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικό προσωπικό ανά εκπαιδευτική βαθμίδα.

Είναι φανερό ότι οι δείκτες αυτοί έχουν άμεση συνάφεια με το ζήτημα της αντιμετώπισης των μελλοντικών αναγκών των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε εκπαιδευτικό και στελεχιακό δυναμικό, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω. Τα στοιχεία δείχνουν ότι το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης γερνά. Ενδεικτικά, στη Γερμανία και την Ιταλία (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) σχεδόν το 70% των εκπαιδευτικών αναμένεται να συνταξιοδοτηθεί τα επόμενα 20 χρόνια. (βλ. Σχήμα 1).

Σχήμα 1:



Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE)

Την περίοδο 2000–2015 αναμένεται ότι θα μειωθεί ο αριθμός των μαθητών, ηλικίας 5–14 ετών. Παρόλα αυτά για να επιτευχθούν τα κριτήρια αναφοράς (benchmarks) που αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο και αφορούν στη μείωση του ποσοστού όσων εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο στο 10% και ταυτόχρονα την αύξηση τοσοστού των απόφοιτων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο 85% τα επόμενα χρόνια θα χρειαστεί αυξημένος αριθμός εκπαιδευτικών.

Οι ελλείψεις αυτές –όπως είναι αναμενόμενο– δημιουργούν την ανάγκη για προσέλκυση νέων εκπαιδευτικών. Έρευνες του δικτύου Eurydice (Eurydice, 2005) δείχνουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επάγγελμά τους δεν αναγνωρίζεται από την κοινωνία στο βαθμό που θα έπρεπε. Αυτές οι αντιλήψεις αποδυναμώνουν τα κίνητρα που θα μπορούσαν να έχουν για τη δουλειά τους ενώ απομακρύνουν από το χώρο τα άτομα που ενδεχομένως θα ήθελαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αν και η βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης, αλλά και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνιστούν επιτακτική ανάγκη, εν τούτοις δεν είναι αρκετές για να διασφαλίσουν την παραμονή στην εργασία. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι συνθήκες εργασίας. Με βάση τις μελέτες της ένωσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση και ειδικότερα στο κατώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τρία είναι τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά των συνθηκών εργασίας στα οποία χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή. Το πρώτο αφορά την ποικιλομορφία των καθηκόντων και τον ακριβέστερο προσδιορισμό τους.

Το δεύτερο συνδέεται με το χρόνο εργασίας που απαιτείται για την αποτελεσματική εκτέλεση των διδακτικών και μη διδακτικών καθηκόντων. Τέλος, το τρίτο αφορά το θέμα των μισθών και ευρύτερα των οικονομικών απολαβών.

Το ζήτημα αυτό απασχόλησε ιδιαίτερα την επόμενη Έκθεση Προόδου (2006, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>), στην οποία, αφού παρουσιάζονται στοιχεία για τη γήρανση του δυναμικού της εκπαίδευσης (βλ. Σχήμα 1), συμπεραίνεται ότι: (α) «η ανάγκη για εκτεταμένες προσλήψεις εκπαιδευτικών την επόμενη δεκαετία κάνουν αναγκαία την εστίαση σε πολιτικές και πρωτοβουλίες για την παρακίνηση των περισσότερο ηλικιωμένων εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα, και την παροχή σε αυτούς συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης» και (β) την ενίσχυση της ελκυστικότητας του

εκπαιδευτικού επαγγέλματος με πολιτικές που στοχεύουν «στη βελτίωση της εικόνας και του status των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των μισθών τους, των συνθηκών εργασίας» και του αναγκαίου αριθμού εκπαιδευτικών σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα.

Στην αναθεώρηση των δεικτών και την παρακολούθηση της προόδου του Προγράμματος που συζητήθηκε το Φεβρουάριο του 2007, εντάχθηκε και η «διαχείριση των σχολείων» ως δείκτης παρακολούθησης του «εκσυγχρονισμού της σχολικής εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Όπως αναφέρεται στην Έκθεση Προόδου του 2007, την πρώτη που περιλαμβάνει στοιχεία για αυτόν τον δείκτη:

«η 'διαχείριση των σχολείων' καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αλληλοσυνδεόμενων πολιτικών επιλογών, που εκτείνεται από το κυβερνητικό επίπεδο έως το επίπεδο του σχολείου. Ο ρόλος της αποκέντρωσης, της αυτονομίας, της διαχείρισης του κάθε ιδρύματος, η λογοδοσία, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση των σχολικών συστημάτων, η ισχυροποίηση της ηγετικής καθοδήγησης και διαχείρισης των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι μέρος ενός προγράμματος εκσυγχρονισμού... [Σ]το περιβάλλον του σχολείου ο διευθυντής (και η ηγετική ομάδα) έχουν την ευθύνη της μεταφοράς των πολιτικών στην καθημερινή πράξη... [Η] ποιότητα της σχολικής ηγεσίας είναι ένας από τους παράγοντες-κλειδιά για την επίτευξη αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας...» (European Commission, 2007: 105)

Στο ίδιο κείμενο επαναπροσδιορίζεται ως δείκτης παρακολούθησης του «εκσυγχρονισμού της σχολικής εκπαίδευσης» η «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» και προτείνεται η διαμόρφωση ενός συστήματος δειγματοληψίας των εθνικών στοιχείων για την αξιόπιστη αποτύπωση αυτών των δεικτών.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στις επιπτώσεις αυτών των πρωτοβουλιών στην επιμόρφωση των στελεχών. Είναι εμφανές ότι η μέτρηση της διαχείρισης του σχολείου και η προσπάθεια ενίσχυσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα επηρεάσει, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα τόσο τα απαιτούμενα προσόντα για την κατάληψη θέσης στελέχους, όσο και τις αρμοδιότητες που θα έχει το στέλεχος, και θα αφορούν για παράδειγμα, στην διαχείριση των πόρων της εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή την ικανοποιητική υλοποίηση των κοινών εκπαιδευτικών στόχων.

2.3. Στοιχεία για τα στελέχη της εκπαίδευσης στις χώρες μέλη της Ζευρωπαϊκής Ένωσης: Τρόποι και διαδικασίες επιλογής

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η έννοια του στελέχους της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο είναι αρκετά ευρεία και περιλαμβάνει, ανάλογα με τη δομή και τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο εξετάζεται, πρόσωπα με πολύ διαφορετικά προσόντα και αρμοδιότητες. Τα στοιχεία που παρατίθενται στην ενότητα αυτή αφορούν κυρίως τα στελέχη της εκπαίδευσης των οποίων η θέση είναι μέσα και γύρω από τη σχολική μονάδα. Όλες οι επαγγελματικές και επιστημονικές πτυχές που αφορούν τα στελέχη της εκπαίδευσης αποτελούν αντικείμενο ενασχόλησης του. Το μεγαλύτερο μέρος των στοιχείων που παρατίθενται στην επόμενη ενότητα έχουν αντληθεί από τις εκδόσεις του Δικτύου Eurypdice, το οποίο διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών για τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Ο ρόλος της ανταλλαγής πληροφοριών γίνεται σήμερα ακόμη σημαντικότερος, αφού δίνει την ευκαιρία

στα κράτη μέλη να γνωρίσουν έγκαιρα και να μελετήσουν πολιτικές και πρακτικές που απέδωσαν ή απέτυχαν στα άλλα κράτη μέλη. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνεται ένα σώμα γνώσης που συχνά χρησιμοποιείται για την υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών επιλογών από τα κράτη μέλη κατά τη διαδικασία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Τα γενικά στοιχεία και οι πίνακες που παρουσιάζονται προέρχονται κυρίως από την έκδοση «Αριθμοί – κλειδιά για την εκπαίδευση στην Ευρώπη – 2005» (Eurydice, 2005). Τα ειδικά / διευκρινιστικά στοιχεία που παρατίθενται προέρχονται είτε από την ίδια έκδοση είτε από τους εθνικούς φακέλους των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ένωσης που παρατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή στη βάση δεδομένων Eurybase.

Σε όλες σχεδόν τις Ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει συγκεκριμένο ρυθμιστικό / νομοθετικό πλαίσιο το οποίο οριοθετεί τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

Προσόντα που απαιτούνται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι: (α) η επαγγελματική / εκπαιδευτική εμπειρία, (β) η διοικητική / διαχειριστική ικανότητα και εμπειρία (σημαντική στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία αποδίδουν αυξημένη αυτονομία στις σχολικές μονάδες και την τοπική σχολική διοίκηση), (γ) η επαρκής προσωπική συγκρότηση και η επιστημονική εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα ευθύνης (π.χ. παρακολούθηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή/ και του εκπαιδευτικού προσωπικού για τα στελέχη εποπτείας της εκπαίδευσης, η γνώση νέων τεχνολογιών, στοιχείων δικαίου κλπ), που θα επιτρέπει στο στέλεχος τη συνεργασία με τους υφισταμένους του και την υπόλοιπη εκπαιδευτική διοίκηση και (δ) η ηθική ακεραιότητα και η καλή υγεία για τη διαφύλαξη του κύρους της θέσης που καταλαμβάνεται και την εύρυθμη εκτέλεση των καθηκόντων του στελέχους.

Η εκπαιδευτική εμπειρία / προϋπηρεσία αποτελεί βασική προϋπόθεση για κατάληψη θέσης στελέχους στη διοίκηση και την εποπτεία των σχολικών μονάδων, στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες. Μόνο τέσσερις από τις τριανταμία χώρες των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα καταγράφονται στη βάση δεδομένων του δικτύου Eurydice (συγκεκριμένα, το Λουξεμβούργο, στο οποίο δεν υπάρχει ο θεσμός του διευθυντή του σχολείου, η Ολλανδία, η Σουηδία και η Ισλανδία για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) δε θέτουν ως ρητή προϋπόθεση για την κατάληψη θέσης διευθυντή σχολικής μονάδας την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, η οποία όμως συνεκτιμάται ουσιαστικά κατά τη διαδικασία επιλογής. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο αριθμός των ετών που απαιτείται να έχει το υποψήφιο στέλεχος διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα και κυμαίνεται από ένα χρόνο, στην περίπτωση της Τσεχίας, έως δεκατρία χρόνια, στην περίπτωση της Κύπρου, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις δεν προσδιορίζεται (όπως π.χ. στη Γερμανία, τη Φινλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο), δίνοντας στις αρμόδιες αρχές τη δυνατότητα να αξιολογήσουν και να συνεκτιμήσουν και τα υπόλοιπα προσόντα των αιτούντων για να τους συμπεριλάβουν στη διαδικασία επιλογής στελεχών. (βλ. Σχήμα 2). Σε αρκετές χώρες (όπως π.χ. η Ισπανία, η Ιταλία, η Σλοβενία, η Ρουμανία και η Ελλάδα) η εκπαιδευτική προϋπηρεσία για την κατάληψη θέσης στελέχους ταυτίζεται με την πλήρους απασχόλησης διδακτική προϋπηρεσία.

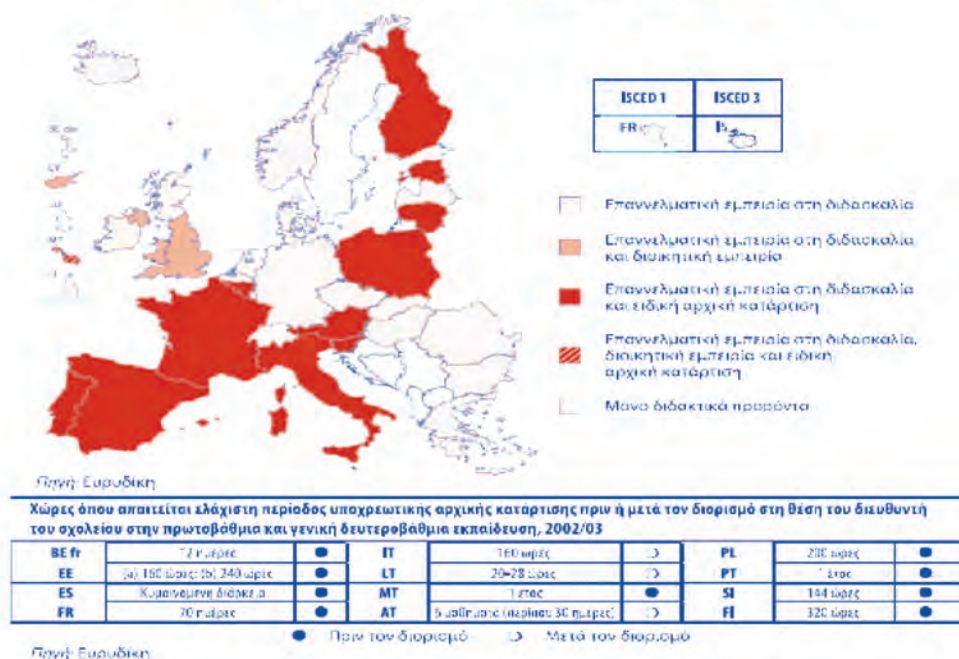
Η διοικητική εμπειρία / προϋπηρεσία και οι ηγετικές ικανότητες είναι προϋπόθεση επιλογής για τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας σε αρκετές χώρες της Ευρώπης, όπως η Κύπρος, το Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και απαιτούμενο προσόν για την κατάληψη θέσης στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας η διοικητική εμπειρία αποδεικνύεται από την προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή (όπως π.χ. στην Κύπρο) ή από την κατοχή σχετικών πιστοποιημένων προσόντων (πχ. πιστοποιητικό σπου-

δών στην εκπαιδευτική διοίκηση ή τη διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων, στη Φινλανδία και το Γερμανόφωνη κοινότητα του Βελγίου). Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διοικητική εμπειρία και οι ηγετικές ικανότητες έχουν βαρύνοντα ρόλο στη διαδικασία επιλογής στελεχών όταν απαιτείται από αυτά η άσκηση αυτόνομου διοικητικού έργου, όπως συμβαίνει ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωμένη διοικητική δομή.

Η εξειδικευμένη γνώση διαδικασιών εσωτερικής ή/ και εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (όπως στην περίπτωση της Γαλλίας και της Κύπρου) και του εκπαιδευτικού έργου είναι μια ακόμη από τις προϋποθέσεις για την κατάληψη θέσης στελέχους της εκπαίδευσης στον τομέα της εποπτείας της εκπαίδευσης αλλά και στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η ύπαρξη εξωτερικής αξιολόγησης σημαίνει την ύπαρξη ενός σώματος αξιολογητών/ εποπτών εκπαίδευσης που επιλέγονται από, και αναφέρονται στην τοπική την περιφερειακή ή την κεντρική διοίκηση, ανάλογα με το βαθμό αποκέντρωσης του συγκεκριμένου συστήματος. Η ύπαρξη διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης σημαίνει την ύπαρξη στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ενός στελέχους που γνωρίζει και διεκπεραιώνει την αξιολόγηση, σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το ρόλο αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις καλούνται να παίξουν ο διευθυντής ή ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας.

Σχήμα 2:

Σχήμα Δ48: Επαγγελματική εμπειρία και ειδική αρχική κατάρτιση που απαιτούνται επίσημα για τον διορισμό διευθυντή στην πρωτοβάθμια, και γενική κατώτερη και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03



Στο Σχήμα 2 παρουσιάζονται η επαγγελματική εμπειρία που απαιτείται για την ανάληψη θέσης διευθυντή σε μια σχολική μονάδα και ο χρόνος αρχικής κατάρτισης που απαιτείται.

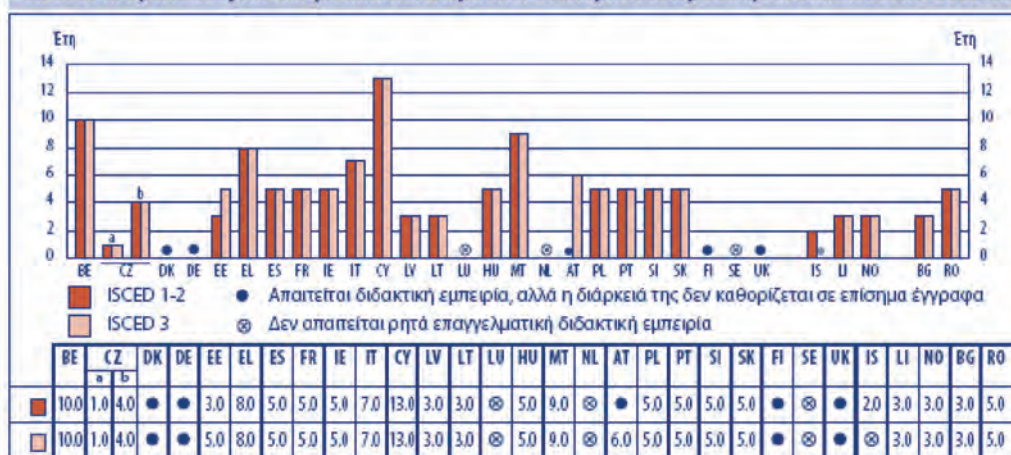
Σε πάρα πολλές περιπτώσεις η κατάληψη θέσης στελέχους συνεπάγεται την συμμετοχή σε ειδικά προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης / επιμόρφωσης για το αντικείμενο της θέσης, για την ενίσχυση ή την πιστοποίηση των προσόντων που απαιτούνται για την επιτυχή άσκηση του έργου του

στελέχους. Όπως φαίνεται από το Σχήμα, σε αρκετές περιπτώσεις η απαιτούμενη αρχική κατάρτιση μπορεί να διαρκέσει ακόμη κι ένα χρόνο, απόδειξη της σημασίας που αποδίδεται στην επάρκεια και την ικανότητα των εν λόγω στελεχών.

Στις χώρες με αποκεντρωμένη διοικητική διάρθρωση, τα τυπικά προσόντα (π.χ. ο χρόνος προϋπηρεσίας, βλ. Σχήμα 3) και ο χρόνος επιμόρφωσης μπορεί να διαφέρουν ανάμεσα στις διοικητικές περιφέρειες (π.χ. κρατίδια στη Γερμανία). Τα αντικείμενα στα οποία πρέπει να έχουν εμπειρία ή στα οποία επιβάλλεται να επιμορφωθούν τα στελέχη διαφέρουν σημαντικά κατά περίπτωση. Σε κάποιες περιπτώσεις απαιτείται γνώση των νέων τεχνολογιών, σε κάποιες άλλες γνώσης οικονομικής διαχείρισης, δικαίου, διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού.

Σχήμα 3:

Σχήμα Δ49: Ελάχιστος αριθμός ετών επαγγελματικής εμπειρίας που απαιτείται για τον διορισμό διευθυντή πρωτοβάθμιας και γενικής κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 2002/03



Πηγή: Ευρωδίκη.

Σε μια σημαντική για το επαγγελματικό status των στελεχών εκπαίδευσης εξέλιξη, στη Μ. Βρετανία, η κατάληψη θέσης Διευθυντή σε σχολείο που χρηματοδοτείται από το κράτος απαιτεί (από το 2004) την κατοχή του ειδικού Εθνικού Πιστοποιητικού Επαγγελματικής Επάρκειας για Διευθυντές (National Professional Qualification for Headship (NPQH)) (βλ. και τη μελέτη περίπτωσης παρακάτω). Αυτό είναι ένα ακόμη βήμα στην τάση για την επιλογή ήδη καταρτισμένου εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού ειδικών προσόντων σε θέσεις ευθύνης. Σε συστήματα με πλήρως ενεργές διαδικασίες αξιολόγησης, για την κατάληψη θέσεων ευθύνης συνεκτιμάται η ατομική αξιολόγηση των υποψηφίων.

Οι διαδικασίες επιλογής στελεχών εκκινούνται, επιβλέπονται και επικυρώνονται από τη δημόσια αρχή που έχει την ευθύνη του συγκεκριμένου επιπέδου εκπαίδευσης (υπουργείο, τοπικό υπουργείο, περιφερειακή – τοπική αυτοδιοίκηση, σχολική μονάδα). Οι θέσεις στελεχών υποκείνται, τις περισσότερες περιπτώσεις, σε αξιολόγηση και επανάκριση. Τα στελέχη ενθαρρύνονται να συνεχίζουν την επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατά τη διάρκεια της θητείας τους ώστε να είναι πάντα σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις των θέσεών τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. στη Λιθουανία) η συνεχής επιμόρφωση εί-

να απαραίτητη προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση σε θέση στελέχους. Το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των στελεχών και της σύνδεσής της με την επαγγελματική τους εξέλιξη θα εξεταστεί διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

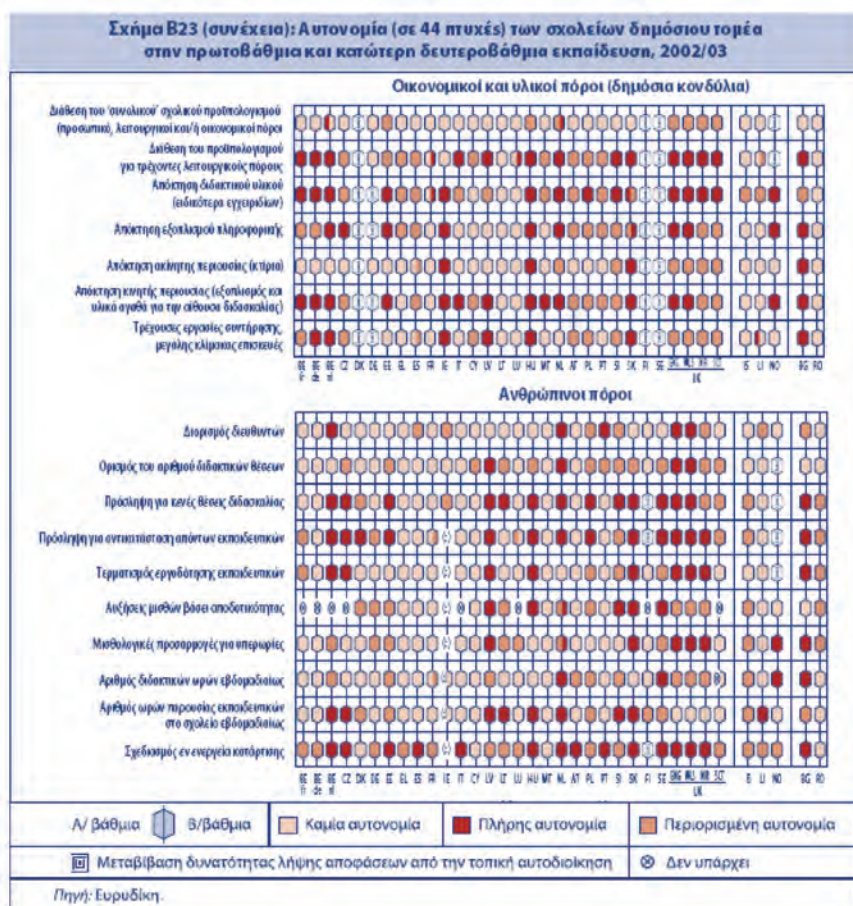
Η επιλογή σε θέση στελέχους συνεπάγεται στις περισσότερες περιπτώσεις και ανάλογη μισθολογική αναβάθμιση. Η μισθολογική διαφοροποίηση των στελεχών χρησιμοποιήθηκε από πολλές χώρες ως κίνητρο προσέλκυσης ικανών και καταρτισμένων ατόμων για την κατάληψη θέσεων ευθύνης.

2.4. Στοιχεία για τα στελέχη της εκπαίδευσης στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Καθήκοντα και αρμοδιότητες

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των στελεχών διαφέρουν ανάλογα με τη θέση τους στην εκπαιδευτική δομή, αλλά και την ευρύτερη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης. Η αυτονομία εσχολικής μονάδας ή της διοικητικής αρχής και η σχετική θέση της στη διοικητική ιεραρχία επηρεάζουν σημαντικά τις αρμοδιότητες των στελεχών ως προς τη λήψη αποφάσεων.

Στο σχήμα 4 παρατίθενται ενδεικτικά η δυνατότητα λήψης αποφάσεων των στελεχών εκπαίδευσης (α) σε θέματα διαχείρισης υλικών πόρων στο επίπεδο του σχολείου και (β) σε θέματα που αφορούν τους ανθρώπινους πόρους.

Σχήμα 5:

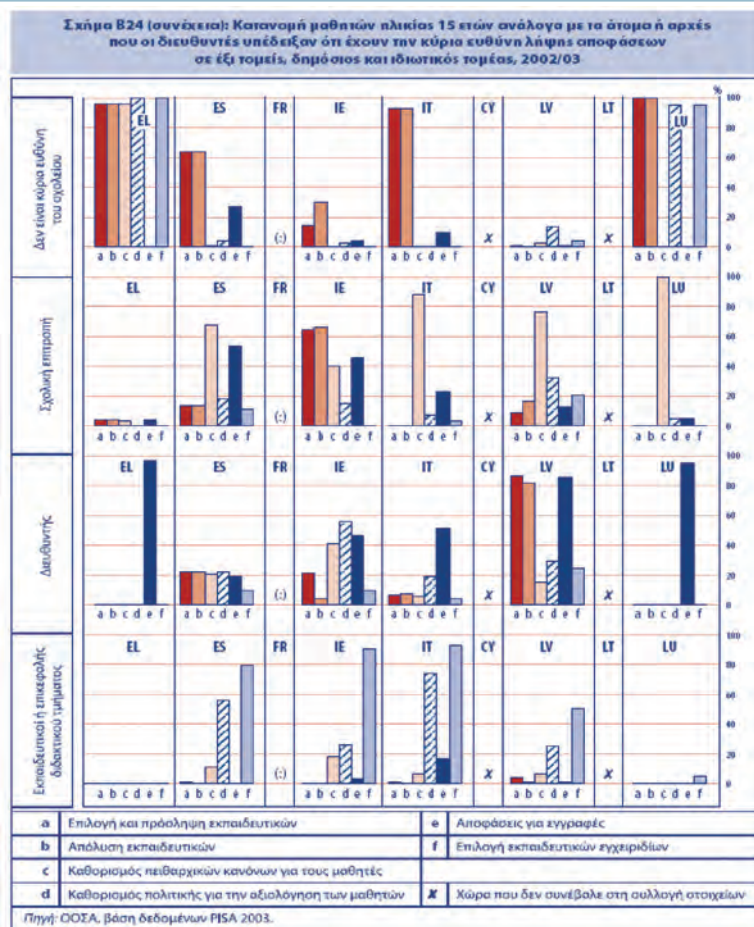


Από τα παραπάνω σχήματα γίνεται φανερό ότι οι αποφάσεις που αφορούν ζητήματα οργάνωσης, διοίκησης και διαχείρισης, σε πολλές περιπτώσεις δεν αποτελούν αρμοδιότητα ενός μόνο επιπέδου διοίκησης αλλά εμπλέκουν περισσότερα επίπεδα και διοικητικές αρχές.

Στο Σχήμα 5 παρουσιάζονται τα επίπεδα λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου σε μερικές από τις χώρες της Ένωσης

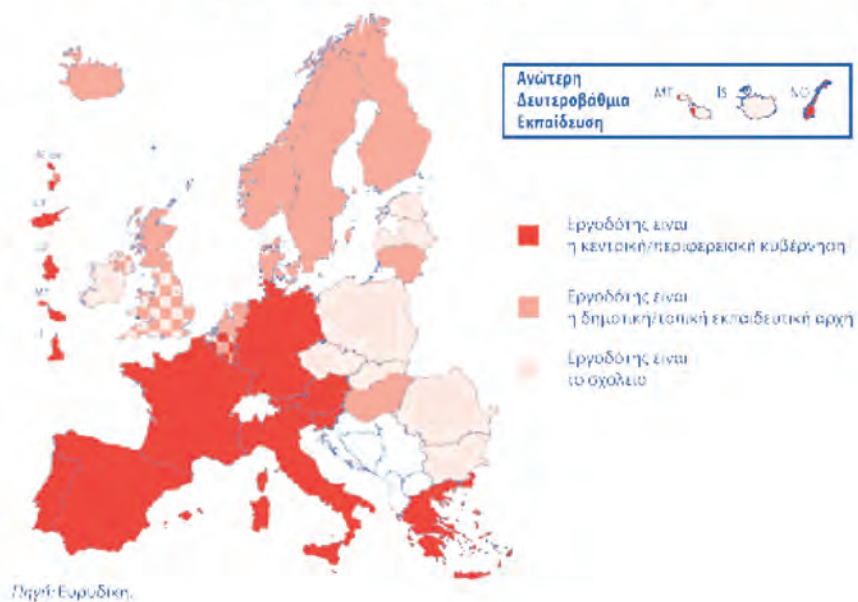
Μερικοί ακόμη από τους τομείς καθηκόντων των στελεχών της εκπαίδευσης αφορούν στην κατανομή των πόρων, σε πολλές περιπτώσεις την πρόσληψη εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού (βλ. σχήμα 6), την προμήθεια εκπαιδευτικών υλικών και την κατασκευή, επίβλεψη, συντήρηση των εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τη συνεννόηση με τις κοινωνικές ομάδες που έχουν θεσμοθετημένους ρόλους (π.χ. γονείς που μετέχουν στα σχολικά συμβούλια) ή αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση (π.χ. επαγγελματικά επιμελητήρια για την επαγγελματική κατάρτιση). Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι ακόμα και σε χώρες με σημαντικά αποκεντρωμένες δομές διοίκησης της εκπαίδευσης, οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο, ή από την κεντρική διοίκηση, έχουν πολύ μεγαλύτερο αντίκτυπο στο χαρακτήρα και τη λειτουργία της εκπαίδευσης από ότι οι τοπικά εντοπισμένες αποφάσεις. Το γεγονός αυτό καθιστά ακόμη σημαντικότερο το ρόλο των στελεχών της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης και των συναφών οργάνων.

Σχήμα 6:



Σχήμα 7:

Σχήμα Β27: Διοικητικό επίπεδο υπεύθυνο για την απασχόληση εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια, κατώτερη και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03



Σχήμα 8:

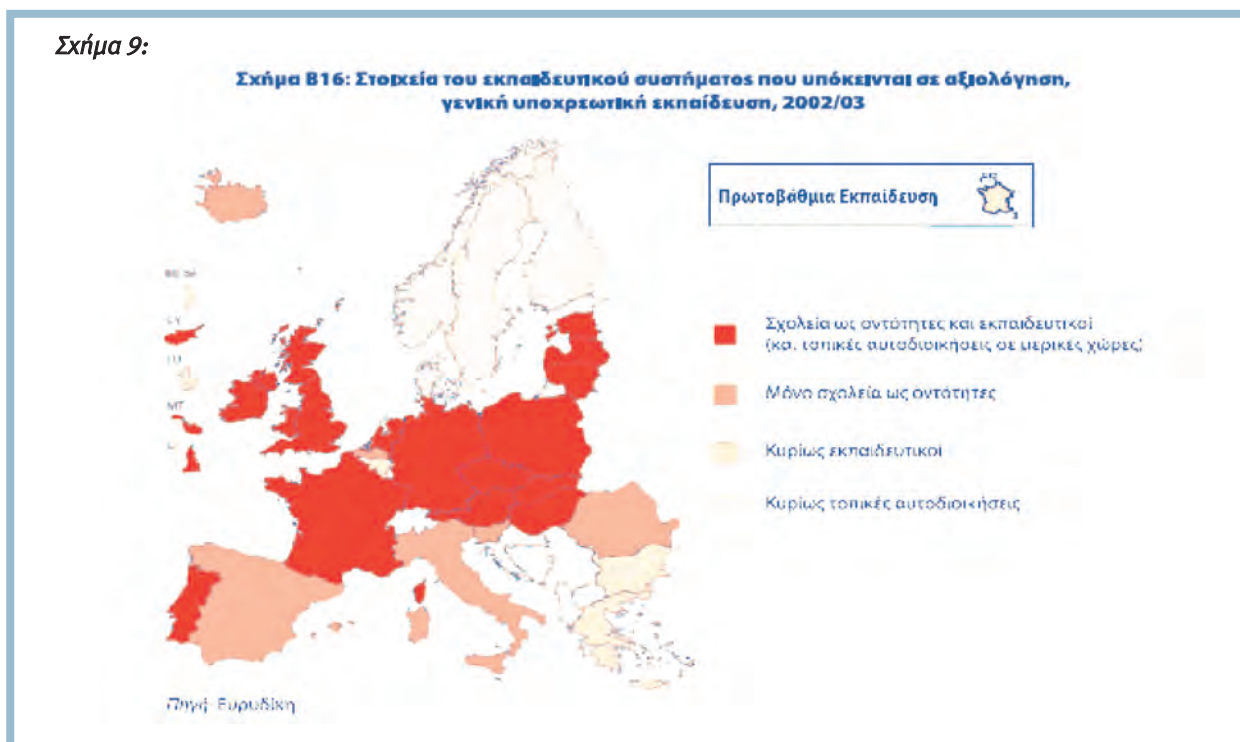
Σχήμα Δ30: Κανονισμοί και/ή συστάσεις όσον αφορά σε τύπους στήριξης και επόπτευσης για τους νεοεισαχθέντες στο εκπαιδευτικό επάγγελμα στην πρωτοβάθμια και (κατώτερη και ανώτερη) γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03

ΤΥΠΟΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	CZ	DE	EL	ES	IE	IT	CY	PL	SK	UK-ENG/WLS	UK-NIR	IS	LI	NO	BG
Επίσημες/ημ-επίσημες συναντήσεις (για τη συζήτηση της προόδου και των προβλημάτων που ανακύπτουν)			●	●		●	●	●	●		●	●	●		●
Γνώμη, πληροφορίες και ανεπίσημη συζήτηση	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●		●
Βοήθεια για τον προγραμματισμό των μαθημάτων			●	●		●		●	●			●	●		●
Βοήθεια στην αξιολόγηση μαθητών/συμπλήρωση των σχολικών ελέγχων τους				●		●		●	●		●	●	●		
Συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και/ή επόπτευση της τάξης	●		●	●	●		●	●	●		●		●		●
Συμβουλές όσον αφορά στις δεξιότητες			●	●		●	●	●	●		●	●			●
Οργάνωση σεμιναρίων/εργαστηρίων/ομάδων συζήτησης			●	●		●	●	●							●
Επισκέψεις σε άλλα σχολεία/κέντρα πηγών πληροφόρησης				●				●							
Ειδική υποχρεωτική κατάρτιση (καθορισμός ελάχιστης διάρκειας)			● (1)	● (2)		● (3)									● (4)
Εγχειρίδιο											●				
Πιλοτικά έργα (ελεγχόμενη εφαρμογή)		●								●				●	
Δεν προβλέπονται μέτρα στήριξης	BE, DK, EE, FR, LV, LU, HU, MT, NL, AT, PT, SI, FI, SE, RO														
	(1) 100 ώρες (2) κυμαινόμενη διάρκεια (3) 40 ώρες (4) μέχρι 24 ώρες														
Πηγή: Ευρωδίκη.															

Η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι αντικείμενο ενασχόλησης των στελεχών της εκπαίδευσης κυρίως όσων ενεργοποιούνται στους τομείς συμβουλευτικής και καθοδήγησης της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά παρουσιάζονται στο Σχήμα 7 μερικές από τις θεσμοθετημένες ενέργειες για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών, από τις οποίες προκύπτει ο σημαντικός ρόλος των στελεχών.

Σε πολλές χώρες μια από τις κύριες αρμοδιότητες των στελεχών εκπαίδευσης είναι η συμμετοχή τους στις διαδικασίες αξιολόγησης. Τα στελέχη συμμετέχουν στην αξιολόγηση είτε ως εξωτερικοί αξιολογητές των άλλων εκπαιδευτικών δομών (π.χ. οι επιθεωρητές εκπαίδευσης που υπάρχουν σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι υπεύθυνοι για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή / και του εκπαιδευτικού προσωπικού) είτε ως εσωτερικοί αξιολογητές / αυτοαξιολογούμενοι του δικού τους επιπέδου.

Οι εκπαιδευτικές δομές που υφίστανται αξιολόγηση στις Ευρωπαϊκές χώρες παρουσιάζονται στο Σχήμα 8.



Οι σημαντικές διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις Ευρωπαϊκές χώρες, όσον αφορά τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες επιλογής των εκπαιδευτικών στελεχών, καθώς και τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες τους καθιστά αδύνατη την αναλυτική παράθεσή τους στον περιορισμένο χώρο αυτού του κεφαλαίου. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα ζητήματα αυτά αποτελούν συχνά αντικείμενα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με αποτέλεσμα να υπάρχουν αλλαγές στα δεδομένα που παρατίθενται. Η αναζήτηση περισσότερων λεπτομερειών και ειδικών στοιχείων για κάθε χώρα ή για κάθε ειδικότητα μπορεί να αποτελέσει δημιουργική επιμορφωτική δραστηριότητα.

2.5. Τα στελέχη της εκπαίδευσης σε επιλεγμένες Ευρωπαϊκές χώρες – Μερικά παραδείγματα

2.5.1. Μερικές χαρακτηριστικές περιπτώσεις διαδικασιών επιλογής και αρμοδιοτήτων στελεχών εκπαίδευσης στην Ευρώπη σύμφωνα με τα στοιχεία του Δικτύου Eurydice

2.5.1.1. Διευθυντές σχολικών μονάδων

Βέλγιο

Το παράδειγμα του Βελγίου είναι χαρακτηριστικό των διαφοροποιήσεων που μπορεί να υπάρχουν στις διαδικασίες επιλογής και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών στελεχών ανάμεσα στις διοικητικές / εθνικές / περιφερειακές οντότητες που συγκροτούν ένα ομόσπονδο κράτος.

Φλαμανδική Κοινότητα: Ελάχιστη προϋπόθεση για την κατάληψη θέσης διευθυντή δημόσιας ή δημόσιας επιδοτούμενης σχολικής μονάδας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας αποτελεί η δεκαετής διδακτική εμπειρία στη βαθμίδα αυτή.

Η επιλογή των διευθυντών γίνεται στη βάση (α) της επιτυχούς συμμετοχής σε ειδική εξεταστική δοκιμασία, (β) στα φύλλα αξιολόγησης του υποψηφίου κατά την εκπαιδευτική του προϋπηρεσία.

Βασικές αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι (α) ο συντονισμός του εκπαιδευτικού έργου, (β) η διοίκηση και η διαχείριση των πόρων του σχολείου και (γ) στις περιπτώσεις μικρών μονάδων, η συμπληρωματική άσκηση διδακτικού έργου.

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι.

Γαλλόφωνη Κοινότητα: Ελάχιστη προϋπόθεση για την κατάληψη θέσης διευθυντή δημόσιας σχολικής μονάδας είναι η δεκαετής επαγγελματική εμπειρία. Για τις δημόσια επιδοτούμενες σχολικές μονάδες προϋπόθεση είναι η εξαετής διδακτική προϋπηρεσία στην αντίστοιχη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η επιλογή των διευθυντών για τα δημόσια σχολεία γίνεται (α) με αξιολόγηση των φύλλων αξιολόγησης των υποψηφίων και (β) για όσους κριθούν ικανοί με βάση τις προσωπικές τους αξιολογήσεις, την επιτυχή εξέταση σε δύο δοκιμασίες: μια γραπτή εξέταση το αντικείμενο «επίλυση θεσμικών και διοικητικών προβλημάτων» και μια συνέντευξη για την επιβεβαίωση των απαιτούμενων ικανοτήτων. Στα επιδοτούμενα σχολεία η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει συμπληρωματικά τεστ δεξιοτήτων αλλά και τη δοκιμαστική άσκηση των καθηκόντων για προκαθορισμένη περίοδο.

Οι αρμοδιότητες των διευθυντών περιλαμβάνουν (α) το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, (β) την καθοδήγηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, (γ) τη διαχείριση του προϋπολογισμού του σχολείου και (δ) τις «δημόσιες σχέσεις» της σχολικής μονάδας με την κοινότητα και τις αρχές.

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι.

Γερμανόφωνη Κοινότητα: Ελάχιστη προϋπόθεση για την κατάληψη θέσης διευθυντή σχολικής

μονάδας είναι η δεκαετής εκπαιδευτική προϋπηρεσία για τα δημόσια σχολεία και η εξαετής για τα δημόσια επιδοτούμενα σχολεία και η μονιμότητα στη βαθμίδα του εκπαιδευτικού (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) ή στη βαθμίδα του υποδιευθυντή (δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Ταυτόχρονα, οι υποψήφιοι θα πρέπει να είναι κάτοχοι πιστοποιητικού στο μάνατζμεντ, το οποίο αποκτάται κατόπιν κρατικών εξετάσεων στα αντικείμενα «επίσημη νομοθεσία και κανονισμοί», «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων», «οικονομική και υλική διαχείριση σχολείων». Στη διαδικασία επιλογής συνεκτιμούνται τα φύλλα ατομικής αξιολόγησης των υποψηφίων και οι απόψεις τους για το ρόλο του διευθυντή του σχολείου, όπως διατυπώνονται ενώπιον επιτροπής.

Οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων περιλαμβάνουν: (α) την οικονομική διοίκηση της μονάδας και τη διαχείριση των υποδομών της, (β) το συντονισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, (γ) τις δημόσιες σχέσεις της μονάδας.

Στις δημόσια επιδοτούμενες σχολικές μονάδες τα διοικητικά / διαχειριστικά καθήκοντα ασκούνται από εξειδικευμένο διοικητικό προσωπικό και όχι από το διευθυντή.

Διδακτικά καθήκοντα ασκούν μόνο οι διευθυντές σχολικών μονάδων που έχουν λιγότερους από 180 μαθητές.

Οι διευθυντές είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι στα δημόσια σχολεία και συμβασιούχοι αορίστου χρόνου στα δημόσια επιδοτούμενα.

Γαλλία

Η Γαλλία έχει ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, με περιορισμένη σχολική αυτονομία και ενιαία διοίκηση στη βάση των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας.

Για την κατάληψη θέσης διευθυντή στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (*college*) μπορούν να είναι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι εκπαίδευσης ή μέλη της εκπαιδευτικής διοίκησης που ασχολούνται με σχολικά ζητήματα, προσωπικό συμβουλευτικής καθοδήγησης (π.χ. σχολικοί ψυχολόγοι) που υπηρετούν σε υπηρεσίες που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας

Οι υποψήφιοι θα πρέπει να έχουν συμπληρώσει πέντε χρόνια υπηρεσίας και να είναι κάτω των 50 ετών και να συμμετέχουν με επιτυχία σε ειδικές εξετάσεις ή, εναλλακτικά, να έχουν συμπληρώσει 10 χρόνια υπηρεσίας και να περιλαμβάνονται στην ειδική επετηρίδα που συγκροτείται για την περίπτωση. Η επιλογή τους γίνεται κεντρικά και για την τοποθέτησή τους σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα αποφασίζει ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης. Η τοποθέτηση αυτή ενέχει το χαρακτήρα επιμόρφωσης και δοκιμασίας και διαρκεί, για όσους διορίστηκαν μετά από εξετάσεις ένα χρόνο, και, για όσους διορίστηκαν με επετηρίδα δύο χρόνια. Η επιτυχής ολοκλήρωση της δοκιμαστικής περιόδου συνεπάγεται το διορισμό τους σε μόνιμη θέση διευθυντή.

Οι αρμοδιότητές τους περιλαμβάνουν (α) το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, (β) τη διοικητική εποπτεία και την οικονομική διαχείριση του σχολείου.

Πορτογαλία

Η Πορτογαλία είναι ένα παράδειγμα συμμετοχικής διοίκησης των σχολικών μονάδων, η αυτονομία των οποίων έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια.

Υποψήφιοι για την κατάληψη θέσης διευθυντή σχολικής μονάδας μπορεί να είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην εν λόγω σχολική μονάδα, με τουλάχιστον πενταετή προϋπηρεσία, οι οποίοι είναι κάτοχοι πιστοποιητικού / πτυχίου στην εκπαιδευτική διοίκηση και διαχείριση.

Οι διευθυντές εκλέγονται από ένα σώμα εκλεκτόρων στο οποίο συμμετέχουν (α) το εκπαιδευτικό και το μη εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, (β) εκπρόσωποι των γονέων, (γ) εκπρόσωποι των μαθητών, όταν πρόκειται για μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, (δ) εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών αρχών.

Οι αρμοδιότητές τους αφορούν την εκπαιδευτική, διοικητική και οικονομική διαχείριση του σχολείου, ενώ σε περιπτώσεις συλλογικής διοίκησης οι διευθυντές είναι οι πρόεδροι των συμβουλίων διοίκησης.

Οι διευθυντές είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι.

2.5.1.2. Στελέχη εποπτείας και ελέγχου της εκπαίδευσης

Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία / Ουαλία)

Ο θεσμός των μόνιμων Επιθεωρητών HMIs (Her Majesty's Inspectors) είναι από τους παλαιότερους και χαρακτηριστικότερους στην εποπτεία της εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Μετά τη μεταρρύθμιση του 1988 οι Επιθεωρητές ανήκουν στο Γραφείο Προτύπων της Εκπαίδευσης (Office for Standards in Education – OFSTED) για την Αγγλία και στην αντίστοιχη υπηρεσία Estyn της Ουαλίας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόσληψη σε θέση Επιθεωρητή είναι η ουσιαστική (και μακρόχρονη) διδακτική και διοικητική προϋπηρεσία σε εκπαιδευτικές μονάδες, ή σε τοπικές εκπαιδευτικές συμβουλευτικές υπηρεσίες. Συνήθως όσοι επιλέγονται από την ανοικτή ανταγωνιστική διαδικασία επιλογής (προκήρυξη της θέσης, κατάθεση προσόντων και επιλογή με ανοικτές διαδικασίες) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων επιπέδου Master's ή Διδακτορικού.

Κύρια απασχόλησή τους είναι η επίβλεψη των ανεξάρτητων ομάδων που διενεργούν την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η αξιολόγηση της ποιότητας της εργασίας τους. Πολύ σημαντικές αρμοδιότητές τους όμως είναι: (α) η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στις κυβερνητικές αρχές που ασχολούνται με την εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας και Δεξιότητων, Τοπικές Αρχές) και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, (β) η εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίων βελτίωσης της εκπαίδευσης με βάση τα τεκμηριωμένα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ελέγχων και αξιολογήσεων, (γ) η σύνταξη αναφορών για ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, τις τάσεις, τους δείκτες και τα δεδομένα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική αξιολόγηση καθώς και η διαμόρφωση προτάσεων βελτίωσης της εκπαίδευσης.

Ολλανδία

Οι επιθεωρητές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας απαιτείται να έχουν επαγγελματική / εκπαιδευτική εμπειρία στην βαθμίδα την οποία καλούνται να εποπτεύουν. Απαραίτητα προσόντα τους, τα οποία καλούνται να αποδείξουν κατά την ανοικτή διαδικασία επιλογής τους παρουσιάζοντας πτυχία και συγγραφικό ή άλλο επαγγελματικό έργο είναι η ευρεία γνώση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και οι δεξιότητες ανάλυσης. Η επιλογή τους γίνεται από τον εθνικό Γενικό Επιθεωρητή και το ανώτατο συμβούλιο επιθεώρησης.

Πέρα από το ρόλο τους στην εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, σημαντική αρμοδιότητά τους είναι η δυνατότητα παρέμβασής τους για την επίλυση ζητημάτων / καταγγελιών που

αφορούν μια σχολική μονάδα, που δεν κατέστη δυνατόν να επιλυθούν σε σχολικό επίπεδο.

Γαλλία

Στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα οι «εθνικοί επιθεωρητές» έχουν ως κύρια αποστολή τους τον ποιοτικό έλεγχο της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, σε αντιδιαστολή με τους «επιθεωρητές των ακαδημιών» (των εκπαιδευτικών περιφερειών) οι οποίοι ασχολούνται κυρίως με τον ποιοτικό έλεγχο των σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε περιφερειακό επίπεδο μόνο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα προσόντα και οι διαδικασίες επιλογής είναι αντίστοιχα και για τις δύο κατηγορίες στελεχών. Όπως και στην περίπτωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων υποψήφιοι «εθνικοί επιθεωρητές» μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί, μέλη του λοιπού εκπαιδευτικού ή του συμβουλευτικού προσωπικού με τουλάχιστον πέντε χρόνια προϋπηρεσία ή εκπαιδευτικοί που έχουν συμπεριληφθεί στην επετηρίδα των προσοντούχων εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, υποψήφιοι «επιθεωρητές των ακαδημιών» μπορούν να είναι πανεπιστημιακοί ή «εθνικοί επιθεωρητές», εξειδικευμένοι σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο, με δεκαετή προϋπηρεσία ή ειδικά προσόντα.

Η επιλογή τους και στις δύο περιπτώσεις γίνεται στη βάση επιτυχούς ανοικτής ανταγωνιστικής εξέτασης, και επιτυχούς επιμόρφωσης διάρκειας δύο περίπου ετών, που κατανέμονται: 22 εβδομάδες στη Σχολή Επιμόρφωσης του υπουργείου Παιδείας και περίπου ένα χρόνο στις περιφερειακές εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

2.5.2. Επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στη Γερμανία

Παρότι η Γερμανία είναι ένα ομόσπονδο κράτος, όπου τα επιμέρους κρατίδια συχνά ασκούν μεμονωμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, η επιλογή των εκπαιδευτικών στελεχών γίνεται με βάση την ομοσπονδιακή νομοθεσία για τη δημόσια διοίκηση, με στόχο την επιλογή των καλύτερων υποψηφίων.

Η διαδικασία ακολουθεί τις παρακάτω φάσεις (Mielke & Rossler, 2007):

- A. Δημοσιοποίηση των κενών θέσεων στον τύπο τουλάχιστον έξι εβδομάδες πριν από τη λήξη της προθεσμίας υποβολής δικαιολογητικών για την κατάληψή τους.
- B. Αίτηση των ενδιαφερομένων που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα (προϋπηρεσία, κατάρτιση) στις τοπικές ή τις περιφερειακές (του κρατιδίου) αρχές και το Υπουργείο πολιτισμού και παιδείας ή τις δημοτικές αρχές.
- Γ. Αξιολόγηση των αιτήσεων και των υποψηφίων από τις εποπτικές αρχές των σχολείων. Στη φάση αυτή υπεισέρχονται τα ιδιαίτερα κριτήρια που θέτει κάθε κρατίδιο, σε γενικές γραμμές όμως, η αξιολόγηση γίνεται στη βάση των ακόλουθων πέντε στοιχείων:
 - Των φύλλων αξιολόγησης του υποψηφίου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετεί
 - Την αξιολόγηση μιας δειγματικής διδασκαλίας την οποία καλείται να διεξάγει ο υποψήφιος.
 - Την αξιολόγηση και την ανάλυση που υποβάλλει ο υποψήφιος για μια διδασκαλία συναδέλφου του, την οποία παρακολούθησε και συζήτησε μαζί του.
 - Την αξιολόγηση της διεύθυνσης μιας συνεδρίας από τον υποψήφιο

- Την αξιολόγηση της προφορικής εξέτασης του υποψηφίου.

Οι υποψήφιοι που περνούν με επιτυχία τις δοκιμασίες αυτές διορίζονται ως διευθυντές στις σχολικές μονάδες, με όρους απασχόλησης που διαφέρουν από κρατίδιο σε κρατίδιο:

- A. Στα μισά περίπου κρατίδια ο διορισμός είναι μόνιμος και διαρκεί μέχρι τη συνταξιοδότηση του στελέχους (Brandenburg, Saxony, Saarland, Rhineland–Palatinate, Hesse).
- B. Σε δύο κρατίδια ο διορισμός αφορά τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα στην οποία τοποθετείται ο Διευθυντής. Η ιδιότητα παύει αν το σχολείο καταργηθεί και το στέλεχος θα πρέπει να αναζητήσει νέα θέση (Mecklenburg–Western Pomerania, Saxony–Anhalt).
- Γ. Στα υπόλοιπα κρατίδια ο διευθυντής τοποθετείται για δοκιμαστική περίοδο δύο ετών, στο τέλος της οποίας αξιολογείται και εφόσον κριθεί θετικά η σύμβασή του ανανεώνεται για οκτώ χρόνια. Αποκτά μονιμότητα αφού ανανεωθεί για δεύτερη φορά η θητεία του, στο τέλος της οκταετίας (Bavaria, North Rhine–Westphalia, Lower Saxony, Hamburg, Schleswig–Holstein).

Παρότι ακόμη και σήμερα στη Γερμανία οι περισσότεροι Διευθυντές διορίζονται για όλο τον επαγγελματικό τους βίο, παρατηρείται μια απροθυμία ικανών εκπαιδευτικών να υποβάλλουν υποψηφιότητα για τις θέσεις αυτές. Κύριοι λόγοι για αυτή την απροθυμία και την έλλειψη υποψηφίων είναι, σύμφωνα με τους Mielke & Rossler (2007):

- «οι διευθυντές πρέπει να διδάσκουν αρκετές ώρες παράλληλα με τη διοίκηση του σχολείου
- στα μικρά σχολεία είναι συχνά 'μοναχικοί μαχητές' και δεν μπορούν να εργαστούν ομαδικά, αφού δεν υπάρχουν άλλα στελέχη στη σχολική διοίκηση
- η αύξηση του μισθού και η συνακόλουθη οικονομική βελτίωση είναι μικρή, ιδιαίτερα για τους υποδιευθυντές
- έχουν γίνει πολλές χρονοβόρες αλλαγές στη νομοθεσία από τα υπουργεία και τις τοπικές αρχές (σχολικό πρόγραμμα, σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου, νέο σύστημα κεντρικών εξετάσεων και παράλληλες εξετάσεις στην τέταρτη, την έβδομη, την ένατη και σύντομα και στη δέκατη τάξη, ολοήμερα σχολεία, σχέδιο πυρήνας και νέα εκπαιδευτικά στάνταρ)
- λόγω της ηλικιακής δομής και των κυμάτων συνταξιοδότησης ανοίγουν πολλές θέσεις την ίδια στιγμή».

Για τη διασφάλιση ικανού αριθμού υποψηφίων, πολλά κρατίδια έχουν καθιερώσει επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να καταλάβουν θέσεις διευθυντών.

2.5.3. Στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία

Η Μ. Βρετανία, και ιδιαίτερα η Αγγλία και η Ουαλία ήταν από τη δεκαετία του 1980 ο γενέθλιος χώρος πολλών από τις αλλαγές που αφορούν τα στελέχη και επηρέασαν τις αντίστοιχες πολιτικές πολλών Ευρωπαϊκών χωρών. Το Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα διοικείται σήμερα σε εθνικό και σε τοπικό επίπεδο, ανάλογα με το αντικείμενο της διοίκησης και σχεδόν καθόλου σε περιφερειακό επίπεδο. Οι αρμοδιότητες για την παροχή και τη διοίκηση της εκπαίδευσης κατανέμονται μεταξύ της κεντρικής κυβέρνησης, των τοπικών αρχών, της εκκλησίας και άλλων εθελοντικών οργανισμών, των σχολικών συμβουλίων και των συλλόγων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Αυτό, μαζί με την αυξημένη αυτονομία που απολαμβάνουν τα

όργανα διοίκησης των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμβάλλουν στην ενίσχυση του αποκεντρωτικού χαρακτήρα του συστήματος. Σε γενικές γραμμές, η κεντρική κυβέρνηση έχει την ευθύνη της παροχής εκπαίδευσης, της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ενώ οι τοπικές αρχές (Local Authorities) και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εφαρμόζουν τις πολιτικές και ασκούν τις αρμοδιότητες που τους παρέχουν οι κανονισμοί λειτουργίας τους. Το ισχυρότερο όργανο πολιτικής της κεντρικής κυβέρνησης είναι η ροή χρηματοδότησης, την οποία χρησιμοποιεί για την επίτευξη των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων, ενισχύοντας τις τοπικές αρχές και τις εκπαιδευτικές μονάδες ανάλογα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν σ' αυτή την κατεύθυνση.

Η Αγγλική εκπαιδευτική διοίκηση έχει διαμορφώσει αυτόνομες ή ημι-αυτόνομες διοικητικές μονάδες, οι οποίες στην πλειοψηφία τους λειτουργούν με ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια σε ένα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι οποίες έχουν την ευθύνη για την εκπαίδευση, την πιστοποίηση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων και τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στα όργανα αυτά η πρόσληψη προσωπικού γίνεται στη βάση ανοικτών προκηρύξεων, και ζήτησης συγκεκριμένων προσόντων. Τα στελέχη, τα οποία προσλαμβάνονται με όρους ιδιωτικού τομέα, καλούνται να φροντίσουν για τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική τους βελτίωση.

Κεντρικό πρόσωπο στη διοίκηση και τη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι ο Διευθυντής του Σχολείου. Παρότι δεν διοικεί μόνος το σχολείο, αλλά με βάση το πλαίσιο που διαμορφώνεται στα σχολικά διοικητικά σώματα / συμβούλια στα οποία μετέχουν σχολικοί και κοινωνικοί εταίροι, από τα οποία και ελέγχεται, πρόκειται για στέλεχος με σημαντικές αρμοδιότητες που αξίζει να διερευνηθούν. Η πρόσληψη των Διευθυντών γίνεται σε τοπικό επίπεδο με ευθύνη του οικείου σχολικού συμβουλίου. Οι διαδικασίες πρόσληψης, οι οποίες εκκινούνται, επιβλέπονται και τελικά εγκρίνονται από το σχολικό συμβούλιο, σύμφωνα με τον εθνικό φάκελο της Μ. Βρετανίας έχουν ως εξής (Eurybase: UK, 2007)

- Η τοπική αρχή ενημερώνεται για τη ύπαρξη της κενής θέσης.
- Η θέση προκηρύσσεται σε εθνικό επίπεδο.
- Ορίζεται επιτροπή επιλογής που αποτελείται από τρεις διοικητές σχολείων για την επιλογή των κατάλληλων υποψηφίων. Ενημερώνει την τοπική αρχή, διεξάγει σχετικές συνεντεύξεις και σε ορισμένες περιπτώσεις προτείνει την τοποθέτηση ενός από τους υποψηφίους.
- Το σχολικό συμβούλιο εγκρίνει τις διαδικασίες και προωθεί τον προτεινόμενο υποψήφιο για πρόσληψη στην τοπική αρχή, ώστε να προχωρήσει η τοποθέτησή του.

Στα καθήκοντά του Διευθυντή περιλαμβάνονται (Eurybase: UK, 2007):

- A. Οργάνωση: Οι διευθυντές ηγούνται, οργανώνουν και διαχειρίζονται τη σχολική λειτουργία. Διαμορφώνουν / εξειδικεύουν στόχους και πολιτικές στο επίπεδο του σχολείου και επιβλέπουν την εφαρμογή τους και την τήρηση του υψηλού επιπέδου διδασκαλίας.
- B. Διαχείριση προσωπικού: Αναθέτουν καθήκοντα, ελέγχουν την απόδοση, προωθούν την ομαλή ένταξη και την επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Γ. Διαχείριση αναλυτικού προγράμματος: Λαμβάνουν αποφάσεις για την υλοποίηση του προγράμματος και τις διαδικασίες αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο.
- Δ. Προώθηση καλών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, των γονέων και των τοπι-

κών αρχών.

- Ε. Διαχείριση πόρων και υποδομών: Ελέγχουν μέρος των δαπανών του προϋπολογισμού και επιβλέπουν τη φύλαξη και τη διαχείριση των υποδομών του σχολείου.
- ΣΤ. Διδασκαλία: Οι Διευθυντές συμμετέχουν στη διδασκαλία, ενώ σε μικρά σχολεία μπορεί να έχουν και την ευθύνη τάξης. Αντικαθιστούν ή φροντίζουν για την αντικατάσταση των απόπτων εκπαιδευτικών.
- Ζ. Έχουν την ευθύνη πειθαρχικών κυρώσεων, όπως π.χ. τη δυνατότητα αποβολής μαθητών, οι πειθαρχικές αποφάσεις τους όμως ελέγχονται από το σχολικό συμβούλιο.

Οι νέες πολιτικές για τη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Αγγλία επικεντρώνονται στη διαμόρφωση Διευθυντών με ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες, που θα ηγηθούν της προσπάθειας για ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης τα επόμενα χρόνια. Σ' αυτό το πλαίσιο έχουν πολλαπλασιαστεί τα επιμορφωτικά ή μεταπτυχιακά προγράμματα που απευθύνονται στα στελέχη της εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας (Department for Education and Skills) έχει οργανώσει ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ατομικές απαιτήσεις των επιμορφωμένων, με τη επωνυμία «Fast Track». Το πρόγραμμα αυτό υπόσχεται ραγδαία επαγγελματική εξέλιξη, καλύτερες αμοιβές και θέσεις στους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς που θα επιδείξουν τις ζητούμενες ηγετικές ικανότητες

Από το 2000 λειτουργεί στην κατεύθυνση της ανάδειξης ηγετών για την εκπαίδευση και το Εθνικό Κολέγιο για την Εκπαιδευτική Ηγεσία (National College for School Leadership) με στόχο «να παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης και μάθησης σε όλη τη διάρκεια της καριέρας, επαγγελματική και πρακτική στήριξη για τους υπάρχοντες και τους επίδοξους ηγέτες των σχολείων της Αγγλίας».

Οι πολιτικές και πρακτικές αυτές πρωτοβουλίες οφείλονται στο γεγονός ότι πλέον έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι το πρόσωπο και οι ικανότητες του Διευθυντή είναι από τις σημαντικές συνιστώσες για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαίδευσης, την άνοδο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την επαγγελματική και μορφωτική βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το καλό σχολικό κλίμα και τη λειτουργία του σχολείου ως «κυττάρου δημιουργίας» στην τοπική κοινωνία. Η τάση αυτή είναι σήμερα εμφανής και σε άλλες χώρες, στην Ευρώπη και στον κόσμο, ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν πρακτικές αυτόνομης εκπαιδευτικής διοίκησης και διαχείρισης στο επίπεδο του σχολείου (School Based Management, βλ. την κοινή έκδοση του International Institute for Educational Planning (IIEP) και της International Academy of Education (IAE), ερευνητικών ινστιτούτων της UNESCO, (Caldwell, 2005)) Σε πολλές περιπτώσεις αυτή η εμμονή στον ουσιώδη ρόλο του Διευθυντή για την επίτευξη των εθνικών ή περιφερειακών εκπαιδευτικών στόχων και στη βελτίωση της ποιότητας της παροχής της εκπαίδευσης, έχει προκαλέσει συζητήσεις ως προς το ποια θα πρέπει να είναι η κατεύθυνση που θα πρέπει να δίνει η εκπαιδευτική ηγεσία στις εκπαιδευτικές εξελίξεις.

2.5.4. Η εκπαιδευτική αποκέντρωση και ο ρόλος των στελεχών στη Φινλανδία

Ένα από τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα που τη δεκαετία του 1990 πέρασε από σοβαρούς δομικούς μετασχηματισμούς και μεταρρυθμίσεις είναι το Φινλανδικό. Σύστημα βασισμέ-

νο παραδοσιακά στην προαγωγή των ίσων ευκαιριών και την τοπική άσκηση της διοίκησης μέσω διαφόρων Εκπαιδευτικών Συμβουλίων, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, υιοθέτησε περισσότερο φιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές, αποκεντρώνοντας εκπαιδευτικές υπηρεσίες προς την αγορά και εισάγοντας διαδικασίες οικονομικής και διοικητικής αυτονομίας και διαχείρισης στο επίπεδο του σχολείου. Τα Εκπαιδευτικά Συμβούλια αντικαταστάθηκαν από το Φινλανδικό Εθνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, το οποίο όμως έχασε αρμοδιότητες υπέρ του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο έχει την πρωτοκαθεδρία στη λήψη αποφάσεων και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή είχαμε το φαινόμενο του «λιγότερου αλλά ισχυρότερου κεντρικού κράτους» το οποίο επιδίωξε να λειτουργεί και στον τομέα της εκπαίδευσης με περισσότερο ιδιωτικό-οικονομικά κριτήρια. Η χρηματοδότηση για την κάλυψη των εκπαιδευτικών δαπανών αποτέλεσε κοινό πεδίο του κεντρικού κράτους και των τοπικών αρχών. Τα στελέχη της εκπαίδευσης που ασχολούνται με τη λειτουργία των σχολείων προσλαμβάνονται από την τοπική αυτοδιοίκηση. Για την κατάληψη θέσης Διευθυντή απαιτείται μεταπτυχιακό δίπλωμα στη σχολική διοίκηση και διαχείριση. Προγράμματα που οδηγούν στην απόκτηση αυτών των προσόντων υλοποιούνται από τα πανεπιστήμια και άλλα εντεταλμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στη Φινλανδία δεν διακρίνει κανείς την αγωνία που διακατέχει το Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα για την παραγωγή ικανών εκπαιδευτικών ηγετών, παρότι δίνεται μεγάλη σημασία στις ικανότητες και στα προσόντα των Διευθυντών. Η κεντρική κυβέρνηση μάλιστα, δεν έχει καμία ουσιαστική αρμοδιότητα ή κεντρική πολιτική για τη διοίκηση των σχολείων, η οποία είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των τοπικών αρχών.

Από τις αρχές του 1990 δεν εφαρμόζονται κεντρικά κατευθυνόμενες διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης της εκπαίδευσης στη Φινλανδία. Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου ή τη συμμετοχή σε εθνικές ή διεθνείς διαδικασίες αξιολόγησης. Δεν υπάρχει προσωπικό με αποκλειστική αρμοδιότητα την εσωτερική αξιολόγηση, την οποία διεξάγουν από κοινού η εκπαιδευτική διοίκηση και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η απουσία των σχετικών δομών δε σημαίνει ότι δεν γίνεται αξιολόγηση. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υποχρεωμένα να αυτοαξιολογούνται για να λογοδοτούν στο κράτος και την κοινωνία. Σε αντίθεση με την ανθρωποκεντρική αξιολογική κουλτούρα της Αγγλίας, στη Φινλανδία επικρατεί η ομαδική / συλλογική ευθύνη και λογοδοσία με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω φανερώνουν μια διαφορετική αντίληψη εκπαίδευσης και αποκτούν ιδιαίτερη σημασία λόγω της επιτυχίας των φινλανδών μαθητών στα τεστ PISA του ΟΟΣΑ, όπου η Φινλανδία πέτυχε την υψηλότερη βαθμολογία το 2000 και το 2003. Καταδεικνύεται έτσι, ότι δεν υπάρχει

Επιμόρφωση και
αξιολόγηση των
στελεχών της
εκπαίδευσης:
τάσεις και
προοπτικές
σε ευρωπαϊκό
επίπεδο

3.

- 3.1 Σύγχρονες εννοιολογήσεις της επιμόρφωσης στην Ευρώπη
- 3.2 Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης στη Ευρωπαϊκή Ένωση: Μορφές, αξιολόγηση – πιστοποίηση – Εξ αποστάσεως επιμόρφωση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών
 - 3.2.1. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης
 - 3.2.2.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας
 - 3.2.2.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Δράσης
 - 3.2.2.3. Η επιμόρφωση των στελεχών στο πλαίσιο επιστημονικών δικτύων και συλλογικών πρωτοβουλιών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο
- 3.3 Η πιστοποίηση της επιμόρφωσης και των δράσεων επαγγελματικής βελτίωσης
- 3.4 Σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη και αξιολόγηση των στελεχών της Εκπαίδευσης
- 3.5 Η επιμόρφωση και η επαγγελματική βελτίωση των στελεχών με και για τις Νέες Τεχνολογίες

Εισαγωγή

Όπως έχει, ήδη, γίνει φανερό από το προηγούμενο κεφάλαιο, στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται, τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν σαφώς περισσότερο σύνθετους ρόλους να επιτελέσουν. Η αντίληψη για το ποιες εκπαιδευτικές δράσεις και πολιτικές είναι οι καταλληλότερες για την ανταπόκριση στις νέες αυτές συνθήκες διαφέρει από χώρα σε χώρα, και εξαρτάται από την πολιτική, κοινωνική και οικονομική συγκυρία, την πολιτισμική και εκπαιδευτική παράδοσή της. Όμως, οι συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων χωρών και η συμμετοχή σε κοινά διεθνή fora συμβάλλει ώστε να είναι δυνατή η αναγνώριση συγκεκριμένων τάσεων εντός των εθνικών πολιτικών που επιλέγονται, υπό την έννοια ότι σε πολλές χώρες οι δρομολογημένες εξελίξεις «ακολουθούν μια συγκεκριμένη κατεύθυνση» (Ματθαίου, 2007: 301)

Οι νέες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες σήμερα σε όλο και περισσότερες χώρες θεωρείται απαραίτητο να κατέχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους και την επιτυχή άσκηση των αρμοδιοτήτων τους, καθιστούν το ρόλο της επιμόρφωσης ακόμα σημαντικότερο. Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκε, για παράδειγμα, ότι σε πολλές χώρες η τοποθέτηση σε θέση στελέχους ακολουθείται από μια περίοδο «αρχικής» ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, από την οποία σε κάποιες περιπτώσεις (π.χ. Γαλλία) κρίνεται η συνέχιση της υπηρεσίας στη θέση ευθύνης.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, στο κεφάλαιο αυτό θα εξεταστούν ζητήματα που αφορούν:

(α) Την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, όπως προσδιορίζεται τόσο από τα θεσμικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και από τα θεσμικά πλαίσια των Ευρωπαϊκών χωρών.

Επιπλέον θα εξεταστούν οι καινοτομικές μορφές επιμόρφωσης που χρησιμοποιούνται σήμερα, όπως για παράδειγμα η εξ αποστάσεως επιμόρφωση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, καθώς και τα ζητήματα αξιολόγησης και πιστοποίησης της επιμόρφωσης.

(β) Τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη των στελεχών.

(γ) Την αξιολόγηση των στελεχών της Εκπαίδευσης, τους σκοπούς και τα είδη της, τα κριτήρια και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται.

Η διαφοροποίηση των ρόλων των εκπαιδευτικών στελεχών (π.χ. διευθυντές σχολικών μονάδων, στελέχη εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης – επιθεωρητές / αξιολογητές, στελέχη εκπαιδευτικής διοίκησης σε περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο) συνεπάγεται και διαφοροποίηση τόσο στις επιμορφωτικές τους ανάγκες όσο και στις διαδικασίες επιμόρφωσης, πιστοποίησης και αξιολόγησής τους. Έτσι, για την καλύτερη κατανόηση των παραπάνω, θα χρησιμοποιηθούν στοιχεία από συγκεκριμένες μελέτες των «τάσεων» και των εξελίξεων στα ζητήματα αυτά στην Ευρώπη, αλλά και των διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται.

3.1 Σύγχρονες εννοιολογήσεις της επιμόρφωσης στην Ευρώπη

Στις διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών στελεχών, διαφέρουν σημαντικά, πράγμα που οφείλεται τόσο στο διαφορετικό περιεχόμενο και τους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας όσο και στο ευρύτερο συγκείμενο της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρεται σε σχετική μελέτη του δικτύου Eurydice του 1995, σε χώρες με αναπτυγμένες δομές δια βίου μάθησης, όπως τη Γερμανία, χρησιμοποιούνται όροι όπως «συνεχής κατάρτιση» για να περιγράψουν τη διαδικασία «επικαιροποίησης (updating) και διεύρυνσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση, την ανανέωση και αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων», και «συμπληρωματική κατάρτιση», για να περιγράψουν τη διαδικασία απόκτησης «νέων δεξιοτήτων που πιστοποιούνται από νέα πτυχία, και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν κατεύθυνση, εντός του εκπαιδευτικού επαγγέλματος». Αντίστοιχο περιεχόμενο με δύο κύριες κατηγορίες κατάρτισης έχουν σε άλλες χώρες διαδικασίες και πρακτικές που ονομάζονται «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση», «ανώτερη κατάρτιση» ή «κατάρτιση κατάταξης (qualifying training)» (Eurydice, 1995: 7–8).

Η «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση / επιμόρφωση» ορίζεται στη μελέτη του δικτύου Eurydice ως: «ποικίλες δραστηριότητες και πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητές και τα προσόντα τους και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές προσεγγίσεις τους» (ό.π.: 8). Η επιμόρφωση θεωρείται σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ικανή να συμβάλλει «στην 'επαγγελματοποίηση' των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, την γνώση των τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων και την ικανότητα να ανταπεξέλθουν [οι εκπαιδευτικοί] στις αλλαγές» (ό.π.: 8)

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, και ιδιαίτερα από την αρχή της τρέχουσας δεκαετίας, σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, ιδιαίτερα στις χώρες του Βορρά, αλλά και στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο όρος «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» αντικαθίσταται από τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη / βελτίωση (professional development)». Η αλλαγή αυτή αντανακλά, όπως παρατηρεί η Ζαφειράκου, «την επίδραση των ιδεών που σχετίζονται με τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης και της συνεχούς προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές και τεχνολογικές καινοτομίες» (Ζαφειράκου, 2002: 255), αλλά και την ανάγκη για αναθεώρηση και περαιτέρω ενίσχυση των «ενιαίων» συστημάτων επιμόρφωσης που διαμορφώθηκαν στις περισσότερες χώρες από τη δεκαετία του 1960, όπως υποστηρίζουν οι Buchberger et al (2000: 54). Σε συναφή μελέτη του ΟΟΣΑ υποστηρίζεται ότι η έννοια της «επαγγελματικής ανάπτυξης» είναι ευρύτερη από αυτή της επιμόρφωσης και περισσότερο κατάλληλη για να εκφράσει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων που βρίσκονται κοντύτερα στη σύγχρονη αντίληψη των εκπαιδευτικών θεσμών ως «οργανισμών μάθησης» (OECD, 1998).

Στο «Πράσινο βιβλίο» για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, το οποίο εκπονήθηκε από το ομώνυμο θεματικό δίκτυο που λειτουργούσε στο πλαίσιο του Προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ, αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Η *Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη* ξεκινά με τη διαδικασία επιλογής για την αρχική κατάρτιση και αποτελείται από τις εξής, στενά σχετιζόμενες συνιστώσες:

- αρχική κατάρτιση
- εισαγωγή / μύηση
- ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και
- περαιτέρω εκπαίδευση» (Buchberger et al, 2000: 4, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Με τον όρο «περαιτέρω εκπαίδευση» εννοούνται τα προγράμματα εκείνα μέσω των οποίων οι

εκπαιδευτικοί αποκτούν επιπρόσθετα πιστοποιητικά ή πτυχία σχετικά με το επάγγελμά τους (πχ. πτυχία εκπαιδευτικής διοίκησης για τους διευθυντές των σχολείων, πιστοποιητικά γνώσης και χρήσης στην εκπαίδευση των νέων τεχνολογιών κλπ).

3.2. Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης στη Ευρωπαϊκή Ένωση: Μορφές, αξιολόγηση – πιστοποίηση – Εξ αποστάσεως επιμόρφωση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών

Έρευνα του ΟΟΣΑ σε 25 χώρες (15 μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης), μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, ανέφερε ότι όλες σε σχεδόν τις συμμετέχουσες χώρες διαπιστώθηκαν ελλείψεις στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και σημαντικές δυσκολίες στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων που ήδη κατείχαν. Οι ελλείψεις αυτές αφορούσαν κυρίως την αδυναμία του εκπαιδευτικού δυναμικού να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις νέες εξελίξεις στην εκπαίδευση (όπως, π.χ. την εξατομικευμένη μάθηση, την προετοιμασία των μαθητών για αυτόνομη μάθηση, τη διαχείριση ετερογενών σχολικών τάξεων, την προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ κ.λπ.) (OECD, 2005: 2–5).

Στο ίδιο μήκος κύματος η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε ανακοίνωση της προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, διαπίστωνε ότι:

«Σε αρκετά κράτη μέλη παρατηρείται έλλειψη συστηματικού συντονισμού μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, έλλειψη συνεκτικότητας και συνέχειας, ιδίως μεταξύ της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ενός εκπαιδευτικού και της εισαγωγικής του κατάρτισης, της ενδοϋπηρεσιακής του επιμόρφωσης και της επαγγελματικής του εξέλιξης. Συχνά δε, οι διαδικασίες αυτές δεν συνδέονται με την ανάπτυξη και βελτίωση των σχολείων ούτε με την εκπαιδευτική έρευνα. Τα κίνητρα που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου είναι ανεπαρκή.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 5).

Η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης αποτελεί υψηλή προτεραιότητα σε ολόκληρο τον κόσμο και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού αναγνωρίζεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο σύνθετο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 2), και η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται «κρίσιμος δείκτης της ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 3).

3.2.1. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Όπως και στην περίπτωση της επιλογής και των αρμοδιοτήτων των στελεχών εκπαίδευσης (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο), η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορεί να έχει άμεση εμπλοκή ή άμεση δραστηριοποίηση στον τομέα της επιμόρφωσης/ επαγγελματικής ανάπτυξης, αξιολόγησης ή πιστοποίησης των στελεχών της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη. Θεσμικά, πρόκειται για ζητήματα που ρυθμίζονται σε εθνικό ή περιφερειακό / τοπικό επίπεδο, ανάλογα με τη διοικητική διάρθρωση της εκπαίδευσης σε κάθε χώρα (βλ. και Eurydice, 2003: 109).

Ο ρόλος ο οποίος επιλέγεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, εντός των θεσμικών πλαισίων που καθορίζονται από τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Κοινοτικό κεκτημένο (*acquis communautaire*), είναι περισσότερο στρατηγικός. Οι δράσεις των Κοινοτικών οργάνων αποβλέπουν στην ενίσχυση και την εμβάθυνση των πολιτικών και πρακτικών που συμβάλλουν στο κοινά συμφωνημένο πρότυπο της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης.

Στο πλαίσιο αυτό θα εξεταστούν στην ενότητα αυτή τρεις διαδικασίες που επηρεάζουν τις πολιτικές και τις πρακτικές επιμόρφωσης / επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών, αξιολόγησης και πιστοποίησης στα κράτη μέλη:

- (α) Η αποδοχή και εφαρμογή των αρχών της Στρατηγικής της Λισσαβόνας για την εκπαίδευση, όπως αυτή υλοποιείται στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Συχνά, στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος δημοσιοποιούνται κείμενα με κατευθύνσεις για τις ακολουθητέες εκπαιδευτικές πολιτικές, ενώ υπάρχει δι-ευρωπαϊκή πληροφόρηση, μέσω της διαδικασίας της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, για τις «καλές πρακτικές» που έχουν αναπτυχθεί σε άλλα κράτη μέλη πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα.
- (β) Η συμμετοχή των θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης αλλά και μεμονωμένων εκπαιδευτικών στελεχών, στις «οριζόντιες δραστηριότητες» που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως είναι τα Ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπως τα προγράμματα ARION, Comenius και Grundtvig. Η κινητικότητα και οι ανταλλαγές των στελεχών που μετέχουν στα προγράμματα αυτά, σταδιακά δημιουργεί μια κρίσιμη μάζα επαγγελματιών με διεθνείς εμπειρίες και γνώση των διεθνών πρακτικών.
- (γ) Η συμμετοχή εκπαιδευτικών αρχών, εκπαιδευτικών θεσμών, συλλογικών οργάνων σε Ευρωπαϊκά δίκτυα στα οποία συζητούνται και από τα οποία πιθανώς προτείνονται πολιτικές και τρόποι δράσης για τα ζητήματα αυτά. Ήδη αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα το «Θεματικό Δίκτυο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη», στο πλαίσιο του οποίου πανεπιστημιακοί και εμπειρογνώμονες συνέβαλλαν στο διάλογο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Αντίστοιχο αντίκτυπο έχει και η συμμετοχή σε πιλοτικές δράσεις που στοχεύουν στη δημιουργία Ευρωπαϊκών προτύπων για πολλά ζητήματα που αφορούν τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Όλες οι παραπάνω περιπτώσεις συμβάλλουν ώστε η Ευρωπαϊκή και διεθνής διάσταση στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές των χωρών μελών να είναι όλο και περισσότερο εμφανής. Ιδιαίτερα όμως η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού και το σύστημα δεικτών του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» έχουν συμβάλει σημαντικά στην εμπέδωση της αντίληψης που θέλει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές να μην αξιολογούνται για την αποτελεσματικότητά τους μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά να συγκρίνονται με αντίστοιχες πολιτικές και πρακτικές που θεωρούνται επιτυχημένες στο διεθνή χώρο.

3.2.1.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας

Βασική θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως προκύπτει από τη Στρατηγική της Λισσαβόνας (βλ. και το πρώτο κεφάλαιο αυτού του τόμου), είναι ότι: «Η αναβάθμιση της αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των επι-

μορφωτών έτσι ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους να ανταποκρίνονται τόσο στις μεταβολές όσο και στις προσδοκίες της κοινωνίας και των διαφόρων ομάδων τις οποίες εκπαιδεύουν και επιμορφώνουν είναι μια σημαντική πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα για τα επόμενα 10 χρόνια». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001)

Η ιδιαίτερη σημασία που αποδόθηκε στο ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης / επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών επιβεβαιώνεται και σε δύο από κυριότερες πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που υλοποιούν τη Στρατηγική της Λισαβόνας:

- (α) Το «ποσοστό των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στη συνεχιζόμενη κατάρτιση» αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί ένας από τους βασικούς δείκτες του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (European Commission: 2003), και,
- (β) Η συμμετοχή των «εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών» στη δια βίου μάθηση είναι ένας από τους δεκαπέντε δείκτες για την ποιότητα της δια βίου μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 2002).

Η Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που αφορά στην πορεία για την επίτευξη των στόχων που υλοποιούν τη Στρατηγική της Λισαβόνας στην Εκπαίδευση, προχωρεί ένα βήμα παραπέρα. Τονίζει ότι η επιτυχία των μεταρρυθμίσεων που είναι αναγκαίες για την επίτευξη των στόχων της ευρωπαϊκής Στρατηγικής, εξαρτάται από την ύπαρξη εκπαιδευτικών και στελεχών υψηλής ποιότητας που θα μπορέσουν να εφαρμόσουν αυτές τις μεταρρυθμίσεις. Προτείνει, για το λόγο αυτό, την παροχή συγκεκριμένων συστάσεων στις κυβερνήσεις για τις πολιτικές που θα πρέπει να ακολουθήσουν στον τομέα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και ανέθεσαν αυτό το καθήκον σε ομάδα εργασίας (Council of the European Communities, 2004).

Τη διαμόρφωση του σχετικού κειμένου ανέλαβε η «Ομάδα Εργασίας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών», τα μέλη της οποίας επιλέχθηκαν από τα 31 κράτη μέλη που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» με βάση την εμπειρογνωμοσύνη τους στα ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και ως εκπρόσωποι των αρμόδιων υπουργείων. Οι συστάσεις της Ομάδας Εργασίας καταγράφονται στο κείμενο που δημοσιοποιήθηκε το 2005 με τίτλο «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα Προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών» (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).

Στο κείμενο αυτό, καταγράφονται τέσσερις αρχές οι οποίες χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα στην Ευρώπη:

- Είναι επαγγέλματα υψηλών προσόντων και απαιτούν εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου τους αλλά και του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού συγκειμένου.
- Είναι επαγγέλματα διά βίου μάθησης και απαιτούν συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να είναι σε θέση να εντάσσουν την καινοτομία στην εργασία τους
- Είναι επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από κινητικότητα τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχή κατάρτισή τους.
- Είναι επαγγέλματα που βασίζονται στη σύμπραξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παρόχων κατάρτισης, των τοπικών φορέων και των συναφών ομάδων συμφερόντων.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, για να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους θα πρέπει να είναι ικανοί:

- Να εργάζονται μαζί με άλλους / να συνεργάζονται.
- Να εργάζονται με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία.
- Να εργάζονται μαζί με την κοινωνία και μέσα σ' αυτήν, συμβάλλοντας ιδιαίτερα στη διασφάλιση της ποιότητας της εργασίας τους.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις στο κείμενο προτείνονται μια σειρά από κατευθύνσεις, οι οποίες, εφαρμοζόμενες στα πλαίσια του οικονομικο-κοινωνικού και πολιτισμικού συγκειμένου των κρατών μελών, θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας αυτών των επαγγελματιών:

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι καλά καταρτισμένοι.
- Το εκπαιδευτικό επάγγελμα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνεχές, το οποίο περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την ένταξη στο επάγγελμα και τη συνεχή επαγγελματική βελτίωση.
- Θα πρέπει να ενθαρρύνεται η κινητικότητα των εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται με τις υπόλοιπες ομάδες που έχουν συμφέροντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι παραπάνω αρχές και προτάσεις αφορούν κατά μείζονα λόγο και τα στελέχη της εκπαίδευσης, αφού, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η συντριπτική τους πλειοψηφία σε όλες σχεδόν τις Ευρωπαϊκές χώρες προέρχεται από τις τάξεις των εκπαιδευτικών. Η θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στελεχών εκφράζεται καθαρά στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 3^{ης} Αυγούστου 2007 προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών», όπου τονίζεται ότι:

«το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας... Οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 3–4).

Στο ίδιο κείμενο παρουσιάζεται από την Επιτροπή ένα μοντέλο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης που καλύπτει όλη τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών στελεχών, το οποίο προτείνει:

- Την συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία χρόνια άσκησης του επαγγέλματός.
- Την πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους αρμόδιους επαγγελματίες σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.
- Την συμμετοχή σε ετήσιες συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης της υπηρεσίας ή του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται (ό.π., 2007: 13–14).

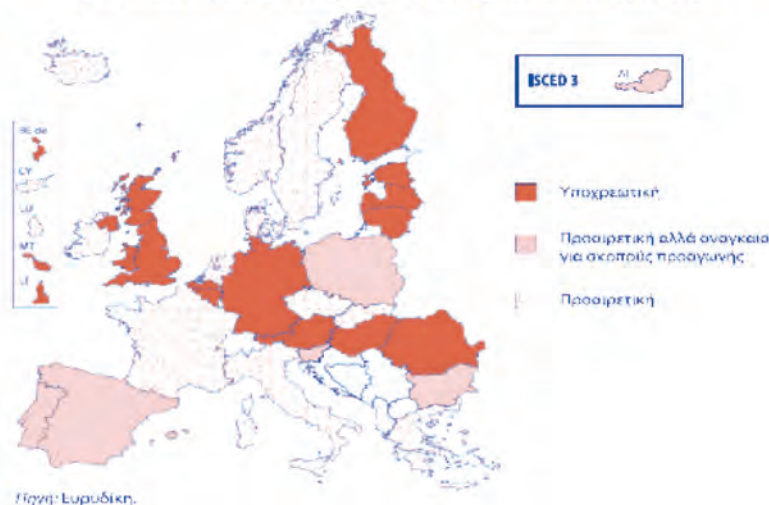
Η Επιτροπή υποστηρίζει ένα πλαίσιο αυτόνομης διά βίου μάθησης και για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το οποίο, από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούν συνεχώς τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης και από την άλλη οι αρμόδιοι εθνικοί και Ευρωπαϊκοί φορείς θα πρέπει να εξασφαλίσουν τα κίνητρα, τους πόρους και τα συστήματα υποστήριξης που απαιτούνται για την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Για να υλοποιηθεί αυτή η προσέγγιση θα πρέπει, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι εκπαιδευτικοί:

- «Να ενθαρρυνθούν, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, να διευρύνουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με τυπικά, άτυπα και μη τυπικά μέσα, και να επιτύχουν την αναγνώριση της σχετικής τυπικής και μη τυπικής κατάρτισής τους,
- Να έχουν πρόσβαση σε άλλες ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, όπως ανταλλαγές και τοποθετήσεις (είτε χρηματοδοτούνται είτε όχι μέσω του προγράμματος για τη διά βίου μάθηση),
- Να έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να μελετούν για την απόκτηση περαιτέρω προσόντων και να συμμετέχουν σε μελέτες και έρευνες στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- Να ενθαρρυνθεί η σύσταση δημιουργικών συμπράξεων μεταξύ των ιδρυμάτων στα οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί, του κόσμου της εργασίας, ανώτερων εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων, για τη στήριξη δράσεων κατάρτισης υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικών πρακτικών, καθώς και για τη δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ό.π.: 2007: 14)

Ήδη στη μελέτη που συνόδευε την ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 3^{ης} Αυγούστου 2007 προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών», γινόταν αναφορά στα σχετικά στοιχεία του Δικτύου Eurydice (βλ. Σχήματα 1 και 2) για να υποστηριχθεί η θέση ότι οι ευκαιρίες για «επαγγελματική εξέλιξη», οι οποίες σήμερα είναι αρκετά περιορισμένες στις περισσότερες χώρες μέλη της Ένωσης θα πρέπει να διευρυνθούν.

Σχήμα 1:

Σχήμα Δ26: Καθεστώς ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια, γενική κατώτερη και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03



Σχήμα 2:

Σχήμα Δ27: Ελάχιστη ετήσια διάθεση χρόνου (σε ώρες) για την υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στην πρωτοβάθμια, γενική κατώτερη και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03

	BE fr	BE de	BE nl	DE	EE	LV	LT	HU	MT	AT	FI	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	LI	RO
ISCED 1	21	21	14		32	12	18	17	21	15	18		35		19
ISCED 2	21	21	21	✓	32	12	18	17	21	15	18	✓	35	✓	19
ISCED 3	21	21	21		32	12	18	17	21	✓	18		35		19

⊗ CZ, DK, EL, ES, FR, IE, IT, CY, LU, NL, PL, PT, SI, SK, SE, IS, NO and BG.

Πηγή: Ευρυδίκη.

⊗ Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση δεν είναι υποχρεωτική

✓ Κυμαινόμενη διάρκεια

Σημαντική εξέλιξη στα ζητήματα που αφορούν όχι μόνο την επιμόρφωση αλλά και την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι η θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (European Qualifications Framework – EQF), το οποίο αναλύεται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο. Το ΕΠΠ αναμένεται να διευκολύνει τη μεταφορά και την αναγνώριση καθώς και τη διασύνδεση προσόντων που αποκτήθηκαν σε άλλα κράτη μέλη ή σε άλλους τομείς σπουδών. Θα ενισχύσει έτσι την κινητικότητα, η οποία, όπως σημειώνεται παραπάνω, αποτελεί σημαντική αρχή για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Ευρώπη.

3.2.1.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Δράσης

Πέρα από τις κατευθύνσεις του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», με τις οποίες υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα και ο σημαντικός ρόλος της επιμόρφωσης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, η Ένωση στηρίζει / χρηματοδοτεί / συγχρηματοδοτεί και άλλες συναφείς πρωτοβουλίες, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και σε επίπεδο κρατών μελών. Οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν τη μορφή χρηματοδοτούμενων Προγραμμάτων Δράσης και αφορούν κυρίως την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με τη μορφή της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, με στόχο τη διαρκή ενημέρωση και την ανανέωση των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στελεχών για την επαρκέστερη και αποτελεσματικότερη άσκηση των αρμοδιοτήτων τους.

Σημαντικά Προγράμματα Δράσης με αντικείμενο, μεταξύ άλλων, την επιμόρφωση των στελεχών είναι τα ARION, Comenius (ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών – ατομικές υποτροφίες κατάρτισης) και Grundtvig.

Το Πρόγραμμα **ARION** είναι ένα πρόγραμμα επισκέψεων μελέτης στελεχών και ειδικών της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στελεχών που μετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους. Έχει τις βάσεις του στο Πρώτο Πρόγραμμα Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Εκπαίδευση, τη δεκαετία του 1970. Το γεγονός ότι από το 1976, και πριν ξεκινήσει η κινητικότητα των εκπαιδευτικών, η Κοινότητα ξεκίνησε ένα πρόγραμμα για τα στελέχη, είναι ενδεικτικό της ιδιαίτερης σημασίας που αποδίδει στην επιμόρφωση και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών στελεχών. Η Δράση αυτή ενισχύθηκε ιδιαίτερα την εποχή των μεγάλων αλλαγών στην οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των Κρατών Μελών στη δεκαετία του 1990 και γίνεται ιδιαίτερη μνεία σ' αυτήν στο

«Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» που εξέδωσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1993. Το 1995 η Δράση ARION εντάχθηκε στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ και από το 2001 ως το 2007, ήταν συνιστώσα της Δράσης 6.1 του Προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ II («Παρατηρητήριο Εκπαιδευτικών Συστημάτων, Πολιτικών και Καινοτομιών»). Από το 2007 η διαχείριση του Προγράμματος γίνεται από τη μονάδα «ARION Central Service Europe».

Τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία με το πρόγραμμα ARION να πραγματοποιήσουν, μαζί με στελέχη από άλλες χώρες μέλη, επισκέψεις μελέτης με αντικείμενο ζητήματα που τα απασχολούν, όπως θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας αλλά και ζητήματα σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, με τον κοινωνικό περίγυρο κλπ. Όταν επιστρέψουν στη βάση τους καλούνται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, οργανώνοντας διαδικασίες διάχυσης των εμπειριών που απέκτησαν προς όφελος του εκπαιδευτικού προσωπικού του συστήματος στο οποίο υπηρετούν.

Το Πρόγραμμα **Comenius**, ήταν για την περίοδο 1995 – 2007 ένα από τα υποπρογράμματα του Προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ και σήμερα έχει ενταχθεί ως «Τομεακό Πρόγραμμα» στο **«Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση 2007 – 2013»**. Ένα μέρος του αφορά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης (κυρίως όσων έχουν άμεση σχέση με την παροχή εκπαίδευσης και τις σχολικές μονάδες). Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες και να διευρύνουν την αντίληψή τους σχετικά με την έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης στη σχολική εκπαίδευση. Η επιμόρφωση αναφέρεται κυρίως σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, ζητήματα μάθησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαιδευτικής ηγεσίας και στις σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα και μπορεί να υλοποιηθεί είτε ομαδικά / ενδοσχολικά είτε ομαδικά ή ατομικά σε κέντρα επιμόρφωσης ή εγκεκριμένες επιμορφωτικές δομές.

Σημαντική Δράση στο πλαίσιο του Comenius αποτελούν οι «Ατομικές Υποτροφίες» που δίνονται για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Όπως αναφέρεται στην περιγραφή της Δράσης, οι υποτροφίες έχουν ως στόχο να βελτιώσουν την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης δίνοντας τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετάσχει σε επιμορφωτική δραστηριότητα διάρκειας μέχρι έξι εβδομάδων, η οποία πραγματοποιείται σε ευρωπαϊκή χώρα διαφορετική από εκείνη στην οποία εργάζεται.

Στη Δράση μπορούν να συμμετάσχουν όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές σχολείων, υπεύθυνοι εκπαίδευσης σε περιφερειακές ή τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, σχολικοί επιθεωρητές και σύμβουλοι καθώς και εξειδικευμένα στελέχη, όπως είναι τα στελέχη πληροφορικής, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμβουλευτικής και προσανατολισμού κλπ).

Είναι χαρακτηριστικό ότι μεταξύ των Σεμιναρίων που υλοποιούνται στο πλαίσιο της Δράσης, υπάρχουν κάποια που έχουν ως αποκλειστικό στόχο την προετοιμασία για την ανάληψη θέσης διευθυντή σε σχολική μονάδα ή εκπαιδευτική υπηρεσία. Η συμμετοχή στη Δράση αυτή αξιολογείται από κάποιον ιεραρχικά ανώτερο από το στέλεχος που συμμετέχει, κυρίως με τη διεξαγωγή προσωπικής συνέντευξης ή την υποβολή απολογιστικής έκθεσης.

Σημαντικές, ιδιαίτερα για τα στελέχη που ασχολούνται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων είναι και οι πρωτοβουλίες που εντάσσονται στο Πρόγραμμα **Grundtvig**, ένα ακόμη Τομεακό Πρόγραμμα του **«Προγράμματος Δια Βίου Μάθηση 2007 – 2013»**. Το Πρόγραμμα Grundtvig «καλύπτει τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης όσων ακολου-

θούν οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν ή διευκολύνουν αυτή την εκπαίδευση».

Βασικοί στόχοι του Προγράμματος Grundtvig που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στελεχών είναι μεταξύ άλλων:

- «Η βελτίωση της ποιότητας και η ποσοτική αύξηση της συνεργασίας μεταξύ οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ενηλίκων σε όλη την Ευρώπη», περιλαμβάνοντας τους οργανισμούς που έχουν αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και
- Η «υποστήριξη της ανάπτυξης καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικής για τη διά βίου μάθηση με βάση τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας»

Είναι γνωστό ότι κύριος άξονας για την επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η δημιουργία «Ευρωπαϊκής Πρόσθετης Αξίας» στα ζητήματα με τα οποία καταπιάνονται. Κύριο μέσο δημιουργίας αυτής της Ευρωπαϊκής πρόσθετης αξίας είναι η κινητικότητα των συμμετεχόντων, πράγμα το οποίο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού κλάδου. Σύμφωνα όμως με πρόσφατα στοιχεία, και παρά τη σταθερή αύξηση της συμμετοχής, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και τα στελέχη της εκπαίδευσης που επωφελούνται από τη δυνατότητα κινητικότητας είναι πολύ μικρός, φτάνοντας, για παράδειγμα μόνο τις 55.000 για το σύνολο των δράσεων του Προγράμματος Comenius (Council of the European Union, 2004).

3.2.1.3. Η επιμόρφωση των στελεχών στο πλαίσιο επιστημονικών δικτύων και συλλογικών πρωτοβουλιών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο

Μια ιδιαίτερα σημαντική πηγή εμπειρογνώμοσύνης και πρωτοβουλίας η οποία τα τελευταία χρόνια φαίνεται να βοηθά στη διεύρυνση των ευκαιριών επιμόρφωσης και προαγωγής των προσόντων των εκπαιδευτικών στελεχών είναι συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσω διαφόρων προγραμμάτων, πρωτοβουλιών που ξεκίνησαν από επιστημονικά ή επαγγελματικά δίκτυα που έχουν ως μέλη ακαδημαϊκούς και στελέχη της εκπαίδευσης από όλη της Ευρώπη. Τα δίκτυα αυτά αναπτύσσουν όλο και περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια, ή ακόμη και πλήρη πιστοποιημένα ακαδημαϊκά προγράμματα, τα οποία επιμορφώνουν και εκπαιδεύουν σημαντικό αριθμό στελεχών, καλύπτοντας σε πολλές περιπτώσεις, τις ελλείψεις εγχώριων αντίστοιχων προγραμμάτων ή πρωτοβουλιών.

Αυτή είναι, για παράδειγμα, η περίπτωση του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Σχολική Ηγεσία (*European School Leadership Network – ESLN*) το οποίο δημιουργήθηκε από εκπαιδευτικά Τμήματα πανεπιστημίων (όπως το Πανεπιστήμιο του Manchester και το Πανεπιστήμιο της Κύπρου), επαγγελματικές ενώσεις (όπως ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Διευθυντών Σχολείων – *European School Heads Association – ESHA*) και ιδρύματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών. Ανάμεσα στις δραστηριότητες του δικτύου, οι οποίες συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι και η παροχή ειδικά σχεδιασμένου κύκλου μαθημάτων με αντικείμενο «Ευρωπαϊκή Σχολική Ηγεσία – *European School Leadership*».

Μια ιδιαίτερα σημαντική πρωτοβουλία που ξεκίνησε το 2000, στον απόηχο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, είναι το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τις Πολιτικές Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (*European Network On Teacher Education Policies – ENTEP*). Από την ίδρυση του, το Δίκτυο εί-

να συμβουλευτικό / ενημερωτικό όργανο με βασικό του στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα κράτη-μέλη για ζητήματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Σ' αυτό συμμετέχουν εμπειρογνώμονες από όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ την ομάδα συντονισμού αποτελούν οι εκπρόσωποι της Αυστρίας, της Ελλάδας, της Ιταλίας, της Πορτογαλίας και της Σουηδίας και ένας εκπρόσωπος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Οι δραστηριότητες του Δικτύου εντάσσονται σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το νέο ρόλο τους
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης
- Η ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Υπάρχουν πολλά ακόμη Δίκτυα, Επιστημονικές Ενώσεις και Εξειδικευμένα Κέντρα που χρηματοδοτούνται από κοινοτικούς πόρους στο πλαίσιο Προγραμμάτων Δράσης και ασχολούνται με την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης.

3.3. Η πιστοποίηση της επιμόρφωσης και των δράσεων επαγγελματικής βελτίωσης

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, τόσο σε Κοινοτικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο των κρατών μελών στο ζήτημα της πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούνται πριν ή κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου των στελεχών της εκπαίδευσης. Η πιστοποίηση της επιμόρφωσης συνδέεται στενά με τις διαδικασίες που αφορούν στην αξιολόγηση, τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως τονίζεται ιδιαίτερα στις Εκθέσεις Προόδου του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (βλ. για παράδειγμα την κοινή ενδιάμεση έκθεση του 2004).

Το Δίκτυο Eurydice χρησιμοποιεί για τις ανάγκες της μελέτης για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2006) τον ακόλουθο ορισμό:

«Πιστοποίηση [Accreditation] είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα κρίνεται από τις συναφείς νομοθετικές και επαγγελματικές αρχές για να διαπιστωθεί εάν ανταποκρίνεται στις προκαθορισμένες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης εκπαιδευτικών και απονομής των αντίστοιχων προσόντων (όπου αυτά υφίστανται). Η διαδικασία πιστοποίησης προϋποθέτει ότι τα προγράμματα ή τα ιδρύματα που πρόκειται να πιστοποιηθούν, υπόκεινται σε αξιολόγηση» (ό.π.: 2006: 7).

Στο ίδιο κείμενο, ορίζεται:

«Αξιολόγηση [Evaluation] είναι η γενική διαδικασία συστηματικής και κριτικής ανάλυσης που οδηγεί σε κρίσεις ή/ και υποδείξεις για βελτίωση αναφορικά με την ποιότητα ενός ιδρύματος εκπαίδευσης (εκπαιδευτικών) ή ενός προγράμματος» (ό.π.: 2006, 7).

Στη μελέτη αυτή ταυτοποιούνται έξι τύποι φορέων που προσφέρουν ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς. Οι φορείς αυτοί δραστηριοποιούνται και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στελεχών. Όπως υπογραμμίζεται μάλιστα, σε μερικές χώρες το σύνολο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης παρέχεται από ένα μόνο τύπο παρόχου (π.χ. τα Π.Ε.Κ. στην Ελλάδα και τα αντίστοιχα Επιμορφωτικά Κέντρα στην Κύπρο). Οι έξι τύποι φορέων επιμόρφωσης στις Ευρωπαϊκές χώρες είναι :

- Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης

- Ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών
- Δημόσια κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
- Συνδικαλιστικές και επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών
- Ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης
- Άλλοι φορείς, όπως ιδιωτικές εταιρείες, μη-κυβερνητικές οργανώσεις κλπ.

Στο Σχήμα 3 καταγράφονται οι φορείς παροχής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης στις Ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και το αν υπάρχουν κανονισμοί για την αξιολόγησή ή/ και την πιστοποίησή τους.

Σχήμα 3: Τύποι παρόχων και κανονισμοί για την πιστοποίηση και την αξιολόγηση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (ISCED 1-3), 2005/06

	BE fr	DE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης		▲	●	▼	▼	▼	▲	●	▼		▼	▲	●	▼		▼	▲
Ιδρύματα αρχικής Εκπαίδευσης εκπαιδευτικών		●	▼	▼	▼	▼	▲	●	▼		▼	▲	●	▼		▼	▲
Δημόσια κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	▲	●	●	▼		▼	▲	●	▼	●				▼		●	▼
Συνδικαλιστικοί φορείς ή ενώσεις εκπαιδευτικών		●	●	▼		▼	▲	●	▼		▼	▼	●	▼		●	▼
Ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης (π.χ. σχολεία εκμάθησης ξένων γλωσσών)			●	▼	●	▼	▲	●	▼		●	▼	●	▼		●	▼
Άλλοι πάροχοι (π.χ. ΜΚΟ, ιδιωτικές εταιρείες)				▼	●	▼	▲	●	▼		▼	▼	●	▼		●	▼

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης	●	▼		▼	▼	▼	▼	▼	▲			▲			▲	▼	▼
Ιδρύματα αρχικής Εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	●	▼		▼	▼	▼	▼	▼	▲						▲	▼	▼
Δημόσια κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης		●		▼	▼	▼	▼							>>	●	▼	▼
Συνδικαλιστικοί φορείς ή ενώσεις εκπαιδευτικών	●	●		▼	▼	▼	▼								●	●	▼
Ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης (π.χ. σχολεία εκμάθησης ξένων γλωσσών)	●	▼		▼	▼	▼	▼	●							●	●	▼
Άλλοι πάροχοι (π.χ. ΜΚΟ, ιδιωτικές εταιρείες)	●	●		▼	▼	▼	▼								●	●	▼

▼ Κανονισμός πιστοποίησης ▲ Κανονισμός αξιολόγησης ● Δεν υπάρχει πάροχος
 ■ Υπάρχει πάροχος αλλά δεν υπάρχει κανονισμός αξιολόγησης/πιστοποίησης >> Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό

Πηγή: Eurydice

Για την πιστοποίηση των φορέων που παρέχουν ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση καθώς και των προγραμμάτων που υλοποιούν, ακολουθούνται διάφορες διαδικασίες, οι κυριότερες από τις οποίες είναι:

- Η εξωτερική αξιολόγηση / πιστοποίηση, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει: επιτόπιες επισκέψεις μελέτης από τους αξιολογητές / αρμόδιους για την πιστοποίηση· ανάλυση του υποβληθέντος γραπτού σχεδίου επιμόρφωσης· ανάλυση των υποβληθέντων αναφορών αυτοαξιολόγησης· εξέταση άλλων συναφών στοιχείων ή/ και εγγράφων.
- Η εσωτερική αξιολόγηση, που πραγματοποιείται από τον πάροχο με βάση τους γενικούς κανόνες που ισχύουν για τη διαδικασία αυτή, στη χώρα που δραστηριοποιείται.

Στο Σχήμα 4 καταγράφονται οι διαδικασίες αξιολόγησης / πιστοποίησης που ισχύουν για τους παρόχους ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης στις Ευρωπαϊκές χώρες.

Σχήμα 4:

Κύριες διεργασίες κατά τη διαδικασία πιστοποίησης και/ή αξιολόγησης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (ISCED 1-3), 2005/06

Εξωτερική αξιολόγηση/πιστοποίηση που περιλαμβάνει	BE	BE	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT		CY	LV	LT	LU	HU	
	fr	de	nl									1	2						
• Επιτόπια επίσκεψη	○	●	●			○		○	○		●		○		●			○	
• Ανάλυση γραπτού σχεδίου	●	●	●	●		●	●	●	●		●		●		●			●	
• Ανάλυση αναφορών αυτό-αξιολόγησης	●		●			●		●	●		●		●		●			●	
• Εξέταση άλλων εγγράφων	●		●	●	●				○		○		●		●			●	
Εσωτερική αξιολόγηση	●	●	●			●		●	●			●			●			●	
Εξωτερική αξιολόγηση/πιστοποίηση που περιλαμβάνει	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO		BG	RO	
• Επιτόπια επίσκεψη		●		●	●	○			●					●		●		●	●
• Ανάλυση γραπτού σχεδίου		●		●	●	●	●											●	●
• Ανάλυση αναφορών αυτό-αξιολόγησης		●		●	●	○	●		●					●	>>	●		●	●
• Εξέταση άλλων εγγράφων		●		●	●	●	●											●	●
Εσωτερική αξιολόγηση		●		●	●	○	●							●	>>	●		●	●

● Υποχρεωτική ○ Προαιρετική >> Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό
 ● Συνιστώμενη □ Δεν υπάρχουν κανονισμοί ή δεν υπάρχει σχετική αναφορά

Πηγή: Eurydice

Σχήμα 5:

Αντικείμενο της πιστοποίησης και/ή της αξιολόγησης της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (ISCED 1-3), 2005/06

	BE	BE	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
	fr	de	nl															
Το περιεχόμενο της δραστηριότητας	●	●		●	●		●	●	●			●		●			●	
Οι μέθοδοι διδασκαλίας	●	●		●			●	●	●		●	●		●			●	
Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών	●	●		●		(-)		●	●		●	●					●	
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίμορφωση που έλαβαν	●	●						●	●								●	
Οι υποδομές (εξοπλισμός ΤΠΕ, διδακτικό υλικό, κλπ.)	●	●		●			●		●		●	●					●	
	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO		BG	RO	
Το περιεχόμενο της δραστηριότητας			●	●	●							●					●	●
Οι μέθοδοι διδασκαλίας				●	●							●					●	●
Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών			●	●	●							●	>>				●	●
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίμορφωση που έλαβαν				●	●							●					●	●
Οι υποδομές (εξοπλισμός ΤΠΕ, διδακτικό υλικό, κλπ.)			●	●	●							●					●	●

● Διάσταση που καλύπτεται από τους κανονισμούς □ Δεν υπάρχουν κανονισμοί ή δεν υπάρχει σχετική αναφορά
 >> Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στο εξωτερικό

Πηγή: Eurydice

Σχήμα 6:

Εξωτερικοί φορείς που πιστοποιούν ή αξιολογούν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (ISCED 1-3), 2005/06

Μια υπηρεσία αξιολόγησης ή μια επιτροπή αξιολόγησης	BE nl, DE (some Länder), HU, SI, FI, NO, BG
Υπουργείο Παιδείας, ένα Τμήμα ή μια Επιτροπή στο Υπουργείο	CZ, DK, EE, EL, IT, LV, HU, PL, SK, IS
Μια ανεξάρτητη υπηρεσία για λογαριασμό μιας δημόσιας αρχής	DK, DE (some Länder), NL, PT, RO
Ένα σώμα επιθεωρητών σχολικής εκπαίδευσης	BE de, DE (some Länder), IE, PL
Σώμα επιθεωρητών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	HU
Άλλες υπηρεσίες	BE fr, ES

- Δεν υπάρχουν κανονισμοί για την αξιολόγηση ή την πιστοποίηση των παρόχων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: CY, FR, MT, AT, UK
- Δεν υπάρχουν κανονισμοί για τις υπηρεσίες που αναλαμβάνουν την πιστοποίηση ή την αξιολόγηση: LU
- Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό: LI
- Δεν υπάρχουν στοιχεία: SE

Πηγή: Eurydice

Οι διαδικασίες αξιολόγησης/ πιστοποίησης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης επικεντρώνονται σε διάφορες πλευρές της επιμορφωτικής διαδικασίας. Οι κυριότερες από αυτές, όπως καταγράφονται και στο Σχήμα 5, είναι: Το περιεχόμενο της επιμορφωτικής δραστηριότητας, οι μέθοδοι επιμόρφωσης, οι ικανότητες που αναπτύσσουν οι επιμορφούμενοι, οι απόψεις των επιμορφουμένων για το πρόγραμμα επιμόρφωσης στο οποίο συμμετέχουν, η υλικοτεχνική υποδομή του παρόχου που χρησιμοποιείται κατά την επιμόρφωση.

Οι φορείς που έχουν την ευθύνη για την τελική αξιολόγηση / πιστοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση τις διαδικασίες εσωτερικής ή/ και εξωτερικής αξιολόγησης των παρόχων καταγράφονται στον πίνακα του Σχήματος 6.

Το ζήτημα της πιστοποίησης της επαγγελματικής ανάπτυξης / εξέλιξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών αναμένεται να γίνει περισσότερο σύνθετο, όσο θα προχωρεί η διαδικασία για την αναγνώριση των άτυπων και ανεπίσημων μορφών επιμόρφωσης. Κι αυτό διότι αποτελεί πλέον βασική αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα πλαίσια της δια βίου μάθησης:

«ο προσδιορισμός και η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης έχει ως στόχο να προβάλλεται και να αποτιμάται το πλήρες φάσμα προσόντων και ικανοτήτων ενός ατόμου, ασχέτως του τόπου ή του τρόπου με τον οποίον αποκτήθηκαν. Ο προσδιορισμός και η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης πραγματοποιείται εντός και εκτός των πλαισίων της επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης, στον τόπο εργασίας και εντός της κοινωνίας των πολιτών.» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004: 1).

Ως ασφαλιστική δικλείδα για τη διαφύλαξη της αξιοπιστίας των διαδικασιών, το Συμβούλιο έχει προτείνει την κατάρτιση ενός συνόλου κοινών αρχών που θα συμβάλλουν στην αμοιβαία επικύρωση των άτυπων και ανεπίσημων μορφών μάθησης, αλλά και θα διασφαλίσουν μεγαλύτερη συγκρισιμότητα των σχετικών δραστηριοτήτων μεταξύ των χωρών μελών αλλά και των επαγγελματικών δυνατοτήτων τις οποίες ενισχύουν. Όπως και στην περίπτωση της αμοιβαίας αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων, οι διαδικασίες πιστοποίησης και αναγνώρισης των άτυπων μορφών μάθησης επιδιώκεται να βασιστούν στο σεβασμό της νομιμότητας και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κρατών μελών και μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών.

3.4. Σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη και αξιολόγηση των στελεχών της Εκπαίδευσης

A. Σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες μια περίοδος αρχικής κατάρτισης / επιμόρφωσης πριν ή αμέσως μετά την κατάληψη θέσης στελέχους της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη (Σχήμα 7).

Σχήμα 7:

Χώρες όπου απαιτείται ελάχιστη περίοδος υποχρεωτικής αρχικής κατάρτισης πριν ή μετά τον διορισμό στη θέση του διευθυντή του σχολείου στην πρωτοβάθμια και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2002/03								
BE fr	12 ημέρες	●	IT	160 ώρες	○	PL	200 ώρες	●
EE	(a) 160 ώρες; (b) 240 ώρες	●	LT	20-28 ώρες	○	PT	1 έτος	●
ES	Κοινοποιημένη διάρκεια	●	MT	1 έτος	●	SI	144 ώρες	●
FR	70 ημέρες	●	AT	6 μαθήματα (περίπου 30 ημέρες)	○	FI	320 ώρες	●

● Πριν τον διορισμό ○ Μετά τον διορισμό

Πηγή: Ευρυδική.

Όπως αναφέρουν τα στοιχεία του Δικτύου Eurydice (2005), τόσο ο χρόνος όσο και το περιεχόμενο αυτής της αρχικής κατάρτισης επιμόρφωσης διαφέρουν. Σε πολλές χώρες η συνεχιζόμενη επιμόρφωση είναι προϋπόθεση για τη συνέχιση της σταδιοδρομίας σε θέση στελέχους ενώ σε άλλες είναι προϋπόθεση για μονιμοποίηση ή για προαγωγή.

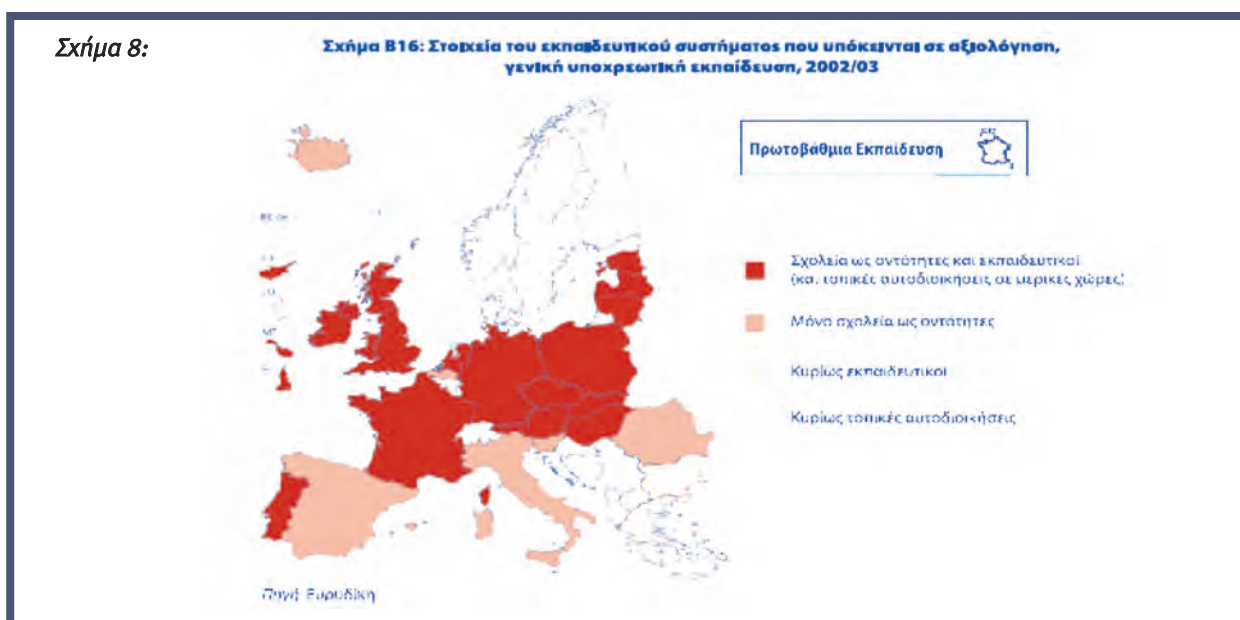
Ως γενικός κανόνας μπορεί να αναφερθεί ότι, στις χώρες όπου οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν περιορισμένη αυτονομία και απλώς εφαρμόζουν εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, η αρχική και η συνεχής επιμόρφωση των στελεχών είναι περιορισμένη και δεν αποτελεί κριτήριο για την εξέλιξή τους. Αντίθετα, όσο αυξάνεται η αυτονομία των εκπαιδευτικών οργανισμών και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών στελεχών να αποφασίζουν και να υλοποιούν αποφάσεις στη λήψη των οποίων μετέχουν, τόσο μεγαλύτερη είναι η σημασία που δίνεται στην αρχική και τη συνεχιζόμενη ενδρϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική βελτίωση των στελεχών, η οποία αποτελεί κριτήριο ευδόκιμης παραμονής και εξέλιξης τους. (Pashiardis et al, 2007). Όπου τα στελέχη της εκπαίδευσης ασκούν διδακτικό έργο, ισχύουν γι' αυτά οι προβλέψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (βλ. παραπάνω σχήμα Σχήμα 1)

B. Οι αλλαγές στην επιλογή την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στελεχών που διαφαίνονται από όσα έχουν ήδη καταγραφεί, έχουν άμεσο αντίκτυπο στα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και γενικότερα τις απαιτήσεις της θέσης ενός στελέχους της εκπαίδευσης. Είναι ήδη εμφανές ότι η διασφάλιση και η βελτίωση της «ποιότητας» της εκπαίδευσης είναι πρωταρχικός στόχος για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Η τάση αυτή κάνει ιδιαίτερα σημαντικό το ζήτημα της αξιολόγησης και ενισχύει τη θέση όσων υποστηρίζουν την ανάγκη εποπτείας, ελέγχου και αξιολόγησης της εκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, όσο και στο επίπεδο της καθοδήγησης και της διοίκησης εκπαίδευσης. Όπως διαφαίνεται από τα δεδομένα του δικτύου Eurydice, υπάρχουν σήμερα σημαντικές διαφορές:

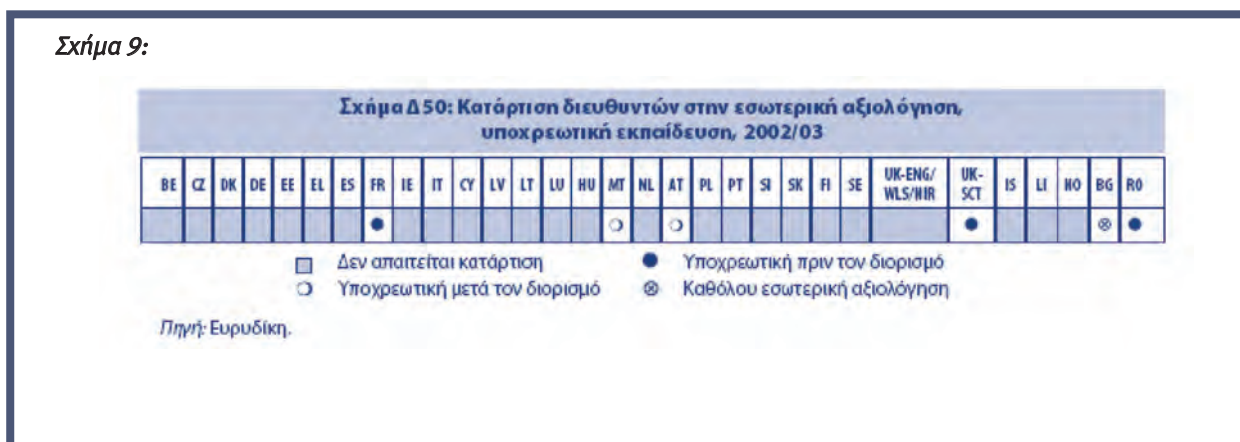
- ως προς το ποια στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων αξιολογούνται στην Ευρώπη (σχήμα 8),
- ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση
- ως προς τον φορέα που έχει την ευθύνη γι' αυτήν
- ως προς τη χρήση των στοιχείων που προκύπτουν από τη διαδικασία.

Η τάση που διαφαίνεται είναι ότι προκρίνονται, και με βάση τη Στρατηγική της Λισαβόνας, πολιτικές και πρακτικές αξιολόγησης που αφορούν όλες τις συνισταμένες και τους πόρους των εκπαιδευτικών συστημάτων και που έχουν ως στόχο, μεταξύ άλλων (European Commission, 2007):

- τη μέτρηση όλων των εκφάνσεων του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (outcome oriented processes) από την επίδοση των μαθητών έως την επίτευξη μετρήσιμων εκπαιδευτικών στόχων,
- την αξιολόγηση της επάρκειας (efficiency) και την αποτελεσματικότητα (effectiveness) των εκπαιδευτικών δομών και διαδικασιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού,
- την απόδοση λόγου της εκπαίδευσης, είτε στο κοινωνικό σύνολο είτε, από μια άλλη σκοπιά, στους αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.



Τα στελέχη της εκπαίδευσης αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις, φορείς εφαρμογής συγκεκριμένων πτυχών εξωτερικής ή εσωτερικής αξιολόγησης και, ταυτόχρονα, υποκείμενα της ίδιας διαδικασίας. Γι' αυτό σε κάποιες χώρες, η κατάρτιση των διευθυντών στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου αποτελεί τυπικό προσόν για την κατάληψη της θέσης ή αντικείμενο υποχρεωτικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (βλ. Σχήμα 9).



Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα διεθνούς έρευνας που διεξήγαγε ο ΟΟΣΑ το 2001 σε εννέα χώρες, έξι από τις οποίες (Βέλγιο, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ολλανδία, Σουηδία, Μ. Βρετανία) είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εστιάζοντας στους τρόπους διοίκησης των σχολείων στα ευρύτερα πλαίσια της εκπαιδευτικής διοίκησης και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η διεθνής έρευνα διαπιστώνει ότι όλο και περισσότερο, στις εξεταζόμενες χώρες, οι διευθυντές, υιοθετούν μεθόδους διοίκησης που δίνουν σημασία στην επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων, την ένταξη καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον, την προσαρμογή στις απαιτήσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών «οργανισμών μάθησης» (OECD, 2001: 14). Διαπιστώνεται έτσι ότι πολλά από τα χαρακτηριστικά που αξιολογούνται για να διαπιστωθεί η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, σχετίζονται με τις ικανότητες και την κατάρτιση των διευθυντών, με το κλίμα που αυτοί διαμορφώνουν εντός του σχολείου αλλά και με τις σχέσεις με τα ιεραρχικά ανώτερα όργανα εκπαιδευτικής διοίκησης και εποπτείας και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

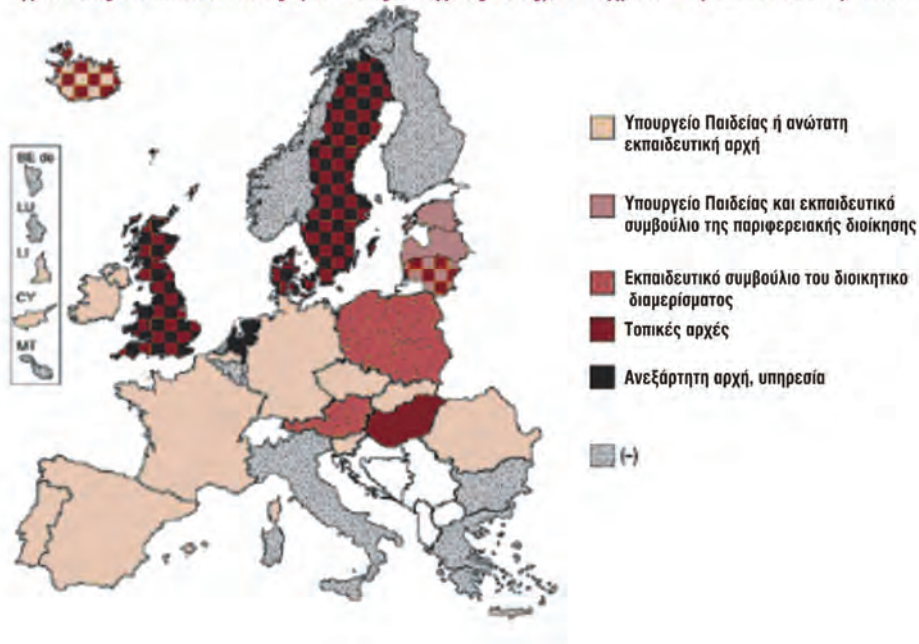
Όπως σημειώνεται στη μελέτη του Δικτύου Eurydice «Αξιολόγηση των σχολείων που παρέχουν υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Eurydice, 2004), οι διαδικασίες που υπόκεινται συνήθως σε εσωτερική ή εξωτερική αξιολόγηση στα σχολεία είναι:

(α) Εκπαιδευτικές, όπως:

- «η μάθηση και η διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων και

Σχήμα 10:

Υπηρεσίες που έχουν την ευθύνη της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων ως οντοτήτων (για τους εκπαιδευτικούς ή άλλους στόχους τους), Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2000/01



Πηγή: Eurydice

- η μάθηση και η διδασκαλία των κατάλληλων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς και προσωπικής ανάπτυξης συμπεριλαμβανομένης και της επαγγελματικής καθοδήγησης»

(β) Διοικητικές, όπως;

- «η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων
- η διαχείριση των λειτουργικών πόρων
- η διαχείριση των κεφαλαιουχικών πόρων, και
- οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την πληροφόρηση, τις εξωτερικές σχέσεις και τις συνεργασίες» (Eurydice, 2004: 11)

Τα στελέχη που έχουν την αρμοδιότητα σε αυτούς τους τομείς, είναι φανερό ότι υπόκεινται, είτε ως άτομα είτε ως φορείς ευθύνης σε άμεση ή έμμεση ατομική αξιολόγηση, ανάλογα με τα όσα ισχύουν στο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Σε πολλές περιπτώσεις αξιολογούνται και λογοδοτούν σε περισσότερες από μια αρχές ανάλογα με τον εκάστοτε ρόλο τους. Το ίδιο ισχύει και για τα εκπαιδευτικά στελέχη εκτός των σχολικών μονάδων.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης που έχουν ενεργό ρόλο στις διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφέρουν από χώρα σε χώρα, όπως διαφέρουν τα προσόντα και οι αρμοδιότητες των εν λόγω στελεχών (βλ. το Σχήμα 10 και τις μελέτες περίπτωσης που αναφέρονται στο προηγούμενο κεφάλαιο). Ανήκουν κατά περίπτωση σε στην τοπική, περιφερειακή ή κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση, ή σε συναφείς ανεξάρτητες αρχές

Στις περιπτώσεις που τα στελέχη αυτά είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι των αρμόδιων κρατικών φορέων, απαιτούνται απ' αυτά αυξημένα προσόντα, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπόκεινται τα ίδια σε διαδικασίες αξιολόγησης.

3.5. Η επιμόρφωση και η επαγγελματική βελτίωση των στελεχών με και για τις Νέες Τεχνολογίες

Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αναγνωρίστηκε ήδη από την εποχή της κυκλοφορίας του Λευκού Βιβλίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995), ότι αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την πορεία, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο ίδιο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Λισσαβόνα 2000) όπου ορίστηκε ο στόχος να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή», ορίστηκε ως κορυφαία προτεραιότητα και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η σχετική στρατηγική eEurope περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων την «πρωτοβουλία για την ηλεκτρονική μάθηση» eLearning, η οποία αφορούσε:

- Την δημιουργία υποδομών και την εγκατάσταση εξοπλισμού στις εκπαιδευτικές μονάδες και υπηρεσίες.
- Την κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες για όλους τους εμπλεκόμενους στα εκπαιδευτικά συστήματα



- Την ανάπτυξη ψηφιακού περιεχομένου και την παροχή ποιοτικών ψηφιακών υπηρεσιών
- Την Ευρωπαϊκή συνεργασία και δικτύωση.

Στο πλαίσιο αυτό χρηματοδοτήθηκαν σχετικές εθνικές δράσεις (όπως η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών στις Νέες τεχνολογίες σε όλα τα κράτη μέλη, που αναφέρθηκε παραπάνω) και ενσωματώθηκαν πρωτοβουλίες και προγράμματα στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Δράσης. Τέτοιο ήταν, για παράδειγμα το Πρόγραμμα Μίνερνα, το οποίο είχε ως στόχο την προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα των ΤΠΕ και της ανοικτής και εξ αποστάσεως μάθησης.

Ανάμεσα στους στόχους του Προγράμματος ήταν να γίνουν όσο το δυνατόν καλύτερα κατανοητές οι συνέπειες της χρήσης των ΤΠΕ για την εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους, τα στελέχη και τους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση καθώς και να υποστηριχθούν καινοτομικά σχέδια κατάρτισης και επιμόρφωσης ιδιαίτερα για την ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση και να προχωρήσει η δικτύωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και επιμορφωτική διαδικασία συνεχίζεται σήμερα ως «εγκάρσια δράση» του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης 2007 – 2013, με στόχο «την ανάπτυξη καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών και παιδαγωγικών προτύπων» που βασίζονται στις ΤΠΕ.

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, η δυνατότητα εργασίας με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού επαγγέλματος, και συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα προώθησης της καινοτομίας και τη δημιουργική καθοδήγηση του υφισταμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο πλαίσιο αυτό η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στελεχών με τις ΤΠΕ έχει δύο, κυρίως, διαστάσεις:

- (α) Οι ΤΠΕ κάνουν περισσότερο σύνθετο το ρόλο των εκπαιδευτικών στελεχών, όσον αφορά την οργάνωση, τη διοίκηση, τη διαχείριση και την εποπτεία της σχολικής μονάδας. Δημιουργούν νέες συνθήκες όσον αφορά τους μαθησιακούς πόρους που βρίσκονται στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω της δικτύωσης και διαμορφώνουν νέους τρόπους και κώδικες επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Διευκολύνουν τη ροή των πληροφοριών που επιτρέπει το συνεχές έλεγχο και την εποπτεία των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αλλά και διευρύνει τις διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές για ζητήματα που απασχολούν την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα απαιτούν περισσότερες και πιο εξειδικευμένες γνώσεις από τα εκπαιδευτικά στελέχη.
- (β) Οι ΤΠΕ δίνουν νέες δυνατότητες επιμόρφωσης και επαγγελματικής βελτίωσης με τη χρήση της μάθησης από απόσταση και την απομακρυσμένη πρόσβαση σε πιστοποιημένες επιμορφωτικές υπηρεσίες. Η επιμόρφωση μπορεί να πάρει περισσότερο εξατομικευμένες και εξειδικευμένες ή περισσότερο συνεργατικές και καινοτομικές μορφές, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσωπικές προτιμήσεις των στελεχών.

Σ' αυτό το πλαίσιο όλο και περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιούν τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών για να διευρύνουν την πρόσβαση των εκπαιδευτικών στην απαιτούμενη για την εξέλιξή τους σε στελέχη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, αλλά και για να βελτιώσουν την ποιότητα των ήδη υπηρετούντων στελεχών.

Η υποστήριξη από την Ευρωπαϊκή Ένωση διαδικτυακών τόπων, όπως το Ευρωπαϊκό σχολικό δίκτυο “European Schoolnet” ή η πρωτοβουλία σύναψης διαδικτυακών συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών υπηρεσιών eTwinning, δίνουν την ευκαιρία σε στελέχη που διοικούν εκπαιδευτικές μονάδες ή υπηρετούν σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες να αναπτύξουν διευρωπαϊκές συνεργασίες και να επιδιώξουν την υλοποίηση στόχων που δύσκολα θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στα εθνικά πλαίσια.

Ενδεικτικά αναφέρεται η πρωτοβουλία «School management strategies to improve school organization and working environment» (Στρατηγικές σχολικής διοίκησης για τη βελτίωση της οργάνωσης του σχολείου και του εργασιακού περιβάλλοντος), η οποία είχε ως στόχους τη μελέτη διαφορετικών τρόπων διοίκησης των σχολείων και την ανταλλαγή εμπειριών αναφορικά με την ύπαρξη και την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων. Τα δύο σχολεία που ξεκίνησαν το 2006 την πρωτοβουλία ήταν από την Ελλάδα και την Ισπανία.

Οι πρωτοβουλίες για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συχνά, έχουν επίσης ως αποτέλεσμα την παραγωγή λογισμικού και πολυμέσων με άμεση εφαρμογή στη διοίκηση, τη διαχείριση και την εποπτεία των σχολικών μονάδων ή τις υπηρεσίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Η κινητικότητα γύρω από την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, η οποία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη να συμμετέχουν σε συναφείς ομάδες εργασίας ή σε προγράμματα δράσης με αντικείμενο τις καινοτομίες αυτές, αποτελεί σημαντική ευκαιρία επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και ευκαιρία απόκτησης νέων δεξιοτήτων.

Βασικές Ικανότητες
(key Competences)
και Ευρωπαϊκό
Πλαίσιο
Επαγγελματικών
Προσόντων
(European
Qualifications
Framework)

4.

4.1 Το πλαίσιο των Βασικών Ικανοτήτων

4.1.1 Η αναγκαιότητα και η νομική βάση του Πλαισίου των Βασικών Ικανοτήτων

4.1.2 Κεντρικοί στόχοι του Πλαισίου των Βασικών Ικανοτήτων

4.1.3 Τομείς και περιεχόμενα των Πλαισίου των Βασικών Ικανοτήτων

4.2 Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ)

4.2.1 Αναγκαιότητα και βασικός σκοπός του ΕΠΕΠ

4.2.2 Η διαδικασία διαμόρφωσης του ΕΠΕΠ και η νομική του βάση

4.2.3 Τα επίπεδα αναφοράς του ΕΠΕΠ

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το βασικό προσανατολισμό της Στρατηγικής της Λισσαβόνας¹⁶, οι οικονομίες των κρατών μελών της ΕΕ οφείλουν να μετεξελιχθούν σε οικονομίες που στηρίζονται στη γνώση για να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διαρκώς αυξανόμενες προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, δημιουργώντας ταυτόχρονα τις απαραίτητες συνθήκες για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας για όλους τους πολίτες. Για να πετύχει η Ένωση μια βιώσιμη οικονομική μεγέθυνση βασισμένη στη γνώση και για να διαμορφώσει ένα ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο, είναι αναγκαίο να γίνουν περισσότερες και ουσιαστικότερες επενδύσεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Ως εκ τούτου, από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας και μετέπειτα η ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε παγκόσμια προοπτική τέθηκε στο επίκεντρο μιας σειράς πρωτοβουλιών και δράσεων. Στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»¹⁷ συγκεκριμενοποιήθηκαν και τα βασικά πεδία στα οποία οφείλουν να εστιάσουν οι μελλοντικές πρωτοβουλίες της Ένωσης και των κρατών μελών. Σε αυτά ανήκουν: α) η Δια Βίου Μάθηση, β) οι Βασικές Ικανότητες της Δια Βίου Μάθησης και γ) το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για τη Δια Βίου Μάθηση. Τα πεδία αυτά δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους, αλλά τα διέπει μια σχέση του τύπου «γενικού – ειδικού». Η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί τον κεντρικό προσανατολισμό και στόχο των πολιτικών και των δράσεων της Ένωσης στο χώρο της εκπαίδευσης, συνιστά, με άλλα λόγια το γενικό και βασικό πλαίσιο εντός του οποίου εντάσσονται και αποκτούν λειτουργικότητα μια σειρά επιμέρους στόχοι, όπως οι Βασικές Ικανότητες της Δια Βίου Μάθησης και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων για τη Δια Βίου Μάθηση.

Τα προαναφερόμενα πεδία αποτελούν βασικές συνιστώσες του συνόλου των προσπαθειών για προσαρμογή των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για βελτίωση του επιπέδου και της ποιότητας της απασχόλησης. Η επιδιωκόμενη ενίσχυση και ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω δράσεων στα προαναφερόμενα πεδία υπακούει πρώτιστα σε κοινωνικές προτεραιότητες. Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής διάστασης της Ευρώπης και βασικό μοχλό συγκρότησης του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, καθώς συνιστούν φορείς αξιών όπως αυτών της αλληλεγγύης, των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής συμμετοχής και συνδράμουν αποφασιστικά σε θέματα εκδημοκρατισμού και ποιότητας ζωής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM (2005) 549 τελικό).

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στα πεδία των Βασικών Ικανοτήτων και του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων. Θα εστιάσουμε ειδικότερα στην αναγκαιότητα ένταξης αυτών των πεδίων στο οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στα περιεχόμενα και στους στόχους τους, καθώς και στο νομικό τους υπόβαθρο. Η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί αντικείμενο του επόμενου κεφαλαίου.

¹⁶ Ο βασικός αυτός προσανατολισμός επαναβεβαιώθηκε και στα επακόλουθα Συμβούλια, όπως σε αυτά των Βρυξελλών (2003 και 2005) και στην ανανεωμένη στρατηγική της Λισσαβόνας το 2005.

¹⁷ Το πρόγραμμα επικυρώθηκε στα Ευρωπαϊκά Συμβούλια της Στοκχόλμης (2001) και της Βαρκελώνης (2002).

4.1 Το πλαίσιο των Βασικών Ικανοτήτων

4.1.1. Η αναγκαιότητα και η νομική βάση του Πλαισίου των Βασικών Ικανοτήτων

Αφετηρία των διεργασιών διαμόρφωσης ενός ευρωπαϊκού πλαισίου νέων βασικών ικανοτήτων που πρέπει να παρέχονται σε όλους – συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο και των ενήλικων μαθητών – κατά τη διάρκεια της δια βίου εκπαίδευσης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 142/01, 14.6.2002), αποτέλεσαν οι διαπιστώσεις του Συμβουλίου της Λισσαβόνας – όπως και των επακόλουθων Συμβουλίων – ότι:

- η ανάπτυξη της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης προϋποθέτει να διαθέτουν όλοι οι πολίτες βασικές ικανότητες¹⁸ που θα τους επιτρέπουν να ζουν και να εργάζονται στη νέα κοινωνία της πληροφορίας
- οι αποκλίσεις μεταξύ των κρατών μελών ως προς τον ορισμό του φάσματος των ικανοτήτων που οφείλει να αναπτύσσει σήμερα η εκπαίδευση στους πολίτες, συνιστούν την κύρια αιτία ανισοροπιών στην προσφορά και τη ζήτηση εργατικού δυναμικού σε όλους τους τομείς και σε όλες τις περιφέρειες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM (2002)72 τελικό).

Μετά το Συμβούλιο της Λισσαβόνας, στο ζήτημα των βασικών δεξιοτήτων επανέρχεται η Επιτροπή στο κείμενό της «*Το σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις δεξιότητες και την κινητικότητα*». Στο κείμενο της Επιτροπής, οι βασικές ικανότητες εξετάζονται στο πλαίσιο μιας πρότασης δράσεων για την αντιμετώπιση της ανεπαρκούς επαγγελματικής κινητικότητας, της μικρής γεωγραφικής κινητικότητας, του κατακερματισμού της ενημέρωσης και την έλλειψη διαφάνειας σε ό,τι αφορά τις ευκαιρίες θέσεων εργασίας. Μεταξύ των στόχων που περιγράφονται και που πρέπει να επιτευχθούν έτσι ώστε να αντιμετωπισθούν τα παραπάνω προβλήματα αναφέρεται και η ενίσχυση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων: *όλοι οι πολίτες πρέπει να έχουν «ελεύθερη πρόσβαση στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής αλλά και άλλων βασικών δεξιοτήτων, όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η τεχνολογία, οι ξένες γλώσσες, η «μάθηση της μάθησης» δεξιοτήτων (δηλαδή η ικανότητα και η επιθυμία για συνεχή απόκτηση και ανανέωση των γνώσεων και των ικανοτήτων), η πολιτισμική ευαισθητοποίηση, οι κοινωνικές / προσωπικές δεξιότητες, το επιχειρηματικό πνεύμα και το τεχνολογικό πνεύμα και η χρήση των ΤΠΕ και της ηλεκτρονικής μάθησης»* (Απόφαση 2005/600/ΕΚ του Συμβουλίου της 12^{ης} Ιουλίου 2005, Κατευθυντήριες γραμμές για τις πολιτικές απασχόλησης 2005–2008, <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11323.htm>)

¹⁸ Ως προς τη χρήση των όρων «δεξιότητες» και «ικανότητες» στα κείμενα της Ένωσης οφείλουμε να αποσαφηνίσουμε τα εξής. Στα σχετικά μέχρι και το 2005 κείμενα συναντάμε κυρίως τον όρο «δεξιότητα». Από το 2005 και μετά επικρατεί ο όρος «ικανότητα». Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ομάδα εργασίας, η οποία επεξεργάστηκε το πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων, προτίμησε τους όρους «ικανότητα» και «βασική ικανότητα», καθώς αυτοί έχουν ευρύτερο εννοιολογικό περιεχόμενο, αφού περιλαμβάνουν δεξιότητες και επεκτείνονται και πέρα από αυτές. Συγκεκριμένα «ο όρος **ικανότητα** θεωρείται ότι αναφέρεται σε ένα συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων, αντιλήψεων και στάσεων και συμπεριλαμβάνει επιπροσθέτως τη δυνατότητα μάθησης «του πώς να μαθαίνεις». (βλ αναλ. European Commission, Implementation of 'Education and Training 2010', Work Programm, Working Group B 'Key Competences', 2004. Στο κείμενό μας χρησιμοποιούμε εξαρχής τον όρο «ικανότητα», εκτός βέβαια εκείνων των περιπτώσεων όπου παρατίθεται αυτούσιο μέρος των επίσημων κειμένων της Ένωσης.

Περαιτέρω, οι βασικές ικανότητες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των κατευθυντήριων γραμμών για την ανάπτυξη και την απασχόληση 2005–2008 (ο.π.). Στις κατευθυντήριες γραμμές επισημαίνεται ότι ο εφοδιασμός των νέων με τις βασικές ικανότητες που απαιτεί η κοινωνία της γνώσης προϋποθέτει μια σειρά ευρύτερων ποιοτικών αλλαγών στις εκπαιδευτικές δομές και στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Αναφέρεται συγκεκριμένα ότι οι ποιοτικές αλλαγές που είναι αναγκαίο να προωθηθούν στο μέλλον αφορούν κυρίως την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών καθώς και τη μορφή μιας διαρκούς επιμόρφωσής τους.

Η σημασία του ζητήματος των βασικών ικανοτήτων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της Ένωσης ενισχύθηκε περαιτέρω στο θεμελιώδες σημασίας για τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης κείμενο του Συμβουλίου με τίτλο «*Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (C 142, 14.6.2002)¹⁹. Στο κείμενο αυτό περιγράφονται αναλυτικά οι κοινοί στρατηγικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (βλ. αναλ. Κεφ. 1) και η «*Ανάπτυξη Δεξιοτήτων για την Κοινωνία της Γνώσης*» αποτελεί στοιχείο του στρατηγικού στόχου «*Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ*».

Αφού επισημαίνεται ως πρόβλημα το γεγονός ότι στον ευρωπαϊκό χώρο δεν υφίσταται μια κοινή αντίληψη σχετικά με την έννοια των βασικών ικανοτήτων – κατά κανόνα η αντίληψη αυτή περιορίζεται στις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής καθώς και στις στοιχειώδεις γνώσεις αριθμητικής – προτείνονται «ικανότητες κλειδιά» οι οποίες θα μπορούσαν να καλύψουν τους ακόλουθους τομείς:

- Ανάγνωση, γραφή και στοιχειώδη αριθμητική.
- Μαθηματικά, επιστήμες και τεχνολογία
- Ξένες γλώσσες
- Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας
- Μεθοδολογία της απόκτησης γνώσεων
- Κοινωνικός κόσμος και κοινωνικές σχέσεις
- Επιχειρηματικό πνεύμα
- Γενική μόρφωση

Επισημαίνεται, περαιτέρω, η ανάγκη ακριβούς προσδιορισμού των περιεχομένων των βασικών ικανοτήτων στο μέλλον και αναφέρονται, χωρίς εξειδικευμένη περιγραφή και ανάλυση, τα ακόλουθα κριτήρια απόκτησης αυτών των βασικών δεξιοτήτων: ποιότητα της διδασκαλίας, βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, κατάλληλος σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων και η αξιοποίηση ευκαιριών δια βίου μάθησης.

Οι τομείς που καλύπτουν οι βασικές δεξιότητες, καθώς και τα περιεχόμενά τους συγκεκριμενοποιούνται αρχικά στο κείμενο της Επιτροπής «*Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση*» [(COM(2005)548 τελικό)]. Η πρόταση για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων αναπτύ-

¹⁹ Θέλουμε να επισημάνουμε εδώ ότι η έννοια «μάθηση της μάθησης» (learning to learn) χρησιμοποιείται σε άλλα κείμενα της Ένωσης – θα αναφερθούμε σε αυτά στη συνέχεια – ως ταυτόσημη της έννοιας «μεταγνωστική ικανότητα».

χθηκε από μια ομάδα εμπειρογνομώνων των κρατών μελών, των χωρών της ΕΖΕΣ/ΕΟΧ, των υποψηφίων για προσχώρηση χωρών (από τον Ιανουάριο του 2003) και των ευρωπαϊκών ενώσεων. Οι εργασίες αυτής της ομάδας συζητήθηκαν σε μια σειρά συνεδρίων και σεμιναρίων πριν καταλήξουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για το περιεχόμενο του πλαισίου. Με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις η αρχική πρόταση Σύστασης οριστικοποιήθηκε στη «*Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L 394, 30.12.2006.).

Λαμβάνοντας υπόψη τα δυο αυτά κείμενα θα αναφερθούμε στη συνέχεια συνοπτικά στα σημεία που αιτιολογούν την ανάγκη συγκρότησης του Πλαισίου.

Οι αλλαγές που έχει επιφέρει η κοινωνία της γνώσης τόσο στη δομή και στη σύνθεση των κοινωνιών όσο και στις σχέσεις μεταξύ του ατόμου, αφενός, και του δημόσιου και του εργασιακού χώρου αφετέρου, αυξάνουν τις απαιτήσεις για νέες βασικές ικανότητες. Απαιτούνται νέες βασικές ικανότητες που να είναι σε πλήρη αντιστοιχία και να ικανοποιούν το αυξανόμενο κοινωνικό ενδιαφέρον για ανάπτυξη του δημοκρατικού πνεύματος και για κοινωνική συμμετοχή και συνοχή. Να υποστηρίζουν και να ενισχύουν, με άλλα λόγια, την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στο δημόσιο βίο (Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, COM(2005)548 τελικό, σελ. 4).

Ένας δεύτερος λόγος έχει να κάνει με τις ειδικότερες αλλαγές στον εργασιακό χώρο λόγω της διεθνοποίησης της οικονομίας και της διάδοσης και χρήσης των νέων τεχνολογιών. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών «*οι εργαζόμενοι χρειάζεται τόσο να επικαιροποιούν τις συγκεκριμένες δεξιότητές τους που σχετίζονται με την εργασία όσο και να αποκτούν γενικές ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να προσαρμοστούν στην αλλαγή. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές του εργατικού δυναμικού αποτελούν σημαντικό παράγοντα της καινοτομίας, της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας*» (ο.π.:4). Μια σειρά εμπειρικών δεδομένων τεκμηριώνουν την ανάγκη ανάπτυξης των νέων βασικών ικανοτήτων στους εργαζόμενους. Συγκεκριμένα, σε διεθνείς έρευνες όπως η International Adult Literacy Survey καταγράφεται το γεγονός ότι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού των ενηλίκων δεν διαθέτουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής που απαιτούνται για να λειτουργήσουν στην κοινωνία της γνώσης και ότι τα άτομα που εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο αποκλεισμού (ο.π.:4). Σύμφωνα με τη μελέτη του Μάαστριχτ για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του 2004 υφίσταται ένα «*σημαντικό κενό μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης που απαιτούνται από τις νέες θέσεις εργασίας και των επιπέδων εκπαίδευσης που επιτυγχάνονται από το ευρωπαϊκό εργατικό δυναμικό. Η μελέτη αυτή δείχνει ότι ποσοστό μεγαλύτερο από το ένα τρίτο του ευρωπαϊκού εργατικού δυναμικού (80 εκατομμύρια) έχει χαμηλές δεξιότητες*» (Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L 394/10, 30.12.2006).

Ένας τρίτος λόγος έχει να κάνει με μεταρρυθμίσεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα στα εκπαιδευτικά προγράμματα κρατών μελών. Χαρακτηριστικό αυτών των μεταρρυθμίσεων είναι η μετατόπιση από τον παραδοσιακό στόχο της μετάδοσης της γνώσης στο νέο στόχο της ανάπτυξης μεταβιβάσιμων ικανοτήτων που συνιστούν απαραίτητο εφόδιο των νέων για τη ζωή του ενήλικα και την περαιτέρω μάθηση. Το πλαίσιο των νέων βασικών ικανοτήτων έχει ως αφετηρία την ήδη τρέχουσα συζήτηση τόσο για τις ικανότητες που οφείλουν να αναπτύξουν σήμερα οι νέοι όσο

και για τον τρόπο υποστήριξης και παιδαγωγικής ανάπτυξης των σχολείων για να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης.

Το Πλαίσιο των Βασικών Ικανοτήτων διαμορφώθηκε με βάση τις επιταγές των άρθρων 149 και 150 της Συνθήκης. Όπως ήδη αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο, η Κοινότητα βάσει των άρθρων 149 και 150 της Σύμβασης αναλαμβάνει δράσεις στήριξης της ποιοτικής ανάπτυξης της παιδείας, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία των κρατών μελών και, αν είναι αναγκαίο, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους. Κινούμενη σε αυτό το νομικό πλαίσιο η Σύσταση για τις Βασικές Ικανότητες θέτει ως κεντρικό σκοπό την προσφορά ενός εργαλείου αναφοράς ευρωπαϊκού επιπέδου για τους φορείς που σχεδιάζουν και παρέχουν εκπαίδευση έτσι ώστε να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», να διευκολυνθούν οι εργασίες που ανέλαβαν τα κράτη μέλη με τη θέσπιση των ευρωπαϊκών επιπέδων αναφοράς και να προαχθεί μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση, προσανατολισμένη στο μέλλον και προσαρμοσμένη στις ανάγκες της κοινωνίας. Τέλος, αυτό το εργαλείο αναφοράς για τον προσδιορισμό των βασικών ικανοτήτων θα διευκολύνει τις προσπάθειες των κρατών μελών να προσαρμόσουν τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισής τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικά (ο.π.:8). Πρέπει, βέβαια, να διευκρινιστεί ότι η Σύσταση υπακούει στην αρχή της αναλογικότητας και κατά συνέπεια η εφαρμογή της επαφίεται εξ ολοκλήρου στην κρίση των κρατών μελών.

4.1.2. Κεντρικοί στόχοι του Πλαισίου των Βασικών Ικανοτήτων

Στο κείμενο της τελικής Σύστασης περιγράφονται ειδικοί στόχοι τους οποίους καλούνται να επιτύχουν τα κράτη μέλη χρησιμοποιώντας το πλαίσιο των Βασικών Ικανοτήτων ως εργαλείο αναφοράς. Η χρήση αυτού του εργαλείου αναμένεται να συμβάλει:

Στην εξασφάλιση της λειτουργίας της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κατά τρόπο που να αναπτύσσουν όλοι οι νέοι τις βασικές ικανότητες σε τέτοιο επίπεδο που να είναι έτοιμοι για την ενήλικη ζωή και να έχουν δυνατά θεμέλια για την περαιτέρω μάθηση. Ο στόχος να εξασφαλιστούν για όλους τους νέους και μέχρι το τέλος της αρχικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης οι συνθήκες ανάπτυξης εκείνων των ικανοτήτων που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν απρόσκοπτα στην πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ζωή αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς και του Ευρωπαϊκού Συμφώνου για τη Νεολαία. Στο Σύμφωνο – χαρακτηρίζεται από το ενδιαφέρον για υλοποίηση πολιτικών διασφάλισης και παροχής ίσων ευκαιριών κοινωνικής, εργασιακής και πολιτιστικής ένταξης προς όλους τους νέους – υπογραμμίζεται ότι η νεολαία μπορεί να «*συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας για την αύξηση της απασχόλησης, της μεγέθυνσης και της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς θα αποτελέσει το εργατικό δυναμικό και την πηγή των απαραίτητων ερευνητικών ικανοτήτων, καινοτομίας και επιχειρηματικών πρωτοβουλιών του μέλλοντος (...)* μόνον εάν οι νέοι είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης υψηλού επιπέδου» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (COM(2005)206 τελικό, σελ. 3). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην άρση κοινωνικών, οικονομικών ή πολιτισμικών καταστάσεων που οδηγούν στην άνιση μεταχείριση ομάδων νέων. Στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λαμβάνονται όλα τα μέτρα έτσι ώστε όλοι οι νέοι να είναι σε θέση να αποκτήσουν και να αξιοποιήσουν το μορφωτικό τους κεφάλαιο. Τα επίκαιρα στατιστικά στοιχεία που αφορούν στη συμμετοχή των

νέων στην εκπαιδευτική διαδικασία τεκμηριώνουν την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων. Σχεδόν το 16% των νέων στην ΕΕ εξακολουθούν να εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και σχεδόν το 20% των νέων ηλικίας 15 ετών εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε ό,τι αφορά την ικανότητα ανάγνωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2005) 549 τελικό, σελ. 7):

- Στην εξασφάλιση εκπαιδευτικών ευκαιριών και πόρων, μέσω δημιουργίας κατάλληλων υποδομών διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, για να αναπτύξουν και να επικαιροποιούν οι ενήλικες τις βασικές ικανότητες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να λαμβάνεται για ιδιαίτερες ομάδες ενηλίκων οι οποίες ενδεχομένως να μειονεκτούν λόγω κοινωνικών ή οικονομικών συνθηκών. Η σημερινή κατάσταση στην Ένωση σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει προβλήματα, καθώς δεν δίνεται η απαιτούμενη προτεραιότητα και χρηματοδότηση για την αύξηση της πρόσβασης στις ευκαιρίες μάθησης ενηλίκων. Η ανάγκη να αυξηθούν τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στη διαβίου μάθηση «*παραμένει σημαντική πρόκληση για την Ευρώπη και ιδιαίτερα για τις νότες ευρωπαϊκές χώρες και τα νέα κράτη μέλη*» (ο.π.:7).

Οι μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να λάβουν ιδιαίτερα υπόψη ότι οι Βασικές Ικανότητες αποτελούν στην κοινωνία της γνώσης βασικές προϋποθέσεις τόσο της προσωπικής ανάπτυξης των πολιτών όσο και επίτευξης της κοινωνικής συνοχής. Και αυτό επειδή επιτρέπουν στους πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός κοινωνικού χώρου με κύρια γνωρίσματα τη βιώσιμη ανάπτυξη και την κυριαρχία των δημοκρατικών αρχών. Κατά συνέπεια οι Βασικές Ικανότητες οφείλουν να λειτουργήσουν ως σημεία προσανατολισμού και ως κριτήρια ποιότητας της καθημερινής διδασκαλίας.

4.1.3. Τομείς και περιεχόμενα των Πλαισίου των Βασικών Ικανοτήτων

Η τελική Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (2006), προτείνει ένα πλαίσιο αναφοράς το οποίο περιλαμβάνει συνολικά οκτώ βασικές ικανότητες. Υπόψη λαμβάνεται ένας επιστημονικά κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας «ικανότητα». Η ικανότητα ορίζεται «*ως συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών κατάλληλων για το πλαίσιο. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση*» (Πρόταση, σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L 394/13, 30.12.2006.

Μέχρι το τέλος της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης οι νέοι πρέπει να έχουν αναπτύξει τις βασικές ικανότητες σε επίπεδο που θα τους εξοπλίζει για τη ζωή του ενήλικα. Στο πλαίσιο της διαβίου μάθησης οι βασικές ικανότητες θα πρέπει να αναπτύσσονται περαιτέρω, να διατηρούνται και να επικαιροποιούνται.

Οι οκτώ προτεινόμενες βασικές ικανότητες είναι οι εξής:

- 1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- 2. Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες
- 3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία
- 4. Ψηφιακή ικανότητα

- 5. Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn)
- 6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη
- 7. Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα
- 8. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση

Οι βασικές ικανότητες ορίζονται επακριβώς και εξειδικεύονται τα περιεχόμενα αυτών στους άξονες *βασικές γνώσεις, βασικές δεξιότητες και βασικές συμπεριφορές*. Μεταξύ των *βασικών ικανοτήτων* υφίστανται αλληλοεπικαλύψεις και αλληλοσυνδέσεις, καθώς τα περιεχόμενα μιας συγκεκριμένης ικανότητας (δηλ. γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές) υποστηρίζουν τα περιεχόμενα μιας άλλης. Κοινά γνωρίσματα όλων των βασικών ικανοτήτων είναι αυτά της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ανάληψης πρωτοβουλιών, της επίλυσης προβλημάτων, της αξιολόγησης του κινδύνου, της λήψης αποφάσεων και της εποικοδομητικής διαχείρισης των συναισθημάτων.

Αναλυτικότερα:

1. **Η Επικοινωνία στη Μητρική Γλώσσα** ορίζεται ως η ικανότητα «έκφρασης και ερμηνείας σκέψεων, συναισθημάτων και γεγονότων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) και η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο τρόπο στο πλήρες φάσμα κοινωνικών και πολιτιστικών πλαισίων – εκπαίδευση και κατάρτιση, εργασία, σπίτι και ελεύθερος χρόνος» (ο.π.: 14).

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές (ο.π.: 14)

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Βασικό λεξιλόγιο	Προφορική και γραπτή επικοινωνία σε διάφορες καταστάσεις	Θετική στάση απέναντι στην επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
Λειτουργική γραμματική	Προσαρμογή της επικοινωνίας στις ιδιαιτερότητες της κατάστασης	Διάθεση για κριτικό διάλογο
Λειτουργίες της γλώσσας	Γραφή και ανάγνωση διαφόρων ειδών κειμένων	Εκτίμηση αισθητικών ιδιοτήτων
Βασικοί τύποι λεκτικής αλληλεπίδρασης	Έρευνα, συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών	Ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με άλλους
Φάσμα λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών κειμένων	Χρήση βοηθημάτων	
Χαρακτηριστικά διαφορετικών γλωσσικών μορφών και κατηγοριών	Διατύπωση επιχειρημάτων με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις συνθήκες του πλαισίου	
Διακυμάνσεις της γλώσσας και της επικοινωνίας σε διάφορα πλαίσια		

2. **Η Επικοινωνία στις Ξένες Γλώσσες** ορίζεται ως η «ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ερμηνείας σκέψεων, συναισθημάτων και γεγονότων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) σε κατάλληλο φάσμα κοινωνικών πλαισίων – εργασία, σπίτι, ελεύθερος, χρόνος, εκπαίδευση και κατάρτιση – σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες καθενός. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες απαιτεί δεξιότητες όπως η

διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση. Το επίπεδο ικανότητας του ατόμου ποικίλλει μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων, των διαφόρων γλωσσών και σύμφωνα με το υπόβαθρο, το περιβάλλον και τις ανάγκες / ενδιαφέροντά του» (ο.π.: 14–15).

Η ιδιαίτερη αναφορά στην Ικανότητα Επικοινωνίας στις Ξένες Γλώσσες εκπορεύεται και από το γενικότερο στρατηγικό ενδιαφέρον της ΕΕ για την προώθηση της πολυγλωσσίας στο ευρωπαϊκό χώρο. Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής της 22ας Νοεμβρίου 2005 «Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία» (<http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11084.htm>) αναφέρονται οι ακόλουθοι στόχοι και δράσεις στον τομέα της πολυγλωσσίας:

- Στόχοι: προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας στην κοινωνία, δημιουργία μιας αποτελεσματικής πολύγλωσσας οικονομίας, πρόσβαση στη νομοθεσία και στις πληροφορίες της ΕΕ στις γλώσσες των πολιτών.
- Δράσεις: Προγράμματα όπως LINGUA, Socrates, Leonardo da Vinci, Νέοι σε δράση και Δια Βίου εκπαίδευση και κατάρτιση, σχέδιο αδελφοποίησης πόλεων, ερευνητικά προγράμματα έρευνας γλωσσικών ζητημάτων.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές (ο.π.: 14–15)		
Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Λεξιλόγιο	Κατανόηση προφορικών μηνυμάτων	Αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών και της ποικιλομορφίας
Λειτουργική γραμματική	Έναρξη και διεκπεραίωση μιας συνομιλίας	Ενδιαφέρον για τις γλώσσες και για διαπολιτισμική επικοινωνία
Βασικά είδη λεκτικής αλληλεπίδρασης και κατηγοριών της γλώσσας	Ανάλυση και κατανόηση κειμένων	
Κοινωνικές συμβάσεις και πολιτιστικές πτυχές		

3. Μαθηματική Ικανότητα και οι Βασικές Ικανότητες στην Επιστήμη και στην Τεχνολογία

3. **Η Μαθηματική Ικανότητα** ορίζεται ως «η ικανότητα ανάπτυξης και χρησιμοποίησης μαθηματικών συλλογισμών για την επίλυση ενός φάσματος προβλημάτων σε καθημερινές καταστάσεις» (ο.π.: 15). Η μαθηματική ικανότητα περιλαμβάνει, περαιτέρω, και την ικανότητα καθώς και την προθυμία εφαρμογής μαθηματικών τρόπων σκέψης (όπως λογική και χωρική σκέψη) και παρουσίασης (όπως: μαθηματικοί τύποι, μοντέλα, γραφικές παραστάσεις).
4. **Η Ικανότητα στις Επιστήμες** ορίζεται ως η ικανότητα και η προθυμία «αξιοποίησης του συνόλου των γνώσεων και της μεθοδολογίας εξήγησης του φυσικού κόσμου, προκειμένου να προσδιορίζονται ερωτήματα και να εξάγονται συμπεράσματα στοιχειοθετημένα» (ο.π.:15). Η ικανότητα στην τεχνολογία εκφράζεται κυρίως μέσα από την εφαρμογή των επιστημονικών γνώσεων και της μεθοδολογίας στην ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών. Βασικό δε γνώρισμα τόσο της επιστημονικής ικανότητας όσο και της ικανότητας στην τεχνολογία είναι η κατανόηση των αλλαγών που επιφέρει η δραστηριότητα του ανθρώπου και οι ευθύνες του κάθε πολίτη.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με τη Μαθηματική Ικανότητα (ο.π.:15)

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Αριθμοί, μέτρα και δομές	Εφαρμογή βασικών μαθηματικών αρχών και διαδικασιών στην καθημερινότητα	Θετική συμπεριφορά στα μαθηματικά βασισμένη στο σεβασμό της αλήθειας
Βασικές πράξεις και βασικές μαθηματικές παραστάσεις	Χρήση της μαθηματικής λογικής	
Μαθηματικοί όροι και έννοιες	Επικοινωνία με μαθηματική γλώσσα	
Ερωτήματα στα οποία απαντούν τα μαθηματικά		

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με την Επιστημονική Ικανότητα

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Βασικές αρχές του φυσικού κόσμου	Χρήση των επιστημονικών στοιχείων	Κριτική εκτίμηση και περιέργεια
Θεμελιώδεις επιστημονικές έννοιες, αρχές και μέθοδοι	Αναγνώριση των βασικών γνωρισμάτων της επιστημονικής έρευνας	Ενδιαφέρον για ηθικά ζητήματα
Τεχνολογία και τεχνολογικά προϊόντα και διαδικασίες	Γνωστοποίηση επιστημονικών συμπερασμάτων	Σεβασμός στην αειφόρο ανάπτυξη
Εξελίξεις, περιορισμοί και κίνδυνοι των θεωριών και των εφαρμογών τους	Χειρισμός τεχνολογικών εργαλείων	

Η Ψηφιακή Ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα χρήσης της «Τεχνολογίας της κοινωνίας της πληροφορίας (ΤΚΠ) για την εργασία, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα» (ο.π.:15). Βασικές συνιστώσες αυτής της ικανότητας είναι οι βασικές δεξιότητες ΤΠΕ, δηλ. η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για διαχείριση πληροφοριών και για συνεργασία σε δίκτυα συνεργασίας μέσω του διαδικτύου.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (ο.π.:15–16)

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Ρόλος και ευκαιρίες της ΤΚΠ στην καθημερινότητα	Κριτική επεξεργασία των πληροφοριών	Κριτική στάση έναντι των πληροφοριών
Εφαρμογές πληροφορικής (επεξεργασία κειμένου, βάσεις δεδομένων, Διαδίκτυο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο)	Χρήση εργαλείων για την παραγωγή, παρουσίαση και κατανόηση σύνθετων πληροφοριών	Υπεύθυνη χρήση των διαδραστικών μέσων
	Χρήση της ΤΚΠ για στήριξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης	Ενδιαφέρον για συμμετοχή σε κοινότητες και δίκτυα

5. Οι Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn) περιλαμβάνουν μια δέσμη ικανοτήτων αναζήτησης της μάθησης, οργάνωσης της ατομικής / ομαδικής μάθησης με άξονες την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και της πληροφορίας, επίγνωσης της διαδικασίας μάθησης και των ατομικών / ομαδικών αναγκών μάθησης. Βασικά, λοιπόν, συστατικά στοιχεία και γνωρίσματα των μεταγνωστικών ικανοτήτων είναι η απόκτηση, η επεξεργασία και η αφομοίωση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και η αναζήτηση κατάλληλης καθοδήγησης και μεθοδολογίας. Η μάθηση οφείλει να στηρίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, έτσι ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων σε διάφορα πλαίσια, όπως σπίτι, εργασία, εκπαίδευση και κατάρτιση.

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (ο.π.:16)		
Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώση των απαραίτητων προϋποθέσεων που πρέπει να πληρούνται για την επίτευξη ενός ιδιαίτερου στόχου στη σταδιοδρομία ή στην εργασία (ποιες δεξιότητες, ποια προσόντα, ποιες γνώσεις)	Θεμελιώδεις βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ΤΠΕ)	Εξασφάλιση κινήτρων και αυτοπεποίθησης
Επίγνωση των ατομικών μαθησιακών στρατηγικών, του εύρους των δεξιοτήτων και προσόντων	Αποτελεσματική διαχείριση των προτύπων μάθησης, σταδιοδρομίας και εργασίας	Επιθυμία εφαρμογής προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών
Ενημέρωση για τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης	Κριτική συνεκτίμηση των σκοπών και των στόχων της μάθησης	Αναζήτηση νέων ευκαιριών μάθησης
	Ικανότητα συνεργασίας με άλλους στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας	Εφαρμογή των γνώσεων στο συνολικό φάσμα των δραστηριοτήτων της ζωής
	Ικανότητα αυτοαξιολόγησης και αναζήτησης στήριξης (π.χ. συμβουλές, πληροφορίες)	

6. Οι Κοινωνικές Ικανότητες και Ικανότητες που σχετίζονται με την **Ιδιότητα του Πολίτη** ορίζονται ως μια δέσμη ικανοτήτων που περιλαμβάνει τις προσωπικές, τις διαπροσωπικές, τις διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και τις ικανότητες του πολίτη και που καλύπτει το συνολικό φάσμα εκείνης της συμπεριφοράς που επιτρέπει στα υποκείμενα να συμμετέχουν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Ιδιαίτερα η Ιδιότητα του Πολίτη επιτρέπει στα υποκείμενα να συμμετέχουν με γνώση και δημοκρατικά στην καθημερινή ζωή.

Κοινωνικές Ικανότητες: Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (ο.π.: 16–17)		
Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώσεις των τρόπων εξασφάλισης βέλτιστης σωματικής και ψυχικής υγείας σε ατομικό, οικογενειακό και άμεσο κοινωνικό επίπεδο	Ικανότητα επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα	Ενδιαφέρον για τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις

Κοινωνικές Ικανότητες: Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (ο.π.: 16–17) (συνέχεια)

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώσεις των κωδίκων και κοινά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς σε διαφορετικές κοινωνίες και περιβάλλοντα	Ανεκτικότητα προς το διαφορετικό	Ενδιαφέρον για διαπολιτισμική επικοινωνία
Γνώσεις που αποτρέπουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές διακρίσεις	Ικανότητα διαπραγμάτευσης σε κλίμα εμπιστοσύνης	Κριτική στάση απέναντι στις προκαταλήψεις και αναγνώριση της ποικιλότητας των αξιών
Γνώσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα των ευρωπαϊκών κοινωνιών και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εθνικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και ευρωπαϊκής ταυτότητας	Ικανότητα διάκρισης μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής σφαίρας	

Ιδιότητα του Πολίτη: Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (ο.π.: 17)

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώσεις των εννοιών της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και των δικαιωμάτων του πολίτη	Ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας στο δημόσιο χώρο	Σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
Γνώση των γεγονότων της σύγχρονης εποχής	Ενδιαφέρον για τα προβλήματα που απασχολούν την τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία	Προθυμία συμμετοχής στη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα
Γνώση των βασικών γεγονότων και τάσεων στην εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία	Εποικοδομητική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων τόσο στο τοπικό όσο στο εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδίως μέσω ψηφοφορίας	Εκδήλωση κατανόησης και σεβασμού για όλες τις κοινές αξίες που διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή
Γνώση και κατανόηση των αξιών και των πολιτικών των κοινωνικών και πολιτικών κινήματων		Στήριξη της κοινωνικής πολυμορφίας και της βιώσιμης ανάπτυξης
Γνώση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και των κύριων στόχων και αξιών της ΕΕ.		

7. Το Αίσθημα Πρωτοβουλίας και Επιχειρηματικότητας ορίζεται ως η ικανότητα εκείνη που επιτρέπει σε ένα άτομο να υλοποιεί τις ιδέες του. Πρόκειται για την ικανότητα η οποία εμπεριέχει και συνθέτει ιδιαίτερες ικανότητες, όπως αυτές της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και του σχεδιασμού συγκεκριμένων στόχων και εμφορείται από τη συνειδητοποίηση των ηθικών αξιών (ο.π.:17).

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (ο.π.: 17–18)		
Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώσεις του τρόπου λειτουργίας της οικονομίας και των ευκαιριών και προκλήσεων που αντιμετωπίζει ένας εργοδότης ή ένας οργανισμός	Ενεργός διαχείριση σχεδίων (όπως η οργάνωση, η διαχείριση, η επικοινωνία, η ενημέρωση, η αξιολόγηση και η καταγραφή)	Ενεργός στάση και ανάληψη πρωτοβουλιών
Επίγνωση της ηθικής θέσης των επιχειρήσεων και των υποχρεώσεων τους έναντι του κοινωνικού συνόλου	Αποτελεσματική εκπροσώπηση και διαπραγμάτευση	Ενδιαφέρον για την καινοτομία τόσο στην προσωπική όσο και κοινωνική ζωή
	Ικανότητα εργασίας σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο	Ανάπτυξη κινήτρων προσήλωση στο στόχο
	Ικανότητες κρίσης και αξιολόγησης	

8. Πολιτιστική γνώση και έκφραση ορίζεται ως το ενδιαφέρον και η εκτίμηση της «δημιουργικής έκφρασης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων σε ένα φάσμα μέσων μαζικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, του θεάτρου, της λογοτεχνίας και των εικαστικών τεχνών» (ο.π.: 18).

Βασικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (ο.π.:18)		
Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώσεις της τοπικής, της εθνικής και της Ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς	Εκτίμηση και απόλαυση των έργων τέχνης και των παραστάσεων	Σεβασμός απέναντι στην πολυμορφία της στην πολυμορφία της πολιτιστικής έκφρασης (προϋποθέτει την αίσθηση πολιτιστικής μας ταυτότητας)
Γνώση των σημαντικών πολιτιστικών έργων	Ικανότητα αυτοέκφρασης μέσω της ποικιλίας των ΜΜΕ	Ενδιαφέρον για την καλλιέργεια αισθητικής ικανότητας
Κατανόηση τόσο της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας στην Ευρώπη όσο και της ανάγκης διατήρησής της	Ικανότητα δημιουργίας κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών στην πολιτιστική δραστηριότητα	Συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή
	Ικανότητα συσχέτισης των ατομικών εκφραστικών απόψεων με τις αντιλήψεις και γνώμες άλλων	

4.2 Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ)

4.2.1 Αναγκαιότητα και βασικός σκοπός του ΕΠΕΠ

Στα Ευρωπαϊκά Συμβούλια της Λισαβόνας (2000) και της Βαρκελώνης (2002) υπογραμμίστηκε με έμφαση το γεγονός ότι η διαφάνεια στα επαγγελματικά προσόντα και η δια βίου μάθηση συνιστούν δύο από τις πλέον βασικούς όρους προσαρμογής των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης²⁰. Η αναφορά σε αυτούς τους βασικούς όρους και στο ρόλο τους στην περαιτέρω εξέλιξη του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης έχει ως αφετηρία συγκεκριμένες διαπιστώσεις και συγκεκριμένες στοχοθεσίες. Συγκεκριμένα:

- A. Το ζήτημα της διαφάνειας των επαγγελματικών προσόντων²¹ – της διαμόρφωσης, με άλλα λόγια, ενός κοινού σημείου αναφοράς για την αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που οδηγούν στα επαγγελματικά προσόντα – σχετίζεται με την πρόκληση να μετατραπεί σε πλεονέκτημα η πολυμορφία που χαρακτηρίζει τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτή η πολυμορφία μπορεί να συνεισφέρει στη «*γρήγορη και αποδοτική αντίδραση στις τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές*» (ο.π.:3), αρκεί να ξεπεραστεί η υφιστάμενη κατάσταση όπου τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν απομονωμένα το ένα από το άλλο. Η θέσπιση, κατά συνέπεια, δράσεων και πολιτικών διαφάνειας των επαγγελματικών προσόντων θα άρει τις αρνητικές συνέπειες αυτής της απομόνωσης και θα συνεισφέρει τόσο στην ενδυνάμωση των πολιτικών ανάπτυξης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων όσο και στην εξασφάλιση ευελιξίας στις ατομικές διαδρομές μάθησης, π.χ. ευκαιρίες για την κινητικότητα²² των σπουδαστών. Περαιτέρω, οι φορείς παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης διαθέτουν ένα σημείο αναφοράς σύγκρισης των χαρακτηριστικών και των περιεχομένων των δικών τους προσφορών με τις αντίστοιχες προσφορές άλλων φορέων. Βέβαια, πρωτοβουλίες για τη διαφάνεια, τη μεταφορά και την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχουν ήδη αναληφθεί και στο παρελθόν σε επίπεδο ΕΕ. Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στη συνέχεια αναλυτικότερα.
- B. Η αναφορά στη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης – συνιστά την *καθοδηγητική αρχή*²³ για την εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη – εκκινεί από τη διαπίστωση ότι στη σημε-

²⁰ Στην αναγκαιότητα ενός κοινού πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης, δηλ. ενός ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων, αναφέρεται και το κείμενο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (6905/3/04 REV 3 el): «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*» – Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισαβόνας. Στο κείμενο αυτό τονίζεται η ιδιαίτερη σχέση μεταξύ του πλαισίου προσόντων και του διακηρυγμένου στόχου για αύξηση της κινητικότητας εντός των ορίων της Ένωσης.

²¹ Σε επίπεδο Ένωσης έχουν αναληφθεί αρκετές πρωτοβουλίες για να αυξηθεί η διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων ή για να θεσπιστεί ένα γενικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ το σύστημα για τη συγκρισιμότητα των προσόντων επαγγελματικής εκπαίδευσης που εισήχθη το 1985 με την απόφαση 85/368/ΕΟΚ καθώς και το πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για την τριτοβάθμια που αποφασίσθηκε από τους υπουργούς παιδείας το 2005 (αναλ. βλ.: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, «Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη δια βίου μάθηση» [COM(2006) 479 τελικό].

²² Όπως ήδη αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο, η κινητικότητα αποτελεί βασική διάσταση του στρατηγικού στόχου «*Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο*» του προγράμματος «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*».

²³ Τα δομικά στοιχεία της δια βίου μάθησης περιγράφονται στην ανακοίνωση της Επιτροπής, της 21ης Νοεμβρίου 2001, σχετικά με την πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης (COM(2001) 678 τελικό. Βλ. επ. <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11054.htm>

ρινή Ευρώπη, και σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον ραγδαίων τεχνολογικών και οικονομικών αλλαγών, η «*συνεχής ανανέωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των πολιτών έχει ζωτική σημασία για την ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή της ΕΕ*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2006) 479 τελικό, σελ. 2). Η δια βίου μάθηση θα μπορέσει ωστόσο να αποδώσει τα μέγιστα στον ευρωπαϊκό χώρο μόνο εάν ξεπεραστούν μια σειρά από εμπόδια τα οποία σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των φορέων παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης στις διαφορετικές βαθμίδες και στις διαφορετικές χώρες. Η προώθηση της δια βίου μάθησης προϋποθέτει κατά βάση το εξής: τα άτομα να μπορούν να συνδυάζουν τα επαγγελματικά προσόντα που απέκτησαν – από την προσχολική ηλικία έως εκείνη μετά τη συνταξιοδότηση – σε διαφορετικά πλαίσια, συστήματα και χώρες.

Προκύπτει, λοιπόν, ότι με την υπό εξέλιξη διαδικασία διαμόρφωσης του *Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων για τη Δια Βίου Μάθηση* επιχειρείται η διαμόρφωση ευνοϊκών όρων και προϋποθέσεων υλοποίησης μιας αυθεντικής και καθολικής δια βίου μάθησης, καθώς α) θα προωθηθεί η συμβατότητα μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, β) θα αυξηθούν οι ευκαιρίες για την κινητικότητα τόσο των σπουδαστών όσο και των καταρτιζόμενων και γ) θα διασφαλιστεί η εγκυρότητα των προσόντων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν οι πολίτες οπουδήποτε στην Ευρώπη²⁴. Όπως συγκεκριμένα αναφέρεται στη Σύσταση του Συμβουλίου «*ο κύριος σκοπός του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων είναι να λειτουργήσει ως μηχανισμός “μετάφρασης” και ουδέτερο σημείο αναφοράς για τη σύγκριση προσόντων που αποκτώνται σε διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και να ενισχύσει τη συνεργασία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των σχετικών ενδιαφερόμενων φορέων. Με τον τρόπο αυτό θα αυξηθεί η διαφάνεια και θα διευκολυνθεί η μεταφορά και η χρησιμοποίηση επαγγελματικών προσόντων στα διαφορετικά συστήματα και επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2006) 479 τελικό, σελ. 3). Η ενδυνάμωση της διαφάνειας κρίνεται σημαντική και για τους ακόλουθους λόγους (ο.π.:3): α) στο κάθε άτομο δίνεται η δυνατότητα να αξιολογήσει την αξία των επαγγελματικών προσόντων του, β) διευκολύνεται η μεταφορά και η συσσώρευση προσόντων, καθώς τα διαφανή συστήματα επιτρέπουν τη σύνδεση ή/ και το συνδυασμό των επαγγελματικών προσόντων, γ) δίνεται η δυνατότητα στους εργοδότες να «*κρίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και τη συνάφεια των προσφερόμενων επαγγελματικών προσόντων στην αγορά εργασίας*» και δ) παρέχονται στους εκπαιδευτικούς φορείς δυνατότητες σύγκρισης και αυτοαξιολόγησης με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας.

Οι κύριοι χρήστες του ΕΠΕΠ θα είναι φορείς αρμόδιοι για εθνικά ή / και κλαδικά συστήματα και πλαίσια επαγγελματικών προσόντων. Το ΕΠΕΠ θα έχει πρακτική αξία για τους πολίτες, τους εργοδότες και τους φορείς παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αφού πρώτα ολοκληρωθεί σε εθνικό ή/και κλαδικό επίπεδο η διαδικασία συσχέτισης των επιπέδων αναφοράς.

Το ΕΠΕΠ αναμένεται να επιφέρει και ευρύτερες θετικές κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις. Στο κοινωνικό επίπεδο θα συμβάλλει στη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών στην ευρωπαϊκή αγορά απασχόλησης και την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, παρέχοντας ουσιαστικές δυνατότητες στους πολίτες της ΕΕ για αναγνώριση των διπλωμάτων και πιστοποιή-

²⁴ Η συμβατότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και η εγκυρότητα των προσόντων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε όλη την Ένωση αποτελούν κεντρικούς στόχους του προγράμματος «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*» (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002/C 142/01)*).

πτικών τους σε ολόκληρο των ευρωπαϊκό χώρο. Στο οικονομικό επίπεδο η αναγνώριση των προσόντων θα στηρίξει την ευρωπαϊκή αγορά απασχόλησης έτσι ώστε αυτή να λειτουργήσει με αποτελεσματικό και ευέλικτο τρόπο.

Ως προς την νομική ισχύ του ΕΠΕΠ πρέπει να διευκρινιστεί ότι αυτό δεν συνιστά εργαλείο «για τη χορήγηση δικαιωμάτων στους διακινούμενους εργαζόμενους προκειμένου να αναγνωρίζονται τα επαγγελματικά προσόντα που αποκτούν σε ένα κράτος μέλος με σκοπό την άσκηση ενός νομοθετικά κατοχυρωμένου επαγγέλματος σε άλλο κράτος» (ο.π.:6). Το ΕΠΕΠ θα υλοποιείται σε εθελοντική βάση και δεν θα συνεπάγεται νομικές υποχρεώσεις. Για το λόγο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ενεργός στήριξη και δέσμευση των εθνικών και τομειακών ενδιαφερόμενων παραγόντων, η οποία είναι και ουσιαστική για την επιτυχία ενός λειτουργικού ΕΠΕΠ.²⁵ Όπως ήδη αναφέραμε στόχος του ΕΠΕΠ είναι να λειτουργήσει ως πλαίσιο συνεργασίας και μέσο ενίσχυσης της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εθνικών ενδιαφερομένων φορέων αλλά και των διεθνών κλαδικών οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

4.2.2. Η διαδικασία διαμόρφωσης του ΕΠΕΠ και η νομική του βάση

Οι μέχρι τώρα σχετικές με το ΕΠΕΠ αποφάσεις είναι το αποτέλεσμα σειράς διαβουλεύσεων μεταξύ διαφόρων φορέων και ειδικών. Η διαδικασία διαβούλευσης ξεκίνησε το 2005 και σε αυτή κλήθηκαν να συμμετάσχουν, βάση εγγράφου της Επιτροπής, εκπρόσωποι των 32 χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση», οι ευρωπαίοι κοινωνικοί εταίροι, οι κλαδικές και τομειακές οργανώσεις, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι ενώσεις, καθώς και ΜΚΟ. Όλοι οι παραπάνω κλήθηκαν να σχολιάσουν το λεπτομερές προσχέδιο του ΕΠΕΠ. Τα αποτελέσματα των διαβουλεύσεων – συμμετείχαν τελικά φορείς από 31 ευρωπαϊκές χώρες – συζητήθηκαν σε συνέδριο στη Βουδαπέστη το Φεβρουάριο του 2006. Στη διαμόρφωση του προσχεδίου του ΕΠΕΠ που αποτέλεσε τη βάση της διαβούλευσης συμμετείχαν ειδικοί από όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης (γενική, ενήλικων, επαγγελματική, τρίτοβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση), καθώς και εκπρόσωποι των κοινωνικών εταίρων. Στη σύνταξη αυτού του προσχεδίου λήφθηκαν υπόψη και μελέτες που παρήγγειλαν το CEDEFOP²⁶ και η ομάδα παρακολούθησης της Μπολόνια.

Ομάδα ειδικών που συγκροτήθηκε μετά τη διαδικασία της διαβούλευσης κατέληξε σε ένα σύνολο περιγραφικών δεικτών και επιπέδων αναφοράς, καθώς και σε ένα σύνολο βασικών ορισμών.

Το προτεινόμενο ΕΠΕΠ – η έγκρισή του αναμένεται πριν από το τέλος του 2007 – έχει το χαρακτήρα ενός εργαλείου αναφοράς «για τη σύγκριση των επιπέδων των επαγγελματικών προσόντων στα εθνικά συστήματα προσόντων, αλλά και στα συστήματα προσόντων που έχουν διαμορφωθεί από διεθνείς κλαδικούς οργανισμούς. Τα κύρια στοιχεία του ΕΠΕΠ είναι ένα σύνολο ευρωπαϊκών επιπέδων αναφοράς που περιγράφονται με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και μηχανισμοί και αρχές για εθελοντική συνεργασία» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM (2006) 479, τελικό, σελ. 10).

²⁵ Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο: Σχέδιο Γνωμοδότησης της Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας προς την Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων σχετικά με τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων [(2006/2002(INI) (Συντάκτης γνωμοδότησης: Milan Gal' a).

²⁶ Η έκθεση του CEDEFOP με τίτλο «Ευρωπαϊκά επίπεδα αναφοράς για την εκπαίδευση και κατάρτιση» στηρίχτηκε σε μεγάλο βαθμό στη σχετική διεθνή έρευνα που αφορά στα επαγγελματικά προσόντα.

Τη νομική βάση του προτεινόμενου ΕΠΕΠ ορίζουν τα άρθρα 149 και 150, καθώς αυτό περιλαμβάνει στόχους για την γενική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση και ενθαρρύνει την κινητικότητα με τη μεταφορά προσόντων των πολιτών μεταξύ εθνικών συστημάτων και μεταξύ της γενικής εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ο.π.:10).

Η πρόταση για το ΕΠΕΠ είναι συμβατή τόσο με την αρχή της επικουρικότητας – διευκολύνει τη διακρατική σύγκριση των προσόντων που πιστοποιούνται από τις εθνικές αρχές – όσο και με την αρχή της αναλογικότητας, αφού δεν αντικαθιστά και δεν καθορίζει εθνικά συστήματα προσόντων. Στα κράτη μέλη συνιστάται (ο.π.:10):

- Να χρησιμοποιούν το ΕΠΕΠ ως εργαλείο αναφοράς για να συγκρίνουν τα επίπεδα προσόντων σε διαφορετικά συστήματα επαγγελματικών προσόντων μέσα από την προοπτική της δια βίου μάθησης
- Να συνδέσουν το ΕΠΕΠ με το δικό τους σύστημα προσόντων έως το 2009
- Να περιέχουν, έως το 2011, όλα τα έγγραφα «Europass»²⁷ καθώς και όλα τα νέα επαγγελματικά προσόντα σαφή παραπομπή στο αντίστοιχο επίπεδο του ΕΠΕΠ.
- Ο ορισμός και η περιγραφή των επαγγελματικών προσόντων να στηρίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αναγκαία είναι και η προώθηση δράσεων επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης²⁸.
- Να οργανωθεί εθνικό κέντρο υποστήριξης και συντονισμού της σχέσης μεταξύ του εθνικού συστήματος επαγγελματικών προσόντων και του ΕΠΕΠ.

4.2.3. Τα επίπεδα αναφοράς του ΕΠΕΠ

Όπως ήδη αναφέραμε, το ΕΠΕΠ συνιστά ένα λειτουργικό μέσο υλοποίησης της δια βίου μάθησης. Πλαίσιο αναφοράς του είναι το σύνολο των βαθμίδων και πεδίων της εκπαίδευσης: η γενική εκπαίδευση, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Περιλαμβάνει 8 επίπεδα αναφοράς, τα οποία καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των προσόντων, από εκείνα που αποκτά κανείς στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέχρι εκείνα που πιστοποιούνται στο ανώτατο επίπεδο πανεπιστημιακής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η περιγραφή των 8 επιπέδων αναφοράς στηρίζεται σε συγκεκριμένη εννοιολόγηση των ακόλουθων εννοιών (ο.π.:18):

²⁷ Το Europass είναι έγγραφο που πιστοποιεί ότι ο κάτοχός του έχει ολοκληρώσει μια ή περισσότερες περιόδους ενταλασσομένης κατάρτισης, μεταξύ των οποίων μαθητεία σε άλλο κράτος μέλος υπό τις προϋποθέσεις που καθορίζονται από την απόφαση 51/99/ΕΚ του Συμβουλίου της 21ης Δεκεμβρίου 1998 (βλ. αναλ.:EUROPASS – Κατάρτιση, <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11041.htm>).

²⁸ Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης στοχεύει στην αποτίμηση του πλήρους φάσματος των προσόντων και των ικανοτήτων ενός ατόμου, άσχετα από τον τόπο ή τον τρόπο με τον οποίον αποκτήθηκαν. Η αποτίμηση αυτή δεν οδηγεί σε επίσημο πιστοποιητικό ή δίπλωμα, αλλά μπορεί να αποτελέσει βάση για επίσημη αναγνώριση. Βλ. αναλ.: Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών που συνέρχονται στα πλαίσια του Συμβουλίου όσον αφορά κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, 9600/04, EDUC 118 SOC 253.

- **Μαθησιακό αποτέλεσμα.** Ως μαθησιακό αποτέλεσμα ορίζεται το σύνολο αυτών που ο εκπαιδευόμενος «γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας».
- **Γνώσεις.** Ως γνώσεις ορίζεται το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Στο ΕΠΕΠ οι γνώσεις περιγράφονται ως θεωρητικές ή/και αντικειμενικές.
- **Δεξιότητες.** Ως δεξιότητες ορίζονται οι ικανότητες εφαρμογής γνώσεων για την επίλυση προβλημάτων. Στο ΕΠΕΠ γίνεται αναφορά σε νοητικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) και πρακτικές δεξιότητες (χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων).
- **Ικανότητες.** Ως ικανότητα ορίζεται η «αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και προσωπική ανάπτυξη». Στο ΕΠΕΠ η έννοια της ικανότητας συνδέεται με τις έννοιες της υπευθυνότητας και της αυτονομίας.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν τη βάση για την περιγραφή των 8 επιπέδων αναφοράς του ΕΠΕΠ. Η εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα σηματοδοτεί μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές και περιγράφονται η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η μάθηση. Εισάγεται, περαιτέρω, μια κοινή γλώσσα και καθίσταται δυνατή η σύγκριση προσόντων σύμφωνα με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά τους και όχι σύμφωνα με τις διδακτικές μεθόδους και διαδικασίες (ο.π.:12). Η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για την περιγραφή των επιπέδων των προσόντων θα διευκολύνει την επικύρωση της μάθησης που πραγματοποιείται έξω από το πλαίσιο των επίσημων ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, πράγμα που γενικά θεωρείται βασικό στοιχείο της δια βίου μάθησης (ο.π.:12). Στο καθένα από τα 8 επίπεδα αντιστοιχούν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλ. γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Τα επίπεδα 5–8 περιέχουν σαφή «παραπομπή στα επίπεδα που ορίζονται στο πλαίσιο για τον ευρωπαϊκό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως προβλέφθηκαν με τη διαδικασία της Μπολόνια» (ο.π.:16). Να υπογραμμίσουμε τέλος ότι το ΕΠΕΠ «δεν περιγράφει συγκεκριμένα προσόντα ή ικανότητες ενός ατόμου και επομένως κάθε συγκεκριμένο επαγγελματικό προσόν πρέπει να το τοποθετείται στο αντίστοιχο επίπεδο του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων μέσω του σχετικού εθνικού συστήματος επαγγελματικών προσόντων» (ο.π.).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο έχουν ως εξής:²⁹

1^ο Επίπεδο

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Βασικές γενικές γνώσεις	Βασικές δεξιότητες που απαιτεί η διεκπεραίωση απλών εργασιών	Εκτέλεση μιας εργασίας ή σπουδής υπό επίβλεψη σε δομημένο πλαίσιο

²⁹ Οι αναφορές μας σχετικά με τα περιεχόμενα των επιπέδων στηρίζονται στο Παράρτημα Ι «Περιγραφικοί δείκτες που ορίζουν τα επίπεδα στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων» της Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη δια βίου μάθηση, σελ. 20–22.

2^ο Επίπεδο

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Κατοχή βασικών αντικειμενικών γνώσεων που αφορούν σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	Βασικές γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να αξιοποιεί κανείς πληροφορίες με απώτερο στόχο την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση συνήθων προβλημάτων και με τη χρήση απλών κανόνων και εργαλείων	Εκτέλεση μιας εργασίας υπό επίβλεψη αλλά και με κάποια σχετική αυτονομία

3^ο Επίπεδο

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώσεις αντικειμενικών στοιχείων, αρχών, δια-δικασιών και γενικών εννοιών σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	Γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την εκτέλεση εργασιών / επίλυση προβλημάτων με επιλογή και εφαρμογή βασικών μεθόδων, εργαλείων, υλικών και πληροφοριών	Ικανότητα ανάληψης ευθύνης για την εκπλήρωση καθηκόντων στην εργασία ή στη σπουδή και ικανότητα προσαρμογής στις περιστάσεις κατά την επίλυση προβλημάτων

4^ο Επίπεδο

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώσεις γενικού φάσματος, αντικειμενικές και θεωρητικές, σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	Δεξιότητες γνωστικές και πρακτικές οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής	Ικανότητα αυτοδιαχείρισης βάσει κατευθύνσεων σε περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι συνήθως προβλέψιμα, αλλά χαρακτηρίζονται και από μια δυναμική αλλαγών. Ικανότητα επίβλεψης της συνήθους εργασίας άλλων ατόμων με ταυτόχρονη ανάληψη ευθυνών για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων εργασίας ή σπουδής

5^ο Επίπεδο

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Ευρείες και εξειδικευμένες γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής, καθώς και επίγνωση των ορίων αυτών των γνώσεων	Ευρείες γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που στηρίζουν τη δημιουργική λύση αφηρημένων προβλημάτων	Ικανότητα διαχείρισης και επίβλεψης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων εργασίας ή σπουδής όπου λαμβάνουν χώρα μη προβλέψιμες αλλαγές. Ικανότητα αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης της απόδοσης άλλων ατόμων

6^ο Επίπεδο

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Κατοχή προχωρημένων γνώσεων σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής οι οποίες επιτρέπουν κριτική κατανόηση θεωριών και αρχών	Δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων σε ένα εξειδικευμένο περιβάλλον εργασίας ή σπουδής	Ικανότητα διαχείρισης σύνθετων δραστηριοτήτων ή σχεδίων εργασίας καθώς και ικανότητα ανάληψης ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων σε απρόβλεπτα περιβάλλοντα εργασίας. Περαιτέρω, ικανότητα ανάληψης ευθύνης για τη διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης ατόμων και ομάδων

7^ο Επίπεδο

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής πολύ εξειδικευμένες, καθώς και επίγνωση των ζητημάτων γνώσης σε ένα πεδίο και σε ό,τι αφορά στη διασύνδεσή του με άλλα πεδία	Εξειδικευμένες δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες στην έρευνα ή/και στην καινοτομία, προκειμένου να οικοδομηθούν νέες γνώσεις και διαδικασίες και να συνυφανθούν γνώσεις που προέρχονται από διαφορετικούς τομείς	Διαχειριστικές ικανότητες σε σύνθετα και απρόβλεπτα εργασιακά περιβάλλοντα, καθώς και σε περιβάλλοντα που απαιτούν νέες στρατηγικές προσεγγίσεις. Ικανότητα ανάληψης ευθύνης για τη «συνεισφορά στις επαγγελματικές γνώσεις και πρακτικές ή/και για την αξιολόγηση της στρατηγικής απόδοσης ομάδων»

8^ο Επίπεδο

Γνώσεις	Δεξιότητες	Συμπεριφορές (στάσεις)
Γνώσεις που καλύπτουν πλήρως και τα πιο προχωρημένα όρια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής και επιτρέπουν τη διασύνδεσή του με διαφορετικά πεδία	Οι πλέον εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές, που είναι απαραίτητες τόσο για την επίλυση κρίσιμων προβλημάτων στην έρευνα ή/και στην καινοτομία όσο και για την περαιτέρω ανάπτυξη των υφιστάμενων γνώσεων ή των υφιστάμενων επαγγελματικών πρακτικών	Ικανότητες αυτονομίας, καινοτομίας, επαγγελματικής και επιστημονικής ακεραιότητας και «σταθερής προσήλωσης στη διαμόρφωση νέων ιδεών ή διαδικασιών στην πρωτοπορία πλαισίων εργασίας ή σπουδής, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας»

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή του ΕΠΕΠ, η μεγαλύτερη πρόκληση που τίθεται για αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα είναι αυτή του προσανατολισμού του στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα μαθησιακά αποτελέσματα (outcomes) είναι βασικό χαρακτηριστικό κυρίως των αγγλόφωνων εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι ευνόητο ότι η μετατόπιση από τον προσανατολισμό του «που» και «πως» μαθαίνει κάποιος κάτι στον προσανατολισμό του «τι» μαθαίνει (μαθησιακά αποτελέσματα) προϋποθέτει μια σειρά συγκεκριμένων μεταρρυθμίσεων στα προγράμματα σπουδών – αυτά οφείλουν να είναι δομημένα στα μαθησιακά αποτελέσματα – οι οποίες θα στηρίξουν με τη σειρά τους τη διαδικασία και τα περιεχόμενα της καθημερινής σχολικής μάθησης.

Ένα δεύτερο σημαντικό σημείο που αφορά στην εφαρμογή του ΕΠΕΠ – πρόκειται για τη σχέση μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης – θίγεται στην ελληνική θέση για το ΕΠΕΠ (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2005). Υπογραμμίζεται ότι η αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων της άτυπης μάθησης δεν θα πρέπει να αποβαίνει εις βάρος των δομών της τυπικής μάθησης: *«Είναι προφανές ότι το κάθε ένα επίπεδο αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη δέσμη προσόντων, η οποία προκύπτει όχι μόνο ως αποτέλεσμα φοίτησης σε μια βαθμίδα τυπικής εκπαίδευσης αλλά και ως προϊόν αναγνώρισης μορφών μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Αυτή η διαδικασία δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να κατατείνει στην άμεση ή έμμεση κατάργηση των δομών της τυπικής εκπαίδευσης όπως αυτές έχουν καθιερωθεί σε εθνικό επίπεδο. Συνεπώς π.χ. στο επίπεδο 3 του ΕΠΕΠ το οποίο αντιστοιχεί στην δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση για τα ελληνικά δεδομένα, η συνεκτίμηση δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από άτυπες μορφές μάθησης (π.χ. εμπειρική μάθηση, εργασιακή μάθηση) δεν θα καταργεί το επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσης, το οποίο ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο τύπο και διάρκεια σπουδών, αλλά θα είναι εργαλείο αναγνώρισης των δεξιοτήτων γενικά (όχι μόνο των γνώσεων) που θα έχει αποκτήσει ένα άτομο μέχρι εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή»* (ο.π.:2–3).

Η δια
βίου
μάθηση

5.

5.1. Βασικές διαστάσεις – μια ιστορική συγκριτική προσέγγιση

5.1.1. Η πρώτη περίοδος διεθνούς συζήτησης για τη δια βίου μάθηση: Οι δεκαετίες 1960 και 1970

5.1.1. Η ισχυρή επανάκαμψη της δια βίου μάθησης: Λόγος και πολιτικές στη δεκαετία του 1990

5.2. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση

5.2.1. Η δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση στη δεκαετία του 1990

5.2.2. Η δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση την τρέχουσα δεκαετία

5.2.2.1. Η δια βίου μάθηση στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας.

5.2.2.2. Το ζήτημα της μέτρησης της δια βίου μάθησης και η ανάπτυξή της στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

5.3. Η σχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης

5.4. Η δια βίου μάθηση στην Ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση

5.4.1. Η εξέλιξη της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

5.4.2. Δομές και πολιτικές δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

5.4.3. Αποτίμηση και Προοπτική της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Η προώθηση της δια βίου μάθησης είναι σήμερα κάτι πολύ περισσότερο από ένα ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής στο οποίο υπάρχει ευρεία συναίνεση ανάμεσα στις Ευρωπαϊκές χώρες: αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος για τις εξελίξεις στην οικονομία και την κοινωνία σε παγκόσμια κλίμακα. Τόσο τα αρμόδια Ευρωπαϊκά όργανα όσο και τα κράτη μέλη επικαλούνται όλο και περισσότερο την ανάγκη για δια βίου μάθηση ως στρατηγικό στόχο των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης· την αντιλαμβάνονται ως μέσο για την επιτυχία των πολιτικών απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής· την αντιμετωπίζουν ως προϋπόθεση για την ανταγωνιστικότητα άλλους οικονομίας και τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη· τη θεωρούν ως αντίληψη που συγκεφαλαιώνει άλλους αξίες, τις ιδέες και το περιεχόμενο άλλους αναδυόμενης Ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης, και ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης και αυτοπραγμάτωσης των πολιτών.

Η ευρύτητα της χρήσης του όρου και ο «νεφελώδης» ή/και «δημαγωγικός» τρόπος με τον οποίο γίνεται συχνά αναφορά στη δια βίου μάθηση, έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζεται άλλους φορές ως «πανάκεια» παρά ως συγκροτημένη στρατηγική (Pucheu 1974: 375, Jarvis, 2000: 21, Dehmel, 2006: 49, Beer, 2007: 4). Είναι βέβαιο άλλους ότι σε κάθε περίπτωση η δια βίου μάθηση είναι σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής, οικονομικής και κοινωνικής αλλαγής, στενά συνδεδεμένη με την οικονομική και πολιτιστική παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογική ανάπτυξη και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ταυτόχρονα είναι ένα μέσο αντιμετώπισης της συλλογικής και ατομικής αβεβαιότητας / ανασφάλειας για το μέλλον, η οποία παρατηρείται στο σύγχρονο κόσμο. Αυτά επιβάλλουν την ενδελεχή ενασχόληση με αυτήν.

Στο κεφάλαιο αυτό η δια βίου μάθηση εξετάζεται ως έννοια, ως πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελλάδας, ως συνιστώσα της σχολικής εκπαίδευσης και ως παράμετρος αποτύπωσης της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επιχειρείται η προσέγγιση των βασικών διαστάσεων άλλους με τη διεξοδική αναφορά στους τρόπους με τους οποίους η δια βίου μάθηση χρησιμοποιείται στον εκπαιδευτικό λόγο και εντάσσεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές που υποστηρίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από άλλους διεθνείς οργανισμούς.

5.1. Βασικές διαστάσεις – μια ιστορική συγκριτική προσέγγιση

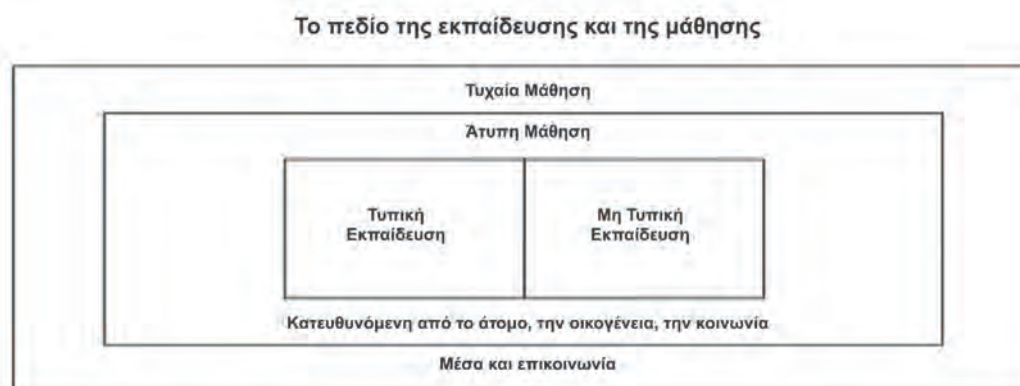
Η μάθηση «καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» δεν είναι καινοφανής, ούτε ως έννοια ούτε ως πρακτική. Μπορούμε να ανιχνεύσουμε τις απαρχές της σε αρχαίους πολιτισμούς, για παράδειγμα στον αρχαίο Ελληνικό («γηνράσκω αεί διδασκόμενος»), τον Κινεζικό («ποτέ να μην κουράζεσαι να μαθαίνεις και να διδάσκεις άλλους») και τον Κέλτικο πολιτισμό («η γνώση δεν έρχεται πριν την ηλικία»). Μπορούμε επίσης να διαπιστώσουμε τις αξιακές αρχές της στα κείμενα σημαντικών διανοητών του αρχαίου και του προ-νεοτερικού κόσμου, όπως ο Πλάτωνας και ο Αυγουστίνος (βλ. π.χ. Aspin et al, 2001: xvii). Τη συναντάμε στην αναφορά του Condorcet (για πολλούς μελετητές του «πατέρα» των σύγχρονων δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης, Massot, 2002), στη Γαλλική Εθνοσυνέλευση το 1792 για τις αρχές της δημόσιας εκπαίδευσης, με την οποία εισήγαγε τη αρχή της «δια βίου εκπαίδευσης» (“l'éducation pour tous les âges”), που βασίζεται στην ισότητα, υποστηρίζοντας ότι «η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να αφήνει τα άτο-

μα με το τέλος του σχολείου: θα πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις ηλικίες» και όλοι θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία «να συντηρούν τις γνώσεις τους ή να αποκτούν νέες» (Terrot, 1983: 29). Δε θα ήταν υπερβολή λοιπόν να υποστηριχθεί ότι η δια βίου μάθηση, η οποία ουσιαστικά προσβέυει την υπέρβαση της στενά σχολικής εκπαίδευσης, είναι διαχρονικά παρούσα στον εκπαιδευτικό λόγο και σύμφυτη με τη διαμόρφωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στη σύγχρονη αντίληψη της δια βίου μάθησης, τα δύο κύρια εκπαιδευτικά στάδια των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων, η αρχική εκπαίδευση, (υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική μη τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανώτερη εκπαίδευση, ή αρχική κατάρτιση που παρέχεται ως συνεχές στη νεαρή ηλικία), και η περαιτέρω εκπαίδευση (που προϋποθέτει κάποιο μέρος της αρχικής εκπαίδευσης και συχνά ακολουθεί την ένταξη του ατόμου στην αγορά εργασίας ή εξυπηρετεί την προσωπική του βελτίωση), ανακατανέμονται σε ένα εκπαιδευτικό / μαθησιακό συνεχές που περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό των Coombs και Ahmed (1974) (βλ. Σχήμα 1):

- Την τυπική εκπαίδευση: Αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι νομοθετημένο, κατά ιεραρχική σειρά οργανωμένο και έχει συγκριμένη χρονική διάρκεια, από την προσχολική αγωγή έως και τις διδακτορικές σπουδές στο πανεπιστήμιο.
- Τη μη τυπική εκπαίδευση: Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται όλες οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες δεν ανήκουν στην κατηγορία της τυπικής μορφής εκπαίδευσης. Οι δράσεις αυτές έχουν συγκεκριμένους στόχους, απευθύνονται σε συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, με βάση το επάγγελμά τους ή άλλα κοινά χαρακτηριστικά και με ορισμένη χρονική διάρκεια.
- Την άτυπη εκπαίδευση: Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει όλες τις μεθοδευμένες ενέργειες που κάνει ο άνθρωπος προκειμένου να τον οδηγήσουν σε ένα μαθησιακό αποτέλεσμα. Εδώ περιέχονται τόσο η εμπειρική καθημερινή μάθηση που αποκτά ο άνθρωπος, όσο και οι συνήθειες, οι αξίες, τα έθιμα, οι στάσεις, οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες. Η μάθηση αυτή λαμβάνει χώρα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ανθρώπου, όπως η οικογένεια, ο εργασιακός χώρος, η γειτονιά, οι κοινωνικές συναναστροφές, η ψυχαγωγία, κ.ά.

Σχήμα 1:



Πηγή: European Commission & CEIES, 2002: 22

Ο ορισμός των Coombs και Ahmed αποτελεί τη βάση για τους ορισμούς της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης που χρησιμοποιεί η Ευρωπαϊκή Ένωση στα κείμενά της, και στους οποίους θα αναφερθούμε σε επόμενη ενότητα.

Από την κατηγοριοποίηση αυτή προκύπτει ότι η μάθηση «καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» είναι μόνο η μια από τις διαστάσεις της δια βίου μάθησης. Η δεύτερη διάστασή της είναι αυτή που αναφέρεται «σε όλο το εύρος της ζωής των ατόμων», αφού σε πολλές εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας ενυπάρχει το στοιχείο της μάθησης (βλ. Σχήμα 2).

Σχήμα 2:



Πηγή: European Commission & CEIES, 2002: 20

Η σύγχρονη συμφωνία ως προς τις κύριες διαστάσεις της δια βίου μάθησης δε σημαίνει και ενιαία προσέγγισή της στις Ευρωπαϊκές χώρες, όπως διαπιστώνεται και σε σχετικές μελέτες του δικτύου Eurydice (Eurydice, 2000). Ο Andy Green διαπίστωσε μελετώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ότι υιοθετούν διαφορετικές πολιτικές για την υλοποίηση της δια βίου μάθησης και προκρίνουν διαφορετικούς τρόπους οργάνωσής της. Ανάλογα με τις εκπαιδευτικές παραδόσεις αλλά και τα κοινωνικά και πολιτικο-οικονομικά δεδομένα κάθε χώρας, η δια βίου μάθηση έχει αλλού περισσότερο οικονομικό προσανατολισμό κι αλλού περισσότερο κοινωνικό- ανθρωπιστικό. Αλλού οργανώνεται και παρέχεται κυρίως από το κράτος κι αλλού από τους μηχανισμούς της αγοράς. Δίνοντας το παράδειγμα τριών κεντρικών για την Ευρωπαϊκή Ένωση χωρών, της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Μεγάλης Βρετανίας, σκιαγραφεί τρία «μοντέλα» οργάνωσης της δια βίου μάθησης (Green, 2000):

- Το μοντέλο στο οποίο το κράτος ηγείται στην οργάνωση και την παροχή της δια βίου μάθησης, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στη Γαλλία. Το κράτος ρυθμίζει και ελέγχει το πλαίσιο παροχής της δια βίου μάθησης και υποστηρίζει με πρωτοβουλίες και χρηματοδοτήσεις, ακόμη και με την επιβολή σχετικών τελών, την κοινωνικά ισότιμη παροχή ευκαιριών μάθησης.
- Το μοντέλο της κοινωνικής σύμπραξης, όπου η δια βίου μάθηση ελέγχεται από κοινού από το κράτος και τους κοινωνικούς εταίρους, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στη Γερμανία, αλλά και στις σκανδιναβικές χώρες. Το κράτος θέτει το θεσμικό πλαίσιο, ενώ η οργάνωση, ο έλεγχος και η πιστοποίηση της δια βίου μάθησης γίνεται από συλλογικά όργανα στα οποία συμμετέχουν οι ενδιαφερόμενοι κοινωνικοί και οικονομικοί φορείς.

- Το μοντέλο στο οποίο ηγείται η αγορά, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στη Μεγάλη Βρετανία. Η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση ενθαρρύνεται από το κράτος, η οργάνωσή της όμως γίνεται σε εθελοντική βάση και με γνώμονα τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Όποια όμως κι αν είναι η θεσμική και οργανωτική εικόνα της δια βίου μάθησης, σε όλες οι ευρωπαϊκές χώρες η σημασία που αποδίδεται στην ανάπτυξή της είναι μεγάλη.

5.1.1. Η πρώτη περίοδος διεθνούς συζήτησης για τη δια βίου μάθηση: Οι δεκαετίες 1960 και 1970

Η δια βίου μάθηση αποτέλεσε για πρώτη φορά κορυφαίο διεθνές εκπαιδευτικό ζήτημα κατά το τέλος της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Οι λόγοι για την ευρεία αναφορά στη δια βίου μάθηση ήταν πολλοί: Η μεταπολεμική οικονομική ανάπτυξη που συνεχιζόταν σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, δημιουργούσε αισθήματα αισιοδοξίας για ένα καλύτερο μέλλον της ανθρωπότητας, αλλά και προβληματισμό για την πραγματική βελτίωση της ζωής όλων των μελών των ανθρώπινων κοινωνιών. Από τη μια πλευρά, σημαντικοί διανοητές της εποχής προέβλεπαν την ανάδυση της «μετα-βιομηχανικής κοινωνίας» (Tourain, 1971, Bell, 1974 αλλά και Brezinski, 1970) ως μιας νέας φάσης στην πορεία της ανθρώπινης ανάπτυξης, κι από την άλλη σημαντικές κοινωνικές ομάδες (όπως οι φοιτητές το 1968) ζητούσαν μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών και περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων. Η εκπαίδευση βρισκόταν στο επίκεντρο των συζητήσεων που αφορούσαν την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή και η κριτική προς τους εκπαιδευτικούς θεσμούς κορυφωνόταν με την αμφισβήτηση της δυνατότητας του σχολείου να παρέχει καλύτερη εκπαίδευση από αυτή που καθένας θα έπαιρνε μαθαίνοντας έξω από τα θεσμοθετημένα ιδρύματα, στο δικό του ρυθμό, και την καταγγελία του σχολείου ως καταπιεστικού θεσμού που έχει ως κύριο στόχο τη «συμμόρφωση» των μαθητών (Illich, 1971). Την περίοδο αυτή όλοι οι διεθνείς οργανισμοί οι οποίοι ανέπτυσαν εκπαιδευτικό λόγο (ΟΟΣΑ, UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα) επιχείρησαν, χρησιμοποιώντας διαφορετική ορολογία και έχοντας διαφορετικές προτεραιότητες και στόχευση, είτε να παρουσιάσουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα δια βίου μάθησης, είτε να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διεθνή συζήτηση γι' αυτό το θέμα.

Σημαντική ήταν η συμβολή της UNESCO η οποία συνέστησε μια υψηλού επιπέδου Διεθνή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης με επικεφαλής τον τότε Υπουργό Παιδείας της Γαλλίας Edgar Faure. Η αναφορά της Επιτροπής, αποτέλεσμα της παγκόσμιας διαβούλευσης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των εργασιών της, με τίτλο «Μαθαίνω να Υπάρχω: Ο κόσμος της εκπαίδευσης σήμερα και αύριο» (Learning to Be. The world of education today and tomorrow, Faure et al, 1972), αποτέλεσε μια διεξοδική καταγραφή των εκπαιδευτικών παραδόσεων και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στον κόσμο κατά τη μεταπολεμική περίοδο, όσο και μια ολοκληρωμένη πρόταση για την εκπαίδευση του μέλλοντος, προς μια «κοινωνία της μάθησης» της οποίας ακρογωνιαίος λίθος θα ήταν η δια βίου εκπαίδευση:

«Εφόσον οι σπουδές δε μπορούν πλέον να αποτελούν ένα οριστικό 'όλον', που προσφέρεται σε ένα μαθητή, ο οποίος το λαμβάνει πριν ξεκινήσει την ενήλικη ζωή, όποιο κι αν είναι το επίπεδο των πνευματικών του εφοδίων κι η ηλικία στην οποία συμβαίνει αυτό, θα πρέπει να σκεφτούμε εξ υπαρχής τα εκπαιδευτικά συστήματα στην ολότητά τους, καθώς και την αντίληψη

μας γι' αυτά. Αν όλα όσα πρέπει να μαθαίνονται θα πρέπει συνεχώς να επαν-εφευρίσκονται και να ανανεώνονται, τότε η διδασκαλία γίνεται εκπαίδευση και, όλο και περισσότερο, μάθηση. Αν η μάθηση αφορά ολόκληρη τη ζωή κάποιου, τόσο με την έννοια της διάρκειάς της όσο και με την έννοια των διαφορετικών εκφάνσεών της, καθώς και ολόκληρη την κοινωνία, περιλαμβανομένων των κοινωνικών και οικονομικών αλλά και των εκπαιδευτικών της πόρων, τότε πρέπει να προχωρήσουμε πέρα από την αναγκαία αναμόρφωση των 'εκπαιδευτικών συστημάτων' μέχρι να φτάσουμε στο στάδιο μιας κοινωνίας της μάθησης» (Faure et al, 1972.: xxxiii).

Η αναφορά της Επιτροπής Faure ήταν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα δια βίου εκπαίδευσης, εμπνευσμένο από τα ανθρωπιστικά ιδανικά της ολοκληρωμένης ανάπτυξης της προσωπικότητας, και βασισμένο στην αντίληψη ότι η μάθηση είναι δικαίωμα αλλά και εσώτερη ανάγκη κάθε ανθρώπινης ύπαρξης, δύναμη μεταρρύθμισης και χειραφέτησης των κοινωνιών. Έθετε με σαφή τρόπο τις αρχές με βάση τις οποίες θα πρέπει να παρέχεται η δια βίου εκπαίδευση, υποστηρίζοντας την ανάγκη για «ευέλικτες» εκπαιδευτικές δομές και στενή σύνδεση των «τυπικών» και «άτυπων» μορφών παροχής μάθησης. Πρότεινε επίσης συγκεκριμένες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα για να συμπεριλάβουν νέα αντικείμενα, και έδινε έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της παρεχόμενης καθολικής εκπαίδευσης.

Την ίδια εποχή, το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθούσε την έννοια της «διαρκούς εκπαίδευσης» (education permanente, Council of Europe, 1971). Η πρόταση του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη «διαρκή εκπαίδευση», αφορούσε ένα ολοκληρωμένο «σύστημα» εκπαίδευσης «ικανό να ικανοποιήσει τις ραγδαία αυξανόμενες και συνεχώς διαφοροποιούμενες ανάγκες κάθε ατόμου, νέου και ενήλικου, στη νέα Ευρωπαϊκή κοινωνία». Το προτεινόμενο αυτό «σύστημα» ήταν βασισμένο σε τρεις αλληλένδετες αρχές: (α) Την αρχή της ισότητας, που καλούσε για διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών εκπαίδευσης από την πρώιμη παιδική ηλικία και για όλη τη διάρκεια της ζωής· (β) την αρχή της αβίαστης καθολικής συμμετοχής στις αποφάσεις για την οργάνωση, την επιλογή των στόχων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, καθώς και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της· (γ) την αρχή της συνολικότητας /παγκοσμιοποίησης (globalisation), του συνδυασμού θεωρίας και πρακτικής, γενικής γνώσης και ειδικών δεξιοτήτων, της εναλλαγής μάθησης και δράσης, που έδινε ανάλογες δυνατότητες επιλογής στα άτομα που συμμετέχουν. Ο συνδυασμός θεωρίας και πρακτικής και η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, των μαθησιακών αντικειμένων, των εκπαιδευτικών μεθόδων, της διαχείρισης του χρόνου και της διαδικασίας αξιολόγησης / αυτοαξιολόγησης, βρισκόταν στο επίκεντρο της οργάνωσης της παροχής της διαρκούς εκπαίδευσης (Council of Europe, 1971). Κατ' αυτόν τον τρόπο η διαρκής εκπαίδευση είχε τα χαρακτηριστικά ενός είδους «εκπαίδευσης δράσης» που δεν παρέμενε στη μετάδοση ενός σταθερού σώματος γνώσεων και την απόκτηση συγκεκριμένων νέων δεξιοτήτων αλλά αναγνώριζε τις διαφοροποιημένες ανάγκες και αξιοποιούσε τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Δεν ήταν ένα «διαρκές σχολείο» αλλά ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εναλλασσόταν περίοδοι εκπαίδευσης με περιόδους εργασίες, ένα «σύστημα δεύτερης ευκαιρίας», «ένα σχολείο για τη ζωή μέσα στη ζωή», σε αντίθεση με «το σχολείο που προετοιμάζει για τη ζωή» (Council of Europe, 1994).

Η αμφισβήτηση της δυνατότητας των σχολικών συστημάτων να υλοποιήσουν με επιτυχία εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούσαν την ισότητα ευκαιριών, την οικονομική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα (Husen et al, 1992: 100fn) τα τελευταία χρόνια της δεκαετίας του 1960, συνέβαλε ώστε να ξεκινήσει και στον ΟΟΣΑ η συζήτηση για τη δια βίου μάθηση. Η στρατηγική

του ΟΟΣΑ αφορούσε στην «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση» (recurrent education). Η βασική ιδέα της επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης ήταν η επέκταση των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, μέσω της ευέλικτης, αποδοτικής και κοινωνικά δίκαιης παροχής προγραμμάτων μετα-σχολικής εκπαίδευσης και της εναλλαγής περιόδων εργασίας και εκπαίδευσης. Ο στόχος ήταν η ένταξη της αρχικής τυπικής εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και όλων των μορφών εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Έτσι, από τη μια πλευρά τα άτομα θα είχαν δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση όταν θεωρούσαν ότι τη χρειάζονται και, από την άλλη, δε θα συσσωρεύονταν οι εκπαιδευτικές παροχές «σε μια συνεχώς επιμηκυνόμενη περίοδο αρχικής και συχνά αναποτελεσματικής εκπαίδευσης» (Papadopoulos, 2002: 43).

Στην αναφορά που εξέδωσε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre for Educational Research and Innovation – CERI) του ΟΟΣΑ το 1973 η «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση» ορίζεται ως:

«[Μ]ια ενιαία εκπαιδευτική στρατηγική για κάθε μετα-υποχρεωτική ή μετα-βασική εκπαίδευση, το ουσιώδες χαρακτηριστικό της οποίας είναι η κατανομή της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου κατά επαναλαμβανόμενο τρόπο, δηλαδή σε εναλλαγή με άλλες δραστηριότητες, κατά κύριο λόγο με την εργασία, αλλά και με τον ελεύθερο χρόνο και τη συνταξιοδότηση» (OECD, 1973: 16, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Ουσιαστικά η «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση» δεν απαιτούσε την εκ βάθρων αναμόρφωση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας προς μια περισσότερο ουμανιστική κατεύθυνση, όπως φαινόταν να συμβαίνει με τις προτάσεις της UNESCO και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Πρότεινε μια εναλλακτική στρατηγική για την –οικονομικά και κοινωνικά– αποτελεσματικότερη επίτευξη των τότε στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω του συντονισμού όλων των μορφών τυπικής και άτυπης παροχής εκπαίδευσης, τόσο μεταξύ τους όσο και με άλλες δημόσιες πολιτικές που αφορούσαν τους ανθρώπινους πόρους όπως οι πολιτικές απασχόλησης και οι οικονομικές πολιτικές.

Η ενασχόληση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) με την εκπαίδευση την περίοδο πριν το 1970 ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Όμως, η πρώτη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών τη 16^η Νοεμβρίου του 1971 και το θετικό κλίμα για την ευρύτερη πολιτική συνεργασία στο πλαίσιο της Κοινότητας, συνέβαλαν ώστε να ζητήσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τον Ιούλιο του 1972 από τον Βέλγο καθηγητή κοινωνιολογίας Henri Janne να εξετάσει, ως επικεφαλής επιτροπής ειδικών, τα πιθανά ζητήματα που θα έπρεπε να περιλαμβάνει μια Κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική. Μια από τις βασικές διαπιστώσεις της αναφοράς της επιτροπής είναι ότι «[η] αρχή της συνεχούς εκπαίδευσης θα πρέπει να εμφανίζεται ανάμεσα στις βασικές τάσεις [σ. της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας]: είναι πιθανώς ο θεμελιώδης παράγοντας για τις μελλοντικές αλλαγές» (European Commission, 1973: 14). Η «διαρκής εκπαίδευση» θεωρήθηκε από τα μέλη της Επιτροπής προνομιακή δραστηριότητα και πιθανό «σημείο εισόδου» της Κοινότητας στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού ήταν, κατά την άποψή τους, ένας τομέας «περισσότερο ανοικτός» λειτουργικά από άλλους και μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία αλλαγής για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η «αρχή της διαρκούς εκπαίδευσης», ως παράγοντα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης προσδιορίστηκε στην αναφορά ως εξής:

«Αν η κατάρτιση του Ανθρώπου δεν περιορίζεται πλέον σε αυτό που διδάχθηκε όταν ήταν νέος, αλλά γίνεται μια κοινωνική και πολιτιστική διάσταση ολόκληρης της ζωής του (μια τάση που επιβεβαιώνεται από τις πολλές ανάγκες —με όρους ποιοτικούς όσο και ποσοτικούς— για

κύκλους κατάρτισης ενηλίκων), το φαινόμενο αυτό ξεχωρίζει ως ένας παράγοντας στο θεμελιώδη μετασχηματισμό του παραδοσιακού συστήματος εκπαίδευσης, του οποίου οι στόχοι, οι δομές και το περιεχόμενο πρέπει να αλλάξουν ριζικά γιατί δεν συνιστούν πλέον μια ολοκληρωμένη, αλλά μόνο μια προκαταρκτική, ή, για να είμαστε περισσότερο ακριβείς, μια 'εισαγωγική' διαδικασία. Στην πραγματικότητα η διαρκής εκπαίδευση αναγνωρίζεται τώρα ως παράγοντας για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης στο σύνολό της» (European Commission, 1973: 41).

Οι θέσεις που διατυπώνονται στην αναφορά, θα μπορούσαν να συνοψισθούν ως εξής:

- Υποστηρίζεται η ανάγκη σημαντικών αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ευκαιριών που παρέχονται έξω από τα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα: «Η άκαμπτη δομή θα πρέπει να αντικατασταθεί από μια λειτουργική οργάνωση η οποία, γενικά, θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζεται σε όλες τις απαιτήσεις. Όπως έχει ήδη αναφερθεί: Από τώρα και πέρα η μάθηση θα είναι 'à la carte' κι όχι πλέον 'τι υπάρχει στο μενού'» (European Commission, 1973: 42-43). Η αναδιάρθρωση των συστημάτων συνδέεται και με ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών
- Στο ζήτημα της ανάπτυξης της διαρκούς εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η θεσμική αρμοδιότητα των κρατών μελών για τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων αλλά δεν αποκλείεται ταυτόχρονα η Κοινοτική δράση και η από κοινού συλλογή και χρήση πληροφοριών και καλών πρακτικών (αναφέρεται χαρακτηριστικά το παράδειγμα του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Μεγάλης Βρετανίας, ήδη μέλους της Κοινότητας το 1973 όταν κυκλοφόρησε η αναφορά).
- Υπογραμμίζεται η πιθανή ανάγκη αλλαγών (εναρμόνισης) σε τομείς πολιτικής εκτός της εκπαίδευσης, όπως π.χ. η εναρμόνιση των κοινωνικών πολιτικών, ιδιαίτερα όσον αφορά το καθεστώς των αδειών.

Με βάση τα παραπάνω, δεν είναι λοιπόν υπερβολή να υποστηρίξει κανείς ότι η επιδίωξη της δια βίου μάθησης είναι σύμφυτη με την ενασχόληση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας με την εκπαίδευση.

Η συζήτηση για τη δια βίου μάθηση δε συνεχίστηκε με την ίδια ένταση μετά τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1970. Οι περισσότεροι μελετητές αποδίδουν την υποχώρηση αυτή στην οικονομική ύφεση και την υποχώρηση του κοινωνικού κράτους στο δυτικό κόσμο που ακολούθησε την πρώτη πετρελαϊκή κρίση του 1973 (Eurydice, 2000: 8, Field, 2000: 7, Ni Cheallaigh, 2001: 269). Η ευφορία που είχε δημιουργηθεί από την έως τότε σχεδόν απρόσκοπτη οικονομική ανάπτυξη και οι προσδοκίες για υποχώρηση των κοινωνικών ανισοτήτων αντικαταστάθηκε γρήγορα από την απαισιοδοξία που σκόρπισε η δημοσιονομική κρίση και η ραγδαία αύξηση της ανεργίας. Πέρα από τις αντικειμενικές δυσκολίες που είχαν να κάνουν με την οικονομική ύφεση, τα προγράμματα για τη δια βίου μάθηση που πρότειναν οι διεθνείς οργανισμοί δεν εφαρμόστηκαν γιατί θεωρήθηκαν πολύ ιδεαλιστικά, ή γιατί δεν κατάφεραν να εξασφαλίσουν την υποστήριξη των κυβερνήσεων.

Σε κάθε περίπτωση όμως, οι απόψεις και οι προτάσεις των διεθνών οργανισμών, είχαν μερικά απτά αποτελέσματα σε επίπεδο εφαρμοσμένης πολιτικής. Διαμόρφωσαν επίσης σε σημαντικό βαθμό τον επιστημονικό και τον πολιτικό λόγο για τη δια βίου μάθηση, τα θεωρητικά, φιλοσοφικά και εννοιολογικά ζητήματα αλλά και τα πολιτικά, θεσμικά, οργανωτικά προβλήματα που προκύπτουν κατά την προσπάθεια υλοποίησής της.

Δύο παραδείγματα πολιτικών που πολλές χώρες υιοθέτησαν ως αποτέλεσμα των προτροπών των διεθνών οργανισμών ήταν, (α) η καθιέρωση ή η διεύρυνση του συστήματος αμειβόμενης εκπαι-

δευτικής άδειας (paid educational leave – PEL) για τη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα κατάρτισης και (β) ο πολλαπλασιασμός των προγραμμάτων καταπολέμησης του τυπικού αλλά και του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού.

Τα προγράμματα των διεθνών οργανισμών των αρχών της δεκαετίας του 1970 συνέβαλαν στον επαναπροσδιορισμό των οργανωτικών αρχών της εκπαίδευσης. Η παραδοσιακή προσέγγιση του «προεφοδιασμού» ('front-loaded' approach), σύμφωνα με την οποία η μάθηση παρέχεται «κυρίως σε μια ακολουθία υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης και τυπικής ανώτερης δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Tuijnman & Bostrom, 2002: 96) θεωρήθηκε ανεπαρκής για την υλοποίηση της δια βίου μάθησης. Η νέα προσέγγιση αναγνώριζε τη δυνατότητα μάθησης όχι μόνο στις τυπικές αλλά και σε μη-τυπικές και σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης, δηλαδή σε καταστάσεις οργανωμένες αλλά και αυθαίρετες έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τόνιζε ταυτόχρονα την ανάπτυξή της σε δύο διαστάσεις, στην κάθετη / δια βίου διάρθρωσή της και στην οριζόντια / καθ' όλο το εύρος της ανθρωπίνης δραστηριότητας δυναμική της (Tuijnman & Bostrom, 2002: 96). Η παραπάνω διφυής κατηγοριοποίηση αναπαράγεται, σε γενικές γραμμές, όπως γράψαμε ήδη παραπάνω, και στα πρόσφατα διεθνή κείμενα για τη δια βίου μάθηση.

5.1.2. Η ισχυρή επανάκαμψη της δια βίου μάθησης: Λόγος και πολιτικές στη δεκαετία του 1990

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ξεκίνησε η σταδιακή επανάκαμψη της δια βίου μάθησης στην ατζέντα των διεθνών οργανισμών και η ανάδειξή της σε κεντρικό ζήτημα του εκπαιδευτικού τους λόγου και των πολιτικών τους. Σχεδόν ταυτόχρονα, οι διεθνείς οργανισμοί διαμόρφωσαν και πρότειναν προγράμματα δια βίου μάθησης, εστιάζοντας κατά περίπτωση στις πλευρές της δια βίου μάθησης που υπηρετούσαν περισσότερο τις δραστηριότητές τους.

Το παγκόσμιο σκηνικό όμως στο οποίο εξελίχθηκε αυτή η συζήτηση ήταν πολύ διαφορετικό από αυτό του τέλους της δεκαετίας του 1960 και των αρχών της δεκαετίας του 1970. Δεν είχε προηγηθεί μια μακρά περίοδος ανάπτυξης αλλά ήταν πρόσφατη η ανάκαμψη πολλών δυτικών χωρών από την ύφεση. Ο μεταπολεμικός διεθνής πολιτικό-οικονομικός διπολισμός βρισκόταν στο τέλος του. Οι εξελίξεις στην τεχνολογία την επιστήμη και τους τρόπους παραγωγής υποδείκνυαν ότι ο κόσμος είχε περάσει ήδη στη «μεταβιομηχανική» εποχή. Σ' αυτό το περιβάλλον οι προσδοκίες από την εκπαίδευση και ο ρόλος που καλούνταν να διαδραματίσει είχαν σημαντικές διαφορές από την προηγούμενη περίοδο.

Η εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε πρωταρχικά ως μοχλός οικονομικής ανάπτυξης και δευτερευόντως ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής· συνδέθηκε πλέον περισσότερο με την οικονομική και την τεχνολογική πολιτική παρά με την κοινωνική πολιτική. Μεταξύ άλλων, η οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική επανάσταση η δημογραφική γήρανση του πρώτου κόσμου, αλλά και η διεύρυνση του χάσματος μεταξύ βορρά και νότου, η αναζωπύρωση της οικονομικής μετανάστευσης, η υποβάθμιση του περιβάλλοντος και οι περιφερειακές συγκρούσεις έθεταν νέα ζητήματα στη διεθνή εκπαιδευτική ατζέντα. Ο εκπαιδευτικός λόγος για τη δια βίου μάθηση που αναδύεται, εμπεριέχει τις διαφωνίες που υπήρχαν ήδη από το 1960-70, όσον αφορά για παράδειγμα το εύρος των αναγκαίων αλλαγών σε εκπαιδευτικό και κοι-

νωνικό επίπεδο, αλλά και νέα σημεία συμφωνίας, για παράδειγμα τη μεταστροφή της έμφασης από την εκπαίδευση στη μάθηση.

Το 1990 η UNESCO εγκαινίασε μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες της ιστορίας της, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για Όλους (Education for All – EFA). Αναγνώρισε ότι το «δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση» της Παγκόσμιας Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων δεν έγινε παντού πράξη, ιδιαίτερα στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες. Η βασική εκπαίδευση, στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, αντιμετωπιζόταν ως θεμέλιο της «δια βίου μάθησης», που είναι πλέον ο όρος που χρησιμοποιεί συνολικά στα κείμενά της η UNESCO, αντί της «δια βίου εκπαίδευσης» της δεκαετίας του 1970. Στο τέλος του 1991 η Γενική Διάσκεψη της UNESCO αποφάσισε τη συγκρότηση μιας Διεθνούς Επιτροπής που θα διατύπωνε «σκέψεις πάνω στην εκπαίδευση και τη μάθηση κατά τον 21^ο αιώνα» (UNESCO, 1999: 371). Η Έκθεση της Επιτροπής με τίτλο «Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της» (Education, the treasure within, UNESCO 1999) παραδόθηκε το 1996. Σε σύγκρισή με την Έκθεση της Επιτροπής Faure, είναι φανερό ότι διαπνεόταν από τις ίδιες ανθρωπιστικές αρχές και αξίες, όμως, λαμβάνοντας πλήρως υπόψη το διαφορετικό παγκόσμιο περιβάλλον, υιοθετεί διαφορετικές προσεγγίσεις τόσο ως προς την ανάλυση των εκπαιδευτικών ζητημάτων όσο και ως προς τις προτεινόμενες ακολουθητέες πολιτικές (Paradopoulos, 2002: 42). Η δια βίου μάθηση αποτελούσε το 1996, όπως και το 1972, βασικό συστατικό του προτεινόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτή τη φορά όμως δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στον ατομικό – βελτιωτικό όσο και στον οικονομικό της ρόλο: «... [N]α αναθεωρήσουμε και να αναπροσαρμόσουμε, στα πλαίσια αυτής της Έκθεσης, την έννοια της δια βίου μάθησης, με στόχο να συμβιβάσουμε τρεις δυνάμεις: τον ανταγωνισμό, που παρέχει κίνητρα, τη συνεργασία που ισχυροποιεί και την αλληλεγγύη, που ενώνει» (UNESCO, 1999: 29). Και παρακάτω:

«Η ιδέα της δια βίου μάθησης πρέπει να αναθεωρηθεί και να διευρυνθεί. Όχι μόνο οφείλει να προσαρμοστεί στις αλλαγές της φύσης της εργασίας, αλλά πρέπει να γίνει μια συνεχής διαδικασία διαμόρφωσης των ανθρώπων και ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, καθώς και της ικανότητάς τους να κρίνουν και να ενεργούν. Θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να έχουν αντίληψη του περιβάλλοντός τους και να ενθαρρύνονται ώστε να δραματίζουν τον ανάλογο κοινωνικό ρόλο στην εργασία και στην κοινότητα... [H] Επιτροπή υπογραμμίζει την ανάγκη να κατευθυνθούμε προς μια 'κοινωνία μάθησης'.» (UNESCO, 1999: 33).

Η στρατηγική της που προτείνει η Επιτροπή για την εκπαίδευση βασίζεται σε τέσσερις «πυλώνες» / μορφές μάθησης / γνώσης που θα πρέπει να ενισχύονται και να καλλιεργούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων:

«α) να μαθαίνει το άτομο πώς να μαθαίνει, δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου με την ευρεία έννοιά του· β) να μάθει πώς να ενεργεί, ώστε να μπορεί να είναι παραγωγικό στο χώρο του· γ) να μάθει πώς να ζει με τους άλλους, δηλαδή πώς να συμμετέχει και να συνεργάζεται μαζί τους? και δ) να μάθει πώς να υπάρχει, μάθηση που προκύπτει από τις τρεις προηγούμενες.» (UNESCO, 1999: 126)

Η δια βίου μάθηση αντιμετωπίζεται ως η ενοποιητική αρχή που διασφαλίζει την αδιάκοπη συνέχεια και το διεύρυνση των μαθησιακών ευκαιριών των ατόμων, στη βάση των τεσσάρων πυλώνων:

«Η Επιτροπή θεωρεί τη δια βίου μάθηση κλειδί για την είσοδο στον 21^ο αιώνα και προϋπόθεση για την απαραίτητη προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και για τον καλύτερο έλεγχο

χο των αλλαγών στους χρόνους και τους ρυθμούς ζωής του κάθε ατόμου» (UNESCO, 1999: 144)

Ο συνδυασμός της ανθρωπιστικής με την οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης συνέβαλε ώστε η Έκθεση να γνωρίσει μεγάλη αποδοχή, ιδιαίτερα στις Ευρωπαϊκές χώρες. Τα ζητήματα που έθεσε συνέχισαν να βρίσκονται στο προσκήνιο των πολιτικών που προωθεί σήμερα η UNESCO για τη δια βίου μάθηση, μέσω του προγράμματος EFA.

Έτσι η EFA έγινε το μεγαλύτερο εργαστήριο εφαρμογής της δια βίου μάθησης όπως διαμορφώθηκε με βάση την Έκθεση Delors, ιδιαίτερα στις αναπτυσσόμενες χώρες. Η πρόοδος προς τους στόχους της Έκθεσης δεν είναι μεγάλη και παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στον τρόπο που οι διάφορες χώρες, ιδιαίτερα οι χώρες του νότου, εξειδικεύουν και εφαρμόζουν της αρχές της δια βίου μάθησης (Medel-Amonueño, 2006: 11). Σε κάθε περίπτωση όμως η δια βίου μάθηση παραμένει στο προσκήνιο των πολιτικών για τον αναπτυσσόμενο κόσμο.

Το 1996 ο ΟΟΣΑ κυκλοφόρησε σε μια ενιαία έκδοση τις εισηγήσεις και το κοινό ανακοινωθέν της 4^{ης} Συνόδου της Επιτροπής Εκπαίδευσης, που έγινε στο Παρίσι τον Ιανουάριο του 1996, με θέμα «Καθιστώντας τη δια βίου μάθηση μια πραγματικότητα για όλους». Με την έκδοση αυτή κορυφώθηκε η συζήτηση για τη δια βίου μάθηση που είχε ξεκινήσει στον οργανισμό από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Όπως αναφέρεται στην έκδοση, μια νέα στρατηγική για τη δια βίου μάθηση ήταν αναγκαία, γιατί το παγκόσμιο περιβάλλον ήταν διαφορετικό. Συγκεκριμένα, οι εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ, αναλύοντας τα κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά δεδομένα της δεκαετίας του 1990, υποστήριξαν ότι μια σειρά από νέες παγκόσμιες τάσεις, αλλού στον κόσμο περισσότερο και αλλού λιγότερο εμφανείς, επέβαλαν την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την κατεύθυνση της δια βίου μάθησης. Οι τάσεις αυτές, που διαμορφώνουν το νέο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό σκηνικό είναι (OECD, 1996: 29-40):

- Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της πολιτιστικής επικοινωνίας, της μετακίνησης ανθρώπων και της διακίνησης ιδεών.
- Οι δημογραφικές αλλαγές που φέρνει στις χώρες του ΟΟΣΑ η γήρανση του πληθυσμού, και η συνακόλουθη αύξηση της ζήτησης για μάθηση / εκπαίδευση ενηλίκων.
- Η εξάπλωση των τεχνολογιών πληροφορικής που αλλάζει τα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα και επηρεάζει ουσιαστικά την αγορά εργασίας και το είδος των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούν τα νέα επαγγέλματα.
- Οι αλλαγές στη βιομηχανία, τις επαγγελματικές δομές και τις δομές αναγνώρισης προσόντων που φέρνουν κυρίως τα νέα τεχνολογικά δεδομένα και οι απαιτήσεις για νέα είδη γνώσης.
- Η ανεργία που ήταν υψηλή στη δεκαετία του 1980 και παρέμεινε υψηλή, ιδιαίτερα στην Ευρώπη και τη δεκαετία του 1990, απειλώντας την κοινωνική συνοχή και καλώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα για άμεσες λύσεις επανακατάρτισης ή αλλαγής των γνώσεων που παρέχουν ώστε να γίνουν περισσότερο συμβατές με την αγορά εργασίας.
- Οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον που αφορούν στην οργάνωση της εργασίας και τις απαιτήσεις υψηλής επίδοσης και ευελιξίας από τους εργαζομένους.
- Οι μεταβολές στην κοινωνική ζωή, τη σύνθεση της οικογένειας και την οικογενειακή ζωή, καθώς και οι ευρύτερες πολιτισμικές αλλαγές.

Η στρατηγική της «δια βίου μάθησης για όλους» που απαιτούσε, σύμφωνα με την έκδοση του ΟΟΣΑ το νέο περιβάλλον, διέφερε σημαντικά από την προσέγγιση της «επαναλαμβανόμενης

εκπαίδευσης» που είχε εισηγηθεί ο ΟΟΣΑ τη δεκαετία του 1970. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό σημείο διαφοροποίησης από την προηγούμενη προσέγγιση, το οποίο εμφανίζεται σε όλες τις στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση που προτάθηκαν από τη δεκαετία του 1990 είναι η έμφαση στο ρόλο (και την ευθύνη) του κάθε ατόμου στη δια βίου μάθηση. Στο νέο πλαίσιο η στρατηγική της «δια βίου εκπαίδευσης για όλους» συγκεφαλαιώνεται ως εξής:

«Η βασική ιδέα στην οποία βασίζεται η δια βίου μάθηση για όλους είναι ότι ενώ ο καθένας είναι ικανός να μαθαίνει, όλοι θα πρέπει να παρακινήθούν για να μαθαίνουν και θα πρέπει να ενθαρρύνονται ενεργά να το κάνουν. Η δια βίου μάθηση νοείται με την ευρεία έννοια ως η μάθηση που συμβαίνει κατά ποικίλους τρόπους σε επίσημα ιδρύματα δια βίου μάθησης ή ανεπίσημα —στο σπίτι, στην εργασία ή την ευρύτερη κοινότητα. Παρότι αυτή η αντίληψη της δια βίου μάθησης είναι τώρα ευρέως αποδεκτή και έχει ήδη γίνει φυσικό γνώρισμα της καθημερινής ζωής συγκεκριμένων προνομιούχων ομάδων, το επόμενο ουσιώδες βήμα είναι να καταστεί πραγματικότητα για όλους» (OECD, 1996: 27)

Από το 1996, η στρατηγική της δια βίου μάθησης αποτελεί την «ενοποιητική ιδέα» για όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του ΟΟΣΑ και το πλαίσιο διασύνδεσης της εκπαίδευσης με τις πρωτοβουλίες του οργανισμού για την απασχόληση, την οικονομία και την κοινωνία. Ο ΟΟΣΑ θεωρεί ότι ενώ άλλες πρωτοβουλίες του μπορούν να επικεντρώνονται στον τομέα τον οποίο αφορούν χωρίς συνεχή διασύνδεση με άλλους τομείς η δια βίου μάθηση απαιτεί «συστημική προσέγγιση» (OECD, 2004: 1). Σημαντική είναι η συμβολή του Οργανισμού στη συλλογή και την ανάλυση στατιστικών στοιχείων και άλλων δεδομένων που βοηθούν την αποτίμηση των εφαρμοζόμενων πολιτικών ή την κατάσταση της δια βίου μάθησης στον κόσμο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση κάνει ευρεία χρήση των στοιχείων που αφορούν για παράδειγμα στο πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στα βασικά γνωστικά αντικείμενα. Υποστηρίζει επίσης τη Διεθνή Έρευνα Ενήλικου Αλφαριθμητισμού (International Adult Literacy Survey – IALS), η οποία συλλέγει και επεξεργάζεται μορφωτικά, δημογραφικά και κοινωνικο-οικονομικά στοιχεία για τους ενήλικους και τη συμμετοχή τους σε καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες ή οργανωμένες διαδικασίες μάθησης,

Το Συμβούλιο της Ευρώπης συμμετείχε στη διεθνή συζήτηση τη δεκαετία του 1990 λιγότερο από τη δεκαετία του 1970. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι η κύρια ενασχόλησή του ήταν η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, επίσης σημαντικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα της σύγχρονης εποχής και εν μέρει στο ότι η εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ζήτημα της δια βίου μάθησης ήταν καταλυτική για την Ευρώπη. Το 1997, αναγνωρίζοντας ότι η εκπαίδευση είναι «μια δια βίου διαδικασία η οποία καθιστά δυνατή τη συνεχή ανάπτυξη των ικανοτήτων ενός προσώπου, ως ατόμου και ως μέλους της κοινωνίας» (CoE, 1997), το Συμβούλιο ξεκίνησε μια σειρά διαβουλεύσεων για το ζήτημα μεταξύ των μελών του. Η διαβουλεύσεις και οι εργασίες απέδωσαν με την ψήφιση από τα όργανα του Συμβουλίου δύο κειμένω:

- Το 2000 η Κοινοβουλευτική Συνέλευση του Συμβουλίου της Ευρώπης υιοθέτησε μια σύσταση για τη «μη τυπική εκπαίδευση» (CoE, 2000), όπου αναγνώριζε το ρόλο της στη δια βίου μάθηση και καλούσε για τη συστηματική αξιολόγησή της, με στόχο τη μεγιστοποίηση του οφέλους όσων τη χρησιμοποιούν.
- Το 2002 η Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης εξέδωσε μια σύσταση για την «πολιτική της ανώτατης εκπαίδευσης στη δια βίου μάθηση» (CoE, 2002), όπου διατυπώνονταν περισσότερο ολοκληρωμένες οι απόψεις των αντιπροσώπων και του οργανισμού για τη

δια βίου μάθηση. Στο κείμενο αυτό είναι εμφανής η πρόθεση του Συμβουλίου να τονίσει το ρόλο της δια βίου μάθησης στην πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού, την επιδίωξη της ισότητας και τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και άρα την προώθηση πολιτικών που θα βοηθήσουν την πρόσβαση όλων σε αυτήν. Αναφέρει ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί μια πρόκληση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να ανταποκριθεί μεταβάλλοντας τα προγράμματα και τους τρόπους παροχής των σπουδών, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και θίγει θέματα οργάνωσης της παροχής, πιστοποίησης και χρηματοδότησης. Η σύσταση συμπληρώνει τον ορισμό της δια βίου μάθησης, η οποία ορίζεται ως «μια συνεχής διαδικασία η οποία δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα άτομα, από την πρώιμη παιδική ως την γεροντική ηλικία, να αποκτήσουν και να ενημερώσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε διάφορα στάδια της ζωής τους και σε μια ποικιλία από μαθησιακά περιβάλλοντα, επίσημα και ανεπίσημα, με στόχο τη μεγιστοποίηση της προσωπικής τους ανάπτυξης, των ευκαιριών απασχόλησης και την ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής τους σε μια δημοκρατική κοινωνία».

Η σπουδαιότητα που απέκτησαν οι προτεινόμενες στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση σε παγκόσμια κλίμακα είχε ως αποτέλεσμα και άλλα σημαντικά διεθνή fora, να επιχειρήσουν να παρέμβουν στη διεθνή συζήτηση, με προτάσεις και οδηγίες για την ανάπτυξη σχετικών πολιτικών. Μεταξύ αυτών, παραδείγματος χάριν, είναι και η Ομάδα των Οκτώ (G8), στην οποία μετέχουν οι επτά ισχυρότερες οικονομικά χώρες του κόσμου (ΗΠΑ, Ιαπωνία, Γερμανία, Γαλλία, Καναδάς, Μεγ. Βρετανία, Ιταλία) και η Ρωσία,. Στη «Χάρτα της Κολωνίας» με τίτλο «Στόχοι και φιλοδοξίες για τη δια βίου μάθηση», που υιοθέτησαν οι «8» στη σύνοδό τους στην πόλη αυτή το 1999, υπογραμμίζεται η σημασία της δια βίου μάθησης για τις «νέες οικονομίες» που βασίζονται στη γνώση, την κοινωνική συνοχή, την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη. Τονίζεται η συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων και απαριθμούνται μια σειρά από δομικά στοιχεία τους με ιδιαίτερη σημασία για τη δια βίου μάθηση: Η κρισιμότητα της συμβολής των εκπαιδευτικών, η ανάγκη αύξησης της δημόσιας και της ιδιωτικής χρηματοδότησης και των επενδύσεων στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας και των δικτύων που θα επιτρέψουν την εξ αποστάσεως μάθηση, η ανάπτυξη διεθνώς αναγνωρισμένων τεστ για την μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, η αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και της εργασιακής εμπειρίας στη μάθηση, η προώθηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, η διαμόρφωση υψηλών στόχων και αντίστοιχων επιπέδων απόδοσης των συστημάτων και η ανάγκη της ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση κυρίως με τους στενούς δεσμούς πανεπιστημίων και επιχειρήσεων (G8, 1999).

Σημαντικό ρόλο στην επανάκαμψη της δια βίου μάθησης στο παγκόσμιο προσκήνιο και στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της είχε η Ευρωπαϊκή Ένωση, οι πολιτικές της οποίας για τη δια βίου μάθηση εξετάζονται ξεχωριστά στην επόμενη ενότητα, που αποτελεί και το κύριο μέρος αυτού του κεφαλαίου.

5.2. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση

Όταν, περί τα τέλη της δεκαετίας του 1980 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφάσισε την ενίσχυση της συνεργασίας στο πλαίσιο της Κοινότητας, στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ενόψει της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και της ανάγκης για άμεση αντιμετώπιση της υψηλής ανεργίας και για την τόνωση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης απέ-

ναντι στις άλλες μεγάλες οικονομικές δυνάμεις, η δια βίου μάθηση υπήρξε από τα πρώτα ζητήματα που απασχόλησαν τον κοινοτικό λόγο.

5.2.1. Η δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση στη δεκαετία του 1990

Κοινός παρονομαστής των πρώτων παρεμβάσεων της Κοινότητας στο ζήτημα της δια βίου μάθησης κατά τη δεκαετία του 1990, ήταν η διεύρυνση των ευκαιριών μάθησης, με στόχο την επικαιροποίηση των προσόντων του απαξιωμένου ανθρώπινου δυναμικού και τη βελτίωση της οικονομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Σ' αυτό το πλαίσιο, η Επιτροπή θεωρούσε ότι η προσοχή των κρατών μελών θα πρέπει να επικεντρωθεί περισσότερο στη «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» παρά στην αρχική (CEC, 1991a: 23), για να αναπτυχθούν υψηλού επιπέδου προσόντα που θα ήταν αναγκαία στην αναδυόμενη Ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.

Το σημείο καμπής, που έφερε για τα καλά τη δια βίου μάθηση στο προσκήνιο των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν η κυκλοφορία, το 1993, της Λευκής Βίβλου με τίτλο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα Απασχόληση – Οι προκλήσεις και η Αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994) από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με πρωτοβουλία του Προέδρου της, Jacques Delors. Με αφετηρία το πρόβλημα της ανεργίας, στο Λευκό Βιβλίο επιχειρείται η καταγραφή της Ευρωπαϊκής πραγματικότητας στην οικονομία και την απασχόληση και προτείνονται τρόποι υπέρβασης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι τομείς αυτοί και η Ένωση συνολικότερα. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης τίθεται στο επίκεντρο του προτεινόμενου μοντέλου συνολικής ανάπτυξης της Ένωσης με ταυτόχρονη τόνωση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής οικονομίας και την αποκατάσταση υψηλών επιπέδων απασχόλησης. Και η δια βίου μάθηση αναγορεύεται σε πρώτο στόχο της προτεινόμενης μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών:

«Για να προετοιμασθούμε για την κοινωνία του αύριο, δεν αρκεί μόνο να διατηρήσουμε τη γνώση και την τεχνογνωσία που αποκτήθηκε κάποια δεδομένη στιγμή. Απαιτείται εξίσου και ικανότητα μάθησης, επικοινωνίας, ομαδικής εργασίας, αξιολόγησης της προσωπικής κατάστασης. Τα επαγγέλματα του αύριο απαιτούν ικανότητες διάγνωσης, διατύπωσης προτάσεων βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα, αυτονομία, πνευματική ανεξαρτησία και ικανότητα ανάλυσης που προσδίδει η γνώση. Συνεπώς είναι απαραίτητη η προσαρμογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης και της δυνατότητας βελτίωσης της κατάρτισης (γνώση και τεχνογνωσία), κάθε φορά που θεωρείται απαραίτητο.

Η δια βίου μάθηση αποτελεί τον κύριο στόχο προς τον οποίο πρέπει να συνεισφέρουν οι εθνικές εκπαιδευτικές κοινότητες βάσει των ιδίων πλεονεκτημάτων τους.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994: 17)

Εξειδικεύοντας την πρόταση για μεταρρύθμιση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη, το Λευκό Βιβλίο σημειώνει:

«Στο επίκεντρο όλων των πρωτοβουλιών θα πρέπει να βρίσκεται λοιπόν υποχρεωτικά η ιδέα της ανάπτυξης, της γενίκευσης και της συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης και της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης. Τα συστήματα κατάρτισης και εκπαίδευσης θα πρέπει να επανεξετασθούν συναρτήσει των αυξανόμενων αναγκών ...» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994: 148)

Ανάμεσα στις προτεινόμενες δράσεις για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, ιδιαίτερη ανα-

φορά γίνεται στο ρόλο των πανεπιστημίων στην προαγωγή των ευκαιριών για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ενώ προτείνεται η παροχή κινήτρων σε άτομα αλλά και επιχειρήσεις να επενδύσουν στη δια βίου μάθηση τη δική τους ή των εργαζομένων τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994: 164).

Στο Λευκό Βιβλίο προτεινόταν ακόμη η εξαγγελία και η οργάνωση ενός «Ευρωπαϊκού Έτους Εκπαίδευσης» για να καταδειχθεί η σημασία που απέδιδε η Ένωση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994: 122).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή που ανέλαβε το 1995 ξεκίνησε την προσπάθεια υλοποίησης των προτάσεων του Λευκού Βιβλίου προκαλώντας ευρεία διαβούλευση για τις προκλήσεις, τις οποίες καλούνταν να αντιμετωπίσουν τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Commission, 2006: 160). Επίσης, ανακοίνωσε ότι κηρύσσει το 1996 «Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης» με στόχο την ευρύτερη πληροφόρηση και την αφύπνιση των Ευρωπαίων για τη σημασία της δια βίου μάθησης για το μέλλον της Ένωσης. Στο πλαίσιο αυτό συστήθηκε μια ομάδα μελέτης με μέλη που προερχόταν από όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης αλλά και από φορείς με συμφέροντα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπως τα συνδικάτα και οι επιχειρήσεις. Ταυτόχρονα, η Επίτροπος η αρμόδια για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, Edith Cresson, σε συνεργασία με τους Επιτρόπους αρμόδιους για την απασχόληση και τις κοινωνικές υποθέσεις και για τις τεχνολογίες της πληροφορικής, παρουσίασε ένα Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση – προς την κοινωνία της γνώσης» (Teaching and learning – towards the learning society, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995). Η από κοινού παρουσίαση του Λευκού Βιβλίου επιχειρούσε να καταδείξει ότι η δια βίου μάθηση ήταν ένα ζήτημα που υπερέβαινε τα όρια των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και ότι η ανάπτυξή της θα αποτελούσε πρώτη προτεραιότητα για την Επιτροπή τα επόμενα χρόνια.

Στο Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, γίνεται αρχικά λόγος για τους «τρεις καθοριστικούς παράγοντες» που κυριαρχούν στις μεταβολές που παρατηρούνται τη δεκαετία του 1990 στην Ευρωπαϊκή οικονομία και κοινωνία: «τη μαζική διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας, την πίεση της παγκόσμιας αγοράς και την ταχεία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995: 22). Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με το Λευκό Βιβλίο, εισάγουν την ευρωπαϊκή κοινωνία σε μια μεταβατική φάση, «προς μια νέα μορφή κοινωνίας», η οποία απαιτεί «βαθείς προσαρμογές» (ό.π.: 26). Η κατάρτιση θεωρείται «προνομιακό στοιχείο της προσαρμογής και της εξέλιξης» που απαιτείται για την ευρωπαϊκή κοινωνία.

Το Λευκό Βιβλίο επιχειρεί να απαντήσει σ' αυτές τις προκλήσεις προσαρμογής προβάλλοντας δύο βασικές θέσεις: «να επιτραπεί στον καθένα να έχει πρόσβαση στη γενική μόρφωση και κατόπιν να αναπτύξει την επάρκειά του για την απασχόληση και τη δραστηριότητα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995: 26). Και οι δύο αυτές «απαντήσεις» συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης.

Η πρώτη αναφέρεται στη σημασία της γενικής μόρφωσης, της καλλιέργειας της κατανόησης για το τι συμβαίνει και της δημιουργικότητας. Η γενική μόρφωση θεωρείται σημαντικός παράγοντας προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες και συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της οικονομίας και της απασχόλησης. Ο ρόλος του σχολείου στην απόκτηση της γενικής μόρφωσης θεωρείται καταλυτικός. Η πρώτη απάντηση λοιπόν, αφορά στην ενίσχυση της τυπικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Η δεύτερη απάντηση αναφέρεται στην ανάπτυξη της «ικανότητας απασχόλησης», η οποία πα-

ραδοσιακά συνδεόταν με την κατοχή προσόντων που αποδεικνυόταν με τίτλους της τυπικής εκπαίδευσης. Το Λευκό Βιβλίο προτείνει το συνδυασμό της «παραδοσιακής» άποψης με μια περισσότερο ευέλικτη προσέγγιση, που θα δίνει τη δυνατότητα αμοιβαίας αναγνώρισης τίτλων και προσόντων που αποκτήθηκαν ενός των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν έξω από αυτά, μέσα από ένα αξιόπιστο σύστημα πιστοποίησης. Σε κάθε περίπτωση, η «ικανότητα απασχόλησης» συνδέεται στενά με τη δια βίου μάθηση, η οποία βοηθά και ενθαρρύνει την απόκτηση και την ανανέωση των προσόντων.

Συνολικά, η αντίληψη που διαπερνά το πρώτο μέρος του Λευκού Βιβλίου, είναι ότι «η πορεία προς την κοινωνία της μάθησης» θα πρέπει «να επικεντρωθεί στο άτομο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995: 55). Τονίζεται δηλαδή με έμφαση ο ρόλος καθενός ατόμου, η αυτονομία του αλλά και η ευθύνη του για την απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων για την κοινωνία της μάθησης. Η επιτομή των στόχων και των αντιλήψεων που προωθεί το Λευκό Βιβλίο κατατίθεται καθαρά στις τελευταίες παραγράφους του:

«?...η κυριότερη πρώτη ύλη της Ευρώπης είναι η φαιά ουσία».

Είναι στην Ευρωπαϊκή διάσταση που θα μπορέσει να οικοδομηθεί μια κοινωνία προόδου, ικανή συγχρόνως να συμβάλλει στην αλλαγή της φύσης των πραγμάτων σε πλανητική κλίμακα διαφυλάσσοντας πλήρως την αυτοσυνειδησία της.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995: 80)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Λευκού Βιβλίου αποτέλεσε τη βάση για πολλές από τις πρωτοβουλίες της Ένωσης στη δεκαετία του 1990 και στη νέα χιλιετία. Άμεση σχεδόν ήταν, για παράδειγμα, η θέσπιση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, που αποτελούν σημαντική συμβολή στη δια βίου μάθηση. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, είναι φανερό, ιδιαίτερα σε σύγκριση με τις πρωτοβουλίες για τη «δια βίου μάθηση για όλους» του ΟΟΣΑ, η έμφαση που δίνεται από το Λευκό Βιβλίο στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα και το ρόλο τους στη δια βίου μάθηση (βλ. και Eurydice, 2000: 9,10)

Το Συμβούλιο της Ένωσης προχώρησε το Δεκέμβριο του 1996 στη δημοσιοποίηση μιας «στρατηγικής για τη δια βίου μάθηση» και τους τομείς στους οποίους θα έπρεπε να εφαρμοστεί (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1998: 237-243). Είναι χαρακτηριστικό ότι η στρατηγική αυτή, πέρα από τους ήδη γνωστούς στόχους της ανάπτυξης της γενικής μάθησης και των δεξιοτήτων που αφορούν στην απασχόληση, αναφέρεται εκτενώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, την πολιτισμική κατανόηση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία.

Οι πρωτοβουλίες της Επιτροπής για τη δια βίου μάθηση είχαν και σημαντικό θεσμικό αντίκτυπο: Στο προοίμιο της Συνθήκης του Άμστερνταμ, που τροποποιούσε τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, προστέθηκε η φράση ότι, η Ευρωπαϊκή Ένωση «είναι αποφασισμένη να προωθήσει την ανάπτυξη της γνώσης στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο για τους λαούς της, μέσω της ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς ενημέρωσής της» (European Parliament, 1997: 24).

Την ίδια περίοδο, στο Έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Λουξεμβούργου με αποκλειστικό θέμα την απασχόληση, η δια βίου μάθηση αναγορεύεται σε οριζόντιο στόχο, που διαπερνά τις τέσσερις αρχές της Ευρωπαϊκής στρατηγικής απασχόλησης, την επιχειρηματικότητα, την απασχολησιμότητα, την προσαρμοστικότητα και την ισότητα ευκαιριών (http://ec.europa.eu/employment_social/elm/summit/en/papers/guide2.htm). Η δια βίου μάθηση περνά επίσης,

ως βασικός στόχος των «πολιτικών γνώσης» (εκπαίδευση, κατάρτιση, έρευνα, καινοτομία) στην «Ατζέντα 2000». Η «Ατζέντα 2000» αποτελούσε το ενιαίο πλαίσιο των στρατηγικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (όπως η ανάπτυξη και η απασχόληση) και των κύριων πολιτικών της (όπως η Κοινή Αγροτική Πολιτική) ενόψει της νέας χιλιετίας, ενόψει της διεύρυνσης της Ένωσης αλλά και της εμβάθυνσης των θεσμών της (European Commission, 1997).

Συνολικά, στη δεκαετία του 1990, η δια βίου μάθηση απέκτησε σταδιακά εξέχουσα θέση στις προτεραιότητες της κοινότητας που αφορούσαν όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και την απασχόληση και την ανάπτυξη. Οι πολιτικές πρωτοβουλίες που εκφράστηκαν στα διάφορα κοινοτικά κείμενα, αλλά και οι δράσεις που υλοποιήθηκαν μέσω των προγραμμάτων της Ένωσης (όπως τα Προγράμματα ΣΩΚΡΑΤΗΣ και LEONARDO την περίοδο 1995 – 2000) συνέβαλαν στο να γίνει στην επόμενη δεκαετία μια από τις κεντρικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

5.2.2. Η δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση την τρέχουσα δεκαετία

Από το 2000 η δια βίου μάθηση αποτελεί τον κοινό παρονομαστή τριών αλληλένδετων τομέων δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθοριστικών για τη μελλοντική της ανάπτυξη:

- A. Αποτελεί οργανικό μέρος της στρατηγικής της Λισαβόνας. Κατ' αυτόν τον τρόπο συνδέεται με τους βασικούς άξονες της στρατηγικής, και ιδιαίτερα με τις πολιτικές ανάπτυξης και απασχόλησης ενώ επιδιώκεται η ανάπτυξή της μέσω της «Ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης».
- B. Εντάσσεται στους «συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους» των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και αποτελεί στόχο του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», ενώ εντάσσεται στα «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς» για την εκπαίδευση και την κατάρτιση
- Γ. Συνιστά, όπως φαίνεται και από τον τίτλο τους, το βασικό αντικείμενο της νέας γενιάς προγραμμάτων δράσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, «Δια βίου Μάθηση 2007 – 2013».

5.2.2.1. Η δια βίου μάθηση στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας.

Η δια βίου μάθηση έχει αναδειχθεί σε μια από τις έννοιες-κλειδιά της στρατηγικής της Λισαβόνας. Στο κείμενο των Συμπερασμάτων του Συμβουλίου της Λισαβόνας γίνεται ρητή αναφορά στη δια βίου μάθηση, ως το κύριο μέσο παροχής των «νέων βασικών δεξιοτήτων» που χρειάζονται για την ανταγωνιστική, βιώσιμη ανάπτυξη της Ένωσης, και ως τη βασική συνιστώσα του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου (European Council, 2000, http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm). Όπως γίνεται φανερό από τα υποστηρικτικά κείμενα, δράσεις που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης εντάσσονται σήμερα και στους τρεις πυλώνες της στρατηγικής:

- Στον οικονομικό πυλώνα, η δια βίου μάθηση εντάσσεται στις πολιτικές που αφορούν στη διευκόλυνση της μετάβασης σε μια «ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης».
- Στον κοινωνικό πυλώνα, η δια βίου μάθηση αποτελεί κοινό στόχο των πολιτικών ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, στις ενεργές πολιτικές απασχόλησης και τις πολιτικές καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού.

- Στον περιβαλλοντικό πυλώνα η δια βίου μάθηση συμβάλλει στην εγρήγορση και την πληροφόρηση των πολιτών στο στόχο της οικονομικής ανάπτυξης που διαχωρίζεται από τη χρήση των φυσικών πόρων.

Με δεδομένη τη σύνθετη φύση της διαδικασίας της Λισαβόνας, η δια βίου μάθηση υλοποιείται με διαδικασίες που εξελίσσονται παράλληλα σε διάφορους τομείς πολιτικής και σε διάφορα επίπεδα λήψης αποφάσεων: (α) Αναπτύσσεται ως συνεκτική στρατηγική με βάση ad hoc αποφάσεις των θεσμικών οργάνων της Ένωσης, (β) εντάσσεται ως στόχος και ως πρακτική σε διάφορες πολιτικές που προωθούνται από την Ένωση, όπως η πολιτική απασχόλησης ή η πολιτική για την ηλεκτρονική μάθηση (elearning), (γ) είναι αντικείμενο των διαδικασιών ανάπτυξης ενός συνεκτικού συστήματος δεικτών για τη μέτρηση της προόδου της στρατηγικής της Λισαβόνας και (δ) αποτελεί τομέα στενής συνεργασίας με άλλους διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO. Οι διαδικασίες αυτές αλληλοτροφοδοτούνται και επιδιώκουν τη μέγιστη δυνατή συμβατότητα των ενεργειών τους, στη βάση των αποφάσεων των θεσμικών οργάνων. Οι εξελίξεις στους τομείς αυτούς επηρεάζουν επίσης και την πορεία των δύο άλλων αξόνων ανάπτυξης της δια βίου μάθησης που αναφέρθηκαν στην αρχή της ενότητας, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», τη διαδικασία της Κοπεγχάγης για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τη νέα γενιά των προγραμμάτων δράσης για την εκπαίδευση. Επηρεάζουν επίσης τις θέσεις της Ένωσης στις διεθνείς πρωτοβουλίες που συμμετέχει θεσμικά, όπως η Διαδικασία της Μπολόνια για την εκπαίδευση. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η όσο το δυνατόν εκτενής, στον περιορισμένο χώρο αυτού του κεφαλαίου, καταγραφή του πλέγματος των πολιτικών και των πρακτικών που αφορούν στη δια βίου μάθηση.

Η ανάπτυξη μιας συνεκτικής στρατηγικής για την υλοποίηση της δια βίου μάθησης επιδιώχθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση στη βάση των συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Έτους για τη Δια Βίου Μάθηση και των άλλων πολιτικών πρωτοβουλιών της δεκαετίας του 1990. Σ' αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε το Νοέμβριο του 2000, στη βάση εντολής των Ευρωπαϊκών Συμβουλίων της Λισαβόνας και της Φέιρα, το «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής». Το Υπόμνημα είχε ως σκοπό να προκαλέσει μια πανευρωπαϊκή συζήτηση για αυτό το ζήτημα, ώστε να διαμορφωθούν θεσμικές προτάσεις και πρακτικά μέτρα για την υλοποίηση της στρατηγικής σε ορίζοντα δεκαετίας, στη βάση έξι μνημάτων/ αξόνων συζήτησης/ στόχων:

- «εξασφάλιση καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στη μάθηση για την **απόκτηση και ανανέωση των γνώσεων** που απαιτούνται για τη διαρκή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης.
- αισθητή **αύξηση των επενδύσεων** σε ανθρώπινους πόρους προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης – στο λαό της.
- ανάπτυξη αποτελεσματικών **μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης** καθώς και του κατάλληλου περιβάλλοντος για τη συνεχή δια βίου μάθηση και σε ολόκληρο το φάσμα της ζωής.
- σημαντική βελτίωση των τρόπων **κατανόησης και αξιολόγησης της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων** της εκπαίδευσης, ειδικά της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης.
- εξασφάλιση στον καθένα εύκολης πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας **πληροφορίες και συμβουλές** σχετικά με τις δυνατότητες εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη και σε όλη τη διάρκεια της ζωής.
- παροχή δυνατοτήτων για δια βίου μάθηση **όσον το δυνατόν πιο κοντά στις κοινωνίες που ζουν οι μαθητές** με τη χρησιμοποίηση, στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται σκόπιμο, τεχνο-

λογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000: 4-5, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Στο κείμενο τονίζεται η δυσκολία ορισμού της δια βίου μάθησης και επισημαίνεται η χρήση διαφορετικών ορισμών από τα κράτη μέλη. Με δεδομένο ότι ενώ πολλά κράτη- μέλη ορίζουν στις εκπαιδευτικές τους πολιτικές τη δια βίου μάθηση, αλλά οι ορισμοί συχνά περιέχουν μη προσδιορισμένες αναφορές ή αφορούν συγκεκριμένους τομείς της, με βάση και το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο κάθε χώρας, ορίστηκε, για τις ανάγκες του Υπομνήματος ως δια βίου μάθηση «κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε συνεχιζόμενη βάση με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων». Προσδιορίζονται επίσης οι «τρεις βασικές κατηγορίες στοχοθετημένης μαθησιακής δραστηριότητας», η τυπική εκπαίδευση, η μη τυπική εκπαίδευση και η άτυπη εκπαίδευση για πρώτη φορά σε κοινοτικό κείμενο, και στη βάση τους συμπληρώνεται η προσέγγιση της Ένωσης στη δια βίου μάθηση:

«Ο όρος 'δια βίου μάθηση' στρέφει την προσοχή στο χρόνο: μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής είτε συνεχώς είτε περιοδικά. Ο νεότευκτος όρος 'μάθηση σε όλο το φάσμα της ζωής' εμπλουτίζει την εικόνα στρέφοντας την προσοχή στο εύρος της μάθησης, η οποία μπορεί να λάβει χώρα σε ολόκληρο το φάσμα της ζωής μας και σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής μας. **Η έννοια 'σε όλο το φάσμα' καθιστά ακόμη πιο σαφή τη συμπληρωματικότητα της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης.** Μας υπενθυμίζει ότι χρήσιμες και ευχάριστες γνώσεις μπορεί να αποκτήσει κανείς στην οικογένεια, στον ελεύθερό του χρόνο, στην κοινωνική ζωή και στην καθημερινή εργασιακή ζωή. Η μάθηση σε όλο το φάσμα της ζωής είναι ρόλοι και δραστηριότητες που αλλάζουν και εναλλάσσονται ανάλογα με τον τόπο και το χρόνο.» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000: 10, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Το Υπόμνημα προκάλεσε πράγματι ευρεία συζήτηση για τη δια βίου μάθηση, και οδήγησε, ένα χρόνο αργότερα, το Νοέμβριο του 2001, στην Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης». Το κείμενο αναφέρεται σε όλο το πλέγμα των πολιτικών που έχουν εντάξει ως στόχο τους τη δια βίου μάθηση και παρουσιάζει ένα νέο ευρύτερο ορισμό της δια βίου μάθησης:

«κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001: 11).

Σημαντικές διαφορές του νέου ορισμού από τον προηγούμενο είναι (α) η απάλειψη της λέξης «σκόπιμη» στον προσδιορισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, υιοθετώντας τη θέση ότι η μάθηση μπορεί να συμβεί και σε άτυπο πλαίσιο, (β) η αντικατάσταση στον ορισμό της έκφρασης «σε συνεχιζόμενη βάση» με την έκφραση «καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (βλ. και Dehmel, 2006: 56) που αποδίδει περισσότερο τη «δια βίου» οπτική και, (γ) η ένταξη στον ορισμό στοιχείων που παραπέμπουν στην «καθ' όλο το φάσμα της ζωής» επιδίωξη της μάθησης.

Τα δομικά στοιχεία της στρατηγικής που προτείνεται για τη δια βίου μάθηση βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα «κριτήρια για την αξιολόγηση της δια βίου μάθησης» που χρησιμοποιήθηκαν την ίδια χρονιά στην κοινή έκθεση της Επιτροπής και του Συμβουλίου για την απασχόληση, και απαιτούν, όπως αναφέρεται, καταμερισμό των ρόλων και των αρμοδιοτήτων κατά τρόπο που να είναι δυνατή η αποτελεσματική υλοποίηση των επιμέρους στόχων ανάλογα με τις συνθή-

κες που επικρατούν σε κάθε χώρα, τοπική κοινωνία ή κουλτούρα. Εξ αρχής επισημαίνεται εξάλλου ότι τα κράτη μέλη θα πρέπει να «αναμορφώσουν ριζικά» τα εκπαιδευτικά τους συστήματα για να διευκολύνουν την συνεχή πρόσβαση σε ποιοτική μάθηση.

Στη βάση των δομικών στοιχείων προσδιορίζονται ως «προτεραιότητες για δράση» σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο:

- Η αποτίμηση της (τυπικής και άτυπης) μάθησης, που υπήρξε η αφετηρία για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.
- Η πληροφόρηση, ο προσανατολισμός και η παροχή συμβουλών για τη μάθηση.
- Η επένδυση χρόνου και χρημάτων στη μάθηση και η παροχή κινήτρων για διευκόλυνση των επενδύσεων.
- Η συνάρθρωση / προσέγγιση των μαθητευομένων και των ευκαιριών για μάθηση, με τη δημιουργία σε επίπεδο κοινότητας, εκπαίδευσης, εργασίας ή άλλης δραστηριότητας «οργανισμών μάθησης».
- Ο προσδιορισμός και η καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων.
- Η ανάπτυξη και η εφαρμογή καινοτομικών παιδαγωγικών μεθόδων, με νέους ρόλους για τους εκπαιδευτικούς / εκπαιδευτές, και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001: 19-32)

Η Ανακοίνωση της Επιτροπής ήταν ένα πραγματικά σημαντικό σχέδιο δράσης που, σε συνδυασμό με το Υπόμνημα που προηγήθηκε, έθεσαν τις βάσεις για τη μελλοντική ανάπτυξη της στρατηγικής της δια βίου μάθησης, ως μέρους της στρατηγικής της Λισαβόνας, αλλά και ως στρατηγικής μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στην ανακοίνωση γίνεται αναφορά σε όλους τους τομείς που θα πρέπει να υπάρξουν συγκεκριμένα μέτρα, ώστε να υλοποιηθεί η στρατηγική της δια βίου μάθησης. Στη κατεύθυνση αυτή, το προτεινόμενο σχέδιο δράσης συμπληρώθηκε τα επόμενα χρόνια με μια σειρά σχετικών ντοκουμέντων που έδειχναν την πολιτική βούληση για την υλοποίηση της στρατηγικής και πρόσθεταν νέα στοιχεία στις πρακτικές πλευρές του θέματος.

Την επόμενη χρονιά, το 2002, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέδωσε ένα «Ψήφισμα για τη δια βίου μάθηση», που ανακεφαλαιώνει τις μέχρι τότε πρωτοβουλίες και τις τοποθετεί σε μια κοινή βάση, με το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και τα προγράμματα δράσης που θα διαδεχόταν από το 2007 το ΣΩΚΡΑΤΗ και το LEONARDO. Το ψήφισμα αποτελεί στην ουσία την επιβεβαίωση της δια βίου μάθησης ως οριζόντιου στόχου στη διαδικασία της Λισαβόνας. Επεκτείνει δε εκ νέου τον ορισμό της δια βίου μάθησης ως εξής:

«...[Ω]ς δια βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων σε μια προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή/και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική. Τέλος, στη συνάρτηση αυτή πρέπει να ακολουθούνται οι ακόλουθες αρχές: το άτομο ως υποκείμενο μάθησης, επισημαίνοντας τη σημασία μιας γνήσιας ισότητας ευκαιριών, και η ποιότητα της μάθησης.» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002: 2)

Η αναφορά στην ανάπτυξη του ατόμου και του πολίτη είναι ενδεικτική της διεύρυνσης του στόχου της δια βίου μάθησης, από τα στενά οικονομικά πλαίσια της δεκαετίας του 1990 σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Το ψήφισμα αναθέτει επίσης συγκεκριμένες ευθύνες τόσο στα κράτη μέλη όσο και στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης. Χαρακτηριστική της σημασίας που αποδίδεται στη δια βίου μάθηση είναι η επιδίωξη ενίσχυσης της συνεργασίας «με σχετικούς διεθνείς οργανισμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, τον ΟΟΣΑ και την UNESCO, στην ανάπτυξη πολιτικών και συγκεκριμένων δράσεων στον τομέα της δια βίου μάθησης.» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2002: 3).

Παρά την προσπάθεια διαμόρφωσης μιας ενιαίας προσέγγισης της Ένωσης στο ζήτημα της δια βίου μάθησης, υπάρχουν, όπως αναφέρεται σε όλες τις εκθέσεις προόδου της διαδικασίας της Λισαβόνας, σημαντικές διαφοροποιήσεις στο βαθμό υλοποίησης των κοινοτικών αποφάσεων αλλά και στην προσέγγιση που ακολουθούν τα κράτη μέλη για την ένταξη της στρατηγικής αυτής στις εθνικές τους πολιτικές. Στην έκθεση προόδου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του CEDEFOP για την «Εφαρμογή των στρατηγικών δια βίου μάθησης στην Ευρώπη» σε συνέχεια του ψηφίσματος του Συμβουλίου του 2002, που παραδόθηκε περίπου 18 μήνες μετά από αυτό, στο τέλος του 2003, επιχειρείται να καταγραφεί αυτή η πολυτυπία των εθνικών προσεγγίσεων, η οποία κατηγοριοποιείται σε τέσσερα αδρά «μοντέλα», στα οποία εντάσσεται, λιγότερο ή περισσότερο, κάθε χώρα:

- α) **μια πολύ ανεπτυγμένη κουλτούρα δια βίου μάθησης 'από την κούνια έως τον τάφο'**, με ευρεία δημόσια αποδοχή και υψηλά ποσοστά συμμετοχής, που καλύπτει όχι μόνο τη σχετική με την εργασία κατάρτιση αλλά και την προσωπική ανάπτυξη και την ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, που εξυπηρετείται από αναπτυγμένα δημόσια συστήματα ή/και συστήματα της κοινωνίας των πολιτών, ή άτυπα συστήματα, με οργάνωση της εργασίας που προωθεί τη μάθηση, η οποία συμπληρώνεται από την ιδιωτική συμμετοχή στην μάθηση κατά τη διάρκεια της αναψυχής.
- β) **μια προσέγγιση κατά μεγάλο μέρος σχετιζόμενη με την απασχολησιμότητα**, η οποία βασίζεται σε μια στέρεη αρχική κατάρτιση και εστιάζει κυρίως στη συνεχιζόμενη κατάρτιση με στόχο την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες δομές και διαδικασίες παραγωγής, η οποία χαρακτηρίζεται από την ισχυρή συμμετοχή του δημόσιου τομέα της βιομηχανίας· η κατάρτιση στους εργασιακούς χώρους συμπληρώνεται από αναγνωρισμένα νομικά ή συλλογικά κατακτημένα δικαιώματα στην άδεια για εκπαίδευση και κατάρτιση· η προσωπική ανάπτυξη/ βελτίωση θεωρείται σε μεγάλο βαθμό ιδιωτική υπόθεση.
- γ) **μια περισσότερο πρόσφατη αποδοχή της δια βίου μάθησης** η οποία συνδέεται στενά με τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και της οικονομίας και επιδιώκει να αλλάξει τις παραδοσιακές παραδοχές σχετικά με το χωρισμό της ζωής στις ευδιάκριτες φάσεις εκμάθησης, εργασίας και αποχώρησης· η προσέγγιση αυτή καθοδηγείται κατά ένα μεγάλο μέρος από δημόσιες πρωτοβουλίες αλλά υποστηριζόμενες από τους κοινωνικούς εταίρους.
- δ) **μια προσέγγιση κοινωνικού εγκλεισμού** που στοχεύει κυρίως σε εκείνους που η αρχική εμπειρία εκπαίδευσης και της κατάρτισης δεν ήταν ικανοποιητική ή ήταν ανεπαρκής, η οποία βεβαίως σχετίζεται με το σύγχρονο κόσμο, και επιδιώκει να τον επανεντάξει σε μια εμπειρία εκμάθησης η οποία μπορεί, ειδικά στα αρχικά στάδια, να εστιάζει στην προσωπική ανάπτυξη και να τους φτάνει σε ένα επίπεδο προσωπικών και βασικών δεξιοτήτων, στο οποίο ιδανικά θα έφθαναν με την ολοκλήρωση της αρχικής εκπαίδευσής τους· επικεφαλής αυτής της προσέγγισης βρίσκονται δημόσιοι φορείς, ενώ εμπλέκονται επίσης οργανώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων της κοινωνίας των πολιτών.» (European Commission & CEDEFOP, 2003: 7-8).

Η διαφοροποίηση στις προσεγγίσεις είναι αναμενόμενη με δεδομένο το γεγονός ότι οι παραδόσεις που αφορούν την εκπαίδευση και τη μάθηση είναι διαφορετικές σε κάθε χώρα, αλλά και οι προτεραιότητες που τίθενται και αφορούν στη δια βίου μάθηση συνδέονται στενά με τα ευρύτερα οικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα που απασχολούν κάθε κράτος μέλος στη συγκεκριμένη συγκυρία. Σε μια προσπάθεια να υλοποιηθούν οι προτεραιότητες της στρατηγικής της δια βίου μάθησης όσο το δυνατόν εγγύτερα στις ανάγκες των διαφορετικών περιοχών της Ευρώπης, η Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η Επιτροπή των Περιφερειών και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ξεκίνησαν από το 2003 την υλοποίηση της πρωτοβουλίας «Περιφερειακά Δίκτυα για τη Δια Βίου Μάθηση» (Regional networks for Life-Long Learning - R3L). Η πρωτοβουλία αυτή δίνει τη δυνατότητα σε περιφερειακές οντότητες των κρατών μελών (περιφέρειες, πόλεις, προάστια, αγροτικές περιοχές κλπ) να επιδιώξουν την ανταλλαγή πληροφοριών και τεχνογνωσίας, να αναπτύξουν τις δικές τους προσεγγίσεις για τη δια βίου μάθηση, πέρα από τις εθνικές πρωτοβουλίες.

Από το 2003 και μετά, το μεγαλύτερο μέρος της στρατηγικής της δια βίου μάθησης υλοποιείται μέσα από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», τις κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση και τις Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες όπως είναι η Διαδικασία της Μπολόνια και το Πρόγραμμα GRUNDTVIG στο πλαίσιο του ΣΩΚΡΑΤΗ, ή όπως είναι σήμερα το Πρόγραμμα «Δια βίου Μάθηση 2007 – 2013». Στο τελευταίο έχει ήδη γίνει αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο. Πριν προχωρήσουμε στη διεξοδική διαπραγμάτευση των πρωτοβουλιών που σχετίζονται με το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» στην επόμενη ενότητα, θα αναφερθούμε συνοπτικά στις πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της απασχόλησης που αφορούν στη δια βίου μάθηση.

Όπως έχει ήδη φανεί από τα θεσμικά κείμενα που αναφέρθηκαν παραπάνω, η πολιτική που επηρεάζει περισσότερο τη στρατηγική της δια βίου μάθησης και επηρεάζεται σημαντικά από αυτήν είναι η απασχόληση. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι στις κατευθυντήριες γραμμές για τις πολιτικές απασχόλησης της περιόδου 2005-2008 που παρουσιάστηκαν κατά την αναθεώρηση της στρατηγικής της Λισαβόνας, η δια βίου μάθηση κατέχει εξέχουσα θέση στις δράσεις που αφορούν την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου:

«Η Ευρώπη είναι απαραίτητο να επενδύσει περισσότερο σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Ένας πολύ μεγάλος αριθμός ατόμων δεν καταφέρνει να εισέλθει ή να παραμείνει στην αγορά εργασίας λόγω έλλειψης ή αναντιστοιχιών δεξιοτήτων μεταξύ προσφοράς και ζήτησης. Για να διευκολυνθεί η είσοδος στην απασχόληση για όλες τις ηλικίες, να αυξηθούν τα επίπεδα παραγωγικότητας και η ποιότητα της απασχόλησης, η ΕΕ πρέπει να επενδύσει επιπλέον και αποτελεσματικότερα σε ανθρώπινο κεφάλαιο και στη δια βίου μάθηση προς όφελος των ατόμων, των επιχειρήσεων, της οικονομίας και της κοινωνίας.

Οι οικονομίες που βασίζονται στη γνώση και στις υπηρεσίες απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες από εκείνες των παραδοσιακών βιομηχανιών. Επιπλέον, οι δεξιότητες χρειάζονται διαρκώς ενημέρωση ενόψει των τεχνολογικών αλλαγών και της καινοτομίας. [...] Οι κυβερνήσεις πρέπει να διασφαλίσουν ότι θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό επίπεδο και ότι οι νέοι θα αποκτήσουν τα απαιτούμενα βασικά προσόντα, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό σύμφωνο για τη Νεολαία. Όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη πρέπει να κινητοποιηθούν για την ανάπτυξη και την ενίσχυση μιας πραγματικής νοοτροπίας δια βίου μάθησης από την πιο νεαρή ηλικία.» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005)

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται δύο από τις προτεινόμενες «κατευθυντήριες γραμμές» για την ανάπτυξη των αντίστοιχων εθνικών πολιτικών:

Η ολοκληρωμένη κατευθυντήρια γραμμή αριθ. 23: **να αυξηθούν και να βελτιωθούν οι επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό,**

Η ολοκληρωμένη κατευθυντήρια γραμμή αριθ. 24: **να προσαρμοστούν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στις νέες ανάγκες σε δεξιότητες** (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005)

5.2.2.2. Το ζήτημα της μέτρησης της δια βίου μάθησης και η ανάπτυξή της στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που εντοπίστηκαν στη διαδικασία για την ανάπτυξη της στρατηγικής της δια βίου μάθησης ήταν η αξιόπιστη και γενικά αποδεκτή μέτρησή της. Το ζήτημα της ύπαρξης αξιόπιστων και συγκρίσιμων στατιστικών μετρήσεων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, αναπόσπαστου μέρους της μέτρησης της προόδου που έχει επιτευχθεί προς τους στόχους της διαδικασίας της Λισαβόνας.

Τα στατιστικά στοιχεία και οι μετρήσεις, σύμφωνα με τους αρμόδιους παράγοντες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, έχουν ουσιαστική σημασία για την υλοποίηση και τη βελτίωση των πολιτικών που εφαρμόζονται αφού:

- «Επιτρέπουν την ευρεία σύγκριση και κατανόηση των ποικίλων εθνικών και τοπικών συστημάτων.
- Διασφαλίζουν τη μέθοδο παρακολούθησης της προόδου προς τους εκπεφρασμένους στόχους.
- Εξακριβώνουν τις καλές πρακτικές και τις ιδιαίτερα αποτελεσματικές πολιτικές» (Marchetti, 2002: 9).

Επίσης, ο φορμαλισμός των ορισμών και των κατηγοριοποιήσεων που είναι αναγκαίος για τη διαμόρφωση αξιόπιστων δεικτών, βοηθά στη διασάφηση της ορολογίας που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα φαινόμενο, η οποία μπορεί να παίρνει διαφορετικές σημασίες στην αντίληψη κάθε κράτους μέλους. Οι δείκτες βοηθούν δηλαδή στην διαμόρφωση της «κοινής γλώσσας» που είναι απαραίτητη στη δι-ευρωπαϊκή συνεργασία.

Για τη μέτρηση της δια βίου μάθησης η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημιούργησε ήδη από το 2000 μια «Ομάδα Έργου για τη Μέτρηση της Δια Βίου Μάθησης» (Task Force for Measuring Life Long Learning – TFMLL). Η διεθνής σημασία των εργασιών της Ομάδας φαίνεται από τη σύνθεσή της, στην οποία συμπεριλαμβάνονται εκπρόσωποι πολλών Γενικών Διευθύνσεων της Επιτροπής, της EUROSTAT, του CEDEFOP, της Eurydice, της Συμβουλευτικής Επιτροπής για τις Στατιστικές στην Οικονομική και Κοινωνική Σφαίρα (CEIES) του ΟΟΣΑ, του Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO, του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας και κρατών μελών. Εξ αρχής διαπιστώθηκε ότι ενώ υπήρχαν αξιοποιήσιμα στατιστικά στοιχεία και δείκτες για την τυπική εκπαίδευση τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (π.χ. τα στοιχεία UOE, TIMSS, IEA και, από το 2000 και μετά, PISA), όπως επίσης και για την εκπαίδευση ενηλίκων (π.χ. IALS) και στοιχεία για τις σχέσεις εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, δεν υπήρχαν αξιοποιήσιμα στοιχεία για τις μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης.

Όπως σημειώνει ο S. Pilos, «σ' αυτό το πλαίσιο η δια βίου μάθηση απαιτεί την 'αλλαγή παραδείγματος' από την κυριαρχία των παραδοσιακών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε ένα διαφοροποιημένο πεδίο παραδοσιακών και σύγχρονων ευκαιριών μάθησης που είναι προσανατολισμένες περισσότερο στη διαδικασία και το αποτέλεσμα και έχουν συχνά αρθρωτή δομή. [...] Για να γίνει εφικτή η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της εφαρμογής μιας ενιαίας στρατηγικής δια βίου μάθησης (π.χ. με την παροχή ενός επαρκούς θεσμικού, οικονομικού και θεσμικού πλαισίου) είναι ανάγκη να αναλυθούν οι τρέχουσες δομές μάθησης στη βάση αξιόπιστων και διακρατικά συγκρίσιμων δεδομένων» (Pilos, 2002: 18).

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέθεσε σε μια Ομάδα Εργασίας με σύνθεση αντίστοιχη με αυτή της TFMLL, η οποία είχε την ευθύνη της μεθοδολογίας και της στατιστικής ανάλυσης αλλά με αυξημένη συμμετοχή κρατών, την εκπόνηση δεικτών ποιότητας για τη δια βίου μάθηση. Η Επιτροπή εκπόνησε την «Ευρωπαϊκή Έκθεση σχετικά με τους Δείκτες Ποιότητας για τη Δια Βίου Μάθηση» (European Commission, 2002). Στην έκθεση, αφού αναφέρονται οι δυσκολίες του εγχειρήματος που απέρρεαν από την έλλειψη δεδομένων και την ελλειμματικότητα της μεθοδολογίας σε πολλές χώρες, απαριθμούνται τέσσερις τομείς στους οποίους αποδίδεται ιδιαίτερη πολιτική σημασία αναφορικά με την ποιότητα της δια βίου μάθησης, και αναφέρονται οι συναφείς δείκτες ανά τομέα. Οι δείκτες αυτοί είναι (European Commission, 2002: 8):

Τομέας Α. Δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις

- 1. Αλφαριθμητισμός
- 2. Αριθμητισμός
- 3. Νέες δεξιότητες για την κοινωνία της μάθησης
- 4. Δεξιότητες που αφορούν το 'να μαθαίνει πώς να μαθαίνει' κάποιος
- 5. Κοινωνικές και πολιτισμικές δεξιότητες του ενεργού πολίτη

Τομέας Β. Πρόσβαση και συμμετοχή

- 6. Πρόσβαση στη δια βίου μάθηση
- 7. Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση

Τομέας Γ. Πόροι για τη δια βίου μάθηση

- 8. Επένδυση στη δια βίου μάθηση
- 9. Εκπαιδευτές και κατάρτιση
- 10. Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας στη μάθηση

Τομέας Δ. Στρατηγικές και ανάπτυξη του συστήματος

- 11. Στρατηγικές δια βίου μάθησης

- 12. Συνεκτικότητα της παροχής
- 13. Συμβουλευτική και καθοδήγηση
- 14. Επικύρωση και πιστοποίηση
- 15. Διασφάλιση ποιότητας.

Στην Έκθεση προσδιορίζεται για πολλούς δείκτες το πεδίο εφαρμογής και η πηγή άντλησης στατιστικών δεδομένων για την συγκρότησή τους. Για άλλους αναφέρεται ότι δεν υπάρχουν σχετικά δεδομένα (όπως π.χ. για το δείκτη 12 – συνεκτικότητα της παροχής). Αν και, όπως αναφέρεται, δεν ήταν στους στόχους της Έκθεσης να ασκηθούν πιέσεις στα κράτη – μέλη να παράγουν δεδομένα για τους δείκτες, είναι φανερό ότι η έλλειψη δεδομένων για μια χώρα μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, αναφορικά με την εικόνα που δίνει για την προσπάθεια που κάνει για την υλοποίηση της δια βίου μάθησης (European Commission, 2002: 74).

Η μεγαλύτερη προσπάθεια παρακολούθησης, μέτρησης και αποτύπωσης της δια βίου μάθησης όμως γίνεται στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» στο οποίο εντάσσεται η πλειοψηφία των δράσεων που αφορούν στη δια βίου μάθηση από το 2002. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, το Πρόγραμμα αυτό υλοποιεί το «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη».

Η δια βίου μάθηση αφορούσε επίσης σε ένα από τα «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση». Συγκεκριμένα, ο στόχος που είχε τεθεί για τη δια βίου μάθηση ήταν να φτάσει έως το 2010, το ποσοστό συμμετοχής στη δια βίου μάθηση στην Ένωση, τουλάχιστον το 12,5% του ενήλικου πληθυσμού σε ηλικία εργασίας (ηλικιακή ομάδα 25 έως 64).

Στο πλαίσιο της αναθεώρησης των δεικτών και των Ευρωπαϊκών κριτηρίων αναφοράς του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» που ανακοινώθηκε το 2007, οι 29 δείκτες που χρησιμοποιούνταν κατά την περίοδο 2003 – 2006 συμπύχθηκαν με βάση τους οκτώ βασικούς τομείς πολιτικής που προσδιορίζονται στη στρατηγική της Λισαβόνας. Για την «πραγμάτωση της δια βίου μάθησης» που είναι πλέον ένας από αυτούς τους οκτώ τομείς αναφέρεται:

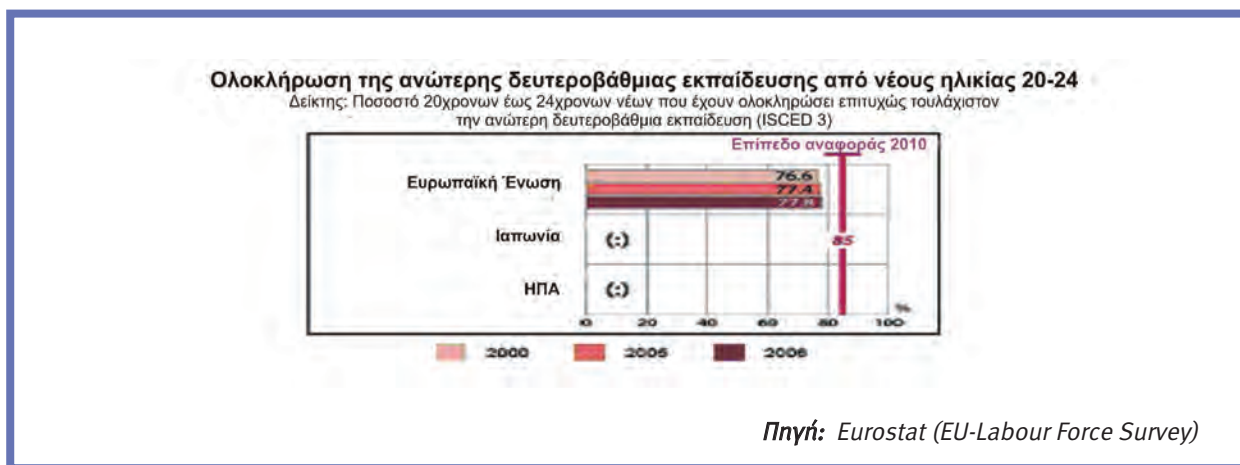
«Η διά βίου μάθηση είναι ζωτικής σημασίας, όχι μόνο για την ανταγωνιστικότητα, την απασχολησιμότητα και την οικονομική ευμάρεια, αλλά και για την κοινωνική ένταξη, την ενεργό συμμετοχή του πολίτη και την προσωπική ολοκλήρωση των ατόμων που ζουν και εργάζονται σε μια οικονομία με βάση τη γνώση...

Η παρακολούθηση της προόδου για την πραγμάτωση της διά βίου μάθησης θα καλυφθεί από βασικούς δείκτες σχετικά με τη **συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση** (16) και τις **δεξιότητες των ενηλίκων** (17), που θα επιτρέψουν την ανάλυση των επιπέδων πρόσβασης και συμμετοχής, καθώς και των επιπέδων δεξιοτήτων για τις διάφορες ηλικιακές ομάδες του πληθυσμού. Ο δείκτης για τα ποσοστά **ολοκλήρωσης της ανώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους νέους** (9) θα χρησιμοποιηθεί για την παρακολούθηση του ευρωπαϊκού σημείου αναφοράς και της ετοιμότητας των νέων για να συμμετάσχουν στη διά βίου μάθηση.» (Επιτροπή των Ε.Κ., 2007)

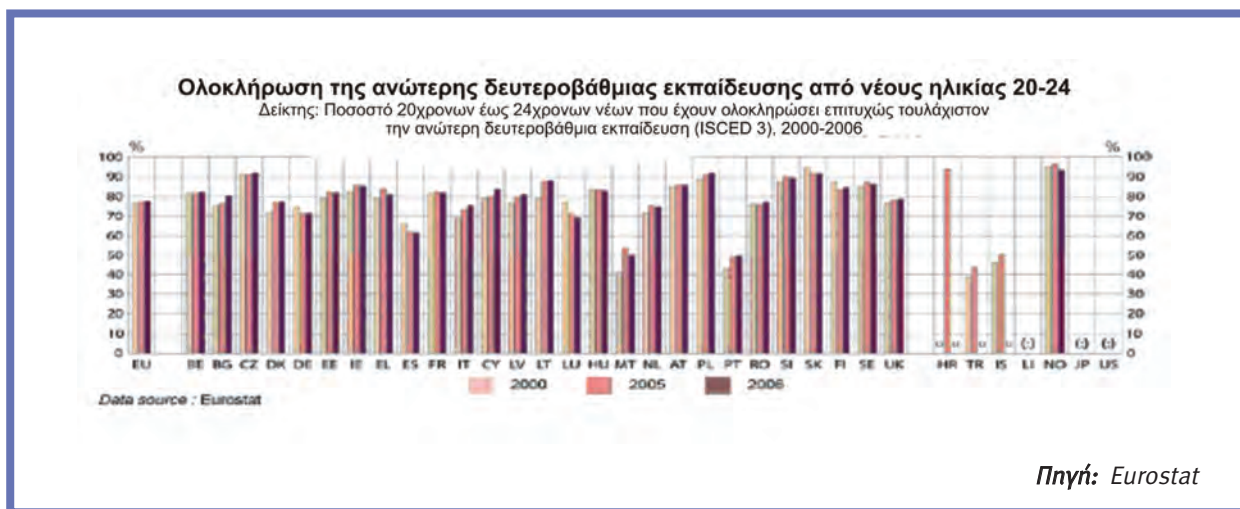
Όλοι οι παραπάνω δείκτες συμπεριλαμβάνονται στο σύστημα των δεκάξι κύριων δεικτών που μετρήθηκαν και συμπεριλαμβάνονται στην Έκθεση προόδου του Προγράμματος για το 2007. Τα αποτελέσματα, όπως καταγράφονται στην Έκθεση, έχουν ως εξής:

Ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στόχος για το 2010: 85%)

Όπως φαίνεται από τα στατιστικά στοιχεία, ο δείκτης παρουσιάζει μικρή βελτίωση από το 2000 έως σήμερα και απέχει σημαντικά από το στόχο του 85% (περίπου 7,7% σε απόλυτο αριθμό)



Τα συγκριτικά στατιστικά στοιχεία ανά τριετία κατά χώρα είναι:

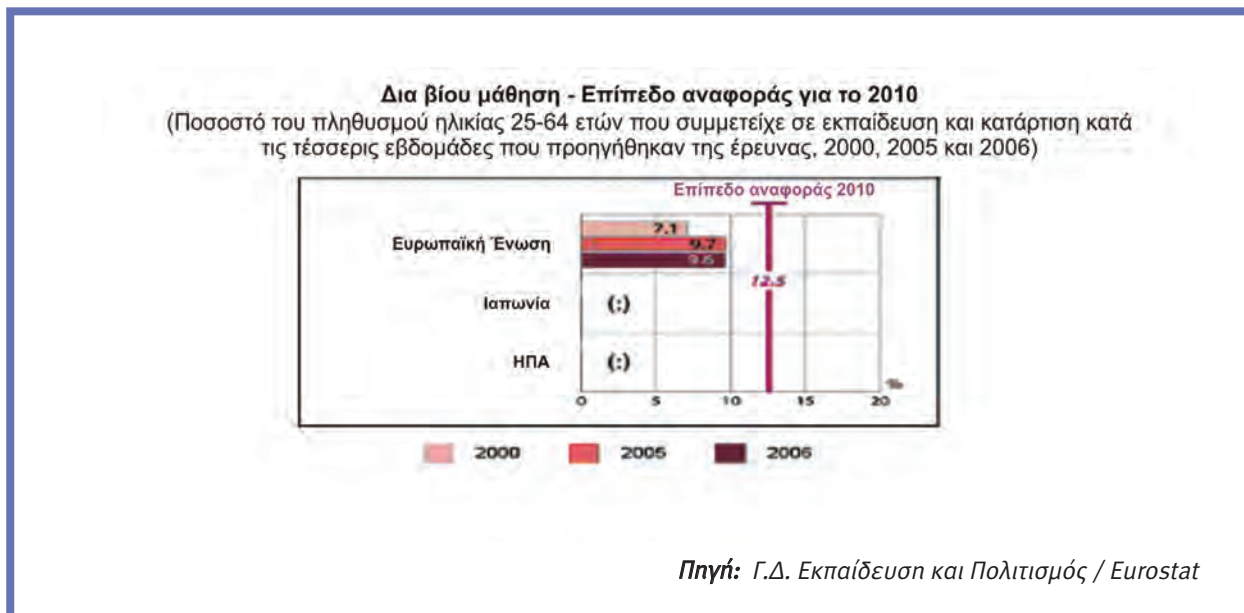
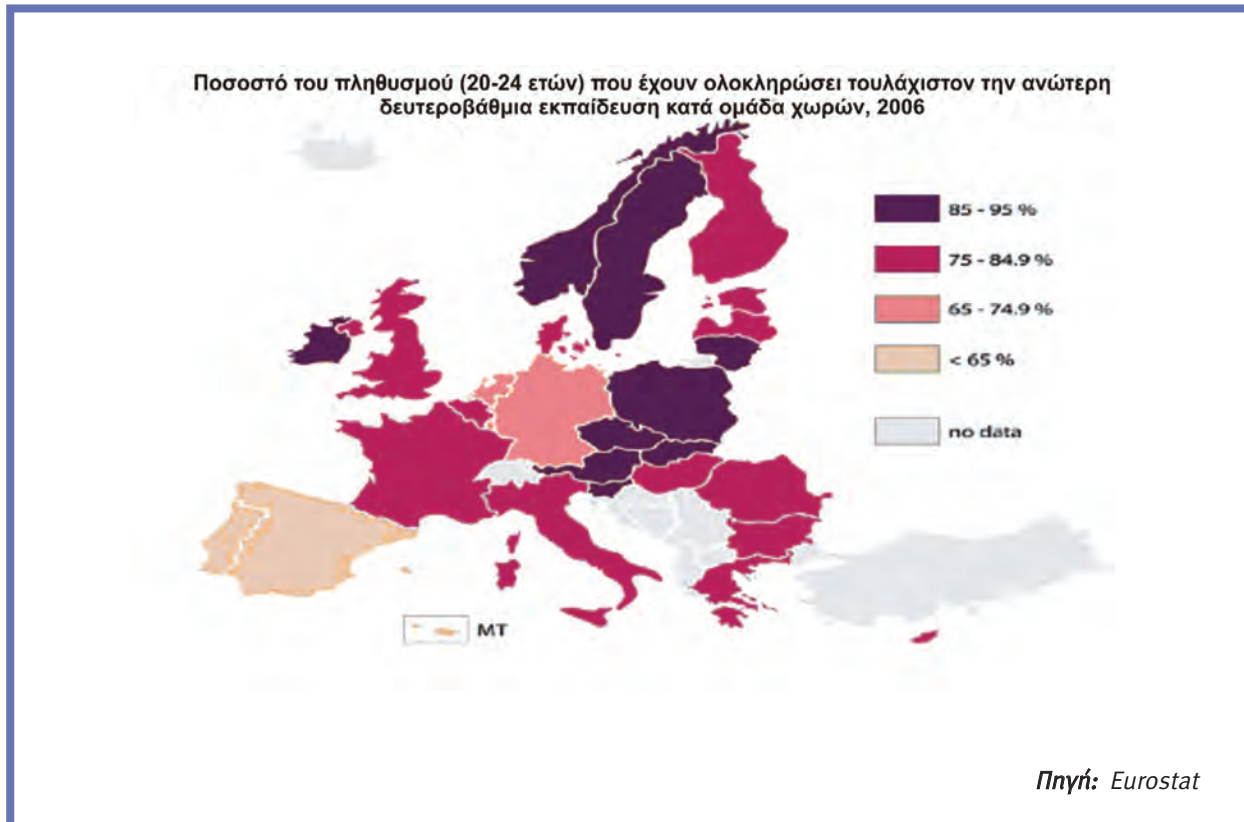


Είναι φανερό ότι υπάρχουν σημαντικές ανισότητες μεταξύ των χωρών όσον αφορά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους νέους ηλικίας από 20 – 24 χρονών.

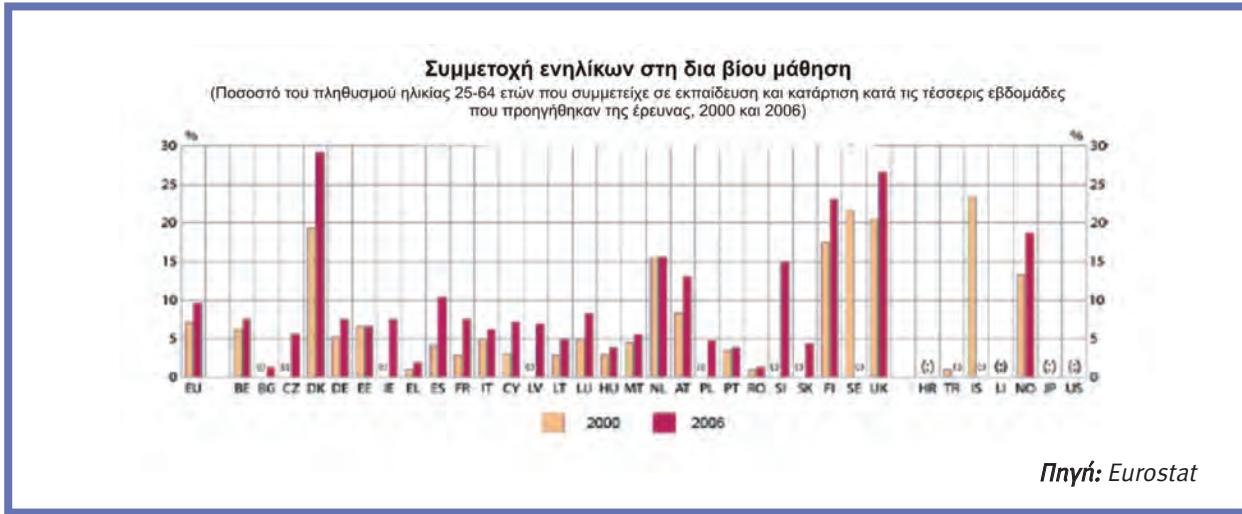
Σχηματικά, στο χάρτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εικόνα είναι:

Συμμετοχή του ενήλικου πληθυσμού στη δια βίου μάθηση (στόχος για το 2010: 12,5%)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ως σύνολο, απέχει σημαντικά από το στόχο. Είναι χαρακτηριστικό, ότι ενώ την πρώτη πενταετία διανύθηκε η μισή απόσταση για την επίτευξη του στόχου, το 2006 σημειώνεται οριακή υποχώρηση, δημιουργώντας φόβους για κορεσμό των στρατηγικών και ανάγκη νέων πρωτοβουλιών.

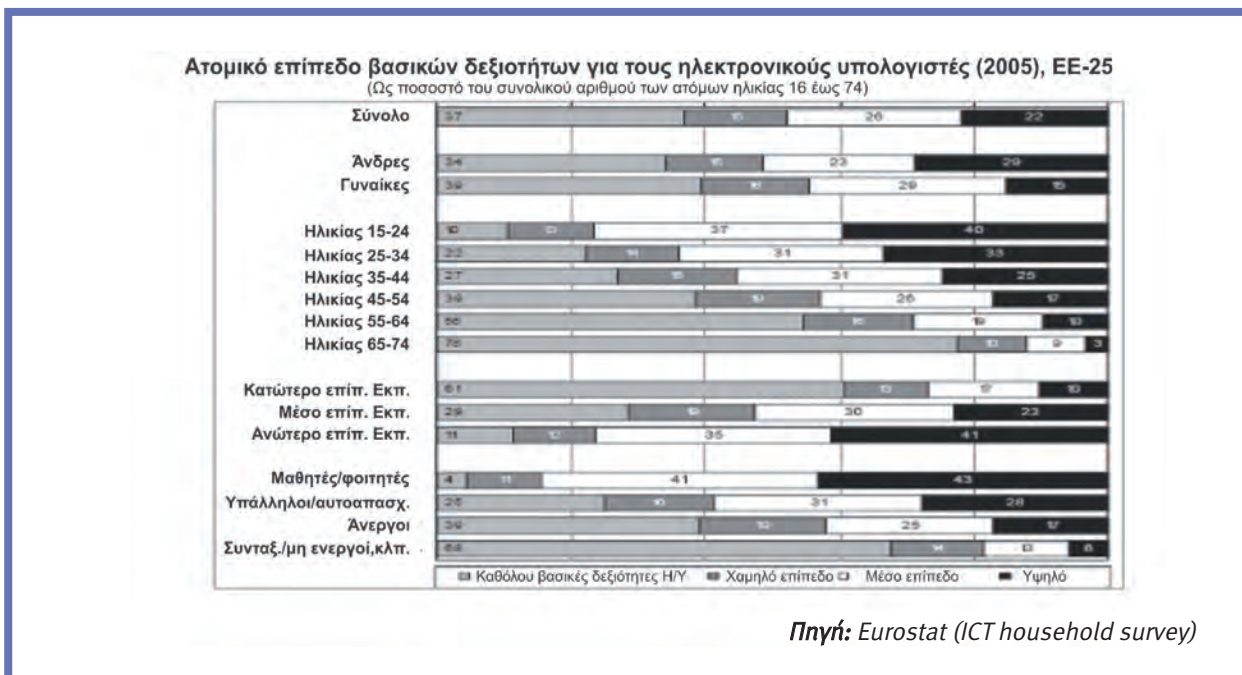


Τα συγκριτικά στοιχεία ανά χώρα αποκαλύπτουν τις τεράστιες διαφορές που υπάρχουν στη συμμετοχή του ενήλικου πληθυσμού στη δια βίου μάθηση από χώρα σε χώρα.



Δεξιότητες Ενηλίκων

Η μέτρηση αφορούσε το «ψηφιακό αλφαριθμητισμό» και συγκεκριμένα τις δεξιότητες των ενηλίκων στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Από τον Πίνακα προκύπτει ότι 37% των ατόμων ηλικίας από 16 έως 74 δεν έχει καμία τέτοια δεξιότητα, ενώ μόνο το 22% φαίνεται εξοικειωμένο με ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που αφορούν στους Η/Υ. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει το επίπεδο εκπαίδευσης. Μόνο το 11% των ατόμων με ανώτατη εκπαίδευση δεν έχουν δεξιότητες που σχετίζονται με τους υπολογιστές, ενώ το ποσοστό για όσους έχουν επίπεδο χαμηλότερο από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται σε 60%. Επίσης ρόλο παίζει και η ηλικία. Περισσότεροι από 3 στα 4 άτομα άνω των 65 χρονών δεν έχουν δεξιότητες υπολογιστή. Βέβαια και το ποσοστό 10% που αντιστοιχεί στους νέους 16 έως 24 ετών που δεν έχουν δεξιότητες υπολογιστή θεωρείται υψηλό.



πολιτισμό και την κοινωνική πολιτική. Οι οκτώ βασικές ικανότητες που προσδιορίζονται στο Πλαίσιο αναφοράς αναλύθηκαν διεξοδικά στο κεφάλαιο 4 αυτού του τεύχους.

5.3. Η σχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης

Η υιοθέτηση μιας στρατηγικής δια βίου μάθησης σημαίνει ότι θα πρέπει να αναπροσαρμοστούν οι στόχοι και η λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης. Σε ένα σύστημα δια βίου μάθησης η αποφοίτηση ενός μαθητή από το σχολείο, ακόμα κι αν δεν συνεχίσει της σπουδές του στην ανώτερη / ανώτατη βαθμίδα, δε σημαίνει το τέλος της εκπαίδευσης και, πολύ περισσότερο, το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει, από τη μια πλευρά, πως θα πρέπει να ξεπεράσουμε τη μεμονωμένη αντιμετώπιση της σχολικής εκπαίδευσης, αφού το περιεχόμενό της, οι στόχοι της, τα αποτελέσματά της, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν στη διάρκειά της θα πρέπει να είναι και εργαλεία δια βίου μάθησης. Από την άλλη πλευρά, ένα σύστημα δια βίου μάθησης δεν περιορίζεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο ανήκει η σχολική εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται σε όλες τις δράσεις που μπορούν να συμβάλλουν στη μάθηση των ατόμων ή των κοινωνιών. Έτσι η σχολική εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση είναι ένα μέρος ενός εκπαιδευτικού / μαθησιακού συνεχούς, ενώ δεν είναι ο μοναδικός αναγνωρισμένος φορέας μάθησης και εκπαίδευσης.

Στην «Ανάλυση Εκπαιδευτικής Πολιτικής» ο ΟΟΣΑ πρότεινε ένα πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση που περιέχει τέσσερα βασικά στοιχεία, καθένα από τα οποία επιδρά στη σχολική εκπαίδευση:

- «Η οργανωμένη μάθηση θα πρέπει να είναι *συστηματική και αλληλοσυνδεδεμένη*. Η σχολική εκπαίδευση θα πρέπει λοιπόν να είναι οργανικό μέρος ενός συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος που συνδέεται συνεκτικά με τα άλλα επίπεδα και τους τύπους της μάθησης. Αυτή η συστημική εστίαση θέτει το ζήτημα του πώς κατανέμονται οι πόροι για την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλο τον κύκλο της ζωής κάθε πολίτη.
- Ο μαθητευόμενος θα πρέπει να είναι ο *πυρήνας της μαθησιακής διαδικασίας*. Ο συζητήσιμος της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρονται όλο και περισσότερο σε αυτή την αρχή, χρησιμοποιώντας όρους όπως 'προσωποποίηση της μάθησης'. Όμως στην πράξη το να βάλει κανείς στο κέντρο της σκηνής το άτομο είναι ένας ιδιαίτερα απαιτητικός στόχος στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε σύγκριση με μαθησιακά περιβάλλοντα που ενσωματώνουν την προσωπική επιλογή.
- Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στα *κίνητρα για μάθηση*. Αυτή είναι κρίσιμη παράμετρος με δεδομένη τη σπουδαιότητα να διατηρηθεί η ένταξη των λιγότερο επιτυχημένων και όσων έχουν το δικό τους ρυθμό και να υπάρξει ατομική ρύθμιση της μάθησης.
- Θα πρέπει να αναγνωριστούν οι *πολλαπλοί στόχοι της εκπαίδευσης*. Αυτό σημαίνει την ανάγκη ισορροπίας που βρίσκεται σε αντίφαση... με την έμφαση στην οικονομική λογική της δια βίου μάθησης και τους εργαλειακούς στόχους της.» (OECD, 2005: 77, η έμφαση στο πρωτότυπο)

Οι προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν σημαίνουν, κατ' αρχήν, ότι θα πρέπει τα σχολικά συστήματα να διασφαλίζουν ότι οι μαθητές ολοκληρώνουν τη σχολική εκπαίδευση έχουν καλλιεργήσει τις ικανότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την ενήλικη ζωή. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα ευρήματα του προγράμματος PISA, που επίσης διεξάγεται με την ευθύνη του ΟΟΣΑ, περίπου το 1/3 των μαθητών σε πολλές από τις χώρες που συμμετέχουν, δεν μπορούν να

απαντήσουν σωστά σε ασκήσεις μέτριας δυσκολίας στην ανάγνωση, που είναι, όπως τονίζει και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, μια απαραίτητη δεξιότητα για τη δια βίου μάθηση.

Δεν είναι όμως μόνο γνωστικές οι δεξιότητες που θεωρείται απαραίτητο να καλλιεργούνται στη σχολική εκπαίδευση, προετοιμάζοντας για τη δια βίου μάθηση. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα Προσδιορισμός και Επιλογή Ικανοτήτων (DeSeCo) του ΟΟΣΑ εντοπίζει τρία είδη ικανοτήτων απαραίτητων στην ενήλικη ζωή: (α) τη διαδραστική χρήση ενός συνόλου γνωστικών εργαλείων, όπως είναι η γλώσσα, τα σύμβολα, τα κείμενα αλλά και η πληροφορική και η τεχνολογία, (β) η εποικοδομητική λειτουργία και συνεργασία στο πλαίσιο ετερογενών ομάδων, και η συναναστροφή με τους συνανθρώπους και, (γ) η άσκηση της προσωπικής αυτονομίας, η ικανότητα δηλαδή να υπερασπίζεται κάποιος τα δικαιώματά του αλλά και να αναγνωρίζει τις ευθύνες του, να καταστρώνει σχέδια για τη ζωή του να μπορεί να ενεργεί στο συγκεκριμένο που βρίσκεται (OECD, 2002). Η ακριβής μέτρηση του κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί αυτές τις ικανότητες είναι εξαιρετικά δύσκολη. Αν όμως δεχτούμε ότι οι ικανότητες αυτές έχουν σημασία για τη δια βίου μάθηση και την ενήλικη ζωή, πρέπει να βρούμε τρόπους καλλιέργειάς τους και μέτρησής τους.

Οι προϋποθέσεις που θέτει ο ΟΟΣΑ σημαίνουν επίσης ότι πρέπει, πέρα από τους μαθητές και οι υπόλοιποι συντελεστές της σχολικής εκπαίδευσης να αλλάξουν: Εκπαιδευτικοί, στελέχη, διαχείριση της γνώσης και της καινοτομίας, επιμόρφωση, χρηματοδότηση.

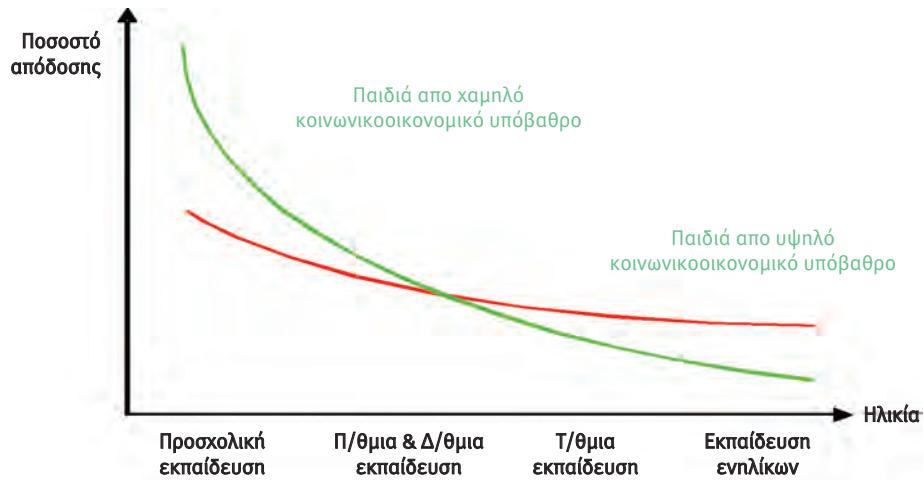
Η αναγκαιότητα της μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο συμβατά με τις απαιτήσεις της στρατηγικής της δια βίου μάθησης, τονίζεται συνεχώς στα κείμενα πολιτικής και τις εκθέσεις αποτίμησης της διαδικασίας ανάπτυξης της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, όπως ήδη αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα.

Στην έκθεση προόδου του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», πέρα από τους τρεις δείκτες για τη δια βίου μάθηση που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, περιλαμβάνονται και άλλοι σχετικοί με τη σχολική εκπαίδευση, όπως αυτός που αφορά στον αριθμό των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε επιμόρφωση, αλλά και όσοι αναφέρονται στη διοίκηση και τη διαχείριση του σχολείου. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η σχολική εκπαίδευση παραμένει, όση έμφαση κι αν δίνεται, στην εκπαίδευση ενηλίκων ή στην ανάπτυξη της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, η σημαντικότερη συνιστώσα ενός προγράμματος δια βίου μάθησης.

Δεν είναι όμως μόνο η σχολική εκπαίδευση που έρχεται αντιμέτωπη με την ανάγκη μεταρρυθμίσεων. Τόσο η διαδικασία της Μπολόνια για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης, όσο και η διαδικασία της Κοπεγχάγης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι διαδικασίες μεταρρύθμισης δύο άλλων σημαντικών συνιστωσών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, της τριτοβάθμιας και της επαγγελματικής εκπαίδευσης αντίστοιχα. Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και κατάρτισης», παρατίθεται η σχηματική αποτύπωση της απόδοσης της επένδυσης στα διάφορα επίπεδα της δια βίου μάθησης και αναφέρεται:

«Οι επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση αργούν να αποφέρουν καρπούς. Επομένως, οι κυβερνήσεις, όταν καθορίζουν τις χρηματοδοτικές προτεραιότητές τους, θα πρέπει να προκρίνουν τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. [...] η προσχολική εκπαίδευση έχει τα υψηλότερα ποσοστά απόδοσης σε ολόκληρη τη δια βίου μαθησιακή πορεία, ιδίως για τους πλέον μειονεκτούντες, και τα αποτελέσματα αυτής της επένδυσης αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου.»

Σχήμα: Απόδοση της επένδυσης σε διάφορα επίπεδα της διά βίου μάθησης



Πηγή: Cunha et al. (2006), προσαρμοσμένο από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εμπειρογνομώνων στα Οικονομικά της Εκπαίδευσης

Βέβαια, οι διατομεακές προσεγγίσεις παραμένουν αναγκαίες, προκειμένου να συνδεθούν οι πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τις πολιτικές για την απασχόληση, την οικονομία, την κοινωνική ενσωμάτωση, τη νεολαία, την υγεία, τη δικαιοσύνη, τη στέγαση και τις κοινωνικές υπηρεσίες, αλλά και για να αντιμετωπίζονται οι περιφερειακές ανισότητες.

5.4. Η δια βίου μάθηση στην Ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση

5.4.1. Η εξέλιξη της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

Η επιδίωξη της δια βίου μάθησης, η μάθηση έξω από το τυπικό πλαίσιο και η ενασχόληση με μορφωτικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο, ήταν διαχρονικά σημαντικά στοιχεία της Ελληνικής εκπαιδευτικής νοοτροπίας από την αρχαιότητα (Zarifis & Sipitanou, 2006: 69).

Αν όμως λάβουμε υπόψη μας τη σύγχρονη ορολογία, η Ελλάδα ανήκει στην ομάδα των χωρών όπου η δια βίου μάθηση είναι σχετικά νέος όρος σε ό,τι αφορά την ύπαρξη συνολικής συγκροτημένης πολιτικής και προγραμματισμένης δράσης. Βέβαια, όψεις της δια βίου μάθησης, όπως η προσπάθεια ολοκλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης, η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και η εκπαίδευση ενηλίκων, έχουν σημαντική προϊστορία και στην Ελλάδα.

Η πρώτη κρατική προσπάθεια εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, το 1929, με την ίδρυση των νυκτερινών σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης είχε διπλό στόχο: Από τη μια την καταπολέμηση του ενήλικου αναλφαβητισμού και από την άλλη την παροχή μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, ιδιαίτερα στους πληθυσμούς που ενσωματώθηκαν τον 20ό αιώνα στο Ελληνικό κράτος. Η προσπάθεια συνεχίστηκε ακόμη και μέσα στο Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο με την ίδρυση του «Τμήματος Λαϊκής Επιμόρφωσης» στο Υπουργείο Παιδείας το 1943, αλλά και από τις ανταρτικές οργανώσεις (Zarifis & Sipitanou, 2006: 70), αλλά και μετά τον πό-

λεμο με την αναδιοργάνωση του Τμήματος το 1954 και την ίδρυση της Κεντρικής Επιτροπής Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) σε κεντρικό επίπεδο και των Νομαρχιακών Επιτροπών Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ) στην περιφέρεια. Η εκπαίδευση ενηλίκων διευρύνθηκε τη δεκαετία του 1950 με την ίδρυση των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ) και του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ) που επίσης παρείχαν τη δυνατότητα μάθησης σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού. Τη δεκαετία του 1960 οι δύο θεσμοί μετονομάστηκαν σε «Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης» και «Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης» και συνέχισαν να λειτουργούν στο ίδιο πλαίσιο έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 στο πλαίσιο της Διεύθυνσης Επιμόρφωσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας που ιδρύθηκε το 1976. Το 1983 η ΚΕΛΕ αναβαθμίστηκε σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) και διευρύνθηκε σημαντικά το εύρος της μάθησης που παρείχαν οι ΝΕΛΕ. Οι ΝΕΛΕ οργάνωναν πλέον δράσεις που αφορούσαν, πέρα από τον αλφαβητισμό και τις βασικές δεξιότητες γραφής ανάγνωσης και αριθμησης, την παροχή στοιχειώδους επαγγελματικής κατάρτισης, κυρίως σε ανέργους, ως φορέας υλοποίησης των προγραμμάτων κυρίως του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού, καθώς και την πολιτιστική καλλιέργεια ιδιαίτερα των απομονωμένων και αγροτικών πληθυσμών. Το 1995 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), ως μηχανισμός υποστήριξης των προγραμμάτων της ΓΓΛΕ. Το 2001 η ΓΓΛΕ μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και ανέλαβε το σχεδιασμό, το συντονισμό και την υλοποίηση, σε εθνικό επίπεδο αλλά και για τον απόδημο ελληνισμό των δημόσιων δράσεων δια βίου μάθησης.

Ο ιδιωτικός τομέας και η κοινωνία των πολιτών στην Ελλάδα επίσης, ανέπτυξαν κατά καιρούς δράσεις δια βίου μάθησης, ιδιαίτερα εκπαίδευσης ενηλίκων και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Όπως αναφέρει ο Βεργίδης (1999: 12), ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, φορείς όπως ο «Φιλολογικός Σύνδεσμος 'Παρνασσός'», ή ο «Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων», αλλά και φορείς όπως το Εργατικό Κέντρο Αθηνών και Οικονομικά Επιμελητήρια, οργάνωναν μαθησιακές δραστηριότητες (κυρίως αλφαβητισμού) για ενηλίκους. Σήμερα στο χώρο δραστηριοποιούνται ιδιωτικοί φορείς, όπως είναι «Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών», τα Κέντρα Επαγγελματικής κατάρτισης (ΚΕΚ) που λειτουργούν στο πλαίσιο ιδιωτικών φορέων, αλλά και τα Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΙΕΚ) που εποπτεύονται από τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ).

5.4.2. Δομές και πολιτικές δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

Σημαντικές σύγχρονες εξελίξεις στην παροχή της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα κατά την τελευταία δεκαετία ήταν:

(α) η ίδρυση το 1997 των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, όπου μπορούν να φοιτήσουν ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, για να πάρουν τίτλο σπουδών ισότιμο του Γυμνασίου ή του Δημοτικού, με στόχο να αποκτήσουν προσόντα και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν, από τη μια πλευρά να ενταχθούν ή να παραμείνουν στην αγορά εργασίας και από την άλλη να ενταχθούν πληρέστερα στην κοινωνία. Σήμερα λειτουργούν 48 τέτοια σχολεία. Τρία από αυτά βρίσκονται σε σωφρονιστικά καταστήματα, βοηθώντας, ιδιαίτερα τους ανήλικους κρατούμενους να αποκτήσουν κοινωνικές, μαθησιακές και επαγγελματικές δεξιότητες που θα διευκολύνουν την κοινωνική τους επανένταξη.

- (β) η ίδρυση το 2003 των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που επίσης προσφέρουν ευρύ φάσμα προγραμμάτων στον ενήλικο πληθυσμό και σε ειδικές ομάδες. Σήμερα λειτουργούν 56 ΚΕΕ. Απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες που θέλουν να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες ή να αναβαθμίσουν δεξιότητες που ήδη έχουν, αλλά και να διαμορφώσουν στάσεις ενεργού πολίτη. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι στα ΚΕΕ υλοποιούνται και προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών, βοηθώντας τους να ενταχθούν ευκολότερα και ομαλότερα στην ελληνική κοινωνία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται στα ΚΕΕ έχουν διάρκεια έως 250 ώρες. Με δεδομένο ότι σύμφωνα με το νόμο για τη δια βίου μάθηση, οι απόφοιτοι των προγραμμάτων με διάρκεια μέχρι 75 ώρες, αποκτούν πιστοποιητικό επιμόρφωσης, ενώ οι απόφοιτοι των προγραμμάτων με διάρκεια από 100 έως 250 ώρες, αποκτούν πιστοποιητικό δια βίου εκπαίδευσης, ο ρόλος των ΚΕΕ στην παροχή πιστοποιημένης γνώσης είναι καταλυτικός.
- (γ) η ίδρυση, την ίδια εποχή με τα ΚΕΕ, των «Σχολών Γονέων» που έχουν ως στόχο να υποστηρίζουν τους γονείς στο ρόλο τους, προσφέροντάς τους γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, στο σχολείο και στην κοινωνική ένταξή τους, αλλά και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους για θέματα που τους απασχολούν. Το 2007 συμμετείχαν στις σχολές αυτές περίπου 16.000 άτομα σε όλη τη χώρα.
- (δ) η ανάπτυξη του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, που προσφέρει τη δυνατότητα σπουδών σε άτομα που δεν είχαν την ευκαιρία, ολοκληρώνοντας τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να σπουδάσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε άτομα που θέλουν να ενισχύσουν τα προσόντα τους σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς. Σήμερα το ΕΑΠ προσφέρει 30 προγράμματα σπουδών.
- (ε) η θεσμοθέτηση των Ινστιτούτων Δια Βίου Μάθησης, που προβλέπεται στο νόμο για τη δια βίου μάθηση, στον οποίο θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω.

Οι στόχοι των πολιτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, όπως παρουσιάζονται στον Εθνικό Φάκελο για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι (Eurydice, 2006: 131):

- «Διάχυση της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης και βελτίωση της προσβασιμότητας σε όλες τις ομάδες του πληθυσμού, έτσι ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της Στρατηγικής της Λισσαβόνας.
- Δημιουργία νέων ειδικευμένων προγραμμάτων για ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες του Πληθυσμού
- Βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων, μέσω της συνεχούς αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιεχομένου και της αξιολόγησης των εκπαιδευτών.
- Διεύρυνση των παρεχόμενων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και προσανατολισμός τους σε πολλαπλούς τομείς επιμόρφωσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται σε θέματα που συνδέονται με την προστασία του περιβάλλοντος, τη συμμετοχή του πολίτη στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα, και την ισότητα μεταξύ των πληθυσμιακών ομάδων.
- Πλήρης γεωγραφική κάλυψη όλων των νομών της χώρας με Δομές και Προγράμματα της ΓΤΕΕ.
- Ποιοτική αναβάθμιση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου και του Προγράμματος Σπουδών των Προγραμμάτων, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ειδικές απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και γενικά της κοινωνίας όπως αυτές θα έχουν διαμορφωθεί.

- Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σπουδών που θα αποβλέπουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, την προώθηση της ενεργού συμμετοχής του ατόμου στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα, τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και εν τέλει την επίτευξη προσωπικής ολοκλήρωσης.
- Σύνδεση, συντονισμός και συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς που παρέχουν υπηρεσίες Δια Βίου Μάθησης, έτσι ώστε να αυξηθεί η συμπληρωματικότητα όλων των Εκπαιδευτικών – Επιμορφωτικών Προγραμμάτων.»

Η σύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση πραγματοποιείται μέσω του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την Απασχόληση (ΕΣΔΑ), που υλοποιείται από το 1999, και του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.) που θεσμοθετήθηκε το 2003, με το νόμο 3191 (ΦΕΚ 258/Α/7.11.2003), Στο νόμο αυτό το Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. ορίζεται ως «το ολοκληρωμένο σύνολο των συμβατών μεταξύ τους λειτουργιών και μέσων δια των οποίων, με συγκροτημένο και ενιαίο τρόπο, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται η εθνική πολιτική για τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και για τη σύνδεση τους με την απασχόληση έτσι ώστε:

- α. να ικανοποιούνται οι προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων σε γνώσεις και δεξιότητες,
- β. να καλύπτονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας με επαγγελματικά στελέχη των ζητούμενων ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων, με τα κατάλληλα για το σκοπό αυτόν προσόντα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες).»

Με το Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α., διασυνδέονται και συντονίζονται οι παρακάτω διάφορες λειτουργίες, όπως είναι, μεταξύ άλλων:

- «Η έρευνα, η καταγραφή και η τεκμηρίωση της επαγγελματικής διάρθρωσης της απασχόλησης σε εθνικό και κλαδικό επίπεδο και ο προσδιορισμός των αντίστοιχων αναγκών της αγοράς εργασίας,»
- «Ο προσδιορισμός διαδικασιών απόκτησης των αναγκαίων ανά ειδικότητα ή εξειδίκευση ειδικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων»
- «Η ενημέρωση των ενδιαφερομένων για επαγγελματική εκπαίδευση ή κατάρτιση και των γονέων τους για τις ειδικότητες και εξειδικεύσεις της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, η διερεύνηση των προσόντων, ικανοτήτων και κλίσεων των ενδιαφερομένων και η συμβουλευτική υποστήριξη τους στην επιλογή της κατάλληλης ειδικότητας ή εξειδίκευσης και του κατάλληλου προγράμματος σπουδών (συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός).»

Η δραστηριοποίηση πολλών δημόσιων φορέων στη δια βίου μάθηση, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία (π.χ. τα Ι.Ε.Κ., το Ε.Κ.Ε.ΠΙ.Σ, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) και η ύπαρξη σημαντικού αριθμού δράσεων που χρηματοδοτούνταν από εθνικά και κοινοτικά κονδύλια (π.χ. Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Νέες Τεχνολογίες, Εθελοντισμός, Εκπαίδευση Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα, Εκπαίδευση και Συμβουλευτική Υποστήριξη Τσιγγάνων, Μουσουλμάνων, Παλινοστούτων και Μεταναστών κλπ) έκαναν απαραίτητη την ύπαρξη ενός συνεκτικού νομοθετικού πλαισίου. Το πλαίσιο αυτό υλοποιείται με το νόμο 3369/2005 «Συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις» που αφορά, όπως αναφέρει στο πρώτο άρθρο τη δια

βίου εκπαίδευση και τη δια βίου κατάρτιση, τις οποίες ορίζει ως εξής:

- «α) Ως ‘δια βίου εκπαίδευση’ ορίζεται κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της εμπειρικής μάθησης, καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση.
- β) Ως ‘δια βίου κατάρτιση’ ορίζεται το σύστημα που αποσκοπεί στην κατάρτιση ή/και επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού η οποία:
- I) στο πλαίσιο της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, παρέχει βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και στην εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού.
 - II) στο πλαίσιο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή/και αναβαθμίζει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή/και την επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη.»

Οι ορισμοί που παρατίθενται φανερώνουν την προσπάθεια να ενταχθούν σε ένα συνεκτικό θεσμικό πλαίσιο η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση, γεγονός που αναμένεται να βοηθήσει στην ανάπτυξή τους.

Σημαντικά στοιχεία του νόμου για τη δια βίου μάθηση είναι :

- Η σύσταση ενός επιτελικού οργάνου, της Εθνικής Επιτροπής δια βίου Μάθησης, το οποίο έχει ως αποστολή το συντονισμό της παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης και η δημιουργία μιας εξειδικευμένης μονάδας για την επιστημονική και διοικητική υποστήριξη του οργάνου
- Ο καθορισμός των φορέων παροχής δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, του είδους των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχουν, των οργάνων ελέγχου, των προδιαγραφών οργάνωσης, πιστοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης και ο καθορισμός των πηγών χρηματοδότησης. Διαμορφώνεται έτσι ένα στιβαρό πλαίσιο που, όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, είναι ζητούμενο για την ισόρροπη ανάπτυξη της δια βίου μάθησης στις Ευρώπη
- Η ίδρυση των Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια και στα Α.Τ.Ε.Ι., τα οποία μπορούν να υλοποιούν προγράμματα δια βίου μάθησης σύμφωνα με τις προδιαγραφές του νόμου.

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης παίζει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η πιστοποίηση των προσόντων. Η Ελλάδα έχει ήδη αναπτύξει σημαντικά το σύστημα πιστοποίησης και αναμένεται να το ολοκληρώσει με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Μεγάλο μέρος των διαδικασιών πιστοποίησης ρυθμίζεται με τους νόμους που αφορούν στο Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. και τη συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης. Στην Υπουργική Απόφαση με αντικείμενο «Σύστημα Πιστοποίησης Προγραμμάτων, Γνώσεων, Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων» (ΦΕΚ 1914β/30-12-2005) αναφέρεται:

«Ως πιστοποίηση προγράμματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, στο πλαίσιο της Δια Βίου Κατάρτισης ορίζεται:

- Η θέσπιση προδιαγραφών ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τα αποτελέσματα και τους απαραίτητους για την υλοποίηση του προγράμματος πόρους
- Η θέσπιση και εφαρμογή διαφανών και αξιόπιστων διαδικασιών αξιολόγησης του προγράμματος για την επιβεβαίωση της τήρησης των απαιτούμενων προδιαγραφών καθώς και
- Η διαδικασία έγκρισης και επικύρωσης του προγράμματος από το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. ως αρμόδιου φορέα πιστοποίησης

Η πιστοποίηση ενός προγράμματος διασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής και απόκτησης των απαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την άσκηση μιας επαγγελματικής δραστηριότητας.»

5.4.3. Αποτίμηση και Προοπτική της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα

Μια συνοπτική ποσοτική εικόνα της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα σήμερα παρέχουν οι πίνακες της ΓΓΕΕ.

Πίνακας 2
Εκπαιδευθέντες-Επιμορφωθέντες στις Δομές Διά Βίου Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης (και Κατάρτισης) κατά τις Εκπ/κές Περιόδους 2003-2004 & 2004-2005, Διαθέσιμες Θέσεις Εκπαίδευσης κατά την Εκπαιδευτική Περίοδο 2005-2006 και Καλυφθείσες Θέσεις μέχρι 31/12/2005

Δομές	Εκπαιδευτική Περίοδος		Ποσοστιαία Μεταβολή (2004-2005) ως προς (2003-2004)	Εκπαιδευτική Περίοδος		
	2003-2004	2004-2005		2005-2006		
	Εκπαιδευθέντες	Εκπαιδευθέντες		Διαθέσιμες Θέσεις Εκπαίδευσης	Καλυφθείσες Θέσεις (μέχρι 31/12/2005)	Ποσοστό (%) Κάλυψης
Διά βίου εκπαίδευσης						
1. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)	1.102	1.989	80,5%	4.125	3.112	75,4%
2. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.)	10.507	24.798	136,0%	63.840	25.633	40,2%
3. Σχολές Γονέων (Σ.χ.Γ.)	4.514	5.647	25,1%	18.630	8.050	43,2%
4. Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.)	20.135	20.867	3,6%	21.910	10.800	49,3%
Σύνολο	36.258	53.301	47,0%	108.505	47.595	43,9%
Διά βίου κατάρτισης						
Γ. Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)	15			305	305	100,0%
Γενικό Σύνολο	36.273	53.301	46,9%	108.810	47.900	44,0%

Πηγή: Γ.Γ.Ε.Ε.

Πίνακας 3

Εκπαιδευθέντες & Επιμορφωθέντες στα Αυτόνομα Προγράμματα κατά τις Εκπ/κές Περιόδους 2003-2004 & 2004-2005 και Διαθέσιμες Θέσεις Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης κατά την Εκπαιδευτική Περίοδο 2005-2006

Αυτόνομα Εκπαιδευτικά και Επιμορφωτικά Προγράμματα	Εκπαιδευτική Περίοδος		Ποσοστά Μεταβολή (2004-2005) ως προς (2003-2004)	Εκπαιδευτική Περίοδος 2005-2006		
	2003-2004	2004-2005		Διαθέσιμες θέσεις Εκπαίδευσης	Καλυφθείσες θέσεις (μέχρι 31/12/2005)	Ποσοστό (%) Καλύψεως
1. Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Αποκκτηση Βασικών Δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες "ΗΡΩΝ"				40.000	19.666	49,2%
2. Εκπαίδευση Αγροτών για την Ανάληψη Δράσεων στον Δευτερογενή και Τριτογενή Τομέα της Οικονομίας "ΕΣΙΟΔΟΣ"				4.850	Εναρξη τμημάτων Φεβρουάριος 2006	
3. Διαχείριση Κινδύνων Κρίσεων και Αντιμετάθεση Εκτακτων Ανγκών και Καταστροφών "Προστασία του Εαυτού μου και του Άλλου" Εθελοντισμός	240	750	212,5%	600	390	65,0%
4. Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας σε Εργαζόμενους Μετανάστες		1.386		3.150	Εναρξη τμημάτων Ιανουάριος 2006	
5. Αγώνα Υγείας - Σεξουαλικώς Μεταδιδόμενα Νοσήματα - AIDS		10.000		32.850	7.079	21,5%
6. Εκπαίδευση των Οικογενειών Τριτογενών Μουσουλμανικών Παλινοσταθόντων και Μεταναστών				1.500	Εναρξη τμημάτων Ιανουάριος 2006	
Γενικό Σύνολο	240	12.136	4956,7%	82.950	27.135	32,7%

Πηγή: Γ.Γ.Ε.

Και από τους δύο πίνακες είναι φανερή η αύξηση του αριθμού των μελών του ενήλικου πληθυσμού της χώρας που συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση. Παρ' όλη την αύξηση όμως, η δια βίου μάθησης είναι ο δείκτης στον οποίο η χώρα μας υστερεί σημαντικά από τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο και το στόχο για το 2010, περισσότερο από κάθε άλλον που εντάσσεται στα Ευρωπαϊκά Κριτήρια (Όπως αναφέρεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (3^η υποβολή, Ιούλιος 2007):

«Η Ελλάδα ανήκει στις χώρες εκείνες, που έχουν πρόσφατα θεσπίσει νομοθετικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση, ωστόσο διαπιστώνεται ότι οι στρατηγικές εξακολουθούν να μην είναι ισόρροπες και αποτελεσματικές. Η Ελλάδα εμφανίζει το χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής στη δια βίου μάθηση σε σύγκριση ακόμα και με νέα κράτη μέλη, ενώ το ποσοστό συμμετοχής δεν διαφέρει αισθητά μεταξύ ανδρών και γυναικών (1,9% και 1,7% αντίστοιχα). Από την σύγκριση στατιστικών δεδομένων για την Ευρωπαϊκή Ένωση που αφορούν στη συμμετοχή σε κάθε μορφή εκπαίδευσης ή κατάρτισης ατόμων ηλικίας 25-64 χρόνων, προκύπτει ότι το ποσοστό συμμετοχής στην περίπτωση της Ελλάδας για το 2005 είναι πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο μέσο ποσοστό της ΕΕ25 (1,8% έναντι 10,8% της ΕΕ25). Σε σχέση με το 2000, στην Ελλάδα, έχει σημειωθεί μικρή πρόοδος, με αύξηση κατά 0,7 ποσοστιαίες μονάδες. Η υστέρηση με το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό συμμετοχής φτάνει τις 9 ποσοστιαίες μονάδες, καταδεικνύοντας με τον καλύτερο τρόπο την ανάγκη ενίσχυσης της δια βίου μάθησης σε όλες τις παραγωγικές ηλικιακές ομάδες και σε όλες τις κατηγορίες του εργατικού δυναμικού της χώρας με ευέλικτα προγράμματα κατάρτισης.... Τα ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου μάθηση των ατόμων με χαμηλή εκπαίδευση είναι πολύ μικρά. Συγκεκριμένα, το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό είναι στο 3,4%, ενώ το αντίστοιχο ελληνικό ποσοστό για τα άτομα αυτά είναι 0,2% (Eurostat, 2005). Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις συμμετοχής ως προς το φύλο. Το ποσο-

στιαίο χάσμα συμμετοχής στη δια βίου μάθηση μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και τριτοβάθμιας, (ISCED 0-2 και ISCED 5-6) για την Ευρώπη των 25 είναι στο 15,7, ενώ για την Ελλάδα στο 8,5.» (ΕΠΕΔΒΜ, 2007: 40)

Στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα αναφέρεται ακόμη ότι διαπιστώνεται «υψηλή συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και δια βίου μάθησης, καθώς άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Το γεγονός αυτό οδηγεί περιφέρειες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Ιόνια Νησιά, Νότιο Αιγαίο, Στερεά Ελλάδα) σε υστέρηση στη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα, με τα συγκεντρωτικά στοιχεία της ανάπτυξης των περιφερειακών δομών δια βίου εκπαίδευσης – επιμόρφωσης ενηλίκων, υπάρχει μια σαφής αύξηση των δομών σε σχέση με την περίοδο 2000-2004. Υπάρχει σαφής συγκέντρωση δομών στα μεγάλα αστικά κέντρα όπου και συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο κομμάτι του πληθυσμού. Οι μισές δομές δια βίου εκπαίδευσης συγκεντρώνονται στις 8 περιφέρειες του αμιγούς στόχου σύγκλισης, ενώ οι 3 περιφέρειες σταδιακής εξόδου συγκεντρώνουν το 35,2% των δομών δια βίου μάθησης της χώρας.» (ΕΠΕΔΒΜ, 2007: 30-31)

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, γίνεται φανερό η ανάγκη να αποτελεί η δια βίου μάθηση μια από τις κύριες προτεραιότητες του στρατηγικού σχεδιασμού του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά την επόμενη περίοδο. Όπως αναφέρεται το ΕΠΕΔΒΜ:

«Όλο το ελληνικό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ενταγμένο στο θεσμοθετημένο σύστημα της Δια Βίου Μάθησης (Ν.3369/2005). Η προσπάθεια προγραμματισμού και συντονισμού των δραστηριοτήτων Δια Βίου Μάθησης, η οποία έχει διυπουργικό χαρακτήρα, καλύπτει το σύνολο των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και ιδίως όλο το φάσμα των επιπέδων προσόντων που έχει οριστεί από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Η παροχή δεξιοτήτων, ικανοτήτων, γνώσεων και προσόντων από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς των υπουργείων συντονίζεται, τόσο σε προγραμματικό όσο και σε επίπεδο υλοποίησης, από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η προσέλκυση ενήλικου πληθυσμού σε σχήματα δια βίου μάθησης με την καθιέρωση κινήτρων για την απόκτηση γνωσιακών εφοδίων είναι βασική στρατηγική επιλογή. Δεδομένης μάλιστα της γεωγραφικής ιδιομορφίας της Ελλάδας (νησιωτική χώρα με ορεινούς όγκους) που προκαλεί δυσκολίες πρόσβασης σε σημεία απόκτησης γνώσεων, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη μεθόδων σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική προτεραιότητα.» (ΕΠΕΔΒΜ, 2007: 70).

Ετερότητα
και Ταυτότητα
του Ευρωπαϊκού
Πολίτη

6.

- 6.1. Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και των πολιτισμικών διαφορών
- 6.2. Θεσμικό πλαίσιο διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση
 - 6.2.1. Η ευρωπαϊκή πολιτική για τις γλώσσες και την πολυγλωσσία
- 6.3. Η ιδιότητα του ενεργού ευρωπαίου πολίτη
- 6.4. Κοινωνικοπολιτισμικές ανισότητες στο ελληνικό σχολείο
 - 6.4.1. Σχολείο και ετερότητα - Βασικές θέσεις για τη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού σχολείου
 - 6.4.1.1. Γλωσσική στήριξη των μεταναστών μαθητών – Βασικές κατευθύνσεις
 - 6.4.1.2. Στήριξη και ενθάρρυνση των μεταναστών γονέων
 - 6.4.1.3. Αποδυνάμωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων στο διαπολιτισμικό σχολείο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ –

Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογών με τη βοήθεια των σχολικών εγχειριδίων

Εισαγωγή

«Ο πολιτισμός και η δημιουργικότητα συνδέονται άμεσα με την καθημερινή ζωή των πολιτών. Αποτελούν σημαντικές κινητήριες δυνάμεις για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την οικονομική μεγέθυνση. Αλλά σημαίνουν πολύ περισσότερα ακόμη: αποτελούν τα βασικά στοιχεία ενός ευρωπαϊκού σχεδίου που βασίζεται σε κοινές αξίες και στην κοινή κληρονομιά και το οποίο ταυτόχρονα αναγνωρίζει και σέβεται την πολυμορφία»

José Baroso, Πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής

Τα νέα ιστορικά δεδομένα που επέφεραν η παγκοσμιοποίηση και το φαινόμενο της μαζικής μετανάστευσης αλλάζουν με ριζικό τρόπο τον ανθρωπολογικό και κοινωνικό μας χάρτη, με αποτέλεσμα η ετερότητα να καθίσταται μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της εποχής μας. Η Παιδαγωγική και το εκπαιδευτικό σύστημα ανήκουν στους βασικούς αποδέκτες αυτής της πρόκλησης. Για την Παιδαγωγική έχει ιδιαίτερη σημασία ότι οι κοινωνικές σχέσεις, οι εντάσεις, οι κρίσεις αλλά και οι κοινωνικές δυνατότητες που χαρακτηρίζουν την επίκαιρη πολυπολιτισμικότητα κωδικοποιούνται και ερμηνεύονται ως αποτελέσματα εξελίξεων στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων που οριοθετούν συμβολικά δυο βασικές έννοιές της: η ταυτότητα και η ετερότητα. Η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην υπέρβαση των εντάσεων / κρίσεων που δημιουργεί η πολυπολιτισμικότητα, καθώς και στην ανάδειξη των δυνατοτήτων για την εξέλιξη της κοινωνικής ζωής που αυτή εμπεριέχει, στο μέτρο που θα προάγει πρακτικές διαμόρφωσης συμμετρικών σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ της «ταυτότητας» και της «ετερότητας». Η ετερότητα είναι εγγενές στοιχείο της φύσης της Δημοκρατίας και ως εκ τούτου το διακυβέυμα που οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να αναλάβουν είναι η ίδια η ύπαρξη της Δημοκρατίας και η επιβίωσή της.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναγνωρίσει τη θεμελιώδη σημασία αυτού του διακυβεύματος για τη διασφάλιση της εσωτερικής της συνοχής στα πεδία της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής ζωής, και κατ' επέκταση για τη δημοκρατική διαμόρφωση της εξελικτικής της πορείας. Για το λόγο αυτό έχει εντάξει στις προτεραιότητές της δράσεις που αποσκοπούν στην ενθάρρυνση, στήριξη και προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας καθώς και του διαπολιτισμικού διαλόγου. Εξάλλου, η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν αυτοπροσδιορίζεται ως «κω-νευτήρι» πολιτισμών, αλλά ως μια κοινότητα που εδράζεται στην αρχή της «ενότητας μέσα από τη διαφορά» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2005)596 τελικό).

Οι βασικοί στόχοι αυτού του κεφαλαίου είναι οι εξής:

- Περιγραφή των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας και των πολιτισμικών διαφορών με σκοπό την καλύτερη κατανόηση τόσο των γενικότερων κοινωνικών όσο και των ειδικότερων παιδαγωγικών προκλήσεων που αυτές εμπεριέχουν.
- Περιγραφή των συναφών με την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία πολιτικών της ΕΕ.
- Περιγραφή της έννοιας «ενεργός πολίτης».
- Σύντομη περιγραφή και ερμηνεία των σχολικών ανισοτήτων στην πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα.

- Παρουσίαση των βασικών αρχών της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.
- Παρουσίαση δυνατοτήτων διαμόρφωσης του διαπολιτισμικού σχολείου.
- Αναφορά στις δυνατότητες αξιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής (Παράρτημα)

6.1. Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και των πολιτισμικών διαφορών

Οι μετακινήσεις ανθρώπων πέρα από τα κοινωνικά, πολιτικά, και πολιτισμικά τους σύνορα αποτελούν διαχρονικά γνωρίσματα της ανθρώπινης ιστορίας. Οι αιτίες και τα κίνητρα των μεταναστεύσεων διαφέρουν βέβαια όχι μόνο από εποχή σε εποχή, αλλά και μέσα στην ίδια ιστορική περίοδο. Δεν μπορούμε να συγκρίνουμε, για παράδειγμα, τον χαρακτήρα της μετανάστευσης προς την Αμερική, πριν τρεις αιώνες, με τη μετανάστευση στη μεταπολεμική Ευρώπη. Στην πρώτη περίπτωση τα κίνητρα της μετανάστευσης ήταν ο εποικισμός νέων χωρών. Στη δεύτερη περίπτωση η μετανάστευση είναι αποτέλεσμα του διεθνούς καταμερισμού εργασίας που σχετίζεται ουσιαστικά με την ανάγκη «εισαγωγής» φτηνού εργατικού δυναμικού στα βιομηχανικά κέντρα του δυτικού κόσμου.

Αυτό που στην εποχή μας έχει ριζικά αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν είναι τα ποιοτικά και ποσοτικά μεγέθη της μετανάστευσης. Σήμερα, παρά την πραγματικότητα της ύπαρξης συνόρων και άσκησης αυστηρών μέτρων ελέγχου της διεθνούς μετανάστευσης, ο αριθμός των ανθρώπων που βρίσκεται καθ' οδόν για την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής ξεπερνά τα 180.000.000. Μεταξύ των ετών 1975 και 2000 διπλασιάστηκε ο αριθμός των μεταναστών διεθνώς και αναμένεται να αυξηθεί δραματικά στη συνέχεια (Wallerstein, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τη διαχρονικότητα του φαινομένου της μετανάστευσης, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η έννοια της πολυπολιτισμικότητας δε μας παραπέμπει σ' ένα ιστορικά νέο στάδιο εξέλιξης των κοινωνιών, αφού πολυπολιτισμικές κοινωνίες συναντάμε και σε παλιότερες εποχές. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες του παρελθόντος διαφέρουν από τις σημερινές, επειδή οι κοινωνικο-ιστορικοί παράγοντες, που επηρέαζαν στο παρελθόν και επηρεάζουν σήμερα τη διαμόρφωσή τους, δεν είναι συγκρίσιμοι. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε, για παράδειγμα, τις διαφορές μεταξύ των κοινωνικοϊστορικών προϋποθέσεων που διαμόρφωσαν την πολυπολιτισμικότητα στο εσωτερικό των αυτοκρατοριών και εκείνων που διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν ακόμη την πολυπολιτισμικότητα στο εσωτερικό των εθνικών ή διεθνικών κοινωνιών στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Βασικό γνώρισμα της πολυπολιτισμικότητας των αυτοκρατοριών ήταν ο κλειστός χαρακτήρας των εθνοτικών και θρησκευτικών κοινοτήτων, των ταυτοτήτων τους καθώς και η διάρκεια/σταθερότητα των σχέσεων ιεράρχησης και εξουσίας μεταξύ τους. Η πολυπολιτισμικότητα και ο πολιτισμικός πλουραλισμός στις κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της μετανάστευσης, αλλά και μιας σειράς διαδικασιών πολιτισμικής διαφοροποίησης στο εσωτερικό τους, ως συνέπεια των διαδικασιών εκμοντερνισμού τους.³⁰

³⁰ Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, παρά τις διαφορές τους ως προς τις ιστορικές συνθήκες συγκρότησής τους, χαρακτηρίζονται και από κοινά, διαχρονικά γνωρίσματα. Η αναδρομή στις εμπειρίες της μακράς ιστορίας των πολιτισμικών επαφών και οι αναλύσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών δείχνουν ότι οι πολιτισμικές συναντήσεις είχαν και συνεχίζουν να λαμβάνουν μορφές όπως αυτές του διαχωρισμού, της ηγεμόνευσης, της αφομοίωσης ή της αδιαφορίας. Εξαιρεση αποτελούν οι σχέσεις συμμετρικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Στον καθημερινό μας λόγο όταν αναφερόμαστε στην επίκαιρη πολυπολιτισμικότητα έχουμε κατά νου τις πολιτισμικές διαφορές των «άλλων», κυρίως των μεταναστών. Στην περίπτωση αυτή η έννοια της πολυπολιτισμικότητας χρησιμοποιείται περιγραφικά και εννοεί τη συνύπαρξη διακριτών μεταξύ τους εθνοπολιτισμικά ομάδων στο πλαίσιο μιας κοινωνίας υποδοχής μεταναστών. Το αξιακό φορτίο αυτής της έννοιας γίνεται εμφανές όταν σταθούμε στους λόγους της εμφάνισής της κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Συγκεκριμένα, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας είναι ιστορικά συνδεδεμένη με το αίτημα για μια νέα μορφή ισότητας που αξίωσε μία σειρά κοινωνικών κινήσεων κατά την τελευταία 20ετία του 20ου αιώνα, όπως για παράδειγμα του φεμινισμού και των εθνοτικών-πολιτισμικών μειονοτήτων. Πρόκειται για μια μορφή κοινωνικής ισότητας που δεν ταυτίζεται πλέον με το παραδοσιακό αίτημα για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στον οικονομικό τομέα, αλλά έχει ως στόχο την αναγνώριση εκείνων των πολιτισμικών διαφορών που συνιστούν αναπόσπαστα τμήματα των ιδιαίτερων ομαδικών ταυτοτήτων, καθώς και την παροχή ευκαιριών πρόσβασης και παρουσίας αυτών στο δημόσιο χώρο.

Στη μετατόπιση από την οικονομική στην πολιτισμική εκδοχή της κοινωνικής ισότητας οδήγησαν οι συλλογικές εμπειρίες καταπίεσης και απαξίωσης της διαφορετικότητας (όπως του φύλου, της εθνότητας ή του πολιτισμού), όπως αυτές διαμορφώθηκαν μέσα από ποικίλες στρατηγικές αφομοίωσης ή αποκλεισμού αυτής. Η στηριζόμενη στην αφομοίωση ιδέα της *ίσης μεταχείρισης* εμπεριείχε στην πραγματικότητα μορφές άνισης μεταχείρισης, καθώς η εφαρμογή της στην πράξη στηριζόταν στην εξάλειψη της διαφοράς και στην αφομοίωση του διαφορετικού. Όμως, η αναγνώριση ενός ατόμου ως ισότιμου περικλείει και την αναγνώριση εκείνων των ατομικών ιδιαιτεροτήτων που είναι σημαντικά για έναν αυτόνομο βίο. Με άλλα λόγια, η ουδετερότητα που φαίνεται να χαρακτηρίζει το αφομοιωτικό μοντέλο της ισότητας μπορεί να οδηγήσει στην ηγεμονία ενός συγκεκριμένου συστήματος αξιών καθώς και στον παραγκωνισμό άλλων.

Επειδή οι πολιτισμικές διαφορές είναι βασικό συστατικό της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας και διαδραματίζουν, ανάλογα με την εννοιολόγησή τους, βασικό ρόλο στη διαμόρφωση διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στο σχολείο, θα προχωρήσουμε σε κάποιες επισημάνσεις με σκοπό να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό τους, έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν αδιέξοδα στο επίπεδο εφαρμογής διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Οι αναφορές που ακολουθούν έχουν τον χαρακτήρα επισημάνσεων και υποθέσεων για το πώς οφείλουμε να προσεγγίζουμε και να αναφερόμαστε στις πολιτισμικές διαφορές, έτσι ώστε να μην εγκλωβίζουμε τους «άλλους», π.χ. τους μετανάστες μαθητές, σε στερεότυπες αναπαραστάσεις και να μην δημιουργούμε εμπόδια ούτε στην εξέλιξή τους ως ιδιαίτερες προσωπικότητες, αλλά ούτε και στη διαδικασία της σχολικής τους ένταξης.

Αυτό που έχει καταρχάς σημασία είναι η ανάγκη για κριτική αναθεώρηση των γνώσεών μας για τους «άλλους» και των βασικών κατηγοριών αντίληψης και περιγραφής των «διαφορών μας» με «αυτούς». Το να γνωρίζουμε την καταγωγή ενός «ξένου» ή ενός «διαφορετικού» παιδιού δε σημαίνει ότι γνωρίζουμε και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που «φέρνει» μαζί του στο σχολείο και που έχουν υποκειμενική αξία για την εξέλιξη κυρίως της ατομικής του ταυτότητας. Υπογραμμίζω εδώ την ατομική ταυτότητα γιατί για αυτή πρέπει να μεριμνήσει πρώτιστα το σχολείο.

Μια πρώτη παρατήρηση είναι η εξής: τα «διαφορετικά» παιδιά δεν μεγαλώνουν στο περιβάλλον ενός αφηρημένου πολιτισμού, αλλά στο περιβάλλον ενός συγκεκριμένου οικογενειακού πολιτισμού, ο οποίος εκφράζει μεταξύ άλλων τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των κοινωνικών συνθηκών ζωής, καθώς και τις συλλογικές εμπειρίες με τα μέλη της πλειονότητας στους τομείς

της καθημερινότητας. Ο οικογενειακός πολιτισμός προσλαμβάνεται ενεργά από το μικρό παιδί, νοηματοδοτείται, δηλαδή, ως τρόπος ζωής και ως μέσον αντίληψης και έκφρασης της ταυτότητάς του, μιας ταυτότητας σε διαδικασία εξέλιξης.

Αυτό που φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για την παιδαγωγική πράξη είναι η προσέγγιση, η κατανόηση και η ανάδειξη του υποκειμενικού νοήματος όλων εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν τον ιδιαίτερο πολιτισμό των παιδιών από τις διαφορετικές οικογένειες. Κατανόηση σημαίνει σε αυτή την περίπτωση, για παράδειγμα, κατανόηση των σχέσεών τους με την άλλη γλώσσα ή τις άλλες γλώσσες που χρησιμοποιούν. Αυτές οι σχέσεις δεν κατασκευάζονται από τα παιδιά στο κενό, αλλά διαμεσολαβούνται μέσα από καθημερινές ατομικές ή συλλογικές εμπειρίες κοινωνικής αναγνώρισης ή απαξίωσης της ομάδας τους. Από αυτή τη σκοπιά, οι «πολιτισμικές διαφορές» δεν εκφράζουν μόνο κάποιες γενικές συνήθειες και κάποια έθιμα των «ξένων» παιδιών, αλλά κυρίως τη σημασία που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά σε αυτά τα στοιχεία στο πλαίσιο της επικοινωνίας τους με τα μέλη της πλειοψηφίας.

Τα ερωτήματα, που προκύπτουν εδώ και που αφορούν το σχολείο, είναι τα εξής (Γκόβαρης 2002): Πώς θα μιλήσουμε για «άλλους» πολιτισμούς στην τάξη μας, όταν ξέρουμε ότι οι φορείς αυτών των πολιτισμών στιγματίζονται καθημερινά; Μήπως οι πληροφορίες για τους πολιτισμούς των «ξένων» παιδιών χρησιμοποιηθούν εις βάρος τους σε περιπτώσεις σύγκρουσης με γηγενή παιδιά; Μήπως θα ήταν προτιμότερο να μιλήσουμε για ρατσισμό, παρά για (αφηρημένες) πολιτισμικές διαφορές; Μήπως είναι ορθότερο, μια και ο πολιτισμός είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία, να θεματοποιήσουμε τον πολιτισμό τους ως κομμάτι και των συνολικών πολιτισμικών παραδόσεων αλλά και του συνολικού πολιτισμικού γίνεσθαι της χώρας μας; Τους παρέχει το σχολείο δυνατότητες να βιώσουν τις όποιες για αυτά, σημαντικές πολιτισμικές διαφορές ως ισότιμες μεταξύ άλλων διαφορών, ως ευκαιρίες, προσόν και πλούτο επικοινωνίας και ως δυνατότητα να ανακαλύψουν κοινά σημεία με τους συμμαθητές τους; Ως δυνατότητα, δηλαδή, να γίνει και ο δικός τους «πολιτισμός» στοιχείο της ομαδικής ταυτότητας στο χώρο του σχολείου; (ο.π.).

Από όσα ειπώθηκαν, μπορούμε να καταλήξουμε στο ακόλουθο συμπέρασμα: η αντιμετώπιση των παιδιών από οικογένειες μεταναστών ως εκπροσώπων ή ως ειδικών της εθνοτικής τους κουλτούρας περιορίζει τις δυνατότητες προσέγγισης και κατανόησης των πραγματικών τους αναγκών μάθησης. Βασική, λοιπόν, είναι η κατανόηση του «διαφορετικού» μαθητή ως εξελισσόμενου ατόμου. Για την Παιδαγωγική και για το σχολείο το ζητούμενο είναι να διερευνήσει τις υποκειμενικές σχέσεις με τις «πολιτισμικές διαφορές», να τις αναλύσει ως πιθανές προϋποθέσεις μάθησης και να τις συνδέσει με αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές.

6.2. Θεσμικό πλαίσιο διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Όπως ήδη αναφέραμε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, η Ευρωπαϊκή Ένωση αυτοπροσδιορίζεται, σε μια σειρά επίσημων κειμένων της, ως κοινότητα πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική, ως «ένα κοινό σπίτι στο οποίο η πολυμορφία τιμάται και όπου οι πολλές μητρικές μας γλώσσες αποτελούν πηγή πλούτου και γέφυρα αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM (2005)596, σελ. 2). Η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, ως ένα διαρκές ζητούμενο στο κοινωνικό γίνεσθαι, δεν διασφαλίζεται βέβαια στη βάση μιας τυπικής ανα-

γνώρισής της. Μόνο στη βάση σχεδιασμού και εφαρμογής κατάλληλων πολιτικών μπορεί να επιτευχθεί ένας κοινός πλουραλιστικός πολιτισμός, αποφεύγοντας την πολιτισμική ηγεμόνευση και την πολιτισμική αφομοίωση, δηλ. τις διαδικασίες εκείνες που οδηγούν στην κοινωνική περιθωριοποίηση. Η συνοχή των πολυπολιτισμικών κοινωνιών έγκειται στη ρύθμιση και στήριξη της συμμετοχής όλων των πολιτών στο δημόσιο χώρο. Η δημόσια συμμετοχή δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη λειτουργία του πλουραλισμού και για την αποδοχή και αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλότητας στο δημόσιο χώρο, δηλ. στο χώρο όπου αναπαράγεται η κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και αρθρώνονται τα πολιτικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα και συμφέροντα.

Το ζήτημα, που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, είναι αυτό της διαχείρισης της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικότητας εκ μέρους της Ένωσης μέχρι σήμερα, καθώς και οι πολιτικές πρωτοβουλίες που έχει αναλάβει για τη μελλοντική εδραίωση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας στον κοινό ευρωπαϊκό χώρο. Η ενασχόληση της Ένωσης με την πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί δευτερευούσης αλλά πρωταρχικής σημασίας πολιτικό πεδίο καθώς συνιστά βασικό συστατικό του αυτοπροσδιορισμού της ως μια κοινότητα αξιών (ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αλληλεγγύη, ανεκτικότητα, ελευθερία της έκφρασης).

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Ο τομέας του πολιτισμού δεν αναφέρεται στη Συνθήκη της Ρώμης ως τομέας άσκησης κοινής πολιτικής. Μόνο στο προοίμιο αυτής της συνθήκης γίνεται μια αναφορά στον πολιτισμό ως στοιχείο ενότητας των ευρωπαϊκών λαών και προώθησης της κοινωνικής και οικονομικής προόδου. Αξιολογώντας κανείς τα πρακτικά επιτεύγματα στον τομέα του πολιτισμού μέχρι την υπογραφή της Αναθεωρητικής Συνθήκης του Μάαστριχτ –με την οποία και περάσαμε στην εποχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης- θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι δεν ήταν ιδιαίτερα σημαντικά.

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ η πολιτισμική πολιτική απέκτησε τη δική της νομική βάση. Σύμφωνα με το άρθρο 151.1 «*Η Κοινότητα συμβάλλει στην άνθηση των πολιτισμών των κρατών μελών σεβόμενη παράλληλα την εθνική και περιφερειακή πολυμορφία τους και ταυτόχρονα προάγοντας την κοινή πολιτιστική κληρονομιά*». Στο δε άρθρο 151.4 γίνεται σαφής αναφορά στην προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας: «*Η Κοινότητα θα λάβει υπόψη της τις πολιτιστικές πτυχές κατά τη δράση της σύμφωνα με άλλες διατάξεις της παρούσας Συνθήκης, ιδιαίτερα για το σεβασμό και την προαγωγή της πολυμορφίας των πολιτισμών της*».

Το πόσο ιδιαίτερη σημασία έχει για την Ένωση ο σεβασμός προς την πολυμορφία των πολιτισμών, των γλωσσών και των παραδόσεων το διαπιστώνει κανείς και στα περιεχόμενα του **Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων του Ευρωπαϊού Πολίτη**³¹: «*Η Ένωση, έχοντας επίγνωση της πνευματικής και ηθικής κληρονομιάς της, εδράζεται στις αδιαίρετες και οικουμενικές αξίες της αξιοπρέπειας του ανθρώπου, της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης ερείδεται στις αρχές της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Η Ένωση συμβάλλει στη διαφύλαξη και την ανάπτυξη αυτών των κοινών αξιών, σεβόμενη την πολυμορφία των πολιτισμών και των παραδόσεων των λαών της Ευρώπης, καθώς και την εθνική ταυτότητα των κρατών μελών της*

³¹ Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων του Ευρωπαϊού Πολίτη αν και υιοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας (2000) θα μπορούσε να αποκτήσει νομική ισχύ μόλις μετά την ολοκλήρωση των κυρωτικών διαδικασιών της Συνταγματικής Συνθήκης από τα κράτη μέλη της ΕΕ, στο κείμενο της οποίας (Τίτλος II) και ενσωματώθηκε για πρώτη φορά. Τελικά, η μη κύρωση της Συνταγματικής Συνθήκης και η αντικατάστασή της από τη λεγόμενη Μεταρρυθμιστική Συνθήκη (Λισσαβόνα, 13 Δεκεμβρίου 2007) είχε ως αποτέλεσμα την εξάλειψη του Χάρτη από το κείμενό της όχι όμως και της νομικής δεσμευτικότητάς του. Το άρθρο 6 προβλέπει ρητά αυτή τη δεσμευτικότητα, ενώ ειδικό Πρωτόκολλο εξαιρεί την Πολωνία και την Βρετανία από τις σχετικές ρυθμίσεις. Βέβαια, η τελική δεσμευτική τύχη του Χάρτη θα εξαρτηθεί από την επικύρωση ή όχι της Μεταρρυθμιστικής Συνθήκης.

και την οργάνωση της δημόσιας εξουσίας τους σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο επιδιώκει να προαγάγει ισόρροπη και αειφόρο ανάπτυξη και εγγυάται την ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, των εμπορευμάτων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων καθώς και την ελευθερία εγκατάστασης.» Στο δε άρθρο 22 του Χάρτη αναφέρεται συγκεκριμένα ότι η «Ένωση σέβεται την πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία».

Ήξιο αναφοράς στο πλαίσιο αυτό είναι και το ψήφισμα του Συμβουλίου «Πολιτισμός στην Κοινωνία της Γνώσης» (Ψήφισμα του Συμβουλίου της 21^{ης} Ιανουαρίου 2002 «Πολιτισμός και Κοινωνία της Γνώσης», Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C032, σελ. 1).. Στο ψήφισμα αυτό καλούνται η Επιτροπή και τα κράτη) μέλη να θεσπίσουν προγράμματα προώθησης της ευρωπαϊκής πολιτισμικής πολυμορφίας μέσω της ψηφιοποίησης των πολιτισμικών περιεχομένων και μέσω της πολύγλωσσης μετάδοσης των γνώσεων.

Συμπερασματικά, ο σεβασμός της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, μαζί με το σεβασμό του ατόμου, την ανοιχτή στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, την ανεκτικότητα και την αποδοχή των άλλων, αποτελεί βασική αξία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αυτή η εξ αρχής αποδοχή της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας ως κεντρικής αξίας αποτέλεσε την αφετηρία δραστηριοποίησης της Ένωσης προς την κατεύθυνση της θέσπισης μιας διεθνούς νομικής πράξης που να προάγει την πολιτισμική πολυμορφία και να εδραιώνει ορισμένα πολιτιστικά δικαιώματα.³² Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής «Για μια διεθνή νομική πράξη σχετικά με την πολιτιστική πολυμορφία» αναφέρεται: «Η Επιτροπή κρίνει ότι μια νομικά δεσμευτική πράξη για τη διατήρηση και την προαγωγή της πολιτιστικής πολυμορφίας είναι απαραίτητη, έτσι ώστε να εδραιωθούν ορισμένα πολιτιστικά δικαιώματα, να δεσμευθούν τα μέρη για διεθνή συνεργασία, να δημιουργηθεί ένα φόρουμ συζήτησης σχετικά με τις πολιτιστικές πολιτικές και να καθιερωθεί ένας παγκόσμιος έλεγχος της κατάστασης της πολιτιστικής πολυμορφίας σε όλο τον κόσμο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM/2003/0520 τελικό, σελ. 2).

Στο ίδιο κείμενο η Επιτροπή καθιστά σαφές ότι για να τύχει την υποστήριξη της ΕΕ μια τέτοια πράξη πρέπει (ο.π.:3):

- Να εδράζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και να κατοχυρώνει πλήρως τον σεβασμό τους.
- Να προάγει την πολιτισμική πολυμορφία.
- Να συμβάλλει στην καλλιέργεια του διαπολιτισμικού διαλόγου και στην αμοιβαία κατανόηση αλλά και στον αμοιβαίο σεβασμό.
- Να αναπτύσσει τη διεθνή πολιτιστική συνεργασία, που αποσκοπεί στην ανάπτυξη των ανταλλαγών πολιτιστικών αγαθών και υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από αναπτυσσόμενες χώρες.
- Να ευνοεί την ανάπτυξη πολιτιστικών πολιτικών και πράξεων σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο.
- Να παρέχει στα ενδιαφερόμενα μέρη μια εστία και ένα φόρουμ για τη συζήτηση και το διάλογο σχετικά με τις πολιτιστικές πολιτικές, να αναπτυχθούν οι γνώσεις ως προς το θέμα αυτό και να ανταλλάσσονται οι βέλτιστες πρακτικές.

³² Κατά τη συνεδρίαση των Υπουργών Πολιτισμού της ΕΕ στην Θεσσαλονίκη στην διάρκεια της ελληνικής προεδρίας (α' εξάμηνο 2003) είχε τονισθεί η ανάγκη διασφάλισης και προαγωγής της πολιτιστικής πολυμορφίας. Αναφέρθηκε δε ότι μια διεθνής νομική πράξη στο πλαίσιο της UNESCO μπορεί να είναι η κατάλληλη νομική απάντηση σε διεθνές επίπεδο.

- Να παρέχει τεχνική βοήθεια και εμπειρογνωμοσύνη, με σκοπό την ανάπτυξη πολιτιστικών πολιτικών προσαρμοσμένων σε κάθε ειδική περίπτωση.
- Να καθιερωθεί θεσμικό πλαίσιο για τον έλεγχο της κατάστασης της πολιτιστικής πολυμορφίας στον κόσμο, π.χ. ένα διεθνές παρατηρητήριο ή ένας μηχανισμός παρακολούθησης της πολιτιστικής πολυμορφίας και των πολιτιστικών ανταλλαγών, και να καταβληθούν προσπάθειες για την εκπόνηση και τον καθορισμό δεικτών και διεθνών κανόνων στο πλαίσιο της πολιτιστικής πολυμορφίας. Μια τέτοια δομή θα μπορούσε παραδείγματος χάριν να προετοιμάσει μια ετήσια έκθεση για την “κατάσταση της πολιτιστικής πολυμορφίας”, με βάση την έκθεση του κάθε συμβαλλόμενου μέρους.

Με το παραπάνω κείμενο η Επιτροπή επιδίωξε και πέτυχε την ενεργό συμμετοχή της Ένωσης τόσο στις συζητήσεις της UNESCO σχετικά με τη σύνταξη μιας διεθνούς πράξης για την προστασία της πολιτιστικής πολυμορφίας όσο και στη φάση της τελικής σύνταξης του κειμένου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2005)678 τελικό).

Η σύμβαση της UNESCO για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων, που συνομολογήθηκε στο Παρίσι το 2005, εδράζεται στην παραδοχή ότι η πολιτιστική πολυμορφία συνιστά

*«ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρωπότητας, το οποίο πρέπει να τιμηθεί και να διαφυλαχθεί, καθώς δημιουργεί έναν πλούσιο κόσμο που διευρύνει τις επιλογές, καλλιεργεί τις ανθρωπίνες ικανότητες και αξίες» και συνιστά συνακόλουθα ένα βασικό κίνητρο ανάπτυξης των λαών και των εθνών» (ο.π., παράρτημα, σελ. 1). Αποβλέπει δε στην κάλυψη ενός νομικού κενού στην παγκόσμια διακυβέρνηση *θεσπίζοντας μια σειρά από δικαιώματα και υποχρεώσεις, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, που στοχεύσουν στην προστασία και στην προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας» (ο.π.:3). Σύμφωνα με την Επιτροπή η «εν λόγω σύμβαση αποτελεί ένα κατάλληλο και αποτελεσματικό εργαλείο για την προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και των πολιτιστικών ανταλλαγών, στις οποίες τόσο η Κοινότητα, όπως αναφέρεται, στο άρθρο 151, παράγραφος 4, της Συνθήκης, όσο και τα κράτη μέλη προσδίδουν μεγάλη σημασία»³³**

Σε κάθε περίπτωση, η Ένωση με την έγκριση και αποδοχή της παραπάνω σύμβασης κατόρθωσε να διαδραματίσει μοναδικό ρόλο στην προώθηση της πολιτισμικής πολυμορφίας τόσο στην Ευρώπη όσο και παγκοσμίως. Σηματοδότησε επίσης το γεγονός ότι ο πολιτισμός αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την επίτευξη στρατηγικών της στόχων, όπως αυτών της ευημερίας, της αλληλεγγύης και της ασφάλειας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, SEC(2007)570, σελ. 2)

Οι στόχοι της σύμβασης της UNESCO είναι οι εξής (ο.π.:5):

- α. Προστασία της πολυμορφίας της πολιτιστικής έκφρασης. Η πολιτιστική πολυμορφία ορίζεται ως η πολλαπλότητα των μορφών, μέσω των οποίων εκφράζονται οι πολιτισμοί των ομάδων και των κοινωνιών. Αυτές οι μορφές έκφρασης διαβιβάζονται τόσο στο εσωτερικό των ομάδων και των κοινωνιών, όσο και μεταξύ τους.
- β. Δημιουργία προϋποθέσεων που θα επιτρέπουν στους πολιτισμούς να αναπτυχθούν και να επιδράσει ο ένας στον άλλο ελεύθερα ώστε να εμπλουτίζονται αμοιβαία.

³³ Η περί ου ο λόγος Σύμβαση κυρώθηκε τελικά από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα τον Δεκέμβριο 2006.

- γ. Ενθάρρυνση του διαλόγου ανάμεσα στους πολιτισμούς, ώστε να εξασφαλίζονται εντατικότερες και ισορροπημένες πολιτιστικές ανταλλαγές στον κόσμο υπέρ του διαπολιτισμικού σεβασμού και της καλλιέργειας της ειρήνης
- δ. Υποστήριξη της διαπολιτισμικότητας ώστε να αναπτυχθεί η πολιτιστική αλληλεπίδραση με στόχο να δημιουργηθούν γέφυρες ανάμεσα στους λαούς. Η διαπολιτισμικότητα είναι συνυφασμένη με τη δίκαιη αλληλεπίδραση των πολιτισμών και τη δυνατότητα παραγωγής κοινής πολιτιστικής έκφρασης μέσω του διαλόγου και της αμοιβαιότητας (ο.π.:5-6).
- ε. Προαγωγή του σεβασμού της πολυμορφίας της πολιτιστικής έκφρασης και ανάδειξη της αξία της σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.
- ζ. Επιβεβαίωση της σημασίας της σχέσης μεταξύ του πολιτισμού και της ανάπτυξης για όλες τις χώρες.

Πέραν των στόχων περιγράφονται και οι κατευθυντήριες γραμμές, βάσει των οποίων μπορούν να επιτευχθούν οι προαναφερόμενοι στόχοι. Αναφορά γίνεται στις εξής αρχές (ο.π.:5-6):

- *Αρχή του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών.* Προϋπόθεση για προστασία της πολιτισμικής πολυμορφίας είναι οι εγγυήσεις για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες.
- *Αρχή της κυριαρχίας.* Τα κράτη έχουν το κυρίαρχο δικαίωμα να υιοθετήσουν πολιτικές προαγωγής της πολιτιστικής πολυμορφίας.
- *Αρχή της ίσης αξιοπρέπειας και του σεβασμού όλων των πολιτισμών.* Η προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας προϋποθέτει την αναγνώριση της ίσης αξιοπρέπειας και του σεβασμού όλων των πολιτισμών.
- *Αρχή της αλληλεγγύης και της διεθνούς συνεργασίας.* Η διεθνής συνεργασία και αλληλεγγύη αναμένεται να επιτρέψουν κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες να δημιουργήσουν τα απαραίτητα μέσα για την πολιτιστική τους έκφραση.
- *Αρχή της συμπληρωματικότητας του οικονομικού και πολιτιστικού σκέλους της ανάπτυξης.* Οι πολιτιστικές πτυχές της ανάπτυξης είναι εξίσου σημαντικές με τις οικονομικές.
- *Αρχή της διαρκούς ανάπτυξης.* Η προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας είναι μια ουσιαστική προϋπόθεση για την αειφόρο ανάπτυξη προς όφελος των σημερινών και των μελλοντικών γενεών.
- *Αρχή της δίκαιης πρόσβασης.* Σημαντικά στοιχεία για την προβολή της πολιτιστικής πολυμορφίας θεωρούνται τόσο η πρόσβαση σε ένα πλούσιο φάσμα πολιτιστικών εκφράσεων όσο και η πρόσβαση των πολιτισμών στα μέσα έκφρασης και διάδοσης.
- *Αρχή του ανοίγματος (της διεύρυνσης) και της ισορροπίας.* Όλα τα κράτη οφείλουν να μεριμνούν για το άνοιγμα (την διεύρυνση) σε άλλους πολιτισμούς στον κόσμο.

Εν κατακλείδι, με την έναρξη ισχύος – 17 Μαρτίου 2007 – της σύμβασης της UNESCO αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η πολιτισμική πολυμορφία και ο διαπολιτισμικός διάλογος συνιστούν θεμελιώδεις προκλήσεις για μια νέα διεθνή τάξη πραγμάτων που βασίζεται στην ειρήνη, την αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό κοινών αξιών (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, SEC(2007)570, σελ. 2).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με την υπογραφή της σύμβασης της UNESCO αναλαμβάνει τη δέσμευση

να προωθήσει την πολυμορφία και τον διαπολιτισμικό διάλογο, τόσο στο εσωτερικό της όσο και στις σχέσεις της με τον υπόλοιπο κόσμο. Αυτή η δέσμευση αρχίζει ήδη και υλοποιείται στηριζόμενη στους εξής άξονες: α) Πρόγραμμα Πολιτισμός 2007-2013, β) Ευρωπαϊκό Έτος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο και γ) Ευρωπαϊκή Ατζέντα για τον Πολιτισμό σ' έναν Κόσμο της Παγκοσμιοποίησης.

Α. Στο πρόγραμμα Πολιτισμός 2007-2013 τεκμηριώνεται για μια ακόμη φορά ο βασικός προσανατολισμός της Ένωσης στη στήριξη και προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας. Το Πρόγραμμα στηρίζεται στις εμπειρίες των προγραμμάτων «Καλειδοσκόπιο», «Ariane», «Raphael» και «Πολιτισμός 2000» και για την τελική του διαμόρφωση λήφθηκαν υπόψη τα εξής (Απόφαση αριθ. 1855/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με η θέσπιση του Προγράμματος Πολιτισμός (2007-2013), Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 372, σελ.1.): α) η ανάγκη να βελτιώσουν οι ευρωπαίοι πολίτες τις γνώσεις τους για τους διαφορετικούς πολιτισμούς της Ευρώπης, β) η ανάγκη προώθησης μιας πολιτιστικής πολιτικής που να στοχεύει και στη διατήρηση της πολυμορφίας αλλά και στην προώθηση των κοινών πολιτισμικών στοιχείων, γ) η σημασία του πολιτισμικού τομέα για την γενικότερη κοινωνική και οικονομική εξέλιξη της Ένωσης και δ) η σημασία της πρόσβασης και της συμμετοχής στα πολιτισμικά δρώμενα τόσο για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας όσο και για την προώθηση της ενεργούς ιδιότητας του πολίτη. Ο γενικός στόχος του προγράμματος είναι *«η ανάδειξη του πολιτιστικού χώρου ο οποίος είναι κοινός για τους Ευρωπαίους και βασίζεται στην κοινή πολιτιστική κληρονομιά, μέσω της ανάπτυξης της πολιτιστικής συνεργασίας των δημιουργών, των πολιτιστικών παραγόντων και των πολιτιστικών οργανισμών με σκοπό να ενθαρρύνει την ευρωπαϊκή ιθαγένεια»* (ο.π.:4). Η στήριξη της πολιτιστικής πολυμορφίας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά, όπως θα αναφέρουμε και στη συνέχεια, μια στρατηγική επιλογή για την επίτευξη της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής συνοχής του ευρωπαϊκού οικοδομήματος. Συγκεκριμένα το Πρόγραμμα:

- Θα στηρίξει την πολιτιστική συνεργασία και τις πολιτιστικές ανταλλαγές, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση των γνώσεων των ευρωπαίων πολιτών για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και την πολιτιστική πολυμορφία της Ένωσης. Η γνώση και η συνείδηση τόσο της πολιτιστικής πολυμορφίας όσο και της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς θα στηρίξουν τη διαδικασία συγκρότησης μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας.
- Θα συμβάλει στη βελτίωση της εξωτερικής εικόνας της Ένωσης μέσω της διατήρησης της πολιτισμικής πολυμορφίας.
- Θα συμβάλει στην υποστήριξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης εκ μέρους των πολιτών καθώς θα αναδειχθούν *«περισσότερο οι κοινές πολιτιστικές αξίες και ρίζες ως βασικό στοιχείο της ταυτότητάς τους και της συμμετοχής τους σε κοινωνία θεμελιωμένη στην ελευθερία, την ισότητα, τη δημοκρατία, το σεβασμό της αξιοπρέπειας και της ακεραιότητας του ανθρώπου, τη ανεκτικότητα και την αλληλεγγύη, σεβόμενη πλήρως το Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης»*.
- Θα ενισχύσει τον πολιτισμικό τομέα μέσω βελτίωσης της πρόσβασης του κοινού στον πολιτισμό και θα αποτελέσει μέσο για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Τα προγράμματα πολιτισμού θα δώσουν ώθηση στην ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη.

Συνολικά, το πρόγραμμα «Πολιτισμός 2007-2013» θα διευκολύνει την αμοιβαία κατανόηση

και θα συμβάλλει στον αμοιβαίο εμπλουτισμό των πολιτιστικών παραδόσεων των κρατών μελών της Ένωσης. Θα στηρίξει, περαιτέρω, πολιτιστικούς οργανισμούς στην κατάρτιση και εφαρμογή πολιτιστικών και καλλιτεχνικών που θα βελτιώσουν τη γνώση και τη διάδοση της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς και θα προάγουν τις πολιτιστικές ανταλλαγές.

Β. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει ανακηρύξει το 2008 ως **Έτος του Ευρωπαϊκού Διαπολιτισμικού Διαλόγου**, λαμβάνοντας υπόψη τις διαδοχικές διευρύνσεις της Ένωσης, τις αυξημένες επαφές μεταξύ των διαφόρων γλωσσών, εθνών και θρησκειών και τον θεμελιώδη στόχο του σεβασμού και της προώθησης της πολιτισμικής πολυμορφίας. Στο πλαίσιο, λοιπόν, μιας διαρκώς δυναμικά εξελισσόμενης πολυπολιτισμικής ευρωπαϊκής κοινωνίας η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου αποτελούν βασικά ζητούμενα. Η Ένωση στηρίζει βέβαια εδώ και πολλά χρόνια το διαπολιτισμικό διάλογο τόσο εντός όσο και εκτός των συνόρων της.³⁴ Με την ανακήρυξη του 2008 ως έτους διαπολιτισμικού διαλόγου η Ένωση προσπαθεί να ανταποκριθεί στην ανάγκη για πιο ουσιαστικό και πιο δομημένο διαπολιτισμικό διάλογο. Συγκεκριμένα θέτει τους παρακάτω στόχους (Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 412, σελ. 0047):

- Βελτίωση της ικανότητας των ευρωπαίων πολιτών να ανταπεξέρχονται καλύτερα σ' ένα πιο ανοικτό, αλλά και πιο πολύπλοκο πολιτισμικό περιβάλλον.
- Προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου ως ευκαιρία για τους πολίτες να αποκομίσουν όφελος από μια πλουραλιστική και δυναμική κοινωνία.
- Ευαισθητοποίηση όλων και κυρίως των νέων στη σημασία της ιδιότητας του ενεργού πολίτη στην Ευρώπη.
- Προβολή της συμβολής των διαφόρων πολιτισμών στην κληρονομιά και στους τρόπους ζωής των κρατών μελών.

Το Ευρωπαϊκό Έτος για το Διαπολιτισμικό Διάλογο θα καλύψει πλήθος θεμάτων, εκδηλώσεων ευρωπαϊκής εμβέλειας, καθώς και εκδηλώσεις σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο με έντονη ευρωπαϊκή διάσταση.

Η χώρα μας χαιρέτισε την απόφαση του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου και προτίθεται να αξιοποιήσει *«την αφορμή αυτή ως ένα ακόμη κίνητρο και μέσον για το σχεδιασμό μιας μακροπρόθεσμης, συστηματικής, συγκροτημένης και δυναμικής πολιτικής για την παγίωση του διαπολιτισμικού διαλόγου, ως ιδέας, ως αξίας και ως πράξης, στην καθημερινή, συλλογική και ιδιωτική ζωή της ελληνικής κοινωνίας»*. Βασικός στόχος της Εθνικής Στρατηγικής της Ελλάδας για το Διαπολιτισμικό Διάλογο είναι η παγίωσή του στο ελληνικό σύστημα αξιών έτσι ώστε ο σεβασμός του «Άλλου» να είναι γνώρισμα και βασικό συστατικό στοιχείο της καθημερινής ζωής (Υπουργείο Πολιτισμού, Εθνική Στρατηγική της Ελλάδας για το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008, ec.europa.eu/culture/eac/dialogue/pdf_word/strategy_Greece.doc)

Γ. Η **Ατζέντα για τον Πολιτισμό σ' ένα κόσμο παγκοσμιοποίησης** ανακοινώθηκε από την Επιτροπή το 2007 και συνιστά πολιτική διακήρυξη αναφορικά (1) με το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει

³⁴ Ο διαπολιτισμικός διάλογος αποτελεί σημαντική διάσταση πολλών κοινοτικών πολιτικών και νομοθετικών πράξεων σε τομείς όπως τα διαρθρωτικά ταμεία, η εκπαίδευση, η δια βίου μάθηση, η νεολαία, ο πολιτισμός, η ιδιότητα του πολίτη και ο αθλητισμός (βλ. αναλ. Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 412, σελ.0044-0050).

ο πολιτισμός στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και (2) την στρατηγική για τον πολιτισμό που οφείλει να ακολουθήσει η Ένωση.

1. Ο πολιτισμός, η πολιτισμική πολυμορφία και ο διαπολιτισμικός διάλογος αποτελούν πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ειρήνης, την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης, το σεβασμό κοινών αξιών και την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2007)242 τελικό). Η Κοινότητα και τα κράτη μέλη ως συμβαλλόμενα μέρη της σύμβασης της UNESCO για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων δεμεύτηκαν για την ανάθεση ενός νέου και πιο δυναμικού ρόλου στην Ευρώπη στο πλαίσιο των διεθνών της σχέσεων και για την ενσωμάτωση της πολιτιστικής διάστασης ως νευραλγικού στοιχείου στις συναλλαγές της Ευρώπης με χώρες και περιφέρειες-εταίρους. Αυτό αναμένεται να συμβάλλει στην καλύτερη γνώση και κατανόηση των πολιτισμών της Ευρώπης σε όλο τον κόσμο. Για να επιτευχθεί αυτή η ενσωμάτωση πρέπει οπωσδήποτε να υπάρξει ενεργός διαπολιτισμικός διάλογος με όλες τις χώρες και όλες τις περιφέρειες, με την αξιοποίηση, π.χ., των γλωσσικών δεσμών που έχει η Ευρώπη με πολλές χώρες. Ο πολιτισμός αποτελεί σημαντικό στοιχείο των κυριότερων προγραμμάτων και μέσων συνεργασίας της ΕΕ, καθώς και των διμερών συμφωνιών της με τρίτες χώρες. Πληθώρα πολιτιστικών σχεδίων και προγραμμάτων εφαρμόζονται επί σειρά ετών σε όλες τις αναπτυσσόμενες περιφέρειες του κόσμου με σκοπό τη διαφύλαξη και την αποκατάσταση χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς, την παραγωγή και τη διακίνηση έργων τέχνης, την ανοικοδόμηση ή την αποκατάσταση μουσείων, την τοπική ανάπτυξη πολιτιστικών φορέων και καλλιτεχνών, καθώς και τη διοργάνωση σημαντικών πολιτιστικών εκδηλώσεων. Μέσα από τέτοιες δράσεις η Ένωση στηρίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα και προωθεί τα πολιτιστικά δικαιώματα των αυτόχθονων πληθυσμών και ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες και κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες. Πρόσφατα δε, η Επιτροπή άρχισε να ενισχύει τη δημόσια διπλωματία της, συμπεριλαμβανομένων πολιτιστικών εκδηλώσεων, ζητώντας συχνά τη συνεργασία με τους πολιτιστικούς φορείς των κρατών μελών και μεταξύ των φορέων αυτών, προκειμένου να αποσταλούν σημαντικά μηνύματα στις τρίτες χώρες σχετικά με την Ευρώπη, την ταυτότητά της και την πείρα της από τη γεφύρωση της απόστασης που χωρίζει διάφορους πολιτισμούς (ο.π.:4).

2. Η στρατηγική για τον πολιτισμό προωθεί τους ακόλουθους στόχους: προώθηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου και προώθηση του πολιτισμού ως καταλύτη δημιουργικότητας στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας.

Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου κρίνεται απαραίτητη, επειδή θα προωθήσει την αμοιβαία γνωριμία της κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς καθώς και την αναγνώριση της συμβολής όλων των πολιτισμών στη συγκρότησή της.

Η δημιουργικότητα αποτελεί τη βάση για την κοινωνική και τεχνολογική καινοτομία και συνιστά μοχλό ανάπτυξης, ανταγωνιστικότητας και απασχόλησης στην ΕΕ (ο.π.:5). Σε αυτό το πλαίσιο η Ένωση προωθεί τον πολιτισμό ως καταλύτη δημιουργικότητας και στοχεύει στην επίτευξη των ακόλουθων στόχων (ο.π.:5): α) προώθηση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση με τη συμβολή και αξιοποίηση και του πολιτισμικού τομέα και των τεχνών και του πολιτισμού στο χώρο της άτυπης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, β) προώθηση προγραμμάτων ανάπτυξης των ικανοτήτων των εμπλεκόμενων στον πολιτισμικό τομέα και γ) στήριξη συμπράξεων μεταξύ του πολιτισμικού και άλλων τομέων με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας.

6.2.1. Η ευρωπαϊκή πολιτική για τις γλώσσες και την πολυγλωσσία

Η συγκρότηση ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου προϋποθέτει μεταξύ άλλων και την απόκτηση δεξιοτήτων οι οποίες επιτρέπουν την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ όλων των πολιτών της Ένωσης. Πέραν αυτού, οι γλώσσες αποτελούν βασικό μοχλό μετεξέλιξης της Ένωσης σε μια κοινωνία της γνώσης και ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας της, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία σε παγκόσμιο επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, έχοντας ως αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις, έχει αναλάβει εδώ και πολλά χρόνια δέσμευση για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας.

Τρεις είναι οι βασικοί στόχοι των πολιτικών πολυγλωσσίας στην Ένωση (ο.π.:3):

1. Η ενθάρρυνση της εκμάθησης γλωσσών και η προαγωγή της γλωσσικής πολυμορφίας στην κοινωνία. Η έννοια της πολυγλωσσίας αναφέρεται «τόσο στην ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται πολλές γλώσσες όσο και στη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων σε μια γεωγραφική περιοχή» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2005)596, τελικό). Αξίζει, περαιτέρω, να λάβουμε υπόψη μας ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών βελτιώνει τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, ενισχύει την κατανόηση της μητρικής γλώσσας, ενδυναμώνει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και αναπτύσσει γενικές επικοινωνιακές δεξιότητες.
2. Η στήριξη μιας υγιούς πολυγλωσσικής οικονομίας. Η Ευρώπη αναπτύσσει μια πολύ ανταγωνιστική οικονομία με εμπορικές σχέσεις με χώρες σε όλη την υφήλιο.
3. Η παροχή βοήθειας στους πολίτες έτσι ώστε να διευκολύνεται η πρόσβασή τους στη νομοθεσία, στα διαδικασία και στις πληροφορίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη δική τους γλώσσα. Η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας σε άλλες γλώσσες είναι σήμερα μια από τις βασικές δεξιότητες που χρειάζονται οι πολίτες για να συμμετέχουν πλήρως στην ευρωπαϊκή κοινωνία.

Το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα προώθησης της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών, το Lingua, άρχισε να ισχύει το 1989 και από τότε οι γλώσσες ήταν στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Το 2001 - και με κεντρικό μήνυμα «Η Ευρώπη είναι και θα παραμείνει πολυγλωσσική» - οργανώθηκε το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών με βασικούς στόχους τη συνειδητοποίηση του πλούτου της γλωσσικής πολυμορφίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τη συνειδητοποίηση από το ευρύτερο κοινό των πλεονεκτημάτων της γνώσης διαφόρων γλωσσών ως βασικού στοιχείου για την προσωπική ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος δόθηκαν στις εθνικές, περιφερειακές και τοπικές οργανώσεις να συζητήσουν για την εκμάθηση γλωσσών και τη γλωσσική πολυμορφία και διαπιστώθηκε η ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση των γλωσσικών γνώσεων των ευρωπαίων πολιτών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, SEC(2002)1234).

Η ανάγκη για ανάληψη νέων πρωτοβουλιών με στόχο την προώθηση της πολυγλωσσίας υπογραμμίστηκε στη συνέχεια τόσο από το Κοινοβούλιο όσο και από το Συμβούλιο. Συγκεκριμένα το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εξέδωσε το 2003 ψήφισμα σχετικά με τις περιφερειακές ή λιγότερο χρησιμοποιούμενες ευρωπαϊκές γλώσσες και καλούσε την Επιτροπή να συνεχίσει το έργο που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών με στόχο ένα πολυετές πρόγραμμα γλωσσών από το τέλος του 2003.

Με το σχέδιο δράσης «*Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας*» η Επιτροπή ανταποκρίθηκε στο αίτημα του Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2003)449, τελικό). Στο αιτιολογικό της προτεινόμενης δράσης η Επιτροπή αναφέρει: «*Σε μία Ευρωπαϊκή Ένωση 450 εκατομμυρίων Ευρωπαίων που προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες και διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό περιβάλλον θα είναι σημαντικότερο από κάθε άλλη φορά να έχουν οι πολίτες τις απαραίτητες ικανότητες για να καταλαβαίνουν τους γείτονές τους και να επικοινωνούν με αυτούς*» (ο.π.). Το πρόγραμμα προέβλεπε τέσσερις τομείς ανάπτυξης δραστηριοτήτων με βασικά ζητούμενα την ικανοποίηση της ανάγκης για διαπολιτισμική επικοινωνία και για διατήρηση της γλωσσικής πολυμορφίας.

Αξιολογώντας κανείς τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος αξίζει να σταθεί στο εξής: οι εθνικές γλωσσικές πολιτικές φαίνεται να είναι πλέον πιο συνεκτικές. Υπάρχει μια γενική συναίνεση σχετικά με τα βασικά θέματα, όπως η σημασία των γλωσσών ως βασικής δεξιότητας σε μια προοπτική διά βίου μάθησης, η ανάγκη διδασκαλίας δύο γλωσσών στους μαθητές στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης, καθώς και η ανάγκη ποιοτικής διδασκαλίας γλωσσών και αξιολόγησης με διαφανείς διαδικασίες.

Η αυξημένη σημασία των γλωσσικών πολιτικών για την Ένωση αντικατοπτρίζεται και στην ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο «*Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2005)596, τελικό). Στο νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία επαναβεβαιώνει η Επιτροπή την αφοσίωσή της στη πολυγλωσσία της Ένωσης και περιγράφει τους βασικούς μελλοντικούς τομείς δράσης. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση αυτών των τομέων δράσης αξίζει να σταθούμε στο πως ορίζεται η πολυγλωσσία και πως περιγράφεται η συνεισφορά της στην ατομική και στην κοινωνική πρόοδο. Η έννοια της πολυγλωσσίας αναφέρεται «*τόσο στην ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται πολλές γλώσσες όσο και στη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων σε μια γεωγραφική περιοχή... Η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας σε περισσότερες από μια γλώσσες αποτελεί χρήσιμη δεξιότητα για τη ζωή των ευρωπαίων πολιτών. Μας βοηθά να γίνουμε πιο ανοιχτοί στην κουλτούρα και στη νοοτροπία άλλων ανθρώπων, βελτιώνει τις γνωστικές μας δεξιότητες και ενισχύει τη δεξιότητα του μαθητή στη μητρική του γλώσσα, δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να επωφεληθούν από την ελευθερία να εργαστούν ή να σπουδάσουν σε άλλο κράτος μέλος*» (ο.π.:3). Παρατηρεί κανείς ότι ο ορισμός της πολυγλωσσίας εμπεριέχει, μεταξύ άλλων, έμμεσες αναφορές για τους στόχους και τη σημασία διδασκαλίας των γλωσσών στην εκπαίδευση. Προτείνεται, με άλλα λόγια, μια προσέγγιση της διδασκαλίας η οποία να επικεντρώνει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας.

Το νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία αναφέρεται σε συγκεκριμένους τομείς δράσης, καθώς και σε εκπαιδευτικές πρακτικές (ο.π.:5-7):

- **Εθνικές στρατηγικές.** Σε επίπεδο εθνικών σχεδίων υφίσταται η ανάγκη συνοχής και προσανατολισμού στις δράσεις προώθησης της πολυγλωσσίας σε επίπεδο ατόμων και κοινωνίας γενικότερα. Πέρα από το σαφή ορισμό των διδακτικών στόχων στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί και στη διδασκαλία των περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών. Οι μετανάστες οφείλουν να τύχουν υποστήριξης για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας στη χώρα υποδοχής.
- **Κατάρτιση διδασκόντων.** Η εκπαίδευση των διδασκόντων οφείλει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των γλωσσικών δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές και οι φοι-

τητές. Θεωρείται απαραίτητο οι καθηγητές των ξένων γλωσσών να διδάσκουν έναν κοινό πυρήνα ικανοτήτων και αξιών στους μαθητές και στους φοιτητές.

- **Εκμάθηση ξένων γλωσσών από νεαρή ηλικία.** Σύμφωνα με την άποψη της Επιτροπής η εκμάθηση ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία προσφέρει πλεονεκτήματα υπό την προϋπόθεση ότι οι διδάσκοντες είναι ειδικά εκπαιδευμένοι στη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε πολύ μικρά παιδιά και εφόσον είναι διαθέσιμο κατάλληλο διδακτικό υλικό.
- **Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου.** Η καλύτερη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται σύμφωνα με επιστημονικά πορίσματα όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν ένα μάθημα στην ξένη γλώσσα. Κατά συνέπεια η δημιουργία ενός ξενόγλωσσου μαθησιακού περιβάλλοντος συνιστά ένα βασικό ζητούμενο.
- **Οι ξένες γλώσσες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.** Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να δραματίσει πιο ενεργό ρόλο στην προώθηση της πολυγλωσσίας τόσο στους φοιτητές όσο και στην τοπική κοινωνία. Ωστόσο η παρατηρούμενη τάση διεξαγωγής μαθημάτων σε μια άλλη γλώσσα αντί της εκάστοτε εθνικής γλώσσας θα μπορούσε να έχει απρόβλεπτες συνέπειες για τη ζωτικότητα αυτών των γλωσσών.
- **Ανάπτυξη του ακαδημαϊκού πεδίου της πολυγλωσσίας.** Ενίσχυση της προσπάθειας των πανεπιστημίων που αφορούν δημιουργία εδρών σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την πολυγλωσσία και την διαπολιτισμικότητα στην κοινωνία.
- **Ευρωπαϊκός δείκτης γλωσσών.** Προώθηση των εργασιών που αφορούν στην έρευνα σχετικά με τις πραγματικές γλωσσικές δεξιότητες των νέων και αξιοποίηση αυτών των ερευνητικών δεδομένων στη διαμόρφωση πολιτικών για την πολυγλωσσία.

Για τη διαμόρφωση του σύγχρονου διαπολιτισμικού σχολείου και την προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας μέσω αυτού ιδιαίτερη σημασία αποκτά η αναφορά για στήριξη των γλωσσών των μεταναστών. Το σημείο αυτό υπογραμμίζει με ιδιαίτερο τρόπο και η γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών της 14^{ης} Ιουνίου 2006 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM(2005)596, τελικό). Η Επιτροπή των Περιφερειών επισημαίνει «*ότι πρέπει να εξασφαλισθούν οι μεγαλύτερες δυνατές ευκαιρίες για τους μετανάστες προκειμένου να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και να μάθουν τη γλώσσα ή τις γλώσσες της χώρας υποδοχής τους. Φρονεί δε ότι πρέπει να αναγνωρισθεί κατηγορηματικότερα η πλούσια πολιτιστική κληρονομιά και η γλωσσική πολυμορφία που εισάγουν στην ΕΕ οι διάφορες ομάδες μεταναστών και ότι πρέπει να προβλεφθεί, ως ελάχιστη προϋπόθεση, η διδασκαλία των γλωσσών αυτών.*» (ο.π.:4).

Η σημασία που αποδίδει η Ένωση στις γλώσσες και στην πολυγλωσσία υπογραμμίζεται και συμβολικά με την καθιέρωση της ευρωπαϊκής ημέρας των γλωσσών. Στις 26 Σεπτεμβρίου κάθε έτους διοργανώνονται εκδηλώσεις προκειμένου να εορτάζονται οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των κρατών μελών και να προτρέπονται οι πολίτες στην εκμάθηση κι άλλων γλωσσών.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι σημαντικές πρωτοβουλίες και δράσεις για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη έχει αναλάβει και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανάμεσα σε αυτές ξεχωρίζουν η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών (European Centre for Modern Languages) και το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών. Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών ιδρύθηκε στο Γκκρατς της Αυστρίας και έχει ως βασικό σκοπό να ενθαρρύνει την καινοτομία στη γλωσσική εκπαίδευση. Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών δημιουργήθηκε ως ένα ποιοτικό «εργαλείο» προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας και, παράλ-

ληλα, αντιμετώπισης του γλωσσικού και πολιτισμικού ηγεμονισμού. Το Portfolio είναι πολυγλωσσικός ατομικός φάκελος, που οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίζουν σύμφωνα με την εξελικτική πορεία των γλωσσικών τους γνώσεων και των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Η ανατροφοδότηση του περιεχομένου του Portfolio προϋποθέτει συστηματική εξάσκηση των μαθητών σε διαδικασίες στοχασμού, αυτοαξιολόγησης του τρόπου σκέψης και δράσης, καλλιέργειας μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε σταδιακά να είναι ικανοί να δομούν γνώσεις, να αναζητούν ερμηνείες και προσεγγίσεις, βασιζόμενοι σε πολυπολιτισμικές εμπειρίες και πολυγλωσσικά βιώματα. Το Portfolio γλωσσών της χώρας μας είναι γραμμένο στην ελληνική γλώσσα, ενώ παράλληλα αποδίδεται στην αγγλική, γαλλική και γερμανική (Καγκά 2003). Αφορά όχι μόνο στις ξένες γλώσσες που ο μαθητής μαθαίνει εντός ή εκτός σχολείου, αλλά και στη μητρική γλώσσα των αλλόφωνων μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της χώρας μας, καθώς και στην απόκτηση «μερικών» επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο προσωπικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων.

6.3. Η ιδιότητα του ενεργού ευρωπαίου πολίτη

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν κεντρικούς άξονες στο πλαίσιο των διαδικασιών συγκρότησης της Ένωσης ως μια κοινωνικά συνεκτική και οικονομικά ανταγωνιστική κοινότητα. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης στην Ένωση είναι η ανάπτυξη της δυναμικής του ατόμου, η οποία αδιαμφισβήτητα θα οδηγήσει στη συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών στην πολιτιστική, οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή. Η προώθηση της ιδιότητας του *ενεργού ευρωπαίου πολίτη* βρίσκεται στο επίκεντρο των θεμελιωδών ζητημάτων του ευρωπαϊκού εγχειρήματος.

Ήδη στη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997, σε ισχύ από το 1999) γίνεται αναφορά στην εικόνα ενός *ευρωπαίου πολίτη* περισσότερο ενεργού και συμμετοχικού. Για το λόγο αυτό ο *ενεργός ευρωπαίος πολίτης* αποτελεί προτεραιότητα και βασικό άξονα μιας σειράς δράσεων. Για παράδειγμα, κάθε δράση που αναπτύσσεται στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας αποτελεί πολύτιμο μέσο για την προώθηση της συμμετοχής μέσα στο πλαίσιο της πολυμορφίας των πολιτισμών, των υιοθετούμενων πολιτικών και των κοινωνιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μια ολόκληρη σειρά προγραμμάτων δράσης στην εκπαίδευση λειτούργησαν και λειτουργούν ως πλαίσιο καλλιέργειας της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, η οποία αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ενίσχυση της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.³⁵ Το πρόγραμμα **Σωκράτης**, για παράδειγμα, επιδιώκει να δώσει έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης των μαθητών όλων των ηλικιών και των κοινωνικών ομάδων, να καλλιεργήσει την αίσθηση του συνανήκειν στον κοινό ευρωπαϊκό χώρο και να ενισχύσει τη συνειδητοποίηση της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του προγράμματος **Σωκράτης** λαμβάνουν χώρα ανταλλαγές μαθητών και φοιτητών, εστιάζοντας με αυτόν τον τρόπο στις πολυπολιτισμικές πτυχές, ενώ σημαντικός στόχος παραμένει η στήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών των μεταναστών, αλλά και εν γένει και των μειονοτικών ομάδων.

³⁵ Η ευρωπαϊκή ιθαγένεια καθιερώνεται από την Συνθήκη της Ένωσης, βλ. επ. Νομοθετικό ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 25ης Οκτωβρίου 2006 για το Πρόγραμμα «Ευρώπη για τους Πολίτες» (2007-2013)

Το πρόγραμμα **Νεολαία για την Ευρώπη III** απευθύνεται σε νέους ανθρώπους και στοχεύει να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζοντας δράσεις ανταλλαγής νέων και δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διευκόλυνση των μη προνομιούχων νέων ανθρώπων να συμμετάσχουν. Το πρόγραμμα έχει ως διακηρυγμένο στόχο να σφυρηλατήσει στους νέους ανθρώπους την αίσθηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και κατ' επέκταση να τους ενθαρρύνει να γίνουν πιο ενεργοί πολίτες. Η πιλοτική δράση **Ευρωπαϊκή Εθελοντική Υπηρεσία**, η οποία εισήχθη το 1996, σχεδιάστηκε για να συμβάλει στην ενσωμάτωση των νέων ανθρώπων με τρεις διαφορετικούς τρόπους: με την απόκτηση διευρυμένων ικανοτήτων μέσω της εκπαιδευτικής εμπειρίας που αποσκοπεί στην κοινωνική και επαγγελματική ολοκλήρωση, με τη συμμετοχή σε επωφελείς για τις τοπικές κοινότητες δραστηριότητες (ανθρωπιστικές, κοινωνικές, οικολογικές και πολιτιστικές υπηρεσίες) και τέλος, με την ενδυνάμωση των δεσμών αλληλεγγύης σε ευρωπαϊκό επίπεδο μεταξύ των πολιτών και των οργανισμών που δραστηριοποιούνται σε όλους τους συναφείς τομείς.

Το πρόγραμμα **Leonardo da Vinci** έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του συστήματος της επαγγελματικής επιμόρφωσης και την ενίσχυση της δυνατότητας για καινοτομίες. Θεωρώντας τη δια βίου μάθηση ως μια εξελικτική διαδικασία που στοχεύει ταυτόχρονα στη διασφάλιση της προσωπικής ανάπτυξης και στην επαγγελματική ολοκλήρωση, το εν λόγω πρόγραμμα διέπεται από τη θεμελιώδη επιδίωξη της ανάπτυξης του συνόλου των δεξιοτήτων του ατόμου, εγγενών και επίκτητων, θεωρώντας την επιδίωξη αυτή ως τον παράγοντα-κλειδί για τη μελλοντική οικονομική και κοινωνική ευημερία της Ευρώπης.

Όλα τα προαναφερόμενα προγράμματα προσφέρουν σημαντική βοήθεια στην εξοικείωση με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, συμβάλλοντας επίσης καθοριστικά στην αναγνώριση της σημασίας της ευρωπαϊκής της διάστασης.

Ωστόσο, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα που διεξήγαγε το Ευρωβαρόμετρο το 1997 αποτύπωναν την ύπαρξη ενός χάσματος πληροφόρησης και γνώσης όσον αφορά στην ίδια την Ένωση, αλλά και στην πρόκληση που θέτει πλέον η ίδια η συνύπαρξη σε μια ενωμένη Ευρώπη. Και το 2005 η κατάσταση δεν ήταν αρκετά διαφορετική: *«Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει μια παράδοξη κατάσταση. Παρά τις επιτυχίες και τα επιτεύγματά της από την εποχή της δημιουργίας της, οι ευρωπαίοι πολίτες δείχνουν να κρατούν όλο και μεγαλύτερες αποστάσεις από τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα και να δυσκολεύονται να ταυτιστούν με τις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή SEC(2005)442). Το ζητούμενο λοιπόν από τη σκοπιά της Ένωσης είναι οι πολίτες να έχουν επίγνωση των καθηκόντων τους και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (ο.π.:2).

Βέβαια, οι παραδόσεις και οι προσεγγίσεις της έννοιας του πολίτη διαφέρουν στον ευρωπαϊκό χώρο. Παρά τις όποιες διαφορές όμως, η βασική ιδέα του *δημοκρατικού πολίτη* στις μοντέρνες κοινωνίες έγκειται στο γεγονός ότι η ενεργή συμμετοχή και η αφοσίωση του ατόμου σε μια κοινότητα που έχει το ίδιο επιλέξει ενθαρρύνουν την απόκτηση γνώσεων και υπευθυνότητας καθώς και την οικοδόμηση της αίσθησης της κοινής ταυτότητας και κοινού πολιτισμού. Η άσκηση της ενεργούς υπηκοότητας διασφαλίζεται από την ύπαρξη ενός δικτύου αστικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων, το οποίο έχει μεγάλο εύρος καλύπτοντας μια πληθώρα κοινωνικών ομάδων που διαβιούν σε μια συγκεκριμένη περιοχή, υπό τη δικαιοδοσία δηλαδή ενός μοντέρνου εθνικού κράτους.

Οφείλουμε εδώ να επισημάνουμε ότι από μόνη της η ύπαρξη του δικαιώματος συμμετοχής

στην οικονομική, πολιτική, και κοινωνική ζωή δεν οδηγεί αυτόματα και στην άσκηση του εν λόγω δικαιώματος. Σε αυτό πρέπει να προσθέσουμε και το γεγονός της διάστασης απόψεων αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας από εμάς αντιλαμβάνεται την ενεργή συμμετοχή. Η αρχή της ιδιότητας του ενεργού πολίτη αναφέρεται ως επί το πλείστον στην αίσθηση της ιδιαίτερης σύνδεσης που διακατέχει τόσο τα μεμονωμένα άτομα όσο και τις κοινωνικές ομάδες με τις κοινωνίες και τις κοινότητες όπου θεωρητικά ανήκουν. Συνεπώς η αρχή της ιδιότητας του ενεργού πολίτη είναι άμεσα συνδεδεμένη με την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, καθώς επίσης και με ζητήματα ταυτότητας και αξιών, που αποτελούν το υπόστρωμα της συναισθηματικής διάστασης της ενεργούς υπηκοότητας. Ταυτόχρονα, οι άνθρωποι χρειάζονται μια βάση πληροφοριών και γνώσης πάνω στην οποία θα οικοδομήσουν τη δράση τους.

Εν κατακλείδι, τα παραπάνω συνεπάγονται μια πιο ολιστική αρχή της ιδιότητας του ενεργού πολίτη που θα συνάδει με τη μοντέρνα ευρωπαϊκή κοινωνία, η οποία μπορεί να εμπεριέχει νομικά, πολιτικά και κοινωνικά στοιχεία, καθώς επίσης και να ενσωματώνει διαφορετικές αξίες και ταυτότητες. Αυτή ακριβώς η πολυπλοκότητα και η ρευστότητα διευκολύνουν τη διατήρηση μιας κοινωνικής συνοχής υπό διαπραγμάτευση, η οποία θα περικλείει όλους αυτούς που ζουν στη σημερινή Ευρώπη και που συνεισφέρουν, αν μη τι άλλο, στη διαμόρφωση και στο μέλλον της.

Η οικοδόμηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη μπορεί να ορισθεί ως μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα τυγχάνουν ευκαιριών – σε γνωστικό, συναισθηματικό και πραγματικό επίπεδο – με σκοπό να ενισχύσουν και να ανανεώσουν τις δεξιότητες της ενσυνείδητης συμμετοχής στα κοινά. Μια τέτοια διαδικασία δεν μπορεί παρά να έχει διαρκή χαρακτήρα.

Στην προώθηση της παραπάνω διαδικασίας αξιώνει να συμβάλλει αποφασιστικά το πρόγραμμα «Πολίτες για την Ευρώπη 2007-2013» το οποίο θεσπίστηκε με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου το 2005. Στην αιτιολόγηση του προγράμματος επισημαίνεται ότι η Ευρώπη χρειάζεται *«ένα πρόγραμμα το οποίο να τοποθετεί τους πολίτες στον πυρήνα, να τους δίνει τη ευκαιρία να αναλάβουν πλήρως τις ευθύνες τους ως ευρωπαίοι πολίτες και να ανταποκρίνονται στην ανάγκη για βελτίωση της συμμετοχής τους στην οικοδόμηση της Ευρώπης»* (ο.π.:2). Το πρόγραμμα ορίζει ως γενικό στόχο τη συμβολή στα εξής:

- Προώθηση των επαφών μεταξύ των πολιτών και συμμετοχή αυτών στη συγκρότηση μιας Ευρώπης με βασικά γνωρίσματα αυτά της ποικιλομορφίας και του πολιτισμικού πλουραλισμού.
- Διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας που να ενσωματώνει τις κοινές ευρωπαϊκές αξίες.
- Στήριξη του διαπολιτισμικού διαλόγου για την καλύτερη κατανόηση μεταξύ των ευρωπαϊκών πολιτών.

Ο παραπάνω γενικός στόχος εξειδικεύεται στους ακόλουθους ειδικούς στόχους προς υλοποίηση (ο.π.:4-5):

Στήριξη προγραμμάτων συνάντησης μεταξύ πολιτών από τοπικές κοινότητες σε όλη την Ευρώπη. Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις και ανταλλαγές θα συμβάλλουν στη βελτίωση της αμοιβαίας γνώσης για την πολιτισμική ποικιλομορφία και την κοινή πολιτισμική κληρονομιά

- Στήριξη προγραμμάτων διακρατικής συνεργασίας μεταξύ των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οργανώσεις οι οποίες εκπροσωπούν ένα ευρύ φάσμα

πολιτών μπορούν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, δίνοντας φωνή στην Ευρώπη των πολιτών.

- Προώθηση μιας ευρωπαϊκής ιδέας πιο προσιτής για τους πολίτες μέσα από την ανάδειξη των ευρωπαϊκών αξιών και τη διαφύλαξη της μνήμης του παρελθόντος. Υπάρχει ανάγκη για δραστηριότητες οι οποίες θα απευθύνονται σε ένα ευρύ κοινό και θα έχουν ως σημείο αναφοράς κοινές αξίες ή επιτεύγματα που αγγίζουν όσο το δυνατόν περισσότερους πολίτες.
- Ενθάρρυνση μιας εξισορροπημένης ένταξης των πολιτών και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών από όλα τα κράτη μέλη και κυρίως από τα νεότερα κράτη μέλη.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι έχουν προβλεφθεί συγκεκριμένες ενέργειες όπως:

- **Αδελφοποίηση πόλεων.** Αυτή η ενέργεια αναμένεται να ενισχύσει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των πολιτών.
- **Η ενεργός κοινωνία των πολιτών στην Ευρώπη.** Η ενέργεια αυτή στοχεύει στη στήριξη εκείνων των ομάδων και των οργανισμών οι οποίοι είναι αντιπροσωπευτικοί, διατυπώνουν νέες ιδέες για τα ευρωπαϊκά ζητήματα και μπορούν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές του δημόσιου προβληματισμού για την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη. Η ενίσχυση των διευρωπαϊκών δικτύων αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο σε αυτόν τον τομέα.
- **Μαζί για την Ευρώπη.** Στόχος αυτής της ενέργειας είναι η ενίσχυση εκδηλώσεων οι οποίες είναι σημαντικής κλίμακας και εμβέλειας και μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση του αισθήματος του κοινού ανήκειν στους πολίτες της Ευρώπης.

6.4. Κοινωνικοπολιτισμικές ανισότητες στο ελληνικό σχολείο

Όπως γνωρίζουμε, ο θεσμικός ρόλος του σχολείου είναι στενά συνδεδεμένος με το ζητούμενο της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής. Από αυτή τη σκοπιά η παροχή ,ουσιαστικά ,ίσων ευκαιριών κοινωνικής ένταξης σε όλους τους μαθητές, καθώς και η παροχή γνωστικών και κοινωνικο-ηθικών πόρων που είναι αναγκαίοι για τη συγκρότηση ακέραιων προσωπικοτήτων έχουν επικρατήσει ως οι πλέον βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης. Στις μέρες μας τίθεται ένα ζήτημα υλοποίησης αυτών των πάγιων στόχων της εκπαίδευσης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό, αφενός, και φαινόμενα εμφάνισης νέων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού, αφετέρου. Το ζητούμενο για το σημερινό σχολείο είναι η επεξεργασία παιδαγωγικών πρακτικών που να συνδυάζουν κριτήρια του πλουραλισμού και της ισότητας των ευκαιριών με μέτρα ανάπτυξης και διασφάλισης της ποιότητας του σχολείου και της διδασκαλίας.

Σε ό,τι αφορά στο ζήτημα των σχολικών ανισοτήτων, ήδη από τη δεκαετία του 1960 και σε διεθνές επίπεδο, είναι επιστημονικά διακριβωμένη η ύπαρξη σχέσης μεταξύ της κοινωνικής-πολιτισμικής προέλευσης των μαθητών και των σχολικών επιδόσεων τους. Από τις λίγες ερευνητικές εργασίες που ασχολούνται με το ζήτημα της σχολικής ανισότητας στην Ελλάδα προκύπτει ότι η επίδοση των μαθητών «είναι ευθέως ανάλογη της θέσης που κατέχει η οικογένειά τους στην κοινωνική κλίμακα» (Δραγώνα, Φραγκουδάκη & Σκούρτου 2001:98). Μια σαφή εικόνα για τις ανισότητες στο σχολείο των μεταναστευτικών κοινωνιών μπορούμε να σχηματίσουμε από τις διεθνείς έρευνες για τις σχολικές επιδόσεις που διεξάγονται τα τελευταία χρό-

για. Οι διεθνείς έρευνες για τις σχολικές επιδόσεις στην πρωτοβάθμια (PIRLS, Program on International Reading Literacy Study) και δευτεροβάθμια (PISA, Program of International Student Assessment, 2000, 2003) εκπαίδευση, έδειξαν ότι οι επιδόσεις μαθητών από οικογένειες μεταναστών είναι κατά κανόνα χαμηλότερες από αυτές των γηγενών μαθητών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004:41). Το μέγεθος αυτών των διαφορών ποικίλλει από βαθμίδα σε βαθμίδα (είναι μικρότερες στην πρωτοβάθμια και μεγαλύτερες στη δευτεροβάθμια) και από χώρα σε χώρα.

Στο πρόγραμμα PISA (2003), οι σχολικές επιδόσεις στους τομείς της ακαδημαϊκής γλώσσας, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών εξετάστηκαν σε σχέση και με παράγοντες όπως ο τύπος γέννησης και γλώσσα που χρησιμοποιείται στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία (ο.π.). Οι μαθητές που γεννήθηκαν σε έναν άλλο τόπο ή /και μιλούν μια άλλη γλώσσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, δηλαδή οι μετανάστες μαθητές, παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Στην Ελλάδα οι διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών είναι ιδιαίτερα υψηλές – κυμαίνονται από 60 έως 100 μονάδες - και αν «μεταφραστούν» σε σχολικό χρόνο σε κάποιες περιπτώσεις ισοδυναμούν σχεδόν με μια ολόκληρη σχολική χρονιά. Με άλλα λόγια, οι μετανάστες μαθητές μιας τάξης υπολείπονται στο μορφωτικό τους κεφάλαιο, κατά περίπτωση, έως και μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς έναντι των γηγενών συμμαθητών τους.

Ένα άλλο πόρισμα το οποίο προκύπτει από τη μελέτη εγχώριων στατιστικών στοιχείων (Γκόττοβος, Μάρκου 2004) και αφορά στις επιδόσεις των μεταναστών μαθητών είναι το εξής: με αυξανόμενη διάρκεια παραμονής των μεταναστών μαθητών δεν αυξάνονται οπωσδήποτε γραμμικά και οι επιδόσεις τους. Συγκεκριμένα, μια θετική επίδραση του χρόνου παραμονής στις σχολικές επιδόσεις φαίνεται να ισχύει μόνο για τις τάξεις του γυμνασίου όχι όμως και για τις τάξεις του λυκείου (ο.π.:21).

Έχοντας ως δεδομένο την υπαρκτή σχολική ανισότητα εις βάρος των μαθητών με μεταναστευτική εμπειρία, μπορούμε να διατυπώσουμε τη θέση ότι μια σειρά εκπαιδευτικών συστημάτων, ανάμεσά τους και το ελληνικό, δεν μπορούν να ανταποκριθούν, εξαιτίας και των δομικών τους γνωρισμάτων και των παιδαγωγικών τους προσανατολισμών, σε μια σχολική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από διαφορές στα βιώματα, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα μάθησης του μαθητικού πληθυσμού. Αναζητώντας, λοιπόν, κανείς τις αιτίες για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών πρέπει να εστιάσει και σε εκείνους τους παράγοντες που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυνατή εγγύτητα στις πραγματικές διαδικασίες μάθησης όπως για παράδειγμα στην ποιότητα του σχολικού κλίματος, της σχολικής κουλτούρας και του περιβάλλοντος μάθησης, καθώς και στα δομικά γνωρίσματα και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών πρακτικών (PISA 2003:237).

Μια σειρά θεωρητικών ερμηνειών της σχολικής αποτυχίας και του σχολικού αποκλεισμού (Γκόβαρης 2006), οι οποίες αξιολογούν το σχολείο ως πολιτικά και κοινωνικά μη ουδέτερο – φαίνεται να συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι προαναφερόμενοι παράγοντες συγκροτούν ένα πεδίο άνισης κατανομής ευκαιριών γνωστικής και συναισθηματικής αναγνώρισης των πολιτισμικών και γλωσσικών «διαφορών» που χαρακτηρίζουν τις ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Η ανισότητα στις παιδαγωγικές σχέσεις αναγνώρισης των πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων εμποδίζει συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, π.χ. παιδιά μεταναστών, να συμμετάσχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ελλιπής αναγνώριση βιώνεται κυρίως ως μη παροχή

ευκαιριών και δυνατοτήτων διαπραγμάτευσης και αξιοποίησης του πολιτισμικού και γλωσσικού τους κεφαλαίου στις διαδικασίες παραγωγής γνώσης.

Οι Gomolla και Radtke (2002), περιγράφουν τη μη αναγνώριση της «διαφορετικότητας» των μαθητών με μεταναστευτική εμπειρία ως διαδικασία θεσμικού στιγματισμού.³⁶ Ως βασική αιτία των διαδικασιών στιγματισμού αναφέρουν τον θεσμοθετημένο κανόνα γνωρισμάτων του «μαθητικού ρόλου»: το σχολείο προσδοκά από τα νεοεισερχόμενα παιδιά να πληρούν τις προϋποθέσεις ενός «πλήρους κοινωνικοποιημένου» μαθητή, να είναι δηλαδή εξαρχής σε θέση να ανταποκρίνονται στους όρους του συνόλου των λειτουργιών του (π.χ. γλωσσικός κώδικας, πειθαρχία, πολιτισμικές αξίες, επικοινωνιακές δεξιότητες). Τις παραπάνω προϋποθέσεις δεν μπορούν βέβαια να πληρούν οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών λόγω των ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής τους (Γκόβαρης 2006:10-12).³⁷ Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε εδώ τις ιδιαίτερες συνθήκες εγγραμτισμού στις οικογένειες αυτών των μαθητών, δηλ. τη χρήση μιας διαφορετικής μητρικής γλώσσας και/ή τις ιδιαιτερότητες στις χρήσεις και στους συνδυασμούς της μητρικής με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Παρά τις διαφορές - όπως αυτές διαμορφώνονται, βιώνονται και νοηματοδοτούνται στη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας - η παραπάνω ομάδα μαθητών αντιμετωπίζεται στο σχολείο - χάριν διαφύλαξης της «ισότητας» - με τον ίδιο τρόπο όπως και οι γηγενείς. Ίδια μεταχείριση σημαίνει όμως παράβλεψη των ιδιαίτερων και σημαντικών, για την εξέλιξη των μαθητών, αναγκών και ενδιαφερόντων μάθησης. Η μη αναγνώριση μπορεί να ορισθεί ως άμεσο ή έμμεσο αποτέλεσμα της αδυναμίας του σχολείου να λάβει υπόψη του και να διαρθρώσει την παιδαγωγική του πρακτική αντίστοιχα με τη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων σε συνθήκες πλουραλισμού και ειδικότερα με τις κοινωνικές διεργασίες διαμόρφωσης των ιδιαιτεροτήτων της ταυτότητας, του πολιτισμού και των εμπειριών αυτού του μαθητικού πληθυσμού.

Λαμβάνοντας την ελληνική εμπειρία υπόψη, μπορούμε να αναφέρουμε ως παράδειγμα θεσμικού στιγματισμού τη συνήθη σχολική πρακτική να εντάσσονται παιδιά από οικογένειες μεταναστών σε τάξεις μικρότερες της ηλικίας τους. Από τα στατιστικά στοιχεία για τη σχολική χρονιά 2002-2003 προκύπτει ότι το 13,2% του συνόλου των μαθητών από οικογένειες μεταναστών του δημοτικού σχολείου βρίσκεται εκτός των ηλικιακών του ορίων και ότι θα αποφοιτήσει από αυτό σε ηλικία πολύ μεγαλύτερη από αυτή των 12 ετών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004:19). Η ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις και με μοναδικό κριτήριο την επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας - πρόκειται στην ουσία για μια διαδικασία έμμεσου στιγματισμού των μαθητών ως «αναλφάβητων», αφού δεν λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες στη μητρική τους γλώσσα - λειτουργεί ως απόσυρση των μαθητών από τη μαθητική διαδικασία, γεγονός που πιθανόν να αναγκάσει τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Όχι μόνο στο (μακρο)επίπεδο της σχολικής οργάνωσης, αλλά και στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης η ποιότητα των σχέσεων αναγνώρισης μεταξύ των μαθητών διαδραματίζει σημαντι-

³⁶ Με την έννοια το θεσμικού στιγματισμού περιγράφονται φαινόμενα στιγματισμού και ρατσισμού τα οποία δεν προέρχονται από προσωπικές προκαταλήψεις και στερεότυπα, αλλά είναι αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών. Από τη σκοπιά του θεσμικού στιγματισμού σημασία έχει αν οι δομές και τα χαρακτηριστικά δράσης των κοινωνικών θεσμών είναι σε θέση να εκπληρώσουν το κοινωνικό αίτημα της ίσης μεταχείρισης και συμμετοχής των υποκειμένων.

³⁷ Χ. Γκόβαρης, 2006, σσ. 10-12.

κό ρόλο ως προς τις παρεχόμενες δυνατότητες διαπραγμάτευσης της ταυτότητας και διαμόρφωσης μιας θετικής αυτοαντίληψης. Σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επιδόσεων, νεότερες έρευνες υπογραμμίζουν τη συνάφεια μεταξύ της ποιότητας των σχέσεων αναγνώρισης στη σχολική τάξη και των επιδόσεων των μαθητών: «*η μάθηση δεν συνιστά διαδικασία που διεκπεραιώνεται από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά διαδικασία που επηρεάζεται από το δίκτυο των ανθρώπινων σχέσεων και ειδικότερα από το αίσθημα αναγνώρισης που αποκομίζουν οι μαθητές σε αυτό το πλέγμα σχέσεων*» (Oswald, Krappmann 2004). Τα παιδιά διαμορφώνουν στη σχολική τάξη έναν δικό τους, σχετικά «ανεξάρτητο κόσμο», ο οποίος χαρακτηρίζεται από δομές κοινωνικής ανισότητας (π.χ. δυνατότητες συμμετοχής στην ομάδα, στάτους στην ομάδα). Οι εμπειρίες στο δίκτυο των σχέσεων των συνομηθικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η εξέλιξή τους, σε ό,τι αφορά κυρίως στην ανακάλυψη της δικής τους προοπτικής και στην εμπειρία έκφρασης των ικανοτήτων τους, προϋποθέτει ακριβώς σχέσεις αμοιβαίας αναγνώρισης με αυτούς. Βέβαια, ο τρόπος που οι μαθητές οργανώνουν το δικό τους παραπρόγραμμα «ανθρώπινων σχέσεων» δεν είναι ανεξάρτητο ούτε από το κοινωνικό κλίμα στις αίθουσες διδασκαλίας ούτε από τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες, όπως προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Έχοντας ως αφετηρία τα παραπάνω πρέπει να θέσουμε το ερώτημα για τις σχέσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών και στη χώρα μας. Πρέπει να εξετάσουμε με άλλα λόγια κατά πόσο οι σχέσεις αυτές επηρεάζονται ενδεχομένως από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Το ζήτημα αυτό δεν μπορεί να συζητηθεί πλήρως στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Θα περιοριστούμε σε ορισμένες επισημάνσεις, λαμβάνοντας υπόψη ερευνητικά δεδομένα, που σχετίζονται με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των γηγενών έναντι των ξένων στην Ελλάδα. Επιθυμούμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι στη συζήτηση για τις σχολικές ανισότητες και για την αντιμετώπιση τους στο πολυπολιτισμικό σχολείο, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας – σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε προηγουμένως - και το ζήτημα της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ομάδων, αν θέλουμε να είναι όσο το δυνατόν αποτελεσματικές οι όποιες παρεμβάσεις μας.

Πρώτα απ' όλα, ας ρίξουμε μια ματιά στο κοινωνικό μακροεπίπεδο. Από τα στοιχεία της τελευταίας έκθεσης του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία (EUMC 2005) σχετικά με τις αντιλήψεις των γηγενών πληθυσμών για την πολυπολιτισμικότητα, προκύπτει ότι στην Ελλάδα οι αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα είναι περισσότερο διαδεδομένες από ότι στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην έκθεση παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν σε πέντε διαφορετικές διαστάσεις των διαδικασιών εθνοτικού αποκλεισμού: την αντίσταση στην πολυπολιτισμικότητα, την αντίληψη ύπαρξης ορίων αναφορικά με το ποσοστό των αλλοδαπών στις χώρες υποδοχής, την αντίθεση στα πολιτικά δικαιώματα των νόμιμων μεταναστών, την υποστήριξη πολιτικών επαναπατρισμού των νόμιμων μεταναστών και τη συμμόρφωση των μεταναστών στους νόμους. Παρατηρούνται μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα κράτη μέλη όσον αφορά τα αποτελέσματα σχετικά με τις προαναφερόμενες διαστάσεις εθνοτικού αποκλεισμού. Συγκεκριμένα η αντίσταση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και η άποψη ορίων στο ποσοστό των μεταναστών είναι ευρέως διαδεδομένες σε πολλές χώρες της Δυτικής και Κεντρικής Ευρώπης, ενώ οι Βόρειες και οι χώρες της Μεσογείου, εκτός από την Ελλάδα, αποστασιοποιούνται από αυτές τις απόψεις. Στην Ελλάδα η αντίσταση στην πολυπολιτισμικότητα παρουσιάζει άνοδο τα τελευταία έξι χρόνια και η χώρα μας υπερβαίνει σε αυτό το θέμα κατά πολύ τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Προκαταλήψεις και αντιστάσεις ενάντια στους μετανάστες και στην πολυπολιτισμικότητα δεν

ανιχνεύονται μόνο μεταξύ των ενηλίκων, αλλά και μεταξύ των γηγενών μαθητών. Από τα στοιχεία μιας πρόσφατης έρευνας σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις Ελλήνων μαθητών για την πολυπολιτισμικότητα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αντιμετωπίζει με προκαταλήψεις τους μετανάστες στην Ελλάδα (Govaris, Athanasidis, Xanthakou & Kaila 2005). Οί Έλληνες μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν επιθυμούν τις πολιτισμικές επαφές με τους μετανάστες μαθητές και τάσσονται υπέρ ενός μοντέλου κοινωνικής συνύπαρξης που έχει ως βασικά γνωρίσματα την πολιτισμική αφομοίωση των μεταναστών και την ταυτόχρονη κοινωνική περιχαράκωσή τους. Με άλλα λόγια, οι μετανάστες οφείλουν να αφομοιωθούν χωρίς όμως να τους παρέχονται δυνατότητες κοινωνικοπολιτισμικών επαφών με τον γηγενή πληθυσμό. Βασικοί αποδέκτες αυτών των αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων των γηγενών μαθητών είναι οι αλλοδαποί συμμαθητές τους.

Αναφερθήκαμε σε τομείς που κατά την άποψή μας οφείλουν από μια διαπολιτισμική σκοπιά να λειτουργήσουν ως τα βασικά πεδία καταπολέμησης των σχολικών ανισοτήτων: (α) τις σχέσεις μεταξύ της μεταναστευτικής οικογένειας και του σχολείου, (β) την οργάνωση των διαδικασιών μάθησης σε ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία και (γ) τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών. Πριν προχωρήσουμε όμως στη διατύπωση κάποιων γενικών προτάσεων που αφορούν στις αρχές δράσης σε αυτά τα αλληλένδετα μεταξύ τους πεδία, θεωρούμε απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε το πώς κατανοούμε την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

6.4.1. Σχολείο και ετερότητα - Βασικές θέσεις για τη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού σχολείου

Σε όλα τα κείμενα της Ένωσης, που παρουσιάσαμε σε αυτό το κεφάλαιο, συναντήσαμε μια θετική αντιμετώπιση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία ορίζονται ως ένα σημαντικό κοινωνικό πλεονέκτημα με τη σημασία μιας «δεξαμενής» πλούτου εναλλακτικών γνώσεων, οι οποίες με τη στήριξη κατάλληλων πολιτικών θα δώσουν νέα ώθηση στη δημιουργικότητα τόσο στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό όσο και στον οικονομικό τομέα, συμβάλλοντας έτσι και στην κοινωνική συνοχή αλλά και στην ταύτιση όλων των πολιτών – ας θυμηθούμε το σύνθημα «*ενότητα μέσα από την πολυμορφία*» - με τον κοινό ευρωπαϊκό χώρο. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα κατεξοχήν πεδίο αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας με τη σημασία της διαμόρφωσης θετικών αντιλήψεων και στάσεων προς αυτήν. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική έχει επεξεργαστεί μια σειρά προτάσεων για το πώς το σχολείο σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, και στο πλαίσιο των ισχυόντων προγραμμάτων σπουδών, μπορεί να συμβάλλει τόσο στην αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού προς όφελος όλων των μαθητών όσο και στην αποδυνάμωση μιας σειράς παραγόντων – κυρίως των αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων – που παρεμβάλλονται αρνητικά στις σχέσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών.

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική προτείνει τις αρχές της *ισότητας* και της *αναγνώρισης* ως τις βασικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής έτσι ώστε οι όποιες υποκειμενικά σημαντικές διαφορές (γλωσσικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές) να μην λειτουργούν ως κριτήρια διάκρι-

σης, αλλά ως ευκαιρίες μάθησης και συγκρότησης μιας συλλογικής ταυτότητας με βασικά γνωρίσματα αυτά της ανοιχτότητας και του πλουραλισμού.

Η αντίληψη περί ισότητας στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική διαφέρει από αυτή του παραδοσιακού σχολείου καθώς προϋποθέτει την αναγνώριση των όποιων υποκειμενικά σημαντικών πολιτισμικά διαφορών. Στο παραδοσιακό σχολείο η ισότητα επιδιώκεται μέσα από την πολιτισμική αφομοίωση, στην ουσία μέσα από την απάλειψη ή αντιστάθμιση των διαφορών. Σύμφωνα με αυτήν τη λογική ίσοι είμαστε όταν γίνουμε ίδιοι.

Από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής η διασφάλιση ουσιαστικά ίσων ευκαιριών προϋποθέτει μια συγκεκριμένη μορφή αναγνώρισης των διαφορών. Ορίζοντας γενικά την έννοια της αναγνώρισης μπορούμε να πούμε ότι αυτή αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη, επειδή η προσωπική ταυτότητα βιώνεται τότε μόνο ως θετικό δόμημα, όταν αναγνωρίζεται στο διαπροσωπικό και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Η αναγνώριση συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για να νιώσει βέβαιο το άτομο για τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του και να αντιληφθεί τον εαυτό του ως πλήρες και ιδιαίτερο κοινωνικό μέλος. Σε καμιά περίπτωση όμως η αναγνώριση δεν μπορεί να ταυτιστεί με την άκριτη αποδοχή μιας κουλτούρας ή μιας ταυτότητας.

Η αναγνώριση οφείλει να στοχεύει στη στήριξη των υποκειμένων για να εκφράσουν τη διαφορετικότητά τους όπως αυτά την διαμορφώνουν, τη νοηματοδοτούν και την εντάσσουν στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους. Από αυτή τη σκοπιά η αναγνώριση προϋποθέτει από τα άτομα την ετοιμότητα κριτικής αντιπαράθεσης με κάθε είδους ταυτίσεις και αυτοκατηγοριοποιήσεις.

Βιώματα αναγνώρισης μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές μέσα από ένα πλέγμα δράσεων που μπορούν να λάβουν χώρα στο σύνολο των λειτουργιών και πρακτικών του σχολείου. Αναφερόμαστε εδώ ειδικότερα στα πεδία της σχολικής κουλτούρας, της διδακτέας ύλης, των μεθόδων διδασκαλίας, της αξιολόγησης των σχολικών επιδόσεων, των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς και την κοινότητα. Ως σημεία αναφοράς για την κατανόηση των αναγκών για αναγνώριση στο χώρο του σημερινού σχολείου μπορούν να χρησιμεύσουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Δημιουργούν οι πρακτικές του σχολείου τις απαραίτητες για την εξέλιξη της υποκειμενικότητας των μαθητών γνωστικές και συναισθηματικές σχέσεις αλληλεγγύης; Δημιουργούν, με άλλα λόγια, ένα περιβάλλον με κεντρικά γνωρίσματα αυτά της συμμετοχής, των δημοκρατικών δομών επικοινωνίας, της ανοιχτής σχολικής κουλτούρας και του κλίματος εμπιστοσύνης;
- Παρέχονται ευκαιρίες και δυνατότητες στους «διαφορετικούς» μαθητές να ανακαλύψουν στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας (π.χ. διγλωσσία) και της οικογενειακής τους κουλτούρας (π.χ. θρησκεία) και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις επηρεάζουν τη ζωή τους;
- Είναι το σχολείο αλληλέγγυο στις προσπάθειες των «διαφορετικών» μαθητών να αντισταθούν και να ξεπεράσουν βιώματα διάκρισης και διαχωρισμού;
- Δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να αντιπαρατεθούν σε θέματα αξιών και ηθικής και να κατασκευάσουν κοινούς κώδικες συνύπαρξης;
- Ποιες διαδικασίες αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων λαμβάνει το σχολείο υπόψη του και τι κάνει έτσι ώστε να συμβάλλει στην αποδυνάμωσή τους; Αναφερόμαστε εδώ κυρίως σε διαδικασίες κοινωνικής διάκρισης, οι οποίες οδηγούν σε βιώματα κοινωνικής απα-

ξίωσης, ρατσισμού και περιθωριοποίησης, και που μπορούν να αναπαραχθούν ανοιχτά ή κρυφά στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων του σχολείου (π.χ. σχέσεις με την κοινότητα, σχέσεις με τους γονείς, σχέσεις μέσα στις σχολικές αίθουσες). Πρόκειται για πρακτικές που αντιμετωπίζουν τους διαφορετικούς μαθητές ως ξένους, που νομιμοποιούν την απόσταση από αυτούς και που αποσιωπούν την ανάγκη αλληλεγγύης προς αυτούς.

- Ποιες δυνατότητες παρέχει στο σύνολο των μαθητών για την κατασκευή μιας κοινής, πέρα από τις όποιες διαφορές, ταυτότητας; Έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να οικοδομήσουν με σημεία αναφοράς την κοινότητα διαμονής, τη συμμετοχή στη ζωή της πόλης και το κοινό τους μέλλον με κοινές ταυτίσεις;

Τα ζητήματα αναγνώρισης που τίγονται από τα παραπάνω ερωτήματα, καθιστούν σαφές ότι το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος οικοδόμησης γνώσεων και ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες διαλογικής αναζήτησης όρων για την ορθολογική διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων εντός και εκτός του σχολείου. Για τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική έχει σημασία να συγκροτηθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές ως σχέσεις αλληλεγγύης, με στόχο να υποστηριχθούν οι μαθητές στην αναζήτηση, κατασκευή και αμοιβαία αποδοχή ενός κοινού και πλουραλιστικού ορίζοντα αξιών και προσανατολισμών. Οι προσπάθειες συγκρότησης ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου προσανατολισμών θα είναι επιτυχείς στο μέτρο που οι μαθητές κατορθώσουν να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στα πολιτισμικά τους αυτονόητα. Η κριτική στάση απέναντι στα καθιερωμένα πρότυπα αντίληψης της πραγματικότητας αποτελεί κεντρικό στόχο της διαπολιτισμικής μάθησης.

Σε ό,τι αφορά τη μεταφορά και εφαρμογή των παραπάνω στην πράξη, θέλω να υπογραμμίσω ότι οι θέσεις της Δ.Ε. οφείλουν να αποτελέσουν κομμάτι μιας γενικότερης στρατηγικής ποιοτικής αναβάθμισης και ανάπτυξης του σχολείου. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας στρατηγικής πρέπει να συνδεθούν κριτήρια του πλουραλισμού και της ισότητας με δράσεις για την ανάπτυξη και τη διασφάλιση της ποιότητας του σχολείου και της μάθησης.

Η ποιότητα οφείλει να οριστεί, κατά την άποψή μου, σε σχέση με τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο. Συγκεκριμένα, στο επίκεντρο της συζήτησης πρέπει να τεθούν οι διαδικασίες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και οι σχέσεις σχολείου και κοινότητας. Ως πεδία δράσης μπορούν να ορισθούν τα ακόλουθα: υποστήριξη των σχολικών επιδόσεων, γλωσσική υποστήριξη, προσαρμοσμένη αξιολόγηση και προσαρμοσμένο πρόγραμμα στήριξης, συμμετοχή των γονιών, δράσεις και μάθηση στο περιβάλλον του σχολείου, διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας της αναγνώρισης.

6.4.1.1. Γλωσσική στήριξη των μεταναστών μαθητών – Βασικές κατευθύνσεις

Σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα η αξιοποίηση της γλώσσας των μεταναστών μαθητών στο σχολείο μπορεί να γίνει, είτε με τη μορφή της δίγλωσσης εκπαίδευσης (η γλώσσα των μεταναστών χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων) είτε μέσα από έναν τρόπο διδασκαλίας ο οποίος λαμβάνει υπόψη του και αξιοποιεί στη μάθηση το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών από οικογένειες μεταναστών.³⁸ Στη χώρα μας αυτό που μπορεί αυτή τη στιγμή να συζητηθεί είναι η δεύτερη περίπτωση. Πώς δηλαδή θα λάβουμε υπόψη μας την πρώτη γλώσσα των μεταναστών μαθητών μας έτσι ώστε αυτοί να κατακτήσουν γρη-

γορότερα και αρτιότερα την Ελληνική και να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004:67). Θεωρούμε ότι οι ακόλουθες αρχές οργάνωσης της διδασκαλίας μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη του παραπάνω στόχου (ο.π.:72-85):

- **Μεγιστοποίηση της γνωστικής δραστηριοποίησης και επένδυσης ταυτότητας.** Οι μετανάστες μαθητές – και όχι μόνο αυτοί - τα καταφέρνουν καλύτερα στο μάθημα όταν οι δραστηριότητες που καλούνται να διεκπεραιώσουν τύχουν μιας πλαισιακής στήριξης. Αν οι μαθητές κατανοήσουν το πλαίσιο της δραστηριότητας τότε θα ενεργοποιήσουν γνώσεις που ήδη κατέχουν για να κατανοήσουν τη νέα ύλη και θα αναπτύξουν κίνητρα για να μάθουν περισσότερα. Επίσης, κίνητρα για να μάθουν αναπτύσσονται οι μαθητές, όταν η διδασκαλία λαμβάνει υπόψη της και τη δική τους ταυτότητα. Οι μετανάστες μαθητές θα ενδιαφερθούν για το μάθημα όταν ο διδάσκων δείξει ενδιαφέρον και για το δικό τους πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο. Όταν αναγνωριστούν οι ιδιαίτερες γνώσεις που φέρνουν μαζί τους στο σχολείο.
- **Ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας.** Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας είναι (α) η διαμόρφωση συνθηκών κατανόησης των εισερχόμενων πληροφοριών (των όσων π.χ. λέει ο δάσκαλος) και με τη χρήση γλωσσικών και μη βοηθημάτων, (β) η συστηματική διδασκαλία της γλώσσας (π.χ. φωνημική συνειδητοποίηση, λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό), (γ) η παροχή στήριξης των δίγλωσσων μαθητών στην παραγωγή αυθεντικών κειμένων.
- **Η δημιουργία σχέσεων μεταξύ Ελληνικής και δεύτερης γλώσσας,** δηλαδή συστηματικών συνδέσεων μεταξύ των γλωσσών.
- **Αξιοποίηση της προηγούμενης και άλλης γνώσης.** Οι μετανάστες μαθητές με την εκμάθηση της μητρικής τους γνωρίζουν μια σειρά από έννοιες. Μια διδασκαλία που παρακινεί τους μαθητές να ανακαλέσουν και να αξιοποιήσουν τις γνωστές σε αυτούς έννοιες τους βοηθάει να μάθουν στην Ελληνική, επειδή τους δίνει τη δυνατότητα να μεταφέρουν τη γνώση τους από τη μια στην άλλη γλώσσα.
- **Πλαισιακή στήριξη** με στόχο την κατανόηση του νοήματος χωρίς να μειώνεται ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων κάτω από τα επίπεδα που αναλογούν στην ηλικία και στην τάξη των μεταναστών μαθητών.

6.4.1.2 Στήριξη και ενθάρρυνση των μεταναστών γονέων

Από μια σειρά διεθνών ερευνητικών δεδομένων γνωρίζουμε ότι το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών έχει θετική επίδραση στην πορεία του στο σχολείο, επειδή συμβάλλει³⁹: (α) στη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας, (β) στη βελτίωση της γενικότερης συμπεριφοράς τους στο σχολείο, (γ) στη βελτίωση των σχέσεων γονέων- παιδιού και γονέων – σχολείου, (δ) στη διατήρηση καλών σχολικών επιδόσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα (Χατζηδάκη 2006:133).

³⁸ Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, σελ. 67.

³⁹ Χατζηδάκη, Α. (2006), *Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών της: Μια εμπειρική έρευνα. Στο Γκόβαρης, Χρ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Αν (επιμ.) Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 133.*

Η συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους δεν συνιστά αυτονόητη υπόθεση, καθώς οι γενικότερες προϋποθέσεις της ζωής τους στη χώρα μετανάστευσης όπως και ο τρόπος λειτουργίας της εκπαίδευσης μπορεί να τους δημιουργήσουν εμπόδια στην επικοινωνία τους με το σχολείο.

Μια βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου μεταναστών γονιών είναι η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι στην περίπτωση αυτών των γονιών έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους των οποίων η συνολική κοινωνική κατάσταση διαφέρει σε πολλά σημεία από αυτή των γηγενών γονιών. Το κοινωνικό status των μεταναστών συνδέεται σε αρκετές περιπτώσεις με συνθήκες και εμπειρίες κοινωνικής ανασφάλειας, με βιώματα κοινωνικού αποκλεισμού ή εκμετάλλευσης, καθώς και με αισθήματα μη αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας. Αυτές οι διαστάσεις της κοινωνικής ζωής των μεταναστών γονιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ερμηνεία των συμπεριφορών τους. Έτσι, η αποχή από τα δρώμενα του σχολείου, για παράδειγμα, μπορεί να μην οφείλεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους τους, αλλά στη μη επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, στο φόβο τους δηλαδή να «εκτεθούν» στους εκπαιδευτικούς και να μην γίνουν αποδεκτοί από αυτούς.

Σε ό,τι αφορά τις ευθύνες του σχολείου, αυτές σχετίζονται κυρίως με την μη παροχή επαρκών πληροφοριών στους μετανάστες γονείς για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ την ανάγκη παροχής πληροφοριών για τη διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για το σκοπό της ενισχυτικής διδασκαλίας, για τους τρόπους αξιολόγησης και τη σημασία των βαθμών (ο.π.:137). Ακόμη, οι γονείς έχουν ανάγκη από μια σειρά πληροφοριών που αφορούν κυρίως την αγωγή δίγλωσσων παιδιών, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και τη σημασία της μητρικής γλώσσας σε αυτή τη διαδικασία.

Ας δούμε τώρα πως μπορούν να μεταφραστούν οι θεωρητικές θέσεις περί αναγνώρισης σε δυνατές πρακτικές εφαρμογές στο πεδίο της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και μεταναστών γονιών. Σημείο αναφοράς μας θα είναι τα εξής ερωτήματα: Πώς μπορούν οι γονείς να βιώσουν πρακτικά την αναγνώριση στην επικοινωνία τους με το σχολείο και πώς μπορούν οι ίδιοι να συμβάλλουν στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της αναγνώρισης εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών μαθητών παιδιών που έχουν θεμελιώδη σημασία για την αυτοαντίληψή τους. Οι προσπάθειες αναγνώρισης που ξεκινούν από τους εκπαιδευτικούς συνιστούν και θεμελιώδεις ενέργειες κοινωνικής ένταξης των μεταναστών γονιών.

Αυτό που είναι απαραίτητο στην αρχή κάθε συνεργασίας είναι η δημιουργία μιας βάσης εμπιστοσύνης. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να συμβάλλουν μορφές συνεργασίας με στόχο την ανάδειξη των ιδιαίτερων γνώσεων και δεξιοτήτων των γονιών. Μια τέτοια τακτική θα εμπεδώσει το αίσθημα της σιγουριάς και θα λειτουργήσει ως βάση επικοινωνίας. Τέτοιες προσπάθειες δεν είναι πάντοτε εύκολες, όταν μάλιστα οι γονείς δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Μια πιθανή λύση σε αυτή την περίπτωση είναι η πρόσκληση των γονιών σε δράσεις όπου η γλώσσα διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο. Μπορούμε, για παράδειγμα, να καλέσουμε τους γονείς στο σχολείο για να μας δείξουν ένα χορό ή να μας τραγουδήσουν ένα παιδικό τραγούδι της χώρας τους στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας που αφορά, για παράδειγμα, στα κοινά στοιχεία των λαϊκών παραδόσεων. Μέσα από τέτοιες προσπάθειες βιώνουν γονείς, παιδαγωγοί και παιδιά τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία. Ως παράδειγμα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε εδώ τις δραστηριότητες ενός γερμανικού σχολείου (Geiger 2002:245-276). Οι παιδαγωγοί του σχολείου αυτού επέλεξαν *τη ζωή στο χωριό* ως θέμα ενός μικρού Projekt.

Αποφάσισαν να προσεγγίσουν το θέμα αυτό και διαπολιτισμικά, επειδή στο σχολείο φοιτούσαν και παιδιά από την Ερυθραία. Ο πατέρας κάποιου από αυτά τα παιδιά αποδέχτηκε την πρόσκληση να έρθει στο σχολείο και να διηγηθεί γεγονότα από τη ζωή στο χωριό του στην Ερυθραία. Επειδή δεν ήξερε καλά γερμανικά, ο γιος του ανέλαβε τη μετάφραση. Μετά την αφήγηση τα παιδιά έφτιαξαν από πηλό ένα μοντέλο του χωριού. Στη συνέχεια επισκέφτηκαν ένα αγρόκτημα στην περιοχή τους και κατασκεύασαν ακόμη ένα μοντέλο. Οι εργασίες τους παρουσιάστηκαν σε μια συνάντηση-γιορτή γονιών του σχολείου. Ας δούμε τώρα τι επιτεύχθηκε από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής αγωγής μέσα από το παραπάνω Projekt:

Στον πατέρα δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιαστεί ως συνεργάτης της εκπαιδευτικού και οι εμπειρίες του έγιναν αφορμή για τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών.

Ο μικρός του γιος βρέθηκε στο επίκεντρο της διαδικασίας ως γνώστης δύο γλωσσών. Είχε την ευκαιρία να δείξει στους συμμαθητές του ότι διαθέτει ιδιαίτερες γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες.

Τα έργα των παιδιών έδωσαν την ευκαιρία στους γονείς να γνωριστούν καλύτερα στα πλαίσια της γιορτής-συνάντησης που διοργάνωσε το σχολείο.

Τα αίσθήματα της αποδοχής και της αναγνώρισης μπορούν να αποκομίσουν οι μετανάστες γονείς όταν δουν ότι οι πληροφορίες στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου είναι γραμμένες και στη δική τους γλώσσα. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να επικαλεστούμε τη βοήθεια γονιών που γνωρίζουμε από παλιά και που προσφέρονται να βοηθήσουν στη σύνταξη φυλλαδίων στην εκάστοτε μητρική γλώσσα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν κάποιες φορές και λεπτομέρειες, όπως για παράδειγμα η σωστή προφορά του ονόματος των γονιών. Αυτή η λεπτομέρεια υπογραμμίζει το ενδιαφέρον της/του εκπαιδευτικού για το πρόσωπο του γονιού και δημιουργεί ένα κλίμα οικειότητας. Ας μην ξεχνούμε ότι οι μετανάστες γονείς αντιμετωπίζονται συχνά ως «απρόσωποι» εκπρόσωποι της εθνοτικής τους ομάδας, δεν γίνονται δηλαδή αντιληπτοί ως άτομα με προσωπική ταυτότητα.

Συμπερασματικά, κάθε προσπάθεια να καλλιεργήσουμε ένα κλίμα αναγνώρισης και αποδοχής στο χώρο του σχολείου θα πέσει στο κενό, αν οι γονείς και οι εμπειρίες τους δεν αποτελέσουν πηγή ουσιαστικής γνώσης. Υποχρέωση κάθε πλουραλιστικού σχολείου είναι να επεκτείνει την εκπροσώπηση όλων των γονέων στο συνολικό σχεδιασμό και τη λειτουργία του σχολείου και να τους εμπλέξει ενεργά σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη, έως το σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει οι σχέσεις σχολείου και γονέων να βασίζονται στην ανοιχτή επικοινωνία, στην ομαδική δουλειά και στην ισότιμη συνεργασία όλων των μελών.

Μια αρχική ομάδα εργασίας θα μπορούσε να αναλάβει πρωτοβουλίες για την εδραίωση δεσμών μεταξύ γονέων και σχολείου, με έμφαση στους γονείς εκείνους που λόγω εθνικότητας, κουλτούρας ή κοινωνικής προέλευσης συνήθως μένουν στο περιθώριο. Οι γονείς από όλες τις παραπάνω ομάδες πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες και να προσφέρουν τη βοήθεια τους, ως εθελοντές συνοδοί στις σχολικές εκδρομές, ως βοηθοί μέσα στην τάξη, ως προσκεκλημένοι ομιλητές σε σχολικές εκδηλώσεις σχετικές με τις εμπειρίες τους. Μέσα από αυτή την ενεργή εμπλοκή θα βοηθηθούν να ξεπεράσουν τις επιφυλάξεις και το φόβο απέναντι στην εξουσία του σχολείου, θα νιώσουν ευπρόσδεκτοι, χρήσιμοι

και θα αναπτύξουν την αίσθηση «του ανήκειν» στη σχολική κοινότητα αλλά και στην τοπική κοινωνία.

Ας δούμε πώς οι μετανάστες γονείς μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών. Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν συχνά τον προβληματισμό ότι δεν διαθέτουν αρκετές πληροφορίες για τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών του σχολείου τους. Πληροφορίες για τον πολιτισμό των «άλλων» είναι σίγουρα χρήσιμες για να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε τις συμπεριφορές και τις προσδοκίες τους. Αρκούν όμως γενικές πληροφορίες σχετικά με τον εθνικό πολιτισμό και τη θρησκεία των μεταναστών; Αρκούν, για παράδειγμα, οι γενικές γνώσεις για το Ισλάμ για να κατανοήσουμε το πώς αυτό βιώνεται και τι σημασία έχει για μια οικογένεια μεταναστών στη χώρα μας; Κατά κανόνα οι μετανάστες δημιουργούν ένα νέο πολιτισμό ο οποίος διαφέρει και από τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Αυτός ο μεταναστευτικός πολιτισμός δεν είναι ομοιογενής, αλλά χαρακτηρίζεται, όπως και κάθε πολιτισμός εξάλλου, από διαφοροποιήσεις. Έτσι μπορούμε να συναντήσουμε στο θέμα της γλώσσας ή της θρησκείας διαφορές από οικογένεια σε οικογένεια της ίδιας εθνοτικής ομάδας. Οι μετανάστες μαθητές δεν φέρνουν λοιπόν μαζί τους στο νηπιαγωγείο έναν αφηρημένο εθνικό πολιτισμό, αλλά μια συγκεκριμένη οικογενειακή κουλτούρα. Για το λόγο αυτό η διαπολιτισμικά προσανατολισμένη παιδαγωγική εργασία πρέπει να έχει ως αφετηρία και στόχο την ανάδειξη, κριτική αναγνώριση και κατανόηση αυτών των ιδιαίτερων πολιτισμών. Η συνεργασία με τους γονείς κρίνεται σε αυτή την περίπτωση απαραίτητη, αφού οι γονείς είναι οι μόνοι που μπορούν να πληροφορήσουν τους εκπαιδευτικούς για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του οικογενειακού πολιτισμού τους.

6.4.1.3. Αποδυνάμωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων στο διαπολιτισμικό σχολείο

Οι μαθητές, γηγενείς και μετανάστες, συναντιούνται στο σχολείο έχοντας «γνώσεις» και εμπειρίες για την κοινωνική αξία των ομάδων τους και των κοινωνικών τους ταυτοτήτων. Η συμβολική ανισότητα και ασυμμετρία, υποβόσκουσα ή φανερή, συνιστά πρόβλημα αφού μπορεί να διαταράξει τις μεταξύ τους σχέσεις και να καταστήσει αδύνατη κάθε προσπάθεια αλληλοαποδοχής και συνεργασίας. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, οι μαθητές κατασκευάζουν στην τάξη ένα δικό τους «κοινωνικό κόσμο», ένα είδος κρυφού αναλυτικού προγράμματος ανθρώπινων σχέσεων, με βασικά δομικά γνωρίσματα τις προσπάθειες για ίση συμμετοχή στις δράσεις και στην επικοινωνία, αφενός, και τις σχέσεις ανισότητας αφετέρου. Οι ανισότητες αυτές εκφράζονται ως διαφορές επιρροής στη διαμόρφωση της ομάδας και ως διαφορές στην αποδοχή και υποστήριξη από τα μέλη της. Ο παράγοντας της κοινωνικής προέλευσης είναι καθοριστικός και για τη δημιουργία σχέσεων αποδοχής – π.χ. ένταξη στο παιχνίδι ή στις δραστηριότητες στη διάρκεια του διαλείμματος – αλλά και για τις σχολικές επιδόσεις. Οι διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι οι μετανάστες μαθητές κατά κανόνα κατέχουν περιθωριακές θέσεις στην ομάδα της τάξης τους. Για το λόγο αυτό ο Dollase κάνει λόγο για εθνοτικά εμπόδια στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις (Dollasse 1999).

Ας δούμε τώρα κάποιες δυνατότητες διδακτικών παρεμβάσεων σε σχέση με το ζητούμενο της αποδυνάμωσης των αρνητικών στερεοτύπων, προκαταλήψεων και των αντίστοιχων κυρίαρχων

κατηγοριοποιήσεων. Σύμφωνα με την Υπόθεση της Επαφής⁴⁰, στο σχολείο, και υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι δια-ομαδικές σχέσεις μπορούν να μετεξελιχθούν σε διαπροσωπικές (Jonas 1998). Η δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης σε διαπροσωπικό επίπεδο μπορεί να συμβάλλει στην αποδυνάμωση των κατηγοριοποιήσεων, των προκαταλήψεων και των στερεότυπων και να συντελέσει στην αποδοχή των «διαφορετικών» μαθητών.

Οι προϋποθέσεις είναι οι εξής (Hartinger 2005):

- **Διασφάλιση βιωμάτων ίσου κύρους για όλους τους μαθητές.** Η ισότητα ως προς το κύρος μπορεί να διασφαλισθεί μόνο μέσα από την παροχή δυνατοτήτων εκπροσώπησης και ίσης συμμετοχής σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής. Σίγουρα η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ίσης αποδοχής και αναγνώρισης στο πλαίσιο υπαρκτών κοινωνικών ανισοτήτων κάθε άλλο παρά εύκολη υπόθεση είναι. Σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι αλλοδαποί μαθητές αποκομίζουν το αίσθημα της αναγνώρισης όταν βιώνουν στο σχολικό χώρο την εκπροσώπηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και όταν δίνεται η δυνατότητα στους γονείς τους να συμμετέχουν στη σχολική ζωή. Σημαντικές είναι επίσης και πρακτικές ενδυνάμωσης της αυτοαντίληψης και της αυτονομίας των μαθητών με απώτερο στόχο τη δημιουργία προϋποθέσεων συμμετρικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Ένα μάθημα που προσφέρει ευκαιρίες συμμετοχής και συλλογικής δράσης, μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των αλλοδαπών μαθητών και πέραν αυτού ως στοιχείο μιας “συμμετοχικής δημοκρατικής κουλτούρας” επειδή “επιβάλλει” τη διαπραγμάτευση και την εναρμόνιση των ενδιαφερόντων μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών. Μια άλλη δυνατότητα δημιουργίας συνθηκών «ίσου κύρους» είναι η αντιπαράθεση των μαθητών με τις αρχές και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Σε ένα πρώτο βήμα οι μαθητές θα γνωρίσουν τις βασικές αρχές αυτών των δικαιωμάτων (ανθρώπινη αξιοπρέπεια και αξία, ισότητα και δικαιοσύνη) και στη συνέχεια θα ασχοληθούν με το ερώτημα κατά πόσο αυτά τα βασικά δικαιώματα βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στόχος είναι εδώ η αντιπαράθεση με ανοιχτές η κρυφές διαδικασίες στιγματισμού στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο ή στο σχολείο καθώς και η παροχή ευκαιριών σε μαθητές να εκφράσουν ανάλογες δικές τους εμπειρίες.
- **Δραστηριότητες θετικής αλληλεπίδρασης.** Η δράση για την επίτευξη ενός κοινού στόχου παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και αναστοχασμού των προκαταλήψεων και των κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων. Η εργασία σε ομάδες δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να αναπτύξουν το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια κοινή ομάδα και σε μια γενικότερη κατηγορία. Στο χώρο του σχολείου η συνεργατική μάθηση προσφέρει δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεότυπων κατηγοριοποιήσεων και αντιμετώπισης του «άλλου» ως προσώπου. Το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει τη συνεργατική μέθοδο και εκτός σχολείου, επιδιώκοντας να αποκτήσουν οι μαθητές το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα, πέρα από τις όποιες διαφορές. Αυτή η δυνατότητα πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερα υπόψη, καθώς ο καθιερωμένος τρόπος λειτουργίας του ελληνικού σχολείου δεν επιτρέπει στους μαθητές την πρόβαση και την αξιοποίηση ευκαιριών μάθησης και ενεργούς κοινωνικής συμμετοχής, οι

⁴⁰ Jonas, K. (1998). Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden? In Oswald, M.E., Steinvorh, U. (Hrsg.), *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden* (pp 129-156). Bern, Goettingen: Hans Huber.

οποίες εμπεριέχονται στις δράσεις ενός ευρέως φάσματος φορέων και οργανώσεων που δραστηριοποιούνται στις τοπικές κοινωνίες. Μένουν, κατά συνέπεια, αναξιοποίητες πολλές ευκαιρίες μάθησης, αλληλεπίδρασης και γνωριμίας μεταξύ των μαθητών μέσα από διαφορετικές μορφές συμμετοχής στα κοινά των τοπικών κοινωνιών. Η τοπική κοινωνία και η συμμετοχή σε αυτή μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης στην προσπάθεια συγκρότησης μιας κοινής ταυτότητας για όλους τους μαθητές. Μια άλλη δυνατότητα συνεργατικής μάθησης και ενδυνάμωσης της κοινής ταυτότητας είναι η οργάνωση «εργαστηρίων του μέλλοντος». Το «εργαστήριο του μέλλοντος» ορίζεται ως τόπος δημοκρατίας και κοινωνικών εφευρέσεων (Buraw 2000). Στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων βρίσκονται η συνάντηση, η ανταλλαγή και η επεξεργασία πληροφοριών. Η φιλοσοφία των «εργαστηρίων του μέλλοντος» παρουσιάζει κοινά σημεία με τις θέσεις του Dewey καθώς δίνει έμφαση στον πειραματισμό, στην κοινή αναζήτηση κανόνων και εναλλακτικών τρόπων ζωής. Τα στάδια εργασίας σε ένα «εργαστήριο του μέλλοντος» είναι τα εξής: (Α) Κριτική με στόχο τη διάγνωση των παραμέτρων ενός σημαντικού για τη σχολική κοινότητα προβλήματος. Η φάση της κριτικής μπορεί να βιωθεί ως φάση της απελευθέρωσης από αρνητικές εμπειρίες, επειδή επιτρέπει τη διατύπωση προσωπικών απόψεων για τα κακώς κείμενα στο σχολικό βίοκοσμο ή στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Θα μπορούσε εδώ ο εκπαιδευτικός να θέσει στους μαθητές συγκεκριμένα ηθικά διλήμματα – θα μπορούσε να γίνει σε συνδυασμό με το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων - με σκοπό τον αναστοχασμό πάνω στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και ειδικότερα αυτών μεταξύ της πλειοψηφίας και των μεταναστών. Σε κάθε περίπτωση στα «εργαστήρια του μέλλοντος», οι μαθητές παρακινούνται να λάβουν μέρος στη συζήτηση, να συμφωνήσουν και να διαφωνήσουν, να παρουσιάσουν ερωτήματα που άπτονται των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και βιωμάτων, να αντιπαρατεθούν με επιχειρήματα (Β) *Η φάση της φαντασίας και της ουτοπίας*. Οι συμμετέχοντες διατυπώνουν αντιλήψεις για τη λύση του προβλήματος προσπαθώντας να ξεπεράσουν αυτονόητες αντιλήψεις, προσωπικές προκαταλήψεις και στερεότυπες προσεγγίσεις. Η κατάθεση επιθυμιών και απόψεων μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά για τη δρομολόγηση μιας διαδικασίας ανακάλυψης κοινών αντιλήψεων, καθώς το μέλλον προβάλλει ως κοινός τόπος και ως δέσμη προκλήσεων, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν από κοινού. (Γ) *Η φάση της υλοποίησης*. Στη φάση αυτή οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους στους ενήλικες, επιδιώκοντας τη διάδοση των προβληματισμών τους και την ευαισθητοποίηση των ενηλίκων σε μελλοντικά ζητήματα σημαντικά για αυτούς.

- Οι δραστηριότητες πρέπει να υποστηρίζονται από ενήλικες, όπως δασκάλους, γονείς και εκπροσώπους της κοινότητας. Η εμπλοκή των ενηλίκων και κυρίως των εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας σε κοινές δράσεις ανάδειξης και αναγνώρισης των διαφορών αποδίδει κύρος στο πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών και δημιουργεί με αυτό τον τρόπο θετικές προϋποθέσεις αποδοχής του «διαφορετικού».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογών με τη βοήθεια των σχολικών εγχειριδίων

Ένα από χαρακτηριστικά γνωρίσματα του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των νέων σχολικών εγχειριδίων είναι αυτό του διαπολιτισμικού προσανατολισμού τους. Αυτός ο προσανατολισμός εδράζεται στην αναγνώριση της ανάγκης να διαμορφωθεί η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, τόσο στο εσωτερικό της κοινωνίας μας όσο και στο επίπεδο της ευρωπαϊκής κοινωνίας, κατά τρόπο που να προκύψουν οφέλη για όλους τους πολίτες. Βασικά ζητούμενα είναι η ελαχιστοποίηση του ενδεχόμενου επικράτησης ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου καθώς και η αποδυνάμωση ξενοφοβικών και ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών.

Μια σειρά κεφαλαίων των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου παρέχουν δυνατότητες δημιουργίας ενός περιβάλλοντος μάθησης στο πλαίσιο του οποίου μπορεί να επιτευχθούν βασικοί στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως:

- Διερεύνηση και αναγνώριση των κοινών και των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων.
- Οικοδόμηση γνώσεων σχετικά με την ιστορική διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στον τόπο μας (π.χ. μνημεία άλλων πολιτισμών, θρησκειών).
- Οικοδόμηση γνώσεων σχετικά με τις σύγχρονες αιτίες της πολυπολιτισμικότητας, όπως μετανάστευση και προσφυγιά.
- Αναγνώριση πολιτισμικών ομοιοτήτων ή πολιτισμικών διαφορών σε σχέση με κοινές ανθρωπινες ανάγκες.
- Προσέγγιση πανανθρώπινων ζητημάτων και από τη σκοπιά ενός ξένου λογοτέχνη.
- Οικοδόμηση γνώσεων για τον πλουραλιστικό χαρακτήρα του δικού μας πολιτισμού (ήθη, έθιμα και παραδόσεις σε διαφορετικές περιοχές της χώρας μας)
- Εξοικείωση με μια δυναμική έννοια του πολιτισμού, γνωρίζοντας τις αλλαγές που επιτελέστηκαν στην κουλτούρα μας με την πάροδο του χρόνου.

Συνολικά, τα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν πλήθος ευκαιριών ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας καθώς συμβάλλουν στη(ν):

- διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης προσανατολισμένο στην υπέρβαση ενός μοντέλου ερμηνείας του κόσμου το οποίο στηρίζεται στη λογική του απόλυτου και ιδεολογικά φορτισμένου διαχωρισμού του «εγώ» από τον «άλλο»
- θετική παρουσίαση του πολιτισμικού πλουραλισμού
- κατανόηση της διαφορετικότητας ως κανόνα και όχι ως εξαίρεσης.

Τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα είναι τα εξής:

- Κοινωνικές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, ιδιαίτερα ως προς τις εμπειρίες στιγματισμού και αποκλεισμού μελών μειονοτικών ομάδων, αναστοχαστικότητα και κριτική διάθεση απέναντι σε «αυτονόητες» πολιτισμικές παραδοχές. Η ανεπαρκής ικανότητα αναστοχασμού του πολιτισμικού πλαισίου που επηρεάζει τους προσανατολισμούς και τις δράσεις μας, ευθύνεται κατά κανόνα για τη στερεοτυπική αντιμετώπιση των «διαφορετικών»

- Γνώσεις σχετικά με τον πλουραλισμό στο εσωτερικό των πολιτισμικών ομάδων, γνώσεις για τις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής κατηγοριών όπως «εθνότητα», «φυλή», γνώσεις για την κοινωνική λειτουργικότητα των στερεότυπων και των προκαταλήψεων.
- Αξίες όπως αυτές των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού βασικών κανόνων δημοκρατίας, της αποδοχής του «διαφορετικού». Σημαντικό είναι εδώ να γνωρίζουμε ότι στο δημοτικό σχολείο η κατανόηση τέτοιων αξιών από τους μαθητές διευκολύνεται και από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του σταδίου ηθικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας μεταξύ οκτώ και δώδεκα ετών εκδηλώνουν ενδιαφέρον για ηθικά ζητήματα και είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν ηθικούς κώδικες.

Ενδεικτικά κεφάλαια

Β' Δημοτικού

Γλώσσα

Ανθολόγιο: «Νανουρίσματα και ταχταρίσματα» Δυνατότητα ανακάλυψης κοινών και διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων μέσα από στοιχεία της λαϊκής παράδοσης. Ενδείκνυται η συνεργασία με τους γονείς όλων των παιδιών.

Ανθολόγιο: «Η σφυρίχτρα». Δυνατότητα γνωριμίας με λαϊκά παραμύθια από άλλες χώρες. Συζήτηση για τους κοινούς ήρωες των παραμυθιών.

Μελέτη Περιβάλλοντος

Η Ζωή στο σχολείο. Επεξεργασία των εννοιών της ομάδας, της ατομικότητας και της καταγωγής. Καθώς για τους μετανάστες μαθητές έχει μεγάλη σημασία όχι μόνο η καταγωγή αλλά και η ταύτιση με τον τόπο που τώρα ζούνε, ενδείκνυται η δρομολόγηση δραστηριοτήτων ταύτισης των παιδιών με την ομάδα της τάξης (αποφυγή φαινομένων περιθωριοποίησης) και την κοινότητα του σχολείου. Ας έχουμε επίσης υπόψη μας πόσο σημαντικό είναι για τους μετανάστες μαθητές να γίνονται αντιληπτοί στο περιβάλλον του σχολείου ως παιδιά με συγκεκριμένη ατομική ταυτότητα και όχι ως απρόσωποι εκπρόσωποι της εθνικής τους ομάδας.

Κατοικίες και οικογένειες. Ευαισθητοποίηση στο θέμα της διαφορετικής καταγωγής. Δυνατότητα προσέγγισης της διαφορετικότητας σε ατομικό επίπεδο και αναγνώριση αυτής ως κανόνα και όχι ως εξαίρεσης (βλ. αρχή της έμμεσης αναφοράς στις διαφορές).

Δικαίωμα στη ζωή. Ευαισθητοποίηση στις βασικές κοινές ανάγκες των ανθρώπων. Ο / Η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εργαστεί με τα παιδιά της τάξης του πάνω στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Γ' Δημοτικού

Ανθολόγιο: «Ο Νορτίν στην Εκκλησία». Το κεφάλαιο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα θέματα της θρησκευτικότητας, ως πανανθρώπινου γνωρίσματος, της αξίας των άλλων θρησκειών και της ανάγκης διαλόγου μεταξύ των θρησκειών.

Ανθολόγιο: «Το περιβάλλον του Σαμίχ». Το κεφάλαιο μας δίνει τη δυνατότητα, μεταξύ άλλων, να συζητήσουμε για τα πιθανά εμπόδια στην επικοινωνία μας με διαφορετικούς ανθρώπους και να επιστημονούμε την αξία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις μέρες μας (π.χ. βιωματική προσέγγιση με παιχνίδι ρόλων).

Ανθολόγιο: «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά». Επεξεργασία βασικών, και για την συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία εννοιών, όπως αυτών της αγάπης, της αλληλεγγύης και της ειρήνης.

Βιβλίο Γλώσσας (2^ο τεύχος): «Από το ημερολόγιο του Ελτόν».

Βιβλίο της Γλώσσας (2^ο τεύχος): «Το χαρούμενο λιβάδι». Βιωματική επεξεργασία συναισθημάτων, όπως αυτών της απόρριψης και της περιθωριοποίησης, και διερεύνηση / συζήτηση για τα κοινά που ενώνουν τους ανθρώπους, καθώς και για τα πλεονεκτήματα μιας πλουραλιστικής κοινωνίας.

Βιβλίο Γλώσσας (2^ο τεύχος): «Του κόσμου τα παιδιά». Δυνατότητα αναζήτησης και συζήτησης για τις ομοιότητες και τις διαφορές με τη ζωή παιδιών που ζουν σε άλλα κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα.

Στ' Δημοτικού

Γλώσσα, 3^ο τεύχος, ενότητα: Επιστήμη με άρωμα γυναίκας. Η ενότητα αυτή μπορεί, για παράδειγμα, να αξιοποιηθεί για τη θεματοποίηση μιας σειράς εννοιών - όπως αυτών του φύλου, της θρησκείας, της κοινωνικής θέσης, της εθνικότητας - οι οποίες, εννοιολογούμενες με συγκεκριμένο τρόπο, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή στερεοτύπων, τα οποία με τη σειρά τους εξορθολογίζουν ιεραρχήσεις των διαφορετικών άλλων. Βιωματική επεξεργασία των αρνητικών αποτελεσμάτων που έχουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις στην επικοινωνία.

Ανθολόγιο: Δημοτικό τραγούδι «Της Ξενιτιάς». Το τραγούδι αυτό μπορεί να σταθεί αφορμή για μια ομαδική εργασία γύρω από τη μετανάστευση (εσωτερική ή εξωτερική) και τις αιτίες της, αξιοποιώντας ως υλικό τις άμεσες ή έμμεσες εμπειρίες των παιδιών και των οικογενειών τους με το θέμα αυτό. Η μετανάστευση δεν χαρακτηρίζει μόνο τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών, αλλά και αρκετές οικογένειες γηγενών μαθητών. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να ενδυναμωθεί η ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Ανθολόγιο: «Οι πρόσφυγες». Επεξεργασία των αιτιών που ανάγκασαν στο παρελθόν και αναγκάζουν και σήμερα τους ανθρώπους να εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους. Ευαισθητοποίηση στο θέμα της έμπρακτης αλληλεγγύης με τους σημερινούς πρόσφυγες στη χώρα μας.

Ανθολόγιο: «Οι φίλοι μας οι Τσιγγάνοι». Το κεφάλαιο αυτό μας παρέχει τη δυνατότητα να εξετάσουμε κριτικά - όχι ηθικολογώντας - τις εικόνες μας για τους Τσιγγάνους, να γνωρίσουμε την ιστορική τους παρουσία στη χώρα και τη συμβολή τους στον πολιτισμό και να κατανοήσουμε τα οδυνηρά προβλήματα που προκαλεί η κοινωνική και η οικονομική περιθωριοποίηση.

Θρησκευτικά: «Όλοι οι συνάνθρωποί μας είναι αδέρφια μας» και κεφάλαιο «Ετερόδοξοι και Αλόθρησκοι».

Γλωσσάριο

▶ **Ανοικτή μέθοδος συντονισμού** Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού (ΑΜΣ) δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της πολιτικής για την απασχόληση και της διαδικασίας του Λουξεμβούργου. Έχει οριστεί ως μέσο της στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000). Η ΑΜΣ παρέχει νέο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών με αντικείμενο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών προκειμένου να επιτευχθούν ορισμένοι κοινόι στόχοι. Στο πλαίσιο αυτής της διακυβερνητικής μεθόδου, τα κράτη μέλη αξιολογούνται από άλλα κράτη μέλη («άσκηση πίεσης από ομοτίμους») και η Επιτροπή έχει μόνον εποπτικό ρόλο. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Δικαστήριο δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στη διαδικασία της ΑΜΣ. Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού εφαρμόζεται σε τομείς που ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών μελών, όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία, η κοινωνική ένταξη, η εκπαίδευση, η νεολαία και η κατάρτιση. Βασίζεται κατά κύριο λόγο:

- ▶ στον από κοινού προσδιορισμό των προς επίτευξη στόχων (αποφασίζονται από το Συμβούλιο),
- ▶ σε μέσα μέτρησης που έχουν οριστεί από κοινού (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές),
- ▶ στη συγκριτική αξιολόγηση, στη σύγκριση δηλαδή των επιδόσεων των κρατών μελών και στην ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών (εποπτεία που διενεργείται από την Επιτροπή).

Ανάλογα με τον τομέα, η ΑΜΣ περιλαμβάνει μέτρα «ελαστικού χαρακτήρα» (soft law), τα οποία είναι λίγο πολύ δεσμευτικά για τα κράτη μέλη, αλλά δεν έχουν ποτέ τη μορφή οδηγιών, κανονισμών ή αποφάσεων. Κατ' αυτό τον τρόπο, στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας, η ΑΜΣ επιβάλλει στα κράτη μέλη να καταρτίσουν σχέδια εθνικών μεταρρυθμίσεων και να τα διαβιβάσουν στην Επιτροπή. Αντιθέτως, η πολιτική για τη νεολαία δεν περιλαμβάνει αριθμητικούς στόχους και η πραγμάτωση των στόχων, η οποία εναπόκειται στην εκτίμηση των κρατών μελών, δεν αποτελεί πλέον αντικείμενο εθνικών σχεδίων δράσης που συντονίζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

- ▶ **Αρχή της αναλογικότητας**. Η αρχή της αναλογικότητας ορίζεται στο άρθρο 5 της συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Σκοπός αυτής της αρχής είναι η οριοθέτηση της δράσης των οργάνων της Ένωσης, λαμβάνοντας υπόψη τα αναγκαία όρια για την επίτευξη των στόχων των συνθηκών. Αυτό σημαίνει ότι η έκταση της δράσης των κοινοτικών οργάνων πρέπει να είναι αντίστοιχη των επιδιωκόμενων στόχων τους. Όταν η Ένωση διαθέτει διάφορους τρόπους επέμβασης με την ίδια αποτελεσματικότητα, πρέπει να επιλέξει αυτόν που επιτρέπει τη μεγαλύτερη ελευθερία στα κράτη μέλη και τους ιδιώτες.
- ▶ **Αρχή της επικουρικότητας**. Η αρχή της επικουρικότητας ορίζεται στο άρθρο 5 της συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Σύμφωνα με αυτή την αρχή η Ένωση δρομολογεί δράσεις στους τομείς που δεν υπάγονται στην αποκλειστική της αρμοδιότητα μόνο όταν οι δράσεις αυτές είναι πιο αποτελεσματικές από αντίστοιχες δράσεις εθνικής, περιφερειακής ή τοπικής εμβέλειας.
- ▶ **Αρχή της μη διακριτικής μεταχείρισης**. Η αρχή αυτή προβλέπεται στο άρθρο 12 της Συνθήκης περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και έχει ως στόχο τη διασφάλιση ισότητας στη μεταχείριση των ατόμων ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, φυλής, ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.
- ▶ **Διαδικασία σύμφωνης γνώμης**. Προβλέπεται στο άρθρο 192 της συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και ορίζει ότι το Συμβούλιο πρέπει να έχει τη συγκατάθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για να λάβει ορισμένες αποφάσεις μείζονος σημασίας. Η αρχή της σύμφωνης

νης γνώμης στηρίζεται σε μία και μόνη ανάγνωση. Το Κοινοβούλιο μπορεί να αποδεχθεί ή να απορρίψει μια πρόταση, δεν μπορεί όμως να την τροποποιήσει. Η απουσία σύμφωνης γνώμης αποκλείει την έκδοση της πράξης. Οι τομείς στους οποίους είναι αναγκαία η σύμφωνη γνώμη είναι κυρίως η προσχώρηση νέων κρατών μελών, οι συμφωνίες σύνδεσης καθώς και άλλες θεμελιώδεις συμφωνίες με τρίτες χώρες.

- ▀ **Διαδικασία συναπόφασης.** Αυτή είναι η διαδικασία που χρησιμοποιείται για τη θέσπιση των περισσότερων νόμων της Ένωσης. Στο πλαίσιο της διαδικασίας συναπόφασης, το Κοινοβούλιο δεν γνωμοδοτεί απλώς: μοιράζεται τη νομοθετική εξουσία εξίσου με το Συμβούλιο. Εάν το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο δεν συμφωνούν όσον αφορά προτεινόμενη νομοθετική πράξη, η πράξη αυτή υποβάλλεται σε επιτροπή συνδιαλλαγής, που αποτελείται από ίσο αριθμό εκπροσώπων του Συμβουλίου και του Κοινοβουλίου. Όταν η εν λόγω επιτροπή συμφωνήσει, το κείμενο επιστρέφει στο Κοινοβούλιο και στο Συμβούλιο, προκειμένου αυτά να εκδώσουν την πράξη ως νόμο
- ▀ **Ευρωπαίος διαμεσολαβητής.** Θεσπίστηκε από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ με σκοπό την εξέταση καταγγελιών κακής διοίκησης από τα θεσμικά όργανα και οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Δεν μπορεί να διερευνήσει καταγγελίες κατά εθνικών, περιφερειακών ή τοπικών αρχών ακόμη και αν πρόκειται για καταγγελίες που αφορούν στην κοινοτική νομοθεσία.
- ▀ **Ιθαγένεια της Ένωσης .** Κάθε άτομο το οποίο έχει την ιθαγένεια ενός κράτους μέλους θεωρείται πολίτης της Ένωσης. Εκτός από τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που προβλέπονται στη συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (ΣΕΚ), η ιθαγένεια της Ένωσης αναγνωρίζει τέσσερα ειδικά δικαιώματα: α) την ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή σε ολόκληρη την επικράτεια της Ένωσης, β) το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι στις δημοτικές εκλογές και στις εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στο κράτος διαμονής, γ) τη διπλωματική και προξενική προστασία των αρχών κάθε κράτους μέλους εφόσον το κράτος του οποίου υπήκοος είναι το εν λόγω άτομο δεν αντιπροσωπεύεται σε ένα τρίτο κράτος (άρθρο 20 ΣΕΚ) και δ) το δικαίωμα αναφοράς και προσφυγής στον Ευρωπαϊό Διαμεσολαβητή. Μετά τη θέση σε ισχύ της συνθήκης του Άμστερνταμ (1999), η ιδιότητα του «Ευρωπαίου πολίτη» παρέχει επίσης τα ακόλουθα δικαιώματα: 1) το δικαίωμα να απευθύνεται ο πολίτης στα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα σε μία από τις επίσημες γλώσσες και να λαμβάνει απάντηση στην ίδια γλώσσα, 2) το δικαίωμα πρόσβασης στα έγγραφα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, του Συμβουλίου και της Επιτροπής, με την επιφύλαξη ορισμένων προϋποθέσεων που καθορίζονται (άρθρο 255 ΣΕΚ), 3) το δικαίωμα να μην ασκούνται διακρίσεις μεταξύ πολιτών της Ένωσης λόγω ιθαγένειας (άρθρο 12 ΣΕΚ) και να μην ασκούνται διακρίσεις λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού και 4) το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στην κοινοτική δημόσια διοίκηση.
- ▀ **Κοινοτικό δίκαιο .** Το κοινοτικό δίκαιο, με την στενή έννοια του όρου, αποτελείται από τις ιδρυτικές Συνθήκες καθώς και από τους κανόνες που περιλαμβάνονται στις πράξεις τις οποίες θέσπισαν τα κοινοτικά όργανα κατ' εφαρμογή των Συνθηκών αυτών, δηλ. κανονισμοί, οδηγίες κ.λπ. Με την ευρεία έννοια, το κοινοτικό δίκαιο συμπεριλαμβάνει το σύνολο των κανόνων δικαίου που είναι εφαρμοστέοι στην κοινοτική έννομη τάξη. Επομένως περιλαμβάνει επίσης τα θεμελιώδη δικαιώματα, τις γενικές αρχές δικαίου, τη νομολογία του Δικαστηρίου, το δίκαιο που έχει προκύψει από τις εξωτερικές σχέσεις των Κοινοτήτων ή ακόμη το συμπληρωματικό δίκαιο που έχει προκύψει από τις συμβατικές πράξεις οι οποίες συνήφθησαν μεταξύ των κρατών μελών για την εφαρμογή των Συνθηκών.

- ▶ **Λευκές βίβλοι** Οι λευκές βίβλοι που εκδίδονται από την Επιτροπή είναι έγγραφα που περιλαμβάνουν προτάσεις κοινοτικής δράσης σε συγκεκριμένους τομείς. Σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελούν προέκταση των πράσινων βιβλίων, σκοπός των οποίων είναι η έναρξη διαδικασίας διαβουλεύσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Εφόσον διατυπωθεί ευνοϊκή γνώμη για τη λευκή βίβλο από το Συμβούλιο, μπορεί, ενδεχομένως, να ακολουθήσει πρόγραμμα δράσης της Ένωσης στον συγκεκριμένο τομέα.
- ▶ **Πράσινες βίβλοι** Οι πράσινες βίβλοι είναι έγγραφα που δημοσιεύονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα οποία αποσκοπούν στην προώθηση του προβληματισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο επί συγκεκριμένου θέματος. Στο πλαίσιο αυτό, καλούν τα ενδιαφερόμενα μέρη (οργανισμούς και άτομα) να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία διαβούλευσης και συζήτησης στη βάση των προτάσεων που διατυπώνουν. Οι πράσινες βίβλοι αποτελούν ενίοτε την αφετηρία νομοθετικών εξελίξεων που στη συνέχεια εκτίθενται στις λευκές βίβλους.
- ▶ **Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (International Standard Classification of Education - ISCED 1997)** Το 1997 έγινε μία προσπάθεια διεθνούς ταξινόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων από την UNESCO βάσει 7 επιπέδων εκπαίδευσης. Το σύστημα ταξινόμησης ISCED 1997 είναι σήμερα το γενικά παραδεκτό σύστημα ταξινόμησης, όταν γίνεται συλλογή, επεξεργασία, ανάλυση ή/ και αναφορά των στοιχείων που αφορούν στην εκπαίδευση. Τα επίπεδα εκπαίδευσης αντιστοιχούν στις εξής κατηγορίες:
 - ▶ Isced level 0 - Προσχολική Εκπαίδευση
 - ▶ Isced level 1 - Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
 - ▶ Isced level 2 - Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
 - ▶ Isced level 3 - Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
 - ▶ Isced level 4 - Μεταδευτεροβάθμια, μη πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
 - ▶ Isced level 5 - Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
 - ▶ Isced level 6 - Μεταπτυχιακές Σπουδές

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- [1] ACCU – Asia / Pacific Cultural Center for UNESCO (2007). *Reformulating Education for All (EFA) Policy in a Framework of Lifelong Learning*. Policy Note. (Διαθέσιμο on line: http://www.accu.or.jp/images/newsinfo/Policy_Note_7th_draft.pdf, προσπελάστηκε στις 25/10/2007).Aspin, D., Chpaman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (eds) (2001). *International handbook of lifelong learning*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- [2] Beer, S. (2007), *Lifelong learning: debates and discourses*, (Διαθέσιμο on line: <http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/ConceptualisingLLL.pdf>, προσπελάστηκε στις 2/11/2007).
- [3] Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Harper Colophon Books.
- [4] Brezinski, Z. (1970). *Between Two Ages: America's Role in the Technetronic Era*, New York: Viking Press.
- [5] Buchberger, F., B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (2000). *Green paper on teacher education in Europe*, Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- [6] Burow, O.A. (2000). *Die Zukunftswerkstatt*. In Burow, O.A. *Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen* (pp167-187). Stuttgart: Klett-Cotta.
- [7] Caldwell, B.J., (2005). *School Based Management*, IIEP Education Policy Series no 3, Paris: IIEP, Brussels: IAE.
- [8] CEC (1991a). *Memorandum on Higher Education in the European Community*. COM (1991) 349 final.
- [9] CEC (1991b). *Vocational Training in the European Community in the 1990s*. COM (1991) 397 final.
- [10] CEC (1991c). *Memorandum on Open and Distance Learning*. COM (1991) 388 final.
- [11] CEC (1999). *Report from the Commission on the implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning*. COM(1999) 447 final.
- [12] Council of Europe (1994). *Forty years of European Cultural Co-operation*, (Διαθέσιμο on line: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Commun/40CCeng.asp, προσπελάστηκε στις 11/10/2007).
- [13] Council of Europe (1997). *Non formal education: Motion for a resolution*, ((Διαθέσιμο on line: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/WorkingDocs/Doc97/EDOC7935.htm>, προσπελάστηκε στις 23/10/2007).
- [14] Council of Europe (2000). *Recommendation 1437/2000: Non-formal education*, (Διαθέσιμο on line:<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta00/erec1437.htm> , 23/10/2007.
- [15] Council of Europe (2002). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on higher education policies in lifelong learning*, 15 May 2002, (Διαθέσιμο on line: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=282213&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>, προσπελάστηκε στις 23/10/2007).
- [16] Council of Europe/ Council for Cultural Cooperation (1971). *Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- [17] Council Of The European Union (2004). *“Education & Training 2010” The Success Of The Lisbon Strategy Hinges On Urgent Reforms Joint interim report of the Council and the Commission on the*

- implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe 6905/04.*
- [18] Cropley, A. J. (1979). Lifelong Education: Some Theoretical and Practical Considerations. In Cropley A.J. (Ed.) *Lifelong Education: A Stocktaking*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 99-115.
- [19] Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L., Masterov, D.V. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In Hanushek, E. A. & Welch F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Volume I, Amsterdam: North-Holland, pp. 697-812.
- [20] Dale, R. & Robertson, S.L. (2007). New Arenas of Global Governance and International Organisations: Reflections and Directions, In K. Martens, A. Rusconi and K. Lutz (eds) *Transformations of the State and Global Governance*, London: Routledge.
- [21] Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies, *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- [22] Dewe, B., Weber, P. (2007). *Einfuehrung in Lernformen der Wissensgesellschaft*. Beltz.
- [23] Dollasse, R. (1999). Paedagogische Strategien des interkulturellen Lernens. Strategien zwischenkulturellen Essentialismus und Ethnizitaetsblindheit. In Dollasse, R., Kliche, T. & Moser, H. (Hrsg.). *Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit* (pp 279-292). Muenchen: Juventa.
- [24] European Commission (1997). *Agenda 2000 – for a stronger and wider Union*. Luxembourg: OFOP.
- [25] European Commission (1997b). *Towards a Europe of Knowledge*. COM(1997)563 final.
- [26] European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Brussels: European Commission. (Διαθέσιμο on line: http://europa.eu/int/comm./education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf, προσπελάστηκε στις 7/9/2007).
- [27] European Commission (2003b). *Implementation of 'Education & Training 2010' work programme: standing group on indicators and benchmarks*. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/indicators-and-benchmarks_en.pdf.
- [28] European Commission (2003c). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Working Group "Improving Education of Teachers & Trainers" (Progress Report)* (Διαθέσιμο on line: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf, προσπελάστηκε στις 3/9/2007).
- [29] European Commission (2004). *Report from the Commission on the follow-up to the Recommendation of the European Parliament and the Council of 10 July 2001 on mobility within the Community of students, persons undergoing training, volunteers and teachers and trainers* (COM (2004) 21 of 23 January 2004) (doc. 5780/04).
- [30] European Commission (2004). *Implementation of 'Education and Training 2010', Work Programme, Working Group b 'Key Competences'*.
- [31] European Commission (2006b). *The history of European cooperation in education and training*. Luxembourg: OFOP.
- [32] European Commission (2007). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks*, SEC(2007) 1284, Brussels: European Commission, 2.10.2007.
- [33] European Commission, & CEDEFOP (2003). *Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002, EU and EFTA/EEA countries*. Brussels: European Commission.
- [34] European Commission (2006). *Commission staff working document progress towards the Lisbon objectives in education and training, Report based on indicators and benchmarks*, Progress Report, Brussels, 16.5.2006 SEC(2006) 63.

- [35] European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2005). *Majorities' Attitudes Towards Minorities: Key Finding from the Eurobarometer and the European Social Survey*.
- [36] European Parliament (1997). *Treaty of Amsterdam*. Luxemburg: OFOP. (Διαθέσιμο on line: <http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-en.pdf>, προσπελάστηκε 27/7/2007).
- [37] European Parliament (2006). *Decision No.1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006, establishing an action programme in the field of lifelong learning*. Brussels: OFOP.
- [38] European Round Table of Industrialists – ERT (1989). *Education and European competence*. Brussels: European Round Table of Industrialists.
- [39] Euridice (2007). Eurybase, (Διαθέσιμο on line: http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Home, προσπελάστηκε 1/8/2007).
- [40] Eurydice (1995). *In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries*, Brussels: Eurydice European Unit.
- [41] Eurydice (2000), *Key Topics in Education in Europe, Volume 2: Financing and Management of Resources in Compulsory Education: Trends in national policies*, Brussels: Eurydice European Unit.
- [42] Eurydice (2000b). *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Brussels: Eurydice European Unit.
- [43] Eurydice (2002). *European glossary on education, Volume 4, Management, monitoring and support staff*, Brussels: Eurydice European Unit.
- [44] Eurydice (2003). *The Teaching Profession in Europe – Report III: Working Conditions and Pay*, Key topics in education in Europe - volume 3, Brussels: Eurydice European Unit.
- [45] Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*, Brussels: Eurydice European Unit.
- [46] Eurydice (2005). *Key topics in education in Europe, Volume 3: The Teaching Profession In Europe: Profile, Trends And Concerns. Supplementary report: Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002)*, Brussels: Eurydice European Unit.
- [47] Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, Brussels: Eurydice European Unit.
- [48] Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Copes, H., Petrovski, A.V., Rahnama, M., Ward, F.C., (1972). *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris:UNESCO.
- [49] Federighi, P. (Ed.) (1998). *Glossary of adult learning in Europe*, A.E. Monographs, Amersfoort: EAEA.
- [50] Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- [51] G8 (1999). *Köln Charter - Aims and Ambitions for Lifelong Learning*, G8 Summit, Köln, Germany, June 18-20, 1999, (Διαθέσιμο on line: <http://www.g8.utoronto.ca/summit/1999koln/charter.htm>, προσπελάστηκε στις 29/10/2007).
- [52] Gass, J.R.- European Commission (1996). *The goals, architecture and means of lifelong learning: background paper. European year of lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- [53] Govaris Ch., Athanasiadis I., Xanthakou Y. & Kaila M. (2005). “Einwanderungsland Griechenland – Vorurteile und Stereotype griechischer SchülerInnen”. In Held, Josef (Hg.) *Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft*. Universität Tübingen.
- [54] Green, A. (2000). Lifelong learning and the learning society: different European models of organization. Hodgson, A. (ed.) *Policies, politics and the future of lifelong learning*. London: Kogan Page.

- [55] Guichard, O. (1971). L' education et l' Europe. *Le Monde*. 9 Juillet 1971.
- [56] Hartinger, A. (2005). Verschiedene Formen der Oefnung vvon Unterricht und ihre Auswirkungen auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 397-412.
- [57] Hartung, H. (1966). *Vers une education permanente*. Paris: Fayard.
- [58] Husen, T., Tuijnman, A. & Halls, W.D. (1992). *Schooling in Modern European Society*. Oxford: Pergamon Press.
- [59] Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- [60] Internationale Schulleistungsstudie PISA. Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. (Διαθέσιμο on line: www.pisa.oecd.org).
- [61] Jakobi, A.P. (2007). The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics, *European Educational Research Journal*, 6(1), 39-51 (Διαθέσιμο on line: <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2007.6.1.39>, προσπελάστηκε στις 4/8/2007)
- [62] Janne, H. (1969). *L'éducation permanente, facteur de mutation du système d'enseignement actuel*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- [63] Jarvis, P. (2000). Imprisoned in the global classroom-revisited: towards an ethical analysis of lifelong learning. In K. Appleton, C. Macpherson & D. Orr (Eds.). *Lifelong Learning Conference : selected papers from the inaugural international Lifelong Learning Conference*, Yeppoon, Queensland, Australia, 17-19 July 2000, 20-27. Rockhampton: Lifelong Learning Conference Committee, Central Queensland University. (Διαθέσιμο on line: <http://acquire.cqu.edu.au:8888/access/detail.php?pid=cqu:1966>, προσπελάστηκε στις 4/10/2007).
- [64] Jonas, K. (1998). Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden? In Oswald, M.E., Steinvorth, U. (Hrsg.), *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden* (pp 129-156). Bern, Goettingen: Hans Huber.
- [65] Kallen D. (1996). Lifelong learning in retrospect. *Vocational Training European Journal*, 8/9, 16-22.
- [66] Kulich, J. (1984). N.F.S. Grundtvig's Folk High School Idea and the Challenge of Our Times. *Lifelong Learning*, 7(4), 10-13.
- [67] Lengrand, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*, Paris: UNESCO.
- [68] Marchetti, E. (2002). Information, definitions and classifications - the producers' view. European Commission & CEIES. *14th CEIES seminar - Measuring lifelong learning Parma, Italy, 25 and 26 June 2001*. Lucemburg: OFOP.
- [69] Marklund, S. (1980). *Democratisation of education in Sweden*, Paris: Unesco.
- [70] Martens, K., Balzer, C., Sackmann, R., Weymann, A., (2004), Comparing Governance of International Organisations - The EU, the OECD and Educational Policy, *TranState Working Papers*, no 7, Bremen: Sfb 597 "Staatlichkeit im Wandel", 1861-1176.
- [71] Massot, A. (2002). "Condorcet: le fondateur des systèmes scolaires modernes." Communication présentée au 70e Congrès de l'Acfas, Histoire, Université Laval, QUÉBEC, le 16 mai 2002. Département des Fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. (Διαθέσιμο on line: http://classiques.uqac.ca/contemporains/massot_alain/condorcet/condorcet_fondateur.pdf, προσπελάστηκε στις 7/10/2007). Medel-Anonuevo, C. (2006). *Operationalizing the Policy Discourses of Lifelong Learning: Challenges for Africa*. Paper presented in ADEA Biennale 2006, Libreville, Gabon. (Διαθέσιμο on line: [Http://www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/A5_3_annonuevo_en.pdf](http://www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/A5_3_annonuevo_en.pdf), προσπελάστηκε στις 27/10/2007).
- [72] Mielke, B., Roessler, M. (2007). Recreating Linkages between National Programmes and the European Dimension in Educational Leadership , paper presented in Nicosia CCEAM Conference "School Leadership - Further Education for a Profession" October 2007.

- [73] Ministry of Reconstruction (1991). *Report of the Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction*, London: HMSO.
- [74] Ni Cheallaigh, M. (2001). Lifelong learning – How the paradigm has changed in the 1990s. In Decsy, P. & Tessaring, M (eds). *Training in Europe*. CEDEFOP Reference Series. Luxembourg: OFOP. 265-318.
- [75] Nyhan, B., Cressey, P., Tomassini, M., Kelleher, M., Poell, R., (2003). *Facing Up to the Learning Organisation Challenge: Key Issues from a European Perspective*. Volume I. Thessaloniki: CEDEFOP Reference Series.
- [76] OECD (1998). *Staying ahead, In-service Training and Teacher Professional Development*, Centre for Educational Research and Innovation, Paris: OECD.
- [77] OECD (1973). *Recurrent Education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- [78] OECD (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, Paris: OECD.
- [79] OECD (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- [80] OECD (2001). *New School Management Approaches: What Works in Innovation in Education*. Education and Skills Series, Paris, OECD.
- [81] OECD (2001). *What Works In Innovation In Education – New School Management Approaches*, Paris, OECD.
- [82] OECD (2004). Lifelong learning. Policy brief. *OECD Observer*, February Issue.
- [83] OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris: OECD.
- [84] OECD (2006). *Improving School Leadership – Guidelines for Country Participation*, <http://www.oecd.org/dataoecd/46/31/37126083.pdf>, προσπελάστηκε 20/7/2007.
- [85] OECD, (1996). *Responsive Government: Service Quality Initiatives*, Paris: OECD.
- [86] Oswald, L., Krappmann, L. (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. In *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, 7, 479-496.
- [87] Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1990: The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- [88] Papadopoulos, G. (2002). Policies for lifelong learning: an overview of international trends. In UNESCO, *Learning throughout life: Challenges for the twenty-first century*, Paris: UNESCO.
- [89] Pilos, S. (2002). Report of the eurostat task force on measuring lifelong learning. European Commission & CEIES. *14th CEIES seminar - Measuring lifelong learning Parma, Italy, 25 and 26 June 2001*. Lucemburg: OFOP.
- [90] Pucheu, R. (1974). La formation permanente. Idée neuve? Idée fausse?, *Esprit*. 10, 321-336.
- [91] Robertson, S. & Dale, R. (2002). Local States of Emergency: The Contradictions of Neo-Liberal Governance in Education in New Zealand, *British Journal of Sociology of Education*. 23 (3), 463-482.
- [92] Schaller, K. (1958). *Die Pampaedia des Johann Amos Comenius*, 2nd ed. Heidelberg, 4, Münster: Veröffentlichungen des Comenius Instituts,
- [93] Scheerens, J. (2004). *The Quality Of Education At The Beginning Of The 21st Century*, Paper for the UNESCO Education for All Global Monitoring Report, (Διαθέσιμο on line: file_download.php/Scheerens.doc?URL_ID=36497&filename=11168602313Scheerens.doc&file-type=application%2Foctetstream&filesize=526336&name=Scheerens.doc&location=user-S/, προσπελάστηκε στις 1/8/2007).
- [94] Terrot, N. (1983). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris: Editions EDILIG.

- [95] Titz, J.P. (1995). The Council of Europe's "Permanent Education" project, *Vocational Training European Journal*, 6, 43-47.
- [96] Touraine, A. (1971). *The Post-Industrial Society*, Random House, New York.
- [97] Tuijnman, A.& Bostrom, A. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1/2), 93–110.
- [98] U.S. National Committee for UNESCO (USNC / UNESCO) (1970). *A World to Gain: A handbook for International Education Year*, Washington D.C.: National Education Association.
- [99] UNESCO (1990). *World Declaration on Education For All*. (Διαθέσιμο on line: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml, προσπελάστηκε στις 25/10/2007). Yeaxlee, B. (1929). *Lifelong Education*, London: Cassell.
- [100] Zafeirakou, A. (2002). In-Service Training Of Teachers In The European Union: Exploring Central Issues, *Methodika*, Vol. 3, br. 5, 2002, str. 253-278,
- [101] Zarifis, G & Sipitanou, A. (2006). Lifelong Learning in Greece, in Terzis, N.P. (ed.), *Lifelong Learning in the Balkans*, Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a.

Ελληνόγλωσσον

- [102] Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, R., & Fay, R., (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- [103] Γαλίτης, Π. (2006). Σχολεία εσπερινής φοίτησης και τριτοβάθμια εκπαίδευση, Εισήγηση στο 4ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου 2006. (Διαθέσιμο on line: www.el-emedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/galitis.htm, προσπελάστηκε στις 22/10/2007). Geiger, K. (2002). «Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής». Στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χρ. (2002). *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα, Ατραπός, σελ. 245-276.
- [104] Γκόβαρης, Χρ. (2002). Πολυπολιτισμικό σχολείο: Τι γνωρίζουμε για τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών από οικογένειες μεταναστών; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 61, 24-28.
- [105] Γκόβαρης Χρ. (2006). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις αναγνώρισης στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Εισαγωγή στο Α. Aluffi Pentini, *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο*. Αθήνα: Αραπός, σελ. 9-24.
- [106] Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ. (2004). *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα, ΙΠΟΔΕ.
- [107] Δούκας, Χ. (2003). *Δια βίου μάθηση – ταυτότητες, πολιτείες, πολιτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- [108] Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη Α., Σκούρτου, Ε. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες / ετερότητες – Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία αι σχολείο. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο.
- [109] Επίσημη Εφημερίδα (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*, αριθ. C191 της 29ης Ιουλίου 1992, (Διαθέσιμο on line: <http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>, προσπελάστηκε στις 1/8/2007).
- [110] Επίσημη Εφημερίδα (2002). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη*, C142/01: 14, 14.06.2002., (Διαθέσιμο on line: http://eur-lex.europa.eu/pri/el/oj/dat/2002/c_142/c14220020614el00010022.pdf, προσπελάστηκε στις 22/7/2007). Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, Στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Οικονομική Επιτροπή και στην επιτροπή των Περιφερειών «*Το σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις δεξιότητες και την κινητικότητα*» [COM (2002)72 τελικό.
- [111] Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). *Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση*. COM (2005) 548 τελικό.

- [112] Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη*. [COM(2005) 549 τελικό.
- [113] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο σχετικά με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για τη νεολαία. Αντιμετώπιση των θεμάτων που απασχολούν τους νέους στην Ευρώπη – εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Συμφώνου για την Νεολαία και προώθηση της ενεργού συμμετοχής στα κοινά*. (COM(2005)206 τελικό.
- [114] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). *Εφαρμογή του κοινοτικού προγράμματος της Λισσαβόνας, πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με την θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη δια βίου μάθηση*. COM(2006) 479 τελικό.
- [115] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Λευκό Βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα Απασχόληση – Οι προκλήσεις και η Αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- [116] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας*, Βρυξέλλες, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων.
- [117] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής*. SEC(2000) 1832.
- [118] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Έκθεση της Επιτροπής - Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, COM/2001/0059 τελικό, (Διαθέσιμο on line: http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=el&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59, προσπελάστηκε στις 21/7/2007). Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). Έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής: *Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας - Διαβούλευση*. SEC(2002)1234.
- [119] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών - Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας: Σχέδιο Δράσης 2004 – 2006*. COM(2003) 449 τελικό.
- [120] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003). *Επιλέγοντας τη μεγέθυνση: γνώση, καινοτομία και θέσεις εργασίας σε μια κοινωνία με συνοχή*. Έκθεση στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, της 21ης Μαρτίου 2003, σχετικά με τη στρατηγική της Λισσαβόνας για την οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ανανέωση. COM (2003) 0005.
- [121] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών: Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την Πολυγλωσσία*. COM(2005)596 τελικό.
- [122] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005), *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών: Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την Πολυγλωσσία*, COM(2005)596 τελικό.
- [123] Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005), *Πρόταση Απόφαση του Συμβουλίου σχετικά με τη σύμβαση της UNESCO για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας της πολιτιστικής έκφρασης*. COM(2005)678 τελικό.
- [124] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005), *Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση του προγράμματος «Πολίτες για την Ευρώπη» για την περίοδο 2007-2013 με σκοπό την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη στα κοινά*. SEC(2005)442.
- [125] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). *Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. COM(2006) 481 τελικό.
- [126] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). *“Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη – Σχέδιο κοινής έκθεσης*

- προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας “Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010”. (COM(2005)0549) τελικό.
- [127] Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Ανακοίνωση σχετικά με μια ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό σ’ ένα περιβάλλον παγκοσμιοποίησης*. SEC(2007)570.
- [128] Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Ανακοίνωση σχετικά με μια ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό σ’ έναν κόσμο παγκοσμιοποίησης*. SEC(2007)570.
- [129] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών – Ανακοίνωση σχετικά με μια ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό σ’ έναν κόσμο παγκοσμιοποίησης*. COM(2007)242, τελικό.
- [130] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, COM(2007) 392 τελικό.
- [131] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. COM(2007) 61 τελικό.
- [132] Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Παροχή διά βίου μάθησης για γνώση, δημιουργικότητα και καινοτομία*. COM(2007) 703 τελικό.
- [133] Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισαβόνα (23-24.3.2000)*. Βρυξέλλες, 2000.
- [134] Έκθεση του Συμβουλίου της Παιδείας (2001). *Λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για την παρακολούθηση των στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 142/1, 14.6.2002.
- [135] Καγκά, Ε. (2003). *Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europäisches Sprachenportfolio)*. Αθήνα: Εκδόσεις Eiffel.
- [136] Ματθαίου, Δ. (2007). “Τάσεις’ στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής”, στο Χαραλάμπους, Δ. (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν, παρόν μέλλον*, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά, σ. 301-310.
- [137] Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*, τόμ. 1 & 2. Αθήνα, Gutenberg.
- [138] Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948- 1985: Το Ασύμπτωτο μιας Σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- [139] Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L 394/10, 30.12.2006
- [140] Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ, Εμπειρογνωμοσύνη.
- [141] Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- [142] Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Απόφαση της 1^{ης} Δεκεμβρίου 1987 σχετικά με το πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία του για τη ζωή του ενήλικα και την επαγγελματική ζωή, Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων L 346, 10.12.1987.
- [143] Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001). Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό

- Συμβούλιο. *Οι συγκεκριμένοι στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. EDUC 23, 5980/01, 14.2.2001.
- [144] Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων C 142, 14.6.2002.
- [145] Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*. Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 394 της 30/12/2006 σ. 0010 – 0018.
- [146] Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2006). *Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την πρόοδο στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»*. Επίσημη Εφημερίδα C 79 της 01.04.2006.
- [147] Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002). *Ψήφισμα της 27ης Ιουνίου 2002, για τη δια βίου μάθηση*. 2002/C 163/01.
- [148] Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004). *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών που συνέρχονται στα πλαίσια του Συμβουλίου όσον αφορά κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης*, EDUC 118, SOC 253, 9600/04, Βρυξέλλες 18/5/2004.
- [149] Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005). *Απόφαση του Συμβουλίου, της 12ης Ιουλίου 2005, για τις κατευθυντήριες γραμμές των πολιτικών απασχόλησης των κρατών μελών*. 2005/600/E.
- [150] Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005). *Λεπτομερές Πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 142/01, 14.6.2002.
- [151] Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1998). *Κείμενα σχετικά με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- [152] Τσαούσης, Δ. (2000) (επιμ.). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα, ΚΕΚΜΟΚΟΠ.
- [153] Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2005). *Η Ελληνική Θέση για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων*. Αθήνα.
- [154] Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση, 3^η Υποβολή*. Αθήνα: mimeo.
- [155] Υπουργείο Πολιτισμού (2008). *Εθνική Στρατηγική της Ελλάδας για το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008* (Διαθέσιμο on line: ec.europa.eu/culture/eac/dialogue/pdf_word/strategy_Greece.doc, προσπελάστηκε στις 4.9.2007). Χατζηδάκη, Α. (2006), Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών της: Μια εμπειρική έρευνα. Στο Γκόβαρης, Χρ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Αν (επιμ.) *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Ατραπός, 133-152.
- [156] Χριστοδουλίδης, Θ. (2004). *Από την Ευρωπαϊκή Ιδέα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα, Σιδέρης.
- [157] Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της 24^{ης} Μαΐου 1988 σχετικά με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 175/5, 6.7.1988.
- [158] UNESCO, (1999). *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Μετάφραση: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Gutenberg.
- [159] Wallerstein (2004). *Μετά τον Φιλελευθερισμό*. Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.

