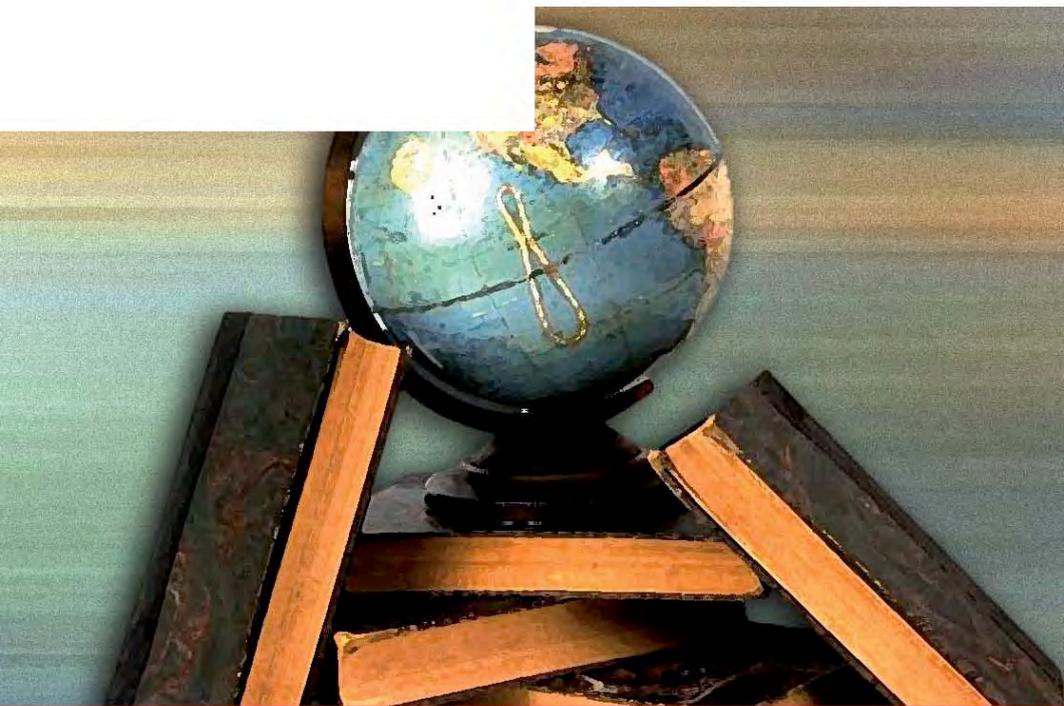


ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική



ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ	9
2.1 Υπερεθνικά δίκτυα εξουσίας, κρατική ισχύς και τοπικές κοινότητες	9
2.2. Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος: συμβολικά προτάγματα και συναπτόμενες πρακτικές	14
2.3. Οι πολιτικές της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» και των «πινάκων κατάταξης»	21
2.4. Εκπαιδευτικός δανεισμός και «αυτοχθονοποίηση» του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου	32
3. Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ «ΧΡΥΣΩΝ ΧΑΛΙΝΑΡΙΩΝ»	43
3.1. Η περίπτωση των κοινοτικών προγραμμάτων	43
3.2. Η πρώτη γενιά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων: προβλήματα νομιμοποίησης και αξιολόγησης	46
3.3. Η αναδιάρθρωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων: η θέσπιση των «Σωκράτης» και «Leonardo da Vinci»	54
3.4. Κριτική αποτίμηση και γενικά συμπεράσματα	63
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΦΥΛΑΞΗ ΕΘΝΙΚΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ	69
4.1. Η περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης	69
4.2. Η συνθήκη της Ρώμης: «γενικές αρχές» και «εφαρμογή κοινής πολιτικής» του άρθρου 128 ΣυνθΕΟΚ	71
4.3. Οι αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου: διασταλτική ερμηνεία της «επαγγελματικής εκπαίδευσης»	74

4.4.	Η συνθήκη του Μάαστριχτ: τα άρθρα 126 και 127 ΣυνθΕΕ	80
4.5.	Κατοχύρωση εθνικών εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων	86
4.6.	Τελικές αποφάνσεις και εικασίες	95
5.	ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	101
5.1.	«Campus Ευρώπη»	101
5.2.	Ο «ευρωπαϊκός» λόγος περί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	103
5.3.	Θεσμικές συνέπειες της Διαδικασίας της Μπολόνια στο «Campus Ευρώπη»	111
5.4.	Κριτική αποτίμηση	114
5.5.	Τι μέλλει γενέσθαι;	121
6.	ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ, ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	133
6.1.	Η έρευνα PISA	133
6.2.	Υπερεθνικοί οργανισμοί και συγκριτικές έρευνες αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων	135
6.3.	Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας PISA	140
6.4.	Εκπαιδευτικός λόγος και ιδεολογική βάση σχεδιασμού της έρευνας PISA	143
6.5.	Πολιτική χρήση των διεθνών ερευνών αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων	147
7.	ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ: ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ;	159
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	167
	Πηγές	167
	Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	173
	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	179

4

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΦΥΛΑΞΗ ΕΘΝΙΚΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑΣ

4.1. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Η ΕΔΡΑΙΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ σε συνάρτηση με τη διαφύλαξη των εθνικών ιδιαιτεροτήτων προκαλούν, όπως ήδη επισημάνθηκε, αξιοσημείωτες αντιφάσεις. Ενώ τα κράτη διατηρούν την ευθύνη ως προς τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, προσανατολίζονται εδώ και καιρό στην υλοποίηση διεθνών προταγμάτων στο πλαίσιο της δικτυακής τους αλληλεξάρτησης. Οι εκπαιδευτικές ατζέντες των υπερεθνικών οργανισμών προωθούνται μάλιστα μέσα από τις πολιτικές της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», των «πινάκων κατάταξης» και των «χρυσών χαλιναριών», πιέζοντας τα κράτη προς τη λήψη μέτρων συγκεκριμένης κατεύθυνσης (π.χ. έλεγχος αποδοτικότητας, διοικητική αποκέντρωση, αξιολογικός συγκεντρωτισμός). Η πίεση αυτή δεν σηματοδοτεί, όμως, την πλήρη αποδυνάμωση της εκπαιδευτικής ευελιξίας των χωρών. Η προώθηση, για παράδειγμα, κοινών στόχων και δεικτών ελέγχου για τα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα της γηραιάς ηπείρου συμβαδίζει με τις κατά καιρούς παροτρύνσεις των ευρωπαϊκών υπηρεσιών για διατήρηση των «εθνικών παραδόσεων» και για «εθελούσια» συμμετοχή των χωρών σε κοινοτικά προγράμματα. Τα ερωτήματα που τίθενται, λοιπόν, είναι σε ποιο βαθμό οι αποφάσεις των υπερεθνικών οργανισμών είναι δεσμευτικές για τα κράτη-μέλη τους και πώς ορισμένοι από αυτούς κατόρθωσαν να ενδυναμώσουν τις άλλοτε περιορισμένες εκπαιδευτικές τους αρμοδιότητες.

Η εξέταση της νομικής βάσης πάνω στην οποία εδραιώθηκε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μια πρώτης τάξης ευκαιρία για τη διερεύνηση των προαναφερθέντων ερωτημάτων. Έτσι και αλλιώς, χωρίς αυτή την εξέταση οποιαδήποτε συζήτηση περί «σύγκλισης» των εθνικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο παραμένει επιφανειακή. Η εστίαση, άλλωστε,

της προσοχής στις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν είναι τυχαία, όπως επισημάνθηκε ήδη στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης. Ο εκπαιδευτικός της παρεμβάτισμός θεωρείται ιδιαίτερα δυναμικός σε σύγκριση με τον αντίστοιχο των υπόλοιπων διεθνών οργανισμών. Ο S. Marklund (Marklund, 2001:158) έχει δηλώσει χαρακτηριστικά ότι «η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης από το τέλος του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου ξεκίνησαν πολλές δραστηριότητες συνεργασίας. Αλλά η ΕΕ έχει προχωρήσει περισσότερο. Ως ένας υπερεθνικός οργανισμός έχει πηγές και νομικά μέσα για να εισαγάγει και να χρηματοδοτήσει προγράμματα νέου τύπου και, επίσης, να συντονίσει τη χρήση των εθνικών μέσων για τους διεθνείς εκπαιδευτικούς σκοπούς».

Κύριο, βέβαια, γνώρισμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης τα τελευταία χρόνια είναι η ανασταλτική της πορεία, παρά την αριθμητική διεύρυνση των συμμετεχόντων σε αυτή κρατών. Εμφανή δείγματά της είναι η ατελέσφορη προσπάθεια θέσπισης του Ευρωπαϊκού Συντάγματος, η φθίνουσα εμπιστοσύνη της κοινής γνώμης απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η συνακόλουθη υποβάθμιση της δημόσιας εικόνας της και, τέλος, το δημοκρατικό έλλειμμα ως προς τον τρόπο λειτουργίας της. Η Ευρωπαϊκή Ένωση παραμένει για τους πολίτες της ένα απόμακρο, εκτός ελέγχου και επιρροής «δίκτυο», ενώ οι συνεδριάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου μετατρέπονται συχνά σε αρένα προάσπισης εθνικών συμφερόντων. Αρκετά από τα προβλήματα είναι αναμφίβολα μακροχρόνια, όπως η μη ενθουσιώδης αποδοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τους πολίτες της, χωρίς αυτό να οδηγεί κατ' ανάγκη και στην απόρριψή της (Borries, 2002). Η «Ευρώπη των Πολιτών» παραμένει, με άλλα λόγια, μετέωρη, με συνέπεια να αναζητείται μέσω του προτεινόμενου Σχεδίου Δ (δημοκρατία, διάλογος, δημόσια συζήτηση) ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη της κοινής γνώμης προς τη στρατηγική επιδίωξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005γ). Οι νέοι αναμένεται μάλιστα να διαδραματίσουν εξέχοντα ρόλο στην όλη διαδικασία, με αποτέλεσμα να επιδιώκεται η προώθηση πρακτικών που ενισχύουν τις πρωτοβουλίες των νέων πολιτών στο δρόμο χάραξης της ενωμένης Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004α· 2001α).

Τα ερωτήματα γύρω από τη σταδιακή ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνονται στον τρόπο διεύρυνσης των αρμο-

διοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο βαθμό παρεμβατισμού της στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των κρατών-μελών της και, τέλος, στη δυνατότητα των τελευταίων να υπερασπίζονται με επιτυχία τα ενδιαφέροντά τους. Σύμφωνα με παλαιότερη δημοσκόπηση του Ευρωβαρομέτρου (Eurobarometer, 2000:41) αναφορικά με την κατανομή των αρμοδιοτήτων μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και κρατών-μελών, η πλειονότητα των ευρωπαίων πολιτών (63%) ασπαζόταν την άποψη ότι η διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων πρέπει να εκτελείται πρωταρχικά σε εθνικό και δευτερευόντως σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι προτροπές, εξάλλου, των ευρωπαϊκών υπηρεσιών για διασφάλιση της εκπαιδευτικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας στη γηραιά ήπειρο φαίνεται να μην έχουν αμβλύνει τις ανησυχίες των χωρών για βαθμιαία υπονόμηση των εκπαιδευτικών τους προτεραιοτήτων. Κύρια αιτία για την εκδήλωση των ανησυχιών αυτών είναι ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση εκλαμβάνεται συχνά ως «συμπαγές και αδιαφοροποίητο σύνολο», που συνιστά απειλή για κάθε μέρους πολιτισμική παράδοση (Φραγκουδάκη, 1997:188).

Η εξέταση του τρόπου παγίωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αποκτά μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εάν κάποιος ανατρέξει στις αντιδράσεις νομικών και παιδαγωγικών κύκλων ως προς τη σταδιακή ενδυνάμωση των αντίστοιχων πρωτοβουλιών από πλευράς κοινοτικών υπηρεσιών. Ο J. Curall έχει δηλώσει επιγραμματικά ότι «η ιστορία του ευρωπαϊκού δικαίου γύρω από ζητήματα παιδείας και εκπαίδευσης είναι μια ιστορία παρεξηγήσεων» (Curall, 1991:156). Η επεξεργασία, επομένως, των εκπαιδευτικών αντιπαραθέσεων που αναδύθηκαν μετά την υπογραφή σημαντικών συνθηκών (π.χ. Ρώμης, Μάαστριχτ) κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να διερευνηθεί η εναπομένουσα ευχέρεια των εθνικών κρατών να διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής τους δικτύωσης.

4.2. Η ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΡΩΜΗΣ: «ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ» ΚΑΙ «ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΟΙΝΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ» ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ 128 ΣΥΝΘΕΟΚ

Η ίδρυση της ΕΟΚ αποσκοπούσε στην εδραίωση της κοινής αγοράς, με συνέπεια το ενδιαφέρον για εκπαιδευτικά ζητήματα να είναι υποτονικό. Το άρθρο 3 Συνθεοκ που καθόριζε, εξάλλου, τα πεδία δράσης της τότε

Κοινότητας δεν προέβλεπε την ανάμειξή της σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, οποιαδήποτε συζήτηση περί στενότερης συνεργασίας σε θέματα παιδείας ήταν αρκετά πρόωρη ακόμα και για τα ίδια τα κράτη-μέλη, τη στιγμή που τα εκπαιδευτικά τους συστήματα θεωρούνταν αναντίρρητοι στυλοβάτες των εθνικών τους παραδόσεων.

Παρά την έλλειψη αναφορών σε ζητήματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής συνεργασίας, η συνθήκη της Ρώμης εμπεριείχε ορισμένες διατάξεις στις οποίες βασίστηκαν οι μετέπειτα πρωτοβουλίες των ευρωπαϊκών υπηρεσιών στο συγκεκριμένο πεδίο (Richter, 1993). Ιδιαίτερη μείναι αξίζει να γίνει για τα άρθρα 41, 56, 57 και 118 ΣυνθεΟΚ. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 41 ΣυνθεΟΚ τόνιζε την ανάγκη αποτελεσματικού συντονισμού των προσπαθειών των κρατών-μελών στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης, έρευνας και διάδοσης των γεωργικών γνώσεων. Στο άρθρο 56 ΣυνθεΟΚ επισημαινόταν ότι, εφόσον η εισαγωγή νέων τεχνολογιών και μεθόδων οργάνωσης της παραγωγής οδηγούσε στη μείωση των θέσεων απασχόλησης προκαλώντας ανεργία, η Κοινότητα θα ανταποκρινόταν σε συγκεκριμένα αιτήματα των κρατών-μελών, συμβάλλοντας οικονομικά στην επαγγελματική κατάρτιση και επανειδίκευση των εργατών εκείνων που θα υποχρεώνονταν να αλλάξουν εργασία. Το άρθρο 57 ΣυνθεΟΚ αναφερόταν στην ανάγκη λήψης μέτρων από την Κοινότητα για την προώθηση της αμοιβαίας αναγνώρισης διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων με σκοπό να διευκολυνθεί η ανάληψη και η άσκηση μη μισθωτών δραστηριοτήτων. Τέλος, στο άρθρο 118 ΣυνθεΟΚ προβλεπόταν η προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη-μέλη σε τομείς που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Όπως, όμως, έχει ήδη σημειωθεί, η σημαντικότερη διάταξη της συνθήκης της Ρώμης σχετικά με ζητήματα παιδείας ήταν το άρθρο 128 ΣυνθεΟΚ, που έθεσε τη νομική βάση στήριξης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Σύμφωνα με αυτό σχεδιάστηκε αρχικά η συνεργασία των χωρών, συνθέτοντας τον κεντρικό άξονα προβληματισμού γύρω από τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το άρθρο 128 ΣυνθεΟΚ εντασσόταν στις «Κοινωνικές Διατάξεις» που προέβλεπαν την ανάγκη βελτίωσης των ευκαιριών απασχόλησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής αγοράς. Η εμφανής οικονομική χροιά του άρθρου ενισχυόταν με την αναφορά του στην πολιτική «επαγγελματικής εκπαίδευ-

σης», που θα συνέδραμε στην «αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς». Η υπαγωγή, εξάλλου, των «Κοινωνικών Διατάξεων» στο τρίτο κεφάλαιο της συνθήκης της Ρώμης με τον γενικό τίτλο «Κοινωνική Πολιτική» προμήνυε ήδη μια από τις δεσπόζουσες συνιστώσες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που εδραιώθηκε με την πάροδο του χρόνου, δηλαδή τη λειτουργία της ως πολιτική κοινωνικής συνοχής και απασχόλησης (Παπαδάκης, 2003:193 κ.ε.).

Ανεξάρτητα από την εμφάνη, όπως προαναφέρθηκε, οικονομική χροιά του άρθρου 128 ΣυνθεΟΚ, έντονη διάσταση απόψεων υπήρξε ως προς την ερμηνεία των δύο κεντρικών όρων που περιέχονταν σε αυτό, και συγκεκριμένα των όρων «γενικές αρχές» και «εφαρμογή κοινής πολιτικής». Μετριοπαθείς ερευνητές χαρακτήρισαν τις «γενικές αρχές» ως περιγραφές σκοπών και ανακοινώσεις προθέσεων¹⁰, η πραγμάτωση των οποίων εναπόκειται στη θέληση και δικαιοδοσία των κρατών-μελών. Η άποψη, όμως, αυτή δεν έτυχε πλήρους αποδοχής. Ορισμένοι αναλυτές ερμήνευσαν τις «γενικές αρχές» ως κατευθυντήριες γραμμές με δεσμευτικό χαρακτήρα, που τα κράτη-μέλη όφειλαν να ακολουθήσουν κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (Lenz, 1990:204· Schröder, 1990:46-47). Η δεύτερη αυτή άποψη δικαιολογούσε ουσιαστικά τη δυνατότητα θέσπισης κοινοτικών προγραμμάτων που άρχισαν να υλοποιούνται από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Η δυναμική ερμηνεία του όρου «γενικές αρχές» άφηνε ταυτόχρονα ανοιχτό το ενδεχόμενο να οριστούν μελλοντικά συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι σε ευρωπαϊκό επίπεδο υπό το ασαφές πρόσταγμα της «εφαρμογής κοινής πολιτικής». Επομένως, και σε αντίθεση με ό,τι πρέσβευε η μετριοπαθής τότε ομάδα αναλυτών, η «εφαρμογή κοινής πολιτικής» μπορούσε να υπερβεί τα στενά όρια της απλής εκπαιδευτικής συνεργασίας μεταξύ των εθνικών κρατών, προχωρώντας στη θέσπιση ενιαίων στόχων. Πενήντα σχεδόν χρόνια μετά την υπογραφή της συνθήκης της Ρώμης, η «εφαρμογή κοινής πολιτικής» χαράχθηκε με βάση τους στόχους, τους αξιολογικούς δείκτες και τα προκαθορισμένα χρονοδιαγράμματα υλοποίησης των επιδιώξεων του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Σε καμία περίπτωση, εντούτοις, δεν εκδηλώθηκαν ανησυχίες για αποδυ-

10. Ενδεικτικά βλ. Ipsen, 1983, σελ. 934, σκέψη 21.

νάμωση του πρωταγωνιστικού ρόλου που διαδραμάτιζαν την εποχή εκείνη τα κράτη σχετικά με τη συγκρότηση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Το άρθρο 128 ΣυνθεΟΚ δεν προέβλεπε μάλιστα κάποιον ιδιαίτερα αυστηρό τρόπο κατά τη διαδικασία λήψης τελικών αποφάσεων, καθώς η έγκρισή τους απαιτούσε την απλή πλειοψηφία στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, όπως έχει ήδη τονιστεί. Το γεγονός αυτό υποδήλωνε ουσιαστικά την περιοριστική δύναμη του άρθρου 128 ΣυνθεΟΚ να επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών-μελών. Εάν υπήρχε έστω και η παραμικρή υπόνοια ότι το συγκεκριμένο άρθρο θα επιδρούσε καθοριστικά στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των εθνικών κρατών, τότε τα τελευταία θα είχαν απαιτήσει αυστηρότερες ρυθμίσεις αναφορικά με τον προβλεπόμενο τρόπο λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων σε κοινοτικό επίπεδο.

Η επίδραση των υπερεθνικών οργανισμών στην εκπαιδευτική δικτύωση των κρατών-μελών τους είναι αναμφισβήτητη. Στο πλαίσιο της διαμορφώνεται ένας διεθνής λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη μονομερή έμφασή του στην οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης. Η ανασυγκρότηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην αυγή του 21ου αιώνα ευθυγραμμίζεται πλέον με τα νεοφιλελεύθερα προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών, προτάγματα που προωθούνται μέσω των πολιτικών της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», των «πινάκων κατάταξης» και των «χρυσών χαλιναριών». Η αποδυνάμωση, όμως, της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και οι προβαλλόμενες με νομοτελειακό ύφος «τάσεις» δεν προδικάζουν τη γραμμική σύγκλιση των εθνικών συστημάτων. Αξιοσημείωτες διαφορές παρατηρούνται σε εθνικό και τοπικό επίπεδο κατά την πραγμάτωση καίριων κελευμάτων, που εμπεριέχονται στις εκπαιδευτικές ατζέντες των υπερεθνικών οργανισμών. Οι διαδικασίες, επομένως, αυτοχθονοποίησης ή τοπικής προσαρμογής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο, παρέχοντας μάλιστα τα περιθώρια για την άσκηση πολιτικών, όπως αυτών του «τηλεφωνικού δανεισμού» και των «μη αποφάσεων».

Ο **Αριστοτέλης Ζιμς** είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΑΠΘ και διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Βόννης. Έχει διδάξει τα γνωστικά αντικείμενα Εκπαιδευτική Πολιτική και Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ISBN 978-960-455-223-8



9 789604 552238

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 4223

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ — ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ