

# Η «ΑΜΣ» ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης». Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην «Ευρώπη της Γνώσης»

Γεώργιος Πασιάς



We are all comparativists now!  
Jacques Santer

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει τα όρια και τις δυνατότητες της «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού» (ΑΜΣ) όπως αυτή διατυπώθηκε στο πλαίσιο των πολιτικών της ΕΕ στη δεκαετία του '90, και ιδιαίτερα όπως εκφράστηκε στη Στρατηγική της Λισαβόνας κατά την υλοποίηση του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Ως βασικούς ερμηνευτικούς άξονες της προσέγγισης θεωρούμε τους ακόλουθους : Η «ΑΜΣ» αντιπροσωπεύει βασική σύγχρονη εκδοχή του «συγκριτικού επιχειρήματος» στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο και συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση του «καθεστώτος αλήθειας» και τους «σχηματισμούς του λόγου» στο πλαίσιο της «Ευρώπης της Γνώσης». Η «ΑΜΣ» ως διαδικασία διαμεσολάβησης των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό επίπεδο συνδέεται με τον έλεγχο του σχεδιασμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών με σκοπό τη συγκρότηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου. Τέλος, η «ΑΜΣ» ως πολιτικός και κοινωνικός «ιδεότυπος» αποτελεί κεντρικό εργαλείο των τεχνοκρατών / επαγ-

γελματιών για την εκφορά σύγχρονων «τεχνολογιών» (συμμετοχής, αξιολόγησης, επιτήρησης) και εισαγωγής νέων «πανοπισμών» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στο κείμενο εξετάζεται η συγκρότηση της ΑΜΣ ως «συγκριτικού επιχειρήματος», επιχειρείται η διασάφηση του «καθεστώτος αλήθειας» που την καθιέρωσε και διερευνώνται πτυχές εκφοράς της ΑΜΣ ως πολιτικής «εκμάθησης», ως πρακτικής «θέασης», ως τεχνολογίας «επιτήρησης» και ως προτύπου «διακυβέρνησης» στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

## 1. Εισαγωγή. «Σχηματισμοί λόγου» και «καθεστώτα αλήθειας» στην Ευρώπη της Γνώσης

Το ερμηνευτικό πλαίσιο της προσέγγισης στηρίζεται στη θέση ότι η «Ευρώπη της Γνώσης» τόσο ως *διακύβευμα* όσο και ως *αναπαράσταση* αποτελεί κεντρικό πεδίο και στόχο αναφοράς των σύγχρονων πολιτικών της ΕΚ/ΕΕ, συγκροτείται και ελέγχεται από «λόγους» αλλά και «πρακτικές» των λόγων που αντιπροσωπεύουν και εκφράζουν συγκεκριμένες ιδεολογικοπολιτικές προθέσεις και δράσεις για αλλαγές στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο.<sup>1</sup> Σε αυτή τη διαδικασία η διαμόρφωση της κοινοτικής πολιτικής, ως «λόγου» και ως «πρακτικής», εξαρτάται άμεσα από το ζεύγμα «εξουσία-γνώση» καθώς συνδέεται με «σχηματισμούς λόγου», αναδεικνύει και νομιμοποιεί «καθεστώτα αλήθειας», επιλέγει και προωθεί «πρακτικές ρύθμισης» και «πολιτικές της γνώσης» που σχεδιάζονται, υποστηρίζονται, κρίνονται από την «επιστημονική κοινότητα».<sup>2</sup>

Η ΑΜΣ αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, τυπική έκφραση μιας σύγχρονης «πολιτικής της γνώσης», καθώς συνδυάζει πλαίσιο αναφοράς και περιεχόμενο, επιδιωκόμενους στόχους, εργαλεία και μέσα, φορείς υλοποίησης, διαδικασίες αξιολόγησης και λειτουργίες σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο. Ως βασική έκφραση των «πολιτικών της γνώσης» και ως διαδικασία υλοποίησης του προτάγματος της «Ευρώπης της Γνώσης» έχει ένα πολυδιάστατο αναφορικό περιεχόμενο σε διάφορα επίπεδα ανάγνωσης (πολιτικό, κοινωνικό, επιστημονικό) και ερμηνείας (συμβολικό, φαντασιακό, πραγματικό). Σύμφωνα με διάφορους μελετητές εμφανίζεται ως στόχος, ως πεδίο, ως διαδικασία, ως διαμεσολάβηση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης (Kaiser, R. – Prange, H., 2002, de la Porte, C. – Nanz, P., 2004, Borra's, S. – Jacobsson, K., 2004). Κατασκευάζεται ως γνώση (συγκριτική αξιολόγηση), καθορίζει τα όρια και

το περιεχόμενο της διαβούλευσης (συγκριτικό επιχείρημα) και χρησιμοποιείται ως σύγκριση, ως μέτρηση, ως αποτίμηση. (Arrowsmith, J.–Sisson, K. – Marginson, P., 2004, Zängle, M., 2004, Novoa, A.– Yariv-Mashal, T., 2003). Εκλαμβάνεται ως ερμηνευτική αιτία και αποτέλεσμα, αλλά θεωρείται και ως κριτική του συντελεσμένου αποτελέσματος (Radaelli, C.N., 2003, Schafer, A., 2004). Προτείνεται ως πρότυπο διακυβέρνησης, καθώς θεωρείται ως αποτελεσματική μέθοδος πολιτικού συντονισμού, ρύθμισης και διαχείρισης των προβλημάτων της συλλογικής δράσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Hodson, D. – Maher, I., 2001, Radaelli, C.N., 2003, Kaiser, R. – Prange, H., 2002, de la Porte, C. – Nanz, P., 2004). Τέλος, συνδέεται με τη συγκρότηση και την εκφορά σύγχρονων «πανοπτισμών», καθώς εφαρμόζεται ως πρακτική πολιτικής εκμάθησης, ενώ, παράλληλα, καθιερώνεται ως τεχνολογία κοινωνικής θέασης και επιτήρησης (Novoa, A. – Yariv-Mashal, T., 2003, Haahr, J.H., 2004).

## 2. Το πλαίσιο του λόγου και των πολιτικών στη δεκαετία του 2000

Η διαμόρφωση του κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου στη δεκαετία του '90 κινήθηκε στο πλαίσιο της συμπληρωματικής σχέσης των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις πολιτικές αιχμές για την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Μετά τη *Συνθήκη ΕΕ (Μάαστριχτ, 1992)* και προς τα μέσα της δεκαετίας του '90 (μεταξύ του 1993 και του 1996), μια σειρά από κείμενα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας άσκησαν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση του «κοινοτικού λόγου» στο πλαίσιο της «κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας». Τα τρία *Λευκά βιβλία* της Επιτροπής για την «Οικονομία» (1993), την «Κοινωνική πολιτική» (1994) και την «Εκπαίδευση» (1995) και τα τέσσερα *Πράσινα βιβλία* της Επιτροπής για την «Ευρωπαϊκή διάσταση» (1993), την «Καινοτομία» (1995), την «Απασχόληση» (ΕΚ, 1996) και την «Κινητικότητα» (1996) θα συγκροτήσουν το πλαίσιο της διαμόρφωσης του κοινοτικού λόγου στα μέσα της δεκαετίας του '90 και θα καθορίσουν τις βασικές κατευθύνσεις της εφαρμογής των κοινοτικών πολιτικών (Πασιάς, Γ., 2002).

Εξαιρετικό επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα κείμενα «Ατζέντα 2000» (1997) και «Για μια Ευρώπη της γνώσης» (1997) στα οποία καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, το πλαίσιο των αποφάσεων και οι κατευθύνσεις που οδήγησαν στη διαμόρφωση της στρατηγικής της

Λισαβόνας στην εκπαίδευση. Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού «λόγου» και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας θα ολοκληρωθεί στις αρχές της δεκαετίας του 2000 με κείμενα όπως: «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (2000), «e-Learning – Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο» (2000), «Ευρωπαϊκή συνεργασία για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση» (2001), «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης» (2001), «Υπόμνημα για την Ποιότητα στην εκπαίδευση» (2002), «Σχέδιο δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα» (2002), «Ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» (2002).

Το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 συνδέεται άμεσα με τους ακόλουθους άξονες:

- ▲ Το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πολιτικές για την απασχόληση (βλ. τις πολιτικές για τη διά βίου εκπαίδευση).
- ▲ Την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα (βλ. τις πολιτικές για τη βελτίωση της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας).
- ▲ Την προώθηση της κινητικότητας, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης των προσόντων και των περιόδων σπουδών (βλ. τη δημιουργία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση).
- ▲ Την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (βλ. τους στόχους της «προσβασιμότητας» και της «ανοιχτότητας»).

Τα παραπάνω συνδέονται με την αναγκαιότητα της σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο που διαμορφώνεται με βάση:

- ▲ την περαιτέρω ανάπτυξη των πολιτικών συνοχής (Διαρθρωτικά Ταμεία – ΕΠΕΑΕΚ),
- ▲ την επιδίωξη του στόχου της ισχυρής οικονομίας της γνώσης (ανταγωνιστικότητα – ΤΠΕ),
- ▲ τη διάχυση των αποτελεσμάτων της ΟΝΕ (οικονομία) προς τα επίπεδα της εργασίας (απασχόληση) της κοινωνίας (κοινωνική συνοχή) και της πολιτικής (διακυβέρνηση).

Επιπρόσθετα, οι διαδικασίες της διεύρυνσης και της Συνταγματικής Συνθήκης προωθούν / επιβάλλουν την αντιμετώπιση της ΕΕ των 25 ως μιας ολότητας, ως ενός ενιαίου και περιεκτικού συνόλου με κοι-

νούς επιδιωκόμενους στόχους και συμφωνημένες διαδικασίες για την επίτευξή τους. Η εκπαίδευση εκλαμβάνεται πλέον ως περιοχή αιχμής και ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης πολιτικών διαμεσολάβησης και αντιστάθμισης, αφού συνδέεται: α) με τις βασικές πολιτικές της ΕΕ στα πεδία (οικονομία, απασχόληση, κοινωνική συνοχή), αλλά και β) με τις διεργασίες που αναφέρονται / αφορούν στο συμβολικό και φαντασιακό περιεχόμενο της ενωμένης Ευρώπης (διακυβέρνηση, κοινόι στόχοι, πολίτης, ταυτότητα).

Με βάση τα παραπάνω, ένα προτεινόμενο πλαίσιο ανάγνωσης και ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ στη δεκαετία του '00 διατρέχεται από τους ακόλουθους σημασιολογικούς άξονες:

- ▲ **Το καθεστώς αλήθειας:** Παγκοσμιοποίηση, ολοκλήρωση, διεύρυνση, συνταγματοποίηση.
- ▲ **Οι σχηματισμοί του λόγου:** Ανταγωνιστικότητα, απασχόληση, πολίτης. Ποιότητα, προσβασιμότητα, ανοιχτότητα. Σύγκλιση, συντονισμός, εμβάθυνση, συνοχή.
- ▲ **Ο σκοπός:** Η δυναμικότερη και πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στο πλαίσιο του παγκόσμιου ανταγωνισμού.
- ▲ **Ο στόχος:** Η Ευρώπη της γνώσης, ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος. Η εκσυγχρονισμός και η σύγκλιση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, η βελτίωση της ποιότητας, η διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση.
- ▲ **Η φιλοσοφία:** Η συμπληρωματική σχέση των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις πολιτικές αιχμής για την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση, τη διακυβέρνηση και την κοινωνική συνοχή.
- ▲ **Το πλαίσιο της περιόδου:** Λουξεμβούργο '97 – Λισαβόνα '00 – Κοπεγχάγη '01 – Μπολόνια '99. Προγράμματα δράσης '00-'06. Νέο πρόγραμμα της Διά βίου '07-'14.
- ▲ **Οι πολιτικές ρυθμίσεις:** Εθνικά σχέδια δράσης: έλεγχος, συντονισμός, σύγκλιση και εναρμόνιση των εθνικών πολιτικών.
- ▲ **Η διαδικασία:** Κοινωνική Μέθοδος και Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού.
- ▲ **Τα μέσα:** Εξορθολογισμός των επιδιωκόμενων στόχων, περιορισμός της διασποράς των ενεργειών και των μέτρων εφαρμογής. Συγκριτική αξιολόγηση, επίτευξη δεικτών και κριτηρίων, αμοιβαία εκμάθηση.

### 3. Έννοια, περιεχόμενο και προέλευση της ΑΜΣ. Η ΑΜΣ και το «συγκριτικό επιχείρημα»

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η ΑΜΣ συγκεντρώνει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά ώστε να αποτελεί τυπική έκφραση μιας σύγχρονης «πολιτικής της γνώσης». Παράλληλα, συγκεντρώνει και εκείνα τα στοιχεία που υποστηρίζουν το «λόγο» και συγκροτούν την εκφορά του «συγκριτικού επιχειρήματος» στο σύγχρονο ευρωπαϊκό χώρο. Ως «συγκριτικό επιχείρημα» θεωρείται ο «λόγος» που επικαλείται και χρησιμοποιεί τη διεθνή εμπειρία και πρακτική για να υποστηρίξει την ορθότητα των επιλογών και να νομιμοποιήσει τις πολιτικές αποφάσεις για τη λήψη μέτρων στο εθνικό επίπεδο (Ματθαίου, Δ., 1997: 49-64). Το συγκριτικό επιχείρημα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό «τόπο συνάντησης» του «καθεστώτος αλήθειας», του «συστήματος γνώσης» στο πλαίσιο της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το «καθεστώς αλήθειας» και το «σύστημα γνώσης» θεωρούμε ότι αποτελούν δύο ανακλαστικές και αλληλεξαρτώμενες θεματικές περιοχές / όψεις του συγκριτικού επιχειρήματος, ως ακολούθως: Το καθεστώς αλήθειας επηρεάζει περισσότερο και συνδέεται με τη διαμόρφωση των «λόγων» της εκπαιδευτικής πολιτικής (discourses / politics). Αντίστοιχα, το σύστημα της γνώσης συνδέεται και επηρεάζει περισσότερο τις «πρακτικές» των λόγων που θα πρέπει να εφαρμοστούν (policies) (Πασιάς, Γ., 2005: 22).

Η ΑΜΣ αποτελεί ακριβώς έναν «τόπο συνάντησης» του συγκριτικού επιχειρήματος με την εκπαιδευτική πολιτική, στο βαθμό που αντιπροσωπεύει μια πολιτική διαδικασία η οποία παράγει «λόγο» και εφαρμόζει «πρακτικές» που βασίζονται στη διεθνή εμπειρία και υποδεικνύουν, αξιολογούν και νομιμοποιούν τις πολιτικές μεταρρύθμισης στο εθνικό επίπεδο.

Το περιεχόμενο της ΑΜΣ αναφέρεται στην επιδίωξη κοινών στόχων μέσα από τη διατύπωση οδηγιών που μεταφράζονται σε εθνικές πολιτικές, συνδυάζονται με παρακολούθηση, περιοδικό έλεγχο και εξωτερική αξιολόγηση, οργανώνονται ως αμοιβαίες διαδικασίες εκμάθησης και συνοδεύονται από κριτήρια, δείκτες και συγκριτικές μετρήσεις επιδόσεων με βάση τις καλύτερες πρακτικές (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000).

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η ΑΜΣ εστιάζει στον καθορισμό και τη διάδοση των καλύτερων πρακτικών μέσω της αμοιβαίας εκμάθησης και της αναθεώρησης των επιλογών, με σκοπό να προσφέρει νέες λύσεις στην πολιτική διαχείριση και τη λήψη των αποφάσεων σε ένα

όλο και περισσότερο σύνθετο, διαφορετικό και αβέβαιο περιβάλλον. Η πολιτική προσδοκία για τα αποτελέσματα των διαδικασιών της αμοιβαίας εκμάθησης στηρίζεται στην υπόθεση ότι ο συντονισμός θα επιτευχθεί μέσω των αλλαγών στις εθνικές πολιτικές που επηρεάζονται από τη ρητή πολιτική δέσμευση στους κοινούς στόχους, από την αύξηση της γνώσης και της συγκρισιμότητας των επιτευγμάτων κάθε χώρας και από την περιοδική παρακολούθηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Borra's, S. – Jacobsson, K., 2004: 188, Zängle, M., 2004: 4-6). Στην έκθεση με τίτλο «Including the Excluded. A European Commitment against poverty», ο F. Vanderbroucke, ομοσπονδιακός υπουργός Κοινωνικών Υποθέσεων του Βελγίου, σημειώνει: *Η ΑΜΣ έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν τις ατομικές εθνικές τους θέσεις, να μοιραστούν την εμπειρία τους, να κρίνουν τις εκρσές τους σε ένα διαφανές και συγκρίσιμο περιβάλλον. Είναι, επίσης, μια μέθοδος που οικοδομείται πάνω της αλλά και σέβεται την τοπική διαφοροποίηση. Είναι ευέλικτη και ταυτόχρονα σκοπεύει στην εξασφάλιση της προόδου στην κοινωνική σφαίρα. Η ΑΜΣ έχει τη δυνατότητα να γίνει ένας δυναμικός οδηγός για τη βελτίωση της ποιότητας της κοινωνικής προστασίας στην Ευρώπη* (αναφ. στο Hostens, 2003: 26-27).

Η ΑΜΣ χαρακτηρίζεται ως μια σειρά συγκεκριμένων μηχανισμών για να προκαλέσει τέτοιες διαδικασίες, όπως είναι η συστηματική διάδοση της γνώσης και η ανταλλαγή της εμπειρίας που συνοδεύονται από την άσκηση πειθούς και υποστηρίζονται από τις πρακτικές αξιολόγησης, συγκρίσιμες στατιστικές βασισμένες σε κοινά αποδεκτά κριτήρια και δείκτες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι βασικές διαδικασίες της ΑΜΣ έχουν σημαντικές ομοιότητες με το περιεχόμενο και τις διαστάσεις της αξιολόγησης που έχει προβάλλει και εφαρμόζει τα τελευταία χρόνια ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Marcusson, 2003).

Στο κοινοτικό επίπεδο, το περιεχόμενο της ΑΜΣ δεν είναι νέο, αλλά αντλεί από διάφορους μηχανισμούς που είχαν παραδοσιακά αναπτυχθεί στο πλαίσιο της εφαρμογής του «χαλαρού νόμου» της ΕΕ, όπως ήταν οι συστάσεις, η αναθεώρηση, ο έλεγχος και η αξιολόγηση της εφαρμογής πολιτικών στο εθνικό επίπεδο. Αντίθετα όμως με το πλαίσιο του σκληρού νόμου της ΕΕ που συγκροτούν το πρωτογενές και παράγωγο δίκαιο της Κοινότητας (Συνθήκες, Κανονισμοί, Οδηγίες, Αποφάσεις) και που καθορίζεται από το δεσμευτικό, υποχρεωτικό χαρακτήρα και τις κυρώσεις, το πλαίσιο της ΑΜΣ διακρίνεται για το μη δεσμευτικό και εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής. Οι Borra's, S.–

Jacobsson, K. (2004: 189) αναφέρουν επτά περιπτώσεις στις οποίες διαφοροποιείται η ΑΜΣ από τον παραδοσιακό «χαλαρό» νόμο (traditional soft law) της Κοινότητας (βλ. πίνακα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Διαφορές μεταξύ της ΑΜΣ και του παραδοσιακού χαλαρού νόμου

<i>Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού</i>	<i>Ο παραδοσιακός χαλαρός νόμος</i>
Διακυβερνητική προσέγγιση	Υπερεθνική προσέγγιση
Το Συμβούλιο και η Επιτροπή έχουν έναν κυρίαρχο ρόλο	Η Επιτροπή και το Δικαστήριο έχουν έναν κυρίαρχο ρόλο
Πολιτικός έλεγχος στο πιο υψηλό επίπεδο	Διοικητικός έλεγχος
Σαφείς διαδικασίες και επαναληπτική διαδικασία	Αδύνατες και ειδικές διαδικασίες
Συστηματική σύνδεση στις πολιτικές περιοχές	Καμία ρητή σύνδεση των πολιτικών περιοχών
Σύνδεση της ΕΕ και της εθνικής δημόσιας δράσης	Καμία ρητή σύνδεση μεταξύ της ΕΕ και των εθνικών επιπέδων
Επιδιώκει τη συμμετοχή των κοινωνικών φορέων	Δεν επιδιώκει ρητά τη συμμετοχή των κοινωνικών φορέων
Στοχεύει στην ενίσχυση των διαδικασιών εκμάθησης	Κανένας ρητός στόχος επιδίωξης της εκμάθησης δεν είναι δηλωμένος

Πηγή: Borra's, S. – Jacobsson, K. (2004: 189)

Οι Arrowsmith et al. επιχειρούν μια ανάγνωση της ΑΜΣ σε δύο διαστάσεις (οριζόντια και κάθετη) και σε δύο επίπεδα (της ετερονομίας του κεντρικού μηχανισμού της ΕΕ και της αυτονομίας των τοπικών παραγόντων). Η οριζόντια διάσταση επιτρέπει στους τεχνοκράτες και τους πολιτικούς να διαπραγματευτούν για την επίλυση των προβλημάτων. Παράλληλα, στην οριζόντια διάσταση ελαχιστοποιείται το πεδίο για διαφωνία, καθώς συντονίζεται η συνεργασία μεταξύ των κατών-μελών και της Κοινότητας με βάση τη θέσπιση κοινών στόχων. Η κάθετη διάσταση εκφράζει τη μεταφορά ευθύνης και αρμοδιοτήτων στα χαμηλότερα επίπεδα για την εξεύρεση λύσεων στο τοπικό επίπεδο. Στην κάθετη διάσταση, με βάση την αρχή της επικουρικότητας, η συλλογική δράση υποστηρίζεται με διαδικασίες πολιτικής ρύθμισης μέσω της εφαρμογής και του ελέγχου, ανάλογα με το επίπεδο του κάθε κράτους-μέλους (Arrowsmith et al., 2004: 320).

Μια άλλη ανάγνωση της ΑΜΣ αφορά το επίπεδο της διακυβέρνησης. Σύμφωνα με διάφορους μελετητές, η ΑΜΣ αντιπροσωπεύει ένα



πρότυπο πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης (multi-level governance system). Η ΑΜΣ θεωρείται όχι μόνο ως ένας νέος τρόπος διακυβέρνησης (Hodson και Maher, 2001, Eberlein, B. – Kerwer, D., 2002), αλλά είναι πιθανό να μετατραπεί σε νέα έννοια της «εμβάθυνσης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης» (Kaiser, R. – Prange, H., 2002). Η ΑΜΣ καθιερώνοντας τις αποκαλούμενες «ορθές» πρακτικές και τις διαδικασίες αξιολόγησης που υπερβαίνουν τις διατάξεις των Συνθηκών, προετοιμάζει το έδαφος για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και νομιμοποίηση και, συνακόλουθα, μπορεί να έχει επιπτώσεις στη θεσμική ισορροπία της ΕΕ καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός υψηλού επιπέδου ολοκλήρωσης (ό.π., 4-7).

Σύμφωνα με τους Arrowsmith et al., η ΑΜΣ προέρχεται από το χώρο των μεγάλων επιχειρήσεων και των πολυεθνικών εταιρειών. Οι μηχανισμοί υποστήριξης και τα αποτελέσματα που είχε στο χώρο της οικονομίας θεωρήθηκε ότι μπορούν να εφαρμοστούν και στον πολιτικό σχεδιασμό. Παράλληλα, διατυπώθηκε και το κρίσιμο ερώτημα εάν και κατά πόσο η ΑΜΣ, που μπορεί να είναι καλή ως εργαλείο διοικητικής αξιολόγησης, είναι σε θέση να μετατραπεί σε όργανο ρύθμισης του πολιτικού σχεδιασμού (Arrowsmith et al., 2004: 313).

Η έννοια της «συγκριτικής αξιολόγησης» (benchmarking) αποτελεί τη λέξη-κλειδί που βρίσκεται στο επίκεντρο του συντονισμού των πολιτικών της ΕΕ. Θεωρείται ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της ΑΜΣ, που βασίζεται στην αμοιβαία εκμάθηση, τον καθορισμό και τη μεταφορά των καλών πρακτικών, και, αντίθετα με την παραδοσιακή κοινοτική μέθοδο που λειτουργεί από επάνω προς τα κάτω, αποτελεί μια προσέγγιση των πολιτικών της «ρύθμισης», που λειτουργεί από κάτω προς τα επάνω σε διάφορα επίπεδα (τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό). Η συγκριτική αξιολόγηση βρέθηκε στο προσκήνιο εξαιτίας της αυξανόμενης πολυπλοκότητας που εμφανίστηκε στο πεδίο της «διακυβέρνησης» της ΕΕ κατά την εξέλιξη των διαδικασιών της «διεύρυνσης» και της «εμβάθυνσης» της ΕΕ, με σκοπό να προσφέρει λύσεις στα προβλήματα της συλλογικής δράσης των κρατών-μελών.

Η αξιολόγηση ως διοικητικό εργαλείο σε επίπεδο επιχείρησης χρονολογείται από τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες και διακρίνεται σε 4 στάδια εξέλιξης: α) ως συγκριτική στατιστική δραστηριότητα ('50-'60), β) ως ανταγωνιστική αξιολόγηση ('70), και γ) ως γενική αξιολογική δραστηριότητα ('80). Οι δύο τελευταίες συνδέονται με τις προσπάθειες της αμερικανικής εταιρείας XEROX να συνδυάσει και ελέγξει ποιότητα και απόδοση των Ιαπώνων ανταγωνιστών της. Και οι δύο

περιλαμβάνουν λεπτομερή διερεύνηση της αποδοτικότητας σε ιδιαίτερες επιχειρησιακές διαδικασίες και χρήσεις μέσων, όπως: δεξιότητες, κατάρτιση, επικοινωνία, διαβουλεύσεις, έρευνα δράσης, ρύθμιση ποιοτικών προτύπων, πιστοποίηση κ.ά. (Sisson, K. et al., 2002).

Η στρατηγική αξιολόγηση αντιπροσωπεύει ένα τέταρτο στάδιο, το οποίο προέκυψε τη δεκαετία του '90 και συνδέεται με τις έννοιες της «εκμάθησης» και της «οργάνωσης». Εστιάζει περισσότερο στις ποιοτικές κατευθυντήριες δυνάμεις που βρίσκονται πίσω από την ανάλυση της επιτυχούς οργάνωσης στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η ηγεσία, οι βασικές ικανότητες και δεξιότητες και η διαχείριση των κρίσεων και των αλλαγών.

Οι Arrowsmith et al. διακρίνουν τρεις κύριους τύπους αξιολόγησης στο επιχειρησιακό επίπεδο:

- ▲ Μία από κάτω προς τα επάνω διαδικασία δικτύωσης και διάχυσης της εμπειρίας.
- ▲ Μία από επάνω προς τα κάτω διαδικασία στο εσωτερικό και το εξωτερικό επίπεδο ως μέσο ελέγχου και όχι μόνο εκμάθησης (αφορά κυρίως στο χώρο των μικρομεσαίων επιχειρήσεων).
- ▲ Ο τρίτος τύπος είναι το πρότυπο XEROX και βασίζεται στην ανάπτυξη μιας διαδικασίας συνεχούς εκμάθησης και βελτίωσης (Arrowsmith et al., 2004: 314).

Στο επίπεδο των μεγάλων οργανισμών και επιχειρήσεων η συνδρομή της αξιολόγησης στηρίζεται σε δύο θεμέλια:

- ▲ Το πρώτο είναι η οργανωτική εκμάθηση ως η κύρια οργανωτική αρχή γύρω από την οποία αναπτύσσεται η στρατηγική της επιχείρησης και διαμορφώνεται το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Η αξιολόγηση προσφέρει ένα πρακτικό εργαλείο γύρω από το οποίο κτίζεται η οργανωτική εκμάθηση μέσω δυναμικών συγκρίσεων με άλλες.
- ▲ Το δεύτερο αφορά τον έλεγχο. Οι πολυεθνικές επιχειρήσεις έχουν καθιερώσει δομές και συστήματα διαχείρισης των «καλών πρακτικών». Ένα από αυτά είναι η μετατόπιση από τη γεωγραφική διαχείριση στο σχηματισμό διεθνών τμημάτων και επιχειρησιακών ρευμάτων. Η αξιολόγηση δεν εστιάζει σε λεπτομέρειες και μέρη, αλλά διατηρεί τον έλεγχο από απόσταση, μέσω της χρήσης συγκρίσεων και της ρύθμισης στόχων. Έτσι, η από επάνω προς τα κάτω αξιολόγηση θεωρείται / ορίζεται ως προϊόν θεμελιωδών αλλαγών με βάση τον τρόπο που οι μεγάλες οργανώσεις και οι εταιρείες ρυθμίζονται (Arrowsmith et al., 2004: 314).

Η μεταφορά του παραπάνω ερμηνευτικού μοντέλου στο κοινοτικό επίπεδο του συντονισμού των πολιτικών είναι, κατ' αναλογία, η ακόλουθη: το κέντρο (ΕΕ) διατηρεί το ρόλο του στη χάραξη της στρατηγικής και των κατευθύνσεων σε μακροπρόθεσμους στόχους οι οποίοι υλοποιούνται από τα μέρη (κράτη-μέλη) με διαδικασίες εύκαμπτες, ευέλικτες, προσαρμοστικές. Ο καθορισμός κοινά αποδεκτών στόχων και μέσων εξασφαλίζει την υποχρέωση της συμμετοχής. Η επανάληψη της αξιολόγησης σε κύκλους σημαίνει ότι η πολιτική διαδικασία γίνεται λιγότερο αδιαφανής (άρα πιο πιστοποιημένη) και βασίζεται στην επεξεργασία σαφώς καθορισμένων στόχων, καλύτερων συντελεστών και διερεύνησης της προόδου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συγκριτική αξιολόγηση ενισχύει την αξία της ΑΜΣ ως εργαλείου πολιτικής εκμάθησης, καθώς αποτελεί ένα μοντέλο πιο ευέλικτο, αποδοτικό και αποτελεσματικό από το κοινοτικό μοντέλο (νομοθεσία, κυρώσεις, συμμόρφωση), ενώ, παράλληλα, αναγνωρίζει τις αρχές του εθελοντισμού και της επικουρικότητας (Heritier, A., 2002: 4-7, Radaelli, C.N., 2003: 25-28).

#### **4. Η καταγωγή της ΑΜΣ. Εάν η ΑΜΣ είναι η λύση, τότε η ανταγωνιστικότητα, η απασχόληση και η διακυβέρνηση είναι τα προβλήματα**

Ο γενέθλιος χώρος της ΑΜΣ, η καταγωγή της ΑΜΣ προσδιορίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '90. Τόσο κατά τη διάρκεια της επικύρωσης της Συνθήκης της ΕΕ αλλά και στα επόμενα χρόνια, η ΕΕ των 15 βρέθηκε αντιμέτωπη με σημαντικά προβλήματα τα οποία σχετιζόνταν με την ανάγκη του συντονισμού της συλλογικής δράσης των κρατών-μελών στις περιοχές της οικονομίας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής. Ειδικότερα, η καθιέρωση της ΑΜΣ έχει συνδεθεί με την αντιμετώπιση τριών προκλήσεων στο οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτικό επίπεδο της κοινοτικής δραστηριότητας (Borra's, S. – Jacobson, K., 2004: 185-186).

Η πρώτη πρόκληση αφορά ζητήματα συντονισμού στον τομέα της οικονομίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων όπως η οικονομική κρίση, η αύξηση της ανεργίας και, κυρίως, η υλοποίηση της διαδικασίας ένταξης στην ΟΝΕ. Επίσης, στο πλαίσιο του αυξανόμενου παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού, οι προκλήσεις προς την ΕΕ απαιτούσαν ισχυρές συναινετικές διαδικασίες και αποτελεσματικούς μηχανισμούς υλοποίησης των οικονομικών πολιτικών (ό.π., σ. 186). Η δεύτερη πρόκληση αφορούσε την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της

ΕΕ, ειδικά στα ζητήματα της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής. Ουσιαστικά επρόκειτο για την αναζήτηση ισορροπιών και προσαρμογής ανάμεσα στο οικονομικό πρότυπο του ευρωπαϊκού καπιταλισμού και την απορρύθμιση του κοινωνικού προσώπου της Ευρώπης. Σ' αυτό το ζήτημα η ΑΜΣ θεωρήθηκε ως ένα εγχείρημα για να επιλυθούν σε πραγματικό, συμβολικό και διαδικαστικό επίπεδο οι οικονομικές και κοινωνικές αντιφάσεις της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (de la Porte, C. – Pochet, P., 2001). Μια τρίτη πρόκληση αφορούσε το «δημοκρατικό έλλειμμα» και την κρίση νομιμοποίησης της ΕΕ, θέματα που συνδέονται με το ευρύτερο ζήτημα της θεσμικής εμβάθυνσης και της διακυβέρνησης της ΕΕ (Scharpf, F.W., 1999). Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συνδέθηκε με την ισορροπία των δυνάμεων μεταξύ των κοινοτικών οργάνων, την ανάγκη της ενίσχυσης του πολιτικού συντονισμού και τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ κρατών-μελών και Κοινοτήτας, θέματα που έθιγαν το γενικότερο ζήτημα της διακυβέρνησης της ΕΕ (Borra's, S. – Jacobsson, K., 2004: 185-186). Η διακυβέρνηση της ΕΕ, ειδικά μετά την κρίση του '99 και στο πλαίσιο των διαδικασιών της «διεύρυνσης» και της «συνταγματοποίησης», μετετέρασε σε κυρίαρχο διακύβευμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '00 (Μανιτάκης, 2004, Παπαδημητρίου, 2002). Διαφάνεια, ανοιχτότητα και δημοκρατικός έλεγχος αποτέλεσαν κεντρικές έννοιες για το πρότυπο της διακυβέρνησης της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Πολλοί υποστήριξαν ότι η καθιέρωση της ΑΜΣ επιχειρεί να καλύψει αυτά τα κενά (Borra's, S. – Jacobsson, K., 2004: 187, Radaelli, C.N., 2003: 7-10).

Μέσα από την καθιέρωση της ΑΜΣ και παράλληλα με τα αυστηρά κριτήρια και τις δεσμευτικές διαδικασίες της κοινοτικής μεθόδου και το σκληρό πλαίσιο της κοινοτικής νομοθεσίας, τα κράτη-μέλη αναζήτησαν διαδικασίες ελέγχου και τρόπους λήψης των αποφάσεων περισσότερο ευέλικτου χαρακτήρα και με «χαλαρό» νομικό περιεχόμενο. Ουσιαστικά, τα κράτη-μέλη αποφάσισαν να δημιουργήσουν –παράλληλα με αυτό της Κοινοτικής μεθόδου– ένα συμπληρωματικό πλαίσιο διαβούλευσης και λήψης αποφάσεων που θα τους επέτρεπε «να μεταθέσουν τις συστάσεις στις μεμονωμένες πολιτικές τους μέσα από ένα πολυετές πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης του κάθε κράτους-μέλους» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1994). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο A. Schafer, «μια διαφωνία και μια συναίνεση για να περιοριστούν οι υποχρεώσεις των κρατών-μελών και ο έλεγχος της

Επιτροπής οδήγησαν στη θέσπιση ενός “χαλαρού” συντονισμού, με βάση τον αμοιβαίο έλεγχο και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων και των δύο (Κοινότητας και κρατών-μελών)» (Schafer, A., 2004: 8).

## 5. Η καθιέρωση της ΑΜΣ μέσα από την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση (1997-'99)

Οι βάσεις για την θέσπιση της ΑΜΣ ως συμπληρωματικής διαδικασίας πολιτικού συντονισμού ετέθησαν μετά την επικύρωση της Συνθήκης του Μάαστριχτ και ολοκληρώθηκαν την περίοδο 1997-'99, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση. Η ΑΜΣ συγκροτήθηκε οργανωτικά και λειτουργικά στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση με τρεις διαδικασίες που επικυρώθηκαν στα Ευρωπαϊκά Συμβούλια του Λουξεμβούργου (1997), του Κάρντιφ (1998) και της Κολωνίας (1999), και απέκτησε πιο συνεκτικό περιεχόμενο στις αρχές του 2000, στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Στα μέσα της δεκαετίας του '90 μια σειρά από κείμενα δημιούργησαν το «καθεστώς αλήθειας» της περιόδου σχετικά με την απασχόληση. Μεταξύ άλλων, ξεχωρίζουν κείμενα όπως το Λ.Β. της Επιτροπής για την Οικονομία (Επιτροπή των ΕΚ, 1994), η έκθεση Bangeman για τις επιπτώσεις της κοινωνίας της πληροφορίας (Bangeman, 1994) και η μελέτη του ΟΟΣΑ για την απασχόληση (OECD, 1994).

Η πρώτη σημαντική αναφορά στο κοινοτικό επίπεδο ήταν η ανακοίνωση της Επιτροπής το 1996 σχετικά με τη «συγκριτική αξιολόγηση της ευρωπαϊκής βιομηχανίας» (Commission of the European Communities, 1996). Με το κείμενο, η Επιτροπή πρότεινε τη συγκριτική αξιολόγηση ως εργαλείο παρακολούθησης της προόδου σε τρέχουσα βάση, αξιολόγηση της κατάστασης, βελτίωση των καλύτερων πρακτικών ως μέσο ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας. Η Επιτροπή πρότεινε ένα πρόγραμμα για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας μέσω της προώθησης διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης, εξωτερικής αξιολόγησης, δικτύωσης πληροφοριών, ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων και τεχνικών μέτρησης της προόδου. Το πρόγραμμα είχε δύο στόχους: α) να παρέχει διαγνωστικά εργαλεία και εργαλεία δράσης για βελτίωση των πολιτικών και β) να δώσει έμφαση στην εκμάθηση μέσω της σύγκλισης που προωθεί η καλύτερη πρακτική.

Τον ίδιο χρόνο, η Επιτροπή ανέλαβε μια σημαντική πρωτοβουλία αποκαλούμενη «Δράση για την απασχόληση στην Ευρώπη: ένα σύμ-

φωνο εμπιστοσύνης», του οποίου τρεις στόχοι ήταν: α) να κινητοποιηθούν όλοι οι σχετικοί φορείς (κοινοτικοί, εθνικοί και τοπικοί φορείς και οι κοινωνικοί εταίροι), β) να κεφαλαιοποιηθούν στην ευρωπαϊκή επίδραση πολλαπλασιαστική και γ) να ενσωματωθεί ο πόλεμος στην ανεργία ως τμήμα ενός μέσου – και μακροπρόθεσμο όραμα της κοινωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996).

Ένα χρόνο αργότερα, η ΑΜΣ βρέθηκε στο επίκεντρο των εξελίξεων μετά τη Διακυβερνητική Διάσκεψη για τη Συνθήκη του Άμστερνταμ τον Ιούνιο του 1997. Κατά τη διάρκεια της Διακυβερνητικής Διάσκεψης για τη Συνθήκη του Άμστερνταμ ορισμένες κυβερνήσεις υποστήριξαν τη δημιουργία ενός κεφαλαίου σχετικά με την απασχόληση το οποίο θα περιελάμβανε τις βασικές αρχές για την πολιτική απασχόλησης, καθώς επίσης και μια επιτυχή μέθοδο για την υλοποίησή της. Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ εισήχθη ένας νέος τίτλος VIII: «Απασχόληση», σύμφωνα με την οποία η «προώθηση της απασχόλησης είναι ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος» των κρατών-μελών (άρθρο. 126.2) και «η επίτευξη υψηλού επιπέδου απασχόλησης» ορίζεται ως ένας από τους βασικούς στόχους της Κοινότητας (άρθρο. 127.1).

Το εξαιρετικό ενδιαφέρον του θέματος φαίνεται από το γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προχώρησε στη λήψη μέτρων υπέρ μιας συντονισμένης Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης την περίοδο 1997-'99, χωρίς να περιμένει την έναρξη ισχύος τους (η Συνθήκη του Άμστερνταμ άρχισε να ισχύει από την 1η Μαΐου 1999). Το πρώτο βήμα ήταν η ένταξη της «Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση» ως βασικό θέμα στην ειδική σύνοδο κορυφής του Λουξεμβούργου το 1997. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την περίοδο 1997-2001 ο πολιτικός συσχετισμός στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο είχε αλλάξει, και για πρώτη φορά μετά το Μάαστριχτ η πλειοψηφία (ένδεκα στα δεκαπέντε μέλη) είχε κεντροαριστερό χαρακτήρα. Ο A. Schafer αποδίδει την προσπάθεια για την προώθηση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση σε αυτό το γεγονός και επισημαίνει ότι «οι κυβερνήσεις των σοσιαλδημοκρατών ήταν –πολιτικά, τουλάχιστον– δεσμευμένες απέναντι στις πολιτικές του κράτους πρόνοιας. Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης τους έδωσε ένα κοινό λεξιλόγιο καθώς επίσης και ένα ευρωπαϊκό συμπλήρωμα στις εθνικές προσπάθειές τους για την ενίσχυση της κοινωνικής πολιτικής» (Schafer, A., 2004: 10).

*Η διαδικασία του Λουξεμβούργου.* Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Λουξεμβούργου, σε έκτακτη σύνοδο για την απασχόληση τον Νοέμβριο του 1997, καθόρισε ένα μεσοπρόθεσμο πλαίσιο για την ανάπτυξη

της μελλοντικής κοινοτικής δράσης που αποσκοπούσε στο συντονισμό των πολιτικών απασχόλησης των κρατών-μελών με τη μορφή «οδηγιών και κατευθύνσεων απασχόλησης» και της εκπόνησης «εθνικών σχεδίων δράσης» (National Action Plans) (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1997). Στο κείμενο αναφέρεται ότι η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση θα βασίζεται στη θέσπιση «κατευθύνσεων για την απασχόληση» (employment guidelines), οι οποίες θα θέτουν καθορισμένους στόχους που θα ενσωματώνονται σε εθνικά σχέδια δράσης πολυετούς προοπτικής, η εφαρμογή των οποίων θα ελέγχεται με μια από κοινού συμφωνημένη διαδικασία, και επισημαίνεται «η σημασία ανάπτυξης κοινών δεικτών, που θα βασίζονται σε συγκρίσιμες στατιστικές, για τον αποτελεσματικό έλεγχο και την αξιολόγηση των πολιτικών απασχόλησης και για τον προσδιορισμό των ορθών πρακτικών» (ό.π, παράγρ. 17). Το Συμβούλιο καθόρισε τέσσερις άξονες δράσης (απασχολησιμότητα, επιχειρηματικότητα, προσαρμοστικότητα, ίσες ευκαιρίες) οι οποίοι αποτέλεσαν τις «κατευθύνσεις της απασχόλησης για το 1988» (ό.π. παράγρ. 49-79), και κάλεσε την Επιτροπή να υποβάλει συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης και ετήσιες εκθέσεις για την αξιολόγηση της προόδου.

Κατά τη διάρκεια του 1998, η Επιτροπή εκπόνησε και πρότεινε ένα πλαίσιο ανάπτυξης των κατευθύνσεων της πολιτικής το οποίο αφορούσε μεταξύ άλλων «στην εισαγωγή σε κοινοτικό επίπεδο μηχανισμών συντονισμού των πολιτικών για την απασχόληση οι οποίες περιελάμβαναν: την εκπόνηση οδηγιών από το Συμβούλιο προς τα κράτη-μέλη, ένα σύστημα συντονισμού και παρακολούθησης της εφαρμογής των οδηγιών από τα κράτη-μέλη, ετήσια κοινή έκθεση αξιολόγησης, δημιουργία κινήτρων υπό τη μορφή πιλοτικών έργων» (European Commission, 2004).

Παράλληλα, η Επιτροπή πρότεινε ότι το Συμβούλιο καταρτίζει συστάσεις σχετικά με την πολιτική απασχόλησης κάθε κράτους-μέλους βάσει μιας συγκριτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων των κρατών-μελών στον τομέα της απασχόλησης και των κύριων κενών που εξακριβώνονται στην εφαρμογή των οδηγιών απασχόλησης, λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της κοινής έκθεσης σχετικά με την απασχόληση. Με τη διαδικασία του Λουξεμβούργου η Κοινότητα προσπάθησε να αντισταθμίσει το νομικό έλλειμμα της διαδικασίας με το να δώσει μια ισχυρότερη έμφαση στις δεσμεύσεις και στην υποχρέωση που είχαν αναλάβει οι κυβερνήσεις. Με τον τρόπο αυτό, εμμέσως πλην σαφώς, η Επιτροπή κατάφερε να ασκεί επιτήρηση στις εθνικές κυβερνήσεις μέσω των δεσμεύσεων και των υποχρεώσεων που είχαν αναλάβει,

καθώς τα εθνικά σχέδια δράσης θα χρησιμοποιούνται εφεξής για την αξιολόγηση και τον έλεγχο της εφαρμογής των πολιτικών από τα κράτη-μέλη.

## **6. Η «ΑΜΣ» στη Στρατηγική της Λισαβόνας: Οι τέσσερις αρχές. Οι στόχοι, τα μέσα, οι κατευθύνσεις**

### **6.1. Η Στρατηγική της Λισαβόνας στην εκπαίδευση. Το γενικό πλαίσιο**

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (23 και 24 Μαρτίου 2000) στο κείμενο των συμπερασμάτων επισημαίνει 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. [...] Γι' αυτό, η Ένωση απαιτείται να θέσει ένα σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000: παράγρ.1).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, οι ηγέτες των τότε 15 κρατών-μελών της ΕΕ καθόρισαν ως νέο στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση στη δεκαετία του 2000 «να γίνει 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» (ό.π., παράγρ. 24).

### **6.2. Οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων**

Η διατύπωση του στρατηγικού στόχου για την ΕΕ είχε ισχυρές επιπτώσεις στις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας συνεκτικής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο βασικός σκοπός ήταν να καθορισθούν, για τα προσεχή δέκα χρόνια, οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης, που θα αποτελούσαν το βασικό πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των κρατών-μελών με στόχο τη βελτίωση και την προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, τη βελτίωση του επιπέδου και της ποιότητας της απασχόλησης, την καταπολέμηση του



κοινωνικού αποκλεισμού και τη δυνατότητα σε όλους τους Ευρωπαίους πολίτες να συμμετάσχουν στη νέα κοινωνία της γνώσης.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθόρισε ένα πρώτο γενικό πλαίσιο στόχων το οποίο περιλαμβάνει τους ακόλουθους άξονες:

- ▲ Την αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό.
- ▲ Τη μείωση της εκπαιδευτικής διαρροής στην υποχρεωτική εκπαίδευση.
- ▲ Τη αξιοποίηση του διαδικτύου στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δικτύων.
- ▲ Την ενίσχυση των νέων δεξιοτήτων και της διά βίου μάθησης.
- ▲ Τη βελτίωση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών.
- ▲ Την αξιολόγηση των γνώσεων με την ανάπτυξη των ευρωπαϊκών βιογραφικών σημειωμάτων (ό.π., παράγρ. 27).

Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε το Συμβούλιο Παιδείας «να επιδοθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες αλλά σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία, με στόχο να συμβάλει στις διαδικασίες του Λουξεμβούργου και του Κάρντιφ και να υποβάλει εκτενέστερη έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την άνοιξη του 2001» (ό.π., παράγρ. 27). Η πρόσκληση του Συμβουλίου για την επικέντρωση του προβληματισμού «σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες» θεωρείται ρηξικέλευθη, καθώς διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο στην πολιτική συνεργασίας των κρατών-μελών, σε αντίθεση με την παράδοση δεκαετιών, σύμφωνα με την οποία η συνεργασία στον τομέα της πολιτικής έδινε πάντα σημασία στη διαφορετικότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και στον «πλήρη σεβασμό της αρμοδιότητας των κρατών-μελών», σύμφωνα με το άρθρο 149.1 της Συνθήκης ΕΕ.

### 6.3. Η διαδικασία υλοποίησης: η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού

Στο ίδιο κείμενο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προσδιόρισε ως διαδικασία υλοποίησης του στρατηγικού στόχου την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) ως μέσο «διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ», η οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες δράσεις:

- ▲ «Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, με-

- σοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν.
- ▲ Καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρο τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφόρων κρατών-μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.
  - ▲ Μεταφορά αυτών των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες.
  - ▲ Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομοτίμους, υπό μορφή αλληλοδιδασκτικών διαδικασιών» (ό.π., παράγρ. 37).

Ακόμα, επισημαίνεται ότι «θα ακολουθηθεί μία πλήρως αποκεντρωμένη προσέγγιση σύμφωνη με την αρχή της επικουρικότητας, στο πλαίσιο της οποίας η Ένωση, τα κράτη-μέλη, οι περιφερειακές και τοπικές βαθμίδες, καθώς και οι κοινωνικοί εταίροι και η κοινωνία των πολιτών θα συμμετέχουν ενεργά μέσω διάφορων μορφών εταιρικής σχέσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα επεξεργαστεί μία μέθοδο συγκριτικής αξιολόγησης των βέλτιστων πρακτικών για τη διαχείριση της αλλαγής σε δικτύωση με διάφορους παράγοντες και χρήστες, και συγκεκριμένα τους κοινωνικούς εταίρους, τις επιχειρήσεις και τους μη κυβερνητικούς οργανισμούς» (ό.π., παράγρ. 38).

#### 6.4. Οι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων

Το Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας (ΛΠΕ) αποτελεί προϊόν της πολιτικής συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών και της Επιτροπής σχετικά με τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (Συμβούλιο της ΕΕ, 2002). Οι τρεις μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι οι ακόλουθοι:

- ▲ Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ.
- ▲ Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής.
- ▲ Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοιχτά στον ευρύτερο κόσμο.

Οι τρεις κεντρικοί στρατηγικοί στόχοι αναλύονται σε 13 συναφείς συνδεδεμένους στόχους. Κάθε συναφής στόχος αναλύεται σε επιμέρους κεντρικά ζητήματα. Συνολικά, καθορίζονται 42 κεντρικά ζητήματα, τα

οποία καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο τομέων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ό.π., παράγρ. 4.2).

Το Λεπτομερές Πρόγραμμα με τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρείται ότι παρέχει στην Επιτροπή ένα συνεκτικό πλαίσιο οργάνωσης των δραστηριοτήτων της Επιτροπής και των κοινοτικών προγραμμάτων με πιο ολοκληρωμένο τρόπο. Ενοποιώντας τις πολλές διαφορετικές προτεραιότητες με τους στόχους και τα θέματα-κλειδιά στο ΛΠΕ, η Επιτροπή επιχείρησε να ταιριάζει ένα ευρύ φάσμα διάσπαρτων δράσεων σε ένα ομοιογενές και συνεκτικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο –που θεωρείται ότι αποτελεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση για την Ευρώπη της γνώσης– οι στόχοι, τα μέτρα, οι οδηγίες και οι δράσεις που αναγνωρίζονται στα βασικά κείμενα της περιόδου (διάβιου, e-learning, κινητικότητα, ποιότητα, επενδύσεις στην εκπαίδευση) συνδέονται με τους στόχους και τα κεντρικά ζητήματα στο ΛΠΕ. Το ΛΠΕ αποτελεί για την Επιτροπή ένα σημαντικό εργαλείο για να μεγιστοποιήσει τις συνεργασίες και τη συνοχή μεταξύ των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων, και παρέχει μία ενιαία επισκόπηση των συνακόλουθων ενεργειών της Λισαβόνας.

Στο ΛΠΕ προσδιορίζεται η οργάνωση των επακόλουθων εργασιών κάθε επιμέρους στόχου, η οποία αναφέρεται:

- ▲ στην περίοδο έναρξης,
- ▲ στους ενδεικτικούς δείκτες για τη μέτρηση της προόδου, και
- ▲ στα θέματα για την ανταλλαγή εμπειριών, ορθών πρακτικών και, ανάλογα με την περίπτωση, αξιολόγηση από ομοτίμους.

Επίσης, προβλέπεται η εφαρμογή «μιας ενιαίας συνολικής στρατηγικής, στο πλαίσιο της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού, με δύο κύριους άξονες δράσης:

- ▲ Τις εργασίες σχετικά με τις κοινές προκλήσεις με σκοπό την υποστήριξη προς τα κράτη-μέλη για τη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης του καθενός.
- ▲ Τις προσπάθειες για αξιοποίηση των δυνατοτήτων διακρατικής δραστηριότητας στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης» (ό.π., παράγρ. 5.1).

Την ευθύνη για την επίτευξη των κοινών στόχων έχουν τα κράτη-μέλη, τα οποία θα επιδιώξουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με δύο, κυρίως, τρόπους:

- Μέσω συγκρίσεων με τις άλλες χώρες με βάση καθορισμένους δείκτες και κριτήρια αναφοράς.

- Μέσω της ανταλλαγής εμπειριών με βάση τις επιτυχείς πρακτικές άλλων χωρών και την αξιολόγηση από ομοτέχνους (εμπειρογνώμονες).

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η εφαρμογή του Λεπτομερούς Προγράμματος Εργασίας θα υποστηριχθεί και «από άλλες μορφές της ευρωπαϊκής συνεργασίας: κοινοτικά προγράμματα, σχέδια δράσης, επισκέψεις των υπευθύνων για τη λήψη αποφάσεων, συγκριτικές μελέτες και μελέτες πρόβλεψης, στατιστικές και άλλες έρευνες, πιλοτικά σχέδια κτλ. Πολλά εξ αυτών θα χρησιμοποιούν ως βάση και θα συμπληρώνουν τις εργασίες άλλων διεθνών οργανισμών (όπως ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης), δικτύων, σχεδίων συνεργασίας ή πιλοτικών σχεδίων μεταξύ κρατών-μελών ή με υποψήφιες χώρες (π.χ. όσον αφορά τα βιώσιμα επαγγελματικά προσόντα ή τις βασικές δεξιότητες)» (ό.π., παράγρ. 5.2).

### 6.5. Το Λεπτομερές Πρόγραμμα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Ο εξορθολογισμός της πολιτικής και ο έλεγχος του πολιτικού σχεδιασμού

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εφαρμογή του φιλόδοξου ευρωπαϊκού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» θεωρείται ως μία ειδικά σύνθετη λειτουργία που αποτελείται από συγκεκριμένα επιμέρους δομικά στοιχεία, όπως: αυστηρό χρονοδιάγραμμα, διαίρεση της εργασίας σε ποικιλία στόχων και θεμάτων, ανάπτυξη δεικτών και κριτηρίων, εμπλοκή αντιπροσώπων από κράτη-μέλη και τοπικές αρχές, εμπλοκή κοινωνικών εταίρων, ενώσεων εκπαιδευτικών, οργανώσεων γονέων, εκπαιδευτικών συμβουλίων, συνεργασία ειδικών κτλ. Στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων του ΛΠΕ, κατά τη διάρκεια της περιόδου 2002-2003, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συγκρότησε μία Μόνιμη Ομάδα για τα Κριτήρια και τους Δείκτες (ΜΟΔΚ) (Standing Group for Benchmarks and Indicators / SGIB) και ομάδες εργασίας με αντικείμενο την υλοποίηση των κοινών στόχων. Αυτό ήταν αναγκαίο για να εντοπιστούν τα θέματα προτεραιότητας, να γίνει ένας απολογισμός της υπάρχουσας εμπειρίας, να εκπονηθεί ένας αρχικός κατάλογος δεικτών παρακολούθησης της προόδου, να επιλεγούν παραδείγματα ορθών πρακτικών από τις πολιτικές και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται στις διάφορες χώρες και να διαμορφωθεί η απαραίτητη συναίνεση μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών.

Οι Ομάδες Εργασίας συνεργάστηκαν στο πλαίσιο της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού με στόχο:

- ▲ Το σχεδιασμό οδηγιών / κατευθύνσεων για την Ένωση, που συνδυάζονται με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
- ▲ Τον καθορισμό κατάλληλων ποιοτικών και ποσοτικών δεικτών και κριτηρίων αναφοράς σε σχέση με τους παγκόσμιους ανταγωνιστές, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των διαφορετικών κρατών-μελών και εκπαιδευτικών τομέων ως μέσων σύγκρισης των καλών πρακτικών.
- ▲ Τη μεταγραφή των ευρωπαϊκών οδηγιών σε εθνικές και περιφερειακές πολιτικές μέσα από τη θέσπιση ειδικών / καθορισμένων στόχων και υιοθέτησης / λήψης μέτρων, λαμβανομένων υπόψη των εθνικών και περιφερειακών διαφορών.
- ▲ Την περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και αξιολόγηση από εμπειρογνώμονες οργανωμένη ως διαδικασία αμοιβαίας μάθησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003α).

Η μέθοδος που ακολούθησαν οι διάφορες Ομάδες Εργασίας για την επίτευξη των παραπάνω στόχων βασίστηκε στη χρήση / εφαρμογή των ακόλουθων 4 εργαλείων:

- ▲ **Κριτήρια Αναφοράς (Benchmarks)**, όπως συγκεκριμένοι στόχοι, ποιοτικής ή ποσοτικής φύσης, για μια ορισμένη περίοδο, σε απόλυτες ή σχετικές μορφές (π.χ. ορισμένο ποσοστό αλλαγής / αύξησης).
- ▲ **Δείκτες (Indicators)** βασισμένους σε ακριβή στοιχεία / δεδομένα που μπορεί να μεταβάλλονται με το χρόνο, ως ένδειξη ανάπτυξης / προόδου στις αντίστοιχες περιοχές της πολιτικής.
- ▲ **Ανταλλαγή καλών πρακτικών (Best practices)** μεταξύ των κρατών-μελών σε μέτρα / εφαρμογές πολιτικών που είχαν καλά αποτελέσματα και από τα οποία μπορεί να εξαχθούν συμπεράσματα για την ανάπτυξη μελλοντικών πολιτικών.
- ▲ **Αξιολόγηση από ομοτίμους (Peer review)**, με την οποία καλούνται τα κράτη-μέλη να υποβάλουν συγκεκριμένα μέτρα / πρακτικές πολιτικής για κριτική αξιολόγηση από άλλα κράτη-μέλη, καθώς και όταν θεωρείται σκόπιμο να εξεταστούν πολιτικές πρακτικές που τίθενται υπό κρίση / αμφισβήτηση (ό.π., σ. 2).

Μετά την υιοθέτηση του ΛΠΕ και την ενίσχυσή του στη σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης (Μάρτιος 2002), η Επιτροπή έκανε ένα βήμα προς την εφαρμογή της ΑΜΣ στην εκπαίδευση. Στο έγγραφο της «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς στην εκπαίδευση και την

κατάρτιση» που υπέβαλε προς το Συμβούλιο Παιδείας πρότεινε έξι κριτήρια αναφοράς (benchmarks) σε ένα πλαίσιο συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking) των εκπαιδευτικών συστημάτων στον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

Σύμφωνα με την Επιτροπή, ο όρος «κριτήριο αναφοράς» (benchmark) αναφέρεται σε συγκεκριμένους στόχους με βάση τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικές αρχές να μετρήσουν την πρόοδο των εργασιών. Ο όρος «συγκριτική αξιολόγηση» (benchmarking) χρησιμοποιείται σε μια συγκριτική διάσταση και προοπτική: «τα στοιχεία παρουσιάζονται στη βάση της αναγνώρισης της σχετικής προόδου στην υλοποίηση των δράσεων από κάθε χώρα χωριστά ή και ευρύτερα στην Ευρώπη». Όπου είναι δυνατόν, οι ευρωπαϊκές προσπάθειες και τα αποτελέσματα θα συγκρίνονται με τα στοιχεία στον υπόλοιπο κόσμο (ΗΠΑ, Ιαπωνία). Ειδικότερα, σημειώνεται ότι η σύγκριση με τον «ευρύτερο κόσμο», όπως αντιπροσωπεύεται από τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία, θα γίνεται με τη χρήση για κάθε δείκτη, πρώτον, δεδομένων για το μέσο όρο των 15 κρατών-μελών της ΕΕ και, δεύτερον, δεδομένων για το μέσο όρο των τριών κρατών-μελών με την καλύτερη επίδοση (ό.π., παράγρ. 20).

#### **6.6. Τα 5 επίπεδα αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Benchmarks) του Συμβουλίου Παιδείας.**

Το Μάιο του 2003 το Συμβούλιο Παιδείας δημοσίευσε τα ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς μέσω ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Συμβούλιο της ΕΕ, 2003). Στο κείμενο αναφέρεται ότι οι υπουργοί επιθυμούν «η Ευρώπη να αναγνωρισθεί ως ένα παγκόσμιο κέντρο αναφοράς ως προς την ποιότητα και τη συνάφεια των συστημάτων και ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης». Έτσι, προσεκτικά επιλεγμένοι δείκτες χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των επιπέδων / βαθμών υλοποίησης αλλά και της προόδου. Οι δείκτες, παράλληλα με την ανταλλαγή των καλών πρακτικών και τις εκθέσεις αξιολόγησης των ομοτέχνων, θα βοηθήσουν τις εθνικές εκπαιδευτικές αρχές να αξιολογήσουν τις πολιτικές τους με βάση τα ισχύοντα στο διεθνές περιβάλλον.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο κείμενο του Συμβουλίου ο όρος «ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς» (european benchmarks) που είχε προταθεί από την Επιτροπή αντικαθίσταται από τη φράση «επίπεδα αναφοράς

μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων». Δεν πρόκειται για σημασιολογικό ή σημειολογικό ζήτημα. Το Συμβούλιο ήθελε να καταστήσει σαφές ότι αναφέρεται στην «ευρωπαϊκή διαδικασία / πρόοδο» και όχι σε μια διαδικασία / πρόοδο σύμφωνα με την οποία τα κράτη-μέλη χωριστά υποβάλλονται σε εξέταση. Η ευρωπαϊκή συνεργασία θα βασίζεται πλέον «στον ευρωπαϊκό μέσο όρο» και όχι σε συγκεκριμένους εθνικούς στόχους.

Στο κείμενο επιβεβαιώνεται ότι η έκθεση που θα υποβληθεί στο ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2004 θα πρέπει:

- ▲ «να αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο των δεικτών και επιπέδων αναφοράς για τη χάραξη κατευθύνσεων και τη μέτρηση της προόδου προς τους δεκατρείς στόχους της σχετικής έκθεσης,
- ▲ »να προτείνει έναν πρώτο κατάλογο δεικτών και επιπέδων αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων, που θα εφαρμοσθούν για την παρακολούθηση της προόδου προς τους στόχους της Λισαβόνας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (ό.π., σ. 1).

Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι τα επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων:

- ▲ «πρέπει να βασίζονται σε συγκρίσιμα δεδομένα,
- ▲ »δεν ορίζουν εθνικούς στόχους,
- ▲ »δεν υπαγορεύουν αποφάσεις τις οποίες οφείλουν να λάβουν οι κυβερνήσεις των κρατών μελών, καίτοι οι εθνικές δράσεις βάσει εθνικών προτεραιοτήτων θα συμβάλλουν στην επίτευξή τους» (ό.π., σ. 2).

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια αναφοράς και οι συγκεκριμένοι στόχοι είχαν ορισθεί για το 2004 (ενδιάμεσο έτος / στάδιο αξιολόγησης) και το 2010 (τελικό έτος / στάδιο αξιολόγησης) και αποτελούν μέσο πίεσης στις εθνικές αρχές για την αποτελεσματική εφαρμογή των στόχων της έκθεσης, συμβάλλοντας έτσι και στην επίτευξη του στρατηγικού στόχου της Λισαβόνας. Ακόμα, στο κείμενο επισημαίνεται ότι η διαδικασία ελέγχου στην εφαρμογή των στόχων της έκθεσης θα στηριχθεί και θα συμπληρωθεί και από τη συνεισφορά άλλων διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Τα στοιχεία και οι δείκτες του ΟΟΣΑ θεωρούνται ότι αποτελούν μια πρώτη πηγή για δείκτες και κριτήρια αναφοράς, αλλά νέοι δείκτες θα πρέπει να δημιουργηθούν. Για το λόγο αυτό προτείνεται «να ενεργοποιηθούν στατιστικοί αναλυτές στα Υπουργεία Παιδείας των κρατών μελών». (ό.π., σ. 2).

### 6.7. Η Έκθεση της Επιτροπής για την πρόοδο του προγράμματος «2010»

Το Νοέμβριο του 2003 η Επιτροπή συνέταξε ένα σχέδιο της Κοινής Ενδιάμεσης Έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του ΛΠΕ και το βαθμό υλοποίησης των στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003β). Αντικείμενο της Έκθεσης ήταν η αποτίμηση της προόδου που είχε επιτευχθεί και οι προτάσεις σχετικά με τα μέτρα που έπρεπε επειγόντως να ληφθούν. Η Έκθεση βασίστηκε σε μια σειρά από εκθέσεις των διαφόρων ομάδων εργασίας που συγκροτήθηκαν, εκθέσεις των κρατών-μελών σχετικά με την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και την κινητικότητα, όπως και δείκτες, και πρόσφατες στατιστικές αναλύσεις.

Στην έκθεση η Επιτροπή επισημαίνει ότι «η εφαρμογή του Προγράμματος “Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010” βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο και, παρόλο που σημειώθηκαν βήματα προόδου, στο παρόν στάδιο είναι πρόωρο να αποτιμηθεί λεπτομερώς η πρόοδος που έχει επιτευχθεί. Τα στοιχεία, όμως, από όλες τις πηγές που είχε στη διάθεσή της η Επιτροπή εμβάλλουν στην ίδια ανησυχητική διαπίστωση: προσπάθειες για την προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης καταβάλλονται σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, αλλά οι μεταρρυθμίσεις που έχουν επιτελεστεί δεν είναι αντάξιες του διακυβεύματος και ο σημερινός ρυθμός τους δεν θα επιτρέψει στην Ένωση να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει» (ό.π., σ. 1).

### 7. Ο ρόλος των δεικτών και των κριτηρίων αναφοράς στο Πρόγραμμα «2010» και την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ)

Η ανάπτυξη της ΑΜΣ και η εφαρμογή δεικτών και κριτηρίων αναφοράς θεωρείται ότι έχει αποκτήσει ειδικό βάρος και συνδέεται με κρίσιμο τρόπο με δύο βασικές διαδικασίες της κοινοτικής πολιτικής στη διάρκεια της δεκαετίας του '00:

- ▲ Με την αποτελεσματική «παρακολούθηση» του Προγράμματος «2010», καθώς χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης της προόδου επίτευξης των κοινών μελλοντικών στόχων.
- ▲ Με τη βελτίωση του «πολιτικού συντονισμού» και της «συνεργασίας» μεταξύ των κρατών-μελών και των διαφόρων φορέων ως μέσων ανταλ-



λαγής των καλών πρακτικών στο πλαίσιο της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού.

Από τη σύνοδο της Λισαβόνας, το Μάρτιο του 2000, κατέστη σαφές ότι η «συγκριτική αξιολόγηση» πρόκειται να διαδραματίσει έναν κεντρικό ρόλο στην οργάνωση, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του προγράμματος «2010» και στην εισαγωγή της ΑΜΣ στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια στη Λισαβόνα, τη Στοκχόλμη και τη Βαρκελώνη προχώρησαν στη θέσπιση κριτηρίων, δεικτών και αξιολογικής διαδικασίας, διαγράφοντας ένα πρώτο σχέδιο / πλαίσιο των απαιτούμενων κατευθύνσεων για την υλοποίηση της στρατηγικής της Λισαβόνας. Με τον τρόπο αυτό, ταυτόχρονα όμως, καθιέρωσαν και νομιμοποίησαν μια διαδικασία «συγκριτικής αξιολόγησης», την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού, ως μέσο για την αξιολόγηση της προόδου και των αποτελεσμάτων των δράσεων σε εθνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η θέσπιση κριτηρίων, δεικτών και αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για τον αποφασιστικό έλεγχο της διαδικασίας επίτευξης των στόχων της Λισαβόνας. Ο φιλόδοξος στόχος του προγράμματος «2010» θα έμενε κενός εάν δε συνοδευόταν από την απαραίτητη τεχνοκρατική υποστήριξη και την ανάπτυξη δράσεων με μετρήσιμα (ποσοτικά όσο και πολιτικά) αποτελέσματα στις περιοχές των τριών βασικών στόχων και των 13 συναφών στόχων (Maes, B. et al., 2003). Για το λόγο αυτό, μια σειρά από οδηγίες, μέτρα, κατευθύνσεις και κριτήρια βοήθησαν στον κατακερματισμό των βασικών στόχων σε μικρότερους –επιδιωκόμενους και περισσότερο ελεγχόμενους και επιτεύξιμους– στόχους στα διάφορα πεδία της πολιτικής (κοινοτικό και εθνικό) και τις επιμέρους περιοχές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ποιότητα, διά βίου, εκπαιδευτική διαρροή, βασικές δεξιότητες, επενδύσεις στην εκπαίδευση κ.ά.) (Jakobsen, L.B., 2003, Badham, L., 2003, Leney, T., 2003).

Η πολιτική πίεση για χρήση δεικτών και κριτηρίων στο χώρο της εκπαίδευσης είναι σαφής, ισχυρή και εξαιρετική από μια ιστορική προοπτική που συνδέεται με την ανάγκη και την απαίτηση για επιστημονική νομιμοποίηση της εισαγωγής μορφών ελέγχου και επιτήρησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς, ως σημαίνοντα μιας «τεχνολογίας επιτήρησης» χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης της προόδου αλλά και ως μέσα ανταλλαγής των καλών πρακτικών, ενώ, παράλληλα, η αποτύπωση και η προβολή των αποτελεσμάτων, ως σημαίνοντα μιας «τεχνολογίας θέασης», προκαλούν αφορ-

μή για πολιτικό διάλογο (Haahr, J.H., 2004, Novoa, A. – Yariv-Mashal, T., 2003). Η «συγκριτική αξιολόγηση» ποτέ δεν έπαψε να αποτελεί έναν πολιτικό «καταλύτη, ένα σημείο εκκίνησης του πολιτικού λόγου», ένα χρήσιμο εργαλείο παραγωγής πολιτικών πρακτικών. Ο πολιτικός χαρακτήρας της εισαγωγής «τεχνολογιών επιτήρησης και θέασης» μέσα από την αντίστοιχη πίεση για χρήση δεικτών και κριτηρίων στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μία σαφής και ισχυρή διάσταση που συνδέεται με την επικράτηση μιας οικονομικής και τεχνοκρατικής αντίληψης στο χώρο της εκπαίδευσης. Δείκτες, κριτήρια και εξωτερική αξιολόγηση προκαλούν πίεση στις εθνικές αρχές για καλύτερη εκτέλεση των κοινών συμφωνηθέντων στόχων και επιπέδων (Hostens, G., 2003). Η επιλογή δεικτών, ο προσδιορισμός κριτηρίων και αξιολογικών διαδικασιών σημαίνει αποδοχή του ελέγχου του πολιτικού σχεδιασμού, ενσωμάτωση των διαδικασιών επιτήρησης και συμμόρφωσης και, άρα, ευαίσθητες λειτουργίες σε κρίσιμους τομείς της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι υπεύθυνοι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε κοινοτικό και σε εθνικό επίπεδο μπορεί να μάθουν πόση πρόοδος έχει πραγματοποιηθεί, ποιες περιοχές της πολιτικής έχουν μείνει πίσω και ποιες χώρες υστερούν, ενώ οι διάφορες συγκριτικές μετρήσεις της απόδοσης (δείκτες επίδοσης, πίνακες, γραφήματα κ.ά.) εξασφαλίζουν με βέβαιο, αποτελεσματικό, ορατό και «διαφανή» τρόπο τη θέαση των επιτευγμάτων (Haahr, J.H., 2004, Novoa, A. – Yariv-Mashal, T., 2003).

Η διαδικασία της «αξιολόγησης από ομοτέχνους» (peer review) προέρχεται από το χώρο των διεθνών πρακτικών και θεωρείται ότι αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την εισαγωγή συστάσεων και την άσκηση πίεσης σε άλλα κράτη. Ο ΟΟΣΑ παράγει εκθέσεις σε διάφορους τομείς: περιβαλλοντικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς κ.ά. Σε μια μελέτη («Αξιολόγηση από ομοτέχνους: ένα εργαλείο για συνεργασία και αλλαγή») προετοιμασμένη από τη Διεύθυνση για τις νομικές υποθέσεις του ΟΟΣΑ (Σεπτ. 2002) η έννοια της αξιολόγησης περιγράφεται ως ακολούθως: «Η αξιολόγηση μπορεί να περιγραφεί ως η συστηματική εξέταση και αξιολόγηση της εκτέλεσης (των πρακτικών) ενός κράτους από άλλα κράτη, με απώτερο στόχο τη βοήθεια του ελεγχόμενου κράτους να βελτιώσει τις πολιτικές του, να υιοθετήσει τις καλές πρακτικές και να συμμορφωθεί με ισχύουσες αρχές, μέτρα και κανόνες. Η εξέταση διεξάγεται σε μια θετική βάση και στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κρατών που εμπλέκονται στην έκθεση, καθώς και την κοινή πίστη στη διαδικασία. [...] Η έκθεση αξιολόγησης επιχειρεί να δημιουργήσει, διαμέσου αυτής της ανταποδοτι-

κής διαδικασίας, ένα σύστημα αμοιβαίας λογοδοσίας». Επίσης, η αποτελεσματικότητα της έκθεσης αξιολόγησης βασίζεται στην επίδραση και την πειστικότητα που ασκείται από τους αξιολογητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας: «Η αξιολογική πίεση δε λαμβάνει τη μορφή νομικά δεσμευτικών δράσεων / πράξεων ως κυρώσεων ή άλλων μηχανισμών επιβολής. Αντίθετα, είναι ένα μέσο χαλαρής πειθούς το οποίο μπορεί να μεταβληθεί σε σημαντική κινητήρια δύναμη ώστε να ενθαρρύνει το κράτος σε αλλαγές, επιδίωξη στόχων και συνάντηση / σύγκλιση με στόχους» (OECD, 2002).

Η όλη διαδικασία στην ανάπτυξη δεικτών, τη θέσπιση κριτηρίων και την αξιολόγηση είναι μια τεχνικά σύνθετη λειτουργία. Συχνά τα δεδομένα επικρίνονται για την αξιοπιστία, την έλλειψη ποιότητας και τη συγκρισιμότητα. Επιπρόσθετα, υπάρχει ισχυρή απαίτηση για την οργάνωση αξιόπιστων στατιστικών και αναλυτικών υπηρεσιών στα υπουργεία Παιδείας. Η πίστη σε δείκτες και κριτήρια εκφράζει μία ισχυρή πεποίθηση ότι η κοινωνία μπορεί να ελεγχθεί και να αναμορφωθεί. Η κριτική όσον αφορά στη σχετικότητα των δεικτών επισημαίνει, μεταξύ άλλων, και τους ακόλουθους λόγους:

- ▲ Η αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων με αριθμούς οδηγεί σε αναγωγισμό και απολυτότητα.
- ▲ Το εύρος του δείκτη είναι σχετικό, καθώς καλύπτει ένα μόνο τμήμα ενός συνολικού φαινομένου.
- ▲ Το κοινωνικό πλαίσιο / συγκείμενο των στοιχείων συνήθως αγνοείται. Τα στοιχεία που συλλέγονται στη βάση κάποιων δεικτών θα πρέπει να προσαρμόζονται στις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων, στα επίπεδα ανάπτυξης, τις διαδικασίες συλλογής και τις συνθήκες του πλαισίου (κ-ο-π), κάτι που, τεχνικά, συνιστά ανυπέροβλο εμπόδιο.
- ▲ Το πρόβλημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Συνδυάζοντας στοιχεία διάφορων οργανισμών που διαφοροποιούνται ως προς τις αιτίες, το χρόνο, τον τρόπο, τη μέθοδο, τότε ανακύπτει πρόβλημα αξιοπιστίας του ελέγχου και της ερμηνείας τους (Standaert, R., 2003: 129-130). Όλα αυτά δεν σημαίνουν ότι οι δείκτες είναι άχρηστοι. Απλώς, με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, είναι περισσότερο χρήσιμοι σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης. Οι δείκτες, έτσι, αποτελούν εναρκτήριο σημείο για συζήτηση μεταξύ των χωρών, όπου κάθε μία είναι αρμόδια για την ερμηνεία των διαφορών, αποκλίσεων και ομοιοτήτων με βάση τα δικά της κριτήρια και την κατάσταση της εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό που άρχισε μετά τη Λισαβόνα στην εκπαίδευση δεν αφορά την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (περιεχόμενο διδασκαλίας, προγράμματα σπουδών, οργάνωση των σχολείων) – λόγω επικουρικότητας είναι αντίθετο προς τη Συνθήκη. Αυτό που πραγματικά επιδιώκεται δεν είναι ο έλεγχος και η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά ο έλεγχος και η εναρμόνιση του σχεδιασμού των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η διαφορά μεταξύ εναρμόνισης των πολιτικών και εναρμόνισης των συστημάτων είναι θεμελιώδης και καταλυτική. Εάν η εναρμόνιση των πολιτικών πραγματοποιείται μέσω της «συγκριτικής αξιολόγησης» –δηλαδή μέσω της «επικοινωνίας» και «της πολιτικής μάθησης»– καμία νομική αντίρρηση δεν μπορεί να υποβληθεί. Πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι στον τομέα της εκπαίδευσης η αξιολόγηση σχετίζεται περισσότερο με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών παρά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να περιοριστεί στην αξιολόγηση των πολιτικών για την ποιότητα. Ακόμα περισσότερο, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι κάτι που μπορεί να βελτιωθεί μόνο σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική και με λήψη μέτρων που ξεπερνούν τους πολιτικούς κύκλους. Αυτό σημαίνει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση σε ένα δεδομένο χρόνο μάλλον λείπει περισσότερο για τις προηγούμενες πολιτικές παρά για τις σύγχρονες. Ως συνέπεια, η μέτρηση της σύγχρονης ποιότητας του συστήματος δεν μπορεί πάντοτε να χρησιμεύσει στην αξιολόγηση της ποιότητας της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Halasz, 2003: 91-92).

Παράλληλα, πολλοί υποστηρίζουν ότι η θέσπιση της ΑΜΣ συνδέεται με την εμφάνιση μιας νέας ιστορικής προοπτικής για το ρόλο της διακυβέρνησης στις πολιτικές της ΕΕ στο βαθμό που εκλαμβάνεται ως μία απάντηση στις προκλήσεις που η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση αντιμετωπίζει στις μέρες μας, όπως παγκόσμιος ανταγωνισμός, διαφοροποίηση και συνθετότητα και διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής, ενεργοποίηση της «κοινωνίας των πολιτών» (Van Beneden, L., 2003). Η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση αντιμετωπίζει ένα «πρόβλημα αλληλεξάρτησης»: από τη στιγμή που κανένας παράγοντας δεν έχει αρκετή δύναμη για να δράσει, ή αρκετή εξουσία για να λύσει τα προβλήματα μόνος του, πρέπει ο ένας να βασίζεται στον άλλο. Η πρόθεση για επίλυση προβλημάτων προωθεί την επιθυμία για συμφωνία και δημιουργεί προοπτικές συνεργασίας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η αρχή της επικουρικότητας, ο νέος ρόλος της Επιτροπής, η συνταγματοποίηση της ΕΕ

βρίσκεται στην καρδιά της πολιτικής διαμάχης: ομοσπονδία ή χαλαρό σύστημα κρατών; διακυβερνητισμός ή ομοσπονδισμός; μπορεί η πρωταρχική ευθύνη για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό να μεταφερθεί από τα κράτη-μέλη στις Βρυξέλλες; Πότε, πώς και σε ποιο βαθμό; Όλες οι αρχές και οι παράγοντες που εμπλέκονται, σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο, πρέπει να επιδιώξουν τη διατήρηση μιας ευέλικτης ισορροπίας ανάμεσα στην επικουρικότητα και τη (χαλαρή) πίεση του πλαισίου της ΑΜΣ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν μπορούμε να σκεφτούμε το συντονισμό των πολιτικών στην εκπαίδευση έξω από το ευρύτερο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων της διακυβέρνησης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να αντιληφθούμε καλύτερα τις επιδράσεις όταν η εκπαίδευση συναντά τους άλλους τομείς στη διαδικασία του πολιτικού συντονισμού. Η αμοιβαία μάθηση θεωρείται ως βασικό στοιχείο του σύγχρονου τρόπου διακυβέρνησης, εάν υποθέσουμε ότι διακυβέρνηση σημαίνει τη διαχείριση συλλογικών υποθέσεων, με αποδοχή και κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών συμφερόντων, καθώς και το δυναμισμό και την ανοιχτότητα της διαδικασίας. Η εκπαίδευση θεωρείται –και είναι– ο σπουδαιότερος, ο καταλληλότερος παράγοντας / φορέας που επιδιώκει να ενισχύσει τη μαθησιακή ικανότητα των κοινωνιών. Συνακόλουθα, το ερώτημα σχετικά με την εφαρμογή της ΑΜΣ στην εκπαίδευση «δεν αφορά μόνο τον ευρωπαϊσμό των εθνικών πολιτικών αλλά και την ανανέωση των εθνικών τρόπων σκέψης στη διαχείριση των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Halasz, 2003: 99), εάν συμφωνήσουμε ότι «η ΑΜΣ σχεδιάστηκε όχι μόνο για να φέρει πολιτικά αποτελέσματα αλλά, επίσης, για να δράσει ως μια διαδικασία για να βελτιωθεί η διαχείριση της πολιτικής» (Hodson & Maher, 2001).

## 8. Επιλεγόμενα

Το ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη συγκριτική εκπαίδευση και επανάκτηση της δημοτικότητας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης οφείλεται στη διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της «παγκοσμιοποίησης» και της «κοινωνίας της γνώσης». Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη ροή της επικοινωνίας και των αλληλεξαρτώμενων δικτύων, η ανάγκη για την ανάπτυξη διεθνών εργαλείων έρευνας και συνεργασίας αναπροσδιόρισε την αμοιβαία σχέση ανάμεσα στη συγκριτική εκπαίδευση και την εκπαιδευτική

και την κοινωνική πολιτική. Η ΑΜΣ αποτελεί ένα χαρακτηριστικό «τόπο συνάντησης» του «καθεστώτος αλήθειας», του «συστήματος γνώσης», στο πλαίσιο της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο.

Η καθιέρωση της ΑΜΣ στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο συμβάλλει, δίχως αμφιβολία, στη διαμόρφωση νέων σχηματισμών και πρακτικών του «λόγου». Η ΑΜΣ αποτελεί μια μορφή διαχείρισης της ετερότητας. Και, ως τέτοια, στηρίζεται στην παραγωγή και την αναπαραγωγή τεχνολογιών. Τεχνολογιών «αντιπροσώπευσης», τεχνολογιών «συμμετοχής», τεχνολογιών «απόδοσης», τεχνολογιών «θέασης», τεχνολογιών «διακυβέρνησης».

Η πρόκληση της ανοιχτότητας και η πρόσκληση για «συμμετοχή» προκαλούν ριζικές αλλαγές στην εστίαση και τη λειτουργία της διαχείρισης. Η ανοιχτότητα σημειοδοτεί και νομιμοποιεί την πολλαπλότητα. Σημειοδοτεί την ταυτόχρονη και πολλαπλή είσοδο πολλαπλών παραγόντων σε πολλαπλά επίπεδα αντιπροσώπευσης, διαβούλευσης και απόφασης. Η παραδοσιακή διαβούλευση που είχε σημείο αναφοράς στο επίπεδο του κράτους και της Κοινότητας ανοίγει, διευρύνεται προς διαφορετικές κατευθύνσεις και επίπεδα. Η διαπραγματέυση από τα ανώτερα κυβερνητικά στελέχη και τους τεχνοκράτες υπαλλήλους μεταφέρεται στις ενώσεις, τους φορείς, τις αντιπροσωπείες, τα άτομα, την «κοινωνία των πολιτών». Πολλά διαφορετικά κράτη, πολλές περιφέρειες, πολλές τοπικές κοινωνίες, πολλοί διαφορετικοί αντιπρόσωποι είναι υποχρεωμένοι να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, να ανταποκριθούν στις κοινές διαδικασίες, να θέσουν κοινούς στόχους ή να διαβουλεύονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο με βάση στόχους που εκ των άνω και εκ των προτέρων έχουν τεθεί. Ταυτόχρονα, η παραγωγή, η ανταλλαγή, η μετάδοση και η διάχυση της γνώσης γίνονται πιο συστηματικές και οργανωμένες, καθώς η ποιότητα της συμμετοχής εξαρτάται από την ποιότητα και την κατοχή της εξειδικευμένης γνώσης.

Αυτή όμως η δυνατότητα «ελευθερίας» και «συμμετοχής» είναι ίσως μία «άσκηση ελευθερίας», μία ενδεχόμενη ελευθερία, μία «ψευδής» ελευθερία μιας «ψευδούς» συνείδησης, μιας «ψευδούς» συμμετοχής. Οι τεχνολογίες της «αντιπροσώπευσης» και της «συμμετοχής» συνοδεύονται υποχρεωτικά από τις τεχνολογίες της «απόδοσης». Η «κοινωνία ελέγχου» είναι εδώ, μαζί με την κοινωνία της «θέασης» και της «επιτήρησης». Το πλαίσιο, οι όροι, το περιεχόμενο, το αντικείμενο και τα μέσα της διαβούλευσης είναι καθορισμένα εκ των προτέρων. Οι τεχνολογίες της «απόδοσης» αφορούν ασκήσεις αξιολόγησης, παραδείγ-

ματα καλύτερης πρακτικής, θέσπιση κριτηρίων αναφοράς, ρύθμιση δεικτών απόδοσης, μορφές ελέγχου της συμπεριφοράς, κλίμακες βελτιστοποίησης της απόδοσης, αποτελεσματικότητα και ποιότητα που μετράται με δείκτες απόδοσης ή παραγωγικότητας. Η μέτρηση είναι εδώ και συνοδεύεται από μια τεράστια αύξηση ενός εργαλειακού ορθολογισμού, μιας υπέρμετρης ποσοτικής αποτίμησης δεικτών και λογιστικών ελέγχων, μια κατάσταση στην οποία τα κοινωνικά υποκείμενα, οι ομάδες, οι «συμμετέχοντες» υποβάλλονται σε ένα περιεκτικό, «πανοπτικό» βλέμμα διερεύνησης των δυνατοτήτων να ανταποκριθούν σε εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές απαιτήσεις.

Με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, για πρώτη φορά, η κοινοτική πολιτική συνδέθηκε με τον έλεγχο όχι των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτό που επιδιώκεται δεν είναι η εναρμόνιση των συστημάτων εκπαίδευσης αλλά η σύγκλιση των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω ενός συστήματος διαρκούς ελέγχου και επιτήρησης: ελέγχου δημοκρατικού, ανοιχτού, νομιμοποιητικού, εθελοντικού, συμμετοχικού, συνεργατικού· επιτήρησης συνεχούς, ορατής, που επιβάλλει, μέσω διαδικασιών συγκριτικής αξιολόγησης, την προσαρμογή σε κοινούς στόχους, κοινά αποδεκτούς δείκτες, μεθόδους και πλαίσια αναφοράς.

Η ΑΜΣ εμπεριέχει στοιχεία μιας κρίσιμης ρυθμιστικής και νομιμοποιητικής στρατηγικής που επιδιώκει να απαντήσει στην αβεβαιότητα, το πρόσκαιρο, την αμφιβολία, το ασταθές, το ανακλητό των σύγχρονων ευρωπαϊκών κοινωνιών. Για το λόγο αυτό, η καθιέρωση της ΑΜΣ και η επίκληση της συγκεκριμένης «τεχνοκρατικής» εκδοχής της συγκριτικής αξιολόγησης πρέπει να μελετηθούν σε σχέση με τις κοινωνικές και πολιτικές ιδέες και δυνάμεις που επάγονται, προκαλούν και νομιμοποιούν, στο βαθμό που συνιστούν κρίσιμες πραγματικές καταστάσεις του συμβολικού ελέγχου στα πεδία της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Συνακόλουθα, ένα μέρος της κριτικής αφορά και στο ρόλο, τη διαμεσολάβηση, τη συμμετοχική ευθύνη και την κριτική στάση της επιστημονικής κοινότητας στη διαμόρφωση των σχηματισμών του λόγου και την εγκαθίδρυση των «καθεστώτων αλήθειας» που εισάγουν, νομιμοποιούν και αναπαράγουν τη θέσπιση ενός σύγχρονου «Πανοπτικού» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η φράση του J. Santer «we are all comparativists now!», μπορεί να εκληφθεί ως μία δήλωση διαπιστωτικού, προειδοποιητικού και ηθικού χαρακτήρα! Και, ως τέτοια, μπορεί να συνοδευτεί από την αντίστοιχη «we are, also, critical and active citizens now!».

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ., «Η “Ευρώπη της Γνώσης” ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο», στο Γράβαρης, Π. – Παπαδάκης, Ν. (επιμ), (2004), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, εκδ. Σαββάλα, Αθήνα, σ. 66.

<sup>2</sup> Οι έννοιες «σχηματισμοί» και «πρακτικές του λόγου», «σύστημα γνώσης», «καθεστώ αλήθειας» και οι σχέσεις της «γνώσης» με την «εξουσία» στην παραγωγή των κοινωνικών θεσμών, αντλούν από το αναλυτικό-ερμηνευτικό υπόδειγμα της *Γενεολογίας*<sup>2</sup> του Γάλλου φιλοσόφου και ιστορικού M. Foucault. Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Foucault, M., *Η τάξη του λόγου*, (χ.χ.), Ηριδανός, Αθήνα. Foucault, M., *Εξουσία, γνώση, ηθική* (1987), Ύψιλον, Αθήνα. Foucault, M., *Η μικροφυσική της εξουσίας* (1988), Ύψιλον, Αθήνα. Βλ. επίσης, Solomon, J., «Education Discourse and Practices. Thematic and methodological consequences of M. Foucault’s perspective on historical educational research», *Research in Education Methodology* (1997), R.E.M, Virtual Erasmus. Ball, S. J., *Foucault and Education* (1993), Routledge, London.

Οι βασικοί άξονες του ερμηνευτικού πλαισίου έχουν παρουσιαστεί στη μελέτη Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ., «Η “Ευρώπη της Γνώσης” ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο», ό.π. Σχετικά με τους ερμηνευτικούς άξονες αναφέρουμε τα ακόλουθα:

Ως «σύστημα γνώσης» θεωρούμε / ορίζουμε τους «σχηματισμούς του επιστημονικού λόγου» οι οποίοι οργανώνονται σε ενιαία μορφή, συγκροτούν ένα σύνολο αρχών και κανόνων νομιμοποίησης και αναπαραγωγής της γνώσης, συγκλίνουν με θεσμούς και πρακτικές και γίνονται φορείς σημασιών για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.

Τα κείμενα της ΕΚ θεωρούμε ότι αντιπροσωπεύουν τους ιστορικούς «σχηματισμούς του λόγου» διαμέσου των οποίων συγκροτείται ένα «ιστορικό αρχείο» των συστημάτων γνώσης της συγκεκριμένης περιόδου. Το ζεύγμα «γνώσης-εξουσίας» θεωρούμε ότι αποτελεί κεντρικό ερμηνευτικό σημαίνον τόσο για τις διαδικασίες σχηματισμού του εκπαιδευτικού λόγου στην Κοινότητα όσο και για τις μορφές εκφοράς των πολιτικών της. Ειδικότερα, θεωρούμε ότι εκπαιδευτική πολιτική της ΕΚ εκφέρεται σε ένα διττό επίπεδο, σε αυτό της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού λόγου (educational discourse / politics) και σε εκείνο των πρακτικών παραγωγής του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (educational practices / policies).

Η επικράτηση του συστήματος γνώσης και η συνακόλουθη θέσμιση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών σημασιών (παιδαγωγικών, κοινωνικών, πολιτισμικών) θεωρούμε ότι υποδεικνύουν το «καθεστώ αλήθειας» που ισχύει / επικρατεί σε κάθε ιστορική περίοδο, δηλαδή τους σχηματισμούς / τύπους του λόγου τους οποίους αποδέχονται – σε μεγάλο βαθμό – η Πολιτεία, η επιστημονική και η εκπαιδευτική κοινότητα και τις πρακτικές / κανόνες που τους κάνουν να λειτουργούν ως αληθείς.

Σε αυτή την διαδικασία κεντρικής σημασίας θέση κατέχει ο διττός ρόλος των μελών της επιστημονικής κοινότητας, οι οποίοι, ως «κάτοχοι» της γνώσης (επιστήμονες / τεχνοκράτες), συμμετέχουν στην παραγωγή:

α) αφενός ενός λόγου νομιμοποίησης του συστήματος γνώσης (επιστήμονες) όσο και στη διαχείριση των πολιτικών της γνώσης (τεχνοκράτες), και



β) αφετέρου, ενός κριτικού λόγου του συντελεσμένου αποτελέσματος, δηλ. των εφαρμογών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι οι βασικές ερμηνευτικές μας έννοιες συνδέονται με ορισμένα από τα σύγχρονα σημαίνοντα των σχηματισμών του εκπαιδευτικού λόγου στο εθνικό και το διεθνές επίπεδο ως ακολούθως:

Το καθεστώς αλήθειας συνδέεται με το σύγχρονο λόγο που αναπτύσσεται σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και τροφοδοτείται από έννοιες, όπως: παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊσμός, κοινωνία της γνώσης, τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνιών, ανταγωνιστικότητα, αγορά, απασχολησιμότητα, ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός.

Το σύστημα γνώσης συνδέεται με έννοιες, όπως: διαβίου μάθηση, ευρεία βασική μόρφωση, ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, τεχνολογική εξειδίκευση, γνώση ξένων γλωσσών, ευελιξία, κινητικότητα, δίκτυα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι πολιτικές της ρύθμισης αντλούν και συνδέονται με το καθεστώς αλήθειας (discourse / politics of regulation) ενώ, παράλληλα, συνδέονται και επηρεάζονται από τα συστήματα γνώσης (practices / regulatory policies). Ειδικότερα, θεωρούμε ότι οι πολιτικές της ρύθμισης εκφράζονται με τους σύγχρονους όρους της τεχνοκρατίας (technocracy), σχεδιάζονται και υλοποιούνται από μία τεχνοκρατική ελίτ σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και συνδέονται με έννοιες όπως: εκσυγχρονισμός, ρύθμιση, σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή.

Οι πολιτικές της γνώσης αποτελούν μία ειδική περιοχή των ρυθμιστικών ή/και αντισταθμιστικών πολιτικών και συνδέονται με έννοιες, όπως: συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking), αξιολόγηση (evaluation / assesement), λογοδοσία (accountability), πιστοποίηση (certification), παραγωγικότητα (productivity), αποτελεσματικότητα (effectiveness), διαχείριση ολικής ποιότητας (total quality control).

## **Βιβλιογραφία**

### *A. Ξενόγλωσση*

- Arrowsmith, J. – Sisson, K. – Marginson, P. (2004), «What can “benchmarking” offer the open method of co-ordination?», *Journal of European Public Policy*, 11:2, April, pp. 311-328.
- Badham, L. (2003), «Benchmarking for European community countries – a critical analysis», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 153-162.
- Ball, S.J. (1993), *Foucault and Education*, Routledge, London.
- Bangemann, M. (ed.) (1994), *Europe and the global information society : Recommendations to the European Council*, Brussels.
- Borra's, S. – Jacobsson, K. (2004), The open method of co-ordination and new governance patterns in the EU, *Journal of European Public Policy*, 11:2, April, pp. 185-208.

- Commission of the European Communities (1996), *Benchmarking the Competitiveness of European Industry*, COM (1996) 453 final, Brussels.
- de la Porte, C. – Pochet, P. (2001), Social benchmarking, policy making and new governance in the EU, *Journal of European Social Policy*, 11, pp. 291-307.
- de la Porte, C. – Nanz, P. (2004), «The OMC – a deliberate-democratic mode of governance? The cases of employment and pensions», *Journal of European Public Policy*, 11:2, pp. 267-288.
- Eberlein, B. – Kerwer, D. (2002), «Theorising the New Modes of European Union Governance», *European Integration online Papers* (EIoP), Vol. 6, No. 5, <http://eiop.or.at/eiop/texte/2002-005a.htm>.
- European Commission (2004), <http://www.europa.eu.int/EuropeanCommission/DG5/employment.Introduction>.
- European Council (1994), *Presidency Conclusions*, Essen, 9 and 10 December 1994.
- Haahr, J.H. (2004), «Open co-ordination as advanced liberal government», *Journal of European Public Policy*, 11:2, April, pp. 209-230.
- Halasz, G. (2003), «European coordination of national education policies from the perspective of the new member countries», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 89-118.
- Heritier, A. (2002), «New modes of governance in Europe: policy-making without legislating?», in Heritier, A. (ed.), *Common Goods. Reinventing European and International Governance*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hodson, D. – Maher, I. (2001), «The Open Method as a New Mode of Governance: The Case of Soft Economic Policy Co-ordination», *Journal of Common Market Studies*, November, Vol. 39, No. 4, pp. 719-746.
- Hostens, G. (2003), «Educational policymaking in Europe: a new game», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 21-45.
- Jakobsen, L.B. (2003), «The role of indicators and benchmarks within the Open method of Coordination», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 47-68.
- Kaiser, R. – Prange, H. (2002), «A new concept of deepening European integration? – The European Research Area and the emerging role of policy coordination in a multi-level governance system», *European Integration online Papers* (EIoP), Vol. 6, N° 18, <http://eiop.or.at/eiop/texte/2002-018a.htm>.
- Leney, T. (2003), «Reflections on five priority benchmarks», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 163-178.
- Maes, B. – Moens, G. – Raes, N. – Woensel, C.V. (2003), «The Detailed Work Programme: experiences and reflections of four working groups», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 69-87.
- Marcussen, M. (2003), «Multilateral surveillance and the OECD. Playing the

- ideagame», in K. Armingeon, K. – Beyeler, M. (eds), *OECD Surveillance and Welfare States in Western Europe*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Novoa, A. – Yariv-Mashal, T. (2003), «Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?», *Comparative Education*, Volume 39, No. 4, November, pp. 423–438.
- OECD (1994), *The OECD Jobs Study: Evidence and Implications*, Parts I and II, Paris: OECD.
- OECD (2002), *Peer Review: A Tool for Cooperation and Change. An Analysis of an OECD Working Method* (Mimeo), Paris.
- Radaelli, C.N. (2003), *The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union?*, Preliminary report, March, Swedish Institute for European Policy Studies.
- Schafer, A. (2004), «Beyond the Community Method: Why the Open Method of Coordination Was Introduced to EU Policy-making», *European Integration Online Papers* (EIoP), Vol. 8, No. 13, <http://eiop.or.at/eiop/texte/2004-013.htm>.
- Scharpf, F.W. (1999), *Governing in Europe: effective and democratic?*, Oxford, Oxford University Press.
- Sisson, K. – Arrowsmith, J. – Marginson, P. (2002), «All Benchmarkers Now? Benchmarking and the “Europeanisation” of Industrial Relations ESRC “One Europe or Several?”», (Programme Working Papers 41/02), Brussels, European Communities.
- Solomon, J. (1997), «Education Discourse and Practices. Thematic and methodological consequences of M. Foucault’s perspective on historical educational research», *Research in Education Methodology*, R.E.M, Virtual Erasmus.
- Standaert, R. (2003), «The march for quality of european dimension», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 121-134.
- Van Beneden, L. (2003), «An open method to close doors? – From the perspective of the civil society», in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp. 135-152.
- Zängle, M. (2004), «The European Union benchmarking experience. From euphoria to fatigue?», *European Integration online Papers* (EIoP), Vol. 8, N°5, <http://eiop.or.at/eiop/texte/2004-005a.htm>.

### B. Ελληνόγλωσση

- Επιτροπή των ΕΚ (1994), *Λευκό βιβλίο, Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), *Δράση για την απασχόληση στην Ευρώπη: ένα σύμφωνο εμπιστοσύνης*, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997), *Κατευθύνσεις για τις πολιτικές απασχόλησης*, Βρυξέλλες.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), *Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση. Μία Λευκή βίβλος*, COM (2001) 428, Βρυξέλλες, 25.7.2001.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002), *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας*, COM (2002) 629 τελικό, Βρυξέλλες, 20.11.2002.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003α), *Μόνιμη Ομάδα για τα κριτήρια και τους δείκτες, Τελικός κατάλογος των δεικτών για την υποστήριξη της εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας σχετικά με τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Ιούλιος Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003β), «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*». *Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβώνας*, COM (2003) 685 τελικό, Βρυξέλλες, 11.11.2003.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1997), *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λουξεμβούργο, 20-21/11/1997*, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000), *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβώνα, 23-24/3/2000*, Βρυξέλλες, παρ.1.
- Foucault, M. (χ.χ.), *Η τάξη του λόγου*, Ηριδανός, Αθήνα.
- Foucault, M. (1987), *Εξουσία, γνώση, ηθική*, Ύψιλον, Αθήνα.
- Foucault, M. (1988), *Η μικροφυσική της εξουσίας*, Ύψιλον, Αθήνα.
- Μανιτάκης, Α. (2004), *Το «Σύνταγμα» της Ευρώπης αντιμέτωπο με την εθνική και λαϊκή κυριαρχία*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (1997), *Συγκριτική σπουδή στην εκπαίδευση, Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Γ. (2002), *Η Συνταγματοποίηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. (2002), «Προς την “Ευρώπη της Γνώσης”»: Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του '90», στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα, σσ. 185-244.
- Πασιάς, Γ. (2005), *Συγκριτική Εκπαίδευση. Θεωρήσεις, Προβληματισμοί, Προοπτικές*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2002), *Λεπτομερές Πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*, ΕΕ C 142 της 14/06/2002, Βρυξέλλες.
- Συμβούλιο της ΕΕ, *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 σχετικά με τα επίπεδα αναφοράς μέσω των ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Benchmarks)*, Επίσημη Εφημερίδα, C 134, 07.06.2003.
- Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ., «Η “Ευρώπη της Γνώσης” ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο», στο Γράβαρης, Π. – Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) (2004), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, εκδ. Σαββάλα, Αθήνα, σσ. 367-397.

**ABSTRACT****The “OMC” as “learning” policy, as “gaze” practice and as “surveillance” technology. A timely discourse for the regained popularity of the comparative character of education in the “Europe of Knowledge”**

The purpose of this paper is to investigate the limits and the potential of the “Open Method of Coordination” (OMC), as it was articulated in the context of the European Union policies in the 90s and, particularly, as it has been stated in the Lisbon Strategy Action Program “Education and Training 2010”.

The basic interpretative premises of our approach are: The OMC represents a modern version of the “comparative argument” in the European educational space and it is directly linked with the construction of the “regime of truth” and the “discursive formation” of the “Europe of Knowledge”. The OMC as a mediating process of the power – knowledge relationship at the European level, is linked with the control of national education policy planning in view of the construction of the European education space. Finally, OMC as a political and social “ideal type” is a basic instrument of the technocrats / professionals for the articulation of modern “technologies” (participation, assessment, surveillance) and the introduction of new “panopticism” in education.

The text examines OMC as “comparative argument”, it attempts to clarify the “regime of truth” which established it and it investigates aspects of OMC as a “learning” policy, as a “gaze” practice, as a “surveillance” technology and as a model of “governance” in the European Union.