

Ατομικός φιναλισμός και κοινωνική δημοκρατία στην Κοινωνία της Γνώσης: Όψεις του «αυτονόητου»

Νίκος Ε. Παπαδάκης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί, απο-ηθικοποιώντας τους όρους πρόσληψης της παγκοσμιοποίησης, να εξετάσει καταρχήν τον τρόπο με τον οποίο οι εξελίξεις που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στη δόμηση της Κοινωνίας της Γνώσης συνδέονται με την ανάδυση μιας νέας ατομικότητας.

Τα νέα προτάγματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα όρια άσκησης κοινωνικής πολιτικής, η ίδια η θεώρηση της Κοινωνίας της Γνώσης, η σχέση τεχνολογικής ανάπτυξης, οικονομίας της αγοράς και κοινωνικής δημοκρατίας, αποτελούν τα σημεία εστίασης του ερευνητικού φακού, προκειμένου να ανασυγκροτηθεί κριτικά το θεώρημα του «ατομικού εκσυγχρονισμού».

Εισαγωγή: Το συγκεκριμένο της Κοινωνίας της Γνώσης

Η μετα-βιομηχανική εποχή χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η ανάπτυξη επέχει θέση καταστατικής πρότασης αλλά και ουσιώδους όρου τόσο για την ύπαρξη και τον τρόπο ζωής της κοινωνίας, όσο και για τη φύση και την ποιότητα της δημοκρατίας (Dahl, 2001, σ. 242). Οι νέες συνθήκες στο διεθνές περιβάλλον ανάγουν τον οικονομικό ανταγωνισμό και τη συστημική ανταγωνιστικότητα χωρών, υπερεθνικών σχηματισμών και του συγκεκριμένου οικονομικού χώρου «σε προσδιορι-

Ο κ. Νίκος Ε. Παπαδάκης είναι Λέκτορας Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης και Μέλος της Ομάδας Έρευνας της Ερευνητικής Κοινοπραξίας E- QUALITY του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ).

στικό παράγοντα μελλοντικών εξελίξεων» (Βαϊτσος, 1998, σ. 43). Κάποιες από αυτές διαφαίνονται, ήδη, εν είδει τάσεων. Αναφερόμαστε στην κατίσχυση της οικονομίας της αγοράς, την παγκοσμιοποίησή της, το σημαίνοντα ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης και τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις, τη διάλυση των ψυχροπολεμικών συμμαχιών και συνασπισμών (πλην NATO φυσικά) που ακολούθησε την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων από το 1989 και εντεύθεν (Thurow, 1992, σ. 14), τη συνακόλουθη εμφάνιση μιας νέας διεθνούς ρευστότητας (Held, 1995, σ. 1-2), την έντονη κινητικότητα του κεφαλαίου στο χρηματιστήριο, την απόλυτη κυριαρχία του καπιταλιστικού μοντέλου ανάπτυξης (συμπεριλαμβανομένης της εκδοχής του «καπιταλισμού με δίκτυο ασφαλείας»- βλ. Χτούρης, 1997), αλλά και τη διαπιστωμένη (από τη σχετική βιβλιογραφία) αυξανόμενη τάση λήψης αποφάσεων από κλειστά γκρουπ ισχύος που δρουν στο πλαίσιο ad hoc σχηματισμών, όπως το World Trade Organization (το οποίο αποτελεί οργανωσιακή μετεξέλιξη της GATT- βλ. Hirst & Thompson 1996, σ. 74-75). Στην ουσία ένας ιδιότυπος αλγόριθμος υποστασιοποιείται αλλάζοντας τους όρους του οικονομικού και πολιτικού παιχνιδιού. Οι επαναστατικές γνωσιολογικές, παραγωγικές και οργανωτικές αλλαγές, προκαλούν διαρθρωτικούς μετασχηματισμούς που με τη σειρά τους επιδρούν στον κοινωνικο-οικονομικό ιστό και την πολιτική και οικονομική διακυβέρνηση (βλ. Βαϊτσος, 1998, σ. 43).

Ενώ η αγορά και η ανάπτυξη της οικονομίας γίνονται οι κεντρικές φαντασιακές σημασίες για τις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, ενώ ακόμα και η γραφειοκρατική τους διάσταση μετεξελίσσεται, νέα πολιτικά, ιδεολογικά, πολιτιστικά, οικονομικά και -πάνω από όλα- κοινωνικά προβλήματα έχουν έλθει στην επιφάνεια και πολλά από τα παλιά έχουν ενταθεί. Αναφερόμαστε στην ανεργία και τον «περιορισμό των θέσεων εργασίας», στη διεθνοποίηση της κοινωνικής κρίσης, την ιδεολογική σύγχυση και την υπερεθνική αυτονομία των πολυεθνικών εταιριών. Οι Pierre Rosanvallon και Jean Paul Fitoussi κάνουν λόγο για εμφάνιση μιας «νέας εποχής ανισοτήτων», η οποία τελικά ενδέχεται να λειτουργεί υπονομευτικά στην Κοινωνία της Γνώσης (η οποία άλλωστε υποτίθεται ότι πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες πρόσβασης των «πολλών» στη γνώση). Οφείλουμε μάλιστα να επισημάνουμε ότι μια σειρά από ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες έρευνες έχουν γίνει σε ΗΠΑ και Μ. Βρετανία, για το πώς η ραγδαία αυξανόμενη ένθεση των νέων τεχνολογιών σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα επηρεάζει το τι συνιστά «γνωστική προϋπόθεση» και κρίσιμη δεξιότητα για την κατάληψη και διατήρηση μιας θέσης εργασίας, αλλά και τις πιθανότητες για μια μακρόχρονη επιτυχημένη καριέρα (βλ. ενδεικτικά Gallie, 1996).

Οι στρατηγικές συμμαχίες μεταξύ συμφερόντων, που δεν αφορούν πλέον αποκλειστικά στον έλεγχο του ιδιοκτησιακού καθεστώτος στα μέσα παραγωγής αλλά και το είδος, την έκταση και την ποιότητα συμμετοχής στις ραγδαίες οικο-

νομικές εξελίξεις και στις οικονομικές ευκαιρίες, δημιουργούν, αν μη τι άλλο, νέες φαντασιακές κοινότητες. Η ανάδυση νέων εκδοχών αποκλεισμού καταδεικνύει τον κίνδυνο μιας ολοκληρωτικής κατ΄εξουχίας της ανταγωνιστικότητας. Μιας ανταγωνιστικότητας, η οποία απεκδύεται της ανάγκης λήψης μέτρων που αποσκοπούν στην κοινωνική συνοχή και στην καταπολέμηση των νέων δεδομένων αποκλεισμού και τοιουτοτρόπως εγκαθιδρύει μια «επικίνδυνη μονομανία», η οποία πλήττει *ex definitio* την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Krugman, 1994). Όλα αυτά τεκταινούνται σε μια εποχή που η σχέση κοινωνίας και πολιτικής επαναπροσδιορίζεται, τα αυτονόητα των συλλογικών αναπαραστάσεων υπονομεύονται στην ίδια την οντολογική τους βάση, ενώ έρευνες (ακόμα και στη χώρα μας) αποδεικνύουν ότι κυφορείται μια δυναμική κοινωνική διαφοροποίηση των αξιών, καθώς οικονομικές αξίες εγκαθιδρύουν μια ιδιάζουσα ηγεμονία. Η τελευταία λειτουργεί ως αξιόπιστη απειλή στις αξίες ιδεολογικού-πολιτικού τύπου και επικουρείται από την πρόταξη αναγκών που συνυφαίνονται με την αμιγώς ατομική ικανοποίηση και την ατομικότητα (βλ. Πιζάνιας κ.ά., 1997, σ. 20-21). Η κουλτούρα της υπερπολιτικοποίησης των προηγούμενων δεκαετιών αμφισβητείται στην πράξη από το αναδιαμορφούμενο αξιακό πλαίσιο των πολιτών. Καθώς οι κοινωνικοί αγώνες δίνουν τη θέση τους στα εγχειρήματα ατομικού εκσυγχρονισμού, η λανθάνουσα ιδεολογική διάσταση που ενέχουν οι πρώτοι θύεται στην οικονομική αναφορικότητα των δεύτερων (Τσουκαλάς, 1999). Η εξουσία ανασημαίνεται με τη συνδρομή των νεόδμητων *policy coalitions* και των στρατηγικών εκσυγχρονισμού της βιοτικής τροχιάς (με τους όρους του Alheit). Και ως τέτοια ανασυγκροτείται ως προς τις τεχνολογίες και τις ρηματικές (και μη) πρακτικές της. Οι Held, Cooper, Keohane και Nye διαπιστώνουν ότι η απώλεια μιας ευρείας κλίμακας μορφών συνοριακών ελέγχου, η συνακόλουθη απελευθέρωση της ανταλλαγής υπηρεσιών, ιδεών, αγαθών (των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων), και όλες οι υλικές συμπαραδηλώσεις της «παγκόσμιας αλληλοσύνδεσης (*interconnectedness*)» εννοούν μια σημαίνουσα τάση μείωσης του αριθμού και της ποιότητας των «πολιτικών εργαλείων και τεχνικών» εξουσίας που διαθέτουν οι εθνικές κυβερνήσεις και αποδυναμώνουν το πολιτικό πεδίο (Held, 1995, σ. 207· Cooper, 1986, σ. 1-12).

Ο φετιχισμός της τεχνικής και οικονομικής ανάπτυξης ως καθολικής προόδου οδηγεί στη συρρίκνωση της δυνατότητας της πολιτικής «να θέτει υπό το θεσμικό και αξιακό της έλεγχο το μέλλον και τις σημασίες» της κοινωνικής αλληλεγγύης (βλ. Τσουκαλάς, 1998, σ. 203). Η κοινωνική αλληλεγγύη όμως αποτελεί υποστατικό κατηγορημα της συλλογικής και ατομικής ένταξης στο πολιτικό σύστημα, διαμεσολαβώντας ανάμεσα στο υλικό και το συμβολικό, στην επιβίωση και την εργασία, το ατομικό και το κοινό-συλλογικό συμφέρον. Η ίδια, λοιπόν, η κοινωνικοποίηση των πολιτών απορρυθμίζεται καταστατικά. *Alterum dicum*,

καθώς το πολιτικό σύστημα δείχνει να αμφισβητείται στην ίδια την αξιακή του βάση από τους κοινωνικούς εταίρους του και η κοινωνία των πολιτών παραμένει ανεπαρκής ως εναλλακτική πρόταση στον κρατικό πατερναλισμό, το εκπαιδευτικό σύστημα, πεδίο (συν)διαμόρφωσης αξιών (βλ. Πυργιωτάκης, 2000, σ. 396-405) και προνομιακός εταίρος του πολιτικού συστήματος τίθεται συνολικά υπό αναδιαπραγμάτευση.

Οι εκπαιδευτικές συντεταγμένες της Κοινωνίας της Γνώσης

Μέσα σε αυτό το ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο μια σειρά από ειδικούς, φορείς, ινστιτούτα και υπερεθνικούς σχηματισμούς και μορφώματα εγκυβνούν την εκπαίδευση να αναλάβει ένα νέο ρόλο, ευαγγελιζόμενοι μια ενιαία βάση εκπαιδευτικής πολιτικής, που ωστόσο θα διαφοροποιείται στα ειδικά σημεία- ανάγκες κάθε Κράτους¹. Κεντρική στόχευση είναι (όπως τουλάχιστον επαγγέλλονται τα αρμόδια όργανα και οι συντάκτες των υπό μελέτη τεκμηρίων) η αντιμετώπιση «των προκλήσεων της μεταβιομηχανικής κοινωνίας» και η «διασφάλιση της συμβολής της εκπαίδευσης «στη διαμόρφωση της “κοινωνίας της γνώσης”»» (βλ. αναλυτικά Papadakis, 1998, σ. 13-19).

Το πλέον ενδεικτικό αλλά και περιεκτικό δείγμα του τρόπου θέασης της Κοινωνίας της Γνώσης μάς το παρέχει η Commission: *«Η διεθνοποίηση του εμπορίου, το παγκόσμιο περιεχόμενο της τεχνολογίας, και πάνω από όλα, η άφιξη της κοινωνίας της πληροφόρησης, έχουν αυξήσει τις πιθανότητες προσέγγισης στην πληροφορία και τη γνώση για τους ανθρώπους, αλλά συγχρόνως έχουν μεταβάλει την οργάνωση της εργασίας και τις απαιτούμενες δεξιότητες. Είναι σαφές ότι νέες ευκαιρίες που προσφέρονται στους ανθρώπους απαιτούν προσπάθεια προσαρμογής από τον καθένα»*. Η κοινωνία του μέλλοντος αναγγέλλεται ως μια κοινωνία μάθησης. Μια κοινωνία δικτύων γνώσης. Σε αυτήν την κοινωνία οι μεγαλύτερες προκλήσεις για τη διεθνή πολιτική και δη την πολιτική στην εκπαίδευση (όπως τουλάχιστον αυτές εντοπίζονται από κείμενα υπερεθνικών μορφωμάτων και οργανισμών όπως το «Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα», η Λευκή Βίβλος και Πρακτικά σημαντικών συνεδρίων όπως το "Investing in Human Capital") είναι δύο:

- η παροχή άμεσων λύσεων στις τρέχουσες μορφωτικές ανάγκες
- και η προετοιμασία για το μέλλον και ο σχεδιασμός μιας γενικής προσέγγισης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, που αφενός δεν θα αγνοεί τις ιδιαίτερες των εκπαιδευτικών συστημάτων των Κρατών- Μελών και αφετέρου θα συνδέει λειτουργικά την Εκπαίδευση με την Αγορά.

Με αυτό το πρίσμα είναι προφανές ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί καθώς και όλοι όσοι ενέχονται στην εκπαίδευση, καλούνται να παίξουν ένα σημαντικό και δημιουργικό ρόλο στην προσαρμογή των ατόμων (και δη των νεότερων) στη μεταβιομηχανική κοινωνία (Commission of the European Communities, 1989, σ. 109). Συγκροτείται δε ένα *minimum* συναίνεσης που προτάσσει μια κοινή πολιτική (ιδιαίτερα εκπαιδευτική), η οποία θα μπορεί να εξασφαλίσει μία δεδομένη πορεία σχέσης ανάμεσα στη μόρφωση, την οικονομία και την εκπαίδευση. Αφετηρία μιας τέτοιας προσέγγισης συνήθως θεωρούνται «*οι ανησυχίες κάθε Ευρωπαίου πολίτη, νέου ή ενήλικα, ο οποίος αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής στις καινούριες συνθήκες ευρέσεως εργασίας και στις αλλαγές στη φύση της εργασίας, (εφόσον) καμία κοινωνική κατηγορία, κανένα επάγγελμα, καμία επιχείρηση δεν εξαιρείται από αυτό το πρόβλημα*» (European Commission, 1995, σ. 2).

Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν οφείλει να προσαρμόζει, να αναπτύσσει μετα-γνωστικές δεξιότητες, να καθιστά τους εκπαιδευόμενους (όλων των ηλικιών) δεκτικούς «ατομικού εκσυγχρονισμού», να τους πλοηγεί σε ένα αυξανόμενα ανταγωνιστικό και αβέβαιο περιβάλλον. Αυτό αποτελεί ήδη μια συντεταγμένη στρατηγική κοινωνικοποίησης, όπου κεντρική σημασία φαίνεται να αποτελεί η *προσαρμογή* στις αναδιαμορφούμενες συνθήκες παραγωγής και εργασίας. Γεγονότα όπως η ψήφιση του εκπαιδευτικού νόμου του Bill Clinton (Law Act/ 1994), λίγους μήνες μετά την έκθεση του Υπουργείου Οικονομικών των ΗΠΑ σύμφωνα με την οποία το απόθεμα ανθρώπινου κεφαλαίου μόνο από τις επενδύσεις στην εκπαίδευση είναι κατά 33% μεγαλύτερο από το απόθεμα υλικού κεφαλαίου (βλ. US Office of the Budget 1993 όπως παρατίθεται στο Ψαχαρόπουλος, 2000, σ. 549 και Παπαδάκης, 2001, σ. 17-18), αποτελούν κάτι περισσότερο από μια εύγλωττη ιστορική σύμπτωση.

Αυτά στην Αμερική. Στην Ευρώπη πολύς λόγος γίνεται για τη δημιουργία ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού δικτύου, που κυρίως καταρτίζει. Το Δίκτυο αυτό δείχνει να αποτελεί μείζονα προοπτική για την Κοινωνία της Γνώσης και το βασικό υποστατικό της κατηγορήμα, ήτοι τη Δια-Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση² (σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και τα πορίσματα συσκέψεων ομάδων ενδιαφέροντος όπως η Στρογγυλή Τράπεζα των Ευρωπαίων Βιομηχάνων τον Φεβρουάριο του 1995- βλ. Papadakis, 1998, σ. 25 και Carnoy M. & Castells, 1995). Προτείνεται λοιπόν η παράλληλη ανάπτυξη ενός *ενιαίου συστήματος πιστοποίησης δεξιοτήτων*, που θα λειτουργεί επικουρικά στο κεντρικό δίκτυο εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το εν λόγω σύστημα θεωρείται ότι συνάδει με τις νέες μορφές ευέλικτης και παγκοσμιοποιημένης- διεθνοποιημένης εκπαίδευσης (μάθηση εξ αποστάσεως κτλ.). Συνίσταται δε «στην ευέλικτη αναγνώριση επιμέρους δεξιοτήτων (πώς να συντάσσεις ένα κείμενο προσφορών, έναν πίνακα επεξεργασίας κει-

μένου κτλ.)» (European Commission, 1995, σ. 9). Χωρίς να τίθενται υπό αμφισβήτηση (επίσημα τουλάχιστον) οι υπάρχοντες τίτλοι σπουδών, προτείνεται τελικά ο πειραματισμός στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός ευέλικτου συστήματος κατάρτισης- αξιολόγησης και πιστοποίησης, το οποίο:

- θα λειτουργεί σε υπερεθνικό επίπεδο,
- θα εστιάζει σε γνωστικές δεξιότητες, χωρίς να «ασχολείται» με την πιστοποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων,
- δεν θα ελέγχει *το πώς αποκτήθηκε η γνώση* (πτυχία, τίτλοι σπουδών επίσημων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή αντίθετα μέσω ανεπίσημων οδών, όπως μέσα σε μια εταιρία), αλλά *το τι γνώση έχει αποκτηθεί*. Δηλαδή τι είναι σε θέση να κάνει το άτομο και ποιες δεξιότητες έχει αναπτύξει.

Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται να διευκολυνθούν οι επιχειρήσεις στη στελέχωσή τους, αλλά και όσοι δεν κατέχουν επίσημους τίτλους σπουδών (πάντα σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον ΟΟΣΑ και συναφή υπερεθνικά μορφώματα, που προωθούν ανάλογες μορφές πιστοποίησης «προσόντων»). Όλα αυτά εμφανώς αναπροσδιορίζουν το ρόλο της εκπαίδευσης και το τι αναμένουν οι συντεταγμένοι πολιτικοί και πολιτειακοί θεσμοί από τον εκπαιδευόμενο αλλά και από το ίδιο το σύστημα εκπαίδευσής του. Αν το ατελείωτο project της νεωτερικότητας ήταν «σκέψη και κουλτούρα», τα κυρίαρχα προτάγματα της μετα-νεωτερικότητας είναι μάλλον διαφορετικά, αν και εξίσου ισχυρά: *Πρακτικά χρηστική γνώση προσαρμοσμένη στις άμεσες ανάγκες της αγοράς*. Η διαπίστωση του βαθμού κατοχής τέτοιας γνώσης δείχνει να αποτελεί το κατεξοχήν «εργαλείο μέτρησης της ατομικής απόδοσης», στα πλαίσια της Κοινωνίας της Γνώσης (European Commission, 1995, σ. 2). Η έκθεση της CRE-ERT με τίτλο «Moving Towards a Learning Society», αφού διακοινώνει ότι η εκπαίδευση θεωρείται (και οφείλει να θεωρείται) από τη σκοπιά της κοινωνικο-οικονομικής και πολιτικής παρέμβασης, κατατείνει στο συμπέρασμα ότι το «αναγνωρίσιμο συγκριτικό πλεονέκτημα του μέλλοντος είναι η γνωστική ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού» (CRE-ERT, 1995, σ. 21). In conclusio, η έμφαση σε μια συγκεκριμένη μορφή γνώσης, προσδιορίζει την προαναφερθείσα γνωστική ποιότητα, αλλά και αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η Κοινωνία της Γνώσης επιθυμεί να θεσμίσει τον εαυτό και το μέλλον της³.

Η εκπαιδευτική-κοινωνική πολιτική και η επιστροφή της ατομικότητας

Το ηγεμονεύον παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής, εδραζόμενο στο policy-impact analysis, εκκινεί από τις επιπτώσεις των μεταβιομηχανικών δεδομένων, προκειμένου να προτείνει ένα σύστημα συναρμοσμένο με μια αγορά που μετα-

βάλλεται και μια οικονομία που παγκοσμιοποιείται. Η έμφαση, σύμφωνα με πλειάδα θεσμικών κειμένων των τελευταίων 5 χρόνων, μετατοπίζεται σε εκείνη «την εκδοχή της εκπαίδευσης που καταρτίζει και επαν-εκπαιδεύει τους εργαζόμενους», αλλά και που σε κάθε της στάδιο «προ-ετοιμάζει επαγγελματίες» (European Commission, 1995, σ. 9). Κάτι τέτοιο άλλωστε τόνισαν οι περισσότεροι ομιλητές του (ιδιαίτερα σημαντικού αλλά και ενδεικτικού τάσεων και εξελίξεων) Συνεδρίου του Ινστιτούτου Διεθνούς Εκπαίδευσης, με τον εύγλωττο τίτλο "Investing in Human Capital"⁴. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι συχνότατα γίνεται λόγος από οργανισμούς όπως η UNESCO για το σύνολο των κοινωνικών εταίρων που οφείλουν να συμμετάσχουν δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου η εκπαίδευση να παραμείνει αξιόπιστος φορέας κοινωνικοποίησης και εγκυροποίησης των πολιτικών θεσμών (με βάση και τα νέα δεδομένα που απαιτούν την έμφαση σε αρχές όπως η «ανεκτικότητα»- βλ. Delors et al., 1996, σ. 297-299). Το ζέον διακύβευμα δεν δείχνει να είναι όμως αυτό. Η κρίσιμη επισήμανση, που έρχεται και επανέρχεται στη βιβλιογραφία, είναι ότι η εκπαίδευση οφείλει να λειτουργήσει ως μια επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό (human resource developer).

Η προαναφερθείσα επένδυση αυτή θα υλοποιηθεί εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος που επικουρείται (;) από εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης εργαζομένων κάθε ηλικίας, προκειμένου να επιτευχθεί η διαμόρφωση ενός ευέλικτου, λειτουργικού και αποτελεσματικού εργαζόμενου. Η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τον εργαζόμενο της Κοινωνίας της Γνώσης. Τον πολίτη όμως;

Ο Habermas μας έμαθε ότι τα συστήματα αναπτύσσονται στις ρωγμές του βιόκοσμου των πολιτών. Τι συμβαίνει όμως όταν τα συστήματα (και δη το διαπιστωμένα ισχυρότερο) κατισχύουν στο βιόκοσμο, μετατρέποντας τη ρωγμή σε θέσφατο; Όταν δεν αρκούνται να διαμεσολαβούν μεταξύ Πολιτικού και Κοινωνικού, αλλά ανακινούν το ζήτημα του συνολικού επαναπροσδιορισμού τους; Από τον Αριστοτέλη ως τον Ιωάννη του Salisbury η πολιτική σκέψη επέμενε να συναινεί ότι το κοινό συμφέρον, υπόθεση τόσο της Παιδείας όσο και της Πολιτείας, προσδιορίζεται ως το ιδιάζον συμφέρον του πολιτικού σώματος (βλ. Senellart, 1997, σ. 35 και Αριστοτέλης, 1279α) και αποτελεί προνομιακό πεδίο ενασχόλησης και διευθέτησης του Κράτους (βλ. σχετικά Dickinson, 1963). Στη νεωτερικότητα η νομιμότητα αντλείται από την απαίτηση του κοινού καλού (Senellart, 1997, σ. 34) και αυτήν υπηρετούν οι πολιτικοί θεσμοί αλλά και οι θεσμοί που ενσωματώνουν τους πολίτες σε αυτούς (όπως η εκπαίδευση). Ο Adam Smith διακονώντας την ιδέα της «αστικής κοινωνικότητας» και αργότερα ο Milton Friedman ανακινώντας το ζήτημα των «εκ της γειτνιάσεως αποτελεσμάτων/ neighborhood effects» της εκπαίδευσης (Friedman, 1982, σ. 100), δογματίζουν ότι καθήκον του κράτους είναι, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, να καλλιεργεί στη συνείδηση των πολι-

τών το «δημόσιο πνεύμα» και την αποδοχή των θεσμών, προκειμένου να διασφαλίξει τις ίδιες τις συνθήκες νομιμοποίησής του και τελικά τη συστηματική ισορροπία (βλ. Γράβαρης, 1994, σ. 17). Η επιστροφή της ατομικότητας, η ιδιότυπη τελολογία που ανακινείται από την αναγωγή του (ερήμην της πολιτικής κοινότητας⁵) ατομικού φιναλισμού⁶ σε μετα-νεωτερικό θέσφατο, η απεμπόλιση της συλλογικότητας, ακόμα και η απο-ενσωμάτωση (disembeddedness) της εκπαίδευσης στη μορφή του προϊόντος μιας κρατικής πολιτικής⁷, συνιστούν συνθήκες εμπράγματης αμφισβήτησης των ίδιων των όρων συγκρότησης του *utilitas publica*. Καθώς η κρατική σκοπιμότητα υποχωρεί μαζί με το ίδιο το Κράτος, ποιος είναι ο νεόδημος, ο «μετανεωτερικός» *ratio communis utilitatis*; Και πώς το παράγωγο εθμικό του δίκαιο αφορά την εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνει, εντάσσει και κοινωνικοποιεί τον πολίτη;

Καθώς η *necessitas* ανάγεται σε κεντρική σημασία των μεταβιομηχανικών θεωρήσεων για τις κρατικές πολιτικές στην εκπαίδευση και υποχρεώνει τους υπερεθνικούς σχηματισμούς να προβαίνουν σε διακοινώσεις του τύπου «αιχμή της διαμορφούμενης ευρωπαϊκής πολιτικής καθίσταται...η τεχνολογική ανάπτυξη»⁸, υποχρεωνόμαστε στο όνομα μιας ρεαλιστικής προσέγγισης των πραγμάτων να υπερβούμε τις αυταπάτες του ηθικοπλαστικού λόγου που συλλήβδην δαιμονοποιεί την παγκοσμιοποίηση και ό,τι θεωρείται έκφρασή της και να επιστρέψουμε στην «όντως αλήθεια του πράγματος» (την, κατά Machiaveli, *verita effettuale della cosa*), η τουλάχιστον στα καθεστάτα αληθείας του. Τοιουτοτρόπως, επιχειρούμε να επισκοπήσουμε για μια τελευταία φορά το πολιτολογικό πλαίσιο της μεταβιομηχανικής παιδείας, αναζητώντας αυτή τη φορά το ρόλο της στη σχέση Κοινωνίας της Γνώσης και «μετανεωτερικού» Κοσμο-Πολιτισμού.

Κριτική ανασυγκρότηση

Η παραδοσιακή πολιτικά κοινωνικοποιητική λειτουργία συστρέφεται γύρω από την ατζέντα μιας κοινωνικής δημοκρατίας και των συνθηκών δόμησης μιας κοινωνικής αλληλεγγύης, στη βάση ενός *minimum* πολιτικής συναίνεσης (Τερλεξής, 1975, σ. 45). Η κοινωνική δημοκρατία, όμως, εμφανίζεται πλέον λιγότερο προσδιορισμένη. Διευρύνεται το πεδίο των συσχετισμένων με αυτήν μεταβλητών. Συσχετισμοί όχι πάντα προς μια ομόρροπη κατεύθυνση. Από τη στιγμή που η πρόοδος έπαψε να σημαίνεται ως το προϊόν της ομόρροπης δράσης ανάμεσα σε κουλτούρα, μόρφωση, κοινωνική δικαιοσύνη, οι προαναφερθέντες συσχετισμοί δεν είναι *a priori* «θετικοί». Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η σήμανση αυτού του είδους της πολιτικής και κοινωνικής καταστασιακής συνθήκης, με όρους όπως ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, σωρευτική (growth) ανάπτυξη και η ανάδυση νέων ουδετεροφανών συσχετισμών, όπως ο δημοφιλής συσχετισμός μεταξύ

επιλεκτικότητας και παγκοσμιοότητας, η αναγωγή των επιπέδων φτώχειας σε μονεταριστικές δέσμες λύσεων, η εξάντληση των ανισοτήτων στις εθνικές πολιτικές, η διάκριση των φύλων δημιουργούν νέες, καθαγιασμένες διαστάσεις του Κοινωνικού και του Πολιτικού (βλ. και Salama, 1998, σ. 55-99). Ο προφανής και νομιμοποιημένος οικονομικός αναγωγισμός εμβαπτίζεται σε επιφάσεις επιλεκτικής κοινωνικής πολιτικής.

Η εκπαίδευση μέσα σ' όλα αυτά, παραδοσιακός θεσμικός εγγυητής της προόδου (αλλά ποιας προόδου;), προνομιακός τόπος άσκησης κρατικών και κοινωνικών πολιτικών και φύσει πεδίο κοινωνικοποίησης, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τις νέες κανονικότητες που αναδύει η προϊούσα γενικευμένη ανασήμανση του Κοινωνικού και του Πολιτικού.

Όπως ήδη τεκμηριώσαμε, η εκπαίδευση καλείται σήμερα να καταρτίζει περισσότερο, προκειμένου να καταπολεμηθεί η διαρθρωτική ανεργία, η οποία (θεωρείται ότι) προκύπτει ως αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να αποδώσει εργαζόμενους που να αντιστοιχούν στις πραγματικές ανάγκες παραγωγής (European Commission, 1995, σ. 24). Ινστιτούτα, φορείς, υπερεθνικά μορφώματα, διεθνείς οργανισμοί ζητούν την προώθηση νέων μορφών εκπαίδευσης που θα αποδίδουν στους καταρτιζόμενους τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέπουν να συστοιχίζονται στις ανάγκες παραγωγής. Το κράτος διακριτικά περιορίζεται στο να αποστέλλει σήματα που φωτίζουν τι ζητάει η αγορά και να εκπονεί τρόπους προσαρμογής των ανθρώπων αλλά και της εκπαίδευσης σε αυτό (βλ. Γράβαρης, 2001 όπως παρατίθεται στο Παπαδάκης κ.ά., 2001). Η εξέλιξη αυτή δεν συνιστά μια απλή υποχώρηση του κράτους αλλά και μια απολύτως νομιμοποιημένη διολίσθηση της εκπαίδευσης στην κατάρτιση.

Θα έλεγε κανείς στο τέλος μιας τέτοιας μελέτης, με περισσή ευκολία, ότι μια εκδοχή εκπαίδευσης, (που όπως όλοι εντοπίζουν μετασχηματίζεται σε κατάρτιση), δεν ασχολείται με την ένταξη των πολιτών στο ευρύτερο πολιτικό σύστημα. Αυτή είναι μια εύκολη διαπίστωση. Είναι όμως η αληθινή; Αναπροσδιορίζοντας τις προτεραιότητές της, και άρα τις λειτουργίες της, η εκπαίδευση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας δεν παύει να κοινωνικοποιεί με την έννοια ότι βοηθά τους εκπαιδευόμενους (ανηλίκους και ενηλίκους πλέον), να ενταχθούν σε ένα ασταθές περιβάλλον και αναπτύσσει τρόπους πλοήγησής τους μέσα σ' αυτό (βλ. Παπαδάκης κ.ά., 2001). Μόνο που οι δείκτες της αβεβαιότητας, οι διέξοδοι από τις ενδεχόμενες συνθήκες αστάθειας, οι μέθοδοι ένταξης και τελικά επιβίωσης, (όσες τουλάχιστον διέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα), έχουν κατά μείζονα λόγο μια οικονομική αναφορά. Το πρόταγμα είναι οικονομικό. Το πολιτικό υποχωρεί. Το συλλογικό υποκαθίσταται από τον ατομικό εκσυγχρονισμό και την επι-κυριαρχία του ατομικού φιναλισμού. Το υλικό κυριεύει το συμβολικό και η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί και προσαρμοζόμενη να εντάξει. Να κοι-

ωνικοποιήσει και πάλι πολιτικά. Μόνο που αυτή τη φορά το πολιτικό διαμεσο-λαβείται πλέον καθοριστικά από το οικονομικό.

Είναι, επομένως, η οικονομική προσαρμογή η κύρια λειτουργία που καλείται να επιτελέσει το εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης; Ενδεχομένως να. Ανάγεται η οικονομική κοινωνικοποίηση σε *conditio sine qua non* για την ένταξη του Πολίτη στην Κοινωνία της Γνώσης; Ενδεχομένως αυτό να μη χρειάζεται καν, αν ολοκληρωθεί ο αμύχανος μετασχηματισμός του πολιτικού σε οικονομικό. *Συνιστούν αυτά την κυρίαρχη τάση;* Προφανώς. Συνιστούν όμως και τη μοναδική; Δεδομένου ότι η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα προσιδιάζουν με παίγνια τύπου «n-person», δηλαδή αποτελούν πεδία (domains), όπου πολλά δρώντα (συλλογικά ή μη) υποκείμενα («παίχτες») αναπτύσσουν στρατηγικές εξυπηρέτησης συμφερόντων, σχηματίζουν ομάδες ενδιαφέροντος, επαναπροσδιορίζουν στην πράξη ή και μεθ-ερμηνεύουν κατά το δοκούν τον κοινοτιστικό χαρακτήρα του πεδίου αναζητώντας συγχρόνως τη θεσμική έκφραση των προσδοκιών τους (όπως συνήθως συμβαίνει σε τέτοιες περιπτώσεις- βλ. Baird et al., 1994), *το τοπίο των δυνατοτήτων και των αποτελεσμάτων είναι τόσο πολυσχιδές, ώστε αποθαρρύνει τις προγνώσεις και ακυρώνει τις νομοτέλειες*. Πιο απλά: δεν μπορούμε να προβλέψουμε τι θα γίνει με την εκπαίδευση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, ειδικά όταν αδυνατούμε να συμφωνήσουμε καν αν αυτή η κοινωνία είναι μετανεωτερική, ύστερα – νεωτερική ή νεωτερική σε μεταβατικό στάδιο.

Κλείνοντας την παρούσα μελέτη οφείλουμε να μεταβούμε για τελευταία φορά από το Επιμέρους στο Όλο. Θα συναινέσουμε λοιπόν με τον Habermas: «*Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια απάντηση στο ερώτημα ποιος είμαι και τι πρέπει να κάνω*» (Habermas, 1996, σ. 702). Οι επαναστατικές αλλαγές, ο τηλεοπτικά παγκοσμιοποιημένος πόλεμος του Περσικού Κόλπου, η (σε εξέλιξη) νομιμοποιητική κατασκευή της φαντασιακής κοινότητας των εχθρών της τρομοκρατίας συνιστούν ορισμένα από το πρώτα κοσμοπολιτικά γεγονότα, με την αυστηρή έννοια του όρου. Το φαινόμενο της παγκόσμιας κοινότητας με την έννοια της παγκόσμιας κοινής γνώμης, στο οποίο προσέβλεπε ο Kant, δεν κατέστη ποτέ πιο έντονο από όσο σήμερα. Η ίδια η Κοινωνία της Γνώσης δείχνει να εμβαπτίζεται σε ένα νέο Κοσμο- Πολιτισμό. Η κοσμοπολίτικη επικοινωνιακή συνάφεια είναι δεδομένη. Η μεγιστοποιούμενη οικονομική συνάφεια, μέσω της παγκοσμιοποίησης των αγορών, είναι, επίσης, αναμφισβήτητη. Η εκπαιδευτική επικοινωνιακή συνάφεια των βάσεων δεδομένων, των προγραμμάτων, της προσπάθειας εκπόνησης κοινού συστήματος δεξιοτήτων διευκολύνεται αποφασιστικά.

Όλα αυτά δείχνουν να αποτελούν δρώσες συνιστώσες της ίδιας κοσμοπολίτικης πραγματικότητας. Μπορούν όμως συγχρόνως να αποδομηθούν με την ίδια εργαλειακή βεβαιότητα, αρκεί να τεθούν ορισμένα στοιχειοθετημένα (grounded) ερωτήματα: Τα πέντε δισεκατομμύρια περίπου ανθρώπων που δεν ξέρουν να χρη-

σιμοποιούν Διαδίκτυο (Internet), άρα αποκλείονται από την Κοινωνία της Γνώσης και τις «κοσμο-πολιτικές» συνδηλώσεις της, τα εκατομμύρια παιδιών που θνήσκουν ετησίως χωρίς καμιά εκπαιδευτική ευκαιρία αλλά και χωρίς καμιά ευκαιρία επιβίωσης, οι γυναίκες σε αρκετές χώρες του Πλανήτη που αποκλείονται θεσμικά από το «κοινό αγαθό» της εκπαίδευσης, τι θέση ακριβώς δύνανται να αξιώσουν στο κοσμοπολίτικο αυτό περιβάλλον; Και τελικά μια Κοινωνία της Γνώσης που γέμει αποκλεισμών και ως τέτοια αποσυναρτάται από κάθε προοπτική κοινωνικής δημοκρατίας πόσο εφικτή και κυρίως πόσο ευοίωνη μπορεί να είναι;

Αν σε μακροεπίπεδο, η κοσμοπολίτικη συνθήκη εξακολουθεί να επιχαίρει για τις επικοινωνιακές και οικονομικές επιτυχίες, αγνοώντας τις πληθυσμιακές ομάδες που δεν μετέχουν σ' αυτή, και αν σε μικροεπίπεδο οι διεθνείς οργανισμοί θεωρώντας ότι επιλύοντας το πρόβλημα χρήσης των νέων τεχνολογιών και των πλουραλιστικών εκδοχών κατάρτισης επιτελούν την αποστολή τους, τότε η απάντηση θα εξακολουθήσει να προέρχεται από τα χαοτικά μοντέλα. Ίσως είναι δύσκολο να εξηγηθεί γιατί η πεταλούδα που κινεί τα φτερά της στην Αφρική μπορεί να προκαλέσει καταιγίδα σε μια χώρα της Κεντρικής Ευρώπης. Φανταζόμαστε όμως ότι είναι πολύ περισσότερο ευεξηγήτο το τι ακριβώς μπορούν να προκαλέσουν στην Κοινωνία της Γνώσης οι στρατιές των ανέργων και αστέγων, η υιοθέτηση της επιλεκτικής ανακατανομικής λειτουργίας του κράτους, η ανάδυση νέων λειτουργικά αναλφάβητων, η συρρίκνωση του πολιτικού πεδίου στη μορφή του προνομισιακού διαχειριστή των προβλημάτων του Οικονομικού Πεδίου.

Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να υπάρξει ή μπορεί και να μην υπάρξει. Το γεγονός όμως ότι ενδείξεις της υφίστανται σε όλες τις μορφές του βίου, αλλά συγχρόνως τα κέντρα λήψης αποφάσεων που δρουν στο όνομά της επιμένουν να αγνοούν τεράστιες ομάδες πληθυσμού, δικαιώνει τον ισχυρισμό του Habermas ότι «οι ιδιότητες της μεταβιομηχανικής κοσμοπολιτικής συνθήκης και του πολίτη της συνιστούν ένα συνεχές του οποίου η περίμετρος έχει διαγραφεί» (Habermas, 1996, σ. 705). Αυτό που ούτε καν υπαινίσσεται ο Habermas είναι ότι μαζί με την περίμετρο αρχίζει και διαγράφεται και το φόντο. Κι αυτό δεν δείχνει ακριβώς λαμπρό. Στο σημείο αυτό μια τέτοια μελέτη οφείλει να σταματήσει. Αφού όμως πρώτα υπενθυμίσει για τελευταία φορά ότι, όταν το πολιτικό επινοείται εκ νέου (με οικονομικούς όρους αυτή τη φορά)⁹ και ως τέτοιο απαρνεύεται στη θεμελιακή του εκδοχή (βλ. Λίποβατς, 1988, σ. 94), το εκπαιδευτικό επηρεάζεται. Το ζήτημα είναι αν οφείλει και να συμμορφώνεται. Η παγκοσμιοποίηση είτε ως δαίμονας που τίκτει συλλογικές εμμονές, είτε ως αναπόφευκτο που καλούνται οι κοινωνίες και οι πολίτες να επιλέξουν δεν αρκεί ως ερμηνευτική κλειδα ούτε και μπορεί να θεωρηθεί Αμετάθετο Όλο για την εκπαίδευση. Η πολιτική τοπογραφία ενός μύθου δεν μπορεί να υποκαταστήσει την οντική οικολογία ενός συστήματος.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διαγνώσει τάσεις, μακριά από τις κανονιστικές προσδέσεις των νομοτελειών. Ο ίδιος ο Angelus Novus της Ιστορίας γνωρίζει (όπως μας πληροφορεί ο Walter Benjamin) ότι «*όπου εμφανίζεται σ' εμάς μια αλυσίδα γεγονότων...μια θύελλα σηκώνεται...*». Το τι θα συμβεί, όταν αυτή καταλαγιάσει, δεν συνιστά ούτε δική του και οπωσδήποτε ούτε δική μας αρμοδιότητα.

Σημειώσεις

1. Η τάση αυτή ενιαιοποίησης εντοπίζεται κυρίως μετά το 1976. Συγκεκριμένα σε ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της Ε. Ε. (9-2-1976), εμφανίζεται για πρώτη φορά η έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης. Στο ίδιο ψήφισμα δρομολογούνται οι δράσεις της Κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Βλ. σχετικά και Μπουζάκης, 1996, σ. 3.
2. Ας σημειωθεί εδώ ότι τείνει να διαμορφωθεί μια συναίνεση για την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία μορφοποιείται στο project της Δια-Βίου Εκπαίδευσης. Η Δια-Βίου Εκπαίδευση ανασυγκροτεί στην ουσία το παράδειγμα της Διαδοχικής Εναλλασσόμενης Εκπαίδευσης (OECD, 1996). Εδράζεται στην παροχή «πολλαπλών ευκαιριών μάθησης», σε «όλους τους πολίτες», με «διαφορετικούς σκοπούς», από διαφορετικές πηγές/ ιδρύματα (Delors et al., 1996, σ. 162). Το σχετικό project χρηματοδοτείται από την Κυβέρνηση, τον ιδιωτικό τομέα (που επιθυμεί να «εκπαιδεύσει υπάρχοντες και μέλλοντες εργαζόμενους») και από τα ίδια τα «άτομα που αναπτύσσουν τις δεξιότητες αλλά και καριέρες τους (G8, 1999, σ. 1). Στοχεύει δε στην ενεργό πολιτική κοινωνικοποίηση, τη βελτίωση της απασχολησιμότητας, την προσαρμοστικότητα, την κοινωνική ένταξη και την ατομική αυτοεκπλήρωση (E.C., 2001).
3. Ας μην ξεχνάμε ότι το κυρίαρχο σύστημα γνώσης προσδιορίζει τον τρόπο με το οποίο μια κοινωνία θεσμίζει τον εαυτό της (βλ. Φλουρής & Πασιάς, 2000, σ. 495).
4. Το Συνέδριο αυτό οργανώθηκε τον Οκτώβρη του 1994 στη Νέα Υόρκη, υπό την αιγίδα του Bill Clinton και με την (επίτιμη) προεδρία 4 πρώην αμερικανών Προέδρων (C. W. Bush, R. Reagan, J. Carter και G. R. Ford) αλλά και πολλών ακαδημαϊκών στελεχών πολυεθνικών επιχειρήσεων και στελεχών του State Department. Βλ. Institute of International Education, 1995.
5. Πολιτική κοινότητα με την αριστοτελική έννοια, ήτοι την «πιο κυρίαρχη και περιεκτική κοινωνία» (Barker, 1962, σ. 110).
6. Για την παραδοσιακή σχέση ατομικού φιναλισμού και πολιτικής κοινότητας, βλ. και Χουρδάκης, 2000, σ. 521.

7. Δανειζόμαστε τον όρο που χρησιμοποιεί ο Anthony Giddens για να προσδιορίσει (με «θετικό» αυτός τρόπο) τη μετάβαση από το εθνοκεντρικό στο διεθνοποιητικό πλαίσιο. Βλ. και Giddens, 1990 και Καζαμιάς, 1995, σ. 572.
8. Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, Λουξεμβούργο (17- 2- 1986) και Χάγη (28- 2- 1986).
9. Γεγονός που δεν αποτρέπει μια κοινωνική διάχυση του κινδύνου στη μορφή των οριστικών αποκλεισμών των δυσπροσάρμοστων στις αλλαγές. Βλ. και Beck, 1996.

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης. *Πολιτικά* III 6.
- Baird, G. D., Gertner, H. R., & Picker, C. R. (1994). *Game Theory and Law*. Cambridge: Harvard Un. Press.
- Βαΐτσος, Κ. (1998). Η πολιτική και η οικονομία υπό την επίδραση του διεθνούς περιβάλλοντος. Στο ΙΣΤΑΜΕ, *Παγκοσμιοποίηση, κράτος- έθνος, κοινωνική αλληλεγγύη, τεχνολογία και πολιτισμός* (σσ. 41- 54). Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Βαροβαρούσης, Π. (1998). *Στρατηγική των παιγνίων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Barker, E. (1962). *The Politics of Aristotle*. New York: Oxford Un. Press.
- Beck, U. (1996). *Η επινόηση του πολιτικού. Για μια θεωρία του εκσυγχρονισμού*, μτφ. Κ. Καβουλάκος. Αθήνα: Λιβάνη.
- Γράβαρης, Δ. (1994). *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Carnoy, M., & Castells, M. (1995). *Sustainable flexibility: a prospective study on work, family and society in the information age*. University of Stanford- Berkeley University.
- Commission of the European Communities (1989). *Analysis of the European Communities. Analysis of in- service teacher strategies in Member Countries of the EC*. Brussels.
- Cooper, R. N. (1986). *Economic Policy in an Interdependent World*. Cambridge Mass: MIT Press.
- CRE- ERT (1995). *Forum Report on European Education, Moving Towards a Learning Society*. Brussels: CRE- ERT.
- Dahl, R. (2001). *Περί Δημοκρατίας*, μτφ. Β. Κόρκας. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning. The treasure within*. Paris: ed. UNESCO.
- Dickinson, J. (1963). *The Statesman's Book of John of Salisbury*. New York: Russel & Russel.
- European Commission (1995). *White Paper: Teaching and Learning. Towards a Learning Society*. Brussels: E. C./ Directorate General Education, Training and Young.

- European Commission (2001). *Memorandum: making a European Area of lifelong learning a reality*. Brussels: E.C.
- Gallie, D. (1996). New technology and the class structure. *British Journal of Sociology*, 47 (3), 447- 473.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Stanford: Stanford Un. Press.
- G8 (1999). *Aims and ambitions for lifelong learning*. In <http://www.g8cologne.de>
- Habermas, J. (1996). *Το πραγματικό και το ισχύον*, μτφ. Θ. Λουπασάκης. Αθήνα: Λιβάνη.
- Held, D. (1995). Democracy and the Global System. In D. Held (Ed.), *Political Theory Today*. Cambridge: Polity Press.
- Hirst, P., & Thompson, G. (1996). *Globalization in Question*. Cambridge: Polity Press.
- Institute of International Education (1995). *Investing in Human Capital. Leadership for the Challenges of the 21st Century*. New York: ΠΙΕ.
- Καζαμιάς, Α. (1995). Νέο- ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση. Στο Α. Καζαμιάς- Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση* (σσ. 550- 586). Αθήνα: Σείριος.
- Krugman, P. Competitiveness: A dangerous Obsession. *Foreign Affairs*, 73 (2).
- Λίποβατς, Θ. (1994). *Η απάρνηση του πολιτικού*. Αθήνα: 1988.
- Μπουζάκης, Σ. (1996). Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη. Στο Πάντειο Πανεπιστήμιο- ΜΥΕΚΠΟ, *Ενημερωτική έκθεση 24*.
- OECD (1996). *Making lifelong learning a reality for all*. Paris: OECD.
- Papadakis, N. (1998). European Educational Policy and the challenges of the post-industrial society. In P. Alheit, H. S. Olesen & S. Papaioannou (Eds), *Education, Modernization and Peripheral Community* (pp. 11-51). Roskilde: R.U.C.
- Παπαδάκης, Ν. (2001). Η παιδεία των Ελλήνων ως κοινωνικό και πολιτικό διακύβευμα. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, επιμ. Ν. Ε. Παπαδάκης, *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα* (σσ. 17- 49). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν., Taha, N., & Γύπαρη, Στ. (2001 Νοέμβριος), *Προς τον Πολίτη της Παγκοσμιοποίησης; Πολιτική κοινωνικοποίηση και τα «νέα» όρια της κοινωνικής πολιτικής στην απασχόληση και εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ναύπλιο.
- Πιζάνιας, Π., Γκιβαλος, Μ., Παυλόπουλος Π. κ.ά. (1997). *Οι πολίτες και οι πολιτικοί στην Ελλάδα σήμερα. Τα πορίσματα μιας έρευνας για τις σχέσεις της κοινωνίας και των πολιτικών θεσμών και τρία κριτικά σχόλια*. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Salama, P. (1998). Νέες μορφές φτώχειας στη Λατινική Αμερική. Στο ΙΣΤΑΜΕ, *Η Αριστερά στην Ευρώπη του εικοστού πρώτου αιώνα* (σσ. 55- 99). Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Senellart, M. (1997). *Μακιαβελισμός και κρατική σκοπιμότητα*, μτφ. Δ. Αθανασάκης. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Thurow, L. (1992). *Head to head*. New York: William Morrow and Company.
- Τσουκαλάς, Κ. (1998). Η νέα κοινωνική αλληλεγγύη. Στο ΙΣΤΑΜΕ, *Παγκοσμιοποίηση, κράτος- έθνος, κοινωνική αλληλεγγύη, τεχνολογία και πολιτισμός* (σσ. 189- 209). Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (1994). Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης». Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορικό- Συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 487- 517). Αθήνα: Gutenberg.
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom*. Chicago: Un.of Chicago Press.
- Χουρδάκης, Α. (2000). «Παιδεία της όλης πολιτείας υπόθεσης». Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικό- συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 519- 547) ό.π.
- Χτούρης, Σ. (1997). *Μεταβιομηχανική Κοινωνία και η Κοινωνία της Πληροφορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2000). Παιδεία, Κράτος και Ανταγωνιστικότητα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορικό- Συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 549- 565) ό.π.