ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ, ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Γεώργιος Γρόλλιος, λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Π.Θ.

Η έννοια κοινωνία της πληροφορίας χρησιμοποιήθηκε ευρέως, σε διεθνή κλίμακα, κατά την παρελθούσα εικοσαετία. Για ορισμένους εκπροσώπους της συντηρητικής πολιτικής σκέψης σημαίνει το τέλος του «οργανωμένου καπιταλισμού» με τη συρρίκνωση των γιγάντιων μηχανισμών των επιχειρήσεων, των συνδικάτων και του κράτους και την ανάδυση ενός κόσμου όπου το άτομο μπορεί να εκφράσει τις δημιουργικές του δυνάμεις στα πεδία της οικονομίας, της πολιτικής και του πολιτισμού.

Για άλλους, οι οποίοι από πολιτική άποψη κινούνται στο χώρο της σύγχρονης σοσιαλδημοκρατίας, η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας προβάλλεται ως μια μεταβολή απαλλαγμένη από τις δυσκολίες, τις οδύνες και τους κινδύνους ενός ριζικού μετασχηματισμού στις παραγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις εξουσίας. Πρόκειται για μια αλλαγή που υποτίθεται πως θα θεραπεύσει τις «κοινωνικές ασθένειες» θεμελιωμένη στις επιστημονικές καινοτομίες. Η κοινωνική πρόοδος επιβαίνει στο λαμπερό όχημα της ψηφιακής επικοινωνίας, ενδύεται τον χιτώνα του τεχνοκρατισμού, κινούμενη, όμως, στο έδαφος του νεοφιλελευθερισμού[1].

Στο πεδίο της κοινωνικής θεωρίας, οι έννοιες κοινωνία της πληροφορίας και κοινωνία της γνώσης εντάσσονται στην τάση του τεχνολογικού φουτουρισμού που εκφράστηκε, κυρίως, από τις απόψεις των Bell και Touraine στη δεκαετία του 1960, των Toffler και Drucker στη δεκαετία του 1980 και των Reich, Thurow και Castells στη δεκαετία του 1990. Παρά τις διαφορές μεταξύ των εκδοχών του, ο τεχνολογικός φουτουρισμός στηρίζεται στην πεποίθηση ότι ο καπιταλισμός έχει αντικατασταθεί από μια νέα κοινωνική οργάνωση χάρη στις τεχνολογικές αλλαγές.

Σύμφωνα με τη Wood (1998, 30-31), η αντίθεση μοντέρνο-μεταμοντέρνο εντάσσεται σε μια προσέγγιση της ιστορίας που αγνοεί το διαχωρισμό καπιταλιστικών-μη καπιταλιστικών κοινωνιών θεωρώντας ότι οι «σπόροι» του καπιταλισμού ενυ-

1. Σχετικά με τις προηγούμενες απόψεις βλ. Dawson-Foster 1998, σελ. 51 και Robins-Webster 1999, σελ. 44.

πήρχαν σε κάθε πρωτόγονη πράξη ανταλλαγής, σε κάθε μορφή εμπορίου και σε κάθε πράξη αγοράς. Αυτή η υπόθεση συνδέεται με μια άλλη, σύμφωνα με την οποία η ιστορία είναι μια σχεδόν φυσική διαδικασία τεχνολογικής ανάπτυξης. Η ανάγκη του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής να επαναστατικοποιήσει τις δυνάμεις παραγωγής αποτελεί απλώς μια επέκταση παγκόσμιων και υπεριστορικών τάσεων. Έτσι, ο καπιταλισμός φυσικοποιείται. Εκείνο που χάνεται είναι η κατανόηση της καπιταλιστικής αγοράς ως συγκεκριμένης κοινωνικής μορφής, προϊόν ιστορικής τομής.

Αξιοποιώντας τις παρατηρήσεις της Wood μπορούμε να κατανοήσουμε τη συνύπαρξη των εννοιών κοινωνία της γνώσης και κοινωνία της πληροφορίας με τη φιλολογία του μεταμοντέρνου σε σύγχρονες ιδεολογικές κατασκευές. Πρόκειται για μια συνύπαρξη που στηρίζεται στην κοινή παραδοχή της πρωτοκαθεδρίας της τεχνολογίας η οποία «εξαϋλώνει» τις καπιταλιστικές παραγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις εξουσίας.

Αλλού (Γρόλλιος 1999 α, 72-83), αξιοποιήσαμε κριτικές επισκοπήσεις των εκδοχών του τεχνολογικού φουτουρισμού, την προσέγγιση της πολιτικής οικονομίας για τα θέματα της πληροφόρησης και των επικοινωνιών και άλλες μελέτες για να δείξουμε ότι α) το τέλος των κοινωνικών συγκρούσεων, το οποίο θεωρείται δεδομένο με την εγκαθίδρυση ενός νέου τεχνολογικού κόσμου, δεν είναι μια πρόσφατη ιδεολογική κατασκευή, έχει μια ιστορία τουλάχιστον σαράντα ετών, β) οι εφευρέσεις στις επικοινωνίες και την πληροφορική καθορίζονται πρωταρχικά από τις ανάγκες και τις λειτουργίες της αγοράς με συνέπεια την εμπορευματοποίηση της πληροφόρησης, γ) οι ταξικές ανισότητες είναι αποφασιστικός παράγοντας για την παραγωγή και τη διανομή των πληροφοριών, καθώς και για την πρόσβαση σε αυτές και δ) η τεχνολογία της πληροφορίας αναπτύσσεται κυρίως για λόγους ιδιωτικού παρά δημοσίου συμφέροντος.

Κατά συνέπεια, παρά την αναμφισβήτητη ισχυροποίηση του ρόλου της πληροφόρησης και των επικοινωνιών στις σύγχρονες κοινωνίες, ούτε οι τεχνολογικές καινοτομίες υπερπροσδιορίζουν τις κοινωνικές μεταβολές, ούτε ο καπιταλισμός αποτελεί το παρελθόν της νέας κοινωνίας της πληροφορίας. Η «πληροφορική επανάσταση» γεννήθηκε στα πλαίσια του καπιταλισμού, συμβάλλοντας στην εμπέδωση και διεύρυνση της ηγεμονίας των κυρίαρχων αστικών μπλοκ εξουσίας στους διάφορους κοινωνικούς σχηματισμούς όπου αναπτύχθηκε.

Επίσης, έχουμε αναφερθεί (Γρόλλιος 1996, 28 και Γρόλλιος-Κάσκαρης 1997, 102-108) στις διακηρύξεις των εισηγητών του μεταμοντέρνου για την ανεπάρκεια των κλασικών θεωριών να ερμηνεύσουν τις σύγχρονες κοινωνίες, στην αντιπαράθεσή τους με τις «μεγάλες διηγήσεις» του διαφωτισμού και του μαρξισμού και στην άρνησή τους να αναγνωρίσουν τα συλλογικά κοινωνικά υποκείμενα ως φορείς ιστορικών σχεδίων. Ο μεταμοντερνισμός είναι μια φιλολογία του «τέλους» της ιστορίας ως επιστήμης, της προόδου, της αλήθειας, της ελευθερίας, της αιτίας, της επανάστασης. Τις θεωρεί έννοιες που ανήκουν στο παρελθόν της βιομηχανικής κοινωνίας

και δεν έχουν νόημα στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Από πολιτική και ιδεολογική άποψη, το μεταμοντέρνο *anything goes* διευκολύνει το laissez faire των οπαδών του νεοφιλελευθερισμού και του κοινωνικού δαρβινισμού.

Η αρχική ρητορική της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997 εκτίθεται σε ένα κείμενο του υπουργείου Παιδείας με τίτλο *Εκπαίδευση 2000 – Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*, που δημοσιεύτηκε τον Αύγουστο της ίδιας χρονιάς. Εκεί, διαβάζουμε: «Στα πλαίσια μιας ήδη υπάρχουσας "κοινωνίας των πληροφοριών" αλλά και μιας διαμορφούμενης "κοινωνίας της μάθησης" προαπαιτείται η στήριξη των πολιτών για να εξασφαλισθεί κάθε μεταρρυθμιστική παρέμβαση. Η φύση του χώρου της εκπαίδευσης υπαγορεύει την τήρηση μιας διαδικασίας που σέβεται τις ιδιαιτερότητές της»[2].

Όμως, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση νομοθετήθηκε εσπευσμένα στη Βουλή παρά τις διαμαρτυρίες των κομμάτων της αντιπολίτευσης και τη συνολική αντίθεση των οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Ορισμένες πλευρές της υλοποιήθηκαν με τη χρήση ανοιχτής καταστολής είτε σε βάρος εκπαιδευτικών (διαγωνισμός για την πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών) είτε σε βάρος μαθητών που για δύο συνεχόμενες χρονιές αντιδρούσαν με καταλήψεις εναντίον της προοπτικής της μαζικής απόρριψής τους από το Λύκειο. Οι διώξεις συνεχίζονται στα δικαστήρια τη φετινή σχολική χρονιά, ενώ η θεαματική αύξηση του ποσοστού των μαθητών που δεν φοιτούν στο ενιαίο Λύκειο[3] έδειξε με σαφήνεια ότι οι μαθητές δεν αντιμάχονταν πλάσματα της φαντασίας τους.

Χρησιμοποιήσαμε τη λέξη "ρητορική" για να τονίσουμε την απόσταση των διακηρύξεων από την πράξη στην τρίχρονη ιστορία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ενώ η «υπάρχουσα» κοινωνία της πληροφορίας και η «διαμορφούμενη» κοινωνία της γνώσης υποτίθεται ότι «προαπαιτούσαν» τη στήριξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από τους πολίτες, η πρακτική της κυβέρνησης για την εφαρμογή της ήταν εντελώς διαφορετική, στηρίχτηκε πρωταρχικά στον αυταρχισμό. Οι έννοιες της κοινωνίας της πληροφορίας και της κοινωνίας της γνώσης χρησιμοποιήθηκαν με τρόπο που αρμόζει στο χαρακτήρα τους: ως ιδεολογικές παράμετροι που, διογκώνοντας τη σημασία συγκεκριμένων μεταβολών, συγκαλύπτουν τις διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές στρατηγικές και τακτικές για την εκπαίδευση στο πλαίσιο ενός καπιταλιστικού κοινωνικού σχηματισμού[4]. Η χρήση τους από την κρατική εξουσία δεν είχε δεσμευτικό χαρακτήρα διότι δεν αποτελούν επιστημονικές έννοιες που μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση της συνολικής κοινωνικής πραγματικότητας. Είχε ως κύριο στόχο τη διαμόρφωση ευνοϊκών όρων για την ίδια ενόψει των –διαφαινόμενων από το 1997– αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων.

Η μεταμοντέρνα προβληματική είναι απούσα από την κυβερνητική ρητορική

2. Παρατίθεται στο Κάτσικας-Καββαδίας 1998, 134.
3. Σχετικά βλ. Κάτσικας-Τσουκαλάς 1999, 23-29
4. Για μια ανάλογη διαπίστωση βλ. Schiller D. 1997, 108-109.

για τη μεταρρύθμιση του 1997, όπως αυτή εκφράστηκε στο υπουργικό κείμενο που προαναφέρθηκε. Ωστόσο, δεν απουσιάζει από τη ρητορική επιφανών υποστηρικτών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, συνδυαζόμενη με τις έννοιες κοινωνία της γνώσης και κοινωνία της πληροφορίας. Απ' όσο γνωρίζουμε, δεν ασκήθηκε κάποια συνολική κριτική προς την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στηριγμένη στην επιστημονική επάρκεια των ίδιων εννοιών. Φαίνεται ότι, καθόλου τυχαία, η χρησιμοποίηση του τεχνολογικού φουτουρισμού και του μεταμοντερνισμού για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτελεί «προνόμιο» των φιλικά προσκείμενων προς την κυρίαρχη κρατική πολιτική.

Για όσους αυτό το προνόμιο δεν αποτελεί επίζηλο αντικείμενο, η μελέτη των συναρθρώσεων του τεχνολογικού φουτουρισμού και του μεταμοντερνισμού με άλλες ιδεολογικές παραμέτρους είναι αναγκαία για την κατανόηση της υποστήριξης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997. Όταν, μάλιστα, η εκπαίδευση προβάλλεται σε κυβερνητικό επίπεδο διεθνώς ως κρίσιμος παράγοντας για τη διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών[5], είναι φανερό ότι η ανάλυση της ιδεολογικής στήριξης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποκτά βαρύνουσα σημασία για την προσέγγιση της συνολικής κυρίαρχης ιδεολογίας.

Η ιδεολογική υποστήριξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Η εισαγωγή εντατικών εξεταστικών διαδικασιών στο Λύκειο και η θεσμοθέτηση των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, η καθιέρωση του αυταρχικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η κατάργηση της επετηρίδας πρόσληψης και τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής συγκροτούν το σκληρό πυρήνα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997. Αποσκοπούν στην ισχυροποίηση του πολιτικού-κοινωνικού ελέγχου της εκπαίδευσης και στην αμεσότερη υπαγωγή της στις ανάγκες των επιχειρήσεων με βάση τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική λογική που επικράτησε κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες κατά τη δεκαετία του 1980[6]. Οι διατάξεις του Νόμου 2525 για το ολοήμερο σχολείο και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας διαδραματίζουν συμπληρωματικό ρόλο εκφράζοντας, από τη μια μεριά, την ανάγκη για την κατάκτηση της κοινωνικής συναίνεσης και, από την άλλη, την ανάγκη για άμβλυνση των κοινωνικών συνεπειών της αναμενόμενης αύξησης της μαθητικής διαρροής εξαιτίας της εφαρμογής των συνιστωσών του σκληρού πυρήνα της μεταρρύθμισης που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

5. Πρόκειται για μια θέση που συχνά τεκμηριώνεται με τον ισχυρισμό περί ύπαρξης μιας γνωσιοκεντρικής κοινωνίας αλλά αντιφάσκει με την πρακτική του περιορισμού των δαπανών για την εκπαίδευση και τη μετατροπή σχολείων σε «κέντρα κέρδους», με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις Η.Π.Α. Σχετικά βλ. Perelman 1998, 24-28 και Schiller, H. 1996, 29-34.

6. Σχετικά με τη αλληλοτροφοδότηση νεοφιλελευθερισμού-νεοσυντηρητισμού στην εκπαίδευση βλ. Apple 2000, 57-77.

Δεν μπορεί να θεωρηθεί συμπτωματικό το ότι ο Νόμος 2525 προωθήθηκε για ψήφιση στη Βουλή λίγους μήνες μετά την ήττα της μακρόχρονης απεργίας των εκπαιδευτικών. Η μεταρρύθμιση δεν γεννήθηκε όπως η Αθηνά από το κεφάλι του Δία. Αποτέλεσε προϊόν πολύπλευρης ιδεολογικής και πολιτικής προετοιμασίας και μεταβολής των συσχετισμών δύναμης υπέρ του κυρίαρχου αστικού μπλοκ εξουσίας εντός και εκτός της εκπαίδευσης.

Σε προηγούμενη εργασία μας υποστηρίξαμε ότι η δημοσίευση το 1995 του κειμένου *Εκπαιδευτικό Μανιφέστο* ως πρόταγμα ενός συλλογικού έργου 22 επιστημόνων ήταν μια προσπάθεια συμβολής στην ιδεολογική νομιμοποίηση της πολιτικής που αποκρυσταλλώθηκε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 και δώσαμε έμφαση στην ανάλυση της χρησιμοποίησης της έννοιας κοινωνία των πολιτών από τους συγγραφείς του (Γρόλλιος 1999β). Στο *Μανιφέστο* ο αναγνώστης πληροφορείται, μεταξύ άλλων, ότι η μετάβαση από το φορντικό στο νεοφορντικό σύστημα παραγωγής και οι θεαματικές επιπτώσεις των τεχνολογικών εξελίξεων στην οικονομία αποτελούν παραμέτρους που πρέπει να συνεκτιμώνται σε οποιαδήποτε προσπάθεια σύνδεσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τις αναπτυξιακές ανάγκες κάθε χώρας.

Τι εννοούν οι συγγραφείς του όταν μιλούν για νεοφορντισμό; Ο πρώτος, σε κείμενο του ίδιου συλλογικού τόμου, εξηγεί ότι κεντρικός άξονας της έννοιας είναι η ευελιξία στην εξειδίκευση, τη συσσώρευση και την παραγωγή και πως η νεοφορντική ευέλικτη οικονομία στηρίζεται στη γνώση, την υψηλή τεχνολογία και την τεχνολογία πληροφοριών (Καζαμίας 1995, 565-567). Στο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας της ίδιας χρονιάς προσεγγίζει το θέμα των σχέσεων εξουσίας μεταξύ του κεντρικού κράτους και των τοπικών οντοτήτων από μια «μετα-νεωτερική σκοπιά» που, κατά τον ίδιο, δεν σημαίνει διακοπή κάθε δεσμού με τη νεωτερικότητα αλλά επανεκτίμηση του προγράμματός της με βάση την υπέρβαση των θεωρητικών και εξηγητικών σχημάτων της, δηλαδή των «μεγάλων αφηγήσεων» (Καζαμίας 1997, 233-235).

Ο δεύτερος, ένα χρόνο αργότερα, θα επιλέξει τον όρο μεταφορντισμός για να περιγράψει τις ευέλικτες και συνεχώς ανανεούμενες παραγωγικές διαδικασίες. Οι τελευταίες, κατά τον ίδιο, σχετίζονται στενά με την τάση της παγκοσμιοποίησης που έχει εμφανιστεί ως συνέπεια της επέκτασης και βελτίωσης των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και επεξεργασίας των πληροφοριών (Κασσωτάκης 1996, 91-92).

Η αλλαγή του «παραγωγικού παραδείγματος» (μετάβαση από το φορντισμό στο νεοφορντισμό ή το μεταφορντισμό) είναι για τους καθηγητές Καζαμία και Κασσωτάκη ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη φιλολογία του μεταμοντέρνου και την προβληματική της παγκοσμιοποίησης (από τη μια μεριά) με μεταρρυθμιστικές προτάσεις για την εκπαίδευση που θεμελιώνονται στην αντίθεση κράτος-κοινωνία των πολιτών (από την άλλη). Πρόκειται για προτάσεις που, παρά το σοσιαλδημοκρατικό τους επίχρισμα, εντάσσονται στη λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997 και, μάλιστα, με βάση τη διάκριση που χρησιμοποιήσαμε παραπάνω, στο σκληρό

πυρήνα της (σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες των επιχειρήσεων, κατάργηση της επετηρίδας, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών).

Στην ίδια συγκυρία δημοσιεύονται κείμενα συγγενικά με το *Εκπαιδευτικό Μανιφέστο*. Ο πρώην πρόεδρος της Ο.Λ.Μ.Ε. (και λίγο αργότερα πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) Δούκας θεωρεί πως καθοριστικό στοιχείο για τη διεθνοποίηση των οικονομικών-παραγωγικών συστημάτων είναι ο μετασχηματισμός του παραγωγικού μοντέλου ανάπτυξης από το φορντικό στο μεταφορντικό. Παραθέτει απόψεις των Touraine και Drucker για τα νέα κοινωνικά κινήματα και την κοινωνία της γνώσης, εξετάζει τις στρατηγικές του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών και καταλήγει στην πρόταση για ένταξη της «δυναμικής της αυτονομίας τους» στην οικοδόμηση/ενίσχυση της κοινωνίας των πολιτών και τον εκδημοκρατισμό του κράτους και της οικονομίας (Δούκας 1995, 515-549).

Από τον ακαδημαϊκό χώρο, άλλοι υποστηρίζουν ότι το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα έχει διττό χαρακτήρα που κρυσταλλώνεται σε δύο διαφορετικές γνωσιολογικές κατηγορίες, την εθνική και την παγκόσμια γνώση στις κοινωνίες της νεωτερικότητας. Όμως, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, το κράτος-έθνος θεωρείται πλέον πολύ μικρό για να αντιμετωπίσει τα μεγάλα (παγκόσμια) προβλήματα και πολύ μεγάλο για τα μικρά (τοπικά) προβλήματα. Τα ιδεώδη της Γαλλικής Επανάστασης, καθώς και τα οράματα του σοσιαλισμού και του κομμουνισμού που εξέθρεψε η Ευρώπη μοιάζουν να έχουν ξεθωριάσει στην εποχή του «τέλους της ιστορίας». Η απάντηση αναζητείται στην κατεύθυνση της μελέτης των γνωρισμάτων του Ελληνισμού, ένα από τα οποία προσδιορίζουν.

Πρόκειται για τον «πολιτιστικό εκλεκτικισμό» που στηρίζεται στην αμείωτη δύναμη και λαμπρότητα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, στην οικουμενικότητα της ορθοδοξίας και στο διασπορικό χαρακτήρα του ελληνικού στοιχείου. Αυτό το γνώρισμα επέτρεψε στον Ελληνισμό να διατηρήσει την πολιτιστική του αυτοτέλεια, μοναδικότητα και ομοιογένεια στο διάβα των αιώνων. Η λύση του προβλήματος της σχολικής γνώσης ανατίθεται στην Ελλάδα, η οποία οφείλει «να συναντήσει την Ευρώπη στο μέλλον της για να "εκπολιτίσει την ιστορία της"» (Φλουρής-Πασιάς 1997, 254-267). Με αυτόν το ρόλο της Ελλάδας φαίνεται πως σχετίζεται η πρόταση του ενός εκ των δύο για τον εθνικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ανεξαρτήτως από τις κομματικές ηγεσίες του υπουργείου Παιδείας και μέσα σε κλίμα συναίνεσης, με μια πολιτική «λιγότερου κράτους και περισσότερης περιφέρειας» (Φλουρής 1995, 360-361).

Με βάση τα προηγούμενα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η έννοια της κοινωνίας της γνώσης και η φιλολογία του μεταμοντέρνου συναρθρώνονται με την έννοια της παγκοσμιοποίησης προβάλλοντας την εικόνα μιας νέας κοινωνίας που είναι απαλλαγμένη από συγκρούσεις ανάμεσα σε κοινωνικές τάξεις, στρώματα και ομάδες. Ακόμα και όταν χρησιμοποιείται η λέξη *καπιταλισμός*, η έννοια της πάλης των τάξεων απουσιάζει. Εκείνο που προβάλλεται είναι ένα νεοφορντικό μοντέλο κοινωνίας που οικουμενικοποιείται, θεμελιωμένο στα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα,

εντός του οποίου δεσπόζει η αντίθεση ανάμεσα στο κράτος και την κοινωνία των πολιτών.

Η «κατάργηση» της πάλης των τάξεων συμβαδίζει με την ενίσχυση του οράματος της εθνικής συναίνεσης για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία θεμελιώνεται στην κοινωνία των πολιτών. Για την ενίσχυση του οράματος της εθνικής ομοφωνίας επιστρατεύονται τα ανθεκτικά ιδεολογήματα της αιώνιας μοναδικότητας, της ομοιογένειας και της αντοχής του Ελληνισμού που στηρίζονται στον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό συμπληρώνοντας τον τεχνολογικό φουτουρισμό και τη μεταμοντέρνα άρνηση των μεγάλων διηγήσεων.

Η ψήφιση του Νόμου 2525 στη Βουλή διέψευσε τις προσδοκίες για την ενίσχυση του ρόλου της κοινωνίας των πολιτών. Η ένταση του κοινωνικού και πολιτικού ελέγχου τον οποίο ασκεί η κεντρική κρατική εξουσία στην εκπαίδευση (με την ισχυροποίηση της αξιολόγησης-επιτήρησης των εκπαιδευτικών και την πρόσληψή τους μέσω εξετάσεων), καθώς και οι αδιαφανείς διαδικασίες συγκρότησης των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (για τα οποία δεν ισχύουν οι διαδικασίες δημοκρατικού ελέγχου των Πανεπιστημιακών Τμημάτων) που κατοχυρώθηκαν νομοθετικά αφόπλισαν την προβληματική της αντίθεσης κράτος-κοινωνία των πολιτών η οποία «φιλοδοξούσε» να υποκαταστήσει τις «παρωχημένες» κοινωνικές συγκρούσεις. Διότι η επιμονή σε αυτή την προβληματική θα ανάγκαζε τους θιασώτες της να τοποθετηθούν στο εύλογο ερώτημα ποιον πόλο της αντίθεσης ενισχύει η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν έμεινε ακάλυπτη στη συνέχεια. Ο πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το φθινόπωρο του 1997, επιχειρεί να θεμελιώσει την αναγκαιότητα της μεταρρύθμισης βαδίζοντας στο γνώριμο έδαφος του εθνοκεντρισμού. Η νέα μεταρρύθμιση παρουσιάζεται ως μια προσπάθεια αναπροσαρμογής της εκπαίδευσης υπό το φως των αλλαγών που συμβαίνουν διεθνώς, αλλά ο κεντρικός στόχος είναι σαφής: οι Έλληνες πρέπει να γίνουν ικανοί να αντιμετωπίζουν το διεθνή ανταγωνισμό, να είναι σε θέση όχι απλώς να επιβιώνουν αλλά και να διακρίνονται μέσα στο διεθνή χώρο που διαμορφώνεται (Εξαρχάκος 1997).

Στο λόγο του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εκφράζεται το ιδεολογικό μείγμα της κυβερνητικής ρητορικής με μικρές παραλλαγές. Η μεταρρύθμιση υποτίθεται πως προωθεί την ισότητα των ευκαιριών, αποτελεί συνέχεια προηγούμενων μεταρρυθμίσεων (επιτυχημένων και αποτυχημένων) κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, ενισχύει τη δημόσια εκπαίδευση και προωθεί την ανθρωπιστική παιδεία. Ταυτόχρονα εξυπηρετεί την ποιοτική αναβάθμιση, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και την απόκτηση νέων-ευέλικτων δεξιοτήτων.

Ο καθηγητής Εξαρχάκος επιλέγει να θεμελιώσει την αναγκαιότητα της μεταρρύθμισης σε τρεις άξονες: αλλαγές στην τεχνολογία και τις επικοινωνίες, ιστορική συνέχεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων κατά τον 20ό αιώνα, εθνική επιβίωση και διάκριση. Δεν είναι τυχαίο ότι αποφεύγει να χρησιμοποιήσει

τόσο τον όρο παγκοσμιοποίηση όσο και τον όρο κοινωνία της πληροφορίας. Η μεταρρύθμιση προβάλλεται ως απάντηση σε προκλήσεις οι οποίες, όμως, εμπεριέχουν κινδύνους. Η περιπλάνηση στους δρόμους του τεχνολογικού φουτουρισμού και της μεταμοντέρνας φιλολογίας δεν ανήκουν στις προτεραιότητές του. Προτιμά να χρησιμοποιήσει τη λογική της πρωτοκαθεδρίας των τεχνολογικών επιτευγμάτων στις κοινωνικές αλλαγές ως ένα συμπληρωματικό επιχείρημα για την οικοδόμηση της συναίνεσης στην οποία μας καλεί να συμβάλουμε με στόχο την υλοποίηση της μεταρρύθμισης, η οποία, πρωτίστως, εξυπηρετεί το εθνικό συμφέρον.

Τρία χρόνια αργότερα ο Κασσωτάκης (2000α, 435-461), ένας από τους συγγραφείς του *Εκπαιδευτικού Μανιφέστου* του 1995 και μετέπειτα πρόεδρος στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του υπουργείου Παιδείας, υποστηρίζει ότι το «παγκόσμιο χωριό», για το οποίο διορατικοί συγγραφείς του πρόσφατου παρελθόντος έκαναν λόγο, είναι ήδη πραγματικότητα και η νέα κοινωνία δίκαια χαρακτηρίστηκε «κοινωνία της γνώσης ή κοινωνία των πληροφοριών». Όμως, η νέα παγκόσμια κοινωνία της πληροφορίας κάθε άλλο παρά ελπιδοφόρα παρουσιάζεται. Οι πόλεμοι, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών χωρών, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η οικολογική καταστροφή, η αύξηση της δύναμης των Μ.Μ.Ε. και η συγκέντρωσή τους σε λίγα άτομα καταγράφονται από τον συγγραφέα. Μάλιστα, ιδιαίτερη έμφαση δίνει στο ότι η παγκοσμιοποίηση μεταφράζεται συχνά ως απειλή αλλοίωσης των εθνικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών των λαών, ιδιαίτερα των μικρών.

Δεν θα σταθούμε στις θεωρητικές ανεπάρκειες και αντιφάσεις στην περιγραφή της σύγχρονης πραγματικότητας από τον Κασσωτάκη. Εδώ, εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι ότι, *μέσω* αυτής της περιγραφής, ο δεσμός του τεχνολογικού φουτουρισμού με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χαλαρώνει. Στο ίδιο κείμενο διαβάζουμε πως η μεταρρύθμιση του 1997, παρά την έμφαση που δίνεται από τα κυβερνητικά κείμενα στις προκλήσεις που δημιουργεί η διεθνής συγκυρία, δεν επεδίωξε να αντιγράψει εκπαιδευτικές πολιτικές και παιδαγωγικές ενέργειες άλλων χωρών. Έχει ελληνοκεντρικό προσανατολισμό, ο οποίος «μπολιάζεται» με στοιχεία πολιτιστικού πλουραλισμού και επιδιώκει να διαμορφώσει νέες προοπτικές για την ελληνική παιδεία ενισχύοντας το ρόλο της τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Πυξίδα της αποτελούν οι ανάγκες και ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας, η παρούσα κατάσταση και οι προοπτικές της Ελλάδας, όπως αυτές οριοθετούνται από το επίπεδο ανάπτυξής της, το διεθνές οικονομικό-πολιτικό πλαίσιο και το ρόλο που φιλοδοξεί να διαδραματίσει στο γεωπολιτικό χώρο στον οποίο βρίσκεται.

Η αιτία της στροφής του συγγραφέα προς την τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της μεταρρύθμισης κυρίως στη βάση του εθνικού συμφέροντος και δευτερευόντως στον τεχνολογικό φουτουρισμό σχετίζεται με τις δυσκολίες στην υλοποίησή της. Ο Κασσωτάκης τονίζει ότι χρειάζεται «καλή πίστη και ειλικρινής διάθεση» όλων των ενδιαφερομένων για να προχωρήσει η αξιολόγηση μετά από είκοσι χρόνια «ισοπεδωτικής τακτικής» που οδήγησε σε αποσυντονισμό, χαλάρωση και αδιαφορία των

εκπαιδευτικών. Επίσης, εντοπίζει ως πηγές προβλημάτων για την προωθούμενη μεταρρύθμιση την αρνητική στάση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και την «αδίστακτη εκμετάλλευση» του ευαίσθητου χώρου της παιδείας για την εξυπηρέτηση στενών κομματικών συμφερόντων[7]. Μπροστά σε αυτή την κατάσταση, η κυβέρνηση πρέπει να δείξει σταθερότητα και αποφασιστικότητα και οι φορείς να υπερβούν τις μικροσκοπιμότητες και τα «συνήθη» προσωπικά, κομματικά, συνδικαλιστικά συμφέροντα, «να δώσουν από κοινού τον ανιδιοτελή αγώνα για την έξοδο της χώρας από τη χρόνια εκπαιδευτική κρίση».

Το θεωρητικό σχήμα του «πρωτεργάτη»[8] της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι πολλές φορές δοκιμασμένο στο παρελθόν. Η κυβέρνηση που εκπροσωπεί το κράτος προωθεί το καλό του συνόλου, δηλαδή το εθνικό συμφέρον. Όσοι εναντιώνονται στην πολιτική της, κινούνται από ιδιοτέλεια. Στην κοινωνία δεν υπάρχουν συγκρουόμενες κοινωνικοπολιτικές στρατηγικές. Οι κοινωνικές αντιθέσεις και συγκρούσεις μεταμφιέζονται σε ηθικές αντιπαραθέσεις μεταξύ των εχόντων καλή πίστη-ειλικρίνεια και των ιδιοτελών-αδίστακτων που εκμεταλλεύονται την (εθνική) παιδεία. Μπροστά στη δυναμική τριών χρόνων κινητοποιήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, το δοκιμασμένο ιδεολόγημα της ουδέτερης, αταξικής, απολιτικής εθνικής παιδείας φαίνεται να επιλέγεται ως περισσότερο αποτελεσματικό από τον τεχνολογικό φουτουρισμό, ο οποίος περιορίζεται σε συμπληρωματικό ρόλο.

Ο καθηγητής Κλάδης (2000, 463-475), ειδικός γραμματέας πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο υπουργείο Παιδείας, θεωρεί ότι η προοπτική της κοινωνίας της γνώσης σε συνδυασμό με την κυριαρχία της κοινωνίας της πληροφορίας αλλά και με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο για τα πανεπιστήμια σε δύο κατευθύνσεις: α) μαζικοποίηση ως συνέπεια ενός νέου διευρυμένου χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και β) αναθεώρηση της σχέσης πανεπιστημιακή μόρφωση-αγορά εργασίας. Με βάση τα προηγούμενα τονίζει ότι απαιτείται ευελιξία σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, το εύρος, το βάθος και τη διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και την πρόσβαση σε αυτά. Εκτιμά πως η Ελλάδα ακολουθεί την πορεία που χαράσσεται πλέον διεθνώς, διότι έχει τεθεί ο στόχος της εξισορρόπησης της ζήτησης και της προσφοράς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το έτος 2000 και επιχειρούνται κρίσιμες θεσμικές παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης εναλλακτικών μορφών τριτοβάθμιων σπουδών-διεπιστημονικών προγραμμάτων σπουδών.

Οι εναλλακτικές μορφές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις οποίες παραπέ-

7. Σημειώνουμε ότι ο Κασσωτάκης, τόσο στο κείμενο που αναφερόμαστε, όσο και σε άλλο που δημοσιεύτηκε την ίδια χρονιά περιλαμβάνοντας εκτενείς αναφορές στο Νόμο 2525 (Kassotakis 2000β, 184 - 205), κάνει λόγο για την αντίθεση των εκπαιδευτικών στη μεταρρύθμιση αλλά δεν αναφέρεται με άμεσο τρόπο στις μαθητικές κινητοποιήσεις.

8. Αντιγράφουμε το χαρακτηρισμό από το βιογραφικό του στον τόμο όπου δημοσιεύεται το κείμενο στο οποίο αναφερόμαστε.

μπει ο συγγραφέας είναι τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής του Νόμου 2525. Όσο για την εξισορρόπηση της προσφοράς-ζήτησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπενθυμίζουμε ότι επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό το έτος 2000, όχι κυρίως χάρη στην αύξηση του αριθμού των εισαγομένων (όπως προβάλλεται ότι θα πραγματοποιηθεί στο κείμενο) αλλά με τη μαζική διαρροή μαθητών από το Λύκειο.

Ο Κλάδης χρησιμοποιεί τις έννοιες κοινωνία της γνώσης και κοινωνία της πληροφορίας για να νομιμοποιήσει ιδεολογικά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και για να ανοίξει μια συζήτηση σχετικά με τα πανεπιστήμια στη βάση της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής προβληματικής της. Στη θεματολογία την οποία προτείνει δεσπόζουν η ανάπτυξη μηχανισμών και συστημάτων αξιολόγησης που αποτελούν εγγύηση για την πρόοδο κάθε «υγιούς» πανεπιστημίου και η ευελιξία στην οργάνωση, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των σπουδών η οποία έχει ως προϋπόθεση την εγκατάλειψη των «προκαταλήψεων» και των «εμμονών». Πρόκειται για μια πρόταση συζήτησης στην κατεύθυνση της επέκτασης της μεταρρύθμισης.

Στη συγκυρία κατά την οποία δημοσιεύεται η πρόταση του Κλάδη, ήδη συζητείται η τροποποίηση της μεταρρύθμισης και η έννοια της κοινωνίας της γνώσης χρησιμοποιείται για να τεκμηριώσει την κριτική της. Ο Μπουζάκης, μέλος του διοικητικού συμβουλίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (2000, 44), σημειώνει ότι οι διορθωτικές κινήσεις του νέου υπουργού (Ευθυμίου) έχουν μάλλον πυροσβεστικό χαρακτήρα, αλλά εκπαιδευτική πολιτική δεν σημαίνει πυροσβεστική ικανοποίηση αλληλοσυγκρουόμενων αιτημάτων κοινωνικών φορέων και δεν συνιστά το μέσο όρο αυτών των αιτημάτων. Η μεταρρύθμιση, στηριγμένη στην ίδια αντίληψη με τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα του 20ού αιώνα, αντιμετώπισε ελλείμματα «εκπαίδευσης και παιδείας» σε μια εποχή που όλα αλλάζουν με πρωτόγνωρους ρυθμούς στη διαμορφούμενη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Η εκπαίδευση πρέπει να κάνει άλματα για να μη μείνει στάσιμη συμβάλλοντας, έτσι, στην καθυστέρηση και υπανάπτυξη της χώρας. Ήταν μια πράξη θάρρους και αποφασιστικότητας του πρώην υπουργού (Αρσένη), ο οποίος την προώθησε διότι συγκρούστηκε με οργανωμένα συμφέροντα, συντεχνίες, κατεστημένες αντιλήψεις και νοοτροπίες.

Κατά τον καθηγητή Μπουζάκη, οι συνέπειες της μεταρρύθμισης (αναπαραγωγή και διεύρυνση ανισοτήτων, υψηλά ποσοστά αποτυχίας και διαρροή από το σχολείο), καθώς και οι συγκρούσεις που προκλήθηκαν από τη μεταβολή του συστήματος επιλογής εκπαιδευτικών και τον «ιστορικά εξηγήσιμο» φόβο για επιστροφή στον επιθεωρητικό έλεγχο παρουσιάζονται ως αδυναμίες και προβλήματα κάθε «τολμηρού» εγχειρήματος. Όμως, οι γενικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν αμφισβητήθηκαν, παρά το «νοσηρό κλίμα» που διαμόρφωσαν οι μαθητικές καταλήψεις και τις ελάχιστες δημόσιες τοποθετήσεις διανοουμένων «χωρίς αγκυλώσεις και υστεροβουλίες». Κατά συνέπεια, τίθεται το ερώτημα σε τι αποσκοπεί ο εξαναγκασμός σε παραίτηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας προσώπων (Εξαρχάκος, Κασσωτάκης) που σχεδίασαν και στήριξαν τη μεταρρύθμιση εργαζόμενοι άοκνα και κάτω από αντίξοες συνθήκες για την

υλοποίησή της, δεχόμενοι τα περισσότερα πυρά, «συχνά με όχι και τόσο έντιμο τρόπο».

Η υποστήριξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τρία χρόνια μετά την ψήφιση του Νόμου 2525 έχει έντονα τα σημάδια των κοινωνικών-πολιτικών συγκρούσεων που μεσολάβησαν. Τα κείμενα των Κασσωτάκη, Κλάδη και Μπουζάκη χαρακτηρίζονται από την καταγγελία της ιδιοτέλειας, των μικροσκοπιμοτήτων, της κομματικής και προσωπικής εκμετάλλευσης, των προκαταλήψεων και εμμονών, των κατεστημένων αντιλήψεων και νοοτροπιών, των αγκυλώσεων και υστεροβουλιών. Αντίθετα, οι θιασώτες της μεταρρύθμισης εμφανίζονται καλόπιστοι, ειλικρινείς, ανιδιοτελείς και θαρραλέοι, εργαζόμενοι με στόχο να καταπολεμήσουν τη χαλάρωση-αδιαφορία των εκπαιδευτικών και να ανοίξουν το δρόμο για το «σχολείο των απαιτήσεων» (που θα αντικαταστήσει το «σχολείο χαβαλέ», κατά την έκφραση του Μπουζάκη).

Οι κοινωνικοπολιτικές διαμάχες μεταμορφώνονται σε αντιπαραθέσεις ηθικού-ψυχολογικού χαρακτήρα. Οι συλλογικοί φορείς των εκπαιδευτικών και των μαθητών εμφανίζονται να μη διαθέτουν απόψεις και προτάσεις για την εκπαίδευση αδυνατώντας να κατανοήσουν την εθνική αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στο πλαίσιο των σύγχρονων εξελίξεων που συμπυκνώνονται στις έννοιες κοινωνία της πληροφορίας και κοινωνία της γνώσης. Οι κινητοποιήσεις τους περιγράφονται με τη συνδρομή ιατρικών όρων («νοσηρό κλίμα των καταλήψεων»), όπως με παρόμοιο τρόπο διερευνώνται οι προοπτικές της μεταρρύθμισης («υγιές πανεπιστήμιο»). Η μεταρρύθμιση θεωρείται ότι εξυπηρετεί το εθνικό συμφέρον που τίθεται υπεράνω όλων: η Ελλάδα πρέπει να προσαρμοστεί, να μη χάσει ακόμα μια ευκαιρία, να μη μείνει καθυστερημένη και υπανάπτυκτη.

Μαζί με το μύθο του κοινού εθνικού συμφέροντος για όλες τις κοινωνικές τάξεις, στρώματα και ομάδες, η μεταρρύθμιση εμφανίζεται να διασφαλίζει την ιστορική συνέχεια των προοδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα του 20ού αιώνα. Με αυτό το επιχείρημα δεν μπορεί να συνδυαστεί η αρνούμενη την έννοια της προόδου φιλολογία του μεταμοντέρνου[9].

Οι έννοιες της κοινωνίας της γνώσης και της κοινωνίας της πληροφορίας ενισχύουν το όραμα της ουδέτερης εθνικής παιδείας, προσφέροντας στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μια ιδεολογική νομιμοποίηση που «έρχεται από το μέλλον». Ωστόσο, η υποβάθμιση του ρόλου τους στη σημερινή συγκυρία και η ανάδειξη του εθνικού συμφέροντος σε κύρια παράμετρο του ιδεολογικού συμπλέγματος που στηρίζει τις κρατικές πολιτικές επιλογές στην εκπαίδευση δείχνει την επιρροή των κοινωνικών αγώνων στη διαμόρφωση της σύγχρονης κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας.

Επίσης, δείχνει τις δυνατότητες αναπροσαρμογών της τελευταίας για την αντιμετώπιση καταστάσεων στις οποίες αμφισβητείται η ισχύ της. Παρά την τροπο-

9. Η οποία, πλέον, χρησιμοποιείται για να νομιμοποιήσει εμμέσως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με τη συλλογική ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για την κατάσταση της εκπαίδευσης από την Pigiaki (1999).

ποίηση της μεταρρύθμισης προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των συνεπειών της μετά από σκληρούς αγώνες στους οποίους πρωταγωνίστησαν, οι κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που δεν περιορίζουν την οπτική τους στον ορίζοντα της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής πολιτικής έχουν μπροστά τους δύσκολο δρόμο. Οι απαντήσεις που θα δώσουν στο πεδίο της ιδεολογίας απαιτούν την κατανόηση των μορφών που προσλαμβάνει η κυρίαρχη ιδεολογία σε κάθε συγκεκριμένη συγκυρία και θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο για την τύχη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Apple, M. (2000), «Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a Global Context» in Burbules, N.-Torres, C.A. (eds), *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York, Routledge.

Γρόλλιος, Γ. (1996), «Μόρφωση και νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 38.

Γρόλλιος, Γ.-Κάσκαρης Γ. (1997), «Εκπαιδευτική πολιτική, "μεταμοντέρνο" και "κριτική παιδαγωγική". Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και "τα όπλα της κριτικής"», *Ουτοπία*, τχ. 25.

Γρόλλιος, Γ. (1999α), *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (1999β), «Κοινωνία των πολιτών, εκπαίδευση και παιδαγωγική στην πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης» στο Κατσορίδας, Δ.-Ταρπάγκος, Α. (επιμ.), *Οικονομική και Νομισματική Ένωση: μια εναλλακτική προσέγγιση*, Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Dawson, M.-Foster, J.B. (1998), «Monopoly Capitalism, Marketing and the Information Highway» in McChesney, R.-Wood, E.-Foster, J. (eds), *Capitalism and the Information Age. The Political Economy of the Global Communication Revolution*, New York, Monthly Review Press.

Δούκας, Χ. (1995), «Ο συνδικαλισμός στην εκπαίδευση: παράγοντας αλλαγής ή στασιμότητας;» στο Καζαμίας, Α.-Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.

Εξαρχάκος, Θ. (1997), «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αναγκαιότητα και γενικές αρχές», *Νέα Παιδεία*, τχ. 83, Φθινόπωρο.

Καζαμίας, Α. (1995), «Νεο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: διαλογισμοί και πολιτικές στη φαντασιακή Ευρώπη» στο Καζαμίας, Α.-Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.

Καζαμίας, Α. (1997), «Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη νέα Ευρώπη: μια "μετανεωτερική" θεώρηση των σχέσεων τοπικού-κεντρικού» στο Βάμβουκας, Μ.-Χουρδάκης, Α. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (1996), «Η μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η

πρόκληση της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς» στο Καλογιαννάκη Π.-Μακράκης, Β. (επιμ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα, Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2000α), «Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση» στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις. Τιμητικός Τόμος Α.Μ.Καζαμία*, Αθήνα, Gutenberg.

Kassotakis, M. (2000β), «Greece» in Brock, C.-Tulasiewicz, W. (eds), *Education in a Single Europe*, London, Routledge.

Κάτσικας, Χ.-Καββαδίας, Γ. (1998), *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών (1990-1997)*, Αθήνα, Gutenberg.

Κάτσικας, Χ.-Τσουκαλάς, Χ. (1999), «Εκπαιδευτική "Ηρωδιάδα"», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 54, Ιούνιος-Ιούλιος-Αύγουστος.

Κλάδης, Δ. (2000), «Αναγκαιότητα νέων στρατηγικών για τα πανεπιστήμια μπροστά στον 21ο αιώνα και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης» στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις. Τιμητικός Τόμος Α.Μ.Καζαμία*, Αθήνα, Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2000), «Μια μεταρρύθμιση που ανατράπηκε στη γένεσή της;» *Ελευθεροτυπία*, 27 Δεκεμβρίου.

Perelman, M. (1998), *Class Warfare in the Information Age*, New York, St. Martin's Press.

Pigiaki, P. (1999), «The Crippled "Pedagogue": discourses in education and the Greek case», *Educational Review*, Vol 51, No 1.

Robins, K.-Webster, F. (1999), *Times of the Technoculture. From the information society to the virtual life*, London, Routledge.

Schiller, D. (1997), «The Information Commodity: A Preliminary View» in Davis, J.-Hirschl, T.-Stack, M., *Cutting Edge. Technology, Information, Capitalism and Social Revolution*, London, Verso.

Schiller, H. (1996), *Information Inequality. The Deepening Social Crisis in America*, New York, Routledge.

Φλουρής, Γ. (1995), «Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας» στο Καζαμίας, Α.-Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.

Φλουρής, Γ.-Πασιάς, Γ. (1997), «Ο εθνικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης και η ιδεολογία του "Ευρωπαϊσμού"» στο Βάμβουκας, Μ.-Χουρδάκης, Α. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Wood, E. (1998), «Modernity, Postmodernity, or Capitalism?» in McChesney, R.-Wood, E.-Foster, J. (eds), *Capitalism and the Information Age. The Political Economy of the Global Communication Revolution*, New York, Monthly Review Press.