

**Η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: η περίπτωση της διαδικασίας της Μπολόνια.**

**European identity formation within European educational polity: Bologna procedure case**

*Αντώνης Παπαϊκονόμου, Εκπαιδευτικός, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής ΑΠΘ, Ειδικός Επιστήμων (ΠΔ/407)  
Πανεπιστημίου Μακεδονίας, papaoiko@sch.gr*

*Anthony Papareconomou, Teacher, Postdoc researcher, Aristotle University of Thessaloniki, Lecturer,  
University of Macedonia, papaoiko@sch.gr*

**Abstract:** European educational polity is focused on a traditional democratic discourse in relation with citizenship, social rights, equality of opportunities, and social consent, integrated in a new notional frame which is focused on construction and reproduction of a common European identity and civilization. The role of education is considered crucial in relation with ensuring European cultural homogenization. Bologna procedure is integrated in a common European polity aiming at creating a common frame of reference in universities, the efforts, however, have not rendered the expected results.

**Περίληψη:** Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται σε μια παραδοσιακή δημοκρατική ρητορική σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη, τα κοινωνικά δικαιώματα, την ισότητα των ευκαιριών και την κοινωνική συναίνεση, ενταγμένη όμως σε ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο που επικεντρώνεται στη δόμηση και αναπαραγωγή μίας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και πολιτισμού. Ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρείται καθοριστικός ως προς την διασφάλιση της ευρωπαϊκής πολιτιστικής ομογενοποίησης. Η διαδικασία της Μπολόνια εντάσσεται σε αυτήν την κοινή ευρωπαϊκή πολιτική με στόχο τη δημιουργία κοινού πλαισίου αναφοράς στον πανεπιστημιακό χώρο χωρίς όμως οι προσπάθειες να έχουν αποδώσει ακόμη τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

**Λέξεις κλειδιά:** ευρωπαϊκή πολιτική, ευρωπαϊκή ταυτότητα, διαδικασία της Μπολόνια.

## Εισαγωγή

Η διακήρυξη της Μπολόνιας είναι μία εκούσια δέσμευση κάθε υπογράφουσας χώρας να μεταρρυθμίσει το εκπαιδευτικό της σύστημα. Η εν λόγω δέσμευση δεν επιβάλλεται στις εθνικές κυβερνήσεις ή τα πανεπιστήμια. Όσον αφορά τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), το άρθρο 165 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης

αναφέρει ότι η Ένωση «συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους».

Ωστόσο, τα κράτη μέλη παραμένουν εξ ολοκλήρου αρμόδια για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία. Η δράση της Ένωσης έχει ως στόχο την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας, ιδίως μέσω της διδασκαλίας και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών, την κινητικότητα των φοιτητών και των διδασκόντων, μεταξύ άλλων και την ενθάρρυνση της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τέλος την ανάπτυξη της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών.

Στο πλαίσιο αυτό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανίχνευση της διαμόρφωσης και σε ποιο βαθμό της ευρωπαϊκής ταυτότητας στο πλαίσιο αυτό. Διότι παρόλο που αυτή η διαδικασία είναι ενεργή από το 1999 με ορίζοντα το 2010 έχουν παρουσιαστεί στρεβλώσεις και καθυστερήσεις στην υλοποίηση βασικών αρχών της όχι μόνο στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το επίμαχο ζήτημα της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αιτιών που οδήγησαν στην καθυστέρηση της εφαρμογής της διαδικασίας της Μπολόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να επιτευχθεί όμως αυτός ο στόχος θα προηγηθεί η σκιαγράφηση της έννοιας της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

## 1. Η Ευρωπαϊκή Ταυτότητα

Η διαμόρφωση – ή στην αντίθετη περίπτωση η αποτυχία της διαμόρφωσης – μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας καθορίζει τη θετική ενεργοποίηση ή αντίθετα την παθητικότητα ή ενδεχομένως και την ενεργό αντίδραση των πολιτών απέναντι στην ευρωπαϊκή ενσωμάτωση (Brasche, 2003· Delanty, 2010). Η έννοια της ταυτότητας ως μέρος της αυτοαντίληψης του ατόμου έχει τρεις κύριες διαστάσεις:

1. Το «αίσθημα ότι ανήκει» (belongingness) το άτομο σε ένα κοινωνικό υποσύνολο.
2. Κάποια κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά (commonness) ανάμεσα στο άτομο και σε αυτό το υποσύνολο.
3. Τη συνεκτικότητα (cohesion), δηλαδή τη θετική επικοινωνία του ατόμου με τα άλλα μέλη του υποσυνόλου (Παπαϊκονόμου, 2010).

Στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η κοινωνική ταυτότητα είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι ανήκει σε μια κοινωνική κατηγορία ή ομάδα (Tajfel, 1981). Μια κοινωνική ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που ταυτίζονται κοινωνικά. Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης τα άτομα, εφόσον θεωρούν ότι έχουν τα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία συγκροτούν τη συλλογική τους ταυτότητα, κατηγοριοποιούνται ως ενδο-ομάδα (in-

group), ενώ τα άτομα που διαφέρουν κατηγοριοποιούνται ως εξω-ομάδα (out-group) (Κυρίτσης & Παπαοικονόμου, 2011· Παπαοικονόμου, 2010). Αρχικά, η κοινωνική ταυτότητα περιείχε τις συναισθηματικές και τις αξιολογικές συσχετίσεις των ταξινομήσεων της ενδο-ομάδας. Η σημαντικότερη αντικειμενική έκφραση του υποκειμενικού αισθήματος της ταυτότητας στη συμπεριφορά είναι η ετοιμότητα για δράση, δηλαδή η ετοιμότητα ενεργοποίησής της. Η ταυτότητα εκτείνεται τόσο μακριά, όσο και αυτή η ετοιμότητα ενεργοποίησης της (McCall & Simmons, 1966). Η ενεργοποίηση μιας ταυτότητας σε μια περίπτωση επιτρέπει στα άτομα την επίτευξη των προσωπικών και κοινωνικών τους στόχων. Με αυτήν την έννοια η προβολή της κεντρικής ταυτότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική και επηρεάζει την αυτοαντίληψη του ατόμου (Παπαοικονόμου, 2011). Επιπλέον, η ικανοποίηση που απολαμβάνει από την ενεργοποίηση της συγκεκριμένης ταυτότητας είναι μεγάλη και χρωματίζει την αυτοαντίληψη του.

## 2. Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Μετά την ίδρυση της ΕΟΚ, παρατηρήθηκε πρόοδος στον οικονομικό τομέα, με τη σταδιακή πραγματοποίηση της κοινής αγοράς, ενώ κάτι τέτοιο παρατηρήθηκε λιγότερο ή και καθόλου σε άλλους τομείς. Σύμφωνα με την αρχική υπόθεση του εμπνευστή της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης Jean Monnet, λόγω των λειτουργικών αλληλεξαρτήσεων των κοινωνικών μεγεθών, μεταβολές σε έναν τομέα έχουν επιπτώσεις – “spill over effects” – στους άλλους τομείς (Andrew, 2000). Για παράδειγμα, η ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών με σκοπό την εύρεση εργασίας από μία χώρα – μέλος της ΕΕ σε άλλες χώρες - μέλη, που είναι μία από τις «βασικές ελευθερίες», την οποία εισήγαγαν οι Συνθήκες της Ρώμης, είναι τότε μόνο *ουσιαστικά δυνατή*, όταν τα άτομα έχουν ίσες ευκαιρίες να ανταγωνιστούν τους άλλους υποψήφιους για τις ίδιες θέσεις στην ευρωπαϊκή αγορά (Delanty, 2000).

Συνεπώς ο τελικός στόχος της δημιουργίας μιας κοινής ευρωπαϊκής αγοράς δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί πλήρως, εάν δεν εξασφαλιστεί ότι τα συστήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών - μελών παρέχουν στους αποφοίτους τους τα ίδια προσόντα και μάλιστα στο ίδιο επίπεδο εκπαιδευτικής ποιότητας (Nugent, 2003). Αυτό εξηγεί την προσδοκία του Monnet ότι η μεταφορά αρχικά των οικονομικών μόνο αρμοδιοτήτων από τις εθνικές κυβερνήσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα είχε στη συνέχεια ως συνέπεια την μεταφορά αρμοδιοτήτων από τις εθνικές κυβερνήσεις στο ευρωπαϊκό κέντρο και σε άλλους τομείς (Ιωακειμίδης, 1993).

Η παραδοχή, ότι αλλαγές σε έναν μόνο τομέα προκαλούν επιπτώσεις σταδιακά και σε άλλους τομείς του συστήματος, χαρακτηρίζεται ως «φονξιοναλιστική προσέγγιση», επειδή εξηγεί την διεύδυση των αλλαγών με τις λειτουργικές αλληλεξαρτήσεις των συστημικών μεγεθών (Wolf, 2005· Merton, 1969). Ο αντίποδας προς αυτή τη θέση στο χώρο της έρευνας για την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η «διακυβερνητική προσέγγιση» (Bieling, 2005), η οποία υποστηρίζει ότι η πραγματική πολιτική ισχύς και η κυριαρχία παραμένουν στις

εθνικές κυβερνήσεις, ώστε αποφάσεις για την εισαγωγή ουσιαστικών αλλαγών στην Ευρωπαϊκή Ένωση παίρνονται τότε μόνο, όταν οι αλλαγές ωφελούν τα συμφέροντα της πλειοψηφίας των κυβερνήσεων ή των κυβερνήσεων των «ισχυρών» κρατών-μελών.

Η εκπαίδευση αναφέρεται ελάχιστα στα αρχικά νομοθετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μολονότι στην πρώτη περίοδο (1957-1976) δεν συντελέστηκαν σημαντικές εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική, απέκτησε σταδιακά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα ο στόχος της εναρμόνισης των εθνικών συστημάτων της εκπαίδευσης. Ήδη το 1963 θεσπίστηκαν γενικοί κανόνες για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση (Hix, 2009). Δεδομένου ωστόσο ότι η επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται στενά με τη γενική εκπαίδευση, το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής άρχισε να επεκτείνεται και στη γενική εκπαίδευση. Είναι σαφές ότι για τη διευκόλυνση της κινητικότητας των ατόμων απαιτείται συντονισμός όχι μόνο της επαγγελματικής αλλά και των συστημάτων της γενικής εκπαίδευσης. Λόγου χάρη, τα παιδιά των μεταναστών πρέπει όχι μόνο να γίνονται αποδεκτά σε σχολεία άλλων χωρών αλλά και να μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα χωρίς να χάνουν, για τυπικούς λόγους, τη χρονιά τους (Ιωακειμίδης, 1993).

Η γενική εκπαίδευση αποτελεί ωστόσο τον κύριο μηχανισμό του εθνικού κράτους για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών του (Παπαοικονόμου, 2011). Έτσι, το πρόβλημα που προέκυψε εδώ είναι η σύγκρουση ανάμεσα στην επιδίωξη του εθνικού κράτους να συνεχίζει να χρησιμοποιεί την εκπαίδευση ως όργανο της κοινωνικοποίησης των πολιτών στην εθνική κουλτούρα και στο σκοπό της Ευρωπαϊκής Ένωσης να παρέχει σε όλους τους νέους της Ευρώπης ίσες ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου στην υπό διαμόρφωση ενιαία ευρωπαϊκή κοινωνία (Ιωακειμίδης, 1993).

Η πολιτική της παροχής ίσων ευκαιριών της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν συνεπάγεται φυσικά μόνο τη διδασκαλία των ίδιων τεχνικών αντικειμένων στις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές, αλλά και τη διαμόρφωση Ευρωπαίων πολιτών, διότι χωρίς την αποδοχή ορισμένων βασικών ευρωπαϊκών αξιών, όπως την αντιμετώπιση όλων των Ευρωπαίων πολιτών ως ίσων κλπ. δεν είναι δυνατό το άτομο να ενσωματωθεί και να εργαστεί δημιουργικά στο θεσμικό πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης (Hix, 2009). Για την επίτευξη του σκοπού αυτού η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδοτεί από πολλά χρόνια μία σειρά προγραμμάτων, τα κυριότερα από τα οποία είναι τα προγράμματα Socrates, Lingua, Arion, Naric, Leonardo da Vinci, Force, Petra, Jean Monnet, Νέοι για την Ευρώπη, Tempus και άλλα ενώ το πρόγραμμα Socrates περιλαμβάνει δύο υποπρογράμματα (Erasmus και Comenius).

Σε όλες τις σχετικές αποφάσεις της ωστόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζει ότι η δημιουργία μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας δεν νοείται ανταγωνιστικά προς τις εθνικές ταυτότητες των πολιτών (Κελπανίδης, Ζαφειρόπουλος, & Εμποροπούλου, 2003). Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης σίγουρα δεν επιβάλλει μία νέα «ευρωπαϊκή ταυτότητα», αλλά παρέχει, αντίθετα, μία πολύ μεγάλη αυτονομία στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών - μελών της όσον αφορά τη διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών τους. Από την άλλη πλευρά, η δημιουργία ίσων ευκαιριών

πρόσβασης όλων των πολιτών ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης στην αναδυόμενη ευρωπαϊκή κοινωνία συνεπάγεται την ενιαία οργάνωση των σπουδών και των συστημάτων της εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων των χωρών μελών. Συνεπώς ανάμεσα στο στόχο της αποδοχής της **διαφορετικότητας** και στο στόχο της διαμόρφωσης **ισότητας** εμπεριέχεται ένα εγγενές δυναμικό συγκρούσεων, το οποίο είναι προβλέψιμο, ότι θα αναπτυχθεί αναπόφευκτα στην παραπέρα πορεία της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης (Αβδελά, 1997).

Στην ως τώρα πορεία της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης η περίοδος από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 ως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ήταν γενικά μία περίοδος στασιμότητας, η οποία καθορίστηκε, εκτός άλλων παραγόντων, και από την παγκόσμια ενεργειακή και οικονομική κρίση. Στην αντιμετώπιση της κρίσης έγινε σαφής η έλλειψη αλληλεγγύης και κάθε κράτος προσπάθησε να βρει λύσεις στα δικά του προβλήματα χωρίς να λάβει ουσιαστικά υπόψη του τις επιπτώσεις της πολιτικής του στα άλλα κράτη-μέλη. Ωστόσο, στη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας το 1976 διατυπώθηκε ο πυρήνας ενός προγράμματος δράσης, του οποίου οι αποφάσεις υλοποιήθηκαν σταδιακά στα επόμενα χρόνια. Οι κυριότερες από αυτές ήταν:

- 1) Η έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού.
- 2) Η συνεργασία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- 3) Η αμοιβαία πληροφόρηση μέσω της συστηματικής συλλογής και αξιοποίησης στατιστικών δεδομένων.
- 4) Η προώθηση της συνεργασίας των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- 5) Η διεύρυνση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα σχολεία όλων των χωρών-μελών.
- 6) Η λήψη μέτρων για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 53-54)

Στα επόμενα χρόνια τέθηκε ιδιαίτερο βάρος στην κινητικότητα των φοιτητών. Έτσι, το 1980 εξισώθηκε το status των φοιτητών από άλλες ευρωπαϊκές χώρες που σπούδαζαν σε μία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης με το status των φοιτητών της χώρας αυτής. Επίσης, το 1984 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο αποδέχθηκε την απόφαση την αναγνώριση πτυχίων και περιόδων σπουδών σε ιδρύματα άλλων χωρών (Hix, 2009). Καίριας σημασίας ήταν η απόφαση του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων το 1985, η οποία ενέταξε την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην «επαγγελματική εκπαίδευση», με δεδομένο ότι προετοιμάζει τους σπουδαστές της για την ανάληψη συγκεκριμένων επαγγελματικών ρόλων, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι περιέχει και στοιχεία γενικής εκπαίδευσης (Nugent, 2003). Μολονότι υπήρξαν αντιρρήσεις, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επεκτάθηκε με βάση την απόφαση αυτή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έθεσε έτσι συγκεκριμένους περιορισμούς στις αρμοδιότητες των εθνικών κρατών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων έπαιξε



γενικά έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ευρωπαϊκή ενσωμάτωση, με την έννοια ότι οι αποφάσεις του συγκεκριμενοποίησαν την ευρωπαϊκή νομοθεσία και άνοιξαν έτσι το δρόμο σε ορισμένες συνακόλουθες δράσεις και ενέργειες των κοινοτικών οργάνων. Οι αποφάσεις του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων εισήγαγαν έτσι «νομοθετική προβλεψιμότητα» σε χώρους, στους οποίους υπήρχε αοριστία (Hix, 2009).

Σημαντική καμπή στην πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης αποτέλεσε η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη το 1986 (Nugent 2003), η οποία ήταν αποφασιστική για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς και για την αποτελεσματικότερη οργάνωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων των κοινοτικών οργάνων. Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη δεν περιείχε ιδιαίτερες διατάξεις για την εκπαίδευση, αλλά ενσωμάτωσε στη Συνθήκη της ΕΟΚ νέους τομείς, όπως την έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη, το περιβάλλον και την «οικονομική και κοινωνική συνοχή».

Το 1987 άρχισε να εφαρμόζεται το πρόγραμμα ERASMUS, το οποίο προώθησε την κινητικότητα των φοιτητών με την αναγνώριση περιορισμένης διάρκειας σπουδών σε άλλο πανεπιστήμιο κάποιας χώρας της (τότε ακόμα) ΕΟΚ, όπως και την κινητικότητα των διδασκόντων.

Το 1990 δημιουργήθηκε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Πληροφοριών (ΕΥΡΥΔΙΚΗ) με στόχους τη συστηματική συλλογή δεδομένων για τα εκπαιδευτικά συστήματα των συνεργαζόμενων χωρών – όχι μόνο των χωρών/μελών αλλά και άλλων χωρών – την ανταλλαγή και διάχυση αυτής της πληροφόρησης και των εμπειριών σε θέματα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσω αυτής της ανταλλαγής επιδιώκεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και φορέων (Παπαγεωργίου, 1993).

Η δεύτερη, ακόμα μεγαλύτερη, καμπή στην πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης είναι η συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική και για την εκπαίδευση, διότι με τα άρθρα 126 και 127 θεσμοθετεί την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όσον αφορά το περιεχόμενο των άρθρων, τονίζονται ή/και διευρύνονται εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι είχαν τεθεί και προηγουμένως. Στο άρθρο 126, παράγραφος 2 αναφέρονται τα εξής:

«Η δράση της Κοινότητας έχει τους εξής στόχους: την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, ειδικά μέσω της εκμάθησης και διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών, την ενίσχυση της κινητικότητας των διδασκόμενων και των διδασκόντων, μέσω της αναγνώρισης των διπλωμάτων και εξαμηνών σπουδών σε άλλες χώρες, την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τη διεύρυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών σχετικά με κοινά προβλήματα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών, την προώθηση της ανταλλαγής νέων και κοινωνικών παιδαγωγών, και την προώθηση της ανάπτυξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης».

Στη δεκαετία που ακολούθησε υλοποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό οι παραπάνω στόχοι με αντίστοιχες ενέργειες και δράσεις. Για τη διευκόλυνση της κινητικότητας των φοιτητών ανάμεσα στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια εισήχθη το «ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς διδακτικών μονάδων», το οποίο δημιούργησε πιέσεις για την πραγματοποίηση της ισοτιμίας των σπουδών και την εφαρμογή των ίδιων κριτηρίων, που διασφαλίζουν την ίδια ποιότητα σπουδών σε όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα των χωρών-μελών. Ο υπερκείμενος στόχος, που διατυπώθηκε στη Σύνοδο της Λισαβόνας, είναι η άνοδος του επιπέδου των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να γίνει η οικονομία της «η πιο ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου».

Στα επόμενα χρόνια τονίστηκε επανειλημμένα η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και εισήχθησαν οι Ευρωπαϊκές Σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερο βάρος τέθηκε στη χρηματοδότηση της βασικής και της εφαρμοσμένης έρευνας για την παραγωγή νέας γνώσης και εφαρμογών, και στην ανάπτυξη νέων ψηφιακών τεχνολογιών, της ναυοτεχνολογίας και της αεροναυπηγικής. Συνακόλουθα, τονίστηκε ιδιαίτερα η κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες και η αποτελεσματική χρήση τους στη διδασκαλία και μάθηση. Επίσης, μεγάλη προτεραιότητα τέθηκε στην οργάνωση ή αναδιοργάνωση σε μεγάλη κλίμακα της διαβίου εκπαίδευσης και μάθησης στις χώρες-μέλη (Κελπανίδης et al, 2003).

Με δεδομένη την πορεία της εξέλιξης των ανεπτυγμένων κοινωνιών προς την μεταβιομηχανική κοινωνία της γνώσης, η οικονομική ανταγωνιστικότητα μπορεί να επιτευχθεί με την προώθηση έρευνας υψηλής ποιότητας από τη μια πλευρά και συγχρόνως με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και του γενικού πληθυσμού (Ιωακειμίδης, 1993). Απαιτούνται δηλαδή βελτιώσεις τόσο στο επίπεδο της επιστημονικής ελίτ όσο και στο μαζικό επίπεδο του ανθρώπινου δυναμικού των κοινωνιών. Αυτό σημαίνει ότι δεν αρκούν μόνο οι κορυφαίες επιδόσεις μιας μικρής ερευνητικής ελίτ, αλλά απαιτείται και η άνοδος και η συνεχής ανανέωση του επιπέδου των προσόντων όλου του ανθρώπινου δυναμικού τη κοινωνίας. Η πραγματοποίηση αυτών των στόχων προϋποθέτει τη διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συνεχή ανανέωση αυτών των προσόντων ενόψει της ταχύρρυθμης παλαίωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων.

Με την ονομαζόμενη «διαδικασία της Μπολόνια» άρχισε το 1999 μία μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία είναι προβλέψιμο ότι θα αποτελέσει την μεγαλύτερη τομή στην εξέλιξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη – και πέραν των ορίων της – στη νεότερη ιστορία (Miclea, 2003). Η διαδικασία αυτή άρχισε το 1998 με τη διακήρυξη της Σορβόνης, την οποία υπέγραψαν η Γαλλία, η Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ιταλία. Στόχος της ήταν η εκκίνηση μιας διαδικασίας για την εναρμόνιση των πτυχίων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο απώτερος σκοπός της ήταν η επίτευξη της συγκρισιμότητας και της αμοιβαίας αναγνώρισης των πανεπιστημιακών πτυχίων ως προϋπόθεσης για την ανεμπόδιστη κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού των ευρωπαϊκών και των συνεργαζόμενων χωρών (Sgaga, 2003).

Οι βασικοί στόχοι της διακήρυξης της Bologna, την οποία υπέγραψαν αρχικά 29 χώρες είναι οι εξής ( [www.bologna-bergen2005.no](http://www.bologna-bergen2005.no) ):

- Εισαγωγή ενός συστήματος αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων πτυχίων.
- Θεσμοθέτηση μίας ενιαίας δομής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δύο κύκλους σπουδών: Bachelor και Master με ενδεικτική διάρκεια 3 + 2 έτη σπουδών.
- Εισαγωγή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων (ECTS).
- Κατάργηση των εμποδίων της κινητικότητας φοιτητών και ερευνητικού προσωπικού.
- Ευρωπαϊκή συνεργασία στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.
- Ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη Σύνοδο της Μπολόνιας θεσμοθετήθηκε συγχρόνως η διαδικασία για την επίτευξη των αυτών στόχων με συναντήσεις κορυφής κάθε δύο χρόνια για την προώθηση των αλλαγών, για τον έλεγχο των πεπραγμένων και για ενδεχόμενες αναθεωρήσεις. Με δεδομένη την αυτονομία των πανεπιστημίων τονίστηκε από την αρχή, ότι απαιτείται η σύμπραξη των πανεπιστημίων, των φοιτητών και άλλων συλλογικών φορέων για την υλοποίηση των σκοπών της διαδικασίας (Witte, 2004). Έτσι ιδρύθηκαν: Η Ομοσπονδία των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (European University Association) στη Salamanca το 2001, οι Εθνικές Ενώσεις των Φοιτητών στην Ευρώπη (National Unions of Students in Europe) αναγνωρίστηκαν ως φορέας της διαδικασίας στην Πράγα το 2001 και η Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία των Ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (European Association of Institutions in Higher Education) ιδρύθηκε επίσης στην Πράγα το 2001.

Επιπλέον, στην Σύνοδο της Πράγας 2001 αποφασίστηκαν τα παρακάτω: Συγκεκριμενοποιήθηκαν οι έξι στόχοι της Bologna και διευρύνθηκαν με τρεις επιπλέον. 1) την ενίσχυση της διαβίου μάθησης, 2) την προώθηση της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και 3) τη λήψη μέτρων για την αύξηση της έλξης (attraction) του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης για την προσέλκυση φοιτητών από άλλες χώρες (Williams, 1997). Στη σύνοδο του Βερολίνου 2003 αποφασίστηκαν ή τονίστηκαν ορισμένες ενδιάμεσες προτεραιότητες:

- Η διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών.
- Η δομή των δύο κύκλων.
- Η δημιουργία ενός πλαισίου συγκρίσιμων και αναγνωρίσιμων πτυχίων σε εθνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Η προώθηση της κινητικότητας.
- Η εισαγωγή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων (ECTS).
- Η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.



- Η αύξηση της έλξης της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η παροχή στους απόφοιτους από όλα τα πανεπιστήμια ενός Συμπληρώματος του Πτυχίου (Diploma Supplement) για την αναγνώριση του πτυχίου τους στις άλλες χώρες.
- Διαβίου μάθηση
- Η οργάνωση του τρίτου κύκλου σπουδών (PhD) με ενδεικτικά τριετή διάρκεια.

Στη σύνοδο του Bergen της Νορβηγίας το 2005 πάρθηκαν οι παρακάτω αποφάσεις και έγιναν τα εξής:

- Ένας ενδιάμεσος απολογισμός της προόδου που επιτεύχθηκε συνολικά και στην κάθε μία από τις 40 χώρες ξεχωριστά,
- Ορίστηκαν συγκεκριμένες προτεραιότητες για το διάστημα 2005-2010,
- Έγιναν δεκτά νέα μέλη: η Αρμενία, το Αζερμπαϊτζάν, η Γεωργία, η Μολδαβία, και η Ουκρανία. Έτσι ο αριθμός των συνεργαζόμενων χωρών ανήλθε στις 45 χώρες.
- Χαιρετίστηκαν ως παρατηρητές στο συνέδριο η Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία των Συνδικάτων (EI), ο Σύνδεσμος των Εργοδοτών (UNICE) και ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (ENQA).

Στη Σύνοδο του Bergen ορίστηκαν επίσης για τη συνάντηση στο Λονδίνο το 2007 οι παρακάτω προτεραιότητες: η υλοποίηση των standards και των κατευθυντήριων γραμμών για την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης, η καταγραφή των προσόντων που παρέχουν τα εθνικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, η απονομή και αναγνώριση κοινών πτυχίων, η προσφορά ευέλικτων μαθημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εισαγωγή δυνατοτήτων αναγνώρισης γνώσεων που αποκτήθηκαν προηγουμένως. Επιπλέον, συζητήθηκαν και τα προβλήματα των κοινωνικά μη-ευνοημένων κατηγοριών των φοιτητών.

Το Γερμανικό Ομοσπονδιακό Υπουργείο Εκπαίδευσης και Έρευνας διεξήγαγε και δημοσίευσε το Φεβρουάριο του 2005 μία έρευνας αξιολόγησης για να διαπιστώσει σε ποιο σημείο βρίσκεται η στάθμη της υλοποίησης των αποφάσεων της Μπολόνια στη Γερμανία σε σύγκριση με άλλες χώρες ([http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_u\\_master\\_im\\_bolognaprozess\\_in\\_eu-en.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu-en.pdf)). Στην αξιολόγηση συμμετείχαν η Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ολλανδία, η Νορβηγία, η Αυστρία και η Ουγγαρία. Οι σημαντικότερες ανάμεσα στις διαπιστώσεις που προέκυψαν είναι οι εξής. Διαπιστώθηκε διαφορετική πρόοδος στην εισαγωγή των δύο κύκλων σπουδών στις χώρες που συμμετείχαν. Στη Νορβηγία ολοκληρώθηκε ήδη η διαδικασία της εισαγωγής των δύο κύκλων σπουδών σύμφωνα με τις προδιαγραφές της Bologna, στην Ολλανδία σημειώθηκε ταχύρρυθμη πρόοδος προς το στόχο αυτό, ενώ στη Γερμανία και Αυστρία η πρόοδος είναι μέτρια: 27%

του συνόλου των σπουδών είναι του νέου τύπου. Στη Γαλλία: η διαδικασία προχωράει κατά περιοχές και προβλέπεται να ολοκληρωθεί το 2009.

Με την εισαγωγή του συστήματος των δύο κύκλων (3 + 2 έτη) αναμένεται συγχρόνως και ο εκσυγχρονισμός των περιεχομένων των μαθημάτων. Το 50% των σπουδών νέου τύπου ανασυγκροτήθηκαν στη Γερμανία με νέο περιεχόμενο. Στην πορεία αυτή διαπιστώθηκε μία προσέγγιση των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων (Hochschulen), που έχουν περισσότερο επαγγελματικό προσανατολισμό, προς τα πανεπιστήμια, με τις εξής διαφορές: Τα τριτοβάθμια ιδρύματα προσανατολίζονται περισσότερο προς την προσφορά εφαρμοσμένων σπουδών στο προπτυχιακό επίπεδο, προσπαθούν ωστόσο να διευρύνουν και την προσφορά μεταπτυχιακών σπουδών. Τα πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν περισσότερο τις προπτυχιακές σπουδές ως προπαρασκευαστική βαθμίδα που οδηγεί στις μεταπτυχιακές σπουδές. Υφίσταται συνεπώς μία αβεβαιότητα σχετικά με την μετάβαση των αποφοίτων του προπτυχιακού κύκλου των πανεπιστημίων στην αγορά εργασίας. Στο επίπεδο του Master διαφοροποιούνται δύο κατευθύνσεις α) μία ερευνητική και β) μία εφαρμοσμένη κατεύθυνση.

Στη Γερμανία αλλά και στις άλλες χώρες σημειώνονται καθυστερήσεις στην εισαγωγή των σπουδών με αναδιοργανωμένα προγράμματα, επειδή οι φορείς πιστοποίησης καθυστερούν με την αναγνώριση των νέων μαθημάτων (courses) εξ αιτίας των πολλών αιτήσεων για εγκρίσεις που υποβάλλονται από τα πανεπιστήμια και τα άλλα τριτοβάθμια ιδρύματα. Δυσκολίες υπάρχουν επίσης και στον υπολογισμό των διδακτικών μονάδων (credits) ως βασικού στοιχείου της σπονδυλωτής διάρθρωσης των σπουδών λόγω των διαφορών των περιεχομένων και του διαφορετικού όγκου εργασίας (workload) που συνεπάγονται τα μαθήματα σε διαφορετικά πανεπιστήμια και τριτοβάθμια ιδρύματα.

### 3. Η υλοποίηση της διαδικασίας της Bologna

Σε όλες τις χώρες πάρθηκαν νομοθετικά μέτρα και σε ορισμένες χώρες άρχισαν ριζικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των συστημάτων τους, όπως στη Νορβηγία, Αυστρία και Ουγγαρία, για να ενταχθούν οι ρυθμίσεις που προβλέπει η διαδικασία της Bologna (Williams, 1997). Στη Γερμανία ο νόμος-πλαίσιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε ανανεωθεί ήδη με την έναρξη της διαδικασίας της Bologna. Ανάμεσα στους στόχους που τέθηκαν στη διαδικασία της Bologna είναι, όπως αναφέρθηκε, η ανανέωση των περιεχομένων των σπουδών και όχι μία απλώς φορμαλιστική εκπλήρωση των προδιαγραφών.

Ενόψει του βαθμού στον οποίο υλοποιήθηκαν ήδη σε αρκετές χώρες οι στόχοι της διαδικασίας της Bologna είναι εντυπωσιακή η ουσιαστική απραξία που επικρατεί στην Ελλάδα. Κανένας από τους βασικούς στόχους της διαδικασίας της Bologna δεν πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα ([www.dw.de/ελλάδα-και-διαδικασία-της-μπολόνια/a-15815764](http://www.dw.de/ελλάδα-και-διαδικασία-της-μπολόνια/a-15815764)). Δεν άρχισε καν η αναδιοργάνωση των σπουδών με νέα περιεχόμενα και τα όσα αναφέρονται στις Εθνικές Εκθέσεις, τις οποίες η Ελλάδα είναι υποχρεωμένη, όπως και οι

άλλες χώρες να υποβάλλει σε τακτά διαστήματα, δεν μπορούν να αποκρύψουν το αντικειμενικό κενό που υπάρχει εδώ. Η αναφορά για παράδειγμα ότι «στην Ελλάδα υφίσταται ήδη η δομή που βασίζεται σε δύο κύκλους σπουδών» (Greece. National Report Implementation of the Bologna Process 2003: 2. Επίσης για το 2005: [www.bologna-bergen2005.no/EN/national\\_impl/00\\_Nat-rep-05/National\\_Reports-Greece\\_050114.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Greece_050114.pdf)) δεν τεκμηριώνει καμία ουσιαστική πρόοδο προς την κατεύθυνση των στόχων της διαδικασίας της Bologna, όσον αφορά την ανανέωση των περιεχομένων, που αποτελούν βέβαια την ουσία της αναδιοργάνωσης των σπουδών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτή η αναποτελεσματικότητα στην ανταπόκριση σε ανειλημμένες υποχρεώσεις απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση δεν χαρακτηρίζει μόνο το επίσημο κυβερνητικό επίπεδο αλλά τους άλλους συμμετέχοντες σε όλα τα επίπεδα ([www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/0505\\_ESIB\\_blackbook.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf)) Είναι ενδιαφέρον, ότι εκτός των φοιτητικών οργανώσεων που συμμετείχαν από τις παλιές χώρες-μέλη, στο δημοσίευμα αυτό, στο οποίο εκφράστηκαν εν μέρει εποικοδομητικές κριτικές, συμμετείχαν και οι οργανώσεις των φοιτητών από νέες και υποψήφιες βάλκανικές χώρες, όπως από την Βοσνία και Ερζεγοβίνη, τη Βουλγαρία, την Κροατία, τη Δημοκρατία των Σκοπίων, τη Ρουμανία, τη Σερβία και τη Σλοβακία, «πλην των Ελλήνων».

Η προώθηση της διαδικασίας της Μπολόνιας δεν περνάει και τόσο εύκολα στην χώρα μας και όχι μόνο. “Η καθυστέρηση στην υλοποίηση των αποφάσεων της Μπολόνια δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο. Υπάρχουν κι άλλες ευρωπαϊκές χώρες που συναντούν αντιδράσεις στο εσωτερικό τους, στην εφαρμογή πλευρών της απόφασης της Μπολόνια. Για παράδειγμα, στη Γερμανία, την Ολλανδία και την Αυστρία δεν είναι αποδεκτές οι τρίχρονες προπτυχιακές σπουδές.”

Όπως διαπιστώνεται και από τις Εθνικές Εκθέσεις Εφαρμογής που κατέθεσαν οι συμμετέχουσες χώρες στην συνάντηση του Bergen (Μάιος, 2005), το περιεχόμενο του πολιτικού διαλόγου για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έχει αναπτυχθεί στις χώρες της Ευρώπης και οι αλλαγές που εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, δείχνουν ότι η ατζέντα της διακρατικής αυτής πρωτοβουλίας έχει καταφέρει να εισχωρήσει και σε μεγάλο βαθμό να κυριαρχήσει στον πολιτικό λόγο και την πολιτική ατζέντα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που προωθούνται σε εθνικό επίπεδο.

Παρά την αναπόφευκτη συγκειμενοποίηση (contextualisation) του σχετικού πολιτικού διαλόγου σε κάθε χώρα, που αντανάκλα τις ιδιαιτερότητες των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από τη διαδικασία της Μπολόνια έχουν διαμορφωθεί συγκεκριμένες κατευθύνσεις και στοχεύσεις στον πολιτικό λόγο και διάλογο για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη. *Η επιτυχία της διακρατικής συνεργασίας ως πολιτικού εργαλείου είναι μέχρι εκεί αναμφίβολη, ενώ οι εθνικές κυβερνήσεις φαίνονται ενισχυμένες στην προώθηση των μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση.*

Ορισμένα χαρακτηριστικά της ίδιας της διαδικασίας της Μπολόνια που αφορούν α) την από τα πάνω προς τα κάτω (top-down) πορεία της διαδικασίας των μεταρρυθμίσεων, β) τη συνεχή διεύρυνση της ατζέντας των θεμάτων και το περιεχόμενο των συμφωνιών και

αποφάσεων που λαμβάνονται στις τακτικές, πλέον, συναντήσεις των υπουργών Παιδείας των χωρών που συμμετέχουν, και γ) τη θέσπιση χρονοδιαγραμμάτων υλοποίησης παρά τον μη υποχρεωτικό χαρακτήρα των αποφάσεών της. Οι Εθνικές Εκθέσεις Εφαρμογής και η πρώτη Απολογιστική Έκθεση του 2005 δείχνουν ότι η πορεία εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων προχωρά με διαφορετικούς ρυθμούς από χώρα σε χώρα και χαρακτηρίζεται από επιλεκτικότητα και σχετική ανομοιομορφία. Αναδεικνύονται έτσι προβλήματα συνοχής και αποτελεσματικότητας της διακρατικής συνεργασίας. Τέτοια προβλήματα προκύπτουν, για παράδειγμα, στις αλλαγές που αφορούν την αναδιάρθρωση των κύκλων σπουδών.

Ορισμένες χώρες προωθούν μεταρρυθμίσεις που ακολουθούν καθολικά την νέα δομή των τριών κύκλων ενώ άλλες διατηρούν επιλεκτικά την παλαιότερη δομή και διάρθρωση ορισμένων προγραμμάτων σπουδών (ιδιαίτερα στις σπουδές μηχανικών, ιατρικής, νομικές, και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών). *Η μη υποχρεωτική εφαρμογή των συμφωνιών της διακρατικής συνεργασίας σε συνδυασμό με τις σημαντικές διαρθρωτικές διαφορές των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης των χωρών που συμμετέχουν φαίνεται να οδηγούν σε μια νέα ποικιλία και διαφορετικότητα δομών και διάρθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων αντί για μεγαλύτερη σύγκλιση, συμβατότητα και συγκρισιμότητα που αποτελούσαν το βασικό στόχο της διακρατικής συνεργασίας.*

Οι αντιδράσεις όμως από τις επαγγελματικές ενώσεις, την πανεπιστημιακή κοινότητα, τους φοιτητές και τους μαθητές είναι πολύ πίσω από τις ανάγκες και η δημιουργία μιας εναλλακτικής πρότασης επιτακτική.

## Συμπεράσματα

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, η διαδικασία της Bologna προσθέτει ένα ακόμη πρόβλημα στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ενώ δηλαδή η προσπάθεια ενιαίας πολιτικής στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει ως αρχικό στόχο την ενδυνάμωση μιας κοινής ταυτότητας όλων των ευρωπαίων φοιτητών, τα τελικά συμπεράσματα των ως τώρα αποτελεσμάτων δείχνουν ότι οι διακρατικές συνεργασίες και η ομογενοποίηση των δομών είναι μάλλον ακόμη μακρινό όνειρο. Στη συγκεκριμένη διαπίστωση συμβάλλει και το γεγονός της μη υποχρεωτικής εφαρμογής των συμφωνιών. Την περίοδο αυτή συμπληρώνονται δεκαπέντε χρόνια από τη διακήρυξη της Μπολόνια, με την οποία οι ευρωπαίοι υπουργοί Παιδείας εξέφρασαν τη βούληση να εδραιώσουν μέχρι το 2010 τον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Διακηρυγμένος στόχος των Ευρωπαίων ήταν, πέραν από την οικονομική και πολιτική ένωση, να προωθήσουν ενιαίες ρυθμίσεις και στο πεδίο της επιστήμης και της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι όροι σπουδών στις χώρες-μέλη θα έπρεπε να εναρμονισθούν και να βελτιωθούν οι όροι αναγνώρισης των πτυχίων. Τα περιεχόμενα όφειλαν να λαμβάνουν υπόψη την αγορά εργασίας, ενώ θα έπρεπε να ενισχυθεί η κινητικότητα φοιτητών και ερευνητών εντός της Ευρώπης. Για την εφαρμογή των συμφωνιών, οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες συνέστησαν εθνικά όργανα

διασφάλισης της ποιότητας, ενώ καθοριστικός ρόλος αναγνωρίστηκε στη διάσκεψη των υπουργών, των πανεπιστημίων και των φοιτητών. Πανεπιστήμια και φοιτητές όφειλαν να συγκαθορίσουν την εξέλιξη της μεταρρύθμισης.

Σήμερα όμως η διαδικασία της Μπολόνια έχει απωλέσει τον ενθουσιασμό της διότι ο ισχυρός προσανατολισμός των σπουδών στην αγορά εργασίας έχει οικονομικό προσανατολισμό (<http://www.dw.de/δυσσαρέσκεια-για-τη-μπολόνια/a-17719943>). «Η εκπαιδευτική πλευρά της διαδικασίας της Μπολόνια περιθωριοποιήθηκε υπέρ της οικονομικής της διάστασης. Με τον τρόπο αυτόν, τα πανεπιστήμια έπεσαν στην ομηρία της οικονομικής σκέψης καθώς ενισχύθηκαν μόνο κλάδοι με υψηλή ζήτηση στον επιχειρηματικό κόσμο» (de Rudder, 2010: 4). Έτσι χάθηκε από τα πανεπιστήμια ο πνευματικός και κοινωνικός προσανατολισμός ο οποίος καθορίζει και συνδιαμορφώνει την ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Το συμπέρασμα αυτό ανήκει στην πλούσια φιλολογία δυσκολίας ορισμού της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ο Ναπολέων Μαραβέγιας αναφέρει ότι «οι κοινές αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, η κοινή ελληνορωμαϊκή και χριστιανική παράδοση και μισός αιώνας οικονομικής ολοκλήρωσης δεν ήταν αρκετά ισχυρά ενοποιητικά στοιχεία για να δημιουργήσουν στους ευρωπαίους πολίτες μια ισχυρή αίσθηση κοινότητας συμφερόντων και συνεπώς μια πραγματική αλληλεγγύη για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης». Το παραπάνω σκεπτικό επιβεβαιώνει και η πολυφωνία (κακοφωνία) των διαφόρων πολιτικών που αντί να ενώνουν συχνά χωρίζουν τους Ευρωπαίους δημιουργώντας σύγχυση και αντιπαλότητες.

## Βιβλιογραφία

- Andrew, J. (eds), (2000). *Why Europe? Problems of culture and identity*, Volume I, Houndmills, Macmillan
- Brasche, U. (2003). *Europäische Intergration*, Munchen, Oldenbourg.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age: Society, culture and politics*. Buckingham, Open University Press.
- Delanty, G. (2010). *Επινοώντας την Ευρώπη: ιδέα, ταυτότητα, πραγματικότητα*, Αθήνα, Ασίγη.
- De Rudder, H. (2010). Mission accomplished? Which mission? The 'Bologna process – a view from Germany. *Higher Education Review*, Vol 43, No 1.
- Hix, S. (2009). *Το πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- McCall, G.J. & Simmons, J.L. (1966). *Identities and Interactions: An examination of Human Associations in Everyday Life*, New York, The Free Press.
- Merton, R. (1969). *Social theory and social structure*, New York, The Free Press.



- Miclea, M., (2003). 'Institutional-Level Reform and the Bologna Process: The Experience of Nine Universities in South East Europe', *Higher Education in Europe*, Vol. 28, No. 3, 259-272
- Nugent, N. (2003). *Πολιτική και διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Sgaga, P., (2003). 'The External Dimension of the Bologna Process: Higher Education in South East Europe and the European Higher Education Area in a Global World. Reforming the universities of South East Europe in View of the Bologna Process', *Higher Education in Europe*, Vol. 28, No. 3, 251-258.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*, Cambridge University Press.
- Williams, G. (1997) 'The market route to mass higher education: British experience 1979-1996', *Higher Education Policy*, Vol. 10, No. 3/4, 275-289.
- Witte, J. (2004). 'The Introduction of Two-Tiered Study Structures in the Context of the Bologna Process: A Theoretical Framework for an International Comparative Study of Change in Higher Education Systems', *Higher Education Policy*, Vol.17, No. 4, 405-425.
- Wolf, D. (2005). *Neo-Funktionalismus*. Στο Bieling, H.-J. & Lerch, M. (επιμ.), *Theorien der europäischen Integration*, Wiesbaden, σελ. 65-90.
- Αβδελά, Ε. (1997). *Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο*. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Bieling, H. J. (2005). *Intergovernmentalismus*. Στο Bieling, H.-J. & Lerch, M. (επιμ.), *Theorien der europäischen Integration*, Wiesbaden, σελ. 91-116.
- Ιωακειμίδης, Π.Κ. (1993). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Ελληνικό Κράτος*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Κελπανίδης, Μ. Ζαφειρόπουλος, Κ., Εμποροπούλου, Σ., (2003). Η «ευρωπαϊκή» διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. Διαπιστώσεις μιας εμπειρικής έρευνας σε φοιτητές/τριες των Τομέων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, *Φιλολόγος*, 111, σελ. 121-139.
- Κυρίτσης, Δ. & Παπαϊκονόμου, Α. (2011). *Η αυτοαντίληψη των εφήβων και η διαμόρφωση της*, Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.
- Παπαγεωργίου, Ν. (εκδ.) (1993). *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, ΟΛΜΕ.
- Παπαϊκονόμου, Α. (2010). *Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).
- Παπαϊκονόμου, Α. (2011). Ο Εκπαιδευτικός και η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών: Εμπειρική προσέγγιση, *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Σαββάλας.

**Διαδικτυακοί τόποι.**

[www.bologna-bergen2005.no](http://www.bologna-bergen2005.no).

[http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_u\\_master\\_im\\_bolognaprozess\\_in\\_eu-en.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu-en.pdf).

[www.bologna-bergen2005.no/EN/national\\_impl/00\\_Nat-rep-05/National\\_Greece\\_050114.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Greece_050114.pdf). Reports-

[www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/0505\\_ESIB\\_blackbook.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf).

<http://www.dw.de/δυσσάρεσκεια-για-τη-μπολόνια/a-17719943>