

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 2Α (2022)



Διεθνής εκπαιδευτική διακυβέρνηση και
διαχείριση της πανδημίας: η περίπτωση του ΟΟΣΑ

Αντωνία Σαμαρά

doi: [10.12681/icodl.3426](https://doi.org/10.12681/icodl.3426)

Διεθνής εκπαιδευτική διακυβέρνηση και διαχείριση της πανδημίας: η περίπτωση του ΟΟΣΑ

International education governance during the pandemic crisis: the OECD case

Σαμαρά Αντωνία

Δρ., ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ

antoniasamara@hotmail.com

Abstract

During the last decades, education policy is going more and more global, in terms of common priorities and common ways of dealing with international challenges, as well as the development of international educational synergies. International education governance reflects the complex network dynamics of international influences in education policy, in which international organizations play a crucial role. On the other hand, during the last couple of years the world is witnessing a new global challenge through a major health crisis, which has spread rapidly and is dealt with common practices.

The paper examines the discourse and initiatives of OECD on education during the Covid-19 pandemic in the years 2020-21, as a case study of international education governance. We present the various initiatives in order to explore the role of OECD in shaping a dominant educational discourse, accompanied by comparative studies and research data, in the mode of governing by numbers. Our theoretical background draws on educational governance and comparative education. Through these lenses we initially explore the role of OECD as a global influential actor in education policy. Furthermore, we critically present OECD's discourse on educational responses during the pandemic crisis. Finally, we try to put the aforementioned initiatives in the context of the general OECD's educational goals of the recent years.

Keywords: *education governance, OECD, Covid-19 pandemic, distance education*

Περίληψη

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική διεθνοποιείται όλο και περισσότερο, τόσο όσον αφορά κοινές προτεραιότητες και πρακτικές αντιμετώπισης παγκόσμιων προκλήσεων, όσο και διεθνείς συνεργασίες και πρωτοβουλίες. Η διεθνής διακυβέρνηση στην εκπαίδευση ανακινεί το πεδίο των πολλαπλών επιδράσεων στη διαμόρφωση πολιτικών και οι διεθνείς οργανισμοί παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του παγκόσμιου λόγου και των πολιτικών για την εκπαίδευση. Την τελευταία διετία γινόμαστε μάρτυρες μιας νέας έκφανσης της παγκοσμιοποίησης: μιας παγκόσμιας κοινής υγειονομικής κρίσης, η οποία εξαπλώθηκε ταχύτατα μαζί με τους ρυθμούς κινητικότητας, επιχειρείται να αντιμετωπιστεί με κοινούς τρόπους και πρακτικές, και επηρεάζει, μεταξύ άλλων, και την εκπαίδευση.

Στην εργασία μας αναλύεται ο λόγος και οι πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ στη διάρκεια της πανδημίας Covid 19 τη διετία 2020-21, ως περίπτωση διεθνούς εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Μέσα από την αναλυτική παρουσίαση των πρωτοβουλιών του, προσεγγίζεται ο ρόλος του διεθνούς Οργανισμού στη διαμόρφωση ενός κυρίαρχου

εκπαιδευτικού λόγου· ενός λόγου ο οποίος νομιμοποιείται μέσα από συγκριτικές μελέτες και αποτιμήσεις. Το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας αντλεί από το πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και της συγκριτικής σπουδής της εκπαίδευσης. Υπό το πρίσμα αυτό, αρχικά εξετάζουμε το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και τον ρόλο του ΟΟΣΑ ως εξέχοντα παγκόσμιου παράγοντα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στον λόγο του ΟΟΣΑ κατά την τελευταία διετία, σχετικά με το ζήτημα της ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις προκλήσεις που ανέκυψαν από την πανδημία του κορονοϊού. Επιχειρούμε έτσι, μέσα από την κριτική παρουσίαση των σχετικών πρωτοβουλιών του Οργανισμού, να αναδείξουμε τους τρόπους με τους οποίους ενισχύει την επιρροή του στη διαμόρφωση πολιτικής υπό συνθήκες κρίσης. Τέλος, συνδέουμε τις προαναφερθείσες πρωτοβουλίες με τις συνολικές προτεραιότητες του οργανισμού τα τελευταία χρόνια και ειδικότερα με τη δέσμευσή του στους στόχους της αειφόρου ανάπτυξης στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική διακυβέρνηση, ΟΟΣΑ, διαχείριση πανδημίας, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα τελευταία δύο και πλέον χρόνια ο κόσμος λειτουργεί με όρους μιας έκτακτης πανδημικής κρίσης, σε τέτοια ένταση και έκταση που μοιάζει να αποτελεί τομή για την πρόσφατη διεθνή ιστορία. Και είναι αλήθεια ότι για πρώτη ίσως φορά (τουλάχιστον με όρους τέτοιας έντασης και ταχύτητας) βλέπουμε μια νέα έκφανση του παγκόσμιου χωριού στο οποίο κατοικούμε: μια κοινή παγκόσμια απειλή, η οποία αντιμετωπίζεται με εξαιρετικά παρόμοιους τρόπους και στην οποία ο διαμοιρασμός πρακτικών αποκτά εξαιρετική και επείγουσα σημασία.

«Η παγκόσμια πανδημία είναι φυσικά όχι μόνο μια σοβαρή υγειονομική κρίση, αλλά και μια πολιτική, οικονομική και κοινωνική κρίση» (Williamson et al., 2020: 107). Στο πεδίο της εκπαίδευσης γίναμε επίσης μάρτυρες κοινών πρακτικών, κοινών προβλημάτων, προκλήσεων και παραπόνων με κλειστά σχολεία και πανεπιστήμια, μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ταχύτατη προσαρμογή μαθητών και εκπαιδευτικών σε νέα εργαλεία και μεθοδολογίες, ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών στρατηγικών και νέων ικανοτήτων μέσα από σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση. Ήδη στις αρχές Απριλίου 2020, 194 χώρες είχαν κλείσει όλα τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα, κρατώντας στο σπίτι περίπου 1,6 δισεκατομμύριο μαθητές, που αντιστοιχούσε στο 91,3% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού. (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> στο Wulff, 2021: 1).

Ο επείγων χαρακτήρας του προβλήματος και η ανάγκη ταχύτατων μελετών και αποτίμησης της εμπειρίας διαφορετικών χωρών σε ένα πραγματικά διεθνές πρόβλημα αποτέλεσε αντικείμενο εργασίας διεθνών οργανισμών που επί δεκαετίες εκφράζουν δημόσιο λόγο σχετικά με την εκπαίδευση (Williamson et al., 2020: 109· Van Hacke et al., 2021). Στην εργασία μας εξετάζουμε τις πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ στη διάρκεια της κρίσης της πανδημίας μέσα από το θεωρητικό πρίσμα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και της διαμόρφωσης υπερεθνικών εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων από τους διεθνείς οργανισμούς. Για το σκοπό αυτό, αρχικά εξετάζουμε το ζήτημα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και στη συνέχεια επικεντρωνόμαστε στο ρόλο του ΟΟΣΑ ως βασικού δρώντα στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και στις πρακτικές του

κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Στη συνέχεια μελετούμε κριτικά την παραγωγή κειμένων του οργανισμού που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των συνεπειών της πανδημίας στην εκπαίδευση, διακρίνοντας τα σε βασικές κατηγορίες που αφορούν αποτελέσματα επιστημονικών συνεργασιών, εγχειρίδια πολιτικής (handbooks), κοινά κείμενα από συνεργασίες με άλλους οργανισμούς και κείμενα εργασίας (working papers). Επιδιώκουμε έτσι, αφενός να αποτυπώσουμε συνολικά τις πρωτοβουλίες του Οργανισμού και αφετέρου να αναδείξουμε εργαλεία εκπαιδευτικής διακυβέρνησης που αξιοποιούνται.

Εκπαιδευτική διακυβέρνηση και διεθνείς οργανισμοί

Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο το οποίο παραδοσιακά ακολουθεί τις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις από την ίδρυση ακόμα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για μια μακρά περίοδο τα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν στενά συνδεδεμένα με τις εθνικές πολιτικές, στρέφοντας παράλληλα το βλέμμα προς τις διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις (Πασιάς, 2016· Τσαούσης, 2007). Ωστόσο, κατά τις τελευταίες δεκαετίες η συνθήκη αυτή έχει εν πολλοίς μεταβληθεί. Ήδη από τη δεκαετία του 1960, η αποκλειστική ρυθμιστική ισχύς του έθνους κράτους είχε αμφισβητηθεί, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Mayntz, 1997). Σε θεωρητικό επίπεδο, *«η αυξανόμενη επιρροή της θεωρίας συστημάτων ... αμφισβήτησε τον ηγεμονικό ρόλο του κράτους και έθεσε το πολιτικό σύστημα ως ένα σύστημα μεταξύ άλλων λειτουργικών συστημάτων που συνυπάρχουν... χωρίς ιεραρχική σειρά»* (Mayntz, 1997 στο Ioannidou, 2007: 336). Στο πολιτικό επίπεδο, *«ένας αριθμός εμπειρικών πολιτικών μελετών διερεύνησαν τις σύνθετες σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ κρατών και μη κρατικών αρχών και δικτύων .. και οδήγησαν στην αναγνώριση της περιορισμένης διαχειριστικής και ελεγκτικής ικανότητας του πολιτικού συστήματος»* (Mayntz, 1997 στο Ioannidou, 2007: 336-337). Προοδευτικά, ο ελεγκτικός ρόλος του κράτους περιορίστηκε, καθώς αναδύθηκε η έννοια της διακυβέρνησης, *«η οποία αναγνωρίζει αυτή τη νέα δυναμική και προκύπτει από την αναγνώριση πολιτικών παραγόντων διαφορετικών επιπέδων (τοπικού, περιφερειακού, εθνικού και υπερεθνικού) και δίνει έμφαση στην ποικιλία των μορφών αλληλεπίδρασης (δίκτυα, συνασπισμοί, πλειοψηφίες και διαπραγμάτευση) μεταξύ τους»* (Mayntz, 1997 στο Ioannidou, 2007: 337).

Η προοδευτική διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και η δυναμική των διεθνών οργανισμών, ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1990, έχει ενισχύσει περαιτέρω τη διεθνή διακυβέρνηση σε σχέση με τον εθνικό έλεγχο στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός δανεισμός (policy borrowing) έχει μετασχηματιστεί σε πολιτικές ροές (policy flows), εισάγοντας έτσι νέες έννοιες σε παραδοσιακά ζητήματα συγκριτικής εκπαίδευσης, όπως «έλξη» (policy attraction) (Phillips & Ochs, 2003), «μεταφορά» (policy transfer) (Rappleye, 2012), «μετασχηματισμός» (policy shape-shifting) (Klerides & Kotthoff, 2015), «εκμάθηση» (policy learning) (Alexiadou, 2014) και «υιοθέτηση» (policy adoption) (Verger, 2014).

Οι van Assche et al. (2014: 42) ορίζουν τη διακυβέρνηση ως *«συνεχώς εναλλασσόμενα δίκτυα κυβερνητικών και μη κυβερνητικών παραγόντων, που στρατηγικοποιούν το δίπολο εξουσίας/γνώσης και οδηγούν στην παραγωγή πολιτικών»*. Ο όρος διακυβέρνηση αναφέρεται στον συντονισμό, στη συνεργασία και στην ύπαρξη μιας ποικιλίας μηχανισμών που λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα, χωρίς την απαραίτητη ύπαρξη μιας ευρύτερης πολιτικής δύναμης. Οι Risvi & Lingard (2010) αναφέρονται σε διαδικασίες εξουσίας πέρα από το έθνος κράτος, στις οποίες εμπλέκονται πολλαπλοί παράγοντες διαφορετικών επιπέδων (παγκόσμιου, εθνικού και τοπικού) στη παραγωγή και εφαρμογή πολιτικών. Η διακυβέρνηση θεωρείται ως

μια νέα μορφή πολιτικών διαδικασιών, η οποία συνδέεται με τη άσκηση εξουσίας από διεθνείς και υπερεθνικές κυβερνητικές δομές και σχετίζεται τον διαμοιρασμό ευθυνών και δυνατοτήτων (Rhodes, 1997). Οι δομές αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη δικτύων στη διεθνή σκηνή, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ανεξάρτητες σχέσεις, από ανταλλαγές τεχνογνωσίας, από την εγκαθίδρυση διαχειριστικών κανόνων και σημαντική αυτονομία από την κρατική εξουσία. Πρόκειται για ένα μοντέλο δια-κυβέρνησης χωρίς κυβέρνηση (governing without government) (βλ. Rhodes 1996), το οποίο εφαρμόζεται μέσω επίσημων και ανεπίσημων κανόνων και κανονισμών πολιτικών και κοινωνικών διαδικασιών και ενισχύει τη δυνατότητα διεθνών οργανισμών να αναπτύσσουν, να διαμορφώνουν και να επηρεάζουν πολιτικές προτεραιότητες σε διεθνές επίπεδο (Rosenau & Czempiel, 1992· Martens & Balzer, 2004).

Κι ενώ η χάραξη και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από τα εθνικά κράτη δεν αμφισβητείται ρητά, «*η εμφάνιση και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των Διεθνών Οργανισμών οδήγησε στην σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση από το εθνικό κράτος στη διεθνή κοινότητα*» (Τσαούσης, 2007: 45). Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών δεν μπορεί να επιβληθεί άμεσα στα κράτη μέλη τους. «*Μπορεί όμως να καθορίσει έμμεσα την εθνική εκπαιδευτική πολιτική τους.... Πρώτον με τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και των όρων και προϋποθέσεων παροχής τεχνικής βοήθειας. Δεύτερον, με την πρόσκληση των κρατών-μελών για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων ή γενικών εκπαιδευτικών θεμάτων... τρίτον, με την δημιουργία ενός ευρύτερου κλίματος που αφορά την οργάνωση, το αντικείμενο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης*» (Τσαούσης, 2007: 24-25).

Ειδικότερα όσον αφορά τον τρίτο τρόπο επίδρασης των διεθνών οργανισμών στην εκπαιδευτική πολιτική, αυτός σχετίζεται πρωτίστως με την παραγωγή ενός λόγου, ο οποίος εξαιτίας της ισχύος και της επιρροής των οργανισμών αυτών, αναδεικνύεται σε κυρίαρχο λόγο. Αυτό σχετίζεται με την προσέγγιση του Steven Ball (1993), ο οποίος διακρίνει δύο «εκπαιδευτικές πολιτικές»: τη εκπαιδευτική πολιτική ως κείμενο πολιτικής (νομοθεσία κλπ) (policy as text) και την εκπαιδευτική πολιτική ως λόγο (policy as discourse) (Ball, 1993). Η πολιτική ως ρηματικός λόγος ομάδων συμφερόντων οδηγεί στην παραγωγή «αλήθειας» και «γνώσης», καθώς ο λόγος διαμορφώνει τα αντικείμενα για τα οποία μιλά και «*το καινούριο δε βρίσκεται πια μέσα σ' αυτό που λέγεται αλλά μέσα στο γεγονός της επαναφοράς του*» (Φουκώ, 1977: 20). Ουσιαστικά το αποτέλεσμα της πολιτικής ως λόγος είναι να διαμορφώνει έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και να περιορίζει τις δυνατότητες διαφορετικής ερμηνείας και σκέψης πάνω στις προτεινόμενες πολιτικές κατευθύνσεις, ισχυροποιώντας συνήθως δομές εξουσίας. Κατά τον τρόπο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών συνίσταται κυρίως στη διαμόρφωση μιας πραγματικότητας μέσω της παραγωγής λόγου, η οποία συμβάλλει στη δόμηση μιας «ολικής ιδεολογίας» (βλ. Mannheim, 1960), ενός Zeitgeist, το οποίο με τη σειρά του δρομολογεί την παραγωγή εθνικών πολιτικών.

Έτσι, οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν να επιδράσουν στις εθνικές πολιτικές στην εκπαίδευση συγκροτώντας ισχυρά δίκτυα εμπειρογνομόνων/τεχνοκρατών που εξειδικεύονται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (Normand, 2016), που συνήθως προτείνουν εποπτικές διαδικασίες «ήπιας διακυβέρνησης» (Martens et al., 2010·Grek, 2013).

Ο ΟΟΣΑ ως ισχυρός παίκτης στη διαμόρφωση πολιτικών στην εκπαίδευση

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης δημιουργήθηκε το 1961 από τον Οργανισμό για την Ευρωπαϊκή Οικονομική Συνεργασία (OEEC), ο οποίος είχε ιδρυθεί το 1948 προκειμένου να έχει την εποπτεία του Σχεδίου Μάρσαλ στη μεταπολεμική Ευρώπη και την παράλληλα να λειτουργήσει ως ανάχωμα ενάντια στον Κομμουνισμό κατά την περίοδο του Ψυχρού πολέμου. (Sellar & Lingard, 2013: 712). Ήδη από την πρώτη αυτή εποχή ο ΟΕΕC είχε αναπτύξει τεχνικές αποτίμησης ομοτίμων (peer reviews), των οποίων «η αποτελεσματικότητα βρίσκεται μάλλον στην προτρεπτική τους φύση παρά στις καταναγκαστικές κυρώσεις σε περίπτωση μη συμμόρφωσης» (Caroll & Kellow, 2011: 34).

Ο Woodward (2009 στο Sellar & Lingard, 2013: 715) εντοπίζει τέσσερις διαστάσεις στον τρόπο που ο ΟΟΣΑ λειτουργεί ως παράγοντας παγκόσμιας διακυβέρνησης: γνωστική, κανονιστική, νομοθετική και παρηγορητική. Η γνωστική διάσταση λειτουργεί μέσω των συμφωνημένων κοινών αξιών μεταξύ των μελών κρατών και αποτελεί βάση της επιρροής του οργανισμού. Η κανονιστική διάσταση της διακυβέρνησης του ΟΟΣΑ σχετίζεται με τη λειτουργία του ως «εργαστήριο πολιτικών θεωρήσεων» και ενδυναμώνεται με τη συμμετοχή των εθνικών διαμορφωτών πολιτικής σε επιτροπές του οργανισμού που προωθούν ένα ορισμένο πολιτικό *habitus*. Η νομοθετική διακυβερνητική δυναμική του ΟΟΣΑ ασκείται κατά κύριο λόγο με την «επιτήρηση μέσω της πίεσης ομοτίμων» και όχι τόσο με ποινές. Τέλος, η παρηγορητική διακυβέρνηση αναφέρεται κατά τον Woodward στη λείανση των γραναζιών της διεθνούς διακυβέρνησης. Αυτό πραγματώνεται με διαφορετικούς τρόπους: α. με την κάλυψη κενών που προκύπτουν στην παγκόσμια διακυβέρνηση, β. με την αντιμετώπιση επειγόντων ζητημάτων παγκόσμιας πολιτικής, γ. με την διεπιστημονική του προσέγγιση σε ζητήματα πολιτικής και δ. με την υποστήριξη του στον ΠΟΕ και στον G8.

Ο ΟΟΣΑ αποτελεί σήμερα ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων διεθνώς. Ήδη από τη δεκαετία του 2000 ο σχεδιασμός και εφαρμογή μεγάλων projects όπως το PISA κατά κύριο λόγο (βλ. ενδεικτικά Sjøberg, 2019) και δευτερευόντως τα TALIS και PIAAC τον έχουν ανάγει σε κυρίαρχο παράγοντα επιρροής στην εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς.

Ωστόσο το πεδίο της εκπαίδευσης δεν αποτελούσε πάντα στενά πεδίο των ενδιαφερόντων του οργανισμού (Xiaomin & Auld, 2020). Κατά τη δεκαετία του 1960, για παράδειγμα, η εκπαιδευτική πολιτική εκλαμβάνονταν ως ένα εργαλείο «εκπαιδευτικού σχεδιασμού/προγραμματισμού» προκειμένου να παραχθεί το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό σε τεχνικούς κατά κύριο λόγο τομείς. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, η εκπαιδευτική πολιτική συνδέθηκε στενότερα με την αγορά εργασίας και με τη λογική της ενίσχυσης της οικονομικής ανάπτυξης μέσω βελτιωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ήταν, ωστόσο, μετά τη δεκαετία του 1990 που ο ΟΟΣΑ έγινε ένας από τους ισχυρότερους παίκτες στο πεδίο της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Από το 2002 μάλιστα υπάρχει διακριτό διευθυντήριο (directorate) για τα ζητήματα εκπαίδευσης.

Η Martens (2007: 40) υποστηρίζει ότι η ανάδειξή του σε κυρίαρχο επιδραστικό παράγοντα σχετίζεται με τη στροφή του στη συγκριτική προσέγγιση, μέσω της υιοθέτησης τεχνικών κατάταξης και αποτίμησης (ranking and rating). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι αξιολογικοί μηχανισμοί του ΟΟΣΑ στο πεδίο της εκπαίδευσης, δηλαδή το πρόγραμμα των δεικτών και οι πρακτικές αξιολόγησης ομοτίμων συνιστούν μια ισχυρή μορφή διακυβέρνησης μέσω της σύγκρισης (governance by comparison). Στην ίδια εργασία (Martens, 2007: 41-42), υποστηρίζεται ότι η συγκριτική ανάλυση είναι δυνατό να υπηρετεί δύο διακριτές

λογικές: αφενός από μια ρασιοναλιστική προσέγγιση, αποτελεί εργαλείο ανίχνευσης διαφορετικών λύσεων σε κοινά προβλήματα, αναδεικνύοντας καλές πρακτικές από τη διεθνή εμπειρία. Αφετέρου, σύμφωνα με μια κοινωνιολογική προσέγγιση, βασικό στόχο των μελετών κατάταξης και αποτίμησης είναι η καθιέρωση συγκεκριμένων κριτηρίων για το τι συνιστά αποδεκτή συμπεριφορά. Αποτελεί δηλαδή μια μορφή κυβερνησιμότητας η οποία αφορά κράτη και θεσμούς με τρόπο που οι διεθνείς οργανισμοί και ο ίδιος ο ΟΟΣΑ μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες που έχουν την ικανότητα να δημιουργήσουν κοινές νόρμες, αξίες και στάνταρντς.

Οι πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση στην εποχή της πανδημίας

Στη διάρκεια της πανδημίας γίναμε μάρτυρες σε παγκόσμιο επίπεδο της νομιμοποίησης πολιτικών αποφάσεων βάσει εισηγήσεων ειδικών και διεθνών οργανισμών στο πεδίο ειδικότερα της υγείας. Ωστόσο, η «παγκοσμιότητα» των προκλήσεων και των προβλημάτων έκανε τους διεθνείς οργανισμούς «να αναβαθμίζουν τον ρόλο τους στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό τοπίο, προκειμένου να αποδείξουν τη σχετικότητά τους και να ενισχύσουν το στάτους τους ως ειδικών» (Wolff, 2021: 1)

Στην περίοδο της πανδημίας ο ΟΟΣΑ αναδεικνύεται ένας από τους βασικότερους διεθνείς παίκτες στην παραγωγή ερευνητικών μελετών και κειμένων πολιτικής για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στην εκπαίδευση. Η Tracey Burns, Senior Analyst στο Centre for Educational Research and Innovation του ΟΟΣΑ σε σχετική συνέντευξη (Baxter, 2021), υποστηρίζει ότι η εμπλοκή του ΟΟΣΑ στα εκπαιδευτικά ζητήματα κατά την πανδημική κρίση σχετίζεται με την εμπειρογνωμοσύνη του οργανισμού στη συλλογή δεδομένων και την ερευνητική δραστηριότητα. Επιπλέον, υποστηρίζει η ίδια ότι «ο ΟΟΣΑ παίζει έναν σημαντικό ρόλο στο να μπορεί να διασυνδέει διαφορετικούς και ανόμοιους μεταξύ τους φορείς από όλο τον κόσμο» (Baxter, 2021: 69).

Στο παραπάνω πλαίσιο, ο Οργανισμός επιχειρεί να διεκδικήσει σημαντικό μερίδιο στη διαμόρφωση του λόγου και των πολιτικών για τη διαχείριση της πανδημίας, δημιουργώντας από νωρίς μια συνολική πλατφόρμα με αντικείμενο τις επιπτώσεις του κορονοϊού και την αντιμετώπισή τους σε διαφορετικά πεδία πολιτικής, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση (<https://www.oecd.org/coronavirus/en/>). Στην πλατφόρμα υπάρχουν σε κατηγορίες κείμενα πολιτικών προτάσεων, αποτιμήσεις, ειδικές αποτιμήσεις που αφορούν τις νέες τεχνολογίες κλπ. Παράλληλα, και ειδικά όσον αφορά την εκπαίδευση έχει δημιουργήσει μια ειδική πλατφόρμα για τις επιδράσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση (<https://oecdeditoday.com/coronavirus/>), στην οποία αναρτώνται μελέτες, άρθρα σχολιασμού, διεθνής εμπειρία σχετικά με εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά το κλείσιμο των σχολείων διεθνώς κλπ. Ο Οργανισμός επιδιώκει να λειτουργήσει ως ένας έγκυρος πυλώνας για ενημέρωση και τεχνογνωσία και, κατά συνέπεια, ως ένας σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης προτεραιοτήτων (και εκπαιδευτικής) πολιτικής διεθνώς. Στην εργασία μας θα επικεντρωθούμε κατά κύριο λόγο στις μελέτες που αναρτήθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών και αφορούν τη σχολική εκπαίδευση, και δευτερευόντως την επαγγελματική και την ανώτατη εκπαίδευση.

Επιστημονικές συνεργασίες

Ήδη από με την έναρξη της πανδημίας, ο ΟΟΣΑ εγκαινιάζει μια επιστημονική συνεργασία με το Graduate School of Education του πανεπιστημίου του Harvard, αποτέλεσμα της οποίας ήταν μια σειρά επιστημονικών ερευνών και μελετών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ελάχιστες εβδομάδες μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του

κορονοϊού δημοσιεύει μελέτη με τίτλο “*A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*” (Reimers & Schleicher, 2020a). Η μελέτη παρουσιάζει αποτελέσματα μιας πρώτης έρευνας του Οργανισμού, που είχε ήδη διεξαχθεί από 18 έως 27 Μαρτίου 2020, αμέσως δηλαδή με την αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε πολλές χώρες. Ήδη από τον τίτλο γίνεται φανερός ο ηγετικός ρόλος που επιχειρεί να αναλάβει ο ΟΟΣΑ στην (εκπαιδευτική) διαχείριση της πανδημίας, ενώ στο ίδιο το κείμενο αναφέρεται ότι για λόγους που σχετίζονται α. με την απώλεια μαθησιακού χρόνου, β. τις ανισότητες στα ερεθίσματα που μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές οι οικογένειές τους κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολείων και γ. με τις ανισότητες που προκύπτουν από τις διαφορετικές δυνατότητες και συνθήκες διαχείρισης μεταξύ διαφορετικών χωρών, «*οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να κάνουν άμεσα βήματα για να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών συνεπειών της πανδημίας. Θεωρούμε ότι η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να διερευνήσουν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης, ενώ ο πρώτος και πιο απλός τρόπος συνεργασίας είναι η ανταλλαγή γνώσης σχετικά με το τι κάνουν τα σχολεία, οι κοινότητες και οι χώρες για να προστατεύσουν το κεκτημένο των εκπαιδευτικών ευκαιριών κατά την πανδημία... Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να υποστηρίξει αυτή τη διαδικασία ανταλλαγής γνώσης*» (Reimers & Schleicher, 2020a: 4). Στο κείμενο προσφέρεται επίσης μια δέσμη 25 σημείων δράσης προς τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταξύ των οποίων η σύσταση ειδικών επιτροπών διαχείρισης, η ξεκάθαρη στοχοθεσία, ο επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων εν μέσω κρίσης, ο ανασχεδιασμός πρακτικών όπως π.χ. εξετάσεις και απόδοση τίτλων κλπ, καθώς και βασικά σημεία – οδηγίες προς τις χώρες. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται τονίζει τον επείγοντα χαρακτήρα, αλλά και δίνει έναν τόνο συμβουλευτικό ή ισχυρή παρακίνησης, θέτοντας τον ΟΟΣΑ σε θέση «ειδημοσύνης». Οι φράσεις που χρησιμοποιούνται είναι «οι χώρες πρέπει», «είναι επιτακτικό...» κλπ. Ακολούθως παρουσιάζονται τα πορίσματα της προαναφερθείσας έρευνας, τα οποία στο τέλος ο Οργανισμός συσχετίζει με τα αποτελέσματα του PISA 2018 (Reimers & Schleicher, 2020a: 18-29). Ο συσχετισμός αυτός υπαινίσσεται σαφώς ότι επιχειρείται ακόμη περισσότερο η νομιμοποίηση και ισχυροποίηση του PISA. Το συγκεκριμένο κείμενο αποτελεί το πρώτο μιας συνεργασίας που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της κρίσης.

Παράλληλα, δομείται ένα κείμενο με αποτίμηση των διαφορετικών πλατφορμών και πηγών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με βάση την ανάπτυξη ικανοτήτων (Reimers et al., 2020). Το κείμενο προσφέρεται ως χρηστικό εργαλείο στους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής και στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και «*στοχεύει στο να υποστηρίξει τις κυβερνήσεις και άλλους εκπαιδευτικούς παράγοντες και ηγέτες στη διερεύνηση και την αποτίμηση διαφορετικών τρόπων συνέχισης της εκπαίδευσης των μαθητών κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19*» (Reimers et al., 2020: 3). Η αποτύπωση είναι λεπτομερής και γίνεται σύμφωνα με την γλώσσα, το αντικείμενο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ αξιοποιείται και η ταξινόμηση των Pellegrino & Hilton (2012) σχετικά με τις ικανότητες που αποκτώνται. Η κατηγοριοποίηση των ηλεκτρονικών πλατφορμών γίνεται, τέλος, σε τρεις κατηγορίες: α. πηγές που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum resources), β. πηγές που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη (professional development resources) και γ. εργαλεία διαχείρισης της διδασκαλίας και της μάθησης που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού (Reimers et al., 2020: 3-4). Στην ίδια λογική, το επόμενο κείμενο “*Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*” (Reimers & Schleicher, 2020b),

έχει ως αντικείμενο την επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων και τη διαχείριση του κινδύνου της πανδημίας στα σχολεία και παρουσιάζονται τα πορίσματα έρευνας που διεξήχθη μεταξύ 25 Απριλίου και 7 Μαΐου 2020 σε ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και σε εκπαιδευτικούς. Στο κείμενο γίνεται εκτεταμένη αναφορά με τις ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ τα πορίσματα της έρευνας συνδέονται με τα ευρήματα του προγράμματος TALIS. Παράλληλα αναδεικνύονται δύο σημαντικές, κατά τον Οργανισμό, ευκαιρίες κατά την επαναλειτουργία των σχολείων: Η πρώτη σχετίζεται με τον απολογισμό του μαθησιακού κενού (learning loss) και με την αποτίμηση των δεξιοτήτων που κατέκτησαν ή όχι οι μαθητές κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως λειτουργίας των σχολείων. Η δεύτερη σχετίζεται με την διατήρηση και επέκταση της εμπειρίας και των πόρων που δαπανήθηκαν για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ως ένα κρίσιμο συμπληρωματικό εργαλείο της εκπαίδευσης, όχι μόνο λόγω των ενδεχόμενων κινδύνων της πανδημίας μέχρι την ανάπτυξη του εμβολίου, αλλά και γιατί «υπάρχουν φανερά πλεονεκτήματα στο να διευρύνουν οι μαθητές το χρόνο της μάθησης και των ευκαιριών μάθησης πέρα από τα τείχη του σχολείου μέσω της εξ αποστάσεως μάθησης» (Reimers & Schleicher, 2020b: 7). Τονίζεται η σημασία της εμπειρίας που προέκυψε από την κρίση της πανδημίας στην ανάδειξη της ικανότητας της καινοτομίας στην εκπαίδευση και για το λόγο αυτό, καλούνται οι κυβερνήσεις αφενός να χρηματοδοτήσουν περαιτέρω την έρευνα για την καινοτομία στην εκπαίδευση και αφετέρου να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες «ανοίγματος των συστημάτων, ώστε να δημιουργηθεί ένα φιλικό προς την καινοτομία κλίμα, εκεί που μπορούν να ανθίσουν οι μετασχηματιστικές ιδέες. Αυτό σημαίνει να ενθαρρύνουν την καινοτομία μέσα στο σύστημα» κατά τρόπο ανάλογο με τις ρυθμίσεις που επιτρέπουν την καινοτομία στη Silicon Valley (Reimers & Schleicher, 2020b: 8).

Εγχειρίδια πολιτικής (Handbooks)

Στο τέλος του 2020 (Δεκέμβριος) κυκλοφορεί από τον ΟΟΣΑ το κείμενο “*Lessons for Education from COVID-19. A policy maker’s handbook for more resilient systems.*” (OECD, 2020). Ο στόχος του κειμένου είναι σαφής από τον τίτλο και στοχεύει σε εισήγηση προς τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. Ήδη στον πρόλογο του κειμένου επισημαίνεται η ανάγκη της εξωστρέφειας και της αναγνώρισης της διεθνούς εμπειρίας για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, ειδικά σε περιόδους κρίσης (OECD, 2020: 4). Με την επισήμανση αυτή ο Οργανισμός διεκδικεί τον ρόλο του έγκυρου παράγοντα ανάδειξης της διεθνούς εμπειρίας (comparative turn, βλ. Martens, 2007). Στο κείμενο επισημαίνονται τρία βασικά «μαθήματα» για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής από την εμπειρία της πανδημίας: το πρώτο χαρακτηρίζεται ως σημαντικό (important) για την ανταποκρισιμότητα (responsiveness) των εκπαιδευτικών συστημάτων στις μεταβαλλόμενες μαθησιακές ανάγκες και τα δύο επόμενα χαρακτηρίζονται ως επείγοντα (urgent) και αφορούν περισσότερο την ανθεκτικότητα (resilience) των συστημάτων, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης.

Το πρώτο «μάθημα», το οποίο κρίνεται ως σημαντικό, έχει να κάνει με τη στροφή της εκπαίδευσης προς τη δημιουργία ανθεκτικών νοοτροπιών στους μαθητές, με έμφαση στους ανθρώπους και στις διαδικασίες περισσότερο, παρά στις υποδομές. Ουσιαστικά προβάλλεται ως προτεραιότητα για την εκπαίδευση η δόμηση ικανοτήτων που επιτρέπουν τη μάθηση σε ποικίλα περιβάλλοντα, με αυτορρύθμιση και με τη δυνατότητα των εκπαιδευομένων να χαράζουν τις δικές τους μαθησιακές διαδρομές. Το τελευταίο σημείο παραπέμπει στη μαθησιακή πυξίδα του ΟΟΣΑ (learning compass) (OECD, 2019b), ενώ ο στόχος σχετίζεται παράλληλα με τη συζήτηση για

την ευεξία (well being) των εκπαιδευομένων ως βασικό πρόταγμα του SDG4 (βλ. OECD, 2018).

Το δεύτερο «μάθημα» που κρίνεται ως «επείγον» αφορά την ανάγκη για νέες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, που θα τους επιτρέψουν να ακολουθήσουν και να κεφαλαιοποιήσουν τις αλλαγές. Τονίζεται ως βασική, μεταξύ άλλων, η ανάγκη να διαμορφώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις διαδρομές της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης, όσο και η σημασία των συνεργασιών για την διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ανθεκτικότητας (OECD, 2020: 51-52). Τέλος, το τρίτο «μάθημα», που και αυτό χαρακτηρίζεται ως «επείγον», σχετίζεται με την κάλυψη των μαθησιακών κενών (κυρίως εκείνων που προέκυψαν στη διάρκεια της πανδημίας) και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δίνοντας μάλιστα έμφαση σε ολιστικές και ευέλικτες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και στη σημασία της διαρκούς αποτίμησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της διαμορφωτικής αξιολόγησης (OECD 2020: 65-66).

Το κείμενο αυτό αποτελεί ένα κείμενο πολιτικής με σαφή στόχευση προς τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, ο λόγος του Οργανισμού αποκτά εγκυρότητα, καθώς επικαλείται την επιστημονική τεκμηρίωση και μάλιστα με διπλό τρόπο: αφενός στηρίζεται στις ποσοτικές έρευνες που διεξήγαγε ο ίδιος ο Οργανισμός στη συνεργασία του με το Πανεπιστήμιο Harvard κατά τους πρώτους μήνες της πανδημίας. Δεύτερον επικαλείται τη συγκριτική προσέγγιση, καταγράφοντας αναλυτικά μεθόδους αντιμετώπισης των συνεπειών της πανδημίας στην εκπαίδευση από τη διεθνή εμπειρία καθώς και μέτρα που ελήφθησαν διεθνώς. Παράλληλα, δομεί πάνω στο λόγο που έχει ήδη διαμορφώσει για την εκπαίδευση στη δράση Education 2030 (βλ. OECD, 2019b).

Συνεργασίες με διεθνείς οργανισμούς

Μια δεύτερη συνεργασία του ΟΟΣΑ με αντικείμενο την διερεύνηση της ανταπόκρισης των εθνικών κυβερνήσεων σε θέματα εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας έγινε με την UNESCO, τη UNICEF και την Παγκόσμια Τράπεζα, στην οποία ο ΟΟΣΑ είχε το ρόλο του συντονιστή (OECD, 2021a: 3). Πρόκειται για μια αρκετά ευρεία συγκριτική αποτύπωση των μέτρων που έλαβαν οι χώρες, με στοιχεία που παραχωρήθηκαν από τις εθνικές κυβερνήσεις. Η Έκθεση που παρήχθη επικεντρώνεται στον χαμένο εκπαιδευτικό χρόνο, στα μέτρα εξ αποστάσεως λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, στους τρόπους υποστήριξης των μαθητών και των σχολείων κατά την επαναλειτουργία τους, στους τρόπους εξέτασης των μαθητών, στα μέτρα υποστήριξης των εκπαιδευτικών, στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας και στα επίπεδα λήψης αποφάσεων π.χ. για την τροποποίηση της λειτουργίας των σχολείων. Φιλοδοξεί να προσφέρει μια όσο γίνεται πληρέστερη εικόνα και συνδέει τα ευρήματά της με τις προτεραιότητες του ΟΟΣΑ, κυρίως δε με το περιεχόμενο του κειμένου του 2020 για τα «μαθήματα από την πανδημία» (βλ. παραπάνω).

Στην ίδια λογική είναι και το κείμενο *“What’s next? Lessons on Education Recovery: Findings from a survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic”*, που συνυπογράφει ο ΟΟΣΑ μαζί με την Unesco και την Παγκόσμια Τράπεζα (UNESCO, UNICEF, The World Bank & OECD, 2021). Το κείμενο βασίζεται στην ίδια έρευνα και παρουσιάζει συστάσεις στους ίδιους άξονες με εκείνο του ΟΟΣΑ, σε μια πιο ολοκληρωμένη, ωστόσο, μορφή. Δεν δίνει τόσο μεγάλη έμφαση στη στατιστική αποτύπωση, αλλά βασίζεται στα ερευνητικά δεδομένα για να διατυπώσει πληρέστερα προβλέψεις και να καταδεικνύει προτεραιότητες που πρέπει να λάβουν

υπόψη τους τόσο οι διαμορφωτές εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, όσο και οι ίδιοι οι διεθνείς οργανισμοί. Τέλος, εστιάζει στη σημασία της διαρκούς παρακολούθησης των στρατηγικών των χωρών (UNESCO, UNICEF, The World Bank & OECD, 2021: 45) κυρίως για την ενδυνάμωση της εμπειρίας των ασθενέστερων οικονομικά χωρών, οι οποίες προκύπτει ότι βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο μαθησιακών ελλειμμάτων. Αντίστοιχες μελέτες από τη συγκεκριμένη συνεργασία προέκυψαν και για την επαγγελματική (OECD, 2021b) και την ανώτατη εκπαίδευση (OECD, 2021c). Όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση, διαπιστώνονται οι περιορισμοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρακτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση (OECD, 2021b: 3 και 5). Αντίστοιχα, για την ανώτατη εκπαίδευση διαπιστώνεται η σχετικά εύκολη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με την εξαίρεση χωρών όπου το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργούσε περιοριστικά (OECD, 2021c: 10), ενώ παράλληλα διαπιστώνεται σχετικά φτώχη αξιοποίηση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους ακαδημαϊκούς (OECD, 2021c: 12). Παράλληλα, διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση στην κινητικότητα των φοιτητών μεταξύ των χωρών (OECD, 2021c: 23-26). Τέλος, προβλέπεται ότι θα επηρεαστεί η παροχή ευέλικτων μορφών δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς τα άτομα μπορεί να αποφύγουν να ξεκινήσουν ανώτερες σπουδές ή να επιστρέψουν σε αυτές μετά την πανδημία, ειδικά όσοι προέρχονται από μειονεκτούσες ομάδες. «αντ' αυτού, μπορεί να στραφούν στην απόκτηση δεξιοτήτων και πιστοποιήσεων από πιο οικονομικές μαθησιακές ευκαιρίες, συμπεριλαμβανομένων των μικρής διάρκειας διαδικτυακών μαθημάτων, με τα οποία εξοικειώθηκαν στη διάρκεια της πανδημίας» (OECD, 2021c: 39).

Working papers

Παράλληλα με τα παραπάνω, παρουσιάζονται μια σειρά επί μέρους working papers του Directorate for Education and Skills. Ένα βασικό χαρακτηριστικό των κειμένων αυτών είναι η πιο τολμηρή γλώσσα στις συστάσεις προς τον Οργανισμό και τις κυβερνήσεις, καθώς και η χαλαρότερη αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις έρευνες που διεξήγαγε ο ΟΟΣΑ. Ένα από τα πρώτα working papers της περιόδου της πανδημίας αναγνωρίζει ότι «η κρίση είναι η ευκαιρία να επαναπροσδιοριστούν οι εθνικές δεσμεύσεις σε βασικές εκπαιδευτικές αρχές και στόχους και να προσδιοριστούν προτεραιότητες για τα επόμενα στάδια όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και την υγεία και την ευημερία» (Gouëdard et al., 2020: 21). Στο ίδιο κείμενο αναγνωρίζεται η αποτελεσματικότητα της αυξημένης αυτονομίας των σχολικών μονάδων στη διαχείριση κρίσεων και προσδιορίζονται ως βασικές προτεραιότητες για το επόμενο διάστημα η ποιότητα της εκπαίδευσης, η διασφάλιση ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και η ενίσχυση του στόχου της ευημερίας των μαθητών (Gouëdard et al., 2020: 30).

Αντίστοιχα και στο κείμενο εργασίας για τις οικονομικές συνέπειες των μαθησιακών απωλειών, βασικό επιχείρημα είναι ότι η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε υψηλότερο βαθμό συνοδεύεται και από οικονομικά οφέλη τόσο για τα άτομα όσο και για τις εθνικές οικονομίες (Hanushek & Woessmann, 2020). Επιχειρεί στη λογική αυτή να συνδέσει τις μαθησιακές απώλειες κατά τη διάρκεια της πανδημίας με οικονομικό κόστος, τόσο τωρινό όσο και μελλοντικό, ειδικά για τις ασθενέστερες οικονομίες. Ουσιαστικά, έχει στόχο να τονίσει την ανάγκη ελαχιστοποίησης των μαθησιακών απωλειών, με ενθάρρυνση για καλύτερη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά κυρίως «για την οικοδόμηση μιας νέας μορφής οργάνωσης των σχολείων που να διασφαλίσει ότι τα σχολεία θα είναι πράγματι καλύτερα από ό,τι στην προ COVID-19 εποχή» (Hanushek & Woessmann 2020: 16).

Ένα τρίτο σχετικό working paper παρουσιάζει το νέο τμήμα/module του PISA για το 2022, με έμφαση στη διαχείριση κρίσεων (PISA Global Crises Module – GCM), το οποίο αναπτύχθηκε τόσο για διαχειριστικούς λόγους του προγράμματος PISA, όσο και για ευρύτερη χρήση από κυβερνήσεις, οργανισμούς και ερευνητές. Στόχος του νέου αυτού PISA module είναι η διερεύνηση της «ετοιμότητας και της ανθεκτικότητας μαθητών, σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών ανατροπών και να καθοδηγήσουν την πολιτική συζήτηση σχετικά με τον μετριασμό των επιπτώσεων μελλοντικών παγκόσμιων κρίσεων» (Bertling et al., 2020: 7). Δίνεται έμφαση και πάλι σε έννοιες όπως η ανθεκτικότητα (resilience) και η ευημερία (well-being), που απαντώνται στη στρατηγική Education 2030 (βλ. OECD, 2018). Πρόκειται για μια προσπάθεια «αναβάθμισης των παραδοσιακών στόχων του PISA με την υιοθέτηση πολιτικά προσανατολισμένων αξιολογήσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε διεθνώς συγκρίσιμα δεδομένα» (Bertling et al., 2020: 12).

Επιλεγόμενα: προς μια ισχυρότερη διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Η εκπαιδευτική διακυβέρνηση ως πεδίο αναπτύχθηκε μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, ως συνέπεια, αφενός, της διεθνούς διάστασης των εκπαιδευτικών προκλήσεων και, αφετέρου, της ενίσχυσης της επιρροής υπερεθνικών οργανισμών και μορφωμάτων και της υποχώρησης της ισχύος των εθνικών κρατών. Η πανδημία COVID-19 αποτελεί μια υγειονομική κρίση που καταδεικνύει με γλαφυρό τρόπο τις στενές συνδέσεις και το ταυτόχρονο του παγκόσμιου χωριού.

Στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικότερα, είδαμε την κρισιμότητα της διεθνούς επικοινωνίας και της ανταλλαγής πρακτικών ήδη από τις πρώτες εβδομάδες της κρίσης, κατά τις οποίες μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και παράγοντες εκπαιδευτικής πολιτικής από όλο τον κόσμο βίωσαν με πολύ παρόμοιο τρόπο τις προκλήσεις της αποστασιοποίησης από τη φυσική παρουσία στις εκπαιδευτικές δομές και τις σχολικές μονάδες.

Στο πλαίσιο μιας επείγουσας και έντονης παγκόσμιας κρίσης, οι διεθνείς παράγοντες διαμόρφωσης πολιτικής έπαιξαν επίσης μικρό ή μεγαλύτερο ρόλο. Ο ΟΟΣΑ, και ειδικά το Διευθυντήριο για την Εκπαίδευση και τις Δεξιότητες, φαίνεται να αξιοποίησε την τεχνογνωσία και την ειδημοσύνη της τελευταίας δεκαετίας και παρενέβη ως ισχυρός παίκτης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, ασκώντας ποικίλες τεχνικές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης ταυτόχρονα και προβάλλοντας πρωτίστως το προφίλ ενός επιστημονικού και τεχνοκρατικού φορέα. Η συνεργασία του με κορυφαίο πανεπιστήμιο για την ερευνητική προσέγγιση, ήδη από την αρχή της κρίσης, του παρείχε ισχυρή νομιμοποίηση στη διατύπωση επιστημονικά τεκμηριωμένης γνώμης. Παράλληλα, η εμπειρία του οργανισμού από μεγάλης κλίμακας ποσοτικές έρευνες, με πιο χαρακτηριστικό το πρόγραμμα PISA, τον καθιστά έναν εξαιρετικά έγκυρο εμπειρογνώμονα στις συγκριτικές μελέτες.

Παράλληλα, σε επίπεδο διεθνών συνεργασιών, στο τέλος του 2020 ο ΟΟΣΑ εμπλέκεται σε ευρύτερη συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΗΕ, η Unesco και η Παγκόσμια Τράπεζα για την επεξεργασία ζητημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση στην εποχή της πανδημίας. Κι ενώ η Unesco, ως υπαγόμενη στον ΟΗΕ, έχει εξαιρετικά μακρά πορεία στην εμπλοκή της με την εκπαίδευση, η Παγκόσμια Τράπεζα έχει ασχοληθεί σχετικά πρόσφατα, κυρίως στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και στην εκπαίδευση σε αναπτυσσόμενες χώρες. Ο ΟΟΣΑ κι εδώ επιδιώκει σημαντικό ρόλο και δημοσιεύει ο ίδιος αντίστοιχα πορίσματα, πέρα από το κοινό κείμενο των οργανισμών, ενώ παράλληλα η ρητορική του στη διάρκεια της πανδημίας αφορά «τη διαχείριση της κρίσης στην ανάπτυξη ‘ανθρώπινου κεφαλαίου’

και στην πανδημία ως 'μία ευκαιρία για πειραματισμό και για τον οραματισμό νέων μοντέλων εκπαίδευσης και νέων τρόπων αξιοποίησης του δια ζώσης μαθησιακού χρόνου'» (Williamson et al., 2020: 109).

Ακόμα, στην ηλεκτρονική πλατφόρμα για την εκπαίδευση στην πανδημία (<https://oecdutoday.com/coronavirus/>), το blog λειτουργεί για την επικοινωνία των εργασιών του ΟΟΣΑ και για τη διαμόρφωση γνώμης. Επιδιώκει σημαντικά την παραγωγή πολιτικής ως λόγου (βλ. Ball, 1993), στην οποία αναπαράγει και εξελίσσει τη ρητορική που εκφράζει τα τελευταία χρόνια. Το ίδιο συμβαίνει και στα κείμενα που παράγει ο οργανισμός, με πιο χαρακτηριστικές τις έννοιες της ανθεκτικότητας, της ικανότητας ανταπόκρισης και της αειφορίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και των πολλαπλών εκπαιδευτικών χώρων (βλ. learning hubs), των προσωπικών μαθησιακών διαδρομών (βλ. learning compass) κλπ. Μάλιστα, στην περίπτωση των working papers που παρουσιάζονται, είναι ακόμη ισχυρότερη αυτή η διασύνδεση.

Οι παρεμβάσεις του οργανισμού και κυρίως τα συγκριτικά ερευνητικά δεδομένα του επιτρέπουν να ισχυροποιεί το ρόλο του στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση στη λογική της διακυβέρνησης των αριθμών (Grek, 2013). Η κανονιστική και νομοποιητική του ισχύς βασίζεται στην τεχνογνωσία του και στην ικανότητά του να προτείνει λύσεις σε προβλήματα (Mantzou, 2019: 27). Και είναι αυτή η τεχνοκρατική του ειδημοσύνη που τον καθιστά μια «ανώτατη αρχή επιρροής» (magistracy of influence) (Lawn & Lingard, 2002: 292).

Ωστόσο, η κρίση της πανδημίας είναι διαφορετική τόσο ως προς τον επείγοντα χαρακτήρα της, όσο και ως προς την έκταση των μεταβολών που επιβάλλει σε όλες τις βαθμίδες και της μορφές εκπαίδευσης διεθνώς. Αυτά ακριβώς τα στοιχεία είναι εκείνα που ίσως οφείλουν να μας κάνουν περισσότερο σκεπτικιστές σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων λύσεων. Αποτελεί, άλλωστε, και διαπίστωση του ίδιου του ΟΟΣΑ ότι, αν και τα μέτρα είχαν πάνω κάτω έναν κοινό χαρακτήρα, οι επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση διέφεραν σημαντικά μεταξύ των χωρών, ανάλογα με την οικονομική τους θέση και της δομής του εκπαιδευτικού τους συστήματος (UNESCO et al., 2021: 44-45). Για το λόγο αυτό, ο ρόλος της συγκριτικής σπουδής της εκπαίδευσης μπορεί να είναι σημαντικός, όχι μόνο ως πολιτικό εργαλείο στη λογική της συλλογής δεδομένων, αλλά ως αναλυτικό εργαλείο μελέτης και βαθύτερης σύνδεσης της εκπαίδευσης με τα εκάστοτε κοινωνικά και εθνικά δεδομένα, που ακόμα και εν μέσω μιας παγκόσμιας κρίσης σε ένα παγκόσμιο χωριό, παραμένουν εξαιρετικά ποικιλόμορφα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexiadou, N. (2014). Policy learning and europeanisation in education: the governance of a field and the transfer of knowledge. In A. Nordin & D. Sundberg (eds.). *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field*, Oxford, Symposium Books, pp. 123-140.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Astuto, T.A., Clark, D.L., Read, A.-M., McGree, K & de Fernandez, L.K.P. (1993). *Challenges to dominant assumptions controlling educational reform*. Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands
- Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology*. London & New York. Routledge
- Ball, S. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse*. Vol. 13, No. 2, pp. 10-17
- Baxter, J. (2021). Dr Jacqueline Baxter, Editor in Chief, interviews Dr Tracey Burns on the OECD about the impact of COVID 19 on education across OECD countries. *Management in Education*. Vol. 35 (1) 69-71. DOI: 10.1177/0892020620954585

- Bertling, J., Rojas, N., Alegre, J., Faherty, K. (2020). *A tool to capture learning experiences during COVID-19: The PISA global crises questionnaire module*. OECD Education Working Paper No. 232. EDU/WKP(2020)20. OECD
- Bevir, M. (2010). Rethinking governmentality: towards genealogies of governance. *European Journal of Social Theory*. 13(4) pp. 423–441
- Bieber, T. (2016). *Soft Governance, International Organizations and Education Policy Convergence. Comparing Pisa and the Bologna and Copenhagen Processes*. Palgrave Macmillan.
- Carroll, P., Kellow, A. (2011). *The OECD: A Study of Organizational Adaptation*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Forstorp, P. A. & Mellström, U. (2013) Eduscapes: interpreting transnational flows of higher education, *Globalisation, Societies and Education*, 11:3, pp. 335-358
- Gouédard, P., Pont, B., Viennet, R. (2020). *Education Responses to COVID-19: Implementing a way forward*. OECD Working Paper No. 224. EDU/WKP(2020)12. OECD
- Grek, S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp.695-709.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD Education Working Paper No. 225. EDU/WKP(2020)13. OECD
- Ioannidou, A. (2007) A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments? *European Educational Research Journal* Volume 6, Number 4, pp. 336-347
- Jules, T. D. & Jefferson, S.S. (2016), The Next Educational Bubble – Educational Brokers and Education Governance Mechanisms: Who Governs What!, *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution* (Public Policy and Governance, Vol. 26), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 123-147. <https://doi.org/10.1108/S2053-769720160000026011>
- Klerides, E. & Kotthoff, H.-G. (2015). Global Governance in Education: A Plea for an Agenda of Shape-Shifts, *European Education*, 47:3, pp. 191-198
- Lawn, M. & Lingard, R. L. (2002). Constructing a European policy space in educational governance: The role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal*, 1(2), pp. 290-307
- Mannheim, K. (1960). *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London. Routledge & Kegan Paul
- Mantzou, Ph. (2019). European and international organizations in educational policy. The OECD and policy by numbers. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research* 3, 1, p. 25-30
- Martens, K. & Balzer, C. (2004). *Comparing Governance of International Organizations - The EU, the OECD and Educational Policy*. Paper presented to the European Consortium for Political Research (ECPR): International Organizations and Policy Implementation, Uppsala, Sweden.
- Martens, K. (2007). How to Become an Influential Actor – The ‘Comparative Turn’ in OECD Education Policy. In Martens, K., Rusconi, A., Leuze, K. (eds). *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Hampshire: Palgrave Macmillan
- Martens, K., Nagel, A., Windzio, M., & Weymann, A. (2010). *Transformation of education policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mayntz, R. (1997) *Soziale Dynamik und politische Steuerung: theoretische und methodische Überlegungen*. Frankfurt: Campus
- Morgan, C., Volante, L. (2016). A review of the Organisation for Economic Cooperation and Development’s international education surveys: governance, human capital discourses, and policy debates. *Policy Futures in Education*. 0 (0), 1-18. DOI:10.1177/1478210316652024
- Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education*, Switzerland: Springer International Publishing.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf)
- OECD (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris.
- OECD (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*. OECD Publishing
- OECD (2020). *Lessons for Education from COVID-19. A policy maker’s handbook for more resilient systems*. Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>
- OECD (2021a). *The state of school education. One year into the COVID pandemic. Preliminary results March 2021. Updated 13 April 2021*. OECD Publishing

- OECD (2021b). *Implications of the COVID-19 pandemic for Vocational Education and Training*. OECD Publishing
- OECD (2021c). *The state of higher education. One year into the COVID-19 pandemic*. OECD Publishing
- Özer, M., Suna H.E. (2020). COVID-19 Pandemic and Education. In Seker, M., Özer, A., Korkut, C. (eds). *Reflections on the Pandemic in the Future of the World*. Ankara: Turkish Academy of Sciences Publications.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), pp. 149-162
- Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). Who marks the bench?" A critical review of the neo-European "paradigm shift" through higher education policies and discourses. *Journal of Critical Educational Policy Studies*, 10(1), pp. 127-141
- Pasias, G. & Samara, A. (2021). European educational governance: policy learning and the teaching profession, in: Sidiropoulos, S., Tzagkarakis, S. I. & Kritas, D. (eds), *Europe at the Crossroads: Leadership, Challenges and State of Play, Proceedings of the 1st POLITEIA International Conference*, Hellenic Association of Political Scientists: Athens, pp. 297-309
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003) Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices, *Comparative Education*, 39:4, pp. 451-461
- Rapple, J. (2012). *Educational Policy Transfer in an Era of Globalization: Theory--History--Comparison*. Comparative Studies Series. Volume 23. Frankfurt: Peter Lang
- Reimers F.M. (2021) In Search of a Twenty-First Century Education Renaissance after a Global Pandemic. In: Reimers F.M. (eds) *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57039-2_1
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., Tuominen, S. (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. Annotated resources for online learning*. OECD.
- Reimers, F.M., Schleicher, A. (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD
- Reimers, F.M., Schleicher, A. (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. OECD
- Rhodes, R.A.W. (1997). *Understanding Governance*, Buckingham, Open University Press.
- Rhodes, R.A.W. (1997). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, Vol. 44, Issue 4, pp. 652-667 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>
- Rizvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London and New York: Routledge
- Rosenau, J. & Czempiel, E. (1992). *Governance without Government: Order and Change in World Politics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sahin, I., & Shelley, M. (Eds.). (2020). *Educational Practices during the COVID-19 Viral Outbreak: International Perspectives*. ISTES Organization
- Samara, A. (2021) Education governance in the era of lifelong learning: The construction of the lifelong learning teacher. In V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, Oruç Ertürk, F. Sheldon (eds). *Voices from the Classroom: A Celebration of Learning Vol. 1*. Münster: Waxmann, pp. 307-317
- Sellar, S., Lingard, B. (2013) The OECD and global governance in education, *Journal of Education Policy*, 28:5, 710-725, DOI: 10.1080/02680939.2013.779791
- Sjøberg, S. (2019). The PISA-syndrome – How the OECD has hijacked the way we perceive pupils, schools and education. *Confero*, Vol. 7, no. 1, pp.12-65 [doi:10.3384/confero.2001-4562.190125](https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.190125)
- UNESCO, UNICEF, The World Bank & OECD (2021). *What's next? Lessons on Education Recovery: Findings from a survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. UNESCO, UNICEF, The World Bank & OECD Publications
- Vaccari, V. and Gardinier, M.P. (2019) 'Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1): 68–86. DOI <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>
- Van Assche, K., Beunen, R, Duineveld, M. (2014). *Evolutionary Governance Theory. An Introduction*. Springer
- Van Hecke, S., Fuhr, H. & Wolfs W. (2021). The politics of crisis management by regional and international organizations in fighting against a global pandemic: the member states at a crossroads. *International Review of Administrative Sciences* 0(0) 1–19 DOI: 10.1177/0020852320984516
- Verger, A. (2014). Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*. 16 (2), pp. 14-29.

- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45:2, 107-114, DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641
- Woodward, R. (2009). *The Organisation for Economic Co-operation and Development*. London: Routledge.
- Wulff, A. (2021). Global Education Governance in the Context of COVID-19: Tensions and Threats to Education as a Public Good. *Development* (2021). <https://doi.org/10.1057/s41301-021-00293-1>
- Xiaomin, L., Auld, E. (2020) A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030, *Comparative Education*, 56:4, 503-521, DOI: 10.1080/03050068.2020.1781397
- Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο Φασούλης, Κ., Ρουσάκης, Γ., Σαμαρά, Α., Φυριπής, Ε., Πασιάς, Γ. (επιμ.). *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 69-90
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Φουκώ, Μ. (1977). *Η τάξη του Λόγου*. Αθήνα: Ηριδανός