
Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης

Τόμ. 33 (2009)

Αφιέρωμα: Μεγάλες ερωτήσεις, πολλές απαντήσεις. Θεωρία και μέθοδος στην έρευνα της Ευρωπαϊκής ενοποίησης

Η ευρωπαϊκή εξωτερική πολιτική ως διαδικασία μάθησης

Μιχάλης Χαροκόπος

doi: [10.12681/hpsa.14474](https://doi.org/10.12681/hpsa.14474)

Copyright © 2017, Μιχάλης Χαροκόπος



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χαροκόπος Μ. (2017). Η ευρωπαϊκή εξωτερική πολιτική ως διαδικασία μάθησης. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 33, 71–79. <https://doi.org/10.12681/hpsa.14474>

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μιχάλης Χαροκόπος*

Η ευρωπαϊκή εξωτερική πολιτική προσδιορίζεται ως ένα σύστημα εξωτερικών σχέσεων, στο πλαίσιο του οποίου οι εθνικοί δρώντες αναπτύσσουν, άλλοτε από κοινού και άλλοτε χωριστά, διεθνείς δράσεις. Πρόκειται για ένα σύστημα «ανοιχτό», ένα σύστημα, δηλαδή, το οποίο μεταβάλλεται διαρκώς. Μέσα από την προτεινόμενη προσέγγιση της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής, η περιγραφή και ερμηνεία των αλλαγών στο σύστημα αυτό συνδέονται με τη μάθηση. Με τη σύνθεση των διαφορετικών προσεγγίσεων της έννοιας αυτής, επιχειρείται η ανάδειξη νέων ερωτημάτων για τη συγκεκριμένη πολιτική τα οποία δύνανται να εμπλουτίσουν τη μέχρι σήμερα μελέτη του φαινομένου.

Κυρίαρχο ρόλο στη μελέτη της ευρωπαϊκής ενοποίησης και, ειδικότερα, της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής (ΕΕΠ) διαδραμάτισε, για μεγάλο χρονικό διάστημα, η ορθολογική επιλογή. Ως εκ τούτου, δόθηκε έμφαση σε προσεγγίσεις με σαφείς επιρροές από τον μεθοδολογικό ατομισμό, τον ωφελιμισμό και τη νεοκλασική οικονομική θεωρία.

Σε αποφασιστική στροφή προς νέες θεωρητικές κατευθύνσεις συνέβαλε η γνωσιολογική προσέγγιση, μέσα από τη διαφοροποίηση των ερωτημάτων αναφορικά με την εξωτερική πολιτική. Ενώ, λοιπόν, η ορθολογική προσέγγιση επιχειρεί να εξηγήσει τη χρησιμότητα των επιλογών και της συμπεριφοράς των δρώντων που συνδέονται με συγκεκριμένες αποφάσεις, η γνωσιολογική εξετάζει τις «βάσεις» στις οποίες στηρίζονται οι ληφθείσες αποφάσεις, δηλαδή τα κυρίαρχα συστήματα πεποιθήσεων, τις αντιλήψεις, τις ιδέες και τις ταυτότητες που θέτουν τα όρια εντός των οποίων κινούνται οι πιθανές επιλογές πολιτικής.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση εννοιών όπως η μάθηση δύναται, κατά τον Βεν Τονγκα, να συμβάλει στην κατασκευή «ενός δυναμικού υποδείγματος

* Ο Μιχάλης Χαροκόπος είναι υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης.

για την εξωτερική πολιτική και την αλλαγή στην εξωτερική πολιτική εντός της Ε.Ε.»¹ Στόχος της παρούσας ανάλυσης δεν είναι η εξαντλητική παρουσίαση των θέσεων της γνωσιολογικής προσέγγισης, όσον αφορά την ευρωπαϊκή εξωτερική πολιτική. Βασική επιδίωξή της είναι να αναδειχθεί η προβληματική και να προσδιοριστούν τα ερωτήματα που γεννούν για τη μελέτη της ΕΕΠ οι σχετικές με τη μάθηση θεωρητικές προσεγγίσεις.

Η ευρωπαϊκή εξωτερική πολιτική ορίζεται ως «ένα σύστημα εξωτερικών σχέσεων», ως «ένα συλλογικό εγχείρημα δια του οποίου οι εθνικοί δρώντες αναπτύσσουν, άλλοτε από κοινού και άλλοτε χωριστά, διεθνείς δράσεις».² Αναλυτικότερα, το ευρωπαϊκό σύστημα εξωτερικής πολιτικής (ΕΣΕΠ) γίνεται αντιληπτό ως ένα «ανοιχτό» σύστημα, το οποίο υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές και στο οποίο, όπως θα παρατηρούσε ο Ernst Haas, οι δρώντες κατέχουν «δεσποζούσα θέση», υπό την έννοια ότι οι επιλογές τους έχουν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωσή του.³ Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι οι δομές δεν ασκούν και αυτές επιρροή στις επιλογές των δρώντων. Τέλος, ως «ανοιχτό σύστημα» το ΕΣΕΠ αναπτύσσει τη δική του δυναμική, ενώ βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και «ανισορροπία».⁴

Έχοντας προσδιορίσει την έννοια της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής η ανάλυση επικεντρώνεται, εν συνεχεία, στην εξέταση των διαφορετικών πτυχών της μάθησης και στη διατύπωση των αντίστοιχων ερωτημάτων για την ΕΕΠ. Έμφαση, σύμφωνα με τον Jack S. Levy, θα πρέπει να δοθεί στο «πότε ορισμένοι δρώντες μαθαίνουν, τι είδους μαθήματα, από ποια γεγονότα και υπό ποιες συνθήκες αυτή η διαδικασία οδηγεί σε αλλαγή πολιτικής».⁵ Καθί-

1. B. Tonra, «Constructing the common foreign and security policy: The utility of a cognitive approach», *Journal of Common Market Studies*, τόμ. 41, αρ. 4, 2003, σ. 736.

2. C. Hill - W. Wallace, «Introduction: actors and actions», στο C. Hill (επιμ.), *The Actors in Europe's Foreign Policy*, Routledge, Λονδίνο και Ν. Υόρκη 1996, σ. 5. Αναλυτικότερα, σχετικά με την ως άνω προσέγγιση της ΕΕΠ, βλ. C. Hill - M. Smith, «International relations and the European Union: Themes and issues», στο C. Hill - M. Smith (επιμ.), *International Relations and the European Union*, Oxford University Press, Οξφόρδη-Ν. Υόρκη 2005, σ. 8-9· R. Ginsberg, *The European Union in International Politics: Baptism by Fire*, Rowman & Littlefield Pub. INC., Lanham-Boulder-N. Υόρκη-Οξφόρδη 2001, σ. 32-33, και C. Hill, «The Capability-Expectations Gap, or Conceptualizing Europe's International Role», *Journal of Common Market Studies*, τόμ. 31, αρ. 3, 1993, σ. 321-326.

3. Ernst B. Haas, «Words can hurt you; or, who said what to whom about regimes», *International Organization*, τόμ. 36, αρ. 2, 1982, σ. 30-31.

4. Στο ίδιο, σ. 32-33.

5. J.S. Levy, «Learning and foreign policy: sweeping a conceptual minefield», *International Organization*, τόμ. 48, αρ. 2, 1994, σ. 280.

σταται, συνεπώς, σαφές εξαρχής ότι η μάθηση δεν συνοδεύεται πάντοτε από αλλαγή. Αντιθέτως, είναι σημαντικό σε χώρους όπως αυτός της εξωτερικής πολιτικής να εξετάζεται αν και πώς διοχετεύεται η μάθηση από ατομικό σε συλλογικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, οφείλει να διερευνήσει κανείς κατά πόσον η μάθηση που αφορά, σε αρχικό τουλάχιστον στάδιο, ορισμένα πρόσωπα, «προωθείται» στη συνέχεια σε συλλογικό επίπεδο. Όπως παρατηρεί η Janice Gross Stein, «καμία εξήγηση ατομικής μάθησης, ακόμη και από έναν υψηλόβαθμο ηγέτη σε ένα ιεραρχικό σύστημα, δεν μπορεί να ερμηνεύσει την αλλαγή στην εξωτερική πολιτική». Μόνο μέσα από «θεσμικές και πολιτικές διαδικασίες» είναι δυνατόν, κατά τη Stein, να εξασφαλιστεί «η πολιτική υποστήριξη για τη μετάβαση από την ατομική μάθηση σε αλλαγή συμπεριφοράς στην εξωτερική πολιτική».⁶

Οι θεσμοί μπορεί να διευκολύνουν αλλά και να δυσχεράνουν την πρόοδο της μάθησης. «Η μορφή του θεσμικού περιβάλλοντος» είναι ο παράγοντας ο οποίος καθορίζει, κατά τις Ana Juncos και Karolina Pomorska, «τις πιθανότητες που έχει η μάθηση να πραγματοποιηθεί».⁷ Εκκινώντας, λοιπόν, από την παραδοχή ότι το ευρωπαϊκό σύστημα εξωτερικής πολιτικής συνιστά το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται μια διαδικασία μάθησης, το πρώτο ερώτημα που τίθεται είναι ποιες είναι οι θεσμικές και πολιτικές μεταβλητές που παρεμβάλλονται ώστε η μάθηση να καταλήξει σε αλλαγές στην εξωτερική πολιτική κρατών-μελών και Βρυξελλών.

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τη μάθηση ποικίλλουν ανάλογα με την οπτική γωνία υπό την οποία προσεγγίζει κανείς τη συγκεκριμένη έννοια. Μια κατηγοριοποίηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με βάση την καθιερωμένη διάκριση σε «απλή» και «σύνθετη» μάθηση. Συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται προσεγγίσεις με ορθολογικό υπόβαθρο, οι οποίες περιορίζονται σε μια «στατική» ανάλυση, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στον τρόπο με τον οποίο «η πρόσληψη νέων πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον επιτρέπει στους δράντες να προωθήσουν τα συμφέροντά τους με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα».⁸ Αντιθέτως, η «σύνθετη» μάθηση, η οποία συνδέ-

6. J. Gross Stein, «Political learning by doing: Gorbachev as uncommitted thinker and motivated learner», *International Organization*, τόμ. 48, αρ. 2, 1994, σ. 180.

7. A. Juncos - K. Pomorska, «Learning the ropes and embracing the rules: CFSP institutions as arenas for learning and strategic socialization», *Working Paper of the Observatory of European Foreign Policy*, αρ. 70, Institut Universitari d' Estudis Europeus, Bellaterra, Βαρκελώνη, Ιούλιος 2006, σ. 6.

8. Alexander Wendt, *Social Theory of International Politics*, Cambridge University Press, Cambridge-N. Υόρκη 1999, σ. 327.

εται με γνωσιολογικές προσεγγίσεις, έχει δυναμικό χαρακτήρα καθώς αναφέρεται σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με πιθανή συνέπεια την «κατασκευή» ή «ανακατασκευή» ταυτοτήτων και συμφερόντων.⁹ Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι η «απλή» μάθηση μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές όσον αφορά στα μέσα άσκησης εξωτερικής πολιτικής: η «σύνθετη», όμως, ως αποτέλεσμα της επίδρασής της στις κυρίαρχες αντιλήψεις σε επίπεδο ταυτοτήτων και συμφερόντων, συντελεί στον ανακαθορισμό των στόχων. Δεδομένης της σημασίας των αλλαγών που προκαλεί η «σύνθετη» μάθηση, τίθενται εύλογα τα ερωτήματα: «ποιος» και «τι μαθαίνει», ποιο είναι δηλαδή το «υποκείμενο» και ποιο το «αντικείμενο» της μάθησης. Σε θεωρητικό επίπεδο, οι απαντήσεις στον ως άνω προβληματισμό εμφανίζουν, όπως επισημαίνουν οι Colin Bennett και Michael Howlett, σημαντικές αποκλίσεις καθώς, ανάλογα με το πρίσμα υπό το οποίο γίνεται αντιληπτή κάθε φορά η μάθηση, έμφαση μπορεί να δίδεται στις κοινωνικές δυνάμεις (Hugh Hecló), στη γραφειοκρατία (Lloyd Etheridge) ή σε έναν συνδυασμό των δύο αυτών παραμέτρων (Peter Hall).¹⁰ Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις, τα ερωτήματα ως προς το υποκείμενο και το αντικείμενο της μάθησης εντός του πλαισίου της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Εξετάζοντας ο Robert Jervis το φαινόμενο της μάθησης σε επίπεδο ατόμων, παρατηρεί ότι η όλη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει δύο στάδια, λαμβάνει την εξής μορφή:



Στο πρώτο στάδιο, από τα γεγονότα εξάγονται συγκεκριμένα συμπεράσματα, τα οποία λειτουργούν ως μαθήματα για το άτομο. Η μάθηση, όμως, δεν σταματάει σε αυτό το σημείο. Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, κατά το οποίο τα μαθήματα επιδρούν στη μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου. Ο Jervis, ωστόσο, θεωρεί ότι η ως άνω διαδικασία διαφέρει ανά περίπτωση, ενώ δεν οδηγεί πάντοτε σε αλλαγές στη συμπεριφορά, καθώς «ό,τι ένα άτομο μαθαίνει σε χρόνο *t* επηρεάζεται, ορισμένες φορές αποφασιστικά, από τις α-

9. Βλ. σχετικά τις «τέσσερις σκηνές» αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο δρώντες, όπως περιγράφονται από τον A. Wendt, *Social Theory of International Politics*, ό.π., σ. 330-335.

10. C.J. Bennet - M. Howlett, «The lessons of learning: Reconciling theories of policy learning and policy change», *Policy Sciences*, τόμ. 25, 1992, σ. 278-285.

ντιλήψεις του σε $t-1$ ». Έμφαση, με άλλα λόγια θα πρέπει να δοθεί στην «προδιάθεση» σε επίπεδο αντιλήψεων.¹¹ Η συγκεκριμένη παράμετρος, μάλιστα, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, όταν η μάθηση αφορά στις υπάρχουσες γραφειοκρατικές αντιλήψεις στον χώρο της εξωτερικής πολιτικής.

Ωστόσο, εκτός από την εσωτερική διάσταση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι εξωτερικές επιδράσεις στη διαδικασία μάθησης. Το εξωτερικό περιβάλλον συνιστά το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η μάθηση και μπορεί να καθορίσει, όπως γίνεται αντιληπτό, σε μεγάλο βαθμό, τόσο την εξέλιξη όσο και την έκβασή της. Αναλυτικότερα, ο Jeffrey Checkel υπογραμμίζει τις ευνοϊκές επιδράσεις ενός «νέου και αβέβαιου περιβάλλοντος» στη μάθηση και ειδικότερα, στη συνεργατική μάθηση που αναπτύσσεται μέσω της διαδικασίας της «βασισμένης σε επιχειρηματολογία πειθούς» [argumentative persuasion].¹² Η μάθηση, λοιπόν, είναι πιο πιθανή σε περιόδους κρίσης, κατά τις οποίες οι δρώντες είναι διατεθειμένοι να επεξεργαστούν νέες πληροφορίες και να απορροφήσουν νέες γνώσεις που είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αλλαγή πεποιθήσεων και επιλογών πολιτικής.

Εκ των ανωτέρω προκύπτει ένα διττό ερώτημα ως προς τις συνθήκες μάθησης εντός του πλαισίου της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής, το οποίο αφορά, πρώτον, τις υπάρχουσες αντιλήψεις σε επίπεδο γραφειοκρατιών και, δεύτερον, το εξωτερικό περιβάλλον. Το πρώτο σκέλος αναφέρεται όχι μόνο στα υπουργεία Εξωτερικών των κρατών-μελών, αλλά σε όλους τους φορείς που εμπλέκονται στη διαμόρφωση και άσκηση εξωτερικής πολιτικής. Ως προς το δεύτερο, το εξωτερικό περιβάλλον διακρίνεται σε δύο επίπεδα, το ευρωπαϊκό σύστημα εξωτερικής πολιτικής και το παγκόσμιο πολιτικοοικονομικό σύστημα.

Η μάθηση στον χώρο της εξωτερικής πολιτικής συνιστά διαδικασία με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για κάθε κράτος. Μία εναλλακτική προσέγγιση υιοθετεί ο Jeffrey Knopf εστιάζοντας την προσοχή του στη μελέτη της «διεθνούς

11. R. Jervis, *Perception and Misperception in International Politics*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1976, σ. 222-225.

12. Σύμφωνα με τον Jeffrey Checkel, η «βασισμένη σε επιχειρηματολογία πειθώ» [argumentative persuasion] συνιστά κοινωνική διαδικασία, «κατά την οποία ένας πληροφοριοδότης [communicator] επιχειρεί να προκαλέσει αλλαγή στις πεποιθήσεις, τη στάση ή τη συμπεριφορά ενός άλλου προσώπου... μέσω της μετάδοσης ενός μηνύματος εντός ενός πλαισίου στο οποίο ο πειθόμενος [persuadee] έχει σε κάποιο βαθμό ελευθερία επιλογής»: J. Checkel, «Social learning and identity change», *International Organization*, τόμ. 55, αρ. 3, 2001, σ. 562. Βλ. επίσης σχετικά, A. Juncos - K. Pomorska, «Learning the ropes and embracing the rules: CFSP institutions as arenas for learning and strategic socialization», ό.π., σ. 4.

μάθησης». Η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται σε διαδικασίες «από κοινού μάθησης» στις οποίες μπορεί να συμμετέχουν δύο ή περισσότερα κράτη.¹³ Σε αυτή την περίπτωση, οι συμμετέχοντες μοιράζονται εμπειρίες και μαθήματα, με αποτέλεσμα οι αλλαγές στην εξωτερική τους πολιτική να κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, κατά τον Κνορφ, αποτελεί η προσέγγιση Αργεντινής-Βραζιλίας.¹⁴ Στην ίδια κατεύθυνση με τη «διεθνή» κινείται και η «αμοιβαία μάθηση», η οποία περιγράφεται από τον Christer Jönsson ως «μία διαδικασία μάθησης, κατά την οποία κάθε μέρος είναι τόσο δάσκαλος όσο και μαθητής».¹⁵ Ωστόσο, οι παραπάνω προσεγγίσεις έρχονται σε αντίθεση με την παραδοχή ότι η μάθηση ποικίλλει ανάλογα με το «υποκείμενο» και τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται (Checkel, Levy, Jervis). Ως εκ τούτου, τόσο η διαδικασία, όσο και η επίδραση της μάθησης διαφέρουν από κράτος σε κράτος. Παρά ταύτα, έχει ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς αν και σε ποιον βαθμό έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής κάποιες πρώτες μορφές «από κοινού» μάθησης ανάμεσα όχι μόνο σε κυβερνητικούς αλλά και σε μη κυβερνητικούς δρώντες. Κάτι τέτοιο θα είχε, όπως γίνεται αντιληπτό, σημαντικές επιδράσεις σε επίπεδο ιδεών, ταυτοτήτων και ρόλων.

Έως το σημείο αυτό, η ανάλυση επικεντρώθηκε στον ρόλο ατόμων και γραφειοκρατιών κατά τη διαδικασία της μάθησης στην εξωτερική πολιτική. Ωστόσο, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στη συμβολή ενός τρίτου παράγοντα που δεν είναι άλλος από τις επιστημονικές κοινότητες. Σύμφωνα με τον Peter Haas, η επιστημονική κοινότητα αποτελεί «ένα δίκτυο επαγγελματιών εγνωσμένης πείρας και ικανοτήτων σε έναν συγκεκριμένο χώρο με αξιόπιστη γνώση σε θέματα πολιτικής εντός του χώρου αυτού».¹⁶ Η συμβολή των επιστημονικών κοινοτήτων σε ένα περιβάλλον έντονης αβεβαιότητας, όπου απαιτείται εξειδικευμένη γνώση συγκεκριμένων θεμάτων έγκειται στην παροχή έγκυρων πληροφοριών προς τα κέντρα λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης πολιτικής. Οι επιστημονικές κοινότητες λειτουργούν, συνεπώς,

13. J.W. Knopf, «The importance of international learning», *Review of International Studies*, τόμ. 29, 2003, σ. 186.

14. Στο ίδιο, σ. 201-202.

15. C. Jönsson, «Cognitive factors in explaining regime dynamics», στο V. Rittberger (επιμ.), *Regime Theory and International Relations*, Oxford University Press, Οξφόρδη-N. Υόρκη 1993, σ. 217.

16. P.M. Haas, «Introduction: epistemic communities and international policy coordination», *International Organization*, τόμ. 46, αρ. 1, 1992, σ. 3.

ως «επιταχυντές» της διαδικασίας μάθησης, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο ενδεχόμενες αλλαγές σε επιλογές πολιτικής. Αποτελούν, στην πραγματικότητα, «διαύλους, διαμέσου των οποίων νέες ιδέες κυκλοφορούν από κοινωνίες σε κυβερνήσεις, αλλά και από χώρα σε χώρα».¹⁷ Όσον αφορά, ειδικότερα, την πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης θα μπορούσε εύλογα να υποστηριχθεί ότι η συμβολή των επιστημονικών κοινοτήτων ως πηγής έγκυρης γνώσης υπήρξε καθοριστική. Ως εκ τούτου το ερώτημα που προκύπτει είναι: εάν και με ποιον τρόπο οι επιστημονικές κοινότητες δρουν ως «επιταχυντές» της διαδικασίας μάθησης στην περίπτωση της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε συνάγεται το συμπέρασμα ότι η προσέγγιση της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής ως διαδικασίας μάθησης συνδέεται με μία σειρά από ερωτήματα που δίνουν τη δυνατότητα βαθύτερης διερεύνησης των αλλαγών και της εξέλιξης ενός «ανοιχτού» συστήματος, όπως το ευρωπαϊκό σύστημα εξωτερικής πολιτικής. Παρά ταύτα, η μάθηση παρουσιάζει ένα εγγενές πρόβλημα που χαρακτηρίζει, γενικότερα, τις γνωσιολογικές προσεγγίσεις. Πρόκειται για το ζήτημα της «επαλήθευσης». Ο Jack Levy τονίζει ότι μάθηση και αλλαγές στην εξωτερική πολιτική δεν ταυτίζονται.¹⁸ Η μεν δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση των δε. Αντιθέτως, αλλαγές μπορεί να προκληθούν από μία σειρά εξωτερικών παραγόντων. Άλλωστε, όπως σημειώνεται και ανωτέρω, η διαδικασία της μάθησης δεν συνοδεύεται πάντοτε από αλλαγές. Είναι αρκετά πιθανόν να είναι ατελέσφορη.

Το προαναφερθέν πρόβλημα αφορά, ουσιαστικά, στη δόμηση της σχέσης αιτίου-αιτιατού. Προκειμένου, λοιπόν, να αντιμετωπιστεί, κρίνεται απαραίτητο να καταστούν σαφείς οι δεσμοί ανάμεσα στα δύο σκέλη της εν λόγω σχέσης. Συγκεκριμένα, η διασύνδεση ανάμεσα στη μάθηση και την αλλαγή θα πρέπει να είναι λεπτομερής και συστηματική.¹⁹ Μία εναλλακτική πρόταση εισηγείται ο Rainer Eising ο οποίος, εξετάζοντας την απελευθέρωση της αγοράς ηλεκτρικής ενέργειας στην Ε.Ε., εκλαμβάνει ως ένδειξη μάθησης τη συνολική αλλαγή του status quo στο εσωτερικό των κρατών-μελών, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν αυτή ξεπερνά τις ελάχιστες απαιτήσεις των οδηγιών της Ε.Ε. Το γεγονός ότι οι χώρες δεν περιορίζονται στις αλλαγές που τους επιβάλλονται, καταδεικνύει, σύμφωνα με τον Eising, ότι «έχουν πειστεί για την ανά-

17. Στο ίδιο, σ. 27

18. J.S. Levy, «Learning and foreign policy: sweeping a conceptual minefield», *ό.π.*, σ. 290.

19. Βλ. σχετικά J. Gross Stein, «Political learning by doing: Gorbachev as uncommitted thinker and motivated learner», *ό.π.*, σ. 182.

γκη αλλαγής πολιτικής». ²⁰ Παρότι αποτελεί πρακτική ιδέα, η πρόταση του Eising δεν δίνει λύση στο πρόβλημα της «επαλήθευσης», καθώς αδυνατεί να παράσχει ικανοποιητική εξήγηση της σχέσης μεταξύ αιτίου-αιτιατού και μάθησης-αλλαγής. Αυτό οφείλεται σε δύο λόγους: πρώτον, το ότι ορισμένα κράτη-μέλη προβαίνουν σε εκτεταμένες αλλαγές μπορεί να οφείλεται σε εσωτερικές ανάγκες και όχι στη μάθηση και, δεύτερον, το ότι άλλα κράτη-μέλη εμφανίζονται πιο διστακτικά δεν σημαίνει, απαραίτητα, ότι λειτουργούν με μοναδικό κριτήριο τη δέσμευση και ως εκ τούτου, ότι η μάθηση δεν είχε αποτελέσματα στην περίπτωση τους.

Στην παρούσα ανάλυση υιοθετείται η πρόταση του Levy για ένα υπόδειγμα πολιτικής μάθησης σαφώς επηρεασμένο από την προγενέστερη ανάλυση της διαδικασίας μάθησης από τον Jervis. ²¹ Το υπόδειγμα αποτελείται από δύο στάδια. Στο πρώτο, η παρατήρηση και η ερμηνεία της εμπειρίας οδηγεί σε αλλαγή πεποιθήσεων, ενώ στο δεύτερο η αλλαγή πεποιθήσεων επηρεάζει τη μετέπειτα συμπεριφορά. ²²



Προκειμένου, βέβαια, το εν λόγω υπόδειγμα να λειτουργήσει αποτελεσματικά, θα πρέπει η διασύνδεση, πρώτον, ανάμεσα στο ερέθισμα (την εμπειρία) και την αλλαγή πεποιθήσεων και, δεύτερον, ανάμεσα στην αλλαγή πεποιθήσεων και την αλλαγή συμπεριφοράς να τεκμηριώνονται με σαφήνεια. Σε αντίθετη περίπτωση το «νήμα» που συνδέει μάθηση και αλλαγή κινδυνεύει να «κοπεί».

Συγκεφαλαιώνοντας, η προβληματική που αναπτύσσεται μέσα από την προσέγγιση της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής ως διαδικασίας μάθησης επικεντρώνεται σε πέντε ερωτήματα: α) ποιες είναι οι θεσμικές και πολιτικές μεταβλητές που παρεμβάλλονται στη συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης; β) ποιο είναι το υποκείμενο και ποιο το αντικείμενο της μάθησης; γ) ποιες είναι οι συνθήκες, υπό τις οποίες συντελείται η μάθηση; δ) σε ποιον βαθμό έχουν

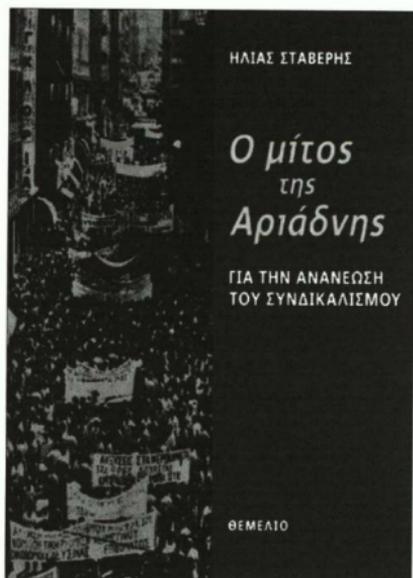
20. R. Eising, «Policy Learning in Embedded Negotiations: Explaining EU Electricity Liberalization», *International Organization*, τόμ. 56, αρ. 1, 2002, σ. 91.

21. Βλ. ανωτέρω, σ. 74.

22. J.S. Levy, «Learning and foreign policy: sweeping a conceptual minefield», *ό.π.*, σ. 291.

αρχίσει να αναπτύσσονται μορφές «από κοινού μάθησης» εντός του πλαισίου της ευρωπαϊκής εξωτερικής πολιτικής και, τέλος, ε) ποιος είναι ο ρόλος των επιστημονικών κοινοτήτων; *Conditio sine qua non* για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων από τη συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί η «επαλήθευση» της σχέσης μάθησης-αλλαγής.

Μόλις κυκλοφόρησε



ΗΛΙΑΣ ΣΤΑΒΕΡΗΣ

**Ο ΜΙΤΟΣ
ΤΗΣ ΑΡΙΑΔΝΗΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΝΕΩΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΟΥ**

ISBN 978-960-310-342-4

Σελίδες 320 ~ Τιμή: 17 Ευρώ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Σόλωνος 84, τηλ. 210 36 08 180, 36 02 646, FAX 210 36 12 092

ΘΕΜΕΛΙΟ

<http://www.themelio-ekdoseis.gr>, e-mail: info@themelio-ekdoseis.gr