

Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές

Σταμέλος Γιώργος, Βασιλόπουλος Ανδρέας,
Καβασακάλης Άγγελος

2015



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα
www.kalipes.gr

HEALLINK
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

ΕΣΠΑ
2007-2013
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΤΑΜΕΛΟΣ
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

ΑΝΔΡΕΑΣ ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ – ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΒΑΣΑΚΑΛΗΣ
Διδάκτορες Πανεπιστημίου Πατρών

Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά
Συγγράμματα και Βοηθήματα
www.kallipos.gr

Τίτλος Ηλεκτρονικού Συγγράμματος Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές

Συγγραφή

Γιώργος Σταμέλος

Ανδρέας Βασιλόπουλος – Άγγελος Καβασακάλης

Κριτικός αναγνώστης

Διονύσης Κλάδης

Συντελεστές έκδοσης

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Δημήτρης Κονάχος

ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Άγγελος Καβασακάλης – Δημήτρης Γιάτας

ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: Άγγελος Καβασακάλης – Δημήτρης Γιάτας

Copyright © ΣΕΑΒ, 2015



Το παρόν έργο αδειοδοτείται υπό τους όρους της άδειας Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή 3.0. Για να δείτε ένα αντίγραφο της άδειας αυτής επισκεφτείτε τον ιστότοπο <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/gr/>

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Ηρώων Πολυτεχνείου 9, 15780 Ζωγράφου

www.kallipos.gr

ISBN: 978-618-82124-9-7

Σε όσους διατηρούν την κοινή λογική και προσπαθούν ακόμα σε αυτή την χώρα

Πίνακας περιεχομένων

Πίνακας περιεχομένων.....	5
Πίνακας συντομεύσεων-ακρωνύμια	10
Ευρετήριο αντιστοίχισης ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων επιστημονικών όρων	12
Πρόλογος.....	16
Εισαγωγή	17
Επιστημολογική τοποθέτηση και διερεύνηση του αντικειμένου «Εκπαιδευτική Πολιτική»: Η ιστορική πορεία συγκρότησής του	19
1.1. Εισαγωγή	20
1.2. Το διεθνές πλαίσιο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο	21
1.2.1. Η ιστορική ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο διεθνές πλαίσιο: Ο ρόλος της Οικονομίας.....	22
1.2.2. Η ιστορική ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο διεθνές πλαίσιο: Ο ρόλος της Κοινωνιολογίας	23
1.2.3. Η αμφισβήτηση από την Κοινωνιολογία των θεωριών για την εκπαίδευση της Οικονομίας	24
1.2.4. Οι εξελίξεις από το 1980 και μετά	25
1.2.5. Η Εκπαιδευτική Πολιτική στη νέα εποχή: Ορισμοί και είδη εκπαίδευσης	27
1.2.6. Από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων	29
1.2.6.1. Γιατί χρειάστηκε ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός: οι αναπτυγμένες χώρες.....	30
1.2.6.2. Γιατί χρειάστηκε ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός: οι υπό ανάπτυξη (νέες) χώρες.....	30
1.2.6.3. Γιατί χρειάστηκε ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός: η Ελλάδα	31
1.2.6.4. Από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων: από τη δεκαετία του '80 και μετά	33
1.3. Επιστημολογικές επισημάνσεις: προβλήματα, προκλήσεις, προοπτικές.....	34
1.3.1. Η επιστήμη της Κοινωνιολογίας.....	34
1.3.1.1. Από την Κοινωνιολογία στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.....	35
1.3.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου	35
1.3.1.3. Η επικέντρωση στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	36
1.3.1.4. Η επικέντρωση στην ανισότητα.....	36
1.3.2. Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης.....	37
1.3.3. Η Κοινωνική Πολιτική.....	38
1.3.4. Η Πολιτική Επιστήμη.....	38
1.3.5. ...και η Εκπαιδευτική Πολιτική.....	38
1.3.5.1. Τι είναι η Εκπαιδευτική Πολιτική;	40
1.3.5.2. Πού ακριβώς εντάσσεται επιστημολογικά και εφαρμοσμένα	40
1.3.5.3. Ο κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής	41
1.3.5.4. Επίπεδα Εκπαιδευτικής Πολιτικής	42
1.3.5.5. Προοπτικές για την Εκπαιδευτική Πολιτική.....	42

Επιπλέον δικτυακό υλικό	43
Ερωτήσεις – Εργασίες	44
Εισαγωγή.....	44
Το διεθνές πλαίσιο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.....	44
Επιστημολογικές επισημάνσεις: προβλήματα, προκλήσεις, προοπτικές.....	44
Βιβλιογραφικές αναφορές	45
Από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική στις διεθνείς πολιτικές διά βίου μάθησης.....	47
2.1. Η δράση των διεθνών καθεστώτων.....	49
2.1.1. Η Παγκόσμια Τράπεζα	55
2.1.2. Ο ΟΟΣΑ	56
2.1.3. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ) και η GATS.....	57
2.1.4. Η Unesco	58
2.1.5. Το Συμβούλιο της Ευρώπης.....	60
2.2. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διά βίου μάθηση	61
2.2.1. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την απασχόληση.....	64
2.2.1.1. Τα πλαίσια ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης.....	66
2.2.1.1.1. Η Διαδικασία της Μπολόνιας ή η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.....	66
2.2.1.1.2. Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης ή η δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματικής εκπαίδευσης...	67
2.2.1.2. Η φιλοσοφία του ΕΧΑΕ.....	68
2.2.1.2.1. Μαθησιακά αποτελέσματα και ικανότητες	68
2.2.1.3. Η αρχιτεκτονική του ΕΧΑΕ	69
2.2.1.3.1. Διαφάνεια και συγκρισιμότητα.....	69
2.2.1.3.2. Διασφάλιση ποιότητας και αξιολόγηση	70
2.2.1.3.2.1. Διασφάλιση ποιότητας ή ταξινόμηση;	71
2.2.1.3.3. Κινητικότητα.....	78
2.2.1.3.4. ECTS και ECVET.....	79
2.2.1.4. Τα εργαλεία υλοποίησης των ευρωπαϊκών πολιτικών: τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα-Πλάισια	80
2.2.1.4.1. Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (2000-2013).....	80
2.2.1.4.2. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα (2014-2020).....	82
2.2.2. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συνοχή	82
2.2.2.1. Οι ικανότητες: διαστάσεις και διακυβεύματα.....	83
2.2.2.1.1. Οι βασικές ικανότητες	83
2.2.2.1.2. Οι «άλλες» ικανότητες και η εστίαση στο πανεπιστήμιο	83
2.2.2.2. Πολιτικές συνοχής και ΕΕΠ.....	84
2.2.2.3. Οι ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες	85
2.2.2.4. Οι NEETs.....	87
2.2.2.5. Πολιτεότητα και ταυτότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση	88
2.2.2.5.1. Πολιτεότητα	88

2.2.2.5.2. Η συζήτηση για την Ταυτότητα.....	90
2.2.2.5.3. Η συζητήσεις περί «πολιτειότητας» και «ταυτότητας».....	91
2.2.2.6. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	92
Επιπλέον δικτυακό υλικό	95
Ερωτήσεις – Εργασίες	95
Η Δράση των διεθνών καθεστώτων	95
Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διά βίου μάθηση	96
Βιβλιογραφικές αναφορές	97
Επιπλέον βιβλιογραφία.....	101
Οι ελληνικές πολιτικές διά βίου μάθησης: 1974-2009.....	103
3.1. Εισαγωγή: Μικρή ιστορική αναδρομή	104
3.2. Η περίοδος 1974-1981: Η μεταβατική περίοδος.....	105
3.3. Η καθοριστική δεκαετία του '80 και οι προτεραιότητές της	105
3.3.1. Η επιστημονική πραγματικότητα	106
3.3.1.1. Η κυρίαρχη ιδεολογία και οι θεωρητικές ενασχολήσεις της	106
3.3.1.2. Μια ψύχραιμη σημερινή κριτική προσέγγιση	107
3.3.1.3. Από την εκπαιδευτική θεωρία στην εκπαιδευτική πολιτική.....	110
3.4. Η δεκαετία του '90: Από την εθνική στοχοθεσία στις ευρωπαϊκές επιρροές.....	115
3.4.1 Εκπαιδευτικές πολιτικές στη δεκαετία του '90: Αναφορά στο ευρωπαϊκό επίπεδο	116
3.4.1.1 Οι υπερεθνικές εξελίξεις στις πολιτικές εκπαίδευσης.....	116
3.4.1.2 Τα ευρωπαϊκά προγράμματα	119
3.4.2 Η «συνομιλία» των ελληνικών με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές στη δεκαετία του '90	123
3.4.2.1 Οι βασικές νομοθετικές πρωτοβουλίες: Ευρωπαϊκές διασυνδέσεις και ενδοελληνικές αντιστάσεις.....	125
3.4.2.2 Οι δράσεις και τα προγράμματα των ελληνικών πολιτικών εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης τη δεκαετία του '90.....	126
3.4.2.2.1 Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (1994-1999).....	129
3.4.2.3 Ένα τελικό σχόλιο για το ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο της δεκαετίας του '90	137
3.5. Ο 21ος αιώνας: Διεργασίες, διαδικασίες και προκλήσεις (2000-2009).....	137
3.5.1. ...Μικρή υπενθύμιση	138
3.5.2. Οι ελληνικές εκπαιδευτικές εξελίξεις (2000-2009).....	138
3.5.3. Οι αλλαγές στην υποχρεωτική εκπαίδευση... ..	142
3.5.3.1. και τι δεν άλλαξε... ..	144
3.5.4. Οι αλλαγές στην Ανώτατη Εκπαίδευση	146
3.5.5. Η διαμόρφωση ενός ελληνικού χώρου διά βίου μάθησης.....	149
3.5.6. Οι στόχοι και οι δράσεις των κοινοτικών προγραμμάτων για την Εκπαίδευση & Κατάρτιση στην Ελλάδα (2000-2013)	151
3.5.7. Αντί επιλόγου.....	158

Επιπλέον δικτυακό υλικό	159
Ερωτήσεις – Εργασίες	159
Η δεκαετία του '80 και οι προτεραιότητές της	159
Ελληνική Εκπαιδευτική πολιτική: Η δεκαετία του '90.....	159
Ελληνική Εκπαιδευτική πολιτική: Η δεκαετία του '00.....	160
Βιβλιογραφικές αναφορές	160
Οι ελληνικές πολιτικές διά βίου μάθησης: κριτική προσέγγιση	165
Μετά το τέλος της συστηματικής τους ενασχόλησης με το παρόν κεφάλαιο οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να:	165
4.1. Εισαγωγή	166
4.2. Μεταφορά πολιτικής και εθνικές πολιτικές διά βίου μάθησης.....	168
4.2.1 Ορισμός της έννοιας της «μεταφοράς πολιτικής;».....	169
4.2.2 Μεταφορά πολιτικής: γιατί;	170
4.2.2.1 Άμεσα υποχρεωτική (καταναγκαστική) μεταφορά πολιτικής	170
4.2.2.2 Έμμεσα υποχρεωτική μεταφορά πολιτικής	171
4.2.2.3 Εθελοντική μεταφορά πολιτικής	171
4.2.3 Υπερεθνικοί οργανισμοί, δίκτυα πολιτικής, μεμονωμένοι δρώντες και μεταφορά πολιτικής.....	172
4.2.4 Το περιεχόμενο της μεταφοράς πολιτικής	173
4.2.5 Είδη μεταφοράς πολιτικής	173
4.2.6 Επιτυχής μεταφορά πολιτικής	174
4.2.7 Ευρωπαϊκή Ένωση και μεταφορά πολιτικής	174
4.2.7.1 Μεταφορά πολιτικής και Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ).....	176
4.2.8 Πολιτικές Διασφάλισης της Ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση: Μετασχηματισμοί από το υπερεθνικό στο εθνικό επίπεδο. Υπήρξε μεταφορά πολιτικής;.....	176
4.2.8.1 Πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση: Α΄ περίοδος (1990-2004).....	177
4.2.8.1.1 Ευρωπαϊκό επίπεδο (1990-2004).....	177
4.2.8.1.2 Εθνικό επίπεδο (1990-2004)	178
4.2.8.1.2.1 Επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων (1990-2004).....	178
4.2.8.1.2.2 «Εκτελεστικό» επίπεδο (1990-2004)	179
4.2.8.2 Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση: Β΄ περίοδος (2005-2015)	180
4.2.8.2.1 Ευρωπαϊκό επίπεδο (2005-2015).....	180
4.2.8.2.2 Εθνικό επίπεδο (2005-2015)	180
4.2.8.2.2.1 Επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων (2005-2015).....	180
4.2.8.2.2.2 «Εκτελεστικό» επίπεδο (2005-2015) ή οι εξειδικεύσεις της ΑΔΙΠ	182
4.3. Η έννοια της νομιμοποίησης	193
4.3.1 Η νομιμότητα ως έννοια	194
4.3.2 Νομιμότητα – Νομιμοποίηση: ορισμοί.....	194
4.3.3 Από τον ορισμό στη θεωρητική ανάλυση	196

4.3.4 Ένα παράδειγμα χρήσης της έννοιας της νομιμότητας: Το ελληνικό πανεπιστήμιο και η νομιμοποίησή του	198
4.3.5 Η κρίση της νομιμότητας του ελληνικού πανεπιστημίου ή από την ευφορία στην αμφισβήτηση	200
4.3.5.1 Η κρίση της κανονιστικής νομιμότητας του πανεπιστημίου	200
4.3.5.2 Η κρίση της νομιμότητας ως προς την πρόσβαση	200
4.3.5.3 Η κρίση της νομιμότητας ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση	201
4.3.6 Μήπως η προσέγγιση μέσω της στρατηγικής νομιμοποίησης είναι αναποτελεσματική και επικίνδυνη;	203
4.3.7 Προς ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο: Η ανάγκη για μια νέα ηθική νομιμοποίηση του πανεπιστημίου	204
Επιπλέον δικτυακό υλικό	206
Ερωτήσεις – Εργασίες	206
«Μεταφορά πολιτικής»	206
«Νομιμοποίηση»	207
Βιβλιογραφικές αναφορές	207
Επιπλέον βιβλιογραφία	212

Πίνακας συντομεύσεων-ακρωνύμια

APA	American Psychological Association
BIE	International Bureau of Education - Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CRE	Σύνοδος Ευρωπαίων Πρυτάνεων
ECTS	European Credit Transfer System
ECVET	European Credit system for Vocational Education and Training
ENIC/NARIC	European Network of Information Centres in the European Region National Academic Recognition Information Centres in the European Union
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education
EQF	European Qualifications Framework
ESG	European Standards and Guidelines
EUA	European University Association
GATS	General Agreement on Trade in Services
ICT (ΤΠΕ)	Information Communication Technologies (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας)
IIEP	International Institution for Educational Planning (Διεθνές Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού)
IMF (ΔΝΤ)	International Monetary Fund (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο)
IMHE	Institutional Management in Higher Education
NEETs	No Education Employment and Training
NQF (ΕΠΠ)	National Qualifications Framework (Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων)
OECD (ΟΟΣΑ)	Organization for Economic Cooperation and Development (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης)
PISA	Programme for International Student Assessment
UN (ΟΗΕ)	United Nations (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WTO (ΠΟΕ)	World Trade Organization (Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου)
ΑΔΙΠ	Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
ΑΔΙΠΠΔΕ	Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
ΑΜΣ	Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού
ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΔΕΚ	Δικαστήριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
ΔΕΠ (μέλη)	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό (των ελληνικών Πανεπιστημίων)
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΔΟΕ	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος

ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΚ	Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΕΕΠ	Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική
ΕΖΕΣ/ΕΟΧ	Ευρωπαϊκή Ζώνη Ελεύθερων Συναλλαγών Ευρωπαϊκός Οικονομικός Χώρος
ΕΚΤ	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΟΠΠΕΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικά Λύκεια
ΕΠΑΣ	Επαγγελματικές Σχολές
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΠΜ	Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων
ΕΣΑ	Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΕΣΣΔ	Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών
ΕΣΣΕΕΚΑ	Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
ΕΣΥΠ	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
ΕΤΠΑ	Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης
ΕΧΑΕ	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης
ΕΧΕ	Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας
ΖΕΠ	Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΙΕΚ	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΜΟΔΠ	Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας
ΟΕΟΣ	Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας
ΟΕΕΚ	Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΟΛΜΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΝΕ	Οικονομική και Νομισματική Ένωση
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΤΝ	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
ΣΕΠ	Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Ευρετήριο αντιστοίχισης ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων επιστημονικών όρων

Α

Αγορά Εργασίας – Labour Market

Ανακλαστικότητα (της γνώσης) – (knowledge) Reflexivity

Ανθρώπινο Κεφάλαιο – Human Capital

Ανώτατη Εκπαίδευση - Higher Education

Αξιολόγηση – Evaluation

Απασχολησιμότητα – Employability

Άτυπη Μάθηση – Informal Learning

Δ

Δεξιότητες – Skills

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Secondary Education

Διαβίου Μάθηση – LifeLong Learning

Διασφάλιση της Ποιότητας – Quality Assurance

Διαφάνεια – Transparency

Διάχυση πολιτικής – Policy Diffusion

Διεπιστημονικότητα - Interdisciplinarity

Διεθνές Καθεστώς – International Regime

Διεθνής Οργανισμός – International Organization

Διεθνοποίηση - Internationalization

Ε

Εθελοντική Μεταφορά Πολιτικής – Voluntary Transfer

Έθνος Κράτος – Nation State

Εκπαιδευτικές Πολιτικές - Education Policies

Εκπαιδευτικό Σύστημα – Education System

Έμμεση Μεταφορά Πολιτική – Indirect Coercive Transfer

Επαγγελματική Εκπαίδευση – Vocational Education

Επιστήμες της Εκπαίδευσης – Educational Sciences

Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική – European Education Policy

Ευρωπαϊκοποίηση - Europeanization

I

Ικανότητες – Competences

Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών – Equality of Education Opportunities

K

Κατάρτιση – Training

Κινητικότητα - Mobility

Κοινωνικές Επιστήμες - Social Sciences

Κοινωνική Πολιτική – Social Policy

Κοινωνική Συνοχή – Social Cohesion

Κοινωνικοποίηση - Socialization

Κοινωνιολογία – Sociology

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Sociology of Education

M

Μαθησιακά Αποτελέσματα – Learning Outcomes

Μετα-υποχρεωτική Εκπαίδευση – Post compulsory Education

Μεταφορά Πολιτικής – Policy Transfer

Μη Κυβερνητικός Οργανισμός (ΜΚΟ) – Non Governmental Organization (NGO)

Μη Τυπική Μάθηση – Non Formal Learning

N

Νεοφιλελευθερισμός - Neoliberalism

Νομιμοποίηση – Legitimation

Νομιμότητα – Legitimacy

O

Οργανωσιακές Θεωρίες – Organizational Theories

Π

Παγκοσμιοποίηση - Globalization

Πανεπιστήμιο – University

Παραγωγοί Πολιτικής – Policy makers

Πολιτειότητα – Citizenship

Πολιτική Επιστήμη – Political Sciences

Πρόσβαση - Access

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Primary Education

Σ

Συγκρισιμότητα – Comparability

T

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Tertiary Education

Τυπική Μάθηση – Formal Learning

Υ

Υπερεθνικός Οργανισμός – Supranational Organization

Υποχρεωτική Εκπαίδευση – Compulsory Education

Πρόλογος

Το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε όλους αυτούς που ενδιαφέρονται για το επιστημονικό πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οι στόχοι του είναι τρεις.

Πρώτον, να καταστήσει διακριτό το επιστημονικό πεδίο και τους ερευνητές του από τον ρόλο και τη δουλειά των policy makers που χρησιμοποιούν καταχρηστικά το όνομα του επιστημονικού πεδίου για μια εργασία κυβερνητικής ευθύνης που κατέχουν περιστασιακά.

Δεύτερον, να καταστήσει σαφές ότι τα επιστημονικά πεδία εξελίσσονται και μεταλλάσσονται παρακολουθώντας τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις. Έτσι, προσπαθεί να αναλύσει και να ερμηνεύσει τη μετάπλαση του όρου Εκπαιδευτική Πολιτική σε Εκπαιδευτικές Πολιτικές και στη συνέχεια σε Πολιτικές διά βίου μάθησης μέσα από το σταδιακό πέρασμα της κυβέρνησης (government) ενός εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο ενός εθνικού κράτους στη διακυβέρνηση (governance) ενός πολυεπίπεδου και πολυδιάστατου χώρου διά βίου μάθησης σε ένα υπερκρατικό περιβάλλον.

Τρίτον, να δείξει ότι η θεώρηση των πολιτικών διά βίου μάθησης μπορεί να γίνει κατανοητή και ερμηνεύσιμη, άρα και χρήσιμη, μόνο όταν ενταχθεί σε ευρύτερες υπερκρατικές διευθετήσεις και δίκτυα υπερβαίνοντας τους τοπικούς/εθνικούς περιορισμούς και παραμορφώσεις.

Εισαγωγή

Το βιβλίο «Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές» δεν είναι ένα συνηθισμένο βιβλίο, και δεν διαβάζεται ως ένα γραμμικό επίπεδο βιβλίο. Εντάσσεται στην ανάπτυξη της ψηφιακής ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης στο πλαίσιο του προγράμματος «Κάλλιπος». Ως ψηφιακό βιβλίο, λοιπόν, δίνει στον αναγνώστη του τη δυνατότητα να το διαβάσει σε διαφορετικά επίπεδα με τη χρήση της τεχνολογίας. Ο αναγνώστης θα βρει πολλούς συνδέσμους από τους οποίους μπορεί να αντλήσει περισσότερες ή εξειδικευμένες πληροφορίες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του. Επιπλέον, θα βρει συνδέσεις με οπτικοακουστικό υλικό από διαλέξεις πάνω σε θέματα-αντικείμενα που, από τη μια, μπορεί να τα διαβάσει υπό τη μορφή κειμένου και, από την άλλη, να τα ακούσει υπό τη μορφή διαλέξεων από εξειδικευμένους επιστήμονες.

Αρχικά, ο αναγνώστης μπορεί να ξαφνιαστεί με τη χρήση της επιστημονικής ορολογίας. Εκπαιδευτική Πολιτική; Εκπαιδευτικές Πολιτικές; Η Εκπαιδευτικές Πολιτικές διά βίου μάθησης; Ουσιαστικά, το βιβλίο ξεκινά από την παγιωμένη επιστημολογική ορολογία «Εκπαιδευτική Πολιτική». Στη συνέχεια, προσπαθεί να αναδείξει τις εξελίξεις που συντελούνται βαθμιαία τα τελευταία 20-30 χρόνια, οι οποίες αναγκάζουν σε μια αλλαγή στην ορολογία. Πράγματι, σε αυτό το διάστημα περνάμε από τη θεώρηση μιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός (εθνικού) εκπαιδευτικού συστήματος με τα τρία παγιωμένα επίπεδά του (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια εκπαίδευση) σε έναν, λίγο πολύ, χαοτικό χώρο διά βίου μάθησης στον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί απλώς ένα μέρος του. Ο χώρος αυτός αφενός επηρεάζεται κατά τρόπο σημαντικό από υπερεθνικές πολιτικές στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, ενώ αφετέρου αναγνωρίζει στο εσωτερικό του τρία είδη εκπαίδευσης: την τυπική (το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα), τη μη τυπική (οργανωμένη εκπαίδευση εκτός εκπαιδευτικών θεσμών), και την άτυπη (γνώσεις προερχόμενες από την επαγγελματική ή κοινωνική ζωή).

Το βιβλίο χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Επιστημολογική τοποθέτηση και διερεύνηση του αντικειμένου “Εκπαιδευτική Πολιτική”»: η ιστορική πορεία συγκρότησής του». Σε αυτό το κεφάλαιο ο αναγνώστης, αρχικά, θα διαβάσει σχετικά με το διεθνές πλαίσιο συγκρότησης του γνωστικού αντικειμένου, τον ρόλο των διεθνών οργανισμών που αναδεικνύονται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Στη συνέχεια θα μελετήσει την επιστημολογική συγκρότηση του γνωστικού αντικειμένου. Τέλος, θα έχει την ευκαιρία να παρακολουθήσει τις μεταλλάξεις του γνωστικού αντικειμένου μέσα στον χρόνο.

Το δεύτερο κεφάλαιο έχει τίτλο: «Από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική στις διεθνείς πολιτικές διά βίου μάθησης». Το περιεχόμενο του κεφαλαίου περιλαμβάνει, καταρχάς, μια περιδιάβαση στη δράση των διεθνών καθεστώτων (οργανισμών) όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, η Unesco και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Στη συνέχεια επικεντρώνεται στις ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται μια διευκρίνιση σχετικά με τον όρο «ευρωπαϊκές»: Αυτός άλλοτε σημαίνει τις πολιτικές που εκπορεύονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και άλλοτε υποδηλώνει τις πολιτικές που αναπτύσσονται στην ευρωπαϊκή ήπειρο από τα κράτη της ή από άλλους οργανισμούς. Βέβαια, μια δεύτερη διευκρίνιση κρίνεται σκόπιμη. Ο γεωγραφικός προσδιορισμός της «ευρωπαϊκής ηπείρου» γίνεται περισσότερο με όρους γεωπολιτικών δυναμικών και στρατηγικών παρά με απόλυτους όρους γεωγραφικού προσδιορισμού. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης εντάσσονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: σε εκείνες που αφορούν τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την απασχόληση αφενός και σε αυτές που παραπέμπουν στις πολιτικές για την κοινωνική συνοχή αφετέρου. Οι πρώτες σχετίζονται με τις πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο ευρύτερων «διαδικασιών» όπως η Διαδικασία της Κοπεγχάγης (που αφορά την επαγγελματική κατάρτιση) ή η Διαδικασία της Μπολόνιας, που αναφέρεται στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Οι δεύτερες (πολιτικές για την κοινωνική συνοχή) εστιάζουν στις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες ή στους νέους που εγκαταλείπουν πρόωρα το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν έχουν απασχόληση (οι οποίοι στη διεθνή ορολογία αποκαλούνται No Education Employment and Training (NEETs)). Μια δεύτερη διάσταση αυτών των πολιτικών αφορά το θέμα της ευρωπαϊκής πολιτειότητας και ταυτότητας. Τέλος, μια τρίτη διάσταση σχετίζεται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να εκπαιδεύσουν τη νέα γενιά, η οποία θεωρείται το ευρωπαϊκό μέλλον, συνεπώς αντιμετωπίζεται ως ζήτημα προτεραιότητας.

Το τρίτο κεφάλαιο έχει τίτλο «Οι ελληνικές πολιτικές διά βίου μάθησης: 1974-2009». Η περίοδος αυτή αντιπροσωπεύει την τελευταία ολοκληρωμένη ιστορική φάση του ελληνικού κράτους, η οποία έχει αποκληθεί «η εποχή της μεταπολίτευσης». Εκκινεί από την επάνοδο της δημοκρατίας και ολοκληρώνεται με

την τελευταία μεγάλη οικονομική κρίση η οποία συγκλονίζει τη χώρα μας από τότε έως σήμερα που γράφεται αυτό το βιβλίο (2015). Η περίοδος χωρίζεται ενδεικτικά σε δεκαετίες, αν και η κάθε δεκαετία είναι περισσότερο ενδεικτική και όχι αυστηρά οριζόμενη χρονικά, παρόλο που, κατά τη γνώμη μας, η καθεμία έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία καλούμαστε να αναδείξουμε. Η πρώτη υποπερίοδος τοποθετείται μεταξύ του 1974 και του 1981. Ορίζεται ως μεταβατική, αν και κατά τη διάρκειά της αφενός συντελούνται σημαντικά πολιτικά γεγονότα (πολιτική νομιμοποίηση των ηττημένων του εμφυλίου πολέμου), αφετέρου θεσμοθετούνται σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (γλώσσα, επέκταση της υποχρεωτικότητας) τέτοιας εμβέλειας και διάρκειας, που αξίζουν τον τίτλο «μεταρρύθμιση». Η περίοδος αυτή λήγει συμβατικά το 1981 με την άνοδο στην εξουσία του σοσιαλιστικού κόμματος, γεγονός που ορίζει την πλήρη κοινωνική νομιμοποίηση των ηττημένων του εμφυλίου πολέμου. Η δεκαετία του '80 θεωρείται «καθοριστική» για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Προκειμένου αυτή να γίνει κατανοητή, θα γίνει προσπάθεια να αναλυθούν οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών επιλογών και των μέτρων πολιτικής που εφαρμόστηκαν. Ως πύλη εισόδου της ανάλυσης επελέγη η διερεύνηση της επιστημονικής πραγματικότητας που σηματοδοτεί το πεδίο της εκπαίδευσης, υπό τη λογική ότι η επιστημονική επάρκεια αποτελεί συστατικό στοιχείο μιας τεκμηριωμένης και συστηματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η «δεκαετία» χαρακτηρίζεται έντονα από την ελληνική εσωστρέφειά της. Στη συνέχεια εξετάζεται η δεκαετία του '90, της οποίας το κύριο χαρακτηριστικό φαίνεται ότι είναι η ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που αρχίζει να (αλληλ)επιδρά και να επηρεάζει την αντίστοιχη ελληνική. Το έναυσμα μπορεί να θεωρηθεί η Συνθήκη του Μάαστριχτ του 1992 (συνεπώς, και στην προκειμένη περίπτωση η δεκαετία χρησιμοποιείται ως ελαστική χρονική περίοδος). Σε αυτήν την υποενότητα ο αναγνώστης θα παρακολουθήσει τις υπερεθνικές εξελίξεις που σχετίζονται με τις πολιτικές εκπαίδευσης. Η εστίαση θα γίνει, βέβαια, στις ευρωπαϊκές πολιτικές οι οποίες, με μηχανισμό υλοποίησής τους τα χρηματοδοτούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση των εθνικών προτεραιοτήτων, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν και τα σημεία των ενδοελληνικών αντιστάσεων. Τέλος, η πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα (2000-2009) χαρακτηρίζεται από ευρύτερες υπερεθνικές διεργασίες, διαδικασίες και προκλήσεις οι οποίες ωθούν σε σημαντικές αλλαγές στον ελληνικό χώρο εκπαίδευσης ο οποίος μετατρέπεται με την πάροδο του χρόνου σε έναν χώρο διά βίου μάθησης. Και σε αυτόν τον τομέα σημαντικό ρόλο παίζουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα χρηματοδότησης –αν και έχει ενδιαφέρον ο τρόπος εφαρμογής τους–, καθώς, στον βαθμό που εντάσσονται στο ελληνικό συγκείμενο, φαίνεται να διηθούνται και να προσαρμόζονται στην ελληνική πραγματικότητα.

Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο «Οι ελληνικές πολιτικές διά βίου μάθησης: κριτική προσέγγιση» έχει ως αντικείμενο την κριτική θεωρητική προσέγγισή τους με εργαλεία δύο έννοιες: τη «μεταφορά πολιτικής» και τη «νομιμότητα». Η πρώτη (μεταφορά πολιτικής) εξετάζεται αρχικά τόσο ως προς το περιεχόμενο και τα είδη της όσο και ως προς την εξειδικευμένη διεθνή βιβλιογραφία που εστιάζει στην προώθησή της μέσα από υπερεθνικούς οργανισμούς, δίκτυα πολιτικής και μεμονωμένους δρώντες. Το ενδιαφέρον μας θα επικεντρωθεί στις ευρωπαϊκές (εκπαιδευτικές) πολιτικές και στη μεταφορά τους στο ελληνικό συγκείμενο. Για να κατανοηθεί η χρήση της έννοιας ως εργαλείου ανάδειξης της αλληλεπίδρασης ελληνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών, θα χρησιμοποιηθεί ένα παράδειγμα: η δημιουργία του EXAE και η ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας για την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Το ίδιο θα γίνει και με τη δεύτερη έννοια (νομιμότητα). Αφού αναλυθεί θεωρητικά μέσω της διεθνούς βιβλιογραφίας, θα επιχειρηθεί να χρησιμοποιηθεί με παράδειγμα το ελληνικό πανεπιστήμιο και τα προβλήματα νομιμότητας που φαίνεται να αντιμετωπίζει τα τελευταία χρόνια.

Επιστημολογική τοποθέτηση και διερεύνηση του αντικειμένου «Εκπαιδευτική Πολιτική»: Η ιστορική πορεία συγκρότησής του

Διδακτικοί Στόχοι

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι οι ενδιαφερόμενοι μετά το τέλος της συστηματικής τους ενασχόλησης μαζί του να μπορούν να:

- επιχειρηματολογήσουν πάνω στη σημασία της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του κράτους-έθνους,
- κατανοούν τις μεταμορφώσεις στις θεωρήσεις της εκπαίδευσης και να αντιλαμβάνονται τα απορρέοντα διακυβεύματα,
- γνωρίζουν και να διαλέγονται πάνω στην ιστορία της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και να τη συνδέουν με ευρύτερες παγκόσμιες μεταβολές,
- έχουν κατανοήσει την επιστημολογική τοποθέτηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
- συζητούν και να επιχειρηματολογούν με συστηματικό τρόπο πάνω στην επιστημονική συγκρότηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
- αναγνωρίζουν τη συνεισφορά των επιμέρους επιστημονικών πεδίων που συντελούν στην ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
- ξέρουν τα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης και ανάλυσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
- γνωρίζουν και να κατανοούν ποιοι και πού εργάζονται με την Εκπαιδευτική Πολιτική,
- είναι σε θέση να αναδείξουν τα μεγάλα διακυβεύματα –τόσο τα παλαιότερα όσο και τα σύγχρονα– που άπτονται των προβληματισμών της Εκπαιδευτικής Πολιτικής,
- αναπτύσσουν μια συγκροτημένη και τεκμηριωμένη προβληματική για θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Λέξεις-κλειδιά

Εκπαιδευτικό σύστημα, ιστορική ανάπτυξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής, μεταμορφώσεις της εκπαίδευσης, επιστημολογία, τεκμηρίωση και ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής, επίπεδα εκπαιδευτικής πολιτικής, κύκλος εκπαιδευτικής πολιτικής

1.1. Εισαγωγή

Η επιστημονική ενασχόληση με την Εκπαιδευτική Πολιτική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο δεν είναι πολύ παλιά, αν και μέσα από την πορεία συγκρότησης των σύγχρονων κρατών η ενασχόληση μαζί της γινόταν κατά έμμεσο τρόπο.

Ας προσέξουμε όμως μια διαφορά. Στο πλαίσιο συγκρότησης, ανάπτυξης και διοίκησης ενός σύγχρονου (έθνους) κράτους υπήρχαν πάντοτε εκείνοι που σχεδίαζαν και υλοποιούσαν πολιτικές για την εκπαίδευση. Είναι αυτοί που σήμερα ονομάζονται *παραγωγοί πολιτικής* (policy makers). Όμως, αυτοί δεν ταυτίζονται με τους εξειδικευμένους επιστήμονες που διεξάγουν έρευνες, αναλύουν και ερμηνεύουν τις εφαρμοζόμενες πολιτικές. Από την άλλη πλευρά, όμως, δεν αποκλείεται κάποιος ερευνητής, για μικρό ή μεγαλύτερο χρόνο, να γίνουν policy makers, συνεργαζόμενοι ή εντασσόμενοι σε κάποιο κυβερνητικό σχήμα. Συνεπώς, ενώ έχουμε δύο διακριτές ομάδες (*παραγωγοί πολιτικής* και *ερευνητές/επιστήμονες*), αυτές δεν είναι ανεξάρτητες, ενώ πολλές φορές λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία.

Πιο αναλυτικά, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι ο ρόλος των *παραγωγών πολιτικής* ήταν (και παραμένει) πολύ σημαντικός, στον βαθμό που το έργο τους σχετίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα ενός κράτους. Το σύστημα αυτό που διαρθρωνόταν σε τρία επίπεδα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση) ήταν εξαιρετικής σημασίας για κάθε έθνος-κράτος, στον βαθμό που αποτελούσε βασικό πυλώνα συγκρότησής του. Συνεπώς, επρόκειτο για την εθνική εκπαίδευση η οποία αφενός μεν διέχεε την επίσημη εκδοχή της εθνικής ταυτότητας και προετοίμαζε για την κοινωνική ένταξη της νέας γενιάς, διασφαλίζοντας παράλληλα τη συλλογική διαίωνιση, αφετέρου δε ενέτασσε διαφοροποιημένα σε μια εθνική αγορά εργασίας, διασφαλίζοντας τόσο τις ανάγκες σε εργατικό δυναμικό όσο και τις προϋποθέσεις συνεχούς ανάπτυξης της συγκεκριμένης κοινωνίας. Από τη μια πλευρά, η εθνική ταυτότητα ήταν απαραίτητη για τη συγκρότηση του εθνικού «Εμείς», το οποίο αφενός διασφάλιζε τη μεγαλύτερη δυνατή ομοιογένεια στο εσωτερικό, αφετέρου περιχαράκωνε το εθνικό «Εμείς» από το εξωτερικό (το ξένο) «το Άλλο». Από την άλλη πλευρά, η προετοιμασία για την αγορά εργασίας ήταν σημαντική, στο μέτρο που ήταν αναγκαία αφενός για την ομαλή λειτουργία και βελτίωση της κοινωνικής πραγματικότητας και αφετέρου για την ένταξη της νέας γενιάς στην παραγωγική διαδικασία και κατ' επέκταση στην κοινωνική ζωή. Η προηγούμενη περιγραφή φαίνεται ότι ήταν ευρέως αποδεκτή ως τη δεκαετία του '60. Στη συνέχεια αμφισβητήθηκε έντονα, και η αποδοχή της περιορίστηκε ή διαφοροποιήθηκε. Η Ελλάδα ακολούθησε εν πολλοίς το προηγούμενο σχήμα με κάποιες ιδιαιτερότητες και καθυστερήσεις. Όμως, αναφορικά με την περίοδο της αμφισβήτησης αλλά και την ελληνική πραγματικότητα θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

Εκείνο που ίσως χρειάζεται να σημειωθεί είναι ότι, επειδή η πολιτική που αναπτυσσόταν για την εκπαίδευση από τις διάφορες κυβερνήσεις αφορούσε τη συγκρότηση ενός από τους βασικούς πυλώνες ανάπτυξης ενός εθνικού κράτους, ως ένα σημείο θεωρείτο περίπου ως κρατικό μυστικό ή σε κάθε περίπτωση δεν υπήρχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάδειξή της ως ερευνητικού αντικειμένου και την έκθεσή της σε επιστημονική έρευνα. Άλλωστε, αυτός είναι και ο λόγος που η αρχική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής ως επιστημονικού αντικειμένου δεν συντελέστηκε τόσο σε εθνικό όσο σε υπερεθνικό πλαίσιο, και μάλιστα στο πλαίσιο των μεγάλων διεθνών οργανισμών. Βέβαια, από ένα σημείο και έπειτα δημιουργήθηκαν αφενός ένα δίκτυο θεσμών και δικτύων που ασχολούνταν με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αφετέρου σημεία επαφής μεταξύ υπερεθνικού χώρου και εθνικών πλαισίων. Συνεπώς, αναπτύχθηκε τελικά ένα περίπλοκο πλέγμα σχέσεων διαντίδρασης και αλληλοεπηρεασμού. Όμως σε αυτό θα επανέλθουμε.

Όσον αφορά τους ερευνητές/επιστήμονες, αυτοί εμφανίστηκαν πολύ αργότερα, όταν πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε πυλώνα όχι μόνο της συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας αλλά περισσότερο της εθνικής –βλέπε παγκόσμιας– ανάπτυξης. Συνεπώς, μιλάμε για την περίοδο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μάλιστα ιδιαίτερα από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '50. Στην εξέλιξη αυτή συνέδραμαν αποφασιστικά οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί, όπως προείπαμε. Όμως, και σε αυτό το σημείο θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι στις μέρες μας είναι τέτοιος ο φόρτος από την παρακολούθηση της τεκμηρίωσης, της συγκρότησης και νομιμοποίησης των προωθούμενων πολιτικών που αφορούν την εκπαίδευση, ειδικά στον τόπο που αυτές παράγονται –δηλαδή όλο και περισσότερο στον διεθνή χώρο, γενικά, αλλά και στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), ειδικότερα–, που ένας εξειδικευμένος και συστηματικός

δημοσιογράφος θα μπορούσε κάλλιστα να αναλάβει τη συγκεκριμένη εργασία. Σε αυτήν την περίπτωση, ποια θα ήταν η διαφορά μεταξύ επιστήμονα και (συνεπούς) δημοσιογράφου;¹

Τέλος, στην Ελλάδα –αλλά όχι μόνο– η Εκπαιδευτική Πολιτική μπορεί να συγχέεται με τη συνδικαλιστική και/ή τη συντεχνιακή δράση, με τον αντίστοιχο απαραίτητο λόγο και στόμοφο. Η σύγχυση αυτή επιτείνεται αφενός από τον τρόπο συγκρότησης της πολιτικής (ή μη συγκρότησης πολιτικής που παράγει πολιτικά αποτελέσματα) και αφετέρου από την ευκολία εκφοράς ρητορικού λόγου, λαϊκά εύπεπτου και ενίοτε γοητευτικού, πάντοτε καταγγελτικού, σπανίως όμως τεκμηριωμένου.

Αν υποθέσει, λοιπόν, κάποιος ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον η ενασχόληση με την πολιτική που αφορά την εκπαίδευση –μια εκπαίδευση διαφοροποιημένη και διευρυμένη στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης και της λογικής της Διά βίου Μάθησης–, τότε η Εκπαιδευτική Πολιτική, για να μην ταυτιστεί με την (καλή) δημοσιογραφική τεκμηρίωση, χρειάζεται να αποκτήσει συγκεκριμένα αντικείμενα διερεύνησης και προβληματικής αλλά και παραδεκτά αναλυτικά και μεθοδολογικά εργαλεία. Από αυτό το σημείο, όμως, ξεκινούν οι δυσκολίες ή έστω οι επιστημολογικές διελκυστίνδες. Χωρίς να υποτιμάται το έργο της τεκμηρίωσης στο μέτρο που χωρίς αυτό η όποια αναζήτηση καθίσταται έωλη, η σκιαγράφηση μιας παλέτας θεματικών επιλογών κρίνεται επιβεβλημένη. Στη συνέχεια, όμως, τα επιστημονικά εργαλεία θα χρειαστεί να αναζητηθούν από άλλους χώρους των Κοινωνικών Επιστημών. Αυτός είναι ο λόγος που η Εκπαιδευτική Πολιτική όχι μόνο δεν είναι μια ανεξάρτητη επιστήμη, αλλά, έχοντας ανεπαρκώς καθορισμένες οριοθετήσεις, αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εδραίωσή της ακόμα κι ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο. Γι' αυτόν τον λόγο, σε αυτό το βιβλίο θα γίνει προσπάθεια τεκμηρίωσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως ενός διεπιστημονικού γνωστικού αντικειμένου στον χώρο των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.

1.2. Το διεθνές πλαίσιο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

Μια σειρά από σημαντικά διεθνή γεγονότα που συντελούνται από τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου κατατείνουν στην αναβάθμιση της σημασίας της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Καταρχάς, υπό την επίδραση των τραυμάτων του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου αλλά και της νέας παγκόσμιας πραγματικότητας που δημιουργείται υιοθετείται από τον ΟΗΕ η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1948). Σύμφωνα με αυτήν, η εκπαίδευση θεωρείται, επισήμως πλέον, πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία, ανθρώπινο δικαίωμα (δικαίωμα αρ. 26), και συνεπώς αναζητούνται τρόποι καθολικής υλοποίησής του σε ολόκληρο τον πλανήτη.

Στη συνέχεια λαμβάνει χώρα η απελευθέρωση ευρύτερων περιοχών του πλανήτη από τα δεσμά της αποικιοκρατίας. Αυτή η εξέλιξη δημιουργεί αφενός ένα κλίμα αισιοδοξίας και προσδοκιών για έναν καλύτερο και δικαιότερο κόσμο και αφετέρου μια νέα σχετικά ρευστή διεθνή σκηνή –σημαντικότητας γεωπολιτικού ενδιαφέροντος–, όπου οι πρώην αποικιοκρατικές δυνάμεις δεν ήθελαν να δουν να μειώνεται η επιρροή τους. Η εκπαίδευση βρέθηκε στη μέση. Τα νέα Κράτη κατανοούσαν τη σημασία ενός εκπαιδευτικού συστήματος και το έβλεπαν ως σύμβολο και μέσο ελπίδας και προοπτικής για το μέλλον. Όμως, σε πολλές περιπτώσεις έπρεπε να το οικοδομήσουν από το μηδέν, ενώ η οικονομική τους κατάσταση ήταν τραγική.² Οι πρώην αποικιοκρατικές δυνάμεις έβλεπαν την εκπαίδευση ως μέσο δημιουργίας και επηρεασμού της ελίτ που προοριζόταν να διοικήσει και να κυβερνήσει. Η εκπαίδευση λοιπόν γίνεται περιζήτητη για όλους, και αναζητούνται τρόποι χρηματοδότησής της.

Και τέλος, εδώ έγκειται η σημαντικότερη ίσως πτυχή. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο έχουμε ένα διαφορετικό διεθνές σκηνικό. Οι παλιές ευρωπαϊκές δυνάμεις που έως τότε κυριαρχούσαν στον πλανήτη καταστρέφονται και εξασθενούν. Γενικότερα, η Ευρώπη βρίσκεται σε δεινή θέση τόσο δημογραφικά όσο και

¹ Περίπου το ίδιο δίλημμα φαίνεται να έχει θέσει πριν από έναν αιώνα ο Robert Ezra Park, εμβληματική προσωπικότητα της Σχολής του Σικάγου, που υπό την ταυτόχρονη ιδιότητα του δημοσιογράφου και του κοινωνιολόγου χαρακτήριζε την Κοινωνιολογία ως «μια μορφή ανώτερης δημοσιογραφίας» (Park, 1921).

² Η πλήρης αλήθεια είναι ότι τις περισσότερες φορές οι αποικιακές δυνάμεις είχαν φροντίσει να δημιουργήσουν ένα ενδιάμεσο λεπτό κοινωνικό στρώμα συνεργατών προερχόμενων από τις τοπικές κοινωνίες, που, στον βαθμό που είχαν εκπαιδευτεί από τον άποικο και είχαν πλέον ατομικό συμφέρον από την ύπαρξή του, λειτουργούσαν ως συγκολλητική ουσία μεταξύ τοπικής κοινωνίας και αποικιοκρατικής δύναμης (αυτό που ιστορικά ονομάστηκε πολιτική του Οριενταλισμού). Το στρώμα αυτό, μετά την ανεξαρτητοποίηση, έπαιζε συνήθως καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής ελίτ και διασφάλισε τη συνέχιση της παρουσίας του –πρώην πλέον– αποίκου στις ανεξάρτητες πλέον χώρες.

πολιτικά και οικονομικά — και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, που πολλοί μίλησαν για τον κίνδυνο της φυσικής της εξόντωσης. Ίσως, πρώτη φορά μετά από αιώνες, ο έλεγχος του κόσμου απομακρύνεται από την Ευρώπη.

Ο νέος κόσμος που ανατέλλει είναι πολιτικά διπολικός, αντιμαχόμενος αλλά σταθερός. Από τη μια πλευρά οι ΗΠΑ, από την άλλη η ΕΣΣΔ. Η Ευρώπη χωρίζεται σε δύο στρατόπεδα και η ανασυγκρότηση της Δυτικής Ευρώπης βασίζεται στη χρηματοδότηση των ΗΠΑ. Οι τελευταίες δέχθηκαν να αναπτύξουν προγράμματα τεχνικής και οικονομικής βοήθειας, με στόχο αφενός τη δημιουργία μιας μεγάλης και σταθερής αγοράς που θα μπορούσε να είναι ο υποδοχέας των προϊόντων και των επενδύσεων των αμερικανικών επιχειρήσεων και αφετέρου τη θωράκιση των χωρών της Δυτικής Ευρώπης εναντίον του –επονομαζόμενου– κομμουνιστικού κινδύνου.

Ο νεωτερισμός της καινούργιας υπερδύναμης ως προς την άσκηση πολιτικής είναι η δημιουργία διεθνών οργανισμών, παράλληλα με την ανάπτυξη των διμερών σχέσεων, οι οποίοι δρουν «ως πολυμερείς διάλογοι και διαπλαστικοί θεσμοί των ιδεών που κυριαρχούν στο διεθνές σύστημα» (Παπαδιαμαντάκη, 2001, σ. 87). Αντικείμενό τους είναι η ανάπτυξη πολιτικών οι οποίες στοχεύουν στην οικονομική ανάπτυξη. Βασικός παράγοντας που διευκολύνει την οικονομική ανάπτυξη θεωρείται η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, έχουμε μια άμεση σύνδεση της οικονομίας με την εκπαίδευση και της τελευταίας με τα διάφορα αναπτυξιακά προγράμματα.

Η βασική ιδέα που υποκρύπτεται πίσω από αυτήν την επιλογή φαίνεται ότι είναι η διαπίστωση ότι η οικονομική ενίσχυση που παρέχεται μέσα από διεθνείς θεσμούς είναι αποτελεσματικότερη σε σχέση με τις διμερείς συμβάσεις. Η ουδετερότητα που εμφανίζεται μέσω τέτοιων θεσμών μοιάζει να περιορίζει δραστικά τις αντιδράσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν σε ευαίσθητους τομείς, όπως εκείνοι του πολιτισμού και της εκπαίδευσης (Coombs, 1985).

Έτσι, με την πάροδο του χρόνου, οι διεθνείς οργανισμοί, μέσω της δημιουργίας ενός «παγκόσμιου κλίματος» κοινών αξιών, ιδεών και προτεραιοτήτων, παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο, στον βαθμό που οι εργασίες τους περιβάλλονται με τέτοιο κύρος, που χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίηση των εθνικών πολιτικών (Engelbrekt, 1991, σσ. 18-19). Όμως, στους διεθνείς οργανισμούς αλλά και σε υπερκρατικά υβριδικά μορφώματα όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) τα οποία αναπτύσσονται σταδιακά, θα επανέλθουμε στο επόμενο κεφάλαιο 2.

Εν κατακλείδι, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής συνεργασίας και οι ανταλλαγές που προωθούν και οι δύο υπερδυνάμεις μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο συνδέονται άμεσα με την πολιτική που αναπτύσσουν για την εμπέδωση και παγίωση του ελέγχου των σφαιρών επιρροής τους.

1.2.1. Η ιστορική ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο διεθνές πλαίσιο: Ο ρόλος της Οικονομίας

Όπως προαναφέρθηκε, η Εκπαιδευτική Πολιτική αναπτύσσεται αρχικά στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών που ιδρύονται από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και μετά. Συνεπώς, η προσπάθεια ανοικοδόμησης και επαναλειτουργίας υποδομών, δομών και παραγωγικών δομών υπήρξε η αφετηρία με στόχο την επιστροφή σε μια κανονικότητα της κοινωνίας και της οικονομίας. Έχει, λοιπόν, ενδιαφέρον να εξετάσουμε το πώς η εκπαίδευση και η χρηματοδότησή της εντάσσονται σε αυτήν την προσπάθεια.

Η Παγκόσμια Τράπεζα ιδρύεται το 1944 με στόχο την παγκόσμια οικονομική ανάπτυξη, με τον ρόλο των ΗΠΑ να είναι καθοριστικός στη συγκρότηση και τη χρηματοδότησή της. Η Παγκόσμια Τράπεζα αρχίζει να χρηματοδοτεί εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς από το 1963 ως το 1979 είχε δαπανήσει 2,74 τρις δολάρια σε 195 προγράμματα (Banque Mondiale, 1980). Καθοριστικός ήταν επίσης ο ρόλος του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (1948), ο οποίος, με βάση την αμερικάνικη εμπειρία, υιοθετεί την ιδέα της στενής σχέσης μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης και επιστήμης-τεχνολογίας. Έτσι, αναδεικνύεται σε πρώτο επίπεδο η καθοριστική σημασία της εκπαίδευσης και της έρευνας. Παράλληλα, από το 1957, στο πλαίσιο του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) ιδρύεται η Unesco με αντικείμενο την εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ΗΠΑ επενδύουν σημαντικά ποσά, ενισχύοντας τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά της προγράμματα.

Έτσι, δημιουργείται ένα πλέγμα διεθνών οργανισμών που ασχολούνται με την ανάπτυξη και επικεντρώνονται στην εκπαίδευση. Η τελευταία αναδεικνύεται σε θέμα-κλειδί, καθώς δημιουργούνται πολλές θέσεις εργασίας. Οι θέσεις αυτές αφορούν, αρχικά, τη γνώση επιμέρους εκπαιδευτικών συστημάτων και, στη συνέχεια, εξειδικευμένες τεχνικές και μεθόδους ανάλυσης δεδομένων (π.χ. ανάλυση κόστους-κέρδους, ανάλυση του ποσοστού αποδοτικότητας, ανάλυση κόστους-αποδοτικότητας κτλ.), σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων. Τον πρωταγωνιστικό ρόλο εδώ θα παίξουν εξαρχής οι Οικονομολόγοι που θα

εξειδικευτούν μέσα από την πράξη σε θέματα εκπαίδευσης και θα μεταβληθούν σε Οικονομολόγους της Εκπαίδευσης. Αυτοί, στο πλαίσιο της εργασίας τους στους διεθνείς οργανισμούς, θα αναπτύξουν προϊόντος του χρόνου, και κατά βάση τη δεκαετία του '60, διάφορες θεωρίες για την εκπαίδευση και τη σχέση της με την οικονομική ανάπτυξη (του Εργατικού Δυναμικού, του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, «του φίλτρου», «του Ανταγωνισμού για την Εργασία», «της Διαίρεσης της Αγοράς Εργασίας» κτλ.).³ Παράλληλα, ο δυναμισμός που παρουσιάζεται στον χώρο ωθεί στη δημιουργία εξειδικευμένων σπουδών και στην ανάπτυξη προγραμμάτων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Έτσι, λοιπόν, η Εφαρμοσμένη Οικονομία της Εκπαίδευσης παίρνει το όνομα Εκπαιδευτική Πολιτική. Ένα νέο επιστημονικό πεδίο έχει μόλις γεννηθεί! Αυτό το πεδίο, όμως, θα έχει εξαρχής μια –πρώτη– εσωτερική αντίφαση. Θα παράγεται στο πλαίσιο εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά θα αναπτύσσεται στον υπερκρατικό χώρο.

Η θεώρηση του σημαντικού ρόλου του νέου πεδίου παρατίθεται στο απόσπασμα της έκθεσης του Συμβουλίου Ερευνών για τις Κοινωνικές Επιστήμες στην Αμερική, το οποίο ήδη από το 1943 ανέφερε, σύμφωνα με την Παπαδιαμαντάκη: «Ο πόλεμος συγκέντρωσε την προσοχή μας με τρόπο πρωτόγνωρο στον διεθνή χώρο. Το ενδιαφέρον μας για τις ξένες περιοχές εντάθηκε, και άμεση προσοχή δόθηκε σε περιοχές για τις οποίες είχαμε μικρό ενδιαφέρον [...]. Η άμεση ανάγκη για κοινωνικούς επιστήμονες που γνωρίζουν τις διάφορες περιοχές του κόσμου έρχεται δεύτερη σε ζήτηση μετά την ανάγκη για αξιωματικούς του στρατού και του ναυτικού που γνωρίζουν τις εμπόλεμες ή πιθανόν εμπόλεμες περιοχές. Μιας που δεν έχουμε διεξαγάγει τέτοιου είδους έρευνες, μας λείπει η γνώση των περιοχών που τώρα μας χρειάζεται [...]. Η έλλειψη επαγγελματικού και επιστημονικού δυναμικού που να συνδυάζει τη γνώση ξένης γλώσσας, περιοχής και επιστήμης εμποδίζει την απρόσκοπτη λειτουργία των πολεμικών υπηρεσιών [...]. Η ανάγκη μας για γενική γνώση των άλλων χωρών δεν θα τελειώσει με τον αφοπλισμό και την ανασυγκρότηση. Όποια μορφή κι αν πάρει η οργάνωση της διεθνούς κοινότητας, οι ΗΠΑ θα συναντήσουν μοναδικές ευκαιρίες και θα αντιμετωπίσουν βαριές ευθύνες [...]. Η ευκολία, η ταχύτητα και το μικρό κόστος της επικοινωνίας και των μεταφορών θα προωθήσουν τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές σχέσεις των εθνών. Το εμπόριο, η ναυτιλία, οι αερομεταφορές, ο τύπος, η εξόρυξη μεταλλευμάτων, η παραγωγή και η διανομή πετρελαίου, θα χρειαστούν χιλιάδες Αμερικανούς που θα συνδυάζουν την υψηλή επαγγελματική και τεχνική κατάρτιση με τη γνώση των γλωσσών, της οικονομίας, της πολιτικής, της ιστορίας, της γεωγραφίας, των ηθών και των εθίμων των ξένων χωρών [...]. Για να εκπληρώσουμε τον ρόλο μας στα Ηνωμένα Έθνη, οι πολίτες μας πρέπει να γνωρίζουν τις άλλες χώρες, τους λαούς, τις κουλτούρες και τους θεσμούς τους. Έρευνα, προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τμήματα, αλλά και στοιχειώδης εκπαίδευση πάνω στις περιοχές του κόσμου θα είναι επιθυμητές, όσο μπορεί κανείς να δει το μέλλον» (Social Science research Council: Committee on World Regions, Internal Report: “World Regions in the Social Sciences”, 1943, σ. 18).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ο ρόλος των Μαθηματικών (κυρίως της Στατιστικής). Πράγματι, οι εξειδικευμένες αναλύσεις είχαν ανάγκη ανάπτυξης εξειδικευμένων τεχνικών (π.χ. κοόρτες) και εκτεταμένης χρήσης δεικτών και διαγραμμάτων, με αποτέλεσμα τη σημαντική εμπλοκή μαθηματικών στις ανάλογες υπηρεσίες των διεθνών οργανισμών. Όντως, ο καθορισμός των δεικτών, η επεξεργασία και ανάλυσή τους, καθώς επίσης και η παρουσίασή τους, βασίστηκε σε αυτούς. Το πόσο σημαντικός, αν και αφανής, είναι ο ρόλος τους γίνεται κατανοητό, για παράδειγμα, στην εξαιρετική εισήγηση του Norberto Bottani στο συνέδριο της AFEC τον Μάιο του 2000 στη Γενεύη με τίτλο «La formation professionnelle dans l'ensemble d'indicateurs de l'enseignement produit par l'OCDE» (η επαγγελματική κατάρτιση στο σύνολο των εκπαιδευτικών δεικτών που παράγονται στον ΟΟΣΑ), όπου εξηγεί πώς με την πάροδο του χρόνου «εξελίχθηκε» ο ορισμός της ανεργίας, πώς αυτός συσχετίστηκε με μεγέθη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και με ποιες συνέπειες τόσο στους πίνακες που καταργήθηκαν, τροποποιήθηκαν ή διατηρήθηκαν στις διεθνείς δημοσιεύσεις, όσο και στα αποτελέσματα που δημοσιοποιούνται.

1.2.2. Η ιστορική ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο διεθνές πλαίσιο: Ο ρόλος της Κοινωνιολογίας

³ Εδώ πρέπει να μνημονευτεί η συμβολή του Th. W. Schultz (1972), με τις εργασίες του για την οικονομική αξία της εκπαίδευσης, όπως επίσης και η συμβολή δύο Ελλήνων: του Ξενοφώντα Ζολώτα, με τις αρχικές του προτάσεις περί *Εργατικού Δυναμικού*, όσο και του Γ. Ψαχαρόπουλου, ο οποίος εργάστηκε επί μακρόν στην Παγκόσμια Τράπεζα.

Την εποχή όπου οι Οικονομολόγοι της Εκπαίδευσης κυριαρχούν, εμφανίζονται στον χώρο της Κοινωνιολογίας οι πρώτες έρευνες που αφορούν την ανισότητα στην εκπαίδευση και στην κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο.

Η συμβολική αρχή γίνεται στις ΗΠΑ και στη Γαλλία, χώρες με σκληρά επιλεκτικά εκπαιδευτικά συστήματα,⁴ τα οποία βάσιζαν τη νομιμοποίηση της έντονης επιλεκτικότητάς τους στο αξίωμα της αμερόληπτης και αξιοκρατικής επιλογής με βάση τη σχολική επίδοση των εκπαιδευομένων.

Τόσο το βιβλίο των Bourdieu – Passeron (1964) *Les Héritiers* (Οι κληρονόμοι) όσο και η έκθεση Coleman (1966) για την εφαρμογή του *Νόμου Περί Δικαιωμάτων των Πολιτών* του 1964 απέδειξαν ότι η ισότητα των πολιτών στο σχολείο όχι μόνο δεν υφίσταται, αλλά και ότι υπήρχαν θεσμοθετημένοι αλλά και άτυποι μηχανισμοί σε αυτό οι οποίοι στόχευαν στη διάκριση των μαθητών με βάση φυλετικά και/ή κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια, το σχολείο δεν ήταν ένας αδέκαστος κοινωνικός θεσμός στην υπηρεσία της ουδέτερης ανθρώπινης αριστείας αλλά ένας μηχανισμός αναπαραγωγής φυλετικών και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων.

Το αποτέλεσμα αυτό υπήρξε ένα κοινωνικό σοκ, ειδικά για τη Γαλλία όπου τα «οικουμενικά κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα» είχαν αναχθεί σε πυλώνα της εθνικής της συγκρότησης, με κύριο μηχανισμό παραγωγής το σύστημα της εθνικής εκπαίδευσης. Το βιβλίο των Bourdieu – Passeron δεν ήταν λοιπόν μόνο ένα επιστημονικό εύρημα, αλλά έδρασε ουσιαστικά ως αποκάλυψη (υπό την έννοια του ξεσκεπάσματος) μιας τεράστιας (κρατικής, βλέπε ταξικής) απάτης.

Τα ευρήματα αυτά τροφοδότησαν κατά τρόπο φυσικό το κίνημα της αμφισβήτησης της δεκαετίας του '60 και βρέθηκαν στο επίκεντρο θυελλωδών ιδεολογικοπολιτικών αντιπαραθέσεων σε φοιτητικά αμφιθέατρα και σε πολιτικά επιτελεία, την εποχή της φοιτητικής και γενικότερα κοινωνικής εξέγερσης.

Είναι το ίδιο αυτό κίνημα το οποίο στη συνέχεια επηρέασε κατά τρόπο καθοριστικό την περαιτέρω διερεύνηση και επεξεργασία τους. Έτσι, εμφανίζονται εργασίες όλο και πιο ριζοσπαστικές, όπως, για παράδειγμα, το *École capitaliste en France* (Το καπιταλιστικό σχολείο στη Γαλλία), των Baudelot – Establet, με σαφείς και έντονες επιρροές από τη μαοϊκή επανάσταση και πολιτική, αλλά και από ομάδες σκέψης με έντονα επαναστατικά και/ή ουτοπικά χαρακτηριστικά, όπως οι θεσμοθετιστές (*institutionnalistes*), γκεβαρικών ή ελευθεριακών τάσεων. Βρισκόμαστε ήδη στην εποχή όπου παρατηρείται ένας καταγισμός εργασιών που κατατείνουν σε ολιστικές θεωρίες για την κοινωνική (κρατική) συγκρότηση και την, εν συνεχεία, σφοδρή αμφισβήτησή της, αναμειγνύοντας κατά τρόπο ιδιαίτερα έντονο επιστημονικά πορίσματα και ιδεολογικοπολιτικά πιστεύω και δοξασίες (Qeiroz (de), 2000, σσ. 52-67).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της εποχής από τα τέλη της δεκαετίας του '60 έως τις αρχές της δεκαετίας του '80 ήταν η σφοδρή κριτική των θεωριών των οικονομολόγων της εκπαίδευσης και η έντονη πολιτικοποίηση, με αποτέλεσμα τη συγκρότηση θεωρητικών ρευμάτων στον χώρο της Κοινωνιολογίας με αντικείμενο την εκπαίδευση, τα οποία κατέτειναν στη δημιουργία του γνωστικού αντικειμένου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η εφαρμοσμένη Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δεν είναι άλλη από την Εκπαιδευτική Πολιτική. Πρόκειται για μια Εκπαιδευτική Πολιτική διαφορετικά θεμελιωμένη και επιστημονικά αναπτυσσόμενη από εκείνη των οικονομολόγων της εκπαίδευσης. Αυτή είναι μια δεύτερη εσωτερική αντίφαση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

Όμως, ίσως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η θεωρητική συζήτηση και κριτική της Εθνικής Εκπαίδευσης. Αυτή η τελευταία παύει πλέον να είναι θέμα ταμπού και μπορεί να αποτελεί αντικείμενο ανάλυσης, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, με βασικότερη το γεγονός ότι οι ειδικοί της Εκπαιδευτικής Πολιτικής δεν θα έπρεπε να έχουν σχέση με το σύστημα της εθνικής εκπαίδευσης.

1.2.3. Η αμφισβήτηση από την Κοινωνιολογία των θεωριών για την εκπαίδευση της Οικονομίας

Οι ειδικοί των μεγάλων διεθνών οργανισμών προσπάθησαν να συνδέσουν άμεσα την οικονομία με την εκπαίδευση. Έτσι, η εκπαίδευση παύει να έχει αυταξία και αναλύεται υπό το πρίσμα της οικονομίας. Από την άλλη πλευρά, όμως, τίθεται στο επίκεντρο των συζητήσεων.

Εκείνο που προωθήθηκε ήταν η αιτιολόγηση μιας εκπαίδευσης ταχείας ανάπτυξης υπό την οπτική της Οικονομίας. Οι θεωρίες που προτάθηκαν επέμεναν στον θεμελιώδη ρόλο της εκπαίδευσης στην αύξηση της

⁴ Για παράδειγμα, στη Γαλλία και στη Δημοτική της Εκπαίδευση, το 1960, το 52% των μαθητών είχαν επαναλάβει τουλάχιστον μια φορά τάξη, ενώ το 2000, το ποσοστό αυτό ανερχόταν στο 19,5% (Paul & Troncin, 2004, σ. 6).

παραγωγικότητας των ατόμων, στον καθορισμό των θέσεων εργασίας προς πλήρωση και στη διανομή των μισθών, σε μια προσπάθεια ενδυνάμωσης της διαδικασίας που θα συνεισέφερε στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Caillors, 1988).

Όμως, με την πάροδο του χρόνου, άρχισε να γίνεται εμφανές ότι η «διεθνής βοήθεια» (των διεθνών οργανισμών προς τις αναπτυσσόμενες χώρες) δεν μπορούσε να επιτύχει τους στόχους που έθετε. «Η μη εφαρμοσιμότητα ή η ανεπάρκεια των μοντέλων των διεθνών οργανισμών για την εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο προφανής» στις χώρες υποδοχής της βοήθειας (Adishesiah, 1979). Αρχής γενομένης από τέτοιες διαπιστώσεις, διαμορφώνεται μια έντονη κριτική που αυξάνεται στο μέγιστο μέσα στο γενικότερο κλίμα αμφισβήτησης. Η «βοήθεια» των αναπτυγμένων κρατών στην εκπαίδευση δεν είναι παρά μια αποδοτική επένδυση καταρχάς για τις ίδιες. Το εκπαιδευτικό σύστημα κατηγορείται ότι γίνεται με τέτοιο τρόπο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας εισαγόμενης τεχνολογίας που αποσκοπεί στην απόδοση των επενδύσεων των αναπτυγμένων χωρών. Ουσιαστικά, αυτό τις προμηθεύει με ειδικευμένα εργατικά χέρια αυτοχθόνων, με φτηνά εργατικά σε εθνικές οικονομίες απόλυτα ελεγχόμενες από τα συμφέροντα των βιομηχανοποιημένων χωρών (Sambou, 1976).

Έτσι, φτάνουμε προς τα τέλη της δεκαετίας του '70, όπου η κυρίαρχη θεωρία της Οικονομίας της Εκπαίδευσης, το Ανθρώπινο Κεφάλαιο, βρίσκεται να σφυροκοπείται σε πολλά επίπεδα. Αναφέρουμε εδώ τρεις βασικούς άξονες κριτικής. Πρώτον, ότι το σχολείο υπάρχει βασικά για να μεταδίδει τεχνικές γνώσεις. Δεύτερον, ότι υπάρχει άσπογος ανταγωνισμός και ότι όλες οι αγορές έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Τρίτον, ότι οι μισθοί μετρούν επακριβώς το επίπεδο παραγωγικότητας των εργαζομένων (Caillors, ό.π.).

Όμως, η κριτική δεν περιορίζεται μόνο στις θεωρίες, αλλά επεκτείνεται και στους ειδικούς. Τίθεται σε αμφισβήτηση η υπερβολικά πολυάριθμη παρουσία αγγλοσαξόνων ειδικών που ασχολούνται με τα προβλήματα του «Τρίτου Κόσμου» και αποφασίζουν για αυτόν χωρίς αυτόν. Επιπλέον, αν και τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν στέφονται με επιτυχία, τα χρήματα που δίνονται για αυτά δαπανώνται. Ο Adishesiah είναι πολύ συγκεκριμένος επί του ζητήματος: «Το 80% των προγραμμάτων συνεργασίας χρησιμοποιούνται για την τεχνική βοήθεια και την αμοιβή των συμβούλων κτλ. Και ένα 20% επιπλέον χρησιμοποιείται για τις κατασκευές και τον εξοπλισμό των σχολείων από προϊόντα που έχουν αγοραστεί από τις αναπτυγμένες χώρες (Adishesiah, 1979).⁵

Τα συστατικά είναι όλα εδώ για να τροφοδοτήσουν θεωρίες όπως εκείνη της νεοαποικιοκρατίας, η οποία μέμφεται τις αναπτυγμένες χώρες για τα κέρδη που αποκομίζουν από αυτήν την περιεργή συνεργασία με τις υπό ανάπτυξη χώρες, η οποία διαιωνίζει την πολιτική, οικονομική και «πολιτισμική» επιρροή των πρώην αποίκων. Στην πορεία της η θεωρία αυτή θα δώσει νέες θεωρητικές αναζητήσεις για τον ρόλο του «Τρίτου Κόσμου» αλλά και για τη σχέση Κέντρου-Περιφέρειας. Εδώ, πλέον, οι Πολιτικές Επιστήμες έχουν τον κύριο λόγο σε επιστημονικό επίπεδο.

1.2.4. Οι εξελίξεις από το 1980 και μετά

Η δεκαετία του '80 φαίνεται ότι είναι το τέλος μιας εποχής και η αρχή μιας άλλης.

Πολλά σοσιαλιστικά ή σοσιαλδημοκρατικά κόμματα και κινήματα στον Δυτικό Κόσμο κερδίζουν τις εκλογές και παίρνουν την εξουσία. Πρόκειται για το τέλος μιας εποχής, στον βαθμό που αφενός αυτό γινόταν για πρώτη φορά σε πολλές χώρες και διέγραφε ίσως την αρχή του τέλους του Ψυχρού Πολέμου, και αφετέρου πολύ γρήγορα φάνηκε ότι όλα εκείνα τα οράματα και οι ελπίδες για κοινωνική αλλαγή και ανατροπή της καθεστηκυίας τάξης δεν ήταν παρά μια χίμαιρα. Το γεγονός αυτό είχε καταλυτικές επιπτώσεις σε όλα εκείνα τα κινήματα, τα θεωρητικά ρεύματα και ιδέες που είχαν μια ολιστική προσέγγιση της κοινωνίας και είχαν επενδύσει σε μια μελλοντική άνοδο της Αριστεράς στην εξουσία.

Τα προηγούμενα έχουν άμεσες και εμφανείς συνέπειες και στο γνωστικό μας αντικείμενο, στο μέτρο που οι κυρίαρχες, τη δεκαετία του '70, θεωρίες και κριτικές βρέθηκαν έκθετες και διαλύθηκαν στη μέγγενη της πολιτικής πραγματικότητας και καθημερινότητας, χάνοντας τη λάμψη και το κύρος τους και αφήνοντας την αίσθηση του ανεφάρμοστου.

⁵ Με βάση μια ανακοίνωση των ΜΚΟ Oxfam και Action Aid, εντυπωσιάζει η διαχρονικότητα των στοιχείων του Adishesiah. Έτσι, οι δύο αυτές οργανώσεις καταγγέλλουν ότι οι 80 επίσημοι φορείς που εμπλέκονται στη διεθνή βοήθεια έχουν δημιουργήσει ένα υπέρογκο διοικητικό κόστος. Συγκεκριμένα, μόλις το 1/5 της παγκόσμιας βοήθειας καταλήγει στις φτωχές χώρες. Περίπου το 40% της διεθνούς βοήθειας προκύπτει από υπερτιμημένα αγαθά και υπηρεσίες που παρέχονται από τους δωρητές (Ελευθεροτυπία, 2005).

Σχεδόν παράλληλα, με αφετηρία τις ΗΠΑ και την Αγγλία, μοιάζει να συντελείται μια σημαντική στροφή που έχει στοιχεία που θα μπορούσαν να τεκμηριώσουν τον χαρακτηρισμό της ως επανάσταση, και μάλιστα συντηρητικής.⁶ Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτική γύρω από αυτό, η στροφή που παρατηρείται είναι καταλυτική, και μάλιστα διττά. Πρώτον, αυτό παύει να θεωρείται απαραίτητο (υπό την έννοια του ουσιαστικά υποχρεωτικού) για το Κράτος και την ασφάλειά του. Και δεύτερον, έτι περαιτέρω, θα έπρεπε εφεξής να αποδεικνύει με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια τη βιωσιμότητά του, πλην μεμονωμένων και εξειδικευμένων τομέων-δράσεων που κατά περιόδους ενδιαφέρουν μια κυβέρνηση, οπότε και προστατεύονται και ενισχύονται κατά περίπτωση και κατ' αποκοπή. Στην πραγματικότητα συντελείται μια πνευματική και ψυχολογική μετατόπιση αρκούντως ριζοσπαστική, ώστε να μπορεί να αποκαλείται επαναστατική. Για πρώτη φορά μετά από μεγάλη χρονική περίοδο όπου το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείτο πυλώνας στη συγκρότηση ενός εθνικού Κράτους, η θεώρηση αυτή ανατρέπεται ή έστω αλλάζει ριζικά. Οι κυρίαρχες δυνάμεις ενός Κράτους, είτε επειδή θεωρούν εαυτές πολύ ισχυρές είτε επειδή ριζοσπαστικότερα θεωρούν ότι το Κράτος δεν μπορεί να παραμείνει ως έχει, φαίνεται ότι τροποποιούν την αντίληψή τους και τη στάση τους προς τα δύο ουσιαστικά έργα που προσέφερε το σχολείο: τη διάχυση μιας εθνικής ταυτότητας και την προετοιμασία (και τη νομιμοποίησή της) για την ένταξη σε μια εθνική οικονομία. Αυτές οι αλλαγές θα δείξουν το εύρος και τις συνέπειές τους από την επόμενη δεκαετία και έπειτα.

Ουσιαστικά από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, αφενός λόγω των ευρύτερων πολιτικών και οικονομικών αλλαγών που συντελούνται και αφετέρου λόγω της κυριαρχίας του νεοφιλελεύθερου μοντέλου σκέψης και ανάλυσης, συντελούνται σημαντικές μεταβολές που σχετίζονται (και) με τη θεώρηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το γνωστικό αντικείμενο δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται μόνο σε εθνικό – κρατικό επίπεδο.⁷ Υφίσταται μια διπλή μετατόπιση. Από τη μια πλευρά, σημαντικός είναι ο ρόλος του υπο(ενδο)εθνικού, και, από την άλλη πλευρά, καταλυτικός φαίνεται ο ρόλος του υπερεθνικού παράγοντα. Ένα κουβάρι τριών εννοιών σε σχέση με το Κράτος μοιάζει να αποτελεί τον πυρήνα που συγκροτεί το πλαίσιο αναφοράς: διεθνοποίηση, παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκοποίηση.

Μιλώντας για πλαίσιο, πρέπει σημειωθεί ότι, ακόμη κι αν θεωρηθεί η κοινωνία τού σήμερα νεωτερική ή μετανεωτερική, το βασικό προσδιοριστικό σύστημα παραμένει ο καπιταλιστικός τρόπος οργάνωσης και παραγωγής. Συνεπώς, η πρώτη αιτία διχογνωμίας βρίσκεται στο αν το σύστημα αυτό αλλάζει ή όχι. Καταρχάς, λοιπόν, πρέπει να ειπωθεί ότι μπορεί μεν αυτό να μην ανατρέπεται, φαίνεται όμως ότι αλλάζει η δομή, η λειτουργία, οι ρόλοι, και επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις επιρροής. Αν κάτι είναι έκδηλο είναι η, υπό το πρίσμα του νεοφιλελευθερισμού, ολική επίθεση εναντίον του Κράτους, της δημόσιας διοίκησης και των δημόσιων πολιτικών, γεγονός που επηρεάζει βαθιά το σύστημα της εθνικής εκπαίδευσης. Αν συμφωνήσει κανείς με τον Hobsbawm (1995), τότε εκείνο που μοιάζει πολύ επικίνδυνο είναι η διάρρηξη μιας πολύ ισχυρής σχέσης που καθόριζε τις κοινωνίες μας. Πρόκειται για τη σχέση μεταξύ καπιταλισμού και αστικής δημοκρατίας (υπό την έννοια των νομιμοποιητικών διαδικασιών και απαιτήσεων, στον βαθμό που το Κεφάλαιο δεν έχει πια απόλυτη ανάγκη ούτε το εθνικό περιβάλλον ούτε την Εργασία. Και κάτι ακόμα χειρότερο — φαίνεται ότι πολλοί εκπρόσωποι του Κεφαλαίου σκέφτονται ότι δεν έχουν ανάγκη ούτε την ίδια την κοινωνία!).

Έχοντας ως δεδομένο τα προηγούμενα, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί η φύση και η σχέση των τριών εννοιών: διεθνοποίηση, παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκοποίηση. Δεν θα αναλύσουμε εδώ τις διάφορες εκδοχές τους ούτε θα εμπλακούμε στις θεωρητικές έριδες που έχουν προκύψει. Εδώ γίνονται παραδεκτά τα εξής, τονίζοντας σε κάθε περίπτωση πως πρόκειται για έννοιες που εκφράζουν διαδικασία και όχι κατάσταση.

Η έννοια «διεθνοποίηση» έχει στον πυρήνα της το Κράτος. Χωρίς αυτό δεν υπάρχει διεθνοποίηση. Το μέγεθος, η παράδοση και η διεθνής δράση ενός κράτους καθορίζουν τη θέση του σε μια πλανητική ιεραρχία κρατών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα διεθνοποίησης είναι οι διμερείς ή πολυμερείς συμβάσεις μεταξύ

⁶ Τη χαρακτηρίζουμε «συντηρητική», γιατί με την κυριαρχία της «οικονομίας», υπό το πρίσμα της νεοφιλελεύθερης οπτικής στη θεωρία και στην πολιτική πράξη, περιθωριοποιείται –και κάποτε δείχνει να καταργείται– η κοινωνία ως συλλογική μορφή συγκρότησης των ανθρώπων και ό,τι απορρέει από αυτήν τη μορφή.

⁷ Ας σημειωθεί ότι η χρήση των εννοιών «εθνικός», «κρατικός», «κυβερνητικός» (ή η μη χρήση κάποιας από αυτές) εμπεριέχει ένα ισχυρό διακύβευμα, ειδικά στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Οι έννοιες αυτές δεν ταυτίζονται πάντα. Μια από τις περιπτώσεις όπου ταυτίζονται είναι η Ελλάδα. Για τον λόγο αυτόν, εδώ χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα.

κρατών. Είναι σαφές ότι η διεθνοποίηση είναι τρόπος προώθησης εθνικών συμφερόντων διά της πολιτικής συμφωνίας σε μια ποικιλία τομέων και θεμάτων.

Η «παγκοσμιοποίηση» δεν αποτελεί εξαρτημένη μεταβλητή της «διεθνοποίησης». Τουλάχιστον στο παρόν κείμενο νοείται ως κάτι το ανεξάρτητο, το οποίο ασχέτως προελεύσεως διατηρεί αυτονομία ακόμα κι ως προς τα ισχυρά κράτη. Αυτό δεν σημαίνει ότι καταργούνται τα κράτη. Στην παγκοσμιοποίηση τα κράτη υπάρχουν. Εκείνο που έχει χαθεί είναι το μονοπώλιο της εξουσίας και των αποφάσεών τους, καθώς τα σύνορά τους έχουν γίνει διαπερατά. Έτσι, τα κράτη δεν είναι πλέον οι μοναδικοί δρώντες στο παγκόσμιο επίπεδο.

Τέλος, η «ευρωπαϊκοποίηση» αφορά την εξειδικευμένη περίπτωση της διαδικασίας ενοποίησης των ευρωπαϊκών κρατών. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η ευρωπαϊκοποίηση είναι προϊόν της διεθνοποίησης ή της παγκοσμιοποίησης, ανάλογα με την οπτική τους γωνία. Στην παρούσα εργασία η ευρωπαϊκοποίηση θεωρείται ανεξάρτητη διαδικασία που δεν είναι ούτε διεθνοποίηση ούτε παγκοσμιοποίηση. Από τη μια, είναι δεδομένο ότι προέρχεται από τις διεθνοποιημένες σχέσεις κρατών, όμως έπειτα από 70 περίπου χρόνια ύπαρξης έχει τέτοια δυναμική που η προσπάθεια ανατροπής της εμπεριέχει τόσους και τέτοιους κινδύνους, που ακόμα και για τα μεγαλύτερα ευρωπαϊκά κράτη μια τέτοια προοπτική δρα αποτρεπτικά. Επιπλέον, το διευρυμένο φάσμα τομέων ενασχόλησής της καθιστά την ΕΕ μια υβριδική κατασκευή που υπερβαίνει τόσο τις συνήθεις διακρατικές σχέσεις όσο και την παραδοσιακή δράση των διεθνών οργανισμών.

Τι ενδιαφέρουν όλα αυτά την Εκπαιδευτική Πολιτική; Η Εκπαιδευτική Πολιτική ως γνωστικό αντικείμενο προέρχεται, όπως έχουμε ήδη εξηγήσει, είτε από την εφαρμοσμένη Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης είτε από την εφαρμοσμένη Οικονομία της Εκπαίδευσης. Αν πάρουμε την πρώτη, αυτή κατ' ουσία είναι όλη η (εθνική) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Ειδικά για τα ευρωπαϊκά κράτη της ευρωπαϊκοποίησης, αυτό και μόνο θέτει σε διαθεσιμότητα το σύνολο σχεδόν των πορισμάτων της. Επιπλέον, ανατρέπει άρδην τη συλλογιστική, στον βαθμό που το εθνικό επίπεδο πρέπει να εκλαμβάνεται ως ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ του υπερεθνικού και του ενδοεθνικού επιπέδου.⁸ Η δεύτερη, καταρχάς, δεν αντιμετωπίζει τόσο σοβαρά –καταλυτικά θα έλεγε κανείς– προβλήματα, στον βαθμό που είχε αναπτυχθεί σε υπερκρατικό περιβάλλον. Όμως, το περιβάλλον αυτό ήταν κατά βάση διεθνοποιημένο, δηλαδή ελεγχόμενο από τα ισχυρά κράτη του πλανήτη. Σήμερα το περιβάλλον αυτό φαίνεται να είναι όσο ποτέ άλλοτε παγκοσμιοποιημένο. Στο πλαίσιο του οι υπερεθνικοί φορείς και δρώντες λειτουργούν ως ένα ενιαίο σύστημα συγκοινωνούντων δοχείων υπό νεοφιλελεύθερη θεώρηση πραγμάτων και καταστάσεων.

1.2.5. Η Εκπαιδευτική Πολιτική στη νέα εποχή: Ορισμοί και είδη εκπαίδευσης

Στον υπερεθνικό χώρο αναπτύσσονται, διαπλέκονται και αντιπαρατίθενται τρεις διαφορετικές πολιτικές.

Πρώτον, οι διεθνοποιημένες πολιτικές για την εκπαίδευση που αναφέρονται και αφορούν τις διακρατικές (τόσο διακρατικές όσο και πολυκρατικές) συμφωνίες και πρακτικές. Συνεπώς, τα κράτη είναι οι μόνοι και απόλυτοι κυρίαρχοι αυτών των πολιτικών, γεγονός που συνεπάγεται και την άμεση χρηματοδότησή τους από αυτά. Σε αυτήν την κατηγορία, τα κράτη θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις ομάδες. Τα κράτη με ενεργητική ή επιθετική διεθνοποίηση συνήθως είναι τα μεγάλα και αναπτυγμένα κράτη με μακρά εμπειρία σε αυτού του είδους την πρακτική, τα οποία ουσιαστικά αποτελούν παράγοντα πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής επιρροής.⁹ Τα κράτη παθητικής διεθνοποίησης αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα, η οποία αποτελείται από τα κράτη-στόχο της προηγούμενης ομάδας κρατών. Το χαρακτηριστικό αυτών των κρατών είναι ότι, ενώ συμμετέχουν στη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, ουσιαστικά δεν μπορούν να καθορίσουν την πολιτική που τα αφορά. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν εν δυνάμει ωφέλειες και για αυτά τα κράτη. Όμως, δεν μπορούν να ελέγξουν ούτε τις πολιτικές ούτε τα βασικά κέρδη. Τέλος, υπάρχει και μια τρίτη

⁸ Εδώ ίσως χρειάζεται μια υπενθύμιση. Η γλώσσα, ως φορέας της βιωμένης εμπειρίας, πολλές φορές εγκλωβίζει και δεν αποδίδει με ευκρίνεια το νέο ή τις διαδραματιζόμενες αλλαγές. Σε αυτό το σημείο του κειμένου είναι πιθανό να είναι ακριβέστερη η χρήση πληθυντικού, δηλαδή «μεταξύ των υπερεθνικών και των ενδοεθνικών επιπέδων».

⁹ Παρ' όλα αυτά, η σύγχρονη διεθνοποίηση δεν εδράζεται στη λογική και δεν διέπεται από σχέσεις που παραπέμπουν στη «συνεργασία» (cooperation) περασμένων δεκαετιών που βασιζόταν στον ισχυρό δεσμό πρώην άποικου – πρώην αποικιοκρατούμενων περιοχών. Μεγάλες χώρες που δεν συνειδητοποίησαν αυτήν την αλλαγή, όπως η Γαλλία, έχουν χάσει ήδη μεγάλο μέρος της διεθνούς τους επιρροής και συνεχίζουν να βλέπουν τον ρόλο τους να περιορίζεται. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι τη δεκαετία του '90 η Γαλλία έχασε τη μάχη της επιρροής στο πλαίσιο της ΕΕ, χωρίς καν να χρειαστεί να δώσει μάχη, εξαιτίας της αδυναμίας κατανόησης της νέας πραγματικότητας!

κατηγορία κρατών, η οποία και συχνά αποσιωπάται, και είναι εκείνη των περιθωριοποιημένων κρατών, δηλαδή των κρατών που όχι μόνο δεν μπορούν να είναι ενεργητικοί δρώντες, αλλά και δεν αποτελούν καν στόχο των διεθνοποιημένων πολιτικών.¹⁰

Δεύτερον, οι παγκοσμιοποιημένες πολιτικές. Αυτές αφορούν, κατά κύριο λόγο και μέχρι σήμερα τουλάχιστον, τη μεταύποχρεωτική εκπαίδευση, και δη την Τριτοβάθμια, με επίκεντρο την Ανώτατη. Σε αυτό ακριβώς το επίπεδο εστιάζονται πρωτίστως σχεδόν όλοι οι διεθνείς οργανισμοί, αναπτύσσοντας παράλληλα νέες ορολογίες για την περιγραφή πρωτόγνωρων αλλά και παραδοσιακών, με νέα ή με πατροπαράδοτη μορφή, εκπαιδευτικών δράσεων. Ο ΟΟΣΑ αναφέρεται συνήθως σε υπερσυνοριακή ή υπερόρια (cross-border) εκπαίδευση (OECD, 2004). Η Παγκόσμια Τράπεζα, αναφερόμενη στον ίδιο όρο, χρησιμοποιεί την έκφραση εκπαίδευση χωρίς σύνορα (borderless education) (World Bank, 2002). Τέλος, οι αγγλόφωνες χώρες αναφέρονται συχνά σε υπεράκτια ή υπερχώρια (offshore) εκπαίδευση, ενώ η έννοια της δικαιοχρησίας (franchising) φαίνεται να γενικεύεται (Kogan & Healy, 1999).¹¹

Το βασικό ενδιαφέρον που παρουσιάζουν όλα τα παραπάνω είναι το οικονομικό όφελος που ενέχουν, αντιμετωπίζοντας την εκπαίδευση ως καταναλωτικό αγαθό προς πώληση. Γι' αυτόν κιόλας τον λόγο, μοιάζει να αποτελούν τον βασικό πυρήνα των διαπραγματεύσεων στο πλαίσιο της GATS του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου.

Εδώ ακριβώς εστιάζεται η ριζική μεταβολή που έχει συντελεστεί: Η εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται πια ως εθνικό διακύβευμα υπό την έννοια του συστατικού στοιχείου της εθνικής συγκρότησης και της κοινωνικής συνοχής, αλλά αντίθετα ως ένα προϊόν προς πώληση (ή, πιο κομψά, ως προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών), όπως είναι όλα τα άλλα. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι δεν ενέχει έντονα πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά διακυβεύματα, όμως πλέον αυτά τίθενται σε διαφορετική βάση και εξετάζονται με διαφορετική λογική, δηλαδή υπό το πρίσμα του (ιδιωτικού) οικονομικού οφέλους.

Βέβαια, εδώ πρέπει να παρατηρηθεί ότι μια σειρά από φιλόδοξα κράτη, γνωστά ως αναδυόμενες οικονομίες, ειδικά της Άπω Ανατολής, φαίνεται να εξυπηρετούνται από την ανάπτυξη υπερσυνοριακών μορφών εκπαίδευσης, στον βαθμό που κερδίζουν σε χρόνο και χρήμα για την ανάπτυξή τους.¹² Από την άλλη

¹⁰ Αν έπρεπε να τοποθετήσει κανείς την Ελλάδα σε μια κατηγορία, θα βρισκόταν αντιμέτωπος με το εξής παράδοξο: Η Ελλάδα από το 1987 εντάσσεται στη χορεία των αναπτυγμένων κρατών. Απόρροια αυτού είναι μια σειρά από ευθύνες προς τη διεθνή κοινότητα (χώρες υπό ανάπτυξη). Συνεπώς, η Ελλάδα θα έπρεπε να αναπτύσσει τη δική της πολιτική (και στην εκπαίδευση) στον παγκόσμιο χώρο. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Unesco (2005, σσ. 191-193), η Ελλάδα παραχωρεί ελάχιστα χρήματα για την εκπαίδευση, και η μόνη σταθερή δραστηριότητά της είναι η απονομή υποτροφιών σε υπηκόους υπό ανάπτυξη χωρών. Όμως, ακόμα κι αυτή η πρωτόλεια μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής δεν φαίνεται να συνοδεύεται από μέτρα και θεσμούς που θα συνέδεαν συστηματικά και διαχρονικά τους υποτρόφους με το ελληνικό Κράτος.

Από την άλλη πλευρά, πολύ πριν από την ένταξή της στη χορεία των αναπτυγμένων κρατών, η Ελλάδα ανέπτυξε πολιτικές στήριξης της ελληνικής διασποράς ανά τον κόσμο, και ιδιαίτερα όσον αφορά την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Οι πολιτικές αυτές συνεχίζονται έως και σήμερα.

Εν κατακλείδι, η Ελλάδα δεν ήταν ποτέ τυπικό δείγμα των χωρών στις οποίες ανήκε. Εκείνο που φαίνεται σήμερα είναι η αδυναμία ή η αδιαφορία για την προοπτική ανάπτυξης μιας δικής της ενεργητικής διεθνοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής και των δυνατοτήτων που θα απέρρεαν από αυτήν.

¹¹ Η διεθνής παραγωγή έντυπου υλικού πάνω σε αυτά τα θέματα είναι εντυπωσιακή, ενδεικτικά:

- a. Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. OECD Education Working Papers, 8.
- b. Larsen, K., Momii, K., & Vincent-Lancrin, St. (2004). *Cross-border higher education: an analysis of current trends, policy strategies and future scenarios*. Centre for educational research and innovation, The observatory on borderless higher education, OECD.
- c. Vossensteyn, H., et al. (2007). *Offshore education in the wider context of internationalisation and ICT: experiences and examples from Dutch higher education*. Digitale Universiteit.
- d. Vossensteyn, H. (2005). *Internationalisation and ICT. EU funds and developments regarding ICT in higher education*. report for SURF. CHEPS.

¹² Είναι ενδιαφέρουσα η περίπτωση της Μαλαισίας, η οποία εδώ και 20 περίπου χρόνια έχει θέσει ως στόχο να καταστεί κέντρο εκπαιδευτικής (πανεπιστημιακής) αριστείας της ευρύτερης περιοχής της (άρα και προσέλκυσης ξένων φοιτητών...). Για να το επιτύχει αυτό, εφαρμόζει ενεργητικές πολιτικές προσέλκυσης

πλευρά, και οι πάροχοι τέτοιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών ικανοποιούνται, στον βαθμό που βλέπουν τα κέρδη τους να αυξάνουν σε εκθετική κλίμακα, αφού στην ουσία πρόκειται για μια παρθένα αγορά που αφορά χώρες με πολύ μεγάλους πληθυσμούς (Ινδία, Κίνα κτλ.). Επιπλέον, δημιουργούνται σε αυτές τις χώρες αφενός ευρύτερες καταναλωτικές ανάγκες και αφετέρου εναλλακτικό απασχολήσιμο εργατικό δυναμικό με πολύ χαμηλό εργασιακό κόστος.¹³

Όμως, αν έπρεπε να απομονωθούν δύο εξελίξεις που θα μπορούσαν να καταλύσουν ό,τι είναι γνωστό ως εκπαίδευση στις μέρες μας, αυτές είναι η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ηλεκτρονική εκπαίδευση) και η πιστοποίηση άτυπων αποκτημένων γνώσεων (prior education). Η πρώτη εξέλιξη ανατρέπει την ιδέα ότι η οποιαδήποτε εκπαίδευση έχει ανάγκη από έναν κοινό τόπο (εκπαιδευτική δομή) και ένα συλλογικό γίνεσθαι (διαδικασία μάθησης μαζί με άλλους, μια τάξη συμμαθητών). Επιπλέον, στον παγκοσμιοποιημένο διαδικτυακό χώρο οι προσφορές επί πληρωμή «εκπαιδευτικών υπηρεσιών», στη λογική της εξυπηρέτησης των επιθυμιών του πελάτη, είναι τέτοιες, που δικαιολογούν τον χαρακτηρισμό του απόλυτου χάους. Η δεύτερη εξέλιξη δρομολογεί την ανάπτυξη πιστοποιημένων τεστ ανά ειδικότητα από εξειδικευμένες εταιρείες που, επί πληρωμή και χωρίς την ανάγκη προγενέστερης εκπαίδευσης σε πιστοποιημένη εκπαιδευτική δομή, θα απονέμουν πιστοποιητικά γνώσεων (πτυχία;). Έτσι, δυνητικά στο μέλλον, αν κάποιος έχει πατέρα νομικό, θα μπορούσε διά της μεθόδου της μαθητείας (σε ένα μοντέλο «μάστορα – μαθητευόμενου») να μάθει τη δουλειά και διά του ανάλογου (πιστοποιημένου) τεστ μιας εταιρείας να αποκτήσει το αντίστοιχο δίπλωμα. Φυσικά, το εν λόγω παράδειγμα παρατίθεται απλά ως αρχετυπικό. Πριν από αυτό θα προηγηθούν πιστοποιήσεις στην κηπουρική, στη ζαχαροπλαστική ή στη μαγειρική...

Τέλος, όλες αυτές οι ραγδαίες εξελίξεις, εν πολλοίς ανεξέλεγκτες, έχουν αρχίσει να δημιουργούν σοβαρά προβλήματα σε σχέση τόσο με αυτούς που παρέχουν πτυχία όσο και με τους κατέχοντες πτυχία. Δεν είναι τυχαίες οι συζητήσεις που αναπτύσσονται για την ποιότητα των αγγλικών τίτλων σπουδών που παρέχονται από επιχειρήσεις τύπου franchising.¹⁴ Έτσι, αφενός η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης και αφετέρου η χαοτική κατάσταση που φαίνεται να διαμορφώνεται κατέστησαν αναγκαία τόσο τη συζήτηση για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης όσο και το αίτημα για τη διασφάλισή της. Το αντικείμενο αυτό μοιάζει να βρίσκεται στην ημερήσια διάταξη όλων των συζητήσεων για την εκπαίδευση και το μέλλον της.

1.2.6. Από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών στηρίχτηκε στη συγκρότηση οικονομικών θεωρήσεων για την εκπαίδευση. Η κεντρική ιδέα όλων αυτών των θεωρήσεων ήταν η ισχυρή σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης/οικονομίας. Οι διαφορές τους έγκειντο στο είδος, στη μορφή και στον τρόπο της σχέσης. Επιπλέον, από τη στιγμή που αναφερόμαστε στην περίοδο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, μιλάμε για μια περίοδο ανασυγκρότησης των κρατών. Συνεπώς, ο ρόλος του κράτους ήταν καθοριστικός και κεντρικός, είτε στη Δύση είτε στην Ανατολή. Έτσι, το πρακτικό ενδιαφέρον εστιαζόταν στον τρόπο με τον οποίο το κράτος σχεδίαζε την εκπαιδευτική πολιτική του με στόχο την οικονομική του ανάπτυξη. Λόγω αυτού, και περίπου ως τη δεκαετία του '80, η κυρίαρχη έκφραση ήταν εκείνη του «εκπαιδευτικού σχεδιασμού». Ένας σχεδιασμός που ήταν συγκεντρωτικός και ενιαίος, εκπορευόμενος από την κεντρική κυβέρνηση.

ξένων ιδρυμάτων (αγγλικών και αμερικανικών) που είτε με τη μέθοδο της δικαιοχρησίας είτε με τη μέθοδο της συνεργασίας μεταφέρουν κύρος και τεχνογνωσία (Pe Symaco, 2006). Εδώ ξαναβρίσκει κανείς την παλιά νοοτροπία της Άπω Ανατολής (πρώτη διδάξασα είναι η Ιαπωνία), σύμφωνα με την οποία η ικανότητα χρήσης και αναπαραγωγής του νοούμενου ως «καλύτερου» δεν θεωρείται εξάρτηση αλλά ανάπτυξη της ικανότητας να φτάσει κανείς στο επίπεδο του «καλύτερου» (Γσαούσης, 1994). Πρόκειται σαφώς για νοοτροπία εκ διαμέτρου αντίθετη της αντίστοιχης ελληνικής.

¹³ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος ανέθεσε το 2004 τη συντήρηση του λογισμικού της σε μια εταιρεία στην Ινδία (Οικονομική Καθημερινή, 27-11-2004, σ. 12).

¹⁴ Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, το Ηνωμένο Βασίλειο έσπευσε να προστατεύσει τις εμπορικές επιχειρήσεις των πανεπιστημίων του στη χώρα μας, υποβάλλοντάς τις σε «αξιολόγηση» και βρίσκοντάς τις ικανοποιητικού επιπέδου, τη στιγμή που η Ελλάδα προσποιείται ότι αυτές δεν υπάρχουν!

1.2.6.1. Γιατί χρειάστηκε ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός: οι αναπτυγμένες χώρες

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των συνθηκών που είχαν δημιουργηθεί μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και κυρίως, όχι όμως αποκλειστικά, την εικοσαετία 1950-1970.

Δεν θα επανέλθουμε στα στοιχεία που εκτέθηκαν προηγουμένως, θα σταθούμε όμως στην καταστροφή της δημογραφικής πυραμίδας με τον αποδεκατισμό των παραγωγικών ηλικιών και τη γενικευμένη καταστροφή των υποδομών στις αποκαλούμενες αναπτυγμένες χώρες. Πράγματι, αν και ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος –ο αποκαλούμενος και «πόλεμος των χαρακωμάτων»– είχε τους περισσότερους ένστολους νεκρούς (το 95% των νεκρών), ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος είχε 50.000.000 νεκρούς εκ των οποίων «μόνο» το 1/3 ήταν ένστολοι, γεγονός που υποδηλώνει τη γενίκευσή του υπό την έννοια της χωρικής ολότητας, με τη μεταφορά του στις πόλεις, στους αμάχους και στις υποδομές (Hobsbawm, 1995, σσ. 43-55, Ελευθεροτυπία, 2008 α και β).

Συνεπώς, οι χώρες αυτές είχαν να αντιμετωπίσουν το ακόλουθο πρόβλημα: στην προσπάθεια γενικευμένης ανοικοδόμησης και ανασυγκρότησης είχαν ανάγκη από εξειδικευμένο προσωπικό σε όλους τους τομείς και σε μεγάλους αριθμούς που δεν μπορούσαν να ικανοποιήσουν λόγω (και) του δημογραφικού προβλήματος. Κατά συνέπεια, αφενός έπρεπε να επανασχεδιάσουν και να ξαναφτιάξουν τις υποδομές τους, αφετέρου έπρεπε να αξιοποιήσουν στο έπακρο το εναπομείναν έμψυχο υλικό τους, καθώς και να διασφαλίσουν τις εισαγωγές σε επιπλέον έμψυχο υλικό. Και κάτι ακόμα: ως ένδειξη ευγνωμοσύνης, η Πατρίδα θα έπρεπε να διασφαλίσει από μόνη της (δημοσία δαπάνη) την εκπαίδευση αυτών που αγωνίστηκαν για αυτήν και επιβίωσαν.

Τα παραπάνω είναι σημαντικά γιατί υποκρύπτουν την κυρίαρχη ιδεολογία ή φιλοσοφία της εποχής. Με άλλα λόγια, η Πατρίδα, ως κρατικός μηχανισμός, έπρεπε να σχεδιάσει και να προγραμματίσει τόσο την ανοικοδόμησή της όσο και την κάλυψη των αναγκών της σε έμψυχο υλικό, δείχνοντας παράλληλα μια απεριόριστη στοργή για τα (εναπομείναντα) τέκνα της. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός δεν μπορούσε παρά να είναι ένας, κεντρικός και υπό τη άμεση εποπτεία του Κράτους, ακόμα και εκεί όπου η ιδιωτική πρωτοβουλία είχε ρόλο στις κεντρικές επιλογές. Δεν είναι τυχαίο, και χαρακτηρίζει το διαφορετικό κλίμα εκείνης της εποχής, το γεγονός ότι ο ΟΟΣΑ, τη δεκαετία του '60, έδινε ως παραδείγματα καλής πρακτικής ενός αποτελεσματικού και αποδοτικού (κεντρικού) σχεδιασμού στη μεν Ανατολή την ΕΣΣΔ, στη δε Δύση τη Γαλλία.

Πιο συγκεκριμένα, η βασική ιδέα ήταν ότι μπορεί κανείς να προβλέψει τις ανάγκες του σε υποδομές και προσωπικό εξειδικευμένο ανά ειδικότητες και, κατά συνέπεια, να σχεδιάσει αναλόγως. Για παράδειγμα, αφού θα ήταν δυνατόν να προβλέψει τις ανάγκες σε νοσοκομεία, θα μπορούσε να σχεδιάσει τα εξής:

- Α. νοσοκομεία εκεί που λείπουν,
- Β. προσωπικό για τη λειτουργία των νοσοκομείων ανά είδος και ειδικότητα,
- Γ. την παραγωγή του κατάλληλου ιατρικού, νοσηλευτικού και τεχνικού Προσωπικού,
- Δ. την ύπαρξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την εκπαίδευση του εν λόγω προσωπικού,
- Ε. τον εξοπλισμό των εν λόγω εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- Στ. τη στελέχωσή τους ανά κλάδο και ειδικότητα,
- Ζ. την εισαγωγή του κατάλληλου αριθμού μαθητευομένων ανά τομέα.

Εφεξής, τα όποια κενά θα προέκυπταν σε ανθρώπους ή εργατικό δυναμικό μπορούσαν να καλυφθούν με εισαγωγές από ευρύτερες εξωτερικές ζώνες επιρροής. Είναι προφανές ότι βρισκόμαστε ακόμα στη λογική των κυρίαρχων (μεγάλων) εθνικών κρατών που απομονωμένα, αυτοδύναμα, με κλειστά και αδιαπέραστα εθνικά σύνορα αλλά και ανταγωνιστικά μεταξύ τους, σκέφτονταν, σχεδίαζαν και προγραμματίζαν το παρόν και το μέλλον τους.

Η εν λόγω αντίληψη των πραγμάτων δείχνει επίσης και κάτι ακόμα. Ότι υπήρχε μια γενική αποδοχή της ιδέας ότι κάποιος μπορεί να σχεδιάσει μακροπρόθεσμα τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να συγκεκριμενοποιήσει προφίλ εργασίας. Κατά συνέπεια, μπορούσε να έχει τον χρόνο να παραγάγει τους απαραίτητους επαγγελματίες (εκπαίδευση) οι οποίοι προορίζονταν για σταθερές και μόνιμες εργασιακές θέσεις.

1.2.6.2. Γιατί χρειάστηκε ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός: οι υπό ανάπτυξη (νέες) χώρες

Παράλληλα με το τι συνέβαινε στις αναπτυγμένες χώρες που είχαν όμως καταστραφεί από τους πολέμους, κοσμογονικές αλλαγές συντελούνταν και σε ευρύτερες περιοχές του πλανήτη όπου, από τη μια πλευρά, η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) –προϊόν χωρίς αμφιβολία και των

τραυμάτων των παγκόσμιων πολέμων— και, από την άλλη πλευρά, η βαθμιαία, πλην ταχεία, ανεξαρτητοποίηση των πρώην αποικιών των (πρώην;) μεγάλων δυνάμεων δημιουργούσε νέα δεδομένα και συγκροτούσε σειρά από καινοφανείς προκλήσεις τόσο για τα νέα κράτη όσο και για τις πρώην αποικιοκρατικές δυνάμεις.

Πράγματι, από τη μια πλευρά τα νέα κράτη έπρεπε να οικοδομήσουν, πολλές φορές από την αρχή ή διαφορετικά πάνω σε προϋπάρχουσες δομές που εξυπηρετούσαν τον άποικο, τη νέα ανεξάρτητη οντότητά τους, έχοντας τεράστια προβλήματα να ξεπεράσουν, όπως: τη δημιουργία μιας κρατικής οντότητας που συνάδει με τις παραδόσεις του δυτικού πολιτισμού αλλά όχι απαραίτητα με τους πολιτισμούς π.χ. της Αφρικής, τη διαχείριση ετερογενών πληθυσμών αυθαίρετων συνόρων που χάραξε ο πρώην αποικιοκράτης, την οικονομική ένδεια, την απουσία κατάλληλου προσωπικού κτλ. Ακόμα και η ύπαρξη της τοπικής ελίτ ήταν προγραμματισμένη παραγωγή του πρώην αποικιοκράτη η οποία διασφάλιζε τα συμφέροντά του. Έτσι, αυτή είχε περισσότερο συμφέρον να ακολουθεί τις επιταγές του, παρά να στελεχώνει κατά τρόπο ανεξάρτητο τα νέα αδύναμα κράτη.

Από την άλλη πλευρά, οι πρώην αποικιοκρατικές δυνάμεις μπορεί να συναίνεσαν (τις περισσότερες φορές) στην ανεξαρτητοποίηση των περιοχών που έλεγχαν στρατιωτικά και αστυνομικά, αλλά αυτό δεν σήμαινε και την παύση του ενδιαφέροντός τους για αυτές τις περιοχές. Πράγματι, για λόγους πολιτικούς και οικονομικούς επιθυμούσαν τη διατήρηση των ζωνών επιρροής τους. Συνεπώς, εκείνο που άλλαζε και ετίθετο ως διακύβευμα ήταν ο τρόπος και τα μέσα επιρροής τους.

Ένα από τα μεγάλα πεδία κοινού ενδιαφέροντος τόσο των νέων κρατών όσο και των πρώην αποικιακών δυνάμεων ήταν η εκπαίδευση. Όντως, τόσο οι τεράστιες ανάγκες για την ανάπτυξη ενός (εθνικού;) εκπαιδευτικού συστήματος από τις νέες, οικονομικά αδύνατες ή και εξαθλιωμένες, χώρες όσο και η ανάγκη διασφάλισης της επιρροής του πρώην αποικιοκράτη βρήκαν κοινό πεδίο έκφρασης και τόπο συνάντησης στους μεγάλους διεθνείς, αλλά όχι μόνο, οργανισμούς. Βέβαια, εδώ χρειάζεται μια κάποια επικαιροποίηση των δεδομένων, στον βαθμό που πλέον, ασφαλώς, ο πρώην άποικος σε πολλές περιπτώσεις ήταν πρωταγωνιστής, όμως παράλληλα το όλο διακύβευμα εντασσόταν στα νέα δεδομένα ενός διπολικού κόσμου και στον ανταγωνισμό των δύο αντιμαχόμενων μπλοκ επιρροής. Όσον αφορά το δυτικό στρατόπεδο, η διάσταση «γλώσσα» φαίνεται να έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην οριοθέτηση των ζωνών επιρροής.

Εκείνο, πάντως, που έχει ενδιαφέρον είναι ότι, ενώ η κυρίαρχη (και ίσως μοναδική) θεώρηση εστιζόταν στον ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κρατών και οι στόχοι και μέθοδοι εργασίας προωθούσαν την ιδέα της εκπαίδευσης ως επένδυση, είναι σαφές ότι υπήρχε ένας καιρίος παράγοντας που παρέμενε στο σκοτάδι και αφορούσε τον πολιτισμικό και γλωσσικό επηρεασμό ως εργαλείο της εξωτερικής πολιτικής των μεγάλων κρατών. Πράγματι, η εκπαίδευση δεν ήταν (και είναι) μόνο εργαλείο για την αναπτυξιακή πολιτική αλλά και για την κατεύθυνση αυτής προς τη μια ή την άλλη μητρόπολη του κόσμου. Λαμπρό παράδειγμα του έντονου και σκληρού ανταγωνισμού των μεγάλων δυνάμεων για τη γλωσσική και πολιτισμική ακτινοβολία τους, ως μέσου πολιτικής επιρροής και εξαγωγής προϊόντων, ήταν (και είναι) οι πολιτικές προσέλευσης ξένων φοιτητών. Όντως, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα βρίσκει κανείς αναφορές σε τέτοιου είδους πολιτικές (Stamelos, 1990). Το πώς στην Ελλάδα αυτή η διάσταση φαίνεται να μην έχει γίνει αντικείμενο εσωτερικής συζήτησης είναι ένα ζητούμενο προς διερεύνηση, στον βαθμό που η εθνική της ελίτ διαμορφωνόταν εκτός συνόρων. Αλλά αυτό μας οδηγεί σε ένα θέμα που υπερβαίνει τα όρια του παρόντος κειμένου.

Βέβαια, για την προώθηση όλων των προηγούμενων θα χρειαζόταν μια «συγκολλητική» ουσία που θα διασφάλιζε το «δέσιμο» και τη διάρκεια αυτών των πολιτικών. Τον ρόλο αυτόν συνήθως τον έπαιζαν (παίζουν) κάποιοι ενδιάμεσοι «αρμοί» που δεν ήταν (είναι) άλλοι από δύο ομάδες συμφερόντων, οι οποίες στο μέτρο που υλοποιούσαν αυτές τις πολιτικές, προωθούσαν και τα δικά τους συμφέροντα: από τη μια πλευρά οι εργαζόμενοι ως «ειδικοί», «σοφοί» ή εμπειρογνώμονες στους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς και από την άλλη πλευρά οι «ξένοι φοιτητές» (Stamelos, 1990). Δεν είναι τυχαίο ότι ένα μεγάλο κομμάτι της διεθνούς και/ή τεχνικής βοήθειας που χρεώνεται ως βοήθεια προς τις υπό ανάπτυξη χώρες κατευθύνεται στη χρηματοδότηση μελετών, προβλέψεων και μεταφοράς τεχνογνωσίας, δηλαδή πρόκειται για ποσά που παραμένουν στις αναπτυγμένες χώρες.

1.2.6.3. Γιατί χρειάστηκε ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός: η Ελλάδα

Και η Ελλάδα; Η χώρα μας ακόμα μια φορά αποτέλεσε «ειδική περίπτωση». Η Ελλάδα, ως γνωστόν, εντάσσεται στη χορεία των αναπτυγμένων κρατών το 1987. Συνεπώς, τις δεκαετίες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο εντασσόταν στις υπό ανάπτυξη χώρες. Όμως, και πάλι δεν αποτελεί τυπική περίπτωση υπό ανάπτυξη

χώρας, στο μέτρο που δεν υπήρξε αποικία καμιάς μεγάλης δύναμης. Εντάχθηκε όμως στον έναν από τους δύο παγκόσμιους συνασπισμούς και επηρεαζόταν από αυτόν. Στο μέτρο που αρχικά βρισκόταν υπό ευρωπαϊκή επιρροή: αγγλική και/ή γαλλική και/ή γερμανική, και στη συνέχεια όλο και περισσότερο υπό αμερικανική επιρροή, μετά τον τελευταίο πόλεμο, η χώρα αποτελεί άτυπη περίπτωση. Αυτή η πολυεστιακή ή επιμεριστική επιρροή δεν έχει αποτιμηθεί. Υπήρξε θετική για τη χώρα ή ήταν πηγή περισσότερων δεινών; Δεν έχει τεθεί το ερώτημα, κι αν είναι έτσι, είναι απορίας άξιο. Το δεδομένο, σύμφωνα με πραγματολογικά στοιχεία, είναι ότι η Ελλάδα χρησιμοποίησε στο έπακρο τις χρηματοδοτήσεις των μεγάλων διεθνών οργανισμών για να αναπτύξει και να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό της σύστημα.

Πράγματι, την περίοδο των πολλών χρηματοδοτήσεων από τους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς, η Ελλάδα λαμβάνει τη δεκαετία του '70 (1971, 1973, 1975, 1978) χρηματοδότηση για τέσσερα προγράμματα συνολικής βοήθειας 132,3 εκατομμυρίων δολαρίων από την Παγκόσμια Τράπεζα (Banque Mondiale, 1980, σ. 145). Ο στόχος ήταν η ανάπτυξη της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας, μεταδευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας. Μάλιστα, ακόμα και μετά την έγκριση της χρηματοδότησης η Ελλάδα παραμένει ιδιαίτερη περίπτωση, στον βαθμό που η τελευταία χρηματοδότηση καθυστερεί χαρακτηριστικά να χρησιμοποιηθεί (πιθανόν λόγω της πολιτικής αλλαγής του 1981) και εκταμιεύεται τελικά εσπευσμένα όταν πια κινδυνεύει να χαθεί. Από την άλλη πλευρά, από τη στιγμή της εκταμίευσης, η Ελλάδα καταφέρνει σε περίπου μια πενταετία, στα μέσα της δεκαετίας του '80, να αναπτύξει ένα εύρωστο σύστημα τεχνολογικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ).

Το αν τελικά, η βοήθεια αυτή υπήρξε θετική ή αρνητική ή αν χρησιμοποιήθηκε κατά τον καταλληλότερο τρόπο δεν είναι σίγουρο ότι έχει εξεταστεί, γεγονός που παραπέμπει ακριβώς στα ίδια χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που συναντά κανείς, από τη δεκαετία του '90 και μετά, με τα Κοινοτικά πλέον Προγράμματα Στήριξης. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει διαχρονικές, σταθερές συμπεριφορές και νοοτροπίες από ελληνικής πλευράς, οι οποίες ίσως παραπέμπουν σε πάγια πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Σε κάθε περίπτωση δεν τίθενται προς συζήτηση, δεν αναλύονται, δεν αξιολογούνται και, συνεπώς, δεν συνειδητοποιούνται, με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνονται στο διηνεκές.

Εκείνο που σίγουρα έχει εξεταστεί, και μάλιστα μονοδιάστατα και επίμονα, είναι η θεώρηση της βοήθειας (με ή χωρίς εισαγωγικά) ως απόδειξη της εθνικής μας εξάρτησης, σε μια ανάλυση με έντονα ιδεολογικοπολιτικά χαρακτηριστικά (Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, 1982· Πεσμαζόγλου, 1987· Γράβαρης & Παπαδάκης (επιμ.), 1997).

Αυτή η ανάλυση, όμως, αν και βοηθάει στο να κατανοήσει κανείς τα κίνητρα των χορηγών, αγνοεί παντελώς τη λογική, τη νοοτροπία, τη συμπεριφορά και την πολιτική του λήπτη — με άλλα λόγια, παραγνωρίζει ότι και αυτός λειτουργεί επίσης ως *δρων*, με τα ιδιαίτερα συμφέροντά του που, ακόμα κι αν είναι περιορισμένα, παραμένουν υπαρκτά. Για παράδειγμα, το Πανεπιστήμιο Πατρών γίνεται με χρηματοδότηση της Παγκόσμιας Τράπεζας ύστερα από μελέτη του ΟΟΣΑ, δεν επιτυγχάνει τους διεθνείς (πολιτικούς) στόχους για τους οποίους ιδρύθηκε, αλλά υλοποιούνται ενδοελληνικοί στόχοι τόσο σε εθνικό όσο και τοπικό επίπεδο. Ενδεικτικά θα μπορούσε κανείς να θέσει μερικές ερωτήσεις, όπως: Ποιος ο ρόλος της χωροθέτησης του ιδρύματος στην καθυστερημένη ανάπτυξή του; Σχετίζεται η καθυστέρηση με τοπικά συμφέροντα; Ήθελε πραγματικά ο διεθνής οργανισμός να ελέγξει τη διοίκησή του ιδρύματος ή γινόταν προσπάθεια να μην εισέλθουν στρατιωτικοί στη διοίκησή του κατά τη διάρκεια της δικτατορίας; Σε κάθε περίπτωση και σε γενικές γραμμές, το βέβαιο είναι ότι με την υφιστάμενη ανάλυση και βιβλιογραφία δεν εξηγείται η πρόοδος της χώρας και η ένταξή της, μόλις 13 χρόνια μετά την ομαλοποίηση της πολιτικής και κοινωνικής της ζωής, στην ομάδα των αναπτυγμένων κρατών.

Τέλος, τρία ακόμα θέματα φαίνεται να παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Πρώτον, η εστίαση στην έννοια της εξάρτησης αποτέλεσε κομβικό σημείο συζητήσεων, αντιπαραθέσεων και παραγωγής θεωρίας (π.χ. νεοαποικισμού, κέντρου-περιφέρειας κτλ.). Στην ελληνική περίπτωση φαίνεται να είναι η κυρίαρχη προσέγγιση. Παρ' όλα αυτά, η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η μεταφορά τεχνολογίας δεν αντιμετωπίζεται πάντα ως «εξάρτηση». Πράγματι, μερικές φορές νοείται ως ευκαιρία βελτίωσης (Τσαούσης, 1994).

Δεύτερον, η συζήτηση στην Ελλάδα παραπέμπει σε χώρα έντονα εξαρτημένη, με χαρακτηριστικά πρώην αποικίας. Παράλληλα, η Ελλάδα είναι από τις πρώτες χώρες σε εξαγωγή φοιτητών και εισαγωγή «τεχνικής βοήθειας». Παρ' όλα αυτά, η χώρα όχι μόνο δεν έχει αποκλειστικά και μόνο παθητικό ρόλο στο διεθνές γίγνεσθαι, αλλά αναπτύσσει, με όποια μέσα διαθέτει, ενεργή εκπαιδευτική πολιτική, οριοθετώντας έναν πληθυσμό-στόχο: την ομογένεια είτε κοινότητες που δεν εντάχθηκαν ποτέ στο ελληνικό κράτος είτε τους μετανάστες, απόρροια των πολλαπλών κυμάτων μετανάστευσης. Η αντίφαση αυτή τονίζει ακόμα περισσότερο την ελληνική ιδιαιτερότητα, η οποία όμως εξετάζεται σπανίως (Παπαδιαμαντάκη, 2001).

Τρίτον, αν και από τα τέλη της δεκαετίας του '50, και για μια τουλάχιστον εικοσαετία, έχουμε ολοκληρωμένα ή επιμέρους προγράμματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού στην Ελλάδα –ή για την Ελλάδα– από Έλληνες που εργάζονται σε μεγάλους διεθνείς οργανισμούς (κυρίως στον ΟΟΣΑ και στην Παγκόσμια Τράπεζα) ή από ξένους ειδικούς, δεν φαίνεται αυτή η εμπλοκή να μπολιάζει ουσιαστικά και διαχρονικά ούτε τον τρόπο χάραξης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και τη λειτουργία του αρμόδιου υπουργείου ούτε το ελληνικό Πανεπιστήμιο, στο οποίο τέτοιου είδους σπουδές παραμένουν άγνωστες. Πράγματι, αφενός η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, όταν απλώς δεν υφίσταται, σπανίως φαίνεται να βασίζεται σε κάποιο συντεταγμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, κι όταν κατ' εξαίρεση αυτό συμβαίνει, σχεδόν ποτέ δεν έχει την απαραίτητη συνέχεια και συνέπεια. Αφετέρου, το ελληνικό Πανεπιστήμιο αργεί χαρακτηριστικά να εντάξει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στους κόλπους του, και μόλις τη δεκαετία του '80 φαίνεται να γίνονται κάποια δευτερεύοντα βήματα. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι και η ελληνική βιβλιογραφία είναι σποραδική (βλ., για παράδειγμα, Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1989).

1.2.6.4. Από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων: από τη δεκαετία του '80 και μετά

Από τη δεκαετία του '80 και μετέπειτα, τόσο παγκοσμίως όσο και σε επίπεδο εθνικών κρατών συντελούνται σοβαρές αλλαγές οι οποίες επιδρούν και πάνω στην εκπαίδευση και στις πολιτικές της. Η βασικότερη είναι ότι πλέον ο μακροχρόνιος κεντρικός σχεδιασμός της οικονομίας θεωρείται αδύνατος λόγω των ραγδαίων τεχνολογικών αλλαγών. Συνεπώς, είναι αδύνατη η σε βάθος χρόνου συγκεκριμενοποίηση προφίλ θέσεων εργασίας με σταθερά χαρακτηριστικά. Το παροδικό, το αποσπασματικό και το αβέβαιο γίνεται ο κανόνας σε μια απορρυθμισμένη αγορά εργασίας που αλλάζει αδιάκοπα. Σε αυτό το πλαίσιο η εργασία γίνεται απασχόληση και το εργασιακό προφίλ απασχολησιμότητα (Beck, 1992· Castel, 2009). Είναι εμφανές ότι αυτό έχει καταλυτικό αντίκτυπο στη σχέση του κράτους και στο εκπαιδευτικό του σύστημα. Επιπλέον, το κράτος χάνει το μονοπώλιο του σχεδιασμού και της ανάπτυξης πολιτικών για το εκπαιδευτικό του σύστημα. Μάλιστα, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, το τελευταίο εντάσσεται ως υποσύνολο σε ευρύτερες διεργασίες και πολιτικές που αφορούν ολόκληρη τη ζωή.

Έτσι, αφενός η παγκοσμιοποίηση καθιστά τα σύνορα διαπερατά, καθώς οι υπερεθνικές πολιτικές διαχέονται, και αφετέρου η αποκέντρωση ή η αποσυμπίεση του κράτους δημιουργεί ένα περιφερειακό και/ή τοπικό επίπεδο με αρκετούς βαθμούς ελευθερίας. Μεταβάλλεται συνεπώς και ο τρόπος διοίκησης του κράτους, το οποίο από γενικό επιτελείο διοίκησης μετατρέπεται περισσότερο σε συντονιστή πολιτικών που αναπτύσσονται σε διαφορετικά επίπεδα (υπερεθνικό, εθνικό, ενδοεθνικό), και μάλιστα με στοχοθεσίες που είναι όχι σπάνια φυγόκεντρες. Συνεπώς, η παλιά θεώρηση του σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής αλλάζει ριζικά. Εκείνο που φαίνεται πλέον να αποτελεί ζητούμενο είναι η ικανότητα σχεδιασμού (εκπαιδευτικών) προγραμμάτων με εστιασμένη στοχοθεσία και πεπερασμένη διάρκεια.

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να αφορά το Υπουργείο Παιδείας, μπορεί όμως να αφορά πλέον και όλα τα άλλα υπουργεία αλλά και τους πάσης φύσεως φορείς του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, από φορείς παροχής υπηρεσιών μέχρι τον πρωτογενή τομέα. Αυτός ο σχεδιασμός έχει στόχο την υλοποίηση μεγάλων και/ή μικρής εμβέλειας παρεμβάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής. Μπορεί επίσης το περιεχόμενό του να ποικίλει, από προγράμματα διδασκαλίας και/ή έρευνας μέχρι προγράμματα που αφορούν υλικοτεχνικές υποδομές, διάχυση και/ή εκλαΐκευση της γνώσης, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού κτλ. Μπορεί, επιπλέον, να είναι εντός του πλαισίου της επίσημης και τυπικής εκπαίδευσης, μπορεί όμως να αποτελεί και ευρύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Μπορεί, τέλος, να είναι μακροχρόνιος, όμως τις περισσότερες φορές είναι ιδιαίτερα ευέλικτος και βραχύβιος.

Όσον αφορά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων οποιασδήποτε στόχευσης, τα βήματα για τη συγκρότησή του είναι συγκεκριμένα. Σύμφωνα με τον κύκλο της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. 3.5.3) τα πάντα εκκινούν από (α) τη διαπίστωση της ύπαρξης ενός προβλήματος και (β) τον καθορισμό του πληθυσμού-στόχου, δηλαδή της ομάδας που εμπλέκεται στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Ακολούθως, η διάγνωση των αιτιών του προβλήματος η οποία οδηγεί (γ) σε πρόταση βελτίωσης ή επίλυσής του.

Αναλυτικότερα, η διαπίστωση ενός προβλήματος ή η ανάγκη βελτίωσης ενός αντικειμένου καθορίζει τη στόχευση και το αντικείμενο της όποιας παρέμβασης. Στη συνέχεια, είναι απαραίτητο να καθοριστούν τα υποκείμενα για τα οποία γίνεται η παρέμβαση, έτσι ώστε να επιτευχθεί όσο καλύτερα γίνεται η συγκεκριμενοποίηση των αναγκών τους. Το τρίτο σημείο προϋποθέτει είτε μια ήδη υπάρχουσα εξειδικευμένη βιβλιογραφία (συνεπώς, μιαν αναπτυγμένη ερευνητική κοινότητα που παράγει έργο) είτε τη δυνατότητα χρηματοδότησης μιας συγκεκριμένης έρευνας. Όμως, σε μια τέτοια περίπτωση απαιτείται χρόνος για τη

διεξαγωγή της έρευνας και την ανάλυση και διατύπωση των αποτελεσμάτων της. Όταν πλέον φτάσει κανείς σε αυτό το σημείο, μπορεί να έχει καλές πιθανότητες να κατανοήσει τις ανάγκες του πεδίου και, συνεπώς, τις απαραίτητες αναγκαίες ενέργειες. Κατά συνέπεια, είναι σε θέση να εξειδικεύσει τους στόχους (δ1) της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Αν τώρα η παρέμβαση αφορά την εκπαίδευση ατόμων, τότε διατυπώνει ως στόχους τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (δ2) — με άλλα λόγια, το τι περιμένει ο σχεδιαστής να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι μετά το τέλος του προγράμματος. Τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να εκφράζονται με όρους ικανοτήτων, όπου μια ικανότητα μπορεί να είναι γνώσεις, κατανοήσεις, αξίες ή δεξιότητες ή, με άλλα λόγια, τι πραγματικά ξέρει να κάνει ο εκπαιδευόμενος μετά το τέλος του προγράμματος. Αυτό που παλιά αποκαλείτο στην ελληνική πραγματικότητα «προσόντα».

Η επίτευξη των στόχων του προγράμματος, συνεπώς και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα υλοποιηθεί μέσα από (ε) την ανάπτυξη διάφορων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως διδασκαλία, πρακτική άσκηση, ερευνητική δραστηριότητα κτλ. Η ύπαρξη της κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας χρειάζεται να αιτιολογείται, όπως επίσης και να διευκρινίζεται (ε1) ποια μαθησιακά αποτελέσματα προωθεί, (ε2) με ποιον τρόπο τα προωθεί (εκπαιδευτικές δράσεις, όπως διδασκαλία, εργαστήριο, πρακτική άσκηση) και πώς διασφαλίζεται η κατοχή των ικανοτήτων (μέθοδος αξιολόγησης) από τους εκπαιδευόμενους.

Τέλος, απαιτείται να καθορίζονται αναλυτικά (στ) οι άνθρωποι ανά ειδικότητα, (ζ) τα μέσα (χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, υλικό κτλ.) που απαιτούνται για την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος, (η) ο τρόπος διασφάλισης της παρεχόμενης ποιότητας των σπουδών και (θ) το κόστος υλοποίησης ανά κατηγορία δαπάνης.

1.3. Επιστημολογικές επισημάνσεις: προβλήματα, προκλήσεις, προοπτικές

Με βάση τα προηγούμενα, θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε τώρα στην επιστημολογική συζήτηση για την Εκπαιδευτική Πολιτική.

Η Εκπαιδευτική Πολιτική δεν είναι –ακόμα (;)– μια αυτόνομη επιστήμη. Αποτελεί γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να προσεγγίζεται από διάφορες επιστημονικές περιοχές όπως η Κοινωνιολογία, η Πολιτική, η Οικονομία ή τα Μαθηματικά, ενώ ιστορικά η ανάπτυξή της οφείλει πολλά στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης.

1.3.1. Η επιστήμη της Κοινωνιολογίας

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή, παραμένοντας εντούτοις στα στοιχειώδη, στον βαθμό που εδώ μας ενδιαφέρει αποκλειστικά και μόνο η τοποθέτηση του γνωστικού αντικειμένου της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην επιστημολογική διάρθρωση.

Η Κοινωνιολογία σύμφωνα με τον Αύγουστο Κοντ, ο οποίος και εισήγαγε τον όρο, διακρίνεται σε στατική και δυναμική. Η στατική ασχολείται με τους κανόνες της κοινωνικής οργάνωσης και τους τύπους κοινωνιών. Η δυναμική εστιάζεται στις μεταβολές των κοινωνικών μορφών και στους παράγοντες που τις προκαλούν.¹⁵

Από την άλλη, η κοινωνιολογική έρευνα μπορεί να διαρθρωθεί ανάλογα με το αντικείμενό της σε: κοινωνική μορφολογία, κοινωνική φυσιολογία και κοινωνική παθολογία. Η κοινωνική μορφολογία επικεντρώνεται στην περιγραφική μελέτη των εισαγωγικών δεδομένων όπως: η γεωγραφική κατανομή, η πυκνότητα πληθυσμού, η κοινωνική διαστρωμάτωση κτλ. Η κοινωνική φυσιολογία ασχολείται με τη λειτουργία των κοινωνικών εκδηλώσεων. Τέλος, η κοινωνική παθολογία μελετά τις διάφορες κοινωνικές διαταραχές, π.χ. εγκληματικότητα, πορνεία κτλ. Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι ο όρος αυτός δεν χρησιμοποιείται πλέον, καθώς έχει αντικατασταθεί από τον πιο εύηχο «κοινωνικά προβλήματα», όμως εδώ παρατίθεται για λόγους που θα εκτεθούν στη συνέχεια, όταν αναφερθούμε στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Τέλος, ας σημειωθεί ότι η Κοινωνιολογία αποτελείται από διάφορους κλάδους ανάλογα με το αντικείμενο που εξετάζει, π.χ. πολιτική, οικονομική, ιστορική, εκπαιδευτική κτλ.

¹⁵ Ενδεικτικά δεξ: http://fr.wikipedia.org/wiki/Auguste_Comte και <http://fr.wikipedia.org/wiki/Sociologie>.

Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς γιατί δεν προτιμήθηκαν κάποιοι ορισμοί από εγκυρότερη πηγή. Η απάντηση είναι ότι εδώ ενδιαφέρει μια πρώτη, πολύ γενική προσέγγιση, και δεν υπάρχει λόγος να εμπλακεί κανείς με τις διχογνωμίες και τις αντιπαλότητες των θεωρητικών της Κοινωνιολογίας.

1.3.1.1. Από την Κοινωνιολογία στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Η Κοινωνιολογία που εστιάζει στην εκπαίδευση αποκαλείται *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Η αναγκαιότητα της εστίασης είναι προφανής, στον βαθμό που αφενός το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείτο πυλώνας του κράτους-έθνους και αφετέρου, για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό συμβάν, η εκπαιδευτική δομή, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ή η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι εξειδικευμένες εκφάνσεις του κοινωνικού συμβάντος, της κοινωνικής δομής, των κοινωνικών διαδικασιών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Δύο είναι μάλλον τα χαρακτηριστικά του κλάδου: πρώτον, η επικέντρωσή του στο εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, με την –ως απόρροια αυτού– διαμόρφωση εθνικών σχολών σκέψης (κυρίως της αμερικανικής, της αγγλικής και της γαλλικής). Δεύτερον, η βασική ερευνητική του ενασχόληση με το ζήτημα της «ανισότητας» σε τέτοιο και αποκλειστικό βαθμό, που ουσιαστικά η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δεν είναι παρά μια κοινωνιολογία της σχολικής ανισότητας, η οποία θεωρεί ότι είναι και κοινωνιολογία της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Με βάση την *ανισότητα* αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες που προσπάθησαν να την ερμηνεύσουν. Ενδεικτικά, στη γαλλική σχολή, οι ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις θα μπορούσαν, σύμφωνα με τον De Queiroz (2000, σ. 54), να συνοψιστούν στον επόμενο πίνακα:

«Συγκρουσιακοί» το σχολείο ευθύνεται	«Εξωτερικοί» το σχολείο δεν ευθύνεται
1. Θεωρίες του ιδεολογικού μηχανισμού και της άμεσης αντιστοιχίας	3. Θεωρίες της ελλειμματικής υποκουλτούρας
2. Θεωρίες της εξαπάτησης και της νομιμοποίησης	4. Θεωρίες των ορθολογικών ατομικών επιλογών

Πίνακας 1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας της ανισότητας στα σχολεία

Εδώ δεν μας αφορά ούτε η εκτενής ανάλυση των θεωριών ούτε η συνειδητοποίηση των διαφορετικών ιδεών και αξιών συγκρότησής τους, ούτε καν ο μεταξύ τους ανταγωνισμός — δεξ ανοικτή σύγκρουση.

Εκείνο που θα πρέπει να κρατήσουμε είναι ότι:

- A. πρόκειται για θεωρίες που προέκυψαν μέσα από ερευνητικά δεδομένα που αφορούσαν συγκεκριμένο κάθε φορά εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα,
- B. η εποχή της διαμόρφωσης αυτών των θεωριών είναι κατά βάση οι δεκαετίες του '60 και του '70, δεκαετίες ιδεολογικά και κοινωνικά τεταμένες. Συνεπώς, η αντιπαράθεσή τους υποκρύπτει πολιτικό διακύβευμα, και η θεώρησή τους χωρίς την ιστορική τους ένταξη είναι παρακινδυνευμένη,
- Γ. η αρχική τους συγκρότηση γύρω από τη θετική ή αρνητική απάντηση στην ερώτηση «αν το σχολείο ευθύνεται ή όχι για την ανισότητα»,
- Δ. η σταδιακή, από τις αρχές τις δεκαετίας του '90 και μετά, υποχώρηση της ιδεολογικής σύγκρουσης και η επικέντρωση σε καθαρά εκπαιδευτικά ζητήματα οδήγησε σε θεωρητικές συγκλίσεις και σε μια ωρίμανση των θεωριών (De Queiroz, 2000, σ. 64),
- E. όσον αφορά την Ελλάδα, υπήρξε καθυστερημένη, λόγω των γνωστών πολιτικών ανωμαλιών, άφιξη των θεωριών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και κυριαρχία των «συγκρουσιακών» θεωριών.

Στις μέρες μας η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αντιμετωπίζει μια σειρά προκλήσεων προερχομένων από ευρύτερες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αναδιαρθρώσεις που θέτουν σε αμφιβολία ή στο περιθώριο βασικά της πορίσματα. Ας δούμε από πιο κοντά, αλλά πάντα εν συντομία, μερικά από αυτά, στον βαθμό που δεν αποτελούν αντικείμενο του παρόντος συγγράμματος.

1.3.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου

Το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά –και το σχολείο ειδικά– υπήρξε πυλώνας στη συγκρότηση των σύγχρονων εθνικών κρατών. Εξαιτίας αυτής της υψηλής αποστολής του απέκτησε, πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία, έναν υποχρεωτικό κύκλο παρακολούθησης για όλους. Το έργο της κοινωνικοποίησης, βασικός σκοπός του υποχρεωτικού κύκλου, αφορούσε την ένταξη της νέας γενιάς στην κοινωνία (και) με την ενστάλαξη της επίσημης εκδοχής της εθνικής ταυτότητας. Από την άλλη, οι μεταυποχρεωτικοί κύκλοι του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος προετοίμαζαν και νομιμοποιούσαν την κατανομή στις θέσεις μιας εθνικής αγοράς εργασίας.

Ποια είναι τα σύγχρονα διακυβεύματα; Πρώτον, η ολική ανατροπή της θεώρησης της κοινωνικοποίησης και το πρόβλημα της ένταξης σε μια δεδομένη κοινωνία χαρακτηριζόμενη πλέον από την πολυπολιτισμικότητα της νέας γενιάς. Δεν είναι τυχαία άλλωστε η μετατόπιση από την *κοινωνικοποίηση* στην *πολιτειότητα*. Δεύτερον, η προετοιμασία για μια παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας ιδιαίτερα μεταβαλλόμενης και ελαστικής, στην οποία το πιστοποιητικό εκπαίδευσης αποτελεί απαραίτητο –πλην όμως όχι ικανό– διαβατήριο εισόδου.

Η αμφισβήτηση και/ή η ανατροπή των δύο αυτών σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος ενός κράτους-έθνους έχει οδηγήσει σε αυτό που αποκαλούμε συνήθως «εκπαιδευτική κρίση», η οποία θέτει υπό αίρεση τη θεώρησή του συστήματος αυτού ως πυλώνα συγκρότησης του κράτους.

Όμως, δεν είναι μόνο αυτό, στον βαθμό που και το ίδιο το κράτος-έθνος της Νεωτερικότητας φαίνεται να μεταβάλλεται ουσιαστικά, προσπαθώντας να προσαρμοστεί στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης με βάση τις αντικειμενικές εκάστοτε δυνατότητές του. Συνεπώς, η παρακολούθηση των αλλαγών του κράτους καθίσταται αναγκαία για την κατανόηση των πιέσεων και των προκλήσεων που δέχονται οι θεσμοί του, μεταξύ των οποίων και το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό, όμως, οδηγεί επιστημολογικά κατευθείαν στην Πολιτική Επιστήμη!

1.3.1.3. Η επικέντρωση στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η επικέντρωση στο εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύεται προβληματική σήμερα και για έναν ακόμα λόγο. Εδώ και τουλάχιστον μια εικοσαετία, έχουμε περάσει στην εποχή της διά βίου μάθησης. Αυτό έχει καταλυτικές συνέπειες στην οργάνωση της ανθρώπινης ζωής, στο μέτρο που πλέον η περίοδος της εκπαίδευσης δεν αντιδιαστέλλεται και δεν απομονώνεται από την εργασιακή περίοδο στη ζωή του ανθρώπου. Από την άλλη πλευρά, το εκπαιδευτικό σύστημα χάνει το μονοπώλιό του και δεν αποτελεί παρά ένα κομμάτι, και μάλιστα μικρό, της διά βίου μάθησης. Όμως, αυτό και μόνο ανατρέπει τα ερευνητικά πορίσματα που αφορούσαν το εκπαιδευτικό σύστημα, στον βαθμό που οι δομές διά βίου μάθησης δεν διέπονται ούτε από τις ίδιες αρχές ούτε από τους ίδιους κανόνες λειτουργίας που είχαμε συνηθίσει στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος εποπτευόμενου συνήθως από ένα και μόνο υπουργείο, στο πλαίσιο ενός κράτους.

1.3.1.4. Η επικέντρωση στην ανισότητα

Η επικέντρωση στην *ανισότητα* είναι μια δεύτερη στένωση που θέτει επίσης μια σειρά από ερωτήματα και υποκρύπτει στρεβλώσεις και περιορισμούς στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης σήμερα.

Η εκπαιδευτική ανισότητα υπάρχει, αλλά δεν ταυτίζεται με τη σχολική ανισότητα. Η πρώτη είναι ευρύτερη από τη δεύτερη. Όμως, η άμεση και προφανής σύνδεσή της με τη μαθητική διαρροή, τον εκπαιδευτικό (υπό την έννοια του σχολικού) αποκλεισμό –και ακόμα παραπέρα με τον κοινωνικό αποκλεισμό– δεν τεκμηριώνεται, παρά τις παλαιότερες άφθονες βιβλιογραφικές διαβεβαιώσεις στη διεθνή βιβλιογραφία και τις αντίστοιχες σύγχρονες που κυριαρχούν στην αντίστοιχη ελληνική (Σταμέλος, 1999).

Ποια είναι τα κύρια προβλήματα στη συζήτηση για την ανισότητα; Πρώτον, είναι ο εθνοκεντρισμός των αναλύσεων, προϊόν των εθνικών σχολών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, στοιχείο ιδιαίτερα προβληματικό την εποχή της παγκοσμιοποίησης και της διά βίου εκπαίδευσης.¹⁶

Δεύτερον, η κατανόηση της ανισότητας ως κοινωνικής παθογένειας, γεγονός που είχε ως συνέπεια την αντιμετώπισή της με όρους «θεραπείας», που όσο πιο ριζοσπαστική γινόταν τόσο πιο γοητευτική φάνταζε. Αυτό όμως οδήγησε σε τελολογικές απόψεις και προτάσεις, οι οποίες τονίστηκαν ακόμα περισσότερο με την κυριαρχία των θεωρητικών αναλύσεων περί κοινωνικής αναπαραγωγής (υπό τη συναντίληψη κοινωνικού στάτους – οικονομικής δύναμης), οδηγώντας σε μια θεώρηση κοινωνικής ακινησίας που έχανε την ιστορικότητά της. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι τέτοιου είδους θεωρήσεις άντεξαν (και αντέχουν) πολύ περισσότερο σε χώρες όπου αφενός η ίδια η έρευνα είναι ισχνή ή ανύπαρκτη και αφετέρου η εν γένει τοποθέτησή τους δένει με ευρύτερες αχρονικές θεωρήσεις της κυρίαρχης κουλτούρας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Αντίθετα, αν η *παραγωγή ανισότητας* αντιμετωπιζόταν ως δυναμική διαδικασία συνεχούς τροποποίησης και ροής, συστατικό στοιχείο της *κοινωνικής μεταβολής και της κοινωνικής μορφοποίησης*, τότε η προσφορά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης θα ήταν ίσως σημαντικότερη. Όμως, μια τέτοια θεώρηση θα είχε και μια ακόμα μείζονα συνέπεια: την αποδέσμευση, υπό την έννοια της αναντιστοιχίας ή της

¹⁶ Εδώ, η διά βίου εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση θεωρούνται συνώνυμες έννοιες.

μερικής ή υπό προϋποθέσεις αντιστοιχίας, της εκπαιδευτικής ανισότητας από την κοινωνική και οικονομική ένταξη των δρώντων.

1.3.2. Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης

Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης, προγραμματικά, αποτελούν μια επιστήμη που συγκροτείται από επιμέρους γνωστικά αντικείμενα προερχόμενα από διαφορετικούς και ποικίλους άλλους επιστημονικούς χώρους που έχουν όμως την κοινή εστίαση στον χώρο της εκπαίδευσης (που δεν ταυτίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα).

Δύο είναι οι μεγάλες επιστημολογικές συζητήσεις γύρω από αυτές. Πρώτον, αν όντως πρόκειται για διακριτό επιστημονικό χώρο. Δεύτερον, ποια είναι η σχέση τους με το πεδίο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το πρώτο, υπάρχουν (και υπήρξαν) πολλοί και αξιόλογοι επιστήμονες οι οποίοι δεν ήταν πεπεισμένοι για την ύπαρξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στη Γαλλία, ένας από τους σημαντικότερους ερευνητές του χώρου, ο βιετναμικής καταγωγής Lê Thànk Khôï, στο σημαντικό βιβλίο του με τίτλο *L' éducation comparée* (1981), προτιμά να ασχοληθεί με την «επιστήμη» της Συγκριτικής Εκπαίδευσης, θεωρώντας ανύπαρκτες ή μη εφικτές τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την άλλη, η Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l' Éducation, υποστηρίζει το αντίθετο: «[...] οι εξειδικευμένοι άξονες πολλαπλασιάζονται, οι γνώσεις διαφοροποιούνται, οι οδοί προσέλασης γίνονται διαφορετικές στο πλαίσιο μιας “επιστήμης” παρ’ όλα αυτά μοναδικής. Χωρίς αμφιβολία, οι ανθρωπιστικές επιστήμες διέθεταν αρκετή ικανότητα και αυτοπεποίθηση για να προωθήσουν μια πολλαπλή ανάγνωση του εκπαιδευτικού γεγονότος [...] στο πλαίσιο του οποίου οι πολλαπλές επιστημονικές προσεγγίσεις μπορούν να γειτνιάζουν, ακόμα και να συγκρούονται, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών “χειρονομιών” και της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (AECSE, 1985, σ. 4). Με βάση το προηγούμενο οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης αποτελούνται από:

- α. τις επιστήμες που ασχολούνται με τα «μακρο-εκπαιδευτικά» φαινόμενα,
- β. τις επιστήμες που εξετάζουν τα «μικρο-εκπαιδευτικά» φαινόμενα, και
- γ. τη διδακτική των επιστημών (AECSE, 1985, σσ. 4-5).

Τρεις παρατηρήσεις κρίνονται σκόπιμες εδώ:

ι. Η τυπική, πλην *κεφαλαιώδης, προϋπόθεση* για την ύπαρξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης είναι οι πολλαπλές, δηλαδή οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών γεγονότων, διαδικασιών και φαινομένων.

ii. Η αρχική αυτή οριοθέτηση του χώρου μπορεί να είναι εύληπτη, όμως αποδεικνύεται παντελώς διάτρητη, στον βαθμό που όλες οι επιστήμες μπορεί να εντάσσονται, εν δυνάμει, στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, με απλή δήλωση ότι θα μπορούσαν ή θα ήθελαν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση. Όμως, τι μπορεί να είναι ένας επιστημονικός χώρος που εμπεριέχει, δυνητικά, όλους τους άλλους επιστημονικούς χώρους;

iii. Η Εκπαιδευτική Πολιτική μπορεί να ενταχτεί προφανώς στον πρώτο άξονα.

Όσον αφορά τη δεύτερη επιστημολογική συζήτηση, φαίνεται ότι υπάρχει μια συναίνεση ότι υπάρχουν δύο διακριτοί χώροι: οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης και η Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, στην Ελλάδα τα χαρακτηριστικά είναι δύο:

α. η έλλειψη μιας εθνικής επιστημονικής παράδοσης, με αποτέλεσμα στο εσωτερικό του συγκεκριμένου χώρου να αλληλοσπαράσσονται και να αλληλοαναιρούνται διαφορετικές (ξένες) εθνικές σχολές,

β. η απειροστή διάσπασή του, που έχει οδηγήσει στη δημιουργία μικρο-πανεπιστημίων μέσα στα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα (Σταμέλος, 1999).

Το αποτέλεσμα είναι η ανυπαρξία της *κεφαλαιώδους προϋπόθεσης* για την ύπαρξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Συνεπώς, φαίνεται ότι δεν υπάρχει, κατ’ ουσία, συγκροτημένος επιστημονικός χώρος στην Ελλάδα. Μάλιστα, και λόγω της στρεβλής επιστημολογικής του ανάπτυξης δεν μοιάζει πιθανή η μεταβολή του υπάρχοντος σκηνικού.

Αυτό, όμως, δημιουργεί εξαιρετικά επιστημολογικά παράδοξα, στον βαθμό που οι όποιες εργασίες παρουσιάζονται (αυτο)τοποθετούνται σε διάφορα (μονο) επιστημονικά αντικείμενα όπως: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Γνωστική Ψυχολογία, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Διδακτική των Μαθηματικών κτλ., και όχι στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Σε μια τέτοια όμως περίπτωση, σε ποια επιστημονική περιοχή ένας υποψήφιος διδάκτορας προετοιμάζεται; Μπορούν τα Παιδαγωγικά Τμήματα να βγάλουν επιστήμονες σε όλες τις επιστημονικές περιοχές με την απλή προσθήκη, όπως γίνεται συνήθως, της λέξης «εκπαίδευση» στον τίτλο

του διδακτορικού τους;¹⁷ Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι υπάρχει πρόβλημα αποδοχής τέτοιων διδακτόρων από άλλους επιστημονικούς χώρους. Από την άλλη πλευρά –και αυτό είναι άλλης τάξεως παράδοξο–, αν δεν υπήρχαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα, δεν θα είχαν αναπτυχθεί τομείς όπως, π.χ. η Ιστορία της Εκπαίδευσης, στο μέτρο που η Ιστορία αγνοούσε (και αγνοεί) το ιστορικό εκπαιδευτικό γεγονός ως αντικείμενο ξεχωριστού ενδιαφέροντος. Στην καλύτερη περίπτωση, αυτό παρέμενε περιθωριοποιημένο ως λεπτομέρεια ή υποσημείωση σε αναλύσεις της Οικονομικής, της Κοινωνικής ή της Πολιτικής Ιστορίας.

1.3.3. Η Κοινωνική Πολιτική

Η Κοινωνική Πολιτική ως αντικείμενο ενασχόλησης και σπουδών προέκυψε ως μετεξέλιξη των Τμημάτων Κοινωνιολογίας που θεωρήθηκαν υπερβολικά θεωρητικά, χωρίς σαφείς στόχους και επαγγελματικές προοπτικές. Η Κοινωνική Πολιτική έδινε τον δυναμισμό και την προοπτική με τη μετάπλαση της θεωρίας σε συγκεκριμένους τομείς δράσης και επαγγελματικής δραστηριότητας ή, όπως θα το λέγαμε σήμερα, θέλησε να δώσει μια σαφή επαγγελματική προοπτική (επαγγελματοποίηση) στις κοινωνιολογικές σπουδές.

Η Κοινωνική Πολιτική, σύμφωνα με τον Τσαούση (1989, σ. 146), αποτελεί «διορθωτική ή προληπτική παρέμβαση στην κοινωνική πραγματικότητα με τη λήψη μέτρων που αποσκοπούν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η κοινωνική πολιτική περιλαμβάνει την κοινωνική ασφάλιση, την υγεία και πρόνοια, την απασχόληση και την κατοικία».

Δεν είναι τυχαίο ότι, ως τα τέλη της δεκαετίας του '80, η Κοινωνική Πολιτική δεν θεωρούσε τομέα ενδιαφέροντος και δράσης την Εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ως ενασχόληση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης αφορούσε, τουλάχιστον στην ελληνική της εκδοχή, το εκπαιδευτικό σύστημα και ό,τι αυτό σηματοδοτούσε. Στην Ελλάδα έπρεπε να περιμένουμε τα τέλη της δεκαετίας του '90 για να γίνει η απαραίτητη νοητική, επιστημολογική και πρακτική διεύρυνση των τομέων ενασχόλησης της Κοινωνικής Πολιτικής, σε μια περίοδο όπου και η ίδια η Κοινωνική Πολιτική τέθηκε σε αμφισβήτηση και προσπάθησε να ενδυναμώσει την ύπαρξή της και τη θέση της¹⁸ (βλ. και το προηγούμενο για τα προβλήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης). Από την άλλη πλευρά, δεν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, στον βαθμό που κατέστη σαφές ότι η ενασχόληση με τις πολιτικές απασχόλησης προϋπέθετε την προγενέστερη εστίαση στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση.

1.3.4. Η Πολιτική Επιστήμη

Η Πολιτική Επιστήμη ασχολείται με τη θεωρία και πρακτική των πολιτικών, καθώς και με την περιγραφή και ανάλυση των πολιτικών συστημάτων και συμπεριφορών. Η Πολιτική Επιστήμη περιλαμβάνει τους κλάδους: διεθνών σχέσεων, πολιτικής θεωρίας, δημοσίων πολιτικών και δημόσιας διοίκησης, εθνικών πολιτικών και συγκριτικών πολιτικών.¹⁹

Αν και η σχέση της εκπαίδευσης με τους περισσότερους κλάδους της Πολιτικής Επιστήμης είναι εμφανής, η ενασχόληση της συγκεκριμένης επιστήμης με τα εκπαιδευτικά θέματα ήταν ανύπαρκτη ή αναιμική, και παραμένει περιθωριακή ακόμα και σήμερα.

Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ίσως ο κλάδος των διεθνών σχέσεων, στον βαθμό που οι διεθνείς δρώντες, τόσο οι διακρατικοί όσο και οι υπερκρατικοί οργανισμοί που ασχολούνται (και) με την εκπαίδευση, επηρεάζουν όλο και πιο καθοριστικά τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Εντούτοις, πολύ λίγα πράγματα έχουν γίνει προς αυτήν την κατεύθυνση έως σήμερα, στο μέτρο που οι διεθνείς σχέσεις φαίνεται να εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο το ενδιαφέρον τους στο διεθνές δίκαιο και στις σχέσεις κρατών.

1.3.5. ...και η Εκπαιδευτική Πολιτική

¹⁷ Εξαιτίας αυτού του γεγονότος, οι προερχόμενοι π.χ. από τη Γαλλία διδάκτορες αντιμετωπίζουν εξαιρετικό πρόβλημα επειδή καλούνται ξαφνικά να μετατρέψουν τη διεπιστημονική τους προσέγγιση σε μονο-επιστημονική, στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στο ελληνικό συγκείμενο...

¹⁸ Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι ένας από τους πρώτους που σκέφτηκαν την εκπαίδευση ως τομέα της Κοινωνικής Πολιτικής, τροποποιώντας την προγενέστερη θεώρησή του, ήταν και ο Τσαούσης.

¹⁹ http://en.wikipedia.org/wiki/Political_Science. Ισχύει και εδώ η αντίστοιχη παρατήρηση για την Κοινωνιολογία.

Τη δεκαετία του '70, μέσα από διάφορες διεργασίες (βλ. ενότητα 3.1.1.) η Εκπαιδευτική Πολιτική νοήθηκε ως Εφαρμοσμένη Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αυτή η θεώρηση είχε δύο συνέπειες: πρώτον, την πρόσδεση του γνωστικού αντικειμένου στην πορεία ανάπτυξης αλλά και στα προβλήματα (βλ. ενότητα 3.1.1.) και στις προκλήσεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Δεύτερον, τη χρήση, ως πρώτη ύλη, των πορισμάτων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση, σχεδόν αποκλειστικά, κριτικής των υφιστάμενων πολιτικών και, μόνο σποραδικά, προτάσεων πολιτικής. Συνεπώς, οι θεωρίες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν ως νομιμοποιητικός λόγος, είτε απλώς ως λόγος κριτικής είτε διαμόρφωσης προτάσεων πολιτικής.

Εκείνο στο οποίο θα έπρεπε, ίσως, να δοθεί προσοχή είναι η συνέπεια της θεώρησης της ανισότητας ως παθολογίας, στον βαθμό που με αυτόν τον τρόπο η Εκπαιδευτική Πολιτική λειτούργησε ως θεραπεία, με μη ικανοποιητικά ή εντελώς καταστροφικά αποτελέσματα. Πράγματι, σε μια τέτοια θεώρηση ήταν και είναι πιθανό να καταλήξει κανείς στη διάγνωση ότι ο μηχανισμός παραγωγής της ανισότητας (η αιτία της πάθησης) είναι η αξιολόγηση των διδασκόμενων διά του εργαλείου των βαθμών. Αυτό το κοινωνιολογικό πόρισμα μπορεί να μεταπλαστεί σε εφαρμοσμένη πολιτική με την κατάργηση ή «συμβολικοποίηση» της αξιολόγησης. Το τελευταίο, όμως, δεν οδηγεί κατ' ανάγκη στην εκπαιδευτική απελευθέρωση και στην εξισωτική κοινωνία, όπως πιθανόν θα έλπιζε κάποιος, αλλά σε έναν ακραίο αμοραλισμό όπου ο εργαλειακός ατομικός ωφελιμισμός καταστρατηγεί και εντέλει καταργεί τη διαδικασία μόρφωσης και τη θεώρηση της μάθησης ως κοινωνικού αγαθού. Το καλύτερο τέτοιο παράδειγμα που μπορεί να δοθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική της δεκαετίας του '80 (Σταμέλος, 1999). Το εντυπωσιακό μάλιστα είναι ότι, παρόλο που πολλά σοσιαλιστικά κόμματα ανέβηκαν στην εξουσία σε διάφορες χώρες της Ευρώπης τη δεκαετία του '80 –και μάλιστα σε χώρες που πολλές φορές είχαν αντιμετωπίσει τα ίδια ή και χειρότερα πολιτικά προβλήματα από την Ελλάδα–, μόνο στην Ελλάδα η θεώρηση της αξιολόγησης ως κοινωνικής κατασκευής οδήγησε στην κατάργυσή της, ως μέτρο εκπαιδευτικής και κοινωνικής απελευθέρωσης (Molina Garcia, 1999). Πρόκειται για μια πραγματικότητα που καθιστά την Ελλάδα του '80 παγκόσμιο πειραματικό εργαστήριο. Από την άλλη πλευρά, προφανώς η αξιολόγηση, ως ανθρώπινη δραστηριότητα και κοινωνική εφαρμογή, *κατασκευάζεται*, όμως παράλληλα συνδέεται άμεσα με έννοιες όπως η καινοτομία, η βελτίωση, η πρόοδος, η εξέλιξη, η αλλαγή, κινητήριες έννοιες σε κάποιες κοινωνίες, όπως έχει καταφανεί στην εποχή της νεωτερικότητας, όχι όμως στην ελληνική κοινωνία (βλ. και Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Αντίθετα, η δυναμική θεώρηση της ανισότητας ανοίγει ένα ευρύτατο πεδίο ενασχόλησης για την Εκπαιδευτική Πολιτική, στο μέτρο που σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να συνδεθεί στενά με την έννοια της *κοινωνικής μεταβολής* μέσω της οποίας η έννοια της *εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης* αποκτά κομβική σημασία. Από εκεί, η εστίαση σε έννοιες όπως *εκπαιδευτική αλλαγή*, *εκπαιδευτικός λόγος*, *εκπαιδευτική ατζέντα* γίνεται ουσιώδης. Πράγματι, είναι διαφορετικό να θεωρείται η ανισότητα ως μηχανισμός σε μια αέναη, ανιστορική και αναλλοίωτη διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής του ίδιου –θεώρηση που μπορεί κάλλιστα να καταλήξει σε μια θεολογία ή στο ανατολίτικο κισμέτ– και διαφορετικό η ανισότητα ως κομβικό στοιχείο της συνεχούς διαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας και των μεταβολών της.

Από την άλλη πλευρά, ένας ακόμα κίνδυνος ελλοχεύει στην ταύτιση που μερικές φορές γίνεται μεταξύ του εκπαιδευτικού λόγου και/ή της πολιτικής ατζέντας με το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς μιας ερευνητικής εργασίας στον χώρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Είναι προφανές ότι για την ανάλυση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτείται η γνώση και η ανάλυση των κειμένων που τη συγκροτούν, όμως για τη θεωρητική τους κατανόηση και ερμηνεία απαιτείται η χρήση επιστημονικών θεωριών που αυτήν τη στιγμή προέρχονται συνήθως από τις Κοινωνικές Επιστήμες (κυρίως από την Κοινωνιολογία και δευτερευόντως από την Πολιτική Επιστήμη).

Τέλος, ένας ακόμα κίνδυνος ελλοχεύει από την ταύτιση των κειμένων πολιτικής, διαμορφωτικών ή νομοθετημάτων, με την πραγματικότητα του πεδίου. Είναι προφανές ότι τα κείμενα πολιτικής είναι απαραίτητα για τον προσδιορισμό του νομιμοποιητικού λόγου και του πλαισίου δράσης, όμως σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζονται με την πραγματικότητα του πεδίου, η οποία διαθέτει τους δικούς της βαθμούς αυτονομίας. Μάλιστα, από εδώ μπορεί κανείς να εμβαθύνει σε ενδιαφέροντα αντικείμενα που θέτουν σε αμφισβήτηση σημαντικά στερεότυπα και ευκολίες. Για παράδειγμα, πώς η κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου μπορεί να περνά τόσο γρήγορα, άμεσα και αποτελεσματικά μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν, για παράδειγμα, το Πανεπιστήμιο, τη στιγμή που το όλο πλαίσιο θεωρείται εξαιρετικά αποκεντρωμένο και το πανεπιστήμιο θεωρείται θεσμός με αυξημένη αυτονομία, ενώ αντίθετα σε χώρες εμβληματικά συγκεντρωτικές, όπως η Ελλάδα, η κυβέρνηση αδυνατεί να πράξει το ανάλογο; Αν όμως είναι έτσι, τότε τι νόημα έχει ο χαρακτηρισμός «συγκεντρωτικός» ή «αποκεντρωμένος»; Ή, διαφορετικά, πώς

γίνεται μια αποκεντρωμένη εξουσία να είναι πιο αποτελεσματική από μια συγκεντρωτική που δεν μπορεί να περάσει στο πεδίο εφαρμογής;

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αφορά την Εκπαιδευτική Πολιτική έχει να κάνει με τον δανεισμό θεωρητικών εργασιών από τον χώρο των Κοινωνικών Επιστημών. Πράγματι, αυτός ο δανεισμός δεν είναι δυνατό να αποφύγει τον γνωστό διϊσμό τους σχετικά με την πρωτοκαθεδρία θεσμών ή δρώντων στις αναλύσεις τους. Όμως, αυτό είναι ένα εγγενές πρόβλημα του ευρύτερου επιστημονικού χώρου που, παρά τις όποιες προσπάθειες για γεφύρωσή του, υφίσταται ακόμα, αν και φαίνεται να υπάρχει μια σύγκλιση των αντιμαχόμενων θεωρήσεων.

Τέλος, ένα ακόμα σημαντικό σημείο είναι αυτό του αριθμού. Πράγματι, πρόκειται για μια εκπαιδευτική πολιτική ή για πολλές; Σε μια πρώτη ιστορική περίοδο η Εκπαιδευτική Πολιτική δεν μπορούσε παρά να είναι μία και να αναφέρεται στην πολιτική του κράτους για το εκπαιδευτικό του σύστημα. Σήμερα τα δεδομένα έχουν αλλάξει, στον βαθμό που η πρώτη δεν έχει καταργηθεί, αλλά έχει χάσει το μονοπώλιό της. Εκπαιδευτικές Πολιτικές αναπτύσσονται και από άλλα υπουργεία πλην των υπουργείων Παιδείας, ενώ και κάθε άλλος φορέας, ενός κάποιου μεγέθους, δημόσιος ή ιδιωτικός, έχει αναπτύξει τμήματα εκπαίδευσης με στόχο την εξυπηρέτηση των συνεχών εκπαιδευτικών αναγκών των εργαζομένων του. Κατά συνέπεια και κατ' ανάγκη, δημιουργούνται πολλές και διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορεί να είναι υπερεθνικές, εθνικές ή ενδοεθνικές. Δεν είναι τυχαίο ότι πλέον υπάρχει μια τάση ανάμειξης των όρων «πολιτική» και «στρατηγική».

1.3.5.1. Τι είναι η Εκπαιδευτική Πολιτική;

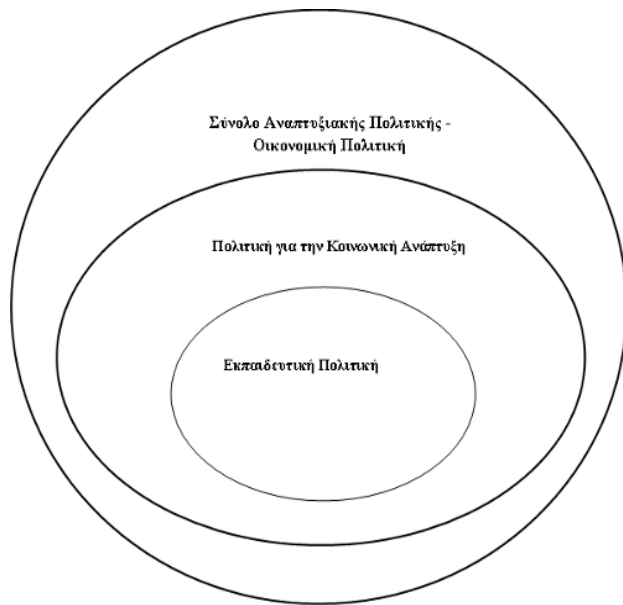
Ένα πρώτο, βασικό, ζητούμενο είναι η εννοιολόγηση της πολιτικής. Δύο φαίνεται να είναι οι καθοριστικοί άξονες εννοιολόγησης: από τη μια, ο αξιακός προσανατολισμός και, από την άλλη, η παράδοση και ο θεσμικός της ρόλος. Στον πρώτο, οι ιδέες, οι αξίες, οι επιλογές, τελικά αυτό που αποκαλείται «ιδεολογία» ή διαφορετικά «φιλοσοφία», παίζουν ουσιαστικό ρόλο. Στον δεύτερο, ο καθοριστικός παράγοντας είναι η ίδια η κοινωνία στην οποία αναφερόμαστε.

Από την άλλη, κεντρικές έννοιες στην (Εκπαιδευτική) Πολιτική είναι εκείνες της *εξουσίας* και της *οργάνωσης*. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η Εκπαιδευτική Πολιτική ενδιαφέρεται για την κατανομή της εξουσίας και της οργάνωσης στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. «*Η πολιτική, τα πολιτικά συστήματα και οι πολιτικές σχέσεις, όλα αναφέρονται σε διαδικασίες και θεσμούς με τους οποίους γίνονται δεσμευτικές επιλογές για το σύνολο σχετικά με την κατανομή ή την ανακατανομή των πόρων και την ορθότητα της συμπεριφοράς*» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, τ. 7-18, σ. 3918).

Πιο συγκεκριμένα, η Εκπαιδευτική Πολιτική ενδιαφέρεται για τις επιρροές που υπεισέρχονται στη διαμόρφωση δομών και διαδικασιών, για το ποιος ελέγχει και με ποιον τρόπο τα αποτελέσματα της χρήσης τους, ή ακόμα για το ποιος έλεγχος υπάρχει στην πρόσβαση, από ποιους και γιατί. Έτσι, στον άξονα *κράτος – πολιτική διαδικασία – οικονομία* το ενδιαφέρον εστιάζεται σήμερα στην ισχυροποίηση της οικονομίας, στις υπερ- και ενδοκρατικές πιέσεις που υφίσταται το κράτος, αλλά και στη διαμεσολάβηση συμφερόντων (κρατικών, κομματικών, άλλων συλλογικών και ατομικών) που επηρεάζουν την πολιτική διαδικασία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, καταλήγουμε να ενδιαφερόμαστε επίσης για τη νομιμοποίηση διαδικασιών και πολιτικών, για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές αλλά και για τους μηχανισμούς (αν υπάρχουν) λογοδοσίας. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει ένας αμφιλεγόμενος όρος που όμως είναι εξαιρετικά χρήσιμος: το *δημόσιο συμφέρον*, που θα μπορούσε να αναλυθεί ως οι μηχανισμοί και οι διαδικασίες κοινωνικού ελέγχου, οι διαδικασίες διαβούλευσης και η διάθεση πόρων στις επιλεγμένες δράσεις.

1.3.5.2. Πού ακριβώς εντάσσεται επιστημολογικά και εφαρμοσμένα

Αφού έχουν παρατεθεί όλα τα προηγούμενα, μπορούμε πλέον να τοποθετήσουμε την Εκπαιδευτική Πολιτική στο σύνολο των πολιτικών. Το επόμενο σχήμα βοηθάει στην οπτικοποίηση της τοποθέτησης.



Σχήμα 1.1 Τοποθέτηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο σύνολο των πολιτικών

1.3.5.3. Ο κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ο «κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής» αναφέρεται ουσιαστικά στα απαραίτητα βήματα που πρέπει να γίνουν για μια πλήρη έρευνα ή πορεία σκέψης στην Εκπαιδευτική Πολιτική ή για την πλήρη εφαρμογή μιας πολιτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση. Προφανώς, μπορεί κανείς να επικεντρώσει την έρευνά του σε ένα και μόνο «βήμα» του κύκλου. Μάλιστα, θα μπορούσε να λεχθεί ότι ο Σχεδιασμός προηγήθηκε χρονικά όλων των υπολοίπων λόγω του τρόπου που ιστορικά αναπτύχθηκε το γνωστικό αντικείμενο, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο



Σχήμα 1.2. Ο κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

1.3.5.4. Επίπεδα Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Θα μπορούσαν να παρατεθούν έξι (6) διακριτά επίπεδα ανάπτυξης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία συνιστούν διακριτά ερευνητικά επίπεδα προσέγγισης.

	Επίπεδα Εκπαιδευτικής Πολιτικής	Περιεχόμενο επιπέδων εκπαιδευτικής πολιτικής
1.	Το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησης του κοινωνικού συγκείμενου αναφοράς	Η ιστορική πορεία συγκρότησης και οι παραδόσεις του κοινωνικού συγκείμενου αποτελούν στοιχείο στη συγκρότηση (εκπαιδευτικών) πολιτικών.
2.	Το σύγχρονο κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές	Αποτελεί το σύγχρονο περιβάλλον ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Περιλαμβάνει: α. την κείμενη νομοθεσία και νομολογία (ρυθμιστικό πλαίσιο), β. αξίες, κανόνες και αρχές από τις οποίες διέπεται μία σύγχρονη κοινωνία και τα οποία είναι σε άμεση σχέση και αναφορά με το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησής της (κανονιστικό πλαίσιο), γ. την καθημερινή πρακτική και τον τρόπο συμπεριφοράς των δρώντων υποκειμένων («κουλτουρικός» - γνωστικός άξονας).
3.	Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής (policy makers) και οι διαδικασίες εκπόνησης της πολιτικής	Περιλαμβάνει ανθρώπους και διαδικασίες εκπόνησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.
4.	Η ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής	Περιλαμβάνει τους στόχους, τις προτεραιότητες και τις επιλογές μιας εκπαιδευτικής πολιτικής.
5.	Τα εργαλεία εφαρμογής και ελέγχου της εκπαιδευτικής πολιτικής	Εντάσσονται εδώ οι επιλογές της εφαρμογής μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς επίσης και οι μηχανισμοί παρακολούθησης, ελέγχου, αξιολόγησης και επανεκτίμησης της πορείας υλοποίησης μιας πολιτικής.
6.	Τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής	Πρόκειται για τους «στόχους» της εκπαιδευτικής πολιτικής που μπορεί να είναι άτομα, ομάδες ανθρώπων ή και αντικείμενα στόχευσης.

Πίνακας 1.2. Επίπεδα εκπαιδευτικής πολιτικής

1.3.5.5. Προοπτικές για την Εκπαιδευτική Πολιτική

Μιλώντας για τις προοπτικές του γνωστικού αντικείμενου, θα περίμενε κανείς να ξεκινήσει από όσα διατυπώθηκαν προηγουμένως. Όμως, η ελληνική πραγματικότητα μας υποχρεώνει να ξεκινήσουμε διαφορετικά.

Είναι ίσως κατανοητό ότι εδώ η εκπαίδευση δεν νοείται ως υπόθεση «καλών ανθρώπων», «θεικού ή φυσικού χαρίσματος», «εμπειρίας» ή «βιολογικών παραγόντων». Όμως, η βαθιά επιρροή του θεωρητικού τρόπου συγκρότησης της ελληνικής εκπαίδευσης γενικά, καθώς και η «φιλοσοφίζουσα παιδαγωγική» ειδικά (Παπακωνσταντίνου, 1984, σσ. 18-19) δημιούργησαν ένα κλίμα επικυριαρχίας που τελικά δεν μεταλλάχτηκε όσο φανταζόμαστε, παρά την ανατροπή στον κυρίαρχο λόγο. Πράγματι, ο κυρίαρχος λόγος σε θέματα εκπαίδευσης συνολικά, αλλά και εκπαιδευτικής πολιτικής εστιασμένα, χαρακτηρίζεται και σήμερα από άκρατο ιδεαλισμό και έναν ιδεολογικό βερμπαλισμό θεολογικού τύπου που έχει κοινό θεωρητικό υπόβαθρο με τη «φιλοσοφίζουσα παιδαγωγική» τού χθες.

Συνεπώς, το αρχικό στοίχημα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι αρχικά η οριστική αποδέσμευσή της από τον χώρο που αποκαλείται «παιδαγωγικά» ή «παιδαγωγική».

Στη συνέχεια, διατηρώντας την ερευνητική εμπειρία και γνώση από τον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, θα ήταν ευκαίριο να επεκταθεί σε χώρους ευρύτερους που αφορούν όλο το φάσμα της διά βίου μάθησης και τα διακυβεύματα που εκπηγάζουν μαζί του, στον βαθμό που, λόγω της παγκοσμιοποίησης, μεταβάλλονται τα δεδομένα τόσο σε επίπεδο κράτους όσο και σε επίπεδο εξουσίας. Για να δώσουμε μερικά παραδείγματα, οι πολιτικές για την εκπαίδευση των μεγάλων διεθνών ή υπερεθνικών οργανισμών, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ, η Unesco, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου κτλ., υπεισέρχονται και επηρεάζουν καταλυτικά τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, τροποποιώντας τα δεδομένα

τόσο σε επίπεδο κράτους όσο και σε επίπεδο εξουσίας.²⁰ Ένα δεύτερο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι οι ποικίλες και διάφορες «ειδικές» εκπαιδευτικές πολιτικές που σήμερα απλώς δεν υφίστανται. Τέτοιες πολιτικές είναι αυτές που αφορούν τον πολιτισμό γενικά, και το θέατρο, τον κινηματογράφο, τον χορό και τη μουσική ειδικότερα, ή –σε άλλη κατεύθυνση– τη ναυτική, την τουριστική ή την εκκλησιαστική εκπαίδευση, ενώ, ερευνητικά τουλάχιστον, θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον η εκπαιδευτική πολιτική για τις στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές.

Τέλος, ένας μείζων τομέας που εξακολουθεί να βρίσκεται σε εμβρυακή κατάσταση στην Ελλάδα είναι οι εξειδικευμένες σπουδές και η έρευνα για την Ανώτατη Εκπαίδευση — τομέας στον οποίον έχουν πέσει τα φώτα της δημοσιότητας από τη δεκαετία του '90.

Βέβαια, είναι δεδομένο ότι για την Εκπαιδευτική Πολιτική είναι περισσότερο εύκολο να χρησιμοποιούνται όροι όπως: *κοινωνική δομή, κοινωνικές σχέσεις, κοινωνικοί ρόλοι, κοινωνικοί κανόνες ή κοινωνικές πρακτικές*, λόγω της μέχρι σήμερα στενότερης σχέσης της με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και λιγότερο με έννοιες όπως: *πολιτική σκέψη, πολιτικές ιδέες, πολιτική θεωρία, πολιτική κουλτούρα ή πολιτική πράξη*, ή ακόμα λιγότερο με αναλύσεις από τον χώρο της Ανθρωπολογίας, με τις οποίες θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν θέματα που άπτονται της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτειότητας. Όμως, η εντονότερη χρήση εργαλείων της Πολιτικής Επιστήμης, της Ανθρωπολογίας ή και άλλων επιστημών θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη φαρέτρα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, δίνοντάς της μεγαλύτερο εύρος και βάθος και καθιστώντας την ένα σημαντικό διακριτό διεπιστημονικό πεδίο στον χώρο των Κοινωνικών Επιστημών.²¹

Από εκεί και πέρα εκείνο που παραμένει ζητούμενο είναι το ποιος, πού και υπό ποιο θεσμικό πλαίσιο θα εκπαιδεύσει τους νέους και τις νέες που θα ήθελαν να ασχοληθούν με την Εκπαιδευτική Πολιτική, δημιουργώντας μια νέα γενιά επιστημόνων, επαγγελματιών και ερευνητών. Αλλά από εδώ ανοίγεται μια άλλη συζήτηση που ξεφεύγει από τα όρια του παρόντος πονήματος.

Επιπλέον δικτυακό υλικό

Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων: <http://www.minedu.gov.gr/>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας:

http://www.paideia.org.cy/upload/Arthrografia/17_1_2008_stratigikos_shediasmos_anatheorimenos.pdf ,

<http://www.moec.gov.cy/>

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής:

<http://www.iep.edu.gr/index.php?lang=el>

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΓΣΕΕ: <http://www.kanep-gsee.gr>

Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας (ΑΔΙΠ): <http://www.hqaa.gr/gr/index.php>

Ευρωπαϊκή Ένωση, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Νεολαίας:

http://europa.eu/pol/educ/index_el.htm

OECD, Education at a glance: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en

Unesco, Education for the 21st century : <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>

International Monetary Funds, The GATS agreement:

<http://www.imf.org/external/pubs/cat/longres.aspx?sk=2178>

The World Bank: <http://www.worldbank.org>

²⁰ Ενδεικτικά για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική βλ. Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004 και 2013. Για τους διεθνείς οργανισμούς βλ. Τσαούσης, 2007.

²¹ Εδώ δεν πρέπει να περιθωριοποιηθεί η σημασία της Ιστορίας. Μιας ιστορίας που, επικεντρωμένη, για παράδειγμα, σε εκπαιδευτικούς θεσμούς (π.χ. σχολείο, πανεπιστήμιο κτλ.) ή σε πολιτικές (π.χ. ο ρόλος των νηπιαγωγείων στην εξωτερική πολιτική της χώρας κατά τους βαλκανικούς πολέμους), μπορεί να αναδείξει τη σημασία μιας ιστορίας της πολιτικής για εκπαιδευτικά θέματα.

Ερωτήσεις – Εργασίες

Εισαγωγή

1. Σε τι διαφέρουν οι παραγωγοί πολιτικής από τους επιστήμονες/ερευνητές που εργάζονται στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής;
2. Γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν σημαντικό για το κράτος-έθνος;
3. Γιατί είναι σημαντική η εθνική ταυτότητα;
4. Γιατί η αρχική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής συντελέστηκε σε υπερεθνικό πλαίσιο;

Το διεθνές πλαίσιο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

5. Γιατί οι διεθνείς οργανισμοί αναπτύσσονται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο;
6. Γιατί ήταν σημαντική η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου;
7. Γιατί η Παγκόσμια Τράπεζα χρηματοδοτεί εκπαιδευτικά προγράμματα;
8. Γιατί η εκπαίδευση είναι σημαντική για τον ΟΟΣΑ;
9. Ποια η διαφορά της εκπαιδευτικής πολιτικής που προέρχεται από την Οικονομία της Εκπαίδευσης από εκείνη που προέρχεται από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης;
10. Γιατί λέγεται ότι τη δεκαετία του '80 συντελέστηκε μια σημαντική μετατόπιση στη θεώρηση της εκπαίδευσης;
11. Δώστε ένα παράδειγμα από την ευρωπαϊκή πραγματικότητα όπου το «κρατικό» δεν ταυτίζεται με το «εθνικό».
12. Ποιο ισχυρό δίπολο φαίνεται να διαταράσσεται κατά τον Hobsbawm; Ποια η συνέπεια;
13. Ποιες μεγάλες κατηγορίες κρατών υπάρχουν στη διεθνοποίηση;
14. Ποιες νέες μορφές εκπαιδευτικής συνεργασίας αναπτύσσονται στον διεθνή χώρο;
15. Ποια βαθιά αλλαγή στη θεώρηση της εκπαίδευσης συντελείται τα τελευταία χρόνια του 20^{ου} αιώνα;
16. Γιατί είναι σημαντική η πιστοποίηση άτυπων γνώσεων; Ποιες επιπτώσεις επιφέρει;

Επιστημολογικές επισημάνσεις: προβλήματα, προκλήσεις, προοπτικές

17. Γιατί η Εκπαιδευτική Πολιτική δεν είναι ακόμα μια αυτόνομη επιστήμη;
18. Γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται σημαντικό;
19. Γιατί σχηματίστηκαν εθνικές σχολές στις Κοινωνικές Επιστήμες;
20. Ποιο το βασικό ερευνητικό αντικείμενο ενασχόλησης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης;
21. Ποια η βασική διαφορά των θεωριών για την «ανισότητα»;
22. Ποιες οι τρέχουσες προκλήσεις για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης;
23. Γιατί ήταν ιστορικά σημαντική η καθιέρωση του κύκλου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης;
24. Τι σημαίνει κοινωνικοποίηση; Γιατί είναι σημαντική;
25. Ποιος ο στόχος της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης; Σε τι διαφέρει από την υποχρεωτική;
26. Γιατί πλέον η κοινωνικοποίηση τείνει να αφήσει τη θέση της στην πολιτειότητα;
27. Γιατί μιλάμε για «εκπαιδευτική κρίση»;
28. Γιατί η διά βίου μάθηση τείνει να αλλάξει τη διάρθρωση της ανθρώπινης ζωής;
29. Πώς μπορεί να συνδεθεί η εκπαιδευτική ανισότητα με την κοινωνική μεταβολή;
30. Εξηγήστε γιατί οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο.
31. Ποιο το περιεχόμενο των Επιστημών της Εκπαίδευσης;
32. Υπάρχει εθνική σχολή σκέψης στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Εξηγήστε εν συντομία.
33. Γιατί παλιότερα η Εκπαιδευτική Πολιτική δεν εντασσόταν στην Κοινωνική Πολιτική; Τι άλλαξε και εντάχθηκε;
34. Εξηγήστε εν συντομία τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα σχετικά με την αξιολόγηση τη δεκαετία του '80.
35. Μια εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόζεται αποτελεσματικότερα σε μια συγκεντρωτική ή σε μια αποκεντρωμένη διοίκηση;
36. Ποιος είναι ο βασικός δυϊσμός στις θεωρητικές προσεγγίσεις στις Κοινωνικές Επιστήμες;

37. Ποιες έννοιες είναι βασικές στην Εκπαιδευτική Πολιτική;
38. Γιατί είναι σημαντική η έννοια της νομιμοποίησης για την εκπαιδευτική πολιτική;
39. Γιατί η Εκπαιδευτική Πολιτική είναι μέρος της Κοινωνικής Πολιτικής;
40. Εξηγήστε αναλυτικά τα βήματα του κύκλου της Εκπαιδευτικής Πολιτικής;
41. Δώστε ένα παράδειγμα, εφαρμόζοντας τον κύκλο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adishesiah, M. S. (1979). From International Aid to International Cooperation: some thoughts in retrospect. *International Review of Education*, XXV, 213-230.
- AECSE (1985). *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités*. Paris.
- Banque Mondiale (1980). *Education, Politique sectorielle* (3η έκδ.). Washington: Banque Mondiale.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage Publications Ltd.
- Bottani, R. (2000, 25-26 mai). La formation professionnelle dans l'ensemble d'indicateurs de l'enseignement produit par l'OCDE. Congrès AFEC «Éducation et Travail: divorce ou entente cordiale?», Genève.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers*. Paris: De Minuit.
- Γράβαρης, Δ., & Παπαδάκης, Ν. (1997). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Caillors, Fr. (1988). Histoire de l'économie de l'éducation. *Perspectives*, 63, 514-518.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes: Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Seuil.
- Coleman, J., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. US dep. of HEW, Office of Education. Washington.
- Coombs, Ph. H. (1985). *The word crisis in education: The view from the Eighties*. Oxford: University Press.
- Ελευθεροτυπία (2005, Μάρτιος 1). *Το υψηλό κόστος μειώνει τη βοήθεια στις φτωχές χώρες*, σ. 14.
- Ελευθεροτυπία (2008α). *Α' Παγκόσμιος Πόλεμος: οι αιτίες, η φρίκη, ο Μεσοπόλεμος*. Αθήνα: Ε-Ιστορικά.
- Ελευθεροτυπία (2008β). *Β' Παγκόσμιος Πόλεμος: το σφαγείο 50.000.000 Ανθρώπων*. Αθήνα: Ε-Ιστορικά.
- Engelbrekt, K. (1991). The movement for rights and freedoms. RFE/RL. *Report on Eastern Europe* (vol. 2). no 22.
- Hobsbawm, E. (1995). *Η εποχή των άκρων: Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1999*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κέντρο Μεσογειακών Μελετών/Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. (1982). *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974-1981)* (Β' έκδ.). Αθήνα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1989). *Σημειώσεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πολιτικής*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Kogan, M., & Healy, C. (1999). Non-Official Higher Education in the United Kingdom. Στο Kokosalakis, N. (επιμ.). *Non-Official Higher Education in the European Union*. Panteion University of Social and Political Sciences. Department of Social Policy and Social Anthropology. Centre for Social Morphology and Social Policy (KEKMOKOP). Athens: Gutenberg.
- Larsen, K., Momii, K., & Vincent-Lancrin, St. (2004). *Cross-border higher education: an analysis of current trends, policy strategies and future scenarios*. Centre for educational research and Innovation. The observatory on borderless higher education. Paris: OECD.
- Lê Thành Khôi (1981). *L'éducation compare*. Paris: Armand Collin.

- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. Working Papers, 8. Paris: OECD Education.
- Molina Garcia, S. (1999). *El fracaso escolar en la Union Europea*. Zaragoza: Egido Editorial.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, *Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδιαμαντάκη, Π. (2001). *Η Κινητικότητα Ξένων Φοιτητών προς την Ελλάδα: 1974-1995*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1984). Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική. Στο: Γκοτοβός, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Park, R., & Burgres, E. (1921). *Introduction to the science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Paul, J. J., & Troncin, Th. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. no.14. Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Πεσμαζόγλου, Στ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985: το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Pe Symaco, L. (2006, 18-20 avril). Privatisation et internationalisation de l'enseignement supérieur en Malaisie. *Actes, du Colloque international «Éducation/Formation: la recherche de qualité»*. IRD-IER-NIESAC. HCMV.
- Queiroz (de), J. M. (2000). *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του* (μτφ. Ιφ. Χριστοδούλου – Γ. Σταμέλος). Αθήνα: Gutenberg.
- Sambou, B. (1976). La coopération entre pays en développement. *Perspectives*, 4, 661-665.
- Schultz, Th. W. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα: Καταβολές – Παρούσα Κατάσταση – Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Stamelos, Y. (1990). *Le phénomène «étudiant étranger». Le cas des étudiants grecs dans les universités françaises*. Thèse nouveau régime. Paris: Université de Paris 8.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1994). *Πανεπιστήμιο και Οικονομία στις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO (2005). *Education pour tous. L'exigence de qualité*. Paris.
- Vossensteyn, H. (2005). *Internationalisation and ICT. EU funds and developments regarding ICT in higher education*. Report for SURF, CHEPS.
- Vossensteyn, H., & al. (2007). *Offshore education in the wider context of internationalisation and ICT: experiences and examples form Dutch higher education*. Digitale Universiteit.
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: new challenges for tertiary education*. Washington D.C.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;»: *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική στις διεθνείς πολιτικές διά βίου μάθησης

Διδακτικοί Στόχοι

1. Η δράση των διεθνών καθεστώτων

Μετά το τέλος της συστηματικής τους ενασχόλησης σε αυτό το τμήμα του κεφαλαίου οι ενδιαφερόμενοι οφείλουν να:

- διακρίνουν τους λόγους που οδήγησαν στη δημιουργία των διεθνών οργανισμών και μορφωμάτων,
- προβληματίζονται σε σχέση με τον ρόλο τους στη διεθνή σκηνή όσο και με τις αιτίες διαμόρφωσης της εκάστοτε πολιτικής τους,
- αναγνωρίζουν τη σημασία τους σε σχέση με την εκπαίδευση και τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και να
- σχηματοποιήσουν μια πρώτη άποψη-εντύπωση για πέντε πολύ σημαντικούς διεθνείς, διακυβερνητικούς οργανισμούς.

2. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διά βίου μάθηση

Μετά το τέλος της συστηματικής τους ενασχόλησης σε αυτό το τμήμα του κεφαλαίου οι ενδιαφερόμενοι οφείλουν να:

- γνωρίζουν τα διάφορα όργανα της ΕΕ και τις αρμοδιότητές τους,
- κατανοούν τη σημασία των κομβικών σημείων των ΕΕΠ και να γνωρίζουν τα βασικά σημεία από κάθε κομβικό σημείο,
- κατανοήσουν τη σημασία του ρόλου του ΔΕΚ στην ανάπτυξη της ΕΕΠ,
- κατανοήσουν τον ρόλο της Συνθήκης του Μάαστριχτ,
- κατανοήσουν τον ρόλο της Στρατηγικής της Λισαβόνας και τη συσχέτισή της με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την απασχόληση,
- κατανοήσουν τον ρόλο της Διαδικασίας της Μπολόνιας και της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης,
- γνωρίζουν και να κατανοούν τις ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης,
- γνωρίζουν τα βασικά εργαλεία προώθησης των ΕΕΠ για τη διά βίου μάθηση (και ειδικότερα για την απασχόληση) και να κατανοήσουν την αλληλοσυσχέτισή τους,
- γνωρίζουν τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συνοχή, να κατανοούν την εσωτερική τους λογική και να τη συνδέουν με τις ΕΕΠ,
- γνωρίζουν την εξειδικευμένη συζήτηση για τις «ικανότητες» και τα διακυβεύματά τους,
- μπορούν να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τις «ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες»,
- γνωρίζουν τους NEETs και να καταλαβαίνουν τη σημασία τους,
- γνωρίζουν και να μπορούν να κατανοούν τα διακυβεύματα που απορρέουν από τις έννοιες «πολιτεϊότητα» και «ταυτότητα», καθώς και να

- γνωρίζουν βασικά στοιχεία για τις πολιτικές που αναπτύσσονται σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να κατανοούν τα διακυβεύματα που απορρέουν.

Λέξεις-κλειδιά

1. Η Δράση των διεθνών καθεστώτων

Εθνικό κράτος, διεθνείς/υπερεθνικοί οργανισμοί, Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ, ΠΟΕ – GATS, Unesco, Συμβούλιο της Ευρώπης

2. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διά βίου μάθηση

Συνθήκη του Μάαστριχτ, Ευρωπαϊκές Εκπαιδευτικές Πολιτικές για την απασχόληση, Διά βίου μάθηση, Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού, Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Στρατηγική Λισαβόνας, Διαδικασία της Μπολόνιας, Διαδικασία της Κοπεγχάγης, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ), Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας (ΕΧΕ), Μαθησιακά αποτελέσματα, Ικανότητες, Διαφάνεια, Συγκρισιμότητα, Διασφάλιση Ποιότητας, Αξιολόγηση, Κινητικότητα, ECTS, ECVET, Κοινωνική συνοχή, Βασικές ικανότητες, Ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, Στρατηγικοί στόχοι, Απασχολησιμότητα, Πολιτειότητα, Ταυτότητα, Νεολαία, Ένταξη, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, NEETs, Κοινωνικός αποκλεισμός, Κοινωνική ανισότητα

2.1. Η δράση των διεθνών καθεστώτων

Κατά τον Hoffman (1995, σ.23), ο Θεός είναι μύθος. Η ιδέα του Θεού υπάρχει αλλά όχι και ο ίδιος. Ακολουθώντας, αναρωτιέται αν ισχύει το ίδιο και για το κράτος. Ένας ανώτατος δικαστής στις ΗΠΑ. επιχειρηματολόγησε πως, αν και δεν μπορεί να ορίσει τι είναι «πορνογραφία», μπορεί να την αναγνωρίζει όταν τη βλέπει. Αναλόγως, παρατηρεί ο Pierson (1996, σ. 5), μπορούμε να σκεφτόμαστε για το κράτος. Μπορούμε να το αναγνωρίζουμε από τον αστυνομικό που μας δίνει κλήση στην εθνική οδό, στο εκκαθαριστικό της εφορίας, στα χρήματα που καταβάλλουμε για την ασφαλιστική μας κάλυψη (Pierson, 1996, σ. 5). Οι δύο συγγραφείς εντοπίζουν, με χαρακτηριστικό τρόπο, την ευρέως αποδεκτή άποψη που υποστηρίζει ότι υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία στην προσπάθεια να οριστεί η έννοια του κράτους.

Ο Hoffman (1995, σ. 20) συνοψίζει τις διαφορετικές θεωρήσεις που έχουν προταθεί για το κράτος. Άλλοι, επιχειρηματολογεί, ορίζουν το κράτος με όρους ηθικότητας, άλλοι το αντιμετωπίζουν ως όργανο εκμετάλλευσης, ως μέρος της κοινωνίας, συνώνυμο της κυβέρνησης, μοναδικό και διακριτό μόρφωμα σε σχέση με τους άλλους κοινωνικούς θεσμούς, όπως η εκκλησία ή τα εμπορικά σωματεία. Οι περισσότεροι ορισμοί του κράτους, όμως, περιστρέφονται γύρω από μια βασική παραδοχή όπως την πρότεινε πρώτος ο Leon Trotsky και την ολοκλήρωσε στο έργο του ο Max Weber.²² Για τον Max Weber «το κράτος είναι εκείνη η κοινότητα ανθρώπων η οποία αξιώνει (αποτελεσματικά) το μονοπώλιο στη χρήση της νόμιμης φυσικής βίας μέσα σε

Η «γέννηση» του νεωτερικού κράτους

Η γέννηση του μοντέρνου κράτους –της περιόδου της νεωτερικότητας– εντοπίζεται μόλις στον 16ο ή 17ο, ή κατά άλλους, στις αρχές του 20ου αιώνα (Mann, 1993) — περίοδος που συμπίπτει με τη δημιουργία ή καθιέρωση των εθνικών κρατών στην Ευρώπη (Mann, 1993; Anderson, 1997). Η σημαντική χρονική διαφορά εξηγείται από το γεγονός ότι άλλοι θεωρητικοί –που προέρχονται κυρίως από τον χώρο των Διεθνών Σχέσεων– λαμβάνουν ως σημείο εκκίνησης την εξασφάλιση της κυριαρχίας του κράτους στην εξωτερική του πολιτική –άποψη την οποία θα ακολουθήσει και αυτή η εργασία–, ενώ άλλοι εξετάζουν ως σημείο εκκίνησης τη διεύρυνση και ανάδυση των πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων (Mann, 1993, σσ. 116-117).

Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν απόλυτα, όσον αφορά τον χρονικό εντοπισμό γέννησης του μοντέρνου κράτους, στο έτος 1648, με αφορμή την υπογραφή της Συνθήκης της Βεστφαλίας –που έδωσε τέλος στον ογδοντάχρονο πόλεμο μεταξύ των Ισπανών και των Ολλανδών και στη Γερμανική φάση του Τριακονταετούς Πολέμου– (Archer, 1992; Pierson, 1996; Meehen, 1999; Held et al. 1999; Jackson, 1999; Philpott, 1999).

Η Συνθήκη της Βεστφαλίας καθιέρωσε ένα νέο μοντέλο διεθνών σχέσεων μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών. Εγκαθίδρυσε, ουσιαστικά, ένα σύστημα κυρίαρχων εθνικών κρατών γεωγραφικά προσδιορισμένων.

Με βάση τη Συνθήκη της Βεστφαλίας ο κόσμος αποτελείται από και διαχωρίζεται σε κυρίαρχα –γεωγραφικά προσδιορισμένα– κράτη που δεν αναγνωρίζουν ανώτερη εξουσία. Η νομοθέτηση, η επίλυση διαφορών και η επιβολή του νόμου ανήκουν στη δικαιοδοσία του κράτους, υποκείμενη στη λογική της πάλης για εξουσία. Η διεθνής νομοθεσία προσανατολίζεται στην εγκαθίδρυση ελάχιστων κανόνων συνύπαρξης μεταξύ των κρατών. Η ευθύνη για την επίλυση «αδικαιολογήτων» διασυννοριακών διαφορών βαρύνει μόνο εκείνα τα κράτη που εμπλέκονται. Όλα τα κράτη θεωρούνται ισότιμα απέναντι στη διεθνή νομοθεσία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι όποιες ασυμμετρίες στην ισχύ. Οι διαφορές ανάμεσα στα κράτη είναι δυνατόν να επιλύονται με τη βία. Η ελαχιστοποίηση, τέλος, των εμποδίων στην ελευθερία των κρατών αποτελεί συλλογική προτεραιότητα (Pierson, 1996, σ. 48· Held et al., 1999, σσ.: 37-38).

²²Χαρακτηριστικά, ο Max Weber σημείωνε: «Τελικά μπορεί κανείς να ορίσει μάλλον το σύγχρονο κράτος κοινωνιολογικά μόνον από ένα ειδικό μέσον το οποίο προσιδιάζει σε αυτό, όπως και σε κάθε πολιτικό σύνδεσμο: δηλ. από τη χρήση της φυσικής βίας». «Κάθε κράτος στηρίζεται στη βία», είπε ο Trotsky στο Brest-Litovsk. «Αυτό είναι πραγματικά σωστό... Φυσικά η βία δεν είναι το κανονικό ή το μοναδικό μέσον του κράτους». (Max Weber, *Κοινωνιολογία του Κράτους*, μτφ. Μιχ. Γ. Κυπραίος, 1996, σ. 44, εκδόσεις Κένταυρος).

ορισμένο έδαφος — το «έδαφος» ανήκει στα χαρακτηριστικά του κράτους».²³ Χρησιμοποιεί, δηλαδή, ένα μάλλον ειδικό μέσον, παρά το περιεχόμενο των πράξεων του κράτους, προκειμένου να το ορίσει, και εδώ έγκειται η πρωτοτυπία της σκέψης του. Όπως επιχειρηματολογεί ο Hoffman (1995, σ. 47), αυτός είναι ένας συστηματικός και δομημένος ορισμός που συνδέει τέσσερα χαρακτηριστικά — μονοπώλιο, νομιμότητα, περιοχή και ισχύ-βία—, ώστε να διευκολύνει την αποτίμησή του ως συνόλου.²⁴

Διεθνές Καθεστώς

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Krasner (1983, σ. 2), «τα διεθνή καθεστώτα ορίζονται ως δέσμες από άρρητες ή ρητές αρχές, νόρμες, κανόνες και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, γύρω από τις οποίες συγκλίνουν οι προσδοκίες των δρώντων σε μία δεδομένη περιοχή Διεθνών Σχέσεων».

Τα κράτη, μέχρι το 1870, έχουν θριαμβεύσει (Drucker, 1996, σ. 159). Από ασήμαντα που ήταν, τον 18ο αιώνα δέσποζαν κυρίαρχα στους πολίτες τους, φορολογώντας τους, στρατολογώντας τους, επιχειρώντας να κατευθύνουν τον ενθουσιασμό τους στην επίτευξη των κοινών στόχων. «Γίνονταν κλουβιά, παγιδεύοντας τους πολίτες τους μέσα σε κάγκελα» (Mann, 1993, σ. 117). Μετατρέπονταν σε μεγα-κράτη (Drucker, 1996), αναπτύσσοντας συστήματα επικοινωνίας, εκπαιδευτικά συστήματα, συστήματα υγείας, τα πρώτα δείγματα του κράτους πρόνοιας (Mann, 1993). Τη δεκαετία του 1880, μάλιστα, ο Bismark «εφηύρε» το κράτος πρόνοιας σε απάντηση του κινδύνου ταξικού πολέμου. Τη δεκαετία του 1890, στη Γερμανία άρχισαν να δαπανώνται χρήματα, σε περίοδο ειρήνης, για αμυντικούς σκοπούς, ενώ μετά τους παγκόσμιους πολέμους αναπτύχθηκε το φορολογικό κράτος (Drucker, 1996, σσ. 160-168). Παράλληλα, με την επένδυση στην εκπαίδευση, ανάμεσα σε άλλες μεθόδους, αρχίζει να κατασκευάζεται η εθνική ταυτότητα, και τα γεωγραφικά προσδιορισμένα κράτη μετατρέπονται σταδιακά σε εθνικά.²⁵ Χτίζεται, δηλαδή, η διασύνδεση του εθνικού κράτους με την κοινωνία.

²³Max Weber, *Κοινωνιολογία του Κράτους*, μτφ. Μιχ. Γ. Κυπραίος, 1996, σ. 45, εκδόσεις Κένταυρος.

²⁴Απλώς σημειώνουμε ότι, με βάση την όλη προβληματική του Weber για το κράτος, αυτό δεν είναι ταυτόσημο της κυβέρνησης, αλλά θα έπρεπε μάλλον να διαχωρίζεται από αυτή: «Στο σύγχρονο κράτος η πραγματική εξουσία δεν βρίσκεται στους κοινοβουλευτικούς λόγους ούτε στις ανακοινώσεις του μονάρχη, αλλά ασκείται με τον χειρισμό της διοίκησης στα ζητήματα της καθημερινής ζωής, και έτσι, αναγκαία και αναπόφευκτα, βρίσκεται στα χέρια της στρατιωτικής και πολιτικής γραφειοκρατίας» (Max Weber, *Κοινωνιολογία του Κράτους*, μτφ. Μιχ. Γ. Κυπραίος, 1996, σ. 44, εκδόσεις Κένταυρος).

²⁵ Τα δύο σημεία που οφείλουμε να κρατήσουμε, τουλάχιστον όσον αφορά τη διεθνή εμπειρία, είναι η έννοια της κατασκευής του εθνικού κράτους, καθώς και το γεγονός ότι η έννοια του εθνικού χτίστηκε στη βάση του προϋπάρχοντος κράτους και όχι το αντίθετο (Gellner, 1992; Hobsbawm, 1994; Anderson, 1997). Ειδικά για την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην Ελλάδα, ο Τσουκαλάς (1975, σσ. 49-50) επιχειρηματολογεί ότι: «α) ο νεοελληνικός εθνικισμός δομείται σε θεμέλια θρησκευτικά, οικουμενικά και, επομένως, σε πρώτη φάση «υπερεθνικά», β) η ανάπτυξη του ελληνικού εθνικισμού πραγματώνεται παράλληλα με έναν κατακερματισμό του ελληνόφωνου πληθυσμού στον χώρο, ο οποίος εκφράζεται στον γεωγραφικό του διασκορπισμό, γ) η ιδεολογική ομοιογένεια του ελληνικού εθνικού συνόλου διασφαλίστηκε από τους παραδοσιακούς εκκλησιαστικούς μηχανισμούς, με τη μεσολάβηση μιας αδιάκοπης πληθυσμιακής μετακίνησης, δ) το κοινωνικό στρώμα που υπήρξε ο κύριος φορέας της εθνικιστικής ιδεολογίας, δηλαδή η εμπορευματική αστική τάξη, ήταν ελληνόφωνο και πανβαλκανικό, ενώ παράλληλα βρισκόταν σε συνεχή επαφή με την ανερχόμενη αστική τάξη των δυτικοευρωπαϊκών χωρών και, ε) η ελληνόφωνη αυτή τάξη διέδωσε τον ελληνικό εθνικισμό που χρονικά προηγήθηκε από αντίστοιχα εθνικά κινήματα στους κόλπους άλλων εθνοτήτων που κατοικούσαν στις περιοχές της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας» (βλ. επίσης και Μουζέλης, 1994· Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, 1999).

Παράλληλα, όμως, λόγω της αυξανόμενης έντασης των επαφών ανάμεσά τους άρχισαν να γίνονται εμφανή και ζητήματα που έχρηζαν διεθνικής αντιμετώπισης.

Το ζητούμενο δεν ήταν η δημιουργία μιας κοινής, παγκόσμιας εξουσίας που θα διαχειριζόταν τις παγκόσμιες υποθέσεις, αλλά μάλλον η εγκαθίδρυση ρυθμιστικών διεθνών καθεστώτων²⁶ για τη μεθοδική διευθέτηση πιεστικών διεθνικών διαδικασιών (Archer, 1992; Drucker, 1996; Held *et al.*, 1999). Τα κράτη στην Ευρώπη ήταν αναγκασμένα να δοκιμάσουν νέους τρόπους, νέα μέσα, προκειμένου να επιτύχουν αποτελεσματική συνεργασία γύρω από τα θέματα της ειρήνης και της σύγκρουσης, ενώ αντιμετώπιζαν μια αυξανόμενη ανάγκη να συντονίσουν τη δράση τους στο κοινωνικοοικονομικό πεδίο της ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, το 1804 εγκαθιδρύεται υπερεθνική διοίκηση που θα είχε τον έλεγχο της πλεύσης στον ποταμό Ρήνο. Το 1821 δημιουργείται διεθνής επιτροπή για τον ποταμό Έλβα. Το 1856, το άρθρο 15 της Συνθήκης των Παρισίων εγκαθίδρυσε μια ευρωπαϊκή επιτροπή που θα είχε ως ρόλο της την

επίβλεψη της ελεύθερης πλεύσης στον Ρήνο, ανεξάρτητη από κάθε εθνικό έλεγχο, καθώς «το σύστημα των εθνικών διοικήσεων είχε κυριολεκτικά καταρρεύσει, όντας ανίκανο να αντιμετωπίσει τις σύγχρονες εξελίξεις στους τομείς της πλεύσης και του διεθνούς εμπορίου» (Woolf, 1916, σ. 373, στο: Archer, 1992, σ. 12-13)! Από το 1868 έως το 1875, ως απάντηση στις τεχνολογικές προόδους, και για τον συντονισμό των εξελίξεων σε εθνικό επίπεδο, σε αυτόν τον τομέα δημιουργούνται: το International Telegraph Bureau το 1868, το General Postal Union το 1874, και το 1875 το Bureau of Weights and Measures. Λόγω της απαίτησης να διασφαλιστεί ότι οι κοινωνικοοικονομικές δραστηριότητες δεν συγχέονταν αδικαιολόγητα από την ύπαρξη των εθνικών συνόρων, ιδρύθηκαν από το 1890 έως και το 1901 οι: International Union for the Publications of Customs and Tarrifs (1890), International Health Office στην Αβάνα και στη Βιέννη (1881), και International Health Services στο Παρίσι (1901).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όμως, διαμορφώνεται ένα διαφορετικό διεθνές σκηνικό. Οι ευρωπαϊκές δυνάμεις που έως τότε κυριαρχούσαν στον πλανήτη καταστρέφονται και εξασθενούν πολιτικά. Γενικότερα, η Ευρώπη βρίσκεται σε δεινή θέση, τόσο δημογραφικά όσο και πολιτικά και οικονομικά, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που πολλοί μίλησαν για τον κίνδυνο της φυσικής της εξόντωσης. Πρώτη φορά μετά

Η ανάδειξη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως διακριτού επιστημονικού πεδίου

Με τη δημιουργία ή την ενίσχυση των διεθνών οργανισμών, οι οποίοι στο μέτρο της ενασχόλησής τους με την ανάπτυξη επικεντρώνονται στην εκπαίδευση, η τελευταία αναδεικνύεται σε τομέα-κλειδί, και πολλές θέσεις εργασίας δημιουργούνται. Θέσεις που έχουν να κάνουν αρχικά με τη γνώση επιμέρους εκπαιδευτικών συστημάτων και, στη συνέχεια, με εξειδικευμένες τεχνικές και μεθόδους ανάλυσης δεδομένων (π.χ. ανάλυση κόστους-κέρδους, ανάλυση του ποσοστού αποδοτικότητας, ανάλυση κόστους-αποδοτικότητας κτλ.), σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων. Τον πρωταγωνιστικό ρόλο εδώ θα παίξουν εξαρχής οι Οικονομολόγοι που θα εξειδικευτούν μέσα από την πράξη σε θέματα εκπαίδευσης και θα μεταβληθούν σε Οικονομολόγους της Εκπαίδευσης. Αυτοί, στο πλαίσιο της εργασίας τους στους διεθνείς οργανισμούς θα αναπτύξουν συν τω χρόνω, και βασικά τη δεκαετία του '60, διάφορες θεωρίες για την εκπαίδευση και τη σχέση της με την οικονομική ανάπτυξη (Εργατικού Δυναμικού, Ανθρώπινου Κεφαλαίου, «του φίλτρου», «του ανταγωνισμού για την εργασία», «της διαίρεσης της αγοράς εργασίας» κτλ.). Παράλληλα, ο δυναμισμός που παρουσιάζεται στον χώρο ωθεί στη δημιουργία εξειδικευμένων σπουδών και στην ανάπτυξη προγραμμάτων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Έτσι, λοιπόν, η Εφαρμοσμένη Οικονομία της Εκπαίδευσης, παίρνει το όνομα Εκπαιδευτική Πολιτική. Ένα νέο επιστημονικό πεδίο έχει μόλις γεννηθεί! Αυτό το πεδίο όμως θα έχει εξαρχής μια, πρώτη, εσωτερική αντίφαση. Θα παράγεται στο πλαίσιο εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά θα αναπτύσσεται στον υπερκρατικό χώρο.

²⁶ Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι προφανώς υφίστανται ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των διεθνών, διεθνικών, υπερεθνικών οργανισμών και μορφωμάτων. Υπό αυτήν την έννοια ο όρος «διεθνές καθεστώς» που χρησιμοποιείται εδώ συμπεριλαμβάνει όλες αυτές τις μορφές δρώντων στη διεθνή σκηνή. Δεν θα εμπλακούμε όμως περισσότερο σε μία συζήτηση που ανήκει μάλλον πολύ περισσότερο στο πεδίο των πολιτικών επιστημών.

από αιώνες, ο έλεγχος του κόσμου φεύγει από την Ευρώπη. Ο νέος κόσμος που ανατέλλει είναι πολιτικά διπολικός, αντιμαχόμενος αλλά σταθερός. Από τη μια πλευρά βρίσκονται οι ΗΠΑ και από την άλλη η ΕΣΣΔ. Η Ευρώπη χωρίζεται στα δύο και η ανασυγκρότηση της Δυτικής Ευρώπης βασίζεται στη χρηματοδότηση των ΗΠΑ. Οι τελευταίες δέχτηκαν να αναπτύξουν προγράμματα τεχνικής και οικονομικής βοήθειας, έχοντας ως στόχο αφενός τη δημιουργία μιας μεγάλης και σταθερής αγοράς που θα μπορούσε να είναι ο υποδοχέας των προϊόντων και των επενδύσεων των αμερικανικών επιχειρήσεων, και αφετέρου τη θωράκιση των χωρών της Δυτικής Ευρώπης εναντίον του αποκαλούμενου κομμουνιστικού κινδύνου. Ο νεωτερισμός της καινούργιας υπερδύναμης, των ΗΠΑ, ως προς την άσκηση πολιτικής, είναι η δημιουργία διεθνών οργανισμών παράλληλα με την ανάπτυξη των διμερών σχέσεων, οι οποίοι δρουν «ως πολυμερείς διάυλοι και διαπλαστικοί θεσμοί για τις ιδέες που κυριαρχούν στο διεθνές σύστημα»²⁷ (Παπαδιαμαντάκη, 2001, σ. 87). Έτσι, το 1948 ιδρύεται ο ΟΕΟΣ (Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας), με χρηματοδότηση από το [Σχέδιο Marshal](#) και στόχο την οικονομική ανασύνταξη της Δυτικής Ευρώπης.²⁸ Μέσω του οργανισμού αυτού, μεταξύ άλλων, αναπτύσσεται και διαδίδεται η ιδέα της στενής σχέσης μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης, επιστήμης και τεχνολογίας, με βάση την αμερικανική εμπειρία όπου ο ανθρώπινος παράγοντας παίζει καθοριστικό ρόλο. Συνεπώς και η εκπαίδευση ως πηγή δημιουργίας των προηγούμενων θεωρείται καθοριστική. Λίγο νωρίτερα από τον ΟΕΟΣ ιδρύεται η Παγκόσμια Τράπεζα (01-07-1944), με στόχο την παγκόσμια οικονομική ανάπτυξη και με καθοριστικό τον ρόλο των ΗΠΑ στη συγκρότηση και τη χρηματοδότησή της.²⁹ Παράλληλα, από το 1957, στο πλαίσιο της Unesco, οι ΗΠΑ επενδύουν σημαντικά ποσά, ενισχύοντας τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά της προγράμματα. Το Διεθνές Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΙΠΕ) της Unesco παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη μεθόδων και τεχνικών για την ανάλυση και την εφαρμογή τους στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στα χρόνια που ακολουθούν ιδρύονται και άλλοι διακυβερνητικοί, διεθνικοί οργανισμοί. Το 1973 υπήρχαν 280, ενώ το 1984 αριθμούσαν 365. Οι μη κυβερνητικοί διεθνικοί οργανισμοί αυξήθηκαν από 176 το 1909 σε 2.173 το 1972 και υπερδιπλασιάστηκαν σε 4.615 στα επόμενα δώδεκα χρόνια (Hobsbawm, 1994, σ. 252).

Τόσο οι πρώτοι όσο και οι δεύτεροι εξυπηρετούν τέσσερις κυρίους τύπους παγκόσμιας διάδρασης κατά την Archer (1992, σ. 29): α) την επικοινωνία, τη διακίνηση πληροφοριών, όπως και αντιλήψεων σε παγκόσμιο επίπεδο, β) τη μεταφορά, τη φυσική διακίνηση αντικειμένων, πολεμικού υλικού, προσωπικής ιδιοκτησίας, εμπορευμάτων, γ) τη χρηματοδότηση, την κίνηση χρημάτων, και δ) τα ταξίδια, τη φυσική διακίνηση ανθρώπων. Εννοείται ότι η αξιολόγηση του ρόλου τους και της λειτουργίας τους στο διεθνές σύστημα επηρεάζεται ουσιαστικά από την προοπτική που υιοθετεί ο καθένας για τη φύση του ίδιου του συστήματος (Archer, 1992, σ. 134). Εάν το παρόν σύστημα προσεγγιστεί ως το απαραίτητο και συνεχές αποτέλεσμα των ισορροπιών στο πολιτικό επίπεδο (power politics), τότε ο ρόλος του κάθε διεθνούς οργανισμού θα εξετάζεται μερικώς και στη βάση του βαθμού πρόληψης ανεπιθύμητων συνεπειών που προκαλούνται από τις σχέσεις μεταξύ των εθνικών κρατών. Αν το παρόν σύστημα μεταφραστεί με ταξικούς όρους, τότε ο ρόλος των διεθνών οργανισμών θα καθορίζεται από τις απαιτήσεις της κυρίαρχης τάξης στις δομές εξουσίας πίσω από τους οργανισμούς. Εάν, ωστόσο, θεωρείται ότι οι διεθνείς οργανισμοί αναπτύσσονται ακολουθώντας παρόμοιο σύστημα με αυτό των εθνικών κυρίαρχων κρατών, τότε οι σύγχρονοι οργανισμοί θα έπρεπε να προσεγγιστούν στη βάση του ρόλου τους ως δυναμικών οργάνων της

²⁷ Αντικείμενό τους είναι η επεξεργασία πολιτικών που στοχεύουν στην οικονομική ανάπτυξη. Βασικός παράγοντας που τη διευκολύνει θεωρείται η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, έχουμε μια άμεση σύνδεση της οικονομίας με την εκπαίδευση, και της τελευταίας με τα διάφορα αναπτυξιακά προγράμματα. Η βασική ιδέα που κρύβεται πίσω από αυτήν την επιλογή φαίνεται ότι είναι η διαπίστωση ότι η οικονομική ενίσχυση που παρέχεται μέσα από διεθνείς θεσμούς είναι αποτελεσματικότερη σε σχέση με τις διμερείς συμβάσεις. Η ουδετερότητα που εμφανίζεται μέσω τέτοιων θεσμών μοιάζει να περιορίζει δραστικά τις αντιδράσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν σε ευαίσθητους τομείς όπως εκείνοι του πολιτισμού και της εκπαίδευσης (Coombs, 1985). Έτσι, συν τω χρόνω, οι διεθνείς οργανισμοί, μέσω της δημιουργίας ενός «παγκόσμιου κλίματος» κοινών αξιών, ιδεών και προτεραιοτήτων, παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο, στον βαθμό που οι εργασίες τους περιβάλλονται με τέτοιο κύρος, που χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίηση των εθνικών πολιτικών (Kjell, 1990, σσ. 18-19).

²⁸ Ο ΟΕΟΣ το 1961 μετεξελιίσσεται στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, δηλαδή στον γνωστό στις μέρες μας ΟΟΣΑ.

²⁹ Η Παγκόσμια Τράπεζα αρχίζει να χρηματοδοτεί εκπαιδευτικά προγράμματα, και από το 1963 ως το 1979 είχε δαπανήσει 2,74 τρις δολάρια σε 195 προγράμματα (Banque Mondiale, 1980).

παγκόσμιας διακυβέρνησης (Archer, 1992, σ. 134). Σχετική εδώ είναι και η επισήμανση του Etzioni (1961), σύμφωνα με την οποία μια γραφειοκρατία έχει την τάση να επεκτείνει τις αρμοδιότητές της με την παράλληλη ανεξαρτητοποίησή της από το ιδρυτικό της κέντρο.

Σύμφωνα με τον Jones (1998, σ. 151), η διαμόρφωση της πολιτικής των διάφορων διεθνικών μορφωμάτων σε σχέση, ειδικά, με την εκπαίδευση δεν πρέπει να γίνεται κατανοητή στη βάση των αρχών που τα συγκροτούν αλλά στη βάση της χρηματοδοτικής τους προέλευσης. Η πολιτική του κάθε υπερεθνικού οργανισμού είναι άμεσο αποτέλεσμα, κατά τον Jones (1998), του τρόπου, των πηγών από τις οποίες συσσωρεύει κεφάλαια. Η Unicef, για παράδειγμα, που βασίζεται, όσον αφορά τη συγκέντρωση κεφαλαίων, σε εθελοντικές εισφορές, τείνει να παρέχει δραματικές αναλύσεις για την εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα προτείνει δημοφιλείς λύσεις στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η Unesco, από την άλλη πλευρά, συγκεντρώνει κεφάλαια στη βάση αναλογικών υποχρεωτικών εισφορών από τις πλουσιότερες χώρες. Ακολούθως, η πολιτική της σε σχέση με την εκπαίδευση δομείται στη βάση της καθολικότητας και της ομοφωνίας. Η Παγκόσμια Τράπεζα, ως κοινή τράπεζα, δεν ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση διακυβερνητικών δομών, αλλά οι υποχρεώσεις της στη χάραξη πολιτικής για την εκπαίδευση εκκινούν από την επιθυμία ικανοποίησης της διεθνούς αγοράς που της παρέχει το προς δανεισμό κεφάλαιο (Jones, 1998, σ. 151). Αναλόγως λειτουργεί και

το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ ή IMF), οργανισμός που διατηρεί στενές σχέσεις με την Παγκόσμια Τράπεζα. Ο Πεσμαζόγλου (1995, σσ. 72-73), σε αντίθεση με τον Jones (1998), βασισμένος στις απόψεις του Debeauvais, παρέχει μια πιο «ρομαντική» εξήγηση για τις διαφορές ως προς τους στόχους, τα μέσα και τους τρόπους λειτουργίας των διεθνών οργανισμών. Θεωρεί τους ΟΗΕ και Unesco προνομιακούς τύπους διαλόγου και ανταλλαγών μεταξύ των εθνικών αντιπροσωπειών. Προβάλλεται το επιχείρημα ότι η λειτουργία του ΟΗΕ επιτρέπει την αλληλοενημέρωση για τα «εκπαιδευτικά ρεύματα» και την πορεία των σχετικών ερευνών. Στην

Νεοφιλελευθερισμός, εκπαίδευση και επιστημονική έρευνα

Για τον Hayek (1960 & 1963), σύμφωνα με τη νεοφιλελεύθερη λογική γενικότερα (Apple, 2000), οι πιο σημαντικές ανθρώπινες αξίες είναι η ελευθερία και η δικαιοσύνη. Αξίες οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν μόνο σε μια κοινωνία όπου τα άτομα θα μπορούν να δρουν ελεύθερα, έχοντας συναλλαγές μεταξύ τους που θα προσομοιάζουν με αυτές της αγοράς. Σύμφωνα με την ιδεολογική βάση που παρέχει ο Hayek, στη σκέψη των νεοφιλελεύθερων, ο κάθε άνθρωπος εκκινεί από το δικό του προσωπικό συμφέρον και όχι από το γενικό. Σε αυτήν την άποψη στηρίζει και το επιχείρημά του ότι οι δημόσιες υπηρεσίες, το κράτος, είναι αναποτελεσματικές. Εξέλιξη της ιδεολογικής βάσης που παρείχε ο Hayek ίσως να αποτελεί η άποψη που υποστηρίζουν οι «σύγχρονοι» νεοφιλελεύθεροι, ότι δηλαδή η οικονομική λογική, η ανάληψη αποφάσεων στη βάση της ανάλυσης κόστους-οφέλους, είναι ίσως η καθοριστικότερη όσον αφορά τη δράση των ατόμων (Pannu, 1996; Pierson, 1996; Apple, 2000). Η νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία, στο σύνολό της, στη βάση της ατομικής ελευθερίας αποδίδει έναν πολύ περιορισμένο ρόλο στο κράτος. Τόσο ο Hayek όσο και ο Popper προδιαγράφουν στο κράτος έναν ρόλο αστυνόμου –κατά του εγκλήματος–, έναν ρόλο εγγυητή — προστάτη των ατομικών ελευθεριών.

Οι απόψεις των νεοφιλελεύθερων για την εκπαίδευση κινούνται στο ίδιο πλαίσιο. Συμφωνούν στην παροχή ενός minimum υποχρεωτικής εκπαίδευσης –δημόσια χρηματοδοτούμενης–, ώστε το άτομο να εκτίθεται σε όσο το δυνατόν λιγότερους κινδύνους, αλλά και να μοιράζεται μια κοινή βάση γνώσεων και ιδεών με τους συμπολίτες του (Hayek, 1960 & 1963; Friedman, 1953 & 1955). Είναι κατηγορηματικοί, όμως, ότι, στο μεταυποχρεωτικό επίπεδο η εκπαίδευση θα πρέπει να ανήκει στην ιδιωτική πρωτοβουλία και να είναι επ' αμοιβή, καθώς αποτελεί, ή οφείλει να αποτελεί, επένδυση που επιλέγουν τα άτομα προκειμένου να αποκομίσουν μελλοντικά οφέλη (Hayek, 1960 & 1963; Friedman, 1953 & 1955). Όσον αφορά το ζήτημα της πιθανής ανισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών που πιθανόν να προκύψει από μια ιδιωτικοποιημένη ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, ο Friedman πρότεινε την παροχή κουπονιών –vouchers– από το κράτος, τα οποία όμως θα ξεπληρώνονται από τους μελλοντικούς επαγγελματίες.

Πέρα από την εκπαίδευση, η επιστημονική έρευνα, κατά τους νεοφιλελεύθερους, οφείλει να διεξάγεται ελεύθερη από την ηγεμονία του κράτους, το οποίο δεν είναι δυνατόν να αποφασίζει για το περιεχόμενο ή τους προσανατολισμούς της. Η επιθυμητή ελευθερία της έρευνας θα προασπίζεται καλύτερα, κατά τον Popper (1962), από την ύπαρξη πληθώρας ιδιωτικών φορέων οι οποίοι θα αναπτύσσουν ερευνητικές δραστηριότητες.

Παγκόσμια Τράπεζα, από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι το ειδικό βάρος των κυβερνήσεων δεν είναι αναλογικό, αλλά καθορίζεται στη βάση της οικονομικής συμβολής της κάθε χώρας, επιτρέπει την επιβολή βορειοαμερικανικών χαρακτηριστικών στη λειτουργία της.

Ενώ, όμως, η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των διεθνών οργανισμών είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού των αρχών που τάχθηκαν να εξυπηρετούν αλλά και, κυρίως, της χρηματοδοτικής τους προέλευσης, το ζήτημα του ρόλου τους σε σχέση με την εκπαιδευτική λειτουργία παρουσιάζεται περισσότερο σύνθετο. Σε σχέση με αυτό το ζήτημα, είναι δυνατόν να κάνουμε αναφορά, καταρχήν, στην «τεχνική του καρότου». Η υπόσχεση χρηματοδότησης μέσω προγραμμάτων που είχαν συγκεκριμένους στόχους και υλοποιούνταν με την εκπλήρωση καθορισμένων όρων ήταν τις περισσότερες τουλάχιστον φορές, στο παρελθόν, αρκετή, προκειμένου να «πείσει» φτωχές χώρες να υλοποιήσουν εστιασμένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η «τεχνική του καρότου» αποτέλεσε από το 1962, οπότε η Παγκόσμια Τράπεζα ξεκίνησε να ενδιαφέρεται για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, τη συνήθη πολιτική της, τουλάχιστον όσον αφορά την προώθηση και εφαρμογή των επιζητούμενων πολιτικών της.

Παράλληλα, τα διάφορα υπερεθνικά ή διεθνικά μορφώματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση τείνουν να λαμβάνουν τον ρόλο του ιδεολογικού καθοδηγητή, του διαμορφωτή ενός συγκεκριμένου κλίματος, τάσεων πολιτικής σε σχέση με την εκπαίδευση. Συμμετέχουν στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας ιδεών, μέσω της παγκόσμιας διάχυσης των απόψεών τους, βάσει των οποίων διαμορφώνονται τα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου. Προωθώντας κοινές πολιτικές επιλογές, φαίνεται να λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία, ταυτιζόμενα στις απόψεις τους για τον ρόλο, τον προσανατολισμό και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η Παγκόσμια Τράπεζα, για παράδειγμα, ανακοινώνει μέρος του περιεχομένου των Εκθέσεων της σε μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας και σε άλλους υπερεθνικούς οργανισμούς, προκειμένου να μετρήσει τις αντιδράσεις τους αλλά και να προϋδεάσει τη διεθνή κοινότητα για το περιεχόμενο της μελλοντικής πολιτικής της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Lauglo (1996, σ. 223), προτού τελειοποιηθεί μια πολιτική της Τράπεζας, προσχέδιά της υπόκεινται σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Σχόλια λαμβάνονται από υψηλά ιστάμενους μερικών χωρών που λαμβάνουν οικονομική ενίσχυση, καθώς και από άλλους φορείς, π.χ. από τον ΟΟΣΑ. Αυτή η διαδικασία «ζεσταίνει» την παγκόσμια κοινότητα σε σχέση με την υιοθετούμενη πολιτική της Τράπεζας, ενώ χτίζει και τη νομιμότητα της εκάστοτε τελικής έκδοσης. Με τη δημοσίευση των κειμένων της, η Παγκόσμια Τράπεζα ενημερώνει σχετικά με τη δανειοδοτική πολιτική της, ενώ συμβάλλει, σε συνάρτηση με τη δημοσίευση κειμένων και από άλλους διεθνείς οργανισμούς, στη δημιουργία και στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου κλίματος σε σχέση με τους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης (Lauglo, 1996· Samoff, 1996).

Προκειμένου να γίνει περισσότερο αντιληπτή η λειτουργία των υπερεθνικών οργανισμών που σχετίζονται με την εκπαίδευση στο σύγχρονο πλαίσιο, θα γίνει αναφορά στην έννοια της κοινωνικοποίησης που, κατά την Archer (1992), είναι μια από τις κυριότερες λειτουργίες τους. Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης που κατά την Archer (1992) επιτελούν οι υπερεθνικοί οργανισμοί στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, σε συνδυασμό με την ανακλαστικότητα της γνώσης την οποία οι Giddens (1990, 1991), Rosenau (1995) και Gibbons (1995, 1998) αναγνωρίζουν ως στοιχείο της περιόδου της νεωτερικότητας, καθώς και οι απόψεις του Γιαννίτση (1999) για τις συνέπειες της τακτικής του απομονωτισμού για ένα κράτος σήμερα, θεωρούμε ότι συγκροτούν το πλαίσιο μέσω του οποίου οι διεθνείς και υπερεθνικοί οργανισμοί επιτυγχάνουν την προώθηση των πολιτικών τους για την εκπαίδευση. Η Archer (1992) θεωρεί ότι οι υπερεθνικοί οργανισμοί είναι δυνατόν να κοινωνικοποιήσουν τα κράτη με την έννοια ότι προωθούν ένα κοινό σύστημα αξιών το οποίο είναι αποδεκτό στην παγκόσμια κοινότητα κρατών. Εξηγώντας τη θέση της, η Archer (1992) επιχειρηματολογεί ότι από τη στιγμή που δίνεται ζωή σε έναν υπερεθνικό οργανισμό και από τη στιγμή που αρχίζει αυτός να χτίζει γραφειοκρατία, έναν συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας και έναν ρόλο όχι βασισμένο εξολοκλήρου στην καθολική αποδοχή της καθημερινής δράσης του από τα μέλη του, τότε γίνεται εξαιρετικά δύσκολο πολιτικά για τα κράτη-μέλη να σταματήσουν τη δραστηριότητά του. Οποιαδήποτε προσπάθεια, κατά την Archer (1992), να εμποδιστεί μια ανεπιθύμητη πράξη από έναν υπερεθνικό οργανισμό ενέχει τον κίνδυνο, όπως περιγράφει ο Γιαννίτσης (1999), να απομονώσει ένα κράτος, αλλά και να σταματήσει τη ροή ωφελειών από τη λειτουργία του οργανισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να ειπωθεί ότι ορισμένοι υπερεθνικοί οργανισμοί, από την κυριαρχική βούληση των ιδρυτών τους, έχουν μια ξέχωρη δυνατότητα να δράσουν στη διεθνή σκηνή (Archer, 1992, σ. 149). Παράλληλα, και ενώ η λειτουργία της κοινωνικοποίησης αφορά περισσότερο τα κράτη, μέσω της παγκόσμιας διάχυσης των απόψεών τους, που επιτυγχάνεται από την έκδοση εκθέσεων, οι υπερεθνικοί ή διεθνείς οργανισμοί επιτυγχάνουν την έμμεση αποδοχή τους από την κοινή γνώμη. Κατά τον Giddens (1990, 1991) η κοινωνική δράση των υποκειμένων καθορίζεται στη βάση της κατασκευής και ανακατασκευής της παρεχόμενης γνώσης, της ανακλαστικότητας της. Οι διεθνείς και

υπερεθνικοί οργανισμοί, μέσω της δημοσιοποίησης των αναλύσεών τους για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και των προτάσεών τους, εμποτισμένων από συγκεκριμένη ιδεολογική προοπτική, διαμορφώνουν ένα ορισμένο κλίμα στην κοινή γνώμη στη βάση του κύρους τους και της παγκόσμιας εμβέλειάς τους. Με τον τρόπο αυτόν προετοιμάζουν και κατευθύνουν την κοινή γνώμη προς καθορισμένες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, μέσω μιας πολύ έμμεσης αλλά αποδοτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά τις επιδιώξεις τους, είναι κοινός αποδεκτό, ανάμεσα στους μελετητές του χώρου, ότι οι υπερεθνικοί οργανισμοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση προωθούν τη νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία και ιδεολογία³⁰ (Pannu, 1996; Little, 1996; Lauglo, 1996; Ball, 1998; Jones, 1998). Διατηρούν, δηλαδή, έμμεση σχέση με την εκπαίδευση, η οποία φιλτράρεται από το ενδιαφέρον τους για τη λειτουργία της οικονομίας. Ενδεικτικά, στη συνέχεια, θα γίνουν αναφορές στις επιδιώξεις δύο υπερεθνικών οργανισμών που έχουν μακρά και στενή σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργία στα εθνικά κράτη: την Παγκόσμια Τράπεζα, τον ΟΟΣΑ και την Unesco. Αναφορές θα γίνουν, επίσης, στον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου, και συγκεκριμένα στην GATS, αλλά και στο Συμβούλιο της Ευρώπης, που ενδιαφέρεται, κυρίως, για τα δικαιώματα του ανθρώπου αλλά και την εγκαθίδρυση και διατήρηση του κράτους δικαίου στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Οι αναφορές αυτές, βέβαια, δεν στοχεύουν, δεδομένου του περιορισμένου χώρου, στη λεπτομερή ή πολύ περισσότερο πλήρη, εξαντλητική, εξέταση της πολιτικής τους.

2.1.1. Η Παγκόσμια Τράπεζα

Όπως επιχειρηματολογεί ο Samoff (1996, σ. 252), κατά την [Παγκόσμια Τράπεζα](#) η εκπαίδευση θεωρείται ως μέσο απόκτησης από το εργατικό δυναμικό ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την οικονομική ανάπτυξη και την επέκταση της γνώσης. Κατά τον Lauglo (1996), σε συνεργασία με το IMF η Παγκόσμια Τράπεζα επηρεάζει προς την κατεύθυνση της ελευθερίας των αγορών και της λειτουργίας της εκπαίδευσης υπό το νεοφιλελεύθερο πρότυπο. Ο Lauglo (1996, σ. 231) εξηγεί τη θέση του αυτή με το επιχείρημα ότι η ιδρυματική κουλτούρα της Τράπεζας έχει επηρεαστεί από τις νεοφιλελεύθερες οικονομικές θεωρίες που υποστηρίζουν την άποψη ότι ο άνθρωπος είναι λογικός δρών που αναζητεί πληροφορίες, σταθμίζει οφέλη και κόστη, εμπλέκεται σε σχέσης ανταλλαγής με άλλους μέσω των αγορών, προκειμένου να μεγιστοποιήσει τα οφέλη του. Αυτό το μοντέλο μεταφράζεται εύκολα σε μια όψη της εκπαίδευσης όπου κυρίαρχη είναι η γνώση και η πληροφορία. Και οι δύο μελετητές (Samoff, 1996· Lauglo, 1996) επιχειρηματολογούν ότι η [Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου](#) (Human Capital Theory) έχει επίσης επηρεάσει τη λογική της Παγκόσμιας Τράπεζας. Υποστηρίζουν ότι για την Παγκόσμια Τράπεζα η εκπαίδευση θεωρείται ως επένδυση σε μελλοντική παραγωγικότητα της εργασίας τόσο για την κοινωνία όσο και για τον άνθρωπο που εκπαιδεύεται. Ως συνέπεια, αναγνωρίζουν ότι ένα μοντέλο παραγωγής-λειτουργίας (production-function model, ανάλογο με αυτά που χρησιμοποιεί η βιομηχανία) προωθείται στην εκπαίδευση. Τα κύρια ενδιαφέροντα της Τράπεζας σε σχέση με την εκπαίδευση είναι τα κόστη και τα οφέλη. Τις απόψεις των Samoff (1996) και Lauglo, (1996) έρχεται να επιβεβαιώσει τόσο ο Burnett (1996)³¹ όσο και η ίδια η

³⁰ Ο νεοφιλελευθερισμός ως φιλοσοφία διαμορφώθηκε από τους Hayek και Popper στην περίοδο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ως στυγνή οικονομική λογική όμως –όπως δηλαδή περιγράφεται συχνότερα– βρήκε τον εκφραστή της στον Milton Friedman κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980. Ενώ ο Hayek και ο Popper συμμετείχαν σε έναν φιλοσοφικό διάλογο έχοντας διαφορετικές ιδέες για τη δημοκρατία, την ελευθερία και τα θεμέλια της επιστήμης και της γνώσης, τον Friedman τον απασχολούσε να εξηγήσει και να διαχύσει στους πολιτικούς και στην παγκόσμια κοινή γνώμη το νεοφιλελεύθερο οικονομικό μοντέλο. Ήθελε και επιδίωκε να προωθήσει την άποψή του ότι η πολιτική που δίνει προτεραιότητα στην παρεμβατικότητα του κράτους είναι ένα εμπόδιο στην ελευθερία της κυκλοφορίας του χρήματος και των ατόμων — θεμέλιο λίθο του νεοφιλελευθερισμού του που βρίσκει την έκφρασή του στο σύγχρονο πλαίσιο. Ο Friedman (1955) οραματιζόταν τη δημιουργία μιας κοινωνίας όπου τα άτομα θα έχουν την εξουσία να ανταλλάσσουν τα αγαθά τους ελεύθερα και όπου η αγορά θα μπορεί να λειτουργεί ανεμπόδιστα, με το κράτος να μη θέτει περιορισμούς. Οι σκέψεις των Hayek και Popper, η φιλοσοφία τους, από την άλλη πλευρά, ήταν το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης, δεδομένης ιστορικής συγκυρίας –ο Hayek, για παράδειγμα, ξεκίνησε από την Αυστρία μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου–, όπου η απέχθεια στα ολοκληρωτικά καθεστώτα και η ανάγκη εκδηλώσεων υπέρ της ατομικής ελευθερίας –χαρακτηριστικά στοιχεία στο έργο τους– χρειαζόταν να βρει εκφραστές.

³¹ Υπεύθυνος του Human Development Department της Παγκόσμιας Τράπεζας. Κατά τον Burnett (1996, σσ. 217-218) η δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης είναι συχνά αναποτελεσματική και ανισοτική.

διατυπωμένη υιοθετούμενη πολιτική της Τράπεζας, που σκιαγραφεί ουσιαστικά τη θεώρησή της για την ιδανική λειτουργία της οικονομίας (Jones, 1997, σσ. 126-127). Η Παγκόσμια Τράπεζα θεωρεί ότι: **α.** η δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης είναι αναποτελεσματική και ανισοτική (Παγκόσμια Τράπεζα, 1995, σ. 3), **β.** τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα επιτρέπουν μικρή ευελιξία, παράγοντας που οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση (Παγκόσμια Τράπεζα, 1995, σ. 6), **γ.** οι προτεραιότητες της εκπαίδευσης οφείλουν να τίθενται στη βάση οικονομικής ανάλυσης, μέτρησης της επίδοσης και θέσπισης κριτηρίων (Παγκόσμια Τράπεζα, 1995, σ. 8) και **δ.** η ανάληψη ορισμένων από τα κόστη της εκπαίδευσης από τα νοικοκυριά είναι επιθυμητή και αποτελεσματική (Παγκόσμια Τράπεζα, 1995, σ. 105).

2.1.2. Ο ΟΟΣΑ

Αναφερόμενοι στον [ΟΟΣΑ](#), οφείλουμε να σημειώσουμε πως σε σύγκριση με την Παγκόσμια Τράπεζα ενδιαφέρεται να πείσει αναφορικά με την πολιτική που υιοθετεί και προτείνει προς εφαρμογή στα εθνικά κράτη (George & Bache, 2000). Ο ΟΟΣΑ δεν είναι Τράπεζα και ως εκ τούτου βασίζεται σε κρατικά κεφάλαια όσον αφορά την προώθηση και υλοποίηση της πολιτικής του (George & Bache, 2000). Με αυτήν τη διαπίστωση, σημειώνουμε ότι ο ΟΟΣΑ στηρίζει την υιοθέτηση της πολιτικής του στις συγκεκριμένες προκλήσεις που θέτουν για την εκπαίδευση η διευρυμένη χρήση και οι δυνατότητες που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, καθώς και οι μεταλλαγές στις απαιτήσεις που θέτει η διαφοροποιημένη λειτουργία της οικονομίας — δυναμικές στις οποίες έχουμε ήδη κάνει αναφορά. Προωθεί, δηλαδή, μια χρηστική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργία.

Ήδη από το 1989 ο ΟΟΣΑ έθιξε το ζήτημα της αναντιστοιχίας, του χάσματος που ενυπήρχε μεταξύ της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αυτής που έπρεπε να παρέχεται στη βάση των σύγχρονων αναγκών και απαιτήσεων της οικονομίας. Ανέδειξε, για πρώτη φορά, το ζήτημα της έλλειψης εργατικού δυναμικού με συγκεκριμένες τεχνικές ικανότητες για ανάληψη θέσεων στη βιομηχανία (ΟΟΣΑ, 1989). Το 1994 δε, σε κείμενό του όπου αναδείχτηκε ένας εντονότερος χρηστικός χαρακτήρας σε όλες τις βαθμίδες και είδη εκπαίδευσης (Τσαούσης, 1994) αναγνωρίστηκαν οι κύριοι λόγοι που πιέζουν προς την κατεύθυνση της άσκησης διά βίου μάθησης — ζήτημα που προωθεί με συνέπεια ο ΟΟΣΑ τα τελευταία χρόνια, χωρίς βέβαια να περιορίζεται μόνο σε αυτό (βλ., για παράδειγμα, το πρόγραμμα του ΟΟΣΑ, 1997-2001, για τη διοίκηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης).

Η συζήτηση γύρω από τον ΟΟΣΑ δεν θα ήταν ολοκληρωμένη χωρίς κάποιες, συνοπτικές έστω, αναφορές στο [PISA](#) (Programme for International Student Assessment). Αποτελεί, ουσιαστικά, μία διεθνή εκπαιδευτική έρευνα, με τεράστια απήχηση³², που επαναλαμβάνεται κάθε τρία χρόνια και στόχο έχει να

Προωθώντας ένα συγκεκριμένο μοντέλο διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο Burnett (1996) θεωρεί ότι η βασική –υποχρεωτική– εκπαίδευση οφείλει να είναι η προτεραιότητα των κρατών. Η ιδιωτική χρηματοδότηση, από την άλλη, υποστηρίζεται ότι πρέπει να ενθαρρυνθεί στον χώρο της μεταύποχρεωτικής εκπαίδευσης, λαμβάνοντας τη μορφή είτε δημιουργίας ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είτε συμπλήρωσης του εισοδήματος των δημόσια χρηματοδοτούμενων ιδρυμάτων. Ο Burnett (1996) θεωρεί ότι, παρόλο που τα ιδιωτικά ιδρύματα τείνουν να προσελκύουν τους μαθητές οικογενειών υψηλού κοινωνικοοικονομικού status, προωθούν επίσης τη διαφορετικότητα, ενώ παρέχουν χρήσιμο ανταγωνισμό για τα δημόσια ιδρύματα, ειδικότερα στα υψηλότερα επίπεδα της κοινωνίας.

Με λίγα λόγια, η μεταρρύθμιση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης που προτείνει ο Burnett (1996, σσ. 218-219) σημαίνει τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της κυβέρνησης σε έξι τομείς-κλειδιά, με τις προτεραιότητες να βασίζονται στις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε χώρας: α) υψηλότερη προτεραιότητα στην εκπαίδευση, β) μεγαλύτερη προσοχή στις ανάγκες και απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (χρήση οικονομικής ανάλυσης προκειμένου να καθοδηγεί τις αποφάσεις), γ) δημόσιες επενδύσεις οι οποίες στοχεύουν στη βασική εκπαίδευση (σε συνάρτηση με μεγαλύτερη εξάρτηση στη χρηματοδότηση της ανώτερης εκπαίδευσης από τους γονείς), δ) μεγαλύτερη προσοχή στην ισότητα (βασική εκπαίδευση για όλους, με την κυβέρνηση να έχει την υποχρέωση της εξασφάλισης του δικαιώματος όλων στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, εθνικότητας ή φτώχειας — προτείνεται η θέσπιση υποτροφιών στη βάση κοινωνικοοικονομικών κριτηρίων), ε) μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων, που θα λαμβάνει τη μορφή είτε συμμετοχής στη διοίκηση των σχολείων είτε επιλογής μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και στ) μεγαλύτερη αυτονομία των εκπαιδευτικών συστημάτων.

³² Η διεθνής βιβλιογραφία βρίθει –κριτικών– αναφορών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας δεν θα παρακολουθήσουμε αυτήν τη συζήτηση.

αξιολογήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, ελέγχοντας τις δεξιότητες και γνώσεις δεκαπεντάχρονων μαθητών και μαθητριών στην Κατανόηση, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες. Στο πλαίσιο του PISA συλλέγονται στοιχεία για το κοινωνικό υπόβαθρο των εξεταζομένων, όπως και για τα μοντέλα διοίκησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο, προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθητική επίδοση.

2.1.3. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ) και η GATS

Η GATS³³ (General Agreement on Trade Services) προωθεί την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι μια εμπορεύσιμη δραστηριότητα όπως όλες οι υπόλοιπες εμπορικές δραστηριότητες, ένα καταναλωτικό αγαθό. Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι όπου έχει περάσει αυτή η λογική έχουν συντελεστεί ή τείνουν να συντελεστούν τα ακόλουθα: **α.** η (πιθανή ολική) αποχώρηση του Κράτους από την εκπαίδευση,³⁴ με τη σταδιακή μείωση της χρηματοδότη-

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου

«Ο ΠΟΕ έχει νομική προσωπικότητα. Συνιστά ένα διεθνές forum, όπου οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών που διαπραγματεύονται, εφαρμόζουν εμπορικές συμφωνίες και επιλύουν διαφορές που προκύπτουν κατά την εφαρμογή των συμφωνιών αυτών με στόχο την προώθηση και την περαιτέρω απελευθέρωση του εμπορίου. Οι διαπραγματεύσεις και οι συμφωνίες στο πλαίσιο του νέου οργανισμού συμπεριέλαβαν και άλλους τομείς πλην των εμπορεύσιμων αγαθών (GATT), όπως οι υπηρεσίες (GATS) και τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας σχετιζόμενα με το εμπόριο (TRIPS)». (σ. 270)

Ασδεράκη, Φ., (2008). *Ευρώπη και Παιδεία*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

σής της, **β.** η εναγόνια προσπάθεια εξεύρεσης πόρων από την αγορά (πώληση εκπαιδευτικών υπηρεσιών), **γ.** η αλλαγή των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών και η εξατομίκευση αυτής της σχέσης στη βάση ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων αποδοτικότητας (π.χ. πόσους εκπαιδευόμενους φέρνει κάποιος στην επιχείρηση, τι (εμπορεύσιμα) εκπαιδευτικά προϊόντα παράγει για την επιχείρηση κτλ.), **δ.** η αντιμετώπιση των εκπαιδευόμενων ως πελατών που καταναλώνουν εκπαιδευτικά προϊόντα και υπηρεσίες,³⁵ και **ε.** η δημιουργία

³³ Η ίδρυση του καθεστώτος της GATS είναι το αποτέλεσμα της αύξησης της ζήτησης για διεθνώς παρεχόμενες υπηρεσίες, που επήλθε μετά την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, της βελτίωσης των μεταφορών και της μεγάλης ζήτησης για Ανώτατη Εκπαίδευση και συνεχή κατάρτιση στην αγορά εργασίας (Ασδεράκη, 2008, σ. 361).

³⁴ Ειδικά στα Πανεπιστήμια. Γι' αυτό κιόλας η σύγχρονη βιβλιογραφία βρίθει νέων όρων όπως: *new managerialism, entrepreneurialism, academic capitalism*. Η πρώτη έννοια περιγράφει το κινήγι της παραγωγικότητας, αποτελεσματικότητας και υπεροχής, μέσα από τρόπους διοίκησης των πανεπιστημίων που συνάδουν με τους αντίστοιχους ιδιωτικών εταιρειών (Deem, 2001). Η δεύτερη έννοια βρίσκεται κοντά στην πρώτη. Ο Clark (1998, σ. xiii) περιγράφει το πώς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα «προωθούνται από μεγεθυμένα και αλληλεπιδρώντα ρεύματα απαιτήσεων, πιέζονται να αλλάξουν τα αναλυτικά τους προγράμματα και να εκσυγχρονίσουν τον ιδιαίτερα ακριβό εξοπλισμό τους». Το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο, κατά τον Clark, έχει υιοθετήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η αναζήτηση αποδοτικότερων και αποτελεσματικότερων τρόπων λειτουργίας (διδασκαλία μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών μέσω ευέλικτων τρόπων μάθησης, όπως είναι η εξ αποστάσεως) και η διαμόρφωση νέων οργανωτικών δομών (διεπιστημονικά κέντρα έρευνας σε στενή συνεργασία με τη βιομηχανία). Ο τρίτος όρος, ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός, όπως χρησιμοποιείται από την Slaughter και τον Leslie (1997) αναφέρεται στο σύγχρονο περιεχόμενο της εργασίας των πανεπιστημιακών. Τελικά, οι ακαδημαϊκοί σήμερα «είναι ακαδημαϊκοί που δρουν ως καπιταλιστές του δημόσιου τομέα, είναι δημόσια επιχορηγούμενοι επιχειρηματίες»!

³⁵ Ένα εξαιρετικά διδακτικό παράδειγμα είναι και εκείνο του (δημόσιου) Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης. Σε αυτό, σε πρώτη φάση, δημιουργήθηκε μια κλειστή και μικρή ομάδα διοίκησης, αποτελούμενη από μανάτζερ του ιδιωτικού τομέα (χωρίς σχέση με τον πανεπιστημιακό κόσμο) με την παράλληλη συγκέντρωση των εξουσιών σε αυτήν. Σε δεύτερη φάση, η όλη λειτουργία του Πανεπιστημίου βασίστηκε σε ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια, με αύξηση των διδάκτρων και δραστική μείωση του λειτουργικού του κόστους. Το λειτουργικό κόστος περιορίστηκε δραστικά, αναθέτοντας ουσιαστικά τη λειτουργία του Πανεπιστημίου στους φοιτητές του. Πράγματι, τόσο οι μη εκπαιδευτικές υπηρεσίες (καθαρισμός, φοιτητική λέσχη, μαγειρεία, ασφάλεια, κηπουρική κτλ.) όσο και η πλειονότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων ανατέθηκαν σε φοιτητές.

μιας κλειστής, πλην όμως αναλώσιμης, ομάδας μανάτζερ προερχόμενων από τον ιδιωτικό τομέα, οι οποίοι διοικούν την εκπαιδευτική δομή (και όχι πια εκπαιδευτικό σύστημα) ως μια οποιαδήποτε ιδιωτική επιχείρηση (όπου μόνο ο/οι ιδιοκτήτης/τες είναι σταθεροί — μέχρι να αλλάξουν).³⁶

Εντούτοις, δεν θα έπρεπε να διαφύγει την προσοχή μας το γεγονός ότι σε έναν κόσμο όπου η παγκοσμιοποίηση προχωρά με ταχύτατους ρυθμούς ο παγκόσμιος συντονισμός και σε θέματα εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως αιτούμενο προς ικανοποίηση, συνεπώς το διακύβευμα της διαχείρισής του γίνεται κεντρικό. Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι αν αυτό θα γίνει υπό τη λογική που προωθείται από την GATS ή είναι δυνατή μια διαφορετική προοπτική, που θα λαμβάνει υπόψη τις όποιες καλές στιγμές της εκπαιδευτικής παράδοσης στα χρόνια της νεωτερικότητας όπως η ανθρώπινη αλληλεγγύη, η συλλογικότητα, η θεώρηση της ανθρώπινης ζωής ως κοινού πλανητικού αγαθού και της εκπαίδευσης ως ανθρώπινου δικαιώματος.³⁷

Κλείνοντας, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι το τμήμα εκείνο του εκπαιδευτικού συστήματος που φαίνεται να απολαμβάνει τη μεγαλύτερη συναίνεση όσον αφορά την κοινωνική του σημασία, και ως εκ τούτου βρίσκεται περισσότερο προστατευμένο από τις πιέσεις του ΠΟΕ, είναι η υποχρεωτική εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτόν, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με την ένταξη σε αυτήν και άλλων τμημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσε να διασφαλίσει τον δημόσιο χαρακτήρα τους.

2.1.4. Η Unesco

Η [Unesco](#) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ιδρύθηκε το 1945 με στόχο να προωθήσει τη διεθνή συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών της στους τομείς, κυρίως, της Εκπαίδευσης, της Επιστήμης, του Πολιτισμού και της Επικοινωνίας, και, ειδικότερα, τη συνεργασία στους τομείς της παιδείας/εκπαίδευσης, των φυσικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, του πολιτισμού, της επικοινωνίας και της πληροφόρησης. Η Unesco υποστηρίζει εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες θεωρείται πως αποτελούν τη βάση για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, όπως η στοιχειώδης εκπαίδευση, η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και η εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Υιοθετεί αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες για την εκπαίδευση που συνδέονται με θέματα όπως το περιβάλλον, ο αφοπλισμός, η ειρήνη, η δημιουργία ειδικών προγραμμάτων για άτομα με αναπηρίες, καθώς και άλλα σχετικά ζητήματα. Ειδικά [την περίοδο 2014-2021](#), η Unesco έχει ορίσει ως κεντρική αποστολή της τη συμβολή στην εξάλειψη της φτώχειας, την ενίσχυση της αειφορίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω της εκπαίδευσης, των επιστημών, του πολιτισμού της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Στις προτεραιότητές της, παγκοσμίως, ανήκει η Αφρική αλλά και η αντιμετώπιση του ζητήματος της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων, ενώ ανάμεσα στους στρατηγικούς στόχους συμπεριλαμβάνονται η ενίσχυση της πολιτεϊότητας με παγκόσμιο πρόσημο, η προώθηση της διεθνούς επιστημονικής συνεργασίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου, καθώς και η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών διά βίου εκπαίδευσης.

Γιατί αυτό ήταν προβληματικό; Οι φοιτητές, για να συνεχίσουν ή να ξεκινήσουν τις σπουδές τους, αναγκάστηκαν να πάρουν τραπεζικά δάνεια. Υπό το βάρος των φοιτητικών δανείων αναγκάστηκαν να αναζητήσουν εργασία. Το Πανεπιστήμιο τους πρόσφερε θέσεις εργασίας πλήρως απορρυθμισμένες και κακά πληρωμένες. Όσον αφορά το διδακτικό έργο, φοιτητές με το βασικό πτυχίο προσλαμβάνονταν υπό το καθεστώς του «βοηθού καθηγητή», αλλά πληρώνονταν ως *μαθητευόμενοι*, με εξαιρετικά χαμηλό μισθό και κανένα εργασιακό δικαίωμα. Πριν από δύο χρόνια, το 78% του συνόλου του διδακτικού έργου του Πανεπιστημίου υλοποιούνταν από «βοηθούς καθηγητή» (87% για τα Τμήματα Εκπαίδευσης). Αυτό οδήγησε σε έντονες αντιδράσεις και σε μια μακράς διάρκειας απεργία που κράτησε σχεδόν ένα ακαδημαϊκό έτος (Krause, Nolan, Palm, Ross. (επιμ.), 2008).

³⁶ Τελικά, μέσα σε όλη αυτήν τη γενικευμένη προσωρινότητα εκείνο που συντρίβεται είναι η αίσθηση της οποιασδήποτε (κοινωνικής) ευθύνης και η αναγωγή του (γρήγορου) κέρδους σε ύψιστη αρετή και στόχο (αυτό που σε απλά ελληνικά ονομάζεται «αρπαχτή» ή πιο διακριτικά *επενδυτική δραστηριότητα χρηματιστηριακής λογικής*).

³⁷ Έχει ενδιαφέρον στο σημείο αυτό να σχολιάσουμε τη σχέση μεταξύ της GATS και του EXAE. Κατά την άποψη ορισμένων, ο EXAE δημιουργήθηκε για να εξυπηρετήσει το καθεστώς της GATS. Η διαμόρφωση του EXAE μπορεί να υπαγορευτεί, ανάμεσα σε άλλα, από την ύπαρξη της GATS, αν όμως η τελευταία διαβρώνει τη σχέση κράτους-πανεπιστημίων προς όφελος της αγοράς, η Διαδικασία της Μπολόνιας φαίνεται πως ενισχύει τη σχέση αυτή προς την αντίθετη κατεύθυνση (Ασδεράκη, 2008, σ. 361).

Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να παραβλέψουμε την τεράστια συμβολή της Unesco στη διαμόρφωση ενός κλίματος, παγκοσμίως, υπέρ της άσκησης διά βίου εκπαίδευσης, όπως επιτεύχθηκε με την έκδοση ενός κειμένου που άσκησε μεγάλη επιρροή. Πρόκειται για το κείμενο: «Εκπαίδευση, ο Θησαυρός που Κρύβεται μέσα της», που συντάχθηκε από επιτροπή της Unesco στην οποία προέδρευε ο Jaques Delors. Στο κείμενο αυτό διαμορφώθηκαν οι 4 πυλώνες της διά βίου εκπαίδευσης: α) να μάθουμε να γνωρίζουμε, β) να μάθουμε να πράττουμε, γ) να μάθουμε να συνυπάρχουμε, δ) να μάθουμε να υπάρχουμε. Επίσης, σκιαγραφήθηκαν οι ρόλοι και οι λειτουργίες της βασικής –υποχρεωτικής–, της δευτεροβάθμιας και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ειδικά όσον αφορά το πανεπιστήμιο, οι τέσσερις βασικές λειτουργίες που αυτό καλείται να επιτελέσει είναι: α) προπαρασκευή για την έρευνα και τη διδασκαλία, β) παροχή πολύ εξειδικευμένων καταρτίσεων, προσανατολισμένων στις ανάγκες της οικονομικής ζωής και της κοινωνίας, γ) άνοιγμα του πανεπιστημίου προς όλους, και δ) διεθνής συνεργασία.

Πρέπει να τονιστεί ο ιδιαίτερος ρόλος της Unesco μεταξύ των διεθνών οργανισμών, στον βαθμό που έχει συντελέσει σε μια, πολλές φορές, διαφορετική αντίληψη για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε παγκόσμιο επίπεδο και στο πλαίσιο του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ). Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξαν δύο μονάδες της Unesco:

- α) το [Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης](#) (BIE) και
- β) το [Διεθνές Ινστιτούτο για τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό](#) (IPE).

Το πρώτο (BIE) ιδρύθηκε το 1925 στη Γενεύη³⁸ ως ιδιωτικός μη κυβερνητικός οργανισμός που είχε ως στόχο τη συγκέντρωση βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης για τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, την ανάπτυξη της εξειδικευμένης επιστημονικής έρευνας και τη λειτουργία του ως συντονιστικού κέντρου θεσμών και οργανώσεων που ενδιαφέρονταν για την εκπαίδευση. Μεταξύ των ιδρυτών του ήταν οι Edouard Claparède, Pierre Bovet και Adolphe Ferrière. Το 1929, στο πλαίσιο νομικής αναδιοργάνωσης, το BIE άνοιξε τις πόρτες του στις κυβερνήσεις, χωρίς να τις κλείσει σε άλλους δημόσιους θεσμούς ή διεθνείς οργανώσεις. Έγινε έτσι η πρώτη διακυβερνητική οργάνωση στον χώρο της εκπαίδευσης, με διευθυντή επί περίπου 40 χρόνια τον Jean Piaget. Από το 1934, το BIE διοργανώνει τη Διεθνή Διάσκεψη της Δημόσιας Παιδείας, η οποία σήμερα αποκαλείται Διεθνή Διάσκεψη της Εκπαίδευσης (CIE). Από το 1946, η διάσκεψη τέθηκε υπό την αιγίδα των Ηνωμένων Εθνών και της Unesco. Τέλος, το 1969 το BIE εντάσσεται οργανικά στην Unesco διατηρώντας παράλληλα την αυτονομία του στη διοίκηση και στον τρόπο σκέψης του.

Το BIE λειτουργεί σήμερα ως ένα παγκόσμιο κέντρο στον τομέα ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και ως ένα ινστιτούτο που ενδιαφέρεται για τις εφαρμογές στο πεδίο, υποστηρίζοντας τις δράσεις της Unesco οι οποίες στοχεύουν στην πρόσβαση όλων σε μια ποιοτική εκπαίδευση. Ένα σημαντικό γνώρισμα του BIE είναι η πολιτική του σύμφωνα με την οποία δεν επιβάλλει προκαθορισμένα μοντέλα ή δεν ετοιμάζει συνταγές κοινές για όλους. Αντίθετα, διευκολύνει την πρόσβαση σε διάφορες εμπειρίες και βοηθάει τους ειδικούς των προγραμμάτων σπουδών και τους ενδιαφερόμενους δρώντες να βρίσκουν νέες προοπτικές σε πολύπλοκες ερωτήσεις και να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις, διερευνώντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα διαφορετικών απόψεων υπό το φως των ιδιαίτερων συνθηκών και των ειδικών αναγκών τους.

Το δεύτερο, το Διεθνές Ινστιτούτο για τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό (IPE) ιδρύθηκε από την Unesco το 1963³⁹ με έδρα το Παρίσι (Γαλλία). Στηρίζεται οικονομικά από την Unesco και από εθελοντικές συνεισφορές από τα κράτη-μέλη της ή άλλους οργανισμούς. Το IPE, αν και ανήκει πλήρως στην Unesco, απολαμβάνει μεγάλη αυτονομία. Στόχος του IPE είναι η βελτίωση της ικανότητας των χωρών στον σχεδιασμό και στην οργάνωση/διοίκηση (management) των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και για τον λόγο αυτόν αναπτύχθηκε ως εξειδικευμένο κέντρο εκπαίδευσης και έρευνας σε θέματα σχεδιασμού και οργάνωσης/διοίκησης.

Γενικότερα, το IPE αναπτύσσει τις δράσεις του πάνω σε τρεις άξονες: κατάρτιση, έρευνα και τεχνική βοήθεια. Η κατάρτιση είναι βασική του δράση. Για την κάλυψη διαφορετικών αναγκών κατάρτισης προτείνονται μια σειρά από δραστηριότητες: ετήσια προγράμματα, μικρής διάρκειας κατάρτιση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η έρευνα έχει ως στόχο τον εφοδιασμό των σχεδιαστών πολιτικής (policy makers) με τον κατάλληλο μεθοδολογικό και τεχνικό εξοπλισμό. Η έρευνα εστιάζεται σε μελέτες περίπτωσης σε θέματα πολιτικής και σε μεθοδολογικά και τεχνικά ζητήματα που επιτρέπουν την αναγνώριση προτεραιοτήτων, καλών πρακτικών και καινοτομιών.

³⁸ Οι πληροφορίες αντλήθηκαν κυρίως από το www.ibe.unesco.org.

³⁹ Οι πληροφορίες αντλήθηκαν κυρίως από το www.iiep.unesco.org.

Στο ΙΠΡΕ λειτουργεί επίσης Παρατηρητήριο που σκοπό έχει την πρόληψη των εξελίξεων και τη συγκρότηση προτάσεων, με στόχο τα προγράμματα και οι δράσεις του ΙΠΡΕ να προσαρμόζονται στις συντελούμενες αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο, το ΙΠΡΕ υλοποιεί έρευνες μικρής διάρκειας που επιτρέπουν να:

α. παρακολουθούνται τα νέα μοντέλα που διαμορφώνονται στον τομέα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και οι τάσεις σε θέματα εκπαιδευτικής βοήθειας που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό,

β. αναγνωρίζονται οι νέες προκλήσεις που προέρχονται από κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές και εμφανίζονται σε διαφορετικές περιοχές του πλανήτη, επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό,

γ. αναλύονται οι διάφορες στρατηγικές για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των υπουργείων Παιδείας, αλλά και οι ικανότητες σε άλλα επίπεδα των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως επίσης και στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών.

2.1.5. Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Το [Συμβούλιο της Ευρώπης](#) (ΣτΕ) δεν πρέπει να το συγχέουμε με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο –το κυριότερο διακυβερνητικό όργανο της Ευρωπαϊκής Ένωσης– ή και με την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Είναι ένας διεθνής, διακυβερνητικός, οργανισμός που ιδρύθηκε το 1949 για να εδραιώσει τη δημοκρατική σταθερότητα στην ευρωπαϊκή ήπειρο και να διαφυλάξει και προαγάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και το κράτος δικαίου στην Ευρώπη, προωθώντας παράλληλα ένα ευρωπαϊκό πρότυπο κοινωνικών δικαιωμάτων. Περιλαμβάνει 47 κράτη-μέλη, 28 από τα οποία είναι και μέλη της ΕΕ. Συνεπώς, υπάρχει μια συνεχής ροή πληροφοριών και τάσεων μεταξύ της ΕΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Αναμφίβολα, η πιο σημαντική συνεισφορά του Συμβουλίου της Ευρώπης έγκειται στον τομέα της προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου και στο σημείο αυτό ίσως διαφέρει από τους υπόλοιπους οργανισμούς που εξετάστηκαν ως τώρα σε αυτήν την ενότητα. Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η οποία υιοθετήθηκε το 1950 και τέθηκε σε ισχύ το 1953, κατοχυρώνει μια σειρά δικαιωμάτων του Ανθρώπου που τα κράτη-μέλη είναι υποχρεωμένα να εγγυηθούν εντός της επικράτειάς τους. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου είναι επιφορτισμένο με τη διασφάλιση του σεβασμού των υποχρεώσεων των κρατών-μελών που απορρέουν από τη Σύμβαση αυτή. Πρόκειται για τον πρώτο σε διεθνές επίπεδο δικαστικό μηχανισμό προστασίας δικαιωμάτων του Ανθρώπου, όπου μπορούν να προσφεύγουν τόσο νομικά πρόσωπα, κράτη, όσο και άτομα μετά την εξάντληση των εσωτερικών ένδικων μέσων. Παράλληλα, το Συμβούλιο της Ευρώπης με τη θέσπιση το 1963 (αναθεώρηση 1996) του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη τροφοδότησε τον τρόπο σκέψης που διαμόρφωσε σημαντικές σχετικές αποφάσεις στην ΕΕ (Βενιέρης, 2011).

Όσον αφορά ιδιαίτερα την εκπαίδευση, το ΣτΕ δραστηριοποιείται έντονα σε θέματα [πολιτειότητας \(citizenship\) και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης](#), καθώς επίσης και σε θέματα που αφορούν την [ανώτατη εκπαίδευση](#). Αν κάποιος θα ήθελε να μάθει περισσότερα πάνω στους τομείς ενασχόλησης του ΣτΕ με την εκπαίδευση, μπορεί να επισκεφτεί τον ιστότοπο http://www.coe.int/t/dg4/education/default_EN.asp?.

Το σημαντικότερο που ίσως πρέπει να κρατήσει κάποιος είναι ότι το ΣτΕ λειτουργεί παράλληλα και ως «συνείδηση» της Ευρώπης, στον βαθμό που τα κείμενά του είναι συχνά περισσότερο απαιτητικά από ό,τι τα κείμενα, για παράδειγμα, των αμοιβαίων συμβιβασμών της ΕΕ. Συνεπώς, τα κείμενά του πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως νομιμοποιητική βάση διεκδικήσεων από άλλους διεθνείς και εθνικούς φορείς.

2.2. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διά βίου μάθηση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (πρώην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα – ΕΟΚ) είχε εξαρχής, και εξακολουθεί να έχει, ως σκοπό τη δημιουργία ενός κοινού οικονομικού χώρου όπου εμπορεύματα και εργαζόμενοι θα κινούνται ελεύθερα. Συνεπώς, ο βασικός στόχος ήταν και είναι η δημιουργία μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας.

Από πολύ νωρίς, από τη δεκαετία του '60, έγινε κατανοητό ότι αυτή η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, για να γίνει πραγματικότητα, έπρεπε να συνδεθεί με την προετοιμασία των εργαζομένων, δηλαδή με την εκπαίδευσή τους. Το βασικό όμως πρόβλημα που τέθηκε εξαρχής ήταν το γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν αποτελούσε μέρος των ενασχολήσεων της τότε ΕΟΚ. Πράγματι, στην ιδρυτική Συνθήκη της Ρώμης του 1957 δεν υπήρχε σχετική πρόβλεψη για την εκπαίδευση, στον βαθμό που αφενός η εκπαίδευση δεν αποτελούσε στόχο της ΕΟΚ και αφετέρου τα ιδρυτικά κράτη-μέλη δεν επιθυμούσαν ένας υπερεθνικός οργανισμός να εμπλακεί με το σύστημα της εθνικής τους εκπαίδευσης. Ας υπενθυμίσουμε ότι η εθνική εκπαίδευση θεωρείτο πυλώνας της κατασκευής του κράτους-έθνους, στο μέτρο που αφενός διέχεε την επίσημη εκδοχή της εθνικής ταυτότητας μέσω της κοινωνικοποίησης και αφετέρου κατένεμε τη νέα γενιά σε διαβαθμισμένες θέσεις εργασίας σε έναν εθνικό οικονομικό χώρο δραστηριότητας.

Παρ' όλα αυτά, στην ιδρυτική Συνθήκη υπήρχε ένα άρθρο που αφορούσε την επαγγελματική κατάρτιση (training). Το άρθρο αυτό (128) υπήρξε διότι η επαγγελματική κατάρτιση γινόταν συνήθως εκτός εκπαιδευτικού συστήματος και επιπλέον αφορούσε κατά τρόπο άμεσο την επαγγελματική δραστηριότητα.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ορίζει τη γενική κατεύθυνση και τις προτεραιότητες της Ένωσης και εξετάζει περίπλοκα ή ευαίσθητα θέματα που δεν είναι δυνατόν να επιλυθούν σε κατώτερο επίπεδο διακυβερνητικής συνεργασίας. Αν και ασκεί μεγάλη επιρροή στον καθορισμό της πολιτικής ατζέντας της ΕΕ, δεν έχει νομοθετική εξουσία. Σε αυτό μετέχουν οι αρχηγοί κρατών ή κυβερνήσεων όλων των χωρών της ΕΕ, ο πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ο πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, ο οποίος προεδρεύει στις συσκέψεις. Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο μετέχει επίσης η ύπατη εκπρόσωπος της Ένωσης για θέματα Εξωτερικής Πολιτικής και Πολιτικής Ασφαλείας.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο

Οι ευρωβουλευτές εκλέγονται με άμεση ψηφοφορία κάθε 5 χρόνια και αντιπροσωπεύουν τους πολίτες της ΕΕ. Οι κύριες αρμοδιότητες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου είναι τρεις: (α) συζητά και θεσπίζει ευρωπαϊκούς νόμους, μαζί με το Συμβούλιο, (β) ελέγχει εξονυχιστικά τις δραστηριότητες άλλων οργάνων της ΕΕ, ιδιαίτερα της Επιτροπής, εξασφαλίζοντας τη δημοκρατική τους λειτουργία, (γ) συζητά και εγκρίνει τον προϋπολογισμό της ΕΕ μαζί με το Συμβούλιο.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Στο Συμβούλιο της ΕΕ συνεδριάζουν οι υπουργοί όλων των χωρών μελών της ΕΕ για να εγκρίνουν νόμους και να συντονίσουν τις εθνικές τους πολιτικές. Οι αρμοδιότητές του είναι: (α) να θεσπίζει τη νομοθεσία της ΕΕ, (β) να συντονίζει τις ευρύτερες οικονομικές πολιτικές των κρατών μελών της ΕΕ, (γ) να υπογράφει συμφωνίες μεταξύ της ΕΕ και άλλων χωρών, (δ) να εγκρίνει τον ετήσιο προϋπολογισμό της ΕΕ, (ε) να χαράσσει την εξωτερική πολιτική και την πολιτική άμυνας της ΕΕ, (στ) να συντονίζει τη συνεργασία μεταξύ δικαστικών αρχών και αστυνομικών δυνάμεων των κρατών-μελών. Στις Συνόδους του οι χώρες εκπροσωπούνται με τον υπουργό που είναι αρμόδιος για τον εκάστοτε τομέα πολιτικής.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι ένα από τα κύρια θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Καταρτίζει προτάσεις για νέα νομοθεσία και διαχειρίζεται σε καθημερινή βάση την υλοποίηση των πολιτικών και τη διάθεση των κονδυλίων της ΕΕ. Αποτελείται από 28 επιτρόπους και η θητεία τους διαρκεί 5 χρόνια. Η Επιτροπή επιβλέπει και υλοποιεί τις πολιτικές της ΕΕ: (α) προτείνοντας νέους νόμους στο Κοινοβούλιο και στο Συμβούλιο, (β) διαχειριζόμενη τον προϋπολογισμό της ΕΕ και κατανέμοντας τα διαθέσιμα κονδύλια, (γ) μεριμνώντας για την εφαρμογή του δικαίου της ΕΕ (από κοινού με το Δικαστήριο) και (δ) εκπροσωπώντας την Ευρωπαϊκή Ένωση στη διεθνή σκηνή, για παράδειγμα, διεξάγοντας διαπραγματεύσεις για τη σύναψη συμφωνιών μεταξύ της Ένωσης και τρίτων χωρών.

Σχεδόν εξ αρχής, τα Κοινοτικά όργανα χρησιμοποίησαν κατά τρόπο συστηματικά συγκεχυμένο τις έννοιες «εκπαίδευση» (education) και επαγγελματική κατάρτιση (training) με στόχο να πετύχουν την τελική ενασχόλησή τους με τον τομέα της εκπαίδευσης. Η στρατηγική αυτή είχε ως στόχο τη μέγιστη δυνατή «ελαστικοποίηση» του περιεχομένου της έννοιας «επαγγελματική κατάρτιση». Σε αυτήν την προσπάθειά τους μεγάλο ρόλο έπαιξε το [Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων](#) (ΔΕΚ) με τις αποφάσεις του. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι ένα δικαστήριο δεν παίρνει πολιτικές αποφάσεις. Όμως, με τις κρίσεις του μπορεί να δημιουργήσει εκείνες τις νομοθετικές προϋποθέσεις που μια πολιτική μπορεί να αναπτυχθεί περαιτέρω, αντλώντας τη νομιμοποίησή της από το νομοθετικό πλαίσιο που έχει ήδη δημιουργηθεί.

Έτσι, έπειτα από μια σειρά αποφάσεων του ΔΕΚ που ξεκινούν τη δεκαετία του '60 φτάνουμε στο 1985, όπου, μέσω της απόφασης [Gravier](#), το ΔΕΚ δίνει έναν πολύ διασταλτικό ορισμό της επαγγελματικής κατάρτισης, σύμφωνα με τον οποίο επαγγελματική κατάρτιση είναι «κάθε μορφή εκπαίδευσης

που προετοιμάζει για τα προσόντα ενός επαγγέλματος ή μιας εξειδικευμένης εργασίας ή που αναπτύσσει τις ιδιαίτερες δεξιότητες για την άσκηση ενός τέτοιου επαγγέλματος ή μιας τέτοιας εξειδικευμένης εργασίας, όποια και αν είναι η ηλικία ή το επίπεδο κατάρτισης των μαθητών ή των φοιτητών, ακόμα και όταν το πρόγραμμα εκπαίδευσης περιλαμβάνει ένα μέρος γενικής εκπαίδευσης».

Η απόφαση αυτή του ΔΕΚ αποδείχτηκε κομβικής σημασίας, στον βαθμό που πάνω της στηρίχθηκαν και άλλες αποφάσεις, οι οποίες διεύρυναν στον απόλυτο βαθμό το πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (πια) σε όλο το φάσμα της μεταύποχρεωτικής εκπαίδευσης, ακόμα και εκείνου του Γενικού Λυκείου και του Πανεπιστημίου. Έτσι, για παράδειγμα, επ' ευκαιρία της υπόθεσης [Blazit](#) (1988) η πανεπιστημιακή εκπαίδευση εντάχθηκε στην επαγγελματική εκπαίδευση, σύμφωνα με απόφαση του ΔΕΚ.

Δικαστήριο Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το Δικαστήριο διασφαλίζει την ομοιόμορφη ερμηνεία και εφαρμογή του δικαίου της ΕΕ σε όλες τις χώρες-μέλη της. Διευθετεί επίσης τις νομικές διαφορές μεταξύ των κυβερνήσεων των χωρών-μελών και των θεσμικών οργάνων της ΕΕ. Στο Δικαστήριο μετέχει ένας δικαστής από κάθε χώρα της ΕΕ, και το έργο του επικουρείται από εννέα γενικούς εισαγγελείς. Η θητεία τους είναι εξαετής και μπορεί να ανανεωθεί. Εκδίδει αποφάσεις για υποθέσεις που τίθενται ενώπιόν του, και οι πέντε συνηθέστεροι τύποι υποθέσεων είναι: (α) αιτήσεις έκδοσης προδικαστικών αποφάσεων — όταν εθνικά δικαστήρια ζητούν από το Δικαστήριο να ερμηνεύσει ένα σημείο του δικαίου της ΕΕ, (β) προσφυγές επί παραβάσει — κατά κυβερνήσεων χωρών της ΕΕ λόγω μη εφαρμογής του δικαίου της ΕΕ, (γ) προσφυγές ακύρωσης — κατά νόμων της ΕΕ που θεωρείται ότι παραβιάζουν τις Συνθήκες της ΕΕ ή θεμελιώδη δικαιώματα, (δ) προσφυγές επί παραλείψει — κατά θεσμικών οργάνων της ΕΕ που δεν λαμβάνουν τις απαιτούμενες αποφάσεις και (ε) ευθείες προσφυγές από φυσικά πρόσωπα, εταιρείες ή οργανισμούς κατά αποφάσεων ή ενεργειών της ΕΕ.

Ελεγκτικό Συνέδριο Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το Ελεγκτικό Συνέδριο ελέγχει τα οικονομικά της ΕΕ. Ρόλος του είναι να βελτιώνει τη δημοσιονομική διαχείριση της ΕΕ και να συντάσσει εκθέσεις για τη χρήση των δημόσιων κονδυλίων. Ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα του Ελεγκτικού Συνεδρίου είναι να υποβάλλει στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και στο Συμβούλιο ετήσια έκθεση για το προηγούμενο δημοσιονομικό έτος. Το Κοινοβούλιο εξετάζει διεξοδικά την έκθεση αυτή πριν αποφασίσει εάν θα εγκρίνει ή όχι τον τρόπο με τον οποίο η Επιτροπή διαχειρίστηκε τον προϋπολογισμό. Στο Ελεγκτικό Συνέδριο συμμετέχει ένα άτομο από κάθε κράτος-μέλος της ΕΕ. Τα μέλη, τα οποία διορίζονται από το Συμβούλιο για εξαετή ανανεώσιμη περίοδο, εκλέγουν μεταξύ τους τον πρόεδρο για τριετή περίοδο που, επίσης, μπορεί να ανανεωθεί.

Τα πράγματα παίρνουν μια νέα δυναμική το 1992 με την υιοθέτηση της [Συνθήκης του Μάαστριχτ](#) η οποία μετέτρεψε την ΕΟΚ σε ΕΕ. Δεν επρόκειτο για μια απλή αλλαγή Συνθήκης, στον βαθμό που πλέον στη στοχοθεσία της ΕΕ εντάχθηκε όλος ο χώρος που αφορά την κοινωνία και τις κοινωνικές πολιτικές, συνεπώς και την εκπαίδευση. Βέβαια, πρέπει να παρατηρήσει κανείς ότι η κοινωνία δεν γίνεται αντιληπτή ως ανεξάρτητο πεδίο ενασχόλησης αλλά ως προϋπόθεση για τη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου οικονομικής ανάπτυξης. Συνεπώς, τα κοινωνικά θέματα δεν έχουν μια δική τους αυταξία, αλλά χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο μιας πολιτικής που διασφαλίζει την ομαλή οικονομική δραστηριότητα και λειτουργία. Για παράδειγμα, ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν έχει αξία παρά μόνο επειδή οι παρενέργειές του (κοινωνικές διαμαρτυρίες και συγκρούσεις, προβλήματα υγείας των κοινωνικά αποκλεισμένων κτλ.) απορροφούν ποσά ή προκαλούν δυσλειτουργίες που θα μπορούσαν να βλάψουν τη βέλτιστη λειτουργία της οικονομίας και της αγοράς εργασίας.

Άρθρο 126

«[1.] Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία. [2.] Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο: να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών, να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών, να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών, να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικο-μορφωτικών δραστηριοτήτων, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως. [3.] Η Κοινότητα και τα κράτη-μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης. [4.] Προκειμένου να συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων του παρόντος άρθρου το Συμβούλιο: αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189B και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και με την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζει δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών, αποφασίζοντας με ειδική πλειοψηφία προτάσεις της Επιτροπής, διατυπώνει συστάσεις».

Στο πλαίσιο της Συνθήκης του Μάαστριχτ έχουμε για πρώτη φορά ένα άρθρο σχετικά με την εκπαίδευση (126). Παράλληλα, έχουμε και ένα άρθρο σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση (127). Το ενδιαφέρον έγκειται στο ότι στο μεν πρώτο η ΕΕ *συνεισφέρει* στην ανάπτυξη εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου, ενώ στο δεύτερο η ΕΕ *εφαρμόζει* πολιτικές. Συνεπώς, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ η ΕΕ έχει πλέον το δικαίωμα να αναπτύσσει τις δικές της πολιτικές σε ένα πεδίο επαγγελματικής εκπαίδευσης εξαιρετικά διευρυμένο, ενώ παράλληλα μπορεί να συνεισφέρει και στον τομέα της μη επαγγελματικής εκπαίδευσης, ο οποίος πλέον έχει περιοριστεί δραστικά. Βέβαια, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το γεγονός ότι η ΕΕ έχει πλέον το δικαίωμα να εφαρμόζει τις δικές της πολιτικές δεν σημαίνει de facto ότι τα κράτη-μέλη δεν μπορούν να εφαρμόσουν τις δικές τους πολιτικές ή ότι οι πολιτικές της ΕΕ είναι επιτυχημένες και αποτελεσματικές. Αυτό είναι κάτι άλλο. Εκείνο όμως που ενδιαφέρει την Εκπαιδευτική Πολιτική είναι το γεγονός ότι πλέον το Κράτος έχει χάσει το μονοπώλιο της ανάπτυξης πολιτικών πάνω στην (επαγγελματική) εκπαίδευση.

Παράλληλα, και συν τω χρόνω, αφενός λόγω της παγκοσμιοποίησης, αφετέρου λόγω της ταχύτατης παλαιώσης των γνώσεων συνεπεία των μεγάλων τεχνολογικών αλλαγών και καινοτομιών, γίνεται σαφές ότι ένας τίτλος σπουδών (πτυχίο) δεν αρκεί για να καλύψει τις επαγγελματικές ανάγκες για όλη τη διάρκεια της ζωής. Έτσι, παγιώνεται η ανάγκη για τη διά βίου εκπαίδευση, μια εκπαίδευση που εξ αντικειμένου δεν μπορεί παρά να εντάσσεται στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης — συνεπώς, στον χώρο όπου η ΕΕ εφαρμόζει τις δικές της πολιτικές. Έτσι, ο τομέας ενασχόλησης της ΕΕ με την εκπαίδευση μεγαλώνει κατά εκθετικό τρόπο.

Αυτό το κεφάλαιο έχει, λοιπόν, ως στόχο να πραγματευτεί εισαγωγικά το γεγονός της διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων της ΕΕ τόσο αναφορικά με την οικονομία (απασχόληση) όσο και την κοινωνία (κοινωνική συνοχή).

2.2.1. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την απασχόληση

Όπως έχουμε αναφέρει, ο σκοπός είναι η δημιουργία ενός κοινού χώρου διακίνησης εμπορευμάτων και εργαζομένων. Έτσι, η στόχευση αποσκοπεί στη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας η οποία θα συνεισέφερε στην ευρωπαϊκή οικονομική ανάπτυξη. Κατά συνέπεια, το ζητούμενο είναι η ανάδειξη εκείνων των εργαζομένων που θα διέθεταν το απαραίτητο προφίλ και τα κατάλληλα προσόντα για να γίνουν εν δυνάμει μέλη της εν λόγω αγοράς εργασίας.

Το προηγούμενο μπορεί να αναλυθεί σε δύο σκέλη: από τη μια, στον καθορισμό τομέων προτεραιότητας για την ευρωπαϊκή οικονομία και τη χωρική της διάρθρωση, από την άλλη, στην παραγωγή των *απασχολήσιμων* στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Και τα δύο πάντως φαίνεται να εκκινούν από ένα σημαντικό έγγραφο της ΕΕ που για πρώτη φορά συνέδεσε κατά τρόπο σαφή και καθαρό την απασχόληση με την εκπαίδευση. Το κείμενο αυτό, από το Λευκό Βιβλίο για την «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και

την Απασχόληση»,⁴⁰ δημοσιεύτηκε μετά την έναρξη της ισχύος της Συνθήκης του Μάαστριχτ και απασχόλησε την Ευρώπη επί αρκετό καιρό. Στο κείμενο αυτό γίνεται άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση και την οικονομική μεγέθυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το έμψυχο δυναμικό είναι αυτό που αποτελεί το πλεονέκτημα της Ευρώπης σε σχέση με τους ανταγωνιστές της, και αυτός είναι ο λόγος που η διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση θεωρείται αναγκαία οικονομική και κοινωνική επένδυση. Με αυτήν τη θέση ως βάση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μετά από δύο χρόνια εξειδικεύει τους στόχους για την εκπαίδευση σε ένα Λευκό Βιβλίο με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση – Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης».⁴¹ Προτείνεται οι δράσεις σε κοινοτικό επίπεδο να συμπεριλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, μέτρα για την έρευνα και την ανάπτυξη νέας γνώσης, τη σύνδεση πανεπιστημίων και επιχειρήσεων, την αύξηση των επενδύσεων για την ανάπτυξη του έμψυχου δυναμικού και

Άρθρο 127

«[1.] Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. [2.] Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο: να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού, να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας, να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, και ιδίως των νέων, να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης, να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών-μελών. [3.] Η Κοινότητα και τα κράτη-μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. [4.] Το Συμβούλιο, αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189Γ και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, θεσπίζει μέτρα για να συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών».

⁴⁰ Commission of the European Communities (1993). White Paper: “Growth, Competitiveness and Employment, the challenges and ways forward into the 21st century”, COM(93) 700 final, 5 December.

⁴¹ Commission of the European Communities (1995). White Paper: “Education and Training – Teaching and Learning Towards the Learning Society”, COM(95) 590 final, 29 November.

την ανάπτυξη και στήριξη της διά βίου εκπαίδευσης. Όσον αφορά τους τομείς προτεραιότητας, αυτοί φαίνεται να είναι οι εξής:⁴²

Αεροναυτική βιομηχανία, Αυτοκινητοβιομηχανία, Βιοτεχνολογία, Χημική βιομηχανία, Κατασκευές, Καλλυντική βιομηχανία, Αμυντική βιομηχανία, Εικονική βιομηχανία, Ηλεκτρονική και ηλεκτρική βιομηχανία, Βιομηχανία μόδας και δημιουργίας, Βιομηχανία τροφίμων, Βιομηχανία υπηρεσιών υγείας, Ναυτιλιακή βιομηχανία, Εξοπλισμοί πίεσης και συσκευές αερίων, Πρώτες ύλες, μέταλλα, ορυκτά και δασική βιομηχανία, Μηχανολογία, Ιατρικές συσκευές, Διάστημα, Τουρισμός, Βιομηχανία παιχνιδιών.

Το ενδιαφέρον, επίσης, εστιάζεται στο ότι η πολιτική των τομέων προτεραιότητας συνδυάζεται με μια πολιτική που μέσω της λογικής της «αριστείας» κατασκευάζει «συστάδες» (clusters) αριστείας, οι οποίες ουσιαστικά δημιουργούν ζώνες έντασης εργασίας στο πλαίσιο της ΕΕ. Με άλλα λόγια, οι τομείς προτεραιότητας για την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας δεν είναι κατανομημένοι με ομοιογενή τρόπο σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο, στοιχείο που τονίζει την ανάγκη της κινητικότητας. Όμως, πάνω στο ζήτημα της κινητικότητας θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι οι τομείς προτεραιότητας δεν αποκλείουν την ύπαρξη άλλων τομέων. Εκείνο όμως που κάνουν είναι να δείχνουν το ποιοι τομείς λαμβάνουν τη σημαντικότερη προσοχή, δηλαδή τη μέγιστη δυνατή οικονομική ενίσχυση. Επίσης, είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι κανένας από τους τομείς προτεραιότητας δεν ανήκει στον χώρο ένασχόλησης των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Κατά συνέπεια, μπορεί να γίνει κατανοητό γιατί αυτές οι επιστήμες δεν χρηματοδοτούνται όσο θα έπρεπε και γιατί κινδυνεύουν με περιθωριοποίηση ή και εξαφάνιση.

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος, η παραγωγή εκείνων των εργαζομένων που θα έχουν το κατάλληλο προφίλ για να εργαστούν σε αυτόν τον χώρο (απασχολήσιμοι) αποτελεί ουσιαστικά τον ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, δηλαδή του συνόλου της διά βίου εκπαίδευσης που βρίσκεται μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το πώς συνδέεται αυτή η εκπαίδευση με τον ευρωπαϊκό χώρο απασχόλησης θα το δούμε στη συνέχεια. Στην προκειμένη περίπτωση, ας σημειώσουμε μια ενδιαφέρουσα μετατόπιση στην ορολογία που χρησιμοποιείται. Μιλάμε όλο και λιγότερο για «επάγγελμα» και όλο και περισσότερο για «απασχόληση». Η αλλαγή της λέξης δεν είναι τυχαία. Ένα επάγγελμα είναι ένας διαρρυθμισμένος χώρος εργασίας με συγκεκριμένους συλλογικούς κανόνες πρόσβασης, εργασιακούς και οικονομικούς κανόνες και συγκεκριμένους κανόνες αποχώρησης. Αντίθετα, η απασχόληση είναι μια απορρυθμισμένη εργασιακή δραστηριότητα, συνήθως ατομικού συμβολαίου και καθορισμένης χρονικής διάρκειας.

Ας δούμε όμως πώς συγκροτείται σιγά σιγά η σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση στον ευρωπαϊκό χώρο.

Έγγραφο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ)

Τα επίσημα νομικά κείμενα που εκδίδει και χρησιμοποιεί η Ένωση για την προώθηση των πολιτικών της είναι: (α) Ο **Κανονισμός** είναι το βασικό νομικό εργαλείο για την οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Είναι δεσμευτικός προς όλα τα μέρη του και ισχύει άμεσα για κάθε κράτος-μέλος. Υπερισχύει κάθε αντίθετης διάταξης εθνικού δικαίου, οποτεδήποτε και αν αυτή έχει εκδοθεί. (β) Η **Οδηγία** είναι δεσμευτική μόνο ως προς το αποτέλεσμα που επιδιώκεται. Αφήνει την επιλογή του τρόπου και των μέσων στην αρμοδιότητα των εθνικών κρατών και αποτελεί το βασικό έγγραφο της ΕΕ. Η πρωτοτυπία του συνίσταται στο γεγονός ότι, ενώ καθορίζει στόχους προς επίτευξη, επιτρέπει στις χώρες-μέλη να επιλέξουν τη διαδικασία της αρεσκείας τους για την υλοποίησή τους, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές ιδιαιτερότητες σε ευαίσθητα θέματα όπως η Εκπαίδευση. (γ) Η **Απόφαση** είναι δεσμευτική στο σύνολό της μόνο για αυτούς στους οποίους αναφέρεται. (δ) Τέλος, το Συμβούλιο εκδίδει **γνώμες και συστάσεις**, οι οποίες όμως δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, αντανακλούν όμως τον τρόπο σκέψης της Κοινότητας (Ταγαράς, 1995, σσ. 101-106· Τσινισιζέλης, 1993, σσ. 47-48).

Η ΕΕ εκτός από τα επίσημα νομικά (δεσμευτικά) κείμενα χρησιμοποιεί και έγγραφα που, ενώ δεν έχουν άμεσα δεσμευτικό χαρακτήρα, εμπεριέχουν μια μορφή νομικής δέσμευσης: Τα **Λευκά και Πράσινα Βιβλία**, τα **Υπομνήματα**, οι **Ανακοινώσεις** που κατά καιρούς εκδίδει η Επιτροπή, το Συμβούλιο ή και το ΕΚ αν και, από στενά νομική άποψη, δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τα κράτη-μέλη, θεωρείται ότι ενέχουν χαρακτήρα ήπιου κοινοτικού δικαίου για την Ε.Ε., και συνεπώς διαμορφώνουν μια μορφή νομικής δέσμευσης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σσ. 22-24)

⁴² http://ec.europa.eu/growth/sectors/index_en.htm (ανακτήθηκε στις 20-02-2015).

Η ευρωπαϊκή πολιτική συγκροτείται συνήθως με τη διατύπωση στόχων ανά δεκαετία. Σήμερα βρισκόμαστε στη στοχοθεσία της περιόδου 2010-2020. Οι καθορισμένοι κύριοι στόχοι είναι οι εξής:⁴³

- **Απασχόληση**
Απασχόληση για το 75% του πληθυσμού ηλικίας 20-64 ετών
- **Έρευνα-ανάπτυξη-καινοτομία**
Επενδύσεις (δημόσιες και ιδιωτικές) σε ύψος 3% του ΑΕΠ της ΕΕ στην έρευνα και την καινοτομία
- **Κλιματολογικές αλλαγές και ενέργεια**
Μείωση της εκπομπής ρύπων κατά 20% (μέχρι και 30% αν αυτό είναι δυνατόν) σε σχέση με το 1990
Χρήση εναλλακτικών πηγών ενέργειας μέχρι 20%
Αύξηση κατά 20% της ενεργειακής αποτελεσματικότητας
- **Εκπαίδευση**
Μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης κάτω του 10%
Το 40% της ηλικιακής ομάδας 30-34 ετών με δίπλωμα ανώτατης εκπαίδευσης
- **Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός**
Μείωση κατά 20 εκατομμύρια του πληθυσμού που είναι κάτω από τα όρια της φτώχειας ή κινδυνεύουν από τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Όπως γίνεται κατανοητό, τέσσερις (4) από τους πέντε (5) στόχους αφορούν και σχετίζονται με την εκπαίδευση και την απασχόληση. Συνεπώς, ο άξονας απασχόληση – εκπαίδευση είναι κυρίαρχος στην ανάπτυξη των ευρωπαϊκών πολιτικών.

Παράλληλα, από το 2008, αναπτύσσεται ο [Ευρωπαϊκός Χώρος Προσόντων](#) (European Qualification Framework – EQF). Αυτός ο χώρος είναι διαβαθμισμένος σε οκτώ (8) επίπεδα σπουδών. Οι πανεπιστημιακές σπουδές καταλαμβάνουν τα επίπεδα 6 (πτυχίο), 7 (μεταπτυχιακό) και 8 (διδασκαλικό). Σε αυτόν τον χώρο γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν όλα τα προγράμματα σπουδών που υπάρχουν στις χώρες της ΕΕ και ίσως και σε (σχεδόν) όλες τις χώρες της ευρωπαϊκής ηπείρου. Αυτό το νέο πλαίσιο φαίνεται ότι θα παίξει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας στο μέλλον. Ας σημειωθεί ότι κάθε κράτος δημιουργεί το δικό του [Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων](#) (ΕΠΠ), το οποίο πρέπει να είναι ισχυρά αντιστοιχισμένο με το ευρωπαϊκό. Επιπλέον, για να υπάρξει και να είναι αποτελεσματικός αυτός ο χώρος, απαιτείται να έχει κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα γίνει προσπάθεια να αναλυθούν στη συνέχεια με στόχο να κατανοηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η επαγγελματική εκπαίδευση έτσι όπως έχει σχεδιαστεί στην ΕΕ.

2.2.1.1. Τα πλαίσια ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης

2.2.1.1.1. Η Διαδικασία της Μπολόνιας ή η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης

Η Διαδικασία της Μπολόνιας ξεκινάει το 1999. Σκοπός της είναι η δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Αυτός ο χώρος έχει δύο διακριτά επίπεδα: α) μια φιλοσοφία για την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και β) μια αρχιτεκτονική. Εδώ θα δώσουμε μερικά γενικά στοιχεία για τη Διαδικασία. Με τα διακριτά επίπεδα θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

Η Διαδικασία της Μπολόνιας ξεκίνησε ως πρωτοβουλία 29 ευρωπαϊκών κρατών (περισσότερων από όσα τα μέλη της ΕΕ), η οποία ήταν μια αντίδραση σε μια συνάντηση των 4 μεγάλων ευρωπαϊκών κρατών (Γαλλία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ιταλία) έναν χρόνο νωρίτερα στη Σορβόνη. Η συνάντηση της Σορβόνης θεωρήθηκε ως μια προσπάθεια δημιουργίας ενός διευθυντηρίου για θέματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, γεγονός που προκάλεσε μεγάλες αντιδράσεις οι οποίες κατέληξαν στην κοινή σύνοδο της Μπολόνιας. Από την άλλη, η συνάντηση της Σορβόνης ήταν μια αντίδραση των 4 στις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής πάνω σε θέματα ανώτατης εκπαίδευσης. Μάλιστα, ο τότε υπουργός Παιδείας της Γαλλίας Claude Allègre ανέφερε στην παρέμβασή του στο Collège de France στις 25-02-1999 ότι: «σε κάθε

⁴³ http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_el.htm (ανακτήθηκε στις 20-02-2015).

περίπτωση, εάν δεν το κάναμε εμείς, σε ευρωπαϊκό επίπεδο θα το έκαναν οι Βρυξέλλες».⁴⁴ Έχει ενδιαφέρον ότι η ίδια δικαιολογία («αν δεν το κάναμε εμείς, θα το έκαναν, σε κάθε περίπτωση, οι Βρυξέλλες») έχει επαναληφθεί αρκετές φορές μέσα στην ιστορία ανάπτυξης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (ΕΕΠ), στοιχείο που τεκμηριώνει την άποψη ότι τελικά πρόκειται για μια ενσυνείδητη στρατηγική από την πλευρά της ΕΕ σε θέματα που δεν έχει τη θεσμική πρωτοβουλία των κινήσεων.

Η Συνάντηση της Μπολόνιας κατέληξε σε ένα περίφημο έκτοτε Ανακοινωθέν (Communiqué)⁴⁵ και στην έγκριση από τους συμμετέχοντες υπουργούς Παιδείας μιας κοινά αποδεκτής διαδικασίας εφαρμογής των συμφωνημένων, αναπτυσσόμενης σε διετείς κύκλους. Συνεπώς, η Διαδικασία της Μπολόνιας είναι μια ευρύτερη διαδικασία στην ευρωπαϊκή ήπειρο η οποία, όμως, επί της ουσίας εντάσσεται και προωθεί τα ιδιαίτερα συμφέροντα και τις πολιτικές της ΕΕ. Σήμερα, στη Διαδικασία της Μπολόνιας συμμετέχουν 49 κράτη, κρατίδια και οντότητες και μια σειρά από υπερεθνικούς δρώντες όπως η ΕΕ, η Unesco, η [Ευρωπαϊκή Ένωση Φοιτητών](#) κτλ.

Η δημιουργία του ΕΧΑΕ επιτελεί μια διπλή λειτουργία: αφενός συντονίζει τα επιμέρους συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο και αφετέρου συγκροτεί έναν διακριτό γεωγραφικό χώρο που θα ήθελε να δράσει ανταγωνιστικά ως προς άλλους χώρους, όπως είναι οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, ο Καναδάς κτλ.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, αναπτύσσει μια κοινή φιλοσοφία για τα προγράμματα σπουδών και κατασκευάζει κοινά εργαλεία ανάπτυξής τους, με στόχο την καλύτερη δυνατή διαφάνεια, συγκρισιμότητα, διασφάλιση της ποιότητας, αναγνώριση σπουδών και προσόντων.⁴⁶

2.2.1.1.2. Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης ή η δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματικής εκπαίδευσης

Λίγο μετά την εκκίνηση της Διαδικασίας της Μπολόνιας για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ, συγκεκριμένα το 2002, οι υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών υιοθετούν [Ψήφισμα](#) για την προαγωγή της ενισχυμένης συνεργασίας στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και αποφασίζουν τη λήψη μέτρων, αφενός για την αύξηση της διαφάνειας και την αναγνώριση των ικανοτήτων και προσόντων, και αφετέρου για την προώθηση της στενότερης συνεργασίας όσον αφορά την ποιότητα της ΕΕΚ, με απώτερο στόχο την άρση των εμποδίων αναφορικά με την επαγγελματική και γεωγραφική κινητικότητα και τη διευκόλυνση της πρόσβασης στη διά βίου μάθηση. Στα τέλη του Νοεμβρίου του 2002, στην Κοπεγχάγη, οι υπουργοί των κρατών-μελών της ΕΕ, των χωρών της ΕΖΕΣ/ΕΟΧ, και των υποψήφιων χωρών, η Επιτροπή και οι Ευρωπαίοι Κοινωνικοί Εταίροι ενέκριναν τη στρατηγική για τη βελτίωση της απόδοσης, της ποιότητας και της ελκυστικότητας της ΕΕΚ, αποκαλούμενη έκτοτε «[Διαδικασία της Κοπεγχάγης](#)». Στόχος της διαδικασίας είναι η προαγωγή ενός Ευρωπαϊκού Χώρου για τις πολιτικές ΕΕΚ, συμπληρωματικού προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Τα προσόντα που αποκτώνται σε μια χώρα θα αναγνωρίζονται σε όλη την Ευρώπη, χάρη στη χρήση κοινών πλαισίων, οργάνων, εργαλείων αλλά και της ομοιογενούς χρήσης συγκρίσιμων δεδομένων, με συνέπεια την ενίσχυση της κινητικότητας των νέων και των ενηλίκων και την ενίσχυση της συνάφειας μεταξύ της προσφερόμενης κατάρτισης και των αναγκών της αγοράς εργασίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013, σσ. 78-79).

Όπως περιγράφεται δε μερικά χρόνια μετά στο [Ανακοινωθέν του Ελσίνκι](#) (2006), η Διαδικασία της Κοπεγχάγης: α) διευκολύνει την πολιτική συναίνεση σε κοινούς στόχους και συμβάλλει στην προβολή της σημασίας της ΕΕΚ, προωθώντας την ανάδειξη εθνικών πρωτοβουλιών με την ανταλλαγή παραδειγμάτων [καλών πρακτικών](#) σε ευρωπαϊκή κλίμακα, β) ευνοεί την ανάπτυξη κοινών εργαλείων με στόχο την ενίσχυση της διαφάνειας των προσόντων και τη διευκόλυνση της κινητικότητας εκπαιδευομένων και εργαζομένων, γ) στηρίζει την ευρωπαϊκή συνεργασία, επιτρέποντας και ενισχύοντας την ανταλλαγή ιδεών, εμπειρίας και αποτελεσμάτων, και δ) ενισχύει τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων φορέων, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην επίτευξη κοινών στόχων.

Η πιο σημαντική συνεισφορά της διαδικασίας στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής της Λισαβόνας αρκετά χρόνια μετά την εκκίνησή της, όπως τη διατυπώνουν οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος, είναι, ίσως, η διαμόρφωση και ανάπτυξη εργαλείων για την ενίσχυση της διαφάνειας των Ευρωπαϊκών συστημάτων ΕΕΚ, τη διασφάλιση της ποιότητάς τους και την αναγνώριση, άρα και τη δυνατότητα μεταφοράς

⁴⁴ www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/epsdp.htm (ανακτήθηκε στις 20-02-2001).

⁴⁵ The Bologna Declaration of 19 June 1999 - Joint declaration of the European Ministers of Education.

⁴⁶ Για περισσότερες πληροφορίες: <http://www.ehea.info> .

και συσσώρευσης, επαγγελματικών προσόντων, με την ταυτόχρονη μετάθεση της έμφασης στα αποτελέσματα της μάθησης και όχι στην προέλευσή της.⁴⁷ Επίσης, οι κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τον προσδιορισμό και την επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης, το [Ευρωπαϊκό Βιβλιόριο Κατάρτισης \(EUROPASS\)](#), το [Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων \(EQF\)](#) και το [Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων για την ΕΕΚ \(ECVET\)](#) αποτελούν εργαλεία-κατάκτηση⁴⁸ (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013, σ. 84).

2.2.1.2. Η φιλοσοφία του ΕΧΑΕ

Η δημιουργία του ΕΧΑΕ φέρνει μια ριζική αλλαγή στον τρόπο θεώρησης της γνώσης και του τρόπου που πρέπει αυτή να διαχυθεί μέσω των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα σπουδών εκ παραδόσεως είχαν ως στόχο την εκπαίδευση σε επιστημονικές περιοχές. Έτσι, είχαμε σπουδές στα Μαθηματικά, στη Φυσική, στη Φιλολογία κτλ. Αντίθετα, στον ΕΧΑΕ η λογική είναι διαφορετική. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να αναπτύσσονται στη βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (learning outcomes) και των προσόντων που απορρέουν από την παρακολούθηση ενός προγράμματος σπουδών και που πιστοποιούνται από την απονομή του τίτλου σπουδών — ενός τίτλου που είναι εγγεγραμμένος στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, που με τη σειρά του έχει ενταχτεί στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Για παράδειγμα, δεν αρκεί πλέον κάποιος να δηλώνει ότι είναι δάσκαλος επειδή τελείωσε ένα ΠΤΔΕ, αλλά χρειάζεται να μπορεί να εξηγήσει, αφενός, τι ακριβώς γνωρίζει και, αφετέρου, τι είναι ικανός να κάνει ή τι είναι ικανός να σκέφτεται πάνω στον τομέα του.

2.2.1.2.1. Μαθησιακά αποτελέσματα και ικανότητες

Τα μαθησιακά αποτελέσματα νοούνται ως «διατυπώσεις όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, και οι σχετικοί ορισμοί αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες». Οι όροι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, που δεν έχουν κοινό περιεχόμενο σε κάθε χώρα μέλος, νοούνται ως «το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω μάθησης» (γνώσεις), «η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων» (δεξιότητες) και «η αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών, ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και προσωπική ανάπτυξη» (ικανότητες).

Στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να «αποκτηθούν» από μία ποικιλία μαθησιακών διαδρομών⁴⁹ και σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα⁵⁰ και, τελικά, να οδηγήσουν

⁴⁷ Δύο σημαντικές εξελίξεις οδήγησαν προς αυτήν την κατεύθυνση. Η πρώτη ήταν η Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση, όπου προσδιορίστηκαν οι [οκτώ βασικές ικανότητες](#) που όλοι οι νέοι θα πρέπει να αναπτύξουν ως το τέλος της αρχικής τους εκπαίδευσης. Η δεύτερη ήταν η θέσπιση του EQF, το 2008, το οποίο καθιερώνει οκτώ επίπεδα προσόντων, τα οποία προσδιορίζονται με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και περιγράφουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που αποκτούνται στο τέλος μιας μαθησιακής διαδικασίας (CEDEFOP, 2010).

⁴⁸ Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το CEDEFOP (2008, σ. 1), το EUROPASS –και ιδιαίτερα το Ευρωπαϊκό Βιογραφικό– σημειώνει μεγάλη επιτυχία και χρησιμοποιείται και στις 32 χώρες που συμμετέχουν στη διαδικασία της Κοπεγχάγης. Το EQF αρχίζει να θεωρείται σημείο αναφοράς ακόμα και εκτός των κρατών-μελών της ΕΕ, ενώ όλες σχεδόν οι χώρες αναπτύσσουν εθνικά πλαίσια επαγγελματικών προσόντων (NQF) τα οποία συνδέονται με αυτό. Τα συστήματα μεταφοράς διδακτικών μονάδων (ECVET) δεν είναι ακόμη ευρέως διαδεδομένα στα ευρωπαϊκά συστήματα ΕΕΚ, αφού η ωρίμανση του ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων για την επαγγελματική κατάρτιση απαιτεί ακόμη σημαντικό έργο. Διανύουμε, όμως, την περίοδο της δοκιμαστικής τους εφαρμογής στα κράτη-μέλη, ενώ σύντομα –ως το 2015– προβλέπεται η πλήρης υλοποίησή τους. Τέλος, θεωρείται σημαντική η παρακολούθηση και αξιολόγηση της κατάρτισης σύμφωνα με το Κοινό Πλαίσιο Διασφάλισης της Ποιότητας (ENQAVET).

⁴⁹ Σε ένα σχολείο, σε κάποια εταιρία κλπ.

⁵⁰ Τυπικά, μη τυπικά και άτυπα.

στην απονομή *τυπικών προσόντων (qualifications)*.⁵¹ Η μετάθεση της έμφασης στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας θεωρείται σημαντική καθώς: α) μεταφέρει το κέντρο του ενδιαφέροντος, από τους παρόχους υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης, στους χρήστες των συγκεκριμένων υπηρεσιών, β) εισάγει μια κοινή γλώσσα που επιτρέπει την κινητικότητα στο σύνολο των δομών και υπηρεσιών διά βίου (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης ενός κράτους, και γ) παρέχει ένα σημαντικό εργαλείο για τη διεθνή συνεργασία (CEDEFOP, 2009ε). Στον ευρωπαϊκό χώρο τώρα, το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (EQF) αποτελεί μια ιεραρχική καταγραφή σε οκτώ επίπεδα αναφοράς των τίτλων σπουδών –και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που απορρέουν από αυτούς–, που παρέχονται από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και κατάρτισης (CEDEFOP, 2009β & γ, 2004).

2.2.1.3. Η αρχιτεκτονική του EXAE

Η βασική αρχιτεκτονική δομή στον EXAE είναι η εξής:

- A) Ένα πρώτο πτυχίο, μετά από 3 ή 4 έτη σπουδών, που αντιστοιχεί στο επίπεδο 6 του EQF.
 - B) Ένα δεύτερο πτυχίο (Μάστερ), μετά από 1 ή 2 έτη σπουδών, που αντιστοιχεί στο επίπεδο 7 του EQF.
 - Γ) Ένα τρίτο πτυχίο (Διδακτορικό), μετά από 3 έτη σπουδών, που αντιστοιχεί στο επίπεδο 8 του EQF.
- Βασικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής είναι τα ακόλουθα που θα αναλυθούν εν συντομία σε ξεχωριστές παραγράφους.

2.2.1.3.1. Διαφάνεια και συγκρισιμότητα

Πάγιο στόχο της ΕΕΠ αποτέλεσε η ανάπτυξη ενός συστήματος αμοιβαίας αναγνώρισης των τίτλων σπουδών και διπλωμάτων, καθώς και η ανάπτυξη μεθόδων για την ενδυνάμωση της διαφάνειας του περιεχομένου των προσόντων που κατέχει το εργατικό δυναμικό.⁵² Το ενδιαφέρον σχετιζόταν πρωταρχικά με την επαγγελματική και όχι την ακαδημαϊκή αναγνώριση των σπουδών, οπότε στόχος ήταν τα κράτη να παρέχουν και να αναγνωρίζουν τα πτυχία (ακαδημαϊκή αναγνώριση), και η ΕΕ να καθορίζει τα επαγγελματικά δικαιώματα (επαγγελματική αναγνώριση). Σε αυτήν τη κατεύθυνση εντάσσονταν και οι δράσεις για τη διαμόρφωση του «ευρωπαϊκού χώρου κατάρτισης και δεξιοτήτων», του «ευρωπαϊκού χώρου επαγγελμαμάτων», του «ευρωπαϊκού χώρου ειδικοτήτων», της «αναγνώρισης των πτυχίων, των πιστοποιητικών και άλλων τίτλων σπουδών μακράς διάρκειας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ. 67).

Σε αυτό το σημείο μία επισήμανση είναι απαραίτητη: Αυτήν τη στιγμή υπάρχουν δύο καθεστώτα που ρυθμίζουν την αναγνώριση τίτλων σπουδών και επαγγελματικών προσόντων που απορρέουν από αυτούς. Το πρώτο ρυθμίζεται από την κοινοτική νομοθεσία και το δεύτερο από τη Σύμβαση της Λισαβόνας. Ενδεικτικά:

Η αμοιβαία αναγνώριση προσόντων στον τομέα των νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελμαμάτων γίνεται προσπάθεια να διασφαλιστεί με την Οδηγία 2005/36/ΕΚ, η οποία εκδόθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 2005. Η οδηγία αυτή, με την οποία ενοποιούνται, εκσυγχρονίζονται και απλουστεύονται 15 ισχύουσες οδηγίες που εκδόθηκαν από το 1975 έως το 1999,⁵³ προβλέπει ένα σύστημα αυτόματης αναγνώρισης προσόντων για επαγγέλματα με εναρμονισμένες απαιτήσεις κατάρτισης.⁵⁴ Για τα υπόλοιπα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα το σύστημα βασίζεται στην αμοιβαία αναγνώριση. Με άλλα λόγια, όταν κάποιος διαθέτει τα προσόντα για να ασκήσει ένα επάγγελμα σε ένα κράτος-μέλος, τότε θα πρέπει να του χορηγείται άδεια για την άσκηση του ίδιου επαγγέλματος και σε άλλο κράτος. Με αυτήν τη μεταρρύθμιση του συστήματος αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων την οποία ανέλαβε η Επιτροπή, επιδιώκεται, ανάμεσα σε άλλα,

⁵¹ Δηλαδή, το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, το οποίο επιτυγχάνεται όταν ο αρμόδιος φορέας διαπιστώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές.

⁵² Οι Οδηγίες 89/48 και 92/51, το δίκτυο NARIC και το NARIC-ENIC –που καλύπτει και τις χώρες της Unesco–, το ECTS, το Diploma Supplement, το Certificate Supplement, το European CV, το Europass Training –που αναφέρεται σε περιόδους μαθητείας–, αποτελούν ανειλημμένες δράσεις των οργάνων της ΕΕ προς αυτήν την κατεύθυνση.

⁵³ Μεταξύ των οποίων οι τρεις Οδηγίες του γενικού συστήματος αναγνώρισης 89/48/ΕΟΚ, 92/51/ΕΟΚ και 99/42/ΕΟΚ.

⁵⁴ Γιατρούς, νοσοκόμους/νοσηλευτές, μαίες, οδοντίατρος, κτηνίατρος, φαρμακοποιούς και αρχιτέκτονες.

η ενθάρρυνση της μεγαλύτερης αυτοματοποίησης στην αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων.⁵⁵ Από την άλλη, η Σύμβαση της Λισαβόνας, η οποία θεσπίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Unesco για την Αναγνώριση των Τίτλων Σπουδών που αφορούν την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη, ήταν το αποτέλεσμα της κοινής προσπάθειας των δύο οργανισμών που ξεκίνησε στο τέλος του 1992 και υιοθετήθηκε στις 11 Απριλίου του 1997. Αποτελεί νομικώς δεσμευτικό κείμενο και δεσμεύει τις εθνικές αρχές ή τα ιδρύματα που λαμβάνουν τις αποφάσεις για την αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών. Αφορά: α) την αναγνώριση τίτλων σπουδών της Ανώτατης Εκπαίδευσης, β) την αναγνώριση τίτλων σπουδών που δίνουν όχι μόνο πρόσβαση αλλά και αποδοχή σε ένα πρόγραμμα Ανώτατης Εκπαίδευσης, και γ) την αναγνώριση περιόδων σπουδών που πραγματοποιήθηκαν σε άλλη χώρα. Οι αποφάσεις στηρίζονται στην πληροφόρηση που παρέχεται από τα δίκτυα ENIC/NARIC και η παροχή επαρκούς πληροφόρησης είναι υποχρέωση όλων των μερών (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013, σσ. 90-91· Ασδεράκη, 2009, σσ. 370-375).

Καταλυτική, όμως, επίδραση στην οριστική ανάλυση δράσης προς αυτήν την κατεύθυνση είχε η δήλωση της Κοπεγχάγης. Σε αυτήν, οι συμμετέχοντες συμπεριέλαβαν, υπό τον τίτλο «διαφάνεια, πληροφόρηση, καθοδήγηση», ως προτεραιότητα, την «*αύξηση της διαφάνειας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με την εφαρμογή και την ορθολογική χρήση των μέσων και δικτύων πληροφόρησης, περιλαμβανομένης της ενσωμάτωσης των υφιστάμενων μέσων, όπως το ευρωπαϊκό βιογραφικό σημείωμα, το συμπλήρωμα (παράρτημα) διπλώματος και πιστοποιητικού σπουδών, το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες και το EUROPASS (ευρωπαϊκό βιβλιόριο κατάρτισης) σε ένα ενιαίο πλαίσιο*». Τελικά, με την Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Δεκεμβρίου 2004, θεσπίστηκε το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων⁵⁶ (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013, σσ. 92).

2.2.1.3.2. Διασφάλιση ποιότητας και αξιολόγηση

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διασφάλιση της ποιότητας και την αξιολόγηση αναφέρονται πρωτίστως στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης. Όμως, μία αναφορά στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη. Το 1998 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημιούργησε μια ομάδα εμπειρογνομόνων από 26 χώρες προκειμένου να αναπτύξουν έναν μικρό αριθμό δεικτών που θα βοηθούσε τα κράτη-μέλη στην αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης. Κατέληξαν σε 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση, η επιλογή των οποίων έγινε με βάση τρία κριτήρια: πολιτική σχέση με την περιοχή, συγκρισιμότητα και αξιοπιστία των στοιχείων. Οι δείκτες ποιότητας κάλυπταν 4 ευρείες περιοχές: α) *επίδοση*, β) *επιτυχία και μετάβαση*, γ) *παρακολούθηση και έλεγχο της σχολικής εκπαίδευσης* και, δ) *πόρους και δομές* (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σσ. 68).

Επανερχόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση, σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας, τον Σεπτέμβριο του 1998, ανακοινώνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η Σύσταση για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Συστήνεται να υποστηριχτούν και να δημιουργηθούν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας με στόχο τη διαφύλαξη της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση και την ανάπτυξη συνεργασιών τόσο μεταξύ των κρατών-μελών όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1998, σσ. 57-58). Επίσης, τρία χρόνια αργότερα, στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας στο τελικό ανακοινωθέν της υπουργικής συνάντησης της Πράγας το 2001 έγινε εκτενής αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας. Έτσι, οι υπουργοί παιδείας: «*αναγνώρισαν τον ζωτικό ρόλο που παίζουν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας για την εξασφάλιση υψηλών ποιοτικών κριτηρίων και για τη διευκόλυνση της συγκρισιμότητας των πιστοποιημένων προσόντων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Επίσης ενθάρρυναν τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των δικτύων αναγνώρισης τίτλων σπουδών και των δικτύων διασφάλισης ποιότητας. Έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα στενής Ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή των εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας*» (Bologna Process, 2001, σ. 2).

Στην επόμενη υπουργική συνάντηση, στο Βερολίνο, στις 19 Σεπτεμβρίου 2003, αποφασίστηκε τα συστήματα της διασφάλισης ποιότητας και της αξιολόγησης μέχρι το 2005 να περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) ορισμό των ευθυνών των εμπλεκόμενων φορέων και των ιδρυμάτων, β) αξιολόγηση των προγραμμάτων ή συνολικά των ιδρυμάτων με τη χρήση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, με

⁵⁵ Βλ. Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7ης Σεπτεμβρίου 2005 σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων.

⁵⁶ Βλ. <https://europass.cedefop.europa.eu/el/home> .

φοιτητική συμμετοχή και με δημοσίευση των αποτελεσμάτων, γ) σύστημα επικύρωσης και πιστοποίησης των συγκρίσιμων διαδικασιών, και δ) διεθνή συμμετοχή, συνεργασία και δικτύωση (Bologna Process, 2003, σ. 3).

Δύο χρόνια μετά, στην υπουργική συνάντηση του Μπέργκεν (στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας) οι υπουργοί δέχτηκαν τις προτάσεις της έκθεσης για τη διασφάλιση ποιότητας που υποβλήθηκε από την [ENQA](#)⁵⁷ (εκ μέρους της ομάδας E4) και ώθησαν τις εξελίξεις στον άξονα διασφάλισης της ποιότητας και στην ανάπτυξη ενός συστήματος αναγνώρισης των τίτλων και των περιόδων σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση (Bologna Process, 2005, σσ. 2-3). Ουσιαστικά, η συγκεκριμένη έκθεση καθόριζε τα τρία επίπεδα αξιολόγησης των Ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (εσωτερική, εξωτερική και αξιολόγηση των ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας), τα πρότυπα και τις αντίστοιχες οδηγίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Με το συγκεκριμένο έγγραφο γινόταν προσπάθεια να προδιαγραφούν οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας σε τρία επίπεδα: στο επίπεδο του ιδρύματος (εσωτερική αξιολόγηση-διασφάλιση ποιότητας), στο συστημικό επίπεδο (εξωτερική αξιολόγηση-διασφάλιση ποιότητας), αλλά και στο επίπεδο του ελέγχου των «ελεγκτών» (αξιολόγηση των αρχών διασφάλισης ποιότητας).

Σε αυτήν την πορεία δημιουργίας, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης στον ΕΧΑΕ, σημαντικό σημείο αποτελεί η ίδρυση και το ξεκίνημα της λειτουργίας του [EQAR](#), του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας, το 2008. Τέσσερα χρόνια μετά, οι υπουργοί στην συνάντησή τους στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας στο Βουκουρέστι ζήτησαν να ετοιμαστεί μία έκθεση αποτίμησης της εφαρμογής των [Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area](#) μέχρι τη συνάντηση του 2015.⁵⁸ Επίσης, αποφασίστηκε ότι είναι απαραίτητο να «προωθηθεί η ποιότητα, η διαφάνεια, η απασχολησιμότητα και η κινητικότητα στον τρίτο κύκλο σπουδών, καθώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση των υποψήφιων διδασκτόρων έχει ιδιαίτερο ρόλο στη σύνδεση του ΕΧΑΕ και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (EXE)» (Bologna Process, 2012, σ. 3).⁵⁹

Στην Ελλάδα, από το 2005, ιδρύθηκε και λειτουργεί η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση ([ΑΔΙΠ](#)).

2.2.1.3.2.1. Διασφάλιση ποιότητας ή ταξινόμηση;

Σε αυτήν την υποενότητα θα εστιάσουμε σε μια αντιπαλότητα που φαίνεται να αναπτύσσεται μεταξύ δύο διαφορετικών προσεγγίσεων τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και διεθνώς: από τη μια, οι υποστηρικτές της διασφάλισης ποιότητας και, από την άλλη, οι υποστηρικτές των ταξινομήσεων (rankings).

Η συζήτηση περί διασφάλισης ποιότητας ως εγγύησης

Η συζήτηση περί «ποιότητας» εδράζεται πάνω στην ανάγκη εποπτείας του όλο και μεγαλύτερου οργανισμού που λέγεται πανεπιστήμιο. Παράλληλα, αποτελεί μηχανισμό εμπιστοσύνης, διαφάνειας και αναγνώρισης στις διεθνείς σχέσεις. Εργαλείο της διασφάλισης ποιότητας είναι η αξιολόγηση. Η συζήτηση αυτή έχει μεταβληθεί σε πυλώνα της διεθνούς διαβούλευσης για το πανεπιστήμιο με μια εξαιρετικά πλούσια σχετική βιβλιογραφία.

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σχετική ενασχόληση φαίνεται να αρχίζει με το *Υπόμνημα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*, το 1991. Είναι αξιοσημείωτο ότι η έννοια της ποιότητας δεν ήταν παρά ένας οριζόντιος άξονας (σ. 18) στο εν λόγω κείμενο που είχε μεγάλη επίδραση εκείνη την εποχή. Από τότε τα πράγματα έχουν αλλάξει άρδην, ιδιαίτερα με την εκκίνηση της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης όπου η διασφάλιση της ποιότητας αναδεικνύεται σε κεντρικό σημείο αναφοράς, όπως διαπιστώσαμε στην προηγούμενη υποενότητα.

Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της ποιότητας. Μάλιστα, υπάρχουν διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, που δηλώνουν ότι δεν τους ενδιαφέρει ο ορισμός της (Μπαρτζάκη, 2010). Ενδεικτικά, μια εργασία με σημαντική επίδραση στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία είναι εκείνη των Harvey και Green (1993) στην οποία οι συγγραφείς, προσπαθώντας να αναλύσουν την ποιότητα, την διακρίνουν σε τέσσερα είδη: α) ποιότητα ως αριστεία (as excellence), β) ποιότητα ως εστίαση στον στόχο (as

⁵⁷ “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, ENQA, Helsinki, 2005.

⁵⁸ Για την πρόταση σχετικά με τα νέα ESG βλ. https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/ESG_-_draft_endorsed_by_BFUG.pdf.

⁵⁹ Για μία συνεκτική παρουσίαση της εξέλιξης στον τομέα της διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση βλ. και [Καβασακάλης \(2014\)](#).

fitness for purpose), γ) ποιότητα ως ανταποδοτική αξία (*as value for money*) και δ) ποιότητα ως μετασχηματισμό (*as transformation*).

Παρατηρεί, λοιπόν, κανείς ότι η ποιότητα ορίζεται ως προς διαφορετικές στοχεύσεις. Στην πρώτη περίπτωση (αριστεία), η ποιότητα νοείται ως διαδικασία ανάδειξης του πρώτου ή έστω των καλύτερων. Στη δεύτερη περίπτωση, η ποιότητα συνδέεται με την ικανότητα ενός θεσμού να θέτει στόχους και να τους υλοποιεί. Στην τρίτη περίπτωση, η ποιότητα νοείται ως αποδοτικότητα (*efficiency*), δηλαδή ως σχέση μεταξύ κόστους και αποτελέσματος. Τέλος, στην τέταρτη περίπτωση, νοηματοδοτείται ως ικανότητα μετασχηματισμού.

Είναι προφανές ότι η πρώτη περίπτωση (αριστεία) συνάδει με την αντιμετώπιση της ποιότητας ως δείκτη ταξινόμησης. Σε αυτήν εδώ την εκδοχή βασίζεται η λογική των rankings. Όμως, μια άλλη διαφοροποίηση μας φαίνεται πολύ πιο σημαντική. Η εκδοχή της αριστείας προϋποθέτει τη θεώρηση των ιδρυμάτων ως μεμονωμένων μονάδων που ανταγωνίζονται μεταξύ τους με στόχο την πρωτιά (αριστεία). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις η θεώρηση, αν και εστιάζει στο κάθε ίδρυμα, δεν θέτει, εκ προοιμίου, στο περιθώριο τη θεώρηση του συνόλου των ιδρυμάτων μιας χώρας ως ενιαίου συστήματος. Η λογική, λοιπόν, των rankings, δηλαδή της αριστείας, ουσιαστικά ωθεί τα ιδρύματα, ως μεμονωμένες δομές, στον μεταξύ τους ανταγωνισμό με έπαθλο μια εξατομικευμένη διάκριση, η οποία δεν ενδιαφέρεται και, σε κάθε περίπτωση, παραμερίζει τη σημασία της διασφάλισης της ποιότητας ενός συστήματος (π.χ. των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης μιας χώρας). Πρόκειται για μια θεώρηση διαφορετική, η οποία μοιάζει να έχει τις ρίζες της στην αμερικανική αντίληψη των πραγμάτων και η οποία αποσταθεροποιεί τις ευρωπαϊκές παραδόσεις των εθνικών κρατών οι οποίες δομούνται στην ιδέα της εθνικής εκπαίδευσης, η οποία νοείται ως σύστημα.⁶⁰

Αυτό, από την άλλη πλευρά, δεν σημαίνει ότι στα εθνικά κράτη δεν υπήρχαν (και δεν υπάρχουν) ιδρύματα διαφορετικών ταχυτήτων, κύρους και φήμης ή ότι η ανώτατη εκπαίδευση δεν αντανακλά και τις κοινωνικές ανισότητες που ενυπάρχουν στο πλαίσιο τους. Η μεταστροφή που συνιστά η συζήτηση περί ταξινομήσεων (rankings) έγκειται στην εξατομίκευση των ιδρυμάτων και στη διαμόρφωση συνθηκών έντονου ανταγωνισμού μεταξύ τους, μεταφέροντας το ενδιαφέρον από το σύστημα στη δομή.

Τα rankings και η απρόσμενη επιτυχία τους

⁶⁰ Το πιο ενδιαφέρον και συγκροτημένο ευρωπαϊκό παράδειγμα αφορά το Ηνωμένο Βασίλειο. Σε αντίθεση με το πρότυπο των ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο επενδύει στη φήμη του συστήματός του (μάλιστα, αφήνοντας στην άκρη τα δύο πιο φημισμένα πανεπιστήμιά του, Oxford και Cambridge) και με όχημα την παγκοσμιοποιημένη γλώσσα του αναπτύσσει συγκροτημένες και συστηματικές πολιτικές προσέλκυσης ξένων φοιτητών, αντιμετωπίζοντας το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσής του ως εξαγωγική βαριά βιομηχανία υπό μια ακραιφνώς νεοφιλελεύθερη, πλην ιδιαίτερα αποτελεσματική και οικονομικά αποδοτική για τη χώρα, θεώρηση. Μάλιστα, η εφαρμοζόμενη πολιτική είναι τέτοιας έντασης αλλά και στενά εποπτευόμενη, που, για παράδειγμα, με βάση τις διεθνείς τάσεις και τη δυναμική προσέλκυσης ξένων φοιτητών, η βρετανική κυβέρνηση τα επόμενα χρόνια σχεδιάζει την ίδρυση τριών νέων πανεπιστημίων για τις ανάγκες της διεθνούς ζήτησης.

Ως δεύτερο παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί αυτό της Ολλανδίας, η οποία υπό την ίδια συστημική θεώρηση και με την υιοθέτηση της αγγλικής ως γλώσσας διδασκαλίας προσπαθεί να ανταγωνιστεί το Ηνωμένο Βασίλειο, προσφέροντας την ίδια ποιότητα (φήμη) σε πιο προσιτές τιμές. Το αποτέλεσμα φαίνεται να τη δικαιώνει.

Βέβαια, αξ σημειωθεί ότι το τελευταίο διάστημα και οι δύο αυτές χώρες συγκλονίζονται από φοιτητικές κινητοποιήσεις διαμαρτυρίας για τα υπάρχοντα υψηλά δίδακτρα (<http://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/mar/25/university-protests-around-the-world-a-fight-against-commercialisation>
<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150331053421218>
<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150415052244352>
<http://www.dutchnews.nl/news/archives/2015/04/amsterdam-university-chief-quits-over-student-protests/>
<http://www.timeshighereducation.co.uk/news/students-occupy-buildings-at-london-universities/2019350.article>
<http://www.timeshighereducation.co.uk/news/tuition-fees-hike-hit-courses-with-low-salary-expectations-study/2019501.article>).

Τα rankings εμφανίστηκαν πριν από μία δεκαετία και πλέον ως ένα πείραμα ή ένα παιχνίδι. Το ενδιαφέρον είναι ότι πέραν των προφανών αδυναμιών τους κατέκτησαν όχι μόνο τις εθνικές κυβερνήσεις που τα χρησιμοποιούν πια στη διαμόρφωση των πολιτικών τους αλλά –και το σημαντικότερο– το ευρύ κοινό. Το εντυπωσιακό είναι ότι τα rankings δεν καθορίζουν πλέον μόνο τις στρατηγικές των ιδρυμάτων και τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κυβερνήσεων αλλά και τις πολιτικές μετανάστευσης! Συνεπώς, κατά τα φαινόμενα, τα rankings ήρθαν για να μείνουν, και εκείνο που πρέπει να κατανοήσει κανείς είναι η ανάγκη αυτής της παραμονής παρά τις προφανείς ανεπάρκειες και τα προβλήματα (Rauhvargers, 2011, 2013). Στη συνέχεια, θα χρειαστεί να διερευνηθεί η στάση των πανεπιστημίων ως προς τις ταξινομήσεις. Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει αφενός να αναλυθεί η ουσία των ταξινομήσεων και αφετέρου να διερευνηθεί η επίδραση στα ίδια τα πανεπιστήμια.

Είναι αλήθεια ότι τα rankings αγαπήθηκαν απρόσμενα. Η αιτία είναι, ίσως, ότι θεωρούνται απλά για τον μη εξειδικευμένο αναγνώστη και εύπεπτα από καταναλωτική άποψη. Συνεπώς, πιάνουν το αρχέτυπο του μέσου καταναλωτή. Με άλλα λόγια, τα rankings έχουν πείσει ότι ο κοινός άνθρωπος μπορεί εύκολα και γρήγορα να βρει, από άμεσο ενδιαφέρον ή περιέργεια, τα καλύτερα ιδρύματα της χώρας του ή του πλανήτη μέσα από τη μέτρηση της επίδοσής τους.

Προφανώς, η προώθησή τους μέσα από τα MME ήταν και είναι σημαντική. Αν, τώρα, τα MME διαμόρφωσαν αυτό το κλίμα ή η ανάγκη του κοινού ή και τα δύο μαζί, είναι ένα θέμα που σε αυτό το κείμενο δεν θα μας απασχολήσει. Κρατάμε απλώς το αποτέλεσμα: το κοινό ενδιαφέρον των MME και του κοινού.

Περισσότερο περίπλοκη είναι η μεγάλη αποδοχή και χρήση των ταξινομήσεων από τις κυβερνήσεις. Κι αν σε χώρες όπως οι ΗΠΑ τα rankings δεν είναι και τόσο νέα εφεύρεση όσο είναι για τον υπόλοιπο κόσμο, για την ευρωπαϊκή πραγματικότητα η τόσο μεγάλη αποδοχή τους ίσως και να προκαλεί εντύπωση.

Βέβαια, το περιβάλλον και οι ευρύτερες συνθήκες ήταν διαμορφωμένες: προώθηση του διεθνούς ανταγωνισμού, διαμόρφωση υπερεθνικών χώρων ανώτατης εκπαίδευσης, ανάγκη διαφάνειας, συγκρισιμότητας, αξιολόγησης με κοινά κριτήρια, πίεση για αλλαγές –δες ανατροπές–, ακόμα και στη θεώρηση και αποστολή του Πανεπιστημίου κτλ. Η υποτιθέμενη μέτρηση της απόδοσης διευκόλυνε τις κυβερνήσεις να τεκμηριώσουν αποκλίσεις και να διαπιστώσουν ανεπάρκειες των πανεπιστημίων τους, θεμελιώνοντας παράλληλα την ανάγκη παρεμβάσεων και αλλαγών. Συνεπώς, τα rankings λειτούργησαν ως μηχανισμός απονομιμοποίησης για τα πανεπιστήμια και νομιμοποίησης των κυβερνητικών πρωτοβουλιών για νέες ρυθμίσεις του πανεπιστημιακού χώρου. Αν, τώρα, το ερώτημα είναι το γιατί κατάφεραν να έχουν αυτήν τη λειτουργία, η απάντηση φαίνεται να εδράζεται στην αναπτυσσόμενη κοινωνική δυσανεξία προς τον πανεπιστημιακό θεσμό, στον βαθμό που αυτός δεν μπορούσε πια να εγγυηθεί το κοινωνικό κύρος και/ή την επαγγελματική αποκατάσταση των πτυχιούχων του. Τους δύο πυλώνες, δηλαδή, πάνω στους οποίους δομήθηκε η κοινωνική του εικόνα και αποδοχή.

Από την πλευρά των χρηστών, οι ταξινομήσεις έχουν, αφενός, σχέση με την κατάσταση μαζικοποίησης των πανεπιστημιακών σπουδών και, αφετέρου, με τη θεώρηση των σπουδών, πρωτίστως –αν όχι αποκλειστικά–, ως επαγγελματικών. Από τη στιγμή, λοιπόν, που η κύρια, ή έστω σημαντικότερη, επιδίωξη της φοίτησης γίνεται η επαγγελματική αποκατάσταση, η αθέτηση ή η αστοχία στην υλοποίηση του στόχου μπορεί να εκληφθεί και ως αποτυχία του ίδιου του πανεπιστημίου.

Η απορρέουσα αυξανόμενη κοινωνική δυσανεξία οδηγεί στο νομιμοποιημένο πια αίτημα για μεγαλύτερη διαφάνεια και κοινωνική λογοδοσία. Σε κάθε περίπτωση, ο πανεπιστημιακός θεσμός, ως μέρος του χώρου διά βίου μάθησης, μεταβάλλεται ιδιαίτερα, τόσο ως προς τη διόγκωσή του όσο και ως προς το κόστος λειτουργίας του. Έτσι, η εποπτεία του γίνεται μείζον ζήτημα της κεντρικής πολιτικής σκηνής, καθώς άπτεται αφενός της κοινωνικής και αφετέρου, της οικονομικής πολιτικής μιας κυβέρνησης.

Τα προβλήματα των rankings

Τα rankings, όπως διατείνονται οι υποστηρικτές τους, μπορούν με απλό τρόπο (με τον καθορισμό 4-5 δεικτών) να ελέγξουν την επίδοση όλων των ιδρυμάτων του κόσμου (ή μιας χώρας) και να τα κατατάξουν με τρόπο έγκυρο και αξιόπιστο.

Το ενδιαφέρον έγκειται στο ότι, αφενός, πασιφανώς διαφορετικά σε μέγεθος, σε στοχεύσεις και σε περιεχόμενο ιδρύματα φαίνεται να συγκρίνονται σαν να ήταν ομοειδή, παραβιάζοντας βασικές αρχές των μαθηματικών (Nylander κ. συν., 2013) και, αφετέρου, η απόσπαση από το συγκεκριμένο των ιδρυμάτων και η σύγκρισή τους (με ενιαία κριτήρια) παραβιάζει εμφανώς τη γενική παραδοχή που επικράτησε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Έχει ενδιαφέρον ότι στην παραδοχή αυτής της σχέσης έχει δημιουργηθεί ένας από τους σημαντικότερους διεθνείς οργανισμούς, ο ΟΟΣΑ. Τη σχέση αυτή έχει αναδείξει σε δημοσιεύσεις του και το

ελληνικό δίκτυο HepNet, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των ελληνικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στο webometrics με τα αντίστοιχα χωρών με το ίδιο ΑΕΠ στην Ευρώπη (HepNet, 2013, 2014).

Εστιάζοντας στους δείκτες μέτρησης, είναι σημαντικό να διερευνηθεί κανείς:

- α) τι δηλώνεται ότι μετράται σε σχέση με το τι πραγματικά μετράται,
- β) τον τρόπο με τον οποίο τα αποτελέσματα μετρώνται και τι αυτά σημαίνουν.

Η EUA έχει προβεί στην έκδοση μιας σειράς τέτοιων αναλύσεων με ιδιαίτερα εμπεριστατωμένη τεκμηρίωση (Rauhvargers, 2011, 2013). Εδώ αξ σημειώσουμε μόνο ότι και οι υπεύθυνοι των 5-6 γνωστότερων ταξινομήσεων φαίνεται να αντιλαμβάνονται το πρόβλημα και κάθε έτος αναδιαμορφώνουν είτε το περιεχόμενο των δεικτών είτε το συντελεστή βαρύτητας του κάθε δείκτη. Αυτό αποδεικνύει αφενός ότι και οι ίδιοι δεν είναι ικανοποιημένοι και αφετέρου ότι οι συγχρονικές και/ή οι διαχρονικές συγκρίσεις είναι επιστημονικά αδύνατες, στον βαθμό που τα δεδομένα (κριτήρια και/ή βαρύτητα) συνεχώς τροποποιούνται. Μάλιστα, ένα μείζον χαρακτηριστικό των παρόχων (providers) των εν λόγω ταξινομήσεων είναι η επιφανειακή περιγραφή των μεθόδων τους και η φτώχεια των δεικτών τους. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, ίσως το εντυπωσιακότερο είναι ότι ο μη συστηματικός (non consistently) τρόπος χρήσης των δεδομένων δεν εμποδίζει ούτε τη χρήση ούτε τη δημοφιλία των ταξινομήσεων.

Άλλες διαπιστώσεις αφορούν μια σειρά ελλείψεων ή στρεβλώσεων των προτεινόμενων ταξινομήσεων (Rauhvargers 2011, 2013).

Για παράδειγμα:

α) Η επικέντρωση σε μια ελίτ, αδιαφορώντας για τις χιλιάδες ιδρύματα ανά τον κόσμο και τα εκατομμύρια φοιτητών τους.

β) Ο υπερτονισμός της έρευνας και των ερευνητικών δραστηριοτήτων με την παράλληλη αποσιώπηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Μάλιστα, μερικές φορές συντελείται μια πολύ χαρακτηριστική μετατόπιση σύμφωνα με την οποία η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης μπορεί να μετρηθεί με τα βραβεία Νόμπελ που απονεμήθηκαν σε πρώην φοιτητές ενός ιδρύματος!

γ) Η σχετική απαξίωση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, οι οποίες λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους δεν μπορούν να μετρηθούν με τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία.

δ) Η αποσιώπηση της σημασίας του εξωτερικού του ιδρύματος περιβάλλοντος καθώς επίσης και ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων (stakeholders).

ε) Ο έντονος επικαθορισμός της αγγλικής γλώσσας σε βάρος των υπόλοιπων γλωσσών.

Από την άλλη πλευρά, οι ταξινομήσεις συνεχώς αυξάνονται και πληθαίνουν εξειδικευμένες. Πλέον, δεν έχουμε μόνο παγκόσμιες αλλά και κατά ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές ή ακόμα και κατά κράτη. Έχουμε επίσης και ταξινομήσεις ανά επιστημονική περιοχή ή ανά ίδρυμα σύμφωνα με την ηλικία του (έτος ίδρυσης) κτλ.

Η κατανόηση των ανεπαρκειών των ταξινομήσεων πρώτης γενιάς (παρά την κοινωνική τους αποδοχή) έδωσε ώθηση προς τη δημιουργία μιας νέας γενιάς ταξινομήσεων, η οποία φαίνεται να θέλει να εξελίξει τις πρωτόλειες αρχικές ταξινομήσεις, αποδεχόμενη τα προβλήματά τους. Τέτοιες περιπτώσεις είναι το U-Multirank και το AHELO. Το μεν U-Multirank διατείνεται ότι αποτελεί την ευρωπαϊκή απάντηση στα απλουστευτικά rankings της πρώτης γενιάς. Η σύλληψή του είναι ενδιαφέρουσα γιατί ανατρέπει πολλές από τις αρχές των rankings (Van Vught & Ziegele, 2011). Αρχικά, δεν προτείνει μια τελική ταξινόμηση. Στη συνέχεια, θέλει να βασίζεται στην αλληλεπίδραση διαφορετικών κατηγοριών ενδιαφερομένων (π.χ. φοιτητές, οικογένειες, διδάσκοντες, ιδρύματα, επαγγελματικοί φορείς κτλ.). Έτσι, αφήνει τον ενδιαφερόμενο να επιλέξει από μια σειρά διαφορετικών προτεινόμενων μεταβλητών εκείνες που πραγματικά τον ενδιαφέρουν, προτείνοντάς του τελικά μια σύγκριση των υπό επιλογή ιδρυμάτων, χωρίς κατάταξη. Με αυτόν τον τρόπο, κάποιος ο οποίος ψάχνει για αρχικές σπουδές μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιες από τις προτεινόμενες μεταβλητές (π.χ. φοιτητική ζωή, φοιτητική στήριξη, αναλογία καθηγητή-φοιτητή, ποσοστό αποφοίτησης, κτλ.) σε σχέση με κάποιον άλλον που ψάχνει να κάνει διδακτορικές σπουδές και ο οποίος θα ενδιαφερόταν περισσότερο π.χ. για το εύρος και την ποιότητα της έρευνας, τη συνεργασία με τον χώρο της εργασίας ή με μεγάλες επιχειρήσεις κτλ. Στην άλλη άκρη, ένας εργοδότης θα ενδιαφερόταν για άλλες μεταβλητές, ανάλογα με το αν ψάχνει για έναν απόφοιτο πρώτου ή τρίτου κύκλου. Έτσι, ο χρήστης, ο οποίος ορίζει ο ίδιος τις μεταβλητές, καταλήγει σε έναν συγκριτικό πίνακα με τα ιδρύματα των χωρών που αυτός έχει ορίσει και τον ενδιαφέρουν. Έχει ενδιαφέρον ότι στην παρουσίασή του στην Αθήνα το 2014, κατά την Ελληνική Προεδρία του Συμβουλίου της ΕΕ, η κριτική που του ασκήθηκε, ιδίως από μη ευρωπαίους ειδικούς, ήταν ότι πρόκειται

για εξαιρετικά περίπλοκο σύστημα ταξινόμησης που απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και γι' αυτό πιθανολογήθηκε η αποτυχία του.⁶¹

Όσον αφορά το AHELO του ΟΟΣΑ, η εστίαση γίνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes) και η επικέντρωση γίνεται στο student centered learning και στην έρευνα της teaching-learning διαδικασίας. Το AHELO χρησιμοποιεί τη μεθοδολογία Tuning για την ανάπτυξη των εργαλείων του, χωρίζοντας τις ικανότητες σε γενικές (generic) και ειδικές (subject specific), υλοποιώντας μια πιλοτική παγκόσμια έρευνα στα economics και στο engineering (Tremblay Lalancette & Roseveare, 2012· OECD 2013α, 2013β). Επιπλέον, απευθύνεται σε τρεις διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων: στους φοιτητές, στους πανεπιστημιακούς και στους εργοδότες. Το ενδιαφέρον στην προσπάθεια του AHELO είναι ότι απομακρύνεται από τη λογική των κλασικών ταξινομήσεων, κατασκευάζοντας ένα πλήρες, εκτενές και εξειδικευμένο ερωτηματολόγιο που ελέγχει αποκλειστικά και μόνο τα learning outcomes. Έτσι, ουσιαστικά αποδέχεται τη θέση ότι η ιδέα ότι κάποιος μπορεί να ταξινομήσει όλα τα ιδρύματα του πλανήτη με βάση 4-5 δείκτες δεν είναι εφικτή.

Η αντίδραση των πανεπιστημίων

Ας ξεκινήσουμε από το τέλος. Αναπαράγοντας το πόρισμα της EUA (Rauhvargers, 2013), ο βασικός κίνδυνος είναι να λάβει ένα πανεπιστήμιο πολύ στα σοβαρά τα υπάρχοντα rankings! Από την άλλη, είναι πλέον σαφές ότι η επίδραση των ταξινομήσεων γίνεται όλο και πιο πολύπλοκη και καθοριστική για ένα ίδρυμα, στον βαθμό που αυτή επηρεάζει τη φήμη του, δηλαδή τη ροή φοιτητών προς αυτό, το ενδιαφέρον εύρωστων επιχειρήσεων για συνεργασίες και την προσέλκυση καλύτερων καθηγητών. Σε κάθε περίπτωση, επιδρά σημαντικά πάνω στα οικονομικά του. Τα rankings επιδρούν επίσης στον τρόπο λειτουργίας ενός ιδρύματος, διότι ο πολλαπλασιασμός τους και η εξειδίκευσή τους δημιουργούν πολλαπλές ανάγκες συλλογής διαφορετικών κάθε φορά στοιχείων, συνεπώς δημιουργούν έναν γραφειοκρατικό όγκο εργασίας όλο και πιο βαρύ.

Βέβαια, από την άλλη πλευρά, καθίσταται ολοένα και σημαντικότερο για ένα ίδρυμα το να είναι διαφανές και προσβάσιμο στους χρήστες του, καθώς και να σχεδιάζει, με τους δικούς του εσωτερικούς μηχανισμούς, το πώς μπορεί συνεχώς να βελτιώνεται. Επιπλέον, και πρωτίστως για λόγους προστασίας του, θα ήταν σκόπιμο ένα ίδρυμα να έχει στον σχεδιασμό του τη βελτίωση των rankings, ωθώντας στην αναδιαμόρφωσή τους πέραν των αρχικών πρωτόλειων προσπαθειών. Σε κάθε περίπτωση, τα ανώτατα ιδρύματα καλό είναι να διαπιστώσουν ότι, ανεξαρτήτως της θέλησής τους, τα rankings θα συνεχίσουν να υπάρχουν και να επιδρούν επάνω τους τόσο σε σχέση με πολιτικές αποφάσεις των αρχών όσο και σε σχέση με τις αντιδράσεις των χρηστών και του ευρύτερου κοινού.

Βέβαια, θα ήταν παρακινδυνευμένο ένα ίδρυμα να μετατοπίσει το ενδιαφέρον του από τη βελτίωση της ποιότητάς του στη βελτίωση της θέσης του στις ταξινομήσεις. Το δεύτερο θα μπορούσε να οδηγήσει σε κρίσιμες αποφάσεις που θα απέκλιναν από τα πρότυπα της διασφάλισης της ποιότητας. Για παράδειγμα, ένα ίδρυμα θα μπορούσε να σκεφτεί τον περιορισμό των θέσεων τακτικού και έκτακτου διδακτικού προσωπικού επιδεινώνοντας δείκτες όπως τον αριθμό φοιτητών ανά διδάσκοντα, μόνο και μόνο για να μπορέσει να βρει τα απαραίτητα κονδύλια για να προσκαλέσει για κάποιες διαλέξεις έναν ή περισσότερους κατόχους βραβείων Νόμπελ. Σίγουρα μια τέτοια κίνηση θα βελτίωνε τη θέση του ιδρύματος σε κάποια rankings, δεν είναι όμως καθόλου σίγουρο ότι αυτό θα βελτίωνε την ποιότητα του ιδρύματος.

Ένα άλλο παράδειγμα θα μπορούσε να αφορά τη συμπεριφορά μιας κυβέρνησης. Στην προσπάθειά της να αναδείξει τον «εθνικό πρωταθλητή» θα μπορούσε να περιορίσει κατά ένα ποσοστό τους προϋπολογισμούς όλων των ιδρυμάτων της χώρας εκτός από ένα στο οποίο θα μετέφερε το σύνολο του εξοικονομηθέντος ποσού. Με αυτόν τον τρόπο πιθανόν να έφτιαχνε έναν πρωταθλητή, αλλά σίγουρα θα δημιουργούσε προβλήματα στα υπόλοιπα ιδρύματα. Αυτό στη λογική της «αριστείας» δεν είναι πρόβλημα, είναι όμως σημαντικό πρόβλημα στο πλαίσιο μιας συστημικής προσέγγισης.

Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι υπάρχει ένας κίνδυνος από την άκριτη χρήση των ταξινομήσεων από τα πανεπιστήμια. Η Hazelkorn (2013), τηρώντας ιδιαίτερα κριτική στάση ως προς τα rankings και προβληματιζόμενη από την αντίδραση πανεπιστημίων, προσπαθεί να οριοθετήσει το θέμα ως εξής:

Δεν πρέπει

- να αλλάξει η διαδικασία ή τα κριτήρια αξιολόγησης με στόχο την προσαρμογή στα rankings,
- να χρησιμοποιούνται τα rankings ως ένα μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης,
- να χρησιμοποιούνται τα rankings ή οι δείκτες για να λαμβάνονται τελικές αποφάσεις,

⁶¹ Προσωπική μαρτυρία ενός εκ των συγγραφέων που παραβρέθηκε στην εκδήλωση.

- να χειραγωγούνται δεδομένα με στόχο την παρουσίαση ενός καλύτερου αποτελέσματος.

Πρέπει:

- να θυμόμαστε ότι η επιλογή δεικτών είναι πάντα υποκειμενική,
- να χρησιμοποιούμε τα rankings μόνο ως μέρος του συνόλου της διασφάλισης ποιότητας, της αξιολόγησης (assessment) ή της συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking),
- να λαμβάνονται υπόψη κι άλλα εργαλεία διαφάνειας,
- να συντονίζεται η αξιολόγηση με τον σκοπό, τους στόχους και τις προτεραιότητες του ιδρύματος,
- να διασφαλίζονται οι ομάδες αξιολόγησης, και τα ανώτατα ιδρύματα να κατανοούν τους περιορισμούς των rankings.

Το σύγχρονο διακύβευμα: ταξινομήσεις ή διασφάλιση ποιότητα;

Η Hazelkorn, προσπαθώντας να σκιαγραφήσει το διακύβευμα, υποστηρίζει ότι το όλο ζήτημα εδράζεται στην παγκοσμιοποίηση και στον ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης σε αυτήν. Τόσο η ταξινόμηση όσο και η διασφάλιση ποιότητα (αξιολόγηση) προσπαθούν να το απαντήσουν με διαφορετικό τρόπο. Και όντως, η συζήτηση για ένα world university system βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη (Lenzen, 2015). Με βάση, λοιπόν, την παγκοσμιοποίηση, η συζήτηση για την ανώτατη εκπαίδευση και την ποιότητά της συνδέεται:

α) σε εθνικό επίπεδο:

α1) με γεωπολιτικά παιχνίδια αλλά και την εθνική υπερηφάνεια,

α2) με τη θεώρηση της ποιότητας ως μηχανισμού προσέλκυσης/διατήρησης ανθρώπων, ο οποίος συσχετίζεται με επενδύσεις, θέσεις εργασίας και ανάδειξη ταλέντων,

α3) με μια θεώρηση ως *value for money* και ενίσχυση των (δημόσιων) επενδύσεων (συνεπώς, ως βιομηχανική δραστηριότητα και για κάποιες χώρες ως τομέας της βαριάς βιομηχανίας τους),

β) σε θεσμικό επίπεδο:

β1) με τη θεσμική φήμη και το θεσμικό κύρος,

β2) με την καταξίωση της επιστημονικής του έρευνας,

β3) με τη συμμετοχή σε παγκόσμια δίκτυα,

γ) σε ατομικό επίπεδο:

γ1) με τις προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων,

γ2) με ευκαιρίες σταδιοδρομίας και *life-style* (Hazelkorn, 2013).

Αν επικεντρωθεί κανείς στο θεσμικό επίπεδο, η σημερινή συζήτηση για τις ταξινομήσεις και τη διασφάλιση ποιότητας (αξιολόγηση) κρύβει ένα ισχυρό διακύβευμα, περισσότερο πολιτικό και λιγότερο επιστημονικό, που όμως η έκβασή του θα επηρεάσει στο μέλλον την ανώτατη εκπαίδευση.

Πράγματι, στην Ευρώπη αλλά και βαθμιαία λίγο πολύ σε όλο τον κόσμο, θεσμοθετήθηκαν εθνικές Αρχές Διασφάλισης Ποιότητας. Μάλιστα, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού συντονισμού για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) αναπτύχθηκε ένα λίγο πολύ κοινό σύστημα αξιολόγησης το οποίο εποπτεύεται από την ENQA (European Network of Quality Assurance). Το σύστημα αυτό είναι συντονισμένο σε ευρωπαϊκό επίπεδο ως προς τη στοχοθεσία του, το αντικείμενο αξιολόγησης και τη μορφή του. Η στοχοθεσία αναφέρεται στο είδος αξιολόγησης (for improvement or for accreditation). Το αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να είναι institutional evaluation (ίδρυμα και/ή πρόγραμμα σπουδών κτλ.) και η αξιολόγηση της κάθε Αρχής από την ENQA. Η μορφή του αφορά την περιοδικότητά του αλλά και ένα δίπολο εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, όπου η εξωτερική βασίζεται στα πορίσματα της εσωτερικής. Εκείνο που πρέπει κανείς να σημειώσει είναι ότι αυτό το σύστημα της αξιολόγησης μπορεί να συνδιαλέγεται κατά τρόπο οριζόντιο με τις τρεις από τις τέσσερις εκδοχές της ποιότητας κατά Harvey και Green (fitness for purpose, value for money, transformation) αλλά όχι με την εκδοχή της αριστείας. Αυτή παραπέμπει στην λογική της ταξινόμησης. Συνεπώς, σκιαγραφούνται εδώ δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: μια στη λογική της ταξινόμησης και μια στη λογική της ποιότητας (Hazelkorn, 2013).

Αφού, λοιπόν, όλα σχεδόν τα κράτη απέκτησαν εθνικές Αρχές διασφάλισης της ποιότητας, διαπίστωσαν, περί τα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα, ότι αυτός ο μηχανισμός και όλη η διαδικασία που υιοθετήθηκε κοστίζουν ακριβά. Είναι ενδεικτική η χρέωση που παγιώνεται σε διεθνές επίπεδο όταν πρόκειται για αξιολογήσεις ιδρυμάτων (EUA) και εθνικών Αρχών (ENQA), η οποία ανέρχεται σε 30.000 ευρώ. Από την άλλη, η στελέχωση των εθνικών Αρχών αναδεικνύεται επίσης σε ένα σημαντικό κόστος για τη δημόσια χρηματοδότηση. Δεδομένης της γενικευμένης οικονομικής κρίσης που διατρέχει την ευρωπαϊκή ήπειρο, πολλές κυβερνήσεις άρχισαν να επιδεικνύουν αδυναμία χρηματοδότησης και να αναπτύσσουν εναλλακτικά σενάρια. Η αλήθεια είναι ότι, σήμερα, μια σειρά από πιστοποιημένες εθνικές Αρχές βρίσκονται σε δυσκολία ή σε πλήρη αδυναμία λειτουργίας λόγω οικονομικής ανέχειας. Το ζήτημα αυτό φαίνεται να έχει κάποια σχέση με την πρόβλεψη του Ανακοινωθέντος (Communiqué) της Διαδικασίας

της Μπολόνιας του 2012 (Βουδαπέστη) στο οποίο αναφέρεται η δυνατότητα ύπαρξης ιδιωτικών Αρχών αλλά και η δυνατότητα των Αρχών να δρουν υπερκρατικά σε επίπεδο ευρωπαϊκού χώρου.

Το προηγούμενο ζήτημα μας οδηγεί, όμως, και σε ένα άλλο, κρυφό ή αποσιωπώμενο, πλεονέκτημα των ταξινομήσεων. Αυτές, πέραν του ότι είναι αποδεκτές και εύπεπτες για το ευρύ κοινό και τις κυβερνήσεις, είναι και εξαιρετικά φτηνές σε σχέση με τη διαδικασία διασφάλισης ποιότητας μέσω των αξιολογήσεων.⁶² Αν, λοιπόν, η επιλογή μιας κυβέρνησης είναι η ανάδειξη των «εθνικών πρωταθλητών», σε συνδυασμό με το υψηλό κόστος των αξιολογήσεων, κάνει θελκτική την ιδέα της αντικατάστασης της αξιολόγησης από την ταξινόμηση. Όμως, έτσι αλλάζει και η βασική θεώρηση της ανώτατης εκπαίδευσης από σύστημα του οποίου η ενότητα και η ποιότητα πρέπει να διαφυλαχτούν σε ανταγωνιστικές εκπαιδευτικές δομές των οποίων η επιβίωση μπορεί να αναχθεί σε θεώρηση που παραπέμπει στον κοινωνικό δαρβινισμό. Από εδώ ένα μεγάλο πεδίο συζητήσεων ανοίγεται σχετικά με τη δημοκρατία τόσο σε θεσμικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Ένα δεύτερο –πλην όμως εξίσου σημαντικό– διακύβευμα αφορά τον έλεγχο του μηχανισμού, είτε αυτός είναι Αρχή είτε είναι οτιδήποτε άλλο. Στην περίπτωση των εθνικών Αρχών, η εποπτεία, ακόμα και έμμεση, βρίσκεται στα χέρια των δημόσιων αρχών και της πανεπιστημιακής κοινότητας. Αντίθετα, οι περισσότερες ταξινομήσεις εδράζονται σε εμπορικές επιχειρήσεις που στόχο έχουν τη διαφήμιση και το κέρδος, ενώ ο κόσμος των ιδιωτικών Αρχών παραμένει εντελώς αχαρτογράφητος.⁶³ Το σίγουρο είναι ότι με βάση τις διεθνείς τιμές μιας αξιολόγησης φαίνεται να διαμορφώνεται μια αχανής ελκυστική αγορά, αν αναλογιστεί κανείς τον αριθμό των ανώτατων ιδρυμάτων στην Ευρώπη και στον κόσμο. Σε αυτό ας προστεθούν οι τρεις κύκλοι σπουδών και τα προσφερόμενα σε αυτούς προγράμματα σπουδών που αποτελούν αντικείμενο δυνητικών αξιολογήσεων. Η αναφορά μπορεί να επεκταθεί στο άπειρο αν λάβει κανείς υπόψη του ότι αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να είναι τα εργαστήρια, οι πρακτικές ασκήσεις, οι διοικητικές δομές, οι κοινωνικές υπηρεσίες των ιδρυμάτων κτλ. Τέλος, αν σε όλο αυτό το πακέτο προστεθεί η περιοδικότητα της ανάγκης αξιολόγησης, τότε η νέα αυτή αγορά υπηρεσιών φαντάζει δελεαστική. Αυτή η μη ρυθμισμένη χαοτική νέα αγορά με τα τεράστια δυνητικά κέρδη φαίνεται να τρομάζει (ακόμα) τα κράτη, τα οποία δείχνουν μεγάλους ενδοιασμούς να εφαρμόσουν τις προβλέψεις του Ανακοινωθέντος (Communiqué) του 2012, αν κρίνει κανείς από τις σχετικές αναφορές στα προπαρασκευαστικά έγγραφα για τη συνάντηση του Γερεβάν τον Μάιο του 2015. Σε αυτόν τον δισταγμό προστίθεται και η θέση της ENQA: «η ENQA παρακινεί όλες τις κυβερνήσεις-μέλη του EXAE να επαγρυπνούν από πιθανές επιδράσεις από την ανάπτυξη μιας αδιαρρυθμιστής, υπερκρατικής (cross-border) αγοράς υπηρεσιών διασφάλισης ποιότητας. Σχετικοί κίνδυνοι πρέπει να αναλύονται προσεκτικά και να λαμβάνονται πιθανά διορθωτικά ή ρυθμιστικά μέτρα» (ENQA, 2015).

⁶² Εδώ έχει μεγάλο ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι οι ταξινομήσεις νέας γενιάς, στην προσπάθειά τους να ξεπεράσουν τα προβλήματα αξιοπιστίας των πρώτων προσπαθειών, αναπτύσσουν εργαλεία με μεγάλες σειρές μεταβλητών που τελικά προσομοιάζουν με τα template των αξιολογήσεων. Όμως, με τον τρόπο αυτόν, φαίνεται να χάνουν το συγκριτικό πλεονέκτημά τους: το χαμηλό κόστος!

⁶³ Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν δημιουργούνται κατά τρόπο δυναμικό. Το ενδιαφέρον είναι ότι, επειδή δεν μπορούν (ακόμα) να δράσουν εύκολα στον ευρωπαϊκό χώρο, φαίνεται να έχουν στραμμένο το ενδιαφέρον τους προς την Ασία όπου εκεί δεν υπάρχουν περιορισμοί. Έτσι, πολύ γρήγορα θα βρεθούν να διαθέτουν τα ελάχιστα τυπικά προσόντα για να ζητήσουν την ένταξή τους στο EQAR.

Παρ' όλα αυτά, η συζήτηση έχει ανοίξει, και κανείς αυτήν τη στιγμή δεν μπορεί να προδικάσει την κατάληξή της ούτε ποια από τις δύο προσεγγίσεις θα κυριαρχήσει (αξιολόγηση ή ταξινόμηση) ούτε ποιοι θα είναι οι μελλοντικοί φορείς (δημόσιες Αρχές ή ιδιωτικές πρωτοβουλίες) ούτε, τέλος, ποιες θα είναι οι διαρθρώσεις (αν υπάρχουν) στη νέα αυτή τεράστια αγορά υπηρεσιών.⁶⁴

2.2.1.3.3. Κινητικότητα

Η στόχευση των ΕΕΠ για την αμοιβαία αναγνώριση των τίτλων σπουδών και διπλωμάτων και την ενδυνάμωση της διαφάνειας του περιεχομένου των προσόντων που κατέχει το εργατικό δυναμικό σχετίζεται με την προσπάθεια

διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου. Έχει, όμως, σοβαρές εκπαιδευτικές προεκτάσεις, στον βαθμό που η Κοινότητα προωθεί την ιδέα της φοιτητικής κινητικότητας ως μέσου προπαρασκευής της επαγγελματικής κινητικότητας. Κατά τη Μουαμελετζή (1996, σ. 225), η ΕΕ επιδιώκει μέσω της αποτελεσματικής κινητικότητας των φοιτητών να επιτύχει την αποτελεσματική κινητικότητα των εργαζομένων. Γι' αυτό, ίσως, και το 1987 το Erasmus I –ένα από τα πρώτα ευρωπαϊκά προγράμματα συνεργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης– εμπεριείχε στις δράσεις του την κινητικότητα των φοιτητών. Ενώ και στο τελευταίο πρόγραμμα, στο «Erasmus για όλους» (2014-2020), που είναι ένα ενιαίο πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, η Βασική Δράση 1 αναφέρεται στη μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων, η οποία σύμφωνα με τις προβλέψεις θα απορροφήσει περίπου το 66% της συνολικής χρηματοδότησης του προγράμματος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Η κεντρική σημασία της κινητικότητας είχε αναδειχθεί ήδη από το 2009 με το [Ανακοινωθέν της Λουβέν](#) (Leuven/Louvain-la-Neuve), όπου η Επιτροπή καθόρισε ως στόχο για το 2020 το 20% των αποφοίτων να έχει περάσει από μια εμπειρία κινητικότητας στο εξωτερικό στο πλαίσιο των σπουδών του.

Η εστίαση των ευρωπαϊκών πολιτικών πάνω στην κινητικότητα μπορεί κάλλιστα να δικαιολογηθεί την επιμονή πάνω στην ερώτηση: «Γιατί η κινητικότητα θεωρείται τόσο σημαντική;». Σύμφωνα με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει, φαίνεται ότι η παραμονή ενός φοιτητή στο εξωτερικό μπορεί να επιδράσει κατά τρόπο σημαντικό στην ατομική, πολιτισμική και γλωσσική του ταυτότητα και να τον ωριμάσει μέσα από τη διεύρυνση των οριζόντων του (De Carlo & Diamanti, 2013, σ. 44).

Παράλληλα, η κινητικότητα μοιάζει να επιδρά θετικά και στο ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο. Έχει αποδειχθεί ότι έχει σημαντική επίδραση πάνω στο άτομο που μετακινείται (μελέτη για την επίδραση του Erasmus, 2014). Η κινητικότητα επιτρέπει την απόκτηση «ικανοτήτων ζωής» (Phipps & Gonzalez, 2005, σ. 2) που εμπλουτίζουν εκείνο το πολιτισμικό κεφάλαιο που είναι περιζήτητο από τον κόσμο των επιχειρήσεων και μπορεί να είναι απολύτως χρήσιμο στην επαγγελματική ζωή (De Carlo & Diamanti, 2013).

Τυπική μάθηση

Η μάθηση που συντελείται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και η οποία πιστοποιείται με την απόκτηση αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο τίτλων σπουδών στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Μη τυπική μάθηση

Η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Συνήθως, όχι όμως αποκλειστικά, συνδέεται με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, πχ πρακτική άσκηση σε ένα χώρο εργασίας.

Άτυπη μάθηση

Η άτυπη μάθηση συντελείται εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία.

⁶⁴ Ο αναγνώστης μπορεί να παρακολουθήσει τη σχετική εισήγηση του ομότιμου καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Διονύση Κλάδη που δόθηκε στο πλαίσιο των ετήσιων σεμιναρίων για υποψήφιους διδάκτορες του Διαπανεπιστημιακού Δικτύου HerNet, με τίτλο «**Διεθνείς ταξινομήσεις (rankings) και ελληνικά πανεπιστήμια: θεωρητικοί προβληματισμοί και η ελληνική πραγματικότητα**» (<http://teamthesis.blogspot.gr/2012/10/1-2012-2013-videos.html>).

Έτσι, η κινητικότητα φαίνεται να συνδέεται καθοριστικά με τις προοπτικές απασχόλησης του υποκειμένου (απασχολησιμότητα).

Σύμφωνα με την έρευνα για τις επιδράσεις του Erasmus (2014), οι φοιτητές που μετακινήθηκαν διαθέτουν καλύτερα χαρακτηριστικά για να βρουν μια απασχόληση αλλά και μια καλύτερη προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης. Χαρακτηριστικά, οι φοιτητές με εμπειρία κινητικότητας έχουν δύο φορές λιγότερες πιθανότητες να βρεθούν σε κατάσταση μακροχρόνιας ανεργίας σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν εμπειρία κινητικότητας. Μάλιστα, η πλειονότητα των εργοδοτών θεωρεί ότι η διεθνής εμπειρία είναι σημαντική ως κριτήριο επιλογής προσωπικού και, ως εκ τούτου, αναζητούν ακριβώς εκείνες τις οριζόντιες ικανότητες που αναπτύσσονται μέσω της διεθνούς εμπειρίας (ανοικτότητα και περιέργεια μπροστά σε νέες προκλήσεις, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητες, ανοχή σε διαφορετικές αξίες και σε συμπεριφορές). Τέλος, οι φοιτητές σε κινητικότητα είναι κοινωνοί μιας εμπειρίας στο εξωτερικό και έτσι είναι περισσότερο έτοιμοι να αναζητήσουν μια εργασία στο εξωτερικό (Commission Européenne, 2014).

Η κινητικότητα επιδρά επίσης στην κοινωνική ζωή του μετακινούμενου φοιτητή (Commission Européenne, 2014), στοιχείο που διευκολύνει τη συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής πολιτεότητας με καθορισμένη [Χάρτα Δικαιωμάτων](#). Πράγματι, οι φοιτητές με διεθνή εμπειρία συνειδητοποιούν καλύτερα την ένταξή τους σε ένα κοινό ευρωπαϊκό περιβάλλον και σε έναν χώρο με κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα. Το αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη δεσμών μεταξύ ανθρώπων και τόπων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η οποία με τη σειρά της βοηθά στη διάχυση των [κοινών ευρωπαϊκών αξιών](#). Υπό αυτήν την έννοια η κινητικότητα μπορεί να ιδωθεί και ως ένα παράδειγμα της ενεργού ευρωπαϊκής πολιτεότητας των νέων (Stamelos & Vassilopoulos, 2014).

Τέλος, η κινητικότητα έχει θετικές επιδράσεις και στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Τα βοηθάει να γίνονται πιο ανοικτά, πιο ευρωπαϊκά, πιο διεθνή. Έτσι αναπτύσσονται νέες μορφές υπερκρατικής συνεργασίας που βοηθούν τόσο στη βελτίωση των ιδρυμάτων όσο και στην καλύτερη εναρμόνισή τους (De Carlo & Diamanti, 2013).

2.2.1.3.4. ECTS και ECVET

ECTS

Όπως έχουμε αναφέρει, σημαντικό αποτέλεσμα από την υλοποίηση του Erasmus ήταν η ανάπτυξη, αρχικά σε πιλοτικό στάδιο, ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς και συσώρευσης πιστωτικών μονάδων ([ECTS](#)). Το ECTS αποτελεί σημαντικό εργαλείο τόσο για την αναγνώριση ακόμη και περιόδων σπουδών σε ένα πανεπιστήμιο όσο και για τη δημιουργία προϋποθέσεων για ευρύτερες μεταβολές στη φιλοσοφία και οργάνωση των Προγραμμάτων Σπουδών.⁶⁵ Βασίζεται, στη σημερινή μορφή του, στη στάθμιση του φόρτου εργασίας (workload) του φοιτητή. Έτσι, κάθε 1 ECTS αντιπροσωπεύει 25-30 ώρες φοιτητικής εργασίας. Κάθε ακαδημαϊκό εξάμηνο πρέπει να έχει 30 ECTS. Συνεπώς, η φοιτητική εργασία πρέπει να είναι μεταξύ 750-900 ωρών ανά εξάμηνο. Σε δύο εξάμηνα (δηλαδή ένα ακαδημαϊκό έτος) τα ECTS πρέπει να είναι 60 συνολικά ή 1.500-1.800 ώρες φοιτητικής εργασίας. Όπως έχουμε ήδη πει το 1ο πτυχίο, σύμφωνα με τη Διαδικασία της Μπολόνας, πρέπει να διαρκεί 3 ή 4 έτη πανεπιστημιακής φοίτησης, συνεπώς πρέπει να είναι μεταξύ 180 και 240 ECTS.

Είναι προφανές ότι αυτή η νέα αρχιτεκτονική επηρεάζει κατά τρόπο δραστικό το πρόγραμμα σπουδών αλλά και τις επιμέρους εκπαιδευτικές του δραστηριότητες είτε αυτές είναι μάθημα είτε είναι εργαστήριο, πρακτική άσκηση ή άλλη δραστηριότητα. Αν σε αυτό προσθέσει κανείς και την έκφραση του προγράμματος σε μαθησιακά αποτελέσματα, μπορεί να συνειδητοποιήσει τη ριζική αλλαγή στον τρόπο συγκρότησης και άρθρωσης ενός πανεπιστημιακού προγράμματος σπουδών. Πράγματι, κάθε μάθημα (ή άλλη εκπαιδευτική δραστηριότητα) πρέπει να εντάσσεται δομικά στη στοχοθεσία ενός προγράμματος σπουδών και να αναλύεται σε μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes) και ικανότητες (competences), τις οποίες ένας φοιτητής θα πρέπει να αποκτήσει παρακολουθώντας το συγκεκριμένο μάθημα και κατ' επέκταση το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (Καβασακάλης, 2011, σ. 143).

⁶⁵ Στην πράξη, τα πανεπιστήμια που το αποδέχτηκαν σε αυτήν την αρχική περίοδο το χρησιμοποιούσαν συχνά μόνο ως σύστημα μεταφερόμενων και όχι και προστιθέμενων μονάδων. Με άλλα λόγια, μπορεί μεν να αναγνώριζαν το γεγονός ότι οι φοιτητές τους είχαν παρακολουθήσει με επιτυχία ένα μάθημα σε ένα άλλο πανεπιστήμιο, αλλά ο βαθμός που αποδείκνυε το γεγονός της επιτυχίας δεν συνυπολογιζόταν στη διαδικασία καθορισμού του βαθμού πτυχίου, στοιχείο που αποδυνάμωνε τη σημασία και την αξία της ανταλλαγής και της κινητικότητας.

ECTVET

Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK) σχεδιάστηκε, αρχικά, για να διευκολύνει τη μεταφορά, συσσώρευση και αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των καταρτιζομένων στις χώρες-μέλη της ΕΕ, και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης. Είναι ένα από τα ευρωπαϊκά εργαλεία που έχουν ως στόχο, πέρα από τη διευκόλυνση της προσωπικής και επαγγελματικής ανέλιξης των πολιτών της ΕΕ, την προώθηση της ανταγωνιστικότητας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής στην Κοινότητα και της διευκόλυνσης της διακρατικής κινητικότητας των εργαζομένων.⁶⁶

Αναλυτικότερα, όπως υποστηρίζουν και οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος, το [ECVET](#), αποτελεί μέθοδο για την περιγραφή των επαγγελματικών προσόντων ενός ατόμου με όρους ενοτήτων-ψηφίδων μαθησιακών αποτελεσμάτων τα οποία μπορούν να μεταφερθούν και να συσσωρευτούν, καθώς είναι μετρήσιμα. Είναι «τεχνικό πλαίσιο» που επιτρέπει την αναγνώριση, τη μεταφορά και, κατά περίπτωση, τη συσσώρευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός προσώπου με σκοπό την απόκτηση ενός επαγγελματικού προσόντος (CEDEFOP, 2009, παρ. α & δ). Θεωρεί δεδομένο ότι κάθε είδους μάθηση μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματικό προσόν και δεν κάνει διακρίσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιτεύχθηκε το μαθησιακό αποτέλεσμα, δηλαδή εφαρμόζεται για όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα που μπορεί να επιτευχθούν μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαύλων (τυπικές, μη τυπικές ή άτυπες μορφές μάθησης) εντός της ίδιας ή διαφορετικών χωρών-μελών και σε όλα τα επίπεδα του EQF, με το οποίο και στηρίζεται στις ίδιες αρχές. Επιτρέπει, με λίγα λόγια, την απόκτηση ενός επαγγελματικού προσόντος με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, με ποικίλους χρονικούς ορίζοντες και σε διαφορετικές φάσεις της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής πορείας. Είναι δε συμβατό, συγκρίσιμο και συμπληρωματικό με το ECTS, που χρησιμοποιείται στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, αν και ακόμα εκκρεμεί η μεθοδολογία διασύνδεσης των δύο μηχανισμών (ECTS και ECVET). Τέλος, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των παρόχων κατάρτισης, καθώς ενισχύει τη συνεργασία ανάμεσα σε οργανισμούς παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών κατάρτισης με σκοπό τη μεταφορά και συσσώρευση των πιστωτικών μονάδων των καταρτιζόμενων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013, σ. 98).

2.2.1.4. Τα εργαλεία υλοποίησης των ευρωπαϊκών πολιτικών: τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα-Πλαίσια

Η ΕΕ από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '80 έχει τη δυνατότητα να σχεδιάζει, αναπτύσσει και υλοποιεί τα δικά της εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά είναι εργαλεία εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών, στον βαθμό που προωθούν, μέσω χρηματοδότησης, τους ευρωπαϊκούς στόχους πολιτικής. Τα προγράμματα αυτά αναπτύσσονται στη βάση 7ετών κύκλων υλοποίησης. Στη συνέχεια θα γίνει σύντομη αναφορά στα πιο πρόσφατα.

2.2.1.4.1. Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (2000-2013)

Σε αυτήν την περίοδο ξεκινούν τα προγράμματα τρίτης γενιάς για την εκπαίδευση. Τον Νοέμβριο του 2003 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καταθέτει τη σημαντική ανακοίνωση «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» σχετικά με την ανάπτυξη δράσεων που θα αφορούσαν την εκπαίδευση και κατάρτιση γενικά, και ειδικότερα στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003). Οι οκτώ κύριοι τομείς του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (όπως αναδιαμορφώθηκαν το 2005, Συμπεράσματα Συμβουλίου, 24 Μαΐου 2005) είναι:

- Περισσότερη ισότητα στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση,
- Προώθηση της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση,⁶⁷
- Υλοποίηση της διά βίου μάθησης,⁶⁸
- Βασικές ικανότητες των νέων,⁶⁹
- Εκσυγχρονισμός της σχολικής εκπαίδευσης,⁷⁰

⁶⁶ Βλ. Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου του 2009 για τη θέσπιση του ECVET.

⁶⁷ Σχετικά με τους δύο πρώτους τομείς πολιτικής βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2006β).

⁶⁸ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001).

⁶⁹ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005).

- Εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Διαδικασία της Κοπεγχάγης),
- Εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης (Διαδικασία της Μπολόνιας),
- Απασχολησιμότητα.

Επίσης, το 2004 η Επιτροπή εκδίδει την Ανακοίνωση «Η νέα γενιά κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2006⁷¹», που προσδιόρισε την αλλαγή φιλοσοφίας των νέων προγραμμάτων. Έτσι, πρότεινε να συμπεριληφθούν όλα τα επιμέρους προγράμματα που σχετίζονταν με την εκπαίδευση και κατάρτιση σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διά βίου μάθησης (Lifelong Learning Programme – LLP) με σκοπό τη συνολική και συνεκτική προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το προτεινόμενο πρόγραμμα εγκρίθηκε τον Νοέμβριο του 2006⁷² για χρονική περίοδο επτά ετών (2007-2013) και είχε όλες τις δράσεις των προγραμμάτων της δεύτερης γενιάς (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006α, σ. 67).

Επιπλέον, το συγκεκριμένο πρόγραμμα έλαβε υπόψη του τις διακυβερνητικές διαδικασίες που ξεκίνησαν στην Μπολόνια και στην Κοπεγχάγη, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της συνοχής, της ποιότητας και της διαφάνειας στην ανώτατη εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση αντίστοιχα (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013, σ. 122).

Το πρόγραμμα αυτό είχε τέσσερα τομεακά προγράμματα:

- το Comenius για τη σχολική εκπαίδευση,
- το Erasmus, που είναι και το σημαντικότερο με κριτήριο την προβλεπόμενη κατανομή κονδυλίων, για όλα τα είδη εκπαίδευσης σε ανώτατο επίπεδο,
- το Leonardo Da Vinci για την αρχική και τη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, και
- το Grundtvig για την εκπαίδευση ενηλίκων.⁷³

Στις αρχές τις δεκαετίας που διανύουμε αποφασίστηκε ένα νέο πλαίσιο για τη συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση — το «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Κύριος στόχος του πλαισίου που εμπεριέχει ολόκληρο το φάσμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την προοπτική της διά βίου μάθησης, καλύπτοντας όλα τα επίπεδα και τα είδη μάθησης (συμπεριλαμβανομένης της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης) είναι η στήριξη των κρατών-μελών όσον αφορά την περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους.

Στα συμπεράσματα της απόφασης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009) διατυπώνονται τέσσερις στρατηγικοί στόχοι:

- υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας,
- βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
- προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, και
- ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος,

σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Όπως αναφέρεται δε, παρέχεται επίσης ένα σύνολο αρχών οι οποίες θα πρέπει να τηρούνται κατά την προσπάθεια επίτευξης των προαναφερθέντων στόχων. Σε αυτές περιλαμβάνεται η εφαρμογή της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση με την προοπτική της διά βίου μάθησης, στο πλαίσιο της οποίας χρησιμοποιείται αποτελεσματικότερα η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού (ΑΜΣ) και αναπτύσσονται συνεργίες μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων τομέων. Η ευρωπαϊκή συνεργασία πρέπει να είναι διατομεακή και διαφανής, συμπεριλαμβάνοντας έτσι τους συναφείς τομείς πολιτικής και όλους τους ενδιαφερόμενους. Πρέπει, επίσης, να επιδιώκεται μεγαλύτερη συμβατότητα με τη Διαδικασία της

⁷⁰ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006α).

⁷¹ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004). Ανακοίνωση της Επιτροπής: «Η νέα γενιά κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2006», COM(2004), 156 τελικό, Βρυξέλλες, 9.03.2004.

⁷² Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). «Απόφαση 17/20/2006/EK του Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006», L327, 24.11.2006.

⁷³ Επίσης το πρόγραμμα περιλάμβανε μία εγκάρσια δράση η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη πολιτικής για την εκμάθηση γλωσσών, τις ΤΠΕ, καθώς και για τη διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων που υποστηρίζονται στο πλαίσιο του προγράμματος. Τέλος, στο νέο πρόγραμμα ενσωματωνόταν και η δράση Jean Monnet.

Κοπεγχάγης και τη Διαδικασία της Μπολόνιας, καθώς και εντατικότερος διάλογος και συνεργασία με τρίτες χώρες και διεθνείς οργανώσεις (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009, σσ. 3-4).

2.2.1.4.2. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα (2014-2020)

Με την ολοκλήρωση του προηγούμενου προγράμματος διά βίου μάθησης (2007-2013) αποφασίστηκε ένα νέο πρόγραμμα, το «Erasmus για όλους» — ένα ενιαίο πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό για την περίοδο 2014-2020, το οποίο αντανακλά τις προτεραιότητες της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Στην απόφαση για το νέο πρόγραμμα αναφέρεται ότι οι αξιολογήσεις των προηγούμενων προγραμμάτων της περιόδου 2007-2013 δείχνουν ότι, αν και αυτά πέτυχαν ήδη σημαντικό συστημικό αντίκτυπο, ωστόσο υπάρχει μεγάλη πληθώρα προγραμμάτων και δράσεων.⁷⁴ Επομένως, όπως υποστηριζόταν, το νέο πρόγραμμα θα πρέπει να έχει βελτιωμένη αρχιτεκτονική, με καλύτερη ισορροπία μεταξύ εναρμόνισης και ευελιξίας. Στην ίδια ανακοίνωση η Επιτροπή προβλέπει ότι το πρόγραμμα «Erasmus για όλους»:

(α) θα αυξήσει τη συνοχή και θα ενισχύσει την προσέγγιση διά βίου μάθησης, διασυνδέοντας τις δραστηριότητες υποστήριξης της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης σε όλο το φάσμα εκπαίδευσης και κατάρτισης,

(β) θα διευρύνει τις δυνατότητες ανάπτυξης συγκροτημένων σχέσεων συνεργασίας τόσο μεταξύ των διαφόρων τομέων της εκπαίδευσης όσο και με τις επιχειρήσεις και τους άλλους εμπλεκόμενους παράγοντες, και

(γ) θα προσφέρει ευελιξία και κίνητρα, έτσι ώστε η κατανομή των κονδυλίων μεταξύ των δραστηριοτήτων, των δικαιούχων και των χωρών να αντανακλά καλύτερα την απόδοση και τον αντίκτυπο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011, σ. 5).

Η βελτιωμένη αρχιτεκτονική του προγράμματος θα υποστηρίξει μόνο τρία είδη βασικών δράσεων, που είναι συμπληρωματικές και αλληλοενισχύονται:

- Βασική Δράση 1: Μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων (Η κινητικότητα θα απορροφά σημαντικό μερίδιο του αυξημένου γενικού προϋπολογισμού).⁷⁵
- Βασική Δράση 2: Συνεργασία για καινοτομία και ορθές πρακτικές.⁷⁶
- Βασική Δράση 3: Υποστήριξη για πολιτικές μεταρρυθμίσεις.⁷⁷
- Επίσης, εκτός των τριών βασικών δράσεων υπάρχουν και ειδικές: Η πρωτοβουλία Jean Monnet για την προώθηση της αριστείας στην εκπαίδευση και για την έρευνα σε θέματα ευρωπαϊκής ενοποίησης θα συνεχιστεί ως χωριστή δραστηριότητα, όπως επίσης θα αξιοποιηθούν οι δυνατότητες απλούστευσης και βελτίωσης της αρχιτεκτονικής του πολυετούς δημοσιονομικού πλαισίου, ενώ θα ενταχτεί στο πρόγραμμα η συνεργασία στον τομέα του αθλητισμού σε επίπεδο ΕΕ.

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2011, σσ. 5-7).

2.2.2. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συνοχή

Η ενασχόληση της ΕΕ με τα κοινωνικά ζητήματα και τις κοινωνικές πολιτικές είναι απόρροια της Συνθήκης του Μάαστριχτ και της μετατροπής της ΕΟΚ σε ΕΕ. Παρά τις δυσκολίες και την αργή εξέλιξη, φαίνεται ότι συν τω χρόνω αναπτύσσονται πολιτικές που σχετίζονται με την κοινωνία και τα προβλήματά της, αν και αυτές βρίσκονται σε λιγότερο αναπτυγμένο στάδιο σε σχέση με τις οικονομικές πολιτικές και τις πολιτικές απασχόλησης. Επίσης, τα κοινωνικά προβλήματα φαίνεται να εξετάζονται πρωτίστως ως εξαρτημένες μεταβλητές της οικονομίας. Από την άλλη, είναι σαφές ότι η εκπαίδευση και οι πολιτικές της –εξειδικευμένη

⁷⁴ Για παράδειγμα, το πρόγραμμα διά βίου μάθησης έχει 6 υποπρογράμματα, περισσότερους από 50 στόχους και πάνω από 60 δράσεις.

⁷⁵ Η μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων προβλέπεται ότι θα απορροφήσει το 66% της συνολικής χρηματοδότησης.

⁷⁶ Θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ενίσχυση της ανάπτυξης καινοτόμων εταιρικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των επιχειρήσεων.

⁷⁷ Οι μεταρρυθμίσεις θα επικεντρωθούν: στην ενίσχυση των εργαλείων και του αντίκτυπου των ανοιχτών μεθόδων συντονισμού στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στη νεολαία, στην εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και στην προώθηση του πολιτικού διαλόγου με τις τρίτες χώρες και τους διεθνείς οργανισμούς.

μορφή της κοινωνίας και των σχετικών πολιτικών— συνδέεται στιβαρά με τη διά βίου μάθηση και, συνεπώς, με την οικονομία. Ενδεικτικά, τα κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με την αναθεωρημένη στρατηγική για την απασχόληση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2003).

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια να αναδειχτούν διάφορες πτυχές των κοινωνικών πολιτικών που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την εκπαιδευτική πολιτική και στοχεύουν στην κοινωνική συνοχή.

2.2.2.1. Οι ικανότητες: διαστάσεις και διακυβεύματα

Η συζήτηση γύρω από τις ικανότητες είναι πολύπλευρη και περιλαμβάνει όλα τα στάδια της διά βίου μάθησης. Εδώ θα εστιάσουμε στις βασικές ικανότητες που αφορούν πρωτίστως, όχι όμως αποκλειστικά, την υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης, θα εστιάσουμε και στα άλλα είδη ικανοτήτων που φαίνεται να επικεντρώνονται στην μεταύποχρεωτική εκπαίδευση με αιχμή το πανεπιστήμιο.

2.2.2.1.1. Οι βασικές ικανότητες

Οι βασικές ικανότητες είναι μορφές γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και αφορούν όλους τους πολίτες της ΕΕ. Θεωρείται ότι η κατάκτησή τους είναι σημαντική για την αγορά εργασίας, την κοινωνική συνοχή και την πολιτειότητα, στον βαθμό που πιστεύεται ότι προσφέρουν ευελιξία, προσαρμοστικότητα, ικανοποίηση και κίνητρα. Είναι προφανές ότι οι βασικές ικανότητες εντάσσονται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη διά βίου μάθηση, και φαίνεται ότι αυτές είναι έργο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης — αλλά όχι σε αποκλειστικό βαθμό. Πράγματι, η συνεχής αναθεώρησή αυτών των ικανοτήτων επαφίεται σε μια διαδικασία διά βίου μάθησης και σχετίζεται άμεσα με την απασχολησιμότητα των πολιτών.

Οι οκτώ βασικές ικανότητες ορίζονται ως εξής από τη Σύσταση [2006/962/EK](#) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου:

- (1) επικοινωνία στη μητρική γλώσσα,
- (2) επικοινωνία σε ξένες γλώσσες,
- (3) μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και στην τεχνολογία,
- (4) ψηφιακή ικανότητα,
- (5) μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn),
- (6) κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (πολιτειότητα – citizenship),
- (7) αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα, και
- (8) πολιτισμική γνώση και έκφραση.

Όπως φαίνεται, οι βασικές ικανότητες συνδέονται τόσο με κοινωνικές διαστάσεις (πολιτειότητα κτλ.) και προσωπικές στάσεις (learning to learn) όσο και με τις προοπτικές απασχολησιμότητας εντασσόμενες στη διά βίου μάθηση ως στάδιο προετοιμασίας για την αγορά εργασίας.

2.2.2.1.2. Οι «άλλες» ικανότητες και η εστίαση στο πανεπιστήμιο

Με βάση τα όσα διατυπώθηκαν έως τώρα, δημιουργείται η εντύπωση ότι ο όρος «ικανότητα» χρησιμοποιείται κατά τρόπο πολυπρισματικό. Πράγματι, η ανάλυση του όρου στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία αποδεικνύει την πολυποίκιλη χρήση του. Ενδεικτικά, στη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να εντοπίσει τα εξής είδη ικανοτήτων: γενικές, ειδικές, ικανότητες-κλειδί, ολική ικανότητα, πυρηνική, πολιτειακή, κοινωνική, επικοινωνιακή, προσωπική — συναισθηματική — αυτοαντίληψη, πολυγλωσσική-δια/πολυ-πολιτισμική κτλ. (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Από την ανάλυση της χρήσης του όρου φαίνεται να δημιουργείται μια ισχυρή σχέση μεταξύ της απασχολησιμότητας και της πολιτειότητας. Αναδεικνύεται δηλαδή μια ολιστική θεώρηση κατά την οποία η κοινωνία συνδέεται άμεσα με την οικονομία, στον βαθμό που η κοινωνική ένταξη νοείται ως απόρροια της απασχολησιμότητας. Εντούτοις, πολλά είδη ικανοτήτων στοχεύουν αρχικά στον άξονα εσωτερικής συγκρότησης του υποκειμένου – διάδρασή του με τα άλλα υποκείμενα – πολιτειότητας. Πράγματι, ένας μεγάλος όγκος βιβλιογραφίας εστιάζει ουσιαστικά στην επιθυμητή εσωτερική κατασκευή του υποκειμένου, τόσο συναισθηματικά όσο και ως διαμόρφωση επιθυμιών και τρόπου σκέψης μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων αξιών. Τελικά, ίσως έχει δίκιο ο Crick (2008, σ. 311) όταν ισχυρίζεται ότι η εμπρόθετη επιδίωξη μιας τέτοιας κατασκευής είναι βαθιά ιδεολογική και πολιτική. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της εξειδικευμένης βιβλιογραφίας είναι ότι αναδεικνύει τον Λόγο και τη σημασία των ικανοτήτων-κλειδί.

Μάλιστα, αυτές οι «γενικές» ικανότητες φαίνεται να είναι το κύριο μέλημα των διαμορφωτών πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο. Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι αυτές αναφέρονται περισσότερο σε ατομικά και διατομικά χαρακτηριστικά, παρά σε συγκεκριμένες και/ή εξειδικευμένες (επιστημονικές ή τεχνικές) γνώσεις ή δεξιότητες. Για να το πούμε διαφορετικά εναρμονιζόμενοι με την εξειδικευμένη βιβλιογραφία, είναι ικανότητες που χρειάζονται για το ζην (Schaepfer, 2009, σ. 695) ή για το «ευ» ζην.

Υπό αυτό το πρίσμα, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει και η ανώτατη εκπαίδευση, στον βαθμό που η προώθηση αυτών των ικανοτήτων-κλειδί θεωρείται έργο της ανώτατης εκπαίδευσης. Όμως, το πανεπιστήμιο θεωρείται και πυλώνας στήριξης των αναγκών της αγοράς εργασίας. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι οι ικανότητες-κλειδί είναι εκείνες που εντάσσουν στην αγορά εργασίας και κατ' επέκταση διασφαλίζουν το ευ ζην. Επιπλέον, στις ικανότητες-κλειδί εντάσσεται και η πολιτειακή ικανότητα, η οποία, στο μέτρο που προϋποθέτει την ανάπτυξη συγκεκριμένων αξιών στην ψυχοσύνθεση του υποκειμένου, αποβλέπει στην ένταξή του μέσα σε διαφορετικούς κάθε φορά πολυπολιτισμικούς χώρους, με στόχο τη διατήρηση της ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ υποκειμένων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και της παραγωγικότητάς τους. Τέλος, η ικανότητα-κλειδί (θα έπρεπε να) είναι αντικείμενο των πανεπιστημιακών σπουδών. Με τον τρόπο αυτόν, δημιουργείται ένα σύμπλεγμα ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών και κοινωνιακών (societal) ικανοτήτων που πιστεύεται ότι θα διασφαλίσουν αφενός την απασχολησιμότητα, νοούμενη σε υπερεθνικό επίπεδο, και αφετέρου την πολιτειότητα, νοούμενη κυρίως ως η ειρηνική και παροδική (ή μη) συνύπαρξη ετερόκλητων πολιτισμικά πληθυσμών.

Με βάση τα προηγούμενα, δεν φαίνεται να έχουν άδικο εκείνοι (Ten Dam & Volman, 2007) που διαβλέπουν ότι η ικανότητα δεν είναι μια τεχνική ή διαχειριστική έννοια αλλά κυρίως κανονιστική, στον βαθμό που αποβλέπει στην κατασκευή ενός νέου ιδεότυπου που υπόκειται στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης. Μάλιστα, ένα επιπλέον εντυπωσιακό στοιχείο της σύλληψης είναι ότι αυτή η κατασκευή θα γίνεται κυρίως στο επίπεδο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στον βαθμό που συνδέεται με την κεντρική έννοια της απασχολησιμότητας. Όμως, αν η απασχολησιμότητα συγκροτείται κατ' αυτόν τον τρόπο, τότε δεν είναι παρά μια αργοπορημένη «κοινωνικοποίηση», αν ως κοινωνικοποίηση νοείται «η καθολική και συνεκτική εισαγωγή ενός ατόμου στον αντικειμενικό κόσμο μιας κοινωνίας ή κάποιου τομέα της» (Berger & Luckmann, 2003, σ. 241).

Ως συνέχεια, η επικέντρωση στην ανώτατη εκπαίδευση και στο αίτημα της ριζικής ανατροπής της αντίληψης συγκρότησης των προγραμμάτων σπουδών της, ειδικά για το Πανεπιστήμιο, παίρνει άλλες διαστάσεις. Πράγματι, η μετάθεση από προγράμματα «θεραπείας» μιας επιστήμης σε προγράμματα που να προωθούν συγκεκριμένες ικανότητες-κλειδί παίρνει το πλήρες νόημά της, στο μέτρο που ένα πρόγραμμα σπουδών είναι μια ιδιαίτερη αντίληψη για ένα κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας. Η μετακύλιση από την κοινωνικοποίηση στην απασχολησιμότητα, η οποία σηματοδοτεί τη μετατόπιση από την ένταξη σε μια κοινωνία στην ένταξη σε μια αγορά εργασίας, ορίζει ένα σχέδιο ριζικής αναδιαμόρφωσης της κοινωνικής διάρθρωσης. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται κατανοητή η άποψη του Teichler (2007) ότι οι ικανότητες-κλειδί έχουν πάρει το προβάδισμα από τις συστημικές επιστημονικές γνώσεις, οι οποίες παραδοσιακά αναπτύσσονταν από τα πανεπιστήμια.

Συμπερασματικά, η όλη διαδικασία, με τον τρόπο που παρουσιάζεται, αναδιαρθρώνει αυτό που νοείται ως γνώση και ως διάχυσή της, ενώ θέτει σε αναδιαπραγμάτευση τόσο την κοινωνία όσο και το υποκείμενο, έτσι όπως αυτά ήταν γνωστά. Οι κανονιστικού τύπου αλλαγές που δρομολογούνται σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης υπό την ώθηση του Λόγου περί ικανοτήτων και απασχολησιμότητας είναι τέτοιες, που τείνουν στην ανακατασκευή των υποκειμενικών και συλλογικών ταυτοτήτων. Κατά συνέπεια, ως απόρροια, τείνουν στην ανακατασκευή των κοινωνικών σχέσεων, κατασκευάζοντας μια νέα –πρωτίστως– ατομική πραγματικότητα με βάση ένα απομονωμένο, πλην αυτόνομο, υποκείμενο (σε αντίθεση με το «κοινωνικοποιημένο» υποκείμενο) που διατηρεί μια διαφορετική σχέση με τον εξωτερικό του –συνεχώς διαφορετικό– κόσμο (χωρίς καμία ή με ελάχιστη κοινωνική προστασία, χωρίς συλλογικά δικαιώματα, σε ένα περιβάλλον ασταθές, απρόβλεπτο και ανασφαλές).

2.2.2.2. Πολιτικές συνοχής και ΕΕΠ

Τα διαρθρωτικά ταμεία –Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ)– και το Ταμείο Συνοχής αποτελούν τους βασικούς μηχανισμούς υλοποίησης των πολιτικών οικονομικής και κοινωνικής συνοχής στα κράτη-μέλη της Κοινότητας εντός του πλαισίου της διαδικασίας της Λισαβόνας. Ο [Κανονισμός 1083/2006ΕΚ](#), που καθορίζει αναλυτικά τους στόχους των

διαρθρωτικών ταμείων, προβλέπει ότι αυτά συμβάλλουν «το καθένα κατά τον ενδεικνυόμενο τρόπο, στην επίτευξη των ακόλουθων τριών στόχων:

α) του στόχου «**Σύγκλιση**», που αποβλέπει στην επιτάχυνση της σύγκλισης των λιγότερο αναπτυγμένων κρατών-μελών και περιφερειών μέσω της βελτίωσης των συνθηκών για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση με την αύξηση και τη βελτίωση της ποιότητας των επενδύσεων σε φυσικό και ανθρώπινο κεφάλαιο, την ανάπτυξη της καινοτομίας και της κοινωνίας της γνώσης, την προσαρμοστικότητα στις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος, καθώς και την ενίσχυση της διοικητικής αποτελεσματικότητας.

β) του στόχου «**Περιφερειακή ανταγωνιστικότητα και απασχόληση**», που αποβλέπει, εκτός από τις λιγότερο αναπτυγμένες περιφέρειες, στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και της ελκυστικότητας των περιφερειών, καθώς και στην απασχόληση, προβλέποντας τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, συμπεριλαμβανομένων αυτών που συνδέονται με την απελευθέρωση του εμπορίου, μέσω της καινοτομίας και της προαγωγής της κοινωνίας της γνώσης, της επιχειρηματικότητας, της προστασίας και της βελτίωσης του περιβάλλοντος, και της βελτίωσης της προσβασιμότητας, της προσαρμοστικότητας των εργαζομένων και των επιχειρήσεων, καθώς και μέσω της ανάπτυξης αγορών εργασίας χωρίς περιορισμούς.

γ) του στόχου «**Ευρωπαϊκή εδαφική συνεργασία**», που αποβλέπει στην ενίσχυση της διασυνοριακής συνεργασίας μέσω κοινών τοπικών και περιφερειακών πρωτοβουλιών, στην ενίσχυση της διακρατικής συνεργασίας μέσω δράσεων που ευνοούν την ολοκληρωμένη εδαφική ανάπτυξη που συνδέεται με τις κοινοτικές προτεραιότητες, και μέσω της ενίσχυσης της διαπεριφερειακής συνεργασίας και της ανταλλαγής εμπειρίας στο ενδεικνυόμενο εδαφικό επίπεδο».

Οι πολιτικές οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας υλοποιούνται μέσω των εθνικών και περιφερειακών αναπτυξιακών προγραμμάτων, τα οποία καταρτίζονται –τουλάχιστον για την περίοδο μετά το 2007– από κάθε κράτος-μέλος σε συνάφεια, αρχικά, με τις Στρατηγικές Κατευθυντήριες Γραμμές για την Πολιτική Συνοχής (2007-2013) που θεσπίζει το Συμβούλιο με βάση πρόταση της Επιτροπής και σε συμφωνία με τους Γενικούς Προσανατολισμούς Οικονομικής Πολιτικής (ΓΠΟΠ) και την Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης (ΕΣΑ). Επιπρόσθετα δε, στον καταρτισμό των εθνικών και περιφερειακών αναπτυξιακών προγραμμάτων από τα κράτη-μέλη υπολογίζεται το Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων (ΕΠΜ) του κράτους-μέλους, στο οποίο περιγράφονται τα μέτρα που θα εφαρμοστούν για την υλοποίηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση.

2.2.2.3. Οι ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες

Κάποιες κοινωνικές ομάδες που ζουν κοντά ή κάτω από το όριο της φτώχειας ονομάζονται «ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες». Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο καθορισμός τους περνά πρωτίστως από την ύπαρξη ή μη απασχόλησης. Είναι σαφές πάντως ότι σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες και με τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Ο καθορισμός των κοινωνικών ομάδων αυτών δεν είναι απόλυτος. Συνήθως περιλαμβάνουν άτομα που μπορεί να ανήκουν σε μια από τις επόμενες κατηγορίες: άνεργοι, ανάπηροι, ψυχικά πάσχοντες, πολύτεκνοι, μετανάστες, μειονότητες, μονογενεϊκές οικογένειες, γυναίκες κτλ.

Η ενασχόληση της ΕΕ με τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες βασίζεται στην [Χάρτα Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ](#), και για τον λόγο αυτόν κάποιοι από τους άξονες αναφοράς για την πολιτική της [Ευρώπης 2020](#) αναφέρονται σε αυτές τις ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, μια βασική προτεραιότητα είναι η ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς. Αυτή σηματοδοτεί:

- αύξηση του ποσοστού απασχόλησης στην Ευρώπη — **περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας**, ιδίως για τις γυναίκες, τους νέους και τους εργαζομένους μεγαλύτερης ηλικίας,
- βοήθεια στα άτομα όλων των ηλικιών, ούτως ώστε να προετοιμαστούν και να μπορέσουν να διαχειριστούν τις αλλαγές, μέσω **επενδύσεων σε δεξιότητες και επαγγελματική κατάρτιση**,
- **εκσυγχρονισμό** των αγορών εργασίας και των συστημάτων κοινωνικής προστασίας,
- διασφάλιση ότι ολόκληρη η ΕΕ **θα αποκομίσει τα οφέλη της ανάπτυξης**.

Όμως ποια είναι τα σημερινά δεδομένα; Ενδεικτικά μπορεί κανείς να αναφέρει:

Α) την υψηλή ανεργία των νέων (23,6%) έναντι 9,6% γενικής ανεργίας τον Νοέμβριο του 2013,

Β) το μεγάλο πρόβλημα κοινωνικού αποκλεισμού της κοινότητας των Ρομά,

Γ) τα 124,5 εκατομμύρια άνθρωποι, δηλαδή το 24,8% του ευρωπαϊκού πληθυσμού, που κινδυνεύουν από τη φτώχεια ή τον κοινωνικό αποκλεισμό,

Δ) το γεγονός ότι ένας στους έξι πολίτες της ΕΕ (ή το 18,6%) δεν έχει πρόσβαση σε βασικά αγαθά, σύμφωνα με στοιχεία του 2011, ενώ οι μισοί από αυτούς (8,9%) ζουν σε συνθήκες ακραίας φτώχειας. Μάλιστα το ποσοστό αυτό στις πιο φτωχές ευρωπαϊκές χώρες φτάνει και το 45%,

Ε) το 10% των Ευρωπαίων σε ηλικία εργασίας ζει σε οικογένειες όπου κανένας δεν εργάζεται.

Έτσι, μια βασική προτεραιότητα της ΕΕ είναι, ως το 2020, ο αριθμός των πολιτών που ζουν σε συνθήκες φτώχειας να έχει μειωθεί κατά 20 εκατομμύρια. Παράλληλα, το δικαίωμα στην εργασία, στην κοινωνική ασφάλιση και στην υγεία είναι τομείς άμεσου ενδιαφέροντος για την ΕΕ. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι τα συστήματα κοινωνικής προστασίας ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών-μελών της ΕΕ, όμως η ΕΕ προσπαθεί να βοηθήσει και να αναπτύξει τις δράσεις της μέσω της [Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού](#).

Με βάση τα προηγούμενα, οι στόχοι ως το 2020 αναπτύσσονται μέσω:

1. των **νέων δεξιοτήτων και θέσεων εργασίας που απευθύνεται:**
 - ο σε μεμονωμένα άτομα, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν **νέες δεξιότητες**, να προσαρμόζονται στις μεταβολές της αγοράς εργασίας και να αλλάζουν με επιτυχία επάγγελμα,
 - ο στην κοινωνία στο σύνολό της, εκσυγχρονίζοντας τις **αγορές εργασίας** ώστε να αυξηθεί το επίπεδο απασχόλησης, να μειωθεί η ανεργία, να αυξηθεί η παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού και να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα των κοινωνικών προτύπων,
2. της **ευρωπαϊκή πλατφόρμας κατά της φτώχειας**
 - ο που αποβλέπει στη διασφάλιση **οικονομικής, κοινωνικής και εδαφικής συνοχής**,
 - ο που προσπαθεί να συνεισφέρει στην εγγύηση του σεβασμού των θεμελιωδών δικαιωμάτων των ατόμων που ζουν σε συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ζήσουν αξιοπρεπώς και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία,
 - ο που παρέχει βοήθεια στους πολίτες για να ενταχθούν στις κοινότητες όπου ζουν, να μορφωθούν, να βρουν δουλειά και να έχουν πρόσβαση στα κοινωνικά οφέλη.

Είναι σαφές λοιπόν ότι, με βάση τα προηγούμενα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση συνδέονται στενά με τις πολιτικές που αφορούν την προσπάθεια προστασίας των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων. Στο πλαίσιο, μάλιστα, των πολιτικών «Ευρώπη 2020» υφίσταται διαμορφωμένη στρατηγική για την εκπαίδευση και κατάρτιση που έχει να κάνει και με τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες.

Πιο συγκεκριμένα οι [τέσσερις στρατηγικοί στόχοι είναι οι εξής](#):

- **Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας** — Απαιτείται πρόοδος όσον αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών διά βίου μάθησης, την εκπόνηση εθνικών πλαισίων προσόντων συνδεδεμένων με το [Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων](#) και τη δημιουργία περισσότερο ευέλικτων οδών μάθησης. Η κινητικότητα θα πρέπει να επεκτείνεται, ενώ θα πρέπει να εφαρμόζεται ο [Ευρωπαϊκός Χάρτης Ποιότητας για την Κινητικότητα](#).
- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης — Όλοι οι πολίτες πρέπει να μπορούν να αποκτήσουν [βασικές ικανότητες](#), και όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να γίνουν ελκυστικότερα και αποτελεσματικότερα.
- **Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά** — Η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους πολίτες να αποκτήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι αναγκαίες για την απασχολησιμότητά τους, καθώς επίσης να υποστηρίζουν την περαιτέρω μάθηση, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με υψηλής ποιότητας εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς από τις μικρές ηλικίες.
- **Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης** — Θα πρέπει να προάγεται η απόκτηση εγκάρσιων ικανοτήτων από όλους τους πολίτες και να διασφαλίζεται η λειτουργία του τριγώνου γνώσης (εκπαίδευση – έρευνα – καινοτομία). Θα πρέπει να προάγεται η συνεργασία μεταξύ επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και μεταξύ των ευρύτερων μαθησιακών κοινοτήτων με την κοινωνία των πολιτών και άλλους ενδιαφερόμενους.

Είναι προφανές ότι τουλάχιστον ο δεύτερος και ο τρίτος στρατηγικός στόχος συνδέονται άμεσα με τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Μάλιστα, οι στόχοι αυτοί αφορούν τόσο την απασχολησιμότητα όσο και την πολιτεότητα (η ιδιότητα του πολίτη και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά). Για την πολιτεότητα όμως θα μιλήσουμε περισσότερο στην ενότητα 2.2.5. (Πολιτεότητα και ταυτότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση).

2.2.2.4. Οι NEETs

Οι NEETs (No Employment, Education or Training) αποτελούν την πλέον επισφαλή ομάδα νέων στην Ευρώπη. Αποτελείται από νέους που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση ή την κατάρτιση, συνήθως πρόωρα, και δεν εργάζονται. Ο ακριβής αριθμός τους εξαρτάται από την ηλικιακή ομάδα που χρησιμοποιείται — άλλοτε είναι η ηλικιακή ομάδα 16-24 και άλλοτε η διευρυμένη ομάδα 15-29. Στην τελευταία περίπτωση αναφέρεται ότι ο αριθμός τους μπορεί να ανερχόταν σε περίπου 14,5 εκατομμύρια στην Ευρώπη το 2011. Μάλιστα, το ποσοστό τους διαφοροποιείται έντονα ανά κράτος. Στη Βουλγαρία, Ιταλία, Ισπανία και Ιρλανδία υπερβαίνουν το 17% της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, ενώ στη Σουηδία, Δανία, Λουξεμβούργο και Ολλανδία είναι κάτω του 7% (<http://epthinktank.eu/2013/12/18/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training/>).

Το ενδιαφέρον έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια για αυτήν την κατηγορία νέων ανθρώπων, στο μέτρο που σχετίζεται αφενός με την κοινωνική παρεμβατικότητα και ριζοσπαστικοποίηση και αφετέρου με το υψηλό κόστος αντιμετώπισης τους (http://eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2012/54/en/1/EF1254EN.pdf). Το πρώτο συνδέεται με την έξαρση του ισλαμικού φονταμεταλισμού, ο οποίος πιστεύεται ότι τροφοδοτείται από μέρος αυτής της κατηγορίας. Το δεύτερο δεν θα έπρεπε να μας εκπλήσσει, στο μέτρο που, όπως έχουμε προαναφέρει, τα κοινωνικά ζητήματα προσεγγίζονται πρωτίστως μέσω του οικονομικού τους κόστους. Για περισσότερα στατιστικά στοιχεία μπορεί κανείς να ανατρέξει στις εξειδικευμένες εκδόσεις της [Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας](#). Επίσης, αναφορικά με την ελληνική περίπτωση, το [Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής](#) (ΚΑΝΕΠ) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ) έχει εκδώσει σχετική μελέτη βασιζόμενο στα ευρωπαϊκά στατιστικά στοιχεία.

2.2.2.5. Πολιτειότητα και ταυτότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση

2.2.2.5.1. Πολιτειότητα

Η έννοια της πολιτειότητας ή ιδιότητας του (ευρωπαϊού) πολίτη θεσπίζεται στην ΕΕ με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Σύμφωνα με αυτήν «είναι πολίτης της Ένωσης κάθε πρόσωπο που έχει την υπηκοότητα ενός κράτους-μέλους». Βασικός στόχος ήταν η ενίσχυση της αίσθησης ενός κοινού «ανήκειν» στους ευρωπαίους πολίτες, καθορίζοντας κάποια πολιτικά δικαιώματα όπως η συμμετοχή στην άσκηση εξουσίας στην ΕΕ (επιλεξιμότητα και εκλογή στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο) ή η πρόσβαση στη δημόσια λειτουργία της ΕΕ. Βέβαια, με τη θέσπιση και προώθηση της ιδιότητας του πολίτη σε έναν κοινό χώρο εμφανίζεται αναπόφευκτα και η ανάγκη συζήτησης πάνω στην έννοια της «ταυτότητας». Στην ταυτότητα, όμως, θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

Η ευρωπαϊκή πολιτειότητα (ιδιότητα του πολίτη)⁷⁸ προσφέρει μερικά δικαιώματα στο εσωτερικό της Ένωσης. Σε πολλά πεδία, οι πολίτες της Ένωσης έχουν τα ίδια δικαιώματα (ή παρεμφερή δικαιώματα) με τους τοπικούς πολίτες των κρατών-μελών. Τα δικαιώματα που κατοχυρώνονται στην ΕΕ περιλαμβάνουν:

- το δικαίωμα να μη γίνεται ένας πολίτης της ΕΕ αντικείμενο διακρίσεων εξαιτίας της εθνικότητάς του στα όρια εφαρμογής της Συνθήκης,
 - η ελευθερία να κυκλοφορεί ελεύθερα και να κατοικεί οπουδήποτε στην ΕΕ, όπως και το δικαίωμα να αναζητεί εργασία σε οποιαδήποτε θέση (συμπεριλαμβανομένου του κρατικού λειτουργού με εξαίρεση ευαίσθητες θέσεις, όπως αυτές του στρατού),
 - το δικαίωμα να ψηφίζει και να είναι υποψήφιος στις τοπικές και ευρωπαϊκές εκλογές σε οποιοδήποτε κράτος-μέλος υπό τους ίδιους όρους που έχουν οι εθνικοί πολίτες του εν λόγω κράτους,
 - το δικαίωμα της αναφοράς ενώπιον του ευρωκοινοβουλίου και της προσφυγής στον Ευρωπαϊό Διαμεσολαβητή και στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή,
 - το δικαίωμα να απευθύνεται στους ευρωπαϊκούς θεσμούς σε μια από τις επίσημες γλώσσες της ΕΕ και να λαμβάνει απάντηση στην ίδια γλώσσα,
 - το δικαίωμα πρόσβασης στα δεδομένα των θεσμών, οργάνων και οργανισμών της ΕΕ.
- Συν τω χρόνω, στο πλαίσιο της ΕΕ καθορίστηκαν και τα [Θεμελιώδη Δικαιώματα της ΕΕ](#).

Αυτά είναι:

- **Αξιοπρέπεια**
Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, δικαίωμα στη ζωή, δικαίωμα στην ακεραιότητα του προσώπου, απαγόρευση των βασανιστηρίων και των απάνθρωπων εξευτελιστικών ποινών ή μεταχείρισης, απαγόρευση της δουλείας και της καταναγκαστικής εργασίας.
- **Ελευθερία**
Δικαίωμα στην ελευθερία και στην ασφάλεια, σεβασμός της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής, προστασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, δικαίωμα γάμου και δικαίωμα ίδρυσης οικογένειας, ελευθερία σκέψης συνείδησης και θρησκείας, ελευθερία έκφρασης και πληροφόρησης, ελευθερία του συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι, ελευθερία των τεχνών και των επιστημών, δικαίωμα εκπαίδευσης, επαγγελματική ελευθερία και δικαίωμα στην εργασία, ελευθερία ίδρυσης επιχείρησης, δικαίωμα ιδιοκτησίας, δικαίωμα ασύλου, προστασία σε περίπτωση απομάκρυνσης, επαναπροώθησης και απέλασης.
- **Ισότητα**
Ισότητα έναντι του νόμου, μη διάκριση, πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, ισότητα ανδρών και γυναικών, δικαιώματα του παιδιού, δικαιώματα των ηλικιωμένων, ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- **Αλληλεγγύη**
Δικαίωμα στην πληροφόρηση και στη διαβούλευση με τους εργαζομένους στο πλαίσιο της επιχείρησης, δικαίωμα διαπραγματεύσεων και συλλογικών ενεργειών, δικαίωμα πρόσβασης στις

⁷⁸ Ο αναγνώστης καλείται να σημειώσει και να σκεφτεί τη διαφορά της ορολογίας μεταξύ ΕΕ και Ελλάδας. Στην ΕΕ μιλάμε για «ιδιότητα του πολίτη» ενώ στην Ελλάδα για «υπηκοότητα».

υπηρεσίες ευρέσεως εργασίας, προστασία έναντι αδικαιολόγητης απόλυσης, δίκαιοι και ισότιμοι όροι εργασίας, απαγόρευση της εργασίας των παιδιών και προστασία των εργαζόμενων νέων, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή, κοινωνική ασφάλεια και κοινωνική αρωγή, προστασία της υγείας, πρόσβαση σε υπηρεσίες γενικού οικονομικού ενδιαφέροντος, προστασία του περιβάλλοντος, προστασία των καταναλωτών.

- **Ιθαγένεια**

Δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι κατά τις εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και τις δημοτικές εκλογές, δικαίωμα χρηστής διαχείρισης, δικαίωμα πρόσβασης στα έγγραφα, Ευρωπαϊός Διαμεσολαβητής, δικαίωμα αναφοράς, ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή, διπλωματική και προξενική προστασία.

- **Δικαιοσύνη**

Δικαίωμα πραγματικής προσφυγής και αμερόληπτου δικαστηρίου, τεκμήριο αθωότητας και δικαιώματα υπεράσπισης, αρχές νομιμότητας και αναλογικότητας αξιόποινων πράξεων και ποινών, δικαίωμα του προσώπου να μην δικάζεται ή να μην τιμωρείται ποινικά δύο φορές για την ίδια αξιόποινη πράξη.

Παράλληλα με τη Χάρτα των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης των αξιών της ΕΕ. Έχει ενδιαφέρον να δει κανείς τι περιεχόμενο ακριβώς λαμβάνουν οι «[Ευρωπαϊκές Αξίες](#)», οι οποίες τοποθετούνται υπό τον κοινό τίτλο «Η ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα – Η πραγματικότητα των ευρωπαϊκών κοινωνικών μοντέλων». Στο πλαίσιο του τίτλου αναφέρεται:

- Τα κράτη-μέλη της ΕΕ ανέπτυξαν τα δικά τους ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά μοντέλα που αντανακλούν την ιστορία τους και τις επιλογές των λαών τους. Καθεμία από τις εθνικές αντιλήψεις συμπεριλαμβάνει εμμέσως χαρακτηριστικά της **ευρωπαϊκής διάστασης**, όπως:
 - ✓ **Κοινά στοιχεία**, όπως εκείνα των δημόσιων συστημάτων σύνταξης, υγείας και μακροχρόνιας φροντίδας, της κοινωνικής προστασίας, της ρύθμισης της αγοράς εργασίας, και μια πολιτική αναδιανομής του πλούτου μέσω της φορολογίας,
 - ✓ **Κοινές αξίες**, όπως η αλληλεγγύη και η συνοχή, η ισότητα ευκαιριών και η μάχη εναντίον κάθε μορφής διάκρισης, η υγεία και η ασφάλεια στους χώρους εργασίας, η πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και στη φροντίδα, η ποιότητα ζωής, η ποιοτική εργασία, η βιώσιμη ανάπτυξη και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή,
 - ✓ **Ο ρόλος του κράτους** στην οργάνωση και στη χρηματοδότηση των εθνικών συστημάτων είναι πολύ πιο ισχυρός σε σχέση με τον αντίστοιχο ρόλο του κράτους στην αμερικανική ή στην ασιατική ήπειρο,
 - ✓ Μια ισχυρή «**ευρωπαϊκή διάσταση**» που ενισχύει τα εθνικά συστήματα,
 - ✓ Μια **παράδοση κοινωνικού διαλόγου και συνεννόησης** μεταξύ κυβερνήσεων, εργοδοτών και συνδικάτων που είναι βαθιά ριζωμένη.

Έχει ενδιαφέρον να διαπιστώσει κανείς ότι τα παραπάνω εντάσσονται στις προτεραιότητες σχεδιασμού πολιτικών σε δύο άξονες κυρίως: στην ενσωμάτωση και στη νεολαία. Ο πρώτος άξονας επικεντρώνεται στην προσπάθεια περιορισμού του κοινωνικού αποκλεισμού και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής μέσω βασικά δύο αξόνων: της απασχόλησης και της ενεργής πολιτειότητας (συμμετοχής στα κοινά). Ο δεύτερος συνδέεται αφενός με το γεγονός ότι εξ αντικειμένου το μέλλον της ΕΕ είναι η νέα γενιά, και αφετέρου είναι ακριβώς η νέα γενιά που έχει προβλήματα εργασιακής (ανεργία) και κοινωνικής ένταξης (NEETs).

Έτσι, αν εξετάσουμε υπό αυτό το πρίσμα τους [πέντε βασικούς στρατηγικούς στόχους για την Ευρώπη 2020](#) θα εντοπίσουμε τα εξής:

- **Απασχόληση**
 - ✓ **απασχόληση του 75% της ηλικιακής κατηγορίας 20-64 ετών.**
- **E&A / Καινοτομία**
 - ✓ επένδυση του 3% του ΑΕΠ (δημόσιου και ιδιωτικού) της ΕΕ σε E&A και καινοτομία.
- **Κλιματική αλλαγή / Ενέργεια**
 - ✓ Μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου κατά 20% (ή και 30%, εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν) σε σχέση με το 1990,
 - ✓ εξασφάλιση του 20% της ενέργειας από ανανεώσιμες πηγές,
 - ✓ αύξηση κατά 20% της ενεργειακής απόδοσης.
- **Εκπαίδευση**

- ✓ μείωση κάτω από 10% του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου.
- ✓ ολοκλήρωση τριτοβάθμιων σπουδών τουλάχιστον για το 40% της ηλικιακής κατηγορίας 30-34 ετών
- **Φτώχεια / Κοινωνικός αποκλεισμός**
 - ✓ μείωση τουλάχιστον κατά 20 εκατομμύρια των ατόμων που βρίσκονται ή κινδυνεύουν να βρεθούν σε κατάσταση φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Η ανάλυση των πέντε (5) στρατηγικών στόχων για το 2020 δείχνει με σαφήνεια ότι οι τρεις (3) από αυτούς (με έντονα μαύρα γράμματα) εντάσσονται ακριβώς στις πολιτικές ενσωμάτωσης της ΕΕ.

Όσον αφορά τη νεολαία, οι άξονες πολιτικής φαίνεται να είναι: η εκπαίδευση (βλ. τον τέταρτο στρατηγικό στόχο), ο πολιτισμός (κοινές ευρωπαϊκές αξίες), η κινητικότητα (ο ευρωπαϊκός χώρος απασχόλησης), η εργασιακή ένταξη (εργασιακή ενσωμάτωση) και η κοινωνική ένταξη (ενεργή πολιτεότητα).

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε δύο άξονες: στην ενεργή πολιτεότητα και στην απασχόληση των νέων.

Η αντίληψη για την ενεργή πολιτεότητα των νέων επικεντρώνεται στα εξής:

- Η ενεργή πολιτεότητα είναι ο αμώμος που διατηρεί τη συνοχή σε μια κοινωνία. Δεν υπάρχει πραγματική δημοκρατία χωρίς ενεργή πολιτεότητα. Πράγματι, μια αποτελεσματική δημοκρατία δεν περιορίζεται στο να βάζει κανείς έναν σταυρό σε ένα ψηφοδέλτιο κάθε φορά που διεξάγονται εκλογές.
- Οι νέοι έχουν ανάγκη να αισθάνονται χρήσιμοι και να βρίσκουν τη θέση τους στην κοινωνία. Η ενεργή πολιτεότητα, υπό όλες τις μορφές της, είναι ένα μέσο για τους νέους να την αποκτήσουν. Η παρούσα περίοδος είναι δύσκολη για τους νέους πολλών κρατών-μελών της ΕΕ, στο μέτρο που τα τελευταία στοιχεία δείχνουν μια νεανική ανεργία που υπερβαίνει το όριο του 20%. Οι νέοι που δεν βρίσκουν εργασία μπορεί εύκολα να αισθανθούν αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι από την κοινωνία.

Η εστίαση στην απασχόληση τεκμηριώνει την ανάγκη ύπαρξής της μέσω των εξής δεδομένων:

- Στο δεύτερο τρίμηνο του 2014, πάνω από 5 εκατομμύρια νέοι (μικρότεροι των 25 ετών) ήταν εκτός εργασίας στην ΕΕ-28.
- Αυτός ο αριθμός αντιστοιχεί σε μια ανεργία της τάξεως του 21,7% (23,2% στη ζώνη του ευρώ) ή υπερδιπλάσια εκείνης των ενηλίκων (9%).
- 7,5 εκατομμύρια ευρωπαίων νέων μεταξύ 15 και 24 ετών είναι χωρίς εργασία και δεν ακολουθούν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης (NEETs).
- 12% των ηλικιών 18-24 έχουν εγκαταλείψει το σχολείο πρόωρα.
- Κατά τα τέσσερα (4) τελευταία χρόνια, το συνολικό επίπεδο εργασίας των νέων μειώθηκε κατά τρεις φορές περισσότερο από τον αντίστοιχο των ενηλίκων.
- Η απόκλιση μεταξύ χωρών όπου η ανεργία των νέων είναι μεγάλη και εκείνων των χωρών που είναι μικρή είναι εξαιρετικά σημαντική. Η απόκλιση φτάνει και τις 50 ποσοστιαίες μονάδες. Για παράδειγμα, στη Γερμανία ήταν 7,8% τον Ιούλιο του 2014, ενώ στην Ισπανία 53,8% τον Ιούλιο του 2014, στην Ελλάδα 53,1% τον Μάιο του 2014, στην Ιταλία 42,9%, στην Κροατία 41,5%, στην Πορτογαλία 35,5% και στην Κύπρο 35,1% τον Ιούλιο του 2014.
- Σημαντικές ασυμβατότητες στις ικανότητες έχουν παρατηρηθεί σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη.
- Παρά την κρίση, πάνω από δύο εκατομμύρια θέσεις εργασίας είναι κενές στην ΕΕ.

2.2.2.5.2. Η συζήτηση για την Ταυτότητα

Η συζήτηση για την πολιτεότητα υποκρύπτει επίσης ένα άλλο σημαντικό διακύβευμα: την ταυτότητα. Είναι σαφές ότι η όλη συζήτηση για την πολιτεότητα εμπεριέχει στην ουσία της την κατασκευή ενός «Εμείς» με τις δικές του αξίες και το ιδιαίτερο μοντέλο ανάπτυξής του. Εντούτοις, στα κείμενα δεν θα βρούμε συχνά την έννοια «ταυτότητα», στον βαθμό που πρόκειται για ένα ευαίσθητο θέμα για τα κράτη-μέλη. Στην πράξη, στα γραπτά κείμενα η προτίμηση είναι η ανάδειξη της σημασίας της πολιτεότητας. Στον προφορικό λόγο, όμως, των κοινοτικών υπαλλήλων και των αξιωματούχων η έννοια της ταυτότητας χρησιμοποιείται τακτικά αντικαθιστώντας την έννοια της πολιτεότητας, ή οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται εναλλάξ.

Θα πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι η έννοια «ταυτότητα» απασχόλησε από πολύ νωρίς την ΕΕ. Πράγματι, σε μια [Ανακοίνωση του Συμβουλίου](#) στα τέλη του 1973 (914/12/1973) γίνεται αναφορά στην

«ευρωπαϊκή ταυτότητα». Το κείμενο αυτό ήταν πολύ προχωρημένο για εκείνη την εποχή, δημιούργησε πολλές αντιδράσεις και γι' αυτόν τον λόγο δεν χρησιμοποιήθηκε πολύ στη συνέχεια, δίνοντας τη θέση του σε μια έννοια περισσότερο αποδεκτή και γενικότερη — στην έννοια της «πολιτειότητας».

Το θέμα της «ταυτότητας» μαζί με την «πολιτειότητα» επανήλθε στην επικαιρότητα στις αρχές του 21ου αιώνα στο πλαίσιο των συζητήσεων για το προς ψήφιση πρώτο ευρωπαϊκό Σύνταγμα το 2004. Η συζήτηση αυτή υπήρξε θυελλώδης, αλλά μας άφησε πολλά σημαντικά κείμενα και ιδέες προς διερεύνηση. Το όλο θέμα είχε να κάνει με την ασαφή σχέση μεταξύ Συνθηκών της ΕΕ και εθνικών Συνταγμάτων. Με άλλα λόγια, σε περίπτωση διαφορετικών προβλέψεων ποια πρόβλεψη υπερισχύει (η πρόβλεψη του εθνικού Συντάγματος ή η πρόβλεψη της ευρωπαϊκής Συνθήκης); Με την ενδεχόμενη υπερψήφιση ενός ευρωπαϊκού Συντάγματος η ασάφεια αυτή θα έληγε υπέρ του ευρωπαϊκού Συντάγματος. Όμως, κατά τη διάρκεια της ψήφισης του προταθέντος ευρωπαϊκού Συντάγματος, μέσω δημοψηφίσματος στη Γαλλία και στην Ολλανδία, αυτή η προοπτική καταψηφίστηκε, και η διαδικασία τελείωσε άδοξα. Σήμερα εξακολουθεί να υπάρχει η εν λόγω ασάφεια. Κατά τα κράτη-μέλη υπερισχύει το εθνικό Σύνταγμα της κάθε χώρας, ενώ κατά τους ευρωπαϊκούς θεσμούς υπερισχύουν οι ευρωπαϊκές Συνθήκες. Πάντως, αξίζει τον κόπο να δοθούν μερικά στοιχεία από τις ενδιαφέρουσες συζητήσεις που έλαβαν χώρα εκείνη την εποχή (στις αρχές του 2000) πάνω στις έννοιες «πολιτειότητα» και «ταυτότητα».

2.2.2.5.3. Η συζήτηση περί «πολιτειότητας» και «ταυτότητας»

Κατά την περίοδο των έντονων συζητήσεων για το ευρωπαϊκό Σύνταγμα, σημαντικό αντικείμενο διαλόγου υπήρξε η διερεύνηση των εξής τεσσάρων εννοιών:



Σχήμα 2.1. Πολιτειότητα και ταυτότητα

Ουσιαστικές ερωτήσεις προς διερεύνηση υπήρξαν:

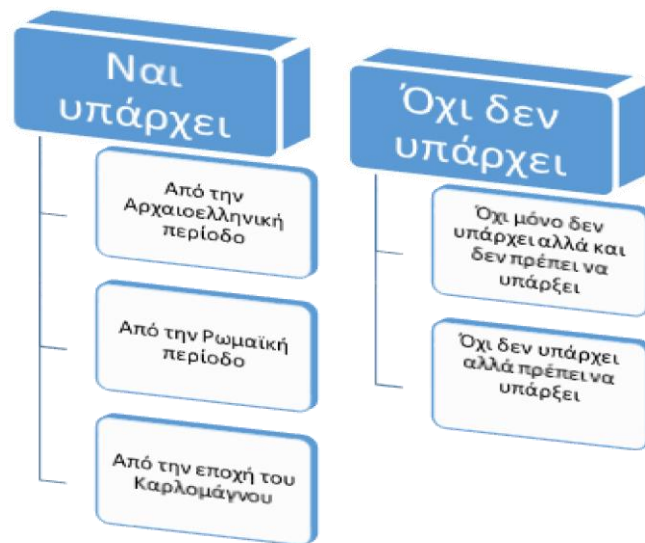
- Ποια η σχέση μεταξύ των τεσσάρων εννοιών; Στην περίπτωση αποκλίσεων μεταξύ ευρωπαϊκών και εθνικών προβλέψεων ποια πρόβλεψη θα επικρατούσε;
- Ποια η σχέση μεταξύ πολιτειότητας και ταυτότητας;
- Υπάρχει πράγματι μια «ευρωπαϊκή ταυτότητα»;
- Ποιοι θεσμοί (π.χ. σχολεία κτλ.) θα ήταν υπεύθυνοι για τη διδασκαλία και τη διάχυσή τους;

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση, το διακύβευμα ήταν ότι η εθνική πολιτειότητα (οι εθνικές πολιτειότητες) και η ευρωπαϊκή πολιτειότητα δεν είχαν το ίδιο περιεχόμενο. Μάλιστα, οι εθνικές πολιτειότητες, όπως είχαν διαμορφωθεί μέσα από διεκδικήσεις και εξελίξεις από τον 19ο αιώνα, ήταν περισσότερο εμπλουτισμένες και πολυδιάστατες, ιδίως σε θέματα κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Έτσι, για παράδειγμα, στην περίπτωση της Γαλλίας πολλοί φιλοευρωπαϊστές καταψήφισαν το ευρωπαϊκό Σύνταγμα φοβούμενοι δραστητικούς περιορισμούς σε κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα που είχαν κατακτηθεί με αγώνες δύο σχεδόν αιώνων.

Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση, ήταν φανερό ότι συγκρούονταν δύο τουλάχιστον μοντέλα. Από τη μια το γαλλικό μοντέλο, όπου η πολιτειότητα και η ταυτότητα δεν μπορούν να διαχωριστούν. Από την άλλη το γερμανικό, όπου οι δύο έννοιες είναι διαφορετικές. Η πολιτειότητα σχετίζεται με τη δημόσια σφαίρα και η ταυτότητα με την ιδιωτική σφαίρα. Εξού και η πρόταση γερμανού κοινωνιολόγου Habermas περί

«συνταγματικού πατριωτισμού». Μάλιστα, θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει ότι η Χάρτα των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων και Αξιών έχει σημαντικά επηρεαστεί από αυτήν την προσέγγιση.

Πάνω στην τρίτη ερώτηση, το βασικό ζήτημα ήταν το εξής: **υπάρχει μια κοινή ευρωπαϊκή ιστορία;**
Οι εκδοχές που διατυπώθηκαν μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως:



Σχήμα 2.2. Υπαρξη κοινής ευρωπαϊκής ιστορίας;

Τέλος, όσον αφορά την τέταρτη ερώτηση, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει επίσημη τοποθέτηση δεδομένης της ευαισθησίας της. Όμως, μέσα από την ανάλυση των αναπτυσσόμενων πολιτικών φαίνεται ότι η λογική είναι η ακόλουθη:

- Η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ο χώρος προώθησης της (εθνικής) ταυτότητας (δηλαδή της ιδιαίτερης κουλτούρας της κάθε χώρας) με έναν ισχυρό και διακριτό άξονα που να αφορά την «ευρωπαϊκή διάσταση».
- Η μεταυποχρεωτική εκπαίδευση είναι ο χώρος προώθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας (διαμέσου της προετοιμασίας για μια ευρωπαϊκή αγορά εργασίας).
- Κατά συνέπεια, η απασχόληση θα αποτελεί καταστατικό στοιχείο για την ευρωπαϊκή πολιτειότητα.
- Και μάλιστα το πανεπιστήμιο (συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής εκπαίδευσης) θα είναι ο μηχανισμός της δημιουργίας μιας νέας μεσαίας ευρωπαϊκής κοινωνικής τάξης.

2.2.2.6. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αποτελεί ιδιαίτερο, κρίσιμο και ευαίσθητο θέμα στο πλαίσιο της ΕΕ. Είναι κρίσιμο διότι αφορά την εκπαίδευση της νέας γενιάς. Είναι ευαίσθητο διότι συνδέεται με θέματα πολιτειότητας και ταυτότητας.

Παρ' όλα αυτά, η ΕΕ αναπτύσσει τις δικές της πολιτικές σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο πρόγραμμα των εργασιών του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και στον πρώτο στρατηγικό στόχο υπήρχε ιδιαίτερος άξονας με αντικείμενο τη «Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης Εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών».

Πιο συγκεκριμένα, οι προτεραιότητες ήταν οι εξής:

- ο ακριβής προσδιορισμός των επιθυμητών δεξιοτήτων και η επαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών-εκπαιδευτών, για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης μέσω της αρχικής κατάρτισης αλλά και της διά βίου εκπαίδευσης,
- η επάρκεια εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σε όλα τα αντικείμενα και επίπεδα, και η προσέλκυση ατόμων με επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί-εκπαιδευτές,
- να καταστεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστικότερο.

Όσον αφορά το πρώτο σημείο, η ΕΕ δημοσιεύει το 2007 την Ανακοίνωση για τη [Βελτίωση της Ποιότητας της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών](#) (COM, 2007, σ. 392 final). Πρόκειται για ένα σημαντικό κείμενο που θέτει αρχικά κάποιες κοινές αρχές. Αυτές είναι:

- ένα επάγγελμα υψηλών προσόντων,
- ένα επάγγελμα διά βίου μάθησης,
- ένα επάγγελμα μεγάλης κινητικότητας,
- ένα επάγγελμα που βασίζεται στη σύμπραξη (με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα, παρόχους κατάρτισης με βάση την εργασία και άλλους ενδιαφερομένους).

Στη συνέχεια, και αφού τονίζεται η ανάγκη της διά βίου μάθησης και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, γίνεται προσπάθεια

συγκεκριμενοποίησης των βασικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού. Αυτές προτείνεται:

- να προσδιορίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μεμονωμένου εκπαιδευόμενου, ώστε να ανταποκρίνονται σε αυτές, εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας,
- να στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και διά βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων,
- να βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαριθμούνται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες,⁷⁹
- να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, κατανοώντας την αξία της διαφορετικότητας και επιδεικνύοντας σεβασμό για τη διαφορετικότητα,
- να εργάζονται σε στενή συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.
- Όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει:
- να συνεχίσουν να προβληματίζονται σχετικά με την πρακτική τους με συστηματικό τρόπο,
- να διεξάγουν έρευνα βασισμένη στη διδασκαλία,
- να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας,
- να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και να τις τροποποιούν ανάλογα,
- να αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης.
- Μάλιστα, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι τόσο σημαντική, που επανέρχεται το 2009 στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου, και να εντάσσεται στις προτεραιότητες του προγράμματος «Ευρώπη 2020» [σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης \(ΕΚ 2020\)](#). Σε αυτά τονίζεται ότι πρέπει να γίνει «εστίαση στην ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης και υποστήριξη της αρχικής σταδιοδρομίας των νέων διδασκόντων, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας των ευκαιριών συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης που προσφέρονται

Στο πλαίσιο του προγράμματος TALIS του ΟΟΣΑ, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ορίζεται ως: «*εκείνες οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις ατομικές δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρογνωμοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού*».

- Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού μπορεί να συνεισφέρει σε μια σειρά από στόχους, που περιλαμβάνουν:
- Την επικαιροποίηση των γνώσεων σε ένα αντικείμενο υπό το φως της νεότερης προόδου σε μια επιστημονική περιοχή,
- Την αναβάθμιση των υποκειμενικών δεξιοτήτων, στάσεων και προσεγγίσεων υπό το φως της ανάπτυξης νέων τεχνικών και στόχων διδασκαλίας, νέων περιστάσεων και νέας εκπαιδευτικής έρευνας,
- Τη στήριξη των υποκειμένων στο να εφαρμόσουν αλλαγές που έγιναν στα προγράμματα σπουδών ή σε άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής,
- Τη βοήθεια στα σχολεία, ώστε να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και με άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής,
- Την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων, π.χ., πανεπιστημιακών, επιχειρηματιών κτλ., και
- Τη βοήθεια στους λιγότερο καλούς εκπαιδευτικούς για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

(<http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>)

⁷⁹ Βλ. τη Σύσταση 2006/962/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου.

στους διδάσκοντες, στους εκπαιδευτές και στο λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. σε όσους συμμετέχουν σε δραστηριότητες στελέχωσης ή καθοδήγησης)».

Όσον αφορά το δεύτερο σημείο, η προτεραιότητα δόθηκε στην ποιότητα της εκπαίδευσης (αρχικής και συνεχιζόμενης) των εκπαιδευτικών. Έτσι, το 2006, έχουμε την έκδοση του εγγράφου [Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη](#). Σε αυτό το έγγραφο τονίζεται η ανάγκη οργάνωσης της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Η ποιότητα ως προτεραιότητα επανέρχεται και στη συνέχεια, τόσο το καλοκαίρι όσο και το φθινόπωρο του 2007. Το πρώτο το έχουμε ήδη αναφέρει προηγουμένως, ενώ το [δεύτερο](#) συνδέει την ελκυστικότητα του επαγγέλματος με την ποιότητα των σπουδών, και προτείνει συγκεκριμένα μέτρα προς επίτευξη σε κάθε κράτος-μέλος. Το κάθε κράτος-μέλος θα έπρεπε:

- Να επιδιώξει την εξασφάλιση ότι τα αρχικά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παρέχουν ευκαιρίες, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν όλες τις σχετικές ικανότητες που χρειάζονται για να κάνουν ένα επιτυχημένο ξεκίνημα στη σταδιοδρομία τους.
- Να προωθήσει την ανάπτυξη ενός πλαισίου προσόντων σφαιρικής (comprehensive) επαγγελματικής εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς, το οποίο να καθορίζει τις ικανότητες και την ποιότητα που απαιτούνται σε διάφορα στάδια της σταδιοδρομίας τους ή σε διαφορετικές καταστάσεις διδασκαλίας. Αυτό το πλαίσιο προσόντων θα πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτο, ώστε να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και να μπορεί να συζητηθεί σε συνεργασία με τους ενδιαφερόμενους φορείς.
- Να ενθαρρύνει τη δημιουργία πλαισίου επαγγελματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτών, καθορίζοντας τις ικανότητες που χρειάζονται, παράλληλα με την ενίσχυση της συνεργασίας και της ανταλλαγής πρακτικών από ομότιμους, καθώς και με την ενίσχυση των νέων μορφών εκπαίδευσης, όπως είναι η ενδοσχολική καθοδήγηση για νέους εκπαιδευτικούς.
- Να διερευνηθεί περαιτέρω η δυνατότητα ενισχυμένης συνεργασίας, εταιρικών σχέσεων και δικτύωσης με ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.
- Να προωθήσει μια αποτελεσματική ψηφιακή διδασκαλία και μάθηση, διασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών και οι ίδιοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αποκτήσουν ένα επαρκές επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς και να μάθουν πώς να βοηθούν τους μαθητευόμενους να χρησιμοποιούν ψηφιακούς πόρους με σύνεση και με ασφάλεια, και πώς να διαχειρίζονται καλύτερα τις ατομικές πορείες μάθησης, με τη βοήθεια επικαιροποιημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και με τη βελτίωση της πρόσβασης και χρήσης ποιοτικών Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πηγών μάθησης.
- Να χρησιμοποιεί τις δυνατότητες χρηματοδότησης των ευρωπαϊκών πόρων όπως το Πρόγραμμα Erasmus+ και, ενδεχομένως, το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, με: i) την υποστήριξη των πολιτικών του κάθε κράτους-μέλους με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ii) την προώθηση της κινητικότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, του διδακτικού προσωπικού και των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, και να ενθαρρύνει τις στρατηγικές εταιρικές σχέσεις, την πολιτική πειραματισμών και τη μελλοντική ανάπτυξη σχεδίων (projects) στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ιδίως για να επιτρέψουν την ανάπτυξη νέων μεθοδολογιών, που πρέπει να ελέγχουν το πλαίσιο προσόντων το οποίο πρέπει να τεθεί σε εφαρμογή.

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο σημείο, μια σειρά από συγκριτικές μελέτες, όπως, για παράδειγμα, η μελέτη [The Attractiveness of Teacher Profession in Europe](#) (Η ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη) δημοσιεύεται στη βάση δεδομένων [Ευρυδίκη](#).

Παράλληλα, εκείνο που φαίνεται ότι συντελείται είναι μια διακριτή αντιμετώπιση μεταξύ εκπαιδευτικών (που εργάζονται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα) και εκπαιδευτών (που εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων). Η πιστοποίηση των δεύτερων έχει περάσει στην αρμοδιότητα άλλων φορέων υπό την εποπτεία των αρμόδιων υπουργείων. Στην ελληνική περίπτωση, ο οργανισμός που πιστοποιεί τους εκπαιδευτές είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού ([ΕΟΠΠΕΠ](#)), ο οποίος αναπτύσσει τις δικές του πολιτικές.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η αντιμετώπιση φαίνεται να είναι πιο διακριτική, ενώ εφαρμόζονται εστιασμένες θεματικές πολιτικές, όπως, για παράδειγμα, η «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε Ζητήματα Ένταξης». Οι σχετικές πολιτικές φαίνεται να υλοποιούνται πρωτίστως μέσω της χρηματοδότησης

της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα θέματα. Παράλληλα, το πρόγραμμα [Comenius](#) ωθεί προς μια σημαντική ευρωπαϊκή διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Επιπλέον, σήμερα φαίνεται ότι βασική προτεραιότητα είναι η παραγωγή κατάλληλου [εκπαιδευτικού υλικού](#) για την ΕΕ το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά το έργο τους.

Επιπλέον δικτυακό υλικό

Κεντρική ιστοσελίδα της ΕΕ: http://europa.eu/index_el.htm

Συγκρότηση Οργάνων και αρμοδιότητες: http://europa.eu/contact/contact-points/index_el.htm

Οι νομοθετικές διαδικασίες: <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/el/0081f4b3c7/Law-making-procedures-in-detail.html>

Επίσημα κείμενα της ΕΕ: http://europa.eu/eu-law/decision-making/legal-acts/index_el.htm

Ευρυδίκη: www.eurydice.org

Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού: http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_el.htm

European Student Union: <http://www.esib.org/> , <http://www.esu-online.org/>

Bologna Process: <http://www.ehea.info/>

Διαδικασία Κοπεγχάγης:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_el.htm

EUROPASS: <https://europass.cedefop.europa.eu/el/home>

CEDEFOP: <http://www.cedefop.europa.eu/>

ENQA: <http://www.enqa.eu/>

EQAR: <https://www.eqar.eu/>

EUA: <http://www.eua.be/Home.aspx>

ECTS – ECVET: http://ec.europa.eu/education/tools/ects_en.htm , <http://www.ecvet-projects.eu/>

ENIC – NARIC: <http://www.enic-naric.net/>

Erasmus Student Network: <http://www.esn.org/>

European Student Union: <http://www.esu-online.org/> , (former ESIB: <http://esib.org>)

European Research Area: http://ec.europa.eu/research/era/index_en.htm

EURASHE: <http://www.eurashe.eu/>

Ερωτήσεις – Εργασίες

Η Δράση των διεθνών καθεστώτων

1. Πώς ορίζεται το κράτος;
2. Τι είναι τα διεθνή καθεστάτα;
3. Για ποιον λόγο δημιουργήθηκαν οι διεθνείς οργανισμοί;
4. Ποιες είναι οι αιτίες διαμόρφωσης της πολιτικής τους;
5. Ποιος είναι ο ρόλος τους σε σχέση με τα εθνικά εκπαιδευτικά ζητήματα;
6. Πώς αναδείχθηκε η Εκπαιδευτική Πολιτική ως διακριτό επιστημονικό πεδίο;
7. Τι πρεσβεύει η Νεοφιλελεύθερη ιδεολογία σε σχέση με την εκπαίδευση;
8. Ποια η διαφορά του Συμβουλίου της Ευρώπης σε σχέση με τους υπόλοιπους διεθνείς οργανισμούς;

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη διά βίου μάθηση

1. Πώς ορίζεται το κράτος;
2. Τι είναι τα διεθνή καθεστώτα;
3. Γιατί είναι σημαντικές οι αποφάσεις του ΔΕΚ;
4. Γιατί η έρευνα και η απασχόληση έχουν «έμμεση» σχέση με την εκπαίδευση;
5. Γιατί υπήρξε σημαντική η Συνθήκη του Μάαστριχτ για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική;
6. Ποιες είναι οι διαφορές των άρθρων 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ;
7. Ποιες είναι οι αλλαγές στην υποχρεωτική και στη μεταύποχρεωτική εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο εξαιτίας της προώθησης της «διά βίου μάθησης»;
8. Πού στοχεύει η επαγγελματική εκπαίδευση;
9. Ποια η διαφορά μεταξύ Διαδικασίας της Μπολόνιας και της Στρατηγικής της Λισαβόνας;
10. Γιατί η ΑΜΣ λέγεται ότι είναι ένα ιδιαίτερος ευέλικτο εργαλείο προώθησης πολιτικής;
11. Τι αλλάζει στη συγκρότηση των προγραμμάτων σπουδών στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας; Γιατί αυτό είναι σημαντικό;
12. Με ποιον τρόπο διευκολύνεται η κινητικότητα και ποιον στόχο εξυπηρετεί;
13. Τι είναι το ECTS και γιατί είναι χρήσιμο;
14. Ποιον στόχο εξυπηρετεί η διασφάλιση της ποιότητας; Με ποιον τρόπο προωθείται;
15. Σε τι χρησιμεύει το EQF;
16. Πώς ορίζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι ικανότητες;
17. Ευρωπαϊκά Προγράμματα για την Εκπαίδευση (ως εργαλεία προώθησης πολιτικών)
18. Μαθησιακά αποτελέσματα και ικανότητες
19. Διασφάλιση ποιότητας
20. Πιστοποίηση
21. Rankings
22. Οργάνωση σπουδών τρίτου κύκλου
23. Κινητικότητα φοιτητών ή/και εργαζομένων
24. EQF
25. ECTS
26. ECVET
27. Τεκμηριώστε τη θέση ότι τα κοινωνικά ζητήματα νοούνται ως εξαρτημένες μεταβλητές της οικονομίας και της απασχόλησης στο πλαίσιο της ΕΕ.
28. Γιατί οι βασικές ικανότητες είναι, κυρίως, έργο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης;
29. Τι σηματοδοτεί η ύπαρξη των βασικών ικανοτήτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;
30. Οι ικανότητες συνδέονται αποκλειστικά με την επαγγελματοποίηση των σπουδών; Εξηγήστε εν συντομία.
31. Η συζήτηση περί ικανοτήτων επηρεάζει το έργο του Πανεπιστημίου; Εξηγήστε εν συντομία.
32. Η απασχολησιμότητα ως νέα μορφή κοινωνικοποίησης. Εξηγήστε εν συντομία.
33. Γιατί η ΕΕ ασχολείται με τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες;
34. Γιατί οι γυναίκες εντάσσονται στις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες;
35. Τεκμηριώστε τη θέση ότι οι ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες αποτελούν προτεραιότητα για τις σχετικές ευρωπαϊκές πολιτικές.
36. Τι είναι οι NEETs και γιατί είναι σημαντικό;
37. Γιατί η ευρωπαϊκή πολιτειότητα είναι σημαντική; Ποια τα διακυβεύματα που απορρέουν από την ύπαρξή της;
38. Γιατί είναι σημαντική η ύπαρξη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της ΕΕ;
39. Πώς αποδεικνύεται ότι οι πολιτικές ενσωμάτωσης αποτελούν προτεραιότητα για τις σχετικές ευρωπαϊκές πολιτικές;
40. Γιατί η ενεργή πολιτειότητα είναι σημαντική; Ειδικά για τους νέους;
41. Τεκμηριώστε τη θέση ότι η απασχόληση των νέων είναι ένα σημαντικό σύγχρονο πρόβλημα στην ΕΕ.
42. Συνδέεται η ταυτότητα με την πολιτειότητα; Εξηγήστε εν συντομία.
43. Ποιες κοινές αρχές προτείνονται για τη θεώρηση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών;

44. Γιατί είναι σημαντική η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;
45. Γιατί είναι σημαντική η ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού;
46. Τεκμηριώστε τη θέση ότι το Comenius ενισχύει την ευρωπαϊκή διάσταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές Κοινότητες, Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Archer, C. (1992). *International Organisations*. London: Routledge.
- Ασδεράκη, Φ. (2009). *Ευρώπη και Παιδεία, Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Βενιέρης, Δ. (2011). Ευρωπαϊκή Ένωση και Συμβούλιο της Ευρώπης: ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική και ευρωπαϊκά κοινωνικά δικαιώματα. Στο Σακελλαρόπουλος, Θ. (επιμ.). *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- BLAIZOT, Υποθ. 24/86, απόφ. ΔΕΚ της 2.2.1988, Συλλ.Νομολ.1988, 379.
- Bologna Declaration (1999). Bologna Declaration of 19 June 1999 – Joint declaration of the European Ministers of Education.
- Bologna Process (2001, 19 May). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague.
- Bologna Process (2003, 19 September). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin.
- Bologna Process (2005, 19-20 May). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Bergen.
- Bologna Process (2012, 26-27 April). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué.
- Γιαννίτσος, Τ. (1999). Εισαγωγή. Στο Lafontain, O., Muller, C. (1999). *Μη Φοβάστε την Παγκοσμιοποίηση, Ενημερία και Δουλειά για Όλους*. Αθήνα: Πόλις.
- CEDEFOP (2004). *The learning continuity- European inventory on validating non-formal and informal learning*, Panorama Series, 117. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2009α). *Accreditation and quality assurance in vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2009β). *The development of national qualifications frameworks*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2009γ). *The dynamics of qualifications: Defining and renewing occupational and educational standards*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2009δ). *The relationship between quality assurance and VET certification in EU Member States*, Panorama Series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2009ε). *The shift to learning outcomes, Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2010). *Linking Credit Systems and Qualification Frameworks*, Research Paper No 5. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Commission of the European Communities (1993, 5 December). White Paper: “Growth, Competitiveness and Employment, the challenges and ways forward into the 21st century”, COM(93) 700 final.
- Commission of the European Communities (1995, 29 November). White Paper: “Education and Training – Teaching and Learning Towards the Learning Society”, COM(95) 590 final.
- Crick, R. (2008). Key competencies for education in a European context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7 (3).
- De Carlo, M., & Diamanti, L. (2013). Les vécus des étudiants Erasmus pendant leur séjour à l'étranger: un apprentissage expérientiel. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 169, 29-46.
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA, Helsinki.
- ENQA (2015, May). ENQA Report to Ministers Responsible for Higher Education in the EHEA. Yerevan Ministerial Conference.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006α). «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15ης Φεβρουαρίου 2006, για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (2006/143/EK)», L 64/60-62, 4.3.2006.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006β). «Απόφαση 17/20/2006/EK του Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006», L327, 24.11.2006.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (EK 2020), C119/2, 28 Μαΐου 2009.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009β). «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού συστήματος ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)» C 155/11, 8.7.2009.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1992). «Οδηγία 92/51/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 1992 σχετικά με ένα δεύτερο γενικό σύστημα αναγνώρισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο συμπληρώνει την οδηγία 89/48/ΕΟΚ», L 209/0025-0045, 24.07.1992.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1998). «Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (98/561/EK)», L 270/56, 07.10.1998.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής Διά Βίου Μάθησης, COM (2001) 678 τελικό.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2010 - επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισαβόνας», COM(2003) 685 τελικό, Βρυξέλλες, 11.11.2003.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004). Ανακοίνωση της Επιτροπής: «Η νέα γενιά κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2006», COM(2004) 156 τελικό, Βρυξέλλες, 9.03.2004.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004ε). Πρόταση Κανονισμού του Συμβουλίου για τον Καθορισμό των Γενικών Διατάξεων για τα ΕΤΠΑ – ΕΚΤ – Ταμείο Συνοχής, COM (2004) 492 τελικό.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). Πρόταση Σύστασης του ΕΚ και του Συμβουλίου: Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση, COM (2005) 548 τελικό.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006α). Ανακοίνωση της Επιτροπής σχετικά με την Προώθηση της Επιχειρηματικής Νοοτροπίας μέσω της Εκπαίδευσης και της Μάθησης, COM (2006) 33 τελικό.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006β). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Αποδοτικότητα και Ισότητα στο Πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, COM (2006) 481 τελικό.

- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of Complex Organizations*. Glenoe: Free Press.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και της Επιτροπή Περιφερειών: «ERASMUS ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ: ΤΟ πρόγραμμα της ΕΕ για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό»*, COM 2011/787 τελικό, Βρυξέλλες: 23.11.2011.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2003). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Βρυξελλών, 20 και 21 Μαρτίου 2004.
- Friedman, M. (1953). *Essays in Positive Economics Part I - The Methodology of Positive Economics*, 3-43. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Friedman, M. (1955). The role of government in public education. Στο Solo R., A. (επιμ.), *In Economics and the Public Interest*. New Brunswick: University of Rutgers Press.
- Gellner, E. (1992). *Έθνη και Εθνικισμός*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gibbons, M. (1995). The university as an instrument for the development of science and basic research: The implications of Mode 2 science. Στο Dill, D. D., & Sporn, B. (επιμ.), *Emerging patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. IAU Press.
- Gibbons, M. (1998). A commonwealth perspective on the globalization of Higher Education. Στο: Scott, P. (επιμ.), *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- GRAVIER, Υποθ. 293/83, απόφ. ΔΕΚ της 13.12.1985, Συλλ.Νομολ.1985, 593.
- Harvey L., & Green D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hayek, F. A. (1960). *The Constitution of Liberty*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hayek, F. A. (1963). Rules, perception and intelligibility. Στο *Studies in Philosophy, Politics and Economics*, 43-65. London: Routledge and Keagan Paul.
- Hazelkorn, E. (2013, 26-27 September). Rankings and Implications for Quality Assurance in Higher Education. Presentation in Institutional Evaluation Programme Annual Seminar. Bucharest.
- Held, D., McGrew, A., Goldbatt, D., & Peratton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- HepNet (2013). *The Greek higher education institutions in the world rankings*. Study 8. Patras: HepNet (<http://hepnet.upatras.gr>).
- HepNet (2014). *The Greek higher education institutions in the world rankings*. Study 11b. Patras: HepNet (<http://hepnet.upatras.gr>).
- Hobsbawm, E. J. (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα, Πρόγραμμα, Μύθος, Πραγματικότητα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Hoffman, J. (1995). *Beyond the State*. Cambridge: Polity Press.
- Jackson, R. (1999). Sovereignty at the millennium. *Political Studies*, XLVII, 423-430.
- Καβασακάλης, Α. (2011). *Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του Πανεπιστημίου*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καβασακάλης, Α. (2014). Το εκκρεμές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των πολιτικών αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στα ΑΕΙ τα τελευταία 40 έτη. *Academia*, 4 (1), 37-76.
- Krasner, S. (1983). *International Regimes*. Ithaca: Cornell University Press.

- Lenzen, D. (2015). *University of the world. A case for a world university system*. Hamburg: Springer.
- Mann, M. (1993). Nation-States in Europe and other continents: Diversifying, developing not dying. *Daedalus*, 122 (3), 115-140.
- Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας (1999). *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Μουαμελετζή, Ε. (1996). *Η Επίδραση του Κοινοτικού Δικαίου στην Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα — ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και σπουδαστών, αναγνώριση διπλωμάτων, ιδιωτικά πανεπιστήμια*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Μουζέλης, Ν. (1994). *Ο Εθνικισμός στην Ύστερη Ανάπτυξη*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μπαρτζάκη, Μ. (2010). *Εκπαιδευτική Πολιτική για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Nylander, E., Aman, R., Hallqvist, A., Malmquist, A. & Sandberg, Fr. (2013). Managing by measuring: Academic knowledge production under the ranks. *Confero*. 1 (1), 5-18. doi: 10.3384/confero.2001-4562.13v1i15
- Οδηγία 1999/42/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7ης Ιουνίου 1999 για τη Θέσπιση Συστήματος Αναγνώρισης των Προσόντων σχετικά με τις Επαγγελματικές Δραστηριότητες που καλύπτονται από Οδηγίες Ελευθέρωσης καθώς και Μεταβατικών Μέτρων και για τη Συμπλήρωση του Γενικού Συστήματος Αναγνώρισης των Διπλωμάτων, Επίσημη Εφημερίδα L 201, 31.07.1999.
- Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7ης Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων.
- Οδηγία 89/48/ΕΟΚ (1989). *Οδηγία του Συμβουλίου της 21.12.1989 σχετικά με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών*, ΕΕ, L19/1989.
- OECD. (2013a). Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report. Volume 2 – Data Analysis and National Experiences. Paris: OECD.
- OECD. (2013b). Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report. Volume 3 – Further Insights. Paris: OECD.
- Pannu, R. S. (1996). Neoliberal project of globalisation: Prospects for democratization of education. *Alberta Journal of Educational Research*, 42, 87-101.
- Philpott, D. (1999). Westphalia, authority and international society. *Political Studies*, XLVII, 566-589.
- Phipps, A., & Gonzalez, M. (2005). *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage.
- Pierson, C. (1996). *The Modern State*. London: Routledge.
- Rauhvargers, A. (2011). *Global university rankings and their impact*. Report. Brussels: EUA.
- Rauhvargers, A. (2013). *Global university rankings and their impact*. Report II, Brussels: EUA.
- Rosenau, J. N. (1995). Governance in the twenty first century. *Global Governance*, 13-45.
- Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching – learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34 (6).
- Slaughter, S. (1998). National Higher Education policies in a global economy. Στο Currie, J., & Newson, J. (επιμ.). *Universities and Globalization, Critical Perspectives*. London: Sage.
- Σταμέλος, Γ. (2000). Πύλες εισόδου για αναζητήσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: προοπτικές συγκριτικής ανάλυσης. Στο De Queiroz, J. M. *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σταμέλος Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική — συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α., (2013). *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης: Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.
- Stamelos, G., & Vassilopoulos, A. (2014). Les compétences comme notion normative : vers la construction du nouvel individu en UE et le rôle de l'université. *Penser l'éducation*, 35 (avril 2014).
- Ταγαράς, Χ. (1995). Η έννομη τάξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Μαραβέγιας, Ν., & Τσινισιζέλης, Μ. Ι. (επιμ.). *Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Θεσμικές, Πολιτικές και Οικονομικές Πτυχές*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42 (1).
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42 (2).
- Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)*. Feasibility Study Report, Volume 1 – Design and Implementation. Paris: OECD.
- Τσινισιζέλης, Μ. Ι. (1993). Εισαγωγή στη θεωρία της πολιτικής ενοποίησης και στους θεσμούς των Ε.Κ. Στο: Μαραβέγιας, Ν., Τσινισιζέλης, Μ. Ι. (επιμ.). *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση — Θεωρία και Πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1975). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή, Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Van Vught, Fr., & Ziegele, Fr. (επιμ.) (2011). *U-Multirank: Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking*. Final Report. CHERPA-Network.
- Wallace, W. (1995). Rescue or retreat? The Nation State in Western Europe, 1945-93. Στο Dunn, J. (επιμ.). *Contemporary Crisis of the Nation State*. Oxford: Blackwell.
- Weber, M. (1996). *Κοινωνιολογία του Κράτους* (μτφ. Μ. Γ. Κυπραίος). Αθήνα: Κένταυρος.
- Woolf, L. (1916). *International Government*, (2η εκδ.). London: Allen and Unwin.

Επιπλέον βιβλιογραφία

- Beck, U. (1996). *Η Επινόηση του Πολιτικού, για μια θεωρία του εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Beck, U. (1999). *Τι είναι Παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Βεργίδης, Δ. (1982). Η παρέμβαση των διεθνών οργανώσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (επιμ.). *Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981)*. Αθήνα.
- Boyer, R., & Drache, D. (1997). Introduction. Στο Boyer, R., Drache, D. (επιμ.). *States Against Markets, The Limits of Globalisation*. London: Routledge.
- Boyer, R. (1997). State and market. Στο Boyer, R., Drache, D. (επιμ.). *States Against Markets, The Limits of Globalisation*. London: Routledge.

- Brodie, J. (1997). New state forms, new political spaces. Στο Boyer, R., Drache, D. (επιμ.). *States against Markets, The Limits of Globalisation*. London: Routledge.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2000). Globalization and education: an introduction. Στο Burbules, N. C., & Torres, C. A. (επιμ.). *Globalization and Education, Critical Perspectives*. London: Routledge.
- Cerny, P. (1997). Paradoxes of the competition on state: The dynamics of political globalization. *Government and Opposition*, 32 (2), 251-274.
- Commission Européenne (2014). *L'étude d'impact Erasmus, Les effets de la mobilité sur les compétences et l'employabilité des étudiants et sur l'internationalisation des établissements de l'enseignement supérieur, Executive Summary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dolfus, O., (1997). *Mondialisation*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Drache, D. (1997). From Keynes to K-mart, competitiveness in a corporate age. Στο Boyer, R., & Drache, D. (επιμ.). *States Against Markets, The Limits of Globalisation*. London: Routledge.
- European Commission (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community*. COM (91) 349 final. Brussels.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Palgrave: Macmillan.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (1999). Working with/against globalisation in education. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 85-97.
- Hirst, P., & Thompson, G. (1998). *Globalisation in Question, The International Economy and the Possibilities of Governance*. Cambridge: Polity Press.
- Holly, B. (1996). Restructuring the production system. Στο Daniels, P. W., & Lever, W. F. (επιμ.). *The Global Economy in Transition*. Harlow: Longman.
- Institut Thomas More. (2009). Vers quel classement européen des universités? Étude comparative du classement de Shanghai et des autres classements internationaux. Note de Benchmarking 4. Bruxelles
- Kumar, K. (1992). New theories of industrial society. Στο Brown, P. H., & Lauder, H. (επιμ.). *Education for Economic Survival*. London: Routledge.
- Latham, R. (2000). Social Sovereignty. *Theory, Culture & Society*, 17 (4), 1-18.
- Liu, N. C., & Cheng, Y. (2005). Academic Ranking of World Universities – Methodologies and Problems. *Higher Education in Europe*. 30 (2).
- Meehan, E. (1999). *Member states and the European Union*. Στο Townshend, C., & English, R. (επιμ.). *The State, Historical and Political Dimensions*. London: Routledge.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2000). The state, globalization and education policy. Στο Burbules, N. C., & Torres, C. A. (επιμ.). *Globalization and Education*. London: Routledge.
- Nordstrom, C. (2000). Shadows and sovereigns. *Theory, Culture & Society*, 17 (4), 35-54.
- Petrella, R. (1997). Globalisation and internationalization. Στο Boyer, R., & Drache, D. (επιμ.). *States Against Markets, The Limits of Globalisation*. London: Routledge.
- Portelli, J. P., & Vibert, A. B. (2013). Standardization and Equity in Education. Στο Hare, W., & Portelli, J. P., (επιμ.). *Philosophy of education: Introductory readings* (4η έκδ.). Edmonton, AB: Brush Education.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Sassen, S. (2000). Digital networks and the state, some governance questions. *Theory, Culture & Society*, 17 (4), 19-33.
- Strange, S. (1995). The defective state. *Daedalus*, 124 (2), 55-74.
- Weiss, L. (1997). Globalization and the myth of the powerless state. *New Left Review*, 225, 3-27.

Οι ελληνικές πολιτικές διά βίου μάθησης: 1974-2009

Διδακτικοί Στόχοι

Μετά το τέλος της συστηματικής τους ενασχόλησης με το κεφάλαιο 3 οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να:

- μπορούν να συνδέουν το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο με τα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης και τις πολιτικές του,
- μπορούν να διακρίνουν τις διαφορετικές περιόδους ανάπτυξης της ελληνικής εκπαίδευσης και των πολιτικών της, καθώς και να μπορούν να επιχειρηματολογούν σχετικά με τις εξελίξεις και τις διαφοροποιήσεις που συντελούνται,
- κατανοούν ότι οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα αρχίζουν να διεθνοποιούνται και να αλληλεπιδρούν με τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές πολιτικές,
- να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο των ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων στις αλλαγές που συντελούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη δημιουργία του χώρου διά βίου μάθησης,
- να παρακολουθούν και να στοχάζονται πάνω στις εξελίξεις που αφορούν τη διά βίου μάθηση και τις πολιτικές της τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο.

Λέξεις-κλειδιά

Ευρωπαϊκές Εκπαιδευτικές Πολιτικές για την απασχόληση, Διά βίου μάθηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ), Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, Υποχρεωτική εκπαίδευση, Μεταϋποχρεωτική Εκπαίδευση, Κοινοτικά προγράμματα χρηματοδότησης, ΕΠΕΑΕΚ, Εκπαιδευτικές Αλλαγές.

3.1. Εισαγωγή: Μικρή ιστορική αναδρομή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη συγκρότησή του ως σύστημα εθνικής εκπαίδευσης (1834) χαρακτηρίστηκε από τον έντονο συγκεντρωτισμό του ο οποίος είχε ως αρχικό στόχο τη διάχυση μιας ομογενούς εθνικής ταυτότητας. Το μείζον διακύβευμα στο εσωτερικό του αναδείχτηκε η γλώσσα (Φραγκουδάκη, 1987, 2001). Αυτό δεν αποτελεί κάποια ιδιαιτερότητα, στον βαθμό που στις περισσότερες περιπτώσεις η γλώσσα είναι πυλώνας συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας (τουλάχιστον στην Ευρώπη). Εκείνο που αποτελεί, όμως, ελληνική ιδιαιτερότητα είναι η έντονη διαπάλη για τη μορφή της γλώσσας που θα γινόταν η επίσημη γλώσσα του Κράτους. Στην πραγματικότητα, η ελληνική γλώσσα, επειδή διατρέχει τους αιώνες, μεταμορφώνεται ανάλογα με τις εποχές και μεταλλάσσεται ανάλογα με τις επιρροές. Στην πράξη, διαμορφώθηκαν, πολύ νωρίς, δύο κυρίως αντιλήψεις για την επίσημη γλώσσα. Από τη μια, εδραιώθηκε η αντίληψη για την υιοθέτηση ως επίσημης γλώσσας του κράτους της «καθαρεύουσας», μιας γλώσσας κοντά στη γλώσσα της αρχαιοελληνικής γραμματείας και των ιερών κειμένων της εκκλησίας.⁸⁰ Από την άλλη, υπήρχε η αντίληψη για την υιοθέτηση της «δημοτικής», της ομιλούμενης γλώσσας του λαού.⁸¹ Η διαφορά έλαβε έντονη και διαχρονική πολιτική διάσταση, η οποία ταλαιπώρησε τη χώρα επί έναν αιώνα και έληξε μόλις το 1976-77. Τη συναντά κανείς μέσα σε όλες τις πολιτικές ανωμαλίες και πολεμικές συγκρούσεις που πέρασε η Ελλάδα τη συγκεκριμένη περίοδο. Ο αντίκτυπός της στο εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε έντονος και διαχρονικός τόσο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και στην εκπαίδευση των πολιτών. Γενικά, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση μιλούσε, σχεδόν από ανάγκη, τη δημοτική, ενώ η δευτεροβάθμια (η οποία προετοίμαζε τους δημοσίους υπαλλήλους της εποχής) κυριαρχείτο από την καθαρεύουσα.⁸² Είναι χαρακτηριστικό ότι, στη διάρκεια ανώμαλων πολιτικών περιόδων, η χρήση της δημοτικής εκλαμβάνονταν και ως ένδειξη πλημμελούς συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας, καθώς και ροπής προς την υιοθέτηση αντεθνικών (κομμουνιστικών) ιδεών, γεγονός που αποτελούσε λόγο απόλυσης από τον δημόσιο τομέα (άρα και από τη δημόσια εκπαίδευση) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κυπριανός, 2004· Σταμέλος & Καρανάτσης, 2005· Stamelos, 2011).

Σημαντικό ιστορικό διακύβευμα υπήρξε, λοιπόν, η γλώσσα, και επειδή αυτό έλαβε έντονη πολιτική χροιά, το αίτημα της υιοθέτησης της δημοτικής μεταλλάχθηκε, ειδικά μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, σε αίτημα εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος με όρους πολιτικής ένταξης. Παρ' όλα αυτά, ως σημειωθεί ότι ούτε η μία αντίληψη ούτε η άλλη δεν αμφισβητούσαν το ενιαίο και συγκεντρωτικό σύστημα εθνικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, καθώς ο στόχος ήταν η γλώσσα, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας επικεντρώθηκαν στην περιορισμένη έστω χρήση της καθαρεύουσας και όχι στην ικανότητα των αποφοίτων να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν. Η σύνδεση με την κοινωνία και την οικονομία γινόταν, λοιπόν, μέσω της γλώσσας, η οποία καθόριζε ως απόλυτο προαπαιτούμενο τις θέσεις εργασίας. Συνεπώς, το προφίλ μιας θέσης εργασίας, ως περιγραφή των ιδιαίτερων αναγκών που θα έπρεπε να εξυπηρετούσε, περνούσε σε δεύτερη μοίρα.

Στη συνέχεια, εκείνο που θα επιχειρηθεί να τεκμηριωθεί είναι ότι η ιδιαίτερη αυτή σχέση με τη γλώσσα και τη σύνδεσή της με την πολιτική οδήγησε στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού λόγου εξαιρετικά εσωστρεφή, τόσο σε προφορικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Παράλληλα, οι όποιες εξωτερικές επιρροές διηθούνταν προσαρμόζονται στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από αυτήν την κυρίαρχη σχέση. Γι' αυτό κιόλας η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ υπήρξε καθοριστικός παράγοντας σταδιακής υπέρβασης της εσωστρέφειας. Αλλά για αυτό θα μιλήσουμε στη συνέχεια.

⁸⁰ Η επιλογή έδινε αφενός κύρος μέσω της διεθνούς αναγνώρισης της σημασίας της αρχαιοελληνικής γραμματείας και αφετέρου ιερότητα λόγω της χρήσης της στη συγγραφή βασικών κειμένων του Χριστιανισμού.

⁸¹ Η διαπάλη ενείχε ισχυρούς συμβολισμούς, διότι η καθαρεύουσα ως «καθαρή» ήταν η γλώσσα της υψηλής κουλτούρας και της ελίτ, σε αντίθεση με τη δημοτική που ήταν η «μαλλιαρή» με χροιά «ακάθαρτης», βλ. «μη πολιτισμένης», δηλαδή η γλώσσα του λαού.

⁸² Συνεπώς, το πέρασμα από μια «φυσική»/«ακάθαρτη» προς μια «καθαρή» κατάσταση σηματοδοτούσε την αναγωγή σε ένα ανώτερο στάδιο πολιτισμού και πνευματικής κατάστασης το οποίο, όμως, λίγοι μπορούσαν να το φτάσουν.

3.2. Η περίοδος 1974-1981: Η μεταβατική περίοδος

Η περίοδος αυτή είναι έντονα φορτισμένη από πολιτική άποψη. Αίρονται οι πολιτικές συνέπειες του Εμφυλίου, και η ηθικά καταρρακωμένη Δεξιά παραμερίζεται ιδεολογικά από τον ηθικό θρίαμβο των ηττημένων. Το αίτημα για εκδημοκρατισμό και κοινωνική δικαιοσύνη, υπό την έννοια της κοινωνικής ισότητας και πρόσβασης στους θεσμούς, κυριαρχεί.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, μια σειρά αιτημάτων διαμορφώνεται γύρω από τον κεντρικό άξονα του εκδημοκρατισμού. Παράλληλα, παρατηρείται αθρόα εισαγωγή θεωριών για την εκπαίδευση που εξέφραζαν και εκτόνωναν τις προγενέστερες στερήσεις και απαγορεύσεις, στον βαθμό που όσο πιο ριζοσπαστικές ήταν τόσο πιο γοητευτικές καθίσταντο.

Σε αυτήν την περίοδο, έχουμε πολλές ζυμώσεις και προπαρασκευές, καθώς και μια σημαντική αλλαγή που λόγω της διαχρονικότητας και της επίδρασής της μπορεί να λάβει τον χαρακτηρισμό «μεταρρύθμιση». Πράγματι, αν ως μεταρρύθμιση νοηθεί η βαθιά και διαχρονική επίδραση στο εκπαιδευτικό σύστημα, τότε η μεταρρύθμιση του Γεωργίου Ράλλη του 1976-77 αποτελεί μεταρρύθμιση. Οι λόγοι είναι δύο: αφενός δίνεται η τελική λύση στο γλωσσικό πρόβλημα που ταλαιπώρησε τη χώρα επί 150 χρόνια, αφετέρου επεκτείνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση από 6 σε 9 έτη, αναδιρθρώνοντας τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δύο κύκλους (Γυμνάσιο και Λύκειο) όπου ο πρώτος αποτελεί μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η περίοδος αυτή ολοκληρώνεται, ουσιαστικά, το 1978 με την αποτυχημένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Νόμου 815 για την ανώτατη εκπαίδευση, η οποία συνεισφέρει με τον τρόπο της στη μεγάλη πολιτική αλλαγή που συντελέστηκε το 1981 με την άνοδο του σοσιαλιστικού κόμματος στην εξουσία για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα.

Η δεκαετία του '80 (που αρχίζει στο τέλος του '81) είναι εκείνη που διαμορφώνει και καθορίζει την ιστορική περίοδο 1974-2009. Σε αυτή θα επικεντρωθούμε στη συνέχεια.

3.3. Η καθοριστική δεκαετία του '80 και οι προτεραιότητές της

Η δεκαετία του '80 για την Ελλάδα, όπως και για άλλες χώρες της τότε Δυτικής Ευρώπης, είναι πολιτικά σημαντική, στον βαθμό που συντελέστηκε μια μεγάλη κυβερνητική αλλαγή. Για πρώτη φορά μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, τον Εμφύλιο και τις πολιτικές ανωμαλίες –με κυρίαρχη την επταετή δικτατορία–, τις βουλευτικές εκλογές του 1981 τις κερδίζει το σοσιαλιστικό κόμμα. Το κόμμα αυτό έρχεται στην εξουσία ευαγγελιζόμενο μια μεγάλη πολιτική αλλαγή η οποία θα επανανομιμοποιούσε και θα επανενέτασσε στην επίσημη λειτουργία του κράτος ένα σημαντικό κομμάτι του ελληνικού πληθυσμού το οποίο ως τότε αντιμετωπιζόταν από το επίσημο ελληνικό κράτος ως «εσωτερικός εχθρός» με όρους κοινωνικού και οικονομικού αποκλεισμού. Όντως, αν οι πολιτικές (βλέπε κομματικές) συνέπειες του Εμφυλίου πολέμου τελειώνουν το 1974 με την επάνοδο της Δημοκρατίας και τη νομιμοποίηση του κομμουνιστικού κόμματος, οι κοινωνικές συνέπειες φαίνεται ότι αίρονται με την άνοδο του σοσιαλιστικού κόμματος στην εξουσία.

Η εισαγωγή αυτή, από μόνη της, σκιαγραφεί το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται η ανάπτυξη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι εξαιρετικά εσωστρεφής, δεδομένων των συνεπειών των προγενέστερων πολιτικών και κοινωνικών περιπετειών της χώρας και της προσπάθειας επούλωσης των μεγάλων κοινωνικών τραυμάτων που αυτές είχαν δημιουργήσει.

Το ενδιαφέρον, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι ότι η πολιτική ενδοσκόπηση συνοδεύεται και με μια τεράστια πολιτική επιλογή που –μετά από προηγούμενη μακρά περίοδο διαπραγματεύσεων– συντελέστηκε την ίδια στιγμή ως ιστορικό παράδοξο ή ειρωνεία: την ένταξη της Ελλάδας στην τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ). Την ένταξη αυτή είχε πολεμήσει έντονα τόσο το ΠΑΣΟΚ όσο και το σύνολο των κομμάτων της Αριστεράς, με εξαίρεση το ΚΚΕ εσωτερικού.⁸³ Έτσι, η άνοδος των σοσιαλιστών στην εξουσία περνά μια πρώτη περίοδο αμηχανίας σε σχέση με τη θέση της χώρας στην ευρωπαϊκή προοπτική. Η σημασία αυτής της ένταξης θα αρχίσει να γίνεται αντιληπτή στον χώρο της

⁸³ Έχει ενδιαφέρον ότι την ίδια περίοδο γίνονται αντίστοιχες συζητήσεις για την ένταξη της Ισπανίας και της Πορτογαλίας στην ΕΟΚ. Και στις δύο αυτές χώρες τα κόμματα της Δεξιάς είχαν ταχθεί εναντίον της ένταξης, ενώ τα κόμματα της Αριστεράς είχαν ταχθεί υπέρ. Ο βασικός λόγος υπεράσπισης της ένταξης ήταν η θωράκιση και ενδυνάμωση της δημοκρατίας, στον βαθμό που και οι δύο χώρες (όπως και η Ελλάδα) έβγαιναν από περιόδους δικτατορίας. Βέβαια, σε αντίθεση με τις δύο αυτές χώρες, στην Ελλάδα η δικτατορία δεν ήταν μακροχρόνια. Η σταθεροποίηση και ενίσχυση της δημοκρατίας φαίνεται ότι υπήρξε ένα βασικό κριτήριο και από την πλευρά των ευρωπαϊκών θεσμών που ενέκριναν τελικά την ένταξη των τριών κρατών (Ελλάδας, Ισπανίας, Πορτογαλίας).

εκπαίδευσης από την επόμενη δεκαετία, όταν (και) μια ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θα αρχίσει να επηρεάζει κατά τρόπο σημαντικό την αντίστοιχη ελληνική.

Σε αυτήν εδώ την ενότητα στόχος μας είναι να αναδειχτεί η ελληνική αντίληψη για την εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις αντίστοιχες πολιτικές του μέσα στο πλαίσιο των πολιτικών εξελίξεων που μόλις αναφέρθηκαν.

Τέλος, ας σημειωθεί ότι η συζήτηση πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο μπορεί να έχει διαφορετικές πύλες εισόδου. Στο συγκεκριμένο ζήτημα θα χρησιμοποιήσουμε την επιστημονική πύλη, και συγκεκριμένα την ανάπτυξη της έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης, για να τη συνδέσουμε στη συνέχεια με τις αναπτυσσόμενες πολιτικές.

Τώρα, θα επιστρέψουμε σε αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως αυτό το βιβλίο, δηλαδή στην επιστημονική συγκρότηση του χώρου που ασχολείται με την εκπαίδευση.

3.3.1. Η επιστημονική πραγματικότητα

Με τη μεταπολίτευση, σε επιστημονικό επίπεδο, είναι σαφής η αποσπασματικότητα ή η πλήρης έλλειψη εξειδικευμένων ερευνών για την εκπαίδευση. Ως απόρροια αυτού, δημιουργείται η ανάγκη αναζήτησης ξένων σχετικών πηγών και θεωριών. Αυτό δεν ισχύει μόνο για τον χώρο της εκπαίδευσης.

Γενικότερα, όλες οι Κοινωνικές Επιστήμες έως τις αρχές του '80 ήταν σε εμβρυακό στάδιο –ή και ήταν ανύπαρκτες–, στον βαθμό που θεωρούνταν ύποπτες για προπαγάνδισή αντεθνικών ιδεών, με εξαίρεση, ίσως, την Ιστορία και την Αρχαιολογία. Όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αυτό ήταν σκιώδες. Ήταν σκιώδες επειδή αφενός η Ελλάδα ήταν, μάλλον, από τις προνομιούχες χώρες του πλανήτη, στον βαθμό που, τόσο τη δεκαετία του '60 όσο και τη δεκαετία του '70, αξιοποίησε τις διεθνείς πολιτικές και έλαβε μια σειρά από δάνεια που συνέβαλαν στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού της συστήματος. Συνεπώς, τόσο σε τεχνοκρατικό όσο και σε ανώτερο πολιτικοοικονομικό επίπεδο, επένδυσε και κέρδισε στον τομέα της εκπαίδευσης (το αν αυτό έγινε με τον καλύτερο ή τον πιο προσοδοφόρο τρόπο αποτελεί μιαν άλλη διάσταση που δεν εξετάζεται εδώ). Από την άλλη πλευρά, όμως, δεν υπήρχε επιστημονική δομή και/ή συστηματική ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο.⁸⁴ Αν πρέπει συμβολικά να τοποθετήσουμε μια οργανωμένη και συστηματική αρχή, αυτή θα έπρεπε, ίσως, να είναι η δομή του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στα τέλη της δεκαετίας του '70, της οποίας ο ρόλος στην ανάπτυξη, μεταξύ των άλλων, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής υπήρξε ιστορικός.

Πάντως, μετά από σχεδόν 40 χρόνια ελεύθερης ακαδημαϊκής έρευνας, θα έπρεπε ίσως να προκαλεί σκέψη το γεγονός ότι οι Κοινωνικές Επιστήμες δεν φαίνεται να έχουν προχωρήσει στην Ελλάδα όσο θα περίμενε κανείς, με εξαίρεση την Ιστορία και την Κοινωνική Ανθρωπολογία. Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι προερχόμενοι από διάφορες εθνικές επιστημονικές παραδόσεις έλληνες ερευνητές μοιάζει να μην μπορούν ακόμα να συνθέσουν και να προτείνουν μια ιδιαίτερη ελληνική προσέγγιση πάνω στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτήν την έλλειψη θα προσπαθήσουμε να τεκμηριώσουμε στη συνέχεια.

3.3.1.1. Η κυρίαρχη ιδεολογία και οι θεωρητικές ενασχολήσεις της

Τη συγκεκριμένη περίοδο (δεκαετία του '80), οι κυρίαρχες ιδέες έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Πρώτον, προέρχονται από το ιδεολογικό οπλοστάσιο της Αριστεράς. Δεύτερον, έρχονται από το εξωτερικό. Τρίτον, όσο πιο «επαναστατικές» είναι τόσο πιο γοητευτικές φαίνονται.

Το πρώτο μοιάζει να συνδέεται με το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο της εποχής και την κυριαρχία της ηττημένης Αριστεράς στο πεδίο των ιδεών και της «πολιτικά ορθής» σκέψης. Το δεύτερο έχει άμεση σχέση με την πλήρη πνευματική εξάρτηση από το εξωτερικό λόγω της υφιστάμενης εσωτερικής επιστημονικής καχεξίας. Το τρίτο μοιάζει να συνδέεται με τον ρόλο των ελλήνων φοιτητών οι οποίοι σπούδασαν σε μεγάλες χώρες του εξωτερικού και επέστρεψαν στην Ελλάδα.

Στην ουσιαστικά νεοσύστατη Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης η κυρίαρχη θεωρία είναι, δίχως άλλο, εκείνη της κοινωνικής (ταξικής) αναπαραγωγής και του σχολείου ως ιδεολογικού μηχανισμού του (ταξικού) Κράτους, ενώ από τις πλέον αγαπημένες και διαδεδομένες θέσεις ήταν εκείνη του «διπλού σχολικού δικτύου».⁸⁵

⁸⁴ Στους διεθνείς οργανισμούς, πάντως, δύο Έλληνες φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο: πρόκειται για τους Ανδρέα Καζαμία και Γιώργο Ψαχαρόπουλο.

⁸⁵ Ο αναγνώστης θα μπορούσε να ξαναδεί την ενότητα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» του πρώτου κεφαλαίου.

3.3.1.2. Μια ψύχραιμη σημερινή κριτική προσέγγιση

Η εν λόγω κυρίαρχη φιλοσοφική (βλέπε ιδεολογική) θεώρηση –γοητευτικότερη τότε– μπορεί πλέον, με την πολυτέλεια της χρονικής απόστασης, να αντιμετωπίζεται κριτικά, λόγω μιας σειράς σημαντικών προβλημάτων που ενέχει. Θα αναφερθούμε σε δύο.

Αρχικά, φαίνεται ότι δεν αξιολογήθηκε το γεγονός ότι αυτές οι θεωρίες και οι εκπρόσωποί τους, τουλάχιστον στη γαλλική περίπτωση, ποτέ δεν είχαν επίσημη σχέση και επιρροή στα δρώμενα και στις επιλογές της Εθνικής Εκπαίδευσης. Οι θεωρίες αυτές καλλιεργούνταν εντατικά στα Τμήματα των Επιστημών της Εκπαίδευσης, τα οποία ήταν παντελώς –και πολιτικώς ενσυνείδητα– ξεκομμένα από τον χώρο του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης αλλά γεμάτα από ξένους φοιτητές. Οι δε εκπρόσωποί τους κινούνταν συχνά στον χώρο της εξωκοινοβουλευτικής Αριστεράς είτε στον χώρο των τροτσκιστικών οργανώσεων (το συνηθέστερο και διαχρονικά σταθερό) είτε στον χώρο των μαοϊκών (πρωτίστως, ως την πτώση του καθεστώτος των Κόκκινων Χμερ στην Καμπότζη) είτε ακόμα στον χώρο των ουτοπικών προσεγγίσεων π.χ. ινστιτουσιοναλιστές (institutionnalistes).

Όσον αφορά το διπλό δίκτυο στο εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό σημασιοδοτούνταν στον συγκεκριμένο (εθνικό) χώρο που είχε αναπτυχθεί ως θεωρία. Πράγματι, με τον αυστηρό επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου και τη μεγάλη σχολική αποτυχία, οι –προκαθορισμένοι κοινωνικά– μαθητές που οδηγούνταν (όσοι δεν αποχωρούσαν πρόωρα) στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, μετά από έναν υποχρεωτικό σχολικό προσανατολισμό, ήταν πεπεισμένοι, πρωταρχικά οι ίδιοι, ότι ήταν ανίκανοι να βρискονται κάπου αλλού. Με άλλα λόγια, η νομιμοποίηση των επιλογών του συστήματος ήταν πλήρης, και οι κυρίως ενδιαφερόμενοι είχαν εσωτερικεύσει την αποτυχία τους και είχαν αποδεχτεί ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό (και κοινωνικό) μέλλον, σε μια αγορά εργασίας πλήρως διαρρυθμισμένη με βάση τα εκπαιδευτικά προσόντα. Επιπλέον, μέσα από συνεχείς έρευνες πεδίου, αλλά και μέσα από τη σταδιακή πολιτική (βλέπε ιδεολογική) αποφόρτιση, οι μεν μαρξιστικές στρουκτουραλιστικές θεωρήσεις, ιδιαίτερα του ρεύματος του Αλτουσέρ, αμφισβητούνται ριζικά, κατηγορούμενες ότι αντιμετωπίζουν το υποκείμενο ως μαριονέτα του συστήματος, ενώ οι υπόλοιπες φαίνεται να ανασκευάζουν τις προσεγγίσεις τους.

Εκείνο που πρέπει να κρατήσει κανείς είναι ότι οι θεωρητικές θέσεις προέρχονται και τροποποιούνται μέσα από τις έρευνες πεδίου — ενός πεδίου που είναι πάντα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας.

Ας δώσουμε κάποια παραδείγματα σχετικά με τη σημασία του εθνικού κοινωνικού πλαισίου έρευνας.

Στη Γαλλία, η τελευταία, ίσως, μεγάλη θεωρία στον χώρο των Επιστημών της Εκπαίδευσης είναι εκείνη της «σχέσης στη γνώση» (le rapport au savoir).⁸⁶ Η έρευνα πεδίου ξεκίνησε από την παρατήρηση ότι κάποιοι μαθητές που θα έπρεπε να αποτυγχάνουν στο σχολείο τελικά πετυχαίνουν παρά τις προβλέψεις. Στον αντίποδα, κάποιοι άλλοι που θα έπρεπε να πετυχαίνουν αποτυγχάνουν. Πράγματι, με βάση τις γαλλικές στατιστικές, ένα 20% της πρώτης περίπτωσης επιτυγχάνει και ένα 25% των δεύτερων μαθητών αποτυγχάνει (De Queiroz, 1995). Η παρατήρηση αυτή οδήγησε σε μια πολυετή έρευνα πεδίου σε σχολεία, πρωτίστως της μεταυποχρεωτικής δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία ανέδειξε, πέραν της επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης, μια ισχυρή παράμετρο που ήταν η «σχέση στη γνώση» τόσο μερικών μαθητών όσο και των οικογενειών τους. Έτσι, ενώ δεν αμφισβητείται η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική πορεία του μαθητή, αλλάζει η θεώρηση της φύσης της κοινωνικής προέλευσης από ντετερμινιστική σε ενδεχομενική. Αυτό προσφέρει μια σημαντική ανανέωση στη μαρξιστική σκέψη, στον βαθμό που αφήνει χώρο στο κοινωνικό υποκείμενο να δράσει και να επιδράσει στο κοινωνικό του περιβάλλον, παραμερίζοντας μια στατική θεώρηση όπως εκείνη των στρουκτουραλιστών μαρξιστών, όπου το υποκείμενο ήταν πλήρως επικαθορισμένο από ανώτερες από αυτό δυνάμεις και νοείτο περίπου ως άβουλη λεπτομέρεια του συστήματος.⁸⁷

⁸⁶ Η αλήθεια είναι ότι η ελληνική μετάφραση πάσχει, στον βαθμό που, αν μεταφραστεί με βάση την ελληνική γλώσσα, θα έπρεπε να γίνει «η σχέση με τη γνώση». Όμως, μια τέτοια μετάφραση παραβιάζει τα φιλοσοφικά θεμέλια της εν λόγω θεωρίας, στον βαθμό που η κεντρική αρχή της πηγάζει από τη φιλοσοφική θεώρηση μιας γνώσης που βρίσκεται μέσα στο υποκείμενο και όχι έξω από αυτό. Ο βασικός εισηγητής της θεωρίας Bernard Charlot (1999) επιμένει σθεναρά πάνω σε αυτό το σημείο.

⁸⁷ Στη Γαλλία, δύο σημαντικοί κοινωνιολόγοι (οι Crozier M. και Touraine A.) έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην επανεισαγωγή του κοινωνικού υποκειμένου, συνεπώς και της δράσης, στις κοινωνιολογικές θεωρήσεις που εκείνη την εποχή κυριαρχούνταν από τις στρουκτουραλιστικές και ολιστικές προσεγγίσεις οι οποίες υπερτόνιζαν τους κοινωνικούς επικαθορισμούς στα υποκείμενα. Ο μεν πρώτος, διερευνώντας το γραφειοκρατικό σύστημα, ανέδειξε τα περιθώρια αντίδρασης των δρώντων υποκειμένων στο πλαίσιο των οργανώσεων (Crozier, 1963). Ο δεύτερος, αναπτύσσοντας μια κοινωνιολογία της δράσης, παραχωρεί

Ένα άλλο παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι αυτό της Αγγλίας. Πράγματι, στην Αγγλία, και αργότερα σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες, το βασικό ερώτημα που τέθηκε ήταν το πώς θα μπορούσε το σχολείο να απαλείψει ή να περιορίσει τις επιδράσεις της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική πορεία του μαθητή. Πρόκειται για τη γνωστή συζήτηση γύρω από την αναγκαιότητα του «comprehensive school», δηλαδή την αναγκαιότητα για ένα ενιαίο σχολείο για όλους τους μαθητές, με πρόγραμμα σπουδών που να περιλαμβάνει τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά μαθήματα. Ουσιαστικά, το «comprehensive school» είναι η πολιτική πρόταση μιας άλλης θεωρητικής σχολής σκέψης, μαρξιστικής επίσης προέλευσης, η οποία όμως, σε αντίθεση με τους στρουκτουραλιστές μαρξιστές, βλέπει την κοινωνική αναπαραγωγή ως αποτέλεσμα της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος — με άλλα λόγια, ως αποτέλεσμα της δομής και λειτουργίας του σχολείου. Κατά την κεντρική της αντίληψη, βασικός αναπαραγωγικός μηχανισμός είναι ο εσωτερικός διϊσμός του εκπαιδευτικού συστήματος μεταξύ μιας γενικής και μιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, η κατάργηση του διϊσμού θα οδηγούσε σε μεγαλύτερη σχολική και, τελικά, κοινωνική κινητικότητα. Πρόκειται για μια αισιόδοξη αντίληψη των πραγμάτων, στον βαθμό που, αν η κοινωνική αναπαραγωγή συντελείται εντός του σχολείου, τότε αυτό μπορεί και πρέπει να βοηθήσει στην αποδυνάμωσή της. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται επίσης τόσο ο ρόλος του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού όσο και η σπουδαιότητα της θέσης των εκπαιδευτικών.

Ποια είναι τα προβλήματα για την ελληνική πραγματικότητα;

Το πρώτο και κύριο αφορά την έλλειψη ερευνών πεδίου. Αυτές δεν είχαν γίνει και εν πολλοίς ακόμα και σήμερα είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Δεύτερον, η άκριτη μεταφορά θεωρητικών εργασιών που αφορούσαν ένα άλλο κοινωνικό πλαίσιο. Βέβαια, η μεταφορά θα μπορούσε να είχε θετικά αποτελέσματα αν χρησιμοποιούνταν ως πρώτη ύλη για την ανάπτυξη θεωρήσεων προσαρμοσμένων στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτό δεν συνέβη όμως. Η μεταφορά ήταν άμεση και ολοκληρωτική, με αποτέλεσμα τα ερευνητικά πορίσματα να αντιμετωπίζονται περισσότερο ως ιερά κείμενα που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση ή μεταβολές. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, είτε δεν αφηνόταν περιθώριο για την παραγωγή μιας νέας σκέψης είτε οι όποιες έρευνες πεδίου έπρεπε απαρέγκλιτα να καταδεικνύουν την αρχική θεωρητική θέση. Κατά έναν παράδοξο πλην όμως σαφή τρόπο επανερχόμαστε σε ένα από τα χαρακτηριστικά του ελληνικού συγκειμένου το οποίο δεν έχει καλές σχέσεις με ό,τι σχετίζεται με τις έννοιες «πρόοδος», «αλλαγή», «μεταβολή», όπως το έχουν τεκμηριώσει η Φραγκουδάκη και η Δραγώνα.

Επιπλέον, στην ελληνική περίπτωση, και λόγω των σημαντικών και διαχρονικών πολιτικών ανωμαλιών, φαίνεται να υφίσταται μια σχεδόν καθολική υπεκφυγή σχετικά με τη σημασία του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως πυλώνα συγκρότησης του κράτους-έθνους. Πράγματι, το «εθνικό», ταυτιζόμενο με το «καταπιεστικό»/«ανελεύθερο»/«ηθικά μεμπτό», παραμερίζεται αν δεν πολεμάται ανοικτά. Σε αυτό θα πρέπει να προστεθεί και ένα αρχικά παράδοξο. Μετά τη νίκη του σοσιαλιστικού κόμματος, οι εκφραστές των συγκρουσιακών θεωριών βρέθηκαν όχι λίγες φορές στον πυρήνα των πολιτικών αποφάσεων, συχνά χωρίς να ανήκουν στο κυβερνών κόμμα.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, θα αναφερθούμε επίσης σε δύο ζητήματα που νομίζουμε ότι την αποδίδουν με σαφήνεια. Προηγουμένως, αξίζει να επαναλάβουμε εδώ μια ελληνική ιδιαιτερότητα. Στην Ελλάδα, ο διεθνής επιστημονικός διάλογος —ενίοτε σύγκρουση— διηθείται και εισέρχεται ως δογματική αντιπαράθεση, χάνοντας τον δυναμισμό και τη συνεχή ροή εξέλιξης της επιστημονικής έρευνας και της επιστημονικά τεκμηριωμένης θεωρητικής συζήτησης.

Το πρώτο ζήτημα αφορά τη συζήτηση γύρω από το comprehensive school. Στην Ελλάδα αυτό το ζήτημα φτάνει αργά. Αυτό δεν είναι πρόβλημα. Το ενδιαφέρον είναι ο τρόπος με τον οποίο φτάνει και επηρεάζει το ελληνικό συγκείμενο.

Αρχικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η κυρίαρχη διεκδίκηση του εκδημοκρατισμού και της καθιέρωσης της δημοτικής γλώσσας θα μπορούσε να νοηθεί ως υιοθέτηση της λογικής του comprehensive

σημαντική θέση στα σχέδια δράσης (projets) και, κατ' επέκταση, στο ρόλο των υποκειμένων σε αυτά (Touraine, 1965). Παράλληλα, αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος των σχεδίων δράσης (αυτό που στην Ελλάδα μάθαμε να ονομάζουμε με τον αγγλικό όρο project). Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι η λέξη «project» προέρχεται από τη λατινική «proicicio», που εμπεριέχει την ιδέα του «ρίχνομαι μπροστά» (Boutinet, 2005, σ. 14). Στη φιλοσοφία, ο όρος σηματοδοτεί μια προσπάθεια «εξόδου από τον εαυτό». Ο όρος έχει σημαντική αναφορά στο έργο του Fichte J.G. (1838-1917), ο οποίος τη διέκρινε σε τρία επίπεδα: α) στη συνειδητοποίηση της έλλειψης αυτάρκειας του υποκειμένου και της ανάγκης του να αλληλεπιδράσει με τον εξωτερικό κόσμο του, β) στη διάδραση (άρα στην ανάπτυξη σχέσεων με τον έξω κόσμο, και γ) στη διηνεκή διάδραση μεταξύ ατομικότητας και ανάπτυξης σχέσεων με τον έξω κόσμο (ό.π., σσ. 22-24).

school, υπό την έννοια ότι η καθιέρωση της γλώσσας των λαϊκών στρωμάτων συνεισφέρει στον περιορισμό του αντίκτυπου της επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική πορεία του μαθητή.⁸⁸ Παρ' όλα αυτά, μια τέτοια ερμηνεία μοιάζει έωλη. Το βασικό αίτημα ήταν πρωτίστως πολιτικό και δεν φαίνεται να απορρέει από την επίδραση μιας ενιαίας εκπαίδευσης για όλους, τόσο θεωρητικής όσο και πρακτικής. Πράγματι, αφενός το ενιαίο του συστήματος υπήρχε από τις απαρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά για λόγους που αφορούσαν τη διάχυση μιας κεντρικά καθοριζόμενης εθνικής ταυτότητας. Αφετέρου η υιοθέτηση της δημοτικής γίνεται το 1976-77 από μια κυβέρνηση της συντηρητικής παράταξης και για λόγους που δεν σχετίζονται με την ιδέα του comprehensive school. Αντίθετα, η έλευση των σοσιαλιστών στην κυβέρνηση, διατηρώντας τις επιλογές της μεταρρύθμισης του 1976-77, τις επενδύει με έναν λόγο που φαίνεται να συνδέεται ενίοτε με τον διεθνή λόγο περί comprehensive school. Παράλληλα, μια σειρά από μέτρα παραπέμπουν σε αυτόν. Το πιο προφανές είναι, ίσως, η ίδρυση των πολυκλαδικών λυκείων (1985-1997), η οποία θεωρήθηκε ως μεγάλη «σοσιαλιστική» αλλαγή. Τα σχολεία αυτά, τα οποία θα συνδύαζαν θεωρητική και επαγγελματική κατάρτιση και θα κυριαρχούσαν, σε βάθος χρόνου, στη λυκειακή εκπαίδευση, καταργήθηκαν στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90. Από τη μια, δεν κατάφεραν να υπερβούν το 5% του μαθητικού πληθυσμού, στοιχείο που δείχνει μια γενικότερη έλλειψη εμπιστοσύνης της ελληνικής οικογένειας προς τους νεωτερικούς θεσμούς και τις αλλαγές. Από την άλλη, θεωρήθηκαν ιδιαίτερα πολυδάπανα σχολεία, με αποτέλεσμα ποτέ να μην καταφέρουν να λάβουν έναν προϋπολογισμό που θα τους διασφάλιζε ικανοποιητικές συνθήκες λειτουργίας. Μάλιστα, η κατάργησή τους συνδέθηκε με τον σαφή διαχωρισμό τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Με βάση τον προγραμματικό λόγο, τα επαγγελματικά λύκεια θα αντικαθιστούσαν τα πολυκλαδικά (ή έστω τη λογική τους, με μαθήματα τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά), ενώ θα είχαν περισσότερους μαθητές με μικρότερο κόστος.

Σε αυτό το σημείο, δεν θα πρέπει ίσως να υποτιμηθεί η ίδρυση (1988) δύο επιπλέον «διαφορετικών» σχολείων: των μουσικών και των αθλητικών. Αν και συνδέονται αρχικά με τον πολιτισμό και τον αθλητισμό, υφίστανται, παρά τις δυσκολίες, ακόμα και σήμερα, θεωρούνται επιτυχημένοι θεσμοί (σε επίπεδο λυκείου, αποτελούν ίσως τα μόνα επιτυχημένα λύκεια) και θα μπορούσαν να νοηθούν ως επίδραση του comprehensive school, στο μέτρο που αποβλέπουν (και) στην παραγωγή επαγγελματιών του πολιτισμού και του αθλητισμού.

Το δεύτερο ζήτημα αφορά την πολυσυζητημένη αναφορά στο «διπλό δίκτυο» του εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια, ένα δίκτυο κύρους (γενική εκπαίδευση) για τους μαθητές που προέρχονται από προνομιακά κοινωνικά στρώματα και ένα δίκτυο (επαγγελματική, τεχνική εκπαίδευση) για μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Η συζήτηση αυτή θα μπορούσε να είχε αποδώσει περισσότερες γνώσεις για το ελληνικό συγκείμενο από όσες έχει δώσει ως τώρα. Κι αυτό συμβαίνει όχι γιατί δεν υπάρχει μια τέτοια διαφοροποίηση αλλά γιατί δεν επιδιώχθηκε να προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα. Πράγματι, η συζήτηση γύρω από το «διπλό δίκτυο» αναπτύχθηκε σε περιβάλλοντα όπου το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας ήταν ιδιαίτερα επιλεκτικό και με έναν υποχρεωτικό μηχανισμό επαγγελματικού προσανατολισμού στο εσωτερικό του. Όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπήρξε ποτέ άκαμπτα επιλεκτικό (τουλάχιστον οριοθετώντας την «ακαμψία» με βάση τη διεθνή εμπειρία, τη θεσμοθετημένη σχολική αποτυχία και τους διοικητικούς μηχανισμούς επιλογής κατεύθυνσης). Ως τη δεκαετία του 1980, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση παρέμεινε αναιμική και εν πολλοίς περιθωριακή, με ελάχιστη ή μηδενική επιρροή στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία που ήταν κυριαρχημένη από τον δημόσιο τομέα και την αυτοαπασχόληση.⁸⁹ Ποτέ δεν λειτούργησε θεσμός υποχρεωτικής επιλογής κατεύθυνσης (σχολικός προσανατολισμός), και ο περιορισμένος όγκος της τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης, αν και ταξικά καθορισμένος, δεν νομιμοποιεί την αναγωγή του στη γαλλική εμπειρία, για παράδειγμα. Οι απόφοιτοί του δεν είναι ούτε συντετριμμένοι ούτε καθυποταγμένοι μελλοντικοί εργάτες.

⁸⁸ Από εδώ μπορεί να εκκινήσει μια άλλη συζήτηση σχετικά με την αδυναμία της ελληνικής ερευνητικής κοινότητας να μεταπλάθει δημιουργικά τις ξένες επιρροές. Για παράδειγμα, η εξαιρετικά ενδιαφέρουσα θεωρητική εργασία του Β. Bernstein σχετικά με τη σημασία της γλώσσας του σχολείου στη σχολική επίδοση μαθητών με διαφοροποιημένη κοινωνική προέλευση (άρα και φορέων διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων) χρησιμοποιείται στην Ελλάδα περίπου ως δόγμα παρά ως ερευνητικό εργαλείο. Είναι, πράγματι, παράδοξο ότι από το 1976-77 με την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και τη μεταφορά του προφορικού λόγου στον γραπτό δεν έχουμε δει σημαντικές εργασίες που να αναζητούν τις επιδράσεις της γλωσσικής μεταρρύθμισης πάνω στην επίδοση των μαθητών.

⁸⁹ Για παράδειγμα, το 1995, η Ελλάδα εμφάνιζε υπερδιπλάσιο ποσοστό αυτοαπασχολούμενων σε σχέση με την ΕΕ των «12», το οποίο άγγιζε το 35% της συνολικής απασχόλησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995, σ. 52).

3.3.1.3. Από την εκπαιδευτική θεωρία στην εκπαιδευτική πολιτική

Με δεδομένη την προηγούμενη κατάσταση της επιστημονικής προόδου στην Ελλάδα, αν κάποιος, τη δεκαετία του '80, ήθελε να προσδιορίσει εν συντομία τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε στις δύο πρώτες, τουλάχιστον, βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θα διαπίστωνε ότι (Σταμέλος, 2002):

α. καταργούνται οι θεσμοί παρακολούθησης της εφαρμογής της επίσημης πολιτικής, όπως επίσης και της διασφάλισης ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου,

β. αποδεσμεύεται η απονομή των πτυχίων από τη διαδικασία διασφάλισης των κατεχόμενων γνώσεων.

Καταρχάς, πρέπει να σημειώσουμε ένα παράδοξο. Η αρχή της πολιτικής που εφαρμόζεται τη δεκαετία του '80 αρχίζει το... 1976! Πρόκειται για μια από τις ελάχιστες περιπτώσεις της συγκεκριμένης περιόδου όπου οι αλλαγές που συντελούνται είναι τόσο σοβαρές και διαχρονικές, ώστε να αποτελούν εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (για τις δύο πρώτες βαθμίδες).⁹⁰ Στο πλαίσιο αυτό, για την εμπέδωση και την εφαρμογή της επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης υιοθετούνται μέτρα διευκόλυνσης τόσο για την ολοκλήρωση της δημοτικής εκπαίδευσης όσο και για την πρόσβαση στη γυμνασιακή εκπαίδευση, με την άρση σειράς εξετάσεων στη διάρκεια και στο τέλος του Δημοτικού και για την εισαγωγή στο Γυμνάσιο. Η άρση αυτή δεν τεκμηριώνεται πάνω σε έναν πολιτικό –βλέπε ιδεολογικό– λόγο. Πρόκειται περισσότερο για έναν λόγο τεχνοκρατικής φύσεως, ο οποίος επιδιώκει την εμπέδωση της μεταρρύθμισης.

Τη δεκαετία του '80, αυτή η πολιτική της «διευκόλυνσης» επεκτάθηκε και ενισχύθηκε, αλλά κυρίως άλλαξε ιδεολογική και θεωρητική τεκμηρίωση. Συνδέθηκε άμεσα με το πολιτικό αίτημα του «εκδημοκρατισμού», ο οποίος μεταπλάστηκε σε πολιτική πράξη μέσω μέτρων για τη μεγαλύτερη δυνατή διατήρηση, ει δυνατόν, «όλων» στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια επιλογή που οδήγησε στη μαζικοποίηση απονομής πτυχίων, ως πολιτική δικαίωση του κοινωνικού αιτήματος για εκδημοκρατισμό της παιδείας. Τώρα πλέον η διαδικασία πιστοποίησης των αποκτημένων γνώσεων των μαθητών ουσιαστικά καταργείται στο Δημοτικό και ελαστικοποιείται τόσο όσο να καταστεί συμβολική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η τεκμηρίωσή της βασίζεται στα πορίσματα των θεωριών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης σχετικά με την κοινωνική αναπαραγωγή: Οι εξετάσεις ταξινομούν τους μαθητές. Η ταξινόμηση αυτή δεν είναι ουδέτερη. Η άρση της αναπαραγωγής (εκδημοκρατισμός) περνά από την άρση των εξετάσεων. Έτσι, στο Δημοτικό η ηλικία καθορίζει πλέον την τάξη.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η κατάργηση του ελέγχου των γνώσεων εκμηδένισε τη μαθητική αποτυχία και τη διαρροή από το Δημοτικό, και την περιόρισε δραστικά στη Δευτεροβάθμια. Οι εξελίξεις ήταν τόσο ραγδαίες, που μόλις σε 10 χρόνια η μαθητική ροή στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διπλασιάζεται, προσεγγίζοντας τους απόφοιτους λυκείου στο 80% μιας μαθητικής γενιάς, γεγονός που μπορεί να καταστήσει την ελληνική εμπειρία άξια παγκόσμιας παρατήρησης. Στη συνέχεια δίνονται οι ροές των μαθητικών γενιών 1970, 1975, 1980 και 1985.

⁹⁰Μαζί δε με τον Νόμο-πλαίσιο 1268/82 για τα πανεπιστήμια, αποτελούν τις μόνες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αξίζουν αυτόν τον χαρακτηρισμό λόγω του τρόπου, του είδους και του βάθους της επίδρασής τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, από τη μεταπολίτευση στις μέρες μας.

	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο
1970/71	1000			
1971/72	934			
1972/73	917			
1973/74	892			
1974/75	881			
1975/76	869			
1976/77		745		
1977/78		712		
1978/79		615		
1979/80			461	84
1980/81			428	99
1981/82			382	87
	Σύνολο αποφοίτων		432	

Πίνακας 3.1 Μαθητική ροή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: 1970/71-1981/82

	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Πολυκλαδικό Λύκειο
1975/76	1000				
1976/77	953				
1977/78	945				
1978/79	937				
1979/80	926				
1980/81	932				
1981/82		1042			
1982/83		900			
1983/84		757			
1984/85			611	141	28
1985/86			529	155	27
1986/87			470	131	25
	Σύνολο αποφοίτων		584		

Πίνακας 3.2 Μαθητική ροή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: 1975/76-1986/87

	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Πολυκλαδικό Λύκειο
1980/81	1000				
1981/82	991				
1982/83	987				
1983/84	986				
1984/85	990				
1985/86	987				
1986/87					
1987/88		953			
1988/89		858			
1989/90			622	172	42
1990/91			518	217	45
1991/92			483	189	44
	Σύνολο αποφοίτων		665		

Πίνακας 3.3. Μαθητική ροή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: 1980/81-1991/92

	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Πολυκλαδικό Λύκειο
1985/86	1000				
1986/87	998				
1987/88	999				
1988/89	1000				
1989/90	1000				
1990/91	994				
1991/92					
1992/93		1015			
1993/94		924			
1994/95			652	214	29
1995/96			542	273	64
1996/97			515	215	64
	Σύνολο αποφοίτων		794		

Πίνακας 3.4. Μαθητική ροή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: 1985/86-1996/97

Η επιλογή αυτή μπορεί μεν να έγινε ευρέως κοινωνικά αποδεκτή, όμως μετέτρεψε την εκπαιδευτική διαδικασία σε απλό μηχανισμό απονομής «χαρτιών». Δεν είναι τυχαίο ότι πολύ γρήγορα διαπιστώθηκαν έντονα προβλήματα λειτουργικού αναλφαριθμητισμού τα οποία οδήγησαν στη διεγερμένη εξάπλωση του φαινομένου της υποεκπαίδευσης. Το φαινόμενο αυτό, πρώτον, χωρίς να λύσει το πρόβλημα της μάθησης για μια ταξικά καθορισμένη μερίδα μαθητών, το έκρυψε τόσο όσο να το καταστήσει αόρατο. Η μαθητική αποτυχία στην Ελλάδα καταργήθηκε διά Νόμου! Δεύτερον, υποβαθμίζεται η σημασία και το κύρος του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ μεταφέρεται η χρηστική πια σημασία του στο εξωθεσμικό πλαίσιο των φροντιστηρίων. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι, ήδη από το 1987, η εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* κυκλοφόρησε με σαλόνι: «Βαθμοί τέλος — ζήτω τα...φροντιστήρια» (17-09-1987)! Τρίτον, η ελαστικοποίηση των βαθμών όχι μόνο επιτρέπει την παραμονή στο σχολικό σύστημα, αλλά σε συνδυασμό με τη χρήση

υψηλών βαθμών ωθεί τους μαθητές σε υπερβολικές, πολλές φορές, προσδοκίες και απαιτήσεις, γεγονός που επιφέρει μεγάλες πιέσεις στο σύστημα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, που με τη σειρά του και αυτό ελαστικοποιείται. Τέταρτον, ως επακόλουθο το οποίο θα εκδηλωθεί την επόμενη δεκαετία, καθίσταται σαφές ότι το πανεπιστημιακό πτυχίο δεν αρκεί για την εξεύρεση μιας θέσης στην αγορά εργασίας και, ακόμα χειρότερα, δεν αρκεί να εμφανιστεί μια απαξίωση των εν λόγω πτυχίων. Ο κύκλος έκλεισε και το πελατειακό σύστημα, μέσα σε μια αγορά εργασίας πλημμυρισμένη από πτυχία, διατηρήθηκε «δημοκρατικά» αλώβητο!

	Βαθμολογίες "10-14"				Βαθμολογίες "15-20"			
	1979/80	1984/85	1989/90	1994/95	1979/80	1984/85	1989/90	1994/95
Σύνολο Γυμνασίου	69,07	54,80	53,07	54,94	30,93	45,20	46,92	45,06

Πίνακας 3.5. Εξέλιξη βαθμολογιών στα Γυμνάσια, υψηλή/χαμηλή κλίμακα βαθμών: 1979/80- 1994/95

	Βαθμολογίες "10-14"				Βαθμολογίες "15-20"			
	1979/80	1984/85	1989/90	1994/95	1979/80	1984/85	1989/90	1994/95
Σύνολο Λυκείου	64,53	49,12	57,37	55,26	35,48	50,89	42,63	44,74
Γ' Λυκείου	60,32	39,23	52,54	48,97	39,68	60,77	47,46	51,03

Πίνακας 3.6. Εξέλιξη βαθμολογιών στο Γενικό Λύκειο, υψηλή/χαμηλή κλίμακα βαθμών: 1979/80-1994/95

Όσον αφορά το δεύτερο χαρακτηριστικό, υπό την πίεση των «δημοκρατικών» διεκδικήσεων, καταργούνται όλοι οι μηχανισμοί ελέγχου και παρακολούθησης, συνεπώς και αξιολόγησης, τόσο της όποιας εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και της παρεχόμενης εκπαιδευτικής ποιότητας (υπό την έννοια της διασφάλισης του δημόσιου συμφέροντος). Η αλλαγή αυτή γίνεται στο όνομα του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και συνδέεται άμεσα με την κατάργηση των επιθεωρητών, χωρίς την παράλληλη εισαγωγή άλλου τρόπου παρακολούθησης του συστήματος.

Η αλήθεια είναι ότι η ιστορία των επιθεωρητών συνδέθηκε στενά με τις πολιτικές ανωμαλίες της χώρας, στον βαθμό που οι επιθεωρητές στόχευαν κυρίως στον έλεγχο των κοινωνικών φρονημάτων των εκπαιδευτικών και λιγότερο στην επαγγελματική τους επάρκεια. Από την έρευνα στις εκθέσεις τους έχουμε μια σειρά από στοιχεία που σήμερα φαντάζουν από αστεία έως γελοία αλλά τα οποία την εποχή τους κατέστρεψαν ανθρώπινες ζωές. Χαρακτηριστικά: «[...] παρακολουθοῦμεν συνεπῶς τοῦτον ἰδίως εἰς τὰς συναναστροφᾶς του, διότι ἔχομεν ἐξ ἐμπιστευτικῆς πηγῆς τὴν πληροφορίαν ὅτι ἀγοράζει τὰ τρόφιμα τῆς οἰκογενείας του ἀπὸ ἀριστερὸν παντοπώλην» (31-12-1955) ή ακόμα «[...] ὁ διδάσκαλος οὗτος, ἐκδηλωθεὶς κατὰ τὸ παρελθὸν ὡς κεντρῶος, φαίνεται ὅτι μετὰ τὴν ἐπελθοῦσαν ριζικὴν ἀλλαγὴν ἐκ τῆς ἐπαναστάσεως τῆς 21ης Ἀπριλίου 1967 ἐπανῆλθε πιστεύων εἰς τὰ ἐθνικὰ ἰδεώδη» (01-04-1968) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ. 273-274).

Όμως, για να κατανοήσουμε το πλαίσιο της εποχής (πρακτικά ως τη δεκαετία του '80), ο εκπαιδευτικός, και ιδιαίτερα ο δάσκαλος, θεωρείτο *λειτούργος* στην υπηρεσία μιας εθνικής αποστολής η οποία έγκειτο στην εγχάραξη της εθνικής ταυτότητας. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας θεωρούντο καλύτερα προετοιμασμένοι και θωρακισμένοι από εκείνους της πρωτοβάθμιας, στον βαθμό που είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είχαν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο — επίπεδα σπουδών στα οποία χρησιμοποιούνταν η καθαρεύουσα. Η λογική της εποχής φαίνεται καθαρά στον λόγο του τότε υπουργού Παιδείας Θ. Τουρκοβασίλη, ο οποίος στην ΙΒ' Γενική Συνέλευση των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης ανέφερε ότι λίγοι καθηγητές «προσβλήθηκαν από το μικρόβιο εθνοφθόρων ιδεών» (Νούτσος, 1979, σ. 24), σε αντίθεση με τους δασκάλους. «Εκεῖνο, ὅπερ συνετέλεσε νὰ διατηρήσῃ τὴν ψυχὴν τῶν Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαίδευσεως ἀκεραίαν, εἶναι [...] ἡ κλασσικὴ μόρφωσις αὐτῶν, τουναντίον δὲ αἱ τοιαῦται ἰδέαι τῶν δημοδιδασκάλων ὀφείλονται εἰς τὴν ἔλλειψιν αὐτῆς» (ΟΛΜΕ, 1933, σ. 14).

Δεδομένων τούτων, ο δάσκαλος παραμένει συνεχώς υπό στενό έλεγχο τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον ιδιωτικό του χώρο. Για παράδειγμα, ο Ι. Αρχιμανδρίτης, «Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαίδευσως», εξηγεί αναλυτικά το πώς πρέπει να είναι ο δάσκαλος: «πιστεύει ὁ διδάσκαλος εἰς τὴν πολιτικὴν δύναμιν τοῦ ἑλληνισμοῦ; εἶναι θερμὸς θιασώτης τοῦ ἑλληνικοῦ πνεύματος καὶ οἱ καθόλου πράξεις τοῦ φέρουν ἔκδηλον τὸ χρῶμα τῆς ἐθνικῆς ὑπερηφανείας; μήπως τὰ τελευταῖα χρόνια ἐκλόνισαν κατὰ κάποιον

τρόπον τὸ ἐθνικὸ τοῦ ὑπόστρωμα; σύμφωνα μὲ τὰ ἀνωτέρω ἔχει σαφῆ συνείδησιν τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς καὶ τῶν μέσων διὰ τὴν ἐπιτυχίαν του; καὶ ἀκόμα ἔχει συνείδησιν τῆς ἀποστολῆς του, τῆς ἱερότητος τοῦ λειτουργήματός του καὶ τοῦ μεγέθους τῶν εὐθυνῶν του» (Αρχιμανδρίτης, χ.χ., σ. 91⁹¹). Ο ἴδιος συνεχίζει, ἐξηγώντας τον ρόλο του επιθεωρητῆ καὶ το τι πρέπει νὰ ἐξετάζει στους δασκάλους: «διὰ τῆς παρακολούθησός οἰασδήποτε διδασκαλίας τοῦ διδασκάλου, διὰ τῆς ἐπιθεωρήσεως τῶν ἀποτελεσμάτων του, διὰ τῆς συζητήσεως μετ' αὐτοῦ, ἀντιλαμβάνεται εὐχερῶς, ἂν ὁ ἰδεολογικὸς προσανατολισμὸς τοῦ ἐπιθεωρουμένου εἶναι πράγματι ἐθνικὸς ἢ ὄχι καὶ ἀναλόγως χαρακτηρίζει τοῦτον» (ὁ.π., σ. 97). Ο Αρχιμανδρίτης διατυπώνει καὶ τὴν ἀποψή του σχετικά με τὸ ποιες πρέπει νὰ εἶναι οἱ ἰδεολογικὲς πεποιθήσεις τοῦ δασκάλου: «ἡ θέσις τοῦ εἰς τὴν πολιτικὴν θὰ εἶναι σύμφωνος πρὸς τὰς θεμελιώδεις ἐπιδιώξεις τοῦ πρὸς τὴν ἀγωγὴν, πάντοτε ἐντὸς τῶν νομίμων πλαισίων τῆς πολιτείας. Ὡς ἐλεύθερος πολίτης ὁ διδάσκαλος συντάσσεται καὶ αὐτὸς μὲ ἓνα κόμμα πολιτικόν, κινούμενον ὅμως αὐστηρῶς ἐντὸς τῶν ἐθνικῶν πλαισίων καὶ δὴ μὲ κόμμα τὸ ὁποῖο πλησιάζει περισσότερο πρὸς τὰς γενικὰς ἐθνικὰς ἐπιδιώξεις, πρὸς τὸν σκοπὸν τὸν ὁποῖον αὐτὸς ἔχει θέσει ὡς βᾶσιν καὶ τέρμα τῶν ἐπιδιώξεων διὰ τὴν ὀρθὴν ἀγωγὴν» (ὁ.π., σσ. 84-85. Ο Εξαρχόπουλος, ἀπὸ τὴν ἄλλη, προτείνει τὴ δημιουργία περισσότερων περιφερειῶν, ὥστε οἱ επιθεωρητῆς νὰ μποροῦν νὰ ἐλέγχουν αποτελεσματικότερα τοὺς δασκάλους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 271). Ἐνα ἀποτέλεσμα αὐτῶν τῶν ἐλέγχων εἶναι ἡ διαθεσιμότητα 3.500 εκπαιδευτικῶν (ἀπὸ τοὺς οἰοῦντες ἀπολύθησαν οριστικὰ οἱ 2.000) τὸ 1946-47. Ἐπίσης, ἀπὸ τὸ 1953 ἕως τὸ 1956 ἀπολύθησαν ἄλλοι 1.300, ἐνῶ τὸ 1956, μετὰ ἀπὸ ἐμπιστευτικὴ διαταγὴ τοῦ ὑπουργοῦ Παιδείας, 500 εκπαιδευτικοὶ βρισκόνταν ὑπὸ παρακολούθησιν (ὁ.π., σσ. 273-274).

Με αὐτὸ τὸ ἱστορικὸ ὑπόβαθρο, τὸ αἶτημα τοῦ εκδημοκρατισμοῦ τῆς ἐκπαίδευσης, ὅσον ἀφορᾷ τοὺς εκπαιδευτικούς, ἐστιάστηκε στὴν κατάργησιν τῶν επιθεωρητῶν. Ἐκτοτε, καὶ πάρα τις ἐπάλληλες προσπάθειες γιὰ ἐπαναφορὰ ἐνὸς συστήματος ἀξιολόγησιν τῶν εκπαιδευτικῶν, αὐτὸ δὲν κατέστη δυνατὸ οὔτε μὲσω τῆς αντικατάστασιν τῶν επιθεωρητῶν ἀπὸ τοὺς σχολικοὺς συμβούλους οὔτε μὲσω τῆς θέσπισιν μιᾶς ανεξάρτητης ἀρχῆς (ΑΔΙΠΠΔΕ).

Ἔτσι, τὸ εκπαιδευτικὸ σύστημα, ἀν καὶ τύποις παραμένει ὑπερσυγκεντρωτικὸ, οὐσιαστικὰ σπάει στα δύο. Ἀπὸ τὴν μιὰ πλευρὰ, ὑπάρχει ἡ ηγεσία που χαράσσει καὶ ἐφαρμόζει πολιτικὲς, χωρὶς ὅμως τὴ δυνατότητα παρακολούθησιν καὶ ἀποτίμησιν τῆς υλοποίησίν τους καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη ὑπάρχουν οἱ εκπαιδευτικοὶ που μποροῦν νὰ λειτουργοῦν ἐρήμην τῶν πολιτικῶν, ὄντας βέβαιοι γιὰ δύο πράγματα: πρῶτον, ὅτι οἱ πολιτικὲς αὐτὲς θὰ ἀλλάξουν με τὴν ἀλλαγὴ ὑπουργοῦ (ὄχι ἀπαραίτητα κυβερνητικὸ κόμματος), καὶ δεῦτερον, ὅτι μποροῦν νὰ συνεχίσουν τὴν προγενέστερη πρακτικὴ τους, ὅποια κι ἂν ἦταν αὐτή, στὸν βαθμὸ που δὲν υφίστανται θεσμοὶ καὶ διαδικασίες ἐλέγχου.

Ἐπιπρόσθετα, ἡ ἄρση τῆς οἰοιασδήποτε παρακολούθησιν τῆς προσφερόμενης ποιότητος τῶν εκπαιδευτικῶν ἀγαθῶν, γιὰ λόγους «δημοκρατικῆς» ἐναισθησίας καὶ πρόνοιας, ὀδηγεῖ στὴν πλήρη ἀπαξίωση τῆς δημόσιας ἐκπαίδευσης καὶ στὴ στροφὴ, κυρίως ὅλων ὅσοι τὴν ὑποστηρίζουν, στὴν ἰδιωτικὴ ἐκπαίδευση, με τὴν παράδοξιν λογικὴ ὅτι μόνον ὅ,τι πληρώνεται ἔχει ἀξία, καὶ ἡ ἀξία αὐξάνεται με τὴν αὐξήσιν τῶν καταβαλλόμενων διδάκτρων! Ἐπιπλέον, ὁ φόβος τῆς «καθηγητικῆς αὐθαιρεσίας» ὀδήγησε σε μέτρα που παγίωσαν τὴ στείρα παπαγαλία ἢ τὴ «γνώσιν» που προσφέρεται σε πακέτα προετοιμασίας. Δὲν εἶναι τυχαία ἡ ἀντίδρασιν τῆς Πανελληνίας Ἐνώσιν Φιλολόγων γιὰ τὸ θέμα τῆς ἐκθέσιν στὶς Ἐξετάσεις τοῦ 2004, τοῦ οἰοῦντος τὸ πρόβλημα ἦταν ἡ μὴ ἀναμενόμενη πρωτοτυπία του! Εἶναι χαρακτηριστικὸ τὸ πείραμα ἐνὸς δημοσιογράφου (Γ. Βότσης, 2004): «Πρὶν καμιά δεκαριά χρόνια ἔκανα ἓνα πείραμα: Στὶς παλαιῆς στήλες τῆς «Ε» ἀνέπτυσσα, σὰν ἐξεταζόμενος, τὸ τότε θέμα τῆς ἐκθέσιν στὶς πανελλαδικές. Πρὶν τὸ δημοσιεύσω, ἔδωσα τὸ κείμενον σε τρεῖς φιλολόγους-βαθμολογητῆς. Καὶ ἀπὸ τοὺς τρεῖς πῆρα μηδέν — ὡς ἐκτὸς θέματος».

Ὅσον ἀφορᾷ δε τὴν πανεπιστημιακὴ ἐκπαίδευση, φαίνεται καὶ ἐδῶ ὅτι ὑπῆρξαν ριζικὲς ἀλλαγές, που δρομολόγησε ὁ Νόμος-πλαῖσιν 1268/82. Ο Νόμος αὐτὸς ὑπῆρξε ἰδιαίτερα ἐπιτυχημένος, παρά τις κριτικὲς που δέχτηκε. Μὲσω τοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ τοῦ ἐλληνικοῦ πανεπιστημίου, ἀνέτρεψε τὴν πανεπιστημιακὴ πραγματικότητα (δηλαδὴ τις σχέσεις ἐξουσίας ἐντὸς τοῦ πανεπιστημίου) που κυριαρχοῦσε ὡς τις ἀρχές τῆς δεκαετίας τοῦ '80, καὶ μάλιστα σε ἐλάχιστον χρονικὸ διάστημα, μὲσω κατεπειγουσῶν διαδικασιῶν. Ἀμφίβολο παραμένει ὅμως, ἀν αὐτὸ ἐγίνε πρὸς μιὰ κατεύθυνση ποιοτικῆς ἀναβάθμισιν καὶ διαφάνειας, ὅπως πρὸς στιγμὴ φάνηκε ὅτι ἦταν τὸ ζητούμενον. Εἶναι χαρακτηριστικὸ ὅτι μιὰ ἀτελείωτη σειρά νομοθετικῶν τροποποιήσεων που ἀφορᾷ κυρίως τὰ μέλη ΔΕΠ προσάρμοσε τὸν Νόμον στὴν ἐλληνικὴ πραγματικότητα, δημιουργώντας παράλληλα μιὰ δαιδαλώδη νομολογία που δὲν συνάδει με ἓναν Νόμον-πλαῖσιν.⁹² Ἐπιπρόσθετα,

⁹¹ Τὸ κείμενον εἶναι γραμμὸ μετὰ τὸν ἐμφύλιον πόλεμον, ἀλλὰ δὲν ἀναφέρει ἡμερομηνία.

⁹² Ἐδῶ ἀναδεικνύεται τὸ τεράστιον πρόβλημα τῆς «πανεπιστημιακῆς αὐτονομίας», στὸν βαθμὸ που εἰάν υιοθετηθεῖ ἓνας πραγματικὸς Νόμος-πλαῖσιν, τότε ὡς «πλαῖσιν» δὲν μπορεῖ νὰ προβλέπει τὰ πάντα. Συνεπῶς,

ο συνδυασμός περιορισμένης χρηματοδότησης και πολυδιάσπασης επιστημονικών δυνάμεων οδήγησε σε πολλές περιπτώσεις σε προβληματικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Καταληκτικά, η δεκαετία του '80 (η οποία ξεκινά εκπαιδευτικά το 1976-77) είναι μια πλούσια και άκρως ενδιαφέρουσα περίοδος, στον βαθμό που μια σειρά από εκπαιδευτικές πολιτικές αναπτύσσονται και αλλάζουν ριζικά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και στις τρεις βαθμίδες του. Ο βασικός ιδεολογικός λόγος που αναπτύσσεται περιστρέφεται γύρω από την έννοια/αίτημα του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, νοείται δε ως το δικαίωμα πρόσβασης όλου του πληθυσμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (εκδημοκρατισμός). Συνεπώς, οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές είναι άκρως ενδοελληνικές.

Λόγω της καχεξίας της ανάλογης εκπαιδευτικής έρευνας, οι προτάσεις πολιτικής φαίνεται να βασίζονται είτε σε ιδεολογικού τύπου επιχειρήματα είτε σε μια ιδιαίτερη μεταφορά επιστημονικής γνώσης η οποία διηθείται και προσαρμόζεται στην ελληνική πραγματικότητα, περισσότερο ως δοξασία, παρά ως πρακτικά εργαλεία επίλυσης κοινωνικών (βλέπε εκπαιδευτικών) ζητημάτων. Όμως, με αυτόν τον τρόπο δικαιώνεται η θεωρία, ενώ τα προβλήματα δεν επιλύονται ή δεν επιλύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Τελικά, τη συγκεκριμένη περίοδο το αίτημα για εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος δικαιώνεται, στον βαθμό που αυτό μαζικοποιείται σε όλες τις βαθμίδες του, ενώ η εκπαιδευτική διαρροή εκμηδενίζεται στο Δημοτικό και περιορίζεται στο ελάχιστο δυνατό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό, όμως, το πολύ γοητευτικό αποτέλεσμα συντελέστηκε με έναν εξαιρετικά παράδοξο τρόπο που ταυτόχρονα συνέβη μόνο στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι πολλά σοσιαλιστικά κόμματα πήραν την εξουσία στην Ευρώπη αυτήν την περίοδο. Στην Ελλάδα η σχολική αποτυχία καταργήθηκε διά Νόμου. Αυτό, όμως, έγινε με μια μείζονα παραχώρηση η οποία είχε τελικά τεράστιες κοινωνικές συνέπειες. Πράγματι, διαχωρίστηκε η απονομή των τίτλων σπουδών από τον έλεγχο των γνώσεων τις οποίες αυτοί οι τίτλοι υποτίθεται ότι πιστοποιούν. Έτσι, όμως, ενώ δημιουργείται αρχικά μια κοινωνική ευεξία, στη συνέχεια εκείνο που κυριαρχεί είναι η αμφιβολία γύρω από τους τίτλους σπουδών και ο κίνδυνος που αναδύεται λόγω της κοινωνικής απονομιμοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή, τουλάχιστον, της δημόσιας διάστασής της.

3.4. Η δεκαετία του '90: Από την εθνική στοχοθεσία στις ευρωπαϊκές επιρροές

Σε αυτό το τμήμα του κεφαλαίου θα ασχοληθούμε με τις εξελίξεις στις πολιτικές διά βίου μάθησης⁹³ που αναπτύχθηκαν σε εθνικό επίπεδο τη δεκαετία του '90. Οι πολιτικές αυτές έχουν ως χαρακτηριστικό την όλο και συχνότερη επιρροή τους από τις αντίστοιχες πολιτικές που αναπτύσσονται στον διεθνή χώρο, πρωτίστως στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Συνεπώς, οι ελληνικές πολιτικές εξελίσσονται σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο, συνδέοντας τη χώρα με ευρύτερες διεργασίες που συντελούνται στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Από την άλλη πλευρά, όμως, το κράτος βλέπει να χάνει το μονοπώλιο στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Ως απόρροια του γεγονότος αυτού, οι στοχεύσεις των αναπτυσσόμενων πολιτικών διαμορφώνονται σε υπερεθνικό πλαίσιο, και το κράτος καλείται αφενός να βρίσκει τρόπους επιρροής στις διαδικασίες και στη λήψη αποφάσεων εκεί όπου αυτές λαμβάνονται και αφετέρου να προσαρμόζει τη στοχοθεσία τους με πρόσφορο τρόπο για την ελληνική πραγματικότητα και τις ανάγκες της.

Επομένως, η σύντομη αναφορά στο ευρωπαϊκό επίπεδο⁹⁴ για την περίοδο της δεκαετίας του '90 είναι αναγκαία. Μέσω αυτής, θα αναδειχτούν οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια σύνδεσης των ελληνικών πολιτικών με τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές.

ένα δικαστήριο δεν θα έπρεπε να μπορεί, στο όνομα της συγκεκριμένης αυτονομίας, να αποφασίζει για πανεπιστημιακές πράξεις που δεν... προβλέπονται από τον Νόμο-πλαίσιο! Όμως, αυτό υπερβαίνει κατά πολύ τόσο τα συμφέροντα της εκάστοτε κυβερνητικής πλειοψηφίας, την παγιωμένη «κοινή λογική», τον νομικό μας πολιτισμό και, ίσως, πάνω απ' όλα τη διαδεδομένη παιδεία των ίδιων των πανεπιστημιακών.

⁹³ Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, υπό την επιρροή των διεθνών οργανισμών προωθείται η έννοια της «διά βίου εκπαίδευσης» ή «διά βίου μάθησης». Οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται είτε ως συνώνυμες είτε διαφοροποιούμενες. Στη δεύτερη περίπτωση, η πρώτη δηλώνει τη συλλογική ευθύνη για την ύπαρξη και λειτουργία εκπαιδευτικών δομών και η δεύτερη την ατομική ευθύνη για τη συνεχή μάθηση και παρακολούθηση των εξελίξεων. Έτσι, η πρώτη έννοια αναφέρεται, πρωτίστως, στο δημόσιο αγαθό της παροχής εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη θεωρεί υπεύθυνο το άτομο για τις γνώσεις που έχει ή δεν έχει, συνεπώς και για την ικανότητά του να είναι ανά πάσα στιγμή απασχολήσιμο ή μη (Σταμέλος, 2009, σ. 55).

⁹⁴ Ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει και στο προηγούμενο κεφάλαιο.

3.4.1 Εκπαιδευτικές πολιτικές στη δεκαετία του '90: Αναφορά στο ευρωπαϊκό επίπεδο

3.4.1.1 Οι υπερεθνικές εξελίξεις στις πολιτικές εκπαίδευσης

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 σημειώνονται αλλαγές στη δράση των περισσότερων διεθνών οργανισμών οι οποίοι ασχολούνται με την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Όπως υποστηρίζει ο Τσαούσης (2007), υπάρχουν μερικά ορόσημα που αξίζει να επισημανθούν κυρίως μέσω της δράσης των διεθνών οργανισμών και θεσμών.⁹⁵ Πιο συγκεκριμένα:

- Το 1990, αμέσως μετά τη λήξη του Ψυχρού Πολέμου, πραγματοποιείται, με πρωτοβουλία της Unesco, η παγκόσμια διάσκεψη στο Ζομπιέν για την «[Εκπαίδευση για Όλους](#)».
- Το 1991 τίθενται σε συζήτηση στη δημόσια σφαίρα τρία Υπομνήματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση από Απόσταση (Τηλεκπαίδευση).
- Το 1992 είναι το τρίτο ορόσημο το οποίο αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό σταθμό για την Ευρώπη: Πρόκειται για τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (τα άρθρα 149 και 150 αφορούν την παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση), η οποία παρέχει τη νομική θεμελίωση των ενδοευρωπαϊκών, ενδοευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Το ψήφισμα του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου 1994 σχετικά με την ποιότητα και την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Επόμενο ορόσημο είναι το 1996. Τη χρονιά εκείνη προβάλλεται η νέα αντίληψη για τη Διά βίου Μάθηση από τον ΟΟΣΑ,⁹⁶ από την Unesco με το βιβλίο του [Ντελόρ](#)⁹⁷ και με τις Λευκές Βίβλους για την Εκπαίδευση.
- Η κοινή Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Unesco για την Αναγνώριση των Τίτλων Σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης στην περιοχή της Ευρώπης ([Lisbon Recognition](#)) του 1997 αποτελεί ένα ακόμα ορόσημο.
- Το 1999, θα εκδοθεί από την Unesco το βιβλίο του Εντγκάρ Μορέν «Οι επτά γνώσεις-κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος».
- Στα τέλη της δεκαετίας του '90, η έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνιας το 1999 αποτελεί επίσης ορόσημο τουλάχιστον για τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές στην ανώτατη εκπαίδευση (Τσαούσης, 2007· Καβασακάλης, 2015).

Σε αυτήν την περίοδο, στα μέσα της δεκαετίας του '90 εισάγονται στη διεθνή – ευρωπαϊκή συζήτηση οι όροι «Κοινωνία της Γνώσης» και «Διά Βίου Μάθηση».

Ο πρώτος, σύμφωνα με τον Τσαούση (2007, σ. 265), περιγράφει μια αλλαγή στον τρόπο συγκρότησης της κοινωνίας η οποία είναι τόσο ριζική, που αποτελεί αλλαγή παραδείγματος κατά Kuhn. Πρόκειται για την ίδια τη συνθήκη συγκρότησης της κοινωνίας. Πράγματι, ενώ η βιομηχανική κοινωνία βασίστηκε στην ύπαρξη κεφαλαίου ως πηγής παραγωγής πλούτου, ο νέος κοινωνικός τύπος που εμφανίζεται έχει στο επίκεντρό του τη γνώση και την παραγωγή της. Ο δεύτερος όρος, «διά βίου μάθηση», σκιαγραφεί την προϋπόθεση επιβίωσης του νέου τύπου κοινωνικού υποκειμένου στο πλαίσιο της «κοινωνίας της γνώσης», η οποία χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση και τον σκληρό ανταγωνισμό. Έτσι, η διά βίου μάθηση ορίζεται ως η προϋπόθεση κοινωνικής και οικονομικής επιβίωσης του υποκειμένου στο πλαίσιο των διαμορφούμενων ρευστών και καλειδοσκοπικών υπεραναπτυγμένων κοινωνιών.

Πιο συγκεκριμένα, για τον όρο της διά βίου μάθησης (η οποία, όπως έχει φανεί και στο κεφάλαιο 2, θα επικρατήσει την επόμενη περίοδο στον διεθνή Λόγο για τις εκπαιδευτικές πολιτικές) εισάγεται ταυτόχρονα το 1996 από τρεις Διεθνείς Οργανισμούς:

- τον ΟΟΣΑ, κατά την 4η Σύνοδο της επιτροπής Παιδείας του σε επίπεδο Υπουργών Παιδείας με θέμα: «Για να καταστεί η Διά Βίου Μάθηση Πραγματικότητα για Όλους»,
- την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία ορίζει το 1996 ως «Ευρωπαϊκό Έτος της Διά βίου Μάθησης», ενώ παράλληλα κυκλοφορεί και το Λευκό Βιβλίο: «Διδασκαλία και Μάθηση — Προς την Κοινωνία της Γνώσης»,

⁹⁵ Η ανάλυση των υπερεθνικών πολιτικών, είτε μέσω των διεθνών οργανισμών είτε στον ευρωπαϊκό χώρο μέσω των ευρωπαϊκών θεσμών ή/και των διαδικασιών που αναπτύσσονται στον ευρωπαϊκό χώρο, έχουν παρουσιαστεί στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου.

⁹⁶ Με την έκδοση: «Διά Βίου Μάθηση για όλους».

⁹⁷ «Η Εκπαίδευση — Μέσα της κρύβει έναν Θησαυρό».

- την Unesco, η οποία δημοσιεύει την έκθεση της διεθνούς επιτροπής (υπό την προεδρία του Ντελόρ) «Η Εκπαίδευση — Μέσα της κρύβει έναν Θησαυρό», σύμφωνα με την οποία η διά βίου μάθηση αποτελεί έναν από τους τέσσερις πυλώνες της (Τσαούσης, 2007, σ. 284).

Ως ορισμό της διά βίου μάθησης θα μπορούσε κανείς να παραθέσει αυτόν που υπάρχει στο Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: *Διά βίου μάθηση «νοείται κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου, με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στα πλαίσια μιας προοπτικής που συνδέεται με το πρόσωπο, τον πολίτη, τον κοινωνό και/ή την απασχόληση»* (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1996, σ. 9)⁹⁸. Όπως αναφέρει και ο Σταμέλος (2009, σ. 146) είναι εμφανές ότι ο ορισμός αυτός στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) υποδηλώνει τη μετατόπιση από τη συλλογική ευθύνη (το εκπαιδευτικό σύστημα) στο άτομο. Πρόκειται για μια μετατόπιση ριζοσπαστική, στον βαθμό που θέτει υπό επαναδιαπραγμάτευση τη βαθιά εμπεδωμένη ιδέα της νεωτερικότητας ότι η εκπαίδευση (διαδικασία μόρφωσης) είναι μια κατεξοχήν κοινωνική λειτουργία υπό δημόσια ευθύνη και με σκοπό τη διασφάλιση του δημόσιου συμφέροντος. Εξαιτίας αυτής της μετατόπισης, ένας άλλος διεθνής οργανισμός, ο ΟΟΣΑ, πάει ένα βήμα πιο πέρα, υπογραμμίζοντας ότι *«η δέσμευση στη διά βίου μάθηση προϋποθέτει τη δέσμευση για θεσμικές μεταβολές»* (OCDE, 1996, σ. 245). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, πέντε είναι οι βασικοί άξονες αναφοράς της διά βίου μάθησης:

- α. ο τονισμός της χρηστικής αξίας της εκπαίδευσης,
- β. οι ίσες ευκαιρίες μάθησης, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, φυλής ή προγενέστερης εκπαίδευσης,
- γ. η αναγνώριση της άτυπης μάθησης — αυτό που θα ονόμαζε κάποιος «μάθηση παντού»,
- δ. η ποικιλία στις μεθόδους και τα μέσα μάθησης (π.χ. ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση),
- ε. στάση και τρόπος ζωής που να εμπεριέχουν τη διά βίου μάθηση. (OCDE, 1996).

Με βάση τα προηγούμενα, καθίσταται σαφές ότι η «Κοινωνία της Γνώσης» λειτουργήσει ως πολιορκητικός κριός για ευρύτατες αλλαγές στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Πράγματι, όπως εύστοχα σημειώνει και ο Παπαδάκης (2003, σ. 233), σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον που το χαρακτηρίζει η δομική αποβιομηχάνιση, η παρατεταμένη οικονομική κρίση, οι περιορισμένες επενδύσεις σε πολλούς από τους παραδοσιακούς τομείς του οικονομικού πεδίου, καθώς και οι αλλαγές στην τεχνολογική βάση της κοινωνίας ως αποτέλεσμα της απορρυθμισμού της αγοράς εργασίας και της αυξημένης ανεργίας, εξαφανίζονται περισσότερες θέσεις εργασίας από όσες δημιουργούνται. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα μετατρέπονται σε «αποδιοπομπαίους τράγους», στο μέτρο που κατηγορούνται ότι δεν μπορούν πλέον να παρακολουθήσουν τις ραγδαίες αλλαγές. Αντίθετα, αυτοί οι οποίοι στην ουσία ευθύνονται για την ανεργία και τα βασικά κοινωνικά προβλήματα, παραδείγματος χάρι οι πολυεθνικές εταιρείες, νομιμοποιούνται και αναγνωρίζονται ως εναλλακτικές λύσεις της επίσημης εκπαίδευσης, μέσω παράλληλων συστημάτων εκπαίδευσης και κυρίως κατάρτισης.

Στη συνέχεια, όμως, θα επικεντρωθούμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στον βαθμό που αποτελεί το βασικό κέντρο εκπομπής πολιτικών που επηρεάζει την ελληνική πραγματικότητα, ενίοτε κατά τρόπο υποχρεωτικό. Ας ξεκινήσουμε από κάτι που έχει ήδη αναφερθεί και είναι κομβικής σημασίας. Πρόκειται για τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), στην οποία, για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκή Συνθήκη, εντάσσονται στους τομείς δράσης της δύο άρθρα για την παιδεία και για την επαγγελματική εκπαίδευση.

Όμως, πριν από αυτήν τη Συνθήκη, έχουμε το 1991 την κυκλοφορία του Υπομνήματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την *Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*.⁹⁹

Στο Υπόμνημα υποστηρίζεται ότι η ευρωπαϊκή διάσταση στην «τριτοβάθμια» εκπαίδευση είναι επιθυμητή τόσο για πολιτιστικούς λόγους όσο και γιατί αποτελεί οικονομική αναγκαιότητα. Επιπροσθέτως, οι διαδικασίες αναγνώρισης των τίτλων σπουδών πρέπει να συνδέονται με την αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων, κάτι που ουσιαστικά αποτελεί την αναγκαία υποστήριξη για την κινητικότητα των ατόμων και την ανάπτυξη της οικονομίας στην Ευρώπη (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1991, σ. 57). Επίσης, σχετικά με την ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση, υποστηρίζεται ότι οι αλλαγές πρέπει να αφορούν όλες τις πτυχές του ρόλου της «τριτοβάθμιας» εκπαίδευσης, καθώς και τη συμβολή της στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική πρόοδο και στην κοινωνική συνοχή (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1991, σ. 58). Τέλος αναδεικνύονται κάποια θέματα που χαρακτηρίζονται από την Επιτροπή *«οριζόντια θέματα θεμελιώδους σημασίας»* όπως η ισορροπία μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η έμφαση για τη διατήρηση

⁹⁸Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση — Διδασκαλία και εκμάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης. ΕΕ: Λουξεμβούργο.

⁹⁹ Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1991) «Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα», COM(91) 349 τελικό, Βρυξέλλες, 05.11.1991.

και αναβάθμιση της ποιότητας της «τριτοβάθμιας» εκπαίδευσης,¹⁰⁰ η χρήση της τεχνολογίας της πληροφορικής, το θέμα της χρηματοδότησης και η ανάγκη για στρατηγικό μανάτζμεντ σε θεσμικό επίπεδο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1991, σσ. 16-17).

Όσον αφορά τη συνθήκη του Μάαστριχτ, αυτή υπογράφηκε στις 7 Φεβρουαρίου του 1992 και τέθηκε σε ισχύ την 1η Νοεμβρίου του 1993.

Το άρθρο 127 αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση (κατάρτιση) και αναφέρει ότι η Κοινότητα «εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Αντίστοιχα, το άρθρο 126 αναφέρεται γενικά στην παιδεία και συγκεκριμένα υπογραμμίζει ότι «η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος».¹⁰¹

Ερχόμενοι τώρα στα θέματα της εξομάλυνσης των διαδικασιών αναγνώρισης των τίτλων και περιόδων σπουδών¹⁰² και της συγκρότησης ενός χώρου ευρωπαϊκής εκπαίδευσης,¹⁰³ πρέπει να σημειωθεί ότι πρόκειται για ένα πεδίο όπου διάφορες –όχι μόνο ευρωπαϊκές– πολιτικές συναντώνται. Πράγματι, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '90 και μετέπειτα, τα θέματα αυτά αναδεικνύονται σε ένα αγαπημένο πεδίο των διεθνών οργανισμών. Μάλιστα, οι προτεινόμενες πολιτικές αναγνώρισης πτυχίων και περιόδων σπουδών αρχίζουν να συνδέονται άμεσα και ρητά με το θέμα της διασφάλισης της ποιότητας. Αυτό απεικονίζεται χαρακτηριστικά και στο ψήφισμα του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου 1994 σχετικά με την ποιότητα και την ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε αυτό το ψήφισμα, το Συμβούλιο υποστήριξε ότι οι σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα κράτη-μέλη μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο εφόσον η επαγγελματική κατάρτιση είναι υψηλού ποιοτικού επιπέδου και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις επιθυμίες όλων των νέων και όλων των ενηλίκων. Επίσης, σημειώνεται ότι η Ένωση θα πρέπει να δώσει σημαντική ώθηση για την εξερεύνηση νέων προοπτικών και την κοινή εξέλιξη με καινοτόμο πνεύμα, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της ποιότητας και της ελκυστικότητας της επαγγελματικής κατάρτισης σε όλα τα κράτη-μέλη (Καβασακάλης, 2015, σσ. 174-175).

Σχετικά με τη Διαδικασία της Μπολόνιας, υπουργοί Παιδείας 29 ευρωπαϊκών χωρών συναντώνται στην Μπολόνια και καταλήγουν σε ένα κείμενο που έγινε γνωστό ως «Διακήρυξη της Μπολόνιας», το οποίο αφορούσε κυρίως τη διεύρυνση της συνεργασίας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, με κεντρικό στόχο την οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE). Κεντρικοί στόχοι αυτής της προσπάθειας ήταν η αποδοχή διαφανών και συγκρίσιμων πτυχίων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η αποδοχή του συστήματος των δύο βασικών κύκλων σπουδών¹⁰⁴ (αποφεύγοντας την αναφορά σε αυστηρές και

¹⁰⁰ Αναλυτικότερα για την αναβάθμιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, σύμφωνα με το Υπόμνημα του 1991, βλέπε στο επόμενο κεφάλαιο.

¹⁰¹ Αξίζει να σημειωθεί μία παρατήρηση σχετικά με το πώς διατυπώνεται ο ρόλος της Κοινότητας στα δύο άρθρα. Στο άρθρο 126 σχετικά με την παιδεία (με την ανώτατη εκπαίδευση να συμπεριλαμβάνεται σε αυτήν) η διατύπωση είναι ότι η Κοινότητα «συμβάλλει», ενώ στο άρθρο 127 για την επαγγελματική κατάρτιση η Κοινότητα «εφαρμόζει».

¹⁰² Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). «Ανακοίνωση της Επιτροπής σχετικά με την αναγνώριση των διπλωμάτων για ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς», COM (94), 596 Τελικό.

Οδηγία 92/51/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 1992 σχετικά με ένα δεύτερο γενικό σύστημα αναγνώρισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο συμπληρώνει την οδηγία 89/48/ΕΟΚ (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 209/0025-0045, 24-07-1992).

¹⁰³ «Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης», COM (93), 457 τελικό Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1993).

Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνεργομένων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 27ης Νοεμβρίου σχετικά με τα μέτρα για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 336/0004-0005, 19-12-1992).

Συμπέρασμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνελθόντων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 11ης Ιουνίου 1993 σχετικά με την προώθηση ενός ανοικτού ευρωπαϊκού χώρου για συνεργασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C 186/0001-0002, 08-07-1993).

¹⁰⁴ Από το 2003, προστέθηκε και τρίτος κύκλος (οι διδακτορικές σπουδές).

συγκεκριμένες χρονικές διάρκειες στους κύκλους σπουδών¹⁰⁵), η εγκαθίδρυση ενός συστήματος μεταφερόμενων πιστωτικών μονάδων (όπως π.χ. το σύστημα ECTS), η προώθηση και βελτίωση της κινητικότητας των φοιτητών, των διδασκόντων, των ερευνητών και του διοικητικού προσωπικού, η προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της διασφάλισης της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση και, τέλος, η απαραίτητη προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση με ταυτόχρονο σεβασμό της διαφορετικής κουλτούρας, της γλώσσας και των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης (Bologna Declaration, 1999). Ουσιαστικά, όπως επισημαίνει ο Κλάδης, «η Διακήρυξη της Μπολόνιας είχε κυρίως να κάνει με την ανταγωνιστικότητα του EXAE εντός του παγκόσμιου τοπίου ανώτατης εκπαίδευσης» (Kladis, 2006, σ. 143).

Συνολικότερα, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, κατά τη δεκαετία της δεκαετίας του '90, η κυριαρχία της συζήτησης περί παγκοσμιοποίησης επηρεάζει κατά τρόπο σημαντικό τις εξελίξεις στο επίπεδο των διεθνών και ευρωπαϊκών πολιτικών εκπαίδευσης και συν τω χρόνω και διά βίου μάθησης.

Ο Σταμέλος το 2009 κωδικοποιεί την παραπάνω εξέλιξη:

- Η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί νέους υπερκρατικούς θεσμούς, οι οποίοι ασχολούνται με τα πάντα, ακόμα και με την εκπαίδευση, και μάλιστα κατά τρόπο εντελώς διαφορετικό από εκείνον των εθνικών κρατών, καθώς η εκπαίδευση νοείται ως ένα ιδιωτικό αγαθό που πουλιέται και αγοράζεται, υποκειμένο στους νόμους της αγοράς και της ζήτησης.
 - Τα σύνορα μεταξύ των κρατών καθίστανται διαπερατά, και οι νέες ιδέες ή τάσεις κυκλοφορούν και επηρεάζουν ευκολότερα τον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων.
 - Οι ευρύτερες πολιτικοοικονομικές αλλαγές υπό την πίεση της παγκοσμιοποίησης οδηγούν στην αλλαγή του ρόλου του Κράτους, συνεπώς και των θεσμών του, στην περίπτωσή μας, του εκπαιδευτικού συστήματος.
 - Αμφισβητείται ο ρόλος της εκπαίδευσης ως πυλώνα συγκρότησης του κράτους.
 - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζεται σε ένα υποσύνολο του ευρύτερου χώρου της διά βίου μάθησης, ο οποίος αποτελείται από αναρίθμητες δομές ποικίλου είδους, τύπου και νομικού καθεστώτος.
 - Δεν υπάρχει πλέον μια εκπαιδευτική πολιτική αλλά εν δυνάμει αναρίθμητες μικροπολιτικές, ακόμα και σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο, για επιμέρους ανάγκες εκπαιδευτικών δομών.
 - Αμφισβητείται η ανάγκη ενός κεντρικού σχεδιασμού και αναδεικνύονται οι ανάγκες για επιμέρους μικροσχεδιασμούς που θα εξυπηρετούσαν τις πολλαπλές εκπαιδευτικές δομές.
 - Περιθωριοποιείται το κοινωνικοποιητικό έργο της εκπαίδευσης και τονίζεται το χρηστικό, το οποίο θεωρείται στη βάση ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων.
- (Σταμέλος, 2009, σ. 83).

3.4.1.2 Τα ευρωπαϊκά προγράμματα

Λίγο μετά τη θέση σε ισχύ της Συνθήκης του Μάαστριχτ δημοσιεύεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το Λευκό Βιβλίο για την «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση»,¹⁰⁶ στο οποίο γίνεται άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση και την οικονομική μεγέθυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτό αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι το έμφυχο δυναμικό αποτελεί το πλεονέκτημα της Ευρώπης σε σχέση με τους ανταγωνιστές της, και αυτός είναι ο λόγος που η διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση θεωρείται αναγκαία οικονομική και κοινωνική επένδυση. Δύο χρόνια αργότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξειδικεύει τους στόχους για την εκπαίδευση σε ένα Λευκό Βιβλίο με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση — Διδασκαλία

¹⁰⁵ Στόχος, όσον αφορά το σύστημα των ευρωπαϊκών πτυχίων ανώτατης εκπαίδευσης, ήταν να περιλαμβάνει δύο κύκλους σπουδών: Ο πρώτος θα έχει τουλάχιστον 3 χρόνια σπουδών (Bachelor) και η ολοκλήρωσή του θα αποτελεί προϋπόθεση για την πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο. Ο δεύτερος κύκλος θα περιλαμβάνει 2 πτυχία, ένα μικρής διάρκειας (Master) και ένα μεγαλύτερης διάρκειας (PhD), για τα οποία δεν διευκρινίζονται ούτε η διάρκειά τους ούτε το αν για την πραγματοποίησή του δεύτερου πτυχίου υπήρχε ως προϋπόθεση η πραγματοποίησή του πρώτου πτυχίου.

¹⁰⁶ Commission of the European Communities (1993). White Paper: “Growth, Competitiveness and Employment, the challenges and ways forward into the 21st century”, COM(93) 700 final, 5 December.

και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης».¹⁰⁷ Προτείνεται οι δράσεις και τα προγράμματα σε κοινοτικό επίπεδο να συμπεριλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, μέτρα για την έρευνα και την ανάπτυξη νέας γνώσης, τη σύνδεση πανεπιστημίων και επιχειρήσεων, την αύξηση των επενδύσεων για την ανάπτυξη του έμφυχου δυναμικού και την ανάπτυξη και στήριξη της διά βίου εκπαίδευσης.

Σε συνέχεια των παραπάνω εξελίξεων, δημιουργούνται σε κοινοτικό επίπεδο το Πρόγραμμα SOCRATES, το οποίο δεσπόζει στον τομέα της εκπαίδευσης, και το πρόγραμμα Leonardo Da Vinci που δραστηριοποιείται στον τομέα της κατάρτισης. Και τα δύο Προγράμματα διαμορφώνουν και εφαρμόζουν, στη διάρκεια της δεκαετίας του '90, τις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά.

¹⁰⁷Commission of the European Communities (1995). White Paper: "Education and Training – Teaching and Learning Towards the Learning Society", COM(95) 590 final, 29 November.

Τα προγράμματα της ΕΕ που αφορούν την εκπαίδευση	
SOCRATES ¹⁰⁸	Leonardo Da Vinci ¹⁰⁹
Στόχοι	
Ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης), Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, Προώθηση συνεργασίας και κινητικότητας, Ενθάρρυνση της καινοτομίας στην εκπαίδευση, Προώθηση των ίσων ευκαιριών σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς.	Ενδυνάμωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων στην Ευρώπη, Βελτίωση της ποιότητας και της πρόσβασης στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση και στη διά βίου πρόσκτηση δεξιοτήτων, προκειμένου να δημιουργηθεί ευπροσάρμοστο εργατικό δυναμικό, Προώθηση και ενδυνάμωση της προσφοράς της επαγγελματικής κατάρτισης στη διαδικασία της καινοτομίας.
Συμμετέχουσες χώρες	
31 χώρες (15 κράτη μέλη, 3 χώρες μέλη της ΕΖΕΣ, 10 σχετιζόμενες χώρες, Κύπρος, Μάλτα, Τουρκία το 2001)	31 χώρες (15 κράτη μέλη, 3 χώρες μέλη της ΕΖΕΣ, 10 σχετιζόμενες χώρες, Κύπρος, Μάλτα, Τουρκία το 2001)
Επίπεδο εκπαίδευσης που απευθύνεται το πρόγραμμα	
Όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (υποχρεωτική, μεταυποχρεωτική)	Οργανισμοί του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, εταιρείες που ασχολούνται με την κατάρτιση προσωπικού. (Μεταυποχρεωτική εκπαίδευση)
Δράσεις	
Comenius: Υποχρεωτική εκπαίδευση Erasmus: Ανώτατη εκπαίδευση Grundtvig: Εκπαίδευση Ενηλίκων Lingua: Εκμάθηση γλωσσών Minerva: Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση Παρατήρηση και Καινοτομία Κοινές Δράσεις – Συνοδευτικά Μέτρα	Κινητικότητα Πιλοτικά προγράμματα Γλωσσικές δεξιότητες Διακρατικά δίκτυα Ανάπτυξη βάσεων δεδομένων
Φορέας Υλοποίησης	
Επιτροπή – Εθνικοί φορείς (IKY)	Επιτροπή – Εθνικοί φορείς (Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας)

Πίνακας 3.7. Δεκαετία '90 και ευρωπαϊκά προγράμματα (Πηγή: Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004)

Οι δράσεις του προγράμματος Socrates (Σωκράτης) αποτελούνταν από το Comenius που αφορούσε τη σχολική εκπαίδευση, το Lingua που σχετιζόταν με τη γλωσσική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, το Minerva που προωθούσε την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το Grundtvig που προωθούσε την εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο στις επόμενες περιόδους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής έγινε ο πυρήνας των κοινών δράσεων (διά βίου μάθησης) και, τέλος, το Erasmus που σχετιζόταν με την ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση και είχε τρία σημαντικά πεδία δράσης για α) την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, β) τη συνεργασία των πανεπιστημίων στον ευρωπαϊκό χώρο, γ) την κινητικότητα των φοιτητών και των καθηγητών, και την ίδρυση θεματικών δικτύων, δράση που είχε καινοτομικό χαρακτήρα (Καβασακάλης, 2015, σ. 134). Η σημαντικότερη, όμως, καινοτομία του Erasmus υπήρξε η απευθείας σύνδεση της Επιτροπής της ΕΕ με τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης μέσω της υπογραφής της

¹⁰⁸ Είναι χαρακτηριστικό ότι το 1995-1996, 316.000 σπουδαστές, 26.000 καθηγητές, 80.000 νέοι ενεπλάκησαν στις δράσεις που οργανώθηκαν από αυτό το πρόγραμμα. Συνάφθηκαν δε 1.620 συμφωνίες σύμπραξης μεταξύ 5.000 σχολείων, ενώ λειτούργησαν 2.673 προγράμματα διαπανεπιστημιακής συνεργασίας με τη συμμετοχή 1.800 – περίπου – ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997).

¹⁰⁹ Το πρόγραμμα LEONARDO ενέπλεξε, το 1995-1996, 22.000 νέους σε αρχική κατάρτιση, 10.000 νέους εργαζομένους και 130.000 καταρτιζόμενους. Ξεκίνησαν δε την εφαρμογή τους 1.542 δοκιμαστικά σχέδια που ενέπλεξαν 23.479 συνεργαζόμενους οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997, Οδηγός Προγραμμάτων. Εκπαίδευση – Κατάρτιση – Νεότητα).

«Ενιαίας Σύμβαση Ιδρύματος» (Erasmus Charter), η οποία παρέκαμπε στην ουσία τις εθνικές αρχές και δέσμευε τα πανεπιστήμια ότι θα υλοποιούσαν την ευρωπαϊκή στοχοθεσία με αντάλλαγμα την πρόσβασή τους στις ποικίλες χρηματοδοτήσεις του Erasmus. Πιο αναλυτικά, μέσω του Erasmus Charter τα ιδρύματα δεσμεύονταν να:

- α) χάραζον μια ευρωπαϊκή πολιτική του Ιδρύματος,
 - β) διασφαλίζουν τη συνοχή των δραστηριοτήτων μεταξύ τους και προς την ευρωπαϊκή πολιτική του Ιδρύματος,
 - γ) διασφαλίζουν την οικονομική ενίσχυση του Ιδρύματος,
 - δ) αναπτύξουν την ευελιξία στην επιλογή των δραστηριοτήτων και
 - ε) διασφαλίζουν τη διαφάνεια.
- (Τσαούσης, 1995, σ. 10)

Σχετικά με το πρόγραμμα Leonardo Da Vinci, οι στόχοι, όπως αυτοί διατυπώθηκαν στην απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ήταν οι εξής:

- α) να βελτιωθεί η ποιότητα και η ικανότητα καινοτομίας των συστημάτων και των μηχανισμών επαγγελματικής κατάρτισης στα κράτη μέλη,
 - β) να αναπτυχθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην επαγγελματική κατάρτιση και στον επαγγελματικό προσανατολισμό,
 - γ) να προωθηθεί η κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής, ώστε να ευνοείται η διαρκής προσαρμογή των ικανοτήτων που να καλύπτει τις ανάγκες των εργαζομένων και των επιχειρήσεων, να συμβάλλει στη μείωση της ανεργίας και να διευκολύνει την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας,
 - δ) να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους νέους της Κοινότητας οι οποίοι το επιθυμούν να ακολουθήσουν ένα ή, ει δυνατόν, δύο ή περισσότερα έτη αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που θα προστίθενται στην υποχρεωτική πλήρη σχολική τους φοίτηση και θα οδηγούν στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων αναγνωρισμένων από τις αρμόδιες αρχές του κράτους-μέλους στο οποίο αποκτώνται,
 - ε) να ενθαρρυνθούν ειδικά μέτρα επαγγελματικής κατάρτισης υπέρ των ενηλίκων που δεν έχουν επαρκή επαγγελματικά προσόντα, και ιδίως των ενηλίκων που δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση,
 - στ) να βελτιωθεί το καθεστώς και η ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και να ευνοηθεί μια ισοτιμία κύρους μεταξύ ακαδημαϊκών πτυχίων και επαγγελματικών προσόντων,
 - ζ) να προωθηθεί η επαγγελματική κατάρτιση των νέων και η προετοιμασία τους για τη ζωή του ενηλίκου και την επαγγελματική ζωή, ενόψει των απαιτήσεων της κοινωνίας και των τεχνολογικών αλλαγών,
 - η) να ενθαρρυνθούν ειδικές δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης υπέρ των νέων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση χωρίς επαρκή κατάρτιση, και ειδικότερα εκείνων που εγκαταλείπουν το σχολικό σύστημα χωρίς να έχουν καταρτιστεί επαρκώς,
 - θ) να προωθηθεί η ισότητα πρόσβασης στην αρχική και συνεχή επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, για παράδειγμα λόγω κοινωνικοοικονομικών, γεωγραφικών ή εθνοτικών παραγόντων ή λόγω σωματικών ή πνευματικών αναπηριών να ληφθεί ειδική μέριμνα για τα πρόσωπα που εκτίθενται σε διάφορους κινδύνους οι οποίοι ενδέχεται να προκαλέσουν τον κοινωνικό και οικονομικό τους αποκλεισμό,
 - ι) να προσανατολιστούν οι πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης, έτσι ώστε κάθε εργαζόμενος της Κοινότητας να μπορεί να έχει πρόσβαση στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, χωρίς καμία μορφή διάκρισης σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής.
- (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1994)

Εκείνο, πάντως, που είναι σημαντικό να κρατήσουμε από αυτήν την αναφορά στο ευρωπαϊκό επίπεδο είναι ότι τα προγράμματα αυτά μπορεί να είναι εκπαιδευτικά, κατάρτισης ή και ερευνητικά. Τα εκπαιδευτικά αναφέρονται στις επιμέρους βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος ή είναι προγράμματα επιμόρφωσης και/ή κατάρτισης ανεξαρτήτως του επίσημου, τυπικού και διαβαθμισμένου εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. τα προγράμματα Leonardo ή το Grundtvig του Socrates). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και τα προγράμματα αυτά μπορούν να υλοποιηθούν σε μία ή περισσότερες από τις επίσημες γλώσσες της ΕΕ, όλο και περισσότερο η κυριαρχία μίας και μόνης γλώσσας (της αγγλικής) γίνεται εμφανής (Σταμέλος, 2009, σ. 225). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι η προβλεπόμενη χρηματοδότηση για τα δύο αυτά προγράμματα (διάρκειας από το 1994 έως το 1999) ήταν υψηλότερη. Συγκεκριμένα, για το SOCRATES η χρηματοδότηση

ήταν 850 εκατομμύρια ECU (MECU)¹¹⁰ και για το Leonardo Da Vinci 620 MECU, γεγονός που θα άλλαζε, όπως θα συζητήσουμε στη συνέχεια, το σύνολο της εικόνας της ελληνικής εκπαίδευσης.

Τέλος αξ σημειωθεί ότι σε αυτήν τη δεκαετία σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο αναπτύσσονται προγράμματα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης και, επομένως, πολιτικές που ενισχύουν τις δραστηριότητες της συγκρισιμότητας και «επικοινωνίας» μεταξύ των διαφορετικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη και στον κόσμο. Ενδεικτικά:

- **Το πιλοτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση.** Το 1994 με κοινοτική πρωτοβουλία, σε πιλοτικό επίπεδο, εφαρμόζεται το διετές πρόγραμμα European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education. Σε αυτό συμμετείχαν 45 ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από 17 χώρες, και είχε ως γενικότερο αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας για την αξιολόγηση της ποιότητας και την εφαρμογή αυτής στα ιδρύματα των 17 χωρών (συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας με δύο ιδρύματα). Η μεθοδολογία αυτή ήταν βασισμένη σε ένα διττό σύστημα εσωτερικής ανάλυσης-αξιολόγησης και επισκέψεων εξωτερικών ειδικών επισκεπτών (Thune & Staropoli, 1997· Mora & Vidal, 2005).

Ο ΟΟΣΑ και το πρόγραμμα Διοίκησης Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (I.M.H.E.). Στο πρόγραμμα για τη Διοίκηση των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Institutional Management in Higher Education – I.M.H.E.) υπήρχε το υποπρόγραμμα «Διοίκηση και Αξιολόγηση της Ποιότητας και τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων» (Projecton Quality Management, Quality Assessment and the Decision-Making Process). Συμμετείχαν 45 ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από 24 χώρες (συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας), μεταξύ αυτών και ευρωπαϊκά. Η φάση του προγράμματος που διήρκεσε από το 1994 έως το 1998 περιείχε ως παραδοτέα έργα μόνο εκθέσεις επισκόπησης (review reports) από μέρους των συμμετεχόντων ιδρυμάτων, οι οποίες αναλύονταν και συντίθεντο στην τελική έκθεση από τον ΟΟΣΑ. Μετά την εμπειρία των 4 ετών αποφασίστηκε το πρόγραμμα να έχει ως θεματικές προτεραιότητες τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση, την ποιότητα στη μαζικοποιημένη τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντα περιφερειακής ανάπτυξης, και τη διαχείριση της έρευνας (Καβασακάλης, 2015, σσ. 177-179).

Το πρόγραμμα Αξιολόγησης Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Institutional Evaluation Programme) της EUA. Η Σύνοδος των Ευρωπαίων Πρυτάνεων (CRE) που αργότερα μετεξελίχτηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA) το 1994 άρχισε να οργανώνει και να πραγματοποιεί κάθε χρόνο το Πρόγραμμα Αξιολόγησης Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Institutional Evaluation Programme). Οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της αντίληψης ότι οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας είναι αναγκαίες και ότι τα ιδρύματα πρέπει να το αντιληφθούν και να εισέλθουν με δική τους πρωτοβουλία σε μια τέτοια διαδικασία. Μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα είχε ως στόχο την ενδυνάμωση της αυτονομίας των πανεπιστημίων και τη στήριξή τους σε πιθανές θεσμικές αλλαγές στα πανεπιστήμια (Hofmann, 2005, σσ. 6 και 9).

3.4.2 Η «συνομιλία» των ελληνικών με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές στη δεκαετία του '90

Τη δεκαετία του '90, η Ελλάδα, μετά από μια μεγάλη χρονική περίοδο (βλ. παράγραφο 3.1), φαίνεται να προσπαθεί να βρει μια θέση σε έναν κόσμο σε πλήρη αναδόμηση. Το γεγονός ότι σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα επιτυγχάνει στόχους που είχε αποτύχει να φτάσει την προηγούμενη περίοδο είναι αδιαμφισβήτητο. Εντούτοις, αν και μοιάζει να γίνεται ευρύτερα παραδεκτός ένας πολιτικός στόχος (η ένταξη στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση – ONE), στο εκπαιδευτικό επίπεδο η κρίση του σχολείου συνεχίζεται, ίσως και λόγω έλλειψης συγκεκριμένης στόχευσης. Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να έχουν απολέσει την παλαιότερη αποστολή τους, χωρίς να την αντικαταστήσουν με μία καινούργια, και στο μεταλυκειακό εκπαιδευτικό σύστημα αυξάνεται η προσφορά δυνατοτήτων μέσω της υπερπαραγωγής πτυχίων σε όλα τα επίπεδα. Παράλληλα, διογκώνεται η παρουσία στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιών οικονομικών μεταναστών ή επαναπατρισμένων Ελλήνων, κάτι που περιπλέκει την κατάσταση σε ένα σύστημα ήδη σε κρίση και το οποίο δεν είναι συνηθισμένο στη διαχείριση πολύπολιτισμικών εκπαιδευτικών καταστάσεων.

¹¹⁰Το ECU ήταν η Ευρωπαϊκή Νομισματική Μονάδα. Ήταν ουσιαστικά ένα «καλάθι» από τα νομίσματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (με συγκεκριμένο ποσοστό αναλογίας για το νόμισμα κάθε χώρας) και χρησιμοποιούνταν ως λογιστική μονάδα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας πριν αντικατασταθεί από το ευρώ την 1η Ιανουαρίου 1999. Το 1994 η μέση τιμή του ήταν σχεδόν 300 δρχ.

Εάν, λοιπόν, το στοίχημα σε πολιτικό επίπεδο είναι η θέση της χώρας σε έναν κόσμο που αναδιοργανώνεται και αναδιαρθρώνεται, για το εκπαιδευτικό μας σύστημα η πρόκληση είναι η διαχείριση του πολιτισμικά πολλαπλού και οι σχέσεις του με την παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας (Σταμέλος, 2009, σ. 139).

Σε μια περίοδο έντονων αναδιαρθρώσεων που απαιτούν καινοτόμες, συνθετικές και στιβαρές πολιτικές, το κοινωνικό συγκείμενο και το πολιτικό σύστημα αναδεικνύουν τους περιορισμούς, τις αγκυλώσεις και τις ανεπάρκειές τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το έλλειμμα κουλτούρας στην ανάλυση των πολιτικών και η απουσία τεκμηριωμένου δημόσιου διαλόγου, οι επιφανειακές – δημοσιογραφικού τύπου– προσεγγίσεις και η ανταλλαγή επιθετικών –συνθηματικού τύπου– επιχειρημάτων. Ως αποτέλεσμα φαίνεται, σε γενικές γραμμές, να υστερεί ο σχεδιασμός και η ξεκάθαρη στόχευση σε εθνικό επίπεδο και, επομένως, να αναπτύσσονται διπολικά ή/και πολωτικά σχήματα τα οποία παίρνουν τη μορφή απλουστευτικής αντιπαράθεσης όπως «προοδευτικών» - «συντηρητικών», «ευρωπαϊστών»- «αντιευρωπαϊστών» κ.ά., τα οποία δεν βοηθούν στην ανάλυση των διεθνών εξελίξεων και των εκπαιδευτικών πολιτικών και, κατ' επέκταση, στη δημιουργία εθνικών πολιτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένη και προσαρμοσμένη στις εθνικές συνθήκες και επιλογές στόχευση και συνέχεια.

Βέβαια, σε κάθε περίπτωση, τη δεκαετία '90 λαμβάνει χώρα μία σημαντική τομή. Η Ελλάδα προχωράει εναρμονιζόμενη (ίσως για πρώτη φορά τόσο έντονα) με τις διεθνείς τάσεις. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα στη δεκαετία του '90 αυξάνει διαρκώς το επίπεδο συντονισμού του με τα άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα μετά και από την ανάγκη εφαρμογής των κοινών πολιτικών που προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, και επομένως διεθνοποιείται. Επίσης, από το δεύτερο μισό της δεκαετίας προωθείται το θέμα της διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση, και το βασικότερό του εργαλείο, η αξιολόγηση, δημιούργησε σημαντικές αναταράξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη, τέθηκε ως προαπαιτούμενο τόσο διεθνώς όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την ανάπτυξη της αμοιβαίας συνεργασίας και αναγνώρισης (Stamelos et al., 2012, σσ. 548-549). Βασικό στοιχείο αυτής της τομής είναι ότι σε αυτήν την προσπάθεια υπάρχει ισχυρή χρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους, μια χρηματοδότηση που ομοιά της δεν είχε δει ποτέ στο παρελθόν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως υποστηρίζει και ο Σταμέλος, αν κάποιος σταθεί στους αριθμούς, εντυπωσιάζεται από τα ποσά που διατίθενται (τόσο μέσω του Υπουργείου Παιδείας όσο και του Υπουργείου Απασχόλησης, αλλά και άλλων Υπουργείων¹¹¹) για εξοπλισμό, δομές, υποδομές αλλά και χρηματοδοτήσεις προς την κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών παροχών όπως, επί παραδείγματι, για την αλλαγή και τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, των συγγραμμάτων και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (2009, σ. 67).

Σε αυτήν την κατεύθυνση των πολλαπλών προγραμμάτων και τρόπων χρηματοδότησης φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο η προώθηση της έννοιας της «διά βίου μάθησης», η οποία αλλάζει το εκπαιδευτικό τοπίο. Έτσι, ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90, το εκπαιδευτικό σύστημα μετατρέπεται σταδιακά σε πολυεπίπεδες εκπαιδευτικές δομές, οι οποίες συνδέονται ή θα συνδεθούν στη συνέχεια¹¹² μεταξύ τους και οι οποίες θα προσφέρονται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες πληθυσμού και, ίσως, κατά έναν διαχρονικά σπονδυλωτό τρόπο (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ. 157). Το τελευταίο έχει κι ένα επιπλέον νόημα. Ενώ ένα εκπαιδευτικό σύστημα παραπέμπει στην εθνική εκπαίδευση ενός κράτους, η οποία οργανώνεται στο πλαίσιο, βασικά, ενός Υπουργείου Παιδείας, οι εκπαιδευτικές δομές όχι μόνο υπερβαίνουν τα προηγούμενα, αλλά παραπέμπουν σε κάτι άλλο, στη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου, αρχικά, ανώτατης εκπαίδευσης και έρευνας με προοπτικές δημιουργίας και άλλων παράλληλων ή επάλληλων χώρων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Επομένως οι εξελίξεις αυτές, που ξεκινούν στις αρχές της δεκαετίας του '90 και εντείνονται κατά τη διάρκειά της, ωθούν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης σε συντονισμένες δράσεις, με αποτέλεσμα τον εναρμονισμό τους σε επίπεδο πολιτικών προγραμμάτων, εξέλιξη που, από τη μία, οδηγεί στη διεθνοποίησή τους και στην απλούστευση των διαδικασιών στις συνεργασίες τους, και, από την άλλη, δημιουργεί πίεση στον παραδοσιακό ρόλο που είχαν τα συστήματα εκπαίδευσης από την εγκαθίδρυσή τους στο πλαίσιο ενός κράτους, δηλαδή την παραγωγή της «εθνικής» ταυτότητας και την αναπαραγωγή της επίσημης γραφειοκρατίας και της ελίτ.

¹¹¹Ενδεικτικά, το Πρόγραμμα για την Καταπολέμηση του Αποκλεισμού από την Αγορά Εργασίας του πρώην Υπουργείου Εργασίας, για την περίοδο 1994-1999, ήταν της τάξεως των 3,3 δις δρχ. Σε αυτό το τελευταίο, αν και μη εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ένα σημαντικό κομμάτι του αφορούσε δράσεις εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης.

¹¹²Βλ. παράγραφο 3.3.

3.4.2.1 Οι βασικές νομοθετικές πρωτοβουλίες: Ευρωπαϊκές διασυνδέσεις και ενδοελληνικές αντιστάσεις

Όπως θα ήταν αναμενόμενο, οι υποθέσεις της ανώτατης εκπαίδευσης κυριάρχησαν αυτήν τη δεκαετία, αλλά όχι μόνο.

Στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης μία βασική αλλαγή στο ξεκίνημα της δεκαετίας υπήρξε ο Νόμος 2083/1992 ο οποίος ρύθμιζε γενικότερα τα θέματα της ανώτατης εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τα θέματα που αφορούσαν τη θέσπιση μεταπτυχιακών σπουδών στα ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα, κάτι σημαντικό για τις εξελίξεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Ν. 2083/1992). Σε αυτόν τον νόμο υπήρχε και ένα άρθρο (το 24) με τον τίτλο «Αξιολόγηση του Έργου των ΑΕΙ», το οποίο αφορούσε τη θεσμοθέτηση, για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα, ενός συστήματος αξιολόγησης τόσο των Τμημάτων όσο και των Ιδρυμάτων. Ο νόμος αυτός συνέδεε ρητά το αποτέλεσμα της αξιολόγησης με το μέγεθος της δημόσιας χρηματοδότησης. Επομένως, θεσμοθετούνταν μια διαδικασία αξιολόγησης στα πανεπιστήμια με «τιμωρητικές» επιπτώσεις, σε μία χρονική στιγμή κατά την οποία στην Ευρώπη είχε ήδη αρχίσει η προώθηση προγραμμάτων αξιολόγησης¹¹³ τα οποία στόχευαν στην υποστηρικτική και ενισχυτική αξιολόγηση (evaluation for improvement) (Καβασακάλης, 2015, σσ. 228-230). Στη συνέχεια, με την αλλαγή της κυβέρνησης το 1993, το συγκεκριμένο άρθρο καταργήθηκε. Ο νέος Νόμος 2327/1995 θεσμοθετούσε το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ).¹¹⁴ Η πρωτοτυπία του εδραζόταν στο ότι προσπάθησε να συνδυάσει την αξιολόγηση με τις διαδικασίες σχεδιασμού της ανώτατης εκπαίδευσης. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι και αυτή η νομοθετική προσπάθεια έπεσε στο κενό, καθώς το ΕΣΥΠ. δεν λειτούργησε ποτέ¹¹⁵ (Καβασακάλης, 2015, σσ. 232-234).

Στη συνέχεια, μια νέα νομοθετική εκπαιδευτική προσπάθεια εκδηλώνεται το 1997 με αιχμή τον Νόμο «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». (Ν. 2525/1997)

Οι βασικοί τομείς της μεταρρύθμισης, όπως αναφέρονται το έτος 2000 σε έγγραφο της «Επιτροπής Για την Αξιολόγηση των Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής»,¹¹⁶ ήταν οι εξής:

- **Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.** Ουσιαστικά, η γνωστική ύλη και τα Προγράμματα Σπουδών των δύο αυτών βαθμίδων επανακαθορίζονταν και κατανέμονταν στις τάξεις με συνέχεια και εκπαιδευτική συνέπεια.
- **Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.** Βασικός στόχος ήταν η ενίσχυση της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης και δευτερευόντως η εξυπηρέτηση των κοινωνικών αναγκών των εργαζομένων γονέων.
- **Ενιαίο Λύκειο.** Στόχος ήταν η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, η ανάπτυξη ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας και της κριτικής σκέψης των μαθητών.¹¹⁷
- **Ίδρυση Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων.** Στόχος αυτής της αλλαγής ήταν η παροχή στους απόφοιτους τους Γυμνασίου σύγχρονης επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- **Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Μονάδας και του Εκπαιδευτικού.** Στόχος ήταν η αξιολόγηση σε όλους τους τύπους και στα επίπεδα της εκπαίδευσης με σκοπό τη διαρκή παρακολούθηση και αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού.

¹¹³ Βλ. παράγραφο 4.2.1.

¹¹⁴ και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ).

¹¹⁵ Ακριβέστερα, η ολομέλεια του ΕΣΥΠ, με τη μορφή που προέβλεπε ο Ν. 2327/1995, συνεδρίασε επίσημα μια και μοναδική φορά τέσσερα χρόνια αργότερα, στις 16-17 Ιανουαρίου 1999 στο Ζάππειο Μέγαρο με πρόεδρο τον Ιωάννη Πανάρετο. Από αυτήν τη μοναδική επίσημη συνεδρίαση της ολομέλειας του ΕΣΥΠ εκδόθηκαν με ευθύνη του προέδρου τα πρακτικά (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, 1999).

¹¹⁶ Η Επιτροπή συστήθηκε με την Υπουργική Απόφαση της 21ης Σεπτεμβρίου 1999. Έλαβε εντολή για την αξιολόγηση της εφαρμογής των προγραμμάτων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με έμφαση στο Ενιαίο Λύκειο. Έτσι, η σύνθεσή της προέκυψε από στελέχη της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δε έμφαση στην ανάλυση της επιτροπής ανήκει στο Ενιαίο Λύκειο, λιγότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ακόμη λιγότερο στη λειτουργία των ΤΕΕ και της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

¹¹⁷ Η περιγραφή αυτή έπεται σχεδόν από 2 δεκαετίες διαβάζεται κάπως περίεργα, με δεδομένο ότι έχουμε βιώσει επί μία μακρά περίοδο τη λειτουργία του Ενιαίου Λυκείου.

- **Ρύθμιση της Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.** Στον συγκεκριμένο τομέα, μέσω των προβλέψεων του νόμου, ο στόχος ήταν η διεύρυνση της πρόσβασης, η αναδιάρθρωση των Προγραμμάτων Σπουδών των πανεπιστημίων, η ίδρυση Νέων Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων, η ενίσχυση των Πανεπιστημιακών Βιβλιοθηκών, η ρύθμιση της Φοιτητικής Μέριμνας και η Αποτίμηση των Μονάδων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- **Διά βίου Εκπαίδευση: (α) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και (β) Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ).** Μέσω των δύο αυτών θεσμών για τη διά βίου μάθηση στόχος ήταν η συνεχιζόμενη εκπαίδευση ή η επανεκπαίδευση μεγάλων ομάδων εργαζομένων.
- **Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης – ΟΕΕΚ)**
- **Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**
- **Νέα προσέγγιση στα θέματα της Ειδικής Αγωγής**
- **Δράσεις Υποστήριξης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.** Ουσιαστικά οι δράσεις αυτές περιλάμβαναν τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων, την ενίσχυση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και την αναδιάρθρωση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
(Επιτροπή Αξιολόγησης Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2000).

Οι βασικοί τομείς του Νόμου του 1997, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, επιλέχθηκαν, ως μέτρα και/ή ενέργειες στο ΕΠΕΑΕΚ Ι, το οποίο σε κοινοτικό επίπεδο χρηματοδοτήθηκε από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Β΄ ΚΠΣ). Η επικέντρωση στο ΕΠΕΑΕΚ Ι, ένα σημαντικό πρόγραμμα που διατρέχει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης με συγχρηματοδότηση μέσω κοινοτικών (75%) και εθνικών κονδυλίων (25%), θεωρείται επιβεβλημένη, καθώς, μέσω αυτού του προγράμματος που υλοποιείται στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90, αλλάζει το εκπαιδευτικό τοπίο στη χώρα μας. Σε αυτό, όμως, θα επικεντρωθούμε στην επόμενη παράγραφο.

3.4.2.2 Οι δράσεις και τα προγράμματα των ελληνικών πολιτικών εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης τη δεκαετία του '90

Με την έναρξη της ανάπτυξης κοινών ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών και χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων πραγματοποιούνται, όπως υποστηρίζουν και οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004, σσ. 154-156), τρεις βασικές μεταβολές:

Ο περιορισμός της εθνικής ομοιογένειας και/ή περιχαράκωσης, που αναφέρεται τόσο στην ύπαρξη μιας Ευρωπαϊκής Διάστασης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα όσο και στην ταχεία εξάπλωση της πολιτισμικής ετερογένειας στις σχολικές τάξεις

Ενδεικτικά παραδείγματα ως προς τον περιορισμό της εθνικής περιχαράκωσης, με την ανάπτυξη μιας αίσθησης συμμετοχής σε μια ευρύτερη διαδικασία, είναι η αύξηση της σημασίας των ξένων γλωσσών –το πρόγραμμα Comenius– με τις συνεργασίες σχολείων και τις επαφές μαθητών και εκπαιδευτικών μεταξύ διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών, η ένταξη της τοπικής ιστορίας και η προετοιμασία μιας ευρωπαϊκής ιστορίας. Η αύξηση της πολιτιστικής ετερογένειας στις σχολικές τάξεις παραπέμπει στη μεγαλύτερη ενδοενωσιακή κινητικότητα αλλά και στην άφιξη σημαντικών πληθυσμών εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, πράγμα που διαφοροποιεί πολιτισμικά τον μαθητικό πληθυσμό και αίρει εκ των πραγμάτων την εθνική ομοιογένειά του.

Η προετοιμασία για την ένταξη των μελλοντικών εργαζομένων σε μια ευρωπαϊκή αγορά εργασίας

Η προετοιμασία αυτή θέτει το ζήτημα της εφαρμογής κοινών κριτηρίων λειτουργίας, τα οποία με την πάροδο του χρόνου¹¹⁸ θα οδηγήσουν στην αμοιβαία αναγνώριση των παρεχόμενων τίτλων σπουδών, η οποία, με τη σειρά της, θα δίνει πρόσβαση σε ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος ή σε θέσεις εργασίας. Αυτό οδηγεί στη συζήτηση για τη διασφάλιση ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία δεν θα μπορέσει να υλοποιηθεί αν δεν τεθούν συγκεκριμένοι (και μετρήσιμοι) στόχοι και δεν θεσμοθετηθούν μηχανισμοί αξιολόγησης. Βέβαια αυτές οι εξελίξεις, ιδιαίτερα στο ξεκίνημά τους, τη δεκαετία που αναλύουμε, επηρεάζουν σημαντικά την ελληνική σχολική (αλλά και πανεπιστημιακή) πραγματικότητα και προκαλούν αναταράξεις, στον βαθμό που ανατρέπουν παγιωμένες λογικές και νοοτροπίες.

Η ύπαρξη σημαντικής ενωσιακής χρηματοδότησης που επιτρέπει τη διεύρυνση, την επέκταση και τη βελτίωση τόσο των δομών όσο και της λειτουργίας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων

¹¹⁸ Βλ. παράγραφο 3.3.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 μέσω των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων εισρέουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας χρηματικά ποσά που όμοιά τους ποτέ στο παρελθόν δεν είχαν διατεθεί. Έτσι, το εκπαιδευτικό της σύστημα εκσυγχρονίζεται, εμπλουτίζεται και επεκτείνεται. Η ταχεία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών στα σχολεία (ειδικά οι Η/Υ), τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες, τα διάφορα προγράμματα (Αγωγή Υγείας και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση), η διευρυμένη και ποικιλόμορφη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αποτελούν μόνο έναν ενδεικτικό κατάλογο γύρω από το τι συντελείται στα ελληνικά σχολεία με την έντονη συνεισφορά των ενωσιακών ταμείων. Βέβαια, το αν όλα τα προηγούμενα γίνονται με τον καλύτερο ή τον ουσιαστικότερο τρόπο κανείς δεν είναι σε θέση να το επαληθεύσει, στον βαθμό που δεν υπάρχουν αξιόπιστοι και παραδεκτοί μηχανισμοί ελέγχου της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των συνιστωσών του.

Εξειδικεύοντας τη συζήτηση στο επίπεδο της μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα ΤΕΕ, τα οποία στην αρχική εκδοχή τους δεν είχαν δεύτερο κύκλο σπουδών (ουσιαστικά Γ' Λυκείου), τον απέκτησαν πολύ γρήγορα. Στη συνέχεια, απέκτησαν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (ΤΕΙ), και στο τέλος της δεκαετίας προωθήθηκε το αίτημα για δυνατότητα πρόσβασης και στα πανεπιστήμια, με βασικό, ουσιαστικό, κριτήριο τη δημογραφική κρίση της χώρας, προοπτική που θα συνάδει και με τη γενικότερη ευρωπαϊκή τάση κατάρτησης των «τυφλών» εκπαιδευτικών θεσμών, δηλαδή των θεσμών που δεν έχουν γέφυρες επικοινωνίας με άλλους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ. 158).

Στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης, προς τα τέλη της δεκαετίας, αρχίζουν να αναπτύσσονται κοινά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών¹¹⁹ στο πλαίσιο προγραμμάτων όπως το Socrates και το Tempus. Τα προγράμματα αυτά, χρηματοδοτούμενα σε πολλές περιπτώσεις από το ΕΠΕΑΕΚ Ι,¹²⁰ διαπερνούν την παραδοσιακή συγκρότηση ενός προγράμματος σπουδών, στο μέτρο που μπορεί να είναι διατμηματικά, διαπανεπιστημιακά ή ακόμα και διακρατικά. Σε αυτό το πρωτόγνωρο περιβάλλον (για τη δεκαετία του '90 και, κυρίως, στην επόμενη δεκαετία) ενοούνται έντονα οι διεθνικές συνεργασίες, είτε αυτές λαμβάνουν τη μορφή διαπανεπιστημιακών ή διατμηματικών συνεργασιών είτε συνεργασιών μεταξύ μελών ΔΕΠ. Έτσι, το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ενός πανεπιστημιακού Τμήματος είναι δυνατόν να το παρακολουθήσουν αλλοδαποί φοιτητές και να διδάξουν και καθηγητές από ξένα πανεπιστήμια με τρεις τρόπους:

α) μέσω των μορφωτικών συμβάσεων που υπογράφει το ελληνικό κράτος αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση,¹²¹

β) μέσω των υποτροφιών που προκηρύσσουν τα υπουργεία Παιδείας, Οικονομικών και Εξωτερικών στο πλαίσιο της συμμετοχής της χώρας μας στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ),¹²² και

γ) μέσω των προγραμμάτων κινητικότητας που χρηματοδοτεί η Ευρωπαϊκή Ένωση (Erasmus, Leonardo da Vinci). Στο πλαίσιο δε του προγράμματος SOCRATES, και μέσω των γραφείων Διεθνών Σχέσεων των πανεπιστημίων, υπάρχει επιπλέον η δυνατότητα όσα μέλη ΔΕΠ το επιθυμούν να αναπτύξουν προγράμματα σπουδών σε προπτυχιακό ή και μεταπτυχιακό επίπεδο (Σταμέλος, 1999, σ. 122).

Επιπρόσθετα, τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) δύνανται να είναι, κατά τον νόμο,¹²³ διατμηματικά, διαπανεπιστημιακά, διευρωπαϊκά, ενώ η πρόσβαση σε αυτά επιτρέπεται τόσο σε ημεδαπούς όσο και σε αλλοδαπούς φοιτητές. Τέλος, ειδικά η διευρωπαϊκή συνεργασία ενισχύεται έντονα μέσω των προγραμμάτων που χρηματοδοτεί η ΕΕ, είτε αυτά αναφέρονται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση είτε στην έρευνα. Μάλιστα, η συνεργασία αυτή λαμβάνει απρόβλεπτες, μερικές φορές, διαστάσεις, στον βαθμό που ένα ελληνικό πανεπιστήμιο δύναται να συμπράξει με φορείς, δημόσιους και/ή ιδιωτικούς, που δεν είναι απαραίτητα εκπαιδευτικοί ή ερευνητικοί ή κι αν ακόμα είναι, δεν είναι της ίδιας βαθμίδας (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004, σ. 173).

Μια άλλη διάσταση των αλλαγών που συντελούνται είναι η ανάπτυξη θεσμών ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

¹¹⁹ Η ανάπτυξη των οποίων είναι σημαντική ιδιαίτερα μετά τη θεσμοθέτηση του Νόμου 2083/1992.

¹²⁰ Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε διεξοδικά στο συγκεκριμένο εθνικό πρόγραμμα χρηματοδότησης Ενεργειών στο σύνολο των επιπέδων της εκπαίδευσης, με χρήση κονδυλίων από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.

¹²¹ Όπως το πρόγραμμα ALPHA με χώρες του εξωτερικού το διαχειρίζονται μέλη ΔΕΠ των ελληνικών πανεπιστημίων.

¹²² Ασκώντας ταυτόχρονα πολιτική προσέλκυσης ξένων φοιτητών και επιστημόνων.

¹²³ Ν. 2525/1997 και Ν. 2083/1992.

Το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα της δεκαετίας είναι η ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το 1992¹²⁴ και η υποδοχή των πρώτων φοιτητών έξι χρόνια αργότερα, το 1998. Η δημιουργία και αποδοχή του ΕΑΠ επέφερε και δύο άλλες σημαντικές αλλαγές στην ελληνική πανεπιστημιακή πραγματικότητα. Πρώτον, εξοικείωσε και έκανε αποδεκτά τα δίδακτρα στις πανεπιστημιακές σπουδές (κάτι που επιτρεπόταν και στα κοινά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα). Δεύτερον, ανέτρεψε ουσιαστικά τις παραδοσιακές σχέσεις εργασίας των εργαζομένων σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα. Προς το τέλος της δεκαετίας, το Ίδρυμα είχε περίπου 10.000 φοιτητές, λιγότερο από 20 μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ), περίπου 600 μέλη Συνεργαζόμενου Διδακτικού Προσωπικού (ΣΕΠ) και περίπου 75 διοικητικούς υπαλλήλους (59 από αυτούς με συμβάσεις). Αντίστοιχα, το Πανεπιστήμιο Πατρών στα τέλη της δεκαετίας του '90 είχε σχεδόν 600 μέλη ΔΕΠ, 84 μέλη εκτάκτου διδακτικού προσωπικού και 240 διοικητικούς υπαλλήλους (με μόνο 13 από αυτούς μέσω συμβάσεων). Συνεπώς, όπως υποστηρίζουν και οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004, σ. 161), μπορεί να υποστηριχτεί ότι πρόκειται για ένα Ίδρυμα «νέου τύπου» όπου οι μόνιμες θέσεις εργασίας σπανίζουν, ενώ τα δικαιώματα και οι αμοιβές των εργαζομένων του βρίσκονται συμπεσμένα στο ελάχιστο δυνατό.

Ταυτόχρονα, προς το τέλος της δεκαετίας του '90 αρχίζει η σταδιακή, πλην εντατική, διεύρυνση της πρόσβασης. Η παραδοσιακή μορφή πρόσβασης,¹²⁵ που είναι οι εξετάσεις μετά το Λύκειο, διατηρείται, αλλά πλέον έχει διευρυνθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Η διεύρυνση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης εντείνεται από το 1993 και μέσω της χρηματοδότησης από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης¹²⁶ (Β΄ ΚΠΣ), και ειδικότερα μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι), το οποίο αποτέλεσε το εθνικό πρόγραμμα για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης για την περίοδο από το 1994-1999.¹²⁷ Στις Ενέργειες που σχετίζονταν με την ανώτατη εκπαίδευση υπήρχε και η «Διεύρυνση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Η Ενέργεια αυτή ξεκίνησε τον Ιούνιο του 1998 με την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος με την οποία ζητήθηκε από όλα τα Ίδρύματα να εκπονήσουν και να υποβάλλουν προτάσεις ίδρυσης νέων Τμημάτων. Τα Ίδρύματα, όντως, μέχρι το τέλος Οκτωβρίου 1998 υπέβαλαν 167 προτάσεις (109 από ΑΕΙ και 58 από ΤΕΙ) που περιείχαν και μελέτες σκοπιμότητας και εφαρμογής. Μέχρι το τέλος του έτους οι προτάσεις αξιολογήθηκαν σε δύο φάσεις. Αρχικά μεμονωμένα και στη συνέχεια συγκριτικά από δύο επιτροπές, μία για τις προτάσεις των ΑΕΙ και μία για αυτές των ΤΕΙ. Από τις 167 προτάσεις, μετά την αξιολόγηση των δύο φάσεων, εγκρίθηκαν 73 προτάσεις για τη δημιουργία νέων Τμημάτων και 8 προτάσεις για μετεξέλιξη ήδη λειτουργούντων Τμημάτων. Ουσιαστικά, λοιπόν, έγινε αποδεκτό λιγότερο από το 50% των προτάσεων. Τον Σεπτέμβριο του 1999, 38 νέα Τμήματα

¹²⁴ Στο άρθρο 27 του Ν. 2083/1992.

¹²⁵ Αξίζει να επισημανθεί ότι στον επίσημο πολιτικό λόγο δεν χρησιμοποιείται πλέον ο όρος «εισαγωγή» αλλά ο όρος «πρόσβαση».

¹²⁶ Οι διαθέσιμοι πόροι του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου κατανέμονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση σε κάθε κράτος-μέλος στο πλαίσιο των στόχων που καθένα από αυτά θέτει ανάλογα με τις εκφρασμένες ιδιαίτερες ανάγκες του. Στην αρχή κάθε νέας περιόδου προγραμματισμού (5 ετών) από κάθε κράτος-μέλος υποβάλλεται το Σχέδιο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΣΠΑ) στο οποίο αναλύεται η υφιστάμενη κατάσταση, περιγράφεται η αναπτυξιακή στρατηγική και προσδιορίζονται οι χρηματοδοτικές ανάγκες και η χρήση των εθνικών και κοινοτικών πόρων. Μετά την αξιολόγηση και την έγκρισή του δημιουργείται το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ). Στην ελληνική περίπτωση, το ΚΠΣ θέτει τις προτεραιότητες δράσης για όλη την περίοδο προγραμματισμού, προσδιορίζει το ύψος χρηματοδότησης και καθορίζει τις μορφές παρεμβάσεων, δηλαδή τα διάφορα Λειτουργικά ή Επιχειρησιακά Προγράμματα των ελληνικών υπουργείων αλλά και τα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα των ελληνικών περιφερειών που συγχρηματοδοτούνται από το ΕΚΤ και τα υπόλοιπα Διαρθρωτικά Ταμεία. Στην περίοδο της δεκαετίας του '90 έχουν χρηματοδοτηθεί δύο ΚΠΣ. Το Α΄ ΚΠΣ (1989-1993), με το οποίο χρηματοδοτήθηκαν ενέργειες κατάρτισης των μακροχρόνια ανέργων, ενέργειες οι οποίες απέβλεπαν στη βελτίωση των όρων εισόδου των νέων στην επαγγελματική ζωή και ενέργειες για την ένταξη στην αγορά εργασίας των γυναικών, των μεταναστών-παλιννοστούτων και ατόμων με ειδικές ανάγκες, και το Β΄ ΚΠΣ (1994-1999), στο οποίο συμπεριλήφθηκαν το ΕΠΕΑΕΚ (Υπουργείο Παιδείας) το ΕΠ για την Καταπολέμηση του Αποκλεισμού από την Αγορά Εργασίας, το ΕΠ για τη Συνεχιζόμενη Κατάρτιση και την Προώθηση της Απασχόλησης (Υπουργείο Εργασίας), καθώς και το ΕΠΕΤ ΙΙ (Υπουργείο Ανάπτυξης), το οποίο προέβλεπε δράσεις που αφορούσαν το πανεπιστήμιο και την εκπαίδευση και κατάρτιση γενικότερα.

¹²⁷ Θα αναφερθούμε στη συνέχεια αποκλειστικά στη δομή και στις Ενέργειες του προγράμματος.

άρχισαν τη λειτουργία τους, άλλα 29 νέα Τμήματα ξεκίνησαν την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά, ενώ τα υπόλοιπα Τμήματα ξεκίνησαν τον Σεπτέμβριο του 2001.

Το συγκεντρωτικό αποτέλεσμα της διεύρυνσης της ανώτατης εκπαίδευσης, μέσω της ενωσιακής χρηματοδότησης, παρουσιάζεται στον επόμενο Πίνακα. Η Διεύρυνση αφορά τόσο τον αριθμό των Τμημάτων πανεπιστημιακής και τεχνολογικής εκπαίδευσης όσο και τον αριθμό των φοιτητών.

	1993	1997	2002
Πανεπιστήμια			
Αριθμός Ιδρυμάτων	18	18	19
Αριθμός Τμημάτων	175	188	238
Αριθμός διακριτών γνωστικών αντικειμένων	83	89	124
Αριθμός γεωγραφικών εδρών Τμημάτων	23	23	27
ΤΕΙ			
Αριθμός Ιδρυμάτων	13	15	15
Αριθμός Τμημάτων	131	141	174
Αριθμός διακριτών γνωστικών αντικειμένων	55	59	88
Αριθμός γεωγραφικών εδρών Τμημάτων	20	22	30
Σύνολο ανώτατης εκπαίδευσης			
Αριθμός γεωγραφικών εδρών Τμημάτων	32	34	44
Αριθμός Νομών εκτός Αττικής με Τμήμα ανώτατης εκπαίδευσης (επί συνόλου 50)	29	31	39
Αριθμός Περιφερειών με δίπολο Πανεπιστημίου-ΤΕΙ (επί συνόλου 13)	7	7	8
Εκτιμώμενος θεωρητικός αριθμός ενεργών φοιτητών με ηλικίες μεταξύ 18 και 21 ετών	166.800	190.800	320.700
Πληθυσμός χώρας με ηλικίες μεταξύ 18 και 21 ετών (βάσει στοιχείων ΕΣΥΕ)	624.000	617.000	560.000
Ποσοστό συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση των ηλικιών μεταξύ 18 και 21 ετών	26,7%	30,9%	57,3%

Πίνακας 3.8. Διεύρυνση ανώτατης εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 (Πηγή: Ομάδα Στρατηγικού και Χωροταξικού Σχεδιασμού (ΟΣΧΣ), 2004)

3.4.2.2.1 Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (1994-1999)

Καθώς το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι), όπως ήδη έχουμε αναφέρει, αποτέλεσε το εθνικό πρόγραμμα για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης για την περίοδο από το 1994-1999, θεωρούμε ότι πρέπει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά σε αυτό, για την πλήρη κατανόηση των εξελίξεων και των δράσεων (και χρηματοδοτήσεων) των ελληνικών πολιτικών εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης της συγκεκριμένης περιόδου.

Ο πυρήνας αυτής της εκπαιδευτικής ανάπτυξης επιχειρήθηκε την πρώτη τριετία (1994-1997), κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν και οι δράσεις-έργα του ΕΠΕΑΕΚ Ι, και στηρίχτηκε, όπως αναφέρεται σε κείμενο του Υπουργείου Παιδείας, στους ακόλουθους άξονες:

- α) στην κατοχύρωση του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαιδευτική πρόσβαση και στην ανοικτή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- β) στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών επιλογών,

- γ) στη θεσμοθέτηση της διά βίου εκπαίδευσης,
 - δ) στην αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στη διασφάλιση επαγγελματικών δικαιωμάτων, και
 - ε) στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.
- (ΥΠΕΠΘ, 1998, σσ. 8-9).

Όπως αναφέρεται στο ίδιο το πρόγραμμα, οι δράσεις του και τα μέτρα-ενέργειες επικεντρώνονται στους εξής κεντρικούς στόχους:

- να αποκτήσουν όλοι οι νέοι ηλικίας από 15 έως 20 ετών πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση,
- να ενισχυθεί, να αναμορφωθεί, να αναβαθμιστεί και να αναπτυχθεί η εκπαίδευση και η αρχική επαγγελματική κατάρτιση, ώστε τα ιδρύματα να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευελιξία, να προσελκύσουν σπουδαστές και να λαμβάνουν υπόψη τις πρόσφατες εξελίξεις και τις ανάγκες της αγοράς, και
- να βελτιωθούν οι υποδομές, συμπεριλαμβανομένων των βιβλιοθηκών και του εκπαιδευτικού εξοπλισμού, που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων (ΥΠΕΠΘ, 1994, σ. 6).

Στα πλαίσια του προγράμματος, για την επίτευξη των παραπάνω κεντρικών στόχων αναφέρεται ότι θα δοθεί προτεραιότητα:

- στην εξασφάλιση (όπως προβλεπόταν στη Λευκή Βίβλο για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση), σε όλους τους νέους κάτω των 20 ετών, της πρόσβασης σε μία αναγνωρισμένη μορφή εκπαίδευσης ή επαγγελματικής κατάρτισης, περιλαμβανομένης και της μαθητείας και άλλων προγραμμάτων που συνδυάζουν απασχόληση και επαγγελματική κατάρτιση,
 - στην ενίσχυση της μεταυποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να καταστεί περισσότερο ευέλικτη και προσανατολισμένη στις ανάγκες της αγοράς, στον εκσυγχρονισμό, στον εμπλουτισμό και στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων σπουδών,¹²⁸ αλλά και προληπτικά μέτρα με στόχο τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και των χαμηλών επιδόσεων. Επίσης, δίνεται προτεραιότητα σε θέματα εκπαιδευτικού εξοπλισμού, στην κατάργηση της διπλής βάρδιας στη μέση εκπαίδευση, στη βελτίωση των σχολικών υποδομών και στην ανάπτυξη των βιβλιοθηκών,
 - στην επιμόρφωση των καθηγητών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών σχολείων, των εκπαιδευτικών συμβούλων και του λοιπού προσωπικού,
 - στην ανάπτυξη και αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένου του ρόλου της στην ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας. Στη βελτίωση διαχείρισης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, στην αναμόρφωση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών, στην προώθηση σύντομων μεταπτυχιακών τμημάτων προσανατολισμένων προς την αγορά, στην ανάπτυξη μεταπτυχιακών σπουδών και της πανεπιστημιακής έρευνας, καθώς και στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υποδομών και εξοπλισμού,
 - στην καλύτερη σύνδεση όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος με την πραγματική οικονομική δραστηριότητα και στη βελτίωση της δυνατότητας ανταπόκρισης του συστήματος της εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στις οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Σε αυτήν την κατεύθυνση αναπτύχθηκαν δίκτυα, δημιουργήθηκαν γραφεία σταδιοδρομίας, ενισχύθηκαν οι ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων,
 - στον διοικητικό εκσυγχρονισμό των κεντρικών και περιφερειακών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, προκειμένου να διευρυνθούν και να στηριχθούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές. Σημαντικό στοιχείο είναι η ανάπτυξη και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες, η αξιολόγηση και η αναθεώρηση των εκπαιδευτικών μέτρων με βάση τη συστηματική έρευνα, καθώς και η ανάπτυξη μηχανισμών και διαδικασιών για την εφαρμογή του προγράμματος.
- (ΥΠΕΠΘ, 1994, σσ. 6-7).

Βέβαια, σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι, παρότι το ΕΠΕΑΕΚ Ι, που αποτελούσε βασικό εργαλείο για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, είχε περίοδο υλοποίησης από το 1994 ως το 1999 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1994), στην πραγματικότητα η περίοδος περιορίστηκε μεταξύ του 1996 και 1999 λόγω δυσκολιών και καθυστερήσεων που σχετίζονται με το ελληνικό περιβάλλον υλοποίησης.

¹²⁸ Μέσω της εισαγωγής και της επέκτασης νέων τεχνολογιών, ξένων γλωσσών, επαγγελματικού προσανατολισμού, ενισχυτικής διδασκαλίας, ειδικών μαθημάτων και δράσεων για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, την ενίσχυση των αδυνάτων μαθητών και των μειονοτήτων, την περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.α.

Η καθυστέρηση στην έναρξη των δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ Ι στην Ελλάδα αλλά και οι χειρισμοί της τότε ελληνικής κυβέρνησης είχαν συχνά αποτελέσει πεδίο έντονης κριτικής. Ενδεικτικά, οι Πασιάς και Ρουσσάκης αναφέρουν ότι:

«Με ευθύνη της ελληνικής πολιτείας η υλοποίηση του Ιου ΕΠΕΑΕΚ καθυστέρησε για δύο περίπου χρόνια. Το ΕΠΕΑΕΚ εγκρίθηκε από την Κοινότητα τον Ιούλιο του 1994 με πενταετή διάρκεια (1994-1999). Η πραγματική, όμως, χρονική διάρκεια της υλοποίησης των δράσεων, περιορίστηκε στα τρία χρόνια (Σεπτέμβριος 1996-Δεκέμβριος 1999). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στα ασφυκτικά χρονικά περιθώρια υλοποίησης των δράσεων των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων συνέβαλε, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, στον βιαστικό και "ρηχό" σχεδιασμό των προτεινόμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις: α) να μην υπάρχει μακροπρόθεσμος και συνολικότερος εθνικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός, β) να μην έχει προηγηθεί διάλογος με τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς φορείς, γ) να πρέπει σε σύντομο χρονικό διάστημα να δημιουργηθούν υποδομές και εμπειρογνομοσύνη σε τομείς που αποτελούσαν terra incognita για την Ελληνική εκπαίδευση, όπως ήταν η διά βίου εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ηλεκτρονική μάθηση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα καινοτόμα πειραματικά προγράμματα και η αποκέντρωση των διαδικασιών διαχείρισης» (Πασιάς & Ρουσσάκης, 2002).

Ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος ήταν το Υπουργείο Παιδείας, και μέσω της συγχρηματοδότησης από το Ελληνικό Δημόσιο (ΥΠΕΘΟ), το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ) έφτασε σε συνολικό οικονομικό ύψος περίπου 1,6 δις ευρώ, καθιστώντας το ένα από τα μεγαλύτερα προγράμματα του είδους στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «σχετικά με τη χορήγηση συνδρομής του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ), ενός Ολοκληρωμένου Επιχειρησιακού Προγράμματος το οποίο εντάσσεται στο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης για τις διαρθρωτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια του στόχου 1 για την Ελλάδα», υπογράφηκε στις 29 Ιουλίου 1994 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1994). Το πρόγραμμα διαρθρωνόταν σε τέσσερα υποπρογράμματα που κάλυπταν την εκπαίδευση, την αρχική επαγγελματική κατάρτιση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τα οποία και αναφέρονται στον επόμενο πίνακα:

Δομή του ΕΠΕΑΕΚ Ι	
Υποπρογράμματα	Μέτρα
Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση	- Αναμόρφωση προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης - Ενιαίο Λύκειο - Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες - Ανάπτυξη υλικοτεχνικών υποδομών
Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση	- ΙΕΚ - Λοιποί φορείς αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης - Ανάπτυξη υλικοτεχνικών υποδομών και εκπαιδευτικός εξοπλισμός
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	- Αναμόρφωση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Σπουδών - Μεταπτυχιακές Σπουδές, έρευνα και υποτροφίες - Ανάπτυξη υλικοτεχνικών υποδομών και εκπαιδευτικός εξοπλισμός - Σύνδεση Εκπαίδευσης και Παραγωγής
Οργανωτικός και Διοικητικός Εκσυγχρονισμός – Τεχνική Βοήθεια	- Εκσυγχρονισμός της Διοίκησης της Εκπαίδευσης - Τεχνική Βοήθεια - Υποδομές και Εξοπλισμοί

Πίνακας 3.9. ΕΠΕΑΕΚ Ι (1994-99) (αναδημοσίευση από Καβασακάλης, 2015)

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι δράσεις και οι πολύπλευρες παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Η εν λόγω παρουσίαση στοχεύει στην τεκμηρίωση της θέσης ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα αλληλεπιδρά έντονα με τις προτεραιότητες της

ευρωπαϊκής στοχοθεσίας, στον βαθμό που η χρηματοδότηση προέρχεται κυρίως από ευρωπαϊκούς πόρους και γίνεται εφικτή διότι ταιριάζει απόλυτα με τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες. Το πόσο αποτελεσματική υπήρξε είναι μια άλλη διάσταση η οποία δεν είναι δυνατόν να απαντηθεί στο παρόν βιβλίο.¹²⁹ Πιο συγκεκριμένα:

Το **Υποπρόγραμμα 1 «Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση»** αφορούσε την υποστήριξη της Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας, ενώ περιλάμβανε μέτρα για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το Ενιαίο Λύκειο, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη υποδομών και τις προμήθειες εξοπλισμών. Πιο συγκεκριμένα:

Στο Μέτρο 1.1 «Αναμόρφωση Εκπαιδευτικών προγραμμάτων» εντάσσονταν διάφορες υποστηρικτικές ενέργειες που αφορούσαν τις εξής ενέργειες:

(α) «Προγράμματα – Βιβλία» με σκοπό τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων, λαμβάνοντας υπόψη τις ριζικές αλλαγές στον κόσμο και την αγορά εργασίας, την έκρηξη των γνώσεων, τη διόγκωση του αριθμού των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις αδυναμίες του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος,

(β) «Πληροφορική στα Σχολεία» με στόχο την εισαγωγή της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εξοικείωση τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών με τις νέες τεχνολογίες, καθώς επίσης και την ολοκληρωμένη προσέγγιση κάθε γνωστικού αντικείμενου μέσα από τη χρήση των εφαρμογών της τεχνολογίας,

(γ) «Ξένες Γλώσσες» με στόχο την υποστήριξη της εισαγωγής δεύτερης ξένης γλώσσας και την ποιοτική αναβάθμιση των διδασκόμενων γλωσσών, για την απόκτηση γλωσσομάθειας των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

(δ) «Ενισχυτική Διδασκαλία» με στόχο τη βοήθεια σε υστερούντες μαθητές, ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, μέσω της υιοθέτησης νέων διδακτικών προσεγγίσεων και της εξατομίκευσης του προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών, χωρίς να τους απομακρύνει από την τάξη τους,

(ε) «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, την πληροφόρησή τους για εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυνατότητες, καθώς και την ενημέρωσή τους για την επαγγελματική αποκατάσταση και υποστήριξη της αρμονικής ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο,

(στ) «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Αγωγή Υγείας» με στόχο την απόκτηση περιβαλλοντικών γνώσεων, ευαισθητοποίηση σε θέματα περιβάλλοντος, διαμόρφωση περιβαλλοντικού ήθους, καθώς και τη διαφύλαξη και προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας.

(ζ) «Εκπαίδευση ατόμων ειδικών κατηγοριών» με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων για τη σταδιακή ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και ειδικών ομάδων όπως απόδημοι, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και άλλες ομάδες.

Στο Μέτρο 1.2 «Ενιαίο Λύκειο» που είχε ως σκοπό τη μεταβολή της δομής της Λυκειακής Εκπαίδευσης. Σε αυτό το μέτρο ουσιαστικά πραγματοποιείται:

(α) η μετεξέλιξη των δύο κυρίων τύπων Λυκείων σε ένα ενιαίο Λύκειο με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής λειτουργίας, την προώθηση ίσων ευκαιριών και την ομαλή ένταξη των νέων στην παραγωγική διαδικασία, και

(β) η αναβάθμιση και η συνέχιση της λειτουργίας των Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών, καθώς αυτές συνδέονται άμεσα με τους χώρους παραγωγής και απευθύνονται σε μαθητές που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και δεν μπορούν ή δεν θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Λύκειο.

Στο Μέτρο 1.3 «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες», στο οποίο εντάσσονται οι ενέργειες:

(α) «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», στο μέτρο που οι ραγδαίες εξελίξεις στην εξάπλωση της γνώσης και η εισαγωγή νέων τεχνολογιών αναδεικνύουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μια από τις

¹²⁹ Τα στοιχεία προέρχονται από το επίσημο κείμενο του ΕΠΕΑΕΚ: ΥΠΕΠΘ (1994). *2ο Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης, Τομέας: Ανθρώπινοι Πόροι – Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Ιούνιος 1994.

βασικές προτεραιότητες για την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις κοινωνικές εξελίξεις και τη σύνδεσή της με την ανάπτυξη.¹³⁰

(β) «Κεντρικές Εκπαιδευτικές Μονάδες Νομαρχιών», με στόχο την ίδρυση και λειτουργία Νομαρχιακών Κέντρων Στήριξης της εκπαίδευσης για τον συντονισμό, τη βελτίωση της λειτουργίας και τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι μονάδες αυτές θα περιλάμβαναν εκπαιδευτικές βιβλιοθήκες, συνεδριακές αίθουσες, εργαστήρια πληροφορικής, γραφεία στέγασης μελετητικών ομάδων και συντονιστών σχολικών συμβούλων.

(γ) «Σχολική κινητικότητα» με στόχο τη διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων και ανταλλαγών μεταξύ σχολείων, μαθητών και εκπαιδευτικών των κρατών-μελών.

Στο Μέτρο 1.4 «Υποδομές - Εξοπλισμός (ΕΤΠΑ)» εντάσσονται οι ενέργειες:

(α) «Υλικοτεχνική Υποδομή και Εξοπλισμοί» με στόχο την κατασκευή αιθουσών διδασκαλίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τη βελτίωση συμπληρωματικών χώρων, τη βελτίωση εξοπλισμού,

(β) «Κεντρικές Εκπαιδευτικές Μονάδες Νομαρχιών – Βιβλιοθήκες» με στόχο τη στέγαση κεντρικών εκπαιδευτικών μονάδων νομαρχιών και βιβλιοθηκών,

(γ) «Πληροφορική» με στόχο τον σταδιακό εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του υπάρχοντος εξοπλισμού και λογισμικού, προκειμένου να επιτευχθεί εναρμόνιση με τις τεχνολογικές εξελίξεις, και

(δ) «Υποδομές - εξοπλισμός για εξυπηρέτηση ατόμων ειδικών κατηγοριών» με στόχο την ανάπτυξη υποδομής για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ανάπτυξη υλικοτεχνικής υποδομής, την ανάπτυξη και λειτουργία υποδομών για υποστηρικτικές ενέργειες.

Το **Υποπρόγραμμα 2 «Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση»** ενίσχυε την οργάνωση και τις υποδομές του συστήματος αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα μας.

Το **Μέτρο 2.1 «Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης»** αφορούσε την αναμόρφωση και υποστήριξη της λειτουργίας του θεσμού της επαγγελματικής κατάρτισης για απόφοιτους λυκείου. Αναφερόταν κυρίως σε δράσεις εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των βιβλίων, στη διασύνδεσή τους με την παραγωγική διαδικασία και στην εναρμόνιση των προγραμμάτων με τις Περιφερειακές Ανάγκες και τις τοπικές παραγωγικές δραστηριότητες. Το μέτρο στόχευε, κυρίως, στη δημιουργία επαγγελματικών προοπτικών για τους απόφοιτους του λυκείου και υποστήριζε την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, ενώ είχε ως στόχο τη αύξηση της κινητικότητας των εργαζομένων μεταξύ των διαφόρων επαγγελμάτων σε μια εποχή ταχύτατων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων.

Το **Μέτρο 2.2 «Λοιποί Φορείς (ΕΚΤ)»** αφορούσε ενέργειες που αποσκοπούσαν στην αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των σχολών που εντάσσονται στην αρμοδιότητα διαφόρων υπουργείων,¹³¹ με βασικό στόχο την ανάπτυξη ευέλικτου και αποτελεσματικού συστήματος βασικής επαγγελματικής κατάρτισης για τους απόφοιτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οι οποίοι θα κατευθύνονταν στους συγκεκριμένους κλάδους της παραγωγικής διαδικασίας.

Το **Μέτρο 2.3 «Υποδομές - Εκπαιδευτικός Εξοπλισμός (ΕΤΠΑ)»** περιλάμβανε ενέργειες που απέβλεπαν στην επέκταση και στον εκσυγχρονισμό της υλικοτεχνικής υποδομής τόσο για τα ΙΕΚ όσο και για τις σχολές επαγγελματικής κατάρτισης των άλλων υπουργείων. Γι' αυτόν τον λόγο το ΥΠΕΠΘ ήταν συντονιστής του μέτρου, αλλά στην Υπεύθυνη Αρχή για την υλοποίησή του ανήκαν ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), το Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας, το Υπουργείο Γεωργίας και το Υπουργείο Τουρισμού.

Το **Υποπρόγραμμα 3 «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»** αναφερόταν στους εκπαιδευτικούς στόχους που αφορούσαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση και περιλάμβανε μέτρα για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των προπτυχιακών σπουδών, την οργάνωση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, την ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων, την παροχή υποτροφιών, την ανάπτυξη υλικοτεχνικής υποδομής και τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τους παραγωγικούς φορείς. Αναλυτικότερα:

Στο Μέτρο 3.1 «Αναμόρφωση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων» εντάσσονταν οι ενέργειες:

¹³⁰ Αυτό το μέτρο δείχνει επακριβώς το πώς μια ευρωπαϊκή προτεραιότητα φιλτράρεται στο ελληνικό πλαίσιο και μεταβάλλεται σε ελληνότροπη με Κοινοτική χρηματοδότηση. Η ευρωπαϊκή προτεραιότητα για «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» μεταπλάστηκε στο ελληνικό συγκείμενο, κυρίως, ως ανάγκη εξομοίωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που προέρχονταν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

¹³¹ Υπουργείο Εργασίας, Εμπορικής Ναυτιλίας, Γεωργίας και Τουρισμού.

(α) «Προγράμματα Σπουδών – Συγγράμματα», με στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής εικόνας των συγγραμμάτων, τον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου και της μεθοδολογίας των προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών, καθώς επίσης και τη στήριξη της λειτουργίας των εκδοτικών μηχανισμών στα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα,

(β) «Βιβλιοθήκες», με στόχο τη στήριξη των νέων αλλά και των υφιστάμενων κεντρικών βιβλιοθηκών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον εμπλουτισμό τους με βιβλία και τη διασύνδεσή τους μέσω δικτύου δεδομένων

(γ) «Πληροφορική», με στόχο την εισαγωγή και την ανάπτυξη της πληροφορικής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, για την αναβάθμιση των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών,

(δ) «Εκπαίδευση από Απόσταση», με στόχο την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πακέτων και τη χρησιμοποίηση πολυμέσων για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,

(ε) «Προγράμματα Σπουδών Επιλογής», με στόχο την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών επιλογής,

(ζ) «Διεύρυνση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», με στόχο την υποστήριξη της διαδικασίας της επιλογής για την ίδρυση των νέων Τμημάτων, καθώς και της οργάνωσης, της λειτουργίας και των εκπαιδευτικών διαδικασιών των νέων Τμημάτων των Πανεπιστημίων.

Στο Μέτρο 3.2 «Μεταπτυχιακά – Έρευνα –Υποτροφίες» εντάσσονται οι ενέργειες:

(α) «Μεταπτυχιακά», με στόχο την υποστήριξη θεσμοθέτησης προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα,

(β) «Έρευνα», με στόχο την υποστήριξη δραστηριοτήτων επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας, τη δημιουργία νέου επιστημονικού δυναμικού σε επιλεγμένους τομείς συνδεδεμένους με την αγορά εργασίας, τις τεχνολογικές εξελίξεις και την οικονομική ανάπτυξη, τη δημιουργία νέας γνώσης και μεθόδων για την ανάπτυξη της χώρας,

(γ) «Υποτροφίες», με στόχο την ενίσχυση με υποτροφίες των προπτυχιακών και των μεταπτυχιακών φοιτητών, βάσει οικονομικών, κοινωνικών και επιστημονικών κριτηρίων.

Στο Μέτρο 3.3 «Υποδομές – Εκπαιδευτικός Εξοπλισμός (ΕΤΠΑ)» εντάσσονται οι ενέργειες:

(α) «Υλικοτεχνική Υποδομή και Εξοπλισμοί», με στόχο την κάλυψη των αναγκών υλικοτεχνικής υποδομής και των εξοπλισμών των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,

(β) «Βιβλιοθήκες ΑΕΙ-ΤΕΙ», με στόχο την ανάπτυξη ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, τις κατασκευές – επεκτάσεις – αναμορφώσεις κτιρίων κεντρικών βιβλιοθηκών, καθώς και τον εξοπλισμό τους,

(γ) «Ειδικοί Εξοπλισμοί», με στόχο την υποστήριξη δράσεων για την εισαγωγή της εκπαίδευσης μέσω υπολογιστών (Ενέργειες 3.1.γ και 3.1.δ),

(δ) «Εθνικό Κέντρο Έρευνας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση – Εξοπλισμοί», με στόχο τον εξοπλισμό και την κτιριακή υποδομή για την υποστήριξη του Μέρους 3.2,

(ε) «Σύνδεση Εκπαίδευσης – Παραγωγής», με στόχο την υλικοτεχνική υποστήριξη του Μέρους 3.4 που αφορούσε τα γραφεία διασύνδεσης και την εξυπηρέτηση των προγραμμάτων κινητικότητας,

(ζ) «Διεύρυνση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», με στόχο την υλικοτεχνική υποστήριξη του Μέρους 3.4 που αφορούσε την υποστήριξη της διεύρυνσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη δημιουργία νέων τμημάτων.

Στο Μέτρο 3.4 «Σύνδεση Εκπαίδευσης και Παραγωγής» εντάσσονται οι ενέργειες:

(α) «Γραφεία Διασύνδεσης», με βασικό στόχο την ανάπτυξη και την εφαρμογή γραφείων διασύνδεσης και συνεργασίας των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την κοινωνία και τους παραγωγικούς φορείς,

(β) «Πρακτική Άσκηση φοιτητών/τριών», με στόχο την υποστήριξη της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στη βιομηχανία και γενικότερα σε χώρους παραγωγής συμβατούς με την ειδικότητα των πτυχίων τους,

(γ) «Προγράμματα συμπληρωματικής εκπαίδευσης – Επαγγελματική Εμπειρία – Εφαρμογές», με στόχο την οργάνωση προγραμμάτων συμπληρωματικής εκπαίδευσης για την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας.

Το **Υποπρόγραμμα 4 «Εκσυγχρονισμός της διοίκησης της εκπαίδευσης – Τεχνική Βοήθεια»** αναφερόταν στην αναβάθμιση και στον εκσυγχρονισμό της διοίκησης της εκπαίδευσης μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, μελετών, και αξιολογήσεων.

Στο Μέτρο 4.1 «Εκσυγχρονισμός της διοίκησης της εκπαίδευσης – Τεχνική Βοήθεια (ΕΚΤ)» εντάσσονται οι ενέργειες:

(α) «Εκπαίδευση Διοικητικών Στελεχών», με στόχο την κατάρτιση των στελεχών διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας, των εποπτευόμενων οργάνων και των υπαλλήλων σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,

(β) «Διοικητικός Εκσυγχρονισμός», με στόχο την απογραφή και τη θεσμική αναδιάρθρωση διαδικασιών, την αποτύπωση διοικητικών δομών και αρμοδιοτήτων, την ανάπτυξη πληροφοριακών συστημάτων λήψης αποφάσεων, την ανάπτυξη κέντρου τεκμηρίωσης και ειδικών βάσεων δεδομένων και πακέτων αυτοματισμού γραφείων εκπαιδευτικών μονάδων,

(γ) «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός», με στόχο τη σύσταση ειδικής μονάδας στο Υπουργείο Παιδείας για τον αποτελεσματικότερο και ρεαλιστικό προγραμματισμό δράσεων, την ορθολογική κατανομή πόρων και τον συντονισμό μεταξύ φορέων και υπηρεσιών με βάση σαφείς κοινούς στόχους,¹³²

(δ) «Οργάνωση, διαχείριση, παρακολούθηση ΕΠΕΑΕΚ», με στόχο τον γενικό συντονισμό και την παρακολούθηση της συνολικής πορείας του ΕΠΕΑΕΚ από την Ειδική Υπηρεσία του Υπουργείου.

Στο Μέτρο 4.2 «Εκσυγχρονισμός της διοίκησης της εκπαίδευσης – Τεχνική Βοήθεια (ΕΤΠΑ)»

εντάσσονταν οι ενέργειες:

(α) «Εξοπλισμός – Μηχανοργάνωση», με στόχο την πραγματοποίηση δράσεων για την άρση των δυσλειτουργιών που εμφάνιζε η Διοίκηση της Εκπαίδευσης, μέσω της αναβάθμισης και του εκσυγχρονισμού με τη χρήση της πληροφορικής των υποδομών και της εγκατάστασης νέων εφαρμογών που βελτιώνουν την απόδοση και αξιοποιούν τις παρεμβάσεις του Β΄ ΚΠΣ,

(β) «Υλικοτεχνική Υποδομή – Μηχανισμός Υλοποίησης», με στόχο την πραγματοποίηση δράσεων οριζόντιου χαρακτήρα για την ανάπτυξη της υλικοτεχνικής υποδομής τόσο για τη στήριξη της Διοίκησης της Εκπαίδευσης όσο και των μηχανισμών υλοποίησης του ΕΠΕΑΕΚ,

(γ) «Προσεισμική Μελέτη», με στόχο την εκπόνηση μελέτης για τον προσεισμικό έλεγχο όλων των διδακτηρίων, ώστε να εντοπιστούν τα πλέον επικίνδυνα και να επισκευαστούν έγκαιρα.

(ΥΠΕΠΘ, 1994)

Η χρηματοδότηση του συνολικού προγράμματος ανά υποπρόγραμμα, όπως είχε αποφασιστεί το καλοκαίρι του 1994 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ανερχόταν στο ποσό των 1.847,5 εκατομμύρια ECU (MECU). Στον επόμενο Πίνακα παρουσιάζεται η ανάλυση ανά υποπρόγραμμα και ανά Μέτρο, η χρηματοδότηση μέσω ΕΠΕΑΕΚ, η οποία, όπως έχουμε αναφέρει και νωρίτερα, δεν είχε προηγούμενο στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ		
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ»		
		Χρηματοδότηση σε MECU
ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		695,0
1.1	Αναμόρφωση προγραμμάτων Γενικής Εκπαίδευσης (ΕΚΤ)	241,1
1.2	Ενιαίο Λύκειο (ΕΚΤ)	106,4
1.3	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες (ΕΚΤ)	230,5
1.4	Υποδομές – εξοπλισμοί (ΕΤΠΑ)	117,0
ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ		514,0
2.1	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΤ)	175,5
2.2	Λοιποί φορείς (ΕΚΤ)	279,7
2.3	Υποδομές – Εκπαιδευτικός εξοπλισμός (ΕΤΠΑ)	58,8
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		598,0
3.1	Αναμόρφωση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΚΤ)	157,2
3.2	Μεταπτυχιακά – Έρευνα – Υποτροφίες (ΕΚΤ)	284,3
3.3	Υποδομές – Εκπαιδευτικός εξοπλισμός (ΕΤΠΑ)	109,9
3.4	Σύνδεση εκπαίδευσης και παραγωγής (ΕΚΤ)	46,6
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΣ & ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ – ΤΕΧΝΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ		40,4
4.1	Εκσυγχρονισμός της διοίκησης της εκπαίδευσης – Τεχνική βοήθεια (ΕΚΤ)	31,6
4.2	Εκσυγχρονισμός της διοίκησης της εκπαίδευσης – Τεχνική βοήθεια	8,9

¹³² Ουσιαστικά, στόχος ήταν η πραγματοποίηση μελετών και η αξιολόγηση-πληροφόρηση των επιλογών των δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ, ώστε να μπορεί να συγκροτηθεί ένας μηχανισμός αξιολόγησης και πληροφόρησης όλων των υποπρογραμμάτων του ΕΠΕΑΕΚ.

(ΕΤΠΑ)	
ΣΥΝΟΛΟ ΣΕ MECU¹³³	1.847,5

Πίνακας 3.10. Κατανομή χρηματοδότησης ΕΠΕΑΕΚ Ι (1994-1999). Πηγή (ΥΠΕΠΘ, 1994, σ. 13)

Η σε βάθος διερεύνηση σχετικά με την υλοποίηση, την αποτελεσματικότητα και τις επιπτώσεις από την εφαρμογή του ΕΠΕΑΕΚ Ι είναι σημαντική, αλλά ξεφεύγει από τη στόχευση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού βιβλίου.¹³⁴ Όμως, μία αναφορά είναι εφικτή από έγγραφο του ίδιου του Υπουργείου, το οποίο αποτιμούσε την εφαρμογή του προγράμματος στο τέλος της δεκαετίας. Πράγματι, στην πρόταση του Υπουργείου για το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (2000-2006) υπήρχε ένα κεφάλαιο που ονομαζόταν η «Εκ των Προτέρων Αξιολόγηση» (του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), στο οποίο γινόταν μία αποτίμηση του προηγούμενου προγράμματος. Ενδεικτικά, σε σχέση με τη γενική αποτίμηση από την Εφαρμογή του Προγράμματος:

- Το Πρόγραμμα αντιμετώπισε σοβαρά προβλήματα ως προς την πορεία υλοποίησής του, τα οποία οφείλονταν κυρίως στην πολυπλοκότητα των δράσεων του σε συνδυασμό με την έλλειψη σχετικής εμπειρίας του υπεύθυνου φορέα διαχείρισης του Προγράμματος, καθώς και την έλλειψη των κατάλληλων διοικητικών και διαχειριστικών δομών και μηχανισμών. Έτσι, ουσιαστικά το Πρόγραμμα άρχισε να λειτουργεί το 1996 και οι ρυθμοί υλοποίησής του, μέχρι το τέλος του 1998, ήταν χαμηλοί, με αποτέλεσμα να φτάνουν μόνο στο 52% της απορρόφησης του συνολικού προϋπολογισμού.
- Σε σχέση με τη γεωγραφική διασπορά των έργων του ΕΠΕΑΕΚ Ι, κυρίαρχη θέση καταλάμβαναν τα έργα διαπεριφερειακής και εθνικής εμβέλειας, καθώς αυτά τα έργα αντιπροσώπευαν το 67% του προϋπολογισμού του.
- Σε σχέση με τους ωφελούμενους του Προγράμματος, οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι απόφοιτοι Λυκείου που στρέφονταν στην επαγγελματική εκπαίδευση ήταν οι κατηγορίες με τη μεγαλύτερη συμμετοχή (29,8%), ακολουθούσαν οι φοιτητές ΑΕΙ (18,3%) και οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης (15,9%).
- Εξαιτίας της έλλειψης δεδομένων από αξιολογήσεις και αποτυπώσεις πριν από την έναρξη του Προγράμματος ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθούν αξιόπιστες μετρήσεις της αποτελεσματικότητας – αποδοτικότητας του Προγράμματος. Για λίγες μόνο ενέργειες αυτό κατέστη δυνατό. Έτσι, ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) πέτυχε αύξηση των εκπαιδευτικών μονάδων (δημόσια ΙΕΚ) κατά 311%, αύξηση των σπουδαστών που φοιτούν ετησίως κατά 378%, αύξηση των ειδικοτήτων κατά 279% και πρόβλεψη για την αύξηση της πρόσβασης των φοιτητών σε βιβλιοθήκες κατά 374%.
- Η δημιουργούμενη πρόσκαιρη απασχόληση εξαιτίας των δράσεων του Προγράμματος μπόρεσε να υπολογιστεί στις 4.016 θέσεις εργασίας πλήρους απασχόλησης σε σχέση με τα έργα που αντιπροσωπεύουν το 28% του προϋπολογισμού του. Κατά συνέπεια, οι δημιουργούμενες θέσεις εργασίας θεωρήθηκε ότι είναι πολύ περισσότερες.

Δυσκολίες κατά την Εφαρμογή του Προγράμματος:

- Η εξειδίκευση των αρχικών τεχνικών δελτίων σε επίπεδο ενεργειών αλλά και έργων έγινε εν πολλοίς από ετερογενείς ομάδες ειδικών από διάφορα γνωστικά αντικείμενα και πεδία δραστηριοποίησης, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση του προγραμματικού ΕΠΕΑΕΚ όχι ως ενός συνεκτικού συνόλου αλληλοστηριζόμενων ενεργειών αλλά ως σύνθεσης ετερογενών και συχνά επικαλυπτόμενων ενεργειών.
- Η οργάνωση του διοικητικού μηχανισμού του Προγράμματος και η πρακτική εφαρμογή και υλοποίηση του έργου, ουσιαστικά, άρχισε να λειτουργεί με μεγάλη καθυστέρηση, λόγω συχνών αλλαγών στα πρόσωπα, τόσο σε πολιτικό όσο και σε τεχνοκρατικό επίπεδο.
- Σχετικά με την επικοινωνία και την προβολή του προγράμματος, υπήρξαν περιπτώσεις όπου φορείς άμεσα ενδιαφερόμενοι για το πρόγραμμα δραστηριοποιήθηκαν αργά και, μερικές φορές, με ασαφείς

¹³³ Τον Ιούνιο του 1994 το 1 ECU αντιστοιχούσε σε 290 δρχ (ή με τη σημερινή ισοτιμία 1 ECU = 0,85 ευρώ). Οπότε το συνολικό ποσό ανερχόταν σε 535.775.000.000 δρχ. ή σε 1.570.375.000 ευρώ.

¹³⁴ Θα μπορούσε, όμως, κάποιες επιμέρους διαστάσεις της διερεύνησης αυτής να πραγματοποιηθούν σε επίπεδο εργασιών για το εκάστοτε μάθημα ή, πιο πιθανά, σε επίπεδο τελικής εργασίας (σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο).

και μη τεκμηριωμένες προτάσεις, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η ένταξή τους. Η έλλειψη σταθερής και τυποποιημένης διαδικασίας ενημέρωσης φορέων αναφορικά με τις ελάχιστες προϋποθέσεις από τεχνικής και οικονομικής πλευράς για την ορθή συμπλήρωση των απαιτούμενων τεχνικών δελτίων αποτέλεσε σοβαρό παράγοντα καθυστέρησης.

- Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 ξεκίνησε ενώ το ΕΠΕΑΕΚ βρισκόταν σε εξέλιξη. Αν και ο αρχικός σχεδιασμός του Προγράμματος ήταν σε σχετική αρμονία τόσο με το πνεύμα όσο και με το γράμμα του νόμου, υπήρξαν περιπτώσεις όπου η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επέβαλλε την εισαγωγή στο Πρόγραμμα απαραίτητων (για τη στήριξη της μεταρρύθμισης) δράσεων και ενεργειών, πολλές από τις οποίες ενείχαν και τον χαρακτήρα της καινοτομίας. Έτσι σημειώθηκαν, και γι' αυτόν τον λόγο, σημαντικές καθυστερήσεις στην υλοποίηση ενεργειών που εισήχθησαν αργά στο πρόγραμμα, με επακόλουθα προβλήματα στην ομαλή υλοποίησή τους.

Τέλος, η μεγάλη καθυστέρηση στην έναρξη υλοποίησης του Προγράμματος (που σημειώθηκε νωρίτερα) είχε ως αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση του χρόνου απόδοσης των ενεργειών του Προγράμματος αλλά και την έντονη επίσπευση των διαδικασιών υλοποίησης, με αδυναμίες στον έλεγχο της αποδοτικότητας των ενεργειών του Προγράμματος. (ΥΠΕΠΘ, 1999, σσ. 178-182).

3.4.2.3 Ένα τελικό σχόλιο για το ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο της δεκαετίας του '90

Η δεκαετία του '90 είναι διαφορετική από εκείνη του '80. Στην προηγούμενη δεκαετία το κυρίαρχο αίτημα ήταν η ενδοσκόπηση, με κύριο μέλημα την επούλωση των τραυμάτων των πολιτικών ανωμαλιών τις οποίες βίωσε η χώρα από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά.

Αντίθετα, τη δεκαετία του '90, η Ελλάδα προσπαθεί να βρει μια θέση σε έναν κόσμο σε πλήρη αναδόμηση. Το προσπαθεί πρωτίστως μέσω των Κοινοτικών χρηματοδοτήσεων. Όμως, αυτές γίνονται στο πλαίσιο της προώθησης της ευρωπαϊκής στοχοθεσίας. Έτσι, η Ελλάδα συνδιαλέγεται με τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες, τις προσαρμόζει στο ελληνικό συγκείμενο και τις διαχειρίζεται σε ένα πλαίσιο που, όπως φαίνεται, πάσχει από πολιτική ασυνέχεια και έλλειψη τεχνοκρατικής εμπειρίας στην υλοποίηση τόσο μεγάλων και περίπλοκων έργων. Παρ' όλα αυτά, το πεδίο αλλάζει. Το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται πολυπλοκότερο, με νέες δομές, κυρίως διά βίου μάθησης, και πλουσιότερο σε προσφερόμενες παροχές, ιδίως στην ανώτατη εκπαίδευση. Παράλληλα, εμπλουτίζεται με νέες εκπαιδευτικές διαστάσεις (περιβαλλοντική, αγωγή υγείας, ενισχυτική, ολοήμερο κτλ.) και προσπαθεί να διαχειριστεί τη νέα διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσή του.

Συμπερασματικά, αν οι δύο κεντρικοί άξονες ανάπτυξης πολιτικής σε διεθνές, άρα και ευρωπαϊκό, επίπεδο είναι η διά βίου μάθηση και η επαγγελματοποίηση των σπουδών με στόχο την απασχολησιμότητα των πτυχιούχων σε μια αγορά εργασίας που αλλάζει άρδην, τότε είναι σαφές ότι και οι δύο υφίστανται κατά τρόπο σαφή και κεντρικό στον τρόπο διαμόρφωσης των υποπρογραμμάτων του ΕΠΕΑΕΚ. Συνεπώς, αν παραμένει κάποιο ερωτηματικό, αυτό θα είχε σχέση με την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της Κοινοτικής χρηματοδότησης κατά την υλοποίησή της στο ελληνικό συγκείμενο. Παράλληλα, ένα καλό ερώτημα θα αφορούσε, επίσης, τις εξελίξεις στην ελληνική αγορά εργασίας και το αν αυτή κατάφερε να παρακολουθήσει τις ευρύτερες διεθνείς μεταβολές, ούτως ώστε να εκμεταλλευτεί τα νέα δεδομένα που της προσφέρονταν από τις αλλαγές στο ελληνικό σύστημα διά βίου, πλέον, μάθησης.

Τέλος, η επόμενη περίοδος, με την έναρξη του 21ου αιώνα, είναι εκείνη όπου έχει πια αναπτυχθεί ένα εξαιρετικά περίπλοκο σκηνικό κατά το οποίο πολιτικές και στρατηγικές για τη διά βίου μάθηση εκπέμπονται, διασταυρώνονται και γονιμοποιούνται σε υπερεθνικό, εθνικό και ενδοεθνικό επίπεδο.

3.5. Ο 21ος αιώνας: Διεργασίες, διαδικασίες και προκλήσεις (2000-2009)

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στις πολιτικές που αναπτύσσονται στην Ελλάδα στις αρχές του 21ου αιώνα. Η περίοδος αυτή συμπίπτει με μια πολύ ώριμη φάση στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης η οποία φαίνεται πως επηρεάζει καταλυτικά τα τεκταινόμενα στο ελληνικό συγκείμενο. Από τη μια, η έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνιας και η προσπάθεια για τη διαμόρφωση του EXAE θέτουν σοβαρές προκλήσεις στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Η εκκίνηση της Διαδικασίας της Λισαβόνας, η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού και το πρόγραμμα Εκπαίδευση – Κατάρτιση 2010, από την άλλη μεριά, αφορούν συνολικά αυτό που έχουμε συνηθίσει να αποκαλούμε ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, η Διαδικασία της Κοπεγχάγης, με την έμφαση που αποδίδει στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK), φαίνεται πως διαμορφώνει έναν ολοκαίνουριο χώρο πλάι, παράλληλα και γύρω από το επίσημο τυπικό και διαβαθμισμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι χρηματοδοτήσεις, τέλος, που προέρχονται από τα προγράμματα που εκπονήθηκαν

στο πλαίσιο της ενίσχυσης της διά βίου μάθησης στην ΕΕ για την περίοδο 2000-2013 ολοκληρώνουν ένα πλαίσιο διαμόρφωσης –εισαγόμενων– πολιτικών, αμφίβρολης σχέσης με το ελληνικό συγκείμενο, που η ελληνική εκπαίδευση, παρ’ όλα αυτά, οφείλει ή φαίνεται πως επιθυμεί να ενσωματώσει.

3.5.1. ...Μικρή υπενθύμιση

Η ενότητα 3 συνδέεται άμεσα με την υποενότητα 2.1.4.1. «Τα ευρωπαϊκά προγράμματα (2000-2013)» του κεφαλαίου 2 του παρόντος βιβλίου. Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη θα επαναλάβουμε σε συντομία τους ευρωπαϊκούς στρατηγικούς στόχους της περιόδου και τους τομείς προτεραιότητας του προγράμματος «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010». Οι τομείς αυτοί δημιουργήθηκαν για να μεταπλάσουν τους στρατηγικούς στόχους σε συγκεκριμένες δράσεις υλοποίησης χρηματοδοτούμενες από Κοινοτικά κονδύλια.

Οι στρατηγικοί στόχοι ήταν τέσσερις (4):

- α) υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας,
- β) βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
- γ) προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά και
- δ) ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος,

σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Οι οκτώ (8) τομείς του προγράμματος «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» ήταν:

- Περισσότερη ισότητα στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση,
- Προώθηση της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση,
- Υλοποίηση της διά βίου μάθησης,
- Βασικές ικανότητες των νέων,
- Εκσυγχρονισμός της σχολικής εκπαίδευσης,
- Εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Διαδικασία της Κοπεγχάγης),
- Εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης (Διαδικασία της Μπολόνιας),
- Απασχολησιμότητα.

Τέλος, είναι σημαντικό ο αναγνώστης να διακρίνει ότι η ευρωπαϊκή περίοδος (2000-2013) αποκλίνει από την εξεταζόμενη ελληνική περίοδο (2000-2009), μολοντί αυτή περιλαμβάνει ένα μεγάλο κομμάτι της. Εκείνο που απουσιάζει είναι η περίοδος της ελληνικής οικονομικής κρίσης η οποία δεν έχει ολοκληρωθεί ως τώρα που γράφεται αυτό το βιβλίο. Συνεπώς, στο μέλλον θα χρειαστεί κάποιος ερευνητής να ασχοληθεί και να αναλύσει τις επιδράσεις της κρίσης πάνω στην αλληλεπίδραση ελληνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών διά βίου μάθησης. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον και χρήσιμο να διαπιστωθεί αν, παρ’ όλη την κρίση, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συνεχίζει να παρακολουθεί και να εξελίσσεται μαζί με τις ευρωπαϊκές αντίστοιχες διεργασίες.

3.5.2. Οι ελληνικές εκπαιδευτικές εξελίξεις (2000-2009)

Συνολικά, οι αλλαγές που έλαβαν χώρα στην ελληνική εκπαίδευση την περίοδο μετά το 2000 μπορούν να συνοψιστούν επιγραμματικά στα εξής:¹³⁵

¹³⁵ Η βασική νομοθετική παραγωγή της περιόδου, χρονολογικά, παρατίθεται στη συνέχεια:

- ο Νόμος 2817/2000: Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις,
- ο Νόμος 2916/2001: Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής,
- ο Νόμος 3027/2002: Ρύθμιση θεμάτων οργανισμού σχολικών κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις,
- ο Νόμος 2986/2002: Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις,
- ο Νόμος 3027/2002: Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτηρίων Ανώτατης Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις,
- ο Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/ ΦΕΚ 303 τ.Β’/13-3-2003 και Υπ. Απ. 21072β/Γ2/ΦΕΚ 304 τ.Β’/13-3-2003: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

- **Υποχρεωτική Εκπαίδευση:**
 - ο Επέκταση στα (δέκα) 10 έτη της περιόδου υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ξεκινά από την ηλικία των πέντε (5) ετών,
 - ο Εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας από το δημοτικό, εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων,
 - ο Αλλαγές στη διοίκηση και οργάνωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με έμφαση στη διαμόρφωση περιφερειακών οργάνων,
 - ο Μεταρρυθμιστικός Νόμος για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο οποίος καθιστά την εκπαίδευση υποχρεωτική για αυτά τα άτομα.
- **Μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση:**
 - ο Μεταρρύθμιση στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση με την ίδρυση Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) και Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ),
 - ο Ολοκληρωμένες νομοθετικές παρεμβάσεις στον χώρο της διά βίου μάθησης — όπως αρέσκειται το ελληνικό κράτος να ονομάζει τον συγκεκριμένο χώρο.
- **Ανώτατη Εκπαίδευση:¹³⁶**
 - ο Ίδρυση του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας,
 - ο Νομοθετικές παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση της αύξησης της ευρωπαϊκής διάστασης των ελληνικών πανεπιστημιακών τμημάτων (π.χ. καθιέρωση των κοινών προγραμμάτων σπουδών),
 - ο Περαιτέρω διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης με ίδρυση νέων Ιδρυμάτων (και Τμημάτων),
 - ο Απόπειρα εισαγωγής νέου πλαισίου νόμου για την Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση,
 - ο Νομοθετικές πρωτοβουλίες σχετικά με την αξιολόγηση των πανεπιστημίων,
 - ο Τα ινστιτούτα διά βίου εκπαίδευσης,
 - ο Αναβάθμιση και εκσυγχρονισμός του εθνικού φορέα αναγνώρισης πανεπιστημιακών τίτλων με την ίδρυση του ΔΟΑΤΑΠ (Διαπανεπιστημιακός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης).
- **Άλλες νομοθετικές πρωτοβουλίες:**
 - ο Μέριμνα για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και θέματα ομογενών,

Δημοτικού και Γυμνασίου,

- ο Νόμος 3255/2004: Ρυθμίσεις Θεμάτων όλων των Εκπαιδευτικών Βαθμίδων,
- ο Νόμος 3369/2005: Συστηματοποίηση της Διά Βίου Μάθησης και Άλλες Διατάξεις,
- ο Νόμος 3374/2005: Διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα Διπλώματος,
- ο Νόμος 3467/06: Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις,
- ο Νόμος 3475/2006: Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις,
- ο Νόμος 3549/2007: Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- ο Νόμος 3653/2008: Θεσμικό πλαίσιο έρευνας και τεχνολογίας και άλλες διατάξεις,
- ο Νόμος 3696/2008: Ίδρυση και λειτουργία κολεγίων και άλλες διατάξεις,
- ο Νόμος 3699/2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

¹³⁶ Είναι σαφές πως η αποτύπωση των εκπαιδευτικών εξελίξεων, για τις δεκαετίες που διανύουμε, σε αυτό που έχουμε συνηθίσει να αποκαλούμε ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να ακολουθήσει διάφορα κριτήρια π.χ. ηλικιακά ή με τους όρους του τυπικού και επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) ή, τέλος, με βάση διεθνή συστήματα ταξινόμησης (ISCED). Επιλέξαμε να κάνουμε τη διάκριση μεταξύ υποχρεωτικής και μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τη διαμόρφωση στο μεταϋποχρεωτικό επίπεδο, πέραν και γύρω του επίσημου, διαβαθμισμένου και τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος άλλων δομών παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών με επαγγελματικό κυρίως προσανατολισμό. Σε μία τέτοια λογική κατηγοριοποίησης η Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελεί σαφώς μέρος της μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι αλλαγές, όμως, που έχουν συμβεί σε αυτό το επίπεδο τα τελευταία χρόνια αλλά και η τεράστια σημασία που της αποδίδει η ΕΕ για την επίτευξη των στόχων της δεν μπορεί παρά να επιβάλλουν την προσέγγισή της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως ανεξάρτητου πεδίου.

- Ενίσχυση της εκπαιδευτικής διοικητικής αποκέντρωσης της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένας συγκεντρωτικός συνθετικός πίνακας που συγκεντρώνει τις εξελίξεις σε ευρωπαϊκό και ελληνικό πλαίσιο. Ο πίνακας διαβάζεται μόνο κάθετα.

	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο		Ελληνικό Πλαίσιο		
			Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση	Ανώτατη Εκπαίδευση
	Στρατηγικοί στόχοι	Τομείς προτεραιότητας	Παρεμβάσεις	Παρεμβάσεις	Παρεμβάσεις
1	Υλοποίηση της διάβιου μάθησης και της κινητικότητας	Περισσότερη ισότητα στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση	Επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης	Μεταρρύθμιση της μεταϋποχρεωτικής δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης	Ίδρυση του Ελληνικού Διεθνούς Πανεπιστημίου στην Ελλάδα
2	Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης	Προώθηση της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση	Εκμάθηση ξένων γλωσσών	Ανάπτυξη του χώρου διάβιου μάθησης με κεντρικές δομές παρακολούθησης και εκπαιδευτικές δράσεις	Αύξηση της κινητικότητας και της ανάπτυξης κοινών προγραμμάτων σπουδών
3	Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά	Υλοποίηση της διάβιου μάθησης	Εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων	Περιορισμός της σχολικής αποτυχίας και της διαρροής (επίπεδο Λυκείου)	Προσπάθεια μεταρρυθμιστικής αλλαγής του πλαισίου λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης
4	Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης	Βασικές ικανότητες των νέων	Αλλαγές στη διοίκηση και οργάνωση πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Δημιουργία των Σχολείων Β' Ευκαιρίας για την εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων	Μετεξέλιξη του φορέα αναγνώρισης ξένων πτυχίων (ΔΟΑΤΑΠ)
5		Εκσυγχρονισμός της σχολικής εκπαίδευσης	Υποχρεωτικότητα εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία	Προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων	Ανάπτυξη ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας
6		Εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Διαδικασία της Κοπεγχάγης)	Περιορισμός της σχολικής αποτυχίας και της διαρροής	Αναβάθμιση σπουδών των ΙΕΚ και γενικότερα όλων των φορέων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης	Διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ίδρυση νέων Ιδρυμάτων και Τμημάτων
7		Εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης (Διαδικασία της Μπολόνιας)		Προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων και σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας	Ενίσχυση και εμπλουτισμός των βιβλιοθηκών
8		Απασχολησιμότητα			

Πίνακας 3.11. Συγκριτικός πίνακας ευρωπαϊκού και ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου (2000-2009)

Σε αυτές τις αλλαγές του ελληνικού πλαισίου θα επικεντρωθούμε στις επόμενες ενότητες.

3.5.3. Οι αλλαγές στην υποχρεωτική εκπαίδευση...

Αναμφίβολα, μία από τις πιο σοβαρές αλλαγές της περιόδου μετά το 2000, στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφορά την ενσωμάτωση του δεύτερου έτους της στοιχειώδους, νηπιακής, εκπαίδευσης στο υποχρεωτικό κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που πλέον έχει δεκαετή διάρκεια (Ν. 3518/2006, άρθρο 73). Αντίστοιχα, με τον Ν. 3699/2008 θεσπίστηκε για πρώτη φορά ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως αναπόσπαστου μέρους της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης και υπογραμμίστηκε η υποστήριξη του στόχου της συνεκπαίδευσης. Έτσι, στους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται εκπαίδευση σε γενικά σχολεία ή σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) από την προσχολική ηλικία έως την ηλικία των 23 ετών, καλύπτοντας την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένων του νηπιαγωγείου και της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης.¹³⁷

Η έννοια της διεπιστημονικότητας

Η έννοια της διεπιστημονικότητας έχει μακρά ιστορία (Kockelmans, 1979· Gibbons *et al*, 1994· Lattuca, 2001· Nicolescu, 2002) και σχετίζεται με την ενότητα των επιστημών και τη θέαση της πραγματικότητας ως ενός ενιαίου όλου. Βέβαια, στα πλαίσια της νεωτερικής κοινωνίας η επιστημονική δραστηριότητα που συντελούνταν εντός του πανεπιστημίου είχε έναν κανονιστικό χαρακτήρα και συνδεόταν με γνωστικά ενδιαφέροντα τα οποία πρωτίστως απέβλεπαν στη χειραφέτηση και καλλιέργεια του ανθρώπου. Η διεπιστημονικότητα είχε, λοιπόν, τον χαρακτήρα του καθολικού (*universitas*), και η εφαρμογή της οργανωνόταν από τη σκοπιά του δεσμευτικού θεωρητικού λόγου προς την κατεύθυνση του αυτοπροσδιορισμού του ανθρώπου. Στη μετανεωτερική περίοδο το αίτημα για την εφαρμογή της δεν διατυπώνεται εντός του πανεπιστημίου, αλλά καθίσταται υπόθεση των συσχετίσεων των διαφόρων επιμέρους συστημάτων της κοινωνίας.

Αγγελόπουλος, Γ. (2013). Η εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα: Η περίπτωση της διεπιστημονικότητας. Στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος (επιμ.) *Πολιτικές Διά βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης*. Αθήνα: Διόνικος.

Επιπλέον, την περίοδο μετά το 2000, στην πρώτη βαθμίδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σημειώθηκαν αλλαγές που εντοπίζονται σε τρία, κυρίως, επίπεδα: α) περιεχόμενο, β) δομή, και γ) εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η πιο ορατή αλλαγή σε σχέση με το πρώτο αφορά, ίσως, την ενίσχυση της πολυγλωσσίας, με την εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Αντίστοιχα, με μια σειρά από νομοθετικές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις το περιεχόμενο των σπουδών στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει εμπλουτιστεί σημαντικά. Αφενός, η ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών¹³⁸ (ΑΠΠΣ και

¹³⁷Οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με το είδος και τον βαθμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, φοιτούν είτε στα γενικά σχολεία, στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό και σε ειδικά Τμήματα Ένταξης, είτε στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που λειτουργούν είτε αυτοτελώς είτε ως παραρτήματα σχολείων σε άλλα ιδρύματα. Σύμφωνα δε με τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, το σχολικό έτος 2010-2011 σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων υπήρχαν 7.656 (23,3%) μαθητές, σε Τμήματα Ένταξης 24.105 (73,4%), ενώ με συνεκπαίδευση σε γενική τάξη υπήρχαν 1.100 (3,3%) μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

¹³⁸Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καταρτίζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και εγκρίνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Ειδικότερα, εφαρμόζεται διαθεματική προσέγγιση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνονται στις τάξεις τους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δίνονται, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ειδικές οδηγίες στους διδάσκοντες όσον αφορά τους σκοπούς και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας των μαθημάτων της ειδικότητάς τους. Τα βιβλία γράφονται με βάση τις προδιαγραφές του ΔΕΠΠΣ, ενώ η επιλογή και η έγκριση των σχολικών εγχειριδίων γίνεται σε κεντρικό

ΔΕΠΠΣ) και η συνακόλουθη εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, σε συνδυασμό με τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων για το σύνολο σχεδόν των μαθημάτων που διδάσκονται στο πλαίσιο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, έχουν παίξει ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση.¹³⁹ Αφετέρου, η συμπερίληψη του προγράμματος της *Ευέλικτης Ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων* στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα –όπου διδάσκονται, ως επί το πλείστον, γνωστικά αντικείμενα που αφορούν την Αγωγή Υγείας, τον Πολιτισμό και το Περιβάλλον–, καθώς και η καθιέρωση της λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων υπό το Ενιαίο Αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, συνέτειναν με τη σειρά τους στον εμπλουτισμό των αντικειμένων που διδάσκονται στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας. Η προώθηση των ΤΠΕ, σε ένα άλλο επίπεδο, έχει συμβάλει προς την ίδια κατεύθυνση. Οι δυνατότητες, τέλος, που παρασχέθηκαν σε εκπαιδευτικούς για την εκπόνηση ή/και συμμετοχή σε εκπαιδευτικά ή/και ερευνητικά προγράμματα – χρηματοδοτούμενα, άμεσα ή έμμεσα, από την ΕΕ ή από αλλού– προσέδωσαν με τη σειρά τους μια νέα δυναμική στο ζήτημα του εμπλουτισμού του περιεχομένου των σπουδών στα ελληνικά σχολεία.

Την τελευταία δεκαετία, σημαντικές αλλαγές επήλθαν και όσον αφορά τη δομή των Δημοτικών Σχολείων της χώρας. Συγκεκριμένα, πλάι στο παραδοσιακό Δημοτικό Σχολείο είτε δημιουργήθηκαν μια σειρά από διακριτές δομές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είτε έγιναν τέτοιες αλλαγές στο ωράριο και στον τρόπο λειτουργίας, ώστε να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αποτελούν νέους τύπους σχολείων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της τελευταίας περίπτωσης –της διαμόρφωσης, δηλαδή, νέων τύπων σχολείων– αποτελούν τα Ολοήμερα Σχολεία, τα Σχολεία που έχουν ιδρυθεί σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) αλλά και αυτά που λειτουργούν υπό το Ενιαίο Αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Διακριτές δομές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά πλάι στο παραδοσιακό Δημοτικό Σχολείο αποτελούν, από την άλλη πλευρά, τα πρότυπα-πειραματικά Δημοτικά Σχολεία και τα νέα πιλοτικά ψηφιακά σχολεία.

Τέλος, οι αλλαγές που ακροθιγώς αναφέρθηκαν προηγουμένως θέτουν προκλήσεις, αλλά και έχουν επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις στον ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ένα διαρκές ζήτημα αφορά την επιμόρφωσή του προκειμένου να ανταπεξέλθει στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις που σχετίζονται με το έργο του, το οποίο είναι σαφές πως δεν είναι πια, αποκλειστικά, εκπαιδευτικό. Σε δεύτερο επίπεδο, έχει σημασία να αναδείξουμε το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν αποτελείται πλέον αποκλειστικά από αποφοίτους από τα ΠΤΔΕ και τα ΠΤΝ ή ακόμα και τα Παιδαγωγικά Τμήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αν και αυτοί οι απόφοιτοι ακόμα κυριαρχούν. Επιπρόσθετα, το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει εμπλουτιστεί σημαντικά στο επίπεδο των ειδικοτήτων και αποτελείται, πέραν των εκπαιδευτικών (καθηγητές Ξένων Γλωσσών, Γυμναστές κλπ.), και από εκπαιδευτές (θεατρολόγοι, μουσικοί, καθηγητές καλλιτεχνικών, ειδικοί μουσειολόγοι κλπ.). Πρόκειται για μια αλλαγή που σηματοδοτεί σημαντικές μελλοντικές προκλήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τέλος, το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό φαίνεται πως αποτελεί ένα μόνο κομμάτι του έργου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο σύγχρονο πλαίσιο. Ολοένα και περισσότερο, στους εκπαιδευτικούς της χώρας ανατίθενται διοικητικά καθήκοντα στο πλαίσιο των ολοένα και πιο σημαντικών αναγκών των Δημοτικών Σχολείων ή/και της ανάληψης της ευθύνης εκπόνησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Στο υποχρεωτικό κομμάτι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁴⁰ αξιοσημείωτη είναι η παράλληλη ανάπτυξη εξειδικευμένων σχολικών μονάδων που δεν έχουν απαραίτητα επαγγελματική προοπτική ή, τουλάχιστον, η τεκμηρίωσή τους συγκροτείται γύρω από τον πολιτισμό και τον αθλητισμό. Πρόκειται για αθλητικά σχολεία, μουσικά σχολεία, διαπολιτισμικά σχολεία κτλ. Είναι από τις λίγες φορές που το ελληνικό κράτος εξειδικεύει επισήμως το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα φαίνεται βαθμιαία να τονίζεται περισσότερο η αύξηση της επιρροής της έννοιας της «αριστείας». Οι προωθούμενες πολιτικές «αριστείας» ουσιαστικά επανέφεραν στο προσκήνιο την ιδέα για την ύπαρξη «εθνικών πρωταθλητών». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επαναφορά των εξετάσεων για τα πειραματικά σχολεία. Μια επαναφορά που μοιάζει να έχει ισχυρή κοινωνική αποδοχή, στον βαθμό που οι συμμετέχοντες στις εξετάσεις είναι πολύ περισσότεροι από τις διαθέσιμες θέσεις και η πίεση προς τους μαθητές που συμμετέχουν (για την εισαγωγή στο Γυμνάσιο και για την εισαγωγή στο Λύκειο) ισχυρή. Αξίζει

επίπεδο από το ΥΠΕΠΘ ύστερα από αξιολόγηση του υλικού και σχετική εισήγηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

¹³⁹ Τα υποχρεωτικά μαθήματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι: θρησκευτικά, νεοελληνική γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, γεωγραφία, φυσικά, κοινωνική και πολιτική αγωγή, αισθητική αγωγή (μουσική κ.ά.), φυσική αγωγή και δύο ξένες γλώσσες.

¹⁴⁰ Αναφορές στο μη υποχρεωτικό κομμάτι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα γίνουν σε επόμενη ενότητα όπου θα ασχοληθούμε με τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα.

να αναφέρουμε ενδεικτικά ότι για 3.350 θέσεις το 2014 δήλωσαν συμμετοχή 13.017 παιδιά (για το 2013 οι αντίστοιχες θέσεις ήταν 3.230, ενώ η συμμετοχή 9.997).¹⁴¹
(<http://www.kathimerini.gr/761182/article/epikairothta/ellada/perizhthta-efetos-ta-protypa--peiramatika-sxoleia>).

3.5.3.1. και τι δεν άλλαξε...

Αυτό που δεν άλλαξε (ούτε) την περίοδο μετά το 2000 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις αλλεπάλληλες, μακροχρόνιες, σημαντικές προσπάθειες του ελληνικού κράτους αλλά και τις διεθνείς σχετικές πιέσεις, είναι η καθιέρωση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ή/και του εκπαιδευτικού έργου. Υπό αυτήν την έννοια, έχει σημασία, σε αυτό το σημείο, να γίνουν δυο τρεις σύντομες αναφορές σε αυτό το ζήτημα.

Ήδη από το 1990, οι πιέσεις από το υπερεθνικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τις υποχρεώσεις της χώρας απέναντι σε διεθνείς οργανισμούς, οδήγησαν το ελληνικό κράτος στην απόφαση να ξεκινήσει την προσπάθεια για σύγκλιση με τα διεθνή πρότυπα. Ειδικά όσον αφορά την εκπαίδευση, οι συγκεκριμένες πιέσεις επικεντρώνονταν, μεταξύ άλλων, στα ζητήματα της ποιότητας της εκπαίδευσης και της καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης (Lee & Fitz, 1995; Reezigt, 2001; Saunders, 2002; Cheng, 2003; Newton, 2000; Sahney et al., 2010). Οι ελληνικές κυβερνήσεις –τόσο του ΠΑΣΟΚ όσο και της ΝΔ– δραστηριοποιήθηκαν έντονα στο ζήτημα της ψήφισης νόμων σε σχέση με την αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα του επίσημου και τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ένα διάστημα 15 ετών, από το 1993 έως και το 2008, εκδόθηκαν δύο Νόμοι (1997, 2002), δύο Προεδρικά Διατάγματα (1993, 1998), μία Υπουργική Απόφαση (1998) και 13 Εγκύκλιοι που αναφέρονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και δη στο ζήτημα της αξιολόγησης και της διασφάλισης της ποιότητας. Διακρίνονταν, κυρίως, από δύο βασικά χαρακτηριστικά: α) αποτελούσαν προσπάθεια να στοιχηθούν με τον αντίστοιχο διάλογο στο ευρωπαϊκό επίπεδο στο ζήτημα της χρησιμοποιούμενης ορολογίας και β) ήταν ασυνεπή στο επίπεδο της χρήσης εκφράσεων και θεωρητικών εννοιών και ασαφή ως προς το περιεχόμενό τους. Ειδικά σε σχέση με το δεύτερο χαρακτηριστικό τους φαίνεται, επιπρόσθετα, πως οι ειλημμένες νομοθετικές πρωτοβουλίες της περιόδου δεν χαρακτηρίζονταν ούτε από εσωτερική συνοχή. Τα Προεδρικά Διατάγματα και η Υπουργική Απόφαση, ενώ υποτίθεται ότι εκδόθηκαν με σκοπό να παρέχουν διευκρινίσεις για την υλοποίηση των Νόμων στους οποίους αναφέρονταν, ήταν ουσιαστικά ασαφή και άσχετα με τους Νόμους αυτούς. Ενδεικτικά, από το 1993, ένας σημαντικός αριθμός Εγκυκλίων έχουν εκδοθεί σε σχέση με το ζήτημα της ποιότητας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αναφέρονται σε νομοθετικές πρωτοβουλίες για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως. Διάφορες και διαφορετικές εκφράσεις έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν το συγκεκριμένο ζήτημα. Η έκφραση που χρησιμοποιήθηκε το 1993 –«*βελτίωση των κριτηρίων ποιότητας*» (Φ. 12/445/Γ1/1072)– άλλαξε το 1996 σε «*ποιοτική και ποσοτική βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*» (Φ.3/939/Γ1/1213). Το 1998, μία νέα έκφραση χρησιμοποιήθηκε: «*εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*» (Φ.3/768/Γ1885/Γ2/4791). Το 1999 ένας νέος, πάλι (!), όρος χρησιμοποιήθηκε: «*περισσότερο αποτελεσματική σχολική λειτουργία*» (Φ.361.1/502/Δ1/11638), ενώ το 2000 επιστρέψαμε στην έκφραση: «*βελτίωση των ποιοτικών κριτηρίων*» (Φ. 12/896/Γ1/693). Τέλος, το 2001 ο όρος «*βελτίωση*», γενικά, έκανε ξανά την εμφάνισή του μετά το 1993 (Φ.4/115/Γ1/791).

Το 2002 (Φ.12/676/61336/Γ1), ο πολιτικός διάλογος για την ποιότητα περιελήχθηκε γύρω από την έκφραση «*βελτίωση των ποιοτικών κριτηρίων στην εκπαίδευση*», την οποία οι ελληνικές κυβερνήσεις πίστευαν ότι θα επιτύχουν με τη δημιουργία σύγχρονων, δημιουργικών και αποτελεσματικών σχολείων και με την εισαγωγή θεσμών και καινοτόμων δράσεων (projects) αναφορικά με την ενίσχυση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας. Από το 2003 (Φ.3/447/91696/Γ1, 94018/Γ1, 94021/Γ1) μέχρι και το 2007 (Φ.3/129/97038), ο μοναδικός χρησιμοποιούμενος όρος –«*ποιοτική ανακατασκευή*»– υπογράμμιζε την αποδιδόμενη έμφαση στην εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και τις ίσες ευκαιρίες. Το 2008 (Φ. 3/976/108630/Γ1α, Φ.15/1714/Γ1), το περιεχόμενο των όρων «*υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης*» και «*βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» δεν διευκρινίστηκε περισσότερο.

Πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι: α) οι συγκεκριμένες νομοθετικές πρωτοβουλίες δεν ελήφθησαν στο πλαίσιο μιας εσωτερικής ανάγκης των ελληνικών κυβερνήσεων να ικανοποιήσουν συγκεκριμένα προβλήματα ή/και κοινωνικές ανάγκες –δεν σχετίζονταν δηλαδή με τη διατήρηση της νομιμότητας των ελληνικών κυβερνήσεων στο μέτωπο του εσωτερικού–, αλλά απέρρεαν από τις διεθνείς

¹⁴¹ Τα δεδομένα φαίνεται να τροποποιούνται, στο μέτρο που η κυβέρνηση που προέκυψε μετά τις εκλογές του Ιανουαρίου 2015 μετέβαλε τα όσα γνωρίζαμε για τα πρότυπα-πειραματικά σχολεία της χώρας.

δεσμεύσεις της χώρας εξαιτίας της συμμετοχής της σε υπερεθνικούς οργανισμούς, και β) οι Έλληνες δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση δεικτών και κριτηρίων για την αξιολόγηση οποιουδήποτε έργου — του εκπαιδευτικού έργου στην περίπτωση μας. Αυτό, τουλάχιστον, προκύπτει από την τυχαία χρήση εκφράσεων και θεωρητικών εννοιών. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τόσο η εκκίνηση του διαλόγου όσο και οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν στο ζήτημα της ποιότητας και της αξιολόγησης παρουσιάστηκαν στον δημόσιο διάλογο ως εξωτερική παρέμβαση — μια προσπάθεια να επανέλθουν πρακτικές του κακού, αντιδημοκρατικού παρελθόντος—, με τρανό παράδειγμα αυτό των επιθεωρητών που παρακολουθούσαν τις ιδέες και τη ζωή των δασκάλων.

Τελικά, φαίνεται πως, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αυτονομία στο πεδίο είναι μάλλον διευρυμένη, αφού δεν υπάρχει αποτελεσματικός μηχανισμός παρακολούθησης της υλοποίησης των πολιτικών. Μάλιστα, οι ελληνικές κυβερνήσεις φαίνεται πως βολεύονται με αυτήν την κατάσταση. Πράγματι, με αυτόν τον τρόπο, από τη μια, εναρμονίζουν νομοθετικά τη χώρα με τα τεκταινόμενα στο υπερεθνικό επίπεδο και, από την άλλη, αποσοβούν τις αντιδράσεις του

πεδίου με τη μη παρακολούθηση της πορείας εφαρμογής του νόμου. Παράλληλα, ακόμα και σε επίπεδο νομοθετικών κειμένων μοιάζει να επικρατεί μια ανακολουθία και μια έλλειψη συνοχής μεταξύ των νομοθετημάτων που ψηφίζει η κυβέρνηση και των εφαρμοστικών τους νομοθετικών πρωτοβουλιών — Προεδρικών Διαταγμάτων ή/και Υπουργικών Αποφάσεων. Για παράδειγμα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ήταν, σύμφωνα με τον Νόμο, υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όμως, καμία κυβερνητική νομοθετική πρωτοβουλία δεν προέβλεπε για δείκτες ή για κριτήρια με βάση τα οποία θα γινόταν η αξιολόγηση, καθιστώντας, ουσιαστικά, τον Νόμο ανενεργό!

Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι (ΣΣ) καλούνται να εκπληρώσουν τα καθήκοντα που τους ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο που, καταρχήν, δεν είναι σαφές. Οι αρμοδιότητες που τους δίνονται, μάλλον, είναι ασαφείς, αόριστες και δεν έχουν κυρωτική ισχύ. Ο ΣΣ, αν και έχει αξιολογική αρμοδιότητα, αυτή δεν υλοποιείται. Επίσης, φαίνεται πως ο ΣΣ έχει λόγο σε πολλά θέματα για τα οποία, όμως, χρειάζεται να συνεργαστεί με τη διοίκηση. Εμπόδια στην εκπλήρωση των καθηκόντων του δημιουργεί, επιπλέον, η έλλειψη προϋποθέσεων για την υλοποίηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης, καθώς και η έλλειψη επεξεργασμένων εργαλείων. Στα εμπόδια έρχεται να προστεθεί και η απαξίωση του θεσμού από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι προτείνουν οι ΣΣ είτε ως επιμόρφωση είτε ως βελτίωση.

Οι ΣΣ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έρχονται να εφαρμόσουν στο πεδίο τους άξονες μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που δεν είναι πλήρως τεκμηριωμένη και επεξεργασμένη. Η πολιτική αυτή δεν είναι προϊόν ενδοελληνικής αναζήτησης και ανάγκης αλλά μεταφοράς από το εξωτερικό όπου στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής κατασκευής συγκροτείται συναινετικά και κατόπιν διαπραγματεύσεων και συμβιβασμών. Συνεπώς, θεωρητικά τουλάχιστον, οι εκπρόσωποι της Ελλάδας έχουν συνεισφέρει στη συγκρότησή της με βάση τα ελληνικά δεδομένα. Το τελευταίο δεν μοιάζει να ανταποκρίνεται, όμως, στην πραγματικότητα, στον βαθμό που, από τη μια, δεν υπάρχει εξοικείωση με τις χρησιμοποιούμενες έννοιες και, από την άλλη, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μοιάζουν εξαιρετικά αδύναμοι. Το τελευταίο δεν φαίνεται να διευκολύνει την εφαρμογή τους σε ένα πεδίο που πολλές από τις προβλέψεις των συγκεκριμένων πολιτικών δεν του είναι οικείες, αν δεν είναι και φανερά αντίθετες από τα ειωθότα του. Το αποτέλεσμα είναι μια έντονη αναστάτωση στο πεδίο, το οποίο μοιάζει να μην έχει προσανατολισμό και στόχευση. Σε αυτά τα δεδομένα, φαίνεται ότι κάποιοι συντελεστές του, εδώ οι ΣΣ, με βάση περισσότερο τον «πατριωτισμό» τους και λιγότερο την θεσμική κατοχύρωση προσπαθούν να δράσουν σε ατομικό, συνεπώς, σε εξαιρετικά εύθραυστο, επίπεδο.

Μ. Μπαρτζάκη (2013), Η εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα: Η περίπτωση των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, (επιμ.) *Πολιτικές Διαβίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης*, Αθήνα: Διόνικος.

Η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά το 2000

Σε αυτό το πλαίσιο, η ιδιαιτερότητα της ελληνικής περίπτωσης δεν εδράζεται τόσο πολύ στην απόσταση μεταξύ θεωρίας (προβλέψεις του Νόμου) και πράξης (πραγματικότητα στο πεδίο). Αυτό που φάνηκε είναι πως το ελληνικό κράτος μπορεί να λάβει μεγάλο και σημαντικό αριθμό αποφάσεων, αλλά είναι, συχνά, ανίκανο να παρακολουθήσει και να αξιολογήσει την υλοποίησή τους. Έτσι, η απόσταση βρίσκεται, μάλλον, μεταξύ του τι υλοποιείται και του τι έχει σχεδιαστεί. Και το πρόβλημα ξεκινάει από τη στιγμή που καμία κοινωνία δεν μπορεί να είναι λειτουργική αν υπάρχει σημαντική απόσταση μεταξύ του τι λέγεται και του τι γίνεται.

3.5.4. Οι αλλαγές στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Γενικά, στον διεθνή χώρο, το Πανεπιστήμιο –για να έρθουμε στην ανώτατη εκπαίδευση, υπό τη θεώρησή της ως θεσμού– επιτελούσε από τις αρχές του 19ου αιώνα κυρίως πέντε μείζονες αποστολές: α) εκπαίδευε μια εθνική ελίτ, η οποία θα κυβερνούσε το Κράτος-έθνος, β) παρήγαγε και διέχευε τη νέα γνώση, γ) λειτουργούσε ως μηχανισμός εξωτερικής πολιτικής για την οικονομική, πολιτική και πολιτισμική επιρροή ενός Κράτους-έθνους δ) προσέφερε επαγγελματική εκπαίδευση στη βάση μιας επιστήμης ε) διαμόρφωνε στάσεις και συνειδήσεις στους φοιτητές. Το ελληνικό Πανεπιστήμιο, σε αυτό το πλαι-

Από το 2001, η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από τον Πανεπιστημιακό και τον Τεχνολογικό Τομέα, οι οποίοι διέπονται ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία τους από τις ίδιες συνταγματικές διατάξεις. Σε αυτό το πλαίσιο, υπό τον όρο «**Πανεπιστήμιο**» νοείται στο εξής **κάθε Ίδρυμα του Πανεπιστημιακού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δηλαδή Πανεπιστήμιο, Πολυτεχνείο και Σχολή Καλών Τεχνών**. Επίσης, ήδη, με νόμο του 1992 είχε ιδρυθεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το οποίο αποτελεί αυτοτελές και πλήρως αυτοδιοικούμενο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και έχει ως αποστολή την παροχή εξ αποστάσεως προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης — ο νόμος που ρυθμίζει τη λειτουργία του ΕΑΠ είναι ο Ν. 2552/97. Το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος (ΔΙΠΑΕ), με έδρα τη Θεσσαλονίκη, αποτελεί αυτοτελές και πλήρως αυτοδιοικούμενο ανώτατο εκπαιδευτικό Ίδρυμα και με διακριτική ονομασία *International Hellenic University*. Το ΔΙΠΑΕ είναι νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου, το οποίο τελεί υπό την εποπτεία του Κράτους. Έχει ως αποστολή να παρέχει ανώτατη εκπαίδευση κυρίως σε αλλοδαπούς που ενδιαφέρονται να σπουδάσουν στην Ελλάδα. Για την επίτευξη της αποστολής του οργανώνει και πραγματοποιεί Προγράμματα Σπουδών σε Προπτυχιακό και σε Μεταπτυχιακό επίπεδο, με παρακολούθηση και με δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, με νόμο του 2003 ορίστηκε ότι τα Ανώτατα Στρατιωτικά Εκπαιδευτικά Ίδρύματα (ΑΣΕΙ) του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας (ΥΠΕΘΑ) παρέχουν εκπαίδευση ισότιμη με αυτή των Πανεπιστημίων και διέπονται αποκλειστικά από τον εν λόγω νόμο και τις κανονιστικές πράξεις που εκδίδονται βάσει αυτού, ενώ από το 2007-2008, οι Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές λειτουργούν ως Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες, ισότιμες με τα Ίδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Ν. 3432/2006, και με τον Ν. 3450/2006, οι Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ) αναγνωρίζονται, επίσης, ως ισότιμες με τα ΤΕΙ.

Σε αυτήν τη βάση και με στόχο αφενός τη διεύρυνση της πρόσβασης και αφετέρου την κάλυψη της αυξανόμενης ζήτησης σε ειδικότητες οι οποίες να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας, η Ανώτατη Εκπαίδευση διευρύνεται με τη δημιουργία νέων ιδρυμάτων ή τμημάτων και την αύξηση των εισερχόμενων φοιτητών, στη βάση συγκεκριμένου εθνικού χωροταξικού σχεδιασμού. Η διεύρυνση αυτή χρηματοδοτείται και από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Η διεύρυνση της Ανώτατης Εκπαίδευσης συνεχίστηκε στα πλαίσια της πολιτικής για την ανάπτυξη και τον συντονισμό της Διά Βίου Μάθησης με τη λειτουργία Ινστιτούτων Διά Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, στα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης που στοχεύουν στην παροχή πιστοποιημένων προγραμμάτων (Ν. 3369/2005, ΦΕΚ 171 Α' /06-07-2005).

Σε άλλο επίπεδο, έγινε προσπάθεια με τον νέο Νόμο-Πλαίσιο 3549/2007 να μεταρρυθμιστεί και να εκσυγχρονιστεί η δομή και το πλαίσιο της λειτουργίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, ενισχύοντας την αυτονομία και την οικονομική αυτοτέλειά τους και την συνολικότερη διαφάνεια της λειτουργίας τους. Επιπρόσθετα, έχει συγκροτηθεί μεικτή επιτροπή υπό τον Γενικό Γραμματέα του ΥΠΕΠΘ, με στόχο την ομαδοποίηση και εναρμόνιση της νομοθεσίας για την έρευνα στην Ελλάδα, ώστε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο νομοθετικό πλαίσιο για όλα τα Ίδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Συγκροτήθηκε, επίσης, άτυπη ομάδα από Πρυτάνεις υπό την αιγίδα της Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τα πονήματα της οποίας τροφοδότησαν τον πρόσφατο Ν. 3549/2007. Τέλος, στο πλαίσιο της προγραμματιζόμενης συνταγματικής αναθεώρησης, βρίσκεται σε διαδικασία διαβούλευσης η ίδρυση μη κρατικών, μη κερδοσκοπικών Πανεπιστημίων στην Ελλάδα.

Πηγή: Eurydice (2009). Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα.

σιο, από την ίδρυσή του επιτέλεσε και/ή επιτελεί τις εξής αποστολές: α) συγκρότησε τη σύγχρονη ελλαδική ταυτότητα, β) διέχεε τη γνώση, γ) προσπάθησε να βοηθήσει στη συγκράτηση της ελληνικής διασποράς, δ) προσέφερε επαγγελματική εκπαίδευση στη βάση μιας επιστήμης, ε) παρήγαγε (και παράγει) δημοσίους υπαλλήλους.

Οι συγκλίσεις αλλά και οι αποκλίσεις από το διεθνές πρότυπο είναι εμφανείς. Οι δεύτερες αφορούν κυρίως το γεγονός πως η εθνική ελίτ δεν εκπαιδευόταν κατ' ανάγκη σε αυτό ή, για να το πούμε διαφορετικά, μικρό μέρος της εθνικής ελίτ παραγόταν και παράγεται στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Επιπρόσθετα, στο ελληνικό πανεπιστήμιο δεν παραγόταν νέα γνώση, παρά μόνο σε σχετικά σπάνιες περιπτώσεις, αν και πάντα υπερηφανευόταν ότι οι απόφοιτοί του γίνονταν δεκτοί παντού, και μάλιστα πολλοί από αυτούς διέπρεπαν (ποιότητα στη διάχυση της γνώσης). Μάλιστα, αυτή η ιδιαιτερότητα συνδέεται με τη μειωμένη συνεισφορά του ελληνικού πανεπιστημίου στην (εθνική) οικονομική ανάπτυξη (καινοτομία, εφαρμογή). Τρίτον, αν και το ελληνικό κράτος δεν αποτέλεσε ποτέ ενεργό παίκτη στον διεθνή ανταγωνισμό για την προσέλκυση ξένων φοιτητών, το ελληνικό Πανεπιστήμιο συνεισέφερε στη διατήρηση της ελληνικής διασποράς ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης. Επίσης, αν και η συνεισφορά του στην επαγγελματική εκπαίδευση διαφόρων επιστημονικών κλάδων υπήρξε καθοριστική, η φύση της οικονομικής ανάπτυξης που περιστράφηκε γύρω από το κράτος ουσιαστικά το οδήγησε στην παραγωγή πρωτίστως δημοσίων υπαλλήλων ή ελεύθερων επαγγελματιών που δραστηριοποιούνταν γύρω από κρατικές υποθέσεις και δραστηριότητες, και δεν είναι σίγουρο ότι διαμόρφωσε ποτέ ισχυρές στάσεις και συνειδήσεις στους φοιτητές ως προς τη γνώση και την επιστήμη. Τέλος, όχι όμως το λιγότερο σημαντικό, μετά τον Εμφύλιο ενεπλάκη στον ελληνικό διχασμό και λειτούργησε ως μηχανισμός της κυρίαρχης πολιτικής ομάδας. Ίσως γι' αυτό, στη συνέχεια, το φοιτητικό αντιδικτατορικό κίνημα συγκρούστηκε σκληρά με αυτόν τον ρόλο του πανεπιστημίου και συνεισέφερε στη συγκρότηση του πολιτικού αιτήματος για «εκδημοκρατισμό της παιδείας».

Οι διαφορές από το διεθνές πρότυπο ήρθαν στο φως και υπερτονίστηκαν από τη στιγμή της ένταξης της χώρας σε έναν ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο, την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), στον βαθμό που αφενός η σύγκριση και αφετέρου οι κοινές πολιτικές τις αναδείκνυαν. Το ελληνικό πανεπιστήμιο έχει, λοιπόν, να αντιμετωπίσει την πρόκληση της εναρμόνισής του με το διεθνές πρότυπο και μάλιστα τη στιγμή που το ίδιο το πρότυπο βρίσκεται σε διαδικασία μετασχηματισμού στο πλαίσιο ενός όλο και περισσότερο ανταγωνιστικού διεθνοποιημένου σκηνικού. Επιπλέον, είναι σαφές ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο δεν μπορεί να μείνει απομονωμένο και/ή αποκομμένο από τον υπόλοιπο κόσμο. Επίσης, η θέση του περνά από την αναγνώρισή του από τους ομοίους του, οι οποίοι λειτουργούν με συγκεκριμένους κανόνες και κριτήρια που δεν καθορίζονται από το ελληνικό πανεπιστήμιο.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκδημοκρατισμός με τη μορφή της μαζικοποίησης των πανεπιστημιακών σπουδών επιτυγχάνεται συν τω χρόνω και καθυστερημένα στην Ελλάδα μετά το 1981 — ενώ στη (Δυτική) Ευρώπη η διαδικασία της δημοκρατικοποίησης έχει την αφετηρία της αμέσως μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και ιδιαίτερα τη δεκαετία του '60. Ενδεικτικά, στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '70 στην Ελλάδα το ποσοστό επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις κυμαινόταν γύρω στο 20-25% (11-13% στα Πανεπιστήμια και γύρω στο 10% στα υπόλοιπα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης). Το 2003, η εισαγωγή αφορούσε ένα ποσοστό γύρω στο 80% των υποψηφίων στο σύνολο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (μετά το 2004, το ποσοστό έπεσε γύρω στο 65%, με τη «βάση του 10»). Έτσι, το πανεπιστήμιο από θεσμός εκπαίδευσης μιας ελίτ μετατρέπεται σε μαζικό/καθολικό.¹⁴² Από την άλλη, η μαζικότητα δεν σημαίνει την

¹⁴² Από το 2001, η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από τον Πανεπιστημιακό και τον Τεχνολογικό Τομέα. Οι τομείς αυτοί διέπονται ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία τους από τις ίδιες συνταγματικές διατάξεις. Σε αυτό το πλαίσιο, υπό τον όρο «Πανεπιστήμιο» νοείται στο εξής κάθε Ίδρυμα του Πανεπιστημιακού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δηλαδή Πανεπιστήμιο, Πολυτεχνείο και Σχολή Καλών Τεχνών. Τέλος, με τον νέο Νόμο-Πλαίσιο 3549/2007 μεταρρυθμίστηκε και εκσυγχρονίστηκε η δομή και το πλαίσιο της λειτουργίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, ενισχύοντας την αυτονομία και την οικονομική αυτοτέλεια των ιδρυμάτων και την συνολικότερη διαφάνεια της λειτουργίας τους. Με στόχο αφενός τη διεύρυνση της πρόσβασης και αφετέρου την κάλυψη της αυξανόμενης ζήτησης σε ειδικότητες που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας, η Ανώτατη Εκπαίδευση διευρύνεται με τη δημιουργία νέων ιδρυμάτων ή τμημάτων και την αύξηση των εισερχόμενων φοιτητών, στη βάση συγκεκριμένου εθνικού χωροταξικού σχεδιασμού. Η διεύρυνση αυτή χρηματοδοτείται και από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Με νόμο του 1992 ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το οποίο έχει ως αποστολή την παροχή εξ αποστάσεως προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Ο νόμος που ρυθμίζει τη λειτουργία του ΕΑΠ είναι ο Ν. 2552/97. Τέλος, με νόμο του 2003

εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτές, όμως, δεν εκφράζονται πια στην εισαγωγή αλλά εντός του θεσμού, τόσο σε επίπεδο Τμημάτων όσο και σε επίπεδο σπουδών (μεταπτυχιακά, διδακτορικά, μεταδιδακτορικά). Με άλλα λόγια, το ερώτημα «εισαγωγή ή μη» μεταπλάθεται στο «ποια εισαγωγή;», όπου το «ποια» έχει να κάνει, από τη μια, με συγκεκριμένο επιθυμητό πρόγραμμα σπουδών και, από την άλλη, με την πόλη φοίτησης.

Αξίζει να σημειωθούν εδώ δύο συνέπειες σχετικές με τη μαζικοποίηση του φοιτητικού πληθυσμού και τον παράλληλο πολλαπλασιασμό των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων πτυχίων και/ή πιστοποιητικών. Αφενός, τέθηκε *de facto* το θέμα της *διασφάλισης της ποιότητας* των παρεχόμενων πανεπιστημιακών τίτλων σπουδών. Αφετέρου, οι εξελίξεις ανέδειξαν κατά τρόπο επιτακτικό και επείγοντα το θέμα της *χρηματοδότησης*, στο μέτρο που εκτοξεύτηκαν τα λειτουργικά έξοδα του πανεπιστημιακού θεσμού. Ο συνδυασμός αύξησης της χρηματοδότησης και ανάγκης διασφάλισης της ποιότητας οδήγησε στην ανάδειξη της απαίτησης για κοινωνική λογοδοσία του Πανεπιστημίου. Βέβαια, έχει ενδιαφέρον να σημειώσει κανείς ότι, στον κυρίαρχο Λόγο, το αντικειμενικό γεγονός της αναγκαιότητας της διά βίου μάθησης/εκπαίδευσης και του κόστους της μεταπλάστηκε κυρίως σε ατομική ευθύνη επικαιροποίησης των γνώσεων, τη στιγμή που από τη διασφάλισή της κερδίζουν πρωτίστως η οικονομία και η κοινωνία ως συλλογικές οντότητες.

Ως απάντηση στις προκλήσεις, διαμορφώθηκε διεθνώς ένα δίπολο πολιτικών που αφορούσε, από τη μια, τη μαζικοποίηση ως μετασχηματισμένη διαδικασία εκδημοκρατισμού του θεσμού (κοινωνική διάσταση) και, από την άλλη, την εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας (οικονομική-επαγγελματική διάσταση). Όσον αφορά συγκεκριμένα την ελληνική περίπτωση, το πρώτο διασφαλίστηκε με τη δημιουργία περιφερειακών πανεπιστημίων αλλά και ενός εκτεταμένου δικτύου μη πανεπιστημιακών τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΤΕΙ), που είχαν ως πλεονέκτημα το μικρότερο κόστος. Όσον αφορά το δεύτερο, αυτό δεν επιτεύχθηκε ποτέ, στον βαθμό που το πανεπιστήμιο δεν συνδέθηκε ουσιαστικά με την οικονομία. Μάλιστα, στην ελληνική περίπτωση έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι ενώ το δίκτυο της ανώτατης εκπαίδευσης διευρυνόταν, την ίδια περίοδο η ελληνική οικονομία συρρικνωνόταν και περιστρεφόταν γύρω από το κράτος. Πράγματι, το τελευταίο έχει σχέση με τον ιδιαίτερο ελληνικό τύπο οικονομικής ανάπτυξης ο οποίος χαρακτηρίζεται από τον υπερτροφικό δημόσιο/κρατικό τομέα (βλέπε τα ιστορικά χαρακτηριστικά του ελληνικού πανεπιστημίου) και τον μη παραγωγικό (κυρίως μεταπρατικό) χαρακτήρα της οικονομίας. Τέλος, δεν είναι άσκοπο να επισημανθεί η ασκούμενη κριτική εναντίον της προοπτικής σύνδεσης πανεπιστημίου και οικονομίας από μερίδα του πολιτικού φάσματος της χώρας, η οποία αφενός συνάδει με τις διεθνείς θεωρήσεις και τον κυρίαρχο λόγο, ενώ αφετέρου αγνοεί τα δεδομένα της ελληνικής περίπτωσης.

Ως απόρροια αυτού, ενώ το προγενέστερο διεθνές πρόταγμα για μαζικοποίηση βρισκόταν σε αρμονία με το ελληνικό αίτημα περί εκδημοκρατισμού της ανώτατης εκπαίδευσης, η μετατόπιση του κέντρου της διεθνούς συζήτησης, από τη δεκαετία του '90 και μετά, στην οικονομία δημιουργεί μείζον πρόβλημα στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, πολύ περισσότερο επειδή αυτή διεθνοποιείται (πρωτίστως ευρωπαϊκοποιείται). Συνεπώς, η διεκδίκηση της επαναφοράς σε πρώτο πλάνο της κοινωνικής διάστασης της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί μείζον διακύβευμα για την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Παράλληλα, αυτή καλείται όχι τόσο να συνεισφέρει στις ανάγκες μιας αναιμικής ή ανύπαρκτης οικονομίας αλλά να δημιουργήσει μία, το οποίο είναι σαφώς διαφορετικής τάξης μεγέθους πρόβλημα, ιδιαίτερα σε συνθήκες μαζικού πανεπιστημίου. Τέλος, ας προστεθεί και μια επιπλέον διάσταση. Τα προηγούμενα έχουν νόημα στο πλαίσιο μιας εθνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Στην περίπτωση που η μονάδα ανάλυσης μετατοπίζεται από το κράτος-έθνος στον ευρωπαϊκό χώρο οικονομίας και εκπαίδευσης, τότε τα προηγούμενα νοηματοδοτούνται διαφορετικά. Όμως, σε αυτήν την περίπτωση τίθεται το ερώτημα ποιος πληρώνει και ποιος εκμεταλλεύεται τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας. Από εδώ, όμως, ανοίγεται μια άλλη συζήτηση που υπερβαίνει κατά πολύ την οριοθέτηση του παρόντος βιβλίου.

ορίστηκε ότι τα Ανώτατα Στρατιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΣΕΙ) του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας (ΥΠΕΘΑ) παρέχουν εκπαίδευση ισότιμη με αυτήν των Πανεπιστημίων. Τα ΑΣΕΙ διέπονται αποκλειστικά από τον εν λόγω νόμο και τις κανονιστικές πράξεις που εκδίδονται βάσει αυτού.

3.5.5. Η διαμόρφωση ενός ελληνικού χώρου διά βίου μάθησης

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90, στον χώρο της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης αρχίζει να δημιουργείται βαθμιαία ένας παράλληλος χώρος διά βίου μάθησης¹⁴³ και αναπτύσσεται εκείνο που αποκαλείται μη τυπική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, στον χώρο αυτόν δεσπόζει το Γενικό Λύκειο — δηλαδή, ο τριετής β' κύκλος του τυπικού, επίσημου και διαβαθμισμένου κομματιού της μη υποχρεωτικής γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα με αυτό αναπτύσσονται τα Επαγγελματικά Λύκεια¹⁴⁴ (ΕΠΑΛ), που συνδυάζουν τη γενική παιδεία με την τεχνική-επαγγελματική γνώση.¹⁴⁵ Δίπλα σε αυτές τις δομές, παραδοσιακά, αναπτύσσονται επίσης τα Εσπερινά Γενικά Λύκεια και τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια που είναι τετραετούς –και όχι τριετούς– φοίτησης.¹⁴⁶ Πέραν αυτών, όμως, μπορούν να ιδρύονται και να λειτουργούν υπό την εποπτεία και ευθύνη άλλων υπουργείων, πλην του Υπουργείου Παιδείας, οι Σχολές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΠΑΣ) που είναι διετούς –ή και τριετούς υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις– φοίτησης, οι οποίες οργανώνονται σε τμήματα ειδικότητας και παρέχουν στους αποφοίτους τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν επαγγελματικό πτυχίο –επιπέδου 3– και να εντάσσονται άμεσα στην αγορά εργασίας. Επιπρόσθετα, τη μεταδευτεροβάθμια μη ανώτατη εκπαίδευση συμπληρώνουν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης¹⁴⁷ (ΙΕΚ), τα οποία προσφέρουν αρχική κατάρτιση που διαρκεί 4 εξάμηνα και συμπληρωματική κατάρτιση δύο εξαμήνων για αποφοίτους Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ίδιας

¹⁴³ Με τον όρο «δια βίου μάθηση» η ΕΕ εννοεί *«κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση»*. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001, σ. 11). Πιο πρόσφατα, το 2009, το CEDEFOP προέβη σε έναν διαφοροποιημένο ορισμό της διά βίου μάθησης –ο οποίος μάλλον περιορίζει το εύρος του προηγούμενου ορισμού στο πεδίο της χρηστικότητας της διά βίου μάθησης–, ενώ στα κείμενά του, όλο και πιο συχνά, χρησιμοποιεί, συμπληρωματικά, τον όρο *«μάθηση κατά τη διάρκεια της ζωής (life wide learning)»*, που αποδίδει έμφαση στα είδη της μάθησης, με κριτήριο την κρατική τους αναγνώριση: τυπική, μη τυπική ή άτυπη σε οποιοδήποτε επίπεδο. Συγκεκριμένα, ορίζει τη διά βίου μάθηση ως *«κάθε δραστηριότητα που αναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια της ζωής και έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ή/και των προσόντων για προσωπικούς, κοινωνικούς ή/και επαγγελματικούς σκοπούς»*. Επιπρόσθετα, ορίζει τη μάθηση κατά τη διάρκεια της ζωής ως *«μάθηση, τυπική, μη τυπική ή άτυπη που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων της ζωής –προσωπικές, κοινωνικές ή επαγγελματικές– σε οποιοδήποτε επίπεδο»* (CEDEFOP, 2009, σσ. 73-75). Σε αυτήν τη βάση οφείλουμε να σημειώσουμε την απόσταση μεταξύ των ορισμών που δίνει η ΕΕ για τη διά βίου μάθηση και της προσέγγισης που έχει υιοθετήσει το ελληνικό κράτος –με όρους εκπαίδευσης ενηλίκων– που τοποθετεί την εκκίνηση της διά βίου μάθησης αμέσως μετά το δευτεροβάθμιο μη υποχρεωτικό κομμάτι της εκπαίδευσης, πάλι –και όχι έξω– από την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

¹⁴⁴ Τα απολυτήρια των Γενικών και των Επαγγελματικών Λυκείων είναι ισότιμα και δίνουν το δικαίωμα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι του Απολυτήριου Γενικού Λυκείου έχουν τη δυνατότητα να επιδιώξουν την εγγραφή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις εκάστοτε προβλεπόμενες διαδικασίες (π.χ. πανελλήνιες εξετάσεις), να φοιτήσουν, μετά από επιλογή, στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) για την απόκτηση ειδίκευσης, να συμμετάσχουν σε διαγωνισμούς για την πρόσληψή τους στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα ή και να ενταχθούν, χωρίς ειδίκευση, στην αγορά εργασίας. Αντίστοιχα, οι πτυχιούχοι των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) μπορούν να λάβουν άδεια εξασκήσεως επαγγέλματος κατόπιν εξετάσεων, να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους στα Τμήματα και στις Σχολές των Ανωτέρων και Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, μετά από εξετάσεις, ή και να εγγραφούν στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) κατά προτεραιότητα, σε τμήματα αντίστοιχης ή συναφούς ειδικότητας με την ειδικότητα του πτυχίου τους.

Το σχολικό έτος 2007-2008, το ποσοστό των μαθητών της Α' και Β' τάξης Λυκείου που φοιτούσαν στα ΕΠΑΛ ήταν 23% και στα Γενικά Λύκεια 77%.

¹⁴⁵ Το πρόγραμμα διδασκαλίας του ΕΠΑΛ περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις. Τα ειδικά και επαγγελματικά μαθήματα ποικίλουν ανάλογα με την κατεύθυνση σπουδών ή τον επαγγελματικό τομέα/ειδικότητα.

¹⁴⁶ Σε αυτές τις δομές παρακολουθεί, τουλάχιστον για το σχολικό έτος 2007-2008, σχεδόν το 5% του συνόλου των μαθητών Λυκείου.

¹⁴⁷ Το 2007 λειτουργούσαν στη χώρα μας 114 δημόσια ΙΕΚ και 53 ιδιωτικά (Eurydice, 2009).

ειδικότητας.¹⁴⁸ Τέλος, τα Κολέγια, από το 2008 και μετά, εντάσσονται στον χώρο της μη τυπικής μεταλυκειακής, μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι άδειες ίδρυσης και λειτουργίας τους χορηγούνται από το Υπουργείο Παιδείας ενώ οι βεβαιώσεις ή πιστοποιητικά σπουδών που χορηγούν δεν αποτελούν ισότιμους τίτλους με αυτούς που χορηγούνται στο πλαίσιο του ελληνικού, επίσημου, συστήματος τυπικής μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο, τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών παρέχουν μη τυπική επαγγελματική εκπαίδευση μικρότερης διάρκειας.

Το όλο σχήμα¹⁴⁹ είναι φανερό ότι αναπαράγει και διαιωνίζει τον συγκεντρωτικό τρόπο σκέψης του ελληνικού κράτους και την έντονη κρατική του διάσταση. Όσον αφορά τη μη τυπική εκπαίδευση, το Ελληνικό κράτος φαίνεται πως, τουλάχιστον έως πολύ πρόσφατα, προσέγγισε το ζήτημα της διά βίου μάθησης ως ταυτόσημο με αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων.¹⁵⁰ Φαίνεται, πάντως, ότι, με την πάροδο του χρόνου και υπό την πίεση διάφορων ευρωπαϊκών πολιτικών, αναπτύσσονται δράσεις που τείνουν προς την ευρωπαϊκή θεώρηση τόσο της διά βίου μάθησης όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, η διαμόρφωση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) αποτελεί βήμα προς τον συντονισμό με τα ευρωπαϊκά δεδομένα, έστω κι αν η διασύνδεση όλων των υποσυστημάτων του αποτελεί, πρακτικά, ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα. Παράλληλα, προωθείται η διαμόρφωση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων ([Hellenic NQF](#)), που αναμένεται να διευκολύνει τη σύνδεση των υφιστάμενων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Βέβαια, κρίσιμο σημείο αναδεικνύεται η περιγραφή και πιστοποίηση των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών όλων των επιπέδων με όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων.

¹⁴⁸ Τα προγράμματα σπουδών των ΙΕΚ περιλαμβάνουν θεωρητικά, πρακτικά και μεικτά μαθήματα, ενώ δίνεται έμφαση σε νέες μεθόδους και δεξιότητες που διευρύνουν τις επαγγελματικές επιλογές των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Ο καθορισμός των προσφερόμενων ειδικοτήτων γίνεται με τη συνεργασία των κοινωνικών και επαγγελματικών εταίρων και βασίζεται στις γνωμοδοτήσεις των περιφερειακών Τριμερών Συμβουλευτικών Επιτροπών του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (εκπρόσωποι ΟΕΕΚ, εργοδοτών, εργαζομένων) που λαμβάνουν υπόψη τους τις τοπικές τάσεις της αγοράς εργασίας. Οι καταρτιζόμενοι που ολοκληρώνουν την κατάρτισή τους, λαμβάνουν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης από το ΙΕΚ που αποφοίτησαν. Η Βεβαίωση αυτή τους δίνει το δικαίωμα να συμμετέχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης είτε για την απόκτηση Διπλώματος που χορηγείται μετά από κατάρτιση τεσσάρων (4) εξαμήνων είτε για την απόκτηση Πιστοποιητικού Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου Ι που χορηγείται σε αποφοίτους του Γυμνασίου που παρακολούθησαν δύο (2) εξάμηνα σε ΙΕΚ. Οι εξετάσεις που διενεργούνται δύο φορές τον χρόνο, οργανώνονται από τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ), περιλαμβάνουν πρακτικό και θεωρητικό μέρος ενώ οι απόφοιτοι δημόσιων και ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθώς και ΙΕΚ λοιπών φορέων, εξετάζονται σε κοινά θέματα, σε όλη την Ελλάδα.

¹⁴⁹ Το σχήμα αυτό συμπληρώνεται περαιτέρω από τα Εκκλησιαστικά Σχολεία, τα Μειονοτικά, τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα Μουσικά και τα Καλλιτεχνικά Σχολεία, τα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου, τα Πειραματικά, καθώς και τα Σχολεία Ειδικής Αγωγής.

¹⁵⁰ Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι ακόμα και σήμερα ο ορισμός που δίνεται για τη μη τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα (π.χ. Ν. 4186/2013) αποκλίνει σαφώς από τον ευρωπαϊκό ορισμό που δίνεται, για παράδειγμα, από το CEDEFOP και διαιωνίζει την ελληνική αντίληψη για την εκπαίδευση.

3.5.6. Οι στόχοι και οι δράσεις των κοινοτικών προγραμμάτων για την Εκπαίδευση & Κατάρτιση στην Ελλάδα (2000-2013)

Την περίοδο 2000 έως και 2013 εκπονήθηκαν στη χώρα μας δύο προγράμματα χρηματοδοτούμενα από κοινοτικά κονδύλια, που αφορούσαν το σύνολο των δομών και βαθμίδων της εκπαίδευσης στη χώρα. Πρόκειται αφενός για το Σχέδιο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΣΠΑ), για την περίοδο 2000-2006, με αιχμή, όσον αφορά την εκπαίδευση και κατάρτιση, τον άξονα *Ανθρώπινοι Πόροι* και δη τα Επιχειρησιακά Προγράμματα *ΕΠΕΑΕΚ II* και *Απασχόληση & Επαγγελματική Κατάρτιση*, και αφετέρου για το γνωστό μας Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ), για την περίοδο 2007-2013, με κύριους εκφραστές στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα *Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση* αλλά και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού*.

Το *ΕΠΕΑΕΚ II* (2000-2006) εντάσσεται δομικά στον Άξονα *Ανθρώπινοι Πόροι* του Σχεδίου Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΣΠΑ) για την περίοδο 2000-2006. Οι παρεμβάσεις του στοχεύουν στην αντιμετώπιση της ανεργίας, στην οικονομική ανάπτυξη και στην κοινωνική συνοχή, και συνδέονται άμεσα και με την εθνική πολιτική απασχόλησης (ΕΣΔΑ) η οποία

Το 2001 (με τον Ν. 2909/2001) η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και αναλαμβάνει τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την υλοποίηση, σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό, ενεργειών που αφορούν τη Διά Βίου μάθηση. Με τον ίδιο Νόμο (2909/2001, άρθρο 3) το ΙΔΕΚΕ υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και έχει ως σκοπό την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της ΓΓΕΕ και την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν τη Διά Βίου Μάθηση. Με το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση (ΕΣΔΑ) του 1999 προβλέπεται η συστηματική σύνδεση του θεσμού των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) με τα Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ, στα πλαίσια του προγράμματος της συνεχιζόμενης κατάρτισης ανέργων σε εθνικό επίπεδο, ενώ στην πραγματικότητα υιοθετείται μια ευρύτερη πολιτική διασύνδεσης των ΚΠΑ με το Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Πρόκειται για μια τάση η οποία θα αποτυπωθεί σαφέστερα με τη δημιουργία του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) το 2003 και την προσπάθεια ενεργοποίησής του τα τελευταία δυο χρόνια. Από το 2003 αρχίζει η ίδρυση και η λειτουργία δύο ακόμα βασικών δομών της ΓΓΕΕ: των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Σχολών Γονέων. Με τον νόμο 3699/2008 η ΓΓΕΕ μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές προόδους και μεγάλες επενδύσεις στον χώρο της Διά Βίου Μάθησης, πετυχαίνοντας την αντιστροφή της κατάστασης που επικρατούσε στην Ελλάδα μέχρι και το 2003 (χαμηλά ποσοστά συμμετοχής, έλλειψη ενδιαφέροντος από τους πολίτες), και πλέον θεωρείται προσεγγίσιμος ο στόχος της Λισαβόνας, η συμμετοχή δηλαδή του πληθυσμού σε ποσοστό 12,5% έως και το 2010 στη Διά Βίου Μάθηση. Έχει αναπτυχθεί ένα σύστημα φορέων και υπηρεσιών με στόχο την προώθηση και διάχυση της Διά Βίου Μάθησης (π.χ. ο ΟΕΕΚ με τα ΙΕΚ, το ΕΚΕΠΙΣ με τα ΚΕΚ, το σύστημα διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων της ΓΓΔΒΜ και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Η παρουσία πλέον ενός κεντρικού συντονιστικού οργάνου – της Εθνικής Επιτροπής Διά Βίου Μάθησης, που συστάθηκε με τον νέο Νόμο 3369/2005– και η χάραξη εθνικής στρατηγικής από τα αρμόδια υπουργεία έχουν επιτρέψει την επίτευξη των πρώτων ικανοποιητικών αποτελεσμάτων στο πεδίο της παροχής ΔΒΜ. Καταλυτικό ρόλο ως προς αυτό διαδραμάτισε η δημιουργία ενός επαρκούς θεσμικού πλαισίου και ενός συστηματοποιημένου λειτουργικού πλέγματος ΔΒΜ. Η ελληνική κυβέρνηση ετοίμασε και ψήφισε τον νέο νόμο για τη Διά Βίου Μάθηση (Ν. 3369/2005), με τον οποίο έχει ως στόχο να βελτιώσει την παρελθούσα κατάσταση, αξιοποιώντας τη σχετική εθνική και διεθνή εμπειρία στον χώρο της Διά Βίου Μάθησης. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο θεσμικό πλαίσιο που εντάσσεται στη συνολικότερη πολιτική για την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων και την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, καθώς αποσκοπεί στη συστηματοποίηση των υφιστάμενων πλαισίων εκπαίδευσης και κατάρτισης, κατά τρόπο ώστε να παρέχουν γνώση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Πηγή: Eurydice (2009). Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα.

αναπτύσσεται πάνω στους ακόλουθους πυλώνες: 1. Βελτίωση της Απασχολησιμότητας, 2. Ανάπτυξη του Επιχειρηματικού Πνεύματος, 3. Ενθάρρυνση της προσαρμοστικότητας των Επιχειρήσεων και του Προσωπικού τους και 4. Ενίσχυση των πολιτικών ίσων ευκαιριών για γυναίκες και άνδρες. Κατά βάση, το ΕΠΕΑΕΚ II (2000-2006) αξιοποιεί πρωτίστως τους πυλώνες 1 & 4 και εν μέρει τον πυλώνα 2. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την οποία επιχειρεί να διευκολύνει, επιτυγχάνεται με την υιοθέτηση μιας σειράς πολιτικών που μπορούν να καταταγούν σε δύο βασικές ομάδες: α) σε αυτήν που αφορά μακροχρόνιες πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης που χαρακτηρίζουν το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης και β) σε αυτήν που εντάσσονται οι βραχυχρόνιες πολιτικές διάρκειας ενός ή και δύο ετών, με περιορισμένη στοχοθέτηση τόσο ως προς το αντικείμενο κατάρτισης όσο και ως προς τον χώρο εφαρμογής τους. Εννοείται δε πως οι δύο παραπάνω ομάδες αλληλοσυμπληρώνονται, και οι πολιτικές της δεύτερης ομάδας αποβλέπουν, εκτός των άλλων, και στη συμπλήρωση της κατάρτισης των ατόμων που εξέρχονται από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης, το οποίο διέπεται από τις πολιτικές της πρώτης ομάδας.

Τελικά, το [ΕΠΕΑΕΚ II \(2000-2006\)](#) ξεκίνησε στις αρχές του 2000 με την υλοποίηση μεγάλου αριθμού έργων τα οποία χρηματοδοτήθηκαν με εθνικούς πόρους και στη συνέχεια εντάχθηκαν, σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διαδικασίες του Γ΄ ΚΠΣ, στο ΕΠΕΑΕΚ. Περιλάμβανε 6 Άξονες Προτεραιότητας: α. Προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για όλους όσοι απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, β. Προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, γ. Ανάπτυξη και προώθηση της επιχειρηματικότητας και της προσαρμοστικότητας των νέων, δ. Προώθηση της ισότητας των φύλων και βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας, ε. Δημιουργία και ενίσχυση υποδομών για την υλοποίηση των μέτρων ΕΚΤ και στ. Τεχνική Βοήθεια – Προετοιμασία νέας προγραμματικής περιόδου.

Σε αυτήν τη βάση οι στόχοι του προγράμματος ήταν οι εξής: α. Βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της αναβάθμισης των Προγραμμάτων σπουδών, β. Διεύρυνση των επιλογών της νεολαίας αλλά και όλου του πληθυσμού –μέσω της διά βίου μάθησης και της ενίσχυσης της κινητικότητας του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού– για ένταξη στον κοινωνικό και παραγωγικό ιστό, γ. Προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, δ. Ευαισθητοποίηση για θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος, την αγωγή υγείας και τη βιώσιμη ανάπτυξη, ε. Ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και στ. Προώθηση της ισότητας των φύλων και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Αναλυτικά, οι Άξονες Προτεραιότητας, τα Μέτρα αλλά και οι Ενέργειες που περιλάμβανε το ΕΠΕΑΕΚ II (2000-2006) παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί:

Δομή ΕΠΕΑΕΚ II (2000-2006)		
Άξονες Προτεραιότητας	Μέτρα	Ενέργειες
Α1: Προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για όλους όσοι απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό	1.1.: Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών	1.1.1.: Προγράμματα ένταξης παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα
		1.1.2.: Σχολεία β΄ ευκαιρίας – εκπαίδευση ενηλίκων
		1.1.3.: Έγκαιρη και συστηματική ανίχνευση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα λόγου και ομιλίας
		1.1.4.: Βελτίωση εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες
	1.2.: Καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής με εναλλακτικές μορφές μάθησης	1.2.1.: Αναπροσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας προς πιο εξατομικευμένες – συμμετοχικές μεθόδους
		1.2.2.: Προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης
1.2.3.: Εκπαιδευτικά προγράμματα σε ολοήμερα σχολεία		
Α2: Προώθηση & βελτίωση της εκπαίδευσης και της αρχικής	2.1.: Αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης	2.1.1.: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
		2.1.2.: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών συντελεστών και λειτουργιών, καθώς και των μαθητών

επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια της διά βίου μάθησης		2.1.3.: Ενίσχυση και εμπλουτισμός των βιβλιοθηκών
	2.2.: Αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών – διεύρυνση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	2.2.1.: Αναμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού 2.2.2.: Ολοκλήρωση της διεύρυνσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών 2.2.3.: Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών, έρευνα, υποτροφίες
	2.3.: Αρχική επαγγελματική εκπαίδευση & κατάρτιση	2.3.1.: Προγράμματα αναβάθμισης σπουδών ΙΕΚ 2.3.2.: Ανάπτυξη – αναβάθμιση των ΤΕΕ και ΣΕΚ 2.3.3.: Αναβάθμιση σπουδών σχολών λοιπών φορέων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης
	2.4.: Επαγγελματικός προσανατολισμός & σύνδεση με αγορά εργασίας	2.4.1.: Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών 2.4.2.: Πρακτική άσκηση και γραφεία διασύνδεσης 2.4.3.: Προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων και σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας
	2.5.: Διά βίου εκπαίδευση	2.5.1.: Εναλλακτικές μορφές διά βίου εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
	2.6.: Προγράμματα προστασίας περιβάλλοντος & περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	2.6.1.: Προγράμματα προστασίας περιβάλλοντος & περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
A3: Ανάπτυξη και προώθηση της επιχειρηματικότητας και προσαρμοστικότητας των νέων	3.1.: Ενθάρρυνση της επιχειρηματικής δράσης & καινοτομικών εφαρμογών	3.1.1.: Ενθάρρυνση της επιχειρηματικής δράσης και καινοτομικών εφαρμογών σπουδαστών ΙΕΚ & σχολών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης 3.1.2.: Προγράμματα επιχειρηματικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 3.1.3.: Ανάπτυξη καινοτομικών προϊόντων-υπηρεσιών από φοιτητές και απόφοιτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
A4: Βεβαίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας	4.1.: Προγράμματα υποστήριξης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης & εκπαίδευσης γυναικών 4.2.: Προγράμματα υποστήριξης γυναικών στις προπτυχιακές σπουδές. Προγράμματα σπουδών και ερευνητικά προγράμματα που απευθύνονται στις γυναίκες	4.1.1.: Προγράμματα υποστήριξης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης γυναικών 4.2.1.: Προπτυχιακά, μεταπτυχιακά & ερευνητικά προγράμματα που απευθύνονται στις γυναίκες. Υποστήριξη ερευνητικής δράσης γυναικών
A5: Δημιουργία και ενίσχυση υποδομών για την υλοποίηση μέτρων του ΕΚΤ (ΕΤΠΑ)	5.1.: Αναβάθμιση υποδομών & εξοπλισμού για την προώθηση ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας 5.2.: Αναβάθμιση υποδομών & εξοπλισμού για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	5.1.1.: Υποδομές για άτομα με ειδικές ανάγκες 5.1.2.: Υποδομές – εξοπλισμός ολοήμερου σχολείου 5.1.3.: Υποδομές – εξοπλισμός σχολείων β' ευκαιρίας 5.2.1.: Βιβλιοθήκες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης 5.2.2.: Ανάπτυξη εργαστηρίων τεχνολογίας και φυσικών επιστημών – εποπτικά μέσα 5.2.3.: Σχολεία πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 5.2.4.: Αναβάθμιση των υποδομών ΙΕΚ και σχολών λοιπών φορέων

		5.2.5.: Ανάπτυξη των ΤΕΕ και ΣΕΚ
		5.2.6.: Κτίρια τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
		5.2.7.: Εξοπλισμός τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
		5.2.8.: Δράσεις του ΕΚΤ που χρειάζονται πόρους ΕΤΠΑ
Α6: Τεχνική βοήθεια	6.1.: Τεχνική βοήθεια	

Πίνακας 3.12. Δομή ΕΠΕΑΕΚ II (2000-2006)(Πηγή: ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, 2000-2006, Μάρτιος 2001)

Οι πέντε βασικοί Άξονες Προτεραιότητας του Επιχειρησιακού Προγράμματος Απασχόληση & Επαγγελματική Κατάρτιση (2000-2006) συμπίπτουν με τα αντίστοιχα πέντε πεδία πολιτικής που υποστηρίζει το ΕΚΤ και σχεδιάστηκαν με βάση τους στρατηγικούς στόχους του *Σχεδίου Ανάπτυξης για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση*, λαμβάνοντας υπόψη και τις διαβουλεύσεις που μεσολάβησαν μεταξύ του Υπουργείου Εργασίας με τους κοινωνικούς εταίρους και με τα άλλα παραγωγικά υπουργεία αλλά και με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ο έκτος άξονας προτεραιότητας του ΕΠ αναφέρεται στην Τεχνική Βοήθεια. Οι άξονες αυτοί, που συνοψίζονται στη συνέχεια, εκφράζουν την εθνική πολιτική για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων και ιδιαίτερα αναφορικά με την απασχόληση και την επαγγελματική κατάρτιση: α) Πρόληψη της ανεργίας μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων, β) Προώθηση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας, γ) Ενίσχυση και αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των παρεμβάσεων στην αγορά εργασίας, δ) Προώθηση της επιχειρηματικότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού, ε) Βελτίωση της πρόσβασης και της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας. Τα μέτρα που αφορούν την εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα για καθέναν από τους πέντε άξονες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.¹⁵¹

ΕΠ Απασχόληση & Επαγγελματική Κατάρτιση (2000-2006) – Μέτρα που αφορούν την Εκπαίδευση – Κατάρτιση	
Άξονας	Μέτρα
Πρόληψη της ανεργίας μέσω εξατομικευμένων παρεμβάσεων	Ενέργειες κατάρτισης ανέργων σύμφωνα με τις διαπιστωμένες ανάγκες κατ' έτος στο πλαίσιο της εξατομικευμένης παρέμβασης Ιδιαίτερες δράσεις κατάρτισης στρατευμένων για απόκτηση βασικών δεξιοτήτων Κατάρτιση ανέργων σε θέματα φυσικού περιβάλλοντος και πολιτισμού
Προώθηση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας	Δράσεις υποστήριξης, κατάρτισης και προώθησης της απασχόλησης ατόμων που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, καθώς και σε ανέργους που διαβιούν σε περιοχές υψηλής ανεργίας ή ανήκουν σε τομείς που πλήττονται από υψηλή ανεργία
Ενίσχυση και αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των παρεμβάσεων στην αγορά εργασίας	Προκατάρτιση, κατάρτιση, υποστήριξη, συμβουλευτική και προώθηση σε θέσεις απασχόλησης, σε άτομα ειδικών αναγκών, σε

¹⁵¹ Η πρόληψη και η αντιμετώπιση της ανεργίας, η προώθηση των ίσων ευκαιριών για όλους ως προς την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο μιας πολιτικής διά βίου μάθησης, η συμβολή στην ανάπτυξη ενός ικανού και καταρτισμένου εργατικού δυναμικού, καθώς και η προώθηση δράσεων για τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας αποτέλεσαν μερικούς μόνο από τους στρατηγικούς στόχους του άξονα προτεραιότητας *Ανθρώπινοι Πόροι* για την περίοδο 2000-2006 που περιλάμβανε τα ΕΠ *Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση II* και *Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση*. Σε αυτό το πλαίσιο ανάμεσα στα κύρια αποτελέσματα των δράσεων στον συγκεκριμένο άξονα μπορεί να συγκαταλεχθούν και τα εξής: δημιουργία 2.700 αιθουσών διδασκαλίας, η λειτουργία του ΕΑΠ, διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιμόρφωση 310.000 εκπαιδευτικών, δημιουργία 5.000 εργαστηρίων πληροφορικής, δημιουργία και λειτουργία 4.300 ολοήμερων δημοτικών σχολείων και 2.070 ολοήμερων νηπιαγωγείων, 492 βρεφονηπιακών σταθμών και κατάρτιση 630.000 ατόμων.

	ανέργους περιοχών ή τομείς υψηλής ανεργίας, καθώς και σε ανέργους άνω των 45 ετών
Προώθηση της επιχειρηματικότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού	Εκπαίδευση και πιστοποίηση εκπαιδευτών
	Δημιουργία και τήρηση μητρώου εκπαιδευτών
	Δημιουργία τυποποιημένων προγραμμάτων κατάρτισης
	Πιστοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης
Βελτίωση της πρόσβασης και της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας	Δημιουργία βρεφονηπιακών σταθμών στις επιχειρήσεις για εξυπηρέτηση των εργαζόμενων μητέρων στις επιχειρήσεις

Πίνακας 3.13. *ΕΠ Απασχόληση & Επαγγελματική Κατάρτιση (2000-2006) – Μέτρα που αφορούν την Εκπαίδευση – Κατάρτιση (Πηγή: Υπουργείο Εργασίας, ΕΠ Απασχόληση & Επαγγελματική Κατάρτιση 2000-2006)*

Το [ΕΣΠΑ 2007-2013](#) είναι ένα ολοκληρωμένο σχέδιο ανάπτυξης με απόλυτα σαφείς προτεραιότητες στο κέντρο των οποίων βρίσκονται η εξωστρέφεια, η περιφερειακή ανάπτυξη, η ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, η έμφαση στην εκπαίδευση και στους νέους, η ποιότητα, η τεχνολογία, η καινοτομία και ο σεβασμός στο περιβάλλον. Στρατηγικό του στόχο αποτέλεσε η διεύρυνση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων της χώρας, η διατήρηση του ρυθμού οικονομικής μεγέθυνσης και η αύξηση της παραγωγικότητας σε επίπεδο υψηλότερο του κοινοτικού μέσου όρου, για την τόνωση της απασχόλησης, την επίτευξη της πραγματικής σύγκλισης και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των πολιτών χωρίς αποκλεισμούς. Σε αυτό το πλαίσιο, οι γενικοί του στόχοι, συγκεκριμένα, σε σχέση, άμεση ή έμμεση, με την εκπαίδευση και την κατάρτιση μπορούν να συνοψιστούν με τις αναφορές στα εξής: α) βελτίωση της ποιότητας και της έντασης των επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο για την αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, β) ενίσχυση της έρευνας και της τεχνολογίας και προώθηση της καινοτομίας σε όλους τους κλάδους ως βασικού παράγοντα αναδιάρθρωσης της ελληνικής οικονομίας και μετάβασης στην οικονομία της γνώσης, γ) διευκόλυνση της πρόσβασης στην απασχόληση, δ) ενίσχυση της προσαρμοστικότητας των εργαζομένων, ε) ισότιμη πρόσβαση όλων στην αγορά εργασίας και πρόληψη φαινομένων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

Δύο ήταν τα Επιχειρησιακά Προγράμματα που, κατά βάση, εξυπηρέτησαν τους παραπάνω στόχους. Το [ΕΠ Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού \(2007-2013\)](#) περιλάμβανε δράσεις προς την κατεύθυνση της εξυπηρέτησης της ενίσχυσης της προσαρμοστικότητας του ανθρώπινου δυναμικού που απευθύνεται σε εργαζόμενους και αυτοαπασχολούμενους, της διευκόλυνσης της πρόσβασης στην απασχόληση και απευθύνεται σε ανέργους, της ενίσχυσης της απασχόλησης των γυναικών, των νέων, των εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας και των ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού, καθώς και δράσεις για την προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στην αγορά εργασίας, τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Από την άλλη μεριά, το [ΕΠ Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση \(2007-2013\)](#) ενσωμάτωσε μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε η διά βίου μάθηση να καταστεί πραγματικότητα για όλους: Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, επιτάχυνση των ρυθμών ένταξης των νέων τεχνολογιών, αναδόμηση της επαγγελματικής κατάρτισης σε διάφορους τομείς, επέκταση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ενίσχυση των Ινστιτούτων διά βίου μάθησης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το ΕΠ [Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση \(2007-2013\)](#) επικεντρώθηκε σε τέσσερις (4) Στρατηγικούς Στόχους: α. Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, β. Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, γ. Ενίσχυση της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων, δ. Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας.

Αναλυτικά, οι δράσεις του προγράμματος παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΕΠ Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (2007-2013)		
Στρατηγικοί στόχοι	Ειδικοί στόχοι	Δράσεις Εξειδίκευσης
Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης	Αναμόρφωση, εκσυγχρονισμός και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενίσχυση της κινητικότητας του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού	Νέο σχολείο (σχολείο 21ου αιώνα) – Αναμόρφωση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πιλοτική εφαρμογή, Αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών – Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση –
	Αποτίμηση της προόδου στην εκπαίδευση, μέσω της εφαρμογής συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας – αξιολόγησης των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος	Αναμόρφωση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Εφαρμογή ξενόγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Δράσεις για τον πολιτισμό στην Εκπαίδευση, Ανάπτυξη του συστήματος Αξιολόγησης και Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας, Διεθνές Πανεπιστήμιο, Αυτοαξιολόγηση
	Επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση	σχολικών μονάδων, Ανάπτυξη εθνικού συστήματος αξιολόγησης, διασφάλισης της ποιότητας και τεκμηρίωσης των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ανάπτυξη Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού – Ψηφιακή Βάση Γνώσεων – Υποδομές για ένα Ψηφιακό Σχολείο – Ψηφιακό Υλικό για τα Σχολεία, Ψηφιακές παρεμβάσεις στα αναλυτικά προγράμματα, Πρόγραμμα Πιλοτικής εισαγωγής διαδραστικών συστημάτων και συναφούς εξοπλισμού στην τάξη για μια ψηφιακά υποστηριζόμενη διδασκαλία, Πρόγραμμα Πιλοτικής εισαγωγής περιορισμένου αριθμού ηλεκτρονικών υπολογιστών και συναφούς εξοπλισμού στην τάξη για μια ψηφιακά υποστηριζόμενη διδασκαλία, Ψηφιακές δράσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση / e-course, Ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – Προγράμματα Ομογένειας, Πιστοποίηση μαθητών σε ICT & εφαρμογές για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, Αναλυτικά προγράμματα ειδικών σχολείων, Μητρώο ΑμεΑ –
	Ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ΕΚΟ)	Παρεμβάσεις σε Δομές Ειδικής Αγωγής, Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ολοήμερα Σχολεία, Δίκτυο εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών – ΖΕΠ, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών –
	Ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με έμφαση στην καινοτομία και στις τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)	Πιστοποίηση παιδαγωγικής κατάρτισης, Επιμόρφωση

		εκπαιδευτικών σε ICT, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών – Εισαγωγική επιμόρφωση, Μελέτες σε συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους, Προγράμματα ευαισθητοποίησης
Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας	Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και ενίσχυση του περιεχομένου της Αναβάθμιση της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, με στόχο τη βελτίωση της ελκυστικότητας και της αποτελεσματικότητάς της Αποτελεσματικότερη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας	Αναμόρφωση προγραμμάτων ΙΕΚ και λοιπών φορέων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης – Ανάπτυξη συστήματος πιστωτικών μονάδων, Υποτροφίες Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, Αναμόρφωση προγραμμάτων ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, Πρακτική Άσκηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Πρακτική Άσκηση ΙΕΚ και άλλων φορέων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, Πρακτική Άσκηση ΕΠΑΣ Μαθητείας, Δομές Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας (ΔΑΣΤΑ), Ειδικά Προγράμματα Πρακτικής Άσκησης / Επαγγελματικής Εμπειρίας, ΣΕΠ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, Γραφεία Διασύνδεσης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Επιχειρηματικότητα Νέων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Παρεμβάσεις ανάδειξης και υποστήριξης καινοτόμων επιχειρηματικών ιδεών (Κυψέλες Επιχειρηματικότητας), Θυρίδες Επιχειρηματικότητας για την ενθάρρυνση της νεανικής επιχειρηματικότητας
Ενίσχυση της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων	Ενίσχυση του συστήματος και των υπηρεσιών διά βίου εκπαίδευσης και της ίσης πρόσβασης σε αυτήν – αύξηση της συμμετοχής μέσω παροχής ειδικών κινήτρων Ενίσχυση των ενεργειών διά βίου εκπαίδευσης και καθιέρωση κινήτρων για την αύξηση της συμμετοχής Ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), Εκπαίδευση Ενηλίκων στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες, Εκπαίδευση μεταναστών στην Ελληνική γλώσσα, Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης, Λοιποί Φορείς Διά Βίου Εκπαίδευσης, Προγράμματα Διά Βίου με έμφαση στον Πολιτισμό, Ειδικά Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Σχολές γονέων και της τοπικής κοινωνίας, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας	Ενίσχυση της έρευνας και της καινοτομίας, μέσω προγραμμάτων βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας και της προσέλκυσης ερευνητών υψηλού επιπέδου από το εξωτερικό Αναβάθμιση του επιπέδου μεταπτυχιακών σπουδών, ώστε να συμβάλουν στην παραγωγή και στη διάχυση νέας γνώσης, με έμφαση στις θετικές επιστήμες	Ενίσχυση Μεταδιδασκτόρων Ερευνητών/τριών, Υποστηρίξη Ερευνητικών Ομάδων, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΓΓΕΤ – Υποστηρίξη συνεργασίας ερευνητών με παραγωγικούς φορείς, ΘΑΛΗΣ – Ερευνητικά Κέντρα, Υποτροφίες, ΑΡΧΙΜΗΔΗΣ, ΗΡΑΚΛΕΙΤΟΣ, ΘΑΛΗΣ

Πίνακας 3.14. ΕΠ Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (2007-2013) (Πηγή: [http://www.edulll.gr/\(επεξεργασία\)](http://www.edulll.gr/(επεξεργασία)))

3.5.7. Αντί επιλόγου...

Εκείνο που αποκαλύφθηκε από την έως τώρα διερεύνηση είναι η προσπάθεια της χώρας να παρακολουθήσει τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές πολιτικές μέσα από πολλαπλά φιλτραρίσματα, προσαρμογές –αν όχι καθαρές διαστρεβλώσεις– και σημαντικές αντιστάσεις (βλέπε αντιδράσεις). Με βάση αυτήν την εικόνα, αν η ευρωπαϊκή κατασκευή νοηθεί ως εύπλαστη και προσαρμοστική στις τοπικές ιδιαιτερότητες, περισσότερο ως συντονισμός παρά ως ολοκλήρωση, τότε η παρουσιαζόμενη ελληνική πραγματικότητα πιθανόν να μην αντιμετωπίσει σημαντικά προβλήματα. Στην αντίθετη περίπτωση, η θέση της Ελλάδας καθίσταται αμφίβολη, αν όχι προβληματική.

Η ερμηνεία αυτής της δυσκολίας δεν αποτέλεσε στόχο της παρούσας εργασίας. Παρ' όλα αυτά, μέσα από την ανάλυση των κειμένων πολιτικής, της εξειδικευμένης βιβλιογραφίας αλλά και των μελετών περίπτωσης που παρουσιάστηκαν φαίνεται να υφίστανται δύο μείζονα προβλήματα. Συνήθως στο συγκεκριμένο του ευρωπαϊκού οικοδομήματος εντοπίζεται ένας ανταγωνισμός μεταξύ ευρωπαϊκών οργάνων και εθνικών κυβερνήσεων, εν πολλοίς κατανοητός. Σε αυτό το πλαίσιο του ανταγωνισμού, οι Κοινοτικές προσπάθειες συνήθως αναζητούν συμμάχους στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Από την πλευρά τους, οι εθνικές κυβερνήσεις ενδιαφέρονται αφενός να φαίνονται όσο γίνεται λιγότερο οι ευρωπαϊκές πολιτικές στο εθνικό συγκείμενο και αφετέρου, στο όνομα των ευρωπαϊκών αποφάσεων, να προωθούν δυσάρεστα μέτρα στο εσωτερικό των χωρών τους, και πάλι, βέβαια, με την υπενθύμιση ότι το κάθε κράτος-μέλος βλέπει διαφορετικά τη σχέση του με την Ευρωπαϊκή Ένωση ή με την έννοια «Ευρώπη» γενικότερα.

Η Ελλάδα φαίνεται να αποκλίνει σε δύο σημεία. Το ένα αφορά τη διαδικασία συγκρότησης των ευρωπαϊκών πολιτικών. Το δεύτερο έχει να κάνει με την ελληνική κοινωνία. Το πρώτο εκκινεί από το λεγόμενο ήπιο Κοινοτικό δίκαιο. Η έναρξη των διεργασιών για τη συγκρότηση μιας πολιτικής στην ΕΕ εκκινεί συνήθως από τη δημοσίευση μιας ανακοίνωσης, μιας σύστασης, μιας γνώμης ή άλλου μη υποχρεωτικού κειμένου που ουσιαστικά σηματοδοτεί την πρόθεση ενασχόλησης με ένα θέμα. Με αυτήν την εκκίνηση τόσο τα κράτη-μέλη, ή τουλάχιστον τα κράτη-μέλη παραγωγής πολιτικής, όσο και η ΕΕ απευθύνονται σε ειδικούς «σοφούς», σε ενδιαφερόμενους κοινωνικούς φορείς, στις αρμόδιες υπηρεσίες της δημόσιας διοίκησης κ.ά. Συγκροτούνται επιτροπές –άλλοτε επίσημες ή ημιεπίσημες, άλλοτε άτυπες– με στόχο την παραγωγή τεκμηριωμένης ανάλυσης και θέσεων πολιτικής. Για τα μεν κράτη-μέλη αυτό αφορά τη διαμόρφωση (εθνικών) θέσεων πολιτικής, για τη δε ΕΕ αφορά τη διαμόρφωση ευρωπαϊκών προτάσεων. Μέσα από τις δαιδαλώδεις ευρωπαϊκές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δημόσια και ιδιωτικά συμφέροντα, ευαισθησίες και παραδόσεις συγκρούονται, τελούν υπό διαπραγμάτευση και συμβιβάζονται, με στόχο την όσο γίνεται καλύτερη εκπροσώπηση των θέσεών τους στις τελικές αποφάσεις. Αυτή η μεθοδολογία παραγωγής πολιτικής έχει θετικά και αρνητικά, όπως κάθε μεθοδολογία. Τα αρνητικά συνήθως σχετίζονται με το γεγονός ότι η εν λόγω διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και δαιδαλώδης, στοιχείο που την καθιστά οικεία μόνο σε μεγάλους σχηματισμούς με αξιόλογους πόρους. Αυτό σημαίνει ότι οι πιο οργανωμένοι και οι πιο δυνατοί έχουν σαφώς μεγαλύτερες πιθανότητες επηρεασμού των αποφάσεων. Από την άλλη, το θετικό στοιχείο είναι ότι οι κομματικές νομενκλατούρες χάνουν το μονοπώλιο των αποφάσεων, γεγονός που αποδίδεται με την ανάδειξη της έννοιας της διακυβέρνησης ως κομβικής.

Η Ελλάδα δεν φαίνεται να παρακολουθεί με επάρκεια αυτήν τη διαδικασία. Το ήπιο Κοινοτικό δίκαιο ερμηνεύεται συνήθως ως μη σημαντικό, στον βαθμό που είναι προαιρετικό. Οι γνωστές ανεπάρκειες που οδήγησαν στην τρέχουσα κρίση σε επίπεδο κομματικών –άρα και κυβερνητικών– μηχανισμών, καθώς και οι δυσλειτουργίες της δημόσιας διοίκησης, είναι εξ αντικειμένου τα βασικά εμπόδια. Όμως, δεν είναι μόνο αυτά. Η αντικειμενική προσέγγιση του προβλήματος μας αναγκάζει να αναρωτηθούμε αν, από τη μια, υπάρχει η αναγκαία παραγωγή επιστημονικής γνώσης που να αφορά το ελληνικό συγκείμενο, ούτως ώστε να αξιοποιηθεί από τους αντιπροσωπευτικούς μηχανισμούς της χώρας, και, από την άλλη, αν η κοινωνία, ως κοινωνικοί εταίροι αλλά και ως κοινωνία πολιτών, είναι εξοικειωμένη και γνωρίζει να λειτουργεί σε τέτοιες διαδικασίες. Ό,τι και να είναι, πάντως, το μείζον είναι το αποτέλεσμα. Η συγκρότηση της όποιας πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο μοιάζει ξένη και απόμακρη από την ελληνική πραγματικότητα, τόσο ως παράδοση όσο και ως ανάγκες. Επιπλέον, βρίσκει απροετοίμαστες τόσο την όποια κυβέρνηση και τη δημόσια διοίκηση όσο, και ίσως το ίδιο σημαντικό, την κοινωνία αποξενωμένη και ενεά.

Το τελευταίο παραπέμπει στο δεύτερο σημείο της ελληνικής απόκλισης: στην κοινωνία. Συνήθως, η ευρωπαϊκή στρατηγική ανάπτυξης των πολιτικών της φαίνεται να αναζητά συμμάχους στις κοινωνίες, υπονοώντας από εδώ κοινωνικούς εταίρους και την κοινωνία των πολιτών. Οι δε τελευταίοι επενδύουν στις ευρωπαϊκές πολιτικές ως μηχανισμό αναβάθμισης του ρόλου και προώθησης των συμφερόντων τους. Σε αντιδιαστολή, η ελληνική κοινωνία, είτε ως κοινωνικοί εταίροι είτε ως κοινωνία των πολιτών, μοιάζει αφενός ανεξοικειωτή με τέτοιες διαδικασίες και αφετέρου εχθρική προς την «Ευρώπη». Πράγματι, υπό την επικυριαρχία του επονομαζόμενου Λόγου της Μεταπολίτευσης αλλά και μιας αχρονικής, ανιστορικής αντίληψης της Ιστορίας, η Ευρώπη αντιμετωπίζεται συνήθως είτε ως ο χώρος των καπιταλιστών είτε ως ο τόπος των αιρετικών. Στην καλύτερη περίπτωση ως το αναγκαίο κακό. Αυτό, όμως, αποξενώνει την ελληνική κοινωνία από τις ενδοευρωπαϊκές ζυμώσεις και διαδικασίες και υπό τον παραμορφωτικό φακό του κυρίαρχου ιδεολογικού Λόγου μετατρέπει τις κοινά διαμορφωμένες ευρωπαϊκές πολιτικές σε ξένη παρέμβαση –αν όχι επιβολή–, η οποία αντιμετωπίζεται συνήθως με όρους εθνικοπατριωτικής αντίστασης.

Επιπλέον δικτυακό υλικό

Κεντρική ιστοσελίδα της ΕΕ: http://europa.eu/index_el.htm

EUR-LEX – Πρόσβαση στο δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=el>

Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο «Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης» (HepNet): <http://hepnet.upatras.gr/>

Ερωτήσεις – Εργασίες

Η δεκαετία του '80 και οι προτεραιότητές της

1. Δώστε ένα διαχρονικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εξηγήστε τον λόγο ύπαρξής του.
2. Ποιες είναι οι δύο νομοθετικές παρεμβάσεις της περιόδου 1974-2009 που μπορούν να ονομαστούν «μεταρρύθμιση»; Εξηγήστε τους λόγους.
3. Ποιο είναι το κύριο χαρακτηριστικό της δεκαετίας του '80. Ποια έννοια-κλειδί κυριαρχεί στην εκπαίδευση;
4. Εξηγήστε γιατί τα θεωρητικά πορίσματα για την εκπαίδευση επηρεάζονται από το κοινωνικό συγκείμενο της έρευνας από την οποία προέρχονται.
5. Ποιος ο ρόλος της εκπαιδευτικής έρευνας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής;
6. Τι είναι το comprehensive school και τι προσπάθησε να πετύχει;
7. Έχουμε δείγματα επίδρασης του comprehensive school στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;
8. Ποιος ο ρόλος της μεταφοράς θεωρίας από μια χώρα σε μια άλλη;
9. Τι είναι το «διπλό εκπαιδευτικό σύστημα»; Σε τι διαφέρει η ελληνική από τη γαλλική περίπτωση;
10. Πώς εφαρμόστηκε το αίτημα για εκδημοκρατισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα τη δεκαετία του '80;
11. Τι είναι το φαινόμενο της υποεκπαίδευσης; πώς παράγεται;
12. Ποιο ήταν το πρόβλημα με τους επιθεωρητές;
13. Είναι το εκπαιδευτικό μας σύστημα συγκεντρωτικό;
14. Γιατί αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγησή τους;
15. Πώς θα μπορούσε η πολιτική ηγεσία να παρακολουθήσει την πορεία υλοποίησης ενός νόμου;

Ελληνική Εκπαιδευτική πολιτική: Η δεκαετία του '90

1. Τι αλλάζει τη δεκαετία του '90 ως προς τις ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές;
2. Ποιοι είναι οι δύο άξονες ανάπτυξης πολιτικών για την εκπαίδευση στον παγκόσμιο χώρο;

3. Τι προσπαθεί να περιγράψει η έννοια «κοινωνία της γνώσης» και ποιες οι επιδράσεις της στο εκπαιδευτικό σύστημα;
4. Γιατί ήταν σημαντική η Συνθήκη του Μάαστριχτ γενικά και ειδικά για την εκπαίδευση;
5. Γιατί είναι σημαντική η δημιουργία του EXAE; Στο πλαίσιο του γιατί είναι απαραίτητη η διασφάλιση ποιότητας;
6. Γιατί είναι σημαντικά τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα;
7. Γιατί ήταν σημαντικό το Erasmus Charter;
8. Η έννοια «διά βίου μάθηση» γιατί αλλάζει το εκπαιδευτικό τοπίο;
9. Τι σηματοδοτεί η αλλαγή ορολογίας από «εισαγωγή» σε «πρόσβαση» στην ανώτατη εκπαίδευση;
10. Δώστε ένα παράδειγμα για να τεκμηριώσετε τη θέση ότι οι ανεπάρκειες του ελληνικού πλαισίου δεν διευκόλυναν την ομαλή πορεία υλοποίησης του ΕΠΕΑΕΚ.
11. Δώστε ένα παράδειγμα «φίλτραρίσματος» των ευρωπαϊκών στόχων στην ελληνική πραγματικότητα.
12. Να αναλύσετε κάποιες από τις δράσεις των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της δεκαετίας του '90 και να τις συσχετίσετε με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
13. Να αναλύσετε τις βασικές διαστάσεις των εξελίξεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεκαετία του '90 και να τις συσχετίσετε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 (Ν. 2525/1997).
14. Να διερευνήσετε και να αναλύσετε τα αποτελέσματα των δράσεων και ενεργειών του ΕΠΕΑΕΚ Ι στο επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
15. Να διερευνήσετε και να αναλύσετε τα αποτελέσματα των δράσεων και ενεργειών του ΕΠΕΑΕΚ Ι στο επίπεδο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.
16. Ποια ήταν η εφαρμογή και τα αποτελέσματα της 1ης διεύρυνσης του τομέα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης που έλαβε χώρα, ως πρόγραμμα πολιτικής, κυρίως μέσω του ΕΠΕΑΕΚ Ι στο τέλος της δεκαετίας του '90;
17. Να διερευνήσετε και να αναλύσετε τα αποτελέσματα των δράσεων και ενεργειών του ΕΠΕΑΕΚ Ι στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης.

Ελληνική Εκπαιδευτική πολιτική: Η δεκαετία του '00

1. Ποιες αλλαγές στο υποσύστημα της εκπαίδευσης συνέβησαν στην Ελλάδα τη δεκαετία του 2000;
2. Ποιες είναι οι διαφορές ως προς την προώθηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ελλάδα μεταξύ των δεκαετιών του '90 και του '00;
3. Ποιος προωθεί τη δημιουργία δομών διά βίου μάθησης στην Ελλάδα τη δεκαετία του 2000; Το ελληνικό κράτος ή η ΕΕ; Με ποιους τρόπους;
4. Τι άλλαξε στο σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα τη δεκαετία 2000; Για ποιον λόγο;
5. Ανάφερε μερικούς από τους λόγους για τους οποίους δεν έχει προχωρήσει ακόμα στην Ελλάδα το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
6. Ανάφερε μερικούς από τους λόγους που ορισμένες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές δεν εφαρμόζονται στο ελληνικό συγκείμενο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελόπουλος, Γ. (2013). Η εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα: Η περίπτωση της διεπιστημονικότητας. Στο Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (επιμ.). *Πολιτικές Διά βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης*. Αθήνα: Διόνικος.
- Ανδρέου, Απ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύννορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Αρχιμανδρίτης, Ι. (χ.χ.). *Επιθεωρητής και διδάσκαλοι*. Τρίπολις.

- Bologna Declaration (1999). Ανακτήθηκε από http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaration1.pdf
- Βότσης, Γ. (2004, Μάιος 22). Και ένα πείραμα. *Ελευθεροτυπία*.
- Boutinet, J-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cheng, Y. (2003). Quality Assurance in Education: Internal, Interface and Future. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202-213.
- Commission of the European Communities (1993). White Paper: *Growth, Competitiveness and Employment, the challenges and ways forward into the 21st century*. COM(93) 700 final, 5 December.
- Commission of the European Communities (1995). White Paper: *Education and Training – Teaching and Learning Towards the Learning Society*. COM(95) 590 final, 29 November.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éd. Du Seuil.
- De Queiroz, M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) (1999, Ιαν. 16-17). *Πρακτικά της 1ης Συνεδρίασης της Ολομέλειας του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας*. Πανάρετος, Ι. (επιμ.). Ζάππειο Μέγαρο.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1992). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνεργομένων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 27ης Νοεμβρίου σχετικά με τα μέτρα για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, C 336/0004-0005, 19.12.1992.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993). *Συμπέρασμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνελθόντων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 11ης Ιουνίου 1993 σχετικά με την προώθηση ενός ανοικτού ευρωπαϊκού χώρου για συνεργασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, C 186/0001-0002, 08.07.1993.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1994). *Απόφαση του Συμβουλίου της 6ης Δεκεμβρίου 1994 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης σχετικά με την εφαρμογή πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την επαγγελματική κατάρτιση (94/819/EK)*, L 340/8-24, 29.12.1994.
- Επιτροπή Αξιολόγησης Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2000, Ιαν. 18). *Εκθεση της Επιτροπής για την Αξιολόγηση των Προγραμμάτων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1991). *Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*, COM(91) 349 τελικό, Βρυξέλλες, 05.11.1991.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1994). *Απόφαση της Επιτροπής της 29.7.1994 σχετικά με την χορήγηση συνδρομής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ) ενός Ολοκληρωμένου Επιχειρησιακού Προγράμματος το οποίο εντάσσεται στο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης για τις διαρθρωτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια του στόχου 1 στην Ελλάδα*. COM(94), 1423, Βρυξέλλες, 29.07.1994.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (1996). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση – Διδασκαλία και εκμάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης*. ΕΕ: Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Ανακοίνωση της Επιτροπής σχετικά με την αναγνώριση των διπλωμάτων για ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς*, COM(94), 596 τελικό, Βρυξέλλες, 13.12.1994.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Η απασχόληση στην Ευρώπη*. Γ.Δ. Απασχόλησης Εργασιακών Σχέσεων και Κοινωνικών Υποθέσεων. ΕΕ: Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1993). *Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης*, COM (93), 457 τελικό, Βρυξέλλες, 29.09.1993.
- Ζαγοριανίτης, Π., Μάτση, Α., & Βαγενά, Ντ. (1987, Σεπτέμβριος 17). Βαθμοί τέλος. Ζήτω τα... φροντιστήρια. *Ελευθεροτυπία*.

- Gibbons, M., et al.(1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Hofmann, St. (2005). *10 years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme. A European University Association report with the support of ACQUIN* (Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute). Brussels: EUA.
- Καβασακάλης, Α. (2015). *Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του Πανεπιστημίου*. (Αναδημοσίευση). Εκδόσεις Σάιτα, Επιστημονική Σειρά: Ανώτατη Εκπαίδευση – Θεωρίες, Μεθοδολογίες, Αναλύσεις, Ερμηνείες. ISBN: 978-618-5147-35-8.
- Kladis, D. (2006). Political Approaches to University Identity (Reactions and comments from the participants). Στο *The Politics of European University Identity – Political and Academic Perspectives. Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory on 14th of September 2006*. Bologna: Bologna University Press.
- Kockelmans, J. J. (1979). *Interdisciplinarity and Higher Education*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Kuhn, Th. (1997). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating interdisciplinarity. Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Lee, J., & Fitz, J. (1995). Inspection and Policy making: Some Initial Ideas. *Quality Assurance in Education*, 3(2), 24-31.
- Mora, J-G., & Vidal, J. (2005). Two decades of change in Spanish Universities. Στο Gornitzka, A., Kogan, M., & Amaral, A. (επιμ.). *Reform and Change in Higher Education – Analyzing policy implementation*. Netherlands: Springer.
- Μπαρτζάκη, Μ. (2013). Η εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα: Η περίπτωση των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (επιμ.). *Πολιτικές Διά βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης*. Αθήνα: Διόνικος.
- N. 2083 (1992). «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, 21 Σεπτεμβρίου 1992.
- N. 2525 (1997). «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 188, 23 Σεπτεμβρίου 1997.
- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality? Academics' Perceptions of Quality Assurance and Quality Monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-163.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press.
- Νούτσος, Μπ. (1979). Η εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις. *Σύγχρονα Θέματα*, 4, 23-31.
- OCDE (1996). *Apprendre à tout âge*. OCDE: Paris.
- Οδηγία 92/51/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 1992 σχετικά με ένα δεύτερο γενικό σύστημα αναγνώρισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο συμπληρώνει την οδηγία 89/48/ΕΟΚ. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, L 209/0025-0045, 24.07.1992.
- ΟΛΜΕ. (1933). Πρακτικά ΙΒ΄ Γενικής Συνελεύσεως. *Δελτίον ΟΛΜΕ*, 14, 83-84.
- ΟΣΧΣ (2004, Απρίλιος). *Τελική Εισήγηση της Ομάδας Στρατηγικού και Χωροταξικού Σχεδιασμού της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(;) Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιάς, Γ., & Ρουσσάκης, Ι. (2002). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001. Στο *2ο Διεθνές Συνέδριο: «Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις»*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Reezigt, G. (2001). *A Framework for Effective School Improvement. Final Report of the ESI Project*. NL: University of Groningen.
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2008). An integrated framework of indices for quality management in education: a faculty perspective. *The TQM Magazine*, 20, 502-519.
- Saunders, L. (2002). *School Effectiveness and Improvement. What do we know?* www.worldbank.org/education.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα: Καταβολές – Παρούσα Κατάσταση – Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. (επιμ.). (2002). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική – συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Καρανάτσης, Κ. (2005). Εθνικές συνιστώσες και εκπαίδευση: σχηματική απόδοση ιστορικής επισκόπησης. *ΑΡΕΘΑΣ III*, 321-333.
- Stamelos, G. (2011). Le poids de l'histoire dans la construction du «nous» et de l' «autre»: analyse du cas grec. *Penser l'Éducation*, 30, 99-116.
- Stamelos, G., Vassilopoulos, A. & Bartzakli, M. (2012). Understanding the Difficulties of Implementation of a Teachers' Evaluation System in Greek Primary Education: from national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11 (4), 545-557.
- Thune, C., & Staropoli, A. (1997). *The European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education*. Στο Brennan, J., Vries (de), P., & Williams, R. (επιμ.). *Standards and Quality in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'Action*. Paris: Éd. Du Seuil.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1995α). *ERASMUS – ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΕΝΙΑ. Σχολιασμένη παρουσίαση του νέου προγράμματος*, Ενημερωτική Έκθεση 16, πρόγραμμα μεταυποχρεωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής (ΚΕΚΜΟΚΟΠ). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών – Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg (Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής).
- ΥΠΕΠΘ (1994, Ιούνιος). *2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, Τομέας: Ανθρώπινοι Πόροι – Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ (1998, Δεκέμβριος). *Μεταρρυθμίζοντας την Παιδεία (Οκτώβριος 1996-Οκτώβριος 1998)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ (1999, Νοέμβριος). *Σχέδιο Επιχειρησιακού Προγράμματος του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» 2000-2006*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος (1880-1980)*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Οι ελληνικές πολιτικές διά βίου μάθησης: κριτική προσέγγιση

Διδακτικοί Στόχοι

Μετά το τέλος της συστηματικής τους ενασχόλησης με το παρόν κεφάλαιο οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να:

- κατανοούν ότι οι εφαρμοζόμενες ευρωπαϊκές και ελληνικές πολιτικές συνδέονται και αλληλεπιδρούν και, συνεπώς, να κατανοούν θεωρητικά και πρακτικά αυτήν την αλληλεπίδραση,
- μπορούν να διακρίνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ υπερεθνικού και εθνικού επιπέδου κατά τη διάρκεια παραγωγής και εφαρμογής πολιτικών εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης,
- γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις της έννοιας «μεταφορά πολιτικής»,
- αναγνωρίζουν τη χρήση της έννοιας για την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών μεταξύ διαφορετικών υποσυστημάτων πολιτικής στο σύγχρονο γίνεσθαι,
- κατανοούν μέσα από μελέτες περίπτωσης τη χρήση της έννοιας «μεταφορά πολιτικής»,
- χρησιμοποιούν την έννοια «μεταφορά πολιτικής» στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν την διασύνδεση διαφορετικών υποσυστημάτων πολιτικής σε ένα ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής,
- διαθέτουν βασικές γνώσεις πάνω στην έννοια «νομιμότητα»,
- κατανοήσουν τον ρόλο της «νομιμότητας» στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής,
- είναι ικανοί να διακρίνουν τη σημασία της «νομιμότητας» τόσο για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς όσο και για τις εκπαιδευτικές πολιτικές.

Λέξεις-κλειδιά

Ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης, ελληνικές πολιτικές διά βίου μάθησης, θεωρητική ερμηνεία εκπαιδευτικών πολιτικών, μεταφορά πολιτικής, υποσύστημα πολιτικής, νομιμότητα, νομιμοποίηση.

4.1. Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου επιχειρήθηκε η επιστημολογική οριοθέτηση του γνωστικού αντικειμένου της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την ιστορική πορεία της συγκρότησής του. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύσαμε σε δύο επίπεδα την πορεία από μία εκπαιδευτική πολιτική εντός των ορίων του έθνους-κράτους προς τις διεθνείς πολιτικές διά βίου μάθησης. Στο πρώτο επίπεδο αναλύθηκε η δράση των μεγάλων διεθνών οργανισμών και μορφωμάτων κατά την πορεία δημιουργίας ενός υπερεθνικού πλέγματος τάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο δεύτερο επίπεδο διερευνήθηκαν οι ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης μέσα από δύο πυλώνες: της ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύσαμε τις ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές από το 1981 και μετέπειτα. Αυτή η ανάλυση αναπτύχθηκε σε τρεις περιόδους: α) στη δεκαετία του 1980, κατά την οποία το ελληνικό κράτος προσπαθούσε να επουλώσει τα τραύματα του παρελθόντος και εντός αυτού του πλαισίου αναπτύσσονταν και οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, β) στη δεκαετία του 1990, η οποία χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή ανάπτυξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών¹⁵² και τη βαθμιαία επίδρασή τους στις αντίστοιχες εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, και γ) στην περίοδο των αρχών του 21ου αιώνα, κατά τη διάρκεια της οποίας αναπτύσσονται διαρκώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες προέρχονται είτε, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, από τη Στρατηγική της Λισαβόνας ή τη Διαδικασία της Μπολόνιας, είτε ευρύτερα σε παγκόσμιο επίπεδο από οργανισμούς όπως η Unesco, ο ΟΟΣΑ ή ο ΠΟΕ, οι οποίοι επηρεάζουν ή καθορίζουν και τις αντίστοιχες εθνικές πολιτικές.

Η ανάπτυξη των υπερεθνικών πολιτικών είναι καταλυτικής σημασίας όχι επειδή τα κράτη δεν συνεχίζουν να αναπτύσσουν τις δικές τους πολιτικές, αλλά επειδή τα κράτη έχασαν το μονοπώλιο της ανάπτυξης πολιτικών ακόμα και σε ζητήματα καίρια για την ίδια τους την αναπαραγωγή, όπως είναι το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης. Επίσης, αξίζει να προστεθεί ότι δεν αναπτύσσονται μόνο υπερεθνικές πολιτικές, αλλά και υποεθνικές, στον βαθμό που οι πολιτικές αποκέντρωσης ή αποσυμπίεσης του σχεδιασμού πολιτικής βρίσκονται στην ημερήσια διάταξη.¹⁵³ Σε αυτό το θέμα, όμως, δεν μπορούμε να επιμείνουμε, εφόσον αυτό ξεφεύγει από τα όρια της συγκεκριμένης εργασίας. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι δεν υφίσταται. Συνεπώς, συγκροτούνται τουλάχιστον τρία επίπεδα χάραξης και διάχυσης πολιτικής σε υπερεθνικό, εθνικό και υποεθνικό (περιφερειακό και/ή τοπικό επίπεδο), γεγονός που θεμελιώνει μια περίπλοκη πραγματικότητα. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι για την περιγραφή αυτής της νέας πραγματικότητας εφευρέθηκε μια νέα έννοια — η «διακυβέρνηση» [governance](#). Στο σημείο αυτό, όμως, χρειάζεται να διευκρινιστούν μερικά σημαντικά ζητήματα:

- α) μια πολιτική μπορεί να είναι επιτυχημένη ή μη,
- β) μια πολιτική δεν είναι αιώνια και μάλιστα τις περισσότερες φορές αλλάζει πολύ πιο γρήγορα από ό,τι ίσως θα απαιτείτο,
- γ) οι διαφορετικές πολιτικές που αναπτύσσονται στα διαφορετικά επίπεδα σπανίως είναι συντονισμένες, αν δεν είναι ευθέως αντικρουόμενες.

Με βάση τα προηγούμενα, θα έπρεπε κανείς να έχει υπόψη του ότι ασφαλώς είναι απαραίτητη η γνώση των πολιτικών (και η ανάλυσή τους), αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι οι στόχοι κάθε πολιτικής επιτυγχάνονται. Κατά συνέπεια, είναι πάντα απαραίτητη η πρόσβαση στο πεδίο, διότι ο τόπος θα μας δείξει, μέσω της έρευνας, αν μια πολιτική έχει επιτύχει τους στόχους της ή όχι. Αυτό, όμως, μας οδηγεί και σε κάτι άλλο. Μια πολιτική αφορά πάντα μια κοινωνία και το πλαίσιο της. Με άλλα λόγια, ένα βασικό στοιχείο για την επιτυχία μιας πολιτικής είναι το αν αυτή αποκτά νόημα (γίνεται κατανοητή) και γίνεται αποδεκτή από την κοινωνία στην οποία εφαρμόζεται. Σε αντίθετη περίπτωση, ένα χάσμα ανοίγεται και ένας κίνδυνος δημιουργείται μεταξύ εφαρμοζόμενης πολιτικής και κοινωνικών προσδοκιών, στοιχείο που, αν παραταθεί ή διευρυνθεί, δημιουργεί κρίση μεταξύ της πολιτικής και της κοινωνίας, με πιθανές δυσάρεστες συνέπειες όπως η άνοδος των εξτρεμιστικών ιδεών και των ακραίων κομμάτων, ως αντίδραση στις επίσημες πολιτικές και στους φορείς τους.

Ας δώσουμε ένα παράδειγμα μέσα από ένα δημοσίευμα. Η σαββατιάτικη έκδοση της γαλλικής εφημερίδας *Libération* της 18-19/4/2015 είχε τίτλο «Ελλάδα εναντίον Ευρώπης. Το δημοκρατικό σοκ». Σε

¹⁵² Ο αναγνώστης καλείται να καταλάβει ότι οι επιστημονικές ονομασίες «εκπαιδευτική/ές πολιτική/ές» και «εκπαιδευτικές πολιτικές διά βίου μάθησης» χρησιμοποιούνται εξελικτικά. Συνεπώς, ανάλογα με την εποχή στην οποία αναφέρεται το κείμενο τότε χρησιμοποιείται η μια και τότε η άλλη ονομασία.

¹⁵³ Στο σημείο αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση των εννοιών. Υπάρχουν χώρες όπου οι έννοιες *εθνικός-ή, κρατικός-ή, κυβερνητικός-ή* ταυτίζονται. Τέτοια χώρα είναι η Ελλάδα. Υπάρχουν, όμως, και χώρες που οι τρεις έννοιες δηλώνουν διαφορετικά πράγματα, για παράδειγμα η Ισπανία ή το Βέλγιο.

αυτό το αφιέρωμα (στρογγυλή τράπεζα) τέθηκε το ερώτημα και ο προβληματισμός αν βρισκόμαστε μπροστά σε μια καταφανή άρνηση της Δημοκρατίας στην Ευρώπη, στον βαθμό που η ψήφος των Ελλήνων στις εκλογές του Ιανουαρίου 2015 έδειξε ότι δεν επιθυμούν πλέον να ακολουθηθεί η πολιτική που σχετίζεται με την οικονομική κρίση (στην ελληνική της έκφραση), και η οποία επιβλήθηκε από υπερεθνικούς θεσμούς μεταξύ των οποίων η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Από την πλευρά της ΕΕ, ο Πρόεδρος της Επιτροπής Ζαν-Κλοντ Γιούνκερ έλεγε τον Ιανουάριο του 2015 σε συνέντευξή του στην επίσης γαλλική εφημερίδα Figaro ότι «δεν μπορεί να υπάρξει θέμα δημοκρατικής επιλογής που αντιβαίνει τις ευρωπαϊκές Συνθήκες». Ο ανταποκριτής της Libération στις Βρυξέλλες, σε μια προσπάθεια να εξηγήσει τη θέση Γιούνκερ, έφερε το εξής παράδειγμα: Ας υποτεθεί ότι η ΕΕ είναι ένα κράτος, η Γαλλία, φερειπείν. Τα κράτη-μέλη είναι οι γαλλικές περιφέρειες. Μια περιφέρεια ή μια γαλλική πόλη δεν μπορεί να υπερβεί τους Νόμους της Γαλλικής Δημοκρατίας. Η πολιτική και η οικονομική δράση περιορίζονται από τα αντίστοιχα πλαίσια. Και ο συγκεκριμένος ανταποκριτής κατέληξε: Η ελληνική υπόθεση ίσως επιτρέψει και στους άλλους πολιτικούς ηγέτες να καταλάβουν ότι η μόνη υπόσχεση που μπορούν να δίνουν στους εκλογείς τους είναι ότι θα προσπαθήσουν να πείσουν τους εταίρους για αλλαγή πολιτικής και μόνο.

Από την άλλη πλευρά, η συμμετέχουσα δημοσιογράφος Μαρία Μαλαγαρδή υποστήριξε το αντίθετο, λέγοντας ότι ένα κράτος είναι κυρίαρχο, οι πολίτες του έχουν κατοχυρωμένο δικαίωμα έκφρασης, και η ψήφος τους νομιμοποιεί τη συνέχιση ή την αλλαγή μιας πολιτικής. Μάλιστα, σημείωνε ότι στην Ελλάδα υπάρχει το κυρίαρχο αίσθημα ότι η χώρα «έχει ματώσει από την ΕΕ» τη στιγμή που είναι σε όλους γνωστό ότι σε πολλές υποθέσεις διαφθοράς εμπλέκονται γερμανικές επιχειρήσεις όπως η Siemens ή η Ferrostaal.

Ποιος έχει, λοιπόν, δίκιο; Και οι δύο πλευρές έχουν τα επιχειρήματά τους, διαφέρει όμως η προσέγγισή τους. Στην πρώτη περίπτωση, η ΕΕ θεωρείται η βασική μονάδα ανάλυσης μέσα από ένα πρίσμα ομοσπονδιακής θεώρησης της ΕΕ που μετατρέπει τα εθνικά κράτη σε πολιτείες αμερικανικού τύπου. Στη δεύτερη περίπτωση, το κράτος εκλαμβάνεται ως βασική μονάδα ανάλυσης υπό το πρίσμα μιας συνομοσπονδιακής θεώρησης της ΕΕ όπου τα εθνικά κράτη κυριαρχούν και απλά συνεργάζονται με μια χαλαρή σχέση.

Εκείνο που ενδιαφέρει εμάς εδώ είναι να καταδείξουμε ότι, από τη στιγμή που το κράτος απώλεσε το μονοπώλιο άσκησης πολιτικής, τέτοιου είδους ζητήματα είναι φυσικό να αναδεικνύονται. Αυτό σε επιστημονικό επίπεδο δημιουργεί σημαντικό πρόβλημα, ειδικά στις Κοινωνικές Επιστήμες, στο μέτρο που αυτές είχαν αναπτυχθεί (όπου είχαν αναπτυχθεί) στη βάση ερευνών και αναλύσεων σε –τελικά εθνικά– κοινωνικά πλαίσια. Συνεπώς, η μονάδα ανάλυσης ήταν το κράτος (ή πιο συγκεκριμένα μια κοινωνία στο πλαίσιο ενός κράτους). Αν η μονάδα ανάλυσης αλλάξει (π.χ. η ΕΕ), τότε όλα σχεδόν τα πορίσματα των προγενέστερων ερευνών (και οι σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί) αποσταθεροποιούνται. Τελικά, φαίνεται ότι στις μέρες μας χρειαζόμαστε είτε νέα αναλυτικά εργαλεία είτε επαναδιαπραγμάτευση παλιότερων, για να μπορέσουμε να ερευνήσουμε και να κατανοήσουμε τις κοινωνικές δυναμικές και τις αναπτυσσόμενες πολιτικές.

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα προσπαθήσουμε ακριβώς αυτό, δηλαδή να δούμε πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε δύο αναλυτικά εργαλεία για τις έρευνές μας που αφορούν τις τρέχουσες εξελίξεις. Πρόκειται για δύο έννοιες: μια καινούργια (μεταφορά πολιτικής) και μια παλιά (νομιμοποίηση), οι οποίες θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν στο έργο μας.

Αναλυτικότερα, η πρώτη έννοια πραγματεύεται το γιατί και το πώς της μεταφοράς μίας πολιτικής από ένα συγκεκριμένο πολιτικό υποσύστημα (π.χ. την ΕΕ) σε ένα άλλο πολιτικό υποσύστημα (π.χ. την Ελλάδα). Υπό το πρίσμα αυτής της έννοιας, σημασία δεν έχει μόνο η παραγωγή της πολιτικής σε ένα υποσύστημα, αλλά ο τρόπος και τα είδη μεταφοράς πολιτικής, οι δρώντες που σχετίζονται με τη μεταφορά πολιτικής, το τι τελικά μεταφέρεται από ένα υποσύστημα σε ένα άλλο υποσύστημα και, τέλος, ποιες είναι οι συνθήκες για μια επιτυχημένη μεταφορά πολιτικής.

Η δεύτερη θεωρητική έννοια αφορά τη «νομιμοποίηση», μία έννοια με πλούσια βιβλιογραφία στις πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες. Η ουσία της έννοιας σχετίζεται με την ιδέα ότι μια πολιτική, για να μπορεί να έχει πιθανότητες επιτυχίας, πρέπει να γίνεται κατανοητή και να δίνει νόημα σε αυτούς στους οποίους θα εφαρμοστεί. Συνεπώς, να είναι υπό την έγκρισή τους (νομιμοποίησή τους). Έτσι, η έννοια αυτή αποτελεί κλειδί για την ανάλυση των σχέσεων κράτους – κοινωνίας – θεσμών (εθνικών και υπερεθνικών), και επομένως και για την αποδοχή (ή μη) ενός συγκεκριμένου προγράμματος πολιτικής, δηλαδή μίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

4.2. Μεταφορά πολιτικής και εθνικές πολιτικές διά βίου μάθησης

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα μας απασχολήσει η έννοια της *μεταφοράς πολιτικής*. Αφού επιχειρήσουμε να την ορίσουμε, θα εξειδικεύσουμε το περιεχόμενό της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης, απαντώντας σε ερωτήματα που αφορούν τους εμπλεκόμενους σε αυτήν τη διαδικασία, τις αιτίες που υποκρύπτονται πίσω από την εμπλοκή σε αυτή, το περιεχόμενό της αλλά και τα πιθανά εμπόδια στη *μεταφορά πολιτικής*.

Στο τέλος του κεφαλαίου θα αναζητήσουμε τις ενδείξεις που υπονοούν *μεταφορά* στην περίπτωση των πολιτικών Διασφάλισης της Ποιότητας στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα αλλά και τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης στο ζήτημα της μελέτης των εθνικών πολιτικών διά βίου μάθησης.

Αντί άλλης εισαγωγής, δυο τρεις διευκρινίσεις κρίνονται απαραίτητες. Η μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου ανήκει στο πεδίο των Πολιτικών Επιστημών, της Δημόσιας Διοίκησης — και δη της Συγκριτικής Ανάλυσης των πολιτικών φαινομένων. Αντίστοιχα, η ανάλυση εντοπίζεται στο μεσοεπίπεδο¹⁵⁴ και αποδίδει έμφαση στο περιεχόμενο της πολιτικής (τι μεταφέρεται) και στον ρόλο των φορέων στη *μεταφορά της πολιτικής*. Υπό αυτήν την έννοια, οι γράφοντες δεν διεκδικούν τον ρόλο του ειδικού. Μάλλον η ενασχόλησή μας προκύπτει —κρίνεται αναγκαία— στον βαθμό που η συγκεκριμένη προσέγγιση παρέχει αναλυτικά εργαλεία που διευκολύνουν τη μελέτη γύρω από τις, σύγχρονες, πολιτικές διά βίου μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν Dolowitz & Marsh, (2000) «... όταν αναλύουμε μια οποιαδήποτε αλλαγή πολιτικής, οφείλουμε να θέσουμε στους εαυτούς μας το ερώτημα: *υπάρχει μεταφορά πολιτικής;*» (σ. 21).

Για την ακρίβεια, η ραγδαία αύξηση στην ταχύτητα της μεταφοράς πληροφοριών, ειδικά μετά και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ευνόησε την αύξηση των περιπτώσεων *μεταφοράς πολιτικής*. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτούργησε και η εμφάνιση όλο και πιο διεθνοποιημένων «προβλημάτων» που αναζητούσαν κοινές, υπερεθνικές, λύσεις. Φυσικά, ταυτόχρονα διάφοροι ειδικοί, δεξαμενές σκέψης (*think tanks*), πολιτικοί, τεχνοκράτες, δίκτυα πολιτικής, οργανώσεις συμφερόντων παράγουν και προωθούν τις πολιτικές τους, προσπαθώντας να τις μεταπλάσουν σε πολιτικά προγράμματα. Καθημερινά, λοιπόν, μεταφέρονται πολιτικές στο πλαίσιο της παραγωγής και εφαρμογής συνολικών μεταρρυθμίσεων ή/και επιμέρους πολιτικών πρακτικών.

Σε κάθε περίπτωση, παρά το γεγονός ότι η έρευνα γύρω από τη μεταφορά πολιτικής αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μεταξύ του 1990 και του 2000, αυτή βρίσκεται σήμερα σε μία πιο ώριμη φάση. Έτσι, αντί για μία διακριτή περιοχή έρευνας, η έννοια της *μεταφοράς πολιτικής* εφαρμόζεται για την ανάλυση ευρύτερων ζητημάτων όπως η ευρωπαϊκοποίηση, η παγκοσμιοποίηση και οι πολιτικές καινοτομίες. Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία γύρω από την ευρωπαϊκοποίηση, η μεταφορά πολιτικής εξηγεί τις πολιτικές σύγκλισης δίπλα στην παγκοσμιοποίηση, καθώς και στη δράση των μη κρατικών φορέων. Παρομοίως, η μεταφορά πολιτικής προκαλείται, αλλά και αποτελεί αποτέλεσμα καινοτόμων πολιτικών. Οι υποστηρικτές της μεταφοράς πολιτικής υπό αυτήν την έννοια, αν και αναγνωρίζουν ότι δεν αποτελεί τη μόνη εξήγηση για την υιοθέτηση μιας οποιασδήποτε πολιτικής, υπογραμμίζουν τη σημαντική αναλυτική της αξία.

Με βάση αυτές τις διευκρινίσεις, μπορούμε τώρα να στραφούμε στον ορισμό της έννοιας της μεταφοράς πολιτικής.

¹⁵⁴Εάν η προσέγγιση είναι μακροσκοπική, ίσως να χάνεται η διακριτική ικανότητα του θεωρητικού φακού για τη διερεύνηση των διαδικασιών παραγωγής και εφαρμογής των πολιτικών. Εάν η προσέγγιση είναι μικροσκοπική, τότε ίσως να χάνονται πληροφορίες σχετικά με τις ευρύτερες δομές και κοινωνικές-πολιτικές συνθήκες που επηρεάζουν τη δημιουργία και εφαρμογή των πολιτικών προγραμμάτων. Συνεπώς, όπως επισημαίνουν και οι Evans & Davies (1999): «*η ανάλυση στο μεσοεπίπεδο λειτουργεί ως διορθωτική διάταξη, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι πολιτικοί επιστήμονες δεν χάνουν κάτι από τις ερωτήσεις μακρο- και μικροεπιπέδου, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται ότι η χάραξη μεγάλου μέρους της πολιτικής λαμβάνει χώρα εντός αυτοοργανωμένων δικτύων πολλαπλών επιπέδων. Η ανάλυση μεσοεπιπέδου, λοιπόν, έχει γίνει ένα κρίσιμο αναλυτικό εργαλείο για μία ολοκληρωμένη ανάλυση*» (σ. 363).

4.2.1 Ορισμός της έννοιας της «μεταφοράς πολιτικής;»¹⁵⁵

Η αναφορά στον όρο μεταφορά πολιτικής περιγράφει μία «[...] διαδικασία κατά την οποία συσσωρευμένες γνώσεις που αφορούν πολιτικές, διοικητικές πρακτικές στη λειτουργία των θεσμών κλπ. σε έναν δεδομένο χρόνο ή/και μέρος χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη αντίστοιχων πολιτικών, διοικητικών πρακτικών και θεσμικών λειτουργιών σε ένα άλλο μέρος σε άλλο χρόνο»¹⁵⁶ (Dolowitz & Marsh, 1996, σ. 344). Η μεταφορά πολιτικής αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία διάφοροι και διαφορετικοί φορείς υιοθετούν πολιτικές αλλά και συγκεκριμένα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα (projects) που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί κάπου αλλού, με στόχο την εναρμόνιση ή την ταύτιση των στόχων πολιτικής.¹⁵⁷

Policy Diffusion

Αναφέρεται στη συνεχή, εξακολουθητική υιοθέτηση πολιτικών, πρακτικών ή προγραμμάτων στο πλαίσιο, για παράδειγμα, μιας ομοσπονδιακής κυβέρνησης (Benson & Jordan, 2011; Dolowitz & Marsh, 2000, 1996).

Lesson Drawing

Περιγράφει την εθελοντική μεταφορά πολιτικής στο πλαίσιο μιας ορθολογικής διαδικασίας παραγωγής πολιτικής (Benson & Jordan, 2011; Bulmer et al. 2007; Rose, 1993).

Policy convergence

Αναφέρεται στο μακροεπίπεδο και περιγράφει την αυξανόμενη ομοιότητα μεταξύ χωρών σε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές που μπορεί να προκύψουν στο πλαίσιο της εκβιομηχάνισης, της παγκοσμιοποίησης ή της περιφερειοποίησης (Stone, 2001).

Isomorphism

Προέρχεται από τις οργανωσιακές θεωρίες και ενδιαφέρεται να εξηγήσει περισσότερο τις ομοιότητες παρά τις διαφορές μεταξύ διάφορων πολιτικών (Radaelli, 1997; Powell & DiMaggio, 1991).

¹⁵⁵Στην υπερσύνδεση μπορείτε να παρακολουθήσετε (σε video) το 6ο σεμινάριο διδακτορικού επιπέδου του ακαδημαϊκού έτους 2013-14 που οργανώνει το διαπανεπιστημιακό δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης, το οποίο διεξήχθη το Φεβρουάριο 2014. Εισηγητής στο θέμα «**Policy Transfer: Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και ένα ζητούμενο: αποτελεί η συγκεκριμένη έννοια κατάλληλο αναλυτικό εργαλείο για τη διερεύνηση της σχέσης των πολιτικών διά βίου μάθησης της ΕΕ και του ελληνικού κράτους;**» ήταν ο διδάκτορας Ανδρέας Βασιλόπουλος. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε επίσης να επισκεφτείτε τον ιστοχώρο του δικτύου: <http://hepnet.upatras.gr/>.

¹⁵⁶Το 2000, οι Dolowitz & Marsh (2000) όριζαν τη μεταφορά πολιτικής ως τη διαδικασία κατά την οποία «η γνώση σχετικά με τις πολιτικές, τις διοικητικές ρυθμίσεις, των θεσμών και των ιδεών σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό περιβάλλον (του παρόντος ή του παρελθόντος) χρησιμοποιείται για την παραγωγή και εφαρμογή πολιτικών, διοικητικών ρυθμίσεων, θεσμών και ιδεών σε άλλο πολιτικό σκηνικό» (Dolowitz & Marsh, 2000, σ. 5).

¹⁵⁷Όπως αναφέρουν οι Sabatier & Jenkins-Smith (1999, σσ. 118-120), ο προσφορότερος τρόπος να σκεφτεί κανείς την αλλαγή μιας πολιτικής σε μια σύγχρονη κοινωνία είναι μέσω των «υποσυστημάτων πολιτικής» και όχι εντός ενός συγκεκριμένου κυβερνητικού οργανισμού ή πολιτικού προγράμματος. Αυτό είναι απαραίτητο, επειδή η διαδικασία παραγωγής πολιτικής σε οποιοδήποτε υποσύστημα πολιτικής είναι εξαιρετικά πολύπλοκη σε σχέση με την κατανόηση των σχετιζόμενων νόμων και κανονισμών, το μέγεθος του υπό ανάλυση προβλήματος, της επίδρασης σε αυτό τυπικών παραγόντων αλλά και των ομάδων των συλλογικών, θεσμικών, αλλά και ατομικών δρώντων. Επιπρόσθετα, ένα υποσύστημα πολιτικής θεωρείται ότι δεν είναι απομονωμένο από άλλα υποσυστήματα πολιτικής, και αναμένεται να περιλαμβάνει μια διακυβερνητική διάσταση, δηλαδή να εμπεριέχει όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης. Υποστηρίζεται, επομένως, ότι η οπτική των υποσυστημάτων πολιτικής είναι σαφώς ευρύτερη από την κλασική αντιμετώπισή της μέσω των «ισχυρών τριγώνων» που περιορίζει την εστίαση του αναλυτικού φακού σε ένα επίπεδο κυβέρνησης και επομένως, όταν κάποιος προσπαθεί να αναλύσει την αλλαγή πολιτικής, θα πρέπει να εστιάζει εκτός των κλασικών δρώντων και σε άλλους δρώντες (μεμονωμένους ή συλλογικούς) από όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης. Για περαιτέρω μελέτη της θεωρητικής οπτικής των Sabatier & Jenkins-Smith βλ. Καβασακάλης (2015).

Σύμφωνα με τη Stone (2001), και όπως φάνηκε ήδη από τις προηγούμενες αναφορές, δύο είναι τα σημεία που οφείλουμε να προσέχουμε κατά τη μελέτη της *μεταφοράς πολιτικής*: Την έμφαση στη διαδικασία και στους εμπλεκόμενους σε αυτή φορείς και τη διαφορετική νοηματοδότηση που μπορεί να υπάρξει κατά τη μεταφορά πολιτικής. Σύμφωνα με τη Stone (2001), η έμφαση στη βιβλιογραφία που αναφέρεται στη *μεταφορά πολιτικής* αποδίδεται στην κατανόηση της διαδικασίας με την οποία οι πολιτικές και οι πρακτικές μεταφέρονται από αυτούς που εξάγουν πολιτική σε αυτούς που την εισάγουν, ειδικά δε στους φορείς της μεταφοράς και στις διαδικασίες που ακολουθεί η λήψη αποφάσεων από εκείνους που εισάγουν μια πολιτική. Στο ίδιο πλαίσιο, η μεταφορά μιας πολιτικής μπορεί να λάβει χώρα εντός των κρατών της περιόδου της νεωτερικότητας αλλά και μεταξύ των κρατών αυτών. Αντίστοιχα, *μεταφορές* μπορεί να συμβούν μεταξύ διαφορετικών τομέων πολιτικής (εκπαίδευση, οικονομία, νομολογία κλπ.) αλλά και μεταξύ του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Τέλος, η μεταφορά μιας πολιτικής μπορεί να λάβει χώρα μεταξύ διαφορετικών θεσμικών δρώντων (Benson & Jordan, 2011; Stone, 2001).

Στο σύγχρονο πλαίσιο, υπάρχουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις στη μελέτη της *μεταφοράς πολιτικής*. Αφενός, υπάρχει η έρευνα η οποία, παραδοσιακά, επιδιώκει να επεκτείνει τη σχετική θεωρία. Αφετέρου, υπάρχουν οι ερευνητές που διερευνούν, με τη χρήση των αναλυτικών εργαλείων που παρέχει η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, επιμέρους πεδία πολιτικής όπως η κοινωνική πολιτική (Pierson, 2003·Dolowitz et al., 2000), το έγκλημα (Jones & Newborn, 2006), η δημόσια εκπαίδευση, περιβαλλοντικά ζητήματα (Smith, 2004; Jordan et al., 2003) κλπ. Τέλος, διάφοροι μελετητές θέλουν να εφαρμόσουν τα αναλυτικά εργαλεία αυτής της προσέγγισης για να καθοδηγήσουν, αλλά και να προκαλέσουν πολιτική αλλαγή και την υιοθέτηση καινοτόμων πολιτικών.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν ως εδώ, ο ιδανικός χώρος για τη χρήση της έννοιας ως αναλυτικού εργαλείου, πέραν των κρατών, είναι εκεί όπου υπάρχει αλλαγή ή/και ανάπτυξη, παραγωγή, μιας νέας πολιτικής. Όπως επισημαίνουν και οι Evans & Davies (1999), υφίστανται τέσσερις βασικές παραδοχές: «Πρώτον, η *μεταφορά πολιτικής* είναι ένα μοντέλο αλλαγής πολιτικής. Επομένως, είναι καλύτερα εστιασμένη στον προσδιορισμό των διαδικασιών της αλλαγής, παρά σε μετρήσεις μεταξύ συνέχειας και αλλαγής. [...] Δεύτερον, στις επιδιώξεις γύρω από τη *μεταφορά πολιτικής* ανήκει ο εντοπισμός και η ταξινόμηση ιδιαίτερων φαινομένων που δεν μπορούν να εξηγηθούν αλλιώς — σε αυτά δεν ανήκει η καθημερινή διάχυση της γνώσης στο μικροεπίπεδο ή/και στο εσωτερικό των οργανισμών. Τέτοιου είδους *μεταφορές* αποτελούν περισσότερο αντικείμενο διερεύνησης στο πλαίσιο της οργανωσιακής θεωρίας ή και της δημόσιας διοίκησης. Τρίτον, είναι πολύ πιθανό σημαντικές αλλαγές στο εσωτερικό των οργανισμών να οφείλονται σε αξιοσημείωτη πίεση που εδράζεται σε εξωγενείς παράγοντες. Τέταρτον, η *μεταφορά πολιτικής*, όταν προσλαμβάνει διεθνείς διαστάσεις δεν εμπίπτει αναλυτικά στο επεξηγηματικό πλαίσιο των ήδη υπάρχοντων αναλυτικών, θεωρητικών σχημάτων» (σ. 367).

4.2.2 Μεταφορά πολιτικής: γιατί;

Με άλλο τρόπο, το ερώτημα στο οποίο θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε σε αυτήν την ενότητα αφορά τα κίνητρα της εμπλοκής στη διαδικασία *μεταφοράς πολιτικής*. Τόσο οι Holzinger & Knill (2005, σ. 779) όσο και οι Dolowitz & Marsh (2000) υπογραμμίζουν την ύπαρξη ενός *continuum* μεταξύ της υποχρεωτικής εμπλοκής σε μία τέτοια διαδικασία και της εθελοντικής υιοθέτησης μιας πολιτικής πρακτικής ή και θεσμικής λειτουργίας που έχει εφαρμοστεί νωρίτερα σε άλλο πλαίσιο, καθώς τα όρια τους δεν είναι πάντα ευδιάκριτα. Οι Holzinger & Knill (2005, σ. 779) υποστηρίζουν χαρακτηριστικά ότι συνήθως παραμένει ασαφές πού τελειώνει η εθελοντική μεταφορά και πού αρχίζει η υποχρεωτική.

Για καθαρά λειτουργικούς λόγους, θα προβούμε στη συνέχεια στην απαραίτητη διάκριση ανάμεσα στην άμεσα υποχρεωτική μεταφορά μιας πολιτικής, στην έμμεσα υποχρεωτική μεταφορά πολιτικής αλλά και στην εθελοντική μεταφορά πολιτικής.

4.2.2.1 Άμεσα υποχρεωτική (καταναγκαστική) μεταφορά πολιτικής

Η άμεσα υποχρεωτική (καταναγκαστική) *μεταφορά πολιτικής*¹⁵⁸ συμβαίνει στις περιπτώσεις όπου η υιοθέτηση μίας συγκεκριμένης πολιτικής με βάση τα παραδείγματα που προέρχονται από την εφαρμογή της σε ένα άλλο πλαίσιο επιβάλλεται με οποιονδήποτε τρόπο. Η απευθείας υποχρεωτική *μεταφορά πολιτικής* είναι σπάνια μεταξύ κρατών. Όμως, όπως συμβαίνει πιο συχνά, τον ρόλο αυτόν τον αναλαμβάνουν, σε διεθνές και υπερεθνικό επίπεδο, άλλοι φορείς —το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Παγκόσμια Τράπεζα κλπ.— οι οποίοι

¹⁵⁸ “Direct coercive transfer”.

φαίνεται να διαδραματίζουν ρόλο-κλειδί σε αυτό το ζήτημα (Dolowitz & Marsh, 1996, σσ. 347-348), που σχετίζεται, μεταξύ άλλων, με την υιοθέτηση δυτικών νομισματικών πολιτικών από το σύνολο σχεδόν των χωρών του αναπτυσσόμενου κόσμου. Για παράδειγμα, τα δάνεια που παρέχει το ΔΝΤ συνοδεύονται από τη δέσμευση υιοθέτησης συγκεκριμένων οικονομικών πολιτικών.

Τέλος, ακόμα και πολυεθνικές εταιρείες μπορεί να απαιτήσουν την υιοθέτηση συγκεκριμένων ευνοϊκών πολιτικών από κράτη, υπό την απειλή ότι θα μεταφέρουν την έδρα τους αλλού (Dolowitz & Marsh, 1996).

4.2.2.2 Έμμεσα υποχρεωτική μεταφορά πολιτικής

Η λειτουργική αλληλεξάρτηση μεταξύ διαφορετικών πολιτικών υποσυστημάτων –αλλά και συνολικότερα μεταξύ διαφορετικών κρατών– διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην έμμεσα υποχρεωτική μεταφορά πολιτικής.¹⁵⁹ «δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι συνθήκες που προκύπτουν από την αλληλεξάρτηση ωθούν τις κυβερνήσεις να συνεργαστούν για την επίλυση κοινών προβλημάτων» (Dolowitz & Marsh, 1996, σ. 348).

Η τεχνολογία μπορεί, επίσης, να ωθήσει τις κυβερνήσεις να υιοθετήσουν πολιτικές πρακτικές, να αναζητήσουν προηγούμενα αλλά και απλώς ιδέες εξαιτίας της ταχύτητας με την οποία αυτή μπορεί να προκαλεί αλλαγές. Στο ίδιο πλαίσιο, ο τρόπος που λειτουργεί η παγκόσμια οικονομία μπορεί να περιορίσει την ελευθερία ορισμένων κρατών να αναπτύξουν αυτόνομες πολιτικές και, με την πρόκληση ουσιαστικών οικονομικών πιέσεων, να οδηγήσει στην υιοθέτηση προγενέστερων επιτυχημένων μοντέλων πολιτικής πρακτικής. Τέλος, η αναζήτηση διεθνών συναινέσεων σε σχέση με ένα υπερεθνικό ζήτημα πολιτικής μπορεί επίσης να ενεργήσει ως παράγοντας πίεσης για την υιοθέτηση συγκεκριμένων, κοινά αποφασισμένων πολιτικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Dolowitz & Marsh (1996, σ. 349), «όταν η διεθνής κοινότητα ορίζει ένα πρόβλημα με έναν συγκεκριμένο τρόπο και, ακόμα περισσότερο, όταν μια κοινά αποδεκτή λύση σε αυτό το πρόβλημα έχει υιοθετηθεί από έναν αριθμό εθνών, τότε αυτοί που δεν αποδέχονται την προτεινόμενη κοινά αποδεκτή λύση αντιμετωπίζουν αυξανόμενη πίεση που αφορά τη συμμετοχή τους στη διεθνή «κοινότητα» μέσω της εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων πολιτικής».

4.2.2.3 Εθελοντική μεταφορά πολιτικής

Οι περισσότεροι ερευνητές προτείνουν ότι ο βασικός καταλύτης για την πραγματοποίηση της μεταφοράς μιας πολιτικής πρακτικής¹⁶⁰ σε εθελοντική βάση είναι η απογοήτευση που μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια επίλυσης ενός μακροχρόνιου ζητήματος. Για την ακρίβεια, μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με τη μεταφορά πολιτικής υπονοεί ότι οι φορείς που εμπλέκονται στη μεταφορά λειτουργούν κατά βάση ορθολογικά. Υπό αυτήν την έννοια, η μεταφορά πολιτικής, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, καθοδηγείται από ένα αίσθημα απογοήτευσης. Όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής πολιτικής ενεργούν με στόχο να μειώσουν την πιθανότητα εκλογικής ήττας, ενώ επίσης αξιολογούν τα μειονεκτήματα και τις επιδράσεις που θα έχει η εφαρμογή μιας πολιτικής. Ωστόσο, το αίσθημα της απογοήτευσης δεν είναι η μόνη αιτία πίσω από την εθελοντική μεταφορά πολιτικής. Πολύ περισσότερο, η παραγωγή πολιτικής δεν είναι μια λογική διαδικασία. Πράγματι, η πολιτική μπορεί να έχει σχέση με την απόκτηση του συγκριτικού πλεονεκτήματος και τη διαπάλη για εξουσία, με αναφορές σε υπάρχοντα «προβλήματα» και βέλτιστες προκρινόμενες «λύσεις». Όμως, είναι συνηθέστερα μια «άτακτη» διαδικασία κατά την οποία διαφορετικές δέσμες πολιτικών, λύσεων και προβλημάτων χρειάζεται να συνδυαστούν την κατάλληλη στιγμή για να αναπτυχθεί μια πολιτική. Η παραγωγή πολιτικής μπορεί να είναι μια διαδικασία συνεχής, επαναλαμβανόμενη, μη λογική, χωρίς ξεκάθαρους στόχους, προβλήματα ή/και λύσεις. Κατά τον Kingdon (1995, στο: Bakir, 2009, σσ. 388-389) υπάρχουν τρία είδη διαδικασιών που εμπλέκονται στον καθορισμό της κυβερνητικής ατζέντας (*agenda*): τα προβλήματα, οι πολιτικές (ή λύσεις) και οι τακτικές ή οι τακτικισμοί. Κατά τον Kingdon (1995, στο: Bakir, 2009, σσ. 388-389), η κυβερνητική ατζέντα μπορεί να καθορίζεται από τα «προβλήματα που πιέζουν το σύστημα εξουσίας», από μια «διαδικασία σταδιακής συγκέντρωσης γνώσεων σχετικά με μια συγκεκριμένη περιοχή πολιτικής και την ανάπτυξη προτάσεων σχετικά με αυτή» και, τέλος, από πολιτικές διεργασίες –όπως η κοινή γνώμη, η συμπεριφορά ομάδων συμφερόντων, αλλαγές σε υπουργούς– που μπορεί να διαμορφώσουν νέες ατζέντες ή να μεταμορφώσουν τις ήδη διαμορφωμένες. Κατά τον Kingdon (1995, στο: Bakir, 2009, σσ. 388-389), στην κυβερνητική ημερήσια διάταξη οι διεργασίες, τα προβλήματα οι πολιτικές

¹⁵⁹ “Indirect coercive transfer”.

¹⁶⁰ “Voluntary transfer”.

και οι τακτικισμοί συνυπάρχουν ανεξάρτητα, και η πολιτική αλλαγή προκαλείται όταν όλοι αυτοί οι παράγοντες συνδυάζονται μεταξύ τους.

Τέλος, όπως τονίζουν οι Dolowitz & Marsh (2000), όταν η μεταφορά πολιτικής λαμβάνει χώρα «κατά τη διάρκεια περιόδων κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής σταθερότητας εντός ενός κράτους, τότε είναι πιθανό η μεταφορά να είναι εθελοντική. Ωστόσο, αν υπάρχει κάποια μορφή πολιτικής κρίσης, τότε η μεταφορά πολιτικής είναι πιθανό να ενέχει κάποια στοιχεία καταναγκασμού» (Dolowitz & Marsh, 2000, σ. 17). Παράλληλα οι Evans και Davies αναφέρονται και στις περιπτώσεις όπου, αν και υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση ενός πολιτικού υποσυστήματος με εξωτερικά σε σχέση με αυτό υποσυστήματα γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα, δεν υπάρχει μεταφορά πολιτικής, καθώς τα βασικά συστατικά των καινοτόμων ιδεών είτε απορρίπτονται είτε φιλτράρονται σε τέτοιο βαθμό από τους πολιτικούς δρώντες, ώστε τελικά να έχουμε το φαινόμενο της μη μεταφοράς πολιτικής (Evans & Davies, 1999, σ. 382).

4.2.3 Υπερεθνικοί οργανισμοί, δίκτυα πολιτικής, μεμονωμένοι δρώντες και μεταφορά πολιτικής

Η σχετική βιβλιογραφία έχει αναδείξει διάφορες κατηγορίες φορέων που εμπλέκονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στη διαδικασία μεταφοράς πολιτικής. Ανάμεσα σε αυτούς μπορούμε να διακρίνουμε τους εκλεγμένους αξιωματούχους, τα πολιτικά κόμματα, γραφειοκράτες και δημοσίους υπαλλήλους, ομάδες συμφερόντων, υπερεθνικούς οργανισμούς κλπ. (Dolowitz & Marsh, 2000). Σημαντική θέση ανάμεσά τους κατέχουν οι *policy entrepreneurs* –δεν φαίνεται πως υπάρχει πρόσφορη ελληνική μετάφραση για τον συγκεκριμένο όρο–, οι οποίοι διακρίνονται για το ενδιαφέρον τους σε εξειδικευμένα ζητήματα. Αυτό το ενδιαφέρον μπορεί να τους οδηγήσει στη διαμόρφωση εθνικών ή/και υπερεθνικών δικτύων, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να αποτελέσουν πηγή ιδεών για την υιοθέτηση νέων πολιτικών (Rose, 1991). Όπως υποστηρίζει ο Bakir (2009), οι *policy entrepreneurs* είναι ικανοί να «μεταφράσουν νέες ισχυρές ιδέες σε πολιτικές διαδικασίες και να αξιοποιήσουν τον διάλογο στη δημόσια σφαίρα, ώστε να αλλάξουν τις καλά καθιερωμένες [παραδοσιακές] αντιλήψεις και προτιμήσεις των δικτύων πολιτικής προς την κατεύθυνση της εξυπηρέτησης των δικών τους συμφερόντων» (Bakir, 2009, σ. 387). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, παραμένουν εξαρτημένοι από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία παραγωγής πολιτικής και λήψης αποφάσεων, προκειμένου να δουν τις ιδέες τους να μεταφράζονται σε πολιτικές (Stone, 2001).

Παράλληλα με τους *policy entrepreneurs* υπάρχουν και οι ειδικοί-εμπειρογνώμονες (δεξαμενές σκέψης, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις), οι οποίοι μπορεί να βρίσκονται εντός ή εκτός της κυβέρνησης και να επηρεάζουν τη μεταφορά ιδεών και στάσεων σε σχέση με ένα ζήτημα πολιτικής. Οι ειδικοί-εμπειρογνώμονες δεν ανταποκρίνονται απλώς σε ένα αίτημα για λεπτομερέστερη και εξειδικευμένη πληροφόρηση. Ουσιαστικά, παρέχουν εξειδικευμένες γνώσεις για ένα ζήτημα πολιτικής και προωθούν ιδέες και συγκεκριμένες στάσεις απέναντι σε δεδομένες πολιτικές πρωτοβουλίες (Stone, 2001, σ. 22). Επηρεάζουν έτσι τις επιλογές σχετικά με ένα πρόγραμμα πολιτικής ή, γενικότερα, σχετικά με το σύνολο των διαφορετικών ειδών πολιτικής που μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο μεταφοράς.

Με τη σειρά τους οι εταιρείες συμβούλων οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη μεταφορά πολιτικής εμφανίζουν μία ιδιαιτερότητα. Αν και έχουν την ικανότητα να πιέζουν αποτελεσματικά για την προώθηση ορισμένων «μοντέλων», δίνουν μικρή σημασία και προσοχή στα χαρακτηριστικά και στις συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο υποσύστημα πολιτικής στο οποίο πρόκειται να λάβει χώρα η μεταφορά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Stone (2001, σ. 25) «προωθούν ή/και επιβάλλουν συμβουλές για “βέλτιστες πρακτικές” [και εκκινούν από τη λογική] ότι «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους», και αυτό συχνά μπορεί να οδηγήσει σε ακατάλληλη [αποτυχημένη] μεταφορά πολιτικής».

Άλλοι ερευνητές προσδιόρισαν, εκτός από τις προαναφερθείσες ομάδες μη κρατικών δρώντων, και άλλες ομάδες δρώντων (μεμονωμένων ή συλλογικών) που προωθούν την υιοθέτηση πολιτικών από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σε ένα άλλο, όπως, παραδείγματος χάριν, υπερεθνικά δίκτυα συνασπισμών πολιτικής, πολιτικούς διαμεσολαβητές, υπερεθνικούς φιλανθρωπικούς οργανισμούς και επιστημονικές κοινότητες.

Σε αυτήν τη συζήτηση έχει θέση και ο θεσμός των πανεπιστημίων με τα μέλη τους, καθώς ο ρόλος τους στην προώθηση της γνώσης (στην περίπτωση μας, μας ενδιαφέρει η γνώση της πολιτικής) δεν μπορεί να αγνοηθεί. Όπως αναφέρει η Stone, η συμβολή τους στη μεταφορά πολιτικής μπορεί να γίνει είτε άμεσα είτε έμμεσα: «οι ακαδημαϊκοί μπορούν να συμμετέχουν άμεσα στη μεταφορά. [...] Η διεθνής ελίτ της [επιστημονικής] γνώσης είναι συχνά ελκυστική στις τοπικές κυβερνήσεις. Αντιπροσωπεύουν μία αρχή, μία εξουσία πέρα από τα όριά τους, στην οποία μπορούν να προσφύγουν σε διαδικασίες μεταρρύθμισης. Οι κυβερνήσεις είναι μερικές φορές πρόθυμες να ακούσουν εθελοντικά ή να αναθέτουν μελέτες στους

εμπειρογνώμονες επιστήμονες, καθώς αυτοί τεκμαίρεται ότι κατέχουν γνώση, κατανόηση ή την εμπειρία και το κύρος του πανεπιστημίου» (Stone, 2001, σ. 29).

Επίσης, τα συστήματα χρηματοδότησης ενδεχομένως διαδραματίζουν ρόλο στην έμμεση μεταφορά πολιτικής. Παραδείγματος χάριν, οι χώρες που ανήκουν στον ΟΟΣΑ βιώνουν τη θεσμοθέτηση ενός επίσημου λόγου που αφορά περισσότερο τις ανάγκες της βιομηχανίας και το πώς η έρευνα πρέπει και μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες των καταναλωτών της (Stone, 2001, σσ. 29-30). Αυτό, προφανώς, προωθεί τη συνεργασία και την παραγωγή προγραμμάτων σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις, τους διεθνείς οργανισμούς αλλά και τον ιδιωτικό τομέα. Τέλος, όπως αναφέρει στη συνέχεια η Stone (2001), οι πολιτικοί επιστήμονες «μπορούν να προσδιορίσουν τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται μεταφορά πολιτικής, όταν αυτή η μεταφορά πολιτικής είναι είτε κατάλληλη και θα ενισχύσει τη “βέλτιστη πρακτική” ή όταν αυτή θα οδηγήσει σε αποτυχίες της πολιτικής, και, τέλος, μπορούν να βοηθήσουν τους φορείς λήψης αποφάσεων στις διαδικασίες της μεταφοράς πολιτικής. Με τον τρόπο αυτόν, οι κοινωνικοί επιστήμονες δεν μελετούν απλώς τη μεταφορά πολιτικής, αλλά γίνονται μέρος της διαδικασίας παραγωγής πολιτικής, συμβάλλοντας και οι ίδιοι στην προώθηση της μεταφοράς» (σ. 31).

4.2.4 Το περιεχόμενο της μεταφοράς πολιτικής

Κατά τη διάρκεια της μεταφοράς πολιτικής το αντικείμενο της μεταφοράς δεν είναι πάντοτε το ίδιο. Στο θέμα αυτό χρήσιμος είναι ο διαχωρισμός μεταξύ «σκληρής» και «χαλαρής» μεταφοράς πολιτικής — *hard vs soft transfer*.

Μελέτες που επικεντρώνονται στον πρώτο τύπο περιγράφουν συνολικά τη μεταφορά εργαλείων πολιτικής, θεσμών και προγραμμάτων μεταξύ κυβερνήσεων και κυβερνητικών στελεχών (Jones & Newburn, 2006· Dolowitz, 2003). Ο δεύτερος τύπος μεταφοράς πολιτικής αναφέρεται μάλλον σε ιδέες, νόρμες, ιδεολογίες αλλά και σε αρνητικές εμπειρίες.

Αναφορικά με την περαιτέρω ανάλυση, σημασία έχει στο σημείο αυτό μια διαφοροποίηση σχετικά με το κατά πόσο ο στόχος της μεταφοράς πολιτικής είναι εξειδικευμένος ή όχι. Αυτό σχετίζεται με τους βαθμούς ελευθερίας που διαθέτει το πλαίσιο εφαρμογής της πολιτικής, τόσο ως προς τη διαδικασία εφαρμογής όσο και ως προς τη νοηματοδότηση της πολιτικής.

Τέλος, κατά την ανάλυση της μεταφοράς πολιτικής αναλύονται και περιπτώσεις που σχετίζονται με αρνητικές εμπειρίες. Αυτό, κατά τη γνώμη μας, αποτελεί βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης θεωρητικής οπτικής έναντι άλλων που ασχολούνται με το αντικείμενο της αλλαγής πολιτικής, καθώς η μεταφορά πολιτικής δεν εστιάζει μόνο στη σύγκλιση και στις θετικές εμπειρίες, αλλά και στην απόκλιση και στην παραγωγή «αρνητικών εμπειριών», που και αυτές θεωρούνται σημαντικές για την κατανόηση της μεταφοράς πολιτικής.

4.2.5 Είδη μεταφοράς πολιτικής

Υπάρχουν διαφορετικά είδη μεταφοράς πολιτικής. Σύμφωνα με τους Dolowitz & Marsh (2000), αυτά τα είδη είναι τα εξής:

- «Αντιγραφή»:¹⁶¹ συνεπάγεται την άμεση και πλήρη μεταφορά του συνόλου ενός πολιτικού προγράμματος,
- «Μίμηση»:¹⁶² περιλαμβάνει τη μεταφορά των ιδεών πίσω από την πολιτική ή το πρόγραμμα πολιτικής και γενικότερα συνδυάζεται κυρίως με τις κατηγορίες των “soft transfer”,
- Συνδυασμός των δύο ή «Υβριδοποίηση»:¹⁶³ μετά τη μεταφορά πολιτικής στο νέο μεταφερόμενο πρόγραμμα περιλαμβάνονται μείγματα πολλών διαφορετικών πολιτικών, και
- «Εμπνευση»:¹⁶⁴ μία πολιτική πρακτική ή/και θεσμική λειτουργία σε ένα δεδομένο πλαίσιο και περιβάλλον (σε άλλο υποσύστημα πολιτικής) μπορεί να εμπνεύσει μια αλλαγή πολιτικής, η οποία στην τελική της μορφή να μην έχει βασιστεί ουσιαστικά στο πρωτογενές υλικό (σ. 13).

¹⁶¹ “Copying”.

¹⁶² “Emulation”.

¹⁶³ “Hybridization and synthesis”.

¹⁶⁴ “Inspiration”.

Οι Dolowitz & Marsh (2000, σ. 9) υποστηρίζουν ότι θα μπορούσε κανείς σε εξειδικευμένες περιπτώσεις μεταφοράς να βρει και τους τρόπους «μη μεταφοράς, αποτυχημένης μεταφοράς και μεταφοράς αρνητικών εμπειριών».

Τέλος, υπάρχουν δύο δυναμικές διαστάσεις μη μεταφοράς που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διερεύνηση συνθηκών αλλαγής πολιτικής ή δημιουργίας ενός καινούργιου πολιτικού προγράμματος και οι οποίες δεν θα πρέπει να εμπλέκονται με εξηγήσεις μέσω του μοντέλου της μεταφοράς πολιτικής. Οι Evans & Davies (1999, σ. 382), υιοθετώντας μια σκληρή προσέγγιση, ισχυρίζονται ότι, αν ένα πρόγραμμα πολιτικής (ή μια ιδέα πολιτικής) κατά τη μεταφορά του φιλτράρεται από την τοπική πραγματικότητα εφαρμογής του και μεταβάλλει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του, τότε πρέπει να αντιμετωπίζεται ως περίπτωση μη μεταφοράς πολιτικής.

4.2.6 Επιτυχής μεταφορά πολιτικής

Οι μελετητές έχουν διακρίνει έξι συνθήκες οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν την επιτυχή μεταφορά μιας πολιτικής, καθώς, γενικά, φαίνεται ότι η πολυπλοκότητα επηρεάζει (αρνητικά) την επιτυχία μιας μεταφοράς πολιτικής.

Ειδικότερα, μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα (*projects*) με απλούς στόχους φαίνεται πως είναι πιο εύκολο να αποτελέσουν αντικείμενο μεταφοράς πολιτικής σε σχέση με άλλα με πολλαπλούς στόχους. Είναι επίσης σαφές ότι όσο απλούστερο είναι το πρόβλημα (το ζήτημα πολιτικής) τόσο πιο πιθανό είναι μία μεταφορά να λάβει χώρα. Στο ίδιο πλαίσιο, όσο πιο άμεση και ορατή είναι η σχέση μεταξύ του προβλήματος και της (προτεινόμενης) «λύσης» τόσο πιο πιθανό είναι να μεταφερθεί μία πολιτική. Τέταρτον, όσο λιγότερες είναι οι πιθανές – αντιληπτές παρενέργειες μιας πολιτικής τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα της μεταφοράς. Σε ένα άλλο επίπεδο, η επαρκής πληροφόρηση για το πώς ένα πρόγραμμα λειτουργεί σε άλλο πολιτικό περιβάλλον (υποσύστημα) διευκολύνει τη μεταφορά πολιτικής. Τέλος, έκτον, όσο πιο εύκολα μπορούν να προβλεφθούν τα αποτελέσματα του μεταφερόμενου προγράμματος τόσο ευκολότερα μπορεί να γίνει η μεταφορά του (Dolowitz & Marsh, 1996, σ. 353).

4.2.7 Ευρωπαϊκή Ένωση και μεταφορά πολιτικής

Το ζήτημα της μεταφοράς πολιτικής στο πλαίσιο της ΕΕ λαμβάνει ιδιαίτερες διαστάσεις και αποκτά εξαιρετικό ενδιαφέρον, ανάλογο των ιδιομορφιών που είναι συνυφασμένες με την ίδια τη συγκρότησή της. Το μόνο βέβαιο είναι πως μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ τα πάντα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μεταφοράς: από στόχους πολιτικής και διοικητικές πρακτικές μέχρι ιδέες, ιδεολογίες, στάσεις και συμπεριφορές, ακόμα και αποτυχημένες πρακτικές. Συνυπάρχουν επίσης όλα τα είδη μεταφοράς πολιτικής: *copy, emulation, hybridization and synthesis, inspiration*. Όμως, από εκεί και πέρα τα πράγματα γίνονται πολυσύνθετα.

Καταρχάς, στο επίπεδο της ΕΕ είναι πάντα δυσδιάκριτοι οι φορείς πίσω από την εξαγωγή μιας πολιτικής πρακτικής, μιας θεσμικής αλλαγής ή ακόμα και μιας απλής ιδέας. Άλλωστε είναι σπάνιες οι φορές – ίσως και καμία – όπου μια πολιτική διαμορφώθηκε εκ του μηδενός στις Βρυξέλλες, χωρίς προηγουμένως να έχει βασιστεί σε εμπειρίες ή πετυχημένες πρακτικές που κατατέθηκαν από συγκεκριμένες χώρες μέλη — συνήθως τη Γερμανία ή τη Γαλλία. Σημαντικό ρόλο, επίσης, διαδραματίζουν οι ομάδες πίεσης (*lobbies*), οι *policy entrepreneurs*, στην πρωτεύουσα του Βελγίου, όσον αφορά την παραγωγή και, τελικά, την πιθανή υιοθέτηση πολιτικών από τα υπερεθνικά όργανα της Ένωσης.¹⁶⁵ Επιπρόσθετα, όσοι παρακολουθούν τους τρόπους που λαμβάνονται οι αποφάσεις στην ΕΕ γνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν τα *euroworking groups* τόσο στην αρχική διατύπωση των αποφάσεων που τελικά εγκρίνονται οι υπουργοί των κρατών-μελών ή και το Συμβούλιο όσο και στην τελική διαμόρφωσή τους.¹⁶⁶ Τέλος, κανείς δεν πρέπει να υποτιμά τον

¹⁶⁵Οι Σταμέλος & Βασιλόπουλος (2013) υποστηρίζουν σχετικά πως η αλληλεπίδραση μεταξύ της Επιτροπής και διάφορων ομάδων συμφερόντων προς την κατεύθυνση της εναρμόνισης των αγορών ενεργοποιεί και τα κράτη είτε από συμφέρον είτε εξ ανάγκης. Μάλιστα, ο Hix (2004, σ. 92) κωδικοποιεί σε τρεις βασικές αιτίες τη συγκατάθεση των κρατών-μελών: α) υπέρβαση των προβλημάτων συλλογικής δράσης, β) μείωση του κόστους των συναλλαγών και γ) παραγωγή πολιτικής αξιοπιστίας.

¹⁶⁶Από αυτήν την άποψη, έχει ενδιαφέρον να εντοπίσει κανείς τις αλλαγές στις οποίες υπόκειται η διατύπωση της μιας πολιτικής της ΕΕ από το σημείο που διαμορφώνεται –στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή– μέχρι το σημείο που τελικά γίνεται πολιτική της Ένωσης — δηλαδή Απόφαση του Συμβουλίου.

εξαιρετικά σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στο επίπεδο της μεταφοράς πολιτικής οι επιστημονικές ή άλλες κοινότητες που διαμορφώνει η ίδια η ΕΕ με τη χρηματοδότηση ερευνητικών προγραμμάτων ή/και άλλων δράσεων (project).¹⁶⁷

Όμως, ακόμα και αν καταλήξουμε στη συγκεκριμενοποίηση των φορέων που εμπλέκονται στη μεταφορά μιας πολιτικής στο επίπεδο της Ένωσης, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο προβληματισμός σχετικά με τα κίνητρα που μπορεί να υποκρύπτονται πίσω από αυτή. Οι Benson & Jordan (2011, σ. 369) υποστηρίζουν πως «διαφορετικές θεσμικές ρυθμίσεις στο πλαίσιο της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν δείξει ότι διαμορφώνουν τον βαθμό και το είδος της μεταφοράς που λαμβάνει χώρα». Πριν από το 2000 η ποικιλομορφία των δομών διακυβέρνησης που συνυπήρχαν στην ΕΕ σχετιζόταν πιθανώς με την ποικιλία των αναπτυσσόμενων πολιτικών και του βαθμού υποχρεωτικότητάς τους ως προς την υιοθέτησή τους από τα κράτη-μέλη. Συνεπώς, σχετίζεται με τον βαθμό θεσμικής δέσμευσης στη μεταφορά πολιτικής.¹⁶⁸ Η χρήση των Κανονισμών (Regulations) σε σχέση με τη χρήση Οδηγιών (Directives) ή και Συστάσεων (Recommendations) για την προώθηση ζητημάτων *hard* ή/και *soft transfer* αντίστοιχα είναι ενδεικτική.

Μετά το 2000, όμως, η χρήση της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ) φαίνεται πως έχει αλλάξει ριζικά τα δεδομένα από τη στιγμή που οι κοινά συμφωνημένοι στόχοι στο ευρωπαϊκό επίπεδο γίνονται εθνικοί στόχοι¹⁶⁹ που υλοποιούνται εντός ενός οργανωμένου πλαισίου παρακολούθησης από τη μεριά της Επιτροπής¹⁷⁰ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005, σσ. 4-7). Έτσι, με τη χρήση της ΑΜΣ, και για

¹⁶⁷ Ενδεικτικά, στο πλαίσιο του προγράμματος DEVCORE (<http://www.devcore.ac.me/eng>, 09/06/2015), το οποίο χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα πανεπιστήμια του Μαυροβουνίου διαμόρφωσαν και καθόρισαν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα για όλα τα προγράμματα σπουδών τους με βάση τις εμπειρίες που κατέγραψαν από τα συνεργαζόμενα ιδρύματα (Aarhus University από τη Δανία, WUS από την Αυστρία, το ΕΚΠΑ κλπ.).

¹⁶⁸ Οι Bulmer & Padgett (2004) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες διακυβέρνησης στην ΕΕ που καθορίζουν και τις συνθήκες για τη μεταφορά πολιτικής. Συγκεκριμένα: «[Η πρώτη κατηγορία διακυβέρνησης] η ιεραρχική διακυβέρνηση είναι διαδομένη σε τομείς πολιτικής όπως η ενιαία αγορά, όπου τα θεσμικά όργανα της ΕΕ ασκούν υπερεθνική εξουσία και έλεγχο. Κατά συνέπεια οδηγούν σε καταναγκαστικές μορφές μεταφοράς πολιτικής. Μια δεύτερη μορφή της διακυβέρνησης συμβαίνει όταν η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκει να προάγει συμφωνίες μέσω κοινών κανόνων και προτύπων με από κοινού (ή κατά πλειοψηφία) συγκατάθεση. Πράγματι, δεν είναι ασυνήθιστο να διαμορφώνει και να προάγει κανόνες [προγράμματα πολιτικής] όμοιους με εκείνους ενός ή περισσότερων κρατών-μελών μέσα από μία διαδικασία κατά την οποία έχουμε μεταφορά πολιτικής μέσω διαπραγματεύσεων. Τέλος, σε όποια υποσυστήματα πολιτικής τα κράτη-μέλη διατηρούν την κυριαρχία, και όπου η ΕΕ συντονίζει απλώς τις πολιτικές μέσω των θεσμικών της οργάνων (όπως στον τομέα της Δικαιοσύνης και των Εσωτερικών Υποθέσεων), η μεταφορά πολιτικής λαμβάνει τη μορφή μονομερών, εθελοντικών ανταλλαγών πολιτικής. Μια μεταφορά η οποία απλώς διευκολύνεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση» (Bulmer & Padgett, 2004, σ. 104).

¹⁶⁹ Στο κείμενο των Συμπερασμάτων της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (ΕΣ) των Βρυξελλών (Μάρτιος 2010) αναφέρεται χαρακτηριστικά το εξής: «ορισμένοι από τους στόχους αυτούς (της νέας στρατηγικής της Λισαβόνας) εμπεριέχονται στη νομοθεσία της ΕΕ, άλλοι δεν έχουν κανονιστικό χαρακτήρα και δεν συνεπάγονται επιμερισμό της επιβάρυνσης· εκπροσωπούν έναν κοινό στόχο που πρέπει να επιδιωχθεί μέσω ενός μείγματος δράσεων εθνικού και ενωσιακού επιπέδου». Στο ίδιο πνεύμα, στο κείμενο των Συμπερασμάτων της Προεδρίας του ΕΣ των Βρυξελλών (Ιούνιος 2010), και αφού έχουν τεθεί οι στόχοι για μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο σε λιγότερο του 10% και για αύξηση στο 40% του μεριδίου του πληθυσμού ηλικίας 30-44 ετών που ολοκληρώνει την ανώτατη ή ισοδύναμη εκπαίδευση, αναφέρεται σε υποσημείωση ότι το ΕΣ τονίζει την αρμοδιότητα των κρατών-μελών να ορίζουν και να εφαρμόζουν ποσοτικούς στόχους στον τομέα της εκπαίδευσης (Βλ. Συμπεράσματα της Προεδρίας, 2010, σ. 12).

¹⁷⁰ Για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα: Μετά την αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας, το 2005, απλοποιήθηκε η διαδικασία συντονισμού όσον αφορά την εφαρμογή των κοινά συμφωνημένων στόχων από τα κράτη-μέλη. Συγκεκριμένα, οι κατευθυντήριες γραμμές της ανάπτυξης και απασχόλησης –που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό των προτεραιοτήτων για δομικές μεταρρυθμίσεις από τα κράτη-μέλη– παρουσιάζονται πλέον σε κοινό κείμενο με αυτές που αφορούν στις μακρο- και μικροοικονομικές πολιτικές των κρατών-μελών της Κοινότητας. Συνακόλουθα, τα κράτη-μέλη υποβάλλουν μόνο μία έκθεση προόδου για την πορεία επίτευξης των στόχων της διαδικασίας της Λισαβόνας, γεγονός που επιτρέπει την καλύτερη

να το πούμε χαριτολογώντας, η ΕΕ κατάφερε να θέσει σε εθελοντική βάση την υποχρεωτική μεταφορά πολιτικών που συναποφασίζονται σε ενωσιακό επίπεδο (!). Σε κάθε περίπτωση, ο κίνδυνος απώλειας χρηματοδοτήσεων ή/και άλλων ευνοϊκών ρυθμίσεων με την μία ή την άλλη μορφή, δρα πειστικά και πειστικά προς τα κράτη-μέλη και όχι μόνο προς αυτά (Battory & Lindstrom, 2011, σ. 316).

4.2.7.1 Μεταφορά πολιτικής και Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ)

Η συμμετοχή της ΕΕ ως ισότιμου μέλους στη διαδικασία της Μπολόνιας, ανάμεσα σε χώρες που είναι ή και δεν είναι μέλη της, προσδίδει στην περίπτωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά την εφαρμογή της έννοιας της μεταφοράς πολιτικής. Επισήμως υποστηρίζεται ότι αναφορικά με την ανώτατη εκπαίδευση η προώθηση των πολιτικών γίνεται μέσω μίας οριζόντιας εθελοντικής διαδικασίας παραγωγής πολιτικών στη βάση της πολιτικής εμπειρίας και της διάθεσης για επίτευξη κοινά συμφωνημένων στόχων και σκοπών. Βέβαια, όπως αναφέρουν και οι Battory & Lindstrom (2011), δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι σχέσεις, αν και οριζόντιες, είναι ασύμμετρες, καθώς υπάρχει ο παράγοντας της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης των πανεπιστημίων μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Σε αυτό ας προστεθεί ότι ταυτόχρονα, εκτός της επιπλέον χρηματοδότησης η οποία είναι παραπάνω από απαραίτητη στις τρέχουσες συνθήκες οικονομικής κρίσης, υπάρχουν πολλοί άξονες ευρωπαϊκών πολιτικών που ωθούν σε δομικές αλλαγές τα πανεπιστήμια και τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, χωρίς απαραίτητα να συσχετίζονται άμεσα με χρηματοδοτήσεις. Όμως, η μη μεταφορά πολιτικής θα είχε ως αποτέλεσμα, σε ένα διεθνές και ανταγωνιστικό περιβάλλον, πανεπιστήμια ή/και συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης να μένουν στο περιθώριο (ή και πρακτικά εκτός) του ΕΧΑΕ, κάτι που μελλοντικά θα μπορούσε να έχει σημαντικές αρνητικές επιδράσεις.

Με δεδομένο ότι οι ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης δύνανται να προκαλέσουν σημαντικές αλλαγές στον ΕΧΑΕ και η επίδραση τους έχει μεγάλη διεισδυτικότητα στα εθνικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών, θα θέλαμε δίκην παραδείγματος να αναλύσουμε υπό το θεωρητικό πρίσμα της έννοιας της μεταφοράς πολιτικής την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου πολιτικού προγράμματος, αυτού της διασφάλισης ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, καθώς θεωρούμε ότι ήταν ένα πρόγραμμα πολιτικής όπου πραγματοποιήθηκε μία μεγάλη αλλαγή πολιτικής με στοιχεία μεταφοράς από το υπερεθνικό (ευρωπαϊκό) επίπεδο στο εθνικό, καθώς ξεκίνησε η εφαρμογή, πρώτη φορά στην Ελλάδα, μίας διαδικασίας θεσμοποιημένης αξιολόγησης των ελληνικών ΑΕΙ και ΤΕΙ.

4.2.8 Πολιτικές Διασφάλισης της Ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση:

Μετασχηματισμοί από το υπερεθνικό στο εθνικό επίπεδο. Υπήρξε μεταφορά πολιτικής;

Σε αυτήν την ενότητα του κεφαλαίου αρχικά θα αναλυθούν σε συγκριτικό πλαίσιο οι εξελίξεις στις πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Την ανάλυση στο ευρωπαϊκό επίπεδο θα τη χωρίσουμε σε δύο επιμέρους επίπεδα. Από την εκκίνηση του διαλόγου για τη διασφάλιση της ποιότητας στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μέχρι και το 2004¹⁷¹ και, η δεύτερη περίοδος, από το 2005 μέχρι σήμερα.

Επίσης, θα χωρίσουμε την ανάλυσή μας στο εθνικό επίπεδο σε δύο άξονες: στον «νομικό» (προσπάθεια παραγωγής ή παραγωγή νόμων σχετικών με τη διασφάλιση ποιότητας) και στον «εκτελεστικό» άξονα, δηλαδή τις προσπάθειες εφαρμογής διαδικασιών αξιολόγησης (μέχρι την ψήφιση του νόμου το 2005) και την παραγωγή διευκρινιστικών κειμένων και προτύπων των διαδικασιών από την Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση ([ΑΔΠΠ](#)), την Ανεξάρτητη Αρχή που είναι επιφορτισμένη με τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης από το 2005 και μετά.¹⁷²

παρακολούθησή της εφαρμογής της από πλευράς Επιτροπής (www.europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_el.htm, 04/02/09).

¹⁷¹Τότε σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποφασίζεται η χρήση των *European Standards and Guidelines* – ESGs (θα αναφερθούμε στη συνέχεια), ενώ σε εθνικό επίπεδο ψηφίζεται ο Νόμος 3374/2005 που θεσμοποιεί τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και αξιολόγησης των ελληνικών ΑΕΙ και ΤΕΙ.

¹⁷²Σε αυτό το τμήμα του κεφαλαίου αντλούνται στοιχεία από προηγούμενα κείμενα (βλ. Stamelos & Kavasakalis, 2012· Καβασακάλης & Σταμέλος, 2013· Καβασακάλης, 2014).

Στη συνέχεια, με τη χρήση των θεωρητικών εργαλείων που μας παρέχει η έννοια της *μεταφοράς πολιτικής*, θα αναλυθεί το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα πολιτικής για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, δηλαδή θα επικεντρωθούμε στην περίοδο από το 2005 και μετά, και θα διερευνηθεί εάν υπάρχει *μεταφορά πολιτικής* και ποια είναι τα επιμέρους χαρακτηριστικά της.¹⁷³

Σε αυτήν την ανάλυση θα συμπεριλάβουμε τις διαδικασίες που έχουν ολοκληρωθεί από την ΑΔΙΠ (μέχρι και τις αρχές του 2015), καθώς έτσι θα μπορούσαμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα με μεγαλύτερη σαφήνεια και ασφάλεια, ενώ δεν θα συμπεριλάβουμε τις διαδικασίες που βρίσκονται ακόμα σε εξέλιξη την τρέχουσα χρονιά (2015).

4.2.8.1 Πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση: Α΄ περίοδος (1990-2004)

4.2.8.1.1 Ευρωπαϊκό επίπεδο (1990-2004)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ξεκινάει ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση, το «European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education». Το διετές αυτό πρόγραμμα είχε ως γενικότερο αποτέλεσμα και αντίκτυπο την ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας (και την εφαρμογή της σε 47 ιδρύματα 17 χωρών) για την αξιολόγηση της ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης η οποία βασίζεται σε ένα διττό σύστημα εσωτερικής ανάλυσης-αξιολόγησης και επισκέψεων εξωτερικών ειδικών επισκεπτών (Thune & Staropoli, 1997). Επίσης, το 1994 ξεκινάει ένα ακόμη σημαντικό πρόγραμμα από την European Rectors' Conference (CRE), η οποία μετεξελίχθηκε στην [Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων](#).¹⁷⁴ το «Institutional Evaluation Programme (IEP)». Η CRE, εκείνη την εποχή, αφιερώνει δύο από τα συνέδριά της στο θέμα της ποιότητας. Στις συζητήσεις τους γύρω από τους τρόπους αποτίμησης και αξιολόγησης της ποιότητας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης οι πρυτάνεις εκτιμούσαν ότι μέσω των αυτοαξιολογήσεων των πανεπιστημίων και των εξωτερικών αξιολογήσεων από ομότιμους θα πετύχαιναν τα καλύτερα δυνατά οφέλη για τα πανεπιστήμια. Έτσι διαμορφώθηκε ένα πρόγραμμα, το IEP, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τρία πανεπιστήμια¹⁷⁵ το 1994. Οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της άποψης ότι είναι αναγκαίες οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και ότι τα ιδρύματα θα έπρεπε να το αντιληφθούν και να προσχωρήσουν πρόθυμα και με δική τους πρωτοβουλία σε μια τέτοια διαδικασία. Μακροπρόθεσμα το πρόγραμμα είχε ως στόχο την ενδυνάμωση της αυτονομίας των πανεπιστημίων και τη στήριξη στις τυχόν θεσμικές αλλαγές στα πανεπιστήμια (Hofmann, 2005, σσ. 6 και 9).

Τον Σεπτέμβριο του 1998 ανακοινώνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η [Σύσταση για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση](#). Σε αυτό το κείμενο συστήνεται η υποστήριξη και η δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας με στόχο τη διαφύλαξη της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση και την ανάπτυξη συνεργασιών τόσο μεταξύ των κρατών-μελών όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1998, σσ. 57-58).

¹⁷³ Ο αναγνώστης μπορεί να παρακολουθήσει (σε video) το 5ο σεμινάριο διδακτορικού επιπέδου του ακαδημαϊκού έτους 2014-15 που οργανώνει το διαπανεπιστημιακό δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης, το οποίο διεξήχθη τον Ιανουάριο 2015. Εισηγητής στο θέμα «**Μεταφορά πολιτικής από το ευρωπαϊκό στο εθνικό επίπεδο στις πολιτικές για τη διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Ποια τα χαρακτηριστικά αυτής της μεταφοράς;**» ήταν ο διδάκτορας Άγγελος Καβασακάλης (http://teamthesis.blogspot.gr/2015/02/5-2014-2015_16.html). Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε επίσης να επισκεφτείτε τον ιστοχώρο του δικτύου: <http://hepnet.upatras.gr/>.

¹⁷⁴ Η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (η EUA), όπως ονομάζεται σήμερα, είναι το αποτέλεσμα της συγχώνευσης μεταξύ της Ένωσης των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (Association of European Universities) και της Συνομοσπονδίας των Πρυτάνεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CRE) η οποία πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα στις 31 Μαρτίου 2001. Τα μέλη της είναι ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, εθνικές ενώσεις πρυτάνεων και άλλες ενεργές οργανώσεις στην ανώτατη εκπαίδευση και στην έρευνα (Salamanca Convention, 2001). Η συμβολή της EUA στη χάραξη της ερευνητικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι σχέσεις με διακυβερνητικές οργανώσεις, ευρωπαϊκά όργανα και διεθνείς ενώσεις αλλά και ο ρόλος της στη διαδικασία της Μπολόνιας εξασφαλίζουν την ικανότητα και δυνατότητά της να αναλύει, να συζητά θέματα κρίσιμα για τα πανεπιστήμια και γενικότερα για την (ευρωπαϊκή) ανώτατη εκπαίδευση, την έρευνα και την καινοτομία, καθώς και να προτείνει λύσεις ή γενικότερα προγράμματα πολιτικής για τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια.

¹⁷⁵ Τα πανεπιστήμια του Γκέτεμποργκ, Πόρτο και Ουτρέχτης.

Την επόμενη χρονιά στη «[Διακήρυξη της Μπολόνιας](#)», το 1999, υπάρχει μόνο μια σύντομη αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας στα πανεπιστήμια: «*Πρόωθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας, με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών*» (Bologna Declaration, 1999, σ. 3). Όμως, σε συνδυασμό με τη Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 1998, αρκετά κράτη στον ευρωπαϊκό χώρο αποφάσισαν τη δημιουργία εθνικών ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας. Αυτό αποτυπώνεται και στην επισήμανση της έκθεσης που συντάχθηκε από την CRE «Trends I»:¹⁷⁶ «*όλο και περισσότερα κράτη εγκαθιδρύουν εξωτερικές αρχές αξιολόγησης (external evaluation bodies) ή ανεξάρτητες αρχές διασφάλισης ποιότητας (quality assurance agencies), αλλά τόσο το επίπεδο όσο και ο σκοπός των διαδικασιών αξιολόγησης διαφέρουν από κράτος σε κράτος*» (Haug, Kirstein & Knudsen, 1999).

Στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας, στο τελικό ανακοινωθέν της υπουργικής συνάντησης της Πράγας το 2001 δηλώνεται ότι οι υπουργοί Παιδείας «*αναγνώρισαν τον ζωτικό ρόλο που παίζουν τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας για την εξασφάλιση υψηλών ποιοτικών κριτηρίων και για τη διευκόλυνση της συγκρισιμότητας των πιστοποιημένων προσόντων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Επίσης ενθάρρυναν τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των δικτύων αναγνώρισης τίτλων σπουδών και των δικτύων διασφάλισης ποιότητας. [...] Κάλεσαν τα πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τους εθνικούς φορείς διασφάλισης ποιότητας και το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA) να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τους αντίστοιχους φορείς χωρών που δεν συμμετέχουν στο δίκτυο ENQA, προκειμένου να καταστεί δυνατή η διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς και η διάδοση των καλύτερων πρακτικών*» (Bologna Process, 2001, σ. 2).

Στην επόμενη συνάντηση που έγινε στο Βερολίνο αποφασίστηκε ότι οι προσπάθειες τα επόμενα δύο χρόνια πρέπει να επικεντρωθούν σε τρεις κυρίως στόχους, με τη διασφάλιση της ποιότητας να είναι ένας από αυτούς. Προτάθηκε δε μέχρι την επόμενη συνάντηση να αποκτήσουν όλες οι χώρες εθνικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας που θα περιλαμβάνουν κοινά γενικά στοιχεία¹⁷⁷ (Bologna Process, 2003, σσ. 1 και 3).

Τον Οκτώβριο του 2004 δημοσιοποιείται μία ακόμη [Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής](#) σχετική με την ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση. Η Σύσταση καταλήγει σε πέντε συγκεκριμένα μέτρα που, όπως δηλώνεται, συμβάλλουν στην αμοιβαία αναγνώριση των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και των προσπαθειών αξιολόγησης στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση. Επιγραμματικά, προτείνονται τα εξής: α) όλα τα ιδρύματα να εισαγάγουν ή να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας, β) οι εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας που ήδη λειτουργούν να εφαρμόζουν αμερόληπτα τα στοιχεία διασφάλισης ποιότητας που αναφέρονται στη Σύσταση του 1998, γ) οι αρχές διασφάλισης ποιότητας να συνεργαστούν με την ENQA, ώστε να καταρτιστεί ένα «Ευρωπαϊκό Μητρώο Αρχών Διασφάλισης Ποιότητας και Πιστοποίησης», δ) να δίνεται η δυνατότητα στα ιδρύματα να επιλέγουν αυτά, από το παραπάνω Μητρώο, τον οργανισμό που θα πραγματοποιήσει την αξιολόγησή τους και ε) να αποδέχονται και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των επίσημων αρχών διασφάλισης ποιότητας ως βάση για τη λήψη διαφόρων αποφάσεών τους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004, σσ. 10-11).

4.2.8.1.2 Εθνικό επίπεδο (1990-2004)

4.2.8.1.2.1 Επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων (1990-2004)

¹⁷⁶ Από το 1999, αρχικά η CRE και στη συνέχεια η EUA δημοσιεύουν τις συγκεκριμένες εκθέσεις που αποτελούν επίσημες δημοσιεύσεις για την προετοιμασία των συναντήσεων στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας, με σκοπό την τροφοδότηση μίας θεσμικής οπτικής στις συζητήσεις ευρωπαϊκής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και τη βελτίωση της ανταλλαγής και δικτύωσης μεταξύ των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων και την υποστήριξή τους. Η κύρια μέθοδος είναι ένα ερωτηματολόγιο που αποστέλλεται στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και συνοδεύεται από άλλες ερευνητικές μεθόδους, συμπεριλαμβανομένων των ομάδων εστίασης (focus groups), των επισκέψεων σε πανεπιστήμια, συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων σε κοινωνικούς εταίρους. Με την πάροδο του χρόνου οι συγκεκριμένες εκθέσεις της EUA έχουν καταστεί απαραίτητες πηγές πληροφοριών και εκθέσεις αναφοράς για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής (policy makers) και την κοινότητα της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης.

¹⁷⁷ α) ορισμό των ευθυνών των εμπλεκόμενων αρχών και ιδρυμάτων, β) αξιολόγηση είτε σε επίπεδο προγράμματος είτε σε επίπεδο ιδρύματος, με χρήση εσωτερικής αξιολόγησης, εξωτερικής αξιολόγησης από ομότιμους κριτές, φοιτητικής συμμετοχής στις διαδικασίες, καθώς και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων-εκθέσεων, γ) ένα σύστημα επικύρωσης και πιστοποίησης των συγκρίσιμων διαδικασιών, και δ) τη διεθνή συμμετοχή, συνεργασία και δικτύωση των ανεξάρτητων αρχών.

Η πρώτη νομοθετική προσπάθεια πραγματοποιείται από την κυβέρνηση της ΝΔ το 1992 με τον Ν. 2083/1992. Συγκεκριμένα, το άρθρο 24 με τίτλο: «Αξιολόγηση του Έργου των ΑΕΙ» αφορούσε τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των ελληνικών πανεπιστημίων. Ο νομοθέτης καθόριζε ότι στην αξιολόγηση θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη ο επίσημος προγραμματισμός¹⁷⁸ του εκάστοτε ΑΕΙ, και συνέδεε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με επιπλέον χρηματοδότηση του ιδρύματος. Προέβλεπε τη δημιουργία «επιτροπής αξιολόγησης του έργου των ΑΕΙ» και καθόριζε τη σύνθεσή της. Αν και δεν καθοριζόταν ο τρόπος και τα κριτήρια αξιολόγησης, υπήρχε πρόβλεψη διαδικασίας που θα διερευνούσε τις διεθνείς πρακτικές βάσει των οποίων θα υποβάλλονταν οι τελικές προτάσεις (Ν. 2083/1992).

Οι διατάξεις του άρθρου 24 δεν εφαρμόστηκαν, με αποτέλεσμα οι προβλεπόμενες ενέργειες για την αξιολόγηση των ΑΕΙ να μην ξεκινήσουν ποτέ.¹⁷⁹ Η κατάργηση του συγκεκριμένου άρθρου έγινε από την επόμενη κυβέρνηση με τον νόμο 2327/1995 που θεσμοθετούσε το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ). Σύμφωνα δε με τον νόμο αυτόν, οι διαδικασίες αξιολόγησης των πανεπιστημίων υπάγονταν στο ΕΣΥΠ (Ν. 2327/1995). Όμως, το όργανο αυτό δεν μπόρεσε ποτέ να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Με δεδομένο το διαμορφωμένο ευρωπαϊκό πλαίσιο, το 2003 το Υπουργείο Παιδείας προετοίμασε ένα νομοσχέδιο για τη θεσμοθέτηση ενός μηχανισμού διασφάλισης της ποιότητας το οποίο όριζε ότι την ευθύνη για την εφαρμογή θα είχε το Εθνικό Συμβούλιο Διασφάλισης Ποιότητας (ΥΠΕΠΘ, Σχέδιο Νόμου, 2003).

Το νομοσχέδιο ακολουθούσε σε γενικές γραμμές την ευρωπαϊκή «συζήτηση» για τη διασφάλιση ποιότητας στα πανεπιστήμια. Καθόριζε την ίδρυση, λειτουργία και στελέχωση μίας Ανεξάρτητης Αρχής, καθώς και τους στόχους, το αντικείμενο, τη μεθοδολογία και τα κριτήρια της αξιολόγησης της ποιότητας. Ο νομοθέτης στόχευε ώστε οι διαδικασίες αξιολόγησης να δίνουν τη δυνατότητα στα ιδρύματα να αναδείξουν το σύνολο του έργου τους, να εξηγούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς και να διαμορφώνουν όρους και συνθήκες διαφάνειας στη λειτουργία τους. Οι διαδικασίες αυτές θα ήταν δυνατόν να αφορούν είτε το Ίδρυμα ως σύνολο είτε Τμήματα είτε επιμέρους προγράμματα σπουδών και διακρίνονταν σε διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (ΥΠΕΠΘ, Σχέδιο Νόμου, 2003).

Οι εντάσεις που προκλήθηκαν από τη δημοσιοποίηση του νομοσχεδίου (και οι επικείμενες εκλογές) οδήγησαν την ηγεσία του Υπουργείου, υπό τον κίνδυνο του πολιτικού κόστους, να αναβάλει τον σχεδιασμό της και να μην προωθήσει το νομοσχέδιο στη Βουλή.

4.2.8.1.2.2 «Εκτελεστικό» επίπεδο (1990-2004)

Το Υπουργείο Παιδείας τη δεκαετία του 1990 προσπάθησε να προωθήσει σταδιακά ένα κλίμα αξιολόγησης και μια κουλτούρα διασφάλισης της ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, κατά την τριετία 1993-1996, ενέπλεξε Ιδρύματα ή/και Τμήματα σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης, με στόχο την απόκτηση υπόβαθρου γνώσεων και εμπειριών πάνω σε διαδικασίες αξιολόγησης:

- Στο ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα «European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education», τη διετία 1994-1996, συμμετείχαν δύο ελληνικά ιδρύματα (ΥΠΕΠΘ, 1996).
- Επίσης τα ελληνικά πανεπιστήμια ξεκινούν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα Ιδρυματικών Αξιολογήσεων της CRE/EUA που είχε ξεκινήσει το 1994. Η συμμετοχή αυτή προκύπτει τόσο μέσω της πρόθεσης του Υπουργείου Παιδείας να πραγματοποιηθούν διεθνείς ιδρυματικές αξιολογήσεις του προγράμματος ΙΕΡ όσο και από τα ίδια τα πανεπιστήμια που οικειοθελώς συμμετέχουν σε μία διεθνή διαδικασία. Από τότε μέχρι το 2005 οκτώ ελληνικά ανώτατα ιδρύματα είχαν συμμετάσχει στο πρόγραμμα.¹⁸⁰
- Ταυτόχρονα, τη διετία 1998-2000, πραγματοποιούνται εθνικές αξιολογήσεις στην ανώτατη εκπαίδευση με βάση την Ενέργεια «Αποτίμηση των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» που είχε χρηματοδοτηθεί από το 1^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι). Κεντρικός στόχος, σύμφωνα με την περιγραφή της Ενέργειας, ήταν η αποτίμηση τόσο του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ όσο και των παρεχόμενων υπηρεσιών από αυτά. Συνολικά εγκρίθηκαν 85 προτάσεις, με αποτέλεσμα μέσα στη διετία 1998-1999 να συμμετάσχουν είτε με ιδρυματικές είτε με τμηματικές προτάσεις 14 από τα τότε 18 ΑΕΙ και 11 από τα 14 ΤΕΙ της χώρας (Κλάδης, 2000).

¹⁷⁸Στο άρθρο 2 του νόμου προβλεπόταν ότι η κατάρτιση του επίσημου προγραμματισμού του ΑΕΙ συμπεριλαμβανόταν στις υποχρεώσεις της Συγκλήτου.

¹⁷⁹Ένας βασικός λόγος της μη εφαρμογής των συγκεκριμένων διατάξεων ήταν ότι οι πρυτάνεις των ελληνικών πανεπιστημίων ουδέποτε όρισαν τους εκπροσώπους που προέβλεπε το άρθρο 24.

¹⁸⁰Ας σημειωθεί ότι το κόστος των αξιολογήσεων καλύφθηκε πλήρως από το Υπουργείο.

4.2.8.2 Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση: Β΄ περίοδος (2005-2015)

4.2.8.2.1 Ευρωπαϊκό επίπεδο (2005-2015)

Το 2005 στο Μπέργκεν οι υπουργοί Παιδείας υιοθέτησαν τις προτάσεις που υπήρχαν στην έκθεση-πρόταση της ομάδας E4¹⁸¹ «[Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area](#)» (ESG) για τα τρία επίπεδα προτύπων και οδηγιών¹⁸² σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας (ENQA, 2005). Αποφάσισαν επίσης να ελεγχθεί αναλυτικά, μέχρι την επόμενη υπουργική συνάντηση, η πρόοδος σχετικά με την εφαρμογή των προτύπων και των οδηγιών για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση (Bologna Process, 2005).

Στο υπουργικό ανακοινωθέν στο Λονδίνο το 2007 οι υπουργοί «*χαιρέτισαν τη θέσπιση του Μητρώου*» (European Quality Assurance Register – [EQAR](#)). Το Μητρώο, όπως υποστηρίζεται στην ανακοίνωση, έχει προαιρετικό χαρακτήρα, είναι ανεξάρτητο, διαφανές και αυτοχρηματοδοτούμενο. Τέλος, οι υπουργοί καθόρισαν ότι οι αιτήσεις για εισδοχή στο Μητρώο θα εξετάζονται στη βάση της συμμόρφωσης με την έκθεση ESG και με στοιχεία που θα προκύπτουν από διαδικασίες αξιολόγησής τους κυρίως σε εθνικό επίπεδο (Bologna Process, 2007, σ. 4).

Δύο χρόνια αργότερα, το 2009, στην υπουργική συνάντηση της Λουβέν στο τελικό ανακοινωθέν διαπιστώθηκε η πρόοδος στον άξονα της διασφάλισης της ποιότητας, τόσο με την εκτεταμένη εφαρμογή των ESG όσο και με την ίδρυση και την έναρξη της λειτουργίας του EQAR. Επίσης, οι υπουργοί ζήτησαν να συνεχιστεί η συνεργασία για την «*περαιτέρω ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στη διασφάλιση της ποιότητας και πιο συγκεκριμένα να διασφαλιστεί ότι ο EQAR θα αξιολογηθεί εξωτερικά λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις όλων των κοινωνικών εταίρων*» (Bologna Process, 2009, σσ. 2 και 6).

Στη συνάντηση του Βουκουρεστίου την άνοιξη του 2012 οι υπουργοί δήλωσαν ότι η διασφάλιση της ποιότητας «είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και για την ενίσχυση της ελκυστικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE), συμπεριλαμβανομένης και της διασυνοριακής εκπαίδευσης». Ζήτησαν από την E4¹⁸³ σε συνεργασία με το EQAR και άλλους κοινωνικούς εταίρους¹⁸⁴ να ετοιμάσουν μία έκθεση για την εφαρμογή των ESGs μέχρι την επόμενη υπουργική συνάντηση το 2015¹⁸⁵. Οι υπουργοί επίσης χαιρέτισαν «την εξωτερική αξιολόγηση του EQAR και ενθάρρυναν τις αρχές διασφάλισης ποιότητας να υποβάλουν αιτήσεις για εγγραφή. [...] (Επίσης) όρισαν ότι θα αναγνωρίζονται αποφάσεις διασφάλισης ποιότητας των αρχών που θα είναι μέλη του EQAR και που θα αφορούν τόσο τα κοινά (joint) όσο και τα διπλά (double) προγράμματα σπουδών» (Bologna Process 2012, σ. 2).

4.2.8.2.2 Εθνικό επίπεδο (2005-2015)

4.2.8.2.2.1 Επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων (2005-2015)

Σε εθνικό επίπεδο, το σημείο καμπής στην εξέλιξη των πολιτικών διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση υπήρξε η ψήφιση του Νόμου 3374/2005 και οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του. Η Ελλάδα είχε αναλάβει δεσμεύσεις από το 2003 να θεσμοθετήσει ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας μέχρι τη συνάντηση του Μπέργκεν, την άνοιξη του 2005. Όμως, και σε αυτήν την προσπάθεια, οι δημόσιες συζητήσεις

¹⁸¹E4 group: EUA, ENQA, ESU και EURASHE.

¹⁸²Οι τρεις βασικοί άξονες της έκθεσης για τους οποίους δίνονται οδηγίες και πρότυπα περιλαμβάνουν την εσωτερική αξιολόγηση, την εξωτερική αξιολόγηση και τους κανόνες που θα διέπουν τη δημιουργία και λειτουργία των ανεξάρτητων εθνικών αρχών διασφάλισης ποιότητας.

¹⁸³Στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνιας, στη συνάντηση του Βερολίνου το 2003 αποφασίστηκε ότι η ENQA σε συνεργασία με την EUA, την EURASHE και την ESIB (μετέπειτα ESU) θα αναπτύξουν και θα προτείνουν προς έγκριση στην επόμενη υπουργική συνάντηση στο Μπέργκεν το 2005 μία έκθεση προτύπων και οδηγιών σχετικά με τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτή η ομάδα έκτοτε ονομάζεται «E4 group».

¹⁸⁴Ας σημειωθεί, βέβαια, ότι οι κοινωνικοί εταίροι κατονομάζονται ρητά στο υπουργικό ανακοινωθέν και περιορίζονται μόνο σε δύο: στον φορέα εκπροσώπησης των πανεπιστημιακών (Education International) και στον φορέα εκπροσώπησης του κόσμου των επιχειρήσεων και της οικονομίας (BUSINESS EUROPE)

¹⁸⁵Η επόμενη υπουργική συνάντηση στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνιας θα πραγματοποιηθεί στο Γερεβάν στην Αρμενία στις 14-15 Μαΐου 2015. Η έκθεση για την εφαρμογή και ανανέωση των ESGs έχει ήδη ετοιμαστεί και υπόκειται στην έγκριση των υπουργών Παιδείας.

υπήρξαν πολύ έντονες, ενώ και ο επίσημος διάλογος ήταν αναπόφευκτα συγκρουσιακός, με αποτέλεσμα να ενταθεί την άνοιξη και το καλοκαίρι του 2005 που δημοσιεύθηκε προς συζήτηση το νομοσχέδιο για τη διασφάλιση ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.¹⁸⁶ Το νομοσχέδιο τελικά ψηφίστηκε τον Ιούλιο του 2005 ([N. 3374/2005](#)).

Παρ' όλα αυτά, ο νόμος αυτός δεν μακροημέρευσε. Πράγματι, το φθινόπωρο του 2011 ψηφίζεται ένας νέος νόμος που αφορά τη δομή και λειτουργία των πανεπιστημίων και ο οποίος εμπεριείχε ένα κεφάλαιο για τη διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ με τίτλο «Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» ([N. 4009/2011](#)).

Έτσι, η ΑΔΙΠ μετονομάζεται σε «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση».¹⁸⁷ Με αυτόν τον τρόπο, ο νέος νόμος (2011) ανατρέπει τη στοχοθεσία του ιδρυτικού νόμου (N. 3374/2005), χωρίς αυτή να έχει προλάβει να εφαρμοστεί ολοκληρωμένα ούτε μια φορά.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι η ΑΔΙΠ, και παρά την αλλαγή στοχοθεσίας, συνεχίζει την υλοποίηση των αξιολογήσεων των Τμημάτων που προέβλεπε ο ιδρυτικός της Νόμος έως το 2014, οπότε και ολοκληρώνεται η εν λόγω διαδικασία. Συνεπώς, παρατηρείται το εξής παράδοξο: ενώ η στοχοθεσία αλλάζει το 2011, ο θεσμός (ΑΔΙΠ) συνεχίζει επί τρία χρόνια (2014) να λειτουργεί με τον προγενέστερο Νόμο (3374/2005). Το παράδοξο δεν μπορεί να κατανοηθεί αν δεν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η αξιολόγηση είχε ενταχθεί στο πλαίσιο της κοινοτικής χρηματοδότησης μέσω του ΕΣΠΑ και δεν ήταν δυνατόν να σταματήσει ή να αλλάξει. Σε αυτό το σημείο διαπιστώνονται τόσο η επίδραση των ευρωπαϊκών πολιτικών που προωθούνται μέσω των χρηματοδοτήσεων (*μεταφορά πολιτικής*) όσο και τα κομματικά και πολιτικά παίγνια που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της χώρας ερήμην των ευρωπαϊκών δεσμεύσεων. Η ανάγκη διαχείρισης των αποκλιόντων στόχων και προτεραιοτήτων που αναφύονται από τις πολιτικές των διαφορετικών επιπέδων (Ευρώπη, κράτος) είναι εκείνη που δημιουργεί αυτό που προηγουμένως ονομάστηκε «παράδοξο». Με τη σειρά του το «παράδοξο» αυτό καταδεικνύει τις δυσκολίες κατά τη *μεταφορά πολιτικής*.

Ως προς την ουσία του νέου Νόμου (4009/2011), η μεταβολή στη στοχοθεσία της ΑΔΙΠ κρίνεται σημαντική, στον βαθμό που η ΑΔΙΠ είχε ιδρυθεί για να διενεργεί *αξιολογήσεις για βελτίωση (evaluations for improvements)*, ενώ πλέον καλείται να υλοποιεί *αξιολογήσεις για πιστοποίηση (evaluation for accreditation)*. Οι αλλαγές είναι δύο:

Η πρώτη αλλαγή αφορά το είδος αξιολόγησης, δηλαδή την πιστοποίηση. Η πιστοποίηση είναι από τη φύση της μια μορφή αξιολόγησης η οποία ενδέχεται να έχει σημαντικές επιπτώσεις επί του αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών, στον βαθμό που μια αρνητική πιστοποίηση μπορεί να θέσει θέμα κατάργησής του. Πρόκειται για στοιχείο που δεν υπήρχε στον ιδρυτικό νόμο της ΑΔΙΠ, ο οποίος προέβλεπε αξιολογήσεις για βελτίωση.

Η δεύτερη αλλαγή αφορά τη μονάδα αξιολόγησης. Δεν αξιολογείται πλέον το τμήμα ή η σχολή ή το ίδρυμα, αλλά αφενός το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας του ιδρύματος –δηλαδή η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του ιδρύματος– και αφετέρου τα προγράμματα σπουδών (προσοχή, όχι τα τμήματα ή οι σχολές!).

Ας δούμε όμως αναλυτικά τι προβλέπει ο Ν. 4009/2011 (άρθρο 64):

«α) Πιστοποιεί κατά περιόδους την ποιότητα: αα) των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας των Α.Ε.Ι. που προβλέπονται στο άρθρο 14 και ββ) των προγραμμάτων σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα προγράμματα σύντομου κύκλου, διά βίου μάθησης, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και συνεργασίας με άλλα εκπαιδευτικά ή ερευνητικά ιδρύματα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής. β) Εισηγείται στον Υπουργό Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,

¹⁸⁶Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί σχετική αρθρογραφία από τον ημερήσιο ελληνικό τύπο:

Γ. Ι. Βενιέρης, «Αξιολόγηση ΑΕΙ, ΤΕΙ: Να καταγραφούν όλα τα προβλήματα», *Ελευθεροτυπία*, 07-02-2005.

Δ. Μυλωνάκης, «ΑΕΙ: Ποιότητα, αξιολόγηση και αυτοτέλεια», *Ελευθεροτυπία*, 06-05-2005.

Γ. Κουμάντος, «Ίδου η αξιολόγηση», *Η Καθημερινή*, 29-05-2005.

Κ. Λάβδας, «Αξιολόγηση και αυτοτέλεια στα ελληνικά ΑΕΙ», *Ελευθεροτυπία*, 17-03-2005.

Γ. Μαΐστρος «Η ανώτατη εκπαίδευση εκποιείται», *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 12-06-2005.

Ν. Θεοτοκάς, «“Πιστοποίηση” και “Διασφάλιση Ποιότητας” των “Υπηρεσιών Εκπαίδευσης”», *Κυριακάτικη Αυγή*, 29-05-2005.

¹⁸⁷Ας σημειωθεί ότι και ο Ν. 2083/1992 προέβλεπε διαδικασία πιστοποίησης για την ανανέωση της λειτουργίας των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών, όμως στην εφαρμογή του κατέληξε σε μία τυπική διαδικασία.

καθώς και στα όργανα διοίκησης των Α.Ε.Ι., τρόπους και μέσα για τη συνεχή διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση» (Ν. 4009/2011, άρθρο 64).

Πιο αναλυτικά, σχετικά με την πιστοποίηση (άρθρο 71) αναφέρεται:

«1. Με απόφαση του Συμβουλίου της Αρχής πιστοποιούνται τα προγράμματα σπουδών και τα εσωτερικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας των ιδρυμάτων, με βάση τις εκθέσεις των επιτροπών πιστοποίησης. Η απόφαση του Συμβουλίου της Αρχής μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική.

2. Η διάρκεια ισχύος της απόφασης πιστοποίησης ορίζεται ανά πρόγραμμα ή εσωτερικό σύστημα διασφάλισης από την Αρχή και δεν μπορεί να υπερβαίνει τα οκτώ έτη. [...] Κατά τη διάρκεια της ισχύος της θετικής απόφασης πιστοποίησης, το Συμβούλιο της Αρχής, αυτεπαγγέλτως ή ύστερα από σχετικό ερώτημα του Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, μπορεί να εξετάζει αν τα κριτήρια πιστοποίησης εξακολουθούν να ικανοποιούνται. Αν τα κριτήρια πιστοποίησης δεν ικανοποιούνται, το Συμβούλιο της Αρχής ανακαλεί την απόφαση πιστοποίησης και ενημερώνει αμελλητί το οικείο Α.Ε.Ι. και τον Υπουργό Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. [...]

4. Στη θετική υπό όρους απόφαση αναφέρονται τα κριτήρια που δεν ικανοποιούνται, και τίθεται συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για τη συμμόρφωση στα κριτήρια αυτά και την επανεξέταση της απόφασης. Το Συμβούλιο, ύστερα από την υποβολή συμπληρωματικής έκθεσης πιστοποίησης σχετικά με τη συμμόρφωση ή μη στα ανωτέρω κριτήρια, εκδίδει νέα απόφαση.

5. Αν εκδοθεί αρνητική απόφαση πιστοποίησης, ο Υπουργός Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων μπορεί, με απόφασή του, να περιορίσει τη χρηματοδότηση του ιδρύματος και την εισαγωγή νέων φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών ή στο ίδρυμα, ανάλογα με το αντικείμενο της πιστοποίησης (πρόγραμμα σπουδών ή εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος). Με την ίδια απόφαση παρέχεται στους φοιτητές των προγραμμάτων σπουδών ή των ιδρυμάτων αυτών η δυνατότητα συνέχισης των σπουδών τους σε άλλο πιστοποιημένο πρόγραμμα σπουδών ή ίδρυμα αντίστοιχα, και ρυθμίζονται τα σχετικά θέματα [...].» (Ν. 4009/2011, άρθρο 71).

Καταληκτικά, μπορεί να υποστηριχτεί ότι σε νομοθετικό επίπεδο έχει πραγματοποιηθεί μία σημαντική αλλαγή. Ο πολιτικός στόχος της εισαγωγής ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας επιτυγχάνεται παρά τις αρχικές αντιδράσεις και αντιστάσεις (Kavasakalis & Stamelos, 2014). Όμως, η εισαγωγή του δυσχεραίνεται από τις πολιτικές παλινδρομήσεις και τους κομματικούς ανταγωνισμούς σε εθνικό επίπεδο, οι οποίοι οδηγούν σε καθυστερήσεις και επιπρόσθετες δυσχέρειες. Πάντως, τελικά, μια Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας θεσμοθετείται, αρχίζει να λειτουργεί και να παράγει έργο, παρά το ασταθές και μεταβαλλόμενο νομοθετικό πλαίσιο.

Βέβαια, για να σχηματιστεί πληρέστερη εικόνα γύρω από τις αρχικές πολυεπίπεδες δυσχέρειες, χρήσιμο είναι να παρατεθεί η εξιστόρησή τους από την ίδια την ΑΔΙΠ μέσα από τις ετήσιες Εκθέσεις της προς το ελληνικό κοινοβούλιο. Με τον τρόπο αυτόν διευκολύνεται η κατανόηση της σημασίας του πολιτικού, διοικητικού και δημοσιονομικού συγκειμένου στην υλοποίηση μιας μεταφοράς πολιτικής. Χαρακτηριστικά:

Στην [ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ το 2011](#), η ΑΔΙΠ υποστηρίζει ότι μετά το αργό ξεκίνημα, ουσιαστικά το 2008, η επόμενη περίοδος ήταν δύσκολη, καθώς υπήρχαν: «(α) αδικαιολόγητες καθυστερήσεις στην καταβολή των οφειλόμενων αποζημιώσεων στα μέλη των Επιτροπών Εξωτερικής Αξιολόγησης, (β) καταβολές αποζημίωσης μειωμένες κατά το ήμισυ σε σχέση με τις αρχικώς εγκεκριμένες και για τις οποίες είχαν ενημερωθεί προκαταβολικά τα μέλη των Επιτροπών Εξωτερικής Αξιολόγησης, (γ) κίνδυνοι καταλογισμού στα Μέλη της Αρχής σημαντικών ποσών που είχαν ήδη καταβληθεί ως αποζημιώσεις στους εξωτερικούς αξιολογητές αλλά τα οποία δεν εκκαθαρίστηκαν, εκ των υστέρων, από τις αρμόδιες ελεγκτικές αρχές με υπαιτιότητα του Υπουργείου Οικονομικών. Οι ανωτέρω δυσλειτουργίες είχαν ως αποτέλεσμα να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα υλοποίησης των αξιολογήσεων (ΑΔΙΠ, 2011, σ. 6).

Στην [ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ το 2013](#) σημειώνεται ότι «η εφαρμογή των αλληπάλληλων νόμων και τροπολογιών που αφορούν την ΑΔΙΠ, ενίοτε αντικρουόμενων μεταξύ τους, συχνά προσκρούει σε εμπόδια δημοσιονομικά, διοικητικά και οικονομικά, που δεν έχουν παράσχει ένα σταθερό πλαίσιο λειτουργίας της Αρχής σε επίπεδο Μελών και διοικητικού προσωπικού, με συνέπεια να επηρεάζεται αρνητικά η συνέχεια του έργου της ΑΔΙΠ και μάλιστα η πορεία της εξωτερικής αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων» (ΑΔΙΠ, 2013, σ. 17).

4.2.8.2.2.2 «Εκτελεστικό» επίπεδο (2005-2015) ή οι εξειδικεύσεις της ΑΔΙΠ

Σε αυτήν την ενότητα θα γίνει εστίαση στο έργο της ΑΔΙΠ, η οποία είναι ο θεσμός εκείνος που καλείται να εφαρμόσει (να εκτελέσει) τον στόχο πολιτικής. Ο ρόλος της είναι κεντρικός, στον βαθμό που δρα διαμεσολαβητικά, και για τη λειτουργία της απαιτείται αφενός να αποκτήσει την εμπιστοσύνη των υπό

αξιολόγηση φορέων και αφετέρου να νοηματοδοτήσει τη στόχευση του πολιτικού στόχου στο συγκεκριμένο εφαρμογής του.

Καταρχάς, πρέπει ίσως να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της ΑΔΙΠ παίζει η σύνθεση αρχικά της Ολομέλειάς της και στη συνέχεια του Διοικητικού Συμβουλίου της. Πράγματι, το κεντρικό όργανο της ΑΔΙΠ αποτελείται κατά πλειοψηφία από μέλη ΔΕΠ, δηλαδή ανθρώπους που έχουν γνώση της μονάδας αξιολόγησης και μπορούν να μιλήσουν και να κατανοήσουν τις ευαισθησίες της. Επιπρόσθετα, τα μέλη αυτά προτείνονται από τη Σύνοδο των Πρυτάνεων και τη Σύνοδο των Προέδρων ΤΕΙ αντίστοιχα. Επίσης, όπως προκύπτει και εκ του αποτελέσματος, ο τρόπος δράσης τους προήγαγε τη διαβούλευση με τα ιδρύματα, μειώνοντας τον φόβο τους μπροστά στο άγνωστο της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, δύο ακόμα παράμετροι φαίνεται ότι ήταν σημαντικές. Πρώτον, το είδος αξιολόγησης (evaluation for improvement) που δεν εμπεριέχει απτές άμεσες συνέπειες πάνω στην αξιολογούμενη μονάδα. Δεύτερον, η σύνδεση, στην οποία προβαίνει το Υπουργείο, της αξιολόγησης με τη δυνατότητα των τμημάτων να έχουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και πρόσβαση στις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις. Κατά συνέπεια, δημιουργείται ένα πλέγμα προϋποθέσεων που ωθεί προς την υλοποίηση των αξιολογήσεων.

Στη συνέχεια, είναι σημαντικό να εγκύψει κανείς στο ίδιο το έργο της ΑΔΙΠ και κυρίως στην προπαρασκευή του κατάλληλου υλικού και των προαπαιτούμενων για τις αξιολογήσεις.

Ως προς τα προαπαιτούμενα, κομβικής σημασίας υπήρξε η συγκρότηση του [Μητρώου εξωτερικών εμπειρογνομόνων](#). Μάλιστα, η ΑΔΙΠ, παρά τις προβλέψεις του νόμου, κάνει μια κρίσιμη επιλογή. Αποφασίζει, κατά την πρώτη εφαρμογή της αξιολόγησης, να μην χρησιμοποιήσει έλληνες πανεπιστημιακούς από ελληνικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Το κύριο επιχείρημα εδράζεται στην ανάγκη διασφάλισης μιας αυξημένης εγκυρότητας και αποδοχής τόσο της διαδικασίας όσο και του τελικού αποτελέσματος της αξιολόγησης. Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτό δεν αποτελεί συνήθη ευρωπαϊκή πρακτική. Πράγματι, για την ευρωπαϊκή πραγματικότητα η δυσκολία έγκειται στο ακριβώς αντίθετο: στη χρησιμοποίηση δηλαδή εμπειρογνομόνων από διεθνείς φορείς. Από την άλλη πλευρά, η επιλογή αυτή δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες, στον βαθμό που η εσωτερική αξιολόγηση των υπό αξιολόγηση μονάδων γράφεται στην ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, η (τουλάχιστον μερική) γνώση της ελληνικής καθίσταται αναγκαία. Όμως, δεδομένου ότι η ελληνική γλώσσα δεν είναι από τις πλέον διαδεδομένες στο εξωτερικό, η επιλογή αυτή μειώνει δραστικά τους υποψήφιους εμπειρογνώμονες/αξιολογητές. Στην πράξη, το Μητρώο δημιουργείται κατά βάση με έλληνες, κύριους ή ελληνικής καταγωγής πανεπιστημιακούς, ερευνητές ή καταξιωμένους επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται εκτός Ελλάδας και με κάποιους ελληνόφωνους ξένους οι οποίοι σε μερικές ειδικότητες (κυρίως στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες) είναι αριθμητικά αρκετοί. Σε αυτούς προστέθηκαν εκπρόσωποι επαγγελματικών φορέων του εσωτερικού με αυξημένα προσόντα.¹⁸⁸

Σε αυτό το σημείο μπορεί, λοιπόν, κανείς να παρατηρήσει τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου κατά τη μεταφορά πολιτικής. Με άλλα λόγια, η όποια αξιολόγηση γινόταν θα αποκτούσε νόημα και αξία μόνο αν υλοποιείτο από εμπειρογνώμονες οι οποίοι έρχονταν από το εξωτερικό. Σε αντίθετη περίπτωση, η αξιολόγηση είτε κινδύνευε να μην υλοποιηθεί λόγω εσωτερικών διενέξεων είτε θα έχανε την αξία της και το τεκμήριο της εγκυρότητάς της.

Ένα άλλο σημαντικό βήμα υπήρξε η προπαρασκευή από την ΑΔΙΠ του κατάλληλου υλικού για την αξιολόγηση. Το υλικό αυτό θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη του τόσο την ελληνική νομοθεσία όσο και τις ευρωπαϊκές προβλέψεις όπως αυτές εμφανίζονται στα έντυπα (δηλαδή τα Standards and Guidelines) της αρμόδιας ευρωπαϊκής αρχής: της ENQA (European Network of Quality Assurance). Σε αυτό το σημείο, ως παράδειγμα μεταφοράς πολιτικής αναδεικνύεται και μια επιπλέον διάσταση της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση θα έπρεπε να οργανωθεί και να υλοποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να θεωρηθεί έγκυρη και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το τελευταίο θα επικυρωνόταν από την αξιολόγηση της ΑΔΙΠ από την ENQA και την ένταξή της σε αυτήν ως πλήρες μέλος.¹⁸⁹ Τέλος, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί η διαδικασία δημόσιας διαβούλευσης του υλικού της ΑΔΙΠ με τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, με στόχο αφενός την εξοικείωσή τους και αφετέρου την αποδοχή τους.

¹⁸⁸Για να κατανοηθεί η σταδιακή εμπέδωση και αποδοχή της αξιολόγησης στο ελληνικό συγκεκριμένο και η προσεκτική δράση της ΑΔΙΠ, αξίζει να σημειωθεί ότι από το 2015, όσον αφορά τις εξωτερικές αξιολογήσεις των ιδρυμάτων, η ΑΔΙΠ αποφάσισε πλέον να χρησιμοποιήσει και ομότιμους καθηγητές των ελληνικών ιδρυμάτων που έχουν διατελέσει μέλη του Διοικητικού της Συμβουλίου ή έχουν εμπειρία αξιολόγησης και/ή πανεπιστημιακής διοίκησης.

¹⁸⁹Πράγματι, η αξιολόγηση της ΑΔΙΠ από την ENQA έγινε τον Ιανουάριο του 2015, και από τον Ιούνιο του 2015 η ΑΔΙΠ έγινε πλήρες μέλος της ENQA.

Έτσι, η ανάπτυξη του κατάλληλου υλικού αναδεικνύεται σε κρίσιμη παράμετρο που αξίζει μια εμπειριστατωμένη ανάλυση. Αυτή δεν αρκεί να εστιάσει μόνο στο υλικό της ΑΔΙΠ, αλλά πρέπει να επιχειρηθεί μια σύγκρισή του τόσο με τις νομοθετικές προβλέψεις όσο και με τα ευρωπαϊκά Standards and Guidelines. Για τον λόγο αυτόν κρίνεται σκόπιμο η ανάλυση να ξεκινήσει από τις νομοθετικές προβλέψεις.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Ν. 3374/2005, στο άρθρο 3 με τίτλο: «Κριτήρια και δείκτες της αξιολόγησης» ορίζεται:

«1. Για την αξιολόγηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τη διαπίστωση τυχόν αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους και τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε σχέση με τους στόχους του εθνικού συστήματος ανώτατης παιδείας και τις διεθνείς προδιαγραφές, εμπειρίες και πρακτικές χρησιμοποιούνται γενικώς αναγνωρισμένα και αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία εκφράζονται με αντίστοιχους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες. Τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης είναι ιδίως:

α) *Ως προς την ποιότητα του διδακτικού έργου:* η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, η οργάνωση και η εφαρμογή του διδακτικού έργου, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα μέσα και οι υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η αναλογία και η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχόμενων γνώσεων, η σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία, η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών ή σπουδαστών.

β) *Ως προς την ποιότητα του ερευνητικού έργου:* η προαγωγή της έρευνας στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής μονάδας, οι επιστημονικές δημοσιεύσεις, οι ερευνητικές υποδομές, τα ερευνητικά προγράμματα, η αποτελεσματικότητα του ερευνητικού έργου, η πρωτοτυπία της έρευνας, η αναγνωριστικότητα της έρευνας από τρίτους, οι ερευνητικές συνεργασίες, οι διακρίσεις και η επιβράβευση της έρευνας, η συμμετοχή των φοιτητών ή σπουδαστών στην έρευνα.

γ) *Ως προς την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών:* ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος σπουδών στους στόχους της ακαδημαϊκής μονάδας και στις απαιτήσεις της κοινωνίας, η συνεκτικότητα και η λειτουργικότητα του προγράμματος σπουδών, ο συντονισμός της ύλης των μαθημάτων, η ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών, το εξεταστικό σύστημα, η υποστήριξη από διαθέσιμες εκπαιδευτικές υποδομές.

δ) *Ως προς την ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών:* η αποτελεσματικότητα των διοικητικών υπηρεσιών, οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας, οι πάσης φύσεως υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η διαφάνεια και η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και στη χρήση των υποδομών και του εξοπλισμού, οι συνεργασίες με άλλα εκπαιδευτικά ή ερευνητικά ιδρύματα του εσωτερικού και του εξωτερικού, καθώς και με το κοινωνικό σύνολο.

2. Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη η συμπληρωματική λειτουργία και οι διακριτές φυσιογνωμίες, ρόλοι, σκοπός και αποστολή των δύο παράλληλων τομέων της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως διαφοροποιούνται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για τον πανεπιστημιακό τομέα και για τον τεχνολογικό τομέα.

3. Τα κριτήρια και οι δείκτες της αξιολόγησης τυποποιούνται, συμπληρώνονται και εξειδικεύονται περαιτέρω με βάση τις κατευθύνσεις και τα πρότυπα που εκδίδει η ΑΔΙΠ, το αργότερο μέσα σε ένα έτος από τη συγκρότησή της, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο κάθε ακαδημαϊκής μονάδας. Τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης αναθεωρούνται κάθε φορά με την ίδια διαδικασία, εφόσον αυτό κρίνεται απαραίτητο». (Ν. 3374/2005, άρθρο 3)

Με βάση αυτό το νομικό πλαίσιο, η ΑΔΙΠ προετοιμάζει τα ακόλουθα τρία βασικά έντυπα: α) [Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων](#)¹⁹⁰ (ΑΔΙΠ, 2011), β) πρότυπο-σχήμα [έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης](#), και γ) [πρότυπο-σχήμα έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης](#).

Το πρώτο έντυπο «Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων» φαίνεται να είναι κομβικής σημασίας, στον βαθμό που από το 2007 έως το 2011 η ΑΔΙΠ προβαίνει σε τρεις διαφορετικές εκδόσεις του.¹⁹¹

¹⁹⁰Η υπερσύνδεση γίνεται με την αντίστοιχη επικαιροποιημένη 3η έκδοση του εντύπου που αυτήν τη στιγμή υπάρχει διαθέσιμο στον ιστοχώρο της ΑΔΙΠ, και επομένως η συζήτηση στη συνέχεια του παρόντος κειμένου θα γίνει με βάση το αντίστοιχο επικαιροποιημένο κείμενο της ΑΔΙΠ του 2011.

¹⁹¹Είναι χαρακτηριστικό ότι το 2007, η ΑΔΙΠ εκδίδει και το έντυπο Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Μαθήματος από τους Φοιτητές. Η ΑΔΙΠ φαίνεται να μην επιμένει σε αυτό, αφήνοντας το ζήτημα της

Στο έντυπο αυτό η ΑΔΠΠ δημιουργεί έξι κατηγορίες κριτηρίων για την ανάπτυξη της Έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης. Οι τέσσερις (προγράμματα σπουδών, διδακτικό έργο, ερευνητικό έργο και διοικητικές υπηρεσίες και υποδομές) συνάδουν με τις τέσσερις κατηγορίες κριτηρίων της ελληνικής νομοθεσίας. Η μείζων διαφορά που παρατηρείται είναι η εξειδίκευση της κατηγορίας του νόμου «Προγράμματα σπουδών» όπου η ΑΔΠΠ κρίνει σκόπιμη την εξειδίκευση ανά επίπεδο σπουδών (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται για να υπάρξει σύγκλιση με τις απαιτήσεις των ESGs της ENQA.

Σε αυτές τις τέσσερις κατηγορίες, όμως, προσθέτει άλλες δύο: τις «σχέσεις με κοινωνικούς, πολιτιστικούς και παραγωγικούς φορείς» και τη «στρατηγική ακαδημαϊκής ανάπτυξης». Οι δύο αυτές κατηγορίες αντανakλούν κατηγορίες του περιεχόμενου των Standards and Guidelines της ENQA που δεν είναι συνήθεις για την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, η ΑΔΠΠ μολιάζει την ελληνική πραγματικότητα, όπως αυτή σκιαγραφείται από την ελληνική νομοθεσία, με τα ευρωπαϊκά standards and guidelines, εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτόν τις ελληνικές κατηγορίες κριτηρίων. Πώς γίνεται αυτό εφικτό; Γίνεται επειδή στο νομοθετικό πλαίσιο ο νομοθέτης έδωσε το δικαίωμα στην ΑΔΠΠ να εμπλουτίσει και να εξειδικεύσει τα κριτήριά του (Ν. 3374/2005, άρθρο 3.3.). Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρεί κανείς πώς το εθνικό νομοθετικό πλαίσιο διευκολύνει τη μεταφορά πολιτικής μέσω της δημιουργίας προϋποθέσεων, ούτως ώστε ο αρμόδιος φορέας (ΑΔΠΠ) να μπορέσει να παίξει τον ρόλο του. Παράλληλα, φαίνεται και το ενδιαφέρον της ΑΔΠΠ ώστε η αξιολόγηση όχι μόνο να υλοποιηθεί, αλλά να έχει και όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα την έκαναν αποδεκτή από το ευρωπαϊκό πλαίσιο.

Στη συνέχεια, απαιτείται να εξεταστεί προσεκτικά το περιεχόμενο των ESGs, ώστε να διαπιστωθεί η δομή τους. Αυτά αποτελούνται από επτά άξονες (πρότυπα): α) Πολιτική και διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, β) Έγκριση, παρακολούθηση και περιοδική επανεξέταση των προγραμμάτων και των τίτλων σπουδών, γ) Αξιολόγηση των φοιτητών, δ) Διασφάλιση της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού, ε) Μέσα μάθησης και υποστήριξη των φοιτητών, στ) Συστήματα πληροφόρησης και ζ) Δημόσια πληροφόρηση.

Στον παρακάτω συνθετικό πίνακα μπορούμε να παρουσιάσουμε τις προβλέψεις της νομοθεσίας, το πρότυπο-σχήμα της ΑΔΠΠ και τα ESGs.

	Νόμος 3374/2005	Πρότυπο-Σχήμα ΑΔΠΠ	ESGs ENQA
1	Προγράμματα σπουδών	Προγράμματα σπουδών (και στα τρία επίπεδα σπουδών)	Πολιτική και διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας
2	Διδακτικό έργο	Διδακτικό έργο	Έγκριση, παρακολούθηση και περιοδική επανεξέταση των προγραμμάτων και των τίτλων
3	Ερευνητικό έργο	Ερευνητικό έργο	Αξιολόγηση των φοιτητών
4	Διοικητικές υπηρεσίες και υποδομές	Διοικητικές υπηρεσίες και υποδομές	Διασφάλιση της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού
5		Σχέσεις με κοινωνικούς, πολιτιστικούς και παραγωγικούς φορείς	Μέσα μάθησης και υποστήριξη των φοιτητών
6		Στρατηγική ακαδημαϊκής ανάπτυξης	Συστήματα πληροφόρησης
7			Δημόσια πληροφόρηση

Πίνακας 4.1. Σύγκριση εθνικού νομοθετικού πλαισίου – Πρότυπο-σχήματος ΑΔΠΠ και ESGs ENQA

αξιολόγησης της διδασκαλίας στην πρωτοβουλία των ίδιων των Ιδρυμάτων. Πρόκειται για μια στρατηγική επιλογή, δεδομένης της πραγματικότητας του πεδίου, η οποία προτάσσει την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής μονάδας, σύμφωνα και με τις νομικές προβλέψεις και επιλογές. Έτσι, η αξιολόγηση της διδασκαλίας αφήνεται στην τοπική πρωτοβουλία (Ιδρυμα) και καλύπτεται εμμέσως ως σχετική ερώτηση στην αξιολόγηση της ακαδημαϊκής μονάδας.

Ο πίνακας 4.1. είναι συγκριτικός και αντιπαραβάλλει το εθνικό και το ευρωπαϊκό πλαίσιο. Είναι εμφανές ότι οι δύο προσεγγίσεις έχουν σημαντικές συγκλίσεις, αλλά φαίνεται να είναι διαφορετικής λογικής. Η ελληνική προσέγγιση είναι πιο γενική και αφηρημένη. Η ευρωπαϊκή είναι περισσότερο εστιασμένη και εξειδικευμένη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση της ΑΔΙΠ που ναι μεν δεσμεύεται από το εθνικό νομοθετικό πλαίσιο, αλλά προσπαθεί να προσεγγίσει την ευρωπαϊκή λογική μέσω των περιθωρίων ευελιξίας που της παρέχει ο νόμος.

Συνεπώς, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον να συγκρίνει κανείς τα δύο βασικά έντυπα: αυτό του πρότυπου-σχήματος της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης της ΑΔΙΠ και αυτό των ευρωπαϊκών Standards and Guidelines της ENQA.

Στον παρακάτω συγκριτικό Πίνακα υπάρχουν αφενός τα πρότυπα και οι οδηγίες της έκθεσης ESGs του 2005¹⁹² και αφετέρου η επεξεργασία των προτεινόμενων κριτηρίων-ερωτημάτων που περιέχονται στο πρότυπο της ΑΔΙΠ για την εσωτερική αξιολόγηση σε επίπεδο Τμήματος. Για την καλύτερη ανάγνωση της σύγκρισης έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικά χρώματα. Πιο συγκεκριμένα:

- το πράσινο για την εναρμόνιση μεταξύ πρότυπου-σχήματος με τα ESGs,
- το μπλε για τη μερική εναρμόνιση μεταξύ πρότυπου-σχήματος με τα ESGs,
- το κόκκινο χρώμα δηλώνει την έλλειψη αντιστοίχισης του πρότυπου-σχήματος με τα ESGs,

Μέρος 1. Ευρωπαϊκά πρότυπα και οδηγίες για την εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. (ESGs 2005)	ΑΔΙΠ – Πρότυπο σχήμα Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας των Ακαδημαϊκών Τμημάτων
<p>1.1. Πολιτική και διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας</p> <p><i>Πρότυπα</i> Οι θεσμοί (ακαδημαϊκές μονάδες) πρέπει να έχουν μια πολιτική και τις αντίστοιχες διαδικασίες για τη διασφάλιση της ποιότητας και των επιπέδων των προγραμμάτων τους και των τίτλων σπουδών τους. Πρέπει επίσης να δεσμευτούν ρητά για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας η οποία αναγνωρίζει τη σημασία της ποιότητας και της διασφάλισης ποιότητας στο έργο τους.</p> <p>Προς αυτήν την κατεύθυνση οι θεσμοί πρέπει να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια στρατηγική συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας.</p> <p>Η στρατηγική, η πολιτική και οι διαδικασίες πρέπει να έχουν τυπική ισχύ και να δημοσιοποιούνται.</p> <p>Πρέπει επίσης να περιλαμβάνουν κάποιον ενεργό ρόλο για τους φοιτητές και τους λοιπούς κοινωνικούς εταίρους.</p> <p><i>Οδηγίες</i>¹⁹³ ---</p>	<p>1.1. <i>Πολιτική Διασφάλισης Ποιότητας και Διαδικασίες Διασφάλισης Ποιότητας</i></p> <p><i>Πρότυπα</i> Δεν υπάρχει απόλυτα αντίστοιχο ερώτημα ως προς την πολιτική. Τα σχετικά με τη διασφάλιση ποιότητας (άξονας 1) αφορούν τη διαδικασία εφαρμογής της και προτάσεις για τη βελτίωσή της. Ουσιαστικά, σε αυτό το σημείο η όποια απόκλιση σχετίζεται με τη μονάδα αξιολόγησης. Τα ESG, αν και δεν την ονομάζουν ρητά, φαίνεται να αναφέρονται στο ίδρυμα. Έτσι, η ελληνική νομική επιλογή του ορισμού του Τμήματος ως μονάδας αξιολόγησης δεν συντονίζεται απόλυτα με τα ESG. Πράγματι, είναι λογικό μια πολιτική ποιότητας να σχεδιάζεται σε επίπεδο διοίκησης πανεπιστημίου και να εφαρμόζεται σε επίπεδο μονάδων (Τμήματα).</p> <p><i>Οδηγίες</i> <i>Γενικά τα standards and guidelines καλύπτονται άμεσα ή έμμεσα με μια όμως: Σημαντική απόκλιση</i> <i>Ενεργός ρόλος φοιτητών και κοινωνικών εταίρων στην ανάπτυξη πολιτικής και διασφάλιση ποιότητας</i> Το σημείο αυτό φαίνεται να δημιουργεί δυσκολίες, στον βαθμό που αποκλίνει</p>

¹⁹²Τα ESG τέθηκαν σε διαβούλευση και επικαιροποιήθηκαν κατά την τελευταία σύνοδο των υπουργών Παιδείας των χωρών-μελών της Διαδικασίας της Μπολόνιας στο Γερεβάν της Αρμενίας τον Μάιο του 2015.

¹⁹³Σε αυτήν την κατηγορία τα πρότυπα είναι πολύ αναλυτικά, και γι' αυτόν τον λόγο έχουν παραλειφθεί οι επίσης εκτεταμένες οδηγίες. Ο ενδιαφερόμενος μπορεί να ανατρέξει στον σύνδεσμο με τα ESG.

	<p>σημαντικά από την ελληνική πραγματικότητα.</p> <p>Όσον αφορά την πολιτική, ισχύουν τα προηγούμενα. Ως προς τις διαδικασίες, οι μεν φοιτητές είναι εμμέσως παρόντες, αφενός με τη συμμετοχή τους στην ΟΜΕΑ και αφετέρου με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Οι δε κοινωνικοί φορείς αναφέρονται στο εξειδικευμένο κριτήριο αλλά μόνο ως εξωτερικοί παραλήπτες της δράσης του Τμήματος.</p>
<p>Έγκριση, παρακολούθηση και περιοδική επανεξέταση των προγραμμάτων και των τίτλων</p> <p><i>Πρότυπα</i> Οι θεσμοί πρέπει να διαθέτουν επίσημους μηχανισμούς ελέγχου για την έγκριση, την περιοδική επανεξέταση και παρακολούθηση των προγραμμάτων και των τίτλων σπουδών τους.</p> <p><i>Οδηγίες</i> Η εμπιστοσύνη των φοιτητών και των άλλων εμπλεκομένων στην ανώτερη εκπαίδευση είναι πιθανότερο να εγκαθιδρυθεί και να διατηρηθεί διαμέσου αποτελεσματικών δραστηριοτήτων ΔΠ οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι τα ΠΣ είναι καλά σχεδιασμένα, παρακολουθούνται τακτικά και αναθεωρούνται περιοδικά, εξασφαλίζοντας έτσι τη συνεχή συνάφεια και επικαιρότητά τους. Η ΔΠ των προγραμμάτων και των τίτλων αναμένεται να περιλαμβάνει:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ανάπτυξη και δημοσίευση ρητώς διατυπωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων, - Ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό και στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων σπουδών, - Ειδικές ανάγκες διαφορετικών τρόπων διάθεσης (π.χ. πλήρους φοίτησης, μερικής φοίτησης, απομακρυσμένης μάθησης και ηλεκτρονικής μάθησης) και τύπων ανώτερης εκπαίδευσης (π.χ. ακαδημαϊκή, τεχνική, επαγγελματική), - Διαθεσιμότητα κατάλληλων μαθησιακών μέσων, - Επίσημες διαδικασίες έγκρισης του προγράμματος από σώμα διαφορετικό από αυτό που διδάσκει το πρόγραμμα, - Παρακολούθηση της προόδου και των επιτευγμάτων των φοιτητών, - Ανελλιπείς περιοδικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων σπουδών, - Τακτική ανατροφοδότηση από εργοδότες, εκπροσώπους της αγοράς εργασίας και άλλους σχετικούς φορείς, - Συμμετοχή των φοιτητών στις δραστηριότητες ΔΠ. 	<p>1.2. Έγκριση, παρακολούθηση και περιοδική επανεξέταση των προγραμμάτων και των τίτλων</p> <p><i>Πρότυπα</i> Η βασική αναντιστοιχία προκύπτει στην «έγκριση» του προγράμματος και στις διαδικασίες συγκρότησής του. Αυτό προκύπτει από το ότι η ελληνική παράδοση θέλει την ίδρυση ενός προγράμματος σπουδών (δηλαδή Τμήματος) να είναι ευθύνη του Υπουργείου η οποία αποτυπώνεται σε ένα ΦΕΚ. Γι' αυτό επιπλέον η ΑΔΙΠ θέτει σχετικό ερώτημα ως προς το ΦΕΚ (2.3.). Τα ESG φέρουν τη λογική της ίδρυσης ενός προγράμματος σπουδών (και όχι Τμήματος) σε επίπεδο ιδρύματος και ύστερα από διαβούλευση με φορείς εντός και εκτός ιδρύματος.</p> <p><i>Οδηγίες</i> Έγκριση Προγράμματος Σπουδών Δεν υπάρχει ανάλογο ερώτημα. (βλ. προηγούμενο)</p> <p><i>Παρακολούθηση και περιοδική επανεξέταση των προγραμμάτων και των τίτλων</i> Υπάρχουν σχετικά ερωτήματα στον άξονα 3.</p> <p><i>Μαθησιακά Αποτελέσματα</i> Υπάρχει ένα ερώτημα στο πεδίο 4.3 και σχετικά ερωτήματα στο πεδίο 3, η συμπλήρωση των οποίων παρέχει στοιχεία. Παρ' όλα αυτά, διακρίνεται μια δυσκολία σχετικά με τη χρήση του όρου, εφόσον στην ερώτηση στο 4.3. γίνεται αναφορά σε μαθησιακούς στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα. Είναι αλήθεια ότι, αν και τα μαθησιακά αποτελέσματα προβλέπονται από την κείμενη νομοθεσία, δεν αποτελούν παράδοση στην ελληνική πραγματικότητα. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει άμεση ερώτηση για την εφαρμογή ή όχι του ECTS.</p>

	<p><i>Πρόσδος φοιτητών</i> Στο πεδίο 4.2. υπάρχουν 3 ερωτήσεις που η συμπλήρωσή τους παρέχει στοιχεία.</p> <p><i>Συμμετοχή φοιτητών στη διαδικασία Διασφάλισης Ποιότητας</i> Η φοιτητική συμμετοχή προσδιορίζεται εμμέσως από τη συμμετοχή τους στην ΟΜΕΑ και από την αξιολόγηση των μαθημάτων με σχετικό ερωτηματολόγιο, το οποίο όμως επιλέχθηκε να μην είναι εθνικά κοινό αλλά να διαμορφώνεται σε επίπεδο ιδρύματος.</p> <p><i>Τακτική ανατροφοδότηση από εργοδότες, εκπροσώπους της αγοράς εργασίας και άλλους σχετικούς φορείς</i> Δεν υπάρχουν άμεσες σχετικές ερωτήσεις. Ο ρόλος τους φαίνεται να περιορίζεται σε σχέσεις που αφορούν τη γνώση και χρήση του παραγόμενου έργου της ακαδημαϊκής μονάδας.</p>
<p>Αξιολόγηση των φοιτητών</p> <p><i>Πρότυπα</i> Οι φοιτητές πρέπει να αξιολογούνται σύμφωνα με δημοσιευμένα κριτήρια, κανονισμούς και διαδικασίες που θα εφαρμόζονται με συνέπεια.</p> <p><i>Οδηγίες</i> Οι διαδικασίες αξιολόγησης των φοιτητών αναμένεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να μετρούν την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των άλλων στόχων του προγράμματος. - Είναι κατάλληλες για τον σκοπό τους, είτε αυτός είναι διαγνωστικός είτε διαμορφωτικός είτε συμπερασματικός. - Έχουν σαφή και δημοσιευμένα κριτήρια για τη βαθμολόγηση. - Γίνονται από άτομα τα οποία κατανοούν τον ρόλο της αξιολόγησης στην πρόοδο των φοιτητών, προς την επίτευξη της γνώσης και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον επιδιωκόμενο τίτλο. - Όπου είναι δυνατό, δεν βασίζονται μόνο στην κρίση ενός μόνο εξεταστή. - Λαμβάνουν υπόψη όλες τις πιθανές συνέπειες των κανονισμών εξέτασης. - Έχουν σαφείς κανονισμούς οι οποίοι καλύπτουν τις περιπτώσεις απουσίας, ασθένειας και άλλων δικαιολογημένων περιστατικών. - Διασφαλίζουν ότι οι αξιολογήσεις διεξάγονται με ασφάλεια και σύμφωνα με τις καθορισμένες διαδικασίες του ιδρύματος. - Υπόκεινται σε διοικητικούς ελέγχους επαλήθευσης για την επιβεβαίωση της ακρίβειας των διαδικασιών. <p>Επιπρόσθετα, οι φοιτητές θα πρέπει με σαφήνεια να πληροφορούνται οτιδήποτε σχετίζεται με τη στρατηγική αξιολόγησης που εφαρμόζεται στο πρόγραμμά τους: σε</p>	<p><i>1.3 Αξιολόγηση των φοιτητών</i></p> <p><i>Πρότυπα</i> Αν και η αξιολόγηση των φοιτητών δεν αποτελεί ξεχωριστό άξονα στην Έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης, σχετικές ερωτήσεις υπάρχουν τόσο στον άξονα 3 όσο και στον άξονα 4. Παράλληλα, έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις που αφορούν διδάσκοντες τα ερωτήματα τίθενται ιδιαίτερα προσεκτικά και συνήθως κατά έμμεσο τρόπο.</p> <p><i>Οδηγίες</i> <i>Αντικείμενο αξιολόγησης (σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα)</i> Η σχετική ερώτηση στο 4.3. αφορά την επίτευξη των «μαθησιακών στόχων».</p> <p><i>Μέθοδοι – τρόποι αξιολόγησης</i> Υπάρχουν σχετικά ερωτήματα στον άξονα 3 (π.χ. 3.1.3.).</p> <p><i>Κριτήρια αξιολόγησης</i> Υπάρχουν σχετικές ερωτήσεις τόσο στον άξονα 3 (π.χ. 3.1.3) όσο και στον άξονα 4 (π.χ.4.3.).</p> <p><i>Επάρκεια διδασκόντων</i> Δεν υπάρχει συγκεκριμένο ερώτημα. Όμως υπάρχουν ερωτήματα στο πεδίο 4 (Διδακτικό έργο) που από τη συμπλήρωσή τους προκύπτουν σχετικά δεδομένα.</p> <p><i>Πολλαπλοί εξεταστές</i> Δεν υπάρχει συγκεκριμένο ερώτημα. Όμως, από ένα ερώτημα στο 3.1.3. πεδίο</p>

<p>τι εξετάσεις ή άλλες μεθόδους αξιολόγησης θα υποβληθούν, τι αναμένεται από αυτούς και τι κριτήρια θα εφαρμοστούν για την αξιολόγηση της απόδοσής τους.</p>	<p>προκύπτουν κάποια δεδομένα.</p> <p><i>Κανονισμός εξετάσεων</i> Δεν υπάρχει συγκεκριμένο ερώτημα. Όμως, από τα ερωτήματα του πεδίου 3.1.3. προκύπτουν κάποια δεδομένα.</p> <p><i>Έλεγχος τήρησης κανονισμού εξετάσεων</i> Υπάρχει σχετικό ερώτημα στο 3.1.3.</p> <p><i>Διοικητικός έλεγχος της αξιολόγησης των φοιτητών</i> Υπάρχει συγκεκριμένο ερώτημα στο πεδίο 3.1.3.</p> <p><i>Διασφάλιση ασφάλειας και τήρησης των κανονισμών</i> Υπάρχει συγκεκριμένο ερώτημα στο πεδίο 3.1.</p>
<p>Διασφάλιση της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού</p> <p><i>Πρότυπα</i> Οι θεσμοί πρέπει να έχουν τρόπους με τους οποίους να βεβαιώνεται ότι το προσωπικό που εμπλέκεται σε διδακτικά καθήκοντα διαθέτει τα προσόντα και την ικανότητα που απαιτούνται. Πρέπει να είναι στη διάθεση εκείνων που διεξάγουν την εξωτερική αξιολόγηση, αφού πρέπει να γίνεται αναφορά στο προσωπικό αυτό στις εκθέσεις που υποβάλλονται.</p> <p><i>Οδηγίες</i> Είναι σημαντικό αυτοί που διδάσκουν να έχουν πλήρη γνώση και κατανόηση του αντικείμενου που διδάσκουν, τις απαραίτητες δεξιότητες και εμπειρία για τη μετάδοση στους φοιτητές της γνώσης και της αποτελεσματικής κατανόησής τους σε ένα εύρος μαθησιακών περιβαλλόντων, καθώς και πρόσβαση σε ανατροφοδότηση για την επίδοσή τους. Τα ιδρύματα θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι διαδικασίες προσέλευσης και διορισμού του προσωπικού τους περιλαμβάνουν τα μέσα που θα εξασφαλίζουν ότι όλοι οι νεοπροσλαμβανόμενοι έχουν τουλάχιστον το ελάχιστο απαραίτητο επίπεδο ικανότητας. Στο διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να δοθούν οι ευκαιρίες να αναπτύξει και να επεκτείνει τη διδακτική του δυναμικότητα και θα πρέπει να ενθαρρύνεται να εκτιμήσει τις δεξιότητές του. Τα ιδρύματα θα πρέπει να παρέχουν στους λιγότερο καλούς διδάσκοντες τις ευκαιρίες για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους σε αποδεκτό επίπεδο. Θα πρέπει να έχουν τους τρόπους να τους απομακρύνουν από τα διδακτικά τους καθήκοντα, αν συνεχίσουν να είναι προφανώς αναποτελεσματικοί.</p>	<p>1.4 <i>Διασφάλιση της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού</i></p> <p><i>Πρότυπα</i> Και σε αυτό το πρότυπο αναδεικνύεται μια αναντιστοιχία μεταξύ της ελληνικής πραγματικότητας και της λογικής των ESGs. Η λογική των τελευταίων εδράζεται στην προϋπόθεση ότι ο θεσμός έχει την απόλυτη ευθύνη επιλογής και διατήρησης του προσωπικού (π.χ. 7.1.). Αν και στην ελληνική περίπτωση το ίδρυμα και δη το Τμήμα έχουν σημαντικούς βαθμούς ελευθερίας ως προς την επιλογή, δεν ισχύει αυτό ως προς τη διατήρησή του. Επιπλέον, στην ελληνική πραγματικότητα, τα ιδρύματα δεν διαθέτουν μηχανισμούς επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού τους.</p> <p><i>Οδηγίες</i> <i>Αξιολόγηση της διδακτικής επάρκειας των νέων μελών ΔΕΠ</i> Δεν υπάρχει ανάλογο ερώτημα.</p> <p><i>Αξιολόγηση διδακτικής ικανότητας των μελών ΔΕΠ</i> Υπάρχει συγκεκριμένο ερώτημα στο 4.1.</p> <p><i>Ανατροφοδότηση των μελών ΔΕΠ ως προς τη διδακτική τους απόδοση</i> Υπάρχει συγκεκριμένο ερώτημα στο 4.1.</p> <p><i>Διαδικασίες ανάπτυξης διδακτικών δεξιοτήτων</i> Δεν υπάρχει ανάλογο ερώτημα. Υπάρχει μόνο ένα ερώτημα (το πέμπτο) στο 4.1. που θα μπορούσε να δίνει κάποια δεδομένα για τους καλύτερους διδάσκοντες.</p>

	<p><i>Διοικητικά μέτρα για την αναποτελεσματική διδασκαλία</i></p> <p>Δεν υπάρχει ανάλογο ερώτημα.</p>
<p>Μέσα μάθησης και υποστήριξη των φοιτητών</p> <p><i>Πρότυπα</i> Οι θεσμοί θα πρέπει να έχουν τρόπους ελέγχου της καταλληλότητας και επάρκειας των μέσων που διατίθενται για τη στήριξη της μάθησης των φοιτητών σε σχέση με όλα τα προσφερόμενα προγράμματα.</p> <p><i>Οδηγίες</i> Οι πόροι ποικίλουν: από φυσικούς πόρους όπως οι βιβλιοθήκες ή οι αίθουσες υπολογιστών, μέχρι ανθρώπινη υποστήριξη από διδάσκοντες, συμβούλους και άλλους. Οι μαθησιακοί πόροι και οι άλλοι μηχανισμοί υποστήριξης θα πρέπει να είναι άμεσα προσβάσιμοι στους φοιτητές, σχεδιασμένοι με επίκεντρο τις ανάγκες τους και να επιδέχονται ανατροφοδότηση από αυτούς για τους οποίους οι υπηρεσίες παρέχονται. Οι θεσμοί θα πρέπει τακτικά να παρακολουθούν, αναθεωρούν και να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών υποστήριξης που είναι διαθέσιμες στους φοιτητές τους.</p>	<p>1.5. Μέσα μάθησης και υποστήριξη των φοιτητών</p> <p><i>Πρότυπα</i> Το συγκεκριμένο πρότυπο φαίνεται να είναι σε εναρμόνιση με τα ESGs.</p> <p><i>Οδηγίες</i> <i>Υπαρξη φυσικών και μαθησιακών πόρων σχετικά με την μάθηση και υποστήριξη των φοιτητών</i> Δεδομένα προκύπτουν από αρκετές ερωτήσεις. Ενδεικτικά, υπάρχουν ερωτήσεις στα πεδία: 4.5, 4.6, 8.1, 8.2, 8.3.</p> <p><i>Προσβασιμότητα των παραπάνω πόρων</i> Δεδομένα προκύπτουν από αρκετές ερωτήσεις. Ενδεικτικά, υπάρχουν ερωτήσεις στα πεδία: 8.2 και 8.3.</p> <p><i>Έλεγχος αποτελεσματικότητας των παραπάνω πόρων</i> Υπάρχουν σχετικά ερωτήματα στο πεδίο 8.1.</p> <p><i>Διαδικασίες αξιολόγησης των παραπάνω πόρων</i> Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα ερωτήματα. Δεδομένα προκύπτουν από ερωτήσεις των πεδίων: 4.5, 4.6, 4.7 και 8.5.</p>
<p>Συστήματα πληροφόρησης</p> <p><i>Πρότυπα</i> Οι θεσμοί πρέπει να μπορούν να εγγυηθούν ότι θα συλλέγουν, θα αναλύουν και θα χρησιμοποιούν την αναγκαία πληροφόρηση για την αποτελεσματική διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών τους και των άλλων δραστηριοτήτων τους.</p> <p><i>Οδηγίες</i> Τα πληροφοριακά συστήματα που σχετίζονται με την ποιότητα και τα οποία είναι απαραίτητα σε κάθε θεσμό θα εξαρτώνται σε κάποιο βαθμό από ιδιαίτερες περιστάσεις, αλλά αναμένεται τουλάχιστον να καλύπτουν: - την πρόοδο των φοιτητών και τα ποσοστά επιτυχίας, - την απασχολησιμότητα των αποφοίτων, - την ικανοποίηση των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών τους, - την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων, - το προφίλ του φοιτητικού πληθυσμού,</p>	<p>1.6. Συστήματα πληροφόρησης</p> <p><i>Πρότυπα</i> Το συγκεκριμένο πρότυπο φαίνεται να είναι σε μερική εναρμόνιση με τα ESGs.</p> <p><i>Οδηγίες</i> <i>Πρόδος των φοιτητών και των ποσοστών επιτυχίας</i> (Πίνακας 5, Πίνακας 6, Πίνακας 7, Πίνακας 14)</p> <p><i>Απασχολησιμότητα των αποφοίτων</i> (Πίνακας 8, Πίνακας 10)</p> <p><i>Ικανοποίηση των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών τους</i> Δεν υπάρχει άμεση ερώτηση. Η απάντηση προκύπτει εμμέσως και εν μέρει από την αξιολόγηση των φοιτητών για το κάθε μάθημα.</p>

<p>- τους μαθησιακούς πόρους που είναι διαθέσιμοι και το κόστος τους, - τους κύριους δείκτες απόδοσης των θεσμών,</p>	<p><i>Αποτελεσματικότητα των διδασκόντων</i> Δεν υπάρχει άμεση ερώτηση. Η απάντηση προκύπτει εμμέσως από διάφορες ερωτήσεις όπως το ποσοστό επιτυχίας των φοιτητών στις εξετάσεις (4.2., 4.7, 4.8., 5.4., 5.5. κτλ).</p> <p><i>Σχετικά με το προφίλ του φοιτητικού πληθυσμού</i> Το ζήτημα μπορεί να απαντηθεί από ερώτηση στο πεδίο 7.1. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί μια απόκλιση μεταξύ του τρόπου επιλογής φοιτητών στην Ελλάδα και της λογικής των ESGs. Σε αυτήν υπονοείται ότι η ακαδημαϊκή μονάδα έχει τη δυνατότητα άμεσης επιλογής των φοιτητών της.</p> <p><i>Διαθέσιμοι μαθησιακοί πόροι και αντίστοιχα κόστη</i> Το ζήτημα μπορεί να απαντηθεί εμμέσως και εν μέρει μέσω της καταγραφής των υποδομών (άξονας 8). Παρ' όλα αυτά, τα ESGs υπονοούν την ύπαρξη μεγαλύτερης οικονομικής αυτονομίας των ακαδημαϊκών δομών και την ύπαρξη εναλλακτικών οικονομικών πόρων.</p> <p><i>Κύριοι δείκτες απόδοσης του Τμήματος</i> Δεδομένα προκύπτουν από αρκετούς Πίνακες. (Ενδεικτικά: Πίνακας 15, Πίνακας 16, Πίνακας 17 αλλά και από τον Γενικό Πίνακα με την Επιτομή του Αξιολογούμενου Ιδρύματος).</p>
<p>Δημόσια πληροφόρηση</p> <p><i>Πρότυπα</i> Οι θεσμοί πρέπει να δημοσιεύουν ενημερωμένες, αμερόληπτες και αντικειμενικές ποιοτικές και ποσοτικές πληροφορίες, καθώς και στοιχεία για τα προγράμματα και τους τίτλους σπουδών που προσφέρουν.</p> <p><i>Οδηγίες</i> Οι θεσμοί ανώτερης εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη της παροχής πληροφόρησης για τα προγράμματα που προσφέρουν, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αυτών, τα πιστοποιητικά που απονέμουν, τις διδακτικές και εξεταστικές διαδικασίες που ακολουθούνται και τις μαθησιακές ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες στους φοιτητές τους. Η δημοσιευμένη πληροφόρηση μπορεί επίσης να περιλαμβάνει τις απόψεις και τους επαγγελματικούς προορισμούς των αποφοίτων τους, καθώς και το προφίλ του υπάρχοντος φοιτητικού πληθυσμού. Αυτή η πληροφόρηση θα πρέπει να είναι ακριβής, αμερόληπτη, αντικειμενική και άμεσα διαθέσιμη, και δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται απλώς ως μια</p>	<p>1.7 Δημόσια πληροφόρηση</p> <p><i>Πρότυπα</i> Το συγκεκριμένο πρότυπο φαίνεται να είναι σε εναρμόνιση με τα ESGs.</p> <p><i>Οδηγίες</i> Το σύνολο των οδηγιών καλύπτεται κυρίως από τον άξονα 6. Παρ' όλα αυτά, η λογική των ESGs υπονοεί μεγαλύτερη αυτονομία του θεσμού σε σύγκριση με εκείνη που υφίσταται στην ελληνική πραγματικότητα.</p>

<p>ευκαιρία για μάρκετινγκ. Οι θεσμοί θα πρέπει να επαληθεύουν ότι η πληροφόρηση αυτή είναι σύμφωνη με τις προσδοκίες τους όσον αφορά την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα.</p>	
---	--

Πίνακας 4.2. Σύγκριση των ESGs με το πρότυπο σχήμα της ΑΔΙΠ για την εσωτερική αξιολόγηση των Τμημάτων

Η σύγκριση είναι αποκαλυπτική. Ουσιαστικά, παρουσιάζει τις αντιστοιχίες και τις αναντιστοιχίες της ευρωπαϊκής και της ελληνικής προσέγγισης. Πιο αναλυτικά, το πρότυπο-σχήμα της ΑΔΙΠ, ενώ προσεγγίζει – και μάλιστα ικανοποιητικά¹⁹⁴– τη δομή και εν μέρει το περιεχόμενο των ESGs, λειτουργεί ως *αναλυτής* (Ville, 1978) των δυσκολιών μιας μεταφοράς πολιτικής σε ένα εθνικό πλαίσιο με τις δικές του παραδόσεις. Πράγματι, σε μερικά σημεία αναδεικνύονται οι διαφορές στη λογική της προσέγγισης. Επί της ουσίας, ενώ η μορφή της πολιτικής μεταφέρεται και υλοποιείται, η ουσία της πολιτικής στόχευσης προσκρούει εν μέρει σε διαφορετικές προσεγγίσεις και παραδόσεις διαμορφωμένες σε νομοθετικό πλαίσιο. Η δε ΑΔΙΠ, ως εθνική Αρχή, προσπαθεί αρκετές φορές με έμμεσο τρόπο να προσεγγίσει την ουσία των ESGs. Το σημείο αυτό αναδεικνύει –κατά τρόπο ξεκάθαρο– ότι η μεταφορά πολιτικής είναι μια διαδικασία που υλοποιείται σταδιακά, σε βάθος χρόνου, και με τις αναγκαίες προσαρμογές στην τοπική τροπικότητα.

Πιο αναλυτικά προκύπτουν ζητήματα που αφορούν:

Α) το πλαίσιο (πολιτική και νομοθεσία που περιστρέφονται γύρω από θέματα που άπτονται της ευρύτερης αυτονομίας των ιδρυμάτων, όπως οι οικονομικοί τους πόροι, η ίδρυση και κατάργηση προγραμμάτων σπουδών, η επιλογή και διαχείριση των διδασκόντων, η επιλογή των φοιτητών, η συμμετοχή των φοιτητών στη λειτουργία των ιδρυμάτων, η εμπλοκή των κοινωνικών εταίρων στα πανεπιστημιακά δρώμενα κτλ.),

Β) το ίδρυμα (η ανάπτυξη των δικών του πολιτικών με την εμπλοκή φοιτητών και κοινωνικών εταίρων, η καλύτερη παρακολούθηση των λειτουργιών του ειδικά σε επίπεδο υλοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και διαφάνειας κτλ.),

Γ) το πρόγραμμα σπουδών (ενεργητικότερη συμμετοχή των φοιτητών και των κοινωνικών εταίρων, σαφείς και ρητά διατυπωμένοι κανονισμοί για πτυχές της υλοποίησης του προγράμματος σπουδών, ειδικά όσον αφορά τους όρους υλοποίησής του και τον έλεγχο της πορείας της φοίτησης, εφαρμογή των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και –ίσως το σημαντικότερο– σειρά μέτρων που αφορά τους διδάσκοντες όπως είναι η διδακτική τους επάρκεια, ο έλεγχος των ικανοτήτων τους, οι διαδικασίες εισόδου και διατήρησης στην εργασία τους κτλ.).

Έχει ενδιαφέρον ότι μετά την ολοκλήρωση της εξωτερικής αξιολόγησης και μέσα από τη μετα-ανάλυση των αποτελεσμάτων της, στο πλαίσιο της ετήσιας Έκθεσής της ΑΔΙΠ προς το ελληνικό κοινοβούλιο το 2014, οι αναντιστοιχίες αυτές αναδεικνύονται κατά τρόπο σαφή. Πράγματι, οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των επιτροπών εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να ταξινομηθούν στα τρία προηγούμενα επίπεδα: εθνικό, ιδρυματικό και τοπικό (Τμήμα) και παραπέμπουν στις δυσκολίες εναρμόνισης μιας εθνικής πραγματικότητας στις στοχεύσεις ενός προγράμματος πολιτικής που μεταφέρεται από το υπερεθνικό πλαίσιο.

¹⁹⁴Η αποδοχή και η πλήρης νομιμοποίηση της ΑΔΙΠ έγινε μέσω της θετικής της αξιολόγησης από την ΕΝQA. Συνεπώς, ο τρόπος λειτουργίας, τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων και η μεθοδολογία της ΑΔΙΠ έγινε παραδεκτό, μετά από έλεγχο, ότι ακολουθούν τα ESG της ΕΝQA. Στοιχείο που αποδεικνύει, αφενός, ότι τα ESG θεωρούνται περισσότερο ως γενικές κατευθυντήριες γραμμές και λιγότερο ως ομοιόμορφο ανελαστικό πλαίσιο, αφετέρου, ότι αντιμετωπίζονται σε μια διαχρονική προοπτική.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και ένα απρόσμενο αποτέλεσμα της εφαρμογής της αξιολόγησης. Αυτή προωθήθηκε πιθανώς από την πολιτική ηγεσία του τόπου και ως μηχανισμός πίεσης προς τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός πολιτικού λόγου που κατακεραύνωνε την ποιότητα τους. Τα αποτελέσματα φαίνεται να λειτούργησαν προς την αντίθετη κατεύθυνση, στο μέτρο που ανέδειξαν τις αναντιστοιχίες και τις ανεπάρκειες του πλαισίου λειτουργίας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα (σε επίπεδο πολιτικών επιλογών και νομοθεσίας) σε σχέση με τη λογική των επιλογών του EXAE. Το γεγονός αυτό είχε δύο επιπτώσεις. Πρώτον, δημιούργησε μια συλλογική αμηχανία τόσο στο σύνολο του πολιτικού κόσμου (για τους υποστηρικτές της αξιολόγησης δεν παρήχθη το επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ δεν δικαιώθηκαν και οι φόβοι όλων όσοι εναντιώθηκαν) όσο και σε επίπεδο ιδρυμάτων, τα οποία δεν αξιοποίησαν όσο θα μπορούσαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να αναδιαμορφώσουν τις στρατηγικές τους. Ένα πρώτο δείγμα πίεσης προς το Υπουργείο θα μπορούσε να εκληφθεί ο καθορισμός των νεοεισερχόμενων φοιτητών. Πράγματι, στην πλειονότητα των Εκθέσεων εκείνο που τονίζεται είναι η προβληματική αναλογία μελών ΔΕΠ και φοιτητών. Όμως, αυτό δεν είναι αποτέλεσμα κακής πολιτικής των ιδρυμάτων (όπως θα άφηνε να εννοηθεί η λογική των ESGs) αλλά προβληματικών επιλογών της κεντρικής διοίκησης του Υπουργείου και πρωτίστως των Υπουργών. Η δημοσιοποίηση των Εκθέσεων προκάλεσε ισχυρή πίεση προς το Υπουργείο, τόσο από τα ιδρύματα όσο και από τα ΜΜΕ, με στόχο την αναθεώρηση του τρόπου καθορισμού του αριθμού νεοεισερχομένων φοιτητών, η οποία οδήγησε σε μια μεγάλη δημόσια συζήτηση που δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Δεύτερον, έθεσε προς στιγμή σε παρένθεση το ζήτημα της τοπικής (ιδρυματικής) πραγματικότητας. Έτσι, η προσέγγιση της ΑΔΠ που προσιδιάζει περισσότερο με μια «αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας»¹⁹⁵ έκρυψε κάτω από το χαλί το καυτό θέμα της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού».

4.3. Η έννοια της νομιμοποίησης

Ξεκινώντας ένα κεφάλαιο γύρω από τη νομιμοποίηση, δεν μπορεί να μην γίνει αναφορά στον Max Weber, ο οποίος ασχολήθηκε εκτεταμένα με τη συγκεκριμένη έννοια εδώ και έναν αιώνα.

Ο Weber ενδιαφέρθηκε να κατανοήσει τα μεγάλα διακυβεύματα του καιρού του που αφορούσαν το κράτος, την κοινωνία και τη λειτουργία τους. Με άλλα λόγια, αναρωτήθηκε με ποιον τρόπο ένας πολιτικός οργανισμός όπως το Κράτος μπορεί να είναι επιθυμητός από τους πολίτες του και να λειτουργεί αποτελεσματικά. Αφενός, ο Weber παραδεχόταν ότι το κράτος δεν μπορεί να απεμπολήσει, εκ της φύσεώς του, το δικαίωμά του στη χρήση της φυσικής βίας που κατέχει. Αφετέρου, κατανοούσε ότι ένα δημοκρατικό κράτος δεν μπορεί να χρησιμοποιεί συνεχώς τη βία για να επιβάλλει τις αποφάσεις του στους πολίτες του. Συνεπώς, θα έπρεπε να βρεθεί μια άλλη πηγή αποδοχής (νομιμοποίησης) των επιλογών του πλην της βίας. Κατά τον Weber, η κυριαρχία του κράτους πάνω στους πολίτες δεν στηρίζεται στον φόβο της ενδεχόμενης χρήσης βίας, αλλά εξαρτάται από την πίστη στην αξιοπιστία του πολιτικού του συστήματος. Κατ' επέκταση, η ηθική δικαίωση του κράτους επαφίεται στον περιορισμό της βίας που αυτό ασκεί πάνω στους πολίτες του. Παράλληλα, η κρατική κυριαρχία πρέπει να είναι νομιμοποιημένη στα μάτια των πολιτών του, στον βαθμό που έχει προηγουμένως διασφαλιστεί μια ελάχιστη βούληση για υπακοή εκ μέρους τους.

Ορίζοντας την εξουσία ως την πιθανότητα μιας ομάδας ανθρώπων να υπακούσει σε μια επιλογή συγκεκριμένου περιεχομένου (οικονομική, πολιτική, ιδεολογική), ο Weber υποστήριξε ότι κάθε εξουσία επιδιώκει την αφύπνιση και τη στήριξη της πίστης στη νομιμότητά της. Μάλιστα, ανάλογα με το είδος της στοχευμένης νομιμότητας είναι διαφορετικός και ο τύπος υπακοής. Έτσι, ο Weber συνδέει τη νομιμότητα ενός πολιτικού καθεστώτος με την κυριαρχία του και, ως απόρροια, αντιμετωπίζει ως καθοριστική την ισχύ της νομιμότητας της πολιτικής του τάξης.

Η νομιμότητα της σχέσης κράτους-πολιτών μπορεί να προέρχεται μέσω μιας:

- καθαρά συναισθηματικής σχέσης,
- ορθολογικής επιλογής,
- θρησκευτικής ένταξης,
- σχέσης συμφέροντος.

¹⁹⁵Ας σημειωθεί ότι η προσέγγιση της ΑΔΠ είναι περισσότερο συνεπής ως προς τα θεωρητικά μοντέλα αξιολόγησης, στον βαθμό που η προσέγγιση των ESGs, αν και στοχεύει στην ιδρυματική αξιολόγηση (αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας), περιλαμβάνει και σημαντικά στοιχεία που αφορούν την αξιολόγηση του διδάσκοντα (αξιολόγηση εκπαιδευτικού), εμπλέκοντας στην ίδια αξιολόγηση δύο διαφορετικά μοντέλα με διαφορετικές στοχεύσεις. Η παρατήρηση αυτή μας οδηγεί στη σκέψη ότι αυτή η συνύπαρξη ενέχει πολιτικό διακύβευμα που σχετίζεται με τον διδάσκοντα και πιθανόν με την επαγγελματική του υπόσταση.

Ο Weber (2005) προσδιορίζει τρία είδη νομιμοποίησης της εξουσίας στη βάση:

- ενός συστήματος θεσπισμένων ορθολογικών κανόνων (συνεπώς, η υπακοή αφορά κανόνες και όχι πρόσωπα),
- μιας προσωπικής αρχής η οποία μπορεί να έχει τη βάση της στην ιερότητα της παράδοσης, δηλαδή του «ανέκαθεν υπάρχοντος»,
- της πίστης στο χάρισμα (σε μια χαρισματική προσωπικότητα).

Ο Weber (2005) συσχετίζει τα τρία είδη νομιμοποίησης με τρεις ιδεότυπους εξουσίας:

A) ορθολογικός χαρακτήρας,

B) παραδοσιακός χαρακτήρας,

Γ) χαρισματικός χαρακτήρας.

Ο βαθμός νομιμοποίησης, λοιπόν, μιας πολιτικής δομής συναρτάται άμεσα με την αποτελεσματικότητά της και, ως εκ τούτου, είναι καθοριστικής σημασίας.

Καταληκτικά, σύμφωνα με τον Weber, ο χαρακτήρας της νομιμοποίησης αφορά την κοινωνική σχέση μεταξύ ηγέτη και υπηκόων, την αποδοχή, κατά συνέπεια, από την πλευρά των υπηκόων αυτής της σχέσης που εκφράζεται ως προσήλωση στη νομιμότητά της και στην εξυπηρέτηση αυτής της σχέσης μέσα από ένα διοικητικό επιτελείο (οργάνωση).

Συνεπώς, η έννοια της νομιμότητας είναι κεντρικής σημασίας, διότι η αποτελεσματικότητα του πολιτικού συστήματος εξαρτάται άμεσα από τον βαθμό με τον οποίο ικανοποιούνται τα κοινά αιτήματα των πολιτών, μέσω της προώθησης του κοινού συμφέροντος που με τη σειρά του αυξάνει την κοινωνική συναίνεση προς τις επιλογές των κυβερνώντων και, συνεπώς, τροφοδοτεί το αίσθημα της νομιμοποίησης για την εκάστοτε εξουσία.

Από την εποχή του Weber στις μέρες μας, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τη νομιμοποίηση ενός πολιτικού συστήματος ή καθεστώτος στη νομιμοποίηση των θεσμών ενός πολιτικού συστήματος. Με άλλα λόγια, το ενδιαφέρον αλλάζει επίπεδο, θεωρώντας δεδομένο και σταθερό το πολιτικό σύστημα. Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε ακριβώς σε αυτό το νέο ενδιαφέρον, δηλαδή στη νομιμοποίηση των θεσμών, και θα δώσουμε ένα παράδειγμα που αφορά το πανεπιστήμιο.

4.3.1 Η νομιμότητα ως έννοια

Η νομιμότητα είναι μια έννοια που βρίσκεται στην ημερήσια διάταξη των συζητήσεων και χρησιμοποιείται τόσο ως κριτική στην ανάπτυξη πολιτικών όσο και ως μέσο αιτιολόγησης προβλημάτων της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.

Συνεπώς, είναι σημαντικό να κατανοηθεί το διακύβευμα που ενυπάρχει γύρω από την έννοια της νομιμότητας και της χρήσης της. Ας σημειωθεί ότι στις μέρες μας το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαδικασία της κατασκευής της (νομιμοποίησης) και όχι στην κατάσταση που αποδίδει η έννοια (νομιμότητα). Πρόκειται για ένα στοιχείο που στηρίζει την άποψη περί μεταβατικής περιόδου στον τρόπο συγκρότησης της ανθρώπινης συλλογικότητας και κατασκευής του κοινωνικού υποκειμένου.

Από την άλλη πλευρά, η έντονη ενασχόληση των κοινωνικών επιστημών με τη νομιμότητα οδήγησε σε ένα πολύ διαδεδομένο φαινόμενο: σε μια πανσπερμία ορισμών και προσεγγίσεων που ενέχουν τον κίνδυνο η έννοια να καταστεί –τελικά– μη αξιοποιήσιμη (Suchman, 1995, σ. 572)! Στη συνέχεια, θα γίνει προσπάθεια παράθεσης μερικών ορισμών.

Τέλος, ας σημειωθεί ότι, στον βαθμό που το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται περισσότερο στις οργανώσεις στο πλαίσιο μιας κοινωνίας και όχι στο σύστημα διοίκησης της ίδιας της κοινωνίας, θα αποφύγουμε να επικεντρωθούμε στην έννοια «εξουσία» η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η αφετηρία της συζήτησης. Παρ' όλα αυτά, είναι προφανές ότι η νομιμότητα της κεντρικής εξουσίας είναι καθοριστική και θεμελιώδης, όπως επίσης και η πίστη στην αξία της νομιμότητας από την κοινωνία.

4.3.2 Νομιμότητα – Νομιμοποίηση: ορισμοί

Ο Maurer (1971, σ. 361) όρισε τη νομιμοποίηση ως «(τη) διαδικασία με την οποία μια οργάνωση δικαιολογεί σε ένα όμοιο ή κατώτερο σύστημα το δικαίωμά της να υπάρχει». Από την πλευρά τους, οι Dowling & Pfeffer (1975, σ. 122) την όρισαν ως «τη συνάφεια μεταξύ των κοινωνικών αξιών που συνδέονται με –ή υπονοούνται από– τις οργανωσιακές δράσεις και τους κανόνες που ορίζουν μια αποδεκτή συμπεριφορά σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύστημα». Περαιτέρω, τόνισαν ότι η νομιμότητα μιας οργάνωσης την προστατεύει από εξωτερικές πιέσεις, στον βαθμό που αυτές δεν τη θέτουν σε αμφισβήτηση. Οι Meyer & Scott (1983, σ. 201) υποστήριξαν

πάλι ότι η νομιμότητα «αναφέρεται στον βαθμό πολιτισμικής υποστήριξης της οποίας τυγχάνει μια οργάνωση που [πρέπει να] εξηγήσει την ύπαρξή της, τη λειτουργία της και τη δικαιοδοσία της (jurisdiction)». Με αυτόν τον τρόπο, μια απόλυτα νομιμοποιημένη οργάνωση δεν δέχεται ποτέ ερωτήσεις!

Οι Pfeffer & Salancik (1978, σ. 194) πρότειναν έναν ενδιαφέροντα αρνητικό ορισμό: «η νομιμότητα γίνεται γνωστή όταν λείπει και όχι όταν είναι παρούσα. Όταν οι δράσεις μιας οργάνωσης δεν είναι νομιμοποιημένες, η οργάνωση θα δεχθεί σχόλια και επιθέσεις». Με άλλα λόγια, η νομιμότητα μιας οργάνωσης της δίνει την ελευθερία να διαμορφωθεί όπως η ίδια επιθυμεί. Συνεπώς, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει τις δομές της όπως τις επιθυμεί και να παραγάγει «προϊόντα» όπως εκείνη τα θέλει. Στη γραμμή αυτής της λογικής, η Oliver (1991, σ. 171) προσθέτει ότι από τη στιγμή που μια οργάνωση είναι νομιμοποιημένη έχει αποδείξει την κοινωνική της καταλληλότητα, συνεπώς απολαμβάνει την κοινωνική της στήριξη και έχει τα περιθώρια να κάνει απρόσκοπτα το έργο της.

Ο Scott (1995, σ. 45) στο έργο του *Institutions and Organizations* τονίζει ότι «η νομιμότητα δεν είναι ένα εμπόρευμα που αποκτάται ή ανταλλάσσεται, αλλά μια κατάσταση (condition) που αντανάκλα μια πολιτισμική ευθυγράμμιση, μια κανονιστική στήριξη ή μια συνάφεια με σχετικούς κανόνες και νόμους». Ο Suchman (1995, σ. 574) την ίδια χρονιά προσπάθησε να προτείνει έναν ευρύτερο και περιεκτικότερο ορισμό: «η νομιμότητα είναι μια γενικότερη αντίληψη ή παραδοχή ότι οι δράσεις ενός συνόλου είναι επιθυμητές, κατάλληλες ή ταιριαστές στο πλαίσιο ενός συστήματος κοινωνικά κατασκευασμένου, το οποίο αποτελείται από κανόνες, αξίες και πεποιθήσεις».

Υπό αυτό το πρίσμα, η νομιμότητα αποτελεί μια κατασκευή, ενώ η νομιμοποίηση είναι η (αποδεκτή) διαδικασία για να την επιτύχουμε. Βασική συνθήκη φαίνεται να είναι ο συντονισμός μεταξύ των ευρύτερα αποδεκτών αντιλήψεων ενός κοινωνικού συνόλου και των συμπεριφορών μιας οργανωσιακής ομάδας. Βέβαια, αυτό δεν σηματοδοτεί μονοδιάστατη εξάρτηση, στον βαθμό που οι απαρτίζοντες την οργάνωση έχουν περιθώρια διαχείρισης και διαπραγματεύσεως, με την προϋπόθεση ότι έχουν την ικανότητα της μη ρήξης με το ευρύτερο περιβάλλον τους. Το κίνητρό τους μοιάζει να είναι ισχυρό. Από τη μια πλευρά, όπως προαναφέραμε, είναι η ελευθερία που απολαμβάνουν οι απαρτίζοντες την οργάνωση από τη στιγμή που η κοινωνία τους αποδεχθεί. Από την άλλη, η νομιμότητα δεν αποτελεί μόνο πηγή ελευθερίας αλλά και πηγή ανεύρεσης διαδοχικών πόρων σημαντικών για την οργάνωση (Zimmerman & Zeitz, 2002, σ. 414). Μάλιστα, όπως σημειώνει ο Bitektine (2011, σ. 153), αυτήν τη σχέση νομιμότητας και πόρων την είχε επισημάνει από τη δεκαετία του '60 και ο Parsons, στον βαθμό που οι οργανώσεις που επιδιώκουν σκοπούς ευθυγραμμισμένους με τις κοινωνικές αξίες νομιμοποιούνται να απαιτούν περισσότερους πόρους. Υπό αυτήν την λογική, ο Cerutti (2011, σ. 122), προσεγγίζοντας τη νομιμότητα ως πόρο, υποστηρίζει ότι «[η νομιμότητα μπορεί να θεωρηθεί] η ευκαιρία για μια οργάνωση να δικαιολογήσει τη δράση της βασιζόμενη σε ένα σύνολο θεμελιωδών αξιών, σκοπών και προτύπων «καλής διακυβέρνησης». Από την άλλη πλευρά, η παραχώρηση της νομιμότητας από την κοινωνία σε μια οργάνωση μπορεί να θεωρηθεί και ως μια μορφή κοινωνικού ελέγχου, σύμφωνα με τον Bitektine (2011, σ. 152), ο οποίος, παραπέμποντας στον Parsons, υποστηρίζει ότι με αυτόν τον τρόπο η κοινωνία ωθεί την οργάνωση σε πρακτικές και «προϊόντα» που είναι θεμιτά και χρήσιμα για την ίδια. Συνεπώς, η νομιμότητα μιας οργάνωσης δεν παρέχει μόνο ελευθερία, ισχύ και πόρους στην ίδια την οργάνωση, αλλά και διασφαλίζει το αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης στην κοινωνία.

Ο ίδιος ερευνητής (Bitektine, 2011, σ. 154), διαπιστώνοντας την πανσπερμία ορισμών που τείνουν στη σύγχυση σχετικά με την έννοια, προτείνει μια συνθετική/συσσωρευτική διαδικασία ορισμού της έννοιας, η οποία περιλαμβάνει: α) την οριοθέτηση του εύρους της έννοιας, β) τον καθορισμό τού ποιος κρίνει (ΜΜΕ, εργοδότες, εργαζόμενοι, λοιποί ενδιαφερόμενοι –stakeholders– κτλ.), γ) τη συγκεκριμενοποίηση τού τι κρίνεται (δομές, αποτελέσματα κτλ.), δ) την τεκμηρίωση του σκοπού της κρίσης από τους κριτές, ε) τον βαθμό διάχυσης των αποτελεσμάτων και στ) τις συνέπειες της εκάστοτε κρίσης για την οργάνωση.

Ολοκληρώνοντας, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς: γιατί είναι σημαντική η νομιμότητα; Αν κρίνουμε από την ένταση της αναζήτησής της ή της κριτικής σχετικά με την έλλειψή της, τότε πρέπει να παραδεχτεί κανείς τη σημασία της. Στην πραγματικότητα, η νομιμότητα αφενός αυξάνει την κατανόηση της οργάνωσης και των δράσεών της από την κοινωνία, αφετέρου διασφαλίζει τη σταθερότητά της τόσο εσωτερικά όσο και σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον της, γεγονός που συντελεί στην επιβίωσή της (Suchman, 1995, σ. 575). Συνεπώς, για την κοινωνία μια νομιμοποιημένη οργάνωση γίνεται αντιληπτή τόσο ως αξία όσο και ως νόημα. Γιατί αυτό είναι σημαντικό για μια κοινωνία; Διότι καθιστά την οργάνωση προβλέψιμη, άρα ασφαλή και, κατά συνέπεια, αξία εμπιστοσύνης. Όμως, στο ζήτημα της εμπιστοσύνης θα επανέλθουμε παρακάτω.

4.3.3 Από τον ορισμό στη θεωρητική ανάλυση

Η νομιμότητα αποτελεί αντικείμενο κυρίως της πολιτικής φιλοσοφίας και των κοινωνικών επιστημών (Fossen, 2012, σ. 1).

Η πολιτική φιλοσοφία προσεγγίζει τη νομιμότητα με έναν κανονιστικό τρόπο. Στοχεύει στη διευκρίνιση των αρχών (principles) κάτω από τις οποίες μια πολιτική εξουσία είναι νομιμοποιημένη (legitimate). Με αυτόν τον τρόπο, οι πολίτες μπορούν να διακρίνουν το νόμιμο από το μη νόμιμο.

Χρειάζεται δε να διακριθεί το σύννομο (legal) από τη νομιμότητα (legitimacy). Το πρώτο, ως τεχνικός όρος, δηλώνει αν ένας κανόνας θεσπίστηκε σωστά όσον αφορά την τήρηση των δεουσών διαδικασιών. Η δεύτερη είναι πολιτική έννοια. Αποδίδει το κατά πόσο ο λαός αποδέχεται την εγκυρότητα ενός νόμου (ειδικά) ή του πολιτικού συστήματος (γενικά) (Bitektine, 2011, σ. 152).

Οι κοινωνικοί επιστήμονες, από την άλλη πλευρά, απομακρύνονται από την κανονιστική διάσταση της νομιμοποίησης. Θέτουν υπό διερεύνηση τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες οι πολίτες αντιμετωπίζουν ως νόμιμη μια εξουσία στην οποία υπόκεινται. Αυτό ανοίγει δύο δρόμους. Από τη μια πλευρά εγείρεται το θέμα της εξουσίας και της νομιμοποίησής της, ενώ από την άλλη πλευρά τίθεται το ζήτημα της λειτουργίας των πολιτικών θεσμών.

Πάντως, αξίζει να σημειωθεί ότι η επιστημολογική διάσταση της προσέγγισης της νομιμότητας δεν καταλήγει απαραίτητα σε διαφορετικά συμπεράσματα. Κάλυπτα, οι δύο επιστημολογικές προσεγγίσεις μπορούν να συνδυαστούν (Mason, 2010, σσ. 658-683) ή και να ταυτιστούν (Keohane, 2006, σ. 2). Για παράδειγμα, όταν η εξουσία επικαλείται αρχές και κανόνες αποδεκτούς από τους πολίτες, τότε η κανονιστική και η κοινωνιολογική νομιμοποίηση συμπίπτουν.

Η επιστήμη, όμως, στην οποία η νομιμότητα έχει κεντρική σημασία είναι η Κοινωνιολογία των Οργανώσεων. Μάλιστα, από τη στιγμή που οι οργανώσεις έπαψαν πια να θεωρούνται κλειστά συστήματα, τέθηκε μια σειρά θεμάτων γύρω από τις αλληλεπιδράσεις μιας οργάνωσης με το περιβάλλον της, τόσο το εξωτερικό όσο και το εσωτερικό. Σε αυτό το νέο πλαίσιο θεώρησης αναδείχτηκε η σημασία παραμέτρων που ως τότε είχαν παραμεριστεί, όπως οι πολιτισμικοί κανόνες, τα σύμβολα, οι πεποιθήσεις και οι τελετουργίες μιας οργάνωσης (Powell & DiMaggio, 1991). Έτσι, η αντιμετώπιση της νομιμότητας μέσα από αυτές τις παραμέτρους συγκρότησε τη θεώρηση της «οργανωσιακής νομιμοποίησης».

Η οργανωσιακή νομιμοποίηση προσεγγίζεται από δύο ομάδες θεωρητικών εργασιών: τις θεσμικές (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983; Powell & DiMaggio, 1991) και τις στρατηγικές (Dowling & Pfeffer, 1975; Ashforth & Gibbs, 1990).

Η θεσμική προσέγγιση εστιάζει στο πώς οι οργανώσεις κερδίζουν νομιμότητα μέσω της σταθερότητας χαρακτηριστικών τα οποία είναι ευρέως αποδεκτά. Υπό αυτήν την προσέγγιση, το κύριο μέλημα μιας οργάνωσης είναι να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εξωτερικών της ενδιαφερομένων. Συνεπώς η οργανωσιακή νομιμοποίηση περιγράφεται στο πλαίσιο θεσμικών θεωρήσεων ως μια «διαρκής και συχνά υποσυνείδητη διαδικασία προσαρμογής με την οποία μια οργάνωση αντιδρά σε εξωτερικές προσδοκίες» (Palazzo & Scherer, 2006, σ. 73).

Η στρατηγική προσέγγιση αντιμετωπίζει τη νομιμότητα ως έναν επιχειρησιακό πόρο (operational resource) τον οποίο μια οργάνωση προσπαθεί να αποσπάσει –ενίοτε ανταγωνιστικά– από το περιβάλλον της, ώστε να επιτύχει τους στόχους της (Suchman, 1995, σ. 572). Στο πεδίο αυτό πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν τα διευθυντικά στελέχη, τα οποία απέναντι στην ευελιξία των συμβόλων και των τελετουργιών του περιβάλλοντος προτάσσουν την αυστηρότητα των πραγματιστικών αποτελεσμάτων της οργάνωσης (Castelló & Lozano, 2011, σ. 3), στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση της οργάνωσης με το περιβάλλον της, πολύ περισσότερο όταν τα διευθυντικά στελέχη δείχνουν μια προτίμηση στην εργαλειακή χρήση των συμβόλων σε αντίθεση με το κοινό που έχει μια πιο ισχυρή ταύτιση μαζί τους (Ashforth & Gibbs, 1990, σ.180).

Ο συνθετικός/συσσωρευτικός ορισμός του Bitektine (2011), τον οποίο εξετάσαμε προηγουμένως, αποδίδει επακριβώς τον αντίκτυπο των εργασιών, με επίκεντρο την οργανωσιακή νομιμοποίηση που προσπαθεί να αποδώσει τη σχέση μιας οργάνωσης με το περιβάλλον της. Έτσι, στο ευρύτερο πλαίσιο της θεσμικής θεωρίας, η νομιμοποίηση ταυτίζεται με τη θεσμοποίηση, στο μέτρο που τόσο ή μια όσο και η άλλη ενισχύουν την οργάνωση, ώστε αυτή να φαίνεται ως κάτι το «φυσικό» και πλήρες νοήματος (Suchman, 1995, σ. 576).

Οι Aldrich & Fiol (1994, σ. 648), οι οποίοι φαίνεται να έχουν επηρεάσει τον Scott, προτείνουν έναν άλλο διαχωρισμό της νομιμότητας: μεταξύ «γνωσιακής» και «κοινωνικοπολιτικής». Η πρώτη αναφέρεται στο πόσο γνωστή είναι μια οργάνωση στην κοινωνία ή πόσο γνωστή γίνεται μια νέα δράση μιας οργάνωσης στην

κοινωνία. Η δεύτερη στοχεύει στους «ενδιαφερόμενους» για την οργάνωση (stakeholders), που μπορεί να είναι το κοινό, οι διαμορφωτές της κοινής γνώμης, οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι. Αναφέρεται στο κατά πόσο αυτοί αποδέχονται μια οργάνωση ως κατάλληλη και σωστή σε σχέση με τους ισχύοντες κανόνες και νόμους. Με άλλα λόγια, θεμελιώδης για μια οργάνωση αποδεικνύεται η ικανότητά της να πείθει τους ενδιαφερόμενους (stakeholders) για τις ωφέλειες που μπορούν να έχουν από τα αποτελέσματά της και/ή τα «προϊόντα» της.

Αμέσως μετά, ο Scott (1995), εκπρόσωπος των νεοθεσμικών προσεγγίσεων, αντιστρέφοντας τη λογική των Aldrich & Fiol (1994), εκκινεί από την ίδια την οργάνωση και την εσωτερική της σύνθεση, αποδεχόμενος παρ' όλα αυτά τη διαπερατότητα των συνόρων της και τις επιδράσεις από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Έτσι, για να αναλύσει εσωτερικά την οργάνωση, διαιρεί την κοινωνικοπολιτική νομιμότητα σε «κανονιστική» και «ρυθμιστική», με στόχο την καλύτερη κατανόηση των ξεχωριστών επιδράσεων των κανονιστικών «πρέπει» του περιβάλλοντος αφενός, και του νομοθετικού πλαισίου πάνω στην οργάνωση αφετέρου. Παράλληλα, προτείνει και τη γνωσιακή νομιμότητα η οποία προσπαθεί να λάβει υπόψη της την καθημερινότητα και τις διεργασίες στο εσωτερικό της οργάνωσης. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί τρεις πυλώνες ανάλυσης μιας οργάνωσης.

Από την πλευρά του ο Suchman (1995) πρότεινε τρία είδη νομιμότητας: την ηθική (moral), την πραγματιστική (pragmatic) και τη γνωσιακή (cognitive). Σύμφωνα με αυτήν τη διαίρεση:

α) η ηθική νομιμότητα αντανακλά μια θετική αξιολόγηση της οργάνωσης και των δραστηριοτήτων της. Συνεπώς, αυτή συνδέεται με τα αποτελέσματά της. Έτσι, είναι καθοριστικό για μια οργάνωση να μπορεί να πείσει το περιβάλλον της με ορθολογικά επιχειρήματα για τη σημασία της ύπαρξής της,

β) η πραγματιστική νομιμότητα αφορά την αίσθηση που θα δημιουργηθεί στους άμεσα ενδιαφερόμενους (stakeholders) σχετικά με τα πλεονεκτήματα που θα έχουν λαμβάνειν από τις δραστηριότητες της οργάνωσης,

γ) η γνωσιακή νομιμότητα αφορά τη «μυθολογία» της οργάνωσης και τις υποσυνείδητες και αυτονόητες παραδοχές για την αποδοχή της.

Το ενδιαφέρον στοιχείο της ανάλυσης του Suchman εδράζεται στην προσπάθειά του να προσδώσει δυναμική σε αυτούς τους άξονες, εισάγοντας τον χρονικό παράγοντα με δύο διαστάσεις: το προσωρινό και το συνεχές. Επιπλέον, προσθέτει δύο παράγοντες που σχετίζονται με μια οργάνωση: την οργανωσιακή οντότητα και την οργανωσιακή δράση. Τελικά εκείνο που προκύπτει με τα τρία είδη νομιμότητας, τους δύο χρονικούς άξονες και τους δύο παράγοντες είναι μια τυπολογία με δώδεκα διακριτούς τύπους, όπου:

α) η ηθική νομιμότητα περιλαμβάνει τις συνέπειες, τις διαδικασίες, τα πρόσωπα και τις δομές,

β) η πραγματιστική περιλαμβάνει την ανταλλαγή, την επιρροή, τον χαρακτήρα και το συμφέρον,

γ) η γνωσιακή περιλαμβάνει την προβλεψιμότητα, την αληθοφάνεια, το αναπόφευκτο και τη μονιμότητα.

Σε μια προσπάθεια σύνθεσης των προηγούμενων, φαίνεται ότι η θεσμική προσέγγιση έχει ως εφιαλτήριο τη γνωσιακή νομιμότητα, ενώ η στρατηγική προσέγγιση έχει ως εφιαλτήριο την πραγματιστική, αν και οι Palazzo & Scherer (2006) διατείνονται ότι, παρόλο που σε αυτές τις προσεγγίσεις σε πρώτο πλάνο είναι οι οργανώσεις, αυτές δεν λειτουργούν εν κενώ, στον βαθμό που γίνεται παραδεκτό ότι αυτές ενυπάρχουν σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από σειρά ηθικών νόμων και κανόνων με αξιοσημείωτη συνοχή και σταθερότητα. Το προηγούμενο φαίνεται να διαβρώνεται αφενός από τη διαδικασία εξατομίκευσης της κοινωνίας και αφετέρου από τη διείσδυση των εξειδικευμένων συμφερόντων των ποικίλων ενδιαφερομένων (stakeholders). Η διάβρωση αυτή αφορά πρωτίστως συλλογικές αξίες και γενικούς ηθικούς κανόνες και παραπέμπει στην κανονιστική διάσταση της θεσμικής νομιμότητας.

Σε αυτό πρέπει να προστεθεί η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης που θέτει τις δικές της ευρύτερες προτεραιότητες και ασκεί πιέσεις τόσο στα επιμέρους εθνικά περιβάλλοντα όσο και στις οργανώσεις τους (Castelló & Lozano, 2011, σ. 4). Επιπρόσθετα, οι προτεραιότητες αυτές είναι αμφίβολο αν εναρμονίζονται με τις προτεραιότητες του εθνικού περιβάλλοντος, τόσο σε επίπεδο ατόμων όσο και σε επίπεδο ενδιαφερομένων. Οι Castelló & Lozano (2011), διαβλέποντας αφενός το πρόβλημα της διάβρωσης της θεσμικής νομιμότητας και αφετέρου την πρόσκαιρη και εργαλειακή φύση της στρατηγικής νομιμότητας, προτείνουν μια νέα μορφή νομιμότητας: την ηθική νομιμότητα. Απώτερος στόχος θα ήταν η βελτίωση της ποιότητας Λόγου (discursive quality) που αναπτύσσεται μεταξύ της οργάνωσης και των ενδιαφερομένων γι' αυτήν (stakeholders).

Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται και πάλι η σημασία της εμπιστοσύνης (trust), η οποία λόγω των προηγούμενων μεταβολών μοιάζει να έχει διαταραχθεί έντονα. Οι Mayer et al. (1995, σ. 712) την ορίζουν «ως την προθυμία μιας ομάδας να είναι ενάλωτη στις ενέργειες μιας άλλης ομάδας. Η προθυμία αυτή βασίζεται στην προσδοκία ότι η άλλη ομάδα θα εκτελέσει μια συγκεκριμένη πράξη που έχει σημασία γι' αυτήν, και μάλιστα ενώ

δεν έχει την ικανότητα να την παρακολουθεί ή να την ελέγχει». Αν λοιπόν οι δύο ομάδες είναι, από τη μια πλευρά, μια οργάνωση και, από την άλλη πλευρά, το κοινό της, τότε το επίπεδο εμπιστοσύνης του κοινού της προσδίδει μεγαλύτερη ή μικρότερη νομιμότητα στην οργάνωση. Η εμπιστοσύνη δεν είναι έμφυτη σε μια σχέση, αλλά κατασκευάζεται. Βασικοί παράγοντες σε αυτήν την κατασκευή είναι η συνέπεια λόγου (trustworthiness) και η αποτελεσματικότητα δράσης της οργάνωσης, γεγονός που καταδεικνύει ότι η εν λόγω οργάνωση εκτελεί την αποστολή της (εξού και η αναβάθμιση της σημασίας των στρατηγικών επιλογών και του λόγου της). Οι Washington & Zajac (2005, σ. 285) υποστηρίζουν ότι η σύνδεση εμπιστοσύνης και νομιμότητας οδηγεί στην κοινωνική αποδοχή της οργάνωσης.

Δεδομένης της σημασίας της νομιμότητας για μια οργάνωση, ο Suchman (1995, σσ. 587-593) προτείνει τρεις σχετικές στρατηγικές νομιμοποίησης.

- Συμμόρφωση στο περιβάλλον: μια οργάνωση τείνει να εναρμονιστεί με το θεσμικό της περιβάλλον.
- Επιλογή περιβάλλοντος: μια οργάνωση επιλέγει να προσαρμοστεί στις ανάγκες ενός μη απαιτητικού (γι' αυτήν) κοινού.
- Χειραγώγηση περιβάλλοντος: μια οργάνωση, όταν δεν μένει ικανοποιημένη από τις δύο προηγούμενες στρατηγικές, προσπαθεί να δημιουργήσει μια δική της αφήγηση για την πραγματικότητα.

Οι Sillince & Brown (2009, σ. 1830) προτείνουν μια τέταρτη στρατηγική — εκείνη των πολλαπλών ταυτοτήτων, με στόχο την ικανοποίηση των πολλαπλών ακροατηρίων τους. Σε περίπτωση που δεν το επιτυγχάνουν, τότε δημιουργείται ένα έλλειμμα νομιμότητας, στοιχείο που αφήνει ευάλωτη την οργάνωση σε κριτικές και αμφισβήτηση (Meyer & Rowan, 1977).

Νωρίτερα, οι DiMaggio & Powell (1983) είχαν προτείνει και μια άλλη στρατηγική: εκείνη του «ισομορφισμού». Με άλλα λόγια, οι οργανώσεις, για να αποφύγουν την κριτική και την αμφισβήτηση, τείνουν να αναπαράγουν πρακτικές άλλων οργανώσεων που θεωρούνται αποδεκτές και επιτυχημένες.

4.3.4 Ένα παράδειγμα χρήσης της έννοιας της νομιμότητας: Το ελληνικό πανεπιστήμιο και η νομιμοποίησή του

Τα τελευταία χρόνια, τόσο η πολιτική τάξη της χώρας όσο και η ίδια η κοινωνία φαίνεται να αμφισβητούν όχι μόνο την αποτελεσματικότητα αλλά και την ηθική ακεραιότητα του πανεπιστημίου.

Από τη μια πλευρά, η πολιτική τάξη χρησιμοποιεί το επιχείρημα της αναποτελεσματικότητας, το οποίο εκφράζεται με τη δυσχέρεια τόσο της προσέλκυσης φοιτητών από ιδρύματα και/ή προγράμματα σπουδών (η οποία εκφράζεται μέσω των επιλογών των φοιτητών στο μηχανογραφικό δελτίο) όσο και της ένταξης στην αγορά εργασίας των αποφοίτων, με στόχο τη νομιμοποίηση των επιχειρούμενων αλλαγών στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Από την άλλη πλευρά, η κοινωνία μοιάζει να αναρωτιέται για τη σημασία των πανεπιστημιακών σπουδών, όχι μόνο σε επίπεδο επαγγελματικής προοπτικής των σπουδαστών, αλλά και σε επίπεδο ηθικής ακεραιότητας τόσο των ιδρυμάτων όσο και των μελών τους.

Το δεύτερο, δηλαδή η σχέση κοινωνίας-πανεπιστημίου, είναι το μείζον, διότι μια κοινωνία που δεν εμπιστεύεται τους θεσμούς της είναι μια κοινωνία σε κρίση, γεγονός που εγκυμονεί μεγάλους κινδύνους για την ίδια και το περιβάλλον της. Το πρώτο είναι απλώς παράγωγο του δεύτερου, στον βαθμό που ένας κοινωνικά νομιμοποιημένος θεσμός δεν μπορεί εύκολα να στοχοποιηθεί στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας πολιτικής.

Αν η τελευταία ολοκληρωμένη ιστορική ενότητα για την Ελλάδα είναι η περίοδος της μεταπολίτευσης (1974-2009), θα πρέπει να παραδεχτεί κανείς ότι το ελληνικό δημόσιο πανεπιστήμιο εισήλθε σε αυτήν εξαιρετικά ενισχυμένο σε σχέση με την αποδοχή του από την κοινωνία. Μάλιστα, αποτελεί ίσως έναν από τους ελάχιστους θεσμούς του ελληνικού κράτους που βγαίνει με ενισχυμένη κοινωνική νομιμότητα από την περίοδο της δικτατορίας των συνταγματαρχών. Αυτό οφείλεται στις δύο εξεγέρσεις των φοιτητών του εναντίον της χούντας (Νομική και Πολυτεχνείο). Η νομιμότητα αυτή σχετίζεται έντονα με αξίες και ιδέες, γι' αυτό κιόλας παραπέμπει emphatically στην κανονιστική νομιμότητα του Scott. Μάλιστα, εξαιτίας της ξεχωριστής θέσης που του αποδίδει η κοινωνία, τις επόμενες σχεδόν δύο δεκαετίες, αφενός αποκτά έναν πρωτοποριακό για την εποχή του Νόμο-πλαίσιο (1268/82) με εξαιρετικές δημοκρατικές ρυθμίσεις όσον αφορά την εσωτερική του λειτουργία, αφετέρου διευρύνει εντυπωσιακά, μέσα σε δύο δεκαετίες, το δίκτυό του με νέα ιδρύματα, σχολές και τμήματα. Συνεπώς, η συγκεκριμένη περίπτωση αφορά τη ρυθμιστική νομιμότητα του Scott, η οποία έρχεται ως απόρροια της ισχυρής κανονιστικής νομιμότητας. Επομένως, η κοινωνική νομιμότητα που απολαμβάνει του δίνει υψηλούς βαθμούς ελευθερίας, σημαντικούς πόρους και

μεγάλη κοινωνική ζήτηση. Αν τόσο οι προβλέψεις του Νόμου 1268/82 όσο και οι αυξημένοι ποικίλοι πόροι χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα ή όχι, αυτό είναι ένα ζήτημα προς διερεύνηση, το οποίο όμως δεν μας αφορά εδώ. Τόσο οι βαθμοί ελευθερίας όσο και η κατασπατάληση των πόρων παραπέμπουν στην «εσωτερική ζωή» του θεσμού, δηλαδή στον «γνωστικό-πολιτισμικό» πυλώνα του Scott.

Όσον αφορά τη ζήτηση, αυτή εκδηλώθηκε πρωτίστως με την είσοδο (πρόσβαση) στα πανεπιστήμια και καταγράφηκε ως αίτημα «εκδημοκρατισμού». Με άλλα λόγια, η κοινωνική ζήτηση για ανώτατες σπουδές εκδηλώθηκε μέσω ενός πρωτίστως πολιτικού αιτήματος που αντανακλούσε τις προγενέστερες ανώμαλες πολιτικές περιόδους της χώρας και τις επιπτώσεις τους πάνω στο κοινωνικό σύνολο. Το αίτημα αυτό έγινε αποδεκτό και εν πολλοίς υλοποιήθηκε το διάστημα 1985-2004. Αν τώρα ο εν λόγω εκδημοκρατισμός, ως πρόσβαση, εξάλειψε τους αποκλεισμούς λόγω πολιτικών πεποιθήσεων, όπως και τις κοινωνικές ανισότητες, αποτελεί ένα άλλο θέμα. Πιθανώς είναι αλήθεια ότι οι αποκλεισμοί λόγω πολιτικών πεποιθήσεων εξαλείφθηκαν. Βέβαια, από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές ανισότητες φαίνεται ότι μεταμορφώθηκαν, χωρίς όμως να απαλειφθούν. Αυτό μοιάζει να εκφράζεται από τη μετατόπιση του ερωτήματος «πρόσβαση ή μη πρόσβαση;» στο ερώτημα «ποια πρόσβαση;».

Σε κάθε περίπτωση, το ελληνικό μοντέλο ανάπτυξης της μεταπολιτευτικής περιόδου φαίνεται να μπορούσε να συνδυάσει το κοινωνικό αίτημα για ανώτατες σπουδές με την εξαργύρωση του πτυχίου σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Το ζήτημα αυτό αφορά την πραγματιστική νομιμότητα κατά Suchman. Η κοινωνική εξαργύρωση του πτυχίου φαίνεται να συνδέεται με ευρύτατες αλλαγές στον τρόπο ζωής και με την κυριάρχηση καταναλωτικών προτύπων. Η επαγγελματική εξαργύρωση του πτυχίου, ως επαγγελματική αποκατάσταση, συνδέθηκε άμεσα με τις αθρόες προσλήψεις στον δημόσιο τομέα, ιδίως τη δεκαετία του '80. Οι προσλήψεις αυτές ήταν πρωτίστως πολιτικές και δεν είχαν απαραίτητως σχέση με τις υπάρχουσες ανάγκες για προσωπικό ή για αυστηρή περιγραφή του εργασιακού προφίλ (job profile). Το σημαντικό και στη δεδομένη περίπτωση είναι η εργαλειακή μετάπλαση των σπουδών σε σίγουρη εργασία, δομικό στοιχείο της πραγματιστικής νομιμοποίησης που έκανε πραγματικότητα την κοινωνική κινητικότητα και την ενσωμάτωση (και) των πρώην αποκλεισμένων στις δομές του κράτους. Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί το ισχυρό δέσμιο μεταξύ κανονιστικής και πραγματιστικής νομιμοποίησης που εξέθρεψε τον μύθο του πανεπιστημίου στην ελληνική κοινωνία.

Παράλληλα, και σε ένα άλλο επίπεδο, η διασφάλιση του περάσματος από τις σπουδές στην εργασία συντελούνταν με τη διαμεσολάβηση κομματικών και συνδικαλιστικών ηγεσιών οι οποίες στο όνομα της δημοκρατίας ανέπτυσαν ένα εκτεταμένο και δαιδαλώδες σύστημα διαπλεκόμενων σχέσεων μεταξύ κομμάτων, οργανισμών του δημόσιου τομέα και πανεπιστημιακής διοίκησης και λειτουργίας. Το εντυπωσιακό σε αυτήν την περιγραφή είναι η –στο όνομα της δημοκρατίας ή του εκδημοκρατισμού– διαιώνιση βασικών χαρακτηριστικών τόσο του κράτους όσο και των πανεπιστημίων. Πράγματι, όσον αφορά το κράτος, διαιωνίστηκε η πελατειακή σχέση μεταξύ κομμάτων και πολιτών, ενώ, όσον αφορά το πανεπιστήμιο, η παραδοσιακή αποστολή του δεν ήταν άλλη από την παραγωγή δημοσίων υπαλλήλων (ή ελεύθερων επαγγελματιών με κύριο, αν όχι αποκλειστικό, πελάτη το κράτος, αναφορικά με την ελληνική περίπτωση και όχι μόνο). Στο σημείο αυτό αξίζει να προστεθεί η σημασία των «κλειστών επαγγελμάτων» για την κοινωνική αναπαραγωγή ενός ιδιωτικού τομέα καχεκτικού και ελάχιστα δυναμικού.

Το αποτέλεσμα που μας ενδιαφέρει πρωτίστως ήταν η ισχυρή κοινωνική νομιμότητα του πανεπιστημίου. Η νομιμότητα αυτή, κανονιστική και χρηστική (πραγματιστική), εξασφάλισε στο πανεπιστήμιο εσωτερικά μεγάλη ελευθερία, στον βαθμό που δεν υπήρχε πρακτικά καμία διαδικασία κοινωνικού ελέγχου, ενώ εξωτερικά του παρείχε αυξημένα περιθώρια διεκδίκησης πόρων. Η διεκδίκηση αυτή μεταφράστηκε, εκτός όλων των άλλων, σε δυναμική επέκταση του δικτύου των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης της χώρας, η οποία συνοδεύτηκε από μια διπλή έντονη αύξηση τόσο των φοιτητών όσο και των πανεπιστημιακών.

Στο εσωτερικό του πανεπιστημίου μείζον ζήτημα αναδείχτηκε τόσο ο συστηματικός και αυστηρός έλεγχος της διασφάλισης των συμβόλων, των συμβολισμών και των μύθων του όσο και ο εναγκαλισμός με το σύστημα ελέγχου του δημόσιου τομέα και της πρόσβασης σε αυτόν, δηλαδή τα κομματικά και συνδικαλιστικά επιτελεία (ή, εναλλακτικά, με τη διασφάλιση της αναπαραγωγής των «κλειστών επαγγελμάτων»).

Συνεπώς, φαίνεται ότι, αν κάποιος επιθυμούσε να κατανοήσει πώς συν τω χρόνω η ισχυρή νομιμότητα των πανεπιστημίων εξασθενεί, θα έπρεπε να εγκύψει στο τι διαδραματίστηκε πρωτίστως εντός του θεσμού και να κατανοήσει τη λειτουργία του «γνωστικού-πολιτισμικού πυλώνα» κατά Scott.

4.3.5 Η κρίση της νομιμότητας του ελληνικού πανεπιστημίου ή από την ευφορία στην αμφισβήτηση

Τα πράγματα αρχίζουν να μεταβάλλονται σταδιακά από τη δεκαετία του '90, για να φτάσουμε στη σημερινή γενικευμένη κρίση, της οποίας η πανεπιστημιακή αποτελεί μια κρίση μέσα στην κρίση.

4.3.5.1 Η κρίση της κανονιστικής νομιμότητας του πανεπιστημίου

Η κρίση αυτή ξεκινά ως φυσική συνέπεια της διεύρυνσης της χρονικής απόστασης μεταξύ δικτατορίας και τρέχουσας πραγματικότητας. Με τη χρονική απόσταση που μεγαλώνει, ελαττώνεται η συλλογική ένταση των συναισθημάτων και της σχέσης με όσα συνέβησαν την περίοδο της δικτατορίας. Εξάλλου, με την πάροδο του χρόνου το κοινωνικό σώμα αλλάζει, αφού οι παλιότερες γενιές αποχωρούν και οι νεότερες δεν έχουν τα σχετικά βιώματα.

Επιπλέον, για τις νεότερες γενιές, οι μεγαλύτεροι αποτελούν το «σύστημα» το οποίο παρουσιάζεται όλο και περισσότερο διεφθαρμένο και προβληματικό (ειδικά σε περιόδους κρίσης όπως η τελευταία). Με άλλα λόγια, οι νεότερες γενιές θα μπορούσαν να ταυτιστούν περισσότερο με την υπόθεση Γρηγορόπουλου, παρά με κάτι που έγινε «πολύ παλιά», και η μόνη σχέση που μπορεί να έχουν είναι ότι εκείνη η γενιά είναι αυτή που οδήγησε τη χώρα στη σημερινή κρίση.

Αυτή η φυσική φθορά της ιστορικής μνήμης συνδέεται επίσης με τη φθορά των υποκειμένων (και των ιδεών τους) στην καθημερινότητα. Πράγματι, εκείνο που γίνεται αντιληπτό είναι η αναντιστοιχία μεταξύ εκφερόμενου λόγου και συμπεριφορών, πολύ περισσότερο όταν αυτές συνδέονται με ανθρώπους που πλέον βρίσκονται σε θέσεις επιρροής και ευθύνης. Μάλιστα, όσον αφορά το πανεπιστήμιο, το πλέον ίσως αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι, ενώ ο εμβληματικός νόμος της περιόδου, ο 1268/1982, επιδίωξε και πέτυχε την ανατροπή της προγενέστερης διάρθρωσης των σχέσεων εξουσίας εντός πανεπιστημίου, το τελικό αποτέλεσμα δεν φαίνεται να δικαίωσε τις αρχικές προσδοκίες. Στην πραγματικότητα, είναι εντυπωσιακή η αναπαραγωγή στάσεων, θέσεων και ρόλων εντός του θεσμού από αυτούς που ήρθαν ως «καινούργιοι», με μόνη ίσως εξαίρεση την εκφορά ενός λόγου που παρέπεμπε σε σύμβολα και εμβλήματα μιας αγωνιστικής περιόδου διεκδίκησης «κοινωνικής αλλαγής». Αυτό μας θυμίζει το αντίστοιχο συμπέρασμα του Reanaut, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι ενδοπανεπιστημιακές σχέσεις αναπαράγονται μέσα στους αιώνες και συνεχίζουν να προσομοιάζουν με εκείνες των απαρχών του πανεπιστημιακού θεσμού ως «πράγματος της εκκλησίας» και παρά τις «επαναστάσεις» του πανεπιστημίου μέσα στο χρόνο (Renaut, 2002).

Η πρώτη και εμφανής αποσταθεροποίηση εμφανίστηκε σταδιακά από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και αφορούσε την πραγματιστική νομιμοποίηση, και μάλιστα και στις δύο πτυχές της (πρόσβαση και επαγγελματική αποκατάσταση).

4.3.5.2 Η κρίση της νομιμότητας ως προς την πρόσβαση

Η πρώτη κρίση νομιμότητας, δηλαδή η διεύρυνση της πρόσβασης, ήταν τέτοια που δεν ανταποκρινόταν στις διαρρυθμίσεις της ελληνικής οικονομικής πραγματικότητας. Βέβαια, η διεύρυνση δεν στόχευε σ' αυτήν, γι' αυτό και ονομαζόταν «εκδημοκρατισμός», τουλάχιστον ως τα μέσα της δεκαετίας του '90. Όμως, προϊόντος του χρόνου και με την εμπέδωση των δημοκρατικών θεσμών, προβλήματα πρακτικής φύσης που γίνονταν αντιληπτά αφορούσαν τόσο το κόστος της προετοιμασίας για την εισαγωγή όσο και το πρόγραμμα σπουδών εισαγωγής, καθώς και τον τόπο φοίτησης.

Πράγματι, η κοινή παραδοχή ότι η εισαγωγή¹⁹⁶ εξαρτάται πρωτίστως –αν όχι αποκλειστικά– από την προετοιμασία εκτός σχολικού δικτύου (φροντιστήρια και/ή ιδιαίτερα μαθήματα) αφενός αύξανε τη ζήτηση (και το κόστος) των εξωσχολικών υπηρεσιών, ενώ αφετέρου διαμόρφωνε πολλών ταχυτήτων και ποιοτήτων «προετοιμασίες για τις εισαγωγικές εξετάσεις» στη βάση της διαφορετικής οικονομικής ισχύος των οικογενειών των μαθητών. Το γεγονός αυτό επανέφερε την αίσθηση της κοινωνικής αδικίας μπροστά στις σπουδές, μια αίσθηση που διογκωνόταν από τη ρέουσα πραγματικότητα όπου εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, και παρά τις αντίθετες προβλέψεις του νόμου, συμμετείχαν (και συμμετέχουν) ενεργά σε αυτήν την γκρίζα οικονομική δραστηριότητα «της προετοιμασίας» με μεγάλα αφορολόγητα οικονομικά οφέλη

¹⁹⁶Στην Ελλάδα, η πρόσβαση εξακολουθεί να γίνεται μονοδιάστατα με πανελλήνιες εξετάσεις μετά το Λύκειο.

(Παπακωνσταντίνου, 2002, σ.107· Σιάνου-Κυργίου, 2005, σσ. 119-130).¹⁹⁷ Ας σημειωθεί εδώ και ένα μη εμφανές αλλά κρίσιμο στοιχείο το οποίο αφορά την κανονιστική συγκρότηση της κοινωνικής διαρρύθμισης και των σχέσεών της με την εκπαίδευση: πολλές φορές οι εμπλεκόμενοι με τις παράνομες εξωσχολικές ιδιωτικές υπηρεσίες κινούνταν στον δημόσιο χώρο ως εκφραστές αξιών, αρχών και συμβόλων που παρέπεμπαν στον αγώνα για τη Δημοκρατία και τον εκδημοκρατισμό, στοιχείο το οποίο, αν και δεν είναι μετρήσιμο, υπήρξε καθοριστικό για τη διάβρωση των όρων συγκρότησης της κανονιστικής νομιμοποίησης.

Από την άλλη πλευρά, η διεύρυνση, η οποία ήταν τέτοιας ορμής, που κάποιος να αναρωτιέται γιατί διατηρούνται ακόμα οι εισαγωγικές εξετάσεις (τουλάχιστον, ως καθολικό γεγονός για την εισαγωγή), μετάλλαξε το αίτημα για εκδημοκρατισμό σε αίτημα για σπουδές σε συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και σε συγκεκριμένη πόλη σπουδών.

Το πρώτο, δηλαδή το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, συνδέεται με μια σημαντική μετακίνηση στα κίνητρα των υποψηφίων και των οικογενειών τους ως προς την επιλογή των πανεπιστημιακών σπουδών, από κοινωνικά και προσωπικά σε έντονα επαγγελματικά. Καταρχάς, το παράδοξο είναι ότι η πρόταξη των προοπτικών επαγγελματικής αποκατάστασης δεν συνδέθηκε με τα νέα προγράμματα σπουδών που δημιουργήθηκαν, αλλά οδήγησε σε μια συντηρητικοποίηση της επιλογής των υποψηφίων. Πράγματι, αυτοί στράφηκαν ακόμα περισσότερο προς παραδοσιακά προγράμματα σπουδών που οδηγούσαν σε παγιωμένες επαγγελματικές προοπτικές με πλήρως καθορισμένα εργασιακά δικαιώματα αλλά και έντονα υπερκαλυμμένες (γιατροί, μηχανικοί, νομικοί, σώματα ασφαλείας, εκπαιδευτικοί). Από εδώ εκκινεί η συζήτηση αφενός γύρω από τον ρόλο του δημόσιου τομέα και αφετέρου γύρω από τα «κλειστά επαγγέλματα», τα οποία, λειτουργώντας ως προστατευόμενοι επαγγελματικοί τομείς, έδρασαν στην πράξη ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, στοιχείο που περιορίζει δραστικά την όποια κοινωνική κινητικότητα που διασφαλίζεται μέσω της διευρυμένης πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Μονιούκας, 2011).

Απεναντίας, τα νέα προγράμματα σπουδών που βασίστηκαν τόσο στη διεπιστημονικότητα όσο και σε τομείς επαγγελματικής δραστηριότητας αντιμετωπίστηκαν με δυσπιστία και πολλά από αυτά έμειναν στα αζήτητα. Τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής των νέων ιδρυμάτων και/ή τμημάτων, η ελλιπής στελέχωσή τους, η έλλειψη κατοχυρωμένων επαγγελματικών δικαιωμάτων, η ανυπαρξία μιας δυναμικής αγοράς εργασίας, η περιορισμένη ανάπτυξη καινοτόμων τομέων επαγγελματικής δραστηριότητας ή απλώς οι εσωτερικές διαρρυθμίσεις των ιδρυμάτων, σε συνδυασμό με το κόστος προετοιμασίας των υποψηφίων και το κόστος σπουδών, είναι μερικοί λόγοι της αποτυχίας της κοινωνικής εμπέδωσης των νέων προγραμμάτων σπουδών. Αξίζει να παραθέσουμε ένα απλό παράδειγμα: Τα καινοτόμα Τμήματα τα οποία άνοιγαν επαγγελματικές προοπτικές προς την ευρύτερη γεωγραφική περιοχή οικονομικής δραστηριότητας που θα μπορούσε να έχει η χώρα μετατράπηκαν γρήγορα σε Τμήματα Φιλολογίας, Θεολογίας ή Ιστορίας, ενώ θα έπρεπε να παράγουν εμπορικούς αντιπροσώπους με γνώση πάνω στις χώρες δραστηριοποίησής τους.

Το δεύτερο, δηλαδή η συγκεκριμένη πόλη σπουδών, συνδέεται αφενός με την ανάγκη περιορισμού του κόστους των σπουδών (λόγω της μακράς διάρκειάς τους, 4 έτη και άνω, σε συνδυασμό με την παραδοσιακή μορφή οργάνωσής τους) και των περιορισμένων κοινωνικών παροχών στήριξης των σπουδών, και αφετέρου με την εκτίμηση των περιορισμένων επαγγελματικών προοπτικών αλλά και του κύρους των σπουδών και των ιδρυμάτων.

Ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων οδήγησε στην απόρριψη από τους ενδιαφερόμενους σειρές περιφερειακών ιδρυμάτων και προγραμμάτων σπουδών. Μάλιστα, η τεκμηρίωση της απόρριψης στηρίχτηκε σε επιχειρήματα που προτάσσουν την κοινωνική αδικία και την προσπάθεια κοροϊδίας του «λαού» από τους κυβερνώντες. Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται ίσως μια αντίφαση στην πολιτική που ακολουθήθηκε: Από τη μια πλευρά αναδεικνύεται μια έντονη περιφερειακή ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης ακόμα και σε επίπεδο μικρών πόλεων ανά την Ελλάδα, η οποία χρηματοδοτήθηκε από κονδύλια της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, ενώ από την άλλη πλευρά παρατηρείται μια υπερσυγκέντρωση του πληθυσμού πρωτίστως στην περιοχή της Αθήνας και δευτερευόντως της Θεσσαλονίκης και της Πάτρας.

4.3.5.3 Η κρίση της νομιμότητας ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση

Η δεύτερη πτυχή της πραγματιστικής νομιμοποίησης αφορούσε την εργασιακή αποκατάσταση. Αυτή, όπως είδαμε, ήδη αρχίζει να παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην επιλογή όσο και στην ολοκλήρωση των σπουδών.

¹⁹⁷Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα, το κόστος για την προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην ανώτατη εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια των δευτεροβάθμιων σπουδών ανερχόταν στα 14.000 ευρώ (Λακασάς, 2014).

Όμως, ποια αγορά εργασίας έχουν να αντιμετωπίσουν οι νέοι Έλληνες; Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια σκιαγράφησης της.

Για το 2010, το ποσοστό απασχόλησης της ηλικιακής ομάδας 20-64 ανά επίπεδο εκπαίδευσης ήταν (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf):

- Μικρότερο της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης: 58,5% (EE27: 53,8%),
- Δευτεροβάθμια μεταύποχρεωτική: 61,3% (EE27: 70,4%),
- Ανώτατη εκπαίδευση: 78% (EE27: 82,1%).

Αν και φαίνεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης σχετίζεται ευθέως με την απασχόληση, η Ελλάδα μοιάζει να έχει μια ιδιαιτερότητα. Έχει την 6η υψηλότερη απασχόληση των λιγότερο εκπαιδευμένων πολιτών της, στο σύνολο των EE27, αλλά μόλις την 26η και 23η αντίστοιχα για τους αποφοίτους δευτεροβάθμιας και ανώτατης εκπαίδευσης.

Η απασχόληση σχετίζεται επιπλέον με τις απολαβές. Το 2010, δηλαδή πριν από τη μεγάλη κρίση, στην Ελλάδα κέρδιζε κανείς ανά επίπεδο σπουδών:

- Μικρότερο της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης: 9.700 ευρώ (EE27: 12.700),
- Δευτεροβάθμια μεταύποχρεωτική: 11.800 ευρώ (EE27: 14.700),
- Ανώτατη εκπαίδευση: 17.600 ευρώ (EE27: 21.700).

Με τα συγκεκριμένα στοιχεία η Ελλάδα βρίσκεται στην 16η, 17η και 15η θέση αντίστοιχα μεταξύ 27 κρατών-μελών (ό.π., σ. 76).

Στη συνέχεια, η απασχόληση και οι αμοιβές μπορούν να γίνουν κατανοητές με βάση την πρωμοδότηση των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης. Η Ελλάδα εντάσσεται στην τελευταία κατηγορία κρατών με τη μικρότερη πρωμοδότηση (20-30%). Οι υπόλοιπες κατηγορίες πρωμοδότησης ήταν: 30-40%, 40-50% και πάνω από 70% (ό.π., σ. 77).

Θα δούμε παρακάτω τη σχέση επιπέδου εκπαίδευσης και ανεργίας. Ας σημειωθεί ότι τα στοιχεία που θα παρουσιαστούν φτάνουν ως το 2010. Με άλλα λόγια, εμπεριέχουν μόνο την αρχή της οικονομικής κρίσης. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τα τελευταία δεδομένα της στατιστικής υπηρεσίας, η επίσημη ανεργία έφτασε στο 27% τον Νοέμβριο του 2012, ενώ εκείνη των νέων έως 24 ετών ξεπέρασε το 60% (61,7%!). Συνεπώς, μιλάμε για μια άλλη πραγματικότητα. Πώς όμως ήταν η εικόνα πριν από την κρίση;

Η ανεργία στην Ελλάδα ανά επίπεδο σπουδών στις ηλικίες 20-34 για το διάστημα 2006-2010 ήταν (<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf>):

- Υψηλό επίπεδο σπουδών (ISCED 5-6): 15,2%,
- Μεσαίο επίπεδο σπουδών (ISCED 3-4): 14,8%,
- Χαμηλό επίπεδο σπουδών (ISCED 0-2): 13,8%.

Τα ποσοστά της Ελλάδας στα τρία επίπεδα σπουδών ήταν:

- Υψηλό επίπεδο: 5η υψηλότερη θέση σε σύνολο 39 ευρωπαϊκών χωρών,
- Μεσαίο επίπεδο: 5η υψηλότερη θέση σε σύνολο 39 ευρωπαϊκών χωρών,
- Χαμηλό επίπεδο: 28η υψηλότερη θέση (μαζί με την Ιταλία) σε σύνολο 39 ευρωπαϊκών χωρών (ό.π., σ.113).

Η Ελλάδα, λοιπόν, είχε τη μοναδική ιδιαιτερότητα μεταξύ 39 ευρωπαϊκών χωρών να είναι τα ποσοστά ανεργίας αντιστρόφως ανάλογα του επιπέδου εκπαίδευσης: όσο μικρότερο ήταν το εκπαιδευτικό επίπεδο τόσο καλύτερα προστατευμένος ήταν κάποιος από την ανεργία!

Όσον αφορά τους μήνες που χρειάζονταν για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας ανά επίπεδο εκπαίδευσης, η Ελλάδα εμφάνιζε την κάτωθι εικόνα:

- Υποχρεωτική εκπαίδευση: 15,1 μήνες,
- Δευτεροβάθμια μεταύποχρεωτική εκπαίδευση: 13,9 μήνες,
- Ανώτατη εκπαίδευση: 12,2 μήνες.

Η θέση της Ελλάδας στον ευρωπαϊκό χώρο ήταν:

- Υποχρεωτική εκπαίδευση: 5η θέση (δηλαδή 5^η πιο αργή απορρόφηση) σε σύνολο 30 χωρών,
- Δευτεροβάθμια μεταύποχρεωτική εκπαίδευση: 30η θέση (η πιο αργή απορρόφηση) σε σύνολο 30 χωρών,
- Τριτοβάθμια εκπαίδευση: 30η θέση (η πιο αργή απορρόφηση) σε σύνολο 30 χωρών (ό.π., σ.116).

Η πληροφορία εδώ συμπληρώνει την προηγούμενη. Φαίνεται ότι η Ελλάδα αντιμετώπιζε ένα μείζον και ιδιαίτερο πρόβλημα στην Ευρώπη μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και εισαγωγής στην αγορά εργασίας.

Στην πιο εξειδικευμένη πληροφορία που αφορά ειδικά την ανεργία των πτυχιούχων της ανώτατης εκπαίδευσης (2006-2010), της ηλικιακής ομάδας 20-34, η Ελλάδα έδινε τα εξής στοιχεία σχετικά με την πρώτη εργασία:

- 3 χρόνια ή και λιγότερο μετά την απόκτηση του πτυχίου: 28,9%,
- Περισσότερο από 3 χρόνια από την απόκτηση του πτυχίου: 10%.
Με βάση αυτά τα στοιχεία, η Ελλάδα είχε την:
- 3η πιο μακροχρόνια αναμονή μεταξύ 33 χωρών (με πρώτες τη FYROM και τη Σερβία),
- 3η πιο μακροχρόνια αναμονή μεταξύ 33 χωρών (με πρώτες τη FYROM και τη Σερβία) (ό.π., σ.117).

Συνεπώς, από τα προηγούμενα φαίνεται το ιδιαίτερο πρόβλημα των αποφοίτων της ανώτατης εκπαίδευσης να απορροφηθούν από την αγορά εργασίας. Μάλιστα, αυτό το πρόβλημα ήταν εντονότερο στις γυναίκες.

Αλλά ας δούμε, εκτός από τη μισθολογική διάσταση, και το είδος των θέσεων εργασίας. Πράγματι, στο ζήτημα της κατανομής πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης (ISCED 5-6) ηλικίας 25-34 ετών και εργαζομένων ISCO 1 & 2 (νομοθετικό σώμα, ανώτεροι αξιωματούχοι, ανώτερα διευθυντικά στελέχη και επαγγελματίες), ISCO 3 (τεχνικοί και συνεργάτες επαγγελματιών), και ISCO 1,2,3, (2010), η Ελλάδα παρουσίαζε τα κάτωθι δεδομένα (ό.π., σ.122):

- ISCO 1&2: 45,7% (με άλλα λόγια, λιγότεροι από τους μισούς είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης),
- ISCO 3: 24,3%,
- ISCO 1&2&3: 30,1%.

Τα αντίστοιχα ποσοστά κατέτασσαν την Ελλάδα στον ευρωπαϊκό χώρο:

- ISCO 1&2: 31η σε 38 χώρες,
- ISCO 3: 13η σε 38 χώρες,
- ISCO 1&2&3: 5η σε 38 χώρες.

Τα στοιχεία αυτά προσθέτουν ένα ακόμα κομμάτι στο παζλ που δείχνει ότι η αγορά εργασίας όχι μόνο δεν είχε ανάγκη από τόσους απόφοιτους ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά επιπλέον δεν τους συμπεριφερόταν και φιλικά ούτε ως προς τη θέση εργασίας ούτε ως προς τις αποδοχές. Αξίζει να ξανασημειωθεί ότι αυτά τα στοιχεία αφορούν την εικόνα πριν από την οικονομική κρίση.

Τελικά, το αποτέλεσμα της κρίσης νομιμότητας ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση μπορεί να διαμορφώνεται από την εικόνα των συνθηκών της αγοράς εργασίας, αλλά παράλληλα εκφράζεται και νωρίτερα ως παράταση και/ή εγκατάλειψη των σπουδών. Χαρακτηριστικά, το 2010 το ποσοστό των αποφοίτων ως προς το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού ήταν μόλις 10,1% (το χαμηλότερο στην ΕΕ των 27) (Παϊζής, 2013, σ. 283).

4.3.6 Μήπως η προσέγγιση μέσω της στρατηγικής νομιμοποίησης είναι αναποτελεσματική και επικίνδυνη;

Στην προηγούμενη ενότητα τεκμηριώθηκε η αποσταθεροποίηση της κανονιστικής και της πραγματιστικής νομιμότητας του ελληνικού πανεπιστημίου. Με άλλα λόγια, αναδείχτηκε η διατάραξη της εμπιστοσύνης στη σχέση κοινωνίας-πανεπιστημίου, η οποία βασίστηκε σε μια μυθολογία που αναπτύχθηκε μέσα από τα ιστορικά βιώματα της ελληνικής κοινωνίας (κανονιστική νομιμοποίηση) και μεταπλάστηκε σε απτά αποτελέσματα (πραγματιστική νομιμοποίηση) μέσω διαρρυθμίσεων σε πολιτικό και εργασιακό επίπεδο.

Το πραγματιστικό ερώτημα θα ήταν λοιπόν: Και τώρα αυτή πώς αντιμετωπίζεται; Η πολιτική τάξη της χώρας επέλεξε να επιτεθεί στη ρυθμιστική νομιμότητα, δηλαδή να αλλάξει το νομοθετικό πλαίσιο και να προτάξει τη σημασία της στρατηγικής νομιμοποίησης, δηλαδή να αντιμετωπίσει τη νομιμότητα ως έναν επιχειρησιακό πόρο που βασίζεται στην ανταγωνιστικότητα (εν προκειμένω, στον Λόγο περί αριστείας). Επειδή, λοιπόν, στη στρατηγική νομιμοποίηση βασικό ρόλο παίζουν τα διευθυντικά στελέχη, οι τελευταίες νομοθετικές προσπάθειες πρόταξαν την αλλαγή του τρόπου διοίκησης των πανεπιστημίων (Νόμοι 4009 και 4076 του 2011). Η συγκεκριμένη, όμως, προσέγγιση, τουλάχιστον στην ελληνική περίπτωση, πάσχει σε δύο βασικά σημεία.

Πρώτον, προτάσσει τα πραγματιστικά αποτελέσματα της οργάνωσης: Στην περίπτωσή μας, την εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, η οποία αποδεικνύεται με την απορρόφηση των αποφοίτων της ανώτατης εκπαίδευσης. Όμως, η Ελλάδα έφτασε στο σημείο να παράγει πολύ λίγα πράγματα. Συνεπώς, αυτό το μοντέλο θα μπορούσε να λειτουργήσει σε χώρες με μεγάλη και ισχυρή παραγωγή αλλά όχι σε χώρες

όπως η Ελλάδα. Στην ελληνική περίπτωση, εκείνο που θα μπορούσε ίσως κανείς να ζητήσει είναι το πανεπιστήμιο να δημιουργήσει μια αγορά εργασίας, όχι όμως να εξυπηρετήσει μια ήδη υπάρχουσα. Όμως, αυτό είναι μιας άλλης τάξεως πρόβλημα, ειδικά σε συνθήκες μαζικού πανεπιστημίου. Επιπλέον, αν προταχθεί η σχέση ανώτατης εκπαίδευσης-αγοράς εργασίας σε χώρες όπως η Ελλάδα (κι όχι μόνο), τότε ουσιαστικά τίθεται εμμέσως πλην σαφώς ένα αίτημα για δραστική μείωση των εισαγόμενων φοιτητών. Πόσο λογικό θα ήταν αυτό στην εποχή της διά βίου μάθησης και της κοινωνίας της γνώσης; Σε κάθε περίπτωση θα απέκλινε από τις σχετικές ευρωπαϊκές πολιτικές.

Δεύτερον, στο ήδη τεταμένο κλίμα μεταξύ κοινωνίας και πανεπιστημίου, η συγκεκριμένη προσέγγιση δημιουργεί ένα επιπλέον πρόβλημα στο εσωτερικό — αυτήν τη φορά, της οργάνωσης. Πράγματι, στο όνομα της αποτελεσματικότητας ενίοτε καταργείται και σε κάθε περίπτωση περιορίζεται η δημοκρατία (Κλάδης, 2012). Πέραν του κανονιστικού ερωτήματος: «γιατί πρέπει η αποτελεσματικότητα να αντιπαρατεθεί με τη δημοκρατία;» ή «γιατί θεωρείται ότι η δημοκρατία είναι εμπόδιο της αποτελεσματικότητας;», υφίσταται ένα πραγματιστικό ερώτημα: Μπορεί να είναι αποτελεσματικό ένα σύστημα διοίκησης χωρίς τη νομιμοποίηση των αποφάσεών του; Επιπλέον, στην περίπτωση της Ελλάδας, η συγκεκριμένη επιλογή είναι χαρακτηριστικό δείγμα των επιπλοκών άκριτης μεταφοράς διεθνών προτύπων σε τοπικό (εθνικό) πλαίσιο (δες τα σχετικά με την έννοια «μεταφορά πολιτικής»). Πράγματι, στον βαθμό που η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την εξυπηρέτηση αναγκών της παραγωγικής διαδικασίας, η ανυπαρξία ή η καχεκτικότητα της παραγωγής καθιστά άνευ περιεχομένου τη συζήτηση περί αποτελεσματικότητας!

Κατά συνέπεια, η επιχειρούμενη από τις κυβερνήσεις πριν από τον Ιανουάριο του 2015 μεταρρύθμιση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης δεν φαίνεται να είναι ικανή να αντιμετωπίσει το ουσιαστικό: την κρίση στη σχέση κοινωνίας-πανεπιστημίου. Από την άλλη, η απλή επαναφορά του προγενέστερου νομικού πλαισίου απλά καταδεικνύει την άρνηση ύπαρξης της διαφορετικής κοινωνικής πραγματικότητας που έχει συντελεστεί εντωμεταξύ.

4.3.7 Προς ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο: Η ανάγκη για μια νέα ηθική νομιμοποίηση του πανεπιστημίου

Όπως καταδεικνύουν οι θεωρητικές εργασίες πάνω στη στρατηγική νομιμοποίηση, υπάρχει ένας σοβαρός κίνδυνος σύγκρουσης της οργάνωσης με το περιβάλλον της, στο μέτρο που, εκτός των άλλων, τα διευθυντικά στελέχη (στην ελληνική περίπτωση τα Συμβούλια) δείχνουν μια προτίμηση στην εργαλειακή χρήση των συμβόλων σε αντίθεση με το κοινό που έχει μια πιο ισχυρή ταύτιση μαζί τους (Ashforth & Gibbs, 1990, σ. 180). Συνεπώς, σε μια ήδη διαταραγμένη σχέση κοινωνίας-θεσμού, η χρήση της στρατηγικής νομιμοποίησης είναι κάτι παραπάνω από παρακινδυνευμένη.

Χρειάζεται, λοιπόν, κάτι το διαφορετικό. Οι Castelló & Lozano (2011) προτείνουν μια νέα μορφή νομιμοποίησης: την ηθική νομιμοποίηση, με στόχο, όπως λένε, τη βελτίωση της ποιότητας Λόγου (discursive quality) που αναπτύσσεται μεταξύ της οργάνωσης και των ενδιαφερόμενων γι' αυτήν (stakeholders).

Με άλλα λόγια, θα έπρεπε ίσως να αναπτυχθεί ένας νέος Λόγος που να εξηγεί στους ενδιαφερόμενους για ανώτατες σπουδές τι μπορούν να περιμένουν από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, με καθορισμό υποχρεώσεων και δικαιωμάτων. Δηλαδή, εννοούμε τη συγκρότηση ενός νέου κοινωνικού συμβολαίου μεταξύ κοινωνίας και πανεπιστημίου.

Ο Λόγος αυτός θα μπορούσε, με τα σημερινά δεδομένα τόσο τα πραγματιστικά όσο και τα κοινωνικά, να αναπτυχθεί γύρω από την έννοια της «κοινωνικής διάστασης» των πανεπιστημιακών σπουδών (Kladis, 2003, 2006). Να εξηγηθεί με σαφήνεια το τι μπορεί και το τι δεν μπορεί να κάνει το πανεπιστήμιο και κάτω από ποιες προϋποθέσεις. Χρειάζεται, λοιπόν, επειγόντως να επανατοποθετηθεί σε πρώτο πλάνο το Πανεπιστήμιο ως συλλογικό αγαθό και η γνώση ως εγγενής αξία (κανονιστικό πρότυπο). Χρειάζεται επίσης να επαναπροσδιοριστεί η χρηστική αξία του πανεπιστημιακού πτυχίου σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό του συγκείμενο (πραγματιστικό πρότυπο). Ας σημειωθεί ότι η «κοινωνική διάσταση», αν και περιθωριοποιημένη, ενυπάρχει ως μέριμνα σε μεγάλες υπερεθνικές διεργασίες, όπως η Διαδικασία της Μπολόνιας, ενώ λόγω της γενικευμένης και υπερκρατικής οικονομικής κρίσης φαίνεται ότι θα αναδειχθεί σε κυρίαρχης σημασίας στο πλαίσιο των προτεραιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως το 2020.

Η κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα: α) την πρόσβαση, β) τα προτεινόμενα προγράμματα σπουδών, γ) τις συνθήκες σπουδών, δ) τη σύνδεση με την κοινωνία και την εργασία.

Η πρόσβαση αφορά τις προτεινόμενες διαφορετικές ευκαιρίες πρόσβασης πέρα από ηλικιακούς, χωρικούς, κοινωνικούς ή οικονομικούς αποκλεισμούς.

Τα προγράμματα σπουδών αφορούν τόσο τα είδη όσο και τους τύπους σπουδών, συμπεριλαμβανομένων των προϋποθέσεων και της ευελιξίας τους.

Οι συνθήκες σπουδών αφορούν την ανάπτυξη εκείνων των μηχανισμών στήριξης των σπουδών που θα λαμβάνουν υπόψη τους τις σύγχρονες ανάγκες των διαφορετικών κοινών που φοιτούν.

Τέλος, η σύνδεση με την κοινωνία και την εργασία σχετίζεται τόσο με τη διάχυση της παραγόμενης γνώσης στην κοινωνία όσο και με τη στήριξη της εργασιακής ένταξης των αποφοίτων.

Για να μπορέσουν να αναπτυχθούν όλα αυτά, τουλάχιστον στην ελληνική περίπτωση, χρειάζεται ένας αποσαφηνιστικός λόγος και η δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων.

Ο πρώτος αφορά τη διαπραγμάτευση αντιφάσεων με τις οποίες η ελληνική (και όχι μόνο) κοινωνία έζησε μαζί τους επί μια σειρά ετών. Θα αναφερθούμε σε δύο από αυτές. Πρώτον, το δίπολο «δημοκρατία – δικαίωμα επαγγελματικής αποκατάστασης». Αν η πρόσβαση (οι προσβάσεις...) στο πανεπιστήμιο είναι δικαίωμα κάθε ανθρώπου που την επιθυμεί, τότε είναι τουλάχιστον υποκριτικό, και σίγουρα ανέφικτο, να απαιτεί ο κάθε απόφοιτος να εργαστεί στον τομέα των σπουδών του. Περαιτέρω, θα ήταν εκτός πραγματικότητας να ζητά ο απόφοιτος από το κράτος να του βρει μια σταθερή και σίγουρη εργασία ή να εκμεταλλεύεται την οικογενειακή του προέλευση για να διακονίζει κεκτημένα σε βάρος των υπολοίπων (κλειστά επαγγέλματα).

Δεύτερον, αν το πανεπιστήμιο δεν απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο στις ηλικίες 18-24 –και είναι ένας θεσμός διά βίου μάθησης για όλο τον πληθυσμό–, τότε μετατρέπεται σε έναν τόσο γιγαντιαίο οργανισμό όπου το κράτος από μόνο του δεν είναι δυνατόν να τον χρηματοδοτήσει (αν και αυτό δεν θα δικαιολογούσε την αποχώρησή του από τη χρηματοδότηση, όπως φαίνεται να σκέφτονται πολλοί). Από την άλλη πλευρά, η πηγή χρηματοδότησης του πανεπιστημίου δεν μπορεί να είναι βασικά ή πρωτίστως οι φοιτητές, πολύ δε περισσότερο σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Εκτός κι αν κάποιος επιθυμεί την επιστροφή σε ένα πανεπιστήμιο της ελίτ. Παρ' όλα αυτά, οι φοιτητές θα μπορούσαν να συνεισφέρουν με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης των σπουδών μέσω ενός συστήματος ανταποδοτικότητας. Για παράδειγμα, το Πανεπιστήμιο Πατρών, με δύναμη 25.000 φοιτητών, αν εφάρμοζε ένα σύστημα συνεισφοράς των φοιτητών του με 1 ευρώ την ημέρα, θα εξασφάλιζε πάνω από 9.000.000 ευρώ το χρόνο, με τα οποία θα μπορούσε να μεταμορφώσει την καχεκτική σήμερα κοινωνική διάσταση (κοινωνικές παροχές) που προσφέρει στους φοιτητές του.

Κλείνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι μια κοινωνία που δεν έχει εμπιστοσύνη στους θεσμούς της είναι μια κοινωνία σε κρίση, όπου πολλά μπορούν να συμβούν ανά πάσα στιγμή. Η εμπιστοσύνη μπορεί να υπάρξει ή να επαναπροσδιοριστεί μέσα από συγκεκριμένο, σαφή και τεκμηριωμένο Λόγο που να προτάσσει την επαναδιαπραγμάτευση της ηθικής νομιμότητας του θεσμού έναντι της κοινωνίας του. Σήμερα, και με δεδομένα τα προβλήματα της κρίσης, η έννοια της «κοινωνικής διάστασης» θα μπορούσε υπό προϋποθέσεις να βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση. Σίγουρα, όμως, το μέλλον του ελληνικού δημόσιου πανεπιστημίου δεν είναι το χθες!¹⁹⁸

¹⁹⁸ Ο αναγνώστης μπορεί να παρακολουθήσει τη σχετική εισήγηση του καθηγητή Γιώργου Σταμέλου του Πανεπιστημίου Πατρών που δόθηκε στο πλαίσιο των ετήσιων σεμιναρίων για υποψήφιους διδάκτορες του Διαπανεπιστημιακού Δικτύου HerNet, με τίτλο «**Το ζήτημα της κοινωνικής νομιμοποίησης του ελληνικού πανεπιστημίου: ιστορικές καταβολές, μελλοντικές προκλήσεις (1974-σήμερα)**» (http://teamthesis.blogspot.gr/2015/02/4-2014-2015_video.html).

Επιπλέον δικτυακό υλικό

Κεντρική ιστοσελίδα της ΕΕ: http://europa.eu/index_el.htm

Bologna Process: <http://www.ehea.info/>

ENQA: <http://www.enqa.eu/>

EQAR: <https://www.eqar.eu/>

EUA: <http://www.eua.be/Home.aspx>

EUR-LEX – Πρόσβαση στο δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=el>

Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (ΑΔΙΠ): <http://www.adip.gr/gr/index.php>

Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο «Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης» (HepNet): <http://hepnet.upatras.gr/>

Ερωτήσεις – Εργασίες

«Μεταφορά πολιτικής»

1. Τι είναι η μεταφορά πολιτικής; Δώστε ένα παράδειγμα πάνω στην ελληνική περίπτωση.
2. Ποια είναι τα κρίσιμα σημεία κατά τη μελέτη μιας «μεταφοράς πολιτικής»;
3. Αναφέρετε τις διαφορετικές προσεγγίσεις στη μελέτη της μεταφοράς πολιτικής.
4. Ποιος θεωρείται ιδανικός χώρος χρήσης της μεταφοράς πολιτικής;
5. Όταν μια εταιρεία απαιτεί από μια κυβέρνηση την υιοθέτηση ευνοϊκών γι' αυτή ρυθμίσεων τι είδους μεταφορά πολιτικής είναι;
6. Εξηγήστε γιατί η λειτουργική αλληλεξάρτηση διαφορετικών κρατών σχετίζεται με την έμμεση υποχρεωτική μεταφορά πολιτικής.
7. Η απογοήτευση είναι κομβικός παράγοντας για ποιο είδος μεταφοράς πολιτικής; Εξηγήστε εν συντομία.
8. Αναφέρετε κάποιους φορείς που εμπλέκονται συνήθως στη μεταφορά πολιτικής;
9. Ποιοι είναι οι τύποι μεταφοράς πολιτικής; Εξηγήστε εν συντομία.
10. Ποια είναι τα είδη μεταφοράς πολιτικής;
11. Δώστε ένα παράδειγμα επιτυχημένης μεταφοράς πολιτικής.
12. Γιατί στην ΕΕ δεν υπάρχει μόνο ένας τύπος μεταφοράς πολιτικής;
13. Εξηγήστε γιατί στην ΕΕ κάποιες μεταφορές πολιτικής είναι καταναγκαστικής μορφής;
14. Υπάρχει εθελοντική μεταφορά πολιτικής στην ΕΕ;
15. Υπάρχει μεταφορά πολιτικής στην περίπτωση του ελληνικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση; Εξηγήστε εν συντομία.
16. Εξηγήστε τι μεταφέρεται στην περίπτωση της ΑΔΙΠ.
17. Εξηγήστε τον ρόλο της ΑΔΙΠ ως φορέα μεταφοράς πολιτικής.

18. Εξηγήστε τον ρόλο της διαδικασίας στην εμπέδωση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στην Ελλάδα.

«Νομιμοποίηση»

1. Γιατί ένα δημοκρατικό κράτος δεν μπορεί να ασκεί συνεχώς βία στους πολίτες του;
2. Κατά Weber, η κυριαρχία του κράτους από τι εξαρτάται σε σχέση με τους πολίτες του;
3. Ποια η σχέση ηθικής δικαίωσης του κράτους σε σχέση με τη χρήση βίας στους πολίτες του;
4. Εξηγήστε ποια μετατόπιση έγινε στη θεώρηση της νομιμοποίησης. Τι σημαίνει αυτή;
5. Γιατί είναι σημαντική η νομιμοποίηση; Τι διασφαλίζει;
6. Ποια η διαφορά μεταξύ νομιμότητας και σύννομου;
7. Τι είναι η οργανωσιακή νομιμοποίηση;
8. Ποια η διαφορά θεσμικής και στρατηγικής νομιμότητας;
9. Ποια η σχέση εμπιστοσύνης και νομιμότητας;
10. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εμπιστοσύνη;
11. Γιατί κατηγορείται σήμερα το ελληνικό πανεπιστήμιο;
12. Γιατί η πολιτική τάξη της χώρας κατηγορεί, συνήθως, το ελληνικό πανεπιστήμιο;
13. Εξηγήστε πώς η κανονιστική νομιμότητα μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της σχέσης κοινωνίας-πανεπιστημίου στην Ελλάδα.
14. Εξηγήστε πώς η ρυθμιστική νομιμότητα μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της σχέσης κοινωνίας-πανεπιστημίου στην Ελλάδα.
15. Εξηγήστε πώς η πραγματιστική νομιμότητα μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της σχέσης κοινωνίας-πανεπιστημίου στην Ελλάδα.
16. Εξηγήστε πώς η ηθική νομιμότητα μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της σχέσης κοινωνίας-πανεπιστημίου στην Ελλάδα.
17. Τι είναι κι από τι αποτελείται η «κοινωνική διάσταση» των ανώτατων σπουδών; Πώς συνδέεται με την αύξηση της νομιμοποίησης του πανεπιστημίου από την κοινωνία;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- ΑΔΠ (2011, Ιούλιος). *Έκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης – 2010-11*. Αθήνα.
- ΑΔΠ (2013, Νοέμβριος). *Ετήσια έκθεση της ΑΔΠ 2012-13*. Αθήνα.
- ΑΔΠ (2014, Ιούλιος). *Ετήσια έκθεση της ΑΔΠ 2013-14*. Αθήνα.
- ΑΔΠ (2007, Ιούλιος). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων*. Έκδ. 2.0. Αθήνα.
- Aldrich, H. E., & Fiol, C. M. (1994). Fools Rush In? The Institutional Context Of Industry Creation. *Academy of Management Review*, 19(4), 645-670.
- Ashforth, B. E., & Gibbs, B. (1990). The double edge of organizational legitimation. *Organizational Science*, 1(2), 177-194.
- Bakir, C. (2009). Policy entrepreneurship and institutional change. *Governance*, 22(4), 571-598.
- Battery, A., & Lindstrom, N. (2011). The power of the purse: supranational entrepreneurship financial incentives and European higher education policy. *Governance*, 24(2), 311-332.

- Βενιέρης, Γ. Ι. (2005, Φεβρ. 07). Αξιολόγηση AEI, TEI: Να καταγραφούν όλα τα προβλήματα. *Ελευθεροτυπία*.
- Benson, D., & Jordan, A. (2011). What Have We Learned from Policy Transfer Research? Dolowitz and Marsh Revisited. *Political Studies Review*, 9, 366-378.
- Bitektine, A. (2011). Toward a theory of social judgments of organizations: The case of legitimacy, reputation, and status. *Academy of Management Review*, 36(1), 151-179.
- Bologna Declaration (1999, 19 June). Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna.
- Bologna Process (2001, 19 May). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague.
- Bologna Process (2003, 19 September). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin.
- Bologna Process (2005, 19-20 May). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Bergen.
- Bologna Process (2007, 18 May). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London Communiqué.
- Bologna Process (2009, 28-29 April). *The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve.
- Bologna Process (2012, 26-27 April). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué.
- Bulmer, S., & Padgett, S. (2004). Policy Transfer in the European Union: An Institutional Perspective. *British Journal of Political Science*, 2, 103-126.
- Bulmer, S., Dolowitz, D., Humphreys, P., & Padgett, S. (2007). *Policy Transfer in the European Union*. London: Routledge.
- Castelló, I., & Lozano, J. M. (2011). Searching for new forms of legitimacy through Corporate Responsibility Rhetoric. *Journal of Business Ethics*, 100, 11-29.
- Cerutti, F. (2011). The deeper roots of legitimacy and its future. *Review of international political economy*, 18(1), 121-130.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The Iron-Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Field. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Dolowitz, D., & Marsh, D. (1996). Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies*, XLIV, 343-351.
- Dolowitz, D., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), January 2000, 5-24.
- Dolowitz, D., Greewold, S., & Marsh, D. (1999). Policy transfer: something old, something new, something borrowed but why red, white and blue? *Parliamentary Affairs*, 52(4), 719-730.
- Dowling, J. B., & Pfeffer, J. (1975). Organizational legitimacy: Social values and organizational behavior. *Pacific Sociological Review*, 18(1), 122-136.
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines or Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15ης Φεβρουαρίου 2006, για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (2006/143/EK)», L 64/60-62, 04.03.2006.

- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1998). «Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (98/561/EK)», L 270/56, 07.10.1998.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004). Πρόταση-σύσταση του Συμβουλίου και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου: «για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», COM(04) 642 τελικό, Βρυξέλλες, 12.10.2004.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). Στρατηγικοί Στόχοι 2005-2009, COM(05) 12 τελικό, Βρυξέλλες, 26.01.2005.
- Evans, M., & Davies, J. (1999). Understanding Policy Transfer: A Multi-level, Multi-disciplinary Perspective. *Public Administration*, 77(2), 361-385.
- Fossen, T. (2012). Taking Stances, Contesting Commitments: Political Legitimacy and the Pragmatic Turn. *Journal of Political Philosophy*. doi: 10.1111/jopp.12003
- Haug, G., Kirstein J. & Knudsen, I. (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends 1). Project report for the Bologna Conference on 18-19 June 1999*. The Danish Rectors Conference. Copenhagen.
- Hofmann, St.(2005). “10 years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme” a European University Association report with the support of ACQUIN (Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute). Brussels: EUA.
- Holzinger, K., & Knill, H. (2005). Causes and Conditions of Cross-National Policy Convergence. *Journal of European Public Policy*, 12(5), 775-796.
- Θεοτοκάς, Ν. (2005, Μάιος 29). “Πιστοποίηση” και “Διασφάλιση Ποιότητας” των “Υπηρεσιών Εκπαίδευσης”. *Κυριακάτικη Αυγή*.
- Jones, T., & Newburn, T. (2006). *Policy Transfer and Criminal Justice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kavasakalis, A. (2011). *The establishment of a Quality Assurance mechanism in the Greek University: the formation of Advocacy Coalition Policy Networks in the sub-system of the Greek University*. PhD thesis. Greece: University of Patras.
- Kavasakalis, A., & Stamelos, G. (2014). *EHEA and Quality Assurance in Greek universities: A two-fold inquiry - In what way has Quality Assurance policy program been established and are common beliefs among Greek academics present?* Lambert Academic Publishing. ISBN 978-3-659-52062-4
- Καβασακάλης, Α., & Σταμέλος, Γ. (2013). Μετασχηματισμοί και εφαρμογή ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο – Μελέτη περίπτωσης: προσπάθειες θεσμοθέτησης και εφαρμογής ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια». Στο Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης – Η Ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος, 204-224.
- Καβασακάλης, Α. (2014). Το εκκρεμές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των πολιτικών αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στα ΑΕΙ τα τελευταία 40 έτη. *Academia*, 4(1), 37-76. Ανακτήθηκε από <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/view/2223>
- Καβασακάλης, Α. (2015). *Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του Πανεπιστημίου*. (Αναδημοσίευση). Εκδόσεις Σαΐτα, Επιστημονική Σειρά: Ανώτατη Εκπαίδευση - Θεωρίες, Μεθοδολογίες, Αναλύσεις, Ερμηνείες. ISBN: 978-618-5147-35-8. Ανακτήθηκε από <http://www.saitapublications.gr/2015/04/ebook.156.html#more>
- Keohane, R.O. (2006, June 9). The Contingent Legitimacy of Multilateralism. GARNET Working Paper. <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/garnet/workingpapers/0906.pdf>

- Κλάδης, Δ. (2000, Δεκέμβριος). *Η Διακήρυξη της Μπολόνιας και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα: κείμενα-σχόλια-ανάλυση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Kladis, D. (2003). The social dimension of the Bologna Process. *Higher Education in Europe*, XXVIII(3), 353-354.
- Kladis, D. (2006). The social dimension of the Bologna Process: Principles and concepts. Στο Bologna Handbook, Supplement I. Editors EUA and RAABE Academic Publishers.
- Κουμάντος, Γ. (2005, Μάιος 29). Ιδού η αξιολόγηση. *Η Καθημερινή*.
- Λάβδας, Κ. (2005, Μάρτιος 17). Αξιολόγηση και αυτοτέλεια στα ελληνικά ΑΕΙ. *Ελευθεροτυπία*.
- Μαΐστρος, Γ. (2005, Ιούν. 12). Η ανώτατη εκπαίδευση εκποιείται. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*.
- Mason, A. (2010). Rawlsian Theory and the Circumstances of Politics. *Political Theory*, 38(5), 658-683.
- Maurer, J. G. (1971). *Readings in organizational theory: Open system Approaches*. New York: Random House.
- Mayer, R., Davis, J., & Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20 (March), 709-734.
- Meyer, J. W., & Scott, W. R. (1983). Centralization And The Legitimacy Problems Of Local Government. Στο Meyer, J. W., & Scott, W. R.(επιμ.). *Organizational environments: Ritual and rationality*, 199-215, Beverly Hills, CA: Sage.
- Meyer, J.W., & Rowan, Br. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Μονιούκας, Φ. (2011). Μαθηματική μοντελοποίηση των εκπαιδευτικών προτιμήσεων των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η χρήση της ως βάση για τη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, Διδακτορική διατριβή. Χίος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Μυλωνάκης, Δ. (2005, Μάιος 06). ΑΕΙ: Ποιότητα, αξιολόγηση και αυτοτέλεια. *Ελευθεροτυπία*.
- N. 2083 (1992). «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, 21 Σεπτεμβρίου 1992.
- N. 2327 (1995). «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 156, 31 Ιουλίου 1995.
- N. 3374 (2005). «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 189, 2 Αυγούστου 2005.
- N. 4009 (2011). «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 195, 6 Σεπτεμβρίου 2011.
- Oliver, Chr. (1991). Strategic responses to instituteional processes. *Academy of Management Review*, 16, 145-179.
- Palazzo, G., & Scherer, A. G. (2006). Corporate legitimacy as deliberation: A communicative framework. *Journal of Business Ethics*, 61(1), 71-88.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2002). *Προσφορά και ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York, NY: Harper and Row.
- Pierson, C. (2003). Learning from Labor? Welfare Policy Transfer between Australia and Britain. *Commonwealth & Comparative Politics*, 41(1), 77-100.

- Powell, W., & DiMaggio, P. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Radaelli, Cl. (2000). Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), 25-43.
- Rose, R. (1991). Lesson Drawing across Nations. *Journal of Public Policy*, 11(1), 3-30.
- Rose, R. (1993). *Lesson-Drawing in Public Policy*. Chatham: Chatham House Publishers.
- Sabatier, P., & Jenkins-Smith, H. (1999). The Advocacy Coalition Framework: An Assessment. Στο Paul Sabatier (επιμ.). *Theories of the Policy Process*. Boulder, CO: Westview Press.
- Salamanca Convention (2001). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Genève: EUA.
- Scott, W.R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Σιάνου-Κυργίου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sillince, J. A. A., & Brown, A. D. (2009). Multiple Organizational Identities and Legitimacy: The Rhetoric of Police Websites. *Human Relations*, 62(12), 1829-1856.
- Smith, A. (2004). Policy Transfer in the Development of UK Climate Policy. *Policy & Politics*, 32(1), 79-93.
- Stamelos, G., & Kavasakalis, A. (2012). Filtrages et adaptations du transnational au local: le système d'assurance qualité des universités helléniques. *EXEDRA – Revista Científica*. ISSN 1646-9526, 6, 123-141
- Stamelos, G., & Vassilopoulos, A. (2014). Les compétences comme notion normative : vers la construction du nouvel individu en UE et le rôle de l'université. *Penser l'éducation*. 35 (avril 2014).
- Stone, D. (2001). Learning Lessons, Policy Transfer and the International Diffusion of Policy Ideas. Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation. Working Paper, 69/01. United Kingdom.
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Journal*, 20(3), 571-610.
- Thune, C., & Staropoli, A. (1997). The European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education. Στο Brennan, J., de Vries, P., & Williams R. (επιμ.). *Standards and Quality in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Τσίρος, Ν. (2001). *Η ανάδυση του πολιτικού στο έργο του Max Weber*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ville, P. (1978). *Analyseur et dérangement. Théorie et pratique de la socianalyse institutionnelle*. Thèse de Doctorat Université Paris 8 – Vincennes à Saint Denis.
- Washington, M., & Zajac, E. J. (2005). Status Evolution and Competition: Theory and Evidence. *Academy of management Journal*, 48(2), 282-296.
- Weber, M. (1997). *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Weber, M. (2005). *Οικονομία και Κοινωνία* (τ. Ι). Αθήνα: Σαββάλας.
- ΥΠΕΠΘ (1996, Ιανουάριος). Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Εφαρμογή του στην Ελλάδα. Πανάρετος, Ι. (επιμ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ - Σχέδιο Νόμου (2003, Σεπτέμβριος). «Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, Ινστιτούτα Διά βίου Εκπαίδευσης, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Zimmerman, M. A., & Zeitz, G. J. (2002). Beyond Survival: Achieving New Venture Growth By Building Legitimacy. *Academy of Management Review*, 27(3), 414-432.

Επιπλέον βιβλιογραφία

- Dakowska, D. (2009). Networks of foundations as norm entrepreneurs between politics and policies in EU decision making. *Journal of public policy*, 29(2), 201-221.
- Dobbins, M., & Knill, Ch. (2009). Higher education policies in central and eastern Europe: Convergence toward a common model? *Governance*, 22(3), 397-430.
- Goodwin, M. (2009). Which Networks Matter in Education Governance? A Reply to Ball's 'New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education'. *Political Studies*, 57, 680-687.
- Heilman, S., & Schulte-Kulmann, N. (2011). The limits of policy diffusion: introducing international norms of anti-money laundering into China's legal system. *Governance*, 24(4), 639-664.
- Holm Pedersen, L. (2006). Transfer and transformation in processes of Europeanization. *European Journal of Political Research*, 45(6), 985-1021. doi: 10.1111/j.1475-6765.2006.00646.x
- Howlett, M. (2011). Public Managers as the missing variable in policy studies: an empirical investigation using Canadian data. *Review of Policy Research*, 28(3), 247-263.
- Hyman, D., Bridger, J., Shingler, J. & Van Loon M. (2001). Paradigms, Policies and People: Exploring the Linkages Between Normative Beliefs, Public Policies and Utility Consumer Payment Problems. *Policy Studies Review*, 18(2), 89-121.
- James, O., & Lodge, M. (2003). The limitations of "policy transfer" and "lesson drawing" for public policy research. *Political Studies Review*, 1, 179-192.
- Kladis, D. (2012). University Governance: Democracy or/and Efficiency? *Academia*, 2(1), 5-29.
- Leon, S. (2011). Who is responsible for what? *European journal of political Research*, 50(1), 80-109.
- Mantadu, H., & Studlar, D. (2009). Multilevel governance and shared sovereignty: European Union, member states and the FCTC. *Governance*, 22(1), 73-97.
- McNutt, K., & Pol, L. A. (2011). Modernizing government mapping global public policy networks. *Governance*, 24(3), 439-467.
- Sharman, J. C. (2010). Dysfunctional policy transfer in national tax blacklists. *Governance*, 23(4), 623-639.
- Tanja, A., Börzel & Dr. Karen Heard-Lauréote (2009). Networks in EU Multi-level Governance: Concepts and Contributions. *Journal of public policy*, 29(2), 135-151.
- Trampusch, Ch. (2009). Europeanization and institutional change in vocational education and training in Austria and Germany. *Governance*, 22(3), 369-395.
- Zahariadis, N. (2003). Complexity coupling and the future of EU integration. *Review of policy research*, 20(2), 285-310.