

Ρύθμιση και Αυτονομία στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Ζητήματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Αγγλία και Ουαλία

(Μετάφραση: Εύη Ζαμπέτα)

L. BASH*

Εισαγωγή

Αυτό το άρθρο είχε ως αφητηρία δύο διακεκριμένες αλλά αλληλένδετες μεταξύ τους ανησυχίες: τις συνέπειες που επιφυλάσσουν για το διδακτικό προσωπικό της ανώτατης εκπαίδευσης οι αλλαγές στις διαδικασίες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Αγγλία και την Ουαλία και τις ορατές απειλές στην παραδοσιακή εξουσία των ακαδημαϊκών στην ανώτατη εκπαίδευση γενικότερα. Ακολούθως, το κείμενο αυτό επιχειρεί, κατά βάση, να ασχοληθεί με δύο όψεις του ανθρωπίνου πράττειν που εμφανίζονται στο πεδίο της χάραξης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση. Καταρχήν, η συμβατική κλασική σοφία θα πρότεινε ίσως μία θεμελιακή συνάρθρωση αυτών των δύο όψεων ως: ελευθερία της βούλησης έναντι του ντετερμινισμού. Η αντίληψη ότι το πράττειν είτε χαρακτηρίζεται από την ελευθερία της βούλησης, ειδάλλως υπερκαθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, ορισμένες φορές οδηγεί, ενδεχομένως εσφαλμένα, στην πεποίθηση ότι είτε διαφυλάσσεται η αυτονομία είτε ρυθμίζεται η συμπεριφορά. Ωστόσο, δεν σκοπεύω να επαναλάβω λεπτομερή επιχειρη-

* Dr. Leslie Bash, School of Education, Anglia Polytechnic University.

Παλαιότερη εκδοχή αυτού του κειμένου ανακοινώθηκε στο 18ο Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης (CESE) στο Groningen της Ολλανδίας, Ιούλιος 1998.

ματα και ορισμούς όσον αφορά την αυτονομία. Παρά το γεγονός ότι η αυτονομία θεωρήθηκε συχνά ως θεμελιώδης προϋπόθεση της ανθρώπινης ύπαρξης, θεωρώ ως αξίωμα ότι πρόκειται για μία κατασκευή η οποία άσκησε ιδεολογική ισχύ εν όψει των εμφανώς ανεπιθύμητων ορίων που τίθενται στην ανθρώπινη δραστηριότητα. Η έννοια της αυτονομίας υπήρξε προφανέστατα μέρος της μυθολογίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην Αγγλία και την Ουαλία, πολύ περισσότερο δε, υπήρξε προσδιοριστικός όρος για την ανώτατη εκπαίδευση. Πρόσφατα, λόγω πολιτικών και θεσμικών αλλαγών, αυτή η μυθολογία έχει κατά κάποιο τρόπο διαβρωθεί, γεγονός που έχει δημιουργήσει ανησυχίες για αυξανόμενη ρύθμιση της επαγγελματικής δραστηριότητας. Η έννοια της ρύθμισης δεν έχει διερευνηθεί ικανοποιητικά στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης, ούτε βεβαίως στην εκπαίδευση γενικότερα. Στο θέμα αυτό θα στραφεί το ενδιαφέρον της ανάλυσης στη συνέχεια.

Θεωρία της ρύθμισης

Η βιβλιογραφία που αφορά την έννοια της ρύθμισης βασίζεται κυρίως στην οικονομική και τη νομική επιστήμη. Τα θέματα που θέτει αφορούν τόσο την αποτυχία της αγοράς στην παροχή αγαθών και υπηρεσιών όσο και τις προσπάθειες του κράτους να ασχοληθεί με την αποτυχία της αγοράς, χωρίς ταυτόχρονα να αναλαμβάνει το ίδιο την ευθύνη των παρεχόμενων υπηρεσιών. Μία πηγή προτείνει ότι "... ενδεχομένως το κεντρικό στοιχείο της κατηγορίας των συμπεριφορών που θα μπορούσαν να ορισθούν ως "ρύθμιση" είναι κάποιου είδους *παρέμβαση* στη δραστηριότητα που υπόκειται σε ρύθμιση ... (η οποία) συνεπάγεται μία απόκλιση από εκείνο που θα συνέβαινε εφόσον απουσίαζε η παρέμβαση, όπως παρεμπόδιση, περιορισμός ή αλλαγή των διαθέσιμων εναλλακτικών στο αντικείμενο ..." (Mitnick:2). Με πιο συγκεκριμένους όρους και περισσότερο συναφείς προς αυτό το άρθρο, ως ρύθμιση θα μπορούσαν να θεωρηθούν "... όλες οι μορφές νομικού ελέγχου που ενεργοποιούνται από την πλευρά ενός δημόσιου θεσμού, συχνά ένας διοικητικός φορέας που δημιουργείται γι' αυτόν ακριβώς το σκοπό ..." (Ogus & Veljanovski: 233). Οφείλουμε

ωστόσο να επισημάνουμε ότι μία προσέγγιση της ρύθμισης η οποία εστιάζεται αποκλειστικά στην άσκηση νομικού ελέγχου θα ήταν μάλλον στενή και περιοριστική εάν εφαρμοζόταν στην εκπαίδευση θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο (Η.Β.) η παρέμβαση στο έργο των σχολείων και των θεσμών ανώτατης εκπαίδευσης συντελέσθηκε κατ' εντολή διοικητικών φορέων οι οποίοι συγκροτήθηκαν ακριβώς με αυτόν το στόχο. Ορισμένα από τα πρόσφατα παραδείγματα είναι: ο Φορέας για τους Τίτλους και τα Προγράμματα Σπουδών (Qualifications and Curriculum Authority - QCA), το Γραφείο για την Αξιολόγηση του Επιπέδου της Εκπαίδευσης (Office for Standards in Education - OFSTED), τα Συμβούλια Χρηματοδότησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Higher Education Funding Councils - HEFCs) ο Φορέας για την Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών (Teacher Training Agency - TTA).

Ρύθμιση και Εκπαίδευση

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η ανάπτυξη αυτού του είδους των φορέων στον τομέα της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αλλαγές που έχουν συντελεσθεί στην άσκηση των πολιτικών στο επίπεδο του κεντρικού κράτους γενικότερα στο Η.Β. Τα τελευταία χρόνια εκείνο που χαρακτηρίζει την πρακτική της διακυβέρνησης στο Η.Β. είναι η δημιουργία οιονεί αυτόνομων μη κυβερνητικών οργανώσεων (quangos) με σκοπό την άσκηση πολιτικών. Μέσω της ίδρυσης φορέων οι οποίοι εμφανίζονται ως αποστασιοποιημένοι από τον κεντρικό κυβερνητικό μηχανισμό, δημιουργείται μία ψευδαίσθηση αμερόληπτης, "α-πολιτικής" άσκησης πολιτικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργία ρυθμιστικών φορέων στο Η.Β. συνοδεύτηκε από τη διαδικασία ιδιωτικοποίησης υπηρεσιών οι οποίες στο παρελθόν ανήκαν στο δημόσιο (π.χ. Ofstel, ο φορέας ρύθμισης της επιχείρησης τηλεπικοινωνιών). Η διαδικασία αυτή λειτούργησε σωρευτικά προς εκείνες τις δραστηριότητες που πρόσφατα θεωρήθηκαν ως πεδίο σημαντικού χρηματοοικονομικού κέρδους εις βάρος ενός ελάχιστα ενημερωμένου κοινού (π.χ. κοινωνική ασφάλιση). Η σύνθεση αυτών των φορέων, η οποία στην περίπτωση της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την επιλεκτική συμμετοχή σχετικών επαγ-

γελματικών ομάδων, καθώς και “αριστίνδην” μέλη τα οποία επιλέγονται μεταξύ διακεκριμένων προσωπικοτήτων της ευρύτερης κοινότητας, ενισχύει την αυταπάτη περί του δήθεν υπερχομματικού τους χαρακτήρα. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι κατά τη διάρκεια της Συντηρητικής διακυβέρνησης (1979-1997) το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Απασχόλησης (ΥΕΑ) και οι προηγούμενες μορφές του (σ.τ.μ.: Υπουργείο Εκπαίδευσης και Επιστημών), διέθρυναν σημαντικά το πεδίο των αρμοδιοτήτων και εξουσιών που διέθεταν στο παρελθόν, κυρίως ως συνέπεια του Εκπαιδευτικού Νόμου του 1988 (Bash & Coulby, 1989: 3). Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η κεντρική κυβέρνηση υιοθέτησε σταδιακά ένα μηχανισμό εξασφάλισης νομιμοποίησης μέσω της δημιουργίας φορέων που ρυθμίζουν επιμέρους πεδία πολιτικών. Συνεπώς, τόσο οι επαγγελματίες όσο και οι μη ειδικοί στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι αναγκασμένοι να βρίσκονται σε διαρκή επαγρύπνηση προκειμένου να διατηρούνται ενήμεροι σχετικά με τους αρμόδιους φορείς ρύθμισης.

Αυτονομία και Συναδελφικότητα

Είναι μάλλον αναμφίβολο ότι στο Δυτικό κόσμο το παραδοσιακό μοντέλο του πανεπιστημίου έχει προσλάβει μυθολογικές διαστάσεις ως η θεσμοποίηση της διανοητικής εργασίας και έρευνας. Η συναδελφικότητα και η αυτονομία εμφανίζονταν ως τα κυρίαρχα μοτίβα σε ένα σύμπαν σχεδιασμένο κατά το πρότυπο του Karl Mannheim, προς αναζήτηση της υποτιθέμενης αντικειμενικής γνώσης και κατανόησης, αμόλυντης από ιδεολογικές θεωρήσεις που διαμορφώνονται από εξωτερικούς κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Το πανεπιστήμιο υποτίθεται ότι αντιπροσώπευε, με συγκεκριμένο τρόπο, την έννοια του ακάματου διαλογισμού και της μάθησης, αδέσμευτο από τις απαιτήσεις είτε του εργοδότη, είτε του κράτους. Εάν το πανεπιστήμιο είχε την όποια επαγγελματική κατεύθυνση αυτή αναφερόταν ενδεχομένως στην ερμηνεία νομικών κωδίκων, στη διαφύλαξη της ψυχής και, αργότερα, του σώματος. Η υπόσταση του πανεπιστημίου επιβεβαιωνόταν διαρκώς μέσα από αλληπάλληλες ιεροτελεστίες που εξουένιζαν τους φοιτητές εντός μιας ήδη αριστοκρατικής δομής, η οποία

ήταν προφανώς τοποθετημένη εκτός και υπεράνω των εγχόσμιων εργασιών και του επίγειου κόσμου. Κυρίως δε, η πρόσβαση περιοριζόταν στους λίγους, επιλεγμένους είτε με όρους καταγωγής, είτε “αριστίας”.

Ως φυσικό επακόλουθο, το πανεπιστήμιο υποτίθεται ότι αντιπροσώπευε το ακαδημαϊκό έθος πράγματι, προσδιοριζόταν έτσι, τουλάχιστον εν μέρει. Ασχέτως με το συγκεκριμένο Ευρωπαϊκό μοντέλο στο οποίο κάθε φορά βασιζόταν, το πανεπιστήμιο ήταν η επιτομή της αυτοδιοίκησης, που θα μπορούσε να παραλληλισθεί μόνο με το Κολέγιο των Καρδινάλιων το οποίο εξέλεγε περιοδικά τον Ποντίφικα. Η αυτονομία, είτε ατομική είτε συλλογική, αποτέλεσε τη θεμελιώδη ρητορική του πανεπιστημίου, παραπέμποντας ίσως σε μία προ-νεωτερική έννοια της ακαδημίας. Αντιθέτως, η Ναπολεώνεια θεμελίωση της ανώτατης εκπαίδευσης υπήρξε νεωτεριστική και στενά συνδεδεμένη με τη συγκρότηση του εθνικού κράτους και του πανευρωπαϊκού ιμπεριαλισμού του 19ου αιώνα. Οι Grandes Ecoles και τα πανεπιστήμια υπήρξαν εργαλεία του κεντρικού κράτους, είχαν ωστόσο τη δυνατότητα να διατηρούν ένα βαθμό αποστασιοποίησης λόγω της εγκυκλοπαιδικής προσέγγισης στη γνώση. Το πανεπιστήμιο, τόσο ως χώρος αμφισβήτησης της γνώσης, όσο και ως η εποτιθέμενη αποθησαύριση της αδιαμφισβήτητης συλλογικής σοφίας, περιχαρακωμένης σε μια διαδικασία αναπαραγωγής, διατηρεί την ελκυστική του εικόνα για την ποικιλία των μελών του. Ίσως είναι αυτή ακριβώς η συνθήκη που προσδίδει στο πανεπιστήμιο τη δικαίωσή του: αυτή της πρόκλησης και της συνέχειας.

Αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση

Εάν μας επιτρεπόταν να κρίνουμε τις δεκαετίες που πέρασαν, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τη δεκαετία του 1960 το πανεπιστήμιο αναγνωρίστηκε ως το προνομιακό πεδίο της αμφισβήτησης. Η εμφανής εκρηκτική ισχύς των κοινωνικών επιστημών (ιδιαίτερα της κοινωνιολογίας αριστερών τάσεων) υπήρξε η πρόκληση απέναντι στις παραδοσιακές ιεραρχίες, στο δυτικό ιμπεριαλισμό και στη θεωρούμενη ως δεδομένη ακαδημαϊκή γνώση. Με την εκλαΐκευση της φαινομενολογίας και του υπαρξισμού

προς το τέλος της δεκαετίας, τα πανεπιστήμια εμφανίσθηκαν να προαναγγέλλουν μία ύστερη νεωτερικήτητα εν τη γενέσει, καθώς η “γνώση” παραχώρησε έδαφος στην ποικιλία των θέσεων, απόψεων και ιδεολογιών, για να μην αναφέρουμε τις διακηρύξεις της φεμινιστικής κριτικής στην καθολική πατριαρχία. Παράλληλα με αυτές τις εξελίξεις διαμορφώθηκαν κινήματα για την ανακατασκευή της ιδέας του πανεπιστημίου. Η Μεγάλη Προλεταριακή Πολιτιστική Επανάσταση στην Κίνα φαινομενικά επεδίωξε να επανανακαλύψει το πανεπιστήμιο συνολικά ως όχημα αναβάθμισης και ανάπτυξης της πολιτικής συνείδησης, παρά ως φορέα μετάδοσης της “αστικής” γνώσης το “Κόκκινο” ήταν προτιμότερο από τον “Ειδικό”. Ταυτόχρονα, στη Δύση το πανεπιστήμιο διερχόταν μία περίοδο σοβαρών αλλαγών. Στο Η.Β., ειδικότερα, κατά τις αρχές της δεκαετίας δημιουργήθηκε μία σειρά “νέων” πανεπιστημίων (Essex, Sussex, Warwick κ.λ.π.), τα Κολέγια Προωθημένης Τεχνολογίας αναβαθμίσθηκαν σε πανεπιστήμια (Brunel, City, Bradford κ.λ.π.) ενώ, περί το τέλος της δεκαετίας του 1960, η κυβέρνηση των Εργατικών δημιούργησε τα πολυτεχνεία. Η διαδικασία αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως η απαρχή ενός επαναπροσδιορισμού της πανεπιστημιακής γνώσης προκειμένου να ενσωματώσει το καθαρώς επαγγελματικό στοιχείο. Το πνεύμα που κυριαρχούσε ήταν αυτό του εκδημοκρατισμού είχε τις αντιστοιχίες του στα δημοφιλή πολιτισμικά κινήματα της εποχής του, τουλάχιστον στη Δύση. Η Πολιτιστική Επανάσταση στην Κίνα κατανοήθηκε από ορισμένους ως η αναπόφευκτη συνέπεια αυτών των εξελίξεων, αν και για την πλειοψηφία των παρατηρητών δεν ήταν παρά μία ακατέργαστη, ενδεχομένως και αήθης, παραμόρφωση.

Με το πέρασμα των δεκαετιών, καθώς οι μεγάλες αφηγήσεις της φιλελεύθερης και της επαναστατικής αριστεράς άρχισαν να καταρρέουν, οι ιδεολογίες της διαχείρισης, οι οποίες στο παρελθόν περιοριζόνταν στον κορπορατιστικό κόσμο της Δύσης, εισήλθαν στην ανώτατη εκπαίδευση. Αν και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτές είχαν ήδη εισαχθεί στο πανεπιστημιακό σύστημα των ΗΠΑ, αυτό δεν συνέβαινε αλλού, ιδιαίτερα δε στο Η.Β. είχαν εντελώς αποτύχει να διαπεράσουν τα υψηλά επίπεδα του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. Το 1979, η πρωθυπουργία της κας Thatcher σηματοδότησε την έναρξη μιας νέας εποχής καθώς και μία εναλλακτική προοπτική, σε ένα βαθμό διαμορφωμένη σε συμμαχία

με την προεδρία του Ronald Reagan. Ενώ η νέα εποχή όφειλε να χαρακτηρίζεται για την αποδέσμευση του κράτους από την παροχή αγαθών και υπηρεσιών, ταυτόχρονα θα έπρεπε να διακρίνεται για την εκ νέου εμπλοκή του στην άσκηση ελέγχου και ρύθμισης της γνώσης. Αυτό πράγματι, θα μπορούσε να ειπωθεί ως ένα είδος μαρξιστικής απομίμησης, καθώς το νέο καθεστώς εισήγαγε την εθνικοποίηση των μέσων παραγωγής και κατανομής της γνώσης και των υποτροφιών.

Διαχείριση και ανώτατη εκπαίδευση

Όπως τυχαίως, η εισβολή αυτής της συνδυασμένης νεο-δεξιάς/ διαχειριστικής ιδεολογίας στην ανώτατη εκπαίδευση συνοδεύτηκε από μία πολιτική διεύρυνσης, στο όνομα δήθεν του εκδημοκρατισμού. Στο τέλος της δεκαετίας του 1970, στην Αγγλία και την Ουαλία πολλαπλασιάστηκαν τα πολυτεχνεία και τα κολέγια ανώτατης εκπαίδευσης, τα οποία, μεταξύ άλλων, έφεραν έναν μεγάλο αριθμό προγραμμάτων επαγγελματικής προετοιμασίας στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, προκαλώντας μία διαφοροποίηση αυτού του χώρου. Ένας καιριος παράγοντας για την αυξανόμενη ηγεμονία της διαχειριστικής λογικής σ' αυτόν το ραγδαία εξελισσόμενο κόσμο της ανώτατης εκπαίδευσης υπήρξε το Συμβούλιο των Εθνικών Ακαδημαϊκών Τίτλων (CNAA). Αυτό αποδείχθηκε μία κατάλληλα διαμορφωμένη δομή, η οποία συνδύαζε τα μέσα με τα οποία τα πρώην επαγγελματικώς προσανατολισμένα κολέγια θα μπορούσαν να μετατραπούν σε οιονεί πανεπιστήμια, με ένα έντονα γραφειοκρατικό σύστημα πιστοποίησης προγραμμάτων και θεσμικής ρύθμισης. Η εντύπωση ήταν ότι όχι απλώς δεν θα μπορούσε να εμπιστευθεί κανείς τα πολυτεχνεία και τα κολέγια ανώτατης εκπαίδευσης στο να χειρισθούν τις υποθέσεις τους, αλλά στο βαθμό που κατά βάση ανήκαν και ελέγχονταν από το κράτος (αν και σε τοπικό επίπεδο), θα όφειλαν να λογοδοτούν στο δημόσιο.

Η αντίληψη αυτή ευθυγραμμιζόταν με τις Θατσερικές ανησυχίες της δεκαετίας του 1980 ότι οι θεσμοί του δημόσιου τομέα γενικώς δε συμβάλλουν αποτελεσματικά στο μέλλον του έθνους (Cave et al, 1995: 85). Ακολουθώντας, η ανώτατη εκπαίδευση στο

H.B. ολοένα και περισσότερο αντιμετωπίστηκε στο πλαίσιο μιας πρωτόγνωρης καταγιστικής ημερήσιας διάταξης: ανταγωνισμός για τη χρηματοδότηση και την οικονομική ρύθμιση που ενισχύει την ανάπτυξη θεσμών χαμηλότερου κόστους (στο ίδιο: 86). Προτείνω, ακολουθώντας τον Cave, ένα μοντέλο απλό στη βάση του, το οποίο χαρτογραφεί την ανώτατη εκπαίδευση στο χώρο και το χρόνο, ως μία μετάβαση από “αυτοδιοικούμενους συνεταιρισμούς” καταρχήν, σε “δημόσιες επιχειρήσεις που επιτελούν διαχειριστικούς στόχους” στη συνέχεια, για να καταλήξουν σε “οικονομικά κερδοσκοπικούς οργανισμούς”.

Διάγραμμα 1

ΤΥΠΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ	ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΩΝ	ΑΕΙ στο Η.Β.
Αυτοδιοικούμενοι συνεταιρισμοί	Ακαδημαϊκό έθος, ανιδιοτελής γνώση	Παραδοσιακά πανεπιστήμια, ιδιαίτερος Οξφόρδη & Κέμπριτζ
Δημόσιες επιχειρήσεις που επιτελούν διαχειριστικούς στόχους	Δημόσιο αγαθό, απόδοση λόγου	Πολυτεχνεία & Κολλέγια Ανώτατης Εκπαίδευσης
Οικονομικά κερδοσκοπικοί οργανισμοί	Ανταγωνισμός, επιβίωση στο χώρο της αγοράς	Όλα τα ΑΕΙ και ιδιαίτερα τα πανεπιστήμια του 1992*

* Όλα τα Πολυτεχνεία μετονομάστηκαν σε Πανεπιστήμια το 1992.

Κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ανώτατη εκπαίδευση και κρατική ρύθμιση

Το γεγονός ότι θα θέσω ορισμένα ζητήματα που αφορούν τη μεταβαλλόμενη μορφή –και μοίρα– του μηχανισμού που χρησιμοποιείται για την προετοιμασία των μελλοντικών δασκάλων, με ιδιαίτερη αναφορά στην Αγγλία και την Ουαλία, θα έλεγε κανείς ότι έρχεται σε αντίθεση προς την ανάλυση που προσηγήθηκε. (Ορισμένα από τα επιχειρήματα που αναπτύσσονται εδώ έχουν δια-

μορφωθεί στο Turner & Bash, 1999, υπό έκδοση.) Κατ' αρχήν, υποστηρίζω ότι το κράτος πέτυχε να διατηρήσει ένα ισχυρό επιχείρημα για την εμπλοκή του στη διαδικασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε κατά κάποιο τρόπο να *καταρτίζονται* προκειμένου να ασκήσουν αυτό το επάγγελμα προέρχεται από την ίδια τη συγκρότηση συστημάτων δημόσιας εκπαίδευσης και από την άποψη ότι η μαζική εκπαίδευση στοχεύει στη συλλογική ωφέλεια. Εξ' αυτού έπεται ότι το κεντρικό κράτος νομιμοποιείται ως η εξουσία που χορηγεί την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος σε εκείνους οι οποίοι επιθυμούν να διδάξουν στο παρά του δημοσίου χρηματοδοτούμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναμφίβολα, ως σύστημα ρύθμισης, οι μεσαιωνικές συντεχνίες λειτούργησαν αρχούντως αποτελεσματικά εν απουσία ενός ισχυρού κεντρικού κράτους. Ιστορικά, υπήρξαν οι πρόδρομοι των σύγχρονων επαγγελματικών οργανώσεων και συντεχνιακών (χειροτεχνικών συνδικαλιστικών) ενώσεων και, παρά το γεγονός ότι υπήρχε μία ηθική και ίσως αλτρουιστική διάσταση στις δραστηριότητές τους, εθεωρούντο ότι είχαν την πρωταρχική λειτουργία της προστασίας των μελών τους. Σήμερα, η ιατρική και η νομική, προς το παρόν, διατηρούν μία συντεχνιακή, κατά κάποιο τρόπο, υπόσταση και εξακολουθούν να ελέγχουν τη διαδικασία και τα κριτήρια εισόδου στα αντίστοιχα επαγγέλματα. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό έχουν προσδιορίσει τη θέση τους μέσω του ρόλου τους σε μία κρατικά διαχειριζόμενη θεσμική δομή, δεν έχουν σημειώσει ούτε καν ένα βήμα όσον αφορά μια συλλογική αυτορρύθμιση του επαγγέλματος. Εξάιρεση αποτελούν μόνον εκείνοι που διδάσκουν στα ιστορικά πανεπιστήμια (που λειτουργούν ως αυτοδιοικούμενες συντεχνίες), καθώς και εκείνοι που διδάσκουν στον αναδυόμενο κόσμο της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου σε κάποιο βαθμό διείσδυσε η έννοια της αυτορρύθμισης.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών βρέθηκε σε ένα κόσμο ρευστότητας, συγκρούσεων και εντάσεων. Μετεξελίχθηκε από μία μορφή *επαγγελματικής προετοιμασίας*, αν και δεν προαπαιτούνταν η συνήθης μαθητεία στο επάγγελμα που απαντάται στις συντεχνίες, σε *εκπαίδευση για ένα επιστημονικό επάγγελμα* που παρεχόταν από ένα τετραετή κύκλο σπουδών. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, από το 1960, μετεξελίχθηκε σε εκ-

παίδευση και η υπόσχεση για ένα πλήρως διαβαθμισμένο επάγγελμα δεν εμφανιζόταν ως μη ρεαλιστική πρόταση. Φαινομενικά η θέση των εκπαιδευτικών διερχόταν σοβαρές αλλαγές, καθώς εκείνοι που βρισκόνταν στο στάδιο της αρχικής τους εκπαίδευσης ήταν υποχρεωμένοι να σπουδάσουν αντικείμενα όπως φιλοσοφία, ψυχολογία και κοινωνιολογία. Η συνέπεια αυτών ήταν ότι τα κολέγια κατάρτισης των εκπαιδευτικών έγιναν κολέγια εκπαίδευσης, ενώ αρκετά από αυτά, ακολουθώντας την έκθεση James στη δεκαετία του 1970, μεταμορφώθηκαν σε πολύ πιο γενικούς θεσμούς ανώτατης εκπαίδευσης προσφέροντας φιλελεύθερα προγράμματα κοινωνικών επιστημών, ή σε άλλες περιπτώσεις συγχωνεύθηκαν με τα υπάρχοντα ΑΕΙ, συμπεριλαμβανομένων των πολυτεχνείων και ορισμένων πανεπιστημίων. Αρκετοί διδάσκοντες σ' αυτά τα ΑΕΙ θα μπορούσαν κάλλιστα να βρίσκονται σε σχολές άσχετες προς αυτές που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς, καθώς ο χώρος αναφοράς τους συχνά αφορά ειδικά επιστημονικά πεδία και δεν έχει καμία σχέση με τον πρακτικό κόσμο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ενδεχομένως περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μορφή επαγγελματικής προετοιμασίας καθιστά εμφανή τον τρόπο με τον οποίο ο πανεπιστημιακός και ο οιοιού πανεπιστημιακός τομέας μετέλθαν θεμελιωδών αλλαγών στον προσανατολισμό τους. Ωστόσο, το γεγονός ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών περιοριζόταν κυρίως στο "δημόσιο τομέα" της ανώτατης εκπαίδευσης (τα κολέγια ανώτατης εκπαίδευσης και τα πολυτεχνεία), προσέφερε τελικά στο κεντρικό κράτος την ευκαιρία να ασκήσει έλεγχο στη παραγωγή και κατανομή της γνώσης κατά τρόπο που δεν ήταν δυνατό να συμβεί στην περίπτωση των πανεπιστημίων (με την εξαίρεση των μηχανισμών χρηματοδότησης της έρευνας). Δεδομένης της άποψης ότι το κράτος νομιμοποιείται να παρεμβαίνει στη διαδικασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η Συντηρητική κυβέρνηση της δεκαετίας του 1980 εκμεταλλεύθηκε την ευκαιρία προκειμένου να καταπολεμήσει την εξουσία και επιρροή των κολεγίων και των πανεπιστημίων στο πεδίο αυτό. Οι επικρίσεις ότι κάτι τέτοιο απειλούσε την ακαδημαϊκή ελευθερία μπορούσαν προφανώς να αντικρουσθούν προς το εκλογικό σώμα με την επίκληση του γεγονότος ότι η εκπαίδευση των παιδιών του έθνους κινδύνευε περισσότερο από μία κα-

τάρτιση εκπαιδευτικών που θα βρισκόταν μακριά από τη σχολική πραγματικότητα. Η εξειδίκευση των σχολών ανώτατης εκπαίδευσης σε αναφορά με την προετοιμασία για την τάξη μπορούσε να τεθεί υπό αμφισβήτηση, στο βαθμό που αρκετοί διδάσκοντες είχαν προφανώς μικρή εμπειρία της σχολικής πράξης.

Τα σχολεία ως “μηχανισμός” ρύθμισης

Ως εκ τούτου, δε χρειάστηκε παρά ένα μικρό βήμα προκειμένου να υποστηριχθεί, κατά τη δεκαετία του 1990, ότι η παιδαγωγική γνώση δεν βρίσκεται στα πανεπιστήμια, τα πολυτεχνεία ή τα κολέγια ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά σ' αυτούς που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα ΑΕΙ τελικώς απομακρύνθηκαν από τους αρχικούς όρους συγκρότησής τους: την επιδίωξη της γνώσης εντός ενός πλαισίου αυτονομίας και αυτοδιοίκησης. Ολοένα και περισσότερο αναγνωριζόταν το σχολείο ως η κοιτίδα της παιδαγωγικής γνώσης και ήταν επόμενο τα σχολεία να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. (Αυτό συνέβη παρά το γεγονός ότι διαμορφώθηκε από την πλευρά της κυβέρνησης ένας λόγος που υποβιβάζει τον εκπαιδευτικό στη θέση ενός τεχνίτη, που αμφισβητεί την επαγγελματική του ικανότητα και υπογραμμίζει τη σημασία της ρύθμισης των δραστηριοτήτων του.)

Στην καλύτερη περίπτωση, τα σχολεία όφειλαν να διαδραματίσουν έναν αυξημένο ρόλο στα προγράμματα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην παροχή πρακτικής διδακτικής εμπειρίας. Κατά παράδοση, τα σχολεία συνήθως υποβάθμιζαν τη γνώση που οι σπουδαστές είχαν αποκτήσει από τις ακαδημαϊκές τους σπουδές προς όφελος εκείνης που οι δάσκαλοι αποκτούν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τάξη. Αυτή η γνώση της σχολικής τάξης αποκτάει τώρα μεγαλύτερη νομιμοποίηση, ενώ τα σχολεία οφείλουν να εμπλακούν σε μεγαλύτερο βαθμό στην αξιολόγηση της πρόοδου των φοιτητών. Στη χειρότερη των περιπτώσεων, στο εξής τα σχολεία θα μπορούν να έχουν σημαντική επιρροή στην επιλογή των σπουδαστών για τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης, θα

διαθέτουν την κύρια ευθύνη της επίβλεψης της πρακτικής άσκησης και θα συμμετέχουν στην τελική κρίση όσον αφορά στην αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας του σπουδαστή. Κατά συνέπεια, τα ΑΕΙ ανησυχούν για το ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού ρύθμισης του περιεχομένου και της δομής των προπτυχιακών σπουδών της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αφετέρου, η κεντρική κυβέρνηση μπορούσε επιτυχώς να ισχυρισθεί ότι τα ΑΕΙ εντροφούν υπερβολικά στη θεωρητική γνώση, απομακρυσμένα πλήρως από την πραγματικότητα και τις ανησυχίες του κόσμου, και επομένως μία "συνδιαχείριση" μεταξύ των ΑΕΙ και των σχολείων θα μπορούσε να είναι η λύση. Από την άλλη πλευρά, μία περισσότερο κριτική άποψη θα υποστήριζε ότι το κεντρικό κράτος απέκτησε πλέον τα μέσα προκειμένου να ρυθμίσει την Ανώτατη Εκπαίδευση γενικότερα.

Εάν δει κανείς τα σχολεία εντός του ερμηνευτικού πλαισίου της ρύθμισης θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι διαδραματίζουν το ρόλο μιας ακόμη μη κυβερνητικής οργάνωσης (quango), ενός φορέα δηλαδή ο οποίος διοχετεύει τις κρατικές αποφάσεις με στόχο τον έλεγχο των αυτόνομων τάσεων και του αντιπολιτευόμενου ακαδημαϊκού έθους των ΑΕΙ. Ευλόγως μία σημαντική συνέπεια είναι η επιβεβαίωση και ενίσχυση της τυποποιημένης παιδαγωγικής, προσανατολισμένης στη μετάδοση μη αμφισβητήσιμων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας - προφανώς βασισμένων στην κατά κάποιο τρόπο περιορισμένη δυνατότητα αντίδρασης εκ μέρους των μαθητευόμενων εκπαιδευτικών - και χωρίς ουσιαστική θεωρητική θεμελίωση. Η σύγκριση με άλλα επαγγέλματα είναι προκλητική και αξίζει να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα, σε αντίθεση με την ιατρική και τη νομική, δεν έχει επιτύχει να συγκροτήσει ένα σώμα γνώσης, σχετικά αναμφισβήτητο, το οποίο να έχει εγκαθιδρυθεί στο πανεπιστήμιο. Η αποτυχία του να αναπτύξει μία συνεκτική άποψη για το ρόλο και τη λειτουργία του σε σχέση με τα παιδιά, τη μάθηση και την κοινωνία εν γένει, επέτρεψε σ' εκείνους που ασκούν τις πολιτικές σε εθνικό επίπεδο να εισχωρήσουν σ' αυτό το ρήγμα με οξύ τρόπο.

Η επιρροή στο ρηματικό λόγο

Για τα πανεπιστήμια και τους άλλους θεσμούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οι συνέπειες όσον αφορά στο ρηματικό λόγο ήταν αποφασιστικές. Αν και θα ήταν αβάντισμο να υποστηριχθεί ότι οι μαθητευόμενοι εκπαιδευτικοί υπήρξαν βασικοί συμμετέχοντες στη διαμόρφωση της συζήτησης για την παιδαγωγική και τις επιδράσεις των κοινωνικών διεργασιών πάνω στην εκπαίδευση, το κλίμα των δεκαετιών του 1960 και 1970 θα νομιμοποιούσε έναν τέτοιο ισχυρισμό. Αλλά θα ισχυριζόμουν ότι το πεδίο του λόγου έχει περιορισθεί, εν μέρει εξαιτίας αυτού που έχει αποκληθεί *συνδιαχείριση* μεταξύ των σχολείων και των ΑΕΙ όσον αφορά τη διαδικασία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η διαχειριστική και η τεχνοκρατική λογική είναι εμφανείς στο διαρκές ενδιαφέρον για: ικανότητα, standards και μετρήσιμη επίδοση. Τουλάχιστον, η ουσιαστική ενασχόληση με ευρύτερα πολιτισμικά και κοινωνικά ζητήματα στην εκπαίδευση (ιδιαίτερα αυτά που αφορούν την ισότητα ευκαιριών) είτε είναι οριακή, είτε απουσιάζει εντελώς. Αντ' αυτού υιοθετείται μία μηχανιστική προσέγγιση, όπως στην εγκύκλιο του ΥΕΑ (10/97) η οποία απαιτεί ότι όλοι όσοι προσδιορίζονται ως εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδεικνύουν τη γνώση τους σε σχέση με ζητήματα του συγκεκριμένου νομοθετήματος, όπως η παιδική προστασία, οι διαφυλετικές σχέσεις, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κλπ., αν και τα θέματα αυτά φαινομενικά δεν θα έπρεπε να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης.

Το επιχείρημά μου συνίσταται στο ότι, στην περίπτωση της Αγγλίας και της Ουαλίας, το κεντρικό κράτος επεδίωξε να ρυθμίσει τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης συνολικά, εν μέρει λόγω της επιτυχίας του εγχειρήματος στην περίπτωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο όνομα του συλλογικού αγαθού και της απόδοσης λόγου, η δομή και οι διαδικασίες της κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν θα μπορούσαν να αφεθούν στα χέρια των ακαδημαϊκών. Οι συνέπειες αυτού θα ήταν ευδιάκριτες στο ανεπαρκώς προετοιμασμένο διδακτικό προσωπικό, ανίκανο να εμπυρήσει τις βασικές δεξιότητες και γνώσεις στους νέους, και, ταυτόχρονα, ανάξιες λόγου εκπαιδευτικές θεωρίες που στην καλύτερη των περιπτώσεων θα ήταν άχρηστες, και στη χειρότερη καταστροφικές. Σε συνέπεια προς το παραπάνω επιχείρημα ακο-

λουθεί η θέση ότι τα standards στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών οφείλουν να διαφυλάσσονται και να προωθούνται, όπως ακριβώς οφείλει να συμβαίνει στην ανώτατη εκπαίδευση συνολικά. Επομένως, η φύση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συμβολίζει την τρέχουσα σκέψη σε αναφορά με τη νομιμοποίηση συγκεκριμένων κατηγοριών γνώσης που θα χαρακτηρίζαν τα ΑΕΙ. Εάν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών απογυμνωθεί από το κριτικό της περιεχόμενο, θα μπορούσε να συναχθεί ότι το αντίστοιχο θα συνέβαινε και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στα πανεπιστήμια.

Από την άλλη πλευρά αυτή η τάση προς εγκατάλειψη του κριτικού λόγου και η διάβρωση της επαγγελματικής αυτονομίας και της συναδελφικότητας θα μπορούσε να ήταν το αποτέλεσμα της επέκτασης της αγοράς παρά η επίθεση της “ισχυράς χείρας” μιας κρατικά ενορχηστρωμένης διαχείρισης. Ωστόσο, το ίδιο το κράτος ενθάρρυνε τα ΑΕΙ να προσανατολισθούν προς την αγορά και να γίνουν λιγότερο εξαρτημένα από τη δημόσια χρηματοδότηση, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούσε να θέσει μηχανισμούς ρύθμισης. Έτσι από τη μία πλευρά το κράτος αποδεσμεύεται, αλλά από την άλλη εμπλέκεται ακόμη πιο ενεργά, ενώ σημαντική πλευρά της λειτουργίας του αποτελεί η ρύθμιση ενός αυξανόμενα ιδιωτικοποιούμενου εκπαιδευτικού τομέα. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε κάλλιστα να αποβεί ο Δούρειος Ίππος που επιτρέπει στο κράτος να διασπάσει την εξουσία της πανεπιστημιακής σχολής, να υποβιβάσει τις συγκλήτους προς όφελος φορέων πιστοποίησης της ποιότητας και συμβουλίων χρηματοδότησης. Εν κατακλείδι όμως, καθώς τα ΑΕΙ ανταγωνίζονται σκληρά για την άγρα φοιτητών, το κίνητρο της παροχής μη συγκρουσιακών, χρησιμοθηρικών προγραμμάτων προς έναν πληθυσμό καθ’ όλα έτοιμο να παραμείνει εκτός του πεδίου του κριτικού λόγου μπορεί να αποδειχθεί ικανό για να νομιμοποιήσει τους στόχους της συναδελφικότητας και της αυτονομίας της σχολής.

Βιβλιογραφία

Bash, L. & Coulby, D. (1989): *The Education reform Act: Competition and Control*, London: Cassell

- Cave, M. et al (1995): “Regulatory Reform in Higher Education in the U.K.: Incentives for Efficiency and Product Quality” in Bishop, M. et al.
- Mitnick, B. (1980): *The Political economy of Regulation*, New York: Columbia University Press
- Ogus, A. & Veljanowski, C. (1984) (eds): *Readings in the Economics of Law and Regulation*, Oxford: Oxford University Press
- Turner, M. & Bash, L. (1999 forthcoming): *Sharing Expertise in Teacher Education*, London: Cassell