ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Μάθημα: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Φάκελος

Διδάσκουσα: Ελένη Πρόκου

Ακαδημαϊκό έτος 2012-2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΦΑΚΕΛΟΥ

Γράβαρης, Δ. 2005. **Από το κράτος στο κράτος: Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική**. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, 27-50.

Καραμεσίνη, Μ. & Πρόκου, Ε. 2007. **Τριτοβάθμια εκπαίδευση και απασχόληση: επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων και εκπαιδευτική πολιτική**. Στο Σ. Ρομπόλης, (επιμ.), *Η κοινωνική πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον: Προκλήσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 61-73.

Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. 2005. **Η «Ευρώπη της γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο**. Στο Δ.Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, 367-397.

Πασιάς, Γ. 2010. **'Λόγοι' και πολιτικές μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου (2000-2010). Προς την 'αλλαγή παραδείγματος' στο πλαίσιο των επιδράσεων της διαδικασίας της Μπολόνια (ΕΧΑΕ) και της στρατηγικής της Λισαβόνας (ΕΧΕ)**, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 59, 187-229.

Πασιάς, Γ. 2013. **Το διακύβευμα του 'πολίτη' στο πλαίσιο του ιστορικού μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεωρήσεις και ζητήματα**, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 20-21, 128-154.

Πρόκου, Ελ. 2003. **'Αγορά' - 'Κοινωνία των Πολιτών' - 'Αυτονομία': Αλλαγές στη σχέση κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη δυτική Ευρώπη, την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας**, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 82-100.

Πρόκου, Ελ. 2008. **Πολιτικές αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα**, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, 76-106.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους συγγραφείς των παραπάνω κειμένων, οι οποίοι ευγενικά παραχώρησαν τη δουλειά τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς και στις εκδόσεις "Σαββάλας", στον εκδοτικό οίκο "Διόνικος" και στα περιοδικά *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *Επιστήμες της Αγωγής*, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, για την παραχώρηση της άδειας ένταξής των κειμένων στον φάκελο του μαθήματος "Κοινωνικές Διαστάσεις της Εκπαιδευτικής Πολιτικής" του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου.

Ελένη Πρόκου
Επίκουρη καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής
Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΔΙΟΝΥΣΗΣ Ν. ΓΡΑΒΑΡΗΣ

Από το Κράτος στο Κράτος
Ορθολογικοτητα και Κανονες Νομιμοποιησης στην Εκπαιδευτικη Πολιτικη

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ΔΗ ΑΠΟ ΤΑ ΤΕΛΗ της δεκαετίας του 1970 και μετέπειτα, μια σειρά από καταλυτικές αλλαγές έχουν συντελεστεί στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αλλαγές αυτές μάλιστα επιταχύνονται και γίνονται συχνότερες με το πέρασμα του χρόνου και όσο περισσότερο πλησιάζουμε στις μέρες μας με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τύπος εκπαιδευτικής πολιτικής που είχε επικρατήσει από τη μεταπολεμική περίοδο μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1970 να εμφανίζονται στο βλέμμα του σημερινού ερευνητή όχι μόνο παρωχημένα, αλλά και ανοίκεια.

Στη συναφή βιβλιογραφία το σύνολο αυτών των μεταβολών, καθώς και η ίδια η διαδικασία μετασχηματισμού έχει περιγραφεί και αποδοθεί με τρόπο ευσύνοπτο ως μετάβαση από το κράτος στην αγορά. Πιο συγκεκριμένα, και με χρονική –αλλά όχι μόνο– αφετηρία την αποτυχία ή την κατάρρευση της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού (manpower planning) η συζήτηση και οι σχετικές αναλύσεις έχουν επικεντρωθεί αφενός στις διαδικασίες «ιδιωτικοποίησης» της εκπαίδευσης και αφετέρου στις ομόρροπες μεταρρυθμίσεις ή απόπειρες μεταρρύθμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τη βασική θέση που υποστηρίζεται στο παρόν κείμενο, το σύνολο των μεταβολών που προαναφέρθηκαν είναι δυνατό να περιγραφεί και να κατανοηθεί όχι ως μετάβαση από το κράτος στην αγορά αλλά κατά μείζονα λόγο και εναλλακτικά ως μετάβαση από το κράτος στο κράτος: ως μετάβαση δηλαδή από μία μορφή κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης σε μία χρονικά διάδοχη και οπωσδήποτε διαφορετική μορφή κρατικής παρέμβασης. Στις σελίδες που ακολουθούν η επιχειρηματολογία, η οποία αποσκοπεί στην τεκμηρίωση και στήριξη αυτής της θέσης αναπτύσσεται σε δύο επιμέρους ενότητες. Στην πρώτη από αυτές παρουσιάζεται η ίδια η θέση περί μετάβασης από το κράτος στο κράτος με τρόπο διεξοδικό και με αναφορά στις κρατούσες και, ούτως ειπείν, αντίπαλες αντιλήψεις περί μετάβασης από το κράτος στην αγορά.

Επιπρόσθετα επιχειρείται η επισήμανση του ίδιου του μηχανισμού μετάβασης με αναφορά στη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής ενώ η ενότητα αυτή κλείνει με την οροθέτηση της κοινωνικής ορθολογικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζεται το πλαίσιο αυτών των μεταβολών κατά μήκος δύο εννοιολογικών αξόνων: α) του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, και β) του πλέγματος των κρατικών πολιτικών. Η ανάλυση στην ενότητα αυτή αποσκοπεί στην αποσαφήνιση της ορθολογικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τις βασικές της συνιστώσες, οι οποίες είναι αφενός οι σκοποί και αφετέρου τα μέσα της πολιτικής αυτής. Ως προς τους σκοπούς παρατηρείται ότι αυτοί διαθλώνται και καθίστανται φευγαλέοι καθώς η ίδια η υφή του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής συγκροτείται από μια σειρά διαμεσολαβητικών μορφών, στη βάση των οποίων η εκπαιδευτική λειτουργία εν γένει μεταμορφώνεται σε εκπαιδευτική πολιτική. Από την άλλη πλευρά, η σχέση μεταξύ μέσων και σκοπών διευκρινίζεται όχι μόνο εντός του πλαισίου που προδιαγράφει η εκπαιδευτική πολιτική αλλά σε έναν ευρύτερο ερευνητικό ορίζοντα καθώς εξετάζεται ως σχέση εσωτερικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μακροοικονομικής, εκπαιδευτικής και πολιτικής αγοράς εργασίας.

2. Η ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΠΟΡΥΘΜΙΣΗ: ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΟΥ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΠΕΝΔΥΣΗ ΣΕ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από τα μέσα μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1970 έχει εύλογα χαρακτηριστεί ως μια εποχή που υπό την οπτική γωνία της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαδεύεται από την αποτυχία μιας συγκεκριμένης και μέχρι τότε κανονικής μορφής κρατικής παρέμβασης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ο αντίστοιχος όρος που αρχικά υιοθετήθηκε και έκτοτε επικράτησε είναι «αποτυχία του σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού»[1]. Αυτό το πρότυπο εκπαιδευτικής πολιτικής που ακμάζει κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1950 και του 1960 διακρίνεται από μια συγκεκριμένη και ιδιαίτερη «λογική» σύνδεσης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά με την παραγωγή και ειδικότερα, μολονότι όχι αποκλειστικά, με τη βιομηχανική παραγωγή. Σε όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες καπιταλιστικές δημοκρατίες, με ορισμένες ευδιάκριτες παραλλαγές και επιμέρους διαφοροποιήσεις, ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης βαίνει στη διάρκεια αυτής της περιόδου παράλληλα και ομόρροπα με έναν ευρύ-

1. Για την περίπτωση της Γερμανίας βλ. Peter S. Straumann (1974), *Neue Konzepte der Bildungsplanung*, Rowohlt, Hamburg. Για την περίπτωση των ΗΠΑ βλ. Garth L. Mangum (επιμ.) (1965), *The Manpower Revolution: Its Policy Consequences*, Doubleday, New York.

τερο σχεδιασμό ή ακριβέστερα με τη ρύθμιση της οικονομίας και της παραγωγής. Έχοντας ως θεμελιώδη και δεσμευτικό στόχο την ενίσχυση της οικονομικής μεγέθυνσης και την αύξηση του προϊόντος –και μάλιστα του βιομηχανικού προϊόντος– η οικονομική πολιτική εκείνης της περιόδου υιοθετεί ως πρόσφορο εργαλείο την ενδυνάμωση της ενεργού ζήτησης προκειμένου να επιτευχθεί ο συμπληρωματικός και απώτερος στόχος της πλήρους απασχόλησης όχι μόνο του εργατικού δυναμικού αλλά και του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού. Σε γενικές γραμμές πρόκειται για μια κεϊνσιανής έμπνευσης μακροοικονομική πολιτική, η οποία πάντως από βραχυπρόθεσμη πολιτική καταπολέμησης της ύφεσης έχει πλέον μετατραπεί σε μεσοπρόθεσμη ή ακόμα και σε μακροπρόθεσμη πολιτική οικονομικής μεγέθυνσης. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο εντάσσεται και αποκτά σημασία η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού.

Στο εσωτερικό αυτού του τύπου μακροοικονομικής παρέμβασης το σύνολο των κοινωνικών πολιτικών –επομένως και η εκπαιδευτική πολιτική– διαδραματίζει το ρόλο ενσωματωμένων σταθεροποιητών, στοιχείο που εκδηλώνεται στην ανοδική τάση των κοινωνικών δαπανών αλλά και ειδικότερα του λεγόμενου κοινωνικού μισθού. Με την έννοια αυτή η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού αποτελεί ένα επιμέρους μέσο για την επιδίωξη τόσο του στόχου της πλήρους απασχόλησης όσο και εκείνου της οικονομικής μεγέθυνσης. Ως προς την ορθολογικότητά της η πολιτική αυτή είναι δυνατό να αναλυθεί σε δύο σκέλη: το σκέλος της οικονομικής και το σκέλος της κοινωνικής ορθολογικότητας, τα οποία αντιστοιχούν αφενός στην οικονομική και αφετέρου στην κοινωνικοποιητική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό την οπτική γωνία της οικονομικής της ορθολογικότητας η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού αποτελεί μια σχεδιασμένη παρέμβαση στο σκέλος της προσφοράς εργασίας έτσι ώστε μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος να διαμορφώνονται τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά εκείνες οι ειδικότητες και δεξιότητες που απαιτούνται από τη διαρκή οικονομική μεγέθυνση. Υπό την οπτική γωνία της κοινωνικής της ορθολογικότητας η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού εκδηλώνεται με τη διεύρυνση και τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς ολοένα και περισσότερα κοινωνικά στρώματα εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιγενόμενη «μαζικοποίηση» του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύεται περαιτέρω αφού αντλεί τη νομιμοποιητική της ισχύ από την αρχή της ισότητας των ευκαιριών, η οποία αντικρίζεται ως προς την υλική της πτυχή με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης μέσω πηγών που προϋποθέτουν και ταυτόχρονα ενεργοποιούν αναδιανομές εισοδήματος αλλά και δικαιωμάτων. Κατά συνέπεια η αύξηση της προσφοράς των εκπαιδευτικών υπηρεσιών δημιούργησε τη δική της ζήτηση καθώς η τελευταία αυξάνεται με τη βοήθεια των εισοδηματικών ενισχύσεων.

Η χρονική σύμπτωση της αποτυχίας αυτού του σχεδιασμού με την εξάντληση των ορίων στο κυρίαρχο τότε υπόδειγμα ρύθμισης της οικονομίας και μακρο-

οικονομικής παρέμβασης δεν είναι τυχαία. Αντίθετα, αποτελεί επαρκή ένδειξη όχι μόνο για την παράλληλη και συνδυασμένη πορεία αυτών των δύο ειδών κρατικής πολιτικής αλλά και για το οριστικό «κλείσιμο» του κύκλου που ακολούθησε το μεταπολεμικό πρότυπο οικονομικής ανάπτυξης. Η πρώτη εκδήλωση της κρίσης εμφανίζεται στο σκέλος της κοινωνικοποιητικής «λειτουργίας» της εκπαίδευσης περί τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Ασφαλής μαρτυρία αυτής της κρίσης αποτελούν οι κινητοποιήσεις και οι εξεγέρσεις της νεολαίας και των φοιτητών, οι οποίες βέβαια παραλλάσσουν από χώρα σε χώρα ανάλογα με τα ζητήματα που φέρνει στο προσκήνιο η εκάστοτε πολιτική συγκυρία. Από την άλλη μεριά η κρίση ως προς το σκέλος της οικονομικής ορθολογικότητας εκδηλώνεται με το ξέσπασμα της πρώτης πετρελαϊκής κρίσης το 1973, η οποία σηματοδοτεί και το τέρμα του μεταπολεμικού προτύπου οικονομικής ανάπτυξης. Η εκδήλωση του στασιμοπληθωρισμού αλλά και η ολοένα και οξύτερη δημοσιονομική κρίση αναδεικνύει τα όρια της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού καθώς η ύφεση αλλά και η οικονομική αστάθεια καθιστούν πλεονάζουσες ή ακόμα και περιττές τις δεξιότητες και τις ειδικότητες, τις οποίες συνεχίζει να παράγει το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ τα δημοσιονομικά ελλείμματα περιορίζουν δραστικά τους διαθέσιμους χρηματοδοτικούς πόρους. Τα πρώτα πλήγματα δέχεται εκείνο το τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος που αφορά την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό οι πρώτες απόπειρες προσαρμογής και μεταρρύθμισης λαμβάνουν χώρα σε σχέση με το τμήμα αυτό[2]. Σε κάθε περίπτωση όμως, η αποτυχία του σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού ως ιστορικής μορφής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν περιορίζεται και δεν είναι δυνατό να κατανοηθεί απλώς και μόνο ως αποτυχία στην ορθολογικότητα, είτε οικονομική είτε κοινωνική, της πολιτικής αυτής. Αντίθετα, αποτελεί έκφραση της κρίσης, της διάρρηξης δηλαδή της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής, και υπό αυτό το πρίσμα πρέπει να διερευνάται.

Με αφετηρία αυτή την κρίση στη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής οι μεταβολές που έχουν επέλθει έκτοτε τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα και τους επιμέρους θεσμούς του όσο και στην ίδια την εκπαιδευτική πολιτική υποδεικνύουν μια πορεία από την κρατική ή δημόσια ρύθμιση προς την ιδιωτικοποίηση. Η πορεία αυτή, η οποία με το πέρασμα των χρόνων γίνεται ολοένα και εμφανέστερη, συνηγορεί υπέρ ενός ερμηνευτικού σχήματος, στο πλαίσιο του οποίου μπορεί να περιγραφεί ως κίνηση από το κράτος στην αγορά. Ανεξάρτητα από τις ιδεολογικές χρήσεις –και καταχρήσεις– τις οποίες έχει υποστεί, αυτό το ερμηνευτικό σχήμα έχει αντλήσει ένα είδος εμπειρικής επιβεβαίωσης και δικαιολόγησης από δύο δια-

2. Σημαντική είναι η μελέτη του C. Offe (1975), *Berufsbildungsreform: Eine Fallstudie ueber Reformpolitik*, Suhrkamp, Frakfurt/Main.

πρωτές πηγές. Η πρώτη από αυτές αναφέρεται στις επιμέρους θεσμικές μετατοπίσεις που έχουν λάβει χώρα τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στο νέο υπόδειγμα μακροοικονομικής παρέμβασης ή ρύθμισης της οικονομίας. Πιο συγκεκριμένα, το κράτος ως ρυθμιστής ή πολύ περισσότερο ως σχεδιαστής φαίνεται να υποχωρεί από το πεδίο της εκπαίδευσης επικαλούμενο τη δημοσιονομική κρίση και την παρεπόμενη στενότητα χρηματοδοτικών πόρων αφήνοντας μεγαλύτερα περιθώρια στην ιδιωτική οικονομία. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και το εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα υιοθετούν με ολοένα και μεγαλύτερη συχνότητα ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια ως προς τη λειτουργία τους. Στο πλαίσιο αυτού του νέου προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος η αρχή της κυριαρχίας του φορολογουμένου δίνει βαθμιαία τη θέση της στην αρχή της κυριαρχίας του καταναλωτή/χρήστη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αυτή η μετατόπιση κατά τη χρήση των χρηματοδοτικών πόρων από τον κρατικό προϋπολογισμό και τη φορολογία προς επιδοτούμενες από το κράτος ιδιωτικές δαπάνες συνοδεύεται συχνά από την εισαγωγή νέων διαδικασιών αξιολόγησης των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τον κίνδυνο τα κριτήρια της αξιολόγησης συχνά να «μεταξιώνονται» σε πρόσκαιρες αρχές νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, η διαρραγείσα σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής έχει πλέον αποκατασταθεί με μια νέα αυτή τη φορά μορφή, αφού τώρα εμφανίζεται ως σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και αγοράς εργασίας. Με βάση αυτήν ακριβώς τη σχέση ένα σημαντικό τμήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής νοείται πλέον ως ενεργητική πολιτική απασχόλησης και καταπολέμησης της ανεργίας.

Η δεύτερη πηγή στήριξης του ερμηνευτικού σχήματος, σύμφωνα με το οποίο η πορεία των μεταβολών κατανοείται ως κίνηση από το κράτος στην αγορά, εντοπίζεται στη μετατόπιση του κέντρου βάρους και ιδιαίτερα του πολιτικού προσανατολισμού της θεωρίας περί ανθρωπίνου κεφαλαίου. Σε γενικές γραμμές η βασική θέση αυτής της θεωρίας συνίσταται στο ότι η εκπαίδευση και η γνώση γενικότερα αποτελεί επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό μιας κοινωνίας. Μάλιστα, η απόδοση αυτής της επένδυσης εμφανίζεται τόσο στην ενδυνάμωση του ρυθμού οικονομικής μεγέθυνσης όσο και στις σχετικά υψηλότερες απολαβές, στα εισοδήματα δηλαδή που εντέλει καρπώνονται εκείνοι που έχουν επενδύσει σε ανθρώπινο κεφάλαιο[3]. Η θεωρία ωστόσο αυτή μορφοποιήθηκε ως προς τις πολιτικές της συνεπαγωγές με δύο διαφορετικούς και εν πολλοίς αντιτιθέμενους τρόπους. Έτσι, κατά την περίοδο ακμής της πολιτικής σχεδιασμού του

3. Πρωτοποριακό είναι εδώ το Theodore W. Schultz (1972), *Η οικονομική αξία της εκπαιδεύσεως*, εκδ.-μτφρ. Γ.Φ. Κουτσουμάρης, Παπαζήσης, Αθήνα. Ο αναγνώστης επίσης θα πρέπει να ανατρέξει και στο ειδικό αφιέρωμα του περιοδικού *Journal of Political Economy*, τόμ. LXX (Οκτώβριος 1962), στο οποίο περιέχονται άρθρα των κυριότερων εκπροσώπων της Θεωρίας του Ανθρωπίνου Κεφαλαίου.

εργατικού δυναμικού ο βασικός προσανατολισμός της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου στήριξε την αύξηση των κρατικών δαπανών για εκπαίδευση με χρηματοδότηση μέσω φορολογίας, θεωρώντας ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο και συνακόλουθα η επένδυση σε αυτό παρουσιάζει τις ιδιότητες ενός δημόσιου αγαθού ή μιας εξωτερικής οικονομίας. Κατ' αντιδιαστολή προς τη θεώρηση αυτή και μετά την αποτυχία της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού, ο βασικός προσανατολισμός της θεωρίας περί ανθρωπίνου κεφαλαίου έρχεται πλέον να υποστηρίξει ότι η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο είναι καταρχήν ευθύνη του εξατομικευμένου επενδυτή, οπότε και το ίδιο το ανθρώπινο κεφάλαιο θα απολέσει βαθμιαία και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δημοσίου αγαθού ή της εξωτερικής οικονομίας. Δεν είναι, μάλιστα, ούτε τυχαία ούτε συμπτωματική η τρέχουσα μετονομασία της εκπαιδευτικής πολιτικής ως πολιτικής διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων.

Εάν, λοιπόν, αυτές οι δύο δέσμες τεκμηρίωσης συνηγορούν υπέρ της ερμηνείας και της κατανόησης όλων αυτών των μεταβολών ως κίνησης από το κράτος στην αγορά, τότε είναι αναγκαίο να αναλυθεί το σημείο τερματισμού αυτής της κίνησης, η ίδια δηλαδή η έννοια της αγοράς, όπως χρησιμοποιείται σε αυτό το ερμηνευτικό πλαίσιο. Στο εσωτερικό του τελευταίου η έννοια της αγοράς χρησιμοποιείται εναλλακτικά κατά δύο τρόπους. Σύμφωνα με τον πρώτο από αυτούς, η αγορά κατανοείται υπό την τυπικά νεοκλασική οικονομική της εκδοχή: ως αποτελεσματικός μηχανισμός κατανομής πόρων, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από σπανιότητα σε σχέση με τις εξ ορισμού άπειρες και απροσδιόριστες ως προς το περιεχόμενό τους ανάγκες ή επιθυμίες που πρέπει να ικανοποιηθούν. Στην περίπτωση αυτή, επομένως, η κίνηση από το κράτος στην αγορά σημαίνει αντικατάσταση του κράτους και ειδικότερα του κρατικού προϋπολογισμού ως μηχανισμού κατανομής πόρων από το μηχανισμό της αγοράς. Πιο συγκεκριμένα, σημαίνει ότι οι πόροι με τους οποίους χρηματοδοτείται η εκπαίδευση συνολικά δεν κατανέμονται πλέον μέσω του κρατικού προϋπολογισμού αλλά μέσω της αγοράς. Ωστόσο μια προσεκτικότερη εξέταση των μεταβολών που έχουν λάβει χώρα δύσκολα θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι το κράτος ως μηχανισμός κατανομής έχει αντικατασταθεί πλήρως από την αγορά. Ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες, κατά τις οποίες οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση έχουν υποχωρήσει έναντι των ιδιωτικών δαπανών, δεν είναι δυνατό να γίνει λόγος ακόμα και για μερική υποκατάσταση του κράτους από την αγορά.

Τα πράγματα, πάντως, εμφανίζονται διαφορετικά εάν η αγορά κατανοηθεί ως μηχανισμός –ακριβέστερα ως διαδικασία– λήψης συλλογικών αποφάσεων. Στην περίπτωση αυτή η κίνηση από το κράτος στην αγορά δεν ισοδυναμεί με αντικατάσταση ενός μηχανισμού κατανομής πόρων από έναν άλλο αλλά παρα-

πέμπει στην υποχώρηση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας λήψης συλλογικών αποφάσεων έναντι μιας άλλης, σαφώς διαφοροποιημένης και διαφορετικής, η οποία καθ' υποφοράν παρουσιάζεται με ισχυρότερα στοιχεία ορθολογικότητας. Πράγματι, η παρατήρηση των μεταβολών φαίνεται να υποστηρίζει με περισσότερη πειθώ αυτή τη δεύτερη εκδοχή. Εάν όμως συμβαίνει κάτι τέτοιο, τότε οι μεταβολές δεν μπορούν να συνοψιστούν έστω ως κίνηση από το κράτος στην αγορά. Μάλλον, η ορθότερη αποτύπωση θα ήταν διείσδυση της ορθολογικότητας της αγοράς ως μηχανισμού λήψης συλλογικών αποφάσεων στην ορθολογικότητα του κράτους ως ομόλογου μηχανισμού. Κατά συνέπεια, το κράτος δεν υποχωρεί έναντι της αγοράς –το κράτος δηλαδή δεν συρρικνώνεται ούτε γίνεται μικρότερο– αλλά ενεργεί πλέον κατά τη λήψη συλλογικών αποφάσεων *ως εάν να ήταν αγορά, ως οιονεί αγορά*. Η υιοθέτηση ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων για την κατανομή των πόρων στην εκπαίδευση συνηγορεί υπέρ αυτής της άποψης, ενώ η υποχώρηση των κρατικών έναντι των ιδιωτικών δαπανών –οπουδήποτε αυτή συμβαίνει– είναι *αποτέλεσμα και όχι αιτία* της νέας μορφής κρατικής παρέμβασης.

Η αποδοχή του ερμηνευτικού πλαισίου, σύμφωνα με το οποίο οι μεταβολές αυτές μπορούν να ερμηνευθούν ως κίνηση από το κράτος στην αγορά, έχει οδηγήσει και στην επικράτηση μιας παράλληλης και παρεπόμενης θέσης, σύμφωνα με την οποία η νέα εκπαιδευτική πολιτική έχει απολέσει οριστικά το χαρακτήρα της ως κοινωνική πολιτική και επομένως δεν είναι δυνατόν πλέον να προσδιορίζεται ως κοινωνική πολιτική. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, ο κοινωνικός χαρακτήρας και η «κοινωνική ορθολογικότητα» της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της ίδιας της εκπαίδευσης έχει υπονομευτεί εξαιτίας μιας σειράς δραστικών αλλαγών. Ανάμεσα στις αλλαγές αυτές προεξάρχουσα θέση κατέχουν η αμφισβήτηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση ως κατεξοχήν κοινωνικού δικαιώματος, η ανάσχεση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης μέσω αναδιανομής πόρων και εισοδήματος καθώς και η μετάβαση από συστήματα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών με καθολικό χαρακτήρα σε περισσότερο επιλεκτικά και στοχευμένα σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού εκπαιδευτικά συστήματα. Πράγματι, εάν η εκπαιδευτική πολιτική τού σήμερα συγκριθεί με την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου 1950-1975 στη βάση των κριτηρίων της καθολικότητας έναντι της επιλεκτικότητας, της χρηματοδότησης μέσω αναδιανομής του εισοδήματος και της εν τοις πράγμασι αμφισβήτησης του δικαιώματος στην εκπαίδευση ως κοινωνικού δικαιώματος, τότε η ιστορική πορεία που έχει ακολουθήσει ισοδυναμεί αναμφίβολα με υποχώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικής πολιτικής. Αυτή η αντίληψη όμως αναγορεύει την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου 1950-1975 σε κανόνα της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς ωστόσο να λαμβάνει υπόψη ότι αυτή η εκδοχή της δεν είναι παρά μία ιστορική μορφή εκ-

παιδευτικής πολιτικής, η οποία εξαρχής είχε ενσωματωμένες στο εσωτερικό της και τις δυνατότητες της κρίσης της[4]. Επιπρόσθετα, η κοινωνική ορθολογικότητα εκείνης της μορφής εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιότητες της οποίας ήταν το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, η καθολικότητα και η αναδιανομή, όχι μόνο αντλούσε τις συνθήκες ισχύος της από ένα συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής συναίνεσης μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών συμφερόντων αλλά ταυτόχρονα αποκτούσε νόημα από την ορθολογικότητα του υποδείγματος μακροοικονομικής πολιτικής που επικρατούσε την εποχή εκείνη. Με άλλα λόγια και κατά έναν παράδοξο εκ πρώτης όψεως τρόπο, η κοινωνική ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν ιδιότητα της ορθολογικότητας της μακροοικονομικής πολιτικής. Το στοιχείο αυτό γίνεται εμφανές εκ του ότι η κρίση στο κυρίαρχο υπόδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής –η πολιτική δηλαδή σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού– όχι μόνο συμπίπτει χρονικά αλλά επίσης, όπως θα αποσαφηνιστεί και στις επόμενες ενότητες αυτού του κειμένου, προκαλείται ή, για την ακρίβεια, αποτελεί μορφή έκφρασης της ευρύτερης κρίσης στο κυρίαρχο υπόδειγμα μακροοικονομικής παρέμβασης – στην κεϊνσιανής δηλαδή έμπνευσης μακροοικονομική πολιτική.

Εάν, επομένως, η ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικής πλέον πολιτικής οροθετείται και υπερ-προσδιορίζεται από την ορθολογικότητα της μακροοικονομικής πολιτικής, τότε η νέα μορφή της εκπαιδευτικής πολιτικής και πιο συγκεκριμένα η κοινωνική της ορθολογικότητα δεν είναι δυνατό να κρίνεται και να συγκρίνεται με την κοινωνική ορθολογικότητα της ιστορικά πρότερης μορφής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σύγκριση, με άλλα λόγια, της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού με την πολιτική διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων, μολονότι αναδεικνύει ενδιαφέρουσες εκ πρώτης όψεως διαφορές μεταξύ αυτών των δύο ιστορικών μορφών εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι αδιέξοδη ως προς τη δυναμική της πτυχή και σαφώς περιορισμένη ως προς το πλαίσιο συγκριτικής ανάλυσης. Κατά συνέπεια, η κοινωνική ορθολογικότητα της κρατούσας σήμερα εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να ορίζεται όχι αφ' εαυτής ή με αναφορά σε μια υποστασιοποιημένη μορφή κοινωνικής ορθολογικότητας αλλά με αναφορά στο ευρύτερο πλαίσιο της ορθολογικότητας της κρατούσας σήμερα μακροοικονομικής πολιτικής, της οποίας άλλωστε αποτελεί ιδιότητα και από την οποία αντλεί το δικό της, σχετικά αυτοτελές, νόημα. Έτσι, η κρατούσα σήμερα εκπαιδευτική πολιτική υπό τη μορφή της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων παραπέμπει σε μια νέα σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και πα-

4. Ιδιαίτερα σημαντική στην προοπτική αυτή είναι η κριτική προσέγγιση που αναπτύσσεται στο Κ. Σταμάτης (υπό έκδοση), *«Κοινωνία της γνώσης;» – Η αβέβαιη παιδεία στο νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό*.

ραγωγής, η οποία διαμεσολαβείται κατ' ανάγκην από την πολιτική –και μάλιστα την ενεργητική, όπως αυτή κατανοείται σήμερα– αγοράς εργασίας. Η διαμεσολάβηση αυτή αποτελεί τη μείζονα διαφορά της πολιτικής διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων σε σύγκριση και κατ' αντιδιαστολή προς την πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί ότι ο ειδικά κοινωνικός χαρακτήρας της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, η ίδια η κοινωνική της ορθολογικότητα, συνίσταται ακριβώς σε αυτή τη διαμεσολάβηση, στο μετασχηματισμό αλλά και στην αυτοκατανόησή της ως ενεργητική πολιτική αγοράς εργασίας. Επομένως, η κρατούσα σήμερα εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα νέο είδος κοινωνικής πολιτικής, η οποία εμφανίζεται αλλά και είναι περισσότερο απορυθμισμένη σε σύγκριση με την ιστορικά πρότερη μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνοψίζοντας τα επιχειρήματα αυτής της ενότητας: α) Το σύνολο των μεταβολών που έχουν συντελεστεί στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και μετέπειτα είναι δυνατό να περιγραφούν όχι ως μία κίνηση από το κράτος στην αγορά αλλά ως μία κίνηση από το κράτος στο κράτος, από μια συγκεκριμένη μορφή κρατικής παρέμβασης σε μια διαφορετική και εξίσου συγκεκριμένη μορφή. β) Η κίνηση αυτή δεν περιορίζεται μόνο στο μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από μια πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού σε μια πολιτική διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων αλλά επεκτείνεται και πλαισιώνεται από έναν ευρύτερο μετασχηματισμό στο υπόδειγμα μακροοικονομικής παρέμβασης. Ο μετασχηματισμός αυτός συμπίπτει με την αντικατάσταση του κεϊνσιανού υποδείγματος μακροοικονομικής πολιτικής από το μονεταριστικό υπόδειγμα. γ) Αν και η νέα μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής σε σύγκριση με την ιστορικά πρότερή της εμφανίζεται –και είναι– περισσότερο απορυθμισμένη και ελλιπής ως προς την κοινωνική της ορθολογικότητα, εντούτοις χαρακτηρίζεται από μια νέα και εντελώς διαφορετική εκδοχή κοινωνικής ορθολογικότητας, στο βαθμό που διαμεσολαβείται από την πολιτική αγοράς εργασίας και υλοποιείται ως ενεργητική πολιτική αγοράς εργασίας. δ) Και στις δύο χρονικές περιόδους η κοινωνική ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής οροθετείται και υπερ-προσδιορίζεται από την ορθολογικότητα της μακροοικονομικής πολιτικής.

Τα σημεία αυτά θα αναλυθούν περαιτέρω στην ενότητα που ακολουθεί. Πιο συγκεκριμένα, με την εισαγωγή της έννοιας του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής (education policy domain) επιχειρείται αφενός η οροθέτηση των εκπαιδευτικών «αναγκών», έτσι όπως αυτές προκύπτουν από την ιδιάζουσα για τις αναπτυγμένες καπιταλιστικές δημοκρατίες σχέση μεταξύ παραγωγής και εκπαιδευτικού συστήματος, και αφετέρου η ανάλυση αυτής της σχέσης στη δυναμική της προοπτική. Επιπρόσθετα, και με την εισαγωγή αυτή τη φορά της έννοιας του πλέγματος των κρατικών πολιτικών (policy complex), η ανάλυση της εκπαιδευτι-

κής πολιτικής δεν περιορίζεται μόνο στο εσωτερικό της δικής της ορθολογικότητας, θεωρώντας τις λοιπές κρατικές πολιτικές είτε ως εξωγενείς είτε ως σταθερές, αλλά επεκτείνεται στο εσωτερικό ενός πλέγματος κρατικών πολιτικών, στο εσωτερικό του οποίου η ορθολογικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής προσδιορίζεται και μετασχηματίζεται σε ιδιότητα της ορθολογικότητας τόσο της μακροοικονομικής πολιτικής όσο και της πολιτικής απασχόλησης και αγοράς εργασίας.

3. Η ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Α. ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ «ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ»

Το πεδίο παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες εμφανίζεται ως ένα σύνολο από θεσμούς, ρυθμίσεις και κανόνες τυπικούς είτε άτυπους. Αυτές οι μορφές εμφάνισης αποτελούνται από εκπαιδευτικές μονάδες (σχολεία και εκπαιδευτήρια), από εκπαιδευτικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, αδιαβάθμητη), από εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει τις επιμέρους εκπαιδευτικές μονάδες, από κανόνες στελέχωσης και προαγωγής, από αρμοδιότητες (κεντρικής κυβέρνησης ή τοπικής αυτοδιοίκησης, δημόσιες/κρατικές ή ιδιωτικές), από υποδιαιρέσεις της εκπαίδευσης (υποχρεωτική ή μη υποχρεωτική, εκπαίδευση ή επαγγελματική κατάρτιση) και από συγκεκριμένες σχέσεις ή «αναμείξεις» μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Ανάλογα με τον ιδιαίτερο κάθε φορά τρόπο συνδυασμού αυτών των στοιχείων οι θεσμοί, οι ρυθμίσεις και οι κανόνες συναπαρτίζουν ένα όλον το οποίο θα μπορούσε να αποκληθεί καθεστώς εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο εσωτερικό αυτού του καθεστώτος το πεδίο παρέμβασης βρίσκεται εν αναμείξει προς την εκπαιδευτική πολιτική, στο βαθμό που οι συνέπειες αλλά και οι τελικές της επιπτώσεις είναι ανάγλυφα χαραγμένες στο πεδίο αυτό.

Εάν όλες αυτές οι μορφές εμφάνισης αθροιστούν σε ένα συνεκτικό όλον, τότε το καθεστώς εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζεται εκ νέου είτε ως α) εκπαιδευτικό σύστημα, εφόσον προσεγγιστεί από την αυστηρά θεσμική του όψη, είτε ως β) εκπαιδευτική λειτουργία, εφόσον προσεγγιστεί υπό την οπτική γωνία της παραγωγής εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων [εκροών ή/και εκβάσεων]. Αυτές οι δύο εναλλακτικές μορφές εμφάνισης του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σαφέστερες και περισσότερο ευκρινείς από ερευνητική σκοπιά σε σύγκριση με εκείνη του καθεστώτος εκπαιδευτικής πολιτικής. Πράγματι, η μορφοποίηση του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην έννοια του εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύει αφενός την ιεραρχική δομή των εκπαιδευτικών θεσμών και συνακόλουθα και την ιεράρχηση των ρυθμίσεων και των κανόνων που αναφέρονται σε αυτό και αφετέρου τον επιμερισμό και την οροθέ-

ση του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με άλλα συγγενή και όμορα πεδία κρατικής παρέμβασης. Αναδεικνύει, με άλλα λόγια, το πεδίο παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ιδιαίτερο υποσύστημα με τη δική του και σχετικά αυτοτελή «λογική» και σκοπιμότητα. Το ερευνητικό «όφελος» ωστόσο είναι ακόμα μεγαλύτερο με τη μορφοποίηση του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην έννοια της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Και τούτο αφενός επειδή προβάλλει με έντονο χρωματισμό στο βλέμμα του κάθε ερευνητή εκείνες τις ειδικές κοινωνικές ανάγκες, τις οποίες καλείται να ικανοποιήσει αυτή η εκπαιδευτική λειτουργία καθώς και τους εξ ορισμού κοινούς σκοπούς κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου επειδή αναδεικνύει την ίδια την εκπαιδευτική λειτουργία ως αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Η κατανόηση της κοινωνίας και του κοινωνικού δεσμού υπό την έννοια του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας οδηγεί στην εννοιολόγηση της ίδιας κοινωνίας ως ολότητας, η οποία είναι επιμερισμένη σε ιδιαίτερα είδη εργασίας, σε ιδιαίτερους κλάδους παραγωγικής δραστηριότητας. Η παραγωγική δραστηριότητα, η εργασία δηλαδή, σε καθέναν από τους κλάδους αυτούς είναι μια ένσκοπη κοινωνική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι έχει τους δικούς της ιδιαίτερους και ειδικούς σκοπούς, οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι στην ικανοποίηση συγκεκριμένων και ειδικών αναγκών. Εάν, λοιπόν, η εκπαιδευτική λειτουργία νοηθεί ως ιδιαίτερη παραγωγική/εργασιακή δραστηριότητα, τότε ο κοινός της σκοπός αλλά και το ουσιώδες περιεχόμενό της συνίσταται στη διατήρηση/αναπαραγωγή, μετάδοση αλλά και παραγωγή τόσο ειδικών γνώσεων όσο και της γνώσης εν γένει. Η επιδίωξη αυτών των σκοπών φέρνει στο προσκήνιο δύο ουσιώδη και τυπικά γνωρίσματα της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Το πρώτο από αυτά είναι η αναστοχαστική αναφορά της τόσο στα λοιπά μέρη όσο και στο σύνολο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα η παραγωγή και η αναπαραγωγή ειδικών γνώσεων που είναι απαραίτητες για την αναπαραγωγή των επιμέρους κοινωνικών εργασιών προϋποθέτει την παραγωγή γνώσεων αναφορικά με τις σχέσεις –ποσοτικές και ποιοτικές– αυτών των επιμέρους κοινωνικών εργασιών. Έτσι η παραγωγή μιας εκ πρώτης όψεως εξειδικευμένης και εξόχως συγκεκριμένης γνώσης που είναι απαραίτητη για μια ξεχωριστή δεξιότητα εμπεριέχει ως συστατική της προϋπόθεση έναν αναστοχασμό –και επομένως μία αφαιρετική ενέργεια– πάνω στις προϋποθέσεις παραγωγής και αναπαραγωγής αυτής της δεξιότητας, προϋποθέσεις που εντοπίζονται στην ειδική θέση της δεξιότητας αυτής εντός του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας συνολικά. Για παράδειγμα, η παραγωγή της δεξιότητας του πολιτικού μηχανικού δεν προϋποθέτει μόνο την αναφορά αυτής της γνώσης στον κατασκευαστικό τομέα ή κλάδο αλλά και στις ίδιες τις γνωστικές προϋποθέσεις της σχέσης του κλάδου αυτού με τους κλάδους της ενέργειας, των επικοινωνιών και ευρύτερα με όλες εκείνες τις παραγωγικές δραστηριότητες που απο-

σκοπούν στην ικανοποίηση των αναγκών για στέγαση. Με τη σειρά της αυτή η ευρύτερη γνώση γενικεύεται περαιτέρω καθώς οφείλει να λάβει υπόψη της επιπρόσθετες ανάγκες, όπως αυτές για υγεία, διατροφή, ένδυση κ.ο.κ. Αυτή η ιδιότητα της αναστοχαστικής αναφοράς, η οποία είναι εγγενής στην εκπαιδευτική λειτουργία, έχει θεματοποιηθεί στη συναφή βιβλιογραφία[5] είτε ως εξωτερική θετική επίδραση είτε ως αποτυχία και ατέλεια της αγοράς.

Το δεύτερο γνώρισμα της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι η σχετική της αυτοτέλεια από τις άμεσες/αδιαμεσολάβητες ανάγκες της παραγωγής. Η ιδιότητα αυτή είναι συνυφασμένη με την προηγούμενη ιδιότητα της αναστοχαστικής αναφοράς της εκπαιδευτικής λειτουργίας τόσο στα λοιπά μέρη όσο και στο σύνολο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα η επιδίωξη του σκοπού της διατήρησης, της μετάδοσης και της παραγωγής ειδικών γνώσεων που αναφέρονται σε ικανοποίηση αναγκών των λοιπών μερών του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ή ακόμα και παράλληλα προς την επιδίωξη του σκοπού της διατήρησης, της μετάδοσης και της παραγωγής της γνώσης εν γένει. Επομένως, η παραγωγή ειδικών γνώσεων δεν επικυρώνεται κοινωνικά μόνο μέσω του βαθμού ικανοποίησης των ειδικών αναγκών αλλά κυρίως η επικύρωση αυτή λαμβάνει χώρα και συντελείται μέσω της επικύρωσής της στο εσωτερικό ενός γενικότερου και ιεραρχημένου γνωστικού πλαισίου. Συντελείται, με άλλα λόγια, μέσω της επιστημολογικής επικύρωσης αυτών των ειδικών γνώσεων, μέσω της αναγνώρισής τους στο εσωτερικό επιμέρους επιστημών και επιστημονικών κλάδων.

Ο συνδυασμός αυτών των δύο ιδιοτήτων, οι οποίες χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική λειτουργία, μπορεί να εξηγήσει όχι μόνο την παραδεδομένη διάκριση μεταξύ χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας αλλά και τη συχνά επαναλαμβανόμενη σχέση μεταξύ γνώσης και εξουσίας. Το στοιχείο όμως που έχει ιδιαίτερη ερευνητική σημασία για τους σκοπούς αυτού του μικρού δοκιμίου συνίσταται στο συνδυασμό αυτών των ιδιοτήτων της εκπαιδευτικής λειτουργίας με τη συνθήκη απελευθέρωσης εργάσιμου χρόνου και με τη μεταμόρφωσή του σε χρόνο εκπαίδευσης. Έτσι, καθώς με την ανάπτυξη των κοινωνιών οι ειδικοί σκοποί της εκπαιδευτικής λειτουργίας αποσπώνται από τους επιμέρους παραγωγικούς κλάδους και μετατρέπονται σε σκοπούς του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζεται η ανάγκη να απελευθερωθεί εργάσιμος χρόνος από την παραγωγική διαδικασία και να μεταφερθεί στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος ως χρόνος εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό ένα μέρος του πλη-

5. Βλέπε ενδεικτικά M. Blaug (1972), *An Introduction to the Economics of Education*, Penguin, Harmodsworth· M. Blaug (1985), «Where are we now in the economics of education?», *Economics of Education Review* 1, τόμ. 4· Julian Le Grand και Ray Robinson (1976), *The Economics of Social Problems: The Market versus the State*, Macmillan, London.

θυσμού φεύγει από την παραγωγική διαδικασία και εισέρχεται στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να αποκτήσει εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την (επαν)είσοδό του στην παραγωγική διαδικασία. Με το πέρασμα του χρόνου αυτή η απελευθέρωση εργάσιμου χρόνου και η μεταμόρφωσή του σε χρόνο εκπαίδευσης εμφανίζεται και τις περισσότερες φορές θεσμοθετείται επίσης ως προϋπόθεση για την είσοδο του πληθυσμού στην παραγωγική διαδικασία. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση εμφανίζεται –και είναι– συνθήκη της παραγωγής, αποκρύπτοντας την ίδια στιγμή ότι προϋπόθεση αυτής της εμφάνισης είναι η αρχική απόσπαση του «ελεύθερου» χρόνου της εκπαίδευσης από τον «αναγκαίο» εργάσιμο χρόνο της παραγωγής. Η γειτνίαση, επομένως, του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής με την αγορά εργασίας ή για την ακρίβεια με τη δομή απασχόλησης και το εξ αυτής συνεπαγόμενο αίτημα ότι η εκπαίδευση οφείλει να ικανοποιεί τις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι αποτέλεσμα αυτής της αναγκαίας απόκρυψης της αρχικής προϋπόθεσης της απελευθέρωσης του εργάσιμου χρόνου. Η θρυμματισμένη εικόνα και η θολή ανάμνηση αυτής της αρχικής προϋπόθεσης είναι αποτυπωμένη στον αναδιπλασιασμό της συνολικής εκπαιδευτικής λειτουργίας σε λειτουργία κατάρτισης σε «τεχνικές» δεξιότητες αφενός και σε λειτουργία κοινωνικοποίησης, στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αφετέρου. Στο εσωτερικό αυτού του αναδιπλασιασμού, το οποίο βρίσκει τις θεσμικές του αντιστοιχίες εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, ο κοινός σκοπός της εκπαιδευτικής λειτουργίας διακρίνεται και μερικές φορές διαχωρίζεται σε δύο επιμέρους και συχνά αντιμαχόμενους στόχους: α) μετάδοση και παραγωγή ειδικών «τεχνικών» γνώσεων, και β) «αγωγή πολιτών».

Αυτός ο διαχωρισμός του ενιαίου σκοπού της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε δύο επιμέρους στόχους γίνεται περισσότερο ευδιάκριτος στο πλαίσιο της αστικής κοινωνίας καθώς διατέμνεται από τον μορφικό αναδιπλασιασμό της κοινωνίας αυτής σε πολιτική αφενός και σε οικονομία αφετέρου. Στο βαθμό, λοιπόν, που η πολιτική μορφή εκφράζει το γενικό συμφέρον σε αντιδιαστολή προς τον επιμερισμό των κοινωνικών συμφερόντων που είναι συστατικός της οικονομικής μορφής, οι δύο στόχοι της εκπαιδευτικής λειτουργίας και ιδιαίτερα εκείνος της «αγωγής των πολιτών» γίνονται ιδιότητες αυτής της πολιτικής μορφής ενώ παράλληλα θεσμοθετούνται και ως αρμοδιότητες του κράτους[6]. Αυτή η επιγενόμενη και ιδιάζουσα «πολιτικοποίηση» της ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας μεταμορφώνει την εκπαίδευση όχι μόνο σε αναγκαία συνθήκη για τη συμμετοχή των πολιτών στο πολιτικό σύστημα αλλά και σε συλλογικό/αδιαίρετο αγαθό επί του οποίου κάθε πολίτης ξεχωριστά αλλά και όλοι οι πολίτες από κοινού έχουν

6. Για την προβληματική αυτή βλ. Δ.Ν. Γράβαρης (1992), *Εκπαίδευση και πολιτική οικονομία*, Τόμος Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα.

δικαίωμα. Πολλές φορές μάλιστα, η συμμετοχή στο αγαθό της εκπαίδευσης και η πολιτική συμμετοχή ακολουθούν παράλληλες πορείες[7]. Τελικά η εκπαίδευση, στο βαθμό που συνιστά αναπόσπαστο μέρος της δημοσιότητας –είτε της τρέχουσας είτε της επιστημονικής– γίνεται και νομιμοποιητικό (αλλά και απο-νομιμοποιητικό) υπόβαθρο της ίδιας της πολιτικής εξουσίας.

Εάν αυτή η πολιτική μορφοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας προσεγγιστεί όχι καθ' εαυτήν αλλά σε σχέση με τις «δομές βάθους» που είναι χαρακτηριστικές για την κεφαλαιοκρατική κοινωνία, τότε η διαδικασία πολιτικής μορφοποίησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας αναδεικνύεται ως δράση περιοριστική των ουσιωδών χωριστικών σχέσεων αυτής της κοινωνίας. Πράγματι, η κεφαλαιοκρατική κοινωνία ανυψώνεται πάνω σε τρία θεμελιώδη είδη κοινωνικών χωρισμών: α) το χωρισμό της εργασίας από την παραγωγική διαδικασία, β) το χωρισμό της εργασίας από τα μέσα παραγωγής, και γ) το χωρισμό της εργασίας από το παραγόμενο προϊόν. Η δυνατότητα αναπαραγωγής της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας συμπίπτει ακριβώς με τη δυνατότητα διατήρησης και αναπαραγωγής αυτών των ουσιωδών χωρισμών. Ταυτόχρονα όμως αυτή η δυνατότητα αναπαραγωγής εμπεριέχει ως άρρηκτο στοιχείο και την πραγματική δυνατότητα κρίσης, πλήρους δηλαδή αυτονόμησης των δύο πόλων κάθε χωρισμού. Η μερική άρση αυτής της δυνατότητας κρίσης μπορεί να ανιχνευτεί σε ορισμένες κοινωνικές δράσεις ή λειτουργίες, στις οποίες συγκαταλέγεται και η εκπαιδευτική λειτουργία. Υπό αυτή την οπτική γωνία, η επιδίωξη του σκοπού της εκπαιδευτικής λειτουργίας –η αναπαραγωγή, η μετάδοση και η παραγωγή γνώσεων και γνώσης– ανοίγει το δρόμο για τη συνάντηση της εργασίας με την παραγωγική διαδικασία, το μέσο παραγωγής και το παραγόμενο προϊόν. Η «συνάντηση» ωστόσο αυτή δεν ισοδυναμεί με την άρση αυτών των χωριστικών σχέσεων αλλά με την αναπαραγωγή τους. Η εγγενής αυτή αντίφαση αποτυπώνεται με τρόπο ανάγλυφο στη μορφή που προσλαμβάνει στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία αφενός η εργασία και αφετέρου η παραγωγική διαδικασία, το μέσο παραγωγής και το παραγόμενο προϊόν. Έτσι, η εργασία μορφοποιείται ως εμπόρευμα/εργασιακή δύναμη, η παραγωγική διαδικασία ως διαδικασία αξιοποίησης του κεφαλαίου, το μέσο παραγωγής ως κεφάλαιο, ενώ το προϊόν διακρίνεται σε αμοιβή της εργασίας/μισθό και σε έσοδα από το κεφάλαιο/κέρδος. Αυτές οι συνθήκες «συνάντησης» όχι μόνο προσδιορίζουν αλλά και διαμεσολαβούν την ανάγκη για την εκπαιδευτική λειτουργία στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα για τους μεμονωμένους κατόχους του εμπορεύματος/εργασιακή δύναμη η επιδίωξη του σκοπού της εκπαιδευτικής λειτουργίας ισοδυναμεί με γνώση και στη συνέχεια με επανιδιο-

7. Τυπική περίπτωση είναι αυτή του John Stuart Mill, ο οποίος στο έργο του *Representative Government* συνδέει άμεσα το πολιτικό δικαίωμα της ψήφου με το επίπεδο εκπαίδευσης.

ποίηση ενός μέρους των αντικειμενικών όρων αναπαραγωγής τους, από τους οποίους είχαν χωριστεί αρχικά εμφανιζόμενοι ως «γυμνά άτομα». Έτσι, αποκτούν γνώση της παραγωγικής διαδικασίας αλλά μόνο κατά το μέρος της που περιγράφεται ως εργασιακή διαδικασία, ενώ παραμένουν αποχωρισμένοι από το άλλο μέρος της, τη διαδικασία αξιοποίησης. Επιπρόσθετα, αποκτούν γνώση του παραγωγικού μέσου και της τεχνικής του εξέλιξης αλλά μόνο κατά το μέρος του που αναφέρεται στο εργαλείο (απλό ή/και σύνθετο), ενώ παραμένουν αποχωρισμένοι από εκείνο το μέρος του που αναφέρεται στην κοινωνική του μορφή, δηλαδή στο κεφάλαιο. Τέλος, ως προς το παραγόμενο προϊόν εκτός από την ιδιοποίηση του μέρους που αναφέρεται στο μισθό επανιδιοποιούνται και εκείνο το μέρος του χρόνου που έχει απελευθερώσει η ίδια η παραγωγική διαδικασία ως χρόνο εκπαίδευσης με τη μορφή του κοινωνικού μισθού, με τη μορφή δηλαδή του δικαιώματος στην εκπαίδευση, όπως αυτό κατοχυρώνεται όχι μόνο θεσμικά αλλά και με την εξασφάλιση κρατικών δαπανών που χρηματοδοτούν την εκπαιδευτική λειτουργία. Εξαιτίας ακριβώς αυτών των μορφικών διαμεσολαβήσεων η εκπαιδευτική λειτουργία εμφανίζεται στην επιφάνεια των κοινωνικών σχέσεων να γεννιάζει ως πεδίο με εκείνο της «αγοράς εργασίας».

Η διατήρηση και η αναπαραγωγή αυτών των κοινωνικών χωρισμών, έστω και υπό τη σχετικοποιημένη μορφή που συνεπάγεται η εκπαιδευτική λειτουργία, προδιαγράφουν και τη δυναμική του πεδίου παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της ίδιας της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Πράγματι, η δυναμική αυτή η οποία προσλαμβάνει τη μορφή κυκλικών διακυμάνσεων παράγεται από την εγγενή στις χωριστικές σχέσεις αλλά και στις διαμεσολαβούσες και σχετικοποιητικές των αρχικών χωρισμών αντίφαση ανάμεσα σε μια κίνηση επανιδιοποίησης εκ μέρους της εργασίας των αντικειμενικών όρων αναπαραγωγής της –επομένως σε μια διαδικασία κοινωνικοποίησης των όρων αυτών– αφενός και σε μια αντίρροπη κίνηση «επιστροφής» των σχετικοποιημένων χωρισμών στην αρχική τους κατάσταση – επομένως σε μια διαδικασία αποκατάστασης αυτών των αντικειμενικών όρων αναπαραγωγής της εργασίας ως ιδιοτήτων του κεφαλαίου. Από την αντίφαση αυτή προκύπτει και ο αέναος κύκλος της κεφαλαιακής συσσώρευσης. Στο εσωτερικό αυτού του κύκλου οι ανάγκες, τις οποίες καλείται να ικανοποιήσει η εκπαιδευτική λειτουργία, φαίνεται να εντοπίζονται εντός των ορίων που θέτει μια διαρκής ταλάντευση μεταξύ απο-ειδίκευσης και επανειδίκευσης, μεταξύ δηλαδή ενός σημείου απομάκρυνσης της εργασίας από το σκοπό της εκπαιδευτικής λειτουργίας αφενός και ενός άλλου σημείου επαναπροσέγγισης της εργασίας προς το σκοπό της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Αυτή η ημιτονοειδής κίνηση του σκοπού της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η οποία ακολουθεί τον κύκλο της κεφαλαιακής συσσώρευσης αποτυπώνεται εν μέρει και στη διακύμανση του «κοινωνικού μισθού» συνολικά και ειδικότερα εκείνου του μέρους του που αναφέρεται στις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση, οι οποίες σε γενι-

κές γραμμές τείνουν να μειώνονται στη φάση της απο-ειδίκευσης ενώ ακολουθούν αντίθετη φορά στη φάση της επανειδίκευσης. Αξίζει, τέλος, να υπογραμμιστεί ότι προς αυτές τις δύο φάσεις αντιστοιχούν και δύο διαφορετικές σχέσεις του πεδίου της εκπαιδευτικής λειτουργίας με εκείνο της αγοράς εργασίας. Πιο συγκεκριμένα στη φάση της απο-ειδίκευσης το πεδίο της εκπαιδευτικής λειτουργίας εμφανίζεται ως υποσύνολο του πεδίου της αγοράς εργασίας ενώ στη φάση της επανειδίκευσης το πεδίο της εκπαιδευτικής λειτουργίας εμφανίζεται ως σχετικά αυτοτελές σε σχέση με εκείνο της αγοράς εργασίας.

Η έννοια του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως επιχειρήθηκε να τεθεί στην ενότητα αυτή, είναι χρήσιμη για την εξέταση της ορθολογικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής επειδή αναδεικνύει με τρόπο περιεχομενικό το σκοπό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρατηρήσαμε ότι ο σκοπός αυτός είναι ιδιαίτερα σαφής και διακριτός εάν προσδιοριστεί με τρόπο αφηρημένο και γενικό. Αντίθετα, εάν ο σκοπός αυτός εξεταστεί σε σχέση με τους ιστορικούς όρους αναπαραγωγής τόσο της αστικής κοινωνικότητας όσο και της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, τότε γίνεται φευγαλέος καθώς διαθλάται τόσο στον μορφικό αναδιπλασιασμό της αστικής κοινωνίας σε πολιτική και οικονομία, οπότε μεταμορφώνεται από εν γένει εκπαιδευτική λειτουργία σε κρατική πολιτική εκπαίδευσης, όσο και στους ουσιώδεις χωρισμούς επί των οποίων έχει θεμελιωθεί η κεφαλαιοκρατική κοινωνία με αποτέλεσμα να ακολουθεί τη δυναμική που «παράγουν» αυτές οι σχέσεις. Ερχόμαστε, με άλλα λόγια, αντιμέτωποι με μια σειρά μεταμορφώσεων του σκοπού της εκπαιδευτικής λειτουργίας όταν αυτή έχει ήδη γίνει κρατική πολιτική.

Β. Η (ΔΥΣ)ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: ΤΟ ΠΛΕΓΜΑ ΤΩΝ ΚΡΑΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε σαφές ότι ο σκοπός της εκπαιδευτικής λειτουργίας διαθλάται και για το λόγο αυτό αποβαίνει ολοένα και περισσότερο δυσδιάκριτος στο βαθμό που κατ' ανάγκην υπάγεται στις ιστορικές μορφές διαμεσολάβησης οι οποίες χαρακτηρίζουν τόσο την αστική κοινωνία όσο και τις κεφαλαιοκρατικές δομές «βάθους» της. Όμως, αυτό το παιχνίδι των κατόπτρων δεν σταματάει εδώ. Γιατί από τη στιγμή που η εκπαιδευτική λειτουργία παγιώνεται στη μορφή της εκπαιδευτικής πολιτικής, από τη στιγμή δηλαδή που γίνεται η ίδια μια κρατική πολιτική, εκκινεί ταυτόχρονα μια νέα διαδικασία μετάθεσης του σκοπού της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτή τη φορά. Και τούτο συμβαίνει επειδή κάθε κρατική πολιτική, ανεξάρτητα από το ειδικό περιεχόμενο που φέρει ο σκοπός της, προσλαμβάνει τη μορφή μιας λογικά συνεκτικής σχέσης μεταξύ μέσων και σκοπών της κρατικής πολιτικής. Σε αυτήν ακριβώς τη λογικά συνεκτική σχέση ανταποκρίνεται και η έννοια της μορφής της κρατικής πολιτικής εν γένει.

Σε αυτό το αφαιρετικό επίπεδο, το ερευνητικό καθήκον καθίσταται ακόμα δυσχερέστερο και περισσότερο περίπλοκο δεδομένου ότι, σύμφωνα με την κρατούσα άποψη, στη βιβλιογραφία περί ανάλυσης της κρατικής πολιτικής, η μορφή της κάθε ξεχωριστής κρατικής πολιτικής αλλά και κάθε κρατικής πολιτικής, η λογική σχέση δηλαδή μεταξύ μέσων και σκοπών, εξετάζεται θέτοντας ως βασική προϋπόθεση ότι οι λοιπές κρατικές πολιτικές –το συναφές περιβάλλον– θεωρούνται δεδομένες, σταθερές και σε γενικές γραμμές εξωγενείς. Κατά συνέπεια, η ανάλυση της κρατικής πολιτικής ανάγεται σε μια απλή ανάλυση της λογικής συνοχής μεταξύ μέσων και σκοπών μιας μεμονωμένης κρατικής πολιτικής χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ούτε το ειδικό περιεχόμενο του σκοπού, αφού θεωρείται δεδομένο έξωθεν, αλλά ούτε και οι επιδράσεις που ασκούνται τόσο στο σκοπό όσο και στη διαμόρφωση της ίδιας της λογικής σχέσης από τις λοιπές κρατικές πολιτικές, αφού οι τελευταίες θεωρούνται εξ υποθέσεως σταθερές και εξωγενείς ως προς αυτή τη λογική σχέση. Είναι σαφές ότι προκειμένου να παραμεριστούν οι συνέπειες αυτές πρέπει να αρθεί αυτή η προϋπόθεση ώστε κατά την ανάλυση μιας μεμονωμένης κρατικής πολιτικής να συνυπολογίζονται ταυτόχρονα και οι επιδράσεις που ασκούνται από τις λοιπές κρατικές πολιτικές. Οι επιδράσεις αυτές, μάλιστα, θα πρέπει να εννοηθούν ως εγγενή στοιχεία της μορφής αυτής της μεμονωμένης πολιτικής, με άλλα λόγια ως συνιστώσες της λογικής σχέσης μεταξύ μέσων και σκοπών. Για να επιτευχθεί αυτός ο ερευνητικός στόχος εισάγεται η έννοια του πλέγματος κρατικών πολιτικών (policy complex).

Το πλέγμα κρατικών πολιτικών συνιστά ένα λειτουργικό και ιεραρχημένο όλον, στο εσωτερικό του οποίου το σύνολο των κρατικών πολιτικών σχηματίζεται σε μια ιεραρχία θέσεων, ενώ κάθε μεμονωμένη κρατική πολιτική βρίσκεται σε σχέση αμοιβαιότητας και εσωτερικής αλληλεπίδρασης με κάθε άλλη κρατική πολιτική. Τα κρίσιμα σημεία για το σχηματισμό της έννοιας του πλέγματος των κρατικών πολιτικών είναι αφενός το στοιχείο της εσωτερικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιμέρους κρατικών πολιτικών και αφετέρου η σχέση ιεράρχησης μεταξύ τους. Η σχέση εσωτερικής αλληλεπίδρασης προκύπτει ως ανάπτυγμα της μορφής της κρατικής πολιτικής, δηλαδή της σχέσης μεταξύ μέσων και σκοπών. Εάν δηλαδή υποτεθεί ότι οι σκοποί μιας μεμονωμένης κρατικής πολιτικής είναι δυνατό να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών μιας άλλης κρατικής πολιτικής, τότε η σχέση μεταξύ μέσων και σκοπών δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο εσωτερικό μιας κρατικής πολιτικής μόνο αλλά επεκτείνεται και μάλιστα με τρόπο εσωτερικό διαγράφοντας τη δυνατή σχέση μεταξύ περισσότερων κρατικών πολιτικών. Πάνω σε αυτές τις δυνατές σχέσεις εσωτερικής αλληλεπίδρασης θεμελιώνονται και το στοιχείο της ιεράρχησης μεταξύ των κρατικών πολιτικών. Πιο συγκεκριμένα, εάν οι σκοποί μιας μεμονωμένης πολιτικής στο εσωτερικό του πλέγματος των κρατικών πολιτικών εμπεριέχουν τη δυνατότητα μετασχηματισμού τους σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών μιας άλλης

κρατικής πολιτικής, τότε προκύπτουν οι ακόλουθοι τρεις τύποι κρατικής πολιτικής: α) οι αυτοτελείς κρατικές πολιτικές, των οποίων οι σκοποί δεν είναι δυνατό να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών άλλων πολιτικών, β) οι σχετικά αυτοτελείς κρατικές πολιτικές, των οποίων οι σκοποί κατά ένα μέρος είναι δυνατό να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών άλλων πολιτικών, και γ) οι κρατικές πολιτικές-υποκατάστατα, των οποίων οι σκοποί είναι δυνατό να μετασχηματιστούν εξ ολοκλήρου σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών άλλων κρατικών πολιτικών. Η μέχρι τώρα εμπειρική έρευνα έχει δείξει με σαφήνεια ότι στον τύπο των αυτοτελών κρατικών πολιτικών εντάσσεται και ανήκει μόνο η μακροοικονομική πολιτική, ενώ οι υπόλοιπες κρατικές πολιτικές εντάσσονται είτε στον τύπο των σχετικά αυτοτελών κρατικών πολιτικών είτε των κρατικών πολιτικών-υποκατάστατων. Μάλιστα, από τη μεταπολεμική περίοδο μέχρι σήμερα έχουν εφαρμοστεί στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές δημοκρατίες δύο διακριτές και αντίθετες κατηγορίες μακροοικονομικής πολιτικής: η κεϊνσιανή αρχικά και η μονεταριστική μεταγενέστερα. Κατ' αντιστοιχία μπορεί να γίνει λόγος για δύο διακριτά πλέγματα κρατικών πολιτικών: το κεϊνσιανό, το οποίο διαρκεί μέχρι τα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1970 και το μονεταριστικό πλέγμα κρατικών πολιτικών, το οποίο χρονικά διαδέχεται το κεϊνσιανό και ισχύει μέχρι σήμερα.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική πολιτική αναδεικνύεται καταρχήν ως σχετικά αυτοτελής πολιτική, δηλαδή ως μία κρατική πολιτική, οι σκοποί της οποίας είναι δυνατό και πράγματι μετασχηματίζονται εν μέρει σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής και ειδικότερα για ένα χρονικό διάστημα της κεϊνσιανής και για ένα άλλο χρονικό διάστημα της μονεταριστικής μακροοικονομικής πολιτικής. Μπορεί, επομένως, να γίνει λόγος για δύο διακριτά είδη εκπαιδευτικής πολιτικής: την κεϊνσιανή αφενός και τη μονεταριστική εκπαιδευτική πολιτική αφετέρου. Με ποιο τρόπο όμως μετασχηματίζονται κατά ένα μέρος οι σκοποί της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής;

Καταρχήν πρέπει να διευκρινιστούν οι σκοποί των δύο κατηγοριών μακροοικονομικής πολιτικής, της κεϊνσιανής και της μονεταριστικής, έτσι όπως αυτές υλοποιήθηκαν σε γενικές γραμμές. Ο βασικός σκοπός της κεϊνσιανής μακροοικονομικής πολιτικής ήταν η επίτευξη όχι μόνο ισορροπίας μεταξύ των πραγματικών οικονομικών μεγεθών –κατανάλωση, επένδυση κ.λπ.– αλλά και η πραγματοποίηση ικανοποιητικών ρυθμών οικονομικής μεγέθυνσης. Το κύριο εργαλείο για την επίτευξη αυτών των σκοπών ήταν η δημοσιονομική πολιτική του ελλειμματικού προϋπολογισμού, στη λογική του οποίου είχε υποταχθεί η δεύτερη μείζων συνιστώσα της μακροοικονομικής πολιτικής, δηλαδή η νομισματική πολιτική. Αυτή η ιεράρχηση στο εσωτερικό της κεϊνσιανής μακροοικονομικής πολιτικής εξηγείται εκ του ότι η κύρια στόχευσή της ήταν η ενίσχυση της ενεργού ζήτη-

της και μέσω αυτής η ενίσχυση της συνολικής κατανάλωσης και τελικά της συνολικής επένδυσης. Ο τελικός μακροοικονομικός σκοπός είναι η πλήρης απασχόληση τόσο του εργατικού δυναμικού όσο και του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού της συνολικής οικονομίας. Ο προσανατολισμός αυτός της κεϊνσιανής μακροοικονομικής πολιτικής αναδεικνύει ένα είδος εκλεκτικής συγγένειας ανάμεσα σε αυτό το είδος μακροοικονομικής πολιτικής και το παραγωγικό –σε αντίθεση με το χρηματοπιστωτικό– κεφάλαιο. Η επιδίωξη της πλήρους απασχόλησης μέσω ενίσχυσης της ενεργού ζήτησης συνεπάγεται αυξημένες καταναλωτικές δαπάνες που έχουν σημαντικές αναδιανεμητικές επιπτώσεις. Η ενίσχυση, επομένως, των κατώτερων εισοδηματικών στρωμάτων αποδεικνύεται απαραίτητο εργαλείο για την ενίσχυση της ενεργού ζήτησης, η οποία τελικά θα χρηματοδοτήσει τις επενδύσεις και τελικά την οικονομική μεγέθυνση. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική πολιτική προβάλλει ως κοινωνική πολιτική αφού παρέχονται οικονομικά κίνητρα και πολλές φορές άμεσες εισοδηματικές ενισχύσεις προκειμένου να μειωθούν οι διαρροές από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα η οικονομική μεγέθυνση λειτουργεί ως ένα επιπρόσθετο κίνητρο για την ίδια την επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος εξαιτίας της αύξησης στη ζήτηση ολοένα και περισσότερων ειδικευμένων «εργατικών χεριών». Αυτές είναι και οι βασικές παράμετροι που οροθετούν την εποχή της ακμής της πολιτικής σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού. Αυτός ο ιστορικός τύπος εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αποσκοπεί μόνο να ανταποκριθεί στην αυξημένη ζήτηση αλλά και να οργανώσει, για την ακρίβεια να σχεδιάσει, και το σκέλος της «προσφοράς» εκπαιδευτικών υπηρεσιών, το ίδιο δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την παραγωγή.

Από την άλλη πλευρά, ο βασικός σκοπός της μονεταριστικής μακροοικονομικής πολιτικής είναι η επίτευξη μακροοικονομικής ισορροπίας όχι μεταξύ των πραγματικών αλλά μεταξύ των νομισματικών/ονομαστικών μακροοικονομικών μεγεθών. Βασικός παράγοντας που διαταράσσει αυτή την ισορροπία είναι το φαινόμενο του πληθωρισμού, οπότε η κύρια στόχευση της μονεταριστικής μακροοικονομικής πολιτικής είναι η καταπολέμηση του πληθωρισμού και, επομένως, ο περιορισμός όλων εκείνων των παραγόντων που ασκούν πληθωριστικές πιέσεις στην οικονομία. Βασικό εργαλείο για την επιδίωξη αυτού του σκοπού είναι η νομισματική πολιτική, στη λογική της οποίας υποτάσσεται η δημοσιονομική πολιτική, αφού πλέον η ύπαρξη δημοσιονομικών ελλειμμάτων θεωρείται σημάδι παθογένειας. Ο έλεγχος της προσφοράς του χρήματος αναδεικνύεται σε κατεξοχήν εργαλείο μακροοικονομικής παρέμβασης του κράτους, ενώ η ισορροπία των πραγματικών μεγεθών, επομένως και οι στόχοι της απασχόλησης τόσο του εργατικού δυναμικού όσο και του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού αποτελεί πλέον υπόθεση των επιμέρους αγορών. Ο προσανατολισμός αυτός της μονεταριστικής μακροοικονομικής πολιτικής αναδεικνύει ένα είδος εκλεκτικής συγγένειας αυτής της κατηγορίας μακροοικονομικής πολιτικής με το

χρηματοπιστωτικό κατ' αντιδιαστολή προς το παραγωγικό κεφάλαιο. Η διαδοχή του κεϊνσιανού πλέγματος από το μονεταριστικό πλέγμα κρατικών πολιτικών φέρει εντός της ανεξίτηλα τα γνωρίσματα της ιστορικής συγκυρίας. Η τελευταία, η οποία εκτείνεται σε όλη σχεδόν τη δεκαετία του 1970, χαρακτηρίζεται όχι μόνο ως περίοδος έντονης οικονομικής ύφεσης αλλά και εξίσου έντονων πληθωριστικών πιέσεων. Τα δημοσιονομικά ελλείμματα από βασικό εργαλείο άσκησης μακροοικονομικής πολιτικής γίνονται αδιάψευστες μαρτυρίες οικονομικής κρίσης. Η αναχαίτιση της οικονομικής μεγέθυνσης αλλά και της επεκτατικής πολιτικής έχει ως συνέπεια και την αναχαίτιση της επέκτασης στην κρατική χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, η αυξανόμενη ανεργία υποσκάπτει τα θεμέλια της σχέσης μεταξύ κεϊνσιανής μακροοικονομικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής υπό την εκδοχή του σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού. Η υπονόμευση αυτή χωρεί με δύο τρόπους: αφενός η αύξηση της ανεργίας και η ύφεση μειώνει τη ζήτηση για τις ειδικότητες αλλά και για το δυναμικό που «παράγεται» από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ αφετέρου η αυξημένη προσφορά τόσο σε ειδικότητες όσο και σε εργατικό δυναμικό δεν απορροφάται από την παραγωγή, η οποία βρίσκεται σε κατάσταση ύφεσης.

Από αυτή τη σύντομη περιγραφή των σκοπών των δύο κατηγοριών μακροοικονομικής πολιτικής διαφαίνεται ότι η εσωτερική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικής αφενός και μακροοικονομικής πολιτικής αφετέρου δεν είναι άμεση. Αντίθετα, η σχέση αυτή διαμεσολαβείται από μια τρίτη κρατική πολιτική, την πολιτική αγοράς εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, για να είναι δυνατόν οι σκοποί της εκπαιδευτικής πολιτικής να μετασχηματιστούν σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής, είναι αναγκαία προηγουμένως η διαμεσολάβηση των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής από εκείνους της πολιτικής αγοράς εργασίας: με άλλα λόγια, οι σκοποί της εκπαιδευτικής πολιτικής μετασχηματίζονται πρώτα σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της πολιτικής αγοράς εργασίας και κατόπιν –ακριβέστερα μέσω αυτής της εργαλειοποίησης– μετασχηματίζονται σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής. Και τούτο στο βαθμό που οι σκοποί της πολιτικής αγοράς εργασίας μετασχηματίζονται σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός σχετικής αυτοτέλειας της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μικρότερος σε σύγκριση με το βαθμό σχετικής αυτοτέλειας της πολιτικής αγοράς εργασίας.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος που διαδραματίζει η πολιτική αγοράς εργασίας κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικής αφενός και μακροοικονομικής πολιτικής αφετέρου γίνεται εμφανέστερος εάν εξεταστούν οι σημαντικές διαφορές που παρουσιάζονται στις δύο περιπτώσεις που συζητώνται εδώ, δηλαδή στην περίπτωση του κεϊνσιανού και σ' εκείνη του μονεταριστικού πλέγματος κρατικών πολιτικών. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του κεϊνσιανού πλέγ-

ματος κρατικών πολιτικών ο ρόλος αυτός δεν είναι ορατός εκ πρώτης όψεως δεδομένου ότι θεμελιώδης σκοπός της μακροοικονομικής πολιτικής είναι η επίτευξη πλήρους απασχόλησης. Έτσι, ένας από τους μείζονες σκοπούς της πολιτικής αγοράς εργασίας είναι ενταγμένος στους σκοπούς και στις επιδιώξεις της μακροοικονομικής πολιτικής. Η επιδίωξη και εν πολλοίς η επίτευξη αυτού του σκοπού προδιαγράφει και τον προσανατολισμό της πολιτικής αγοράς εργασίας, στοιχείο που συνδυάζεται και με τον τύπο ανεργίας, τον οποίο επιδιώκει να καταπολεμήσει. Ο τύπος αυτός συμπίπτει με την ακούσια ανεργία και ειδικότερα με την κυκλική ανεργία ή ανεργία ελλιπούς ζήτησης. Μεταξύ των πιο σημαντικών μέσων, τα οποία υιοθετεί η πολιτική αγοράς εργασίας για την καταπολέμηση αυτού του τύπου ανεργίας είναι η εισοδηματική ενίσχυση των ανέργων ατόμων με την καταβολή γενναιόδωρων επιδομάτων ανεργίας. Εκτός όμως από τις εισοδηματικές ενισχύσεις η στόχευση της κεϊνσιανής πολιτικής αγοράς εργασίας είναι προσανατολισμένη σε ρυθμίσεις της ίδιας της αγοράς εργασίας, οι οποίες με τη σειρά τους αποσκοπούν τόσο στην παγίωση και την προστασία της κανονικής μισθωτής σχέσης όσο και στη θεσμοθέτηση και κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων, τα οποία είναι συνυφασμένα με το ύψος των αμοιβών. Στο βαθμό, επομένως, που η μακροοικονομική πολιτική εξασφαλίζει την ενίσχυση του σκέλους της ζήτησης, η πολιτική αγοράς εργασίας καλείται να προσαρμόσει το σκέλος της προσφοράς σε αυτή την αυξημένη ζήτηση. Αυτή η προσαρμογή επιτυγχάνεται με τη ρύθμιση της αγοράς εργασίας. Έχει επισημανθεί ήδη ότι και η εκπαιδευτική πολιτική υπό την εκδοχή του σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού έχει ως αντικείμενο το σχεδιασμό του σκέλους της προσφοράς εργασίας και υπό αυτή την έννοια συνδέεται με τη συγκεκριμένη πολιτική αγοράς εργασίας. Αυτό επιδιώκεται και για ένα χρονικό διάστημα επιτυγχάνεται με δύο τρόπους: πρώτον, με την αύξηση του πληθυσμού που βρίσκεται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και δεύτερον με την εκπαίδευση σ' εκείνες τις ειδικότητες, για τις οποίες παρουσιάζεται ή προβλέπεται ότι θα παρουσιαστεί αυξημένη ζήτηση εξαιτίας της οικονομικής μεγέθυνσης. Το στοιχείο εκείνο ωστόσο το οποίο εμφανίζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, έγκειται στο ότι η επιδίωξη των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως θεσμική συνέπεια όχι μόνο την επέκταση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και την κατοχύρωση αφενός δικαιωμάτων ελεύθερης πρόσβασης για όλους τους πολίτες στο εκπαιδευτικό σύστημα –δικαιώματα τα οποία αντιστοιχούν σε εισοδηματικές ενισχύσεις για όσα άτομα δεν έχουν τους απαραίτητους πόρους– και αφετέρου επαγγελματικών δικαιωμάτων για όσα άτομα αποφοιτούν από εκείνες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες καταρτίζουν σε συγκεκριμένες ειδικότητες και επαγγελματικά προσόντα. Η ισότητα των ευκαιριών αφενός και η εν τοις πράγμασι κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων στην αγορά εργασίας αποτελούν τους δύο θεμε-

λιώδεις κανόνες νομιμοποίησης της διαδικασίας επιλογής, η οποία είναι εγγενής στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατ' αντιδιαστολή προς αυτές τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ μακροοικονομικής, εκπαιδευτικής και πολιτικής αγοράς εργασίας στο εσωτερικό του κεϊνσιανού πλέγματος κρατικών πολιτικών, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών των τριών κρατικών πολιτικών διαφοροποιούνται ριζικά στο πλαίσιο του μονεταριστικού πλέγματος κρατικών πολιτικών. Έτσι με δεδομένο το σκοπό της μακροοικονομικής πολιτικής, ο οποίος τώρα ταυτίζεται με τη μείωση του ποσοστού του πληθωρισμού και με τον όσο το δυνατόν πιο δραστικό περιορισμό των πληθωριστικών πιέσεων, η καταπολέμηση της ανεργίας δεν συνιστά πλέον σκοπό της ίδιας της μακροοικονομικής πολιτικής. Αντίθετα, η μονεταριστική μακροοικονομική πολιτική δείχνει να ανέχεται ένα ποσοστό ανεργίας, το οποίο αρχικά καλείται φυσικό ποσοστό ανεργίας και μεταγενέστερα μετονομάζεται σε ποσοστό ανεργίας που δεν επιταχύνει το ποσοστό πληθωρισμού. Αυτό εξηγείται εκ του ότι ο τύπος ανεργίας, τον οποίο καλείται να καταπολεμήσει τώρα η πολιτική αγοράς εργασίας –όχι όμως και η μονεταριστική μακροοικονομική πολιτική–, είναι η εκούσια ανεργία, η οποία αρχικά υποδιαιρείται σε βραχυχρόνια ανεργία τριβής και σε διαρθρωτική ανεργία ενώ αργότερα και τα δύο αυτά είδη ενσωματώνονται στην ανεργία αναζήτησης απασχόλησης. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η καταπολέμηση της ακούσιας ανεργίας δεν αποτελεί πλέον σκοπό της κρατικής πολιτικής, ενώ η εκούσια ανεργία –υπό οποιαδήποτε εκδοχή της– είναι αποτέλεσμα «δυσκαμψιών» που χαρακτηρίζουν την κατανεμητική λειτουργία της αγοράς εργασίας, η μονεταριστική πολιτική αγοράς εργασίας αποσκοπεί στον περιορισμό ή ακόμα και στην άρση αυτών των «δυσκαμψιών», στην απορύθμιση, με άλλα λόγια, της αγοράς εργασίας. Αφού, λοιπόν, η ενίσχυση της ζήτησης δεν είναι πλέον εξασφαλισμένη, το σκέλος της προσφοράς θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί σε αυτό το νέο επίπεδο ζήτησης. Η αναπροσαρμογή αυτή επιδιώκεται τώρα αφενός με απορύθμιση του ύψους του μισθού και αφετέρου με απορύθμιση των εργασιακών σχέσεων και των συνθηκών απασχόλησης. Η εκούσια ανεργία μπορεί τώρα να καταπολεμηθεί με την εισαγωγή «ευελιξιών» στην αγορά εργασίας. Μία από τις ευελιξίες αυτές είναι ο περιορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων ή, ακριβέστερα, η αποσύνδεση των ειδικοτήτων –οι οποίες τώρα μετονομάζονται σε δεξιότητες– από σύστοιχα προς αυτές επαγγελματικά δικαιώματα. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική πολιτική υπό την εκδοχή του σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζονται ως μια περαιτέρω «δυσκαμψία» της αγοράς εργασίας, ως ένας παράγοντας δηλαδή που προξενεί ανεργία. Είναι, επομένως, εύλογη και αναμενόμενη και η αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ενόψει των νέων απαιτήσεων ή «αναγκών» της αγοράς εργασίας. Έτσι, καταρχήν αναχαιτίζεται η επέκταση του εκπαιδευτικού συστή-

μπος ενώ η ελεύθερη πρόσβαση περιορίζεται κατά κανόνα στην υποχρεωτική βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να περιορίζεται και το πεδίο εφαρμογής του κανόνα της ισότητας ευκαιριών. Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες οι οποίες «παράγονται» από το εκπαιδευτικό σύστημα, όχι μόνο δεν αντιστοιχούν προς σαφή επαγγελματικά δικαιώματα αλλά και το δικαίωμα στην εκπαίδευση έχει αποσυνδεθεί βίαια πλέον από το δικαίωμα στην απασχόληση. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση και ειδικότερα σ' εκείνο το τμήμα της που αναφέρεται με την απόκτηση συγκεκριμένων ειδικοτήτων τίθεται τώρα και κατοχυρώνεται ως αποκλειστικά εξατομικευμένο δικαίωμα, αφού ο εκπαιδευόμενος με αυτή του την απόφαση εισέρχεται σε μια διαδικασία επένδυσης, για την απόδοση της οποίας φέρει ο ίδιος την ευθύνη. Στην περίπτωση κατά την οποία η επένδυση αυτή οδηγήσει σε ανεργία, τότε η τελευταία αναγνωρίζεται ως αμιγώς επιχειρηματικό ρίσκο, παρόμοιο και ομόλογο προς το ρίσκο που αναλαμβάνει ένας επιχειρηματίας όταν ξεκινά μια συγκεκριμένη οικονομική δραστηριότητα. Εδώ, η ανεργία είναι αποτέλεσμα ασύμμετρης πληροφόρησης μεταξύ εκείνων που αναζητούν απασχόληση και εκείνων που προσφέρουν συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Είναι δυνατόν αυτή η ασυμμετρία στην πληροφόρηση να είναι αποτέλεσμα της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο βαθμό που η τελευταία παραμένει καθηλωμένη στις «δυσκαμψίες» του παρελθόντος. Στην περίπτωση αυτή η αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ισοδυναμεί με μετατροπή της σε ενεργητική πολιτική απασχόλησης, η οποία θα αποσκοπεί τόσο στην καταπολέμηση της διαρθρωτικής ανεργίας όσο και στη διαρκή προσαρμογή της προς τις εφήμερες «ανάγκες» της αγοράς εργασίας. Η προσαρμογή αυτή όμως συνεπάγεται σημαντικές μεταβολές τόσο στο εσωτερικό του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού ένα τμήμα του θα πρέπει με τρόπο ευέλικτο να καταρτίζει σε διαρκώς ανανεούμενες δεξιότητες, όσο και στην εκπαιδευτική πολιτική, αφού ένα μέρος της παραγόμενης γνώσης θα διατρέχει τον κίνδυνο της ραγδαίας απαξίωσης. Στην πιο ακραία, μάλιστα, εκδοχή αυτής της τάσης η εκπαιδευτική πολιτική, κατά ένα σημαντικό τμήμα της, θα περιοριστεί αποκλειστικά στο σκέλος της προσφοράς εργασίας, στην παραγωγή δηλαδή δεξιοτήτων, χωρίς να επιδρά ταυτόχρονα και στο σκέλος της ζήτησης, δηλαδή στη διαδικασία παραγωγής και στην εξέλιξή της. Στην περίπτωση αυτή θα εμφανιστεί το εξής παράδοξο: ενώ η εκπαιδευτική πολιτική θα αποκτήσει στενότερη σύνδεση με τις απαιτήσεις της αφοράς εργασίας, καταπολεμώντας τη διαρθρωτική ανεργία ή ακόμα και την ανεργία αναζήτησης απασχόλησης, θα έχει εξασθενήσει ως προς τη σύνδεσή της με την ίδια την παραγωγή.

Στο εσωτερικό του μονεταριστικού πλέγματος κρατικών πολιτικών ένα σημαντικό τμήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ήδη μετατραπεί σε ενεργητική πολιτική αγοράς εργασίας (και μάλιστα με μεσοπρόθεσμο χρονικό ορίζοντα), οπότε ως προς αυτό το τμήμα της η εκπαιδευτική πολιτική τείνει να μετασχηματιστεί

από σχετικά αυτοτελή κρατική πολιτική σε κρατική πολιτική-υποκατάστατο. Αυτή ακριβώς η τάση προκαλεί και την ψευδαίσθηση ότι η κίνηση από το κεϊνσιανό προς το μονεταριστικό πλέγμα κρατικών πολιτικών είναι μια κίνηση από το κράτος στην αγορά. Στην πραγματικότητα, όπως έχει υπογραμμιστεί ήδη, πρόκειται για μετάβαση από ένα πλέγμα κρατικών πολιτικών σε ένα εντελώς διαφορετικό πλέγμα κρατικών πολιτικών. Ως προς την εκπαιδευτική πολιτική ειδικότερα θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις συνιστά σχετικά αυτοτελή κρατική πολιτική, της οποίας οι σκοποί μετασχηματίζονται σε μέσα για την επιδίωξη των σκοπών της μακροοικονομικής πολιτικής. Μάλιστα, ο μετασχηματισμός αυτός διαβαίνει μέσα από την πολιτική αγοράς εργασίας, η οποία και στις δύο περιπτώσεις χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο βαθμό σχετικής αυτοτέλειας σε σύγκριση με την εκπαιδευτική πολιτική. Οι διαφορές που παρατηρούνται στους δύο τύπους εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι απλώς και μόνο ποσοτικές (μείωση κρατικών και αύξηση ιδιωτικών δαπανών, συρρίκνωση του εκπαιδευτικού συστήματος κ.λπ.) αλλά κατεξοχήν ποιοτικές, αφού είναι δυνατό να αναχθούν τόσο στη διαφορετική στόχευση της μακροοικονομικής πολιτικής όσο και στον διαφορετικό τρόπο, με τον οποίο οι τρεις πολιτικές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Παρά τις διαφορές ωστόσο, αυτό που παραμένει κατ' ουσίαν το ίδιο είναι το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτό αναλύθηκε στην προηγούμενη υποενότητα. Θα μπορούσε, μάλιστα, να υποστηριχθεί –έστω και με τρόπο σχηματικό και με ύφος προεξαγγελτικό– ότι τα δύο πλέγματα κρατικών πολιτικών αντιστοιχούν σε γενικές γραμμές στις δύο φάσεις του κύκλου της κεφαλαιικής συσσώρευσης, στη φάση της επανειδίκευσης σε σχέση με το κεϊνσιανό και στη φάση της απο-ειδίκευσης σε σχέση με το μονεταριστικό πλέγμα κρατικών πολιτικών, φάσεις που αντιστοιχούν σε επίπεδο κυκλοφορίας –και, επομένως, στο επίπεδο εκείνο στο οποίο αποκτά νόημα η μακροοικονομική πολιτική– στην υπαγωγή του χρηματοπιστωτικού στη λογική του παραγωγικού κεφαλαίου στην περίπτωση του κεϊνσιανού πλέγματος κρατικών πολιτικών αφενός και στην υπαγωγή του παραγωγικού στη λογική του χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου στην περίπτωση του μονεταριστικού πλέγματος κρατικών πολιτικών αφετέρου.

Τριτοβάθμια εκπαίδευση και απασχόληση: επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων και εκπαιδευτική πολιτική

Μαρία Καραμεσίνη & Ελένη Πρόκου[1]
Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων όλων των βαθμίδων και ειδών εκπαίδευσης έχει απασχολήσει την έρευνα και τη διεθνή βιβλιογραφία από τη δεκαετία του 1960. Σε χώρες που υπήρξαν πρωτοπόρες στην έρευνα, όπως η Γαλλία, η παρακολούθηση της επαγγελματικής κατάστασης/πορείας των αποφοίτων μετά την αποφοίτηση ήταν άμεσα συνδεδεμένη με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τους σχεδιαστές της, το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να τροφοδοτεί την οικονομία με το κατάλληλο σε ποσότητα και ποιότητα εργατικό δυναμικό και η έρευνα – κατ' ανάθεση από το κράτος σε ειδικά κέντρα – βοηθούσε τον καλύτερο σχεδιασμό.

Η άνοδος της ανεργίας τις δεκαετίες του 1970, 1980 και 1990, και τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά στους νέους, έστρεψαν την έρευνα προς άλλα ερωτήματα και την υπέταξαν στις προτεραιότητες της πολιτικής καταπολέμησης της ανεργίας. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός υποχώρησε αισθητά. Η έρευνα προσανατολίστηκε στον εντοπισμό των ομάδων αποφοίτων που ήταν οι πιο ευάλωτες στην ανεργία, των οποίων η ένταξη στην απασχόληση υποβοηθείτο με την ανάπτυξη ειδικών πολιτικών.

Παρά τη μετατόπιση του κέντρου βάρους της από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στο σχεδιασμό της πολιτικής αγοράς εργασίας μέσα σε μία οικονομική συγκυρία υψηλής νεανικής ανεργίας, η έρευνα για την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων από τη φύση της θέτει ερωτήματα για τη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με το σύστημα απασχόλησης και άρα τροφοδοτεί με τα ευρήματά της τον προβληματισμό τόσο για την πολιτική απασχόλησης όσο και για το ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην εργασία αυτή προσπαθούμε να συνδυάσουμε τις δύο προαναφερθείσες σκοπιές, εστιάζοντας την προσοχή μας στην επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του ζητήματος της σύνδεσης του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, με αναφορά τόσο στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων όσο και στο μεταβαλλόμενο ρόλο του πανεπιστημίου την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας διερευνούμε εμπειρικά βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο μιας *μακρο-οικονομικής/ κοινωνικής προσέγγισης μετάβασης* από την εκπαίδευση στην εργασία. Χρησιμοποιούμε γι' αυτόν το σκοπό πρωτότυπη μεθοδολογία, αδημοσίευτα στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού (ΕΕΔ) και δείκτες που αφορούν την ποσοτική και ποιοτική διάσταση της ένταξης στην αγορά εργασίας και την απασχόληση (βαθμός συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό και την απασχόληση, μορφή εργασίας και είδος απασχόλησης). Δεν

[1] Η Μαρία Καραμεσίνη είναι επίκουρη καθηγήτρια στα Οικονομικά της Απασχόλησης και έγραψε το πρώτο μέρος του άρθρου. Η Ελένη Πρόκου είναι λέκτορας στην Εκπαιδευτική Πολιτική και έγραψε το δεύτερο μέρος του άρθρου. Η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων των πινάκων και διαγραμμάτων του άρθρου έγινε από τον Ανδρέα Κορνελάκη, πτυχιούχο του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου.

επεκτεινόμαστε, στην παρούσα εργασία, στη διάσταση του είδους του ασκούμενου επαγγέλματος και της αντιστοιχίας του με τις σπουδές. Για τη διερεύνηση αυτής της διάστασης της επαγγελματικής ένταξης χρειάζεται πιο περίπλοκη μεθοδολογία. Επίσης δεν παρακολουθούμε την εξέλιξη των αμοιβών της εργασίας των αποφοίτων, δεδομένου ότι η ΕΕΔ δεν παρέχει κατάλληλα στοιχεία για το ύψος των αποδοχών των μισθωτών και καθόλου στοιχεία για το εισόδημα των αυτοαπασχολούμενων.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, εξετάζουμε το γενικότερο πλαίσιο σύνδεσης του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με το σύστημα της απασχόλησης. Επισημαίνουμε ότι οι σημερινοί ραγδαίοι κοινωνικο-οικονομικοί μετασχηματισμοί έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση τις συμβατικές παραδοχές γύρω από τις διευθυντικές/επαγγελματικές καριέρες. Οι απόφοιτοι δεν μπορούν πλέον να σχεδιάζουν το μέλλον τους σε μόνιμη βάση. Καλούνται να είναι πιο ευέλικτοι σε μια αγορά εργασίας που δίνει έμφαση στις δεξιότητες (τεχνικές και κοινωνικές). Σε μεγάλο βαθμό, οι ευκαιρίες απασχόλησης των αποφοίτων προσδιορίζονται από τις ποσοτικές, δομικές, αλλά και σε επίπεδο δεξιοτήτων συνδέσεις μεταξύ του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του συστήματος της απασχόλησης. Ωστόσο, η έμφαση στις δεξιότητες και την απασχολησιμότητα έχει επιφέρει αλλαγές στο ρόλο του πανεπιστημίου, το οποίο φαίνεται να εγκαταλείπει τα Χουμπολντιανά ιδεώδη περί αυτονομίας του.

2. Επαγγελματική ένταξη αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η εμπειρική έρευνα για την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, στο πλαίσιο μιας μακρο-οικονομικής/ κοινωνικής και δυναμικής προσέγγισης μετάβασης στην εργασία, είναι εξαιρετικά περιορισμένη και αποσπασματική.[2] Αδυνατεί να παρέχει μία συνολική εικόνα της πραγματικότητας, ακόμα και ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας ένταξης.

Με την παρούσα εργασία προσπαθούμε να φιλοτεχνήσουμε για πρώτη φορά μία τέτοια εικόνα, εξετάζοντας την πορεία ένταξης της σειράς αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του έτους 1999 συνολικά και κατά φύλο κατά την περίοδο 2000-2005 και συγκρίνοντας τις επιδόσεις των πτυχιούχων πανεπιστημίου με αυτές των πτυχιούχων ΤΕΙ. Επίσης διερευνούμε τις επιπτώσεις της οικονομικής συγκυρίας στην εργασιακή ένταξη των πτυχιούχων πανεπιστημίου και ΤΕΙ, μέσω της σύγκρισης των επιδόσεων των σειρών αποφοίτων των ετών 1994, 1996, 1998, 2000 και του 2002, ένα, τρία και πέντε έτη μετά την αποφοίτηση.

Πριν παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της εμπειρικής διερεύνησης, θα αναφερθούμε συνοπτικά στο εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που υιοθετήσαμε.

2.1 Εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Η έννοια της *επαγγελματικής ένταξης* των νέων και η πιο πρόσφατη της *μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία* δεν είναι αυτονόητες. Οι ορισμοί τους παραπέμπουν όχι μόνο σε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της λειτουργίας της αγοράς εργασίας και των μηχανισμών επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, αλλά και σε

[2] Περιλαμβάνει τις έρευνες απορρόφησης αποφοίτων στην αγορά εργασίας που χρηματοδοτήθηκαν από το ΕΠΕΑΕΚ Ι (Β΄ ΚΠΣ) και άλλους φορείς (π.χ. ΤΕΕ). Ενδεικτικά αναφέρουμε τις Καλογήρου κ.ά. (2002) και Κασίμης κ.ά. (2000) καθώς και την πρόσφατη εργασία των Καραμεσίνη και Κορνελάκη (2005).

διαφορετικά ερωτήματα και οπτικές, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με βάση τόσο τις επιλογές των ερευνητών όσο και τις ανάγκες άσκησης κρατικής πολιτικής.

Οι ορισμοί διακρίνονται ανάλογα με το εάν ο προβληματισμός εστιάζεται στο άτομο (μικρο-προσέγγιση) ή σε μία κοορτή ατόμων (μακρο-προσέγγιση), εάν αναφέρονται στους νέους, τους αποφοίτους του εκπαιδευτικού συστήματος ή τους νεοεισερχόμενους στην αγορά εργασίας, και εάν είναι αντικειμενικοί ή υποκειμενικοί. Ανεξαρτήτως των μεταξύ τους διαφορών, όλοι οι ορισμοί υιοθετούν μία *δυναμική προσέγγιση* της επαγγελματικής ένταξης ως διαδικασίας.

Στο πλαίσιο της ατομικιστικής προσέγγισης ο Vernières M. (1997) ορίζει την επαγγελματική ένταξη ως τη διαδικασία σταθεροποίησης στην απασχόληση των ατόμων που ποτέ δεν συμμετείχαν στον ενεργό πληθυσμό, ενώ ο Vincens (1997) ως την αλλαγή καταστάσεων στο πλαίσιο μιας ατομικής διαδικασίας μετάβασης από μία αρχική σε μία τελική κατάσταση.

Η αρχική κατάσταση μπορεί να είναι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η είσοδος στην ενεργή ζωή, η έξοδος από το εκπαιδευτικό σύστημα, η έναρξη επαγγελματικών σπουδών, ενώ η τελική κατάσταση μπορεί να είναι η πρώτη απασχόληση, η σταθερή απασχόληση ή η στιγμή που το ίδιο το άτομο θεωρεί ότι έχει σταθεροποιηθεί στην απασχόληση, η απασχόληση που αντιστοιχεί στις σπουδές, η απασχόληση στην οποία το άτομο θεωρεί ότι είναι επαγγελματικά ενταγμένο κ.λπ. Η αρχική κατάσταση πάντοτε ορίζεται με αντικειμενικό τρόπο, ενώ για την τελική κατάσταση υπάρχουν αντικειμενικοί και υποκειμενικοί ορισμοί (Vincens, 1997).

Στο πλαίσιο της μακρο-οικονομικής/ κοινωνικής προσέγγισης, ο ΟΟΣΑ ορίζει τη μετάβαση ως το πέρασμα μιας κοορτής νέων από την κατάσταση της σχεδόν πλήρους σ' εκείνην της αμελητέας συμμετοχής στην εκπαίδευση, και από την κατάσταση της αμελητέας σ' εκείνην της υψηλής συμμετοχής στην αγορά εργασίας (OECD, 1996). Στην έρευνα οι κοορτές συνήθως αναφέρονται σε σειρές αποφοίτων, που εξέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα μια συγκεκριμένη χρονιά.

Για την εμπειρική διερεύνηση της επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα υιοθετήσαμε την παραπάνω προσέγγιση, καθώς και μία συγκεκριμένη μεθοδολογία, που πρώτοι ανέπτυξαν οι Baudelot (1988) και Vincens (1998), και πρόσφατα τελειοποίησαν οι Fondeur και Minni (2005).

Η μεθοδολογία αυτή αξιοποιεί τα δεδομένα των Ερευνών Εργατικού Δυναμικού για το σχηματισμό «οινεί πάνελ» διαφορετικών κοορτών/σειρών αποφοίτων. Για κάθε «οιονεί πάνελ» υπολογίζονται δείκτες επαγγελματικής ένταξης επί σειρά ετών (πέντε έως δέκα) μετά την αποφοίτηση. Σύμφωνα με τους Fondeur και Minni (2005), οι δείκτες αυτοί αποτυπώνουν το συνδυασμένο αποτέλεσμα τριών διαφορετικών ειδών επιπτώσεων: το αποτέλεσμα **ηλικίας**, το αποτέλεσμα **περιόδου** και το αποτέλεσμα **γενιάς**. Το πρώτο αποτέλεσμα δείχνει την επίπτωση που έχει στο βαθμό και την ποιότητα επαγγελματικής ένταξης η εμπειρία που αποκτούν οι απόφοιτοι στην αγορά εργασίας με την ηλικία. Το δεύτερο αντιστοιχεί στην επίπτωση που έχει στο βαθμό και την ποιότητα επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων η οικονομική συγκυρία, που διαμορφώνει τις ευκαιρίες απασχόλησης. Το τρίτο λειτουργεί στο μακροχρόνιο διάστημα και προκύπτει από τις δομικές αλλαγές στα εργασιακά πρότυπα.

Η λογική βάση της μακρο-προσέγγισης της επαγγελματικής ένταξης είναι η ιδέα ότι η μοναδικότητα της διαδρομής μιας κοορτής τοποθετείται στο ξεκίνημα, δηλαδή στη φάση ένταξης, ενώ στη μακρά διάρκεια οι διαφορές μεταξύ κοορτών περιορίζονται αισθητά ή και εξαφανίζονται. Το τέλος της ένταξης μιας κοορτής νέων ισοδυναμεί με

την ενσωμάτωσή της στις κοορτές των «ενηλίκων», των οποίων στη συνέχεια μοιράζεται την τύχη (Vincens, 1998).

Άρα, και στο πλαίσιο της μακρο-οικονομικής/κοινωνικής προσέγγισης, χρειάζεται να προσδιοριστεί το τέλος της μετάβασης, οπότε η κοορτή θεωρείται επαγγελματικά ενταγμένη. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί πληθώρα κριτηρίων για τον προσδιορισμό του τέλους της μετάβασης. Όλα περιλαμβάνουν ένα βαθμό υποκειμενικότητας ως προς την επιλογή. Ένα από τα προταθέντα κριτήρια είναι η ομοιότητα του ποσοστού ανεργίας της κοορτής με εκείνο ενός πληθυσμού αναφοράς. Άλλο κριτήριο είναι χ% των ατόμων της κοορτής να έχει σταθερή απασχόληση (Vincens, 2001).

Για να σχηματίσουμε «οιονεί πάνελ» αποφοίτων των ετών 1996, 1998, 1999, 2000, 2002 χρησιμοποιήσαμε στοιχεία της ελληνικής ΕΕΔ. Στη συνέχεια υπολογίσαμε το ποσοστό συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό, απασχόλησης και ανεργίας επί σειρά ετών μετά την αποφοίτηση. Τα ποσοστά υπολογίστηκαν τόσο στο σύνολο, όσο και ξεχωριστά για άνδρες και γυναίκες, πτυχιούχους ΑΕΙ και ΤΕΙ. Επίσης υπολογίστηκαν τα ποσοστά συμμετοχής σε σταθερές θέσεις μισθωτής απασχόλησης καθώς και τα ποσοστά αυτοαπασχόλησης για την ίδια σειρά ετών.

Οι συνοπτικοί δείκτες μέσω των οποίων συλλαμβάνουμε τον *βαθμό* και την *ποιότητα επαγγελματικής ένταξης* των αποφοίτων είναι το ποσοστό απασχόλησής τους και το ποσοστό συμμετοχής τους σε θέσεις σταθερής μισθωτής απασχόλησης. Λόγω της υψηλής αυτοαπασχόλησης στην Ελλάδα, συνεκτιμήσαμε επίσης την εξέλιξη του ποσοστού αυτοαπασχόλησης, ανάλογα με τη χρονική απόσταση από την αποφοίτηση. Το ποσοστό συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό και το ποσοστό ανεργίας αποτελούν συνοπτικούς δείκτες του βαθμού ένταξης στην αγορά εργασίας (που διαφοροποιείται με βάση το φύλο και γεγονότα του κύκλου ζωής) και των δυσκολιών ένταξης στην απασχόληση (όσων συμμετέχουν στην αγορά εργασίας) αντίστοιχα.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε και θα σχολιάσουμε την πορεία επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του έτους 1999 με τη βοήθεια διαγραμμάτων που απεικονίζουν την εξέλιξη των δεικτών ένταξης επί έξι συνεχόμενα έτη μετά την αποφοίτηση.

2.2 Επαγγελματική ένταξη αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης 1999

Από το διάγραμμα 1 φαίνεται ότι τα **ποσοστά συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό** των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πάρα πολύ υψηλά. Η διαπίστωση ισχύει τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες. Οι γυναίκες ξεκινούν με υψηλότερα ποσοστά από τους άνδρες ένα χρόνο μετά την αποφοίτηση, λόγω της στρατιωτικής θητείας των ανδρών, και καταλήγουν σε χαμηλότερα ποσοστά σε σύγκριση με τους άνδρες έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση, λόγω τεκνοποιίας. Ωστόσο, έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση, οι διαφορές φύλου βρέθηκαν να είναι μεγάλες στους αποφοίτους ΤΕΙ του 1999 ενώ ασήμαντες στους αποφοίτους ΑΕΙ.

Ένα από τα εντυπωσιακότερα ευρήματα της εμπειρικής διερεύνησης είναι ότι το ποσοστό συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό των αποφοίτων ΤΕΙ του 1999 ήταν πολύ υψηλότερο από αυτό των αποφοίτων ΑΕΙ του ιδίου έτους και τα έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση, με εξαίρεση το τέταρτο. Η διαφορά υπέρ των αποφοίτων ΤΕΙ παρατηρήθηκε τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες. Το πρώτο έτος μετά την αποφοίτηση η διαφορά στο ποσοστό συμμετοχής ήταν ένδεκα ποσοστιαίες μονάδες, ενώ έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση είχε περιοριστεί στις επτάμισι. Έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση, το ποσοστό συμμετοχής των αποφοίτων ΤΕΙ ανερχόταν στο 95%

(100% στους άνδρες και 91% στις γυναίκες), ενώ εκείνο των αποφοίτων ΑΕΙ στο 87,7% (88% στους άνδρες και 87% στις γυναίκες).

Από το διάγραμμα 2 φαίνεται ότι το **ποσοστό απασχόλησης** των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ ανέρχεται με την αύξηση της χρονικής απόστασης από την αποφοίτηση. Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία στην αγορά εργασίας αυξάνει την πιθανότητα απασχόλησης των ατόμων. Στο διάγραμμα εμφανίζονται και οι διαφορές στο ύψος και την εξέλιξη του ποσοστού μεταξύ των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ του έτους 1999. Ενώ κατά τα δύο πρώτα έτη μετά την αποφοίτηση, το ποσοστό απασχόλησης των αποφοίτων ΤΕΙ ήταν υψηλότερο από αυτό των αποφοίτων ΑΕΙ, έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση τα δύο ποσοστά είχαν πλήρως εξομοιωθεί (80,5%).

Η διαφορά και η εξέλιξη των ποσοστών κατά την εξαετία μετά την αποφοίτηση εμφανίζει ουσιαστική διαφοροποίηση ανά φύλο. Ένα έτος μετά την αποφοίτηση, τόσο το ανδρικό όσο και το γυναικείο ποσοστό απασχόλησης των αποφοίτων ΑΕΙ ήταν χαμηλότερο από αυτό των αποφοίτων ΤΕΙ. Όμως στους άνδρες η διαφορά ποσοστών ήταν δεκαπέντε ποσοστιαίες μονάδες (ποσοστά 41% και 56% αντίστοιχα) ενώ στις γυναίκες μόνο μία (ποσοστά 51 και 52% αντίστοιχα). Έξι έτη μετά την αποφοίτηση οι άνδρες απόφοιτοι ΑΕΙ εξακολουθούσαν να έχουν χαμηλότερο ποσοστό απασχόλησης από αυτό των αποφοίτων ΤΕΙ, αν και το χάσμα είχε μειωθεί στις επτάμισι ποσοστιαίες μονάδες (ποσοστά 83,5% και 91% αντίστοιχα). Αντίθετα, το ποσοστό απασχόλησης των γυναικών αποφοίτων ΑΕΙ ήταν υψηλότερο από αυτό των αποφοίτων ΤΕΙ κατά εξήμισι ποσοστιαίες μονάδες (ποσοστά 78,5% και 72% αντίστοιχα). Ωστόσο και τα δύο γυναικεία ποσοστά ήταν χαμηλότερα των ανδρικών.

Στο διάγραμμα 3 απεικονίζονται το ύψος και η εξέλιξη του **ποσοστού ανεργίας** των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του 1999 την περίοδο 2000-2005. Το 2000, ένα έτος μετά την αποφοίτηση, 34,4% των πτυχιούχων ΑΕΙ και το 36,5% των πτυχιούχων ΤΕΙ ήταν άνεργοι**.** Το 2005**,** έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση, το ποσοστό ανεργίας των πτυχιούχων ΤΕΙ ανερχόταν στο 15,3% ενώ των πτυχιούχων ΑΕΙ στο 8,2%. Άρα το χάσμα διευρύνθηκε μεταξύ της αρχής και του τέλους της περιόδου από δύο σε επτά ποσοστιαίες μονάδες**.** Δεδομένου ότι, έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση, το ποσοστό απασχόλησης των πτυχιούχων ΑΕΙ και ΤΕΙ ήταν το ίδιο, το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας στους πτυχιούχους ΤΕΙ οφείλεται αποκλειστικά στο υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής τους στο εργατικό δυναμικό έναντι των πτυχιούχων ΑΕΙ.

Συνεπώς, σημαντικό μέρος των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζει αστάθεια απασχόλησης και, άρα, κίνδυνο ανεργίας για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την αποφοίτηση. Οι πτυχιούχοι ΤΕΙ αντιμετωπίζουν διπλάσιο κίνδυνο έναντι των πτυχιούχων ΑΕΙ.

Οι γυναίκες απόφοιτοι του 1999 βρέθηκε να έχουν συστηματικά υψηλότερα ποσοστά ανεργίας από τους άνδρες και στους πτυχιούχους ΑΕΙ και στους πτυχιούχους ΤΕΙ και τα έξι έτη μετά την αποφοίτηση, ενώ οι γυναίκες πτυχιούχοι ΤΕΙ συστηματικά υψηλότερα ποσοστά ανεργίας από τις γυναίκες πτυχιούχους ΑΕΙ. Στο σύνολο των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του έτους 1999, ενώ ένα έτος μετά την αποφοίτηση το γυναικείο ποσοστό ανεργίας ήταν 1,4 φορές υψηλότερο του ανδρικού, έξι έτη μετά ήταν 2 φορές υψηλότερο. Συνεπώς, αν και η χρονική απόσταση από την αποφοίτηση μειώνει τον κίνδυνο ανεργίας των αποφοίτων και στα δύο φύλα, αυξάνει τις διαφορές φύλου ως προς αυτόν τον κίνδυνο.

Αναφέραμε παραπάνω ότι βασικός δείκτης του βαθμού επαγγελματικής ένταξης μιας γενιάς αποφοίτων είναι το ποσοστό των τελευταίων που αποκτά σταθερή

απασχόληση σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την αποφοίτηση. Όσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό αυτό τόσο λιγότερο θεωρείται επαγγελματικά ενταγμένη μια σειρά

Από το διάγραμμα 4 προκύπτει ότι, ενώ το **ποσοστό μισθωτών με σταθερή απασχόληση** στο σύνολο των αποφοίτων ΑΕΙ ή ΤΕΙ του έτους 1999 ακολούθησε ανοδική πορεία με την αύξηση της χρονικής απόστασης από την αποφοίτηση, μετά το τέταρτο έτος από την αποφοίτηση άρχισε να παρουσιάζει κάμψη ή/και διακύμανση. Επίσης, την περίοδο 2000-2005, το ποσοστό μισθωτών με σταθερή απασχόληση ήταν υψηλότερο μεταξύ των αποφοίτων ΤΕΙ απ' ότι μεταξύ των αποφοίτων ΑΕΙ, με εξαίρεση ένα έτος. Έξι έτη μετά την αποφοίτηση 59,3% των αποφοίτων ΤΕΙ έναντι 55,2% των αποφοίτων ΑΕΙ είχαν σταθερή απασχόληση, ενώ ένα ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό αποφοίτων ΑΕΙ αυτο-απασχολείτο: 12,7% έναντι 12%.

Το πιο σημαντικό όμως συμπέρασμα που προκύπτει από τα στατιστικά στοιχεία του «οιονεί πάνελ» είναι ότι, έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση, 32% των αποφοίτων ΑΕΙ του έτους 1999 και 29% των αποφοίτων ΤΕΙ του ίδιου έτους είχαν προσωρινή μισθωτή απασχόληση ή ήσαν άνεργοι. Άρα, περίπου ένας στους τρεις αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του έτους 1999 δεν είχε σταθεροποιηθεί εργασιακά έξι χρόνια μετά την αποφοίτηση, ενώ η εργασιακή ένταξη των αποφοίτων ΑΕΙ καθυστερούσε λίγο περισσότερο σε σχέση με αυτήν των αποφοίτων ΤΕΙ.

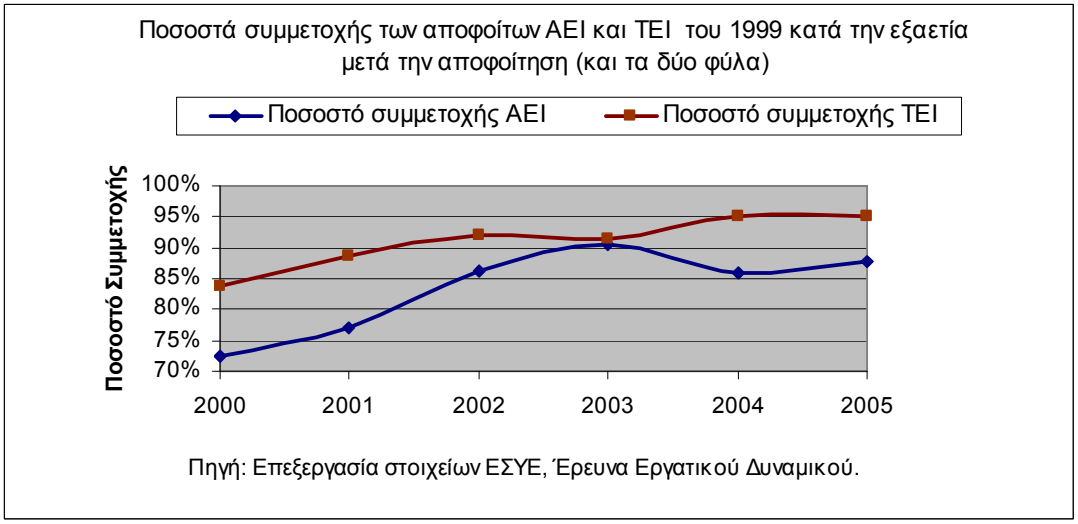
2.3 Επαγγελματική ένταξη αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της οικονομικής συγκυρίας

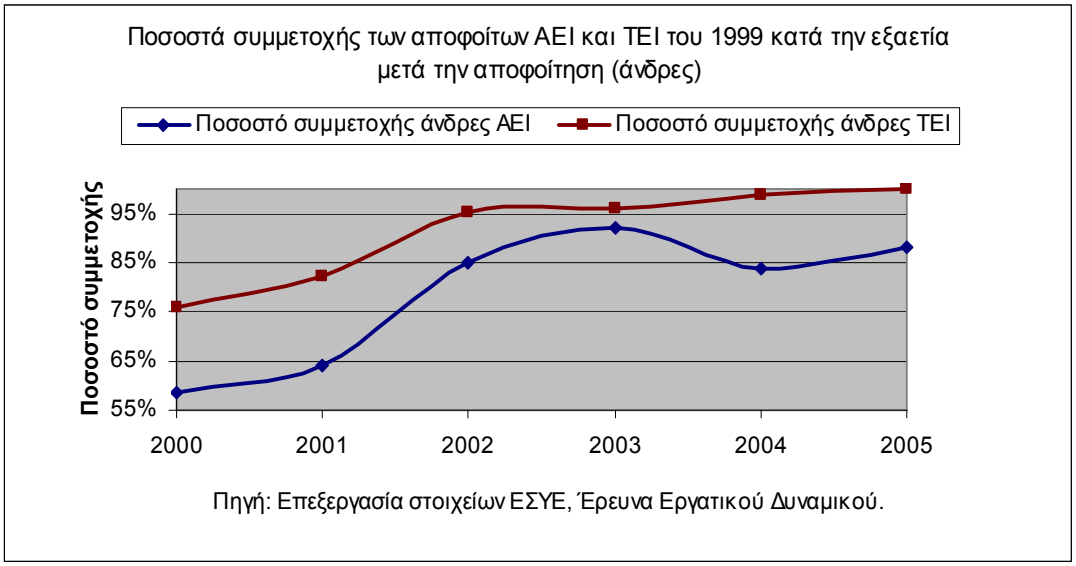
Η ταχύτητα επαγγελματικής ένταξης μιας γενιάς αποφοίτων εξαρτάται ευθέως από την οικονομική συγκυρία που καθορίζει και τις ευκαιρίες απασχόλησης στην οικονομία. Οι απόφοιτοι αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των υποψηφίων για πρόσληψη και έτσι επηρεάζονται δυσανάλογα από την οικονομική συγκυρία σε σχέση με άλλες ομάδες του εργατικού δυναμικού μεγαλύτερης ηλικίας.

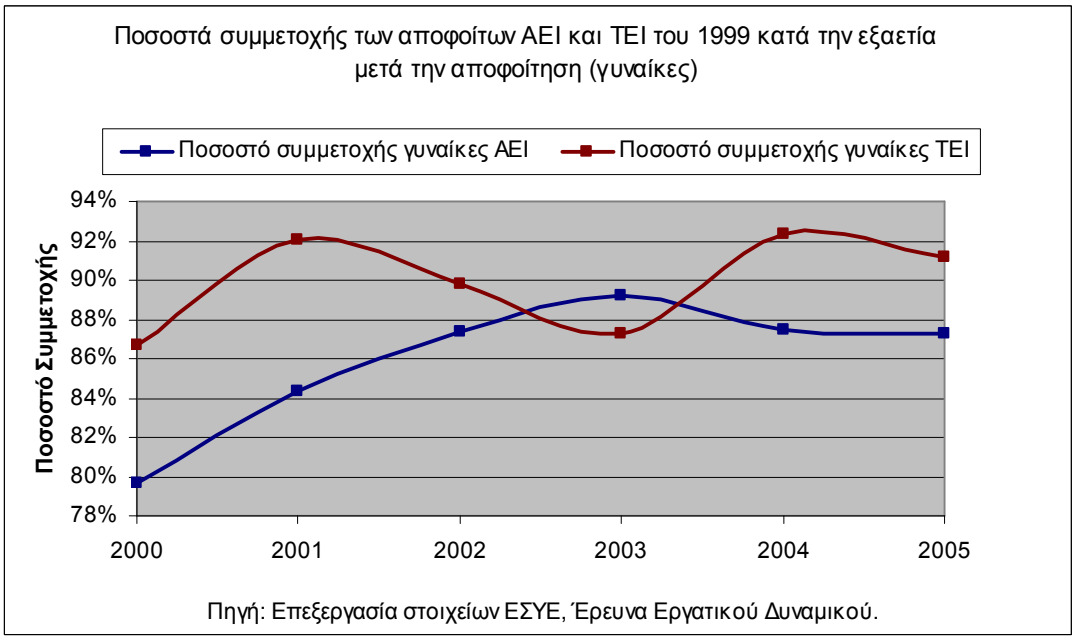
Ο πίνακας 1 αποτυπώνει τις επιπτώσεις της οικονομικής συγκυρίας στο βαθμό επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων διαφορετικών ετών, με δείκτη το ποσοστό απασχόλησης. Από τον πίνακα φαίνεται, ότι ενώ οι απόφοιτοι ΑΕΙ του 1998 ευνοήθηκαν από την οικονομική συγκυρία έναντι αυτών του 2000 κατά το πρώτο έτος μετά την αποφοίτηση, η κατάσταση αντιστράφηκε υπέρ των δεύτερων κατά τα επόμενα τέσσερα έτη μετά την αποφοίτηση. Πέντε χρόνια μετά την αποφοίτηση, οι απόφοιτοι ΑΕΙ του 1998 είχαν πολύ χαμηλότερο ποσοστό απασχόλησης από αυτούς του 2000. Οι απόφοιτοι ΤΕΙ του 2000 ευνοήθηκαν από την οικονομική συγκυρία έναντι αυτών του 1998 κατά το πρώτο έτος μετά την αποφοίτηση και μεταξύ του τρίτου και πέμπτου έτους μετά την αποφοίτηση. Αντίθετα, οι απόφοιτοι ΤΕΙ του 1998 ευνοήθηκαν από την οικονομική συγκυρία έναντι αυτών του έτους 2000 μεταξύ του πρώτου και τρίτου έτους. Πέντε έτη μετά την αποφοίτηση, οι απόφοιτοι ΤΕΙ του έτους 2000 είχαν υψηλότερο ποσοστό απασχόλησης έναντι αυτών του έτους 1998.

Συμπερασματικά, κατά τη διάρκεια της πενταετίας μετά την αποφοίτησή τους, οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του 2000 γνώρισαν περισσότερες χρονιές ευνοϊκής συγκυρίας για την επαγγελματική τους ένταξη απ' ότι αυτοί του έτους 1998. Αυτό ίσχυσε τόσο για τους αποφοίτους ΑΕΙ όσο και για τους αποφοίτους ΤΕΙ.

Διάγραμμα 1

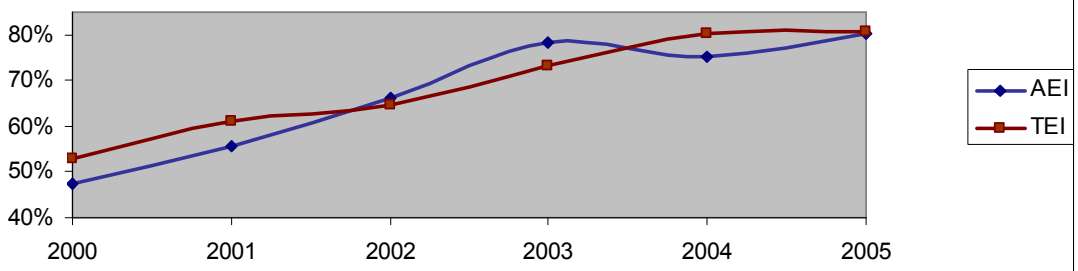

Ποσοστά συμμετοχής των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ του 1999 κατά την εξαετία μετά την αποφοίτηση (και τα δύο φύλα)
Ποσοστό συμμετοχής ΑΕΙ
Ποσοστό συμμετοχής ΤΕΙ
Ποσοστό Συμμετοχής
100%
95%
90%
85%
80%
75%
70%
2000
2001
2002
2003
2004
2005
Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.


Ποσοστά συμμετοχής των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ του 1999 κατά την εξαετία μετά την αποφοίτηση (άνδρες)
Ποσοστό συμμετοχής άνδρες ΑΕΙ
Ποσοστό συμμετοχής άνδρες ΤΕΙ
Ποσοστό συμμετοχής
95%
85%
75%
65%
55%
2000
2001
2002
2003
2004
2005
Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.


Ποσοστά συμμετοχής των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ του 1999 κατά την εξαετία μετά την αποφοίτηση (γυναίκες)
Ποσοστό συμμετοχής γυναίκες ΑΕΙ
Ποσοστό συμμετοχής γυναίκες ΤΕΙ
Ποσοστό Συμμετοχής
94%
92%
90%
88%
86%
84%
82%
80%
78%
2000
2001
2002
2003
2004
2005
Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.

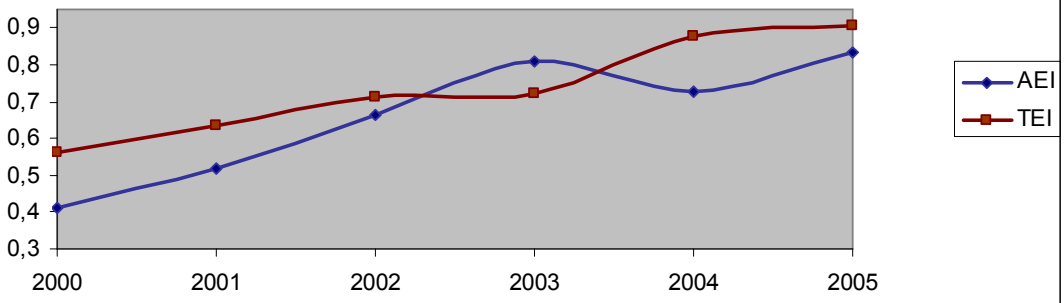
Διάγραμμα 2

Διάγραμμα 2α: Ποσοστά απασχόλησης στους απόφοιτους του έτους 1999 ανά εκπαιδευτικό επίπεδο κατά την εξαετία μετά την αποφοίτηση (και τα δύο φύλα).



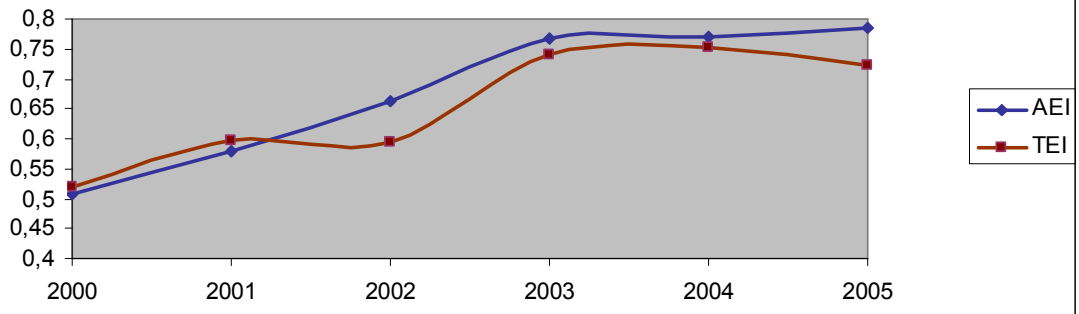
Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.

Διάγραμμα 2β: Ποσοστά απασχόλησης στους απόφοιτους του 1999 ανά εκπαιδευτικό επίπεδο κατά την εξαετία μετά την αποφοίτηση (άνδρες).



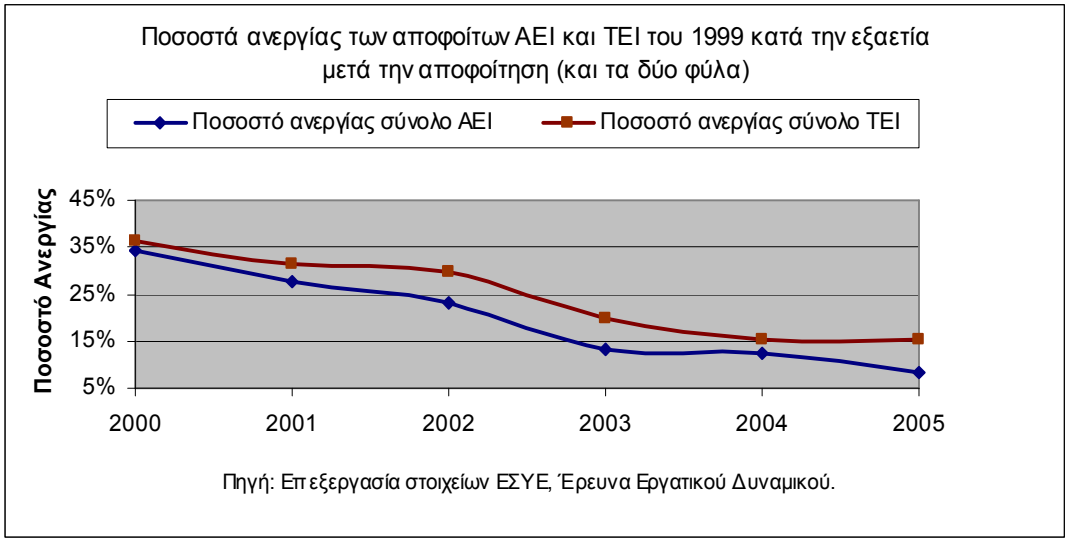
Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.

Διάγραμμα 2γ: Ποσοστά απασχόλησης στους απόφοιτους του 1999 ανά εκπαιδευτικό επίπεδο κατά την εξαετία μετά την αποφοίτηση (γυναίκες).

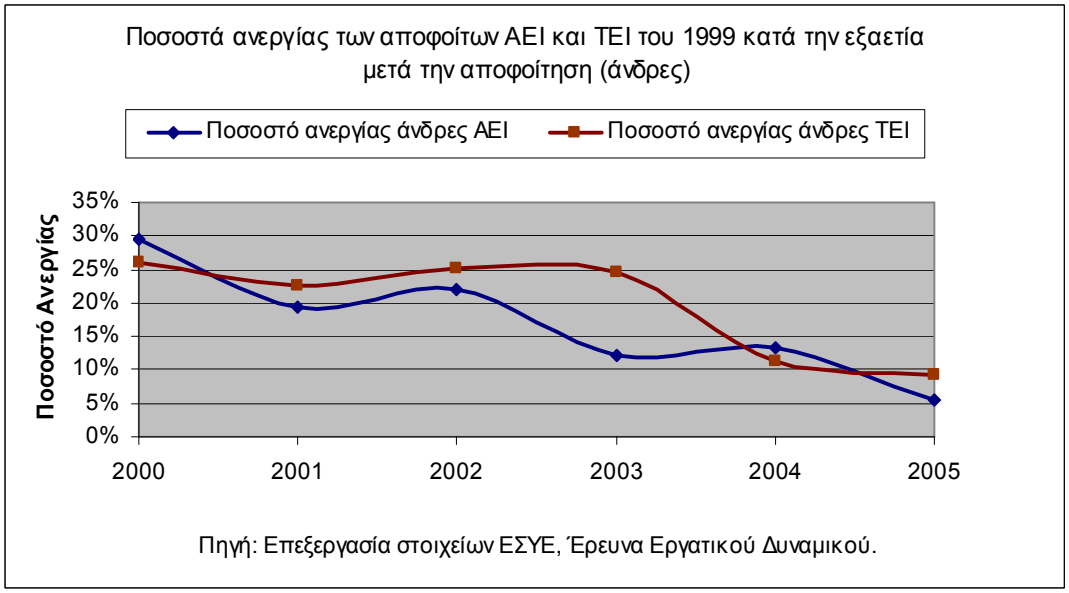


Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.

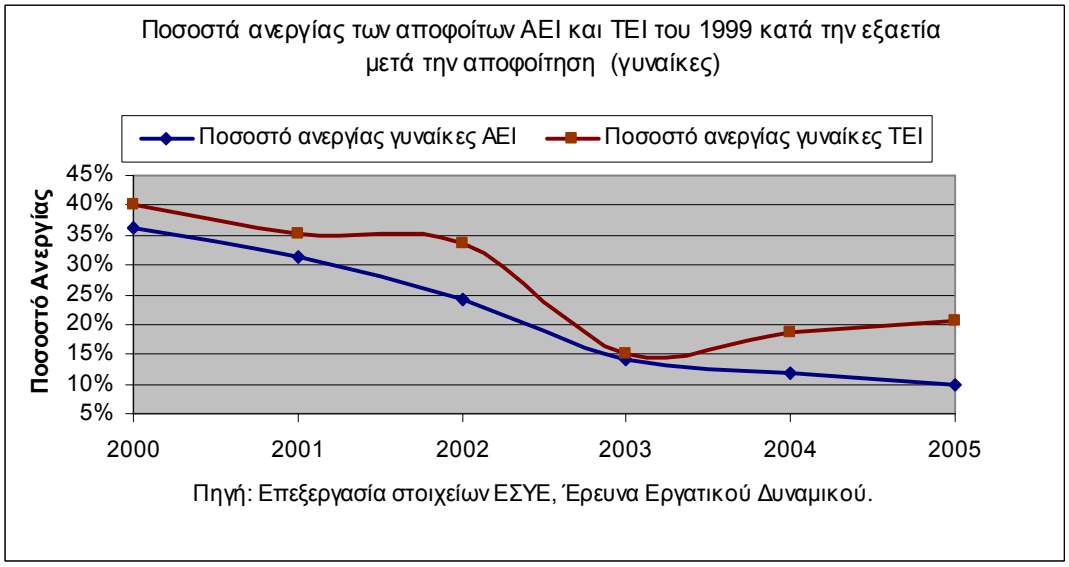
Διάγραμμα 3



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.

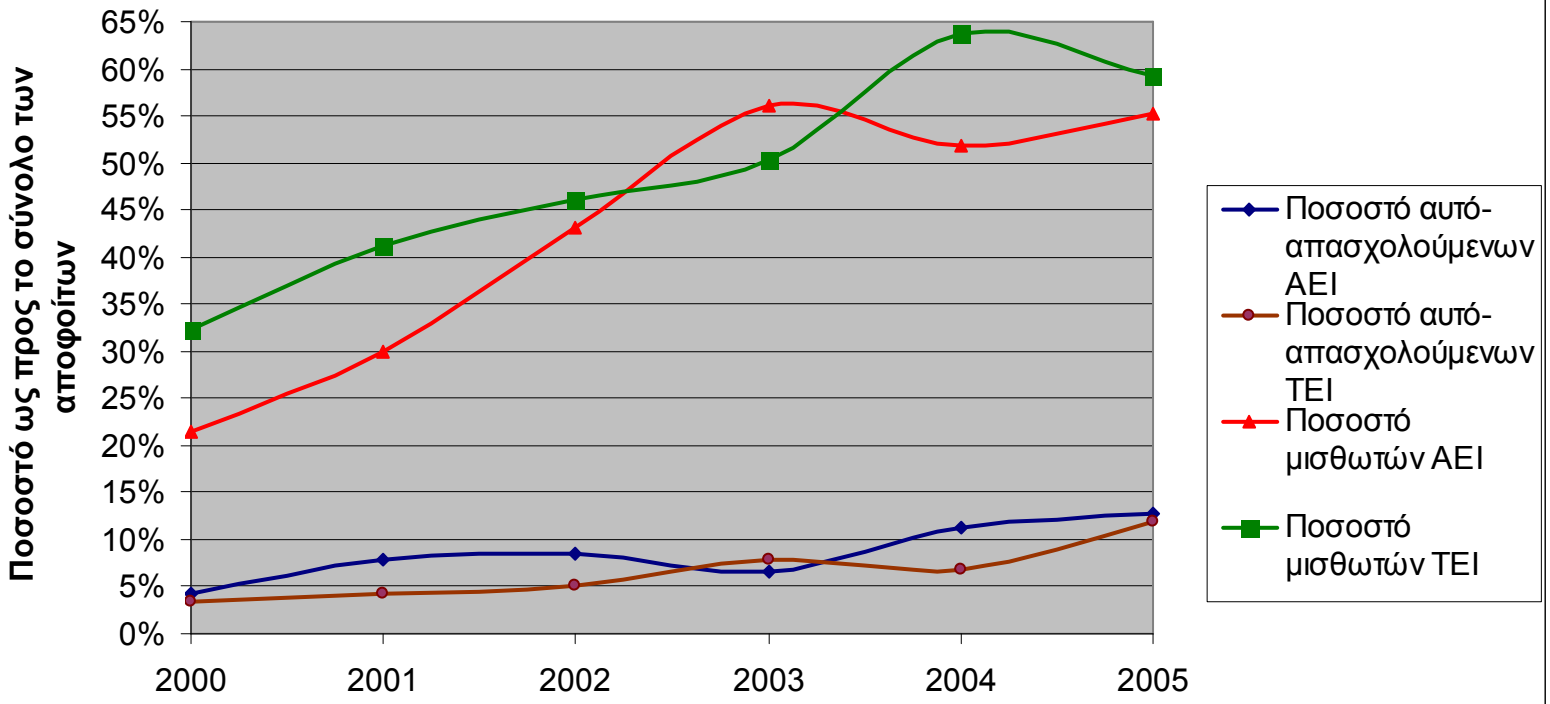


Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.

Διάγραμμα 4: Ποσοστά αυτοαπασχολούμενων και μισθωτών με σταθερή απασχόληση στους απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του έτους 1999 κατά την εξαετία μετά την αποφοίτηση



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων ΕΣΥΕ, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Μετάβαση αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ποσοστά απασχόλησης των σειρών του '94, '96, '98, '00 και '02 ένα, τρία και πέντε έτη μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους			
Απόφοιτοι ΑΕΙ	**1 έτος μετά**	**3 έτη μετά**	**5 έτη μετά**
1994			76,35%
1996		67,77%	81,71%
1998	48,03%	65,21%	74,93%
2000	37,31%	67,33%	79,81%
2002	38,61%	65,29%	
Απόφοιτοι ΤΕΙ	**1 έτος μετά**	**3 έτη μετά**	**5 έτη μετά**
1994			74,32%
1996		64,41%	74,18%
1998	47,72%	72,40%	77,07%
2000	50,93%	70,24%	80,35%
2002	47,75%	72,78%	

3. Η σχέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας σήμερα

Δεδομένης της υψηλής νεανικής ανεργίας, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η έρευνα για την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων θέτει ερωτήματα για τη σύνδεση του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με το σύστημα της απασχόλησης. Η έλλειψη προσφοράς θέσεων εργασίας είναι ευνόητο ότι ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την ανεργία των νέων. Για την ανεπαρκή σύνδεση μεταξύ των εκροών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των αναγκών της οικονομίας δεν ευθύνεται μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα (όταν δηλαδή υπερπαράγει πτυχιούχους ή δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη τις ανάγκες της οικονομίας για συγκεκριμένες ειδικότητες). Σε μεγάλο βαθμό, η ανεπαρκής σύνδεση οφείλεται στην έλλειψη αναγκών στο οικονομικό σύστημα για ειδικά καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό (όταν υπάρχει οικονομική ύφεση ή δεν τηρούνται οι προϋποθέσεις ανάπτυξης όλων των τομέων της οικονομίας). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται πάντα να ανταποκριθεί στις ανάγκες της οικονομίας. Με τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στο σχεδιασμό της πολιτικής αγοράς εργασίας στις μέρες μας, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των αποφοίτων για την προώθηση της απασχολησιμότητάς τους τονίζεται εμφατικά. Το ζήτημα της σύνδεσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, με αναφορά τόσο στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων όσο και στο μεταβαλλόμενο ρόλο του πανεπιστημίου την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

3.1 Προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους

Σήμερα, η αναγκαιότητα για αλλαγές στα είδη των δεξιοτήτων των πτυχιούχων, μαζί με την προώθηση της μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών μετασχηματισμών που έχουν χαρακτηριστεί ως μετα-φορντισμός. Η έμφαση είναι πλέον στη ρήξη και όχι στη συνέχεια. Εναλλακτικοί κοινωνικοί τύποι και οικονομικά μοντέλα αυτών που παρήγαγε η φορντική μαζική βιομηχανία και το γραφειοκρατικό βεμπεριανό κράτος προωθούνται, οπότε ένα φθίνον κομμάτι του εργατικού δυναμικού απασχολείται στη βιομηχανία. Την ίδια στιγμή, καθώς το περιεχόμενο των υπηρεσιών (με τη δυναμική είσοδο της πληροφοριακής τεχνολογίας) αυξάνεται στα βιομηχανικά προϊόντα και η έμφαση μετατοπίζεται από τα χαμηλής προστιθέμενης αξίας υλικά προϊόντα σε υψηλής προστιθέμενης αξίας συμβολικά προϊόντα, η διάκριση ανάμεσα στη βιομηχανία και τις υπηρεσίες διαρρηγνύεται (Scott, 1995: 172-173).

Η γραφειοκρατικού τύπου επιχείρηση που στο παρελθόν πρόσφερε καριέρες μέσω προσωπικής προαγωγής και εργασιακής ασφάλειας έχει πια αντικατασταθεί από ευέλικτες, μεταβιομηχανικές ή μεταμοντέρνες οργανωσιακές δομές. Η αναδιάρθρωση ιδιωτικών και δημόσιων οργανισμών θέτει υπό αμφισβήτηση τις διευθυντικού/επαγγελματικού τύπου καριέρες. Συμπεριλαμβανομένης της διαρκούς τάσης μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν είναι πλέον εφικτό οι απόφοιτοι να σχεδιάζουν το μέλλον τους σε μόνιμη βάση. Λόγω της απρόβλεπτης φύσης του κόσμου της εργασίας, περνούν περιόδους ανεργίας σε διάφορα στάδια της εργασιακής τους ζωής, αλλάζουν πιο συχνά δουλειές μέσα στην ίδια επιχείρηση ή ακόμη και εργοδότη. Καλούνται να είναι πιο ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι στην αγορά εργασίας, κατέχοντας ένα ευρύ φάσμα τεχνικών, κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων και όχι πολύ συγκεκριμένες εργασιακές δεξιότητες στις οποίες δινόταν έμφαση στο παρελθόν. Η απόκτηση γενικών δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητη ώστε

να διατηρούν οι απόφοιτοι την απασχολησιμότητά τους τόσο στην εσωτερική όσο και στην εξωτερική αγορά εργασίας (Brown & Scase, 1997: 85-86).

Το πρόσφατο ενδιαφέρον για την απασχολησιμότητα συνδέεται με την υψηλή ανεργία των αποφοίτων της δεκαετίας του ’90, με την επιταγή για οικονομικό ανταγωνισμό ανάμεσα στα αναπτυγμένα έθνη και με το ενδιαφέρον για οικονομική απόδοση από την επένδυση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Morley, 2001: 131). Πλέον, οι ευκαιρίες απασχόλησης των πτυχιούχων δεν προσδιορίζονται αποκλειστικά από τη λειτουργία και τις απαιτήσεις του συστήματος απασχόλησης, αλλά και από τις ποσοτικές, δομικές και σε επίπεδο δεξιοτήτων συνδέσεις μεταξύ του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του συστήματος της απασχόλησης. Ωστόσο, μέχρι τα μέσα τουλάχιστον της δεκαετίας του ’90, λίγες χώρες είχαν πάρει σαφείς πρωτοβουλίες βελτίωσης της σύνδεσης των δύο συστημάτων, παρέχοντας χρηματοδότηση κατευθυνόμενη προς την επίτευξη αλλαγών στα είδη δεξιοτήτων των αποφοίτων (Brennan et. al., 1996: 16-19). Η απουσία σχετικών πρωτοβουλιών οφείλεται εν μέρει στην αποτυχία του κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο παρελθόν, ο οποίος δεν συνέβαλε στην ικανοποιητική μετάβαση από την εκπαίδευση στο χώρο της εργασίας (με βάση τις ανάγκες της οικονομίας σε επαγγελματικές δεξιότητες). Το μοντέλο που εφαρμόστηκε σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, ήταν το υπόδειγμα των «αναγκών σε εργατικό δυναμικό». Οι ραγδαίοι όμως ρυθμοί αλλαγών στην τεχνολογία κατέστησαν σαφές ότι ήταν αδύνατο να προβλεφθεί ακόμα και το είδος των επαγγελμάτων που θα εξακολουθούσαν να υπάρχουν μετά από π.χ. πέντε χρόνια (Ψαχαρόπουλος, 1992: 331-335).

Σήμερα δεν μιλάμε πια για κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό αλλά για απασχολησιμότητα των αποφοίτων. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει σε μεγάλο βαθμό την ευθύνη της προώθησης της απασχολησιμότητας δια μέσου της ανάπτυξης των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των αποφοίτων και της ενθάρρυνσής τους για συνεχιζόμενη μάθηση. Αν και η απασχολησιμότητα, ως έννοια, συνδέεται με τις ικανότητες και τη διαθεσιμότητα των αποφοίτων ως προς την εργασία, άλλες διαστάσεις της είναι το είδος της δουλειάς, ο χρόνος απόκτησής της μετά την αποφοίτηση, τα προσόντα του πτυχιούχου κατά την πρόσληψη, η διαθεσιμότητα για περαιτέρω μάθηση, οι δεξιότητες απασχολησιμότητας (π.χ. δεξιότητες-κλειδιά, όπως χαρακτηριστικά ορίζονται από τους εργοδότες). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση προωθεί την απασχολησιμότητα των αποφοίτων της, μέσω των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στα μαθήματα, μέσω των δυνατοτήτων που παρέχει για χρήση συμβουλευτικών υπηρεσιών κ.ά. Παρ’ όλα αυτά, ο ρόλος των εργοδοτών είναι πολύ σημαντικός γιατί είναι αυτοί που τελικά μετατρέπουν την απασχολησιμότητα των αποφοίτων σε απασχόληση (Harvey, 2001: 98 & 101-102). Τελευταία, μάλιστα, οι εργοδότες δίνουν έμφαση στο εύρος των γνώσεων και στην ευελιξία των πτυχιούχων, στην ανάμειξη των γνωστικών αντικειμένων, στην εμπειρική μάθηση και στις κοινωνικές δεξιότητες (Brennan et. al., 1996: 8-9).

Άλλοι παράγοντες που προσδιορίζουν τις ευκαιρίες απασχόλησης είναι το είδος του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η μερική ή πλήρης φοίτηση, ο τόπος σπουδών, η κινητικότητα, το αντικείμενο σπουδών, η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία, η ηλικία, η εθνότητα, το φύλο και η κοινωνική τάξη (Harvey, 2001: 98 & 103-104). Θεωρείται, μάλιστα, ότι η απασχολησιμότητα δεν είναι ολοκληρωμένη έννοια όσο παραγνωρίζει το πώς οι κοινωνικές σχέσεις (φύλο, εθνότητα, κοινωνική τάξη, ειδικές ανάγκες) αλληλεπιδρούν με τις ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Το ζητούμενο είναι κατά πόσο η διασφάλιση της ποιότητας γενικά, και η έμφαση στην απασχολησιμότητα ειδικά, θα μπορούσαν να προάγουν την ισότητα και την

κοινωνική συνοχή, καθιστώντας τις διαδικασίες, τις πρακτικές και τις ανισότητες περισσότερο διαφανείς και μετρήσιμες (Morley, 2001: 132).

Ο «κοινωνικός» ρόλος της απασχολησιμότητας καθίσταται ιδιαίτερα επίκαιρος δεδομένου ότι αν και στη δεκαετία του '90 οι προοπτικές απασχόλησης δεν ήταν ευοίωνες για τους αποφοίτους στις περισσότερες χώρες του κόσμου, οι σχέσεις τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας δεν ήταν αρνητικές (Teichler, 1999: 286). Τα πανεπιστήμια έχουν διατηρήσει το μονοπώλιο απονομής υψηλού επιπέδου πιστοποιητικών σπουδών. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα αποφυγής της μακρόχρονης ανεργίας ή μιας ζωής με χαμηλόμισθη και μειωμένων απαιτήσεων σε δεξιότητες εργασία (Brown & Scase, 1997: 96-97). Με μια λογική που αντλεί την επιχειρηματολογία της από τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», θεωρείται ακόμη ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αυξάνει τόσο το ατομικό όσο και το κοινωνικό εισόδημα. Σύμφωνα μάλιστα με ένα πρόσφατο «νέο κύμα» θεωριών οικονομικής μεγέθυνσης, η σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου παίζει εξέχοντα ρόλο στην εξήγηση νέων φαινομένων, όπως είναι η διεύρυνση του χάσματος των αμοιβών μεταξύ των λιγότερο και περισσότερο μορφωμένων στο εργατικό δυναμικό (Ψαχαρόπουλος, 2003: 196-199).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έχει παρατηρηθεί υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και υψηλότερο ποσοστό αναλογίας πτυχιούχων στο εργατικό δυναμικό σε βασικούς βιομηχανικούς, εμπορικούς και διοικητικούς τομείς. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι στην Ευρώπη, η ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πια η τυπική προϋπόθεση για την είσοδο σε υψηλού κύρους επαγγέλματα, τόσο παραδοσιακά (π.χ. ιατρική, νομική) όσο και αναδυόμενα διευθυντικά. Ωστόσο, λόγω της υπερπροσφοράς πτυχιούχων, έχει αυξηθεί ο αριθμός των πτυχιούχων που καταλαμβάνουν μεσαίου επιπέδου θέσεις εργασίας. Αν και ένα αυξανόμενο ποσοστό αποφοίτων βιώνει ένα ασταθές ξεκίνημα στην επαγγελματική του ζωή και μια λιγότερο σταθερή πορεία καριέρας, τελικά, οι πτυχιούχοι συνήθως βλέπουν τη θέση τους να βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου (Brennan et. al., 1996: 4-6).

Μάλιστα, η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει παραγάγει μια σχεδόν καθολική συμμετοχή της επεκτεινόμενης μεσαίας τάξης, η οποία διατηρεί έτσι την προνομιούχα πρόσβασή της σε ανώτερες εργασιακές θέσεις. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι για πολλούς φοιτητές, η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν λειτουργεί απαραίτητα ως δίοδος για την εργασία. Τα μαζικά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ελαττώνουν τα χρόνια της ενεργού επαγγελματικής ζωής καθυστερώντας την είσοδο στην αγορά εργασίας, ενώ παράλληλα σε κάποιες χώρες (π.χ. Βρετανία, Γαλλία) προσφέρουν ευκαιρίες στους πρόωρα συνταξιοδοτημένους, σε ηλικιωμένους, αλλά και σε πολλούς εργαζομένους με δουλειές μη διανοητικής υφής. Στις μεταβιομηχανικές συνθήκες, η μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρεται τόσο για επένδυση σε δεξιότητες υψηλής τεχνολογίας όσο και για κοινωνικο-πολιτισμική κατανάλωση (Scott, 1995: 173-174).

Σε γενικές γραμμές, είδαμε ότι σε μια περίοδο μαζικής ανεργίας και σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον, η ανταπόκριση του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας και στην έντονη κοινωνική ζήτηση εκφράζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των αποφοίτων για την απασχολησιμότητά τους. Τι σημαίνουν, όμως, οι προαναφερθείσες εξελίξεις για το πανεπιστήμιο όπως το έχουμε γνωρίσει μέχρι σήμερα;

3.2 Η εμφάνιση του «προσανατολισμένου στην αγορά» πανεπιστημίου

Το ζήτημα της ανταπόκρισης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις έννοιες της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών συνεχίζει να κυριαρχεί στις μέρες μας, έχει όμως προσλάβει μια διαφορετική σημασία συγκριτικά με αυτή που είχε τις δεκαετίες ’60-’70. Την περίοδο εκείνη, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν μια απάντηση στην έντονη κοινωνική ζήτηση η οποία συνδεόταν άμεσα με τις αυξανόμενες ανάγκες της οικονομίας για καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό. Ο ρόλος του κράτους ήταν παρεμβατικός, ορίζοντας μακροπρόθεσμους στόχους και επιτελώντας εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς με επίκεντρο τις εισροές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πρόκου, 2003α: 102-103). Από τη δεκαετία του ’80, στις περισσότερες χώρες (κυρίως της Δυτικής Ευρώπης) συντελέστηκε μια σημαντική μεταστροφή: το επίκεντρο μετατοπίστηκε από τις εισροές στις εκροές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στη σχέση ανάμεσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη βιομηχανία/περιφέρεια (Πρόκου, 2003β: 83 & 92).

Η αυτονομία του δυτικού πανεπιστημίου διαβρώθηκε από το καθεστώς της κυριαρχίας της αγοράς, σύμφωνα με το οποίο οι διαφοροποιημένοι παγκόσμιοι χώροι της αγοράς, της πολιτικής διακυβέρνησης, της κοινωνίας και της κουλτούρας ενοποιήθηκαν μέσω της κυριαρχίας του οικονομικού (Μουζέλης, 2005: 56-57). Η θεωρία για την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας παρείχε επιχειρήματα σ’ αυτούς που ήθελαν τη μετατροπή του πανεπιστημίου σε υποσύστημα της οικονομίας, με αποτέλεσμα οι αγορές να εμπλέκονται στα πανεπιστημιακά πράγματα αφού η παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου από τα πανεπιστήμια αποτελεί την προϋπόθεση για την ανάπτυξη και την αντιμετώπιση του διεθνούς ανταγωνισμού, σε ένα καθεστώς όπου οι επιχειρήσεις δεν στηρίζονται πλέον στα μέτρα προστατευτισμού που επέβαλαν στο παρελθόν τα έθνη-κράτη (Ματθαίου, 2001: 59).

Ο σημερινός ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέεται με την αμφισβήτηση του ρόλου του έθνους-κράτους στην πλειονότητα των χωρών του ΟΟΣΑ. Σε μια εποχή που το κεφάλαιο, τα αγαθά, η πληροφορία και οι άνθρωποι διασχίζουν τα σύνορα με τρόπο ασύλληπτο πριν από μερικά χρόνια, η δύναμη του κράτους γίνεται αντιληπτή όλο και περισσότερο ως απλά διαχείριση. Αναφορές στην εθνική κουλτούρα ως λόγο ύπαρξης του πανεπιστημίου ηχούν όλο και λιγότερο πειστικές, δεδομένου ότι το ίδιο το κράτος (ο εταίρος και η άλλη πλευρά της συμφωνίας) υπόκειται μετασχηματισμό και παραβλέπει το παρελθόν του, τις «σύγχρονες» δηλαδή υποχρεώσεις του αναφορικά με το πανεπιστήμιο (η εθνική ταυτότητα έθεσε τα θεμέλια του σύγχρονου πανεπιστημίου με τη γερμανική εκδοχή του το 19^{ο} αιώνα) (Kwiek, 2001: 29-33).

Στις μέρες μας, τα παραδοσιακά ευρωπαϊκά πανεπιστήμια παρουσιάζονται αδύναμα στον αυτοπροσδιορισμό τους. Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, τα «επιχειρηματικά» πανεπιστήμια επιδεικνύουν μια αύξηση των μονάδων τους (επαγγελματικά εξωτερικά γραφεία που ειδικεύονται στη μεταφορά της γνώσης και στις επαφές με τη βιομηχανία, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ερευνητικά κέντρα με κατεύθυνση προς τις διεπιστημονικές έρευνες κ.ά.) ώστε να βρίσκονται σε ετοιμότητα επαφής με εξωτερικούς οργανισμούς και ομάδες. Επιπλέον, προσπαθούν να αντλήσουν χρηματοδότηση από άλλες (πέραν της κυβέρνησης) πηγές, όπως είναι τα συμβούλια ερευνών, οι εταιρείες, οι τοπικές κυβερνήσεις, αλλά και τα δίδακτρα των φοιτητών. Κάθε τμήμα ή σχολή καλείται, έτσι, να γίνει μια διαχειριστική μονάδα που να επικοινωνεί πιο αποτελεσματικά με το εξωτερικό περιβάλλον, δια μέσου της προαγωγής εσόδων από άλλες (πέραν της κυβέρνησης) πηγές, καθώς και με νέες σχέσεις και προγράμματα (Clark, 1998: 5-7).

Η εμφάνιση του «επιχειρηματικού» πανεπιστημίου θέτει υπό αμφισβήτηση τις ιδέες των Humboldt και Newmann ότι η γνώση είναι αυτοσκοπός και η «κουλτούρα» και η «επιστήμη» η αποστολή και ο λόγος ύπαρξης του πανεπιστημίου (Καζαμίας, 2005: 103-104). Στο «πραγματιστικό» πανεπιστήμιο επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι, οι σκοποί και η ηθική της έρευνας και της διδασκαλίας σε μια νέα προοπτική που δεν βασίζεται στα Χουμπολντιανά ιδεώδη του αυτόνομου πανεπιστημίου. Έμφαση αποδίδεται πλέον στη σχέση του ακαδημαϊκού κόσμου με τις επιχειρήσεις, οι οποίες προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική και ερευνητική δράση στο χώρο του πανεπιστημίου. Καθώς νέες δομές και πρακτικές βιομηχανικής παραγωγής καθιστούν τις επιχειρήσεις περισσότερο εξαρτώμενες από τις νέες πληροφοριακές τεχνολογίες και τα νέα είδη εμπειρογνωμοσύνης, ένας καινούριος τύπος παραγωγής γνώσης έχει εμφανιστεί, ο οποίος δίνει έμφαση στις εφαρμογές. Η φύση της έρευνας αλλάζει προς την κατεύθυνση της διεπιστημονικής επίλυσης προβλημάτων και οι παραδοσιακές διχοτομίες μεταξύ βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας κρίνονται ανεπαρκείς. Επειδή μάλιστα η έρευνα πρέπει να είναι χρήσιμη στην κοινωνία, αυξάνονται οι διαφορές στην ακαδημαϊκή κοινότητα μεταξύ εκείνων των πεδίων που μπορούν να κεφαλαιοποιήσουν τη γνώση τους πιο εύκολα από άλλα πεδία που εξαρτώνται από την κρατική χρηματοδότηση. Οι αλλαγές στη σχέση πανεπιστημίου κοινωνίας έχουν δημιουργήσει νέες δυναμικές όχι μόνο στην παραγωγή της γνώσης, αλλά και στην παιδαγωγική και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Tynjala et. al., 2003: 147-148). Τα πανεπιστήμια διευρύνουν τα επιστημονικά και διεπιστημονικά πεδία γνώσης, αυξάνουν σταθερά τις ειδικότητες, μεταλλάσσουν τις σχολές τους και αλλάζουν τα αναλυτικά τους προγράμματα (Clark, 1998, pp. xiii-xiv). Οι αλλαγές στην ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων κατευθύνονται από τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων ή των ικανοτήτων που μπορεί να επιδείξει ένας φοιτητής στο τέλος των σπουδών (Morley, 2001: 135). Προς αυτή την κατεύθυνση, πολύ σημαντική κρίνεται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η γνώση κατασκευάζεται και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της μάθησης στο χώρο της δουλειάς. Διερευνάται το πώς η θεωρία και η πρακτική ενσωματώνονται σε διαφορετικούς τύπους «βασισμένης στην εργασία μάθησης» και πώς μπορεί να προκύψει καινοτόμος μάθηση στην εργασία και στην εκπαίδευση (Tynjala et. al., 2003: 159-161).

Εν τέλει, η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί έναν τυπικό θεσμό της υπερδομής (εποικοδομήματος) που είναι λειτουργικός στην υποδομή (οικονομική βάση) και που συχνά αντιμετωπίζει πρόβλημα να ανταποκριθεί γρήγορα στις αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης του προηγμένου καπιταλισμού. Καλείται να αλλάξει, αλλά ίσως είναι ανίκανη να αλλάξει αρκετά γρήγορα και έτσι, σε ορισμένες χώρες (π.χ. Βρετανία, Φινλανδία) η υποδομή αρχίζει να δημιουργεί τα δικά της εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ η τοποθεσία διεξαγωγής ενός μέρους της έρευνας μετατοπίζεται από το πανεπιστημιακό εργαστήριο στο χώρο της δουλειάς. Ωστόσο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να είναι μη λειτουργική στην υποδομή, αν πρόκειται να συνεχίσει να ικανοποιεί κάποιες ανθρώπινες ανάγκες της κοινωνίας (π.χ. ανάπτυξη των ανθρωπιστικών σπουδών) ή να επιτελεί έναν περισσότερο δημοκρατικό ρόλο (π.χ. παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες). Ο ανεξάρτητος αυτός ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προϋποθέτει, βέβαια, τη συνέχιση της χρηματοδότησής της από το κράτος (Jarvis, 2000: 43-61).

4. Συμπεράσματα

Από την εμπειρική διερεύνηση της επαγγελματικής ένταξης της σειράς αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του 1999 στην Ελλάδα, τρία είναι τα σημαντικότερα συμπεράσματα.

Πρώτον, παρά την ευνοϊκή οικονομική συγκυρία της περιόδου 2000-2005, έξι έτη μετά την αποφοίτηση ένα τρίτο της σειράς των αποφοίτων της σειράς του 1999 βρέθηκαν μη επαγγελματικά ενταγμένοι: σε κατάσταση ανεργίας ή χωρίς σταθερή απασχόληση. Η αδυναμία του συστήματος απασχόλησης να απορροφά σε εύλογο σχετικά χρονικό διάστημα τους πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργεί πλεονάζουσα προσφορά εργατικού δυναμικού υψηλών προσόντων, επιβραδύνει την ανεξαρτητοποίηση των νέων πτυχιούχων από την οικογένειά τους και δυσκολεύει τον προγραμματισμό της προσωπικής τους ζωής και τη δημιουργία οικογένειας.

Δεύτερον, οι πτυχιούχοι ΤΕΙ – άνδρες και γυναίκες – βρέθηκαν να έχουν υψηλότερα ποσοστά ανεργίας σε σχέση με τους πτυχιούχους ΑΕΙ όχι λόγω πιο περιορισμένων ευκαιριών απασχόλησης (ίδιο ποσοστό απασχόλησης), αλλά λόγω υψηλότερου ποσοστού συμμετοχής τους στο εργατικό δυναμικό τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες. Η ερμηνεία της συστηματικής διαφοράς στο ποσοστό συμμετοχής μεταξύ πτυχιούχων ΑΕΙ και ΤΕΙ καθ' όλη την περίοδο μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση χρειάζεται άλλου τύπου έρευνα.

Τρίτον, παρά τα πολύ υψηλά ποσοστά συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό ανδρών και γυναικών αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η διαφορά υπέρ των γυναικών κατά τα πρώτα έτη μετά την αποφοίτηση μετατρέπεται σε εις βάρος τους διαφορά από το τέταρτο έτος αποφοίτησης και μετά. Επίσης, το ποσοστό ανεργίας των γυναικών είναι συστηματικά υψηλότερο αυτού των ανδρών, λόγω μεγαλύτερων δυσκολιών στην εύρεση απασχόλησης σε σχέση με τους άνδρες.

Η υψηλή ανεργία των αποφοίτων δεν αποτελεί βέβαια αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο, αν και οι ιδιαίτερες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες μιας χώρας παρέχουν διαφορετικές ερμηνείες του ίδιου φαινομένου. Γι' αυτό και είναι γενικευμένος ο προβληματισμός γύρω από το ζήτημα της σύνδεσης του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Στις σημερινές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, θεωρείται ότι οι ευκαιρίες απασχόλησης των πτυχιούχων προσδιορίζονται από τις ποσοτικές, δομικές και σε επίπεδο δεξιοτήτων συνδέσεις μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση επεκτείνεται και καλείται να καταστήσει τους φοιτητές απασχολήσιμους, καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους και ενθαρρύνοντάς τους στη συνεχιζόμενη μάθηση ώστε να είναι πιο ευέλικτοι στην αγορά εργασίας. Η απασχολησιμότητα συνδέεται επίσης με την αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων (π.χ. φύλο, κοινωνική τάξη) και των ευκαιριών στην αγορά εργασίας. Η προαγωγή της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής, δια μέσου της απασχολησιμότητας, τονίζεται εμφατικά και ενισχύεται από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν τη βελτίωση της θέσης των πτυχιούχων με την πάροδο του χρόνου. Βέβαια, η έμφαση στις δεξιότητες απασχολησιμότητας των αποφοίτων συνδέεται με την εμφάνιση του «κατευθυνόμενου από την αγορά» ή «πραγματιστικού» πανεπιστημίου το οποίο, εγκαταλείποντας τα Χουμπολντιανά ιδεώδη, αναπτύσσει τεχνικές διαχείρισης αναζητώντας πόρους από άλλες (πέραν της κυβέρνησης) πηγές και επικοινωνεί αποτελεσματικά με το εξωτερικό περιβάλλον με νέες σχέσεις και με την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των φοιτητών.

Καταληκτικά, η τριτοβάθμια εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί, όπως και στις αρχές της δεκαετίας του '60, στις δύο βασικές προτεραιότητες: της οικονομικής αποτελεσματικότητας και της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, η έμφαση στις εισροές εκφράστηκε με τη μαζικοποίηση της

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και με την επαγγελματοποίησή της (π.χ. ίδρυση μη-πανεπιστημιακού τομέα). Η έμφαση των τελευταίων δεκαετιών στην ανταπόκριση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγορά διατηρεί τις δύο προαναφερθείσες προτεραιότητες. Παρατηρείται όμως μια μεταστροφή του ενδιαφέροντος προς τις εκροές, υπό το βλέμμα ενός «κράτους που αξιολογεί» και που μειώνει τη χρηματοδότηση όταν η τριτοβάθμια εκπαίδευση αδυνατεί να ανταποκριθεί στα κριτήρια αξιολόγησης που το κράτος (συχνά υπό την επίδραση διεθνών οργανισμών και ενώσεων) θέτει. Η απασχολησιμότητα των αποφοίτων είναι μία μορφή εκροών που αξιολογείται. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μπορεί να απαντά και στις ιδιαίτερες ανάγκες ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, συμβάλλοντας στην ένταξή τους στην απασχόληση. Ωστόσο, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (η οποία έτσι κι αλλιώς δίνει έμφαση στις δεξιότητες) παρέχεται σε κέντρα εκτός (και κάποιες φορές εντός) του πανεπιστημίου. Επιπλέον, η επαγγελματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (μια έκφραση της οποίας είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την απασχολησιμότητα των αποφοίτων) δεν συνδέεται απαραίτητα με τη διασφάλιση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Οι έννοιες της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και της οικονομικής αποτελεσματικότητας συμπληρώνουν η μία την άλλη μόνο στην περίπτωση που υπάρχουν πραγματικά ανάγκες στην αγορά εργασίας. Διαφορετικά, το επιχείρημα περί ισότητας έχει νομιμοποιητικό χαρακτήρα. Μάλιστα, η αναζήτηση στις μέρες μας χρηματοδότησης από τρίτες πηγές, μεταξύ των οποίων είναι και τα δίδακτρα των φοιτητών, θέτει υπό αμφισβήτηση τη συνέχιση του δημοκρατικού ρόλου του πανεπιστημίου. Η πρόκληση για το πανεπιστήμιο στις μέρες μας είναι, διατηρώντας το δημοκρατικό του ρόλο με τη διασφάλιση της κρατικής χρηματοδότησης, να ισορροπήσει ανάμεσα στον παραδοσιακό του ρόλο να αναζητά ελεύθερα τη γνώση και να προωθεί την επιστήμη και στην αναγκαιότητα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου και διεθνώς ανταγωνιστικού περιβάλλοντος για κατάλληλα καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Καζαμίας, Α. (2005). «Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα» στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 89-111.

Καλογήρου, Γ. κ.ά. (2002). *Η Απορρόφηση των Μηχανικών του ΕΜΠ στην Αγορά Εργασίας*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Καραμεσίνη, Μ. & Κορνελάκης, Α. (2005). «Από την εκπαίδευση στην απασχόληση: η πρώτη σημαντική εργασία των αποφοίτων ΑΕΙ και η εργασιακή εμπειρία μέσω του STAGE», στο *Εργασία 2005,* ΙΑΠΑΔ-Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κασίμης, Χ. κ.ά. (2000). *Διαδικασίες Ενσωμάτωσης των Νέων στην Αγορά Εργασίας: Η Περίπτωση των Αποφοίτων Κοινωνικών Επιστημών της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο και ΕΚΚΕ.

Ματθαίου, Δ. (2001). «Το πανεπιστήμιο απέναντι στις προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας» στο Δ. Ματθαίου (επιμ.) *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας: Συγκριτική Μελέτη της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταβολής του*. Αθήνα: ιδίου, σσ. 53-87.

Μουζέλης, Ν. (2005). «Κράτος, κοινωνία και αγορά στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα» στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 51-60.

Πρόκου, Ε. (2003α). «Επιλεγμένες όψεις της σχέσης κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, από τη δεκαετία του '60 μέχρι και τη δεκαετία του '90», *Πανεπιστήμιο*, No. 6, σσ. 93-114.

Πρόκου, Ε. (2003β). «'Αγορά' - 'κοινωνία των πολιτών' - 'αυτονομία': αλλαγές στη σχέση κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 36, Δεκέμβριος, σσ. 82-100.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1992). «Προβλήματα μετάβασης από το σχολείο στο χώρο της εργασίας» στο Ι.-Ε. Πυργιωτάκης & Ι.-Ν. Κανάκης (επιμ.) *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 329-340.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). *Ελληνική Παιδεία: Μία Σύγχρονη Τραγωδία*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Ξενόγλωσση

Baudelot, C. (1988). "La jeunesse n' est plus ce qu' elle était: les difficultés d' une description", *Revue Economique*, 39:1, pp. 189-224.

Brennan, J. Kogan, M. & Teichler, U. (1996). "Higher education and work: a conceptual framework" in J. Brennan, M. Kogan, & U. Teichler, *Higher Education and Work*. London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 1-24.

Brown, P. & Scase, R. (1997). "Universities and employers: rhetoric and reality" in A. Smith & F. Webster (eds.) *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education, pp. 85-98.

Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford - New York – Tokyo: International Association of Universities Press Pergamon.

Fondeur, Y. & Minni, C. (2005). "L' emploi des jeunes au coeur des dynamiques du marché du travail", *Economie et Statistique,* 378-379, pp. 85-104.

Harvey, L. (2001). "Defining and measuring employability", *Quality in Higher Education*, 7:2, pp. 97-109.

Jarvis, P. (2000). "The changing university: meeting a need and needing to change", *Higher Education Quarterly*, 54:1, pp. 43-67.

Kwiek, M. (2001). "Globalization and higher education", *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 1, pp. 27-38.

Morley, L. (2001). "Producing new workers: quality, equality and employability in higher education", *Quality in Higher Education*, 7:2, pp. 131-138.

OECD (1996). "Growing into work: youth and the labour market over the 1980s and 1990s", στο *Employment Outlook 1996*, Paris.

Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.

Teichler, U. (1999). "Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges", *Higher Education Policy*, 12, pp. 285-312.

Tynjala, P. Valimma, J. & Sarja, A. (2003). “Pedagogical perspectives on the relationship between higher education and working life”, *Higher Education*, 46:2, pp. 147-166.

Vernières, M. (1997). “La notion de l’ insertion professionnelle”, στο M. Vernières (coord.), *L’ Insertion Professionnelle: Analyses et Débats*. Paris: Economica.

Vincens, J. (1997). “L’ insertion professionnelle des jeunes: a la recherche d’ une définition conventionnelle”, *Formation Emploi,* 60, pp. 21-26.

Vincens, J. (1998). “L’ insertion professionnelle des jeunes, quelques réflexions théoriques”, *Formation Emploi,* 61, pp. 59-72.

Vincens, J. (2001). “A propos de l’ article d’ Henri Eckert: l’ approche macrosociale de l’insertion professionnelle”, *Formation Emploi,* 73, pp. 121-127.

Η 'ΕΥΡΩΠΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ' ΩΣ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑ ΚΑΙ ΩΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΕΞΟΥΣΙΑΣ – ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ.[1]

στο Γράβαρης, Δ.Ν. - Παπαδάκης, Ν. (επιμ), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, εκδ. Σαββάλας, 2005, Αθήνα, σσ. 367-397.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΦΛΟΥΡΗΣ – ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΑΣΙΑΣ

Α. Εισαγωγή.

Το ερμηνευτικό πλαίσιο της προσέγγισής μας στηρίζεται στη θέση ότι η «*Ευρώπη της Γνώσης*» τόσο ως *διακύβευμα* όσο και ως *αναπαράσταση* συγκροτείται αλλά και ελέγχεται από «*λόγους*» αλλά και «*πρακτικές*» των λόγων που αντιπροσωπεύουν και εκφράζουν συγκεκριμένες ιδεολογικοπολιτικές προθέσεις και δράσεις για αλλαγές στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Παράλληλα, οι «*λόγοι*» και οι «*πρακτικές*» των λόγων συνδέονται στενά με διακριτούς θεσμικούς μηχανισμούς-φορείς εξουσίας και γνώσης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, αναδύονται μέσα από συγκεκριμένες αιτιάσεις του ευρωπαϊκού και διεθνούς συγκειμένου και συγκροτούν - μέσω του επιστημονικού λόγου - καθορισμένα «*καθεστώτα αλήθειας*» που χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίηση της άσκησης των μεταρρυθμιστικών πολιτικών στο εθνικό επίπεδο με σκοπό τη διαμόρφωση του ενιαίου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

Η Ευρώπη της Γνώσης έχει ένα πολυεπίπεδο και πολυσημειακό αναφορικό περιεχόμενο. Εμφανίζεται ως στόχος, ως πεδίο, ως διαμεσολάβηση. Κινείται τόσο στο πραγματικό επίπεδο (παραγωγή πολιτικών) όσο και στο συμβολικό-φαντασιακό (παραγωγή σημασιών). Καθορίζει '**συστήματα γνώσης**' και υποδεικνύει '**καθεστώτα αλήθειας**'. Θεωρώντας ότι η προοπτική της ΕτΓ αποτελεί το κεντρικό πεδίο αλλά και στόχο αναφοράς των σύγχρονων πολιτικών της ΕΚ/ΕΕ προτείνουμε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τα '**συστήματα γνώσης**' και τα '**καθεστώτα αλήθειας**' που επικρατούν στην Κοινότητα και επιδρούν στη διαμόρφωση των '**πολιτικών της γνώσης**' σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το ερμηνευτικό πλαίσιο στηρίζεται στην ανάλυση των συνθηκών διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού λόγου της Κοινότητας, των σχέσεων

[1] Το κείμενο αντλεί από προηγούμενα κείμενά μας και από τη διδακτορική διατριβή του Γ. Πασιά.

αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο θεσμικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, καθώς και των δράσεων με τις οποίες υλοποιούνται οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης της Κοινότητας προς την κατεύθυνση της Ευρώπης της Γνώσης. Το πλαίσιο αντλεί και στηρίζεται σε ερμηνευτικές έννοιες και κατηγορίες των M. Foucault και Κ, Καστοριάδη που παρουσιάζονται στη συνέχεια.[2]

Β. Ο θεσμικός 'λόγος' της ΕΚ/ΕΕ ως 'μείγμα θεσμίσεων' και 'μάγμα σημασιών'.

Βασικό άξονα της προσέγγισής μας αποτελεί η θεώρηση της ΕΚ/ΕΕ ως ενός καινοφανούς μορφώματος στο διεθνή χώρο, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη συγκρότηση ενός 'μείγματος θεσμίσεων' και τη διαμόρφωση ενός 'μάγματος σημασιών'.[3] Το μείγμα των θεσμίσεων αναφέρεται κυρίως στην πολιτική διάσταση του μορφώματος και αφορά τις δομές, τα όργανα, τις λειτουργίες και τις διαδικασίες, στο επίπεδο της Κοινότητας. Θα μπορούσε, επίσης, να διατυπωθεί και ως 'πολιτικό μείγμα' ή ως 'μείγμα πολιτικών και νομικών θεσμίσεων'. Το μάγμα των σημασιών αναφέρεται στις βασικές έννοιες-κλειδιά των σχηματισμών του λόγου, στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, που επικράτησαν στις διάφορες περιόδους του μετασχηματισμού της Κοινότητας.

Με βάση την παραπάνω διάκριση θεωρούμε ότι η θεσμική συγκρότηση της Κοινότητας (Συμβούλιο, Κοινοβούλιο, Επιτροπή) παράγει έναν επίσημο θεσμικό-πολιτικό λόγο (Συνθήκες, αποφάσεις, οδηγίες, κτλ) ο οποίος διαμορφώνει, με τη

---

[2] Οι βασικοί άξονες του ερμηνευτικού πλαισίου έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενη μελέτη που αφορούσε τις μεταρρυθμίσεις στη σχολική γνώση και τα προγράμματα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα την περίοδο 1980-2000. Βλ. σχετικά, Γ. Πασιάς – Γ. Φλουρής, "Σχολική Γνώση και Προγράμματα Σπουδών : «Συστήματα Γνώσης», «Καθεστώτα Αλήθειας» και «Πολιτικές Ρύθμισης» στη Γενική Εκπαίδευση (1980-2000). (Υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Πάτρα, 9-11/5/2003), Π.Τ.Ν /Πανεπιστήμιο Πατρών, εκδ. Μεταίχμιο, σε επιμέλεια του Γ. Μπαγάκη, επικ. καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών, Χειμώνας 2003 – Άνοιξη 2004).

[3] Η διάκριση μεταξύ μείγματος και μάγματος στηρίζεται στη διαφορά, ότι το μεν μείγμα αποτελεί προϊόν ανάμειξης στο οποίο τα συστατικά που το αποτελούν δεν έχουν χάσει τις ιδιότητές τους, ενώ, το μάγμα αποτελεί ένα νέο προϊόν ανάμειξης στο οποίο τα συστατικά που το αποτελούν έχουν χάσει τις ιδιότητές τους. Έτσι, το θεσμικό επίπεδο της Κοινότητας χαρακτηρίζεται ως 'μείγμα' επειδή τα μέρη (κράτη-μέλη) διατηρούν τα πολιτικά (εθνικά) χαρακτηριστικά τους και λειτουργούν με βάση τα εθνικά συμφέροντα, ενώ, αντίστοιχα, το σημασιολογικό επίπεδο του Κοινοτικού λόγου - ως παράγωγου θεσμικού λόγου - του οποίου συστατικά αποτελούν τα εθνικά σημαίνοντα, χαρακτηρίζεται ως 'μάγμα', επειδή συγκροτείται από νέα στοιχεία, από νέες κοινωνικές φαντασιακές σημασίες, όπως: ευρωπαϊκή ιδέα, ευρωπαϊκή κοινότητα, ευρωπαίος πολίτης, κλπ., τα οποία απευθύνονται/προκαλούν τη μεταλλαγή στις εθνικές συνειδήσεις των κρατών - μελών. Για την έννοια των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, βλ. Καστοριάδης, Κ., *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, εκδ. Ράππα, 1985, Αθήνα, σσ.202-244.

σειρά του, έναν παράγωγο λόγο που κινείται σε δύο διακριτά επίπεδα*, «ένα* ***πραγματικό*** *και ένα* ***συμβολικό- φαντασιακό***.[4]

Το *πραγματικό* επίπεδο αναφέρεται στον πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής ηπείρου. Ο 'λόγος' που αναπτύσσεται συνδέεται με αποτελέσματα που παράγονται κάτω από την επίδραση διαφόρων παραγόντων, όπως: ο σχηματισμός τριών γεωπολιτικών και οικονομικών τόξων (Ανατολικής Ασίας (Ασιατικών τίγρεων) - Βορ. Αμερικής - Ευρώπης), η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, η εδραίωση της κοινωνίας της πληροφορίας και η ραγδαία εξέλιξη της τεχνοεπιστήμης, η αντιμετώπιση κοινωνικών, πολιτισμικών και δημογραφικών προβλημάτων στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Σ΄ αυτό το πλαίσιο τα κεντρικά σημαίνοντα αποτελούν έννοιες όπως, περιφερειακή ολοκλήρωση, ενοποίηση, σύγκλιση, συνοχή, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση, καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και ο προβληματισμός που αναπτύσσεται συνδέεται με ζητήματα όπως η Ευρώπη των περιφερειακών ανισοτήτων και της κοινωνίας των 2/3, η Ευρώπη των ταχυτήτων, η αποδυνάμωση του κράτους πρόνοιας, η αντιμετώπιση της ανεργίας, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.[5]

Το *συμβολικό-φαντασιακό* επίπεδο αναφέρεται στην ιδεολογία του '*ευρωπαϊσμού*' που συνδέεται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας, της συνείδησης και της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη και προβάλλει το πολιτιστικό και πνευματικό περιεχόμενο της '*ευρωπαϊκής ιδέας*', όπως διαφαίνεται από την πρόκριση των αντίστοιχων όρων του εγχειρήματος στο πεδίο των ιδεών και με όρους του πολιτισμού: '*Ευρωπαϊκή Ιδέα*', '*Ευρωπαϊκός Πολιτισμός*', '*Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση*', '*Μεγάλη Ευρωπαϊκή οικογένεια*', '*Κοινό Ευρωπαϊκό σπίτι*', '*Ευρώπη των λαών*', '*Ευρώπη των πολιτών*'.[6] Τα πεδία της κοινωνίας και του πολιτισμού είναι τα βασικά πεδία πάνω στα οποία αναπτύσσεται η συζήτηση σχετικά με τη διάσταση του εθνικού χαρακτήρα, τη προώθηση της ευρωπαϊκής συνείδησης, της συνεργασίας, της

---

[4] Κάθε ένα από αυτά τα επίπεδα συνδέεται με τη δράση παραγόντων, τη συγκρότηση σχέσεων και την επιδίωξη/παραγωγή αποτελεσμάτων σε δύο διαστάσεις, μία που αναπτύσσεται στο εσωτερικό της ΕΚ/ΕΕ και μια δεύτερη που αναφέρεται στη θέση, το ρόλο και τη λειτουργία ως αυτόνομης θεσμικής οντότητας στο διεθνές περιβάλλον. Βλ. σχετικά, Παντίδης, Σ. – Πασιάς, Γ., *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Όψεις, διαστάσεις, προβληματισμοί*, τομ. Α΄, Gutenberg, 2003, Αθήνα, σ.140.

[5] Βλ. σχετικά, Merrien, F., *Αντιμέτωποι με τη φτώχεια. Η Δύση και οι φτωχοί χθες και σήμερα,* εκδ. Κατάρτι, 1994, Αθήνα. Ναξάκης, Χ., *Η Φτώχεια των Εθνών- Η κοινωνία των δύο τρίτων ή ριζική μείωση του χρόνου εργασίας*,Εναλλακτικές Εκδόσεις, 1997, Αθήνα.

[6] Βλ. σχετικά, Φλουρής,Γ. - Πασιάς, Γ., 'Η Παιδεία του Πολίτη και η Ευρωπαϊκή Ενοποίηση: Προβληματισμοί για την Ελλάδα', στο Καζαμίας, Α. - Πετρονικολός, Λ. (επιμ), Παιδεία και Πολίτης. *Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, εκδ. Ατραπός, 2003, Αθήνα, σσ. 201-226.

κοινωνικής αλληλεγγύης, της ιστορικής κληρονομιάς της Ευρώπης.[7] Κεντρικές έννοιες της διαμόρφωσης του 'λόγου' στο συμβολικό επίπεδο είναι οι έννοιες της '*ευρωπαϊκής ταυτότητας* και του '*ευρωπαίου πολίτη*'. Και ο σχετικός προβληματισμός συνδέεται με ζητήματα όπως οι έννοιες του δημοκρατικού ελλείμματος, της διαφάνειας, των δικαιωμάτων και των ελευθεριών.[8]

Σύμφωνα με την παραπάνω διάκριση θεωρούμε ότι η '*Ευρώπη της Γνώσης*':

α) ως **διακύβευμα** ανήκει / εντάσσεται στην πολιτική και οικονομική διάσταση του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ενοποίησης και ελέγχεται από τους όρους και τους παράγοντες που σχετίζονται με το θεσμικό-πολιτικό μείγμα της ΕΚ/ΕΕ.

β) ως **αναπαράσταση** εντάσσεται / συνδέεται με τον παράγωγο φαντασιακό-ιδεολογικό λόγο της ΕΚ/ΕΕ που κινείται στο συμβολικό επίπεδο και αναφέρεται στην κοινωνική και πολιτιστική διάσταση του εγχειρήματος (Ευρώπη των λαών, Ευρωπαϊκή ταυτότητα)

Η '*Ευρώπη της Γνώσης*' έχει ένα πολυεπίπεδο και πολυσημειακό αναφορικό περιεχόμενο. Εμφανίζεται ως στόχος, ως πεδίο, ως διαμεσολάβηση τόσο διαμέσου σχηματισμών του λόγου όσο και διαμέσου πρακτικών του λόγου. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο εκφέρεται μέσα από ένα ευρύ μάγμα σημασιών το οποίο αναφέρεται τόσο στο πραγματικό όσο και στο συμβολικό-φαντασιακό επίπεδο.

Γ. Οι 'σχηματισμοί' και οι 'πρακτικές' του λόγου και το πλέγμα «εξουσία-γνώση-αλήθεια».

Οι '*σχηματισμοί*' και οι '*πρακτικές του λόγου*' και οι σχέσεις της '*γνώσης*' με την '*εξουσία*' στην παραγωγή των κοινωνικών θεσμών, αποτελούν βασικούς εννοιολογικούς άξονες του αναλυτικού-ερμηνευτικού υποδείγματος της *Γενεαλογίας*[9] του Γάλλου φιλόσοφου και ιστορικού M. Foucault.

---

[7] Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Wintle, M. (ed), *Culture and Identity in Europe. Perceptions of divergence and unity in past and present*, Ashgate Publs, Aldershot, UK, 2000.

[8] Για τη συζήτηση σχετικά με το έλλειμμα δημοκρατίας και νομιμοποίησης στην Κοινότητα, βλ. Garsia, S. (ed), *European Identity and the Search for Legitimacy*, RIIA, London, 1993. Andersen, S.S-Eliasen, K.A.(eds), *The European Union : How Democratic Is It*, Sage, London, 1996.

[9] Το ενδιαφέρον της έννοιας 'γενεα-λογία' εστιάζεται στη λέξη «λόγος» (discourse) και όχι στη λέξη «γενεά». Η Γενεαλογία, η οποία έλκει την καταγωγή της από το Νίτσε, προσδιορίζεται όχι με την έννοια της ανάλυσης των 'λόγων για τις γενεές' που έχει την καταγωγή της στη βιολογία (είδη, γένη,γενεές ειδών, γενεαλογικά δέντρα, κλπ.). Αντίθετα, η σημασία δίδεται στην ανάλυση των 'γενεών των λόγων', στη συγκρότηση δηλ. των γνώσεων, των πρακτικών, των λόγων οι οποίοι επικρατούν στις διάφορες ιστορικές εποχές, αναδεικνύουν τα επεισόδια της ιστορίας και ασκούν ιδιαίτερη επίδραση στη θέσμιση των κοινωνικών σημασιών και την πορεία του μετασχηματισμού της κοινωνίας.

Οι «*σχηματισμοί του λόγου*» ορίζονται ως μία ενότητα ρήσεων και υπορήσεων ανάμεσα σε λέξεις και πράγματα που αναφέρονται σε αντικείμενα και έννοιες με βάση ένα σύστημα που καθιστά δυνατή τη διαμόρφωσή τους και ορίζει το συσχετισμό τους μέσω των «πρακτικών του λόγου». Ο *σχηματισμός του λόγου* διακρίνεται από έννοιες όπως «*επιστήμη*», «*θεωρία*», ή «*ιδεολογία*» επειδή δεν προϋποθέτει αξιολογικούς προσδιορισμούς κλειστού χαρακτήρα ως προς το σκοπό και το αποτέλεσμα που επιδιώκει. Ο Foucault επισημαίνει ότι ως «*σύστημα σχηματισμού του λόγου, δεν εννοούμε μόνον την παράθεση, τη συνύπαρξη ή την αλληλεπίδραση ετερογενών στοιχείων (θεσμών, τεχνικών, κοινωνικών ομάδων, σχέσεων ανάμεσα σε λόγους) αλλά το συσχετισμό τους μέσω της «πρακτικής του λόγου»*».[10] Αυτός ακριβώς ο συσχετισμός, οι δέσμες σχέσεων των ετερογενών δεδομένων απαιτούν μια θεωρητική επεξεργασία για να καθοριστεί, κάθε φορά, η ενότητά τους. Να καθοριστεί, δηλ. ο τρόπος με τον οποίο τα διάφορα κείμενα / λόγοι, παραπέμπουν το ένα στο άλλο, οργανώνονται σε μια ενιαία μορφή, συγκλίνουν με θεσμούς και πρακτικές και γίνονται φορείς σημασιών που μπορεί να είναι κοινές σε μια ολόκληρη εποχή / περίοδο.[11]

Ο σχηματισμός του λόγου θεμελιώνεται και αρθρώνεται πάνω στην ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στο '*λόγο*' (discourse) και τις '*πρακτικές του λόγου*' (practices of discourse). Ως '*πρακτική του λόγου*' (practice of discourse) ορίζεται ως «*ένα σύνολο ανώνυμων, ιστορικών, πάντα καθορισμένων μέσα στο χώρο και το χρόνο, κανόνων, που έχουν προσδιορίσει σε μια δεδομένη εποχή και για μια δεδομένη κοινωνική, οικονομική, γεωγραφική ή γλωσσική ατμόσφαιρα, τις συνθήκες άσκησης της αποφαντικής λειτουργίας*».[12] Κατ' αυτήν την έννοια, οι λόγοι και οι πρακτικές τους «*αναφέρονται τόσο στο εμπεριεχόμενο νόημα όσο και στις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας*» στο βαθμό που αντιπροσωπεύουν τα ιστορικά προσδιορισμένα όρια της γνώσης πάνω στον άνθρωπο και την κοινωνία που ισχύουν σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.[13]

Η ποικιλία των σχηματισμών του λόγου στις διάφορες ιστορικές εποχές, διαμορφώνονται, σύμφωνα με τον Foucault, με βάση ένα πυκνό ιστό μη-ρηματικών

---

[10] Βλ. Foucault, M., *Η Αρχαιολογία της Γνώσης*, Εξάντας, 1987, Αθήνα, σ.113.
[11] ό.π., σ.181.
[12] ό.π., σ.180
[13] Βλ. σχετικά, Solomon, J., 'Education Discourse and Practices. Thematic and methodological consequences of M. Foucault´s perspective on historical educational research', *Research in Education Methodology*, R.E.M, Virtual Erasmus, 1997, p.7. Επίσης, Ball, S. J., *Foucault and Education*, Routledge, London, 1993, p.2.

σχέσεων, ένα πλέγμα σχέσεων δύναμης, ένα διάγραμμα εξουσίας.[14] Η διαμόρφωση του λόγου αναφέρεται στο ζεύγμα «*γνώση/εξουσία*». Η γνώση συμπλέκεται με την εξουσία, με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελεί βασική συνισταμένη οποιασδήποτε ιστορικής αλλαγής.[15]

Η ανάλυση του *αρχείου της γνώσης* και του *διαγράμματος της εξουσίας* παραπέμπει στη '*χαρτογράφηση*' ολόκληρου του κοινωνικού πεδίου. *Αρχείο* και *διάγραμμα* συνθέτουν το εξηγητικό υπόδειγμα για τη μελέτη των σχηματισμών του λόγου, την ανάλυση των πρακτικών του λόγου και την αποκρυπτογράφηση της '*αλήθειας*' των κοινωνικών σημασιών. Στο τρίγωνο «*εξουσία-γνώση-αλήθεια*», η γνώση οριοθετεί τους μηχανισμούς της εξουσίας αλλά και διατρέχεται από αυτούς, στο βαθμό που η εξουσία παράγει αποτελέσματα '*αλήθειας*' και αναπαράγεται από αυτά. Δεν μπορούμε να ασκήσουμε εξουσία παρά μέσω της παραγωγής της '*αλήθειας*'.[16]

Ο Foucault υποστηρίζει ότι «*η γνώση δεν είναι παρά μια αρχή ελέγχου της πραγματικότητας*»[17] και αυτό που έχει σημασία δεν είναι η εικονική αναπαράσταση, η θέαση του '*κοινωνικού χάρτη*', αλλά η χρησιμότητά του στην αναζήτηση της «*κατασκευής της αλήθειας*»: Η '*αλήθεια*' δεν βρίσκεται έξω από την εξουσία ούτε της λείπει η εξουσία. Η '*αλήθεια*' είναι ένα στοιχείο αυτού του κόσμου.[18] Η '*αλήθεια*' συνδέεται με μια κυκλική σχέση με συστήματα εξουσίας που την παράγουν και την υποστηρίζουν, και με αποτελέσματα εξουσίας τα οποία παράγει και επεκτείνει.[19] «*Κάθε κοινωνία*», σύμφωνα με τον Foucault, «*έχει το καθεστώς* '*αλήθειας*' *της*»,[20] δηλαδή τους σχηματισμούς/τύπους του λόγου τους οποίους αποδέχεται και τις πρακτικές/κανόνες που τους κάνουν να λειτουργούν ως αληθείς.

Δ. Η θέσμιση των κοινωνικών σημασιών.

---

[14] Η εξουσία δεν ερμηνεύεται με βάση το δίκαιο, ως εξουσία-νόμος, ως εξουσία-κυριαρχία, ως μία εξουσία νομική και ρηματική. Ο Foucault δεν θεωρεί την εξουσία «*ως σύνολο θεσμών και μηχανισμών που εξασφαλίζουν την υποταγή των πολιτών σε ένα δοσμένο Κράτος, ούτε έναν τρόπο καθυπόταξης, ένα σύστημα κυριαρχίας που ασκείται από μια ομάδα πάνω σε μιαν άλλη. Η κυριαρχία του Κράτους, η μορφή του νόμου, η σφαιρική ενότητα ενός εξουσιασμού, δεν είναι παρά οι τελικές μορφές της εξουσίας*». Βλ. Foucault, Μ,. *Ιστορία της σεξουαλικότητας, τόμος 2ος* : *Η δίψα της Γνώσης*, εκδ. Ράππα, 1982, Αθήνα, σ.115.

[15] Η εξουσία θεωρείται ότι αποτελεί ένα παράγωγο πλέγμα σχέσεων που καλύπτει ολόκληρο το κοινωνικό σώμα και διαπερνά τις πρακτικές, παράγει πράγματα, δημιουργεί μορφές γνώσης, διαμορφώνει λόγο. Βλ. Foucault, M., *Εξουσία, γνώση, ηθική*, Ύψιλον, 1987, Αθήνα, σ.21.

[16] Foucault, M., *Η μικροφυσική της εξουσίας,* Ύψιλον, 1988, Αθήνα, σ.102.

[17] Foucault, M., *Η τάξη του λόγου*, Ηριδανός, χ.χ, Αθήνα, σ.27.

[18] Foucault, M., *Εξουσία, γνώση, ηθική*, Ύψιλον, 1987, Αθήνα, σ.34.

[19] ό.π., σ.36.

[20] ό.π., σ.34.

Σύμφωνα με τον Κορνήλιο Καστοριάδη «*ο κοινωνικός κόσμος συγκροτείται και διαρθρώνεται κάθε φορά σε συνάρτηση ενός συστήματος σημασιών και μόνο σε σχέση με αυτές τις σημασίες μπορούμε να κατανοήσουμε, σε κάθε κοινωνία, τόσο την επιλογή του συμβολισμού της όσο και τους σκοπούς στους οποίους υποτάσσει τη λειτουργικότητά της*».[21] Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες ούτε «*επάγονται*» ούτε «*απάγονται*» αλλά, κάθε φορά, δημιουργούνται. «*Η κοινωνική-ιστορική ζωή είναι δημιουργία, δεν είναι 'επανάληψη' ούτε 'καθορισμένη εξέλιξη'. Κάθε κοινωνική - ιστορική μορφή αντιστοιχεί στη δημιουργία και στη θέσμιση ενός μάγματος κοινωνικών φαντασιακών σημασιών*».[22]

Συνακόλουθα, «*κάθε κοινωνία πρέπει να απαντήσει σε ορισμένα θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν την ύπαρξή της ως τέτοιας, δηλαδή, να ορίσει την ταυτότητα, τη διάρθρωσή της, τις σχέσεις της με τον κόσμο, τις ανάγκες και τις επιθυμίες της. Ο ρόλος των φαντασιακών σημασιών είναι να δώσει απάντηση σ' αυτά τα ερωτήματα*».[23] Κι αυτή η απάντηση εμφανίζεται ως «*το νόημα ανάμεσα στον τρόπο που κάθε κοινωνία ορίζει τον εαυτό της και τις ανάγκες της (λέγειν) και την επιλογή των μέσων, αντικειμένων και πράξεων που δημιουργεί το κοινωνικό πράττειν (τευχείν),*[24] *δηλαδή, στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία δημιουργεί τη θέσμισή της*».

«*Λέγειν και τεύχειν*», υποστηρίζει ο Καστοριάδης, ως «*δημιουργίες του κοινωνικού-ιστορικού είναι αυτά που δημιουργούν τη θέσμιση του μάγματος των φαντασιακών σημασιών*» σε μια κοινωνία. Και ως τέτοια είναι «*εγγενώς εκτατά και μετατρεπτά*», δηλαδή, ιστορικά. «*Λέγειν και τευχείν, ανήκουν μεν σε μια ιστορία, αλλά και ανοίγουν τα ίδια στη δυνατότητα της ιστορίας, δηλ. αλλοιώνονται και αλλάζουν ως προς το περιεχόμενο, τη διάστασή τους, τους τρόπους ενέργειας ,τα πεδία εφαρμογής τους, ενώ, συγχρόνως, παρέχουν σε σημασίες άλλες και καινούριες το στήριγμα να θεσμιστούν*».[25] Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, «*η ιστορία του κοινωνικο-ιστορικού πράττειν είναι συγχρόνως ιστορία του τεύχειν και η ιστορία του κοινωνικού παριστάνειν είναι συγχρόνως ιστορία του λέγειν*».[26]

---

[21] Καστοριάδης, Κ., *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, εκδ.Ράππα, 1985, Αθήνα, σ.218.
[22] Καστοριάδης, Κ., *Το επαναστατικό πρόβλημα σήμερα*, εκδ.΄Υψιλον, 1984, Αθήνα, σ. 88.
[23] Καστοριάδης,Κ., *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, ό.π, σ.218.
[24] ό.π, σ.222.
[25] ό.π, σ.384.
[26] ό.π, σ.384.

Ε. «Συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» : Ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τη διαχείριση της «Ευρώπη της Γνώσης» .

Η συγκρότηση, η προβληματική και η προοπτική της ΕτΓ έχει καταγραφεί τα τελευταία χρόνια μέσα από ένα σύνολο κειμένων. Τα κείμενα της ΕΚ, ως ιστορικά τεκμήρια κάθε εποχής, δεν αντιμετωπίζονται ως 'ίχνη' ιστορικής μνήμης αλλά ως αποφαντικά συστήματα διαχείρισης και ελέγχου των Κοινοτικών προβλημάτων στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Συνακόλουθα, τόσο οι σχηματισμοί των λόγων και των πρακτικών της ΕΚ (θεσμίσεις, κοινοτικές πολιτικές) όσο και οι ερμηνευτικές θεωρήσεις για την Κοινότητα, προσεγγίζονται ως ιστορικά προσδιορισμένα όρια των 'συστήματος γνώσης' που ισχύουν τη συγκεκριμένη περίοδο πάνω στο φαινόμενο του μετασχηματισμού της ΕΚ.

Ως '**σύστημα γνώσης**' θεωρούμε/ορίζουμε τους 'σχηματισμούς του επιστημονικού λόγου' οι οποίοι οργανώνονται σε ενιαία μορφή, συγκροτούν ένα σύνολο αρχών και κανόνων νομιμοποίησης και αναπαραγωγής της γνώσης, συγκλίνουν με θεσμούς και πρακτικές και γίνονται φορείς σημασιών για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.

Τα κείμενα της ΕΚ θεωρούμε ότι αντιπροσωπεύουν τους ιστορικούς '**σχηματισμούς του λόγου**' διαμέσου των οποίων συγκροτείται ένα 'ιστορικό αρχείο' των συστημάτων γνώσης της συγκεκριμένης περιόδου. Το ζεύγμα **γνώσης/εξουσίας** θεωρούμε ότι αποτελεί κεντρικό ερμηνευτικό σημαίνον τόσο για τις διαδικασίες σχηματισμού του εκπαιδευτικού λόγου στην Κοινότητα όσο και για τις μορφές εκφοράς των πολιτικών της. Ειδικότερα, θεωρούμε ότι εκπαιδευτική πολιτική της ΕΚ εκφέρεται σε ένα διττό επίπεδο, σε αυτό της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού λόγου (educational discourse/politics) και σε εκείνο των πρακτικών παραγωγής του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (educational practices/policies).

Η επικράτηση του συστήματος γνώσης και η συνακόλουθη θέσμιση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών σημασιών (παιδαγωγικών, κοινωνικών, πολιτισμικών) θεωρούμε ότι υποδεικνύουν το '**καθεστώς αλήθειας**' που ισχύει/επικρατεί σε κάθε ιστορική περίοδο, δηλαδή τους σχηματισμούς/τύπους του λόγου τους οποίους αποδέχονται –σε μεγάλο βαθμό- η Πολιτεία, η επιστημονική και η εκπαιδευτική κοινότητα και τις πρακτικές/κανόνες που τους κάνουν να λειτουργούν ως αληθείς.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι οι βασικές ερμηνευτικές μας έννοιες συνδέονται με ορισμένα από τα σύγχρονα σημαίνοντα των σχηματισμών του εκπαιδευτικού λόγου στο εθνικό και διεθνές επίπεδο ως ακολούθως :

Το καθεστώς αλήθειας συνδέεται με τον σύγχρονο λόγο που αναπτύσσεται σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και τροφοδοτείται από έννοιες, όπως : Παγκοσμιοποίηση, Ευρωπαϊσμός, κοινωνία της γνώσης, τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνιών, ανταγωνιστικότητα, αγορά, απασχολησιμότητα, ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός.

Το σύστημα γνώσης συνδέεται με έννοιες, όπως: διαβίου μάθηση, γνώση ξένων γλωσσών, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ευρεία βασική μόρφωση, τεχνολογική εξειδίκευση, ευελιξία, κινητικότητα, δίκτυα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι πολιτικές της ρύθμισης αντλούν και συνδέονται με το καθεστώς αλήθειας (discourse/politics of regulation) ενώ, παράλληλα, συνδέονται και επηρεάζονται από τα συστήματα γνώσης (practices /regulatory policies). Ειδικότερα, θεωρούμε ότι οι πολιτικές της ρύθμισης εκφράζονται με τους σύγχρονους όρους της τεχνοκρατίας (tecnocracy), σχεδιάζονται και υλοποιούνται από μια τεχνοκρατική ελίτ σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και συνδέονται με έννοιες όπως : εκσυγχρονισμός, ρύθμιση, σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή.

Οι πολιτικές της γνώσης αποτελούν μια ειδική περιοχή των ρυθμιστικών ή/και αντισταθμιστικών πολιτικών και συνδέονται με έννοιες, όπως: αξιολόγηση (assesement), λογοδοσία (accountability), πιστοποίηση (certification), παραγωγικότητα (productivity), αποτελεσματικότητα (effectiveness), διαχείριση ολικής ποιότητας (total quality control).

Σε αυτή την διαδικασία κεντρικής σημασίας θέση κατέχει ο διττός ρόλος των μελών της επιστημονικής κοινότητας, οι οποίοι ως ‘κάτοχοι’ της γνώσης (επιστήμονες/τεχνοκράτες) συμμετέχουν στην παραγωγή:

α) αφενός ενός λόγου νομιμοποίησης του συστήματος γνώσης (επιστήμονες) όσο και στη διαχείριση των πολιτικών της γνώσης (τεχνοκράτες) και

β) αφετέρου ενός κριτικού λόγου του συντελεσμένου αποτελέσματος, δηλ. των εφαρμογών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ε. Οι ‘οικονομίες’ και οι ‘κοινωνίες της γνώσης’ : Ο ύστερος εκσυγχρονισμός της θεώρησης του ‘ανθρώπινου κεφαλαίου’.

Η δεκαετία του ΄60 σημαδεύτηκε από την θεωρία του '*ανθρώπινου κεφαλαίου*' και τη σύνδεση της οικονομικής ανάπτυξης με την επένδυση στην εκπαίδευση.[27] Στα μέσα της δεκαετίας του ΄50 η συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα στην οικονομική ανάπτυξη απέκτησε κεντρική σημασία και η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου κατέλαβε ιδιαίτερη θέση στην ερμηνεία των οικονομικών και πολιτικών σχέσεων και των κατευθύνσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής.[28] Ουσιαστικά, την περίοδο αυτή αναγνωρίστηκε η στενή σχέση ανάμεσα στην οικονομική ανάπτυξη και στις ανάγκες σε επιστημονικό και σε τεχνικά καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό. Ο προσανατολισμός της κατάρτισης στην οικονομική ανάπτυξη θεωρήθηκε έκτοτε ως βασικός δείκτης/συντελεστής της προόδου μιας χώρας και η προσπάθεια βελτίωσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας εντάχθηκε στο σχεδιασμό των πολιτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση.[29]

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ΄90, σε διάφορα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λευκά και Πράσινα βιβλία) και διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, UNESCO) υποστηρίζεται ότι το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο στη μετάβαση προς τον 21ο αιώνα καθορίζεται με βάση την επίδραση των ακόλουθων τριών 'παγκόσμιων τελεστών' / παραγόντων:

α. Την παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων.

β. Την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας.

γ. Τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνο-επιστήμης.[30]

Οι παράγοντες αυτοί θεωρείται ότι ασκούν σημαντική επίδραση στους τομείς της οικονομίας (απελευθέρωση αγορών, αλλαγές στο χρόνο και τον καταμερισμό της εργασίας, αλλαγές στο περιεχόμενο και τις μορφές επαγγελματικής κατάρτισης και επανεκπαίδευσης), της πολιτικής (περιορισμός εθνικής κυριαρχίας, μεταφορά

---

[27] Βλ. σχετικά, Schultz, Th., *Η Οικονομική αξία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, 1972, Αθήνα.

[28] Βλ. σχετικά, Woodhall, M., 'Ανθρώπινο κεφάλαιο και εκπαίδευση', λήμμα στο Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, τ.1/1989, Ελληνικά, Γράμματα, Αθήνα, σσ.478-482.

[29] Κεντρικής σημασίας παρεμβατικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση ανάπτυξε ο ΟΟΣΑ, που αποτελούσε το σημαντικότερο διεθνή 'συμβουλευτικό παράγοντα' στη χάραξη των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης στη διάρκεια της μεταποπολεμικής περιόδου. Η παρέμβαση του ΟΟΣΑ έγινε σαφέστερη στις αρχές του ΄60, μέσω των 'εθνικών εκθέσεων' επισκόπησης των εκπαιδευτικών συστημάτων (National reviews of education) όταν αναπτύχθηκε ευρύτατα η ανάγκη του εθνικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Ο ΟΟΣΑ σταδιακά μεταβλήθηκε σε «*ένα αντικειμενικό παράγοντα διαμόρφωσης των εθνικών πολιτικών και η νομιμοποίηση αυτών των πολιτικών απετέλεσε ιδιαίτερη σημασία για τις κυβερνήσεις των κρατών μελών του*»Βλ. σχετικά, Papadopoulos,G., *Education 1960-1990. The OECD Perspective*, OECD Historical Series, OECD, Paris,1994, p.24.

[30] Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, *Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο, 1995, σ. 22.

εθνικών αρμοδιοτήτων σε υπερεθνικά μορφώματα, διακυβερνητικές συνεργασίες) της κοινωνίας (διαρθρωτική και συγκυριακή ανεργία, κοινωνίες των 2/3,κοινωνικός αποκλεισμός) και του πολιτισμού (παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας, διάβρωση των εθνοπολιτισμικών ιστών, πολυπολιτισμικές κοινωνίες) και κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους στη διαμόρφωση των πολιτικών στο κοινοτικό και το εθνικό επίπεδο.

Ειδικότερα, στο χώρο των οικονομικών σχέσεων, η ραγδαία ανάπτυξη της πληροφορικής τεχνολογίας και της 'τεχνο-επιστήμης' θεωρείται ότι ασκούν σημαντικές επιδράσεις σε τομείς όπως η απελευθέρωση αγορών, οι αλλαγές στο χρόνο και τον καταμερισμό της εργασίας, οι αλλαγές στο περιεχόμενο και τις μορφές επαγγελματικής κατάρτισης και επανεκπαίδευσης. Για πολλούς μελετητές δε, η σύγχρονη 'νεο-φορντική' οικονομία θεωρείται ως μία οικονομία βασισμένη στη γνώση ('knowledge-based economy') που προωθεί μια νέα εξορθολογισμένη αντίληψη της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο P. Drucker «*ο καθοριστικός 'συντελεστής' της παραγωγής δεν είναι πια σήμερα το κεφάλαιο, ούτε το έδαφος, ούτε η εργασία. Είναι οι γνώσεις. Οι κοινωνικές τάξεις της μετακαπιταλιστικής κοινωνίας σχηματίζονται με βάση τους εργάτες των γνώσεων και τους εργάτες των υπηρεσιών*».[31]

Η απροσμέτρητη ανάπτυξη του γνωστικού κεφαλαίου της ανθρωπότητας χαρακτηρίζεται από σημαντικές μεταβολές σε όλες τις παραμέτρους που το χαρακτηρίζουν (αύξηση μεγέθους, επιτάχυνση ρυθμών ανάπτυξης, ανασύνθεση περιεχομένου, διαρκής πρόσβαση και διάχυση, τεράστιες επιλογές και χρηστικές δυνατότητες), καθώς και δημιουργία νέων περιοχών έρευνας και καινοτομικών εφαρμογών (πληροφορική, διαστημική, επικοινωνίες, βιοτεχνολογία, νανοτεχνολογία, γενετική, ιατρική, τρόφιμα, διαχείριση οικοσυστήματος, κα.), οι οποίες αναμένεται να επηρεάσουν καταλυτικά τις κοινωνίες του μέλλοντος.[32] Ειδικότερα, δε, οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στο χώρο της πληροφόρησης, των επικοινωνιών και της παραγωγής, διαμορφώνουν ταχύτατες παραγωγικές και οργανωτικές μεταλλαγές, οι οποίες οδηγούν, αναπόφευκτα, σε γρήγορη απαξίωση της κεκτημένης γνώσης, σε μεγάλες ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας και εκτεταμένη διάχυση των

[31] Βλ. Drucker, P., *Μετακαπιταλιστική Κοινωνία*, Gutenberg, 2000, Αθήνα, σ.15.
[32] Βλ. σχετικά, Νεγρεπόντης, Ν., *Ψηφιακός κόσμος*, Καστανιώτης, 1995, Αθήνα. Rifkin, J., *Ο αιώνας της βιοτεχνολογίας. Γενετικό εμπόριο και η αυγή του θαυμαστού καινούριου κόσμου*, Νέα Σύνορα, 1998, Αθήνα.

πολιτιστικών αξιών.[33] Οι σύγχρονες θεωρίες της 'ενδογενούς' ανάπτυξης που αντιπροσωπεύουν μια νέα εξελιγμένη αντίληψη / προσέγγιση της θεωρίας του 'ανθρώπινου κεφαλαίου', υποστηρίζουν ότι ο κινητήριος μοχλός της συνεχούς ανάπτυξης στις μετα-βιομηχανικές καπιταλιστικές κοινωνίες, δεν θα βασίζεται τόσο στη συσσώρευση κεφαλαίων όσο στην ανάπτυξη των γνώσεων και την τεχνολογική εξέλιξη.[34]

Οι σύγχρονες μετα-βιομηχανικές οικονομίες θεωρούνται ως οι '*οικονομίες της γνώσης*' (*knowledge based economies*), χαρακτηρίζονται ως «*πληροφορικές*, *παγκόσμιες* και *δικτυακές»* [35]και στηρίζονται «*στην αξιοποίηση του γνωστικού κεφαλαίου με άξονες την παραγωγή της γνώσης, την επεξεργασία των πληροφοριών και τη διαχείριση των συμβολικών πόρων*».[36] Στη νέα διεθνή οικονομική πραγματικότητα η αξία των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών συντελεστών μετράται από την απόκτηση, την παραγωγή, τη διάχυση και την εφαρμογή της νέας γνώσης και των νέων τεχνολογιών στην παραγωγική και πολιτιστική διαδικασία, καθώς και από την άμεση και ευέλικτη προσαρμογή στις νέες παραγωγικές και επικοινωνιακές διαδικασίες και τις οργανωτικές δομές που απαιτούνται.[37] Έννοιες όπως η ευελιξία, η καινοτομία, η ανταγωνιστικότητα, η παραγωγικότητα, η διαχείριση ολικής ποιότητας, η αποτελεσματικότητα, θεωρούνται ως τα βασικά μέσα ανάγνωσης του σύγχρονου εργαλειακού λόγου των '*οικονομιών της γνώσης*' και της ερμηνείας των επιπτώσεων στα διάφορα επίπεδα της κοινωνικής ζωής.[38]

ΣΤ. Το ευρωπαϊκό συγκείμενο στη δεκαετία του ΄90: Τα κείμενα της Κοινότητας ως 'σημαίνοντα' της κατεύθυνσης προς την 'Ευρώπη της γνώσης' .

Η δεκαετία του ΄90 αντιπροσωπεύει, ίσως, την πιο αποφασιστική περίοδο στη διαμόρφωση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται με

---

[33] Βλ.σχετικά, Castells, M., *The Information Age: Economy, Society and Culture*. *Vol. I. : The Rise of the Network Society*, Blackwell, Oxford, 1998. Eraud, M. (ed), *Education and thw Information Society*, Cassell/Council of Europe, London, 1991.

[34] Βλ. σχετικά, Dunford, M., 'Ενδογενής ανάπτυξη, αναπτυξιακό κράτος και παγκόσμιες αγορές', περ.*Τόπος*, τ.2/91,σσ.33-62.

[35] Βλ. Castells, M., *The Information Age*…ό,π., p.77.

[36] Βλ. Μούτσιος, Σ., 'Αναδιοργάνωση του καπιταλισμού και εκπαιδευτική πολιτική στο διεθνή χώρο και την Ελλάδα', περ. *Πανεπιστήμιο*, τ.4/2001, Έκδοση του Ομίλου Πανεπιστημιακών, Αθήνα, σ. 60.

[37] Βλ. σχετικά, Ναξάκης, Χ., *Οι Βιομηχανίες της Γνώσης και της Πληροφορίας. Κριτική της κοινωνίας της πληροφορίας,* Εναλλακτικές Εκδόσεις, 1995, Αθήνα. Χτούρης, Σ., *Μεταβιομηχανική κοινωνία και η κοινωνία της πληροφορίας. Παγκόσμια δίκτυα: Ο ρόλος τους στη νέα κοινωνική διαφοροποίηση*, Ελληνικά Γράμματα, 1997, Αθήνα.

[38] Βλ.σχετικά, OECD/CERI, *Markets for Learning and Educational Services*, CD (94) 9, OECD, Paris, 1994.

σημαντικές αποφάσεις των κρατών μελών στο θεσμικό (Συνθήκες Μάαστριχτ (1992), Άμστερνταμ (1996), Νίκαιας (2000), το πολιτικό (ΚΕΠΠΑ (1992), Agenda 2000 : διεύρυνση με χώρες ΚΑΕ (1996), Δήλωση Laeken (15-12-2001) : σχετικά με το μέλλον της ΕΕ) και οικονομικό επίπεδο (Ενιαία Αγορά (1993), ΟΝΕ (2000), Ζώνη Ευρώ (2002), οι οποίες επέφεραν καίριες αλλαγές στο περιεχόμενο του πολιτικού λόγου της Κοινότητας και στην οικονομική διάσταση του εγχειρήματος, ενώ, παράλληλα καθόρισαν το πλαίσιο και την πορεία του μετασχηματισμού της ΕΚ για τα επόμενα χρόνια.

Οι αποφάσεις αυτές λειτούργησαν ως ένα σύνολο τελεστών που διαμόρφωσαν ένα ευρύτερο πλαίσιο επιρροής στο ευρωπαϊκό επίπεδο και άσκησαν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση του λόγου και των πολιτικών (οικονομικής, κοινωνικής, διαρθρωτικής, εκπαιδευτικής, κ.ά.) της Κοινότητας. Την περίοδο αυτή, οι διάφορες πολιτικές της Κοινότητας, συνοδεύτηκαν από την ανάδυση νέων εννοιών/σημαινόντων, αποφασιστικής σημασίας για το μέλλον της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπως η έννοια του '*ευρωπαίου πολίτη*', της '*ευρωπαϊκής διάστασης*', της '*ευρωπαϊκής ταυτότητας*' της '*οικονομικής και κοινωνικής συνοχής*', της '*ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας*' τα οποία συνδέθηκαν με τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου (ενιαία εσωτερική αγορά/ΟΝΕ), τον πολιτικό μετασχηματισμό της ΕΕ, τη διάδοση των ευρωπαϊκών αξιών και τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, τη διεύρυνση της Κοινότητας προς τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, τη μετάβαση προς τις κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας.[39]

Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και στη διάρκεια της δεκαετίας του ΄90 αναπτύχθηκε μια στρατηγική διαμόρφωσης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου σε κοινοτικό επίπεδο. Μια σειρά από κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής θα συγκροτήσουν το πλαίσιο της διαμόρφωσης του κοινοτικού λόγου για την '*Ευρώπη της γνώσης*' και, παράλληλα, θα επηρεάσουν το σχεδιασμό και τις κατευθύνσεις της εφαρμογής των εκσυγχρονιστικών πολιτικών στο εθνικό επίπεδο των κρατών μελών.[40]

---

[39] Βλ. σχετικά, Πασιάς, Γ., Προς την '*Ευρώπη της Γνώσης*': Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του ΄90. Στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*, εκδ. Α.Α.Λιβάνη, 2002, Αθήνα, σσ. 185-244.

[40] Τα πιο βασικά από τα κείμενα αυτά ήσαν :

α) Τα τρία *Λευκά βιβλία* της Επιτροπής για την 'Οικονομία' (ΕΚ,1993), την 'Κοινωνική πολιτική' (1994) και την 'Εκπαίδευση' (1995).

Το Λευκό βιβλίο για την '*Οικονομία*'[41] αποτελεί το πιο σημαντικό και καθοριστικό, ίσως, κείμενο της Κοινότητας, πάνω στο οποίο στηρίχθηκαν και από το οποίο αντλούν τα επόμενα κείμενα της ΕΚ. Το κείμενο περιγράφει τη ανάγκη της μετεξέλιξης της Κοινότητας στο πλαίσιο των διεθνών αλλαγών, θέτει το πλαίσιο και τους προβληματισμούς από τη δημιουργία της εσωτερικής αγοράς και, παράλληλα, καθορίζει τους άξονες των κοινοτικών πολιτικών για τη δεκαετία του ΄90. Το Λ.Β υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής στην Κοινότητα, καθώς συνδέει το επίπεδο εκπαίδευσης και απόκτησης της γνώσης με την ανεργία και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Ειδικότερα, στο 7^{ο} κεφάλαιο που αναφέρεται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση εκφράζονται όλες οι γενικότερες προσδοκίες για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. «*Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αναμένεται να λύσουν τα προβλήματα της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, την κρίση της απασχόλησης και την τραγωδία του κοινωνικού αποκλεισμού. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση αναμένεται να βοηθήσει την κοινωνία να αντιμετωπίσει τις παρούσες δυσκολίες και να ελέγξει τις επερχόμενες αλλαγές*».[42] Το Λ.Β προτείνει μια επανεξέταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης καθώς και τους δεσμούς της με τις οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Έτσι επισημαίνει ότι «*σε μια κοινωνία βασισμένη όλο και περισσότερο στην παραγωγή, μεταβίβαση και διάχυση της γνώσης παρά στην κυκλοφορία των αγαθών, η πρόσβαση στη θεωρητική και πρακτική γνώση πρέπει αναπόφευκτα να παίζει ένα καθοριστικό ρόλο*».[43]

Το Λ.Β για την '*Εκπαίδευση*'[44] θεωρείται μια νέα αφετηρία για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου της Κοινότητας, καθώς αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας.

β) Τα τέσσερα *Πράσινα βιβλία* της Επιτροπής για την 'Ευρωπαϊκή διάσταση' (1993), την 'Καινοτομία' (1995), την 'Απασχόληση' (1996) και την 'Κινητικότητα'(1996).

γ) *Τα κείμενα :* Agenda 2000 *(1996),* Για μια 'Ευρώπη της γνώσης' *(1997),* Εκπαίδευση για τον ευρωπαίο πολίτη*(1998),* Υπόμνημα για τη δια βίου εκπαίδευση *(2001),* Η μάθηση στην κοινωνία της πληροφορίας / E-learning *(2000) , και το* Υπόμνημα για την Ποιότητα στην εκπαίδευση *(2002).*

[41] Βλ. Ευρωπαϊκή Κοινότητα, Λευκό βιβλίο, *Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους στον 21^{ο} αιώνα*, Βρυξέλλες, 1993.

[42] ό.π., σ.117.

[43] ό.π., σ.117.

[44] Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λευκό βιβλίο, *Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*, Βρυξέλλες, 1995.

Αντικείμενο του Λ.Β είναι η συγκρότηση ενός λόγου για τη διαχείριση της '*κρίσης*' που εμφανίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο, στο πλαίσιο του οικονομικού και κοινωνικού μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Σύμφωνα με το Λ.Β «*η κοινωνία του μέλλοντος θα είναι μια κοινωνία της γνώσης*», [45] στην οποία «*οι ικανότητες μάθησης και η κατοχή θεμελιωδών γνώσεων θα καθορίζουν σταδιακά όλο και περισσότερο το συσχετισμό των ατόμων στα πλαίσια της κοινωνικής ιεραρχίας*»[46] και οι κοινωνικοί διαχωρισμοί θα υφίστανται «*μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν και εκείνων που δεν γνωρίζουν*». [47]

Η '*κρίση*' συνδέεται, σε ένα πρώτο, γενικό επίπεδο, με τις αλλαγές που πρόκειται να επέλθουν στον ευρωπαϊκό οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό χώρο και σε ένα δεύτερο, ειδικότερο επίπεδο, με το ρόλο της εκπαίδευσης στην οργάνωση και τη λειτουργία των μετα-βιομηχανικών κοινωνιών. Σύμφωνα με το ΛΒ η μαθησιακή σχέση και τα αποτελέσματά της αναμένεται να καταστούν, σταδιακά, καθοριστικοί παράγοντες στην κοινωνική δομή και συνάρθρωση. Η διαχείριση της '*κρίσης*' εξετάζεται μέσα από «*τις προκλήσεις της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την Ευρώπη, υπό το φώς του πλαισίου των σημερινών τεχνολογικών και οικονομικών μεταβολών*».[48] Με αυτόν τον τρόπο σκοπεύει «*να συμβάλλει, παράλληλα με τις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών, στην έναρξη μιας συζήτησης που θα διαρκέσει τα επόμενα χρόνια, ώστε να εισέλθει η Ευρώπη στην κοινωνία της γνώσης*».[49]

Οι κύριοι στόχοι του Λ.Β παραμένουν, όπως και στα δύο άλλα Λ.Β (οικονομίας και κοινωνικής πολιτικής) τα προβλήματα της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, της κοινωνικής ένταξης, της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.[50] Η '*κρίση*' συνδέεται άμεσα με τις αλλαγές που συντελούνται στην οικονομία και την κοινωνία των ευρωπαϊκών κρατών. Μέσα σ΄ αυτό το πλαίσιο είναι αξιοσημείωτος ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση συνδέεται με «*τη διατήρηση του κοινωνικού προτύπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τη διασφάλιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και την αποφυγή του κοινωνικού ρήγματος*». Μάλιστα, θεωρεί ότι «*εκεί, συγκεκριμένα, διακυβεύεται η ευρωπαϊκή ταυτότητα για την επόμενη χιλιετία*».[51]

---

[45] ό.π, σ.5.
[46] ό.π, σ.17.
[47] ό.π, σ.7
[48] ό.π, σ.19.
[49] ό.π, σ.12.
[50] ό.π, σσ. 50-51.
[51] ό.π, σ.53.

Ουσιαστικά το Λ.Β επιχειρεί να καθορίσει μια στρατηγική για το ανθρώπινο δυναμικό στην πορεία του μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης την οποία συνδέει με την οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης και προτείνει δύο απαντήσεις στις προκλήσεις για την οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης : την ανάπτυξη της γενικής μόρφωσης και την ανάπτυξη της ικανότητας για απασχόληση και οικονομική δραστηριότητα.[52]

Όσον αφορά την μελλοντική εξέλιξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών, η επικυριαρχία του οικονομικού παράγοντα είναι δεδομένη. Για να χαρακτηρίσει τις συνθήκες της απασχόλησης στην '*κοινωνία της γνώσης*' το Λ.Β θεωρεί ως λέξεις κλειδιά τις '*συνέχεια*', '*ελαστικότητα*', '*ευελιξία*', '*ποιότητα*', '*πιστοποίηση*', '*αξιολόγηση*'. Τα μέτρα που προτείνονται αφορούν την ανάπτυξη ευέλικτων δεξιοτήτων, τη διεύρυνση της πρόσβασης στη συνεχιζόμενη κατάρτιση, την ανάπτυξη διαδικασιών πιστοποίησης των δεξιοτήτων, τις στενότερες σχέσεις εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων.[53] Ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα αφορά τα οικονομικά της εκπαίδευσης, καθώς η εκπαίδευση αποσυνδέεται, βαθμιαία, από το δημόσιο χαρακτήρα της και θεσπίζονται κριτήρια ποιότητας, παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας από τα οποία εξαρτάται η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.[54] Επιπλέον, προτείνονται νέες μορφές χρηματοδότησης, που εκτείνονται από τη μείωση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και φθάνουν έως τη συγχρηματοδότηση ή την αυτοχρηματοδότηση της κατάρτισης από τους ίδιους τους ενδιαφερομένους(!)[55]

Το κείμενο '*Για μια Ευρώπη της γνώσης*'[56] διαρθρώνεται γύρω από την ανάπτυξη της κοινοτικής πολιτικής σε δύο βασικές θεματικές περιοχές, τις *πολιτικές της γνώσης* και την *προώθηση της απασχόλησης* και κινείται σε δύο επίπεδα : ένα γενικό, που αναφέρεται στις αρχές, τους άξονες και τους στόχους της πολιτικής και σε ένα ειδικό, που προσδιορίζει τα επίπεδα και τις διαδικασίες υλοποίησης της πολιτικής.

Το κείμενο ξεκινά με τη διαπίστωση ότι «*έχουμε πλέον εισέλθει στην κοινωνία της γνώσης*» και την αναγνώριση της σημασίας που έχουν οι '*πολιτικές της γνώσης*'

---

[52] ό.π, σ.21.
[53] ό.π, σσ. 44-47.
[54] ό.π, σσ. 46-49.

[56] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, *Για μια Ευρώπη της Γνώσης*, COM (97) 563, Βρυξέλλες, 12.11.1997.

στην επίτευξη των στόχων της Κοινότητας. Οι '*πολιτικές της γνώσης*' διατυπώθηκαν για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα Δράσης 2000 (Ατζέντα 2000), στο οποίο η Επιτροπή προσδιόρισε ως έναν από τους άξονες των εσωτερικών της πολιτικών, τις πολιτικές που αφορούν τις τέσσερις ακόλουθες περιοχές : την καινοτομία, την έρευνα, την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στο κείμενο για την '*Ευρώπη της γνώσης*', η Επιτροπή επαναλαμβάνει τη γνωστή θέση που είχε διατυπωθεί στο Λ.Β για την εκπαίδευση, ότι «*η ανταγωνιστικότητα, η απασχόληση και η προσωπική ολοκλήρωση των ευρωπαίων πολιτών δεν θα εξαρτώνται στο μέλλον από την παραγωγή υλικών αγαθών, και ότι ο πραγματικός πλούτος θα συνδέεται πλέον με την παραγωγή και τη διάδοση της γνώσης*»[57] για να θεμελιώσει την ανάγκη της ενίσχυσης και της προώθησης της κοινοτικής πολιτικής στις τέσσερις περιοχές της γνώσης. Επιπρόσθετα, η Επιτροπή σημειώνει ότι η **καινοτομία**, η **έρευνα**, η **εκπαίδευση** και η **κατάρτιση** «*αποτελούν την κινητήρια δύναμη της Κοινότητας' στην προοπτική της οικοδόμησης της 'Ευρώπης της γνώσης*», η οποία συνδέεται άμεσα με το στόχο της Ένωσης για την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως διατυπώθηκε στο προοίμιο της Συνθήκης του Άμστερνταμ.[58]

Ως προς τη δεύτερη θεματική περιοχή που αφορά την προώθηση της απασχόλησης, η επίδραση του Λ.Β για την εκπαίδευση είναι εμφανής (επιδίωξη βασικής μόρφωσης, ανάπτυξης δεξιοτήτων, ικανότητας επικοινωνίας). Η Επιτροπή θεωρεί ότι η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική για να ενισχύσει και να προωθήσει την απασχόληση, πρέπει να στηρίζεται σε μια στρατηγική που να δίνει :

-προτεραιότητα στην ανάπτυξη των επαγγελματικών και κοινωνικών ικανοτήτων με σκοπό τη βελτιωμένη προσαρμογή των εργαζομένων στις εξελίξεις της αγοράς εργασίας,

-έμφαση σε μιας καλής ποιότητας γενική βασική εκπαίδευση και σε ένα φάσμα ικανοτήτων που ευνοούν την καινοτομία,

-έμφαση στην ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων, όπως η κατανόηση των πολιτισμών και η εκμάθηση ξένων γλωσσών, που θεωρούνται απαραίτητες για την ίδρυση και την ανάπτυξη επιχειρήσεων.[59]

Όπως επισημαίνει η Επιτροπή, η ανακοίνωσή της «*εμπνέεται από ένα βασικό προσανατολισμό : τη σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου,*

[57] ό.π, σ.3.
[58] ό.π, σ.3.
[59] ό.π, σσ.3-4.

ανοικτού και δυναμικού»,[60] ο οποίος «*αποτελεί το πλαίσιο κινητοποίησης μέσα στο οποίο θα πραγματωθεί ο στόχος της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης*».[61] Σύμφωνα με την Επιτροπή, ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος διατρέχεται από τρείς θεμελιώδεις διαστάσεις που είναι η **γνώση**, ο **πολίτης** και η **απασχόληση**. Ειδικότερα, για κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις επισημαίνονται τα ακόλουθα: Η γνώση πρέπει να εξελίσσεται, να εμπλουτίζεται και να ανανεώνεται συνεχώς. Η ιδιότητα του πολίτη να ενισχύεται μέσω της ευρωπαϊκής διάστασης (συμμερισμός των κοινών αξιών, αίσθηση συμμετοχής σε ένα κοινό κοινωνικο-οικονομικό χώρο, αλληλεγγύη και αμοιβαιότητα στην κατανόηση της πολύ-πολιτισμικότητας). Η ανάπτυξη της απασχολησιμότητας πρέπει να γίνει μέσω της απόκτησης ικανοτήτων και την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και της ικανότητας για μάθηση.[62]

Στη συνέχεια, η Επιτροπή υπογραμμίζει ότι η πρόκληση για τη δημιουργία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου προϋποθέτει «*τη μεγαλύτερη ενοποίηση των τομέων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*»[63] και απαιτεί τον εξορθολογισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω «*της οικονομίας των επιδιωκόμενων στόχων*»[64] και «*του περιορισμού της διασποράς των ενεργειών και των μέτρων εφαρμογής της*».[65] Ένα από τα πιο σημαντικά, όμως, σημεία του κειμένου αποτελεί η πρόταση για την αναπροσαρμογή του νομικού πλαισίου για την εκπαίδευση και την τροποποίηση των διατάξεων των άρθρων 126 και 127 της Συνθήκης ΕΚ, που ορίζουν ως εθνική αρμοδιότητα τα θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και τη δημιουργία ενός διευρυμένου πλαισίου των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Η Επιτροπή, μάλιστα, θεωρεί «*ως προϋπόθεση για να λάβει η Ευρώπη της γνώσης τη σωστή της διάσταση*», το γεγονός ότι «*η δράση της Κοινότητας δεν θα πρέπει να περιορίζεται στις ενέργειες που σχεδιάζει και διευθύνει άμεσα η Επιτροπή, αλλά να θεμελιώνεται στην ίδρυση ενός πλαισίου κοινών αρμοδιοτήτων μεταξύ της Κοινότητας, των κρατών μελών και των λοιπών εμπλεκομένων*

[60] ό.π, σ.4.
[61] ό.π, σ.5.
[62] ό.π, σ.5.
[63] ό.π, σ.5.
[64] Οι στόχοι που προτείνονται αναφέρονται στην ανάπτυξη της πρόσβασης των ευρωπαίων πολιτών στο σύνολο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πόρων, στην καινοτομία αυτών των πόρων και στην ευρεία διάδοση των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Βλ. ό.π, σσ.5-6.
[65] Τα μέτρα που προτείνονται αφορούν : ενέργειες πραγματικής κινητικότητας, ενέργειες εικονικής κινητικότητας, ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας, προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης, ανάπτυξη της καινοτομίας και βελτίωση της εκπαιδευτικής πληροφόρησης. Βλ. ό.π, σσ.6-7.

συντελεστών».[66] Ως εμπλεκόμενοι συντελεστές ορίζονται τα κράτη μέλη, οι εκπαιδευτικοί εταίροι (γονείς, εκπαιδευτικά ιδρύματα), οι κοινωνικοί εταίροι, οι οικονομικοί εταίροι, οι περιφερειακοί και τοπικοί εταίροι, καθώς και οι πολίτες ως εταίροι μέσω των ενώσεων και των ιδρυμάτων που συμμετέχουν.[67]

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι προτάσεις της Επιτροπής αφορούν :

1.Τη συμπληρωματική σχέση των πολιτικών της γνώσης με τη διαρθρωτική πολιτική της Κοινότητας.

2.Τη μείωση του βαθμού αρμοδιότητας των κρατών μελών με τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (κυρίως μέσω συμπράξεων σε εθνικό επίπεδο).

3.Την αύξηση της εξουσίας της Επιτροπής απέναντι στα κράτη μέλη (κυρίως του βαθμού ελέγχου και επιρροής της Επιτροπής στη χάραξη των κοινοτικών πολιτικών και των διαδικασιών υλοποίησής τους από τα κράτη μέλη).

4.Η επιδίωξη των στόχων της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής έχει άμεση επίδραση στον εκπαιδευτικό χώρο.

5.Παγκοσμιοποίηση και πληροφορική διαμορφώνουν τις πολιτικές της γνώσης με σκοπό την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής.

6.Η επικράτηση του θεσμικού λόγου (politics) στη χάραξη των εκπαιδευτικών πρακτικών (policies) είναι προφανής.

Ζ. 'Αγοραιοποίηση' – 'Ρύθμιση' – 'Τεχνοκρατία'. Οι σχέσεις εξουσίας - γνώσης στην ΕΚ/ΕΕ και ο ρόλος των 'επιστημονικών κοινοτήτων'.

Οι μορφές υλοποίησης και οι διαδικασίες επικαθορισμού των 'πολιτικών της γνώσης' στην Ευρώπη της ύστερης νεωτερικότητας συνδέονται άμεσα με το ρόλο των επιστημονικών κοινοτήτων τόσο στην αιτιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής των αποτελεσμάτων της γνώσης και τη νομιμοποίηση της χρήσης και των εφαρμογών τους. [68]

Η αιτιολόγηση, η εγκυρότητα και η νομιμοποίηση των συστημάτων γνώσης στην Ευρώπη της γνώσης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη σημασιολόγηση όρων

[66] ό.π, σ.7.
[67] ό.π, σσ.7-8.
[68] Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Φλουρής, Γ., - Γ. Πασιάς, Γ., 'Στο δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης' ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της 'Γνώσης' ή αυτό της 'Κοινωνίας'; στο Σ. Μπουζάκης (επιμ) : *Ιστορικο - Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, τιμητικός τόμος Α.Μ.Καζαμία, Gutenberg, 2000, Αθήνα, σσ. 487-518.

και τη θεσμική αποκρυστάλλωση σχέσεων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση επίμαχων, αμφίσημων και ιδεολογικών εννοιών, όπως : εξουσία και γνώση, επιστήμη και ανάπτυξη, ελευθερία και δημοκρατία, ισότητα και δικαιοσύνη, πολιτική και οικονομία. Η εννοημάτωση των παραπάνω όρων στο ευρωπαϊκό επίπεδο και η διερεύνηση του πλέγματος των ιδεολογικο-πολιτικών σχέσεων σε αντιδιαστολή με το υφιστάμενο σύστημα αξιών, προκαλεί μια σειρά από ερωτήματα που διατρέχουν τον ευρωπαϊκό κοινωνικό ιστό και αφορούν : το βαθμό ανεξαρτησίας και ουδετερότητας της επιστημονικής κοινότητας από τα πολιτικο-οικονομικά συμφέροντα, το βαθμό ελέγχου της κοινωνίας από την πολιτική και οικονομική ελίτ, το βαθμό εξάρτησης της κοινωνικής ανάπτυξης από τα προϊόντα της τεχνοεπιστήμης, το βαθμό και την ποιότητα των αξιών (δημοκρατία, ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη) που αναπτύσσονται, προβάλλονται και προωθούνται διαμέσου των κοινοτικών θεσμών. [69]

Από τα αρχικά της στάδια στη δεκαετία του ’50 (ΕΚΑΧ/ΕΟΚ), η πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης σημαδεύτηκε από τη ξεχωριστή θέση της πολιτικής, οικονομικής και επιστημονικής ελίτ και των τεχνοκρατών στη διαμόρφωση του υπερεθνικού θεσμού.[70] Η εγκαθίδρυση της ευρωπαϊκής αγοράς έχει επιτευχθεί σταδιακά, μέσω ρυθμίσεων που εισηγήθηκαν τεχνοκράτες και αποφάσισαν πολιτικοί, στη βάση της διαπλοκής και της ισορροπίας των σχέσεων εξουσίας - γνώσης που διαμορφώνονταν και ίσχυαν στα διάφορα στάδια της ιστορικής μετεξέλιξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Η αγοραιοποίηση (marketization), η ρύθμιση (regulation) και η τεχνοκρατία (technocracy) αποτελούν τρεις σημαντικές λέξεις κλειδιά για την ερμηνευτική προσέγγιση του ιστορικού μετασχηματισμού της ΕΚ/ΕΕ. [71]

---

[69] Βλ. Καστοριάδης, Κ., ‘Η τεχνοεπιστήμη’, στου ίδιου: *Οι Ομιλίες στην Ελλάδα*, εκδ. Ύψιλον, 1990, Αθήνα, σσ.133-167.

[70] Από την αρχική σύλληψη της ΕΚΑΧ και στη συνέχεια στην περίοδο της ΕΟΚ, το οργανωτικό και λειτουργικό σχήμα της Κοινότητας βασιζόταν στη διαμόρφωση δικτύων μεταξύ ομάδων συμφερόντων, συνδικάτων και επιχειρήσεων οι οποίοι θα εμπλέκονταν σταδιακά στη διαμόρφωση της πολιτικής. Η αντιπροσώπευση στα όργανα του υπερεθνικού θεσμού, η διακυβέρνηση και η διαχείριση των κοινοτικών συμφερόντων θα γινόταν στη βάση της συμφωνίας μεταξύ τεχνοκρατών διαφόρων επιπέδων και ειδικοτήτων και εκπροσώπων ομάδων συμφερόντων που θα δημιουργούσαν υπερεθνικές συμμαχίες. Ουσιαστικά επρόκειτο για ένα μόρφωμα που εξασφάλιζε μια «*φωτισμένη διοίκηση για λογαριασμό της κοινωνίας και του δημόσιου συμφέροντος, σε συνεργασία με οργανωμένα συμφέροντα και υποκείμενο στην έγκριση των εθνικών κυβερνήσεων’ και εξέφραζε μια γοητευτική υπόσχεση για το μέλλον*». Βλ. σχετικά, K. Featherstone, ‘Jean Monnet and the democratic deficit in the EU’, *Journal of Common Market Studies,* vol.32, no.2, 1994, pp.149-170.

[71] Βλ. σχετικά, Πασιάς, Γ., *Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας : Γενεές Λόγων και Εκπαιδευτικής Θέσμισης (1957-1999*), Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Μάϊος, 2001, σσ. 74-83.

Η *αγοραιοποίηση*[72] αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, το θεμελιώδες σημαίνον που καθόρισε την μέχρι σήμερα πορεία του μετασχηματισμού της Κοινότητας. Η *αγοραιοποίηση* αντλεί και στηρίζεται στις ιδρυτικές συνθήκες της Κοινότητας που έθεσαν ως πρωτεύοντα στόχο τη δημιουργία της εσωτερικής αγοράς στην Κοινότητα, τροφοδοτείται, όμως, από μια διευρυμένη -οικονομικά, πολιτικά και θεωρητικά- έννοια της '*αγοράς*', η οποία είναι πολύσημη, υπερβαίνει τα όρια της 'κοινής οικονομικής αγοράς' και εκφέρεται με διαφορετικές διαστάσεις και σημασίες, ως ακολούθως: υφίσταται ως σκοπός (ιδρυτικές συνθήκες της Κοινότητας), συνίσταται ως θεσμικός λόγος (τέσσερις ελευθερίες διακίνησης: αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίων και ανθρώπων), ορίζεται ως χώρος (κοινή ευρωπαϊκή αγορά των κρατών μελών με διαρκείς τάσεις επέκτασης και εμβάθυνσης), θεωρείται ως εξωτερικός παράγοντας επίδρασης (παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων), προσλαμβάνεται ως διαμεσολάβηση (σταδιακά, μέσω της αγοράς (χαμηλή πολιτική) θα επιτευχθεί η πολιτική ένωση (υψηλή πολιτική), εκφέρεται ως ιδεολόγημα (νεοφιλελευθερισμός).

Η δημιουργία της ενιαίας εσωτερικής αγοράς στην Κοινότητα και οι πολιτικές της ρύθμισης στο κοινοτικό και εθνικό επίπεδο[73] αντιπροσωπεύουν την απάντηση των ευρωπαϊκών κρατών στα προβλήματα προσαρμογής στις αλλαγές που επέβαλε η διεθνοποίηση των οικονομικών σχέσεων.[74] Μεταξύ αγοράς και ρύθμισης θεωρείται ότι υφίσταται άμεση αλληλεξάρτηση καθώς οι πολιτικές της ρύθμισης πηγάζουν απευθείας από τις ανάγκες της αγοράς.

Ως '*ρύθμιση*', εννοείται «*η δυναμική διαδικασία προσαρμογής της παραγωγής και της κοινωνικής ζήτησης, δηλαδή ένα σύνολο οικονομικών προσαρμογών που συνδέονται με ένα σχηματισμό κοινωνικών σχέσεων, θεσμικών μορφών και δομών*».[75] Από πολλούς μελετητές θεωρείται ότι η ρύθμιση αποτελεί το ουσιαστικό περιεχόμενο των κοινοτικών πολιτικών στο θεσμικό και νομικό επίπεδο, καθώς και το βασικό αντικείμενο της διαχείρισης της εξουσίας και των σχέσεων μεταξύ Κοινότητας και

---

[72] Για μια αναλυτική παρουσίαση της έννοιας της 'αγοραιοποίησης', βλ. Φωτόπουλος,Τ, *Περιεκτική Δημοκρατία,* Καστανιώτης,1999, Αθήνα, ειδικά το πρώτο κεφάλαιο : 'Η οικονομία της αγοράς και η διαδικασία αγοραιοποίησης', σσ.29-101.

[73] Βλ. σχετικά, τη Λευκή βίβλο με το πρόγραμμα δράσης της Επιτροπής που περιείχε τις 300 ρυθμίσεις για την επίτευξη της εσωτερικής αγοράς στην Κοινότητα, European Commission, *Completing the internal market*, White Paper, COM (85) 310, Brussels, 1985.

[74] Βλ. σχετικά, Καζάκος,Π, 'Η ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης', στο Μαραβέγιας,Ν,-Τσινισιζέλης,Μ (επιμ), *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Θεωρία και πολιτική*, Θεμέλιο, 1991, Αθήνα, σσ.241-285.

[75] Παρατίθεται από τον R.Boyer, σ.189. Για μια κριτική παρουσίαση της θεωρίας της ρύθμισης, βλ. R.Boyer, *Η θεωρία της Ρύθμισης: κριτική ανάλυση*, Εξάντας,1986, Αθήνα.

κρατών μελών στο κοινοτικό και το εθνικό επίπεδο.[76] Η πολιτική της ρύθμισης έχει δύο όψεις[77] και διττό χαρακτήρα : διανεμητικό και κανονιστικό.[78] Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι το κρίσιμο σημείο στις πολιτικές της ρύθμισης δεν αφορά τόσο τη διανεμητική λειτουργία αλλά εστιάζεται στη διαχείριση της γνώσης.[79] Ο αναδιανεμητικός χαρακτήρας της κοινοτικής πολιτικής λειτουργεί, απλώς, συμπληρωματικά, για να υποστηρίξει μέτρα της κοινοτικής πολιτικής σε συγκεκριμένους τομείς της κοινοτικής αρμοδιότητας. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι οι πολιτικές της ρύθμισης, στο βαθμό που συνδέονται με τις απαιτήσεις της αγοράς, στοχεύουν κυρίως στην οικονομική αποτελεσματικότητα και όχι στον αναδιανεμητικό και κοινωνικό χαρακτήρα των κοινοτικών πολιτικών.[80] Αντίθετα στο επίπεδο του κανονιστικού χαρακτήρα, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η βασική σχέση που συνδέει τους κοινοτικούς εταίρους με τον υπερεθνικό θεσμό στηρίζεται στη σταδιακή μεταφορά αρμοδιοτήτων από το εθνικό στο κοινοτικό επίπεδο μέσα από τη θέσπιση ειδικών κανόνων και διατάξεων. Σε αυτή τη σχέση, επισημαίνεται ότι η Κοινότητα και ειδικότερα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει ένα συγκριτικό πλεονέκτημα, στο βαθμό που η κατοχή της γνώσης των θεμάτων που αποτελούν αντικείμενο των ρυθμίσεων έχει πρωτεύουσα σημασία και οι γνωστικές πηγές και τα γνωστικά εφόδια θεωρούνται ως τα πλέον αναπτυγμένα μεταξύ των στελεχών της. [81]

Η διαχείριση, όμως, της γνώσης αφορά αφενός τη διαδικασία του μετασχηματισμού της ΕΚ/ΕΕ και αφετέρου τους τρόπους με τους οποίους προκύπτουν επωφελή αποτελέσματα, από αυτόν τον μετασχηματισμό. Έτσι, τα κρίσιμα ερωτήματα που πρέπει να διερευνηθούν είναι ποιοί, πώς και σε ποιό βαθμό προωθούν και ποιοί, πώς και σε ποιό βαθμό ωφελούνται από τα αποτελέσματα του οικονομικού μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κρατών. Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, σχετικά με το αντικείμενο και τους στόχους της ρυθμιστικής

---

[76] Βλ. σχετικά, G. Majone (ed), *Regulating Europe*, London, Routledge, 1997.

[77] Στο κοινοτικό επίπεδο η ρύθμιση έχει θετικό χαρακτήρα και συμβάλλει στην ενίσχυση του υπερεθνικού θεσμού, αντίθετα, στο εθνικό επίπεδο έχει αρνητικό χαρακτήρα καθώς συνοδεύεται από διαδικασίες απορύθμισης και απενεργοποίησης των διατάξεων και των κανονισμών που ισχύουν στο εθνικό κράτος και οι οποίες πρέπει να αλλάξουν, να τροποποιηθούν και να προσαρμοστούν στο κοινοτικό καθεστώς

[78] Για μια σύντομη αλλά περιεκτική παρουσίαση της πολιτικής της ρύθμισης, βλ. C. Radaelli, 'The politics of regulation', στου ίδιου *Technocracy in the European Union,* Longman, London, 1999, pp.33-38.

[79] Βλ. σχετικά, C. Radaelli, ό.π, p. 37.

[80] Βλ. σχετικά, G. Majone, 'The European Community Between Social Policy and Social Regulation', *Journal of Common Market Studies,* Vol.31, no.2, 1993, pp. 153-170.

[81] Βλ. σχετικά, G. Majone (ed), *Regulating Europe*, London, Routledge, 1997, ειδικά το κεφ.3 ' The European Commission as regulator', pp.47-60.

πολιτικής συνδέονται, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές με την έννοια της '*τεχνοκρατίας*'[82] και τη διαύγαση των σχέσεων 'εξουσίας - γνώσης' στο κοινοτικό επίπεδο.

Η έννοια της '*τεχνοκρατίας*' αντλεί από το νεολειτουργικό παράδειγμα, το μοντέλο της δράσης των παραγόντων (actors based model) και τη θεωρία των 'ελίτ' και επιχειρεί να περιγράψει και να εξηγήσει τη συμβολή των παραγόντων (συντελεστών) στη διακυβέρνηση της ΕΚ, στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και στην ανάπτυξη και εξέλιξη των σχέσεων 'εξουσίας - γνώσης' που διαμορφώθηκαν στο κοινοτικό επίπεδο.[83]

Η τεχνοκρατία ως δομή, ως χώρος και ως σύστημα αναφέρεται σε αυτούς που εισηγούνται και που παίρνουν τις αποφάσεις. Στο κοινοτικό επίπεδο, αυτοί που αποφασίζουν δεν είναι τα κράτη μέλη. Τα κράτη μέλη, ως κοινωνικές οντότητες, δεν αποφάσισαν για την ίδρυση της ΕΟΚ, με την έννοια ότι ποτέ δεν ερωτήθηκαν οι κοινωνίες των εθνικών κρατών για το μέλλον που επιθυμούσαν.[84] Οι αποφάσεις εισηγούνται και λαμβάνονται από τις κυβερνητικές οντότητες, δηλ. τους παράγοντες που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων: τους εκπροσώπους των κυβερνήσεων, τους κοινοτικούς αξιωματούχους και γραφειοκράτες, τους εκπροσώπους των κοινωνικών εταίρων (επιχειρήσεων, συνδικάτων, ομάδων συμφερόντων).

---

[82] Ο C. Radaelli υποστηρίζει ότι στον πυρήνα της ρυθμιστικής πολιτικής συναντάμε αντιλήψεις που συνδέονται με την τεχνοκρατική ιδεολογία και την οικονομική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τις οποίες ο εξορθολογισμός της γνώσης και των πρακτικών της μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίλυση των πολιτικών προβλημάτων και απορρίπτει τη συζήτηση που συνδέεται με θέματα πολιτικής και ιδεολογικής διαμάχης, καθώς και αντιπαραθέσεις για τις επιδράσεις της οικονομικής πολιτικής στην κοινωνική πολιτική και την κοινωνική δικαιοσύνη. Βλ. σχετικά, C. Radaelli, ό.π, p. 37. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι η εφαρμογή ρυθμιστικών πολιτικών με έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα, που βρίσκεται στον πυρήνα της τεχνοκρατικής αντίληψης και προέρχεται από την επικράτηση του νεοθετικιστικού και του νεοφιλελεύθερου ρεύματος στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της οικονομικής επιστήμης, αντίστοιχα, αποτελεί την κεντρική θέση του ΟΟΣΑ για την οικονομική μεταρρύθμιση και ανάπτυξη. Βλ. σχετικά, OECD, *The OECD report on regulatory reform*, OECD, Paris, 1997.

[83] Βλ. σχετικά, C. Radaelli, *Technocracy in the European Union,*, ό.π. Ειδικά το κεφ.2, 'From technocratic utopias to the politics of expertise, pp.11-29.

[84] Βλ. σχετικά, M. Slater, 'Political Elites, Popular Indifference and Community Building', στο B. Nelsen - A.Stubb (eds), *The Europpean Union. Readings on the Theory and Practice of European Integration*, Lynne Rienner Publs, Boulder, London,1994,pp. 153-168.

Η Κοινότητα εκλαμβάνεται ως μια 'τεχνοδομή' (technostructure)[85] η οποία αποτελείται από υψηλά καταρτισμένα άτομα, ανεξάρτητα από τις εθνικές κυβερνήσεις, που λαμβάνουν αποφάσεις με συλλογικές διαδικασίες και είναι πιστά στην ευρωπαϊκή ιδέα. Αυτά τα άτομα λειτουργούν στο πλαίσιο μια μικρής, μη ιεραρχικής δομής (Επιτροπή),[86] η οποία μετεξελίχθηκε σε επαγγελματίες γραφειοκράτες με συγκεκριμένα δομικά, λειτουργικά και τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά.[87] Η τεχνο-γραφειοκρατική αντίληψη εκφράζεται και διαπερνά όλη θεσμική δομή της Κοινότητας καθώς το επίπεδο της λήψης των αποφάσεων. Ιδιαίτερης σημασίας θεωρείται η πλαισίωση της Επιτροπής από τους 'κατόχους της γνώσης' (ειδικούς επιστήμονες και εμπειρογνώμονες) στο πεδίο της παραγωγής των ρυθμίσεων ώστε να εξασφαλίζεται η νομιμοποίηση, η ορθολογικότητα και η αποτελεσματικότητα των αποφάσεων. Ένα μέρος της σύγχρονης μελέτης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αναφέρεται στη σημασία της τεχνοκρατίας και το ρόλο των ειδικών τεχνοκρατών και εμπειρογνωμόνων στην προώθηση των αναγκαίων ρυθμίσεων και γενικότερα την παρουσία της 'επιστημονικής κοινότητας' στη λειτουργία της ΕΚ.[88] Ο ρόλος των εμπειρογνωμόνων και των 'ειδικών' επιστημόνων έχει ευρύτατα συνδεθεί με τη 'διπλωματία του εκσυγχρονισμού' και μελετηθεί στο πλαίσιο των μορφών βοήθειας και των εκπαιδευτικών ανταλλαγών που

[85] Η έννοια της 'τεχνοδομής' συνδέεται με τη θεώρηση για τη 'νέα τάξη των τεχνοκρατών' στην οποία συμπεριλαμβάνονται ανώτερα στελέχη από το χώρο της οικονομίας, των επιχειρήσεων, της πολιτικής, της δημόσιας διοίκησης, τα οποία αντιπροσωπεύουν τη σύγχρονη μετεξέλιξη της παραδοσιακής ελίτ στο διεθνή χώρο και εκφράζουν την αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας-γνώσης. Βλ. σχετικά, R. Putnam, 'Elite transformation in advanced industrial societies: an empirical assesment of the theory of technocracy', *Comparative Political Studies*, vol.10, no.3, 1977, pp.383-412, F. Fischer, *Technocracy and the politics of exprertise*, Sage, London, 1990.

[86] Ειδικά, η θέσπιση της Επιτροπής θεωρείται ως μια καινοτομία χωρίς προηγούμενο στο διεθνή χώρο. Οι Επίτροποι δεν είναι ούτε ακριβώς διπλωμάτες, όπως συμβαίνει στους διεθνείς οργανισμούς, ούτε ακριβώς πολιτικοί, όπως συμβαίνει στις εθνικές κυβερνήσεις. Αποτελούν περισσότερο πολιτικά 'υβρίδια' τα οποία μοιράζονται χαρακτηριστικά στοιχεία από διάφορες ιδιότητες στο διεθνές και το εθνικό επίπεδο, νομιμοποιούνται από τις εθνικές κυβερνήσεις αλλά λειτουργούν ως θεματοφύλακες των ιδρυτικών συνθηκών της Κοινότητας. Βλ. σχετικά, C. Radaelli, ό.π, p. 32.

[87] Για τη γραφειοκρατική οργάνωση και λειτουργία των θεσμικών οργάνων της Κοινότητας, βλ. G.Peters, 'Bureaucratic politics and the Institutions of the European Community', στο A.Sbraggia (ed), Europolitics. Institutions and policy-making in the 'new' European Community, The Brookings Insitution, Washington, 1992, ειδικά τις σελίδες 115-121

[88] Σύμφωνα με έναν ορισμό του P.Haas, ο όρος επιστημονική κοινότητα προσδιορίζει «*ένα δίκτυο επαγγελματιών με αναγνωρισμένη γνώση, ειδίκευση και εμπειρία σε συγκεκριμένα πεδία της επιστήμης και των πολιτικών που σχετίζονται με αυτά*». Ο Debeauvais θεωρεί ότι οι εμπειρογνώμονες «*παίζουν ένα ρόλο μεσολαβητή της γνώσης και της τεχνογνωσίας ανάμεσα στους ερευνητές, τους γραφειοκράτες των διεθνών οργανισμών, τα διευθυντικά στελέχη εθνών κρατών ή των εκπροσώπων τους στους διεθνείς οργανισμούς*».

αναπτύχθηκαν από διεθνείς οργανισμούς (World Bank, OECD, Unesco) μετά τη δεκαετία του ΄60.[89]

Ειδικότερα, στο επίπεδο λήψης των αποφάσεων η κυριαρχία των 'ειδικών' (τεχνοκρατών) είναι εμφανής και υπερισχύει της εξουσίας της δημοκρατικής (λαϊκής ή κοινοβουλευτικής) εκπροσώπησης στα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Κοινοβούλιο, ΟΚΕ, ΕτΠ), ο ρόλος των οποίων είναι περισσότερο συμβουλευτικός. Πολλοί μελετητές επισημαίνουν ότι η πολιτική της ρύθμισης που προωθεί τις τεχνικές διαπραγματεύσεις και αποφεύγει τις πολιτικές διαμάχες ταιριάζει με τους τεχνοκράτες των Βρυξελλών. «*Αυτό που κυρίως, παρατηρούμε, είναι μια κυβέρνηση 'ειδικών', τεχνοκρατών... Ο στόχος δεν είναι η ανταπόκριση στα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά η διοικητική αποτελεσματικότητα και η επιστημονική ουδετερότητα που νομιμοποιεί τις αποφάσεις της πολιτικής εξουσίας*».[90]

Η θεώρηση για το ρόλο της επιστημονικής κοινότητας στη διαμόρφωση της πολιτικής επισημαίνει τρία στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τη συμβολή και την ευθύνη της επιστημονικής κοινότητας στη χάραξη των ρυθμιστικών πολιτικών. Αυτά είναι : η αβεβαιότητα, η παραγωγή του νοήματος και η θεσμοποίηση των ιδεών. [91]

Σύμφωνα με τον C.Radaelli, σε συνθήκες γενικευμένης αβεβαιότητας δεν υφίστανται καθαρές αντιλήψεις για τα πραγματικά συμφέροντα των πολιτικών παραγόντων και η παραγωγή του νοήματος αποτελεί το βασικό μέσο για τον καθορισμό και τον προσανατολισμό των συμφερόντων. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο ο ρόλος της επιστημονικής κοινότητας καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός και η 'γνώση' μετατρέπεται σε ένα βασικό μηχανισμό της πολιτικής απόφανσης. Κι αυτό επειδή η επιστημονική κοινότητα είναι σε θέση να παράγει νόημα, διασαφηνίζοντας και νομιμοποιώντας επιστημονικά τις διαστάσεις του θέματος από το οποίο ο πολιτικός παράγοντας συνάγει τα συμφέροντά του. Στη σχέση πολιτικής απόφανσης (εξουσίας) και παραγωγής νοήματος (γνώσης) η προτεραιότητα και η έμφαση δίδεται στη 'γνώση'. Αυτό που ενδιαφέρει είναι «*ποιος γνωρίζει τι, πότε, ποιος και γιατί οφελείται*». Τα συμφέροντα έτσι, γίνονται μια δυναμική εξαρτημένη μεταβλητή της γνώσης και οι πολιτικές αποφάσεις εξαρτώνται και διαμορφώνονται από μια

[89] Βλ. σχετικά, Πεσμαζόγλου, Σ., *Εκπαιδευτικές ανταλλαγές και τεχνική βοήθεια στη μεταπολεμική Ελλάδα. Η διπλωματία των εκσυγχρονιστικών ιδεών*, εκδ, Σάκκουλα, 1995, Αθήνα.
[90] Βλ. C.Radaelli, ό.π, pp.37-38.
[91] Βλ. C.Radaelli, ό.π, p.41.

μεταβλητή αναλογία που υφίσταται μεταξύ των σχέσεων που διέπουν την παραγωγή του νοήματος και την άσκηση της εξουσίας.[92]

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αλληλεπίδραση επιστημονικής κοινότητας και πολιτικών παραγόντων φανερώνει ότι γνώση, συμφέροντα και στόχοι λειτουργούν σε μια συμβιωτική σχέση. Οι επιστημονικές κοινότητες δημιουργούν πραγματικότητα, συμμετέχουν στην 'κατασκευή της αλήθειας', αλλά η γνώση αποκτά εξουσία μόνον όταν παρεμβάλλεται και επηρεάζει την πολιτική διαδικασία.[93] Όπως υποστηρίζει σχετικά ο Foucault, στο τρίγωνο 'εξουσία-γνώση-αλήθεια', η γνώση οριοθετεί τους μηχανισμούς της εξουσίας αλλά και διατρέχεται από αυτούς, στο βαθμό που η εξουσία παράγει αποτελέσματα 'αλήθειας' και αναπαράγεται από αυτά.[94] Συνακόλουθα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η 'Ευρώπη της γνώσης' δεν είναι παρά μια αρχή ελέγχου της ευρωπαϊκής πραγματικότητας και αυτό που έχει σημασία είναι η χρησιμότητά της στην αναζήτηση της 'κατασκευής της αλήθειας' για την ΕΚ/ΕΕ, αφού η 'αλήθεια' συνδέεται με μια κυκλική σχέση με συστήματα εξουσίας που την παράγουν και την υποστηρίζουν, και με αποτελέσματα εξουσίας τα οποία παράγει και επεκτείνει.

Η παραπάνω δυναμική συνδέεται με ερωτήματα που αφορούν τη σχέση ανάμεσα στη γνώση και στην πολιτική της χρήση στο επίπεδο της Κοινότητας. Ο συνασπισμός συμφερόντων (πολιτικών, οικονομικών, συντεχνιακών) θεωρείται ότι αποτελεί το κλειδί της κατανόησης των σχέσεων εξουσίας-γνώσης-αποφάσεων στο χώρο της Κοινότητας.[95] Η ανάλυση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στην Κοινότητα δείχνει ότι στο πλαίσιο της διαχείρισης της γνώσης από την Επιτροπή λειτουργούν διάφορες ομάδες 'ειδικών' και ΄στελεχών' με πολλούς τρόπους και σε πολλά επίπεδα. Η Κοινότητα λειτουργεί ταυτόχρονα ως ένα 'πολιτικό forum' και ως ένα χρηματιστήριο ιδεών και συμφερόντων. Αντί να θεωρείται ως μια απλή 'αρένα' όπου δρούν τα κράτη μέλη, η διαδικασία λήψης αποφάσεων συχνά μετατρέπεται σε ένα φόρουμ συναλλαγών μεταξύ ομάδων συμφερόντων που οργανώνονται στο ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο.[96] Ουσιαστικά, η ΕΚ/ΕΕ λειτουργεί στη βάση μιας τεχνοκρατικής νομιμοποίησης και όχι μιας δημοκρατικής νομιμοποίησης.

---

[92] ό.π, pp.41-42.
[93] Βλ. σχετικά την ανάλυση του P. Bourdieu για τις σχέσεις ανάμεσα στο επιστημονικό πεδίο και την πολιτική αναπαράσταση, στο Bourdieu, P., *Μικρόκοσμοι*, Δελφίνι, 1992, Αθήνα, σσ.85-162.
[94] Βλ. σχετικά, Foucault, M., *Η μικροφυσική της εξουσίας,*Υψιλον, 1988, Αθήνα, σ.102.
[95] Βλ. C.Radaelli, ό.π.,pp. 41-42.
[96] Βλ. C.Radaelli, ό.π.,p.42.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η Επιτροπή συνεργάζεται μόνιμα με συνδικαλιστικές οργανώσεις εκπαιδευτικών και με διάφορες εκπαιδευτικές οργανώσεις και ενώσεις.[97] Οι ενώσεις και οι οργανώσεις αυτές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, όχι τόσο στο επίπεδο των σχέσεων εξουσίας, αλλά στο επίπεδο της διαμόρφωσης της γνώσης που είναι προαπαιτούμενο για την ορθολογική λήψη των αποφάσεων. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο όχι μόνον παρεμβαίνουν στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων και την άσκηση της πολιτικής αλλά, και κυρίως, συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του 'εκπαιδευτικού λόγου' και τη χάραξη των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης στη Κοινότητα. Η Επιτροπή ενισχύει οικονομικά τις δραστηριότητες των παραπάνω οργανώσεων (διοργάνωση συνεδρίων, εκπόνηση μελετών και ερευνών, εκδοτική δραστηριότητα, συμμετοχή σε κοινοτικά προγράμματα δράσης, κα.) στο βαθμό που στηρίζουν τους στόχους των κοινοτικών πολιτικών και προωθούν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.[98]

Ο ρόλος της 'επιστημονικής κοινότητας' στο χώρο της εκπαίδευσης απέκτησε ιδιαίτερη σημασία, κυρίως, μετά τη νομιμοποίηση της εκπαίδευσης στη Συνθ.ΕΚ και κατά την περίοδο 1995-1999. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της συμμετοχής και της σημασίας του ρόλου της επιστημονικής κοινότητας στη νομιμοποίηση και τη διαμόρφωση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η συγκρότηση της ΟΜΕΚ (Ομάδα Μελέτης για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση) τον Ιούλιο του 1995 με πρωτοβουλία της Επιτρόπου Ε. Cresson.[99] Ουσιαστικά επρόκειτο για τη

---

[97] Ορισμένες από αυτές είναι η CSEE (Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή εκπαιδευτικών), η EPA (Ευρωπαϊκή Ένωση Γονέων), η AEDE (Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικών), η ATEE (Ένωση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη), η ESHA (Ευρωπαϊκή Ένωση Διευθυντών Σχολικών Ιδρυμάτων).[97] Ένας άλλος, σημαντικός φορέας συνεργασίας με την Επιτροπή στην εκπόνηση μελετών, ειδικά σε θέματα της τριτοβάθμιας και της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η Επιτροπή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Commitee for Higher Education in the European Community-CHEEC) που εκπροσωπεί την Επιτροπή Συνδέσμου των Ευρωπαϊκών Συνεδρίων Κοσμητόρων και την Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (European Association of Institutions in Higher Education- EURASHE).

[98] Βλ. σχετικά, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, 1976-1994*, ό.π, σ.46.

[99] Η ΟΜΕΚ απετέλεσε ένα σύνθετο σώμα, από 25 μέλη με υψηλό επίπεδο επιστημονικής επάρκειας και εμπειρίας σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία εκπροσωπούσαν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς τομείς και φορείς, όπως τον τομέα της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων, τα εργατικά συνδικάτα, τα πανεπιστήμια, τα σχολεία, τα ιδρύματα κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρόεδρός της ανέλαβε ο Γάλλος J. L Reiffer, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Μεσογείου. Τα μέλη της επελέγησαν από την Επιτροπή και όχι από τις εθνικές αρχές και η Επιτροπή έδωσε στην ΟΜΕΚ ένα ευρύ πεδίο αρμοδιοτήτων και, παράλληλα, δημιούργησε μια ξεχωριστή γραμματεία για την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία της. Βλ. σχετικά στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 'Activities in the fields of Education, Training and Youth 1994-1996', p. 27, που παρουσιάστηκε στη μόνιμη σύνοδο των υπουργών Παιδείας που διοργάνωσε το Συμβούλιο της Ευρώπης στη Νορβηγία (21-24/6/1997).

δημιουργία ενός μελλοντικά προσανατολισμένου 'Think tank' με βασική επιδίωξη τη διάνοιξη της συζήτησης σχετικά με τις τάσεις και τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο διεθνή χώρο και τη θέση της Κοινότητας σ΄ αυτήν την προοπτική. Το αντικείμενο της εργασίας της ΟΜΕΚ λειτούργησε σε δύο επίπεδα : το πρώτο, πιο 'πολιτικό' και εξαρτημένο από τις υποχρεώσεις της Επιτροπής, αφορούσε τη συμβολή στην σύνταξη του Λευκού Βιβλίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση 'Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης' και την οργάνωση των δραστηριοτήτων για το '1996' ως το έτος της δια βίου εκπαίδευσης. Το δεύτερο, πιο 'επιστημονικό' και αυτόνομο, περιέχεται στην έκθεση που υπέβαλε η ΟΜΕΚ στην Επιτροπή στις αρχές του 1977, είχε τίτλο *Ολοκληρώνοντας την Ευρώπη διαμέσου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*[100] και αφορούσε τη διατύπωση των ιδεών και απόψεων των μελών της ΟΜΕΚ σχετικά με την ανάλυση των τάσεων και των κατευθύνσεων της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κατ΄ αυτόν τον τρόπο, η Επιτροπή δημιούργησε ένα ιδεώδες σχήμα για την επιστημονική νομιμοποίηση επίμαχων εκπαιδευτικών ζητημάτων, το οποίο καθοριζόταν από τον ανεπίσημο και μη δεσμευτικό χαρακτήρα των μελών, αφού οι προτάσεις της ΟΜΕΚ δεν εξυπηρετούσαν εθνικές πολιτικές και, παράλληλα, μειώνονταν οι κίνδυνοι που ανέκυπταν από τους περιορισμούς που έθετε η Συνθήκη ΕΚ, σχετικά με την επικουρικότητα και τις εθνικές αρμοδιότητες στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η. Επίλογος. Στο δρόμο προς την 'Ευρώπη της Γνώσης' ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της 'γνώσης' ή αυτό της 'ευρωπαϊκής κοινωνίας και πολιτείας';

Στο βαθμό που η 'Ευρώπη της γνώσης' συνδέεται με τις διαδικασίες του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών καλείται να απαντήσει σε καίρια ερωτήματα που αφορούν την ιστορική προοπτική θεμελιωδών εννοιών-σημασιών της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας, όπως ΄κοινωνία', 'εργασία', 'παιδεία', 'πολιτεία'. Ερωτήματα που προκαλούν το βαθύ πυρήνα της ύπαρξης και της συγκρότησης της ΕΕ ως κοινωνικού – ιστορικού μορφώματος και αναφέρονται στη δημιουργία των θεσμών της, στους σχηματισμούς των λόγων της, στις γνώσεις που συγκροτεί, στα

[100] Βλ. σχετικά, Study group on education and training, *Accomplishing Europe through education and training*, Report to European Commission, Luxembourg, 1997.

μέσα που επιλέγει, στις πρακτικές που εφαρμόζει, στις σημασίες που επιδιώκει, στις αλήθειες που υπερασπίζεται.

Ο αυτοχαρακτηρισμός 'Ευρώπη της γνώσης' συνδηλώνει μια ορισμένη κατασκευή της πραγματικότητας, παραπέμπει σε σημαίνοντα ανάλογου συμβολικού περιεχομένου ενώ, παράλληλα, εμπεριέχει κανονιστικούς όρους που υπακούουν στη λογική ορισμένων αξιών με διαχρονική υφή, και εγκυροποιητική νομιμοποιητική ισχύ. Με άλλα λόγια η 'Ευρώπη της γνώσης' αντλεί από καθεστώτα αλήθειας αλλά και επιβάλλει καθεστώς αλήθειας, στηρίζεται σε συστήματα γνώσης αλλά και παράγει συστήματα γνώσης, ορίζει κανόνες διαχείρισης, προωθεί αξίες και φαντασιακές σημασίες, επιδιώκει εγκυρότητα και νομιμοποίηση. Η κατασκευή της πραγματικότητας εξαρτάται άμεσα από τους όρους και τις σχέσεις που επικρατούν στο τρίγωνο 'εξουσία – γνώση – αλήθεια' και προσδιορίζουν το χαρακτήρα, την έκταση και τη νομιμοποίησή της ως διακυβεύματος στα διάφορα επίπεδα (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, εθνικό/υπερεθνικό). Αντίστοιχα, τα συμβολικά σημαίνοντα (ευρωπαϊκή ιδέα, ευρωπαϊκός πολιτισμός, ευρωπαϊκή συνείδηση και ταυτότητα), ορίζουν το πεδίο και το περιεχόμενο των αναπαραστάσεων και των φαντασιακών σημασιών που αφορούν τη θέση του ευρωπαϊκού συλλογικού υποκειμένου (κοινωνικές σχέσεις και ανθρώπινες αξίες) και τη διαχείριση της ετερότητας (πολυπολιτισμικότητα) σε μια μελλοντική 'Ευρώπη της γνώσης'.

Αυτό όμως που επισημαίνεται είναι μια ελλειμματική σχέση ανάμεσα στο πραγματικό περιεχόμενο της ενωμένης Ευρώπης και στο συμβολικό περιεχόμενο της ευρωπαϊκής ιδέας. Στην περιπέτεια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης συναντάμε από τη μια πλευρά τη 'μεγάλη ευρωπαϊκή οικογένεια', το 'κοινό ευρωπαϊκό σπίτι', την ευρωπαϊκή πολιτισμική κληρονομιά και τις αξίες του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, την 'Ευρώπη των λαών' και την 'Ευρώπη των πολιτών'. Και από την άλλη, μια Ευρώπη η οποία κυριαρχείται από τον καπιταλισμό, την αγορά, το νεοφιλελευθερισμό, το δημοκρατικό έλλειμμα, μια Ευρώπη των περιφερειακών ανισοτήτων και της κοινωνίας των 2/3, μια Ευρώπη της μεταβλητής γεωμετρίας και των ταχυτήτων, μια Ευρώπη που διατρέχεται από την ανεργία και τον κοινωνικό αποκλεισμό, το ρατσισμό και τη ξενοφοβία. Αντίστοιχα, στον εκπαιδευτικό χώρο παρατηρείται η επικράτηση μιας πραγματιστικής και εργαλειακής αντίληψης για το ρόλο της εκπαίδευσης στην πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η 'Ευρώπη της γνώσης' δίνει έμφαση κυρίως στις σχέσεις της εκπαίδευσης με το χώρο της οικονομίας και στις πολιτικές κατάρτισης που συνδέονται την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας

και την ενίσχυση της απασχόλησης. Το Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβώνα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έθεσε ως στόχο «*η Ευρώπη να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή*» και επισήμανε την ανάγκη να αναπτυχθεί *«ένας ευρύτερος προβληματισμός σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες».*[101] Η προοπτική της διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου, η σύγκλιση και ο εκσυγχρονισμός των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων καθορίζεται από πολιτικές της 'ρύθμισης' και της 'διαχείρισης' και με τους όρους της οικονομικής αποτελεσματικότητας, στις οποίες πρωτεύοντα ρόλο και λόγο έχει η νέα τάξη των τεχνοκρατών-γραφειοκρατών-διαχειριστών στο χώρο της εκπαίδευσης σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο.

Αντίθετα, πολύ μικρή σημασία δίδεται στην ανάπτυξη ζητημάτων της ευρωπαϊκής διάστασης που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής συνείδησης, τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, την προώθηση της ευρωπαϊκής παιδείας, στοιχεία που θεωρείται ότι συμβάλλουν άμεσα στη διαμόρφωση συνειδητών, ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, στην ενίσχυση του κοινωνικού ιστού και στη διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου παιδείας στην κοινωνία.

Η 'Ευρώπη της γνώσης' αποτελεί μετεξέλιξη και συγκερασμό των χαρακτηρισμών 'οικονομίες της γνώσης' και 'κοινωνία της γνώσης', στους οποίους η Ευρωπαϊκή Κοινότητα προσέδωσε πολιτικά, θεσμικά και πολιτισμικά χαρακτήρα. Η οντότητα 'Ευρώπη' απεκδύθη του αφαιρετικού νοήματος της έννοιας για να μετατραπεί σε συγκεκριμένη, ορατή, διαχειρίσιμη, ελέγξιμη πραγματικότητα με ολοποιητικό χαρακτήρα. Δεν πρόκειται απλώς για μια κοινωνία, αλλά για τη μελλοντική ευρωπαϊκή κοινωνία ως σύνθεση του μετασχηματισμού των εθνοκρατικών σχηματισμών της Ευρώπης. Η Ευρώπη απέκτησε σκοπό, περιεχόμενο, πεδίο, στόχους. Μετετράπη σε διακύβευμα. Αλλά και σε αναπαράσταση. Ως διακύβευμα αναφέρεται κυρίως στις συνθήκες και τις διαδικασίες διαχείρισης της υλικής και κοινωνικής πραγματικότητας στο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας-γνώσης και σύμφωνα με τους όρους επικράτησης του κυρίαρχου πολιτικού, ιδεολογικού και κοινωνικού παραδείγματος στις διαδικασίες του μετασχηματισμού της Ευρώπης. Ως

[101] Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας (23-24/3/2000), Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βρυξέλλες, σ.2.

αναπαράσταση αφορά το περιεχόμενο των φαντασιακών σημασιών, την προοπτική, τα ιδανικά, το όραμα, το συμβολικό αυτοπροσδιορισμό της Ευρώπης. Ποιας Ευρώπης όμως; Ποιών ευρωπαίων ; Προς τα πού και ως προς τι;

Τα ερωτήματα / αιτήματα σχετικά με τη διαμόρφωση ενός οράματος για την προοπτική των ευρωπαϊκών κοινωνιών στο νέο πλανητικό τοπίο του 21ου αιώνα παραμένουν ανοικτά. Η επανασύνδεση του 'κόσμου της γνώσης' με τη γνώση του κόσμου, της 'κοινωνίας της γνώσης' με τη γνώση της κοινωνίας, της 'Ευρώπης της γνώσης' με τη γνώση και το όραμα για την Ευρώπη εξακολουθούν να παραμένουν το θεμελιώδες διακύβευμα για τις κοινωνίες του 21ου αιώνα.

Δημοσιεύτηκε στο περ. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τ.59/2010, σσ.187-229.

‘Λόγοι’ και πολιτικές μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου (2000-2010). Προς την ‘αλλαγή παραδείγματος’ στο πλαίσιο των επιδράσεων της διαδικασίας της Μπολόνια (ΕΧΑΕ) και της στρατηγικής της Λισαβόνας (ΕΧΕ).

Γεώργιος Κων. Πασιάς

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης είναι η κριτική διερεύνηση των ΄λόγων’ και των πολιτικών της μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου στο πλαίσιο της διαδικασίας μετασχηματισμού της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2000-2010. Στο άρθρο υποστηρίζεται ότι η ρητορική της μεταρρύθμισης έχει άμεσα επηρεαστεί από τον εκπαιδευτικό λόγο των διαδικασιών της Μπολόνια και της Λισαβόνας (διεθνοποίηση, ανταγωνιστικότητα, κινητικότητα, διασφάλιση ποιότητας, συγκρισιμότητα, συμβατότητα, πιστοποίηση, λογοδοσία) καθώς και από επικρατούντες ‘λόγους’ στο διεθνή χώρο, όπως λιγότερο κράτος, αγοραιοποίηση, διακυβέρνηση, επιτελεστικότητα, επιτήρηση, νέος διεθυντισμός, ακαδημαϊκός καπιταλισμός, επιχειρηματικό πανεπιστήμιο. Το άρθρο χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο περιγράφει το διεθνές πλαίσιο με έμφαση στις διαδικασίες της Μπολόνια και της Λισαβόνας. Στο δεύτερο εξετάζονται αναλυτικά οι ‘λόγοι’ και οι πολιτικές των μεταρρυθμίσεων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (2000-2010).

Abstract

The aim of this paper is to examine critically the educational discourses and policies of the Greek university reforms over the last decade (2000-2010) in the context of the European higher education (HE) transformation process. It will be argued that the Greek university reform rhetoric is mainly influenced by the Bologna and Lisbon educational paradigm (internationalization, competitiveness, mobility, quality assurance, comparability, compatibility, accreditation, benchmarking, accountability) as well as by prevailing discourses such as minimalist and evaluative state, marketization, governmentality, performativity, audit society, new managerialism, academic capitalism, entrepreneurial university. The paper is divided into two sections: The first section describes the international context emphasizing in the Lisbon and Bologna processes educational paradigms. The second section examines and attempts a critical discussion of the Greek higher education discourses and reform policies (2000-2010).

Εισαγωγή.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '90 ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα πλέον κρίσιμα διακυβεύματα σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Το Πανεπιστήμιο ως *λόγος* και ως *πράξις,* ως θεσμικό σημαίνον και ως συμβολική και κοινωνική διαμεσολάβηση, ως συντελεστής της οικονομίας και της εργασίας, ως παραγωγός έρευνας και γνώσης, ως πολιτισμικό διακύβευμα, ως χώρος διακίνησης ιδεών, ως πολιτικο-χειραφετητικό πρόταγμα αμφισβητείται σε πολλαπλά *επίπεδα* (πολιτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό) με πολλαπλά σημεία *αναφοράς* (σκοπός, αποστολή, λειτουργία, μέσα, ιδέες) και πολλαπλούς *αναδόχους* (κυβερνήσεις, πανεπιστημιακούς καθηγητές, φοιτητές, επιχειρήσεις, κοινωνία).

Η σύγχρονη κριτική για το Πανεπιστήμιο επηρεάζεται από *γεωγραφίες της γνώσης* (Ευρώπη της γνώσης, τρίγωνο της γνώσης, θεωρία της τριπλής έλικας, ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης, ευρωπαϊκός χώρος έρευνας, 5η ελευθερία της γνώσης στην ΕΕ,

διεθνείς ακαδημαϊκές ροές) και ελέγχεται από *γεωμετρίες της εξουσίας* (Ευρωπαϊκό Πανοπτικό, νέες μορφές διακυβέρνησης, νέος διευθυντισμός, κράτος-αξιολογητής, επιχειρησιακή λογική, διεθνείς αρχές αξιολόγησης, τεχνολογίες επιτήρησης, ελέγχου και λογοδοσίας, μετρήσιμη Ευρώπη της γνώσης) που στηρίζονται σε νέα *καθεστώτα αλήθειας* (παγκοσμιοποίηση, οικονομίες της γνώσης, κοινωνίες της διακινδύνευσης) και νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τις σχέσεις του με τους 'ιδεότυπους' του *κράτους* και της *αγοράς*. Ζητήματα όπως οι εκπαιδευτικές ροές (ευρωπαϊκή και παγκόσμια ακαδημαϊκή κινητικότητα), η διεθνής ανταγωνιστικότητα, η διασφάλιση της ποιότητας, η ενίσχυση του τομέα της έρευνας, η μαζικοποίηση των σπουδών, η υποστήριξη της απασχόλησης, οι σχέσεις με την αγορά και το κράτος, η διακυβέρνηση και ο διευθυντισμός, ο έλεγχος και η λογοδοσία, αποτελούν ορισμένα από τα κεντρικά θέματα ερευνών και μελετών αλλά της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής ατζέντας τα τελευταία χρόνια.

Στη στροφή της δεκαετίας του 2000 αναπτύχθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο δύο πρωτοβουλίες, η διαδικασία της Μπολόνια και η στρατηγική της Λισαβόνας, με σκοπό τον εκσυγχρονισμό και τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ). Οι πρωτοβουλίες αναπτύχθηκαν σε παράλληλους χρόνους, από διαφορετικούς φορείς (εθνικά κράτη-Ευρωπαϊκή Επιτροπή), σε διαφορετικά επίπεδα (διοργανικό-εθνικό-ευρωπαϊκό), με διαφορετικούς σκοπούς και στόχους, συγκρότησαν διαφορετικούς λόγους, ανέπτυξαν διαφορετικές πολιτικές. Άντλησαν, όμως, από κοινά 'καθεστώτα αλήθειας', στηρίχθηκαν σε παρόμοιες μεθόδους και διαδικασίες, ακολούθησαν παράλληλες πορείες, επιδίωξαν τη σύγκλιση, συναντήθηκαν. Σήμερα χρησιμοποιούν κοινές διαδικασίες, αναπτύσσουν σχέσεις συμπληρωματικότητας και υποστήριξης. Τα ερωτήματα όμως που τις συνοδεύουν, παραμένουν κρίσιμα καθώς αφορούν το μέλλον, την προοπτική, και το όραμα του ευρωπαϊκού πανεπιστημίου ως κυρίαρχου επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτισμικού διακυβεύματος.

Την ίδια περίοδο το ελληνικό πανεπιστήμιο βρίσκεται σε διαδικασία μετάβασης και μετασχηματισμού. Ο λόγος και οι κυβερνητικές πολιτικές που πραγματοποιήθηκαν και σχεδιάζονται στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται σε δύο επίπεδα ανάγνωσης : α) ένα 'εσωτερικό' που αφορά διαδικασίες μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού με σκοπό την επίλυση χρόνιων προβλημάτων του ελληνικού πανεπιστημίου και β) ένα 'εξωτερικό' με σκοπό τη σύγκλιση και την προσαρμογή της ανώτατης εκπαίδευσης στις απαιτήσεις και τις δεσμεύσεις που προέρχονται από το ευρωπαϊκό και το διεθνές περιβάλλον. Βασική θέση της μελέτης είναι ότι τόσο οι 'λόγοι' όσο και οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν και σχεδιάζονται δεν διακρίνονται από μια εσωτερική, εγχώρια αυτονομία, αλλά επηρεάστηκαν καθοριστικά από τις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο και από διεθνείς πρακτικές με έμφαση στο πλαίσιο αναφοράς των διαδικασιών της Μπολόνια και της Λισαβόνας.

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τις επιδράσεις της 'διαδικασίας της Μπολόνια' και της 'στρατηγικής της Λισαβόνας' στους 'λόγους' και τις 'πολιτικές' της μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου κατά την τελευταία δεκαετία (2000-2010). Το άρθρο χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο πλαίσιο σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με τις διεθνείς επιδράσεις στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και περιγράφεται το ερμηνευτικό πλαίσιο της Μπολόνια και της Λισαβόνας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι 'λόγοι' και οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των κυβερνήσεων της ΝΔ και του ΠΑΣΟΚ και επιχειρείται η κριτική ανάγνωση του λόγου και των πολιτικών της μεταρρύθμισης του Πανεπιστημίου υπό το φως των επιδράσεων της Μπολόνια και της Λισαβόνας. Η μελέτη στηρίζεται στην ανάλυση κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής (policy text analysis) με τη χρήση πρωτογενών (εκπαιδευτική νομοθεσία, κείμενα ΕΕ και διεθνών φορέων) και δευτερογενών πηγών (μελέτες και άρθρα).

Μέρος Πρώτο : 'Λόγοι' και Πολιτικές του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ.

1.1. Το διεθνές πλαίσιο : Νέοι φαντασιακοί ιδεότυποι, καθεστώτα αλήθειας και σχηματισμοί λόγου για τη μεταρρύθμιση του πανεπιστημίου.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες παγκόσμιες προκλήσεις και μετασχηματισμοί στο οικονομικό, γεωπολιτικό, κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο (Castells 1998, Held & McGrew 2000, Arhibugi & Lundvall 2001), συνδέονται με την ανάδυση νέων φαντασιακών, συμβολικών όσο και πραγματικών 'ιδεότυπων' και τη συγκρότηση νέων 'καθεστώτων αλήθειας' (regimes of truth) (παγκοσμιοποίηση, οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης, κοινωνίες της διακινδύνευσης, αγοραιοποίηση, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση) (Robertson 1992, Adam, Beck & van Loon 2000, Bullen, Fahey & Kenway 2006) που προκαλούν, προβάλουν και προωθούν νέες κριτικές αναγνώσεις για το μεταβαλλόμενο ρόλο του πανεπιστημίου στο εθνικό και διεθνές επίπεδο (Barnett 2000, Porter & Vidovich 2000, Delanty 2001, Vaira 2004) και την ανάγκη του μετασχηματισμού του σε πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης (διεθνές, εθνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό).

Κοινό τόπο της σύγχρονης κριτικής, με βάση το πλαίσιο των ριζικών αλλαγών που συνθέτουν τον 'ιδεότυπο' της 'κοινωνίας της γνώσης', αποτελεί η θεώρηση ότι το πανεπιστήμιο σταδιακά 'αποδομείται', 'καταστρέφεται' καθώς δεν αποτελεί πλέον την κύρια πηγή έρευνας και παραγωγής της γνώσης στην κοινωνία (Readings 1996, Barnett & Griffin, 1997). Οι σύγχρονες μετα-βιομηχανικές 'κοινωνίες της γνώσης' υπό τις επιδράσεις των ΤΠΕ συνδέονται με ριζικές αλλαγές των 'πολιτικών της γνώσης', όπως ταχύτατες παραγωγικές και οργανωτικές μεταλλαγές, γρήγορη απαξίωση της κεκτημένης γνώσης, μεγάλες ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας, εκτεταμένη διάχυση των πολιτιστικών αξιών, δημιουργία νέων περιοχών έρευνας και καινοτομικών εφαρμογών (Stehr 1994, Castells 1998). Οι αλλαγές στο χώρο της γνώσης ως συντελεστή παραγωγής, κεφαλαίου, εμπορεύματος, εργασίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδέονται με νέες θεωρήσεις για την παραγωγή της γνώσης, όπως τη μετάβαση από τον 'τρόπο παραγωγής 1' (Mode 1) στον 'τρόπο παραγωγής 2' της γνώσης (Mode 2) (Gibbons et al. 1994) ή τη 'θεωρία του 'τριπλού έλικα' ('triple helix' theory) για τη συνεργασία πανεπιστημίου-κυβέρνησης-βιομηχανίας (Etzkowitz 2002). Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί θεωρήσεις που εστιάζουν στις θεσμικές πτυχές της παραγωγής της γνώσης (αιτιολόγηση και νομιμοποίηση της χρήσης και των εφαρμογών της) ή στον 'υβριδικό' χαρακτήρα της νέας γνώσης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η πανεπιστημιακή 'έρευνα/γνώση' προκαλείται από τη μετα-ακαδημαϊκή επιστήμη (post-academic science) και αντικαθίσταται από τις 'γνώσεις' οι οποίες παράγονται και διανέμονται εντός και διαμέσου θεσμών, φορέων και μηχανισμών ολόκληρης την κοινωνίας (Nowotny et al. 2001, Hellström & Raman 2001).

Οι αλλαγές στο χώρο της γνώσης θεωρούνται ότι αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους επίδρασης και μετασχηματισμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο διεθνές επίπεδο καθώς συνδέονται με την με την ανάπτυξη ενός ευρύτερου πλαισίου *παγκόσμιων προτύπων* (world models) το οποίο προωθείται από διεθνείς οργανισμούς (OECD 2000, World Bank 2003). Το πλαίσιο βασίζεται στη χρήση ευρύτερων ερμηνευτικών εννοιών όπως *διεθνοποίηση*, *παγκοσμιοποίηση*, *ευρωποίηση*, οι οποίες συνδέονται με την υπόθεση ότι σύνορα και εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα χάνουν το διακριτό χαρακτήρα τους και δίνουν έμφαση σε ζητήματα όπως η αύξηση των διασυνοριακών δραστηριοτήτων και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών ροών (φυσική κινητικότητα, ακαδημαϊκή συνεργασία, μεταφορά γνώσης, διεθνείς συγκρίσεις) (Marginson & Rhoades 2002, Teichler 2004, Hazelkorn 2009). Παράλληλα, στηρίζεται σε επιλεκτικούς *σχηματισμούς λόγου* όπως απελευθέρωση αγορών, λιγότερο κράτος, νέα διακυβέρνηση, οικονομική αποτελεσματικότητα, επιχειρησιακή λογική, νέα δημόσια διαχείριση, που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και της αγοράς και επηρεάζονται από την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στο διεθνές οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον (Deem 2001, Robertson 2005, Marginson 2004).

Στο εθνικό επίπεδο οι θεωρήσεις αφορούν στο περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων με έμφαση στις αλλαγές που προκαλούνται στο πρότυπο, το χαρακτήρα και το ρόλο του Πανεπιστημίου (θεσμική αυτονομία, αλλαγές στο χώρο της γνώσης, ακαδημαϊκός χαρακτήρας, κοινωνικός μετασχηματισμός, πολιτισμική αναπαραγωγή, κριτική των σχέσεων εξουσίας-γνώσης) (Delanty 2003, Kwiek, 2005). Επιπρόσθετα, η μεταρρύθμιση του πανεπιστημίου συνδέεται με ζητήματα όπως η διεύρυνση της πρόσβασης, η μαζικότητα και η καθολικότητα του χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι επιδράσεις από τις δημογραφικές αλλαγές που συνδέονται άμεσα με την κινητικότητα και την ελκυστικότητα του πανεπιστήμιου και τον ανταγωνισμό για το εισόδημα από τους ξένους σπουδαστές (Altbach & Teichler 2001, Teichler 2004).

Στο οικονομικό επίπεδο, μελετάται η διαμόρφωση ενός νέου ρόλου για το πανεπιστήμιο με σκοπό την ένταξη και προσαρμογή του πανεπιστήμιου στις απαιτήσεις των '*οικονομιών της γνώσης*' (knowledge driven/based economies) και της απελευθέρωσης των αγορών που επιβάλλονται από διεθνείς οργανισμούς (WTO, OECD, WB, IMF) στο πλαίσιο της επικράτησης των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στο χώρο της πολιτικής και της οικονομίας (Stone 2000, Bonal 2003). Ειδικότερα μελετώνται οι επιδράσεις της GATS (η εκπαίδευση υπηρεσία και εμπόρευμα) (Robertson et al. 2002, Knight 2003), η προώθηση επιχειρηματικών αντιλήψεων (Clark 1998) και διαδικασιών αγοραιοποίησης του πανεπιστημίου (Slaughter & Leslie 1997, Aronowitz 2000, Giroux 2003), οι διαδικασίες εμπορευματοποίησης της γνώσης (Parker & Jary 1995, Ritzer 1996), η ανάπτυξη σχέσεων καταναλωτή-πελάτη με τους φοιτητές (Tjeldvoll, & Holtet 1998), η σύνδεση της κατανομής των πόρων με την αξιολόγηση και την αποδοτικότητα (Rinne & Koivula 2005).

Στο πολιτικό επίπεδο η συζήτηση εστιάζεται στις συγκλίνουσες πολιτικές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης που επηρεάζονται από τις νέες σχέσεις ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το κράτος στις οποίες πρωτεύοντα ρόλο και λόγο έχει η νέα τάξη των τεχνοκρατών-γραφειοκρατών-διαχειριστών (tecno-preneurs) στο χώρο της εκπαίδευσης σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο (Kenway et al. 2004, Vivert 2007, Normand 2010). Οι πολιτικές της *ρύθμισης* και της *διαχείρισης* συνδέονται άμεσα με τις έννοιες της οικονομικής '*αποτελεσματικότητας*', της *επιτελεστικότητας* (performativity) (Magalhaes & Stoer 2003, Besley & Peters 2005) και την εμφάνιση των νέων θεωρήσεων, όπως νέες μορφές διακυβέρνησης στο πλαίσιο της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (Amaral & Veiga 2006, Alexiadou 2007), η 'νέα δημόσια διαχείριση' και ο 'νέος διευθυντισμός' (Deem 2004, Deem & Brehony 2005), το 'κράτος-αξιολογητής' (Bleiklie 1998), οι νέες μορφές κοινωνικής λογοδοσίας και αποτίμησης στο πλαίσιο μιας 'κοινωνίας ελέγχου' (Shore, 2008). Το παραπάνω πλαίσιο συνδέεται άμεσα με την εισαγωγή/επικράτηση τεχνολογιών επιτήρησης, τεχνικών διακυβέρνησης, διαδικασιών αμοιβαίας μάθησης και χρήσης εργαλείων αξιολόγησης (standards, benchmarks, best practices) (Room 2005, Πασιάς, 2005) και την προώθηση πολιτικών μεταρρύθμισης με έμφαση στη διοικητική αποκέντρωση, την αύξηση του κεντρικού ελέγχου μέσω δημοσιονομικών περιορισμών και λογιστικών διαδικασιών, την απορρύθμιση του δημόσιου χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ενθάρρυνση του διοργανικού ανταγωνισμού μέσω αποδοτικών διοικητικών δομών και την δημιουργία διεθνών φορέων, κανόνων και μηχανισμών αξιολόγησης και επιτήρησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2006, King 2007).

1.2. Η διαδικασία της Μπολόνια και ο ΕΧΑΕ : Η ιστορικότητα, η αρχιτεκτονική και οι πυλώνες του εγχειρήματος.

Η διαδικασία της Μπολόνια (1999) συνιστά ένα εγχείρημα ευρωπαϊκής διακυβερνητικής συνεργασίας στο οποίο συμμετέχουν 46 ευρωπαϊκές χώρες, με σκοπό τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων σε θεσμικό και δομικό επίπεδο και τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) μέχρι το 2010. Στηρίζεται στην εθελοντική συμμετοχή στο πλαίσιο της εφαρμογής της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού και ενός χαλαρού, μη δεσμευτικού, νομικού πλαισίου. Η διαδικασία εξελίχθηκε με συνεδρίες διετών κύκλων (Μπολώνια 1999, Πράγα 2001, Βερολίνο 2003, Μπέργκεν 2005, Λονδίνο 2007, Λουβαίν 2009) στις οποίες συμμετείχαν οι Υπουργοί Παιδείας, εκπρόσωποι των

ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (EUA), των σπουδαστών (ESIB) και ευρωπαϊκών φορέων και οργανισμών (Council of Europe, UNESCO/CEPES, ETUCE, ENQA, UIECE).

Η μελέτη του ΕΧΑΕ έχει συνδεθεί με ποικίλες ερμηνευτικές θεωρήσεις που διερευνούν σχέσεις στο διεθνές ή εθνικό επίπεδο (Kwiek 2001, Bache 2006, Maasen & Olsen 2007, Palomba 2007, Hartman 2008) ή εστιάζουν σε εσωτερικά χαρακτηριστικά στοιχεία και διαστάσεις της διαδικασίας όπως η ποιότητα, η κινητικότητα, η αναγνώριση των προσόντων η πιστοποίηση διδακτικών μονάδων, οι μεταπτυχιακές σπουδές (Kohler 2003, Rauhvargers 2004, Saarinen 2005, Papatsiba 2006, Kehm & Teichler 2006).

Το εγχείρημα της Μπολόνια αναπτύχθηκε σταδιακά σε τρία διαφορετικά επίπεδα (διοργανικό, διακυβερνητικό, υπερεθνικό) με αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων και θέσεων που εκφράστηκαν σχετικά με το ρόλο του πανεπιστημίου, το περιεχόμενο και την κατεύθυνση των μεταρρυθμίσεων.

Α. Το *διοργανικό επίπεδο* των πρυτανικών αρχών των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων : Η διαδικασία ξεκίνησε με την υπογραφή της *Magna Carta Universitatum* στην Μπολόνια το 1988 από τους πρυτάνεις των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Η διαδικασία συνεχίστηκε και ενισχύθηκε με τις Συνθήκες Σαλαμάνκας (2001) και του Γκραζ (2003). Στο διοργανικό επίπεδο έχουν αναπτυχθεί απόψεις που εκφράζουν την πιο κριτική στάση υπεράσπισης του ακαδημαϊκού χαρακτήρα, των θεμελιωδών αρχών και των παραδόσεων του πανεπιστημίου : «*Το πανεπιστήμιο είναι αυτόνομο ίδρυμα στην καρδιά των κοινωνιών διαφορετικά οργανωμένο λόγω της γεωγραφίας και της ιστορικής κληρονομιάς που αυτό παράγει, εξετάζει, αξιολογεί και συμβάλλει στην ανάπτυξη του πολιτισμού μέσω της έρευνας και της διδασκαλίας. Για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας, η έρευνα και η διδασκαλία πρέπει να είναι ηθικά και διανοητικώς ανεξάρτητες όλων των πολιτικών αρχών και της οικονομικής δύναμης*» (Rectors of European Universities, 1988).

Β. Στο διακυβερνητικό επίπεδο (εθνικά κράτη) επικρατούν αντιλήψεις που συνδέονται με διαδικασίες μεταρρύθμισης των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρονται κυρίως στα διαρθρωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά (συμβατότητα κύκλων σπουδών, αναγνώριση τίτλων σπουδών, πιστοποίηση διδακτικών μονάδων, κα.), στην κριτική (απορρύθμιση/ αποδόμηση) του δημόσιου χαρακτήρα του πανεπιστημίου και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην οικονομική διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη σχέση με την αγορά εργασίας, τις εκπαιδευτικές εκροές, τα ζητήματα της χρηματοδότησης (μείωση των κρατικών δαπανών) και της διαχείρισης (management) των πανεπιστημίων. Σύμφωνα με το κείμενο της Διακήρυξης της Σορβόνης, η οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης συνδέεται «*με την προσαρμογή των πανεπιστημίων στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, στη διασφάλιση καλύτερης συμβατότητας, πληρέστερης συγκρισιμότητας και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης, την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών, την αποτελεσματική σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη, τη σταδιακή σύγκλιση των γενικών δομικών χαρακτηριστικών των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (κοινό πλαίσιο διάρθρωσης και λειτουργίας, συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα των ιδιαίτερων στοιχείων τους)*» (Sorbonne Declaration, 1998 : 1-2).

Γ. Το *υπερεθνικό επίπεδο* της Ευρωπαϊκής Ένωσης : Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τονίζεται η διεθνής προοπτική, η ανταγωνιστικότητα και η ελκυστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η αναγκαιότητα για την *κινητοποίηση των ευρωπαϊκών εγκεφάλων* στο πλαίσιο της διεθνοποίησης και της παγκοσμιοποίησης (οικονομίες της γνώσης). Επίσης η Επιτροπή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και στη διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2003).

Η διαδικασία της Μπολόνια μπορεί να χωριστεί σε δύο βασικές περιόδους. Η πρώτη αφορά στην 'παραγωγή πολιτικής' (Μπολόνια 1999 - Βερολίνο 2003) και η δεύτερη αφορά στην εφαρμογή / υλοποίηση των δεσμεύσεων (Βερολίνο 2003 - σήμερα). Κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου οικοδομήθηκε η αρχιτεκτονική του ΕΧΑΕ συγκροτήθηκαν οι τρεις βασικοί πυλώνες του εγχειρήματος: α) η διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων για τον ΕΧΑΕ, β) η άμεση σύνδεση του ΕΧΑΕ με το χώρο της έρευνας (ΕΧΕ) στον 3^{ο} κύκλο

σπουδών (διδακτορικό) και γ) η διασφάλιση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εξέλιξη του εγχειρήματος διακρίνεται σε επιμέρους στάδια ανάλογα με τη σημειολογία των στόχων που τέθηκαν σε κάθε περίοδο, όπως: α) της εσωτερικής διάστασης που αφορά στον καθορισμό των βασικών στόχων και την αρχιτεκτονική του ΕΧΑΕ (Σορβόνη 1998-Μπολόνια 1999, β) της εξωτερικής διάστασης που συνδέεται με διεθνοποίηση των στόχων (Πράγα 2001), γ) τη σύνδεση με τη στρατηγική της Λισαβόνας και τον ενισχυμένο ρόλο της Επιτροπής (Βερολίνο 2003) και δ) της υλοποίησης των δεσμεύσεων στο εθνικό επίπεδο με έμφαση στον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της διαδικασίας (αξιολόγηση ποιότητας) (Bergen 2005 – Λονδίνο 2007 – Louvain 2009).

Η διακήρυξη της Σορβόνης (1998) κινήθηκε σημειολογικά στους ακόλουθους άξονες: α) την Ευρώπη της γνώσης ως πεδίο αναφοράς, β) τη δημιουργία του ΕΧΑΕ ως επιδιωκόμενου στόχου, γ) τα πανεπιστήμια ως μοχλών κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής ανάπτυξης, δ) τη διατύπωση διακριτών στόχων σχετικά με το περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων στα πανεπιστήμια με βάση έννοιες-κλειδιά όπως : '*αναγνωσιμότητα*', '*συμβατότητα*', '*συγκρισιμότητα*', '*ανταγωνιστικότητα*', '*ελκυστικότητα*', '*απασχολησιμότητα*'. Ένα χρόνο μετά, στη Μπολόνια (1999) η έμφαση δόθηκε στην εσωτερική διάσταση του εγχειρήματος και καθορίστηκαν έξι βασικοί στόχοι: *αναγνώσιμοι και συγκρίσιμοι τίτλοι σπουδών, σύστημα 2 κύκλων, αναγνώριση διδακτικών μονάδων (ECTS), κινητικότητα, διασφάλιση ποιότητας, ευρωπαϊκή διάσταση-συνεργασία* (Bologna Declaration, 1999). Αξίζει να σημειωθεί ότι με εξαίρεση το σύστημα των δύο κύκλων οι υπόλοιποι στόχοι της Σορβόνης και της Μπολόνια υπήρξαν στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από το 1987 στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus. Επιπρόσθετα, το ενδιαφέρον της Επιτροπής για τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων είχε διατυπωθεί με σαφή τρόπο στο «Memorandum on Higher Education in the European Community» (European Commission 1991). Αν και η διαδικασία της Μπολόνια αντιπροσωπεύει μια νέα, ευδιάκριτη τομή στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, οι ρίζες της μπορούν να αναζητηθούν στα μέσα της δεκαετίας του ΄80 (Antunes, F, 2006) και στις αρχές του ΄90 (Tomusc 2003:157).

Στη σύνοδο της Πράγας (2001), η έμφαση δόθηκε στην *κοινωνική* διάσταση (η ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρήθηκε ως '*δημόσιο αγαθό*' και ως '*δημόσια ευθύνη*') και στην εξωτερική διάσταση του εγχειρήματος. Παράλληλα, προστέθηκαν τρεις νέοι στόχοι (*διαβίου εκπαίδευση, ανοιχτότητα, ανταγωνιστικότητα*) και επιχειρήθηκε η ευρύτερη δυνατή νομιμοποίηση του εγχειρήματος με τη συμμετοχή όλων των δυνατών φορέων (των Πρυτανικών αρχών, των καθηγητών και των φοιτητών/ EUA, EURASHE, ESIB) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ως ισότιμων εταίρων στη διαμόρφωση του ΕΧΑΕ (Prague Communiqué, 2001).

Στο Βερολίνο (2003) καθορίστηκε ο δεύτερος πυλώνας του εγχειρήματος («*το 'πανεπιστήμιο' και η 'έρευνα' αποτελούν τους δύο πυλώνες για την κοινωνία της γνώσης*»), επισημάνθηκε η ανάγκη να ενισχυθούν οι συνέργειες μεταξύ του ΕΧΑΕ και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (Berlin Communiqué, 2003). Ως πιο σημαντική θεωρείται η απόφαση για τον καθορισμό των 'ενδιάμεσων προτεραιοτήτων' (interim schedules), με την οποία ανοίγει ουσιαστικά ο κύκλος της εφαρμογής των πολιτικών στο εθνικό επίπεδο, ως βασικών βραχυπρόθεσμων στόχων άμεσης υλοποίησης με ορίζοντα διετίας και καταληκτική ημερομηνία το έτος 2010. Οι πρώτοι δεσμευτικοί στόχοι για τη διετία 2003-2005 αφορούσαν: α) το σύστημα των δύο κύκλων, β) ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας και γ) την αναγνώριση των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών (προσόντων). Παράλληλα, αποφασίστηκε η δημιουργία του Bologna Follow Up Group (BFUG) με σκοπό το συντονισμό και την παρακολούθηση της εφαρμογής της διαδικασίας. Τέλος, οι υπουργοί Παιδείας ζήτησαν από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ENQA), μέσω των μελών του και σε συνεργασία με τις EUA, EURASHE και ESIB, «*να αναπτύξουν μια κοινή δέσμη προτύπων, διαδικασιών και κατευθυντηρίων γραμμών σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας, να διερευνήσουν τρόπους εξασφάλισης ικανοποιητικής αξιολόγησης από ομότιμους ειδικούς για τους οργανισμούς διασφάλισης της ποιότητας και/ή πιστοποίησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο*» (Berlin Communique, p.3).

Στη Σύνοδο του Bergen (2005) η *διασφάλιση της ποιότητας* προσδιορίστηκε ως ο τρίτος βασικός πυλώνας του εγχειρήματος και καθορίστηκαν, μεταξύ άλλων, ως άξονες

προτεραιότητας : α) η καθιέρωση ευρωπαϊκών προτύπων και οδηγιών για τη διασφάλιση της ποιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο (με τη δημιουργία ευρωπαϊκού φορέα διασφάλισης της ποιότητας) και β) η εφαρμογή των εθνικών πλαισίων για τα προσόντα (που θα περιλαμβάνει εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και των ιδρυμάτων, σύστημα της πιστοποίησης, διεθνή συνεργασία και δικτύωση) (Bergen communiqué 2005).

Οι δύο επόμενες σύνοδοι (Λονδίνο 2007 και Louvain 2009) ασχολήθηκαν κυρίως με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων σε εθνικό επίπεδο. Τόσο στις σχετικές εκθέσεις καταγραφής των αποτελεσμάτων (Stocktaking Reports 2007, 2009) όσο και σε αυτές της παρακολούθησης και αξιολόγησης της προόδου (Trends 2007, 2009) φαίνεται ότι τα θετικά αποτελέσματα αφορούσαν κυρίως στην προώθηση θεσμικών μεταρρυθμίσεων σε πεδία όπως το σύστημα των τριών κύκλων, η αναγνώριση των πτυχίων και η ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας. Αντίθετα μικρή πρόοδος παρατηρήθηκε σε θέματα χρηματοδότησης, αλλαγών των προγραμμάτων σπουδών και προώθησης της κοινωνικής διάστασης (BFUG 2005, 2007). Σύμφωνα με μελέτες η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της Μπολόνια έχει διττό χαρακτήρα, καθώς αφορά όχι μόνο στους καθορισμένους κι επιδιωκόμενους στόχους αλλά και σε αποτελέσματα που συνδέονται με υπόρρητους ή μη διατυπωμένους στόχους όπως η διαμόρφωση ενός νέου ευρωπαϊκού χώρου πολιτικής διακυβέρνησης, η προώθηση θεσμικών ή συστημικών αλλαγών, η αυξανόμενη διεθνική πολιτική όσμωση, η ενίσχυση της οριζόντιας επικοινωνίας μεταξύ των ιδρυμάτων, η ενίσχυση της θέσης της κεντρικής ηγεσίας, η αύξηση της επιρροής των διεθνών φορέων και μηχανισμών (Palfreyman 2008, Fejes 2008, Reichart, 2010). Η απόφαση στη σύνοδο της Leuven το 2009 για την ίδρυση του Bologna Policy Forum ως μόνιμου φορέα παραγωγής πολιτικής «*αποτελεί σαφή ένδειξη αλλαγής πολιτικής καθώς φαίνεται ότι η 'Μπολόνια' απεκδύεται τη στενή ευρωπαϊκή της διάσταση και στρέφεται προς τον κόσμο*» ("Bologna is going global") (Robertson & Keeling 2008, Hartman 2008, 2010). Αυτή η νέα εστίαση απεικονίζεται στον τίτλο της δεύτερης συνεδρίασης του πολιτικού φόρουμ της Μπολόνια «*Οικοδομώντας την παγκόσμια κοινωνία της γνώσης : Συστημική και θεσμική αλλαγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*» που πραγματοποιήθηκε στις 12 Μαρτίου του 2010 στη Βιέννη με την ευκαιρία της 10ης επετείου της διαδικασίας της Μπολόνιας και στην οποία προσκλήθηκαν να συμμετέχουν 30 χώρες εκτός της Ευρώπης. Η νέα ανάγνωση της Μπολόνια αφορά πλέον στη μελλοντική θέση και στις σχέσεις του ΕΧΑΕ στον κόσμο στο πλαίσιο ροών, επιδράσεων και μετασχηματισμών του χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που αναπτύσσονται σε παγκόσμιο επίπεδο (Marginson 2004, Robertson & Keeling 2010).

1.3. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας και η στρατηγική της Λισαβόνας.

Οι κεντρικές ερμηνευτικές έννοιες στο λόγο της Επιτροπής σχετικά με τον ΕΧΑΕ είναι το 'τρίγωνο της γνώσης' (εκπαίδευση-έρευνα-καινοτομία) και η 'Ευρώπη της γνώσης'. Η στρατηγική της Λισαβόνας αντλεί από όρους όπως '*παγκοσμιοποίηση*', '*οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης*', '*απελευθέρωση αγορών*', '*ευρωπαϊκή ολοκλήρωση*' και συνδέεται με την εξωτερική (διεθνής ανταγωνισμός) και την οικονομική (αγοραιοποίηση) διάσταση του εγχειρήματος (Πασιάς 2006β). Οι όροι *ανταγωνιστικότητα, ανοιχτότητα, ελκυστικότητα, ποιότητα, αριστεία, διεθνοποίηση* προσδιορίζουν το ερμηνευτικό πλαίσιο και τις κατευθύνσεις των πολιτικών. Τα κείμενα της Επιτροπής αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις σχέσεις της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας, λιγότερη έμφαση στον προπτυχιακό κύκλο (μαζικοποίηση) και μεγαλύτερη στο μεταπτυχιακό (αριστεία). Η χρηματοδότηση μπορεί να είναι δημόσια και ιδιωτική, αλλά η διαχείριση πρέπει να πραγματοποιείται σύμφωνα με τους όρους της αγοράς και στο πλαίσιο που καθορίζεται από τις έννοιες : 'λιγότερο κράτος', 'νέα διακυβέρνηση', 'νέα δημόσια διαχείριση'.

Ο φιλόδοξος πολιτικός στόχος της Λισαβόνας να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση «*η ανταγωνιστικότερη και δυναμική βασισμένη στη γνώση οικονομία στον κόσμο*», (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ.5), συνοδεύτηκε από την αναγκαιότητα της 'δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και Καινοτομίας' «*λόγω του πρωταγωνιστικού ρόλου που διαδραματίζει η έρευνα και η ανάπτυξη στην προαγωγή της οικονομικής αύξησης, της*

απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής» (ό.π., παρ.12). Η υλοποίηση του παραπάνω στόχου πραγματοποιήθηκε με μια σειρά από κείμενα και δράσεις της Επιτροπής. Το 2000 η Επιτροπή δημοσίευσε δύο κείμενα: για έναν «*Ευρωπαϊκό Χώρο της Έρευνας*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000α) και για τις «*κατευθυντήριες γραμμές της Έρευνας (2000-2006)*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β). Είναι αξιοσημείωτο ότι ως κύρια χαρακτηριστικά της πολιτικής για «*ένα δυναμικό ευρωπαϊκό τοπίο, ανοικτό και ελκυστικό στους ερευνητές και την επένδυση*» αναφέρονται, μεταξύ άλλων, «*η αναβάθμιση κέντρων και υποδομών, η δημιουργία κέντρων αριστείας, η ενίσχυση της επιστημονικής και τεχνολογικής συνεργασίας και οι δυναμικές ιδιωτικές επενδύσεις στην έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β σ.7&15-17). Τα επόμενα κείμενα της Επιτροπής αφορούσαν στην ενίσχυση της «*διεθνούς διάστασης του ΕΧΕ*» (ΕΕ, 2001), και την ανάγκη για «*Περισσότερη Έρευνα στην Ευρώπη*» (ΕΕ, 2002) το οποίο αναφέρεται «*στην αναγκαιότητα για την επίτευξη του στόχου προσέγγισης ποσοστό 3% του ΑΕΠ έως το 2010*», από ποσοστό 1,9% το 2000 (στόχου που είχε καθοριστεί στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (2002).

Το 2003 η Επιτροπή δημοσίευσε το κείμενο «Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003), με σκοπό «*να δημιουργηθεί ένας συνεκτικός, αρμονικός και ανταγωνιστικός ευρωπαϊκός χώρος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που θέτει ως στόχο η Διακήρυξη της Μπολόνια, καθώς και ο ευρωπαϊκός χώρος έρευνας, που έθεσε επίσης ως στόχο για την Ένωση το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας το Μάρτιο του 2000*» (σ.3). Στο κείμενο η Επιτροπή προσδιόρισε πέντε νέες προκλήσεις που απασχολούν τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια: 1) η αύξηση της ζήτησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, 2) η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και έρευνας, 3) η ανάπτυξη στενότερης κα αποτελεσματικότερης συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και της βιομηχανίας, 4) ο πολλαπλασιασμός των χώρων παραγωγής γνώσης και 5) η αναδιοργάνωση της γνώσης (σ.7-9). Παράλληλα, η Επιτροπή επισημαίνει ότι «*το ευρωπαϊκό σύστημα θα αποτελέσει ένα πραγματικό σημείο αναφοράς σε διεθνές επίπεδο, μόνον εάν πραγματοποιηθούν ριζικές αλλαγές που είναι αναγκαίες και αφορούν στην ταυτόχρονη επίτευξη των τριών στόχων: α) παροχή και αποτελεσματική χρήση επαρκών και διατηρήσιμων πόρων στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, β) εδραίωση της αριστείας τους σε θέματα έρευνας και διδασκαλίας, ιδιαίτερα μέσω της δημιουργίας δικτύων και γ) μεγαλύτερο άνοιγμα των πανεπιστημίων προς το εξωτερικό και βελτίωση της διεθνούς ελκυστικότητάς τους*» (σ.13).

Στο κείμενο της Επιτροπής είναι εμφανής η επικράτηση μιας οικονομικής αντίληψης που συνδέεται άμεσα με τον κόσμο των επιχειρήσεων και τις θεωρήσεις της 'νέας δημόσιας διαχείρισης' : «*Με δεδομένο ότι τα πανεπιστήμια λειτουργούν με τη βοήθεια σημαντικών δημόσιων και ιδιωτικών κονδυλίων και ότι οι γνώσεις που παράγουν και διαδίδουν έχουν ένα σημαντικό αντίκτυπο για την οικονομία και την κοινωνία, η ευθύνη τους για τον τρόπο λειτουργίας και διαχείρισης των δραστηριοτήτων τους καθώς και του προϋπολογισμού τους έναντι των χορηγών τους και των πολιτών είναι ακόμα βαρύτερη. Το γεγονός αυτό ασκεί όλο και μεγαλύτερες πιέσεις για να συμπεριληφθούν στις δομές διοίκησης και διαχείρισης των πανεπιστημίων εκπρόσωποι που δεν προέρχονται από τον ακαδημαϊκό κόσμο*» (σ.10).

Το 2003 θεσπίστηκε το πρόγραμμα Erasmus Mundus με σκοπό στη βελτίωση της ποιότητας της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την προώθηση της συνεργασίας με τις τρίτες χώρες, καθώς και στη βελτίωση της ελκυστικότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Συμβούλιο, 2003). Τον ίδιο χρόνο η Επιτροπή εξέδωσε τη «*Σύσταση για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια* εκπαίδευση», η Επιτροπή κάλεσε τα κράτη μέλη «*να εισαγάγουν ή να αναπτύξουν αυστηρούς εσωτερικούς μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας και να εφαρμόζουν μια κοινή δέσμη προτύπων/κριτηρίων αναφοράς, διαδικασιών και κατευθυντηρίων γραμμών για τους σκοπούς της αξιολόγησης με σκοπό να αυξηθεί η διαφάνεια και η συγκρισιμότητα στην Ευρώπη*» (Επιτροπή, 2004).

Το 2005 δημοσίευσε ένα σημαντικό κείμενο αναφοράς με σκοπό την «*Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης*» (Επιτροπή, 2005). Στο κείμενο υποστηρίζεται ότι «*η Ευρώπη πρέπει να ενισχύσει τους τρεις πόλους του τριγώνου της γνώσης: εκπαίδευση, έρευνα και καινοτομία*» (σ.2) και προτείνεται ένα πρόγραμμα εκσυγχρονισμού με βάση τους

άξονες: ‘ελκυστικότητα’, ‘διακυβέρνηση’, ‘χρηματοδότηση’. Η ελκυστικότητα του πανεπιστημίου συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και την αριστεία : «*εξαιρετική ποιότητα μπορεί να εμφανιστεί μόνο από ένα πεδίο στο οποίο θα δεσπόζει η ‘παιδεία της αριστείας’*» (σ.6). Η διακυβέρνηση συνδέεται με ένα «*θεμελιωδώς νέο τύπο σχέσεων (ή "συμβόλαιο") με την κοινωνία και τον καθορισμό ενός κανονιστικού πλαισίου με βάση τη διαχειριστική αυτονομία, την κοινωνική λογοδοσία και την εκ των υστέρων αξιολόγηση*» (σ.9-10). Η χρηματοδότηση, τέλος, «*..δεν μπορεί να δικαιολογηθεί χωρίς αλλαγές σε βάθος*» (σ.10) και συνδέεται άμεσα με τη θέσπιση κινήτρων (καινοτομία, μεταρρυθμίσεις και παροχή υψηλής ποιότητας στη διδασκαλία, την έρευνα και τις υπηρεσίες). Αυτό έχει ως συνέπεια, σύμφωνα με την Επιτροπή, «*η χρηματοδότηση της έρευνας να είναι βασισμένη περισσότερο στον ανταγωνισμό και η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης βασισμένη περισσότερο στην παραγωγή*» (σ.11).

Ένα χρόνο αργότερα, το Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2006 έθεσε ως προτεραιότητα που έπρεπε να υλοποιηθεί έως το τέλος του 2007, την προώθηση της ατζέντας εκσυγχρονισμού των πανεπιστημίων, με έμφαση «*στην ανάπτυξη της έρευνας και της καινοτομίας, την πρόσβαση σε ιδιωτικούς πόρους χρηματοδότησης, στην άρση των εμποδίων σύμπραξης με τις επιχειρήσεις και την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρηματικής κοινότητας*» (παρ.24).

Τον Μάϊο του 2006, σε ένα ιδιαίτερης σημασίας κείμενο αναφοράς, η Επιτροπή θα διαμορφώσει μια *ατζέντα για την επίτευξη εκσυγχρονισμού στα πανεπιστήμια* (Επιτροπή 2006α). Στο κείμενο επισημαίνεται ότι η δυναμική των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (4000 ιδρύματα, άνω των 17 εκατομμυρίων φοιτητών και 1,5 εκατομμύρια προσωπικό, από τους οποίους οι 435.000 είναι ερευνητές) «*παραμένει αναξιοποίητη και αναποτελεσματική*» (σ.3) και ασκείται κριτική στη λειτουργία των πανεπιστημίων, στα αρνητικά σημεία της οποίας συμπεριλαμβάνονται «*οι λεπτομερείς διοικητικοί και οργανωτικοί κανονισμοί, η εστίαση στον έλεγχο και τη μικροδιαχείριση, η επιβολή ομοιομορφίας σε ανεπιθύμητο βαθμό, η δυσκολία στις διεθνείς συνεργασίες, οι χρονοβόρες διαδικασίες για την αναγνώριση των προσόντων, η έλλειψη ανοίγματος προς τον κόσμο των επιχειρήσεων*» (σσ. 3-4).

Οι προτάσεις της Επιτροπής για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αφορούν στα ακόλουθα : (…) τα πανεπιστήμια χρειάζεται να διαμορφώσουν *νέα συστήματα εσωτερικής διακυβέρνησης* με βάση τις στρατηγικές προτεραιότητες και την επαγγελματική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, των επενδύσεων και των διοικητικών διαδικασιών,… να *ξεπεράσουν τον κατακερματισμό τους* σε σχολές**,** τμήματα, εργαστήρια και διοικητικές μονάδες,.., να αξιοποιούν και να ανταμείβουν την *ικανότητα διαχείρισης και ηγεσίας* εντός των πανεπιστημίων,… να συγκροτήσουν *εθνικούς φορείς* που θα ασχολούνται ειδικά με τη κατάρτιση στον τομέα της διαχείρισης και της ηγεσίας (σ. 6), … να αναπτύξουν *δομημένες σχέσεις με την επιχειρηματική κοινότητα* (σ. 7), … να αναπτύξουν σωστή *ισορροπία μεταξύ βασικής και ανταγωνιστικής χρηματοδότησης* η οποία θα βασίζεται θα πρέπει να βασίζεται σε *θεσμικά συστήματα αξιολόγησης* και σε διαφοροποιημένους *δείκτες επιδόσεων* με σαφώς *καθορισμένους στόχους*, καθώς και σε δείκτες βασιζόμενους σε *διεθνή συγκριτικά σημεία αναφοράς* (σ. 9), … να *ενισχύσουν τη διεπιστημονικότητα* και την υπερεπιστημονικότητα και να επικεντρώνονται λιγότερο στους επιστημονικούς κλάδους και περισσότερο στους τομείς έρευνας (σ. 9-10), … να *μεταδίδουν τη γνώση που κατέχουν στην κοινωνία* και να ενισχύουν τον διάλογο με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (σ. 10), …να ανταμείβουν την *αριστεία* – η οποία απορρέει από τον ανταγωνισμό - στο υψηλότερο επίπεδο, …ώστε ο ΕΧΑΕ και ο ΕΧΕ να είναι πλήρως ανοικτοί στον κόσμο και να καταστούν παγκόσμιοι ανταγωνιστικοί συντελεστές (σ.11).

Το 2006 η Επιτροπή πρότεινε την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας με σκοπό «*να συμβάλει στη βελτίωση της ανταγωνιστικής βάσης των κρατών μελών μέσω της συμμετοχής των οργανισμών-εταίρων σε ολοκληρωμένες δραστηριότητες καινοτομίας, έρευνας και εκπαίδευσης κατά τα υψηλότερα διεθνή πρότυπα. Το ΕΙΤ αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας ολοκληρωμένης κοινοτικής στρατηγικής με σκοπό τη στήριξη της γνώσης και της καινοτομίας για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας*» (Επιτροπή, 2006β:4).

Τον Δεκέμβριο του 2007 το Συμβούλιο εξέδωσε ψήφισμα σχετικά με την αναγκαιότητα του εκσυγχρονισμού των πανεπιστημίων για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της

Ευρώπης στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης (Συμβούλιο 2007). Στο κείμενο επισημαίνεται, μεταξύ άλλων, «*η σημασία του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ για την ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης, η ανάγκη να επιταχυνθεί η μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων και να αυξηθεί η κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού*»(σ.3) και προτείνεται στα κράτη μέλη και την Επιτροπή να προωθήσουν μέτρα και δράσεις που αφορούν: α) στην καινοτομία και την αριστεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την έρευνα, β) στη διεθνοποίηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (διασφάλιση ποιότητας, αξιολόγηση, κινητικότητα, αναγνώριση πτυχίων, ελκυστικότητα), γ) στην ενίσχυση της αυτονομίας και της λογοδοσίας των ιδρυμάτων, δ) στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, την ανάπτυξη σχέσεων με τους κοινωνικούς εταίρους και το άνοιγμα προς τις δομές δια βίου μάθησης (σσ. 4-6).

Τον Μάρτιο του 2008 στα συμπεράσματα της εαρινής συνόδου το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αφιέρωσε ξεχωριστό κεφάλαιο στην «επένδυση στη γνώση και την καινοτομία» και υποστήριξε τη δημιουργία «*μιας «πέμπτης ελευθερίας» της γνώσης*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2008, παρ. 8). Δύο μήνες αργότερα, το Μάϊο του 2008, το Συμβούλιο (Ανταγωνιστικότητας) ενέκρινε τη διαδικασία *ενισχυμένης διακυβέρνησης* της Λιουμπλιάνα *(overall governance)* για την πλήρη υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (Συμβούλιο 2008α). Το Δεκέμβριο του 2008 δημοσιεύτηκε το κείμενο «*2020 Ένα Όραμα για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας»,* με το οποίο κλήθηκαν τα κράτη μέλη και η Επιτροπή να προωθήσουν άμεσα και ουσιαστικά τις διαδικασίες της ενισχυμένης διακυβέρνησης για την υλοποίηση του ΕΧΕ μέχρι το 2020 (Council of the EU 2008). Στο κείμενο σημειώνονται, μεταξύ άλλων, ότι η οικοδόμηση του ΕΧΕ ορίζει τον ευρωπαϊκό δρόμο για την αριστεία στην έρευνα, αποτελεί τον κύριο οδηγό για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, υποστηρίζει την ανάπτυξη του επιστημονικού και τεχνολογικού δυναμικού της Ευρώπης και παρέχει μια ενιαία περιοχή ελευθερίας και ευκαιριών για διάλογο, ανταλλαγές και αλληλεπίδραση ανοιχτή σε όλο τον κόσμο (pp.7-10).

Μέρος Δεύτερο : 'Λόγοι' και Πολιτικές μεταρρύθμισης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (2000-2010).

2.1. Η 'κρίση' του πανεπιστημίου : πλαίσιο και περιεχόμενο.

Στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας καταγράφεται μια σειρά μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων δομικού, διαρθρωτικού και λειτουργικού χαρακτήρα με διττό στόχο: αφενός να αντιμετωπίσουν την 'εσωτερική κρίση' επιλύοντας μια σειρά από χρονίζοντα προβλήματα και δυσλειτουργίες στο χώρο του πανεπιστημίου και αφετέρου να προωθήσουν το λειτουργικό εκσυγχρονισμό του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις δεσμεύσεις της Μπολόνια (συμβατότητα, συγκρισιμότητα, αναγνωσιμότητα, πιστοποίηση, ποιότητα) και της Λισαβόνας (προσβασιμότητα, ανοιχτότητα, σύγκλιση, ανταγωνιστικότητα, κινητικότητα) με κατεύθυνση τον ΕΧΑΕ και τον ΕΧΕ.

Ως αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά της 'κρίσης' και της χρόνιας παθογένειας του ελληνικού πανεπιστημίου, σε διάφορες έρευνες και μελέτες αναφέρονται στοιχεία όχι μόνο διαρθρωτικού ή λειτουργικού αλλά και κοινωνικού και ηθικού χαρακτήρα, όπως : οι συνθήκες 'ανομίας', τα δίκτυα πελατειακών σχέσεων, τα εδραιωμένα συμφέροντα, ο νεποτισμός, η ευννοιοκρατία και η 'ενδογαμία', το χαμηλό επίπεδο σπουδών, η εσωστρέφεια, η απουσία συστήματος αξιολόγησης, η απρόθυμη και αδύναμη υποστήριξη του δημόσιου χαρακτήρα του πανεπιστημίου, αναφέρονται ως ορισμένες από τις βασικές παθογένειες της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παληός & Κυριαζή 1999, Κουζέλης 2000, Γκότοβος 2005, 2008, Κελπανίδης 2007, Πανούσης 2008, Λαζαρίδης 2008). Σε έρευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ (2003) αναφέρονται τα ακόλουθα: «*…Τα ελληνικά πανεπιστήμια αποτελούν ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από κρατικό συγκεντρωτισμό, εσωστρέφεια, έλλειψη διαφάνειας, αναποτελεσματικούς εσωτερικούς ελέγχους και χαμηλό βαθμό κοινωνικής λογοδοσίας. Πρόκειται για ένα σύστημα με κακής ποιότητας διακυβέρνηση που συνδυάζεται με έλλειψη επαρκών πόρων, καθώς και έλλειψη κινήτρων για την ποιοτική του αναβάθμιση… Η ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση εξαρτάται υπέρμετρα από πολιτικές, κυρίως κομματικές, παρεμβάσεις…Τα ελληνικά πανεπιστήμια έχουν ορισμένες διεθνείς πρωτοτυπίες, όπως ο*

τρόπος εκλογής των πρυτανικών αρχών, οι λεγόμενοι αιώνιοι φοιτητές, η κατάχρηση του πανεπιστημιακού ασύλου και τα μοναδικά δωρεάν συγγράμματα. Δεν είναι διόλου τυχαίο ότι καμιά άλλη χώρα δεν σπεύδει να τις υιοθετήσει… Τα ελληνικά πανεπιστήμια διαθέτουν νησίδες ποιότητας καθώς και επιστήμονες με διεθνή διάκριση. Αποτελούν όμως την εξαίρεση και όχι τον κανόνα» ΕΛΙΑΜΕΠ (2003 : 15).

Όσον αφορά το πλαίσιο και το περιεχόμενο των μεταρρυθμιστικών πολιτικών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της περιόδου, στα βασικά σημεία της κριτικής ερευνών και μελετών συμπεριλαμβάνονται τα ακόλουθα:

α) Η εξάρτηση των μεταρρυθμιστικών πολιτικών από τον εκάστοτε κομματικό-κυβερνητικό λόγο, στο πλαίσιο της εναλλαγής στη διακυβέρνηση της χώρας των δύο βασικών κομμάτων εξουσίας (ΝΔ-ΠΑΣΟΚ) και η σύνδεσή του με πτυχές μιας *παλίμψηστης εξουσίας* που θεωρείται ως «*η θεμελιώδης διαμεσολάβηση που διακρίνει την ποιότητα των σχέσεων Κράτους, Πανεπιστημίου και Πολιτικής στην Ελλάδα*» (Παπαδάκης 2004).

β) Η διαμόρφωση του μεταρρυθμιστικού 'λόγου' με βάση τους σχηματισμούς λόγου που αναπτύσσονται στο διεθνή χώρο (ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, παγκοσμιοποίηση αγορών, οικονομίες της γνώσης, κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας) και υπό την επίδραση των εξελίξεων στο ευρωπαϊκό περιβάλλον στο πλαίσιο της σύγκλισης με τους στόχους της ΕΕ (ΟΝΕ, Στρατηγική της Λισαβόνας, Διαδικασία της Μπολόνια/ΕΧΑΕ, Ευρώπη της γνώσης) (Πασιάς & Ρουσσάκης 2003).

γ) Η ένταξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΙΙ αποτέλεσε διακριτό τομέα των μεταρρυθμίσεων της περιόδου οι οποίες εξαρτήθηκαν απόλυτα από την κοινοτική χρηματοδότηση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαμορφωθούν νέα δομολειτουργικά και τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά στα πανεπιστήμια εξαιτίας της αναγκαστικής προσαρμογής τους στις νομικές και κανονιστικές απαιτήσεις για τη διαχείριση των κοινοτικών κονδυλίων (Πασιάς & Ρουσσάκης 2003). Στο ίδιο πλαίσιο διάφορες μελέτες επισημαίνουν πρόσθετες διακριτές επιδράσεις σε τρεις κυρίως τομείς: της διοίκησης, της διαχείρισης και της παραγωγής της γνώσης : «*η λειτουργία των οργάνων της πανεπιστημιακής διοίκησης σε συνδυασμό με την εισροή κοινοτικών πόρων αποτέλεσαν τους διακριτούς άξονες πάνω στους οποίους αναπτύχθηκε η κουλτούρα της ανομίας και η συγκρότηση ενός πανεπιστημιακού πελατειακού δικτύου συμφερόντων*» (Γκότοβος 2005:33). Ειδικότερα στο πεδίο της γνώσης οι αλλαγές στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης συνδέθηκαν με την ευθεία μετατόπιση του προϊόντος της γνώσης σε εμπόρευμα, με συνέπεια τη ριζική μεταβολή του ακαδημαϊκού προτύπου των σχέσεων εξουσίας-γνώσης τόσο στο επίπεδο του πλαισίου της παραγωγής της γνώσης όσο και της ιδιοποίησης του παραγόμενου αποτελέσματος» (Κουζέλης 2000: 207). Η 'κοινοτικοποίηση' των πολιτικών της γνώσης είχε ως αποτέλεσμα «*την υποκατάσταση θεσμών διαχείρισης του Κοινωνικού από πρακτικές πολιτικοποίησης και ιδιωτικοποίησης της επιστημονικής δραστηριότητας*» (ό.π.: 208) με ποικίλες συνέπειες όπως «*ευρύτατη εξάρτηση του πανεπιστημίου και των πανεπιστημιακών από φαινόμενα αδιαφάνειας, επιλεκτικότητας, πελατειακής λογικής των αναθέσεων και νομιμοποίηση της εξουσίας εξωπανεπιστημιακών φορέων αξιολόγησης*» (ό.π.: 207-8).

δ) Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών συναρτάται άμεσα από τις ιδιομορφίες του 'ελληνικού παραδείγματος' με κύρια χαρακτηριστικά : '*ανακολουθία*', 'ονομαστικός/ρητορικός χαρακτήρας' (rhetoric), '*αποσπασματικότητα*', '*ασυμβατότητα*', '*ασυνέχεια*'. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε 24 χρόνια (1982-2006) θεσπίστηκαν 61 νομοθετήματα που αφορούσαν κυρίως αποσπασματικές ρυθμίσεις! (ΥΠΕΠΘ 2007: 6-7) Σε κριτικές μελέτες σχετικά με την εφαρμογή των πολιτικών της περιόδου αναφέρονται τα ακόλουθα : «*Διατάξεις των νόμων δεν τέθηκαν ποτέ σε ισχύ ή καταστρατηγήθηκαν ή υπέστησαν διαδοχικές αλλαγές, συχνά αντίθετες προς τη φιλοσοφία του νόμου*» (Ματθαίου 2001: 251). «*Υπήρξε καθυστερημένη έκδοση των απαιτούμενων Προεδρικών Διαταγμάτων, ή διαρκής αναβλητικότητα στην έκδοση των εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας των πανεπιστημίων, ή απροθυμία εκταμίευσης των κρατικών πόρων προς τα πανεπιστήμια, την οποία απαιτούσε το εκτεταμένο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα*» (ό.π.: 251). «*Ο αποσπασματικός χαρακτήρας των διαφόρων νομοθετικών παρεμβάσεων που εστιάζουν σε λεπτομέρειες και μεμονωμένες ρυθμίσεις, δημιούργησε ένα*

δαιδαλώδες θεσμικό πλαίσιο, του οποίου η χρησιμότητα συχνά τίθεται σε αμφισβήτηση» (ΥΠΕΠΘ 2007: 6).

ε) Η απουσία ουσιαστικού διαλόγου και συναίνεσης με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και η αντίθεση στο σχεδιασμό και τα μέτρα της κυβερνητικής πολιτικής από τους επίσημους φορείς της πανεπιστημιακής κοινότητας (Σύνοδος Πρυτάνεων, Συνδικαλιστικό Όργανο καθηγητών (ΠΟΣΔΕΠ), Φοιτητικές παρατάξεις) που ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό από την αριστερά.

2.2. Η περίοδος της 'προσαρμογής' προς τις απαιτήσεις της Μπολόνια και της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο των ΕΠΕΑΕΚ Ι & ΙΙ (κυβερνήσεις ΠΑΣΟΚ 1994-2003).

Τα ιστορικά ίχνη του σύγχρονου πλαισίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τοποθετούνται στις αρχές της δεκαετίας του ΄80 με τη θέσπιση του Νόμου 1268/1982 με σκοπό το δομικό και λειτουργικό μετασχηματισμό των ΑΕΙ. Οι κυβερνητικές πολιτικές που αναπτύχθηκαν κατά τις δεκαετίες 1980 -΄90 αφορούσαν μέτρα και ρυθμίσεις διαρθρωτικού και λειτουργικού χαρακτήρα, επηρεάστηκαν από τις κυβερνητικές αλλαγές, την οργάνωση ιδεολογικοπολιτικών συμφερόντων και εξαρτήθηκαν - προς τα τέλη του ΄90 - σε σημαντικό βαθμό από τις χρηματοδοτήσεις της ΕΕ (Παπαδάκης 2007). Οι κυβερνητικές πολιτικές (ΠΑΣΟΚ) κατά τη δεκαετία του 80 αφορούσαν κυρίως στην εφαρμογή του Ν. 1268 και τη διεύρυνση του πεδίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης αφενός τη δημιουργία νέων Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και αφετέρου με την επέκταση του πεδίου των υπαρχόντων πανεπιστημίων με τη δημιουργία νέων σχολών και τμημάτων στις υπάρχουσες έδρες των ΑΕΙ (ΥΠΕΠΘ/ ΟΣΧΣ 2001, 2002). Οι πολιτικές της ΝΔ (1990-93) συνδέθηκαν με την απόπειρα διατύπωσης δεξιού νεοφιλελεύθερου λόγου στα πρότυπα ΟΟΣΑ/ΕΕ (αξιολόγηση, ιδιωτικοποίηση, λογοδοσία, αγοραιοποίηση). Παράλληλα εκπονήθηκε πλαίσιο νομοθετικών ρυθμίσεων για τη λειτουργία των ΑΕΙ (Ν. 2083/1992) που ουσιαστικά δεν υλοποιήθηκε καθώς οι περισσότερες διατάξεις του παρέμειναν ανενεργές ή αναιρέθηκαν από μετέπειτα νομοθετικές ρυθμίσεις των επόμενων κυβερνήσεων. Ενδιαφέρον σημείο του νόμου ήταν η πρόθεση για τη δημιουργία, προώθηση και συστηματοποίηση των μεταπτυχιακών σπουδών (αρθρ. 10-14).

Ως κύριο χαρακτηριστικό των πολιτικών του ΠΑΣΟΚ θεωρείται η έναρξη μιας διαδικασίας μεταλλαγής του ελληνικού πανεπιστημίου στο πλαίσιο της προσαρμογής στις απαιτήσεις ενός ευρωπαϊκού τεχνοκρατικού εκσυγχρονισμού με την ένταξη της ανώτατης εκπαίδευσης στο σχεδιασμό του 1ου ΕΠΕΑΕΚ (1996-1999) αλλά και τη σταδιακή προσαρμογή στις απαιτήσεις της Μπολόνια. Τα βασικά χαρακτηριστικά των πολιτικών του ΠΑΣΟΚ στα τέλη της δεκαετίας του ΄90 συνιστούν η εισαγωγή προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης, με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) (Ν. 2552/97 και οι απόπειρες αναμόρφωσης των προπτυχιακών σπουδών με άξονες «*την αναμόρφωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, την ενίσχυση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και της έρευνας, τη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη βελτίωση των υποδομών και του εκπαιδευτικού εξοπλισμού*» (ΥΠΕΠΘ 1997).

Στις αρχές του 2000 η μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εντάχθηκε στις δράσεις του ΕΠΕΠΑΕΚ ΙΙ (2000-2006) με προϋπολογισμό 2 δις ευρώ και σκοπό την εκπόνηση ενός εθνικού στρατηγικού και χωροταξικού σχεδίου ανάπτυξης της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την χρονική περίοδο μέχρι το έτος 2010. Οι βασικές δράσεις αφορούσαν πεδία όπως : *άνοιγμα-διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναμόρφωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, διαμόρφωση προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών, δια βίου εκπαίδευση, ποιοτική αξιολόγηση και στρατηγικός σχεδιασμός των ΑΕΙ, σύνδεση των πανεπιστημίων με την αγορά εργασίας*.

Την ίδια περίοδο ήταν σε εξέλιξη η διαδικασία της Μπολόνια (1999) και αποφασίστηκε η έναρξη της στρατηγικής της Λισαβόνας (Μάρτιος του 2010). Οι εκπρόσωποι του ΥΠΕΠΘ συμμετείχαν στις διαδικασίες 'παραγωγής πολιτικής' και δεσμεύτηκαν σχετικά με την υλοποίηση των στόχων του ΕΧΑΕ που είχαν τεθεί στη Μπολόνια (1999) και την Πράγα (2001), όπως και να προωθήσουν νομοθετικές ρυθμίσεις με ορίζοντα διετίας σύμφωνα

με τις αποφάσεις του Βερολίνου (2003). Στην Έκθεση τουΥΠΕΠΘ (2003) σχετικά με την εφαρμογή της διαδικασίας της Μπολόνια αναφέρεται ότι *«η ελληνική κυβέρνηση εξετάζει την καθιέρωση ενός νέου νομοθετικού πλαισίου με σκοπό αφενός τη βελτίωση των διαδικασιών για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών και αφετέρου στην έκδοση του Συμπληρώματος Διπλώματος με ενιαίο τρόπο στους δύο κύκλους σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (σ.2)…στοχεύει στην ανάπτυξη του ECTS ως συστήματος συσσώρευσης διδακτικών μονάδων (σ.4) και να φέρει στο Κοινοβούλιο ένα νόμο σχετικά με τη θέσπιση Εθνικού Συμβουλίου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (NCQAA) στην ανώτατη εκπαίδευση (σ.4)».* Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ δεν προώθησε νομοθετικές ρυθμίσεις στο Ελληνικό Κοινοβούλιο αλλά αρκέστηκε στη διαβούλευση για το πλαίσιο της σχετικής νομοθεσίας (αναγνώριση πτυχίων, σύστημα δύο κύκλων, συμπλήρωμα διπλώματος, διασφάλιση ποιότητας, πιστωτικές μονάδες, κινητικότητα, ευρωπαϊκή συνεργασία) και μετέθεσε τις πολιτικές αποφάσεις για την εισαγωγή των απαραίτητων νομοθετικών ρυθμίσεων στην επομένη κυβέρνηση που θα προέκυπτε από τις εκλογές του Μαρτίου του 2004. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα ήταν μεταξύ των χωρών που υπογράμμισε ιδιαίτερα τη σημασία της κοινωνικής διάστασης στη διαδικασία της Μπολόνια (Κλάδης 2003: 63). Κατά τη διάρκεια της ελληνικής προεδρίας της ΕΕ (α΄ εξάμηνο του 2003) το έθεσε ως προτεραιότητα και επιφορτίστηκε με την οργάνωση του επίσημου σεμιναρίου της Μπολόνιας για την κοινωνική διάσταση του ΕΧΕΑ (Φεβρουάριος 2003) (ΥΠΕΠΘ 2003 : 8).

2.3. Η περίοδος της 'σύγκλισης' προς τα ευρωπαϊκά πρότυπα της Μπολόνια στο πλαίσιο του ΕΧΑΕ (κυβερνήσεις Ν.Δ 2004-2009).

Η Κυβέρνηση της ΝΔ προχώρησε άμεσα στην υλοποίηση των δεσμεύσεων που είχαν συμφωνηθεί σε υπουργικό επίπεδο για την προώθηση των στόχων της Μπολόνια. Στη διαμόρφωση του λόγου και των πρακτικών της περιόδου (2004-07) είναι εμφανής η σημειοδότηση εννοιών που προέρχονται άμεσα από το πλαίσιο αναφοράς της Μπολόνια : *Ποιότητα, Αξιολόγηση, Συγκρισιμότητα, Συμβατότητα, Αναγνωσιμότητα, Ελκυστικότητα*.

Η κυβέρνηση της ΝΔ κατά τριετή περίοδο 2004-2007 ενέταξε τους στόχους της Μπολόνια σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μεταρρυθμίσεων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που καθορίστηκε από τους άξονες : *ιδιωτικοποίηση*, *λειτουργικός εκσυγχρονισμός*, *βελτίωση της ποιότητας*, *δια βίου μάθηση*, *αξιολόγηση, λογοδοσία*, *διεθνής προσανατολισμός*. Στο επίπεδο της νομοθεσίας οι πολιτικές πρακτικές αφορούν την εισαγωγή και ψήφιση μιας σειράς νομοσχεδίων άμεσα συνδεδεμένων με την Μπολόνια (αναγνώριση πτυχίων, πιστωτικές μονάδες, συμπλήρωμα διπλώματος, διασφάλιση ποιότητας, δομές δια βίου μάθησης, διακρατικές συνεργασίες) σε συνδυασμό με την προώθηση ρυθμίσεων σχετικά με την ιδιωτικοποίηση, το λειτουργικό εκσυγχρονισμό, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ οι πρωτοβουλίες της περιόδου «*εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μεταρρυθμίσεων και συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο κυβερνητικής πολιτικής που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, δημιουργώντας τις προοπτικές για την οργάνωση και λειτουργία ενός αποτελεσματικού και ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος*» (ΥΠΕΠΘ 2007 : 3-4).

Στο ίδιο κείμενο, το συγκριτικό επιχείρημα στη διατύπωση του κυβερνητικού λόγου της ΝΔ αναφέρεται στην «*Κοινωνία της Γνώσης ως βασικό γνώρισμα της νέας εποχής*» (σελ.1), στην στρατηγική της Λισσαβόνας (σελ.2), και τη διαδικασία της Μπολόνια (δημιουργία του ΕΧΑΕ (σελ.3), ενώ ειδική έμφαση δίδεται στο κείμενο της Επιτροπής *Επίτευξη της Ατζέντας Εκσυγχρονισμού για Πανεπιστήμια: Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα*, (ΥΠΕΠΘ 2007 : 2-3). Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, το βασικό πλαίσιο της πολιτικής της Νέας Δημοκρατίας για την Ανώτατη Εκπαίδευση την περίοδο 2005-07 καθορίστηκε με μια σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων, κυριότερες των οποίων ήσαν (ΥΠΕΠΘ 2007: 8)

1. Νόμος 3328/2005 για την ίδρυση νέου φορέα για την *αναγνώριση των πτυχίων Πανεπιστημίων εξωτερικού* (ΔΟΑΤΑΠ), με σκοπό «*να απλουστευθεί η διαδικασία της αναγνώρισης τίτλων σπουδών και να εναρμονιστεί η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή νομοθεσία και να οργανωθεί ο χώρος των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχιούχων*».

2. Νόμος 3374/2005 για την *ίδρυση της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας* (ΑΔΙΠ) στην Ανώτατη Εκπαίδευση, την *καθιέρωση Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων* και του *Παραρτήματος Διπλώματος*. Μέσω αυτής της νομοθετικής παρέμβασης «*καθιερώνεται ουσιαστικά η αξιολόγηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, με βάση αντικειμενικά ευρωπαϊκά κριτήρια και διαδικασίες και επιχειρείται το πιο σοβαρό ίσως βήμα στην πορεία της Ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης προς τον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης*».
3.Νόμος 3369/2005 *περί Συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης*. Με το νόμο θεσμοθετούνται διαδικασίες δια βίου εκπαίδευσης και «*παρέχεται η δυνατότητα στα ΑΕΙ να ιδρύσουν και να λειτουργήσουν τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης, με σκοπό να συμβάλουν στην προσαρμογή των εργαζομένων στις διαρθρωτικές και τεχνολογικές αλλαγές οι οποίες συντελούνται με εξαιρετική ταχύτητα στον επαγγελματικό χώρο*».
4.Νόμος 3404/2005 με τον οποίο συμπληρώνονται και ενισχύονται οι αναγκαίες διαδικασίες για τη *διασφάλιση και προαγωγή της ποιότητας της Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης*.
5. Νόμος 3404/2005 (Άρθρο 23) που καθιερώνει τα *κοινά και διακρατικά μεταπτυχιακά προγράμματα* και Διδακτορικά διπλώματα και ενισχύει τις ευρωπαϊκές και διεθνείς διαπανεπιστημιακές συνεργασίες.
6. Νόμος 3391/2005 για την *ίδρυση Διεθνούς Πανεπιστημίου*, ο οποίος «*αποτελεί το πρώτο συστηματικό άνοιγμα της Ανώτατης Εκπαίδευσης εκτός συνόρων, με ευθύνη της ίδιας της Πολιτείας και ενισχύει την ανταγωνιστικότητα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, σε διεθνές επίπεδο*».

Τον Μάρτιο του 2007 η κυβέρνηση της Ν.Δ. ψήφισε στο Κοινοβούλιο, το Νόμο 3549/2007 για τη «*Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*» με σκοπό το λειτουργικό εκσυγχρονισμό των ΑΕΙ. Στις σημαντικότερες καινοτομίες που εισήχθησαν με το νόμο συμπεριλαμβάνονταν, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες: α) η υποχρέωση «*να συντάσσει τετραετές ακαδημαϊκό−αναπτυξιακό* πρόγραμμα» (αρθρ.5.παρ.1), β) η υποχρέωση «*για κατάρτιση εσωτερικού κανονισμού σε κάθε ΑΕΙ προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του και να ενισχυθεί η αυτονομία του*» (αρθρ.4.1), γ) η κοινωνική λογοδοσία των ΑΕΙ η οποία «συνδέεται με την *αποτίμηση της αποδοτικότητας της κρατικής χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τις προοπτικές της*» (αρθρ. 19), δ) η ενίσχυση της διαφάνειας στα ΑΕΙ, με την εφαρμογή της αρχής της δημοσιότητας σε όλες τις δραστηριότητές τους (αρθρ. 18).

Τον Αύγουστο του 2008 ολοκληρώθηκε το βασικό νομοθετικό πλαίσιο των κυβερνήσεων της Ν.Δ. με τη ψήφιση του Νόμου 3606/2008 «*Ίδρυση και λειτουργία Κολλεγίων και άλλες διατάξεις*», στο πλαίσιο υλοποίησης της Οδηγίας 36/2005 της ΕΕ, σύμφωνα με την οποία επιβάλλεται στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η υποχρέωση στην αναγνώριση των πτυχίων που χορηγούν αλλοδαπά εκπαιδευτικά ιδρύματα ως *ισότιμων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας*, ακόμη και αν τα πτυχία αυτά έχουν χορηγηθεί από παραρτήματα των παραπάνω ιδρυμάτων που λειτουργούν στο έδαφος άλλου κράτους-μέλους με συμβάσεις franchising. Στο άρθρο 10.1 του νόμου προβλέπεται ότι τα Κολλέγια «*που έχουν ισχύουσα άδεια λειτουργίας μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης σε σύμπραξη με αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής, ιδίως με τη νομική μορφή της συμφωνίας πιστοποίησης (validation) ή της συνεργασίας δικαιόχρησης (franchising)*». Η διαδικασία της αδειοδότησης των Κολλεγίων θα κρατήσει δύο περίπου χρόνια. Παραμονές των εκλογών του 2009 το ΥΠΕΠΘ προχώρησε στην αδειοδότηση 40 Κολλεγίων, η οποία κρίθηκε παράνομη με την υπ' αριθ. 416/2009 απόφαση της Ολομέλειας του Νομικού συμβουλίου του Κράτους. Η οριστική λύση στο πρόβλημα δόθηκε στις 27-7-2010 με την αδειοδότηση από το ΥΠΕΠΘ 30 Κολλεγίων ως Κέντρων Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης. Η απόφαση αυτή αποτέλεσε αντικείμενο οξύτατης κριτικής από την πλευρά των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών της ΠΟΣΔΕΠ/ΟΣΕΠ-ΤΕΙ οι οποίες υποστήριξαν ότι «*η διάταξη του Άρθρου 10 ουσιαστικά ιδρύει (καθαρώς κερδοσκοπικά) ιδιωτικά Πανεπιστήμια στην Ελλάδα, δημιουργώντας έτσι ένα σοβαρό συνταγματικό πρόβλημα και αναπτύσσοντας παράλληλα έναν αποικιακού χαρακτήρα «εκπαιδευτικό πολιτισμό*» (ΠΟΣΔΕΠ 2010

2.4. Η διαδικασία της 'σύγκλισης' προς τα ευρωπαϊκά πρότυπα της Λισαβόνας στο πλαίσιο του ΕΧΑΕ (κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ 2009-2010).

Στη διαμόρφωση του 'λόγου' της περιόδου (2009-10) είναι εμφανής η σημειοδότηση εννοιών που προέρχονται από το πλαίσιο αναφοράς της Λισαβόνας : αριστεία, κινητικότητα, διεθνοποίηση, ελκυστικότητα, δια βίου μάθηση, αυτονομία, σύνδεση της χρηματοδότησης με αξιολόγηση, λογοδοσία και δείκτες ποιότητας.

Το πρώτο νομοσχέδιο της νέας κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ ήταν ο Νόμος 3879/2010 «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*». Στους σκοπούς του νόμου ορίζονται, μεταξύ άλλων, «*η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, η δικτύωση των φορέων δια βίου μάθησης, η διασφάλιση της διαφάνειας και της ποιότητας, η θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων για την ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης, η ρύθμιση θεμάτων που αφορούν τη δια βίου μάθηση πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και η η συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων*» (αρθρ.1).

Στις 23 Οκτωβρίου 2010 το ΥΠΔΒΜΘ υπέβαλε στην 65η Σύνοδο των Πρυτάνεων ένα κείμενο διαβούλευσης για την έναρξη διαλόγου σχετικά με την Εθνική Στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση(ΥΠΔΒΜΘ 2010. Στο εισαγωγικό τμήμα του κειμένου σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές στα πανεπιστήμια αναφέρεται ότι : «……*το νέο αναπτυξιακό πρότυπο της χώρας δεν μπορεί παρά να είναι διεθνώς ανταγωνιστικό και μακροπρόθεσμα βιώσιμο στην παγκόσμια, πλέον, οικονομία. Για την οικοδόμηση του νέου προτύπου ανάπτυξης της χώρας...απόλυτες προϋποθέσεις είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο και το περιβάλλον δημιουργίας και καινοτομίας*»(σ.1).

Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, οι προτάσεις του αφορούν σε ένα «*νέο δημόσιο Πανεπιστήμιο, το νέο δημόσιο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα που πρέπει να υπηρετεί τον πολίτη και να πρωταγωνιστεί στην ποιότητα, την αριστεία, το κύρος και το σεβασμό στην Ευρώπη και τον κόσμο*» *(σ.9.)* και αρθρώνονται σε τρεις κύριους άξονες:

«*1.Νέα ταυτότητα με νέα ηγεσία και ενίσχυση της αυτοδιοίκησης των ΑΕΙ. Νέα σχέση εμπιστοσύνης με την πολιτεία και την κοινωνία, με λογοδοσία και ευθύνη.*

2.Πτυχία με αντίκρισμα: νέα οργάνωση της μάθησης και των προγραμμάτων σπουδών που διευκολύνουν την κινητικότητα και ενισχύουν τη διεπιστημονικότητα

3.Ενίσχυση του διεθνούς χαρακτήρα και της διεθνούς παρουσίας των Ιδρυμάτων, με άμεση σύνδεση με το νέο πρότυπο ανάπτυξης της χώρας: ολοκληρωμένη εθνική στρατηγική για τη διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευση» (σ. 5).

Στο κείμενο δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις σημειολογίες «*αυτοδιοίκηση, λογοδοσία, ποιότητα, εξωστρέφεια*» και προτείνονται σημαντικές αλλαγές που αφορούν σε ζητήματα όπως:

1. Στη *διοίκηση* των Πανεπιστημίων (νέας μορφής ηγεσία, διάκριση διοικητικών – ακαδημαϊκών αρμοδιοτήτων, συμμετοχή εξωπανεπιστημιακών παραγόντων, υποβάθμιση ρόλου Πρύτανη και Συγκλήτου, προώθηση τεχνο-διαχειριστικού προτύπου λειτουργίας (manager) με όρους επιχειρησιακής λογικής.
2. Στη *δομή* και την *οργάνωση* (χωροταξική και θεματική αναδιάρθρωση, τρόπος εισαγωγής φοιτητών, έμφαση στις Σχολές, κατάργηση και συγχωνεύσεις Τμημάτων, κατάργηση βαθμίδας λέκτορα).
3. Στις *προγραμματικές συμφωνίες* ως εργαλείο ανάπτυξης της πολυτυπίας και της ιδιαίτερης ταυτότητας Ιδρυμάτων υψηλής ποιότητας.
4. Στη *χρηματοδότηση* η οποία συνδέεται άμεσα με τις έννοιες διαφάνεια, αξιολόγηση, λογοδοσία, τους δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας. Δημιουργούνται θεσμοί χρηματοδότησης και νέοι κανόνες με έμφαση στα επιτεύγματα των Ιδρυμάτων.
5. Στην *φυσιογνωμία* και το *ρόλο* των Πανεπιστημίων (ακαδημαϊκή οργάνωση, προγράμματα σπουδών, εθνικό πλαίσιο προσόντων ανωτάτης εκπαίδευσης, προγράμματα δια βίου μάθησης).
6. Στην *ενίσχυση του διεθνούς χαρακτήρα* και της διεθνούς παρουσίας των Ιδρυμάτων, με άμεση σύνδεση με το νέο πρότυπο ανάπτυξης της χώρας (διεθνοποίηση, κινητικότητα, ελκυστικότητα).

2.5. Οι 'λόγοι' της Μπολόνια και της Λισαβόνας στη σημειολογία των μεταρρυθμίσεων και οι όψεις της κριτικής.

Οι σημειολογίες της Μπολόνια (αναγνωρισιμότητα, αναγνωσιμότητα, συγκρισιμότητα, συμβατότητα, ποιότητα, ελκυστικότητα), της Λισαβόνας (αριστεία, κινητικότητα, διεθνοποίηση, ελκυστικότητα, έρευνα, ποιότητα, σύνδεση της χρηματοδότησης με αξιολόγηση, λογοδοσία και δείκτες ποιότητας, διαφάνεια, αυτονομία/αυτοδιοίκηση) αλλά και σύγχρονων επικυρίαρχων 'λόγων' (αγοραιοποίηση, επιχειρηματικότητα, επιτελεστικότητα, διακυβέρνηση, διαχείριση, διεθυντισμός, αποτελεσματικότητα) που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων είναι εμφανείς στο πλαίσιο του μεταρρυθμιστικού λόγου και των πολιτικών όλων των κυβερνήσεων της τελευταίας δεκαετίας. Αυτό που παρατηρείται από την ανάγνωση των κειμένων είναι η υλοποίηση εμφανών δεσμεύσεων : α) με τους στόχους της Μπολόνια, σύμφωνα με την απόφαση της Συνόδου του Βερολίνου να έχουν υλοποιηθεί μέχρι το 2005, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων της περιόδου 2005-6 και β) με τους διατυπωμένους στόχους στο κείμενο αναφοράς της Επιτροπής «Ατζέντα εκσυγχρονισμού για τα πανεπιστήμια» (2006) και του Συμβουλίου (2007) καθώς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών (Μάρτιος 2006) είχε ζητήσει να έχουν προωθηθεί πολιτικές μεταρρύθμισης των πανεπιστημίων έως το τέλος του 2007. Τόσο στην αιτιολογική έκθεση του νόμου 3549/2007 (κυβέρνηση ΝΔ) όσο και στο κείμενο διαβούλευσης του ΥΠΔΒΜΘ (Οκτ. 2010/κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ) παρατηρούμε αντιστοιχίες και ομοιότητες με το κείμενο της Επιτροπής (2006) αλλά και με το ψήφισμα του Συμβουλίου (2007) στη χρήση βασικών εννοιών: διαμόρφωση *νέων συστημάτων εσωτερικής διακυβέρνησης,* χορήγηση μεγαλύτερης *αυτονομίας και αυτοδιοίκησης*, ενίσχυση της *κοινωνικής λογοδοσίας*, βελτίωση των δομών *διαχείρισης και ηγεσίας,* ανάπτυξη δομημένων σχέσεων με την *επιχειρηματική κοινότητα*, θέσπιση μηχανισμών *ανταγωνιστικής χρηματοδότησης* βασισμένης σε συστήματα *στοχοθετημένης αξιολόγησης,* εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών, προώθηση της *αριστείας*, της *διεθνοποίησης* και της *ελκυστικότητας* των ιδρυμάτων.

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες από τις βασικές έννοιες κλειδιά που συγκροτούν το σύγχρονο πλαίσιο 'λόγου' του ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού (Μπολόνια-Λισαβόνα) και οι αντίστοιχες σημειολογικές επιδράσεις στο μεταρρυθμιστικό 'λόγο' και τις πολιτικές των κυβερνήσεων της ΝΔ (2004-2009) και του ΠΑΣΟΚ (2009-2010).

Α. Δομή και διάρθωση. Συνδέονται με: α) τη θέσπιση των δύο κύκλων σπουδών και την οργάνωση των μεταπτυχιακών σπουδών, β) την αναγνώριση τίτλων σπουδών 3ετούς διάρκειας μέσω μεικτού συστήματος διαδικασιών πιστοποίησης (εξάμηνα, διδακτικές μονάδες, βλ. ΔΟΑΤΑΠ), γ) την εισαγωγή δομών στα ΑΕΙ για την παροχή προγραμμάτων δια βίου μάθησης, γ) την έμμεση αναγνώριση πανεπιστημιακών σπουδών μέσω της αναγνώρισης του δικαιώματος διακαιόχρησης (franchising) των κολλεγίων.

Β. Εσωτερική διακυβέρνηση των πανεπιστημίων. Συνδέεται με: α) τον τετραετή ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό προγραμματισμό β) την πρόταση για το διαχωρισμό διοικητικών και ακαδημαϊκών αρμοδιοτήτων, γ) τις αλλαγές στη διοίκηση των πανεπιστημίων με τη θέσπιση Συμβουλίου του Ιδρύματος, την υποβάθμιση των ρόλων Πρύτανη και Συγκλήτου και με τη συμμετοχή εξωπανεπιστημιακών παραγόντων, δ) την κατάργηση και τις συγχωνεύσεις Τμημάτων, την κατάργηση της βαθμίδας του λέκτορα.

Γ. Ιδιωτικοποίηση. Συνδέεται με: α) την πρόταση για την κατάργηση του Άρθρου 16 του Συντάγματος και τη ψήφιση ρύθμισης υπέρ της ίδρυσης μη κρατικών πανεπιστημίων, γ) τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ, δ) τη δημιουργία δομών εντός των ΑΕΙ που θα λειτουργούν με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια (Μεταπτυχιακά προγράμματα, Ινστιτούτα διά βίου μάθησης)

Δ. Τεχνοκρατία, Διαχειριστικότητα, Επιχειρηματικότητα. Συνδέονται με : α) την εισαγωγή, εξάρτηση και χρηματοδότηση μεταρρυθμιστικών πολιτικών από τις κοινοτικές χρηματοδοτήσεις (ΕΠΕΑΕΚ Ι&ΙΙ), β) την εισαγωγή τεχνολογιών διαχείρισης βασισμένων σε σύγχρονες εργαλειακές αντιλήψεις και πρακτικές των επιχειρήσεων (προγράμματα, τεχνικά δελτία, ορθές πρακτικές, ανταγωνιστικότητα, επιλεξιμότητα), γ) τη θέσπιση θέσης Manager στα πανεπιστήμια, δ) την πρόταση για τη δημιουργία θεσμών ελέγχου της χρηματοδότησης.
Ε. Επιτελεστικότητα, Αποδοτικότητα, Αξιολόγηση, Λογοδοσία. Συνδέονται με : α) την εισαγωγή 4ετούς προγραμματισμού στα πανεπιστήμια με βάση επιδιωκόμενους στόχους β) τη διαμόρφωση εσωτερικού κανονισμού, γ) την οργάνωση του πλαισίου αναφοράς με όρους της οικονομικής αποτελεσματικότητας – σύνδεση της χρηματοδότησης με την επίτευξη στόχων, δ) την εισαγωγή διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ε) την αξιολόγηση με βάση ποσοτικά κριτήρια και τεχνικές και στη βάση προκαθορισμένων, μετρήσιμων στόχων και δεικτών αποτελεσματικότητας (benchmarking, standards), στ) τη θέσπιση κανόνων με έμφαση στα επιτεύγματα των Ιδρυμάτων, στ) την εισαγωγή διαδικασιών κοινωνικής λογοδοσίας.
Ε. Σύγκλιση με τους στόχους της Μπολόνια. Συνδέεται με τη ψήφιση νομοθετικών ρυθμίσεων σχετικά με : α) τη δημιουργία Ανεξάρτητης Αρχής για τη διασφάλιση της ποιότητας, β) την πιστοποίηση διδακτικών μονάδων, γ) το Συμπλήρωμα Διπλώματος, δ) την αναγνώριση των πτυχίων Πανεπιστημίων εξωτερικού, ε) την καθιέρωση κοινών και διακρατικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, στ) την ίδρυση Διεθνούς Πανεπιστημίου, η) την καθιέρωση των τριών κύκλων σπουδών.
ΣΤ. Σύγκλιση με τους στόχους της Λισαβόνας. Συνδέεται με τη ψήφιση νομοθετικών ρυθμίσεων σχετικά με : α) τον 4ετή προγραμματισμό, τον εσωτερικό κανονισμό, τη στοχοθετημένη αξιολόγηση, την κοινωνική λογοδοσία και διαφάνεια, β) την καθιέρωση κοινών και διακρατικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, β) την ίδρυση Διεθνούς Πανεπιστημίου, γ) τους νόμους για τη δια βίου μάθηση. Συνδέεται με την πρόταση σχετικά με : α) την ολοκληρωμένη εθνική στρατηγική για τη διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, β) τη χωροταξική και θεματική αναδιάρθρωση των ΑΕΙ /ΑΤΕΙ, γ) τις νέες αρχές ακαδημαϊκής οργάνωσης της μάθησης και των προγραμμάτων σπουδών που διευκολύνουν την κινητικότητα των φοιτητών, γ) την ενίσχυση της έρευνας, δ) τη δημιουργία δομών δια βίου μάθησης μέσα στα ΑΕΙ, ε) τη θεσμοθέτηση Κέντρων Αριστείας, στ) την σύνδεση της χρηματοδότησης με δείκτες αξιολόγησης και τα επιτεύγματα των Ιδρυμάτων.

Οι μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν από τις κυβερνήσεις της ΝΔ στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα την περίοδο 2005-2007 συνάντησαν οξύτατη κριτική από φορείς της πανεπιστημιακής κοινότητας στο ιδεολογικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο ενώ συνοδεύτηκαν από εκτεταμένες και διαρκείς κινητοποιήσεις των πανεπιστημιακών καθηγητών και των φοιτητών. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί η καθολική αντίδραση των Συγκλήτων των περισσοτέρων Πανεπιστημίων της χώρας καθώς και της Συνόδου των Πρυτάνεων σε βασικές ρυθμίσεις που περιλαμβάνονται στο κείμενο της διαβούλευσης του ΠΑΣΟΚ (Οκτ. 2010).

Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής για τις μεταρρυθμίσεις στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται σε διαδικασίες που προωθούν τη σταδιακή απομείωση του ακαδημαϊκού χαρακτήρα, την έκπτωση του πανεπιστημίου ως δημόσιου αγαθού και την αποδόμηση βασικών θεσμικών χαρακτηριστικών μέσα από την προώθηση αρχών και προτύπων ενός νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού εκσυγχρονισμού (Ξανθόπουλος 2001, Πανούσης 2003, Θεοτοκάς 2005, Κάτσικας 2005). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η κριτική για την αντισυνταγματικότητα των ρυθμίσεων που αφορούν αφενός στην προώθηση της ιδιωτικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της κατάργησης του Άρθρου 16 και αφετέρου στην πρόταση για το διαχωρισμό μεταξύ των διοικητικών και ακαδημαϊκών δομών και αρμοδιοτήτων μέσω της θέσπισης του Συμβουλίου του Ιδρύματος (Μανιτάκης 2010, Σύνοδος των Πρυτάνεων 2010).

Οι πιο σημαντικές διαστάσεις της κριτικής για το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις των μεταρρυθμίσεων αναφέρονται στα ακόλουθα : Την προώθηση διαδικασιών σταδιακής αποδόμησης, απορρύθμισης και απο-ακαδημοποίησης του πανεπιστημίου. Τη δημιουργία Πανεπιστημίου πολλών ταχυτήτων. Τον έλεγχο της μαζικοποίησης, την προώθηση της

αγοραιοποίησης και τη θέσπιση δομών ιδιωτικοποίησης των πανεπιστημίων. Την εισαγωγή τεχνολογιών διακυβέρνησης, αξιολόγησης και επιτέλεσης που συνδέονται με πρακτικές επιχειρηματικής διαχείρισης και οικονομικής αποτελεσματικότητας. Τη σύνδεση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων με πειθαρχικές διαδικασίες αξιολόγησης ελέγχου, επιτήρησης και λογοδοσίας. Την εκχώρηση εξουσιών διεύθυνσης και ελέγχου σε μη ακαδημαϊκούς φορείς διαχείρισης και αξιολόγησης της ποιότητας σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, που προωθεί την αναπαραγωγή μιας τεχνοκρατικής ελίτ και συνοδεύεται από τη διαμόρφωση καθοδηγητικών προτύπων συμμόρφωσης και ελέγχου στο πλαίσιο της θέσπισης ενός σύγχρονου 'Πανοπτικού' στο χώρο της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης (Ματθαίου 2005, Κάτσικας 2005, ΠΟΣΔΕΠ 2006, Κάτσικας & Θεριανός 2007, Κλάδης, Κοντιάδης & Πανούσης 2007, Σταμάτης 2007, Πρόκου 2009, Πασιάς 2008α, 2008β, Pasias 2009, Nikolakaki & Pasias 2010, ΠΟΣΔΕΠ 2010).

Επιλεγόμενα.

Τα εγχειρήματα του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ βρίσκονται αντιμέτωπα με ένα πλαίσιο πολλαπλών προκλήσεων. Στο εξωτερικό επίπεδο η 'Ευρώπη της γνώσης' πρέπει να συνδεθεί αποτελεσματικά με τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και του διεθνούς περιβάλλοντος. Στο εσωτερικό επίπεδο πρέπει να επιτευχθεί η αποτελεσματική συνάρθρωση της διαδικασίας της Μπολόνια με τη στρατηγική της Λισαβόνας, οι οποίες στοχεύουν στο μετασχηματισμό των εθνικών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθώντας τη θέσπιση ενός πλαισίου κανονιστικού και νομικού ισομορφισμού με σκοπό τον έλεγχο του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Το συγκριτικό επιχείρημα που αναπτύσσεται, κυρίως από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, συγκροτείται από αντιλήψεις που συνδέονται με την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού παραδείγματος στο χώρο της οικονομίας (αγοραιοποίηση, ιδιωτικοποίηση, επιχειρησιακή λογική) και της πολιτικής (λιγότερο κράτος, νέα διακυβέρνηση, νέα δημόσια διαχείριση) και χρησιμοποιεί 'τεχνολογίες' διακυβέρνησης και εργαλεία αξιολόγησης (standards, benchmarks, best practices) που προέρχονται/ νομιμοποιούνται από το χώρο των διεθνών οικονομικών οργανισμών (WTO/GATS, OECD, WB, ΕΕ). Σύμφωνα με κριτικές μελέτες (Veiga & Amaral 2006, Keeling 2006, Dale 2008, Neave & Amaral 2008) αλλά και με τις εκθέσεις αξιολόγησης της προόδου των δύο διαδικασιών (Επιτροπής και BFUG) τα εγχειρήματα του ΕΧΑΕ και του ΕΧΕ φαίνεται ότι ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό από τις εσωτερικές ασυμμετρίες του συστήματος (ιστορικές διαφορές μεταξύ των κρατών, θεσμικές, νομικές, οργανωτικές και λειτουργικές διαφορές, μορφές χρηματοδότησης και επίπεδα αυτονομίας των ΑΕΙ). Επιπρόσθετα, ως αδύναμος κρίκος των δύο εγχειρημάτων θεωρούνται οι διαφορές (μεταξύ Επιτροπής, κυβερνήσεων, κοινωνικών εταίρων και ακαδημαϊκής κοινότητας) στην αξιολόγηση παραμέτρων όπως το θεσμικό και λειτουργικό πρότυπο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο δημόσιος χαρακτήρας και οι σχέσεις κράτους-πανεπιστημίων, η αύξηση της χρηματοδότησης, ο ακαδημαϊκός και πολιτισμικός χαρακτήρας του πανεπιστημίου, η προάσπιση της κοινωνικής διάστασης με την ενίσχυση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

Αντίστοιχα το εγχείρημα της μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου βρίσκεται αντιμέτωπο με μια διαδικασία 'αλλαγής παραδείγματος' τόσο στο εσωτερικό (εκσυγχρονισμός και απαλλαγή από τις χρόνιες παθογένειες) όσο και στο εξωτερικό (μεταρρύθμιση και προσαρμογή στους στόχους της Μπολόνια και της Λισαβόνας). Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των δύο διαδικασιών, οι κεντρικές έννοιες της Μπολόνια ('αναγνωσιμότητα', 'αναγνωρισιμότητα', 'συγκρισιμότητα', 'διαφάνεια', 'πιστοποίηση', 'διασφάλιση ποιότητας') θεωρούνται 'πολιτικά' ως πιο ουδέτερες και έχουν γίνει περισσότερο αποδεκτές από τα κράτη μέλη και την Ελλάδα στην προώθηση των εθνικών μεταρρυθμίσεων. Αντίθετα η σημειολογία της Λισαβόνας ('ανταγωνιστικότητα', 'αριστεία', 'καινοτομία', 'επιχειρηματικότητα', 'διεθνοποίηση', 'ελκυστικότητα'), έχει συναντήσει ισχυρές αντιστάσεις καθώς εξαρτάται από πολιτικές μείωσης της χρηματοδότησης σε περίοδο οικονομικής κρίσης, επιδιώκει να αυξήσει τις επενδύσεις στην έρευνα με ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και ταυτόχρονη μείωση του δημόσιου χαρακτήρα του

πανεπιστημίου, προωθεί τεχνολογίες επιτήρησης και ελέγχου που αναπαράγουν της εξουσία τεχνο-διαχειριστικών δομών σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ, παράλληλα παραπέμπει σε ένα πλαίσιο που καθορίζεται από προστακτικές, όπως: «*να συμπεριληφθούν στις δομές διοίκησης και διαχείρισης των πανεπιστημίων εκπρόσωποι που δεν προέρχονται από τον ακαδημαϊκό κόσμο*», «*η χρηματοδότηση της έρευνας να είναι βασισμένη περισσότερο στον ανταγωνισμό σύμφωνα με καθορισμένους δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας*», «*το οργανωτικό πρότυπο των επιχειρήσεων πρέπει να αποτελεί το βασικό πρότυπο λειτουργίας, διαχείρισης και βελτίωσης της ποιότητας των πανεπιστημίων*».

Η αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος για την 'αλλαγή παραδείγματος' στο ελληνικό πανεπιστήμιο εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις εσωτερικές ασυμμετρίες του συστήματος (ισχυρές αντιστάσεις παραδοσιακών δομών εξουσίας, εγγενείς αδυναμίες της διαδικασίας, έλλειμμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ της πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, άνιση ανάπτυξη μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, σημαντικές ιδεολογικοπολιτικές διαφορές εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας) καθώς και από την ουσιαστική αδυναμία της πολιτείας να χρηματοδοτήσει επαρκώς τις προτεινόμενες αλλαγές σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Πρόκειται, ίσως, για ένα σχέδιο δράσης για το οποίο δεν γνωρίζουμε την ακριβή γνώση των προθέσεων, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των εμπλεκομένων μερών (κυβέρνησης, πολιτικών φορέων, κοινωνικών εταίρων, ακαδημαϊκής κοινότητας), του βαθμού της συμμετοχής και της ενεργού ανταπόκρισής τους στις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της προσαρμογής και των μεταρρυθμίσεων. Αυτό που όμως γνωρίζουμε είναι ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο έχει συναντηθεί αναπόδραστα με προκλήσεις και διακυβεύματα που το υπερβαίνουν. Και θεωρούμε ότι σε αυτή τη συνάντηση ίσως φανεί χρήσιμο να σκεφτόμαστε όλοι ότι *το Πανεπιστήμιο δεν αλλάζει, αλλάζοντας μόνον το Πανεπιστήμιο!*

Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσση.

Adam, B., Beck, U. & van Loon, J. (eds) (2000), *The risk society and beyond*, London: Sage.

Altbach, P.G. & Teichler, U. (2001), 'Internationalization and Exchanges in a Globalized University', *Journal of Studies in International Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 5-25.

Amaral, A. & Veiga, A. (2006) The open method of coordination and the implementation of the Bologna process, *Tertiary Education Management*, 12, pp. 283–295.

Antunes Fatima (2006), 'Globalisation and Europeification of Education Policies: routes, processes and metamorphoses', *European Educational Research Journal,* Volume 5 (1), 38-54.

Arhibugi, D. & Lundvall, B.A. (2001), *The Globalizing Learning Economy*, Oxford: Oxford University Press.

Aronowitz, S. (2000), *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Boston: Bacon Press, 2000.

Bache, I., 'The Europeanization of Higher Education: Markets, Politics or Learning?', *Journal of Common Market Studies*, Vol. 44, No. 2, pp. 231–48.

Barnett, R. (2000), *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*, Buckingham: Open University Press.

Barnett, R. & Griffin, A. (eds) (1997), *The End of Knowledge in Higher Education*, London: Cassell,

Berlin communiqué (2003), *Realizing the European higher education area.* Communiqué of the conference of Ministers responsible for higher education. Berlin, September 19.

Bergen communiqué (2005), *The European higher education area: Achieving the Goals.* Communiqué of the conference of European Ministers responsible for higher education, Bergen, May 19–20.

Besley, T. & Peters, M.A. (2005), 'The Theatre of Fast Knowledge: Performative Epistemologies in Higher Education', *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, No. 27, pp.111–126.

BFUG (2005), *Bologna process stocktaking,* Report for the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, May.

BFUG (2007), Bergen to London 2007: secretarial report on the Bologna Work Programme 2005-2007.

Bleiklie I. (1998), 'Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in higher education', *European Journal of Education,* 33 (3), pp. 299-316.

Bologna Declaration (1999), *The European Higher Education Area*. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999.

Bonal, X. (2003), 'The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies', British Journal of Sociology of Education, 24 (2), pp.159-175.

Bullen, E., Fahey, J. & Kenway, J. (2006), 'The Knowledge Economy and Innovation: Certain uncertainty and the risk Economy', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27:1, pp. 53 – 68.

Castells, M. (1998), *The Information Age : Economy, Society and Culture.Vol.I : The Rise of the Network Society*, Oxford: Blackwell.

Clark, B., *Creating Entrepreneurial University. Organizational Pathways of Transformation*. London: Pergamon Press, 1998.

Council of the EU (2008), Council conclusions on the definition of a "2020 Vision for the European Research Area", Doc. No. 16767/08, Brussels, 9.12.2008.

Dale, R. (2008), 'Changing Meanings of "the Europe of Knowledge" and "Modernizing the University," from Bologna to the "New Lisbon", *European Education*, 39 (4), pp. 27–42.

Deem, R. (2001), 'Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?', *Comparative Education,* Vol. 37, No. 1, pp. 7-20.

Deem, R. (2004), 'The knowledge worker, the manager-academic and the contemporary UK university: new and old forms of public management', *Financial Accountability and Management* 20(2), May.

Deem, R. & Brehony, K. (2005), 'Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education', *Oxford Review of Education*, 31 (2), pp. 217–235.

Delanty, G. (2001), *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society,* Buckingham: Open University Press.

Delanty, G. (2003), 'Ideologies of the Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education', *Policy Futures in Education,* Vol.1, No. 1, pp.71-82.

Etzkowitz, H.(2002), 'Incubation of incubators: innovation as a triple helix of university–industry–government networks', *Science and Public Policy*, 29 (2), pp.115–128.

Fejes, A. (2008), 'European Citizens under Construction: The Bologna process analysed from a governmentality perspective', *Educational Philosophy and Theory*,40(4), pp.515-530.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994), *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies,* London: Sage.

Giroux, A., 'Selling Out Higher Education', *Policy Futures in Education,* Volume 1, Number 1, 2003, pp. 179-200.

Hazelkorn, E. (2009), 'Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices', Higher Education Management and Policy, Vol. 21/1, Paris: OECD, pp.55-76.

Hartmann, E. (2008), 'Bologna goes global: a new imperialism in the making?', G*lobalisation, Societies and Education*, 6:3, pp. 207-220.

Hartmann, E. (2010), 'The new research agenda in critical higher education studies', *Globalisation, Societies and Education*, 8: 2, pp. 169-173.

Held, D. & McGrew, A. (2000), *The global transformations reader: an introduction to the globalisation debate*, Cambridge: Polity Press.

Hellström, T. & Raman, S. (2001), 'The commodification of knowledge about knowledge: knowledge management and the reification of epistemology', *Social Epistemology*, Vol.15, No.3, pp.139-154.

Kehm, B. & Teichler, U. (2006), 'Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process', *Tertiary Education Management*, 12, pp. 269–282.

Keeling, R. (2006), 'The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse', *European Journal of Education,*Vol. 41, No. 2, pp. 203-223.

Kenway, J. & Bullen, E. & Robb, S. (2004), 'The Knowledge Economy, the Techno-preneur and the Problematic Future of the University', *Policy Futures in Education*, Vol.2,No.2, pp.330-348.

King, R.P. (2007), 'Governance and accountability in the higher education regulatory state', *Higher Education*, 53, pp. 411-430.

Knight, J. (2003), *GATS, Trade and Higher Education*. *Perspective 2003.Where are we*?, The Observatory on Borderless Higher Education, London.

Kohler, J.(2003), 'Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area', *Higher Education in Europe*, Vol.28, No. 3, pp. 317–30.

Kwiek, M. (2001), 'Globalization and Higher Education', *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 1, pp.27-38.

Kwiek, M. (2005), 'The University and the State in a Global Age: renegotiating the traditional social contract?', *European Educational Research Journal,* 4 (4) , pp.324-341.

London Communique (2007), *Towards the European Higher Education Arena: Responding to the Challenges in a Globalised World*, London, 18 May 2007.

Louvain communiqué (2009), *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/Louvain-la-Neuve, April 28–29.

Maasen, P. & J.P. Olsen, I.P. (eds) (2007), *University dynamics and European integration.* Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Magalhaes, A.M. & Stoer, S.R. (2003), 'Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy', *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 1, No. 1, pp.41-66.

Marginson, S. & Rhoades, G. (2002), 'Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Glonacal Agency Heuristic', *Higher Education*, 43, pp. 281–309.

Marginson, S. (2004), 'Competition and Markets in Higher Education: a 'glonacal' analysis', *Policy Futures in Education*, 2(2), pp. 175-244.

Neave, G. & Amaral, A. (2008), 'On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers', *Higher Education Quarterly*, 62 (1/2), pp. 40–62.

Nikolakaki, M. & Pasias, G. (2010), 'Greek Higher Education Area and the Bologna Panopticon : Processes of Governmentality, Perforamtivity and Surveiilance", in Paraskeva, J.M. (ed), *Unaccomplished Utopia. NeoConseravtive Dismantling of Public Higher Education in the European Union*, Sense Publishers, pp. 65-94.

Normand, R. (2010), 'Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education', *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 407-421.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001), *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty,* Cambridge: Polity Press.

OECD (2000), *Knowledge management in the learning society*, Paris: OECD.

Palfreyman, D. (2008), 'The legal impact of Bologna implementation: exploring criticisms and critiques of the Bologna process', *Education and the Law*, 20 (3), pp. 249-257.

Palomba, D. (ed.) (2008), *Changing universities in Europe and the "Bologna-Process. A seven-country study,* Rome: Aracne.

Papatsiba, V. (2006), 'Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process', *Comparative Education,* Vol. 42, No. 1, pp. 93-111.

Parker, M. & Jary, D. (1995), 'The McUniversity: organization, management and academic subjectivity', *Organization*, 2, 1995, pp. 319-338.

Pasias, G. (2009), 'Towards the European Panopticon : emerging discourses and changing policies on 'knowledge', 'markets' and 'governmentality' at greek higher education reform (1997-2007)', in Mattheou, D. & Roussakis, Y. (eds), *Quality and Equality in Education, Policies and Practices in Comparative Perspective*, CESE Papers and Reports, Athens, pp. 117-134.

Porter, P. & Vidovich, L. (2000), 'Globalization and Higher Education Policy', *Educational Theory*, Vol. 50, No. 1, pp.449-464.

Prague communiqué (2001), *Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education,* Prague, May 19.

Rauhvargers, A. (2004) 'Improving the Recognition of Qualifications in the Framework of the Bologna Process', *European Journal of Education,*Vol. 39, No. 3, pp. 331-347.

Readings, B. (1996), *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reichert, S. (2010), 'The intended and unintended effects of the Bologna reforms', *Higher Education Management and Policy*, Volume 22/1, OECD , pp. 99-118.

Rectors of European Universities, *Magna Carta Universitatum*, Bologna, 18.9.1988.

Ritzer, G. (1996), 'McUniversity in the Postmodern Consumer Society', *Quality in Higher Education*, Vol. 2, No. 3, pp.185-199.

Robertson, R. (1992), *Globalization*, London: Sage,

Robertson, S.L, Bonal, X. & Dale, R. (2002), 'GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization', *Comparative Education Review,* Vol. 46, No. 4, pp. 472-496.

Robertson, S. (2005), Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education* 41, no. 2: 151–70.

Robertson, S.L. & Keeling, R (2008), 'Stirring the lions: strategy and tactics in global higher education', *Globalisation, Societies and Education,* Vol. 6, No. 3, pp. 221–240.

Robertson, S. & Keeling, R. (2010), The Role of the Bologna Process in the Global Struggle for 'Minds' and 'Markets', in J.M.Paraskeva (ed), *Unaccomplished Utopia. NeoConservative dismantling of Public Higher Education in the European Union*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 41-63.

Saarinen, T. (2005), 'Quality' in the Bologna Process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques', *European Journal of Education,* Vol. 40, No. 2, pp.189-204.

Shore C., (2008), 'Audit culture and liberal governance: Universities and the politics of Accountability', *Anthropological Theory*, 8(3), 278-298.

Slaughter, S. & Leslie, L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Sorbonne Joint Declaration, *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*, Paris, the Sorbonne, May 25 1998.

Stehr, N. (1994), *Knowledge Societies*, London: Sage.

Stone, D. (ed), (2000), *Banking on knowledge: The genesis of the Global Development.* London: Routledge.

Teichler, U. (2004), 'The changing debate on internationalisation of higher education', *Higher Education*, 48, pp. 5–26.

Tjeldvoll, A. & Holtet, K. (1998), 'The service university in a service society: The Oslo case', *Higher Education,*Vol.35,No.1,pp. 27–48.

Vaira, M. (2004), 'Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis', *Higher Education*, No.48, pp. 483–510.

Veiga, A. & Amaral, A. (2006), "The open method of coordination and the implementation of the Bologna process", *Tertiary Education Management*, Vol.12, No.4, pp. 283–295.

Vibert, F. (2007). *The Rise of the Unelected: Democracy and the New Separation of Powers*, Cambridge: Cambridge University Press.

World Bank (2003), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education,* Washington: World Bank.

Β. Ελληνόγλωσση.

Γκότοβος, Αθ. (2005), 'Ανομία και πελατειακά δίκτυα στο ελληνικό πανεπιστήμιο: η άλωση του δημόσιου χώρου και η αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης', *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 2-3, σσ.33-83.

ΕΛΙΑΜΕΠ (2003), *Η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον,* Αθήνα : ΕΛΙΑΜΕΠ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000α), *Για έναν Ευρωπαϊκό Χώρο στον τομέα της Έρευνας*, COM(2000) 58 τελικό, Βρυξέλλες, 18.01.2000.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000β), *Δημιουργία του «Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας»: Κατευθυντήριες γραμμές των δράσεων της Ένωσης στον τομέα της έρευνας (2000-2006*), COM (200) 612, Βρυξέλλες, 4.10.2000.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), *Η Διεθνής διάσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας*, COM (2001) 346, Βρυξέλλες, 25.6.2001.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002), *Μια νέα ώθηση στον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας*, COM (2002) 565, Βρυξέλλες, 16.10.2002.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003), *Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης*, COM 58 τελικό, Βρυξέλλες, 05.02.2003.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2004), *Σύσταση για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, COM (2004) 642, Βρυξέλλες, 12.10.2004.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005), *Συνεργασία για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση. Νέο ξεκίνημα για τη στρατηγική της Λισαβόνας*, COM (2005) 24, Βρυξέλλες, 2.2.2005.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006α), *Επίτευξη της Ατζέντας Εκσυγχρονισμού για Πανεπιστήμια: Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα*, COM(2006) 208, Βρυξέλλες, 10.5.2006.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006β), *Ίδρυση του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας*, COM(2006) 604 τελικό, Βρυξέλλες, 13.11.2006.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000), Συμπεράσματα της προεδρίας, Λισαβόνα (23-24/3/2000).

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2006), Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βρυξέλλες (23-24/3/2006).

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2008), Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βρυξέλλες (13-14/3/2008).

Θεοτοκάς, Ν. (2005), 'Πρόλογος', στο Κάτσικας, Χ., *Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση. Η μετάλλαξη του Πανεπιστημίου*, Αθήνα : Gutenberg, σσ. 9-22.

Κάτσικας, Χ. (2005), *Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώταης Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση. Η μετάλλαξη του Πανεπιστημίου*, Αθήνα : Gutenberg.

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007), *Τα Πανεπιστήμια φλέγονται. Αλλαγές και αναταράξεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα : Α.Α.Λιβάνης.

Κελπανίδης, Μ. (2007), 'Η Παιδαγωγική ως επιστήμη στην Ελλάδα μετά το 1982: προέλευση, ακαδημαϊκή εξέλιξη και προσανατολισμοί του διδακτικού-ερευνητικού προσωπικού της', στο *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*, Χαριστήριος τόμος στον Ι.Σ. Μαρκαντώνη, Αθήνα: Gutenberg, σσ.17-42.

Κλάδης, Δ. (2003), 'Η κοινωνική διάσταση της Διαδικασίας της Μπολόνια και η πορεία από τη Μπολόνια στην Πράγα και από την Πράγα στο Βερολίνο', στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα : Σαββάλας, σσ. 56-63.

Κλάδης, Δ., Κοντιάδης,Χ. & Πανούσης, Γ. (επιμ) (2007), *Η Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουζέλης, Γ. (2000), 'Από τη Διδασκαλία στα Προγράμματα. Γνώση και Εξουσία στο σημερινό πανεπιστήμιο', στο Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Δομές και Σχέσεις Εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Αθήνα, σσ. 204-209.

Λαζαρίδης, Θ. (2008), *Ο δρόμος για την αναγέννηση του ελληνικού πανεπιστημίου*, Αθήνα : Κριτική.

Μανιτάκης, Α. (2010), *Οι χρόνιες θεσμικές αγκυλώσεις του δημόσιου πανεπιστημίου και οι επιζητούμενες απεξαρτήσεις του*, Ιστολόγιο ΠΟΣΔΕΠ, 2/11/2010.

Ματθαίου, Δ. (2001), 'Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο απέναντι στις προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας', στο Ματθαίου,Δ. (επιμ), *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας*, Αθήνα, σσ. 53-87.

Ματθαίου, Δ. (2005), 'Το πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Ο αναγνωστικός κώδικας της Νέας Δεξιάς και η μάχη των λέξεων', στο Γράβαρης,Δ.Ν.-Παπαδάκης,Ν. (επιμ), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα : Σαββάλας.

Ξανθόπουλος ,Θ. (2001), 'Παγκοσμιοποίηση της Αγοράς, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και Διακήρυξη της Μπολώνια' , περ. *Το Πανεπιστήμιο,* τ.3/2001, έκδοση του Ομίλου Πανεπιστημιακών, Αθήνα, σσ.67-90.

Παληός, Ζ. & Κυριαζή, Ο. (1999), 'Οι Έλληνες Πανεπιστημιακοί', *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 2-3, σσ.197-233.

Πανούσης, Γ. (2003), 'Από την κοινωνία της αγοράς στην αγοραία εκπαίδευση', στο στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ), *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα : Σαββάλας, σσ. 99-110.

Πανούσης, Γ. (2008), 'C-Universities? (Corrupted Universities/Διεφθαρμένα Πανεπιστήμια)', *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 153, σσ. 17-38.

Παπαδάκης, Ν. (2004), *Παλίμψηστη Εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδάκης, Ν. (2007), 'Μια τόσο βολική αυταπάτη. Οργάνωση συμφερόντων και ιδεολογικοπολιτικές παράμετροι του μεταρρυθμιστικού εκρεμούς στην ανώτατη εκπαίδευση μετά το ΄82', στο Κλάδης, Δ. κα (επιμ), *Η Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, Παπαζήσης, Αθήνα, σσ. 65-82.

Πασιάς, Γ. & Ρουσσάκης, Ι. (2003), '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', στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου, *Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, (4-6/10/2002) ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, www.eriande.elemendu. upatras.gr, 2003.

Πασιάς, Γ. (2006), *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006),* τομ.Β΄, Αθήνα:Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2005), 'Η 'ΑΜΣ' ως πολιτική 'εκμάθησης', ως πρακτική 'θέασης' και ως τεχνολογία 'επιτήρησης'. Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην 'Ευρώπη της Γνώσης', *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχ. 5, εκδ. ΕΛ.Ε.Σ.Ε/Πατάκης, σσ. 13-49.

Πασιάς, Γ. (2008α), 'Η 'Μπολόνια', η 'Λισαβόνα' και η 'Ευρώπη της γνώσης' : Σημειολογίες και πολιτικές για τη μεταρρύθμιση του ευρωπαϊκού πανεπιστημίου (1997-2007)', στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ), *Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση. Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Πρακτικά 1ου Διεθνές Συνεδρίου 28-30/11/2008, Τόμος Ι, ΚΕΔΕΚ / ΠΤΔΕ Πανεπ. Πατρών, Πάτρα Δεκ. 2008, σσ. 90-101.

Πασιάς, Γ. (2008β), 'Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και η διαδικασία της Μπολόνια : Κανονιστικός ισομορφισμός, πολιτικές διακυβέρνησης και τεχνολογίες επιτήρησης', στο ΣΤ΄ Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (ΠΕΕ) με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Αθήνα, Φιλοσοφική Σχολή, 5-7/12/2008, (υπό δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου).

Πασιάς, Γ. (2010), 'Το Πανεπιστήμιο σε μετάβαση: η ιστορικότητα του μετασχηματισμού, οι νέοι 'ιδεότυποι' της 'γνώσης' του 'κράτους' και της 'αγοράς' και τα όρια του

διακυβεύματος' στον τόμο Αφιέρωμα για τα «20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας», εκδ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (υπό δημοσίευση).

ΠΟΣΔΕΠ, *Οι προτάσεις της ΠΟΣΔΕΠ για την αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου*, Αθήνα, Νοέμβριος, 2006.

ΠΟΣΔΕΠ (2010), *Απόφαση της Διοικούσας Επιτροπής της ΠΟΣΔΕΠ για τη Μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 27-11-2010.

Πρόκου, Ε. (2009), 'Πολιτικές αξιολόγησης/διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα', *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 11-12, Αθήνα: ΕΛΕΣΕ, σσ. 76-103.

Σταμάτης, Κ. (2007), 'Πανεπιστημιακή γνώση/έρευνα και αγορά. Η ελληνική περίπτωση', στο Κλάδης, Δ., Κοντιάδης,Χ. & Πανούσης, Γ. (επιμ), *Η Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 293-319.

Συμβούλιο της ΕΕ (2003), Απόφαση 2317/2003/ΕΚ της 5/12/2003 για τη θέσπιση του προγράμματος Erasmus MUNDUS, ΕΕ L 345, της 31.12.2003.

Συμβούλιο της ΕΕ (2007), Ψήφισμα σχετικά με τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων χάριν της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης, εγγρ. 16096/1/07, REV 1, Βρυξέλλες, 6-12-2007.

Συμβούλιο της ΕΕ (2008α), Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 29-30/5/2008 σχετικά με τη δρομολόγηση της διαδικασίας της Λουμπλιάνα για την πλήρη υλοποίηση του ΕΧΕ, Βρυξέλλες.

Σύνοδος των Πρυτάνεων (2010), Απόφαση της έκτακτης Συνόδου των Πρυτάνεων, Λαύριο 10-11/12/2010.

ΥΠΕΠΘ, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι, 2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, 1994-1999), Αθήνα, 1997.

ΥΠΕΠΘ (2000), ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ : Έργο "Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης" (Πράξη 2.1.2. "Στρατηγικός και χωροταξικός σχεδιασμός της ανώτατης εκπαίδευσης"/Κωδικός 61104), Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ/ ΟΣΧΣ (2001) «Κείμενο αρχών για τη δημιουργία νέων Ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα», Ομάδα Στρατηγικού και Χωροταξικού Σχεδιασμού, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2001.

ΥΠΕΠΘ/ ΟΣΧΣ (2002), «Πλαίσιο αρχών και προϋποθέσεων για τη δημιουργία νέων σχολών και τμημάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε υπάρχουσες ή σε νέες γεωγραφικές έδρες», (Αθήνα, 29/4/2002).

ΥΠΕΠΘ (2003), Secretariat of Higher Education, Greece National Report, *Implementation of the Bologna Process*, Athens, 4 August 2003.

ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3328/2005 «Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης», ΦΕΚ 80, τ.Α΄, 1-4-2005.

ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων - Παράρτημα Διπλώματος», ΦΕΚ 189, τ.Α΄, 2.8.2005.

ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3369/2005 «Συστηματοποίηση Δια βίου Μάθησης και άλλες Διατάξεις», ΦΕΚ 171, τ.Α΄, 6.7.2005.

ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3391/2005 «Ίδρυση Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος», ΦΕΚ 240 τ.Α΄, 4.10.2005.

ΥΠΕΠΘ (2005), Νόμος 3404/2005 **«**Ρύθμιση θεμάτων Ανώτατης Πανεπιστημιακής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 260, τ.Α΄, 17.10.2005.

ΥΠΕΠΘ (2006), *Οι Πρωτοβουλίες για την Αναβάθμιση της Ποιότητας της Δημόσιας Εκπαίδευσης*, Απολογισμός Πεπραγμένων (Μάρτιος 2004- Αύγουστος 2006), Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (2007), Αιτιολογική Έκθεση του Ν. 3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», Αθήνα : ΥΠΕΠΘ.

ΥΠΕΠΘ (2007), Νόμος 3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», ΦΕΚ 69, τ.Α΄, 20-3-2007.

ΥΠΕΠΘ (2008), Νόμος 3606/2008 «*Ίδρυση και λειτουργία Κολλεγίων και άλλες διατάξεις*», ΦΕΚ 177, τ.Α΄, 25-8-2008.

ΥΠΔΒΜΘ (2010), Νόμος 3879/2010 «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, ΦΕΚ 163, τ.Α΄, 25-8-2008.

ΥΠΔΒΜΘ (2010), «Εθνική Στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση : *αυτοδιοίκηση, λογοδοσία, ποιότητα, εξωστρέφεια*», κείμενο διαβούλευσης, 16-9-2010, Ρέθυμνο.

Δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.20-21/2013, σσ.128-154.

Το διακύβευμα του 'πολίτη' στο πλαίσιο του ιστορικού μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεωρήσεις και ζητήματα.

Γεώργιος Πασιάς

Περίληψη

Η έννοια και η ιδιότητα του 'ευρωπαίου πολίτη', τόσο στο συμβολικό όσο και στο εφαρμοσμένο επίπεδο, συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών και το πρόταγμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Στο άρθρο επιχειρείται μια κριτική ανάγνωση διακριτών όψεων της ιδιότητας του 'ευρωπαίου πολίτη' στο πλαίσιο του λόγου και των πολιτικών της ΕΕ, οι οποίες συνδέονται με την επικυριαρχία του μοντέλου της αγοράς, το αυξανόμενο έλλειμμα συμβόλων και δημοκρατίας και την επικράτηση ενός τεχνοκρατικού μοντέλου διακυβέρνησης που συνδέεται με την προοπτική μιας *μετρήσιμης* «Ευρώπης της γνώσης» κυβερνώμενης από τους αριθμούς.

Εισαγωγή.

Η έννοια και η ιδιότητα του 'πολίτη' έχουν αποτελέσει θέμα ευρείας κριτικής συζήτησης τις τελευταίες δεκαετίες καθώς συνδέονται με τις διαδικασίες του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών και το πρόταγμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Ιστορικά, η Παιδεία του Πολίτη ως η συγκρότηση του Λόγου διαμέσου των Θεσμών, συνδέθηκε στενά, μεταξύ άλλων, με τις έννοιες της δημοκρατίας, των δικαιωμάτων, της κοινωνικής συνοχής, της συλλογικής ταυτότητας, της δημόσιας σφαίρας και της κοινωνίας των πολιτών.

Στα διάφορα στάδια του ιστορικού μετασχηματισμού της ΕΕ η ιδιότητα του πολίτη υπήρξε αντικείμενο πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνευτικών προσεγγίσεων ως θεσμικό διακύβευμα, ως συμβολική αναπαράσταση, ως πολιτικό και πολιτειακό σημαίνον, ως εκπαιδευτική 'ικανότητα' στο πλαίσιο της διαβίου μάθησης. Σήμερα, στη στροφή του 21^{ου} αιώνα, η σύγχρονη έννοια του 'ευρωπαίου πολίτη' δέχεται σαφείς επιδράσεις και καλείται να μετασχηματιστεί σε πολλαπλά *επίπεδα* (τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές), σε πολλαπλές *διαστάσεις* (νομική, πολιτική, κοινωνική, πολιτισμική), με πολλαπλά σημεία *αναφοράς* (ιδιότητα, χαρακτηριστικά, περιεχόμενο, σχέσεις) και πολλαπλούς *αναδόχους* (κυβερνήσεις, πολιτικά κόμματα, επιχειρήσεις, κοινωνικούς εταίρους, διεθνείς οργανισμούς, μη κυβερνητικούς οργανισμούς). Ζητήματα όπως το συμβολικό έλλειμμα (ιδέα της Ευρώπης και ευρωπαϊκή ταυτότητα), η κρίση των ευρωπαϊκών θεσμών, η προβληματική ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, τα αγοραία δικαιώματα και η 'ελευθερία της αγοράς', η θολή προοπτική της ευρωπαϊκής συμπολιτείας αποτελούν κρίσιμα πεδία της συνάντησης του ευρωπαίου πολίτη με το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Σκοπός του άρθρου είναι η κριτική ανάγνωση διακριτών όψεων της ιδιότητας του 'ευρωπαίου πολίτη' στο πλαίσιο του λόγου και των πολιτικών της ΕΕ, οι οποίες συνδέονται με την επικυριαρχία του μοντέλου της αγοράς, το αυξανόμενο έλλειμμα

συμβόλων και δημοκρατίας και την επικράτηση ενός τεχνοκρατικού μοντέλου διακυβέρνησης που συνδέεται με την προοπτική μιας *μετρήσιμης* «Ευρώπης της γνώσης» κυβερνώμενης από τους αριθμούς.

Α. Η έννοια του 'ευρωπαίου πολίτη' και η ελλειμματική διαχείριση των συμβόλων πριν το Μάαστριχτ

Η 'Ευρώπη' ως ερμηνευτική οντότητα δεν θεωρείται ως μια σταθερή, κυρίαρχη, αυτόνομη οντότητα αλλά ως ένα δυναμικό και μεταλλασσόμενο μόρφωμα το οποίο μελετάται διαμέσου των ιστορικών σχέσεων εξουσίας-γνώσης που το δημιούργησαν, το διαμορφώνουν και το καθορίζουν. Ο 'λόγος' για την 'Ευρώπη' είναι ένας φαντασιακός λόγος, ένας ετερόφωτος λόγος που αρθρώνεται πάντοτε μέσα από άλλους 'λόγους' που αναφέρονται στον ιστορικό μετασχηματισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών και αφορούν, μεταξύ άλλων : στη συγκρότηση μιας αξιόπιστης ιδεολογίας του *ευρωπαϊσμού* (πολιτικός λόγος), την προβολή ενός πειστικού *οράματος για το μέλλον* των ευρωπαϊκών κοινωνιών (φαντασιακός λόγος), την ανακατασκευή μιας ισχυρής *ευρωπαϊκής ιδέας* (ιστορικός λόγος) και μιας συνεκτικής *ευρωπαϊκής ταυτότητας* (συμβολικός λόγος), τη θέσμιση μιας *ευρωπαϊκής συμπολιτείας* (θεσμικός λόγος) ικανής να επιλύσει τα εσωτερικά προβλήματα (διαφορές εθνικών κρατών και κοινωνιών) και να αντιμετωπίσει θετικά τις προκλήσεις του διεθνούς συστήματος (Καζαμίας 1995, Φλουρής – Πασιάς 1997: 259-264, Παντίδης & Πασιάς 2004: 123-125).

Η ιδέα της Ευρώπης απέκτησε ποικίλες όψεις και περιεχόμενο στα διάφορα στάδια της ιστορικής μετεξέλιξης (ΕΚΑΧ-ΕΟΚ-ΕΕ) και επηρεάστηκε από τις πολιτικού, ιδεολογικού αλλά και εθνο-πολιτισμικού χαρακτήρα διαφορές μεταξύ των κρατών μελών της Κοινότητας, οι οποίες αφορούσαν στον έλεγχο της μορφής (Ενωση), των σχέσεων (Ομοσπονδία) και του περιεχομένου (Ολοκλήρωση) της θεσμιζόμενης υπερεθνικής ευρωπαϊκής κοινωνίας (Ιωακειμίδης 1994, Παπαστάμκος 1994, Τσάτσος 1997). Παράλληλα, το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης δοκιμαζόταν από μια διαρκή 'κρίση νομιμοποίησης' του 'λόγου' της σχετικά με την ιδέα ('ολοένα και στενότερη ένωση'/ever close union) και την ταυτότητα ('ενότητα στην πολυμορφία'/ unity in diversity) της ενωμένης Ευρώπης, καθώς και τη συγκρότηση και τη λειτουργία των ευρωπαϊκών θεσμών Παντίδης & Πασιάς, ό.π,: 73-91).

Οι έννοιες της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαίου πολίτη ακολούθησαν παράλληλη πορεία με αυτήν της ευρωπαϊκής ιδέας. Από την 'εμβρυακή' μορφή της ΕΚΑΧ στη δεκαετία του ΄50 στην 'ασθενή' της ΕΟΚ τη δεκαετία του '70 (Olsen 2008:44-54) και τη 'συμβολική'/ 'πολιτισμική' της δεκαετίας του '80 (Shore 1993) μέχρι τη 'νομική'/'οικονομική' στη δεκαετία του '90 και την 'πολιτική'/ 'εργαλειακή' της δεκαετίας του 2000 (Πασιάς 2005α), συνδέθηκαν στενά με το περιεχόμενο του ιδεολογικού, πολιτικού και οικονομικού μετασχηματισμού της Κοινότητας στα διάφορα στάδια της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (βλ. πίνακα 1).

Στις ιδρυτικές συνθήκες (ΕΚΑΧ-ΕΟΚ) δεν υπάρχουν ουσιαστικές αναφορές σε πολιτικούς, και κοινωνικούς στόχους ή στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς η έμφαση δόθηκε αποκλειστικά στους οικονομικούς στόχους (αρμονική ανάπτυξη, απασχόληση, βελτίωση όρων διαβίωσης) (Πασιάς 2006α : 99-105). Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι μια δευτερογενής, εξαρτημένη και έμμεση ανάγνωση της έννοιας του πολίτη κατά την αρχική περίοδο της ΕΚ (1957-1970) μπορεί να γίνει μόνο δια μέσου του νομικού πλαισίου της Κοινότητας (ΕΟΚ) και των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου με έμφαση στο δικαίωμα της ελεύθερης μετακίνησης των εργαζομένων στο πλαίσιο της δημιουργίας της

ενιαίας αγοράς εργασίας (Wiener 1997: 537-541). Κατά τη διάρκεια της περιόδου οι έννοιες/χαρακτηριστικά της ταυτότητας και του πολίτη (‘ανήκειν’, ‘δικαιώματα’, ‘συμμετοχή’) θα είναι ελλειμματικές και θα ερμηνεύονται με βάση δικαιώματα όπως η ισότητα της μεταχείρισης, η ελευθερία και η αξιοπρέπεια του ατόμου, ενώ τα δικαιώματα του πολίτη θα συνδεθούν σταδιακά με την πρόθεση της Κοινότητας για τη διεύρυνση και τη νομιμοποίηση των πολιτικών της σε νέα πεδία αρμοδιοτήτων (π.χ. εκπαιδευτικής και κοινωνική πολιτικής) (Πασιάς 2006α:236-245, Shore 2006:13).

Οι έννοιες της ‘ευρωπαϊκής ταυτότητας’ και του ‘ευρωπαίου πολίτη’ ήρθαν στο προσκήνιο στις αρχές της δεκαετίας του ΄70 και συνδέθηκαν με την πρώτη απόπειρα για τη συγκρότηση της πολιτικής και της πολιτισμικής διάστασης του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Shore 1993, Strath 2000: 388-389, Πασιάς 2005α: 239). Στη διακήρυξη της Κοπενχάγης (1973) η διαμόρφωση της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» συνδέθηκε με τη διατήρηση και την υποστήριξη της πολιτισμικής κληρονομιάς (εθνικής & της ευρωπαϊκής) (European Commission 1973). Παράλληλα, τα δικαιώματα του ευρωπαίου πολίτη - που εξακολουθούσαν να στηρίζονται στις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου - ισχυροποιήθηκαν στο συμβολικό επίπεδο τόσο με την έκθεση Tindemans (1975) που αφορούσε στην προώθηση της πολιτικής ενοποίησης της Ευρώπης, όσο και, κυρίως, με την εκλογή, για πρώτη φορά, των βουλευτών για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (1979) (Hansen 2000).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ΄80 οι έννοιες του ‘πολίτη’ και της ‘ταυτότητας’ συνδέθηκαν με το μετασχηματισμό της ΕΟΚ σε ΕΕ (Fontainebleau 1984, Μιλάνο 1985, Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη 1986) και εμπλούτισαν τον Κοινοτικό ‘λόγο’ με διακριτά χαρακτηριστικά : *πολιτικά* (‘ενεργός συμμετοχή των πολιτών στην ευρωπαϊκή οικοδόμηση’ /έκθεση Antonnino, 1985), *πολιτιστικά* (‘γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού της Ευρώπης’/Διακήρυξη Στουτγάρδης, 1983), *κοινωνικά* (‘ενίσχυση της ταυτότητας και προαγωγή της ευρωπαϊκής συνείδησης των πολιτών’/Fontainebleau,1984), *συμβολικά* (ύμνος, σημαία), *εκπαιδευτικά* (απόφαση Gravier, 1985, ψήφισμα για την Ευρωπαϊκή Διάσταση, 1988), *εργασιακά* (‘Κοινωνικός Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων των εργαζομένων’/ Στρασβούργο, 1989). Κατά τη διάρκεια της περιόδου η έννοια της *Ευρώπης των πολιτών* μετεξελίχθηκε σε κεντρική συμβολική νοηματοδότηση του εγχειρήματος για τη «*μετάβαση από την Κοινότητα προς την Ένωση*» και στην «*εικόνα της Ευρώπης στον κόσμο*» (Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη 1986) και υποστηρίχθηκε από δράσεις της Επιτροπής, όπως η καθιέρωση και προώθηση των ευρωπαϊκών συμβόλων (διαβατήριο, σημαία, ύμνος) καθώς και η ενίσχυση ορισμένων «πολιτικού χαρακτήρα» δικαιωμάτων (δικαίωμα πρόσβασης, αναφοράς και αντιπροσώπευσης στα κοινοτικά όργανα) (Πασιάς 2005α, Olsen 2008).

Πίνακας 1 : Μετασχηματισμοί της έννοιας του 'ευρωπαίου πολίτη'
στα διάφορα στάδια της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης

Περίοδοι/ Στάδια	**Ιδιότητα μέλους**	**Δικαιώματα**	**Συμμετοχή**	**Ταυτότητα**	**Έννοια**
ΕΚΑΧ (1951)	Εργαζόμενοι άνθρακα και χάλυβα	Με βάση την ελεύθερη μετακίνηση	Βασισμένη στην εργασία	Ανενεργή	Σε εμβρυακό επίπεδο
ΕΟΚ (1957)	Εργαζόμενοι και υπήκοοι των κρατών μελών	Με βάση την ελεύθερη μετακίνηση και την αρχή της μη-διάκρισης	Βασισμένη στην ενιαία αγορά εργασίας	Ανενεργή	Θεμελίωση της έννοιας του πολίτη της ενιαίας αγοράς
Αποφάσεις του Ευρωπ. Δικαστηρίου (60s–70s)	Αναγνώριση μέσω των δικαιωμάτων	Οικονομικά / ευρωπαϊκά (ως άμεση επίδραση της ΕΟΚ)	Βασισμένη στην ενιαία αγορά εργασίας	Ασθενής (με βάση την άμεση επίδραση των δικαιωμάτων της ΕΟΚ)	Θεμελίωση της έννοιας του πολίτη ως δικαιώματος της ενιαίας αγοράς
Ευρωπαϊκή Νομοθεσία για την ελεύθερη μετακίνηση (60s–70s)	Αναγνώριση μέσω της παραμονής και της εργασίας	Θεμελιώδες δικαίωμα της ελεύθερης μετακίνησης	Βασισμένη στην εργασία	Ασθενής (με βάση την ισότητα της μεταχείρισης και της ελευθερίας και την αξιοπρέπεια του ατόμου)	Θεμελίωση της έννοιας του πολίτη διαμέσου της νομιμοποίησης της παραμονής
1980s	Εργαζόμενοι και εθνικοί πολίτες των κρατών μελών	Οικονομικά & Ευρωπαϊκά (με βάση αποφάσεις του Ευρωπ. Δικαστηρίου	Βασισμένη στην εκλογή μελών του Ευρ. Κοινοβουλίου και στην αγορά	Έμφαση στην εθνική & ευρωπαϊκή κληρονομιά/ πολυπολιτισμικότητα	Συμβολική κατασκευή της έννοιας του πολίτη από την ευρωπαϊκή ταυτότητα
Ευρωπαϊκή Ένωση (90s)	Εργαζόμενοι της ΕΕ και εθνικοί πολίτες μέσω των δικαιωμάτων	Αρθρο 8 ΣΕΕ και Αποφάσεις του Ευρωπ. Δικαστηρίου	Βασισμένη στην εκλογή μελών του ΕΚ. Έμφαση στο δημοκρατικό έλλειμμα	Ενότητα στην ποικιλομορφία	Νομική Οικονομική (δικαιώματα αγοράς) Επικοινωνιακή Ευρώπη των πολιτών
Ευρωπαϊκή Ένωση (Λισσαβόνα (2000+)	Προς έναν πολυεπίπεδο δημόσιο χώρο	Αρθρο 8 της Συνθ.ΕΕ και Αποφάσεις του Ευρωπ. Δικαστηρίου	Βασισμένη στην εκλογή μελών του ΕΚ .Έμφαση στο δημοκρατικό έλλειμμα	Ενότητα στην ποικιλομορφία	Πολιτική: να φέρει την Ευρώπη πιο κοντά στους πολίτες της. Εργαλειακή /λειτουργική. Ικανότητα του Ενεργού πολίτη

Πηγή : Olsen, E., 2008, Pasias & Roussakis 2012a.

Ο ευρωπαίος πολίτης' στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση : 'Τόποι' και 'λόγοι' υπό την κηδεμονία της αγοράς

Στη διάρκεια της δεκαετίας του ΄90 η ιδέα και η ταυτότητα της Ευρώπης και η συγκρότηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη (european citizenship) απέκτησαν νέο σημειολογικό ενδιαφέρον καθώς επηρεάστηκαν από τις αλλαγές στους σκοπούς, τις αρμοδιότητες, τις δομές και τη λειτουργία της Κοινότητας, ενώ, παράλληλα αποτέλεσαν διακριτό πεδίο αιχμής του 'λόγου' στο συμβολικό επίπεδο και των πολιτικών της Επιτροπής στο εφαρμοσμένο επίπεδο (Pasias 2007, Bee 2008). Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1993) η Ευρωπαϊκή Ένωση απέκτησε νομική υπόσταση, ενίσχυσε τη θεσμική της συγκρότηση και διαμόρφωσε ενιαίο πρόσωπο και χαρακτήρα αναφοράς στο διεθνή χώρο. Παράλληλα, οι συμβολικοί στόχοι απέκτησαν σαφές κοινωνικό (κοινωνική δικαιοσύνη, δημοκρατία, ισότητα) και πολιτικό περιεχόμενο (ιδιότητα πολίτη, δικαιώματα, διαφάνεια, ευελιξία, διεύρυνση, διακυβέρνηση), καθώς συνδέθηκαν άμεσα με την ιδεολογία του ευρωπαϊσμού τόσο ως προς την ιστορικότητα και το μελλοντικό προσανατολισμό του εγχειρήματος (*ever closer union*) όσο και ως προς το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής 'ταυτότητας' (*unity in diversity*) (Shaw 1998, Bellamy et al. 2006). Τόσο κατά τη διάρκεια της διακυβερνητικής βούλευσης (1990-91) όσο και, κυρίως, στη Συνθ. ΕΕ, η έννοια του πολίτη θα υποστασιοποιηθεί ως *πολιτική* έννοια (political concept), θα συγκροτηθεί ως *νομική* έννοια (legal concept) στο άρθρο 8 της Συνθήκης και θα καθοριστεί ως πεδίο *πολιτικής πρακτικής* (policy) στα προγράμματα δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Wiener 1997: 529).

Σύμφωνα με κριτικές μελέτες της περιόδου η έννοια του πολίτη κρίνεται ως περιορισμένη και ελλειμματική τόσο στο θεσμικό επίπεδο όσο και στο λόγο και στις πολιτικές της ΕΕ (Lehning 2001, Kostakopoulou 2007, Bellamy 2008). Η έννοια του πολίτη απέκτησε μεν νομική υπόσταση στη Συνθ.ΕΕ, με περιορισμένα όμως κοινωνικά, πολιτικά και αστικά στοιχεία. Ενώ, μέχρι τη δεκαετία του ΄90 η έννοια του πολίτη συνδέθηκε περισσότερο με την πολιτική και την πολιτιστική διάσταση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, μετά τη θέσπιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ, αναπτύχθηκε *ασύμμετρα*, υπέρ της οικονομικής και σε βάρος της πολιτικής και της κοινωνικής διάστασης (Hansen 2000, Delaney & Barani 2003, Strumia 2011).

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, θα επικρατήσει ένας τύπος 'οικονομικής ευρωπαϊκής υπηκοότητας' (economy based citizenship) με έμφαση στη νομική διάσταση των δικαιωμάτων στο πλαίσιο της εγκαθίδρυσης της ενιαίας εσωτερικής αγοράς (δικαίωμα μετακίνησης, εγκατάστασης, εργασίας, κα.) (Meehan 1993, Everson 1995, Pasias 2007) και της συγκρότησης του '*φρούριου Ευρώπη*' (Fortress Europe) στη βάση του χώρου της εσωτερικής ασφάλειας όπως ορίστηκε από τη Συνθήκη Sengen (Σταυρόπουλος 1992). Οι τέσσερις οικονομικές ελευθερίες (αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίων, εργαζομένων) που κληρονομήθηκαν στην ΕΕ ως 'κεκτημένο' από τη Συνθήκη ΕΟΚ, συνέχισαν να συγκροτούν τον κοινοτικό στυλοβάτη των ευρωπαϊκών 'δικαιωμάτων της αγοράς'.

Στο άρθρο 8 της Συνθ.ΕΕ (1992) που αναφέρεται ειδικά στην ιθαγένεια και τον πολίτη, ορίζονται τα ακόλουθα: «*Θεσπίζεται ιθαγένεια (citizenship) της Ένωσης. Πολίτης (citizen) της Ένωσης είναι κάθε πρόσωπο (person) που έχει την υπηκοότητα (nationality) ενός κράτους μέλους. Οι πολίτες της Ένωσης έχουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που προβλέπονται από την παρούσα συνθήκη*». Ειδικότερα, τα δικαιώματα των ευρωπαίων πολιτών διακρίθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: α) δικαίωμα ελεύθερης κυκλοφορίας και διαμονής, β) δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι, γ) δικαίωμα διπλωματικής και προξενικής προστασίας και δ) δικαίωμα

αναφοράς στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Όπως φαίνεται, ο όρος 'citizenship' αποδόθηκε ως 'ιθαγένεια' στην ελληνική μετάφραση της Συνθ.ΕΚ. Ο όρος όμως 'ιθαγένεια' είναι συνώνυμος του όρου 'υπηκοότητα' (nationality) ο οποίος χαρακτηρίζει τον μόνιμο, δημοσίου δικαίου, δεσμό που υφίσταται μεταξύ του προσώπου και του κράτους σε ένα εθνοκρατικό σχηματισμό. Ουσιαστικά, στη Συνθ.ΕΕ η έννοια της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη συνδέθηκε με τις έννοιες της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και της εθνικής υπηκοότητας χωρίς να αποκτήσει ενιαίο περιεχόμενο, με περιορισμένο και αποσπασματικό χαρακτήρα. Επιπρόσθετα, στοιχεία που αναφέρονται στα δικαιώματα του ευρωπαίου πολίτη είναι διάσπαρτα σε επιμέρους άρθρα της Συνθήκης (π.χ. παιδεία, πολιτισμός, περιβάλλον, κοινωνική πολιτική) και εμφανίζονται άλλοτε με συμπληρωματικό και άλλοτε με αντιφατικό ή/και αντιθετικό χαρακτήρα (Prentoulis 2001, Shore 2004).

Σε διάφορες μελέτες υποστηρίζεται ότι το περιεχόμενο της ιδιότητας του 'πολίτη της Ένωσης' εγκλωβίστηκε στην έννοια της Ιθαγένειας, η οποία αφενός αποδόμησε το συμβολικό της περιεχόμενο και την απέκδυσε από την πολιτική της διάσταση και αφετέρου της προσέδωσε μια περιορισμένη και ελεγχόμενη χρήση, που προέρχεται, βασίζεται και εξαρτάται από την εθνική υπηκοότητα και χαρακτηρίζεται ως λειτουργική, ατελής, δευτερογενής, εξαρτημένη και πρόσθετη (Φλουρής-Πασιάς 2003: 207). Ουσιαστικά, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, το πολιτικο-ιδεολογικό πρόταγμα της '*Ευρώπης των πολιτών*' μετετράπη στην εργαλειακή ιδιότητα μιας '*Ευρώπης των δικαιωμάτων*' (Baratta & Γιαννούλη 1997), τα οποία, μάλιστα, αποκτούν υπόσταση στο κλειστό πλαίσιο της «αρχής της κινητικότητας», δηλ. μόνον όταν ο πολίτης μετακινείται. Σύμφωνα με τον R. Baubock «*ο πιο σημαντικός περιορισμός συνίσταται στο γεγονός ότι ο πολίτης της Ένωσης αποκτά υπόσταση μόνον όταν ένα πρόσωπο μετακινείται ή ζει σε ένα άλλο κράτος μέλος ή μια τρίτη χώρα*» (παρατιθ. στο Shaw, 1998: 298).

Η 'νέα γεωγραφία του ευρωπαίου πολίτη', το θεσμικό πλαίσιο και η διαμόρφωση του λόγου και των πολιτικών της Επιτροπής για τον ευρωπαίο πολίτη αποτέλεσαν αντικείμενο κριτικής και σε επιμέρους ερμηνευτικές έννοιες που συγκροτούν την ιδιότητα του πολίτη όπως το 'ανήκειν', η 'ταυτότητα', τα 'δικαιώματα' και η 'συμμετοχή' (Wiener 1997, Olsen 2003, Kostakopoulou 2005, Delanty 2007). Τα κύρια σημεία αυτής της κριτικής αναφέρονται στις διαφορές μεταξύ του 'εθνικού' και του 'υπερεθνικού' χαρακτήρα που συγκροτούν τον βαθύ πυρήνα της έννοιας του ευρωπαίου πολίτη και στα ελλείμματα (δημοκρατικό, πολιτιστικό, διαφάνειας, κα.) που έχουν παρατηρηθεί στις δομές και τις λειτουργίες της ΕΕ αλλά και που καταγράφηκαν με εμφατικό τρόπο κατά τις διαδικασίες επικύρωσης των Συνθηκών, ειδικά, δε, σε αυτήν της Συνταγματικής Συνθήκης, μερικά χρόνια αργότερα (2004-05) (Pasias 2009).

Η έννοια του «ανήκειν» συνδέεται άμεσα με το πολιτιστικό έλλειμμα της ΕΕ ειδικά σε ότι αφορά στις έννοιες της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» και συμβολικής αναπαράστασης της «ιδέας της Ευρώπης» (Wiener 1997, Hansen 2000, Shore 2004, Olsen 2008), και υποστηρίζεται ότι η πολιτιστική διάσταση του ευρωπαίου πολίτη δεν απέκτησε αυτόνομο χαρακτήρα αλλά παραμένει ουσιαστικά εγκλωβισμένη στην εθνο-πολιτισμική ταυτότητα (Bruter 2004). Το πεδίο των «δικαιωμάτων» συνδέεται με τα ελλείμματα που αφορούν στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής *δημόσιας σφαίρας (δημόσιου χώρου)* (Habermas 2001), του ευρωπαϊκού *δήμου* (Nikolaidis 2004), της ευρωπαϊκής *πολιτείας* καθώς και της ασθενούς έννοιας των *λαών* της Ευρώπης (*peoples* of Europe) (Follesdal 2001). Τέλος, η έννοια της «συμμετοχής» αναφέρεται στο έλλειμμα που παρατηρείται στη διακυβέρνηση, τη διαφάνεια και τη νομιμοποίηση των θεσμικών οργάνων της ΕΕ, (Kiernan 1997, Armstrong 2002,

Bellamy 2006), στις πρακτικές και σχέσεις της ευρωπαϊκής τεχνοκρατικής ελίτ (eurocrats) με τα διάφορα λόμπυ των οργανωμένων συμφερόντων στις Βρυξέλλες (Magnette 2003, Jenson 2007, Golding 2007), καθώς και την περιορισμένη αποδοχή και συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Μετά το Μάαστριχτ, οι κλυδωνισμοί που παρατηρήθηκαν κατά τη διαδικασία της επικύρωσης της Συνθήκης ΕΕ αλλά και κατά τη διακυβερνητική διαβούλευση για την αναθεώρησή της (1996-1997), κατέδειξαν την έκταση του '*δημοκρατικού ελλείμματος*' (democratic deficit) της Ένωσης και την ανάγκη της ενίσχυσης τόσο της '*διαφάνειας*' (transparency) των διαδικασιών όσο και της '*ανοιχτότητας*' (openess) των θεσμών της Ένωσης προς τις κοινωνίες των ευρωπαϊκών κρατών (Lodge 1994, Andersen-Eliassen 1996, Bellamy 2006). Την περίοδο αυτή ο προβληματισμός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «*δεν αφορούσε στο θεωρητικό επίπεδο της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη αλλά στην ανάπτυξη πρακτικών στο εφαρμοσμένο επίπεδο, καθώς το κεντρικό ζητούμενο ήταν να βελτιωθούν οι σχέσεις των πολιτών με τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα και να ενισχυθεί η νομιμοποίησή τους*» (Holford 2006:322). Συνακόλουθα, το πλαίσιο του λόγου και των πολιτικών της Επιτροπής συνδέθηκε άμεσα με τον περιορισμό και τη μείωση των αδυναμιών και των ελλειμμάτων της ΕΕ, και την αντιμετώπιση κρίσεων σε όλα τα επίπεδα: *θεσμικό* (νομιμοποίηση), *πολιτικό* (δημοκρατία, διακυβέρνηση), *πολιτισμικό* (ευρωπαϊκή ταυτότητα) και *κοινωνικό* (συμμετοχή/κοινωνική συνοχή) (Rumford 2003). Σταδιακά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέπτυξε μια σειρά από παρεμβάσεις τόσο στο επίπεδο του 'λόγου' (δημοσίευση κειμένων) όσο και των πολιτικών (μέσω προγραμμάτων δράσης) με σκοπό να στηρίξει την ιδεολογική εμβάθυνση του ενοποιητικού εγχειρήματος προς την πλευρά της ευρωπαϊκής κοινωνίας των πολιτών. Τα πρώτα από τα κείμενα αυτά αφορούσαν : την *κοινωνική αλληλεγγύη* (23-12-92), την *άμβλυνση του δημοκρατικού ελλείμματος* (5-5-93), τη *διαφάνεια* (2-6-93) και την *ιθαγένεια* (21-12-93) (Επιτροπή 1992, 1993 α,β,γ). Λίγο αργότερα, στο Πρόγραμμα Δράσης «Ατζέντα 2000» (Επιτροπή 1997α), στο οποίο σκιαγραφήθηκαν σε ενιαίο πλαίσιο οι γενικές προοπτικές για την προώθηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και την προοπτική της διευρυμένης Ένωσης, επισημάνθηκε ότι «η *ευρωπαϊκή οικοδόμηση θα παραμείνει αξιόπιστη μόνο εφόσον ανταποκρίνεται στην αυξανόμενη ζήτηση των πολιτών για περισσότερη ενότητα, περισσότερη αποτελεσματικότητα για την οικοδόμηση και την προάσπιση της ειρήνης, της σταθερότητας και της ευημερίας στην ευρωπαϊκή ήπειρο και σε ολόκληρο τον κόσμο*» (ό.π.:36).

Τέλος, στη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1999) θεσπίστηκαν ορισμένες ρυθμίσεις, οι οποίες αν και κρίνονται περιορισμένες και ανεπαρκείς αποτέλεσαν ένα βήμα προς την ενίσχυση της θέσης του πολίτη στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα (Δαγτόγλου 1998). Στις ρυθμίσεις αυτές περιλαμβάνονται : α) η αποτύπωση της αρχής της δημοσιότητας (άρθρ. Α, παρ. 2) β) Το δικαίωμα πρόσβασης στα κοινοτικά έγγραφα (άρθρ. 255, παρ.1), γ) η προστασία των θεμελιωδών ελευθεριών (άρθρ. 6), δ) η καταπολέμηση των διακρίσεων (άρθρ. 13).

Γ. Η δεκαετία του 2000. Ο «ευρωπαίος πολίτης» στη στρατηγική της Λισαβόνας

Στη στροφή της δεκαετίας του 2000 η ιδέα της Ευρώπης και οι έννοιες της 'ταυτότητας' και του 'πολίτη' απέκτησαν νέο συμβολικό και πραγματικό περιεχόμενο καθώς εντάχθηκαν στο συμβολικό τρίπτυχο της περιόδου «*πολιτικοποίηση*, *παγκοσμιοποίηση*, *διεύρυνση*». Και οι τρεις άξονες συνδέονται και διαπερνούν τόσο τα στοιχεία της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής ταυτότητας της ΕΕ. Επιπρόσθετα, όμως, και οι τρεις άξονες του τρίπτυχου συνδέονται, επηρεάζουν και επηρεάζονται

από τις υφιστάμενες διαφοροποιήσεις στον εσωτερικό χώρο της Κοινότητας (πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, κρατικές, ιδεολογικές). Η *παγκοσμιοποίηση* συνδέθηκε με πολλαπλές αναγνώσεις όπως οι αλλαγές στο γεωπολιτικό σύστημα, η μετάβαση προς τις κοινωνίες και τις οικονομίες της γνώσης, οι ριζικές αλλαγές στο περιβάλλον και τις σχέσεις εργασίας, η θέση και η εικόνα της «Ευρώπης στον κόσμο» (Kazamias 2008, Καζαμίας 2008). Η *διεύρυνση* συνδέθηκε με τη συγκρότηση ενός νέου ευρωπαϊκού χώρου (μετανάστευση, δημογραφικό πρόβλημα, κοινωνική συνοχή, πολιτισμική διάσταση) ο οποίος διατρέχεται από ζητήματα όπως η μετα-εθνική ταυτότητα, η πολιτιστική ετερότητα και η διάχυση των αξιών της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Πασιάς 2006β: 27-28). Η διάσταση όμως που απέκτησε ιδιαίτερη σημασία και συνιστά την κατεξοχήν διάσταση με την οποία σχετίστηκε η ιδιότητα του πολίτη, στις αρχές της δεκαετίας του 2000, ήταν η πολιτική. Η *πολιτικοποίηση* της ΕΕ συνδέθηκε άμεσα : α) με τον πολιτικό μετασχηματισμό της ΕΕ στο πλαίσιο της θέσπισης της Συνταγματικής Συνθήκης, τις σχέσεις υπερεθνικού–εθνικού και τις έννοιες της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, της θεσμικής διαφάνειας, της δημοκρατικής νομιμοποίησης, της συμμετοχής και των δικαιωμάτων του πολίτη, β) με το νέο κυρίαρχο σημειολογικό ζεύγμα 'γνώση-διακυβέρνηση' και με νέους στόχους και πολιτικές της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπως η *προαγωγή νέων ευρωπαϊκών μορφών διακυβέρνησης* (Επιτροπή 2001), το πρόταγμα «να *καταστεί η Ευρώπη η ισχυρότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000) και η διαδικασία για τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Συντάγματος. Η στρατηγική της Λισαβόνας (2000), η διεύρυνση της ΕΕ με τις χΚΑΕ (2004) και η διαδικασία της επικύρωσης της Συνταγματικής Συνθήκης (2003-2005) αποτέλεσαν τους νέους παραδειγματικούς άξονες γύρω από τους οποίους συγκροτήθηκαν οι σχέσεις εξουσίας-γνώσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Πασιάς 2006β:76-85). Η Επιτροπή καθόρισε τους ακόλουθους τέσσερις στρατηγικούς στόχους της ΕΕ για την περίοδο 2000-2005: α) Την προαγωγή νέων ευρωπαϊκών μορφών διακυβέρνησης με άξονες τη συμμετοχή του πολίτη στις αποφάσεις και τη διαφάνεια στις αποφάσεις των θεσμικών οργάνων, β) την ενίσχυση της θέσης της Ευρώπης στον κόσμο (επιτυχής διεύρυνση, ενίσχυση της πολιτικής συνεργασίας, ηγετικός ρόλος στη νέα παγκόσμια οικονομία), γ) τον εκσυγχρονισμό της οικονομίας για την ψηφιακή εποχή, την προώθηση της απασχόλησης, της ανάπτυξης και της κοινωνικής προστασίας, δ) τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών (προστασία του περιβάλλοντος, προαγωγή της δικαιοσύνης και ασφάλειας) (Επιτροπή 2000α: 6-14).

Το πλαίσιο για τη θεσμική ενίσχυση της έννοιας του πολίτη επικυρώθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε δύο βασικά κείμενα, στον Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ένωσης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000β) και στη Συνθήκη της Νίκαιας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2001). Στο προοίμιο του Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ένωσης, ορίστηκε ότι *«η Ένωση εδράζεται στις αδιαίρετες και οικουμενικές αξίες της αξιοπρέπειας του ανθρώπου, της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης· ερείδεται στις αρχές της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Τοποθετεί τον άνθρωπο στην καρδιά της δράσης της, καθιερώνοντας την ιθαγένεια της Ένωσης[...]. Η Ένωση συμβάλλει στη διαφύλαξη και την ανάπτυξη αυτών των κοινών αξιών, σεβόμενη την πολυμορφία των πολιτισμών και των παραδόσεων των λαών της Ευρώπης, καθώς και την εθνική ταυτότητα των κρατών μελών της»* (Ευρωπ. Συμβούλιο 2000β). Στη Συνθήκη της Νίκαιας, στη δήλωση 23 παρ.6, σχετικά με το μέλλον της Ένωσης αναγνωρίστηκε «*η ανάγκη βελτίωσης και εξασφάλισης σε διαρκή βάση της δημοκρατικής νομιμότητας και διαφάνειας της Ένωσης και των οργάνων της,*

προκειμένου να επιτευχθεί η μεγαλύτερη προσέγγισή τους με τους πολίτες των κρατών μελών» (Ευρωπ. Συμβούλιο 2001α:80).

Ένα χρόνο αργότερα, στη δήλωση του Λάκεν, η οποία προσαρτήθηκε στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, της 14ης και 15ης Δεκεμβρίου 2001, υπογραμμίζεται ότι πρέπει να επιδιωχθεί «*η προσέγγιση μεταξύ των πολιτών και των ευρωπαϊκών θεσμών…, οι πολίτες ζητούν από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς να είναι λιγότερο δύσχρηστοι και άκαμπτοι και κυρίως να καταστούν αποτελεσματικότεροι και διαφανέστεροι…οι πολίτες αισθάνονται ότι όλα διεξάγονται συχνά ερήμην τους και επιθυμούν περισσότερο δημοκρατικό έλεγχο*» (Ευρωπ. Συμβούλιο 2001β:20).

Σε ένα σημαντικό, επίσης, κείμενο της Επιτροπής σχετικά με την «Οικοδόμηση του ευρωπαϊκού μέλλοντος» προτείνεται «*η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ιθαγένειας ως κύριας προτεραιότητας για τη δράση της ΕΕ, βάσει ενός χώρου ελευθερίας, δικαιοσύνης και ασφάλειας, συμπεριλαμβανομένης της ανάγκης να αναχθεί η ιθαγένεια σε πραγματικότητα με την προαγωγή του ευρωπαϊκού πολιτισμού και της πολυμορφίας, καλύπτοντας τομείς που εμπλέκουν άμεσα τους ευρωπαίους πολίτες στη διαδικασία ολοκλήρωσης, δηλ. τη νεολαία, τον πολιτισμό, τον οπτικοακουστικό τομέα και την συμμετοχή των πολιτών*» (Επιτροπή 2004).

Τα επόμενα χρόνια η Επιτροπή προχώρησε στην ανάπτυξη μιας σειράς προγραμμάτων δράσης με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης των ευρωπαίων πολιτών για τις πολιτικές της ΕΕ, την ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ οργανώσεων των πολιτών, ιδίως σε διεθνικό επίπεδο, και την ενθάρρυνση της συμμετοχής της «κοινωνίας των πολιτών» στην οικοδόμηση της Ευρώπης. Μεταξύ αυτών, ξεχωρίζουν : το πρόγραμμα για την προώθηση της συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη (2004-2006) (Συμβούλιο 2004), το πρόγραμμα δράσης "Citizens and Governance in a knowledge based society" (2004-2006) (European Commission 2006b), το πρόγραμμα δράσης «*Ευρώπη για τους Πολίτες*» (2007-2013) (Συμβούλιο 2006α), το πρόγραμμα «*Θεμελιώδη δικαιώματα και ιθαγένεια*» (2007-13) (Συμβούλιο 2007α), η ένταξη του «Πολίτη στην Ευρωπαϊκή Ένωση» στη θεματική ενότητα «Κοινωνικοοικονομικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες» στο 7ο πρόγραμμα-πλαίσιο για την έρευνα (2007-2013) (Επιτροπή 2007α).

Ο 'λόγος' και οι πολιτικές της περιόδου υπήρξαν αντικείμενο έντονης κριτικής καθώς τα περισσότερα από τα βασικά προβλήματα της ΕΕ (έλλειμμα, διαφάνεια, νομιμοποίηση, αποδοχή, ασθενείς σχέσεις όλου-μερών) που είχαν αναδειχθεί τα προηγούμενα χρόνια, εμφανίστηκαν και αναπαράχθηκαν σε έκταση, ένταση και ποιότητα και κατά την τρέχουσα δεκαετία (Rumford 2003, Magnette 2003). Επιπρόσθετα, από την αξιολόγηση της πορείας και των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων δράσης προέκυψε, μεταξύ άλλων, ότι υπάρχει άγνοια ως προς το περιεχόμενο της έννοιας «πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (57%), έλλειμμα ενημέρωσης των πολιτών για τα δικαιώματά τους (69%) και σημαντικά εμπόδια τα οποία αποτρέπουν ή αποθαρρύνουν τους πολίτες από το να μετοικήσουν και να εργαστούν στο εξωτερικό» (Επιτροπή 2008α, 2010, Eurobarometer 2010).

Η αδυναμία ουσιαστικής επίτευξης των στόχων της Λισαβόνας, οι τριγμοί και οι διαφωνίες στη διευρυμένη Ευρώπη των 27 και, κυρίως, η αδυναμία της επικύρωσης της Συνταγματικής Συνθήκης κατέδειξαν ότι στο ενωσιακό επίπεδο εξακολουθούν να αναπαράγονται το πολιτικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και δημοκρατικό έλλειμμα, συνοδευόμενα από περιορισμένη συμμετοχή των κρατών μελών στην επίτευξη των κοινών στόχων, αδύναμη πειστικότητα και ασθενή αποδοχή του εγχειρήματος από την ευρωπαϊκή κοινωνία των πολιτών (Πασιάς 2006: 360-366).

Ένα μεγάλο μέρος της κριτικής αφορούσε, επίσης, στο «συμβολικό έλλειμμα» σε σημαντικές αποφάσεις που καθόρισαν τις αρχές, τη φιλοσοφία και το χαρακτήρα

της ΕΕ και συνδέθηκαν αναπόσπαστα με τη νομική υπόσταση, τη θεσμική συγκρότηση, την άσκηση της εξουσίας, τη συμβολική αναπαράσταση, τη «συνταγματοποίηση» της ΕΕ και το «μέλλον της Ευρώπης» (Παπαδημητρίου 2002). Ιδιαίτερη κριτική ασκήθηκε γύρω από θεμελιώδεις και 'επίμαχες' έννοιες που συνδέονται άμεσα με την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη όπως, οι πρωτεύουσες έννοιες της '*κυριαρχίας*' (λαϊκής, εθνικής, ευρωπαϊκής), της '*εξουσίας*' (καταστατικής, κανονιστικής, εκτελεστικής), της '*δημοκρατίας*' (δήμος, πολιτεία, πολίτης), των '*αξιών*' (πολιτικός πολιτισμός, πολιτισμικές ταυτότητες, ιστορική μνήμη), και οι παράγωγες έννοιες της '*αντιπροσώπευσης*', της '*νομιμοποίησης*', της '*εμβάθυνσης*', της '*διαφάνειας*', της '*υπερεθνικότητας*' και του '*μετα-εθνικού*' χαρακτήρα του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ενοποίησης (Βενιζέλος 2003, Μανιτάκης 2004, Nikolaides 2004).

Ξεχωριστή, τέλος κριτική ασκήθηκε στην αναγόρευση μιας *«άκρως ανταγωνιστικής κοινωνικής οικονομίας της αγοράς»,* ως θεσμικά κατοχυρωμένου στόχου της Ένωσης - τόσο στο κείμενο της Συνταγματικής Συνθήκης (2004) όσο και σε αυτό της Συνθήκης της Λισαβόνας (2009) - η οποία θεωρείται ως διάταξη «νεοφιλελεύθερης» έμπνευσης, που υποτάσσει πλήρως την πολιτική διάσταση της ΕΕ στην οικονομία της αγοράς, ενισχύει και διευρύνει το «κοινωνικό έλλειμμα» της Ευρώπης και υπονομεύει κάθε απόπειρα άσκησης ουσιαστικής κοινωνικής πολιτικής με σκοπό την ενίσχυση των δημόσιων αγαθών (υγεία, πρόνοια, παιδεία, ασφάλεια) και της κοινωνικής συνοχής (Πασιάς 2006β:71).

Δ. Ο πολίτης ως 'ικανότητα' στη 'μετρήσιμη' Ευρώπη της γνώσης

Από τα τέλη της δεκαετίας του '90 η έννοια του '*ευρωπαίου πολίτη'* συνδέθηκε άμεσα με τις έννοιες της '*Ευρώπης της γνώσης'* και με τις διαδικασίες της συγκρότησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου (ΕΕΧ).

Το 1997 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο κείμενό της *Για μια Ευρώπη της Γνώσης,* (Επιτροπή 1997β) αναφέρει ότι «*η ιδιότητα του πολίτη πρέπει να ενισχύεται μέσω της ευρωπαϊκής διάστασης (συμμερισμός των κοινών αξιών, αίσθηση συμμετοχής σε ένα κοινό κοινωνικο-οικονομικό χώρο, αλληλεγγύη και αμοιβαιότητα στην κατανόηση της πολυ-πολιτισμικότητας)*» (ό.π.: 5). Το 2000, στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, επιχειρήθηκε μια ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στον ευρωπαίο πολίτη και την οικοδόμηση της '*Ευρώπης της γνώσης*' (Επιτροπή 2000β). Στον πρόλογο του κειμένου, η Επίτροπος Ε. Cresson αναφέρει ότι «*η Κοινότητα επιδιώκει να διαμορφώσει έναν ευρωπαϊκό χώρο δια βίου εκπαίδευσης, στη συγκρότηση του οποίου θεωρείται καθοριστική η ενεργός συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών*» και προτείνεται ως ένας από τους άξονες της Κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση «*ο εμπλουτισμός της ιδιότητας του πολίτη σε μια ανοιχτή και πλουραλιστική κοινωνία*» (ό.π: 9). Στο κείμενο προσδιορίστηκε μια πιο ολιστική αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη, οι βασικές διαστάσεις της οποίας, διακρίνονται ως ακολούθως :

-η *νομική* διάσταση που αποτελείται από ένα δίκτυο πολιτειακών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων,

-η *συναισθηματική* διάσταση η οποία συνδέεται με την προαγωγή της κοινωνικής ένταξης και συνοχής, καθώς και με θέματα ταυτότητας και αξιών,

-η *γνωστική* διάσταση που συνδέεται με θέματα πληροφόρησης και γνώσης, και

-η *πρακτική* διάσταση που συνδέεται με τη δραστηριοποίηση και τη συμμετοχή στα κοινά (ό.π: 9).

Στη Σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας (23-24/3/2000), οι ευρωπαϊκοί ηγέτες δήλωσαν ότι «*η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια σημαντική πρόκληση ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και των προκλήσεων μιας νέας οικονομίας της γνώσης*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000α, παρ.1) και έθεσαν το στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» (ό.π., παρ.5). Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε το Συμβούλιο Παιδείας της ΕΕ, «*να προσδιορίσει συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, που να εστιάζουν στις κοινές ανησυχίες και προτεραιότητες (ό.π., παρ.27) και επισήμανε ότι «κάθε ευρωπαίος πολίτης θα χρειάζεται ένα ευρύ φάσμα των βασικών ικανοτήτων προκειμένου να προσαρμοστεί στις ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας της γνώσης*» (ό.π., παρ.9) και ότι «*ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που θα παρέχει η δια βίου μάθηση*» (παρ.26.4).

Ένα έτος αργότερα (2001) το Συμβούλιο προσδιόρισε τρεις στρατηγικούς στόχους (ποιότητα, προσβασιμότητα, ανοιχτότητα) και 13 συναφείς στόχους των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων που έπρεπε να επιτευχθούν μέχρι το 2010 (Συμβούλιο της ΕΕ, 2001). Η «*υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής*» ορίστηκε ως ένας από τους 13 υποστόχους (2.3.) στο πλαίσιο του στόχου 2 : «Διευκόλυνση της πρόσβασης στη μάθηση». Στο κείμενο η ιδιότητα του ενεργού πολίτη συνδέθηκε άμεσα με την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και επισημάνθηκε ότι: α) «*η προώθηση της ενεργοποίησης του πολίτη εντάσσεται στη διαδικασία της μάθησης, με σκοπό οι άνθρωποι συμμετέχουν σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής και οικονομικής ζωής*», β) «*η προώθηση της ενεργοποίησης του πολίτη και της απασχολησιμότητας πρέπει να θεωρούνται ως δράσεις συμπληρωματικές*» και γ) «*η συνειδητοποίηση του πολίτη μέσα από τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συνδέεται με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων*» (ό.π., σ.33).

Τον Ιούνιο του 2002 το Συμβούλιο ενέκρινε ένα λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων, στο πλαίσιο του οποίου οι 13 στόχοι οργανώθηκαν σε πεδία, ζητήματα, κριτήρια αναφοράς (benchmarks) και δείκτες (indicators) συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων των κρατών μελών (Συμβούλιο της ΕΕ 2002, European Commission 2003a:4-5). Μεταξύ των ομάδων εργασίας, τον Ιανουάριο του 2003 συγκροτήθηκε και η Ομάδα 7 «*Ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης και ενεργός πολίτης*» (group G : Open learning environment and Active Citizenship) (European Commission 2003b). Ένα χρόνο αργότερα, η Επιτροπή δημοσίευσε ένα κείμενο με εννέα περιοχές ανάπτυξης νέων δεικτών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (European Commission 2004a), στο οποίο επισημαίνεται ότι «*η κοινωνική συνοχή και ο ενεργός πολίτης αποτελούν σημαντικούς πολιτικούς στόχους και θεωρούνται κρίσιμοι για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας*» (ό.π., σ. 16) και συνοδεύτηκαν από τον καθορισμό βραχυ-, μεσο- και μακροπρόθεσμων στρατηγικών (ό.π., σ. 17-18). Τον Μάϊο του 2005 το Συμβούλιο της ΕΕ «*κάλεσε την Επιτροπή να αναπτύξει περαιτέρω και να υποβάλει στο Συμβούλιο τις στρατηγικές στον τομέα των δεικτών του ενεργού πολίτη*» (Συμβούλιο 2005, παρ. 16).

Στο πλαίσιο της εντολής του Συμβουλίου η Επιτροπή ανέθεσε στη Regioplan, μια εταιρεία στο Άμστερνταμ, την εκπόνηση μελέτης σχετικά με την ανάπτυξη δεικτών παρακολούθησης του «ενεργού πολίτη» και της «εκπαίδευσης του πολίτη» (Active Citizenship and Citizenship Education) (de Weerd et al, 2005). Τον Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου το Κέντρο Έρευνας για τη Δια βίου μάθηση (Centre for Research on Lifelong Learning / CRELL), σε συνεργασία με το Συμβούλιο της

Ευρώπης (Council of Europe) ξεκίνησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα σχετικά με τον «ενεργό δημοκρατικό πολίτη» (Active Citizenship for Democracy), με σκοπό την ανάπτυξη δεικτών αναφορικά με τον «ενεργό πολίτη». Το πρόγραμμα υποστηρίχθηκε από ένα ευρύ δίκτυο σε όλη την Ευρώπη, αποτελούμενο από ερευνητές που προέρχονταν από τα πεδία της εκπαίδευσης, της πολιτικής επιστήμης και της κοινωνιολογίας (European Commission, 2007: 97, Hoskins et al. 2006:386). Το πλαίσιο εργασίας του προγράμματος για τον «ενεργό πολίτη» προσδιορίστηκε με βάση τους άξονες «*συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών και την κοινοτική και/ή πολιτική ζωή που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, ανεκτικότητα και την μη άσκηση βίας σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία*» (Hoskins, et al. 2006 :10, European Commission, 2007:97). Ο γενικότερος σκοπός του προγράμματος αφορούσε «*στη δημιουργία ορισμών, τον καθορισμό των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και αξιών που προωθούν το δημοκρατικό πολίτη, τη δημιουργία δεικτών και ερωτηματολογίων, και τη διεξαγωγή έρευνας σε ευρωπαϊκό επίπεδο*» (Hoskins et al., 2006, Holford, 2008: 336).

Το αποτέλεσμα του ερευνητικού προγράμματος ήταν η δημιουργία, η ανάπτυξη και η χαρτογράφηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο δύο σύνθετων δεικτών: α) του 'ενεργού πολίτη' (Active Citizenship Composite Indicator /ACCI) και β) της 'ικανότητας του πολίτη' (Civic Competence Composite Indicator /CCCI) (Hoskins et al. 2006, 2008, Holford 2008).

Α. Η διαδικασία για την αποτίμηση του ενεργού πολίτη (*Measuring Active Citizenship in Europe*) οδήγησε στον καθορισμό ενός σύνθετου δείκτη για τον ενεργό πολίτη (Active Citizenship Composite Indicator/ACCI), η διαμόρφωση του οποίου βασίστηκε σε έναν κατάλογο 63 βασικών δεικτών της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (European Social Survey/ESS) από 19 ευρωπαϊκές χώρες (Hoskins,B. et al, 2006, European Commission, 2007: 96). Το μοντέλο για τον ενεργό πολίτη διακρίνεται από τέσσερις διαστάσεις : την κοινωνία των πολιτών (18 δείκτες), τη ζωή στην κοινότητα (25 δείκτες), την πολιτική ζωή (9 δείκτες), και τις αξίες (11 δείκτες). Το μοντέλο της αποτίμησης του πολίτη βασίστηκε σε τέσσερις άξονες : *Διαμαρτυρία και κοινωνική αλλαγή, αντιπροσωπευτική δημοκρατία*, *κοινοτική ζωή*, και *δημοκρατικές αξίες* (Hoskins,B. et al, 2006 :11, European Commission, 2007: 97-98). Τα αποτελέσματα και την κατάταξη των χωρών με βάση τον δείκτη ACCI έδειξαν ότι οι σκανδιναβικές χώρες σημειώνουν υψηλές επιδόσεις, ακολουθούμενες από τις χώρες της Δυτ. Ευρώπης, ενώ, οι χώρες της ανατολικής και της νότιας Ευρώπης βρίσκονται στις χαμηλότερες θέσεις της κατάταξης (Hoskins & Mascherini 2009:478).

Β. Η διαδικασία για την αποτίμηση της «ικανότητας του πολίτη» (Measuring Civic Competence in Europe) (Hoskins et al, 2008) είχε ως αποτέλεσμα τον καθορισμό ενός σύνθετου δείκτη για την «ικανότητα του πολίτη» (Civic Competence Composite Indicator/CCCI), ο οποίος βασίστηκε στο πλαίσιο της έρευνας της IEA για την Αγωγή του πολίτη του 1999. Το πλαίσιο του δείκτη αφορούσε στις ακόλουθες διαστάσεις : αξίες του πολίτη, κοινωνική δικαιοσύνη, συμμετοχικότητα, γνώση για τους δημοκρατικούς θεσμούς. Σύμφωνα με τον Holford «*ο δείκτης CCCI δεν αποτελεί ένα μέτρο της διαβίου μάθησης για τον πολίτη, ούτε της αγωγής του πολίτη κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς αφορούσε μόνο στην εκτίμηση σε μαθητές ηλικίας 14 ετών*» (Holford,J., 2008: 337).

Τον Φεβρουάριο του 2007 η Επιτροπή υπέβαλε ένα συνεκτικό πλαίσιο 20 δεικτών και 5 σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας (Επιτροπή 2007β). Η ικανότητα του πολίτη συμπεριλαμβάνεται στον κατάλογο των 20 δεικτών (ό.π., σ. 9). Τον Μάϊο του 2007 το

Συμβούλιο Παιδείας κάλεσε την Επιτροπή «*να επιδιώξει την ανάπτυξη των δεικτών αναφορικά με τις ικανότητες για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη σε συνεργασία με άλλους διεθνείς οργανισμούς*» (Συμβούλιο 2007β: 13, παρ.3.2). Τον ίδιο χρόνο, στην ετήσια Έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την Πρόοδο που είχε επιτευχθεί στους στόχους της Λισαβόνας (European Commission 2007) σημειώθηκε ότι ο ενεργός πολίτης «*αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της Στρατηγικής της Λισαβόνας που αποσκοπεί στη δημιουργία κοινωνικής συνοχής, θέτοντας το επίκεντρο τις δημοκρατικές και ευρωπαϊκές αξίες, τη συμμετοχή στη δημοκρατία και την κοινωνία πολιτών»* (σ. 96). Στην έκθεση διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα σχετικά με την εκπαίδευση και τον ενεργό πολίτη ήσαν «*περιορισμένα αναφορικά με το σκοπό, το περιεχόμενο, τη συχνότητα και την επικαιροποίηση*» (σ. 97) και αποφασίστηκε η υποστήριξη της ερευνητικής δραστηριότητας στους παραπάνω τομείς τα επόμενα χρόνια.

Η έννοια της 'ικανότητας' (competence) που διαδέχθηκε την έννοια των 'δεξιοτήτων' (skills) αποτέλεσε διακριτό πεδίο αιχμής στο λόγο της Επιτροπής και στη στρατηγική της Λισαβόνας, καθώς συνδέθηκε : α) ως «*ακαδημαϊκή*» ικανότητα (academic competence) με τις έννοιες της ποιότητας και των αποτελεσμάτων της μάθησης στο σχολείο και β) ως «*εργασιακή*» (workplace competence) με τις απαιτήσεις στην ένταξη της αγοράς εργασίας. Οι 'ικανότητες' πρωτοαναφέρθηκαν στο κείμενο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας (2000), ακολούθως καθορίστηκαν ως ένας από τους 13 στρατηγικούς στόχους και ως διακριτή παράμετρος της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (2001), μελετήθηκαν από ειδική ομάδα εργασίας (2002-2004) και από ξεχωριστό cluster (2005-2006), και τελικά απέκτησαν τους δικούς τους δείκτες συγκριτικής αξιολόγησης την περίοδο 2004-2006. Το Δεκέμβριο του 2006, το Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο υιοθέτησαν σχετική πρόταση της Επιτροπής για το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς σχετικά με τις «οκτώ ικανότητες για την κοινωνία της γνώσης». Η ιδιότητα του πολίτη συμπεριλαμβάνεται στην ικανότητα με τίτλο «*Διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και ικανότητα του πολίτη*» (Interpersonal , intercultural, social competences/Civic competences) και ορίζεται ως «*η ικανότητα που εξοπλίζει τα άτομα ώστε να συμμετέχουν πλήρως στην ζωή των πολιτών, με βάση τη γνώση των κοινωνικών και πολιτικών εννοιών και δομών και την υποχρέωση ενεργού και δημοκρατικής συμμετοχής*» (Συμβούλιο 2006β).

Τα επόμενα χρόνια η έννοια του «ενεργού πολίτη» (active citizenship) θα παραμείνει στην επικαιρότητα του λόγου και των πολιτικών της Επιτροπής καθώς θα ενταχθεί στις «εγκάρσιες ικανότητες» (transversal competences) με σκοπό την προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών και εργαζομένων αλλά και θα αποτελέσει μια από τις βασικές προτεραιότητες της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη του στόχου «Ευρώπη 2020». Το Δεκέμβριο του 2008 η Επιτροπή προχώρησε στην αναθεώρηση της στρατηγικής της Λισαβόνας στην εκπαίδευση (Επιτροπή 2008β) και πρότεινε τη συνεργασία για την αντιμετώπιση τεσσάρων στρατηγικών προκλήσεων για την περίοδο 2010-2020: τη διά βίου μάθηση, τη βελτίωση της ποιότητας, την προώθηση της ισότητας και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την ενίσχυση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας (ό.π: 6-7). Στο κείμενο επισημαίνεται ότι «*η πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να επιτρέπει σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, να αποκτούν, να επικαιροποιούν και να αναπτύσσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους τόσο επαγγελματικές δεξιότητες όσο και τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την περαιτέρω μάθηση, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και το διαπολιτισμικό διάλογο, να προάγει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες, τις δημοκρατικές*

αξίες, το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων και την καταπολέμηση των διακρίσεων» (σσ.10-11).

Στα τέλη του 2009 ολοκληρώθηκε το πλαίσιο αναφοράς και των πολιτικών για τις «ικανότητες» για την επόμενη δεκαετία 2010-2020 με το κείμενο της Επιτροπής «*Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*» (Επιτροπή 2009). Το κείμενο αποτελεί την 4η έκθεση αξιολόγησης της προόδου του «E&K 2010» και αναφέρεται στα αποτελέσματα των πολιτικών της γνώσης και των μεταρρυθμίσεων των κρατών μελών στο χώρο των προγραμμάτων σπουδών κατά την περίοδο 2007-2009. Το πιο ενδιαφέρον σημείο του κειμένου είναι, ίσως, η έμφαση που δίδεται στην ανάπτυξη των *«εγκάρσιων» βασικών ικανοτήτων* (ψηφιακή ικανότητα, μεθοδολογία της μάθησης, κοινωνικές ικανότητες, ιδιότητα του πολίτη, επιχειρηματικότητα, πολιτισμική συνείδηση) οι οποίες τοποθετούνται στο κέντρο του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία) και συνδέονται άμεσα με την προώθηση των πολιτικών για την ανταγωνιστικότητα, την ανάπτυξη και την απασχόληση, καθώς και για την ισότητα και την κοινωνική ένταξη (σ.3).

Επιλεγόμενα.

Η διαμόρφωσης μιας μετρήσιμης «Ευρώπης της γνώσης» αποτέλεσε βασικό στόχο του λόγου και των πολιτικών της ΕΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση κατά τη δεκαετία του 2000 (Lawn 2006, Lawn & Grek 2012, Pasias & Roussakis 2012b). Οι πολιτικές της γνώσης που ανέπτυξε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας, είχαν ως σκοπό «*η Ευρώπη να αναγνωρισθεί ως ένα παγκόσμιο κέντρο αναφοράς ως προς την ποιότητα και τη συνάφεια των συστημάτων και ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και αναγνωρίζεται ο κεντρικός ρόλος των δεικτών και των επιπέδων αναφοράς στη μέτρηση των επιπέδων/ βαθμών υλοποίησης αλλά και της προόδου των επιδιωκόμενων στόχων*» (Συμβούλιο της ΕΕ 2003 :1).

Το πλαίσιο της διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου χαρακτηρίστηκε από τα ακόλουθα: α) τις νέες σχέσεις«εξουσίας-γνώσης» (Ozga 2008), την επικράτηση αντιλήψεων που προέρχονται από διεθνείς οικονομικούς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΔΝΤ) και τη σύσταση δικτύων τεχνοκρατών σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο (Lawn & Lingard 2002, Rinne 2008, Normand 2010), με σκοπό τη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και την προώθηση ενός ευρύτερου πλαισίου *παγκόσμιων προτύπων* (world models) που οργανώνεται σημειολογικά γύρω από όρους όπως αγοραιοποίηση (marketization), ιδιωτικοποίηση (privatization), (απο)-ρύθμιση (de-regulation), τεχνοκρατία (technocracy), επιτέλεση/απόδοση (performativity), αξιολόγηση (evaluation/assessment), επιτήρηση (surveillance), απολογιστικός έλεγχος (audit), λογοδοσία (accountability) (Dale 2000, Bonal 2003, Antunes 2006, Shore 2008).

Ένα διακριτό σύνολο προτύπων, κριτηρίων, δεικτών και συγκριτικών μετρήσεων των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων τοποθετήθηκε στο κέντρο αυτής της ιδεολογικής και πολιτικής διαδικασίας (Deakin Crick 2008:313), εκφράζοντας την εγκαθίδρυση νέων πολιτικών και τεχνολογιών διακυβέρνησης, καθώς «*νέες κατηγορίες εκπαιδευτικών δομών εφευρέθηκαν και ένας διαφορετικός ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης δημιουργήθηκε, κυβερνώμενος από τους αριθμούς, τα πρότυπα και τους δείκτες ποιότητας*» (Grek 2008:213) «*που επιβάλλει μέσω διαδικασιών συγκριτικής αξιολόγησης την προσαρμογή των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε κοινούς στόχους, κοινά αποδεκτούς δείκτες, μεθόδους και πλαίσια αναφοράς*» (Πασιάς 2005β: 41).

Η νομιμοποίηση της 'διακυβέρνησης των αριθμών' συνδέθηκε «*με τη συγκρότηση, την παραγωγή και την αναπαραγωγή ενός συστήματος τεχνολογιών: τεχνολογιών 'επιτήρησης' που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης της προόδου, τεχνολογιών 'απόδοσης' ως μέσων ανταλλαγής των καλών πρακτικών, τεχνολογιών 'θέασης' ως εργαλείων αποτύπωσης και προβολής των αποτελεσμάτων (κατάταξη (ranking), δείκτες επίδοσης, κα.), τεχνολογιών 'διακυβέρνησης' ως μέσων πολιτικής εκμάθησης και αποτίμησης των αποτελεσμάτων*» (Πασιάς ό.π: 42).

Η 'ιδιότητα του πολίτη' και η «διακυβέρνηση των αριθμών» (governing by numbers) κατέχουν κυρίαρχη θέση στην παραπάνω ανάγνωση. Η 'ιδιότητα του πολίτη' στο πλαίσιο της σύγχρονης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που παρατηρείται στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο ελέγχεται από τις νέες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των αριθμών και της πολιτικής, μεταξύ της αγοράς και της πολιτικής, μεταξύ της αγοράς και της κοινωνίας, μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Kazamias 2009). Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη δεικτών και εργαλείων αξιολόγησης και μέτρησης της 'ικανότητας του πολίτη', συνιστά μια διακριτή πολιτική και ιδεολογική πράξη στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας 'αγοραίας' και 'μετρήσιμης' Ευρώπης της γνώσης (Pasias 2009).

Πολλοί υποστηρίζουν, επίσης, ότι η μετρήσιμη Ευρώπης της γνώσης συνιστά μια 'κατασκευή' συμβολικού όσο και πραγματικού ελέγχου και συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού 'Πανοπτικού' με σκοπό τον έλεγχο των πολιτικών της γνώσης σε εθνικό επίπεδο (Novoa & Lawn 2002, Πασιάς 2005, Pasias & Roussakis 2009). Οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας «*αποτελούν το νέο αίμα της εκπαίδευσης*» (Ozga et al. 2011), τα standards «*συνιστούν βασικά συστατικά στοιχεία στη διακυβέρνηση της νέας οικονομίας της εκπαίδευσης*» (Lawn 2011). Ο εκπαιδευτικός χώρος και βασικές σημειολογίες του, για παράδειγμα ο «ευρωπαίος πολίτης», πρέπει να καταστεί ορατός, διαφανής και συγκρίσιμος μέσα από την τυποποίηση, τη μετρησιμότητα, την επιτελεστικότητα, την αποτελεσματικότητα. Στην προέκταση αυτής της λογικής συναντάμε τον αφορισμό ότι *«μόνο εάν η 'ιδιότητα του πολίτη' καταστεί μετρήσιμη θα παραμείνει κεντρική στις πολιτικές της ΕΕ και θα επιζήσει στη μετά τη Λισαβόνα εποχή»* (Holford 2008: 340). Με την ίδια ακριβώς λογική που συναντάμε και στην επιταγή ότι «*μόνον εάν επιτευχθούν οι μετρήσιμοι στόχοι (αριθμοί) της βίαιης οικονομικής προσαρμογής η χώρα θα παραμείνει στη ζώνη του ευρώ και θα επιζήσει στην μετά την κρίση εποχή*…».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα σημαντικό μέρος των ευρωπαϊκών πολιτικών της γνώσης αναφορικά με τον ευρωπαίο πολίτη, αφορά στον έλεγχο και την επιτήρηση των υποκειμένων (ατομικών και συλλογικών) μέσα από την εφαρμογή τεχνολογιών που εξυπηρετούν τη μεταφορά της έμφασης και της εστίασης από τα κυρίαρχα διακυβεύματα της ευρωπαϊκής πολιτικής (έλλειμμα νομιμοποίησης, δημοκρατίας, διαφάνειας, κοινωνικής συνοχής) προς τη νομιμοποίηση της διακυβέρνησης και την αναπαραγωγή της εξουσίας των ευρωκρατών. Τεχνολογιών που κινητοποιούνται προκειμένου να αποσπαστεί ο διάλογος από την αναζήτηση της απουσίας των συμβόλων και της δυστοκίας των (οικονομικών και κοινωνικών) ευρωπαϊκών πολιτικών υπέρ της επικράτησης μιας κοινωνικής και οικονομικής δυστοπίας των αριθμών (φτωχοποίηση, περιθωριοποίηση, κοινωνικός αποκλεισμός), όχι μόνον σε τμήματα των ευρωπαϊκών κοινωνιών αλλά και σε ολόκληρες χώρες του ευρωπαϊκού, κυρίως, νότου.

Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσση

Andersen S.S. & Eliassen, K.A. (eds) (1996). *The European Union : How democratic is it*?, Sage, London, 1996.

Antunes F. (2006). 'Globalisation and Europeification of Education Policies: routes, processes and metamorphoses', *European Educational Research Journal,* 5 (1), 38-54.

Armstrong, K. (2002). 'Rediscovering Civil Society: The European Union and the White Paper on Governance', *European Law Journal*, 8: 1, pp.102-132.

Bee, C. (2008). "The 'Institutionally Constructed' European Identity: Citizenship and Public Sphere Narrated by the Commission", *Perspectives on European Politics and Society*, 9:4, pp.431-450.

Bellamy,R. (2006). 'Still in Deficit: Rights, Regulation, and Democracy in the EU', *European Law Journal,* 12: 6, pp. 725–742.

Bellamy, R. (2008). "Evaluating Union citizenship: belonging, rights and participation within the EU", *Citizenship Studies*, 12 (6), pp.597-611.

Bellamy, R., Castiglione, D. & Shaw, J. (eds) (2006). *Making European Citizens: Civic Inclusion in a Transnational Context*, Basingstoke: Palgrave.

Bonal, X. (2003).'The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies', *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), pp. 159-175.

Bruter, M. (2004). 'On what citizens mean by feeling 'European': perceptions of news, symbols and borderlessness', Journal of Ethnic and Migration Studies, 30:1, pp. 21-39.

Dale, R. (2000). "Globalization and Education : Demonstrating a 'Common World Education Culture' or locating a 'Globally Structured Educational Agenda'?", *Educational Theory*, 50 (4), pp. 427-448.

Deakin Crick, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.

Delaney, E. & Barani, L. (2003). "The promotion of 'Symmetrical' European Citizenship: A Federal Perspective", European Integration, 25, pp.295–114.

Delanty, G. (2007). "European Citizenship: A Critical Assessment", Citizenship Studies, 11(1), pp.63-72.

Eurobarometer 294, "European Union Citizenship", October 2010.

European Commission (1973). "Declaration on European Identity", in General Report of the European Commission, Brussels: European Commission.

European Commission (2003a). Standing Group for Indicators and Benchmarks, *Final list of indicators to support the implementation of the work programme on the future objectives of the education and training systems*, (July 2003), Brussels.

European Commission (2003b). Implementation of "Education & Training 2010" work programme, Working Group G : "Open Learning Enviroment, Active Citizenship and Social Inclusion", Progress report, (Nov. 2003), Brussels.

European Commission (2004a). *New Indicators on Education and Training*, Commission Staff Working Paper, SEC (2004) 1524, Brussels.

European Commission (2004b), 6th Framework Program, "Integrating and Strngthening the European Research Area", Priority 7 : Work program "Citizens and Governance in a knowledge based society" (2004-2006), Brussels, 2004.

European Commission (2007). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, Brussels.

Everson, M. (1995). "The Legacy of the Market Citizen", in J. Shaw and G. Moore (eds), *The New Legal Dynamics of European Union* (Oxford University Press, 1995), pp.73-88.

Follesdall, A. (2001). "Union citizenship: Unpacking the beast of burden", *Law and Philosophy,* 20, pp. 313–343.

Golding, P. (2007). "Eurocrats, Technocrats, and Democrats", *European Societies*, 9:5, pp.719-734.

Grek, S. (2008). "From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe", *European Educational Research Journal*, 7 (2), pp.208-218.

Habermas, J. (2001). "Why Europe needs a Constitution", New Left Review, 11, pp.5-26.

Hansen, P. (2000). "European Citizenship', or where Neoliberalism meets Ethnoculturalism. Analysing the European Union's citizenship discourse", *European Societies*, 2(2), pp.139-165.

Holford, J. (2008). "Hard Measures for Soft Stuff: citizenship indicators and educational policy under the Lisbon Strategy", *European Educational Research Journal*, 7(3), pp.331-343.

Hoskins, B., et al. (2006), *Measuring Active Citizenship in Europe.* European Commission / CRELL, Research Paper No. 4., Luxembourg.

Hoskins, B. et al. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe: a composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 year old in school.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hoskins, B. & Mascherini, M. (2009)."Measuring Active Citizenship though the Development of a Composite Indicator", *Social Indicators Research*, 90 (3). pp.459-488.

Jenson, J. (2007). 'The European Union's Citizenship Regime. Creating Norms and Building Practices', *Comparative European Politics*, 5, pp. 53-69.

Kazamias, A. (2009). "Agamemnon Contra Prometheus: Globalization, Knowledge/Learning Societies and Paideia in the New Cosmopolis". In Kazamias A. & Cowen R. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht: Springer, pp. 1079-1112.

Kiernan, A. (1997), 'Citizenship-the real democratic deficit of the European union?', *Citizenship Studies*, 1:3, pp.323-334.

Kostakopoulou, D. (2005). "Ideas, Norms and European Citizenship: Explaining Institutional Change", *The Modern Law Review*, 68(2), pp. 233-267.

Kostakopoulou, D. (2007). "European Union Citizenship: Writing the Future", *European Law Journal,* Vol. 13, No. 5, pp. 623–646.

Lawn, (2006). "Soft Governance and the Learning Spaces of Europe", *Comparative European Politics*, 4 (2-3), pp. 272-288.

Lawn, M. (2011), "Standardizing the European Education Policy Space", *European Educational Research Journal*, Vol. 10, No. 2, pp. 259-272.

Lawn, M. & Lingard, B. (2002), "Constructing a European policy space in educational governance: the role of transnational policy actors", *European Educational Research Journal*, 1 (2), pp. 290-307.

Lawn, M. & Grek, S. (2012), *Europeanizing Education. Governing a new policy space*, Oxford: Symposium Books.

Lehning, P.B. (2001). "European Citizenship: Towards a European Identity?", *Law and Philosophy*, No.20, pp. 239–282.

Lodge, J. (1994). 'Transparency and Democratic Legitimacy', *Journal of Common Market Studies*, Vol. 32, No. 3, pp. 343-368.

Magnette, P. (2003). "European governance and civic participation: beyond elitist citizenship?", *Political Studies*, 51, pp.144–160.

Meehan, E. (1993). *Citizenship and the European Community*, London: Sage.

Nicolaidis, K. (2004). "The new constitution as european 'demoi-cracy'?'», *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 7:1, pp.76-93.

Novoa, A. & Lawn, M. (eds) (2002), *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*, Dordrecht: Kluwer Academic.

Normand, R. (2010), "Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education", *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 407-421.

Olsen, I.P. (2003). "What is a Legitimate Role for Euro-citizens?", *Comparative European Politics*, No. 1, pp. 91–110.

Olsen, E. (2008). "The origins of European citizenship in the first two decades of European integration", *Journal of European Public Policy*,15(1), pp.40-57.

Ozga, J. (2008) Governing Knowledge: research steering and research quality, *European Educational Research Journal*, 7(3), pp. 261-272.

Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm,C. & Simola, H.(eds) (2011), *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, London : Routledge.

Pasias, G. (2007). "From the rights of the 'internal market' to the conscious of the 'European polity'. Discourses of 'citizenship' on EU's institutional transformations (1957-2006). A historical comparative approach", in *Proceedings of the 2007 South European and Mediterranean Conference on Citizenship Education*, Dept. of Elementary Education, University of Patras, 13-14/4/2007, Patra.

Pasias, G. (2009). "European citizenship or European citizens? From discourses of 'deficit' to the policies of 'benchmarking'", in *Citizenship Identity and Culture*: The Challenge for Education, Special Issue 1, August 2010, Biennial Edition of the Multiculturalism Unit, Dept. of Elementary Education, University of Patras, pp.220-229.

Pasias, G., Roussakis, Y. (2009). Towards the European Panopticon: EU Discourses and Policies in Education and Training 1992-2007. In Cowen, B., Kazamias, A. (Eds), *International Handbook of Comparative Education*, pp.473-489. Dordrecht: Springer.

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012a), "European Citizenship between the *Agora* and the *Demos*: Issues of depoliticization and exclusion in times of social and economic crisis", in *Citizenship Identity and Culture*: The Challenge for Education, Special Issue 2, Biennial Edition of the Multiculturalism Unit, Dept. of Elementary Education, University of Patras, (in press).

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012b). "Current "Policies of Knowledge" in the European Union: Mapping and critically assessing "Quality" in a "Measurable" Europe of Knowledge, *Revista Espanola de Education Comaparada*, No.20, (in press).

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012c). *"Who marks the bench?"*. A critical review of the neo-European "paradigm shift" through higher education policies and discourses", *Journal of Critical Educational Policy Studies*, No. 20/2012, pp.127-141.

Prentoulis, N. (2001). "On the Technology of Collective Identity: Normative Reconstructions of the Concept of EU Citizenship", *European Law Journal,* 7 (2), pp.196-218.

Rinne, R. (2008), 'The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland', *Policy Futures in Education,* 6 (6), pp.665-680.

Rumford, C. (2003). *"*European Civil Society or Transnational Social Space? Conceptions of Society in Discourses of EU Citizenship, Governance and the Democratic Deficit: An Emerging Agenda", *European Journal of Social Theory*, 6 (1), pp. 25-43.

Shaw, J. (1998). "The Interpretation of European Union Citizenship", *The Modern Law Review*, *61*(3), pp. 293-317.

Shore, C, (1993). 'Inventing the "People's Europe": Critical Perspectives on European Community Cultural Policy', *Man* 28(4), pp.779–800.

Shore, C. (2004), "Whither European Citizenship? Eros and Civilization Revisited", *European Journal of Social Theory*, 7(1), pp. 27–44.

Shore, C. (2006). "In Uno Plures" (?) EU Cultural Policy and the Governance of Europe, *Cultural Analysis*, 5, pp.7-26.

Shore, C. (2008). Audit culture and liberal governance: Universities and the politics of Accountability. *Anthropological Theory*, 8(3), 278-298.

Strath, B. (2002). A European Identity : To the Historical Limits of a Concept, *European Journal of Social theory*, 5 (4), pp.387-401.

Strumia, F. (2011). "Remedying the Inequalities of Economic Citizenship in Europe: Cohesion Policy and the Negative Right to Move", *European Law Journal*, Vol.17, No. 6, pp. 725–743.

Weerd, M. de, Gemmeke, M., Rigter, J. & Rij, C. van, (2005), *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education*. Final Report. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.

Wiener, A. (1997), "Making sense of the new geography of citizenship: Fragmented citizenship in the European Union", *Theory and Society*. 26 (4), pp. 529-560.

Β. Ελληνόγλωσση

Baratta, Α. & Γιαννούλη, Χ. (1997). «Από το Δίκαιο της Ευρώπης στην Ευρώπη των Δικαιωμάτων», μέρος Ι και ΙΙ, *Θέσεις*, τ.60-61/1997, Αθήνα.

Βενιζέλος, Ε. (2003). *Η πρόκληση του Ευρωπαϊκού Συντάγματος*, Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλα.

Δαγτόγλου, Π.Δ., *Οι νέες ευρωπαϊκές Συνθήκες*, εκδ. Α.Σάκκουλα, 1998, Αθήνα.

Επιτροπή των ΕΚ (1992). *Για την αλληλεγγύη στην Ευρώπη*, ΚΟΜ (92) 542 τελικό, Βρυξέλλες, 23-12-92.

Επιτροπή των ΕΚ (1993α). *Για την πρόσβαση του κοινού στα έγγραφα των κοινοτικών οργάνων*, ΚΟΜ (93) 191, Βρυξέλλες, 5-5-93.

Επιτροπή των ΕΚ (1993β). *Για τη διαφάνεια στην Κοινότητα*, ΚΟΜ (93) 258, Βρυξέλλες, 2-6-93.

Επιτροπή των ΕΚ (1993γ). Έκθεση για την *Ιθαγένεια της Ένωσης*, ΚΟΜ (93) 702, Βρυξέλλες, 21-12-93.

Επιτροπή των ΕΚ (1997α). *Πρόγραμμα Δράσης 2000 (Ατζέντα 2000),* τ.Α, COM (97) 2000, Βρυξέλλες, 15.07.1997.

Επιτροπή των ΕΚ (1997β). '*Για μια Ευρώπη της Γνώσης*', COM (97) 563, Βρυξέλλες, 12.11.1997.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000α). *Στρατηγικοί στόχοι 2000-2005. Η διαμόρφωση της νέας Ευρώπης*, COM (2000) 154, Βρυξέλλες, 9.2.2000.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000β), *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Λουξεμβούργο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση*. Μια Λευκή βίβλος, COM (2001) 428 , Βρυξέλλες, 25.7.2001.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2004). *Η οικοδόμηση του κοινού μας μέλλοντος. Προκλήσεις πολιτικής και δημοσιονομικά μέσα της διευρυμένης Ένωσης 2007-2013*, COM (2004) 101, Βρυξέλλες, 26.02.2004.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007α).7ο Πρόγραμμα Πλαίσιο για την Έρευνα, *Κοινωνικοοικονομικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες*, cordis.europa.eu/fp7/ssh/home_en.html.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007β), Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση, COM (2007) 61 τελικό, Βρυξέλλες, 21.2.2007.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008α). 5η έκθεση σχετικά με την ιθαγένεια της Ένωσης COM(2008) 85. ΕΕ C 207 14.08.2008.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008β). Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. COM(2008) 865 τελικό, Βρυξέλλες, 16.12.2008.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*,.COM (2009) 640 τελικό, Βρυξέλλες, 25.11.2009.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). Έκθεση για την ιθαγένεια της Ένωσης. Άρση των εμποδίων στα δικαιώματα των πολιτών της ΕΕ, COM (2010) 603, Βρυξέλλες, 27.10.2010.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000α). Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισαβόνα, (23-24/3/2000), Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000β). *Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ένωσης*, ΕΕ C364, 18.12.2000, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2001α). *Η Συνθήκη της Νίκαιας*, ΕΕ C 80, 10.03.2001, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2001β). Συμπεράσματα της προεδρίας, Λάκεν, 14-15/12/2001. Ιωακειμίδης, Π.Κ. (1994). *Η Πόλη και η Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Καζαμίας, Α. (1995), «Νεοευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη 'Φαντασιακή Ευρώπη'», στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ), Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, Αθήνα : Σείριος, σσ. 550-586.

Μανιτάκης, Α. (2004), *Το 'Σύνταγμα' της Ευρώπης αντιμέτωπο με την εθνική και λαϊκή κυριαρχία*, Αθήνα : Παπαζήσης.

Παντίδης, Στ. & Πασιάς, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, Αθήνα : Gutenberg.

Παπαδημητρίου, Γ.(2002). *Η συνταγματοποίηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης,*Αθήνα:Παπαζήσης.

Παπαστάμκος, Γ. (1994). *Η ελλειπτική θεσμογένεση της Ένωσης*, Αθήνα: Α. Σάκκουλα.

Πασιάς, Γ. (2005α). «Οι έννοιες της 'ταυτότητας' και του 'πολίτη' ως κεντρικά σημαίνοντα στη συγκρότηση του σύγχρονου 'λόγου' της Ευρωπαϊκής Κοινότητας», στο Κασσωτάκης, Μ. – Φλουρής, Γ. (επιμ), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*, τιμητικός τόμος για το Βύρωνα Μασιάλλα, εκδ, Ατραπός, 2005, Αθήνα, σσ. 232-259.

Πασιάς, Γ. (2005β), 'Η 'ΑΜΣ' ως πολιτική 'εκμάθησης', ως πρακτική 'θέασης' και ως τεχνολογία 'επιτήρησης'. Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην 'Ευρώπη της Γνώσης', περ. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*,τ.5/2205, Αθήνα: ΕΛ.Ε.Σ.Ε/ Πατάκης, σσ. 13-49.

Πασιάς, Γ. (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999*), τόμ. Α΄, εκδ. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006*), τόμ. Β΄, εκδ. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρόπουλος, Κ. (1992). «Ο πολίτης και τα δικαιώματά του στην κοινοτική έννομη τάξη μετά το Μάαστριχτ», *Επιθεώρηση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, τ.14-15, Αθήνα.

Συμβούλιο της ΕΕ (2001). Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο «*Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*», αριθ. 5980/01, Educ 23, 14-2-2001, Βρυξέλλες.

Συμβούλιο της ΕΕ (2002). *Λεπτομερές Πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*, ΕΕ C 142 της 14/06/2002, Βρυξέλλες.

Συμβούλιο της ΕΕ (2003). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 σχετικά με *τα επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση* (Benchmarks), ΕΕ C 134, 07.06.2003. Βρυξέλλες.

Συμβούλιο της ΕΕ (2004). Απόφαση 2004/100/ΕΚ για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη στα κοινά, ΕΕ L 30 της 04.02.2004.

Συμβούλιο της ΕΕ (2005). Συμπεράσματα σχετικά με τους νέους δείκτες στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ΕΕ C 141 της 10.06.2005.

Συμβούλιο της ΕΕ (2006α). Απόφαση 1904/2006/ΕΚ της 12/12/2006 για τη θέσπιση του προγράμματος «Ευρώπη για τους Πολίτες», ΕΕ L 378 της 27.12.2006.

Συμβούλιο της ΕΕ (2006β). Σύσταση (2006/962/ΕΚ) της 18/12/2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. ΕΕ L394/10, Βρυξέλλες, 30.12.2006.

Συμβούλιο της ΕΕ (2007α). Απόφαση 252/2007/ΕΚ του Συμβουλίου, της 19ης Απριλίου 2007, για τη θέσπιση, για την περίοδο 2007-2013, του ειδικού προγράμματος Θεμελιώδη δικαιώματα και ιθαγένεια εντός του γενικού προγράμματος «Θεμελιώδη δικαιώματα και δικαιοσύνη», ΕΕ L 110 της 27.4.2007.

Συμβούλιο της ΕΕ (2007β), Συμπεράσματα σχετικά με ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ΕΕ C 311, 21.12.2007.

Τσάτσος, Δ. (1997). *Επίμαχες Έννοιες της Ευρωπαϊκής Ενωσιακής Τάξης*, Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλα.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (1997). 'Ο εθνικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού', στο Μ. Βάμβουκας - Α. Χουρδάκης (επιμ): *Η Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.254-267.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2003). 'Η Παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση. Προβληματισμοί για την Ελλάδα', στο Καζαμίας, Α. & Πετρονικολός, Λ. (επιμ), *Παιδεία*

και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου, Ατραπός, 2003, Αθήνα, σσ. 201-226.

Abstract

The notion of "european citizenship" has been historically connected, both at the symbolic and pragmatic level, with the european societies integration and unification processes. This paper examines critically the european citizenship paradigm in the context of the European Union's institutional, political and educational transformation. It is argued that EU's discourses and practices have been characterized by a weak ideological and symbolic content, have been dominated by political and social deficits and are deeply controlled by an economic and technocratic rationale (marketization, govermentality, audit culture, benchmarking, etc.), literally establishing a "measurable" Europe of knowledge, governing by numbers.

«Αγορά» - «Κοινωνία των Πολιτών» - «Αυτονομία»: αλλαγές στη σχέση κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας

Ελένη Πρόκου

Εισαγωγή

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι η καταγραφή των πιο σημαντικών αλλαγών στη σχέση ανάμεσα στο κράτος και τα συστήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Ευρώπης, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών του 20ού αιώνα. Οι αλλαγές αυτές είχαν ως εξής: α) Το κράτος επαναπροσδιόρισε την αποστολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όχι σε σχέση με τις ανάγκες μιας χαλαρά «σχεδιασμένης οικονομίας», αλλά σε σχέση με τις ανάγκες της «αγοράς». β) Στο πλαίσιο της ανάγκης για ανταπόκριση στην «αγορά», υπήρξε αυξανόμενη «επαγγελματοποίηση» στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το λόγο ότι η παροχή επαγγελματικών προσόντων αποτελούσε μέρος του καθήκοντος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προς την «κοινωνία των πολιτών». γ) Επιπλέον, το κράτος άρχισε να επικεντρώνεται στις εκροές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες αναμένονταν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς. Άρχισε, έτσι, να δίνει στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεγαλύτερη «αυτονομία». δ) Με τη σειρά του, το «άτομο» άρχισε να κάνει «επαγγελματικά» προσανατολισμένες εκπαιδευτικές επιλογές σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της «αγοράς». Οι παραπάνω εξελίξεις ήταν στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία συμμερίζεται μία φιλελεύθερη θεωρία για το κράτος.

Από την «οικονομία» στην «αγορά»

Πριν προχωρήσουμε σε μια ερμηνεία της πιο σημαντικής μεταστροφής στην αποστολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, της μεταστροφής από την «οικονομία» στην «αγορά», κρίνεται σημαντικό να γίνει σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες.

Οι δύο αυτοί όροι –της «οικονομίας» και της «αγοράς»– αντιπροσωπεύουν πολύ διαφορετικές κοινωνικές κατασκευές και η αποστολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να επαναπροσδιοριστεί σε σημαντικό βαθμό,

ανάλογα με το ποια από τις δύο εκδοχές θα επιλεγεί. Οι δυνάμεις της «αγοράς» έχουν να κάνουν με την ασυγκράτητη συμπεριφορά των ατόμων που καταναλώνουν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους αγαθά, υπηρεσίες, καθώς και γνώσεις και πολιτισμό, με στόχο την επίτευξη της επιθυμητής κοινωνικής θέσης, της επιρροής και του γοήτρου. Η «οικονομία» έχει να κάνει με τον προσδιορισμό των πόρων, των αναγκών προς ικανοποίηση και των μέσων για να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες. Υπάρχει μια κατανομή και διάθεση των αγαθών και των υπηρεσιών (υλικών και μη υλικών), όχι τόσο σε αναφορά με τα άτομα, όσο σε αναφορά με τα αντιλαμβανόμενα συμφέροντα του συνόλου. Αυτά τα συμφέροντα μπορεί να είναι είτε η επίτευξη ή η διατήρηση της εθνικής ενότητας, είτε η προαγωγή και σταθεροποίηση ενός κοινωνικού οράματος. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν περιορισμοί στις καταναλωτικές διαθέσεις των ατόμων διαμέσου της συγκρότησης μιας προοδευτικής φορολογίας και διαμέσου μιας κεντρικής διοίκησης, η οποία θεωρεί δεδομένη την ανακατανομή των εθνικών πόρων.[1]

Γενικά, η ιδεολογική έννοια των «δυνάμεων της αγοράς» έρχεται σε αντίθεση με την ιδέα της σχεδιασμένης οικονομίας και τους φορείς, ο σχεδιασμός των οποίων υπηρετεί τον περιορισμό της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '80 και του '90, ένα θεμελιώδες ερώτημα που αντιμετώπισαν τα ευρωπαϊκά συστήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν το πώς θα γινόταν η μετάβαση από μια κατάσταση στην οποία η τριτοβάθμια εκπαίδευση δρούσε ως επέκταση μιας σχεδιασμένης οικονομίας, σε μια κατάσταση στην οποία θα ανταποκρινόταν αυτόνομα στην αγορά.[2]

Από το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου μέχρι και τη δεκαετία του '80, υπήρξε μια σταθερότητα στη σχέση μεταξύ των κυβερνήσεων και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συστήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρείχαν την εκπαίδευση και την κατάρτιση όλων αυτών που είχαν τα προσόντα για να εισαχθούν σε αυτά τα συστήματα, ενώ οι κυβερνήσεις παρείχαν τη χρηματοδότηση. Ωστόσο, από την αρχή της δεκαετίας του '80, υπήρξε μια ριζική αναθεώρηση αυτής της σχέσης και μια κίνηση προς αυτό που ο Neave κ.ά. έχουν ονομάσει «εξαρτώμενο από όρους συμβόλαιο» (*conditional contract*). Η αποφασιστικότητα των κυβερνήσεων να περιορίσουν τις δαπάνες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και να ασκήσουν έλεγχο στη χρησιμοποίηση και κατανομή των κυβερνητικών πόρων ήταν στο επίκεντρο της ανόδου του «εξαρτώμενου από όρους συμβολαίου».[3]

Σε γενικές γραμμές, υπήρξαν καινούργιες προτεραιότητες, οι οποίες παρήγαγαν αλλαγές στη σχέση ανάμεσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη

βιομηχανία, στη σχέση ανάμεσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την περιφέρεια, καθώς και στην ικανότητα του έθνους για τεχνολογικές και οικονομικές καινοτομίες. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση άλλαξε και από μια υπηρεσία προς την κοινωνία, έγινε ένας φορέας δημόσιας επιχείρησης. Το «εξαρτώμενο από όρους συμβόλαιο» παρείχε ένα ισχυρό κίνητρο για να γίνει η τριτοβάθμια εκπαίδευση «ευαίσθητη στην αγορά».[4] Για παράδειγμα, στη Γαλλία, ο Νόμος του 1984 είχε θεσπίσει ένα σύστημα συμβολαίων (*contrats d' établissements*), ενώ καινούργιες ενέργειες έγιναν το 1988/1989 με στόχο την ίδρυση ευρύτερων συμφωνιών, βάσει συμβολαίου, ανάμεσα στο κράτος και τα πανεπιστήμια.[5]

Η λογική της εισαγωγής των δυνάμεων της αγοράς ήταν, επίσης, κυρίαρχη στην αναφορά του ΟΟΣΑ του 1991, από την οποία αναδυόταν ένα διττό μήνυμα. Πρώτον, ο παραδοσιακός σχεδιασμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τομείς κρίθηκε ότι δεν ήταν πλέον επαρκής και έπρεπε να αντικατασταθεί από προσεγγίσεις που θα βασίζονταν σε προγράμματα σπουδών, τα οποία συχνά θα προέρχονταν από συνεργασίες τομέων ή ιδρυμάτων. Δεύτερον, θεωρήθηκε ότι οι αρχές των δυνάμεων της αγοράς, οι οποίες συχνά εφαρμόζονταν από τις ίδιες τις κυβερνήσεις στις συναλλαγές τους με συντηρούμενα από το δημόσιο ιδρύματα, θα παρέμεναν ένα κυρίαρχο γνώρισμα της παροχής μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο μέλλον.[6]

Η ιδέα της εισαγωγής των «δυνάμεων της αγοράς» συσχετίστηκε και με τις ανάγκες της «κοινωνίας των πολιτών».

Οι ανάγκες της «κοινωνίας των πολιτών»

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι «δυνάμεις της αγοράς» αφορούν την καταναλωτική συμπεριφορά των ατόμων, σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή την έννοια, η συνένωση των ατόμων για την επίτευξη αυτών των στόχων συνιστά τις διεκδικήσεις της «κοινωνίας των πολιτών».

Δηλαδή, παράλληλα με την έννοια της «αγοράς» βρίσκεται η έννοια της «κοινωνίας των πολιτών», η οποία μπορεί να ειδωθεί ως ένα οργανωμένο αντίβαρο που δημιουργείται από τις πρωτοβουλίες των πολιτών, με στόχο την αντιστάθμιση της δύναμης της γραφειοκρατίας. Έτσι, λοιπόν, εισάγοντας τις «δυνάμεις της αγοράς» ως το κύριο αίτιο διαμόρφωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, πολλές κυβερνήσεις δικαιολόγησαν τις επιλογές τους λαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς τις ανάγκες της «κοινωνίας των πολιτών».[7]

Υπήρξαν συνέπειες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη από το συνδυασμό των εξής ζητημάτων: της ελάττωσης του παρεμβατικού ρόλου του κράτους (όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικά στη συνέχεια), της σημασίας που δόθηκε στις ανάγκες της κοινωνίας των πολιτών και της ανόδου των δυνάμεων της αγοράς. Δοκιμάζοντας την ιδέα της εισαγωγής των δυνάμεων της αγοράς, οι περισσότερες χώρες της Δυτικής Ευρώπης την εφάρμοσαν είτε στο επίπεδο της ποικιλίας των τρόπων ανεύρεσης χρηματοδοτικών πόρων είτε στο επίπεδο της ποικιλίας των προσφερόμενων γνωστικών αντικειμένων και προγραμμάτων σπουδών (η επαγγελματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα παράδειγμα).[8]

Μπορεί να υποστηριχτεί ότι η προώθηση των Πανεπιστημιακών Ινστιτούτων Τεχνολογίας (*Instituts Universitaires de Technologie*), στην αρχή της δεκαετίας του '90 στη Γαλλία, ήταν μέρος της εκστρατείας προς την κατεύθυνση της αυξανόμενης «επαγγελματοποίησης» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.[9] Η «διαφοροποίηση» (*differentiation*) εξάλλου μέσω την ίδρυσης ενός εναλλακτικού τομέα σε σχέση με το Πανεπιστήμιο ήταν σε όλες σχεδόν τις χώρες ρητά καθορισμένη από την αγορά.[10] Γενικά, τα επαγγελματικά προσόντα αποτελούσαν ένα σημαντικό μέρος του καθήκοντος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προς την κοινωνία των πολιτών.[11] Ως υπηρεσία προς το κοινό, το Πανεπιστήμιο έπρεπε να κριθεί στη βάση των αντιλήψεων που είχε το κοινό σχετικά με τις υπηρεσίες που δεχόταν και για τις οποίες όλο και περισσότερο καλούνταν άμεσα να πληρώσει.[12]

Η άνοδος της αγοράς και της αυξανόμενης δύναμης της κοινωνίας των πολιτών είχε επιπτώσεις και στην έννοια της «αυτονομίας» των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

Η «αυτονομία» των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο συνδυασμός των δυνάμεων της αγοράς και της κοινωνίας των πολιτών είχε συνέπειες για την αυτονομία των ιδρυμάτων, όσον αφορά τη διακυβέρνηση και τη διαχείρισή τους.[13] Έτσι, λοιπόν, ένα καινούργιο μοντέλο σχέσης κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίστηκε, σχεδιασμένο είτε για να «απορρυθμίσει» την εκτεταμένη και λεπτομερή εποπτεία της κεντρικής κυβέρνησης στη λειτουργία των μεμονωμένων ιδρυμάτων είτε για να τους προσδώσει ένα μεγαλύτερο βαθμό «αυτονομίας».[14] Οι ειδικές λεπτομέρειες του τρόπου με τον οποίο λειτούργησε η αυτονομία δεν ήταν τόσο σημαντικές, όσο τα αποτελέσματα που είχε η κατανομή της αυτονομίας ανάμεσα στα ιδρύματα.[15]

Η καινούργια στάση των κυβερνήσεων προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση συνοδεύτηκε και από δύο άλλες αλλαγές, οι οποίες αφορούσαν τη χρονική στιγμή, το σκοπό και τον εντοπισμό της αξιολόγησης τη διαδικασία της χάραξης πολιτικής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη αλλαγή συνέδεσε την «τρέχουσα αξιολόγηση» (*routine evaluation*) με τη «στρατηγική αξιολόγηση» (*strategic evaluation*), ενώ η δεύτερη αλλαγή αποτέλεσε έκφραση της μεταστροφής από την *a priori* στην *a posteriori* αξιολόγηση.[16]

Ανάλογα, το αυξανόμενο ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για τη «στρατηγική αξιολόγηση» ήταν αντανάκλαση της επιθυμίας τους να δουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση να αναπτύσσει μόνη της ικανότητες στρατηγικού σχεδιασμού. Με αυτό τον τρόπο, ασκήθηκε πίεση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να διατυπώσει μακροπρόθεσμους στόχους και να επιδείξει το πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι πόροι για την επίτευξη αυτών των στόχων. Έμφαση δόθηκε στον αναδρομικό έλεγχο των αποτελεσμάτων που θα επιτύγχανε η τριτοβάθμια εκπαίδευση υπό το φως των παρεχόμενων πόρων. Νέες πολιτικές –συμπεριλαμβανομένων των καινούργιων μορφών κατανομής του προϋπολογισμού– θα σχεδιάζονταν κατά τη διάρκεια της εκτίμησης αυτών των αποτελεσμάτων.[17]

Η αλλαγή από τη «στρατηγική αξιολόγηση» στο συνδυασμό «τρέχουσας» και «στρατηγικής αξιολόγησης», θα μπορούσε διαφορετικά να περιγραφεί σύμφωνα με τους όρους της διάκρισης ανάμεσα σε δύο βασικές στρατηγικές των κυβερνήσεων: τη στρατηγική του «ορθολογιστικού σχεδιασμού και ελέγχου» (*rational planning and control*) και τη στρατηγική της «αυτορρύθμισης» (*self-regulation*).[18] Η στρατηγική της αυτορρύθμισης έρχεται σε αντίθετη με τον ορθολογιστικό σχεδιασμό και έλεγχο και απορρέει από την «κυβερνητική» διαδικασία λήψης αποφάσεων, μια διαδικασία λήψης αποφάσεων που προέρχεται από ένα συνδυασμό ανατροφοδότησης και συνταγής επίλυσης των προβλημάτων. Σε αυτήν, έμφαση δίνεται στις αυτορρυθμιστικές ικανότητες των αποκεντρωμένων μονάδων λήψης αποφάσεων και επομένως, η κυβέρνηση αναλαμβάνει ρόλο «διαιτησίας».[19]

Με λειτουργικούς όρους, το κλειδί για την αυτορρύθμιση βρισκόταν στην έννοια της «σύναψης συμβολαίου» (*contractualisation*), της κυρίαρχης δηλαδή αρχής ανάμεσα στην κυβέρνηση, την κοινωνία και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην πιο απλή της έκφραση, η έννοια αυτή περιλαμβάνει μία ομάδα να αναλαμβάνει την παροχή μιας υπηρεσίας με όρους πού έχουν διαπραγματευθεί και επομένως συμφωνηθεί με μια δεύτερη ομάδα, η οποία ως αντάλλαγμα λαμβάνει ανταμοιβή ή κάποιο όφελος. Η σημερινή έννοια της

«σύναψης συμβολαίου», ενώ αναγνωρίζει βασικά δικαιώματα, για παράδειγμα την ελευθερία της διδασκαλίας και της μάθησης, βασίζεται στις δύο αρχές της «επαναδιαπραγμάτευσης» (*renegotiability*) και της «υπό όρους συνθήκης» (*conditionality*).[20]

Η στρατηγική της αυτορρύθμισης συνοδεύτηκε από τη μεγαλύτερη αυτονομία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και από την καινούργια αντίληψη της «καθοδήγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» (*steering higher education*), όπως τη λάνσαρε, για παράδειγμα, η δανέζικη κυβέρνηση το 1985. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η συγκεκριμένη κυβέρνηση σκόπευε να αποσυρθεί από το λεπτομερή ορθολογιστικό σχεδιασμό και αντ' αυτού, να ασκήσει εποπτεία μέσω ελέγχου εξ αποστάσεως, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία και την αυτοδιαχείριση των ιδρυμάτων.[21]

Τα στοιχεία εποπτείας, που μεταβιβάστηκαν μακριά από την αρμοδιότητα του κέντρου, θα σήμαιναν μια αντίστοιχη αύξηση στην ελευθερία, τη διακριτική ευχέρεια και τον αυτοκαθορισμό που θα μπορούσαν να ασκηθούν στο επίπεδο του ιδρύματος. Κάτι τέτοιο όμως δεν συνέβη. Ό,τι παραδίδεται από την κορυφή δεν σημαίνει απαραίτητα ότι πέφτει αμέσως στη βάση. Αντίθετα, μπορεί –και η περίπτωση της Βρετανίας το επιβεβαιώνει– να συγκεντρωθεί στα χέρια «ενδιάμεσων σωμάτων» (*intermediary bodies*).[22] Και σε άλλες χώρες, όπως η Ολλανδία, ιδρύθηκαν «ενδιάμεσα σώματα», όπως το Συμβούλιο των Πανεπιστημίων, που ήταν ο κύριος φορέας σχεδιασμού και ελέγχου.[23]

Το ερώτημα της ιδιοκτησίας του «ενδιάμεσου σώματος» έγινε ένα θέμα κρίσιμης σημασίας, όχι μόνο γιατί τα «ενδιάμεσα σώματα» είχαν τη δύναμη να ορίζουν τι πρόκειται να αξιολογηθεί και πώς να αξιολογηθεί, αλλά και γιατί μια τέτοια αξιολόγηση επηρέαζε το κατά πόσο τα μεμονωμένα πανεπιστήμια διεκδικούσαν πόρους από μια θέση ισχύος ή από μια θέση γενικά διαπιστωμένης διανοητικής και ηθικής εξασθένησης.[24] Τα «ενδιάμεσα σώματα» προήλθαν από το ονομαζόμενο «κράτος αξιολόγησης» (*evaluative state*), σε μια παράλληλη γραφειοκρατία, της οποίας ο ενωτικός ηθικός κώδικας δεν ήταν, όπως στη δημόσια διοίκηση, τόσο στην υπηρεσία του πολίτη και του έθνους, όσο στην υπηρεσία της «αγοράς» και του καταναλωτή. Τα ενδιάμεσα σώματα είχαν την τάση να γίνουν ημι-ιδιωτικές γραφειοκρατίες και αποτέλεσαν έναν τρόπο επέκτασης της αρχής της ιδιωτικοποίησης στη δημόσια υπηρεσία. Ο μειωμένος κρατικός έλεγχος σήμαινε για τα ιδρύματα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό και, πράγματι, μπορεί έτσι να ήταν. Η μεταστροφή όμως προς το «κράτος αξιολόγησης» μπορεί να ερμηνευθεί ως με-

τατόπιση της λειτουργίας του ελέγχου από το κεντρικό κράτος στα ενδιάμεσα σώματα. Εάν αυτά βρίσκονταν με διάφορους τρόπους μακριά από την εθνική διοίκηση, μπορούσαν να καθορίζουν το τι γίνεται στα ιδρύματα και, πιο ενοχλητικά, το πώς θα έπρεπε να γινόταν.[25]

Έτσι, λοιπόν, η αντικατάσταση του ελέγχου της διαδικασίας από τον έλεγχο του προϊόντος (ή αλλιώς, η μεταστροφή από την *a priori* στην *a posteriori* αξιολόγηση) συσχετίστηκε με την άνοδο του «κράτους αξιολόγησης». Η αύξηση στην αυτονομία των ιδρυμάτων οδήγησε σε μείωση των κυβερνητικών παρεμβάσεων στις καθημερινές δραστηριότητες των ιδρυμάτων. Τα ιδρύματα άρχισαν να γίνονται όλο και περισσότερο υπόχρεα «λογοδοσίας» (*accountability*), γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί ως αποχώρηση από τον έλεγχο της διαδικασίας. Ωστόσο, μειώσεις στον έλεγχο της διαδικασίας δεν σήμαιναν απαραίτητα υποβιβασμό του ελέγχου του προϊόντος, καθώς η μεγαλύτερη αυτονομία στην περιοχή της διαδικασίας ήταν εξαρτώμενη από την επίδοση του ιδρύματος, όσον αφορά το προϊόν που θεωρούνταν κατάλληλο από την κυβέρνηση. Η εξουσία που είχαν οι κυβερνήσεις σχετικά με τον έλεγχο του προϊόντος ήταν αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων πιέσεων να επιδείξει η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεσματικότητα και να φανεί σχετική με τις ανάγκες της κοινωνίας.[26]

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι σε μερικές ευρωπαϊκές χώρες άρχισαν να εμφανίζονται διεθνικά πολλαπλά συστήματα «πιστοποίησης / αναγνώρισης» (*accreditation*) προγραμμάτων ή ιδρυμάτων. Η «πιστοποίηση / αναγνώριση», έχοντας τις ρίζες της στην αμερικάνικη τριτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να περιγραφεί ως η διαδικασία ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου, είτε ως αποτέλεσμα επιθεώρησης ή αποτίμησης, είτε και τα δύο, ένα ίδρυμα ή τα προγράμματά του αναγνωρίζονται ότι ικανοποιούν ένα ελάχιστο αποδεκτών προδιαγραφών.[27]

Σε γενικές γραμμές, η μεταστροφή από τον έλεγχο της διαδικασίας στον έλεγχο του προϊόντος αποτέλεσε έκφραση της μετατόπισης του επίκεντρου από τις «εισροές» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες είχαν να κάνουν με την οικονομία και την κοινωνία. Οι «εισροές» αφορούσαν θέματα όπως η προσφορά τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η πρόσβαση σε αυτή, η κοινωνική ισότητα και η δικαιοσύνη. Τα θέματα αυτά δέσποζαν κατά τη διάρκεια της φάσης όπου ο θεσμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξελίχθηκε από την ελίτ στην επακόλουθη μαζική κατάστασή του. Με το να επικεντρωθεί στο προϊόν –σύμφωνα με την καταλληλότητα των «εκροών» υπό το φως των απαιτήσεων της εθνικής οικονομίας– και επομένως στην ποιότητα των

«εκροών», ο σκοπός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επαναπροσδιορίστηκε όχι τόσο σε σχέση με την ατομική ζήτηση, όσο σε σχέση με τις αντιλαμβανόμενες ανάγκες της «αγοράς».[28] Πράγματι, από τη στιγμή που η έννοια της αποτελεσματικότητας απέκτησε λειτουργικό περιεχόμενο, τέθηκαν ζητήματα όπως η αποτυχία των προπτυχιακών φοιτητών, η αποτυχία έγκαιρης συμπλήρωσης των σπουδών, καθώς και η παροχή τίτλων σπουδών ακατάλληλων για μια διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας.[29] Τέλος, εξασφαλίστηκε ένα ισχυρό εργαλείο, μέσω του οποίου η δημόσια πολιτική θα μπορούσε να «ρυθμίσει» την ανταπόκριση των ιδρυμάτων στην αγορά.[30]

Η άνοδος του λεγόμενου «κράτους αξιολόγησης» είχε επιπτώσεις και στο «άτομο», το οποίο άρχισε να κάνει «επαγγελματικά» προσανατολισμένες εκπαιδευτικές επιλογές σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της «αγοράς», στα πλαίσια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και μιας φιλελεύθερης θεωρίας για το κράτος.

Οι επιπτώσεις στο «άτομο»

Το ονομαζόμενο «κράτος αξιολόγησης» πρωτοεμφανίστηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80, λόγω μιας πληθώρας παραγόντων που συνεπάγονταν αλλαγές στις δομές που επηρέαζαν την οικονομία και τη δημογραφία, αλλά και λόγω μιας σημαντικής μεταστροφής στον κώδικα της κοινωνικής ηθικής. Σχετικά με τον πρώτο λόγο, ήταν συνήθης η αναφορά στο βάρος μιας οικονομίας που βασιζόταν τόσο στην υψηλή τεχνολογία όσο και στην ανάγκη για ανύψωση του επιπέδου των δεξιοτήτων του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού. Μερικές χώρες είδαν αυτή την ευθύνη ως ευθύνη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενός όμως συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περισσότερο επισταμένα προσδιορισμένου σε αναφορά με τις «επαγγελματικές δεξιότητες».[31]

Το «κράτος αξιολόγησης» έκανε τους φοιτητές και τα άτομα περισσότερο ευαίσθητα στην «αγορά» –που απαιτούσε συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα– μεταβιβάζοντας την ευθύνη για την προετοιμασία για μια τέτοια αλλαγή στο «άτομο». Όσοι δεν προσαρμόζονταν ανάλογα θα είχαν να αντιμετωπίσουν τις κυρώσεις αυτής τους της απόφασης. Το «κράτος αξιολόγησης» είχε επίσης μια έμμεση στρατηγική, η οποία περιλάμβανε μια ποικιλότροπη κοινωνική κινητοποίηση με στόχο την ανταπόκριση στην πρόκληση για τεχνολογική αλλαγή, καθώς και την εισαγωγή του απαραίτητου οργανωτικού ορθολογισμού σε εκείνα τα ιδρύματα που ήταν κεντρικά στην κοινωνική προσαρμογή που παγιώνει μια τέτοια αλλαγή. Κάποιοι ερμήνευσαν

κάτι τέτοιο από την άποψη της «ιδιωτικοποίησης» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ άλλοι έδωσαν σε αυτό το ίδιο φαινόμενο μια πιο συγκεκριμένη έκφραση αναζητώντας μοντέλα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.[32] Μπορεί, έτσι, να υποστηριχθεί ότι η προώθηση του μη-πανεπιστημιακού τομέα (π.χ. των *Fachhochschulen* στη Γερμανία) ήταν μέρος της τάσης προς αυξανόμενη «επαγγελματοποίηση» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, για να ανταποκριθεί η τελευταία στις ανάγκες της αγοράς.[33]

Στα πλαίσια αυτών των εξελίξεων, μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχουν αρκετές ομοιότητες ανάμεσα σε αυτό που ο Carnoy έχει ονομάσει «περιφερειακό κράτος»[34] και σε αυτό που παραπάνω περιγράφηκε ως «κράτος αξιολόγησης». Το «περιφερειακό κράτος» έχει να κάνει με τη θεωρία του φιλελεύθερου κράτους, σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του κράτους είναι στην καλύτερη περίπτωση περιφερειακός στην κύρια δυναμική της κοινωνίας. Το κράτος γίνεται το «αόρατο χέρι» της αγοράς, πράγμα που σημαίνει ότι ο κατάλληλος ρόλος του είναι να εξασφαλίσει ένα νομικό πλαίσιο στο οποίο η αγορά θα μπορέσει να μεγιστοποιήσει τα «οφέλη» για την ανθρωπότητα.[35]

Με αυτή τη φιλελεύθερη θεωρία για το κράτος συνδέεται μία από τις πιο σημαντικές αναλύσεις για την εκπαίδευση, που είναι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προχωράει αρκετά στην εξήγηση πολλών πλευρών της συμπεριφοράς των ατόμων, σε μια αγορά εργασίας όπου η εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο στην κατανομή της εργασίας και του εισοδήματος.[36] Επιπλέον, η σύγχρονη φιλελεύθερη θεωρία διατηρεί μια βαθύτατη φιλοσοφία για το άτομο, ως την κεντρική δύναμη που κινεί την οικονομία και το κράτος.[37]

Όπως υποστηρίζουν ο Fägerlind κ.ά., η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι συνεπής με τις ιδεολογίες της δημοκρατίας και του φιλελεύθερου προοδευτισμού που απαντάται στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες. Η ελκυστικότητά της βασίστηκε στην υποτιθέμενη οικονομική απόδοση από την επένδυση στην εκπαίδευση. Για τους πολιτικούς και αυτούς που παίρνουν τις αποφάσεις, οι προσπάθειες για την προαγωγή της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο αναμένονταν να απολήξουν σε ταχεία οικονομική ανάπτυξη για την κοινωνία. Για τα άτομα, μια τέτοια επένδυση αναμενόταν να εξασφαλίσει κέρδη με τη μορφή των προσωπικών οικονομικών επιτυχιών και επιτευγμάτων.[38]

Θεωρώντας δεδομένη μια φιλελεύθερη θεωρία για το κράτος, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου βλέπει το κράτος περιορισμένο να παρέχει εκ-

παίδευση ως απάντηση (ή με αποτυχία να απαντήσει) σε οικονομικές αλλαγές που απαιτούν εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό. Σε ένα τέτοιο μοντέλο, τα άτομα που επενδύουν (αλλά και οι οικογένειές τους), ανταποκρινόμενα στις δυνάμεις της αγοράς που επηρεάζουν τους μισθούς περισσότερο ή λιγότερο εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού, αποτελούν την κινητήρια δύναμη πίσω από τη ζήτηση για εκπαίδευση. Το «καλό» κράτος δεν κάνει τίποτε περισσότερο από το να παρέχει την εκπαίδευση που απαιτείται από αυτές τις δυνάμεις της αγοράς και, έτσι, η εκπαιδευτική επίδοση του κράτους εκτιμάται αποκλειστικά από την άποψη του κατά πόσο ικανοποιεί τους όρους της αγοράς που διαρκώς αλλάζουν.[39]

Το παραπάνω φαινόμενο χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα της ύστερης νεωτερικότητας. Σε αυτά, όπως έχει υποστηρίξει ο Cowen, πρώτον, το σχέδιο της εκπαίδευσης γίνεται η παροχή υπηρεσιών από την αγορά σε καταναλωτές που έχουν το δικαίωμα να επιλέξουν την εκπαίδευση, ενώ το κράτος πλαισιώνει ένα σύστημα το οποίο επιτρέπει ποικιλία, επιλογή, ελευθερία και καταναλωτικό ορθολογισμό. Δεύτερον, τα άτομα οικοδομούν πακέτα δεξιοτήτων που προσανατολίζονται προς την «αγορά» και την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο.[40]

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τελικά είναι το κράτος που συνεχίζει να παραμένει στο επίκεντρο της κοινωνικής δράσης και όχι το άτομο. Η αυτονομία του ατόμου είναι περιορισμένη και οικονομικά ορθολογιστική. Το άτομο είναι αυτόνομο μόνο ως προς μία διάσταση, δηλαδή την «οικονομική», αλλά δεν έχει «πολιτική» ταυτότητα. Σύμφωνα με μια τέτοια αντίληψη, η κύρια υποχρέωση του ατόμου είναι να κάνει ορθολογιστικές οικονομικές και εκπαιδευτικές επιλογές, εντός του πλαισίου της αγοράς που έχει καθοριστεί από το κράτος. Το άτομο είναι ελεύθερο για το λόγο ακριβώς ότι αφού έχουν γίνει οι οικονομικές επιλογές, δεν υπάρχουν άλλες επιλογές για να γίνουν, ούτε άλλες υποχρεώσεις για να ικανοποιηθούν. Το άτομο είναι αυτόνομο, αλλά κοινωνικά και πολιτικά μετέωρο.[41]

Περίληψη και συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, σε αυτό το άρθρο έγινε παρουσίαση των ακόλουθων ζητημάτων. Την περίοδο των δεκαετιών '80 και '90, κυρίως στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, το κράτος έδωσε έμφαση στην ανάγκη για ένα σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες της «αγοράς», παρά στις ανάγκες μιας χαλαρά «σχεδιασμένης οικονομίας». Υπήρξαν, έτσι, καινούργιες προτεραιότητες που είχαν να κάνουν με αλλαγές στη σχέ-

ση ανάμεσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη βιομηχανία, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την περιφέρεια, καθώς και με αλλαγές στην ικανότητα του έθνους για τεχνολογικές και οικονομικές καινοτομίες.

Μεταρρυθμίζοντας τα συστήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση των αναγκών της αγοράς, πολλές κυβερνήσεις έλαβαν υπόψη τους τις ανάγκες της «κοινωνίας των πολιτών». Αποτέλεσμα του συνδυασμού των δυνάμεων της αγοράς και της κοινωνίας των πολιτών ήταν η τάση για αυξανόμενη «επαγγελματοποίηση» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση ανταποκρινόταν στις ανάγκες της «αγοράς», την ίδια στιγμή που πρόσφερε επαγγελματικά προσόντα ως μέρος του καθήκοντός της προς την «κοινωνία των πολιτών».

Μία συνέπεια την ανάμειξης των δυνάμεων της «αγοράς» και της «κοινωνίας των πολιτών» ήταν ότι το κράτος άρχισε να ασκεί έλεγχο από απόσταση, έχοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του το «προϊόν» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έδωσε, έτσι, στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεγαλύτερη «αυτονομία» εντός προσεχτικών ορίων. Υπήρξε, κατά συνέπεια, σύνδεση της «τρέχουσας αξιολόγησης» με τη «στρατηγική αξιολόγηση» (ή αλλιώς, αντικατάσταση της στρατηγικής του «ορθολογιστικού σχεδιασμού και ελέγχου» από τη στρατηγική της «αυτορρύθμισης»), γεγονός που σήμαινε και τη μεγαλύτερη αυτονομία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαφορετικά, υπήρξε μεταστροφή από την *a priori* αξιολόγηση στην *a posteriori* αξιολόγηση, ή αλλιώς αποχώρηση από τον έλεγχο της διαδικασίας για χάρη του ελέγχου του προϊόντος. Σε αρκετές χώρες, εμφανίστηκαν τα λεγόμενα «ενδιάμεσα σώματα» –τα οποία όριζαν το τι επρόκειτο να αξιολογηθεί και πώς να αξιολογηθεί– αλλά και συστήματα «πιστοποίησης / αναγνώρισης» προγραμμάτων ή ιδρυμάτων. Τέτοιου είδους αλλαγές συνδέθηκαν με την άνοδο αυτού που ονομάστηκε «κράτος αξιολόγησης».

Το «κράτος αξιολόγησης» έδωσε έμφαση στο προϊόν της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (για να ανταποκριθεί η τελευταία στις ανάγκες της αγοράς) και η ευθύνη μεταβιβάστηκε στο άτομο για να κάνει εκείνες τις εκπαιδευτικές επιλογές που θα ήταν πιο σχετικές με την «αγορά». Υπό αυτήν την έννοια, το «κράτος αξιολόγησης» συμπίπτει με το ονομαζόμενο «περιφερειακό κράτος». Το τελευταίο έχει σχέση με μια φιλελεύθερη θεωρία για το κράτος, αφού σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, το κράτος δεν κάνει τίποτε άλλο από το να παρέχει ένα νομικό πλαίσιο για την αγορά. Τη φιλελεύθερη αυτή θεωρία για το κράτος συμμερίζεται η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η

οποία αφορά όχι μόνο την υποτιθέμενη οικονομική απόδοση από την επένδυση στην εκπαίδευση, αλλά και τη θεώρηση του ατόμου ως την κύρια δύναμη που κινητοποιεί την οικονομία και το κράτος. Ωστόσο, στα συστήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της ύστερης νεωτερικότητας, φαίνεται ότι είναι το κράτος που παραμένει στο επίκεντρο των δρώμενων και όχι το άτομο. Το άτομο είναι οικονομικά αυτόνομο, αλλά αποστερούμενο από την πολιτική του ταυτότητα.

Οι παραπάνω εξελίξεις στην ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να αποτελέσουν την αρχή ενός προβληματισμού για την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα ενόψει των πρόσφατων εξελίξεων στον τομέα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το σχετικό νομοσχέδιο, θεσμοθετείται το Εθνικό Σύστημα Διασφάλισης και Αξιολόγησης της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΣΔΑΠ), με σκοπό τη διασφάλιση των όρων και των προϋποθέσεων για το υψηλότερο δυνατό ποιοτικό επίπεδο λειτουργίας των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης. Η νέα ανεξάρτητη Αρχή δεν θα υπόκειται σε κυβερνητικό έλεγχο και θα έχει ρόλο υποστηρικτικό από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και συμβουλευτικό προς την κυβέρνηση. Η ΕΣΔΑΠ θα συνίσταται στο σύνολο των οργάνων, σχημάτων και διαδικασιών διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης που αναπτύσσονται τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και στο εσωτερικό του κάθε ιδρύματος. Αποστολή της θα είναι ο προγραμματισμός, ο συντονισμός και η εποπτεία των διαδικασιών διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, η ενημέρωση της πολιτείας και των ιδρυμάτων για τις σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις και τάσεις στα συναφή ζητήματα και η προαγωγή της έρευνας στον τομέα της διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Η ΕΣΔΑΠ θα συντονίζει τη διαδικασία αξιολόγησης, η οποία θα έχει δύο μορφές: την εσωτερική αξιολόγηση, που θα πραγματοποιείται στο εσωτερικό του κάθε ιδρύματος, και την εξωτερική αξιολόγηση.[42]

Έχουμε, λοιπόν, και στην Ελλάδα την άνοδο του λεγόμενου «κράτους αξιολόγησης» με τη λειτουργία ενός «ενδιάμεσου σώματος» όπως είναι η ΕΣΔΑΠ; Ανταποκρίνεται η συγκεκριμένη πρόταση για ένα μοντέλο αξιολόγησης των ελληνικών ανώτατων ιδρυμάτων στην ανάγκη διασφάλισης της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε η τελευταία να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς (αν και παραμένει το ερώτημα για τις ανάγκες ποιας αγοράς μπορούμε όμως να μιλάμε στο ελληνικό κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο); Συνδέονται, οι επικείμενες ρυθμίσεις με την τάση επαγγελματο-

ποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ανταπόκρισή της στις απαιτήσεις της κοινωνίας των πολιτών και τι επιπτώσεις μπορούν να έχουν τέτοιου είδους ρυθμίσεις στις εκπαιδευτικές επιλογές των ατόμων; Συσχετίζεται, τέλος, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική με τη φιλελεύθερη θεωρία για τη σχέση κράτους και εκπαίδευσης; Τα παραπάνω ερωτήματα μπορούν να αποτελέσουν την αρχή μιας ερμηνείας και ανάλυσης των επικείμενων εξελίξεων στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Neave, Guy. "On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990.", *European Journal of Education* 25 2 (1990) p. 110. Η έννοια «αγορά» έχει την πιο πλατιά της χρήση στην οικονομία της αγοράς. «Οικονομία της αγοράς είναι εκείνη όπου το μεγαλύτερο μέρος των οικονομικών δραστηριοτήτων της παραγωγής, της κατανομής και της ανταλλαγής διεξάγεται από άτομα ή εταιρείες που ακολουθούν τους νόμους της προσφοράς και της ζήτησης και όπου η κρατική παρέμβαση περιορίζεται στο ελάχιστο» (Abercrombie, Nicholas et al. *Λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Πατάκης, 1992, σ. 1). Αλλιώς, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο όρος «ελεύθερη οικονομία» σε αντίθεση με την «σχεδιασμένη οικονομία». Ο τελευταίος όρος αντιπροσωπεύει τον όρο «οικονομία» στο παρόν άρθρο. Η σχεδιασμένη οικονομία είναι η οικονομία όπου οι πιο βασικές οικονομικές διαδικασίες καθορίζονται όχι από τις δυνάμεις της αγοράς, αλλά από ένα όργανο οικονομικού σχεδιασμού που προσδιορίζει τους κυριότερους οικονομικούς στόχους της κοινωνίας. (Βασιλείου, Θανάσης Α. & Σταματάκης, Νικηφόρος. *Εννοιολογικό λεξικό επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg, 2000, σ. 285.)
2. Neave, Guy. "On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990.", op. cit. pp. 110-111.
3. Neave, Guy & Van Vught, Frans A. "Conclusion". In Neave, Guy & Van Vught, Frans A. (Eds) *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1991, p. 244.
4. Ibid, p. 245.
5. Guin, Jacques. "The reawakening of higher education in France", *European Journal of Education* 25 2 (1990) p. 141.
6. OECD, Alternatives to universities. Paris: OECD, 1991, p. 82. Επίσης, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αναφορά του ΟΟΣΑ, η πιο σημαντική πρόκληση για εκείνους που είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και την εφαρμογή μελλοντικών πολιτικών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα είναι η επίτευξη της σωστής ισορροπίας ανάμεσα στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τρόπο πρόνοιας, ανάμεσα σε καθοδηγούμενες από την αγορά εξελίξεις και σε ρυθμιστικές πρακτικές και τέλος, η εξασφάλιση της ποιότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και ενός ελάχιστου συντονισμού (Ibid, p. 82).
7. Neave, Guy. "On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990", op. cit. p. 111.
8. Ibid, pp. 116-117.

9. Neave, Guy. "The reform of French higher education, or the ox and the toad: a fabulous tale". In Neave, Guy & Van Vught, Frans A. (Eds) *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe.* Oxford: Pergamon Press, 1991, pp. 75-76. Μια τέτοια πολιτική ήταν παράλληλη με την επιρροή που άσκησαν οι δυτικοευρωπαϊκές κυβερνήσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η οποία παρουσίασε αύξηση από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Αυτή η επιρροή είχε να κάνει με πολιτικές, διατάγματα και εγκυκλίους, που σχεδιάστηκαν για να επιφέρουν μεγαλύτερη ικανότητα για ανταπόκριση στην κοινωνία, μεγαλύτερη πρόσβαση, για να ενισχύσουν το επαγγελματικό στοιχείο και για να παράξουν τεχνολογικές καινοτομίες. (Neave, Guy & Van Vught, Frans A. "Conclusion", op. cit. p. 253).
10. Neave, Guy. "Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done", *Higher Education Policy* 13 (2000) p. 12. Ήταν όμως ένας καθορισμός που έγινε αντιληπτός και επιτεύχθηκε από την κυβέρνηση, παρά μια διαδικασία που καθορίστηκε και εξελίχθηκε από τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευση που δρούσαν σύμφωνα με δική τους πρωτοβουλία (Ibid, p. 12).
11. Neave, Guy. "On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990", op. cit. pp. 119-120. Ακόμη, σύμφωνα με αρμοδιότητες που δόθηκαν στα ιδρύματα από την Κοινότητα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση ορίστηκε απλά από την άποψη των επαγγελματικών προσόντων (Ibid, pp. 119-120).
12. Neave, Guy. "The evaluative state reconsidered", *European Journal of Education* 33 3 (1998) p. 277. Το φανερό χαλάρωμα των δεσμών ανάμεσα στο κράτος και το Πανεπιστήμιο σήμαινε επίσης ότι το τελευταίο είχε την ευκαιρία να αναζητήσει στήριξη –οικονομική, ηθική ή ως δωρεά– από τρίτους και να υπογράψει επίσης συμβόλαια μαζί τους, όπως θα δούμε πιο αναλυτικά στη συνέχεια (Ibid, p. 277).
13. Neave, Guy. "On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990", op. cit. pp. 112-113.
14. Neave, Guy. European university systems (Part I). Genève: CRE-Information (No 75 – 3rd Quarter), 1986, p. 9.
15. Neave, Guy "On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990.", op. cit. p. 114.
16. Neave, Guy & Van Vught, Frans A. "Conclusion", op. cit. p. 245.
17. Ibid, pp. 245-246.
18. Ibid, p. 246.
19. Van Vught, Frans A. "Strategies and instruments of government". In Van Vught, Frans A. (Ed.) *Government strategies and innovation in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1989, pp. 29-39.
20. Neave, Guy. "The evaluative state reconsidered", op. cit. p. 276.
21. Neave, Guy & Van Vught, Frans A. "Conclusion" op. cit. p. 249. Επιπλέον, ως μέρος της εκστρατείας προς τη μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, ένα είδος «χωρισμένης σε στρώματα αυτονομίας» (*stratified autonomy*) είχε ήδη ριζώσει, ενισχυμένη από θεσμικές και νομικές διαφορές. Μπορεί να πει κανείς ότι η άνοδος του μη πανεπιστημιακού τομέα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιπροσώπευσε μία τέτοια «χωρισμένη σε στρώματα αυτονομία». Στην πραγματικότητα, ανεξαρτήτως του βαθμού

αυτονομίας των ιδρυμάτων που υπήρχε ανάμεσα στις χώρες για τον ίδιο τύπο ιδρύματος, μπορεί γενικά να θεωρηθεί σωστό ότι η ίδρυση των Πανεπιστημιακών Ινστιτούτων Τεχνολογίας (*IUT*) στη Γαλλία, των Πολυτεχνείων και, πιο πρόσφατα, των Ινστιτούτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (*Institutes of Higher Education*) στο Ηνωμένο Βασίλειο, των Περιφερειακών Κολεγίων στη Νορβηγία, καθώς των μη πανεπιστημιακών τομέων που εδραιώθηκαν στο Βέλγιο και την Ολλανδία, συνεπάγονταν μία σαφή διάκριση ανάμεσα στο βαθμό αυτονομίας –είτε οικονομικό, από την άποψη της πρόσληψης του κατάλληλου προσωπικού, είτε από την άποψη των σωμάτων ελέγχου– που υπήρχε στον μη πανεπιστημιακό τομέα συγκριτικά με τον πανεπιστημιακό. Πράγματι, μία αρχή που φάνηκε να φέρνει σε επαφή τους μη πανεπιστημιακούς τομείς των διαφόρων χωρών είναι ότι ο άμεσος έλεγχος –δηλαδή ο εξωτερικός έλεγχος, οικονομικής υφής σε κάποιες περιπτώσεις και αξιολογητικής σε κάποιες άλλες, στον μη πανεπιστημιακό τομέα– έτεινε να παραχωρείται σε περιφερειακά, τοπικά ή δημοτικά σώματα παρά σε «μακρινούς» εθνικούς φορείς, όπως στην περίπτωση των πανεπιστημίων (Neave, Guy. "On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990", op. cit. p. 114).

22. Neave, Guy. "The evaluative state reconsidered.", op. cit. pp. 278-279.
23. Neave, Guy. *European university systems* (Part I) op. cit. p. 9.
24. Neave, Guy. "The evaluative state reconsidered.", op. cit. pp. 278-279.
25. Ibid, pp. 281-282.
26. Neave, Guy & Van Vught, Frans A. "Conclusion" op. cit. p. 252. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Neave κ.ά., η υπαγωγή του ελέγχου του προϊόντος στον έλεγχο της διαδικασίας, μαζί με τους αξιολογητικούς μηχανισμούς που τίθενται για να υποστηρίξουν αυτή τη σχέση, φέρουν τον όχι και τόσο ασήμαντο κίνδυνο να στερηθεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση από τις παραδοσιακές και θεμελιώδεις αξίες της. Ο έλεγχος του προϊόντος αναπληρώνει στην καλύτερη περίπτωση την ποιότητα, αφού είναι ένα τελικό σημείο και μια αντιπροσωπευτική προσέγγιση της διαδικασίας, η οποία και αποτελεί την ποιότητα, μια πεμπτουσιώδη δραστηριότητα της οποίας η πολυπλοκότητα μπορεί να συλληφθεί και να εκτιμηθεί ενστικτωδώς και σε προσωπικό επίπεδο, αλλά η οποία μόνο με παραποίηση μεγάλου ρίσκου αναπαρίσταται από την αξιολόγηση του προϊόντος (Ibid, p. 253).
27. Maassen, Peter A. M. "Quality in European Higher Education: recent trends and their historical roots", *European Journal of Education* 32 2 (1997) p. 124.
28. Neave, Guy. "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988", *European Journal of Education* 23 1/2 (1988) p. 10.
29. Neave, Guy. "The evaluative state reconsidered", op. cit. p. 273.
30. Neave, Guy. "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988", op. cit. p. 10.
31. Ibid, p. 19.
32. Ibid, pp. 20-21.
33. Η συνεχής ελκυστικότητα των *Fachhochschulen* οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στη δημόσια εικόνα τους ότι επιδίωκαν το σωστό είδος σκοπών και στόχων σε ένα περιβάλλον που άλλαζε με ταχείς ρυθμούς. Έτσι, η ελκυστικότητα των *Fachhochschulen*, σε αντίθεση με το Πανεπιστήμιο, κέρδιζε συνεχώς έδαφος όχι μόνο από την άποψη της φοιτητικής ζήτησης,

αλλά και από την άποψη των προσδοκιών της αγοράς εργασίας. Επίσης, τη δεκαετία του '90, η επαγγελματοποίηση του γερμανικού συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φαινόταν να συνεχίζεται, από τη στιγμή που η διαφοροποίηση συνεχιζόταν και όλο και μεγαλύτερα μερίδια των δημοσίων πόρων πήγαιναν σε πρακτικά προσανατολισμένη επαγγελματική κατάρτιση. [Gellert, Claudius & Rau, Einhard. "Diversification and integration: the vocationalisation of the German higher education system", *European Journal of Education* 27 1/2 (1992) p. 91].

34. Σύμφωνα με αυτή την ιδέα, το ονομαζόμενο «περιφερειακό κράτος» δεν έχει σχέση με τη «θεωρία της εξάρτησης» (*dependency theory*) ούτε με την «ανάλυση των παγκόσμιων συστημάτων» (*world systems analysis*).

35. Carnoy, Martin. "Education and the state: from Adam Smith to perestroika". In Arnove, Robert F. et al. (Eds). *Emergent issues in education: comparative perspectives*. New York: State University of New York Press, 1992, p. 145. Πράγματι, ο οικονομικός φιλελευθερισμός αποτελεί οικονομικό δόγμα που υποστηρίζει ότι η ελεύθερη λειτουργία των αγορών και η ανεμπόδιστη δράση των δυνάμεων της αγοράς εξασφαλίζουν τον καλύτερο δυνατό συντονισμό της οικονομικής δραστηριότητας και την προαγωγή της κοινωνικής ευημερίας. Ο κρατικός παρεμβατισμός δικαιολογείται μόνο στις περιπτώσεις: α) της διαμόρφωσης του αναγκαίου πλαισίου μέσα στο οποίο μπορεί να δράσει αποτελεσματικά η επιχειρηματική πρωτοβουλία, και β) της ανάληψης οικονομικών δραστηριοτήτων που δεν μπορεί να επιτελέσει η ιδιωτική πρωτοβουλία (π.χ. η παραγωγή δημόσιων αγαθών) (Βασιλείου Θανάσης.Α. & Σταματάκης, Νικηφόρος. *Εννοιολογικό λεξικό επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg, 2000, σσ. 392-393).

36. Carnoy, Martin. "Education and the state: from Adam Smith to perestroika", op. cit. pp. 145-146. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, τη δεκαετία του '60, ο πιο αποτελεσματικός δρόμος προς την εθνική ανάπτυξη οποιασδήποτε κοινωνίας ήταν η βελτίωση του πληθυσμού της, δηλαδή, των ανθρώπινων πόρων της. Το κατά πόσο άξιζε η επένδυση στην εκπαίδευση ήταν ένα ερώτημα για τους οικονομολόγους, η ανταπόκριση των οποίων πήρε τη μορφή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η εκπαίδευση δεν αντιμετωπιζόταν απλά ως μια μορφή κατανάλωσης αλλά μάλλον ως παραγωγική επένδυση. Επιπλέον, ακόμη και εάν κανένα άτομο δεν κέρδιζε κανένα επιπλέον ιδιωτικό όφελος, από την άποψη αυτών που του απέφερε η εκπαίδευσή του σε σχέση με άλλους με λιγότερη εκπαίδευση, η κοινωνία θα έβγαινε κερδισμένη από την επίδραση της βελτιωμένης ποιότητας της εργατικής δύναμης στην παραγωγικότητα, άσχετα με το πώς θα διανέμονταν αυτά τα κέρδη [Schultz, Theodore W. "Investment in education". In Halsey, Albert H. et al. (Eds) *Education, economy and society: a reader in the sociology of education.* New York: The Free Press & London: Collier – Macmillan, 1961, p. 52].

37. Carnoy, Martin. "Education and the state: from Adam Smith to perestroika", op. cit. p. 145.

38. Fagerlind, Ingemar & Saha, Lawrence. J. Education and national development: a comparative perspective. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, 1989.

39. Carnoy, Martin. "Education and the state: from Adam Smith to perestroika" op. cit. pp. 145-146. Υπάρχουν, όμως, και άλλες θεωρίες για το κράτος, οι οποίες υπογραμμίζουν διάφορες αναλύσεις για την εκπαίδευση, όπως είναι η θεωρία του «κράτους-οργάνου»

(*instrumental state*) η οποία, προερχόμενη από μια μαρξιστική αντίληψη, υποστηρίζει ότι το κράτος που παρέχει την εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερο αλλά είναι ένα ταξικό κράτος (Ibid, pp. 147-148).

40. Cowen, Robert. "Last past the post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity", *Comparative Education* 32,2 (1996) p. 160.
41. Cowen, Robert. "Coda: autonomy, the market and evaluation systems and the individual". In Cowen, Robert (Ed.) World Yearbook of Education 1996: The evaluation of higher education systems. London: Kogan Page, 1996, pp. 183-184.
42. Παπαματθαίου, Μάρνυ. "Οι φοιτητές θα βαθμολογούν τους καθηγητές: ολόκληρο το προσχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης.", *Το Βήμα* (Κυριακή 16 Μαρτίου 2003) σσ. Α48-Α49.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abercrombie, Nicholas, et al. (1992). *Λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Arnove, Robert. F., et al. (Eds) (1992). *Emergent issues in education: comparative perspectives*. New York: State University of New York Press.

Βασιλείου, Θανάσης. Α., & Σταματάκης, Νικηφόρος (2000). *Εννοιολογικό λεξικό επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Carnoy, Martin (1992). "Education and the state: from Adam Smith to perestroika", στο Arnove, Robert. F., et. al. (Eds), *Emergent issues in education: comparative perspectives* (σσ. 143-159). New York: State University of New York Press.

Cowen, Robert (Ed.) (1996). *World Yearbook of Education 1996: The evaluation of higher education systems*. London: Kogan Page.

Cowen, Robert (1996). "Coda: autonomy, the market and evaluation systems and the individual", στο Cowen, Robert (Ed.), *World Yearbook of Education 1996: The evaluation of higher education systems* (σσ. 175-186). London: Kogan Page.

Cowen, Robert (1996). "Last past the post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity", *Comparative Education,* 32(2), 151-170.

Fagerlind, Ingemar, & Saha, Lawrence. J. (1989^2). *Education and national development: a comparative perspective.* Oxford: Pergamon Press.

Gellert, Claudius, & Rau, Einhard (1992). "Diversification and integration: the vocationalisation of the German higher education system", *European Journal of Education,* 27(1/2), 89-99.

Guin, Jacques (1990). "The reawakening of higher education in France", *European Journal of Education* 25(2), 123-145.

Halsey, Albert. H., et al. (Eds) (1961). *Education, economy and society: a reader in the sociology of education.* New York: The Free Press & London: Collier - Macmillan.

Maassen, Peter A. M. (1997). "Quality in European Higher Education: recent trends and their historical roots", *European Journal of Education,* 32(2), 111-127.

Neave, Guy, & Van Vught, Frans A. (Eds) (1991). *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe.* Oxford: Pergamon Press.

Neave, Guy, & Van Vught, Frans, A. (1991). "Conclusion", στο Neave, Guy, & Van Vught, Frans A. (Eds), *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe* (σσ. 239-255). Oxford: Pergamon Press.

Neave, Guy. "Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done.", *Higher Education Policy* 13 (2000) pp. 7-21.

Neave, Guy. "On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe 1988-1990.", *European Journal of Education* 25 2 (1990) pp. 105-122.

Neave, Guy. "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988.", *European Journal of Education* 23 1/2 (1988) pp. 7-23.

Neave, Guy (1998). "The evaluative state reconsidered", *European Journal of Education,* 33(3), 265-284.

Neave, Guy (1991). "The reform of French higher education, or the ox and the toad: a fabulous tale", στο Neave, Guy, & Van Vught, Frans A. (Eds), *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe* (σσ. 65-79). Oxford: Pergamon Press.

Neave, Guy (1986). *European university systems (Part I)*. Genève: CRE-Information (No 75 – 3rd Quarter).

OECD (1991). *Alternatives to universities*. Paris: OECD.

Παπαματθαίου, Μάρνυ (2003). «Οι φοιτητές θα βαθμολογούν τους καθηγητές: Ολόκληρο το προσχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης», *Το Βήμα* (Κυριακή 16 Μαρτίου), Α48-Α49.

Schultz, Theodore. W. (1961). "Investment in education", στο Halsey, Albert. H., et al. (Eds), *Education, economy and society: a reader in the sociology of education* (σσ. 50-52). New York: The Free Press & London: Collier - Macmillan.

Van Vught, Frans A. (Ed.) (1989). *Government strategies and innovation in higher education.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Van Vught, Frans A. (1989). "Strategies and instruments of government", στο Van Vught, Frans A. (Ed.), *Government strategies and innovation in higher education* (σσ. 21-46). London: Jessica Kingsley Publishers.

Abstract

The argument of this article is that in the 1980s-1990s, among the major changes in the relationship between the state and the western European higher education systems was that the state defined the mission of higher education in relation to the needs of the"market". Consequently, there was increasing "vocationalisation" of higher education, also as part of higher education's mission to "civil society". Moreover, the state concentrated on the output of higher education and gave higher education institutions greater "autonomy". In its turn, the "individual" began to choose "vocationally" oriented educational programmes, in accordance with the

needs of the "market". These developments were in the framework of human capital theory and a liberal theory of the state.

Ελένη Πρόκου
Δρ Συγκριτικής Εκπαίδευσης, Institute of Education,
University of London
Εκπαιδευτικός, Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ
e-mail: eprokou@yahoo.gr

Πολιτικές αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα

Ελένη Πρόκου

Λέκτορας Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής

Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Λεωφ. Συγγρού 136

176 71 Αθήνα

τηλ.: 210 9201805

ηλεκτρονική διεύθυνση: eprokou@panteion.gr

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η **Ελένη Πρόκου** είναι λέκτορας Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου από το 2004. Επίσης, από το 2002 είναι καθηγήτρια-σύμβουλος Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σπούδασε Επιστήμες της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Διοίκησης στην Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο του Reading της Αγγλίας. Το διδακτορικό της δίπλωμα σε θέματα Συγκριτικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής το έλαβε από το Institute of Education – University of London. Το ερευνητικό και συγγραφικό της έργο επικεντρώνεται στην ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών στα πεδία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων / διά βίου εκπαίδευσης, με έμφαση σε ζητήματα που αφορούν στη σύζευξη της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής.

Πολιτικές αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τη χρήση του επιστημονικού λόγου που περιγράφει το μετασχηματισμό των Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων τις τελευταίες δεκαετίες. Οι έννοιες που υπογραμμίζουν τη μεταστροφή της έμφασης από τις ενδογενείς στις εξωγενείς αξίες, η οποία έλαβε χώρα σε πολλά Ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης εδώ και δύο περίπου δεκαετίες, είναι οι εξής: η «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα», η «λογοδοσία», η μετρήσιμη «ποιότητα», το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος», ο «νέος διευθυντισμός», η «επιχειρηματική» συμπεριφορά και ο «ακαδημαϊκός καπιταλισμός». Οι έννοιες αυτές εκφράζουν την κυριαρχία των εξωγενών αξιών σε πολλά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, η οποία γίνεται πλέον εμφανής και στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας που διανύουμε.

Evaluation / quality assurance policies in higher education in Europe and in Greece

Summary

This article argues that the historical persistence of European universities has been the result of a well-balanced combination of the intrinsic and the extrinsic qualities. However, until the 1980s, the intrinsic values were dominant. In the name of 'trust', governments were giving higher education institutions a large measure of autonomy in the use of the funds they provided. Furthermore, the emphasis was on 'faculty work', which was related to issues such as autonomy, merit, peer review, tenure and academic freedom. At the heart of higher education were the functions of 'internalist evaluation' and the mode of evaluation was connoisseurial, peer review, within the framework of the dominance of the Humboldtian model of the University.

Since the 1980s, there was a shift of emphasis from the intrinsic to the extrinsic qualities. 'Faculty productivity', according to which the central question was how to get more labour from faculty so as to reduce institutional costs, came to the fore. Accountability and quality assurance were considered as necessary for legitimacy, for justifying public funding (and in some cases, student tuition) and guaranteeing the product. The state began concentrating on the output of higher education, which was expected to respond to the needs of the 'market'. It was within this context that greater 'autonomy' was given to higher education institutions to meet certain pre-specified 'objectives' in order to be 'assessed'. Such an approach was related to the 'state supervision model'. The emphasis on 'accountability' had various meanings: external, internal, legal and financial, and academic. Accountability was expected to raise the quality of performance of the universities by forcing them to examine their own operations critically and by subjecting them to critical review from outside. However, to a great extent, accountability was used as a regulatory device, through the kinds of criteria (expected to be met) and reports (on past actions) it required from the universities. Such an influence could vary from a broad steering, leaving to the institutions a measure of autonomy over the implementation of policy, to the direct commands of an external regulatory agency.

Higher education was, thus, becoming a component of the regulatory state. In many European higher education systems, state administration of universities was

giving way to more 'remote steering at a distance'. Within this context, universities became accountable for the 'quality' of their activities and the state intervened through two basic models of evaluation systems, namely, accreditation systems or direct measurement systems. In many continental countries, accountability was discharged chiefly through financial and (increasingly) academic audits, rather than through direct assessments of the work of the institutions linked to funding. Accreditation and quality assurance (both internal and external), through European co-operation in the setting of mutually shared criteria and methodologies, were two issues interlinked in the Bologna Process. European governments sought to place peer-review and self-evaluation at the centre of their policies. But to incite self-regulating systems to come into existence, governments had to abandon the rigid detailed higher education laws, which were gradually replaced by framework laws. European higher education institutions placed emphasis on management. 'New managerialism' could take either a soft or a hard concept. Nevertheless, in general, it referred to the desirability of a variety of organizational changes, as well as to 'academic capitalism', a situation in which academics were expected to expend their human capital stocks increasingly in competitive situations. The emerging 'entrepreneurial university' was to actively begin innovating in how to go about its business.

Although since the beginning of the 1990s there were efforts (through Law 2083/92) towards the establishment of the evaluation of the Greek universities, the shift of emphasis from the intrinsic to the extrinsic values took place in higher education developments in Greece mainly in the mid-2000s, through two major and complementary laws, namely Law 3374/2005 and Law 3549/2007. Within the framework of Law 3374/2005, following the state supervision model, the Greek state places emphasis on 'faculty productivity' and on the output of universities, expected to meet certain pre-specified 'objectives'. Greek universities are to be assessed in meeting certain 'criteria', which refer to the quality of teaching, of research, of curricula and of the rest of the services of the University. However, these criteria are quantified as they are expressed through indicators. Also, in accordance with the Bologna Process, in which the issues of quality assurance and accreditation are interlinked, a "system of transfer and accumulation of credits" and the "Diploma Supplement" are introduced. The emphasis on 'quality' is associated with the special interest of the Greek state in higher education evaluation procedures. Evaluation is

both internal and external. External evaluation is to be exercised by a committee of independent experts: the "Committee for the External Evaluation". Although peer-review and self-evaluation are part of the process of internal evaluation, the latter is actually subjugated to the external evaluation. The dominance of the 'state supervision model' is, thus, expressed through the formation of an external regulatory agency, the "Authority for the Quality Assurance of Higher Education", while at the same time, in every institution of higher education, a "Quality Assurance Unit" is constituted.

'Accountability', 'new managerialism' and 'entrepreneurialism' are addressed in the framework of Law 3549/2007, in accordance with the idea of a state that supervises and exerts control from a distance. In the framework of its strategic planning for the fulfillment of its mission and aims, every Greek university must form a "four-year academic-developmental programme", after having formed an "Internal Regulation" and taken state funding into consideration. Financial issues are central to the formation of the "four-year academic-developmental programmes", which are assessed after the results of the processes of evaluation are taken into consideration by the Minister of Education. On the approval of the four-year academic-developmental programme, the Minister of Education and the University sign a "contractual agreement" for the fulfillment of the aims of the programme. If a university does not submit such a programme, a considerable part of state funding is withdrawn. To serve the special interest of the Greek government in the economic efficiency of higher education institutions, the "Secretary of the Institution" co-ordinates and administers the work of the financial and administrative services of the university. Accountability becomes, thus, a regulatory device, albeit through the emphasis on legitimacy and transparency. The management authorities of the Greek universities are expected to submit a complete record of the academic, financial and managerial work of the universities to be published in society. In the name of 'social accountability', the Minister of Education brings a yearly report on the situation in higher education to Parliament. The extent to which 'academic capitalism' will be generalised in Greece is an issue to be examined in the future.

Πολιτικές αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο βρίσκεται σε διαδικασία μετασχηματισμού, καθώς επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός του ώστε να ανταποκριθεί στις επιταγές των καιρών, μεταξύ των οποίων είναι και οι επιταγές που θέτει η διαδικασία της Bologna. Στο επίκεντρο των πρόσφατων αλλαγών βρίσκεται η αξιολόγηση / διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα μεταξύ της ακαδημαϊκής κοινότητας, των πολιτικών και των ευρύτερων ομάδων ενδιαφέροντος. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάλυση και ερμηνεία των σχετικών πολιτικών στην Ελληνική ανώτατη εκπαίδευση βάσει του επιστημονικού λόγου που περιγράφει το μετασχηματισμό των Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων τις τελευταίες δεκαετίες. Θα υποστηριχθεί ότι η επικράτηση των εξωγενών αξιών, η οποία παρατηρήθηκε σε πολλά Ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης από τη δεκαετία ακόμη του 1980, γίνεται πλέον εμφανής και στην Ελλάδα κυρίως στα μέσα της δεκαετίας που διανύουμε.

Η κυριαρχία των εξωγενών αξιών κάνει την εμφάνισή της στην Ελληνική ανώτατη εκπαίδευση μέσω των Νόμων 3374/2005 και 3549/2007. Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν τάσεις στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη που φαίνονται να επηρεάζουν αισθητά και τις πολιτικές επιλογές στην Ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Οι τάσεις αυτές μπορούν να εντοπιστούν στον επιστημονικό λόγο που περιγράφει το μετασχηματισμό του Πανεπιστημίου στον Ευρωπαϊκό χώρο. Ο λόγος αυτός δείχνει ότι υπάρχει μια μετατόπιση από τις ενδογενείς στις εξωγενείς αξίες, όσον αφορά το ρόλο που επιτελεί το Πανεπιστήμιο. Αν και από τη γένεση ακόμη του Πανεπιστημίου, το μείγμα των δύο αξιών ήταν εμφανές, στις μέρες μας, στο μείγμα αυτό φαίνεται ότι υπερισχύουν οι εξωγενείς αξίες, οι οποίες περιγράφονται με όρους όπως είναι η «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα», η «λογοδοσία», η μετρήσιμη «ποιότητα», το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος», ο «νέος διευθυντισμός», η «επιχειρηματική» συμπεριφορά και ο «ακαδημαϊκός καπιταλισμός». Οι αξίες αυτές υποδηλώνουν την απομάκρυνση από το Χουμπολντιανό μοντέλο του πανεπιστημίου.

Από το Χουμπολντιανό μοντέλο του πανεπιστημίου στις πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας των Ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης

Έχει υποστηριχθεί ότι η ιστορική εξέλιξη των Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων καταδεικνύει τη συνύπαρξη των ενδογενών και των εξωγενών αξιών. Οι πρώτες αφορούν στη διερεύνηση της αλήθειας και στην αναζήτηση της γνώσης, ενώ οι δεύτερες αφορούν στη δυνατότητα των πανεπιστημίων να ανταποκριθούν στις ανάγκες των κοινωνιών των οποίων συνιστούν αναπόσπαστο τμήμα. Από την εποχή ακόμη των Μεσαιωνικών πανεπιστημίων, οι ενδογενείς και οι εξωγενείς αξίες έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις προσεγγίσεις του ελέγχου ποιότητας. Το Γαλλικό μοντέλο της «παραχώρησης του ελέγχου σε μια εξωτερική αρχή» αποτέλεσε το αρχέτυπο του ελέγχου της ποιότητας αναφορικά με τη λογοδοσία: μια εξωτερική αρχή αποφάσιζε για το τι θα έπρεπε να μελετηθεί και ποιος θα μπορούσε να διδάξει στο Πανεπιστήμιο. Το άλλο ήταν το τυπικό Αγγλικό μοντέλο μιας αυτο-διοικούμενης κοινότητας εταίρων πανεπιστημιακού κολεγίου: οι καθηγητές αποφάσιζαν μεταξύ τους σχετικά με το τι θα έπρεπε να διδαχθεί και ποιος θα μπορούσε να διδάξει στο κολέγιο. Ωστόσο και στις δύο χώρες, η μίξη των δύο τύπων αξιών ήταν εμφανής (Maassen, 1997: 112-113). Αυτή ήταν η κατάσταση ακόμη και όταν το Χουμπολντιανό πανεπιστήμιο της έρευνας κυριάρχησε, σε μια εποχή που η περίοδος του Ναπολέοντα μείωσε τη δύναμη των πανεπιστημίων - με την ίδρυση των «Μεγάλων Σχολών» (*Grandes Écoles*) - και που στην Αγγλία, η ισχυρή έμφαση στο κλασικό αναλυτικό πρόγραμμα και ο έλεγχος των πανεπιστημίων από την Εκκλησία εμπόδισε τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Cambridge να εκσυγχρονιστούν και να προσαρμοστούν στο μεταβαλλόμενο κόσμο που τα περιέβαλε. Το Χουμπολντιανό πανεπιστήμιο της έρευνας θεωρούνταν ένα σημαντικό σύμβολο εκσυγχρονισμού από τις Ευρωπαϊκές κυβερνήσεις. Η απόδοση των εθνικών πανεπιστημίων ήταν στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων των κυβερνήσεων, οι οποίες ήταν οι βασικοί (αν και όχι οι μόνοι) χρηματοδότες τους, καθώς και οι σχεδιαστές των νομικών και διοικητικών τους πλαισίων (Ό.π.: 113).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, σύμφωνα με το δόγμα που διατύπωσε ο Humboldt το 1810, ως βασικός σκοπός του Πανεπιστημίου ορίστηκε η αναζήτηση της αλήθειας με τη μορφή νέας γνώσης, που κατακτιέται τόσο μέσω της συνεργασίας καθηγητών και φοιτητών στην έρευνα, όσο και μέσω της σύνδεσης της επιστήμης με τη γενική παιδεία, σε συμφωνία με τις ιδέες της προοδευτικής αγωγής (Clark, 1996: 99-101). Επιπρόσθετα, από τη βιομηχανική επανάσταση μέχρι τα μέσα

περίπου του εικοστού αιώνα, οι πανεπιστημιακοί θεωρούνταν αδιαμφισβήτητου κύρους επαγγελματίες, οι οποίοι διαπραγματεύονταν ένα σιωπηρό κοινωνικό συμβόλαιο με την ευρύτερη κοινωνία, στην οποία είχαν το μονοπώλιο της άσκησης του επαγγέλματός τους, με αντάλλαγμα την ανιδιοτελή εξυπηρέτηση του κοινού καλού. Έτσι, ήταν ιστορικά απομονωμένοι από την αγορά, περισσότερο απ' ότι άλλοι επαγγελματίες (Slaughter & Leslie, 1997: 4-5).

Αυτή η κατάσταση σήμαινε ότι μέχρι τη δεκαετία περίπου του 1980, στο όνομα της «εμπιστοσύνης» (δηλαδή, της παροχής οικονομικής ενίσχυσης είτε από δημόσια είτε από ιδιωτικά νομικά πρόσωπα, χωρίς την απαίτηση το ίδρυμα να παρέχει συγκεκριμένα αγαθά και υπηρεσίες σε αντάλλαγμα για αυτή τη στήριξη ή να λογοδοτήσει ειδικά και λεπτομερειακώς για τη χρήση αυτών των πόρων), οι Ευρωπαϊκές κυβερνήσεις εθελουσίως μεταβίβαζαν ένα μεγάλο μέρος της εξουσίας τους στα ιδρύματα, προσδίδοντας τους ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας στη χρήση των παρεχόμενων πόρων (Trow, 1996: 310-311). Οι ενδογενείς αξίες κυριαρχούσαν στην πανεπιστημιακή ζωή. Σημασία είχε το «πανεπιστημιακό έργο», το οποίο αναφερόταν σε ζητήματα όπως είναι η αυτοτέλεια, η «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς» (*peer review*), η αξιοκρατία, το δικαίωμα μόνιμης κατοχής της ακαδημαϊκής θέσης (*tenure*) και η ακαδημαϊκή ελευθερία (Slaughter, 2001: 393). Μάλιστα, η ακαδημαϊκή ελευθερία ήταν υψίστης σημασίας και σήμαινε ότι οι πανεπιστημιακοί είναι οι μόνοι αρμόδιοι να μιλήσουν για συγκεκριμένη εμπειρογνωμοσύνη και γνώση (Neave, 2002: 333). Εναλλακτικά, η ακαδημαϊκή ελευθερία οριζόταν ως η ελευθερία των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας – δηλαδή των καθηγητών, των φοιτητών και των μελετητών – να διεξάγουν τις εμβριθείς τους έρευνες χωρίς να δεσμεύονται από πολιτικές, φιλοσοφικές και επιστημολογικές κατευθύνσεις. Η αξιολόγηση των πανεπιστημίων ήταν βαθιά στερεωμένη στη διανοητική δομή και παραδοσιακή συμπεριφορά της ακαδημαϊκής κοινότητας. Όμως, οι βασικές τεχνικές, η εφαρμογή και η ανάπτυξη της αξιολόγησης, περιορίζονταν στο εσωτερικό της ακαδημαϊκής κοινότητας και ιδιαίτερα στα οργανωμένα σώματα γνώσης γύρω από τα οποία περιστρεφόταν το έργο του Πανεπιστημίου, δηλαδή, τις πειθαρχίες (de Groof et al, 1998: 85 & 118-119).

Στην καρδιά της πανεπιστημιακής ζωής ήταν οι λειτουργίες της «εσωτερικής αξιολόγησης»: η αξιολόγηση της καινούριας γνώσης, η απονομή πτυχίων στους φοιτητές, η νομιμοποίηση των πανεπιστημιακών δασκάλων, η κατάταξη φοιτητών και πανεπιστημιακών δασκάλων (π.χ. υποψηφίων για ακαδημαϊκές θέσεις ή για

προαγωγή), οι επιβραβεύσεις, η διατήρηση ευρέως διαδεδομένων κανόνων μέσα στο σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης και η σχολαστική βελτίωση. Η μέθοδος αξιολόγησης αφορούσε στη γνώση της επιστήμης και στην «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς», ενώ ο πρωταρχικός στόχος ήταν η παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης ήταν συνεπής με τη Χουμπολντιανή έννοια του πανεπιστημίου. Η κανονική ακαδημαϊκή πρακτική σε μια πειθαρχία συνεπαγόταν κριτική ανάλυση και επιθεώρηση της δουλειάς των άλλων. Οι ισάξιοι ειδικοί θα έπρεπε να κατέχουν το επιστημονικό αντικείμενο και τις κατευθύνσεις ανάπτυξής του, ενώ κατά την κρίση του επιστημονικού έργου, συμφωνούσαν στα βασικά κριτήρια αξιολόγησης σε μια πειθαρχία. Το ακαδημαϊκό ποιόν εξαρτιόταν, επομένως, από την ελευθερία, τη δύναμη της διανόησης, την ακεραιότητα και τη δημιουργικότητα των υποκειμένων. Ωστόσο, οι λειτουργίες που η εσωτερική αξιολόγηση δεν επιτελούσε ήταν αυτές της λογοδοσίας (Henkel, 1998: 291-292).

Η έννοια της λογοδοσίας συνδέθηκε με τη μεταστροφή της έμφασης στις εξωγενείς αξίες, η οποία έλαβε χώρα σε πολλές χώρες της Δυτικής Ευρώπης από τη δεκαετία ακόμη του 1980. Η «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα» έγινε πιο σημαντική από το «πανεπιστημιακό έργο» και στο πλαίσιό της, κεντρικό ζητούμενο αποτέλεσε ο τρόπος που τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα γίνονταν πιο αποδοτικά (περισσότερο παραγωγικά και με λιγότερο κόστος). Η λογοδοσία και η διασφάλιση της ποιότητας θεωρήθηκαν απαραίτητες για τη νομιμότητα, για τη δικαιολόγηση της δημόσιας χρηματοδότησης (και σε κάποιες περιπτώσεις των διδάκτρων των φοιτητών) και για την εγγύηση του παραγόμενου από τα πανεπιστήμια «προϊόντος». Στο πλαίσιο αυτής της λογικής τέθηκαν ερωτήματα όπως: «Πώς αξιολογείται το επίπεδο μάθησης του φοιτητή;», «Σε ποια έκταση γίνεται προσπάθεια στις μεταπτυχιακές σπουδές σε σχέση με τις προπτυχιακές;», «Πόσο ‘καλό’ είναι ένα ίδρυμα (με αναφορά σε μετρήσεις που εκτείνονται από τα αποτελέσματα των εξετάσεων των φοιτητών μέχρι τα ευρετήρια αναφορών);» (Slaughter, 2001: 393-394).

Σε συμφωνία με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία συμμερίζεται μια φιλελεύθερη θεωρία για το κράτος, οι Ευρωπαϊκές κυβερνήσεις άρχισαν να επικεντρώνονται στις εκροές της ανώτατης εκπαίδευσης που θα απαντούσαν στις ανάγκες της «αγοράς». Ήταν σε αυτό το πλαίσιο που μεγαλύτερη «αυτονομία» αποδόθηκε στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, ώστε να συμμορφωθούν με συγκεκριμένα κριτήρια που θα ορίζονταν σε συμφωνία μεταξύ αυτών και του

κράτους (Πρόκου, 2003: 82). Η αυτονομία των πανεπιστημίων (μια παλιά έννοια που πρωταρχικά υποδήλωνε την ελευθερία του Πανεπιστημίου από την κρατική ρύθμιση) ήταν πια «υπό όρους»: εξαρτιόταν και οριζόταν από την εκπλήρωση από την πλευρά του πανεπιστημιακού ιδρύματος συγκεκριμένων και προκαθορισμένων κριτηρίων που αφορούσαν το κόστος και τις εκροές, οι οποίες θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να μετρηθούν. Η αντικατάσταση του ορισμού των «διαδικασιών» (που περιλαμβάνονταν στον έλεγχο του συστήματος και των ιδρυμάτων από την κεντρική εθνική διοίκηση) από «στόχους», καθώς και η επιμονή των κυβερνήσεων στην εφαρμογή τεχνικών αξιολόγησης που θα γενικεύονταν σε όλα τα ιδρύματα, συνδέθηκαν με την ευρύτερη πολιτική ατζέντα της απορρύθμισης (de Groof et al, 1998: 75-76 & 119-120). Οι λεπτομέρειες της αποστολής και των στόχων της ανώτατης εκπαίδευσης ανατέθηκαν στην φροντίδα των ίδιων των ιδρυμάτων, ενώ οι κυβερνήσεις έθεσαν τις ευρύτερες παραμέτρους, την κοινωνική συνάφεια, προς την κατεύθυνση της οποίας οι στόχοι θα έπρεπε να επιτευχθούν. Οι στόχοι αυτοί θα έπρεπε να συμφωνούν με τις ανάγκες της κοινωνίας και να είναι προκαθορισμένοι για να «αποτιμηθούν». Μια τέτοια προσέγγιση συσχετίστηκε με το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος» (*state supervision model*) (van Vught, 1993: 37-39).

Οι προαναφερθείσες εξελίξεις έλαβαν χώρα στο πλαίσιο μιας φθίνουσας πορείας των κρατών πρόνοιας, περιορισμού της δημόσιας χρηματοδότησης και σκεπτικισμού γύρω από την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα. Ήταν επιτακτική η ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης όλων των πόρων, συμπεριλαμβανομένων των πόρων για την ανώτατη εκπαίδευση, ώστε η τελευταία να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην επιταγή για εθνική και οικονομική ευμάρεια. Η επεκτεινόμενη ανώτατη εκπαίδευση καλούνταν να αποδείξει την αξία της στα επιτεύγματα της βασικής έρευνας, στη συμβολή της έρευνας στη βιομηχανία, στην προσφορά υπηρεσιών στην τοπική κοινωνία, στην αναπαραγωγή του ακαδημαϊκού επαγγέλματος, στην προαγωγή της διά βίου μάθησης και στην προετοιμασία ενός όλο και πιο πολυπληθούς και ανομοιογενούς φοιτητικού πληθυσμού που προοριζόταν για αγορές εργασίας που χαρακτηρίζονταν από αλλαγή, αβεβαιότητα και υψηλές προσδοκίες επίδοσης. Σε αρκετές χώρες, εμφανίστηκε μια δημόσια συζήτηση γύρω από την αξιολόγηση, η οποία θεωρήθηκε εργαλείο δημόσιας λογοδοσίας και ορθολογικής διαχείρισης. Εκτιμήθηκε ότι ήταν δυνατό να γίνουν έγκυρες αξιολογήσεις με ποσοτικές μετρήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη λογοδοσία και, σε κάποιες περιπτώσεις, τη διάθεση των πόρων. Οι

αξιολογήσεις θα χρησιμοποιούνταν είτε για να παρέχουν πληροφόρηση σε ένα φάσμα πελατών (φοιτητές, εργοδότες, χρήστες της έρευνας και της εμπειρογνωμοσύνης, ξένες κυβερνήσεις) στους οποίους η ανώτατη εκπαίδευση θα πουλούσε το προϊόν της γνώσης, είτε για να επηρεαστούν ή και να συγκροτηθούν οι αγορές στις οποίες οι παραπάνω πελάτες αποτελούν βασικούς παίκτες (Henkel, 1998: 291).

Η έννοια της λογοδοσίας ήταν κεντρική στις μεταρρυθμίσεις των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και είχε διάφορες σημασίες. Η «εξωτερική» λογοδοσία σήμαινε την υποχρέωση της ανώτατης εκπαίδευσης προς τους υποστηρικτές της, και την κοινωνία εν γένει, να παρέχει διαβεβαίωση ότι ασκεί την αποστολή της πιστά και ότι χρησιμοποιεί τους πόρους με διαφάνεια και υπευθυνότητα. Η «εσωτερική» λογοδοσία σήμαινε την υποχρέωση των υποκειμένων, μέσα σε ένα πανεπιστήμιο, να αναφέρουν το ένα στο άλλο το πώς τα διάφορα τμήματα του πανεπιστημίου διεξάγουν την αποστολή τους, πόσο καλά δραστηριοποιούνται, αν προσπαθούν να μάθουν πού χρειάζονται βελτιώσεις και τι κάνουν προς την κατεύθυνση επίτευξης των ζητούμενων βελτιώσεων. Η «νομική και οικονομική» λογοδοσία σήμαινε την υποχρέωση των πανεπιστημίων να δίνουν αναφορά για τον τρόπο χρησιμοποίησης των πόρων. Η «ακαδημαϊκή» λογοδοσία σήμαινε την υποχρέωση των πανεπιστημίων να πουν στους άλλους τόσο μέσα όσο και έξω από αυτά, τι έχει γίνει με αυτούς τους πόρους για περαιτέρω διδασκαλία, μάθηση και υπηρεσίες προς το κοινό, και με τι αποτέλεσμα (Trow, 1996: 315-316). Ωστόσο, κάποια θεμελιώδη ερωτήματα εγείρονταν: Ποιος θα λογοδοτούσε; Για τι; Σε ποιον; Με ποια μέσα; Με τι συνέπειες; Η λογοδοσία θεωρήθηκε ως περιορισμός στην αυθαιρεσία της εξουσίας και εκτιμήθηκε ότι ενδυνάμωνε τη νομιμότητα των πανεπιστημίων, καθώς θα ήταν υποχρεωμένα να εκθέσουν τις δραστηριότητές τους στις ομάδες ενδιαφέροντος. Η λογοδοσία θα ανύψωνε την ποιότητα του έργου των πανεπιστημίων, αφού θα τους επέβαλε την κριτική εξέταση των λειτουργιών τους μέσω της υποβολής τους σε κριτική επιθεώρηση από έξω. Η λογοδοσία θα μπορούσε, έτσι, να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ρύθμισης, διαμέσου των κριτηρίων που αναμένονταν να τηρηθούν και των αναφορών σε προηγούμενες δράσεις (εκθέσεων) που απαιτούσε από τα πανεπιστήμια. Ωστόσο, η προσδοκία ότι το Πανεπιστήμιο έπρεπε να λογοδοτήσει έριχνε τη σκιά της στη μελλοντική δράση και η λογοδοσία έγινε η ίδια δύναμη επίδρασης στη συμπεριφορά των ιδρυμάτων από φορείς δράσης έξω από αυτά. Μια τέτοια επίδραση μπορούσε να ποικίλλει από μια γενική καθοδήγηση, αφήνοντας στα ιδρύματα ένα βαθμό αυτονομίας στην εφαρμογή πολιτικής, έως τις άμεσες εντολές

που θα έθετε μια εξωτερική ρυθμιστική αρχή, η οποία θα χρησιμοποιούσε τη λογοδοσία για να διασφαλίσει τη συμμόρφωση με συγκεκριμένες πολιτικές και οδηγίες και θα σχεδίαζε το σύστημα των απαιτούμενων εκθέσεων για να εξασφαλίσει την υπακοή (Ό.π.: 310-311).

Η ανώτατη εκπαίδευση άρχισε να γίνεται, έτσι, ένα συστατικό του «κράτους που ρυθμίζει» (*regulatory state*), το οποίο θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια κατάσταση στην οποία η παροχή δημόσιων υπηρεσιών ρυθμίζεται όλο και περισσότερο από παράγοντες που αναλαμβάνουν τις κλασικές ρυθμιστικές λειτουργίες του καθορισμού των προτύπων και των δραστηριοτήτων ελέγχου, ώστε να εξασφαλιστεί η τροποποίηση της συμπεριφοράς τη στιγμή που θα απαιτούνταν. Οι σκοποί της ρύθμισης εκτείνονταν από τον έλεγχο της αγοράς έως την αύξηση της αγοράς και συμπεριέλαβαν, ιδιαίτερα στις δημόσιες υπηρεσίες, εκτός από τη λογοδοσία, την αύξηση της ποιότητας και την εξύψωση των *standards*, καθώς και την κοινωνική και εθνική καθοδήγηση. Οι κυβερνήσεις συνέχισαν να ασκούν το καθήκον τους στην παροχή ανώτατης εκπαίδευσης εντός της περιοχής της δικαιοδοσίας τους και τα επίπεδα της δημόσιας χρηματοδότησης παρέμειναν υψηλά καθώς οι αριθμοί των φοιτητών αυξάνονταν (αν και η δημόσια χρηματοδότηση ανά φοιτητή προς τα ιδρύματα μπορούσε να μειωθεί). Τα πανεπιστήμια μοιράζονταν μεταξύ τους ένα υπολογίσιμο μερίδιο των πόρων της κοινωνίας και οι συγκρούσεις και, όλο και περισσότερο, η λογοδοσία σχετικά με τον καταμερισμό αυτών των πόρων ήταν πολιτικές (King, 2007: 412-414). Στο πλαίσιο αυτό, υπήρξε μια αύξηση των τυπικών ελέγχων των κυβερνήσεων. Στην Ηπειρωτική Ευρώπη, η διοίκηση των πανεπιστημίων από το κράτος υποχωρούσε προς όφελος της «καθοδήγησης από απόσταση»: νέα καθήκοντα και διαχειριστικές ελευθερίες αποδίδονταν στα ιδρύματα από τις κυβερνήσεις, συμπεριλαμβανομένης της αναγκαιότητας να διατηρηθούν συγκεκριμένα στοιχεία εθνικού στρατηγικού σχεδιασμού, ο οποίος όμως απαιτούσε μια αντίστοιχη αύξηση της *a posteriori* εξωτερικής λογοδοσίας και αξιολόγησης (Ό.π.: 414-416).

Σε γενικές γραμμές, καθώς η παραδοσιακή σχέση μιας «άνετης» απόστασης ανάμεσα στο κράτος και την ανώτατη εκπαίδευση καταστρεφόταν, η παρέμβαση του κράτους ήταν για τη διασφάλιση της λογοδοσίας και κατ' επέκταση της «ποιότητας»[1] (Cowen, 1996: 1). Στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα πανεπιστήμια έγιναν υπόχρεα λογοδοσίας για την ποιότητα των δραστηριοτήτων τους. Μάλιστα, οι έννοιες της ποιότητας και της λογοδοσίας συνδέθηκαν με την τυποποίηση και την ενοποίηση

των αναλυτικών προγραμμάτων (Slaughter, 2001: 395), ενώ η παρέμβαση του κράτους έλαβε χώρα μέσω δύο βασικών μοντέλων αξιολόγησης: μέσω συστημάτων πιστοποίησης ή μέσω συστημάτων άμεσης μέτρησης (Cowen, 1996: 1). Πολύπλοκοι και μεταβλητοί συνδυασμοί τυπικών μετρήσεων της λογοδοσίας εντοπίστηκαν και οι πολιτικές εξελίξεις στην Ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση δημιούργησαν γόνιμο έδαφος για την εισαγωγή διακρατικών πολλαπλών συστημάτων πιστοποίησης σε μερικές χώρες. Η πιστοποίηση, έχοντας τις ρίζες της στην Αμερικάνικη ανώτατη εκπαίδευση, ήταν η διαδικασία ελέγχου / διασφάλισης της ποιότητας όπου ως αποτέλεσμα επιθεώρησης και / ή αξιολόγησης, ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης ή τα προγράμματά του αναγνωρίζονται ότι ικανοποιούν ένα ελάχιστο κοινώς αποδεκτών κριτηρίων (*standards*) (Maassen, 1997: 124). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει αξιολογήσεις της ποιότητας της έρευνας ευθέως συνδεόμενες με τη χρηματοδότηση, αλλά και εξωτερικές επιθεωρήσεις της ποιότητας της διδασκαλίας, μαζί με πολλά άλλα εργαλεία αναφοράς και λογοδοσίας για τα οποία έδινε εντολή η κυβέρνηση (Trow, 1996: 314). Επίσης, σε άλλες χώρες (π.χ. στην Ολλανδία), ειδικά πρωτόκολλα και διαδικασίες εκτίμησης της ποιότητας της διδασκαλίας εισήχθησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Η ποιότητα των δραστηριοτήτων αυτών των ιδρυμάτων αναφερόταν ειδικά στη διδασκαλία και σε λιγότερο βαθμό στην έρευνα (Maassen, 1997: 117) που σήμαινε ότι η καλή διδασκαλία δεν συνδεόταν απαραίτητα με την ερευνητική δράση. Τα εθνικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης – τα οποία επεκτείνονται διαρκώς στις σύγχρονες συνθήκες - επένδυσαν σταθερά σε «κυριαρχούμενα από τη διδασκαλία» ιδρύματα, σε επικεντρωμένα στη διδασκαλία εισαγωγικά επίπεδα πανεπιστημιακής δουλειάς, καθώς και σε μη-ερευνητικές οδούς στα προχωρημένα επίπεδα. Την ίδια στιγμή, οι ανάγκες της εξειδικευμένης γνώσης και έρευνας φαίνονταν να υπηρετούνται καλύτερα από ειδικές ομάδες που δεν θα είχαν τα προγράμματα διδασκαλίας και τις ανάγκες των φοιτητών στο μυαλό τους (Clark, 1996: 102-106).

Η έμφαση στη διδασκαλία σήμαινε ότι οι πανεπιστημιακοί δεν μπορούσαν πια να θεωρούν δεδομένο ότι οι φοιτητές θα μάθαιναν από μόνοι τους, ενώ ο φοιτητής και η διαδικασία της μάθησης, παρά το γνωστικό αντικείμενο, τοποθετήθηκαν τώρα στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού εγχειρήματος. Τα πτυχία διαρκώς αξιολογούνταν από το όνομα (και τη φήμη) του ιδρύματος από το οποίο αποκτήθηκαν. Ωστόσο, σε πολλές χώρες της Ηπειρωτικής Ευρώπης, στις οποίες η χρηματοδότηση προερχόταν σε μεγάλο βαθμό από το κράτος το οποίο διατηρούσε τον έλεγχο στις δαπάνες, η

λογοδοσία άρχισε να αποδίδεται μέσω οικονομικών και (όλο και περισσότερο) ακαδημαϊκών «περιοδικών ελέγχων» (*audits*), παρά μέσω άμεσων μετρήσεων της εργασίας των ιδρυμάτων συνδεδεμένων με την χρηματοδότηση. Μια οικεία σύσταση στους Ευρωπαίους ήταν ο μετασχηματισμός της πιστοποίησης της ποιότητας των ιδρυμάτων από εξωτερικούς επιθεωρητές σε αναζήτηση περιοδικών ελέγχων του προγράμματος του κάθε ιδρύματος για κριτική αυτο-αξιολόγηση, για τις δικές του εσωτερικές διαδικασίες ελέγχου ποιότητας (Trow, 1996: 314-316). Οι Ευρωπαϊκές κυβερνήσεις προσπάθησαν να αναπτύξουν συστήματα αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης και τοποθέτησαν την «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς» και την αυτο-αξιολόγηση στο επίκεντρο των πολιτικών τους. Επίσημες μορφές αξιολόγησης, όπως οι δείκτες επίδοσης, συχνά προέρχονταν από κρίσεις των ομότιμων (ισάξιων ειδικών σε ένα γνωστικό αντικείμενο) (Henkel, 1998: 293).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, το γενικό μοντέλο διασφάλισης της ποιότητας στις χώρες της Ευρώπης είχε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως: α) ένα εθνικό συντονιστικό νομικό πρόσωπο, β) την αυτο-αξιολόγηση του ιδρύματος, γ) την εξωτερική αξιολόγηση από πανεπιστημιακούς και δ) τις δημοσιευμένες αναφορές. Ήταν μια προσέγγιση σε μεγάλο βαθμό ποιοτική παρά ποσοτική, καθώς η χρήση δεικτών απόδοσης ήταν (αρχικά) περιορισμένη. Η έμφαση στην *εκπαιδευτική διαδικασία* παρά στις εισροές και τις εκροές σήμαινε ότι υπήρχε ένα ισχυρό στοιχείο *ακαδημαϊκής αυτο-αξιολόγησης*: το επίπεδο αυτο-αξιολόγησης μέσα σε ένα ίδρυμα, η εξωτερική αξιολόγηση από ισάξιους ειδικούς εκτός του ιδρύματος, αλλά μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα στο σύνολό της. Οι εξελίξεις του τέλους της δεκαετίας του 1990 συμφωνούσαν με αυτό το μοντέλο, αν και υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών στους τρόπους με τους οποίους δούλεψαν τα συστήματα στην πράξη (Brennan, 1999: 220-221).

Για το λόγο αυτό, η Διαδικασία της Bologna τόνισε την προαγωγή της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας με προοπτική να δημιουργηθούν συγκρίσιμα κριτήρια και μεθοδολογίες. Αυτός ήταν και ένας από τους βασικούς στόχους που τέθηκε ήδη στη Διακήρυξη της Bologna τον Ιούνιο του 1999[2]. Η Διακήρυξη της Bologna επισήμανε την αναγκαιότητα προαγωγής κριτηρίων και μεθοδολογιών για την εκτίμηση της ποιότητας. Ωστόσο, στην αρχή, δεν ανέπτυξαν όλες οι χώρες συστήματα διασφάλισης της ποιότητας. Οι εθνικές κυβερνήσεις συνέχισαν να θεωρούν τη διασφάλιση της ποιότητας μία από τις βασικές αρμοδιότητές τους, αν και γενικά αναγνώριζαν ότι η σύγκλιση στα συστήματα

απονομής πτυχίων θα οδηγούσε αμέσως στην ανάγκη για συγκρίσιμα *standards* ποιότητας. Έτσι, η πιστοποίηση βρέθηκε στο επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη (van der Wende, 2000: 309-310). Σε γενικές γραμμές, η βελτίωση και η προαγωγή της διασφάλισης της ποιότητας αποτέλεσαν έναν από τους βασικούς σκοπούς δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), ενώ οι άλλοι τρεις ήταν η συγκρισιμότητα, η εναρμόνιση και η κινητικότητα. Ο ΕΧΑΕ είχε ως ύψιστο σκοπό τη συνοχή και τη συνάφεια στο επίπεδο των δομών και του περιεχομένου, καθώς και την αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία θα στόχευε στην ενίσχυση της αγοράς εργασίας και στην οικονομική ανάπτυξη τόσο μέσα όσο και έξω από την Ευρώπη. Η ενδο-Ευρωπαϊκή εναρμόνιση θα επέτρεπε επίσης στις Ευρωπαϊκές χώρες να αντιμετωπίσουν καλύτερα τους βασικούς αντιπάλους τους σε όλα τα επίπεδα (συμπεριλαμβανομένης της προσφοράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων), βελτιώνοντας την ανταγωνιστικότητα και την αναγνώριση των πτυχίων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 77).

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι πέντε όψεις της Ευρωπαϊκής διάστασης της ποιότητας ήταν: α) η κινητικότητα των φοιτητών, β) οι διασυνδέσεις σε ακαδημαϊκό και ιδρυματικό επίπεδο, γ) η απασχόληση των φοιτητών, δ) η οικονομική ανταγωνιστικότητα και η αύξηση της ποιότητας (Brennan & van Vught, 1993: 2-19). Για τη διασφάλιση της ποιότητας, η αυτο-ρύθμιση βρέθηκε στο επίκεντρο της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη. Αλλά για να υποκινηθεί η δημιουργία αυτο-κατευθυνόμενων συστημάτων, οι κυβερνήσεις θα έπρεπε να εγκαταλείψουν τους λεπτομερείς και άκαμπτους νόμους για την ανώτατη εκπαίδευση (Maassen, 1997: 124-125). Ασκήθηκε επομένως πίεση στα Ευρωπαϊκά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης να αναπτύξουν διαχειριστικές μεθόδους λειτουργίας και επιχειρηματική συμπεριφορά. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής διοίκησης ήταν: α) μεγαλύτερη εμπλοκή των εξωτερικών ομάδων ενδιαφέροντος στην κεντρικού επιπέδου διαδικασία λήψης αποφάσεων για το ίδρυμα, β) μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών σε επίπεδο ιδρύματος, γ) περισσότερο ενδιαφέρον στις τεχνικές διαχείρισης που αναπτύσσονται και εφαρμόζονται στον κόσμο των επιχειρήσεων (Ό.π.: 116).

Αν και ο λεγόμενος «νέος διευθυντισμός» έχει τόσο μια ήπια όσο και μια αυστηρή όψη[3], γενικά αναφέρεται στην επιθυμία δημιουργίας ενός εύρους οργανωτικών αλλαγών: στη λειτουργία εσωτερικών κέντρων οικονομικής διαχείρισης, στην ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, στην εισαγωγή στόχων και

στην παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Η τελευταία μπορεί να πραγματοποιηθεί για παράδειγμα μέσω της αξιολόγησης του προσωπικού και της φανερής μέτρησης της επίδοσης των εργαζομένων και των αποτελεσμάτων (αποτελέσματα ερευνών, προορισμοί απασχόλησης των αποφοίτων κ.λπ.). Άλλα χαρακτηριστικά του νέου διευθυντισμού είναι οι ρητές προσπάθειες αλλαγής της κουλτούρας των οργανισμών και των αξιών του προσωπικού, ώστε να μοιάζουν με εκείνες που απαντώνται στον ιδιωτικό κερδοσκοπικό τομέα. Ο λεγόμενος «ακαδημαϊκός καπιταλισμός» αναφέρεται σε αλλαγές στην εργασία που διεξάγουν γενικά οι πανεπιστημιακοί (Deem, 2001: 10-12). Περιγράφει την πραγματικότητα του περιβάλλοντος των δημόσιων πανεπιστημίων της έρευνας, όπου οι πανεπιστημιακοί καταναλώνουν τα αποθέματα του ανθρώπινου κεφαλαίου τους σε όλο και πιο ανταγωνιστικές συνθήκες. Δρουν ως καπιταλιστές μέσα από το δημόσιο τομέα και επομένως ως επιχορηγούμενοι από το κράτος επιχειρηματίες. Η σπάνια και εξειδικευμένη γνώση και οι δεξιότητες που κατέχουν εφαρμόζονται στην παραγωγική εργασία που αποδίδει οφέλη σε αυτούς, στο δημόσιο πανεπιστήμιο που υπηρετούν, στην εταιρεία με την οποία συνεργάζονται και στην ευρύτερη κοινωνία. Ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός αναφέρεται στις συμπεριφορές που συνάδουν με την αγορά: τα ιδρύματα και οι σχολές συναγωνίζονται για χρήματα που προέρχονται είτε από εξωτερικές επιχορηγήσεις και συμβόλαια, δωρεές, συμπράξεις μεταξύ πανεπιστημίου-βιομηχανίας, επενδύσεις των ιδρυμάτων σε κερδοφόρες επιχειρήσεις των καθηγητών, είτε από εποπτείες και δίδακτρα των φοιτητών. Και αν αυτές οι συναφείς με την αγορά και κερδοφόρες δραστηριότητες είναι ανεπιτυχείς, δεν προσφέρονται πόροι από το κράτος (Slaughter & Leslie, 1997: 9-11).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι έχοντες αναλάβει τη διοίκηση των πανεπιστημίων γίνονται υπεύθυνοι για την αναδιανομή των υπό συρρίκνωση πόρων μεταξύ των Τμημάτων και των προγραμμάτων σπουδών και αποφαίνονται για τα προσόντα και τις ανεπάρκειες των πανεπιστημιακών. Οι αποφάσεις εκ των υστέρων για το ακαδημαϊκό προσωπικό βασίζονται σε καλά προσδιορισμένες και ουσιαστικά τεκμηριωμένες διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες οδηγούν σε βελτίωση της διοίκησης του προσωπικού, με στόχο την αύξηση της υπεροχής του συστήματος (Sanyal, 1992: 14). Ωστόσο, πίσω από την έννοια της *αριστείας* του συστήματος βρίσκονται τα ιδανικά της πιο χρήσιμης, καλύτερα εμπορεύσιμης και ταχέως αποκτώμενης γνώσης (ή απλά απονομής πτυχίου). Το Πανεπιστήμιο γίνεται, έτσι, μια γραφειοκρατικά διοικούμενη, εμπορευματικά προσανατολισμένη συντεχνία, και τα

εύστοχα επίθετα για την περιγραφή του είναι: «διαχειριστικό», «συντεχνιακό» και «επιχειρηματικό» (Kwiek, 2001: 33-34). Ένα «επιχειρηματικό πανεπιστήμιο» είναι ένα πανεπιστήμιο που δραστήρια επιδιώκει να καινοτομήσει σε σχέση με τις υποχρεώσεις του. Ο μετασχηματισμός πραγματώνεται με τη συλλογική επιχειρηματική δράση: ένας αριθμός ατόμων συνέρχονται στις βασικές πανεπιστημιακές μονάδες και στο όλο πανεπιστήμιο για έναν αριθμό ετών, για να αλλάξουν μέσω οργανωμένης πρωτοβουλίας τον τρόπο δομής και τον προσανατολισμό του ιδρύματος. Τα αυτόνομα πανεπιστήμια δραστηριοποιούνται όταν αποφασίζουν να διερευνήσουν και να πειραματιστούν με αλλαγές στον τρόπο συγκρότησης και αλληλεπίδρασής τους με τις εσωτερικές και τις εξωτερικές απαιτήσεις (Clark, 1998: 3-5).

Οι πολιτικές εισαγωγής ενός πλαισίου αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας στην Ελληνική ανώτατη εκπαίδευση

Η έμφαση στις εξωγενείς αξίες, όπως περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα, φαίνεται να λαμβάνει χώρα και στις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, κυρίως στα μέσα της δεκαετίας του 2000.

Θα πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 έγιναν προσπάθειες θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του έργου των Ελληνικών πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Νόμου 2083/92, θεσμοθετήθηκε η αξιολόγηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) της χώρας κατά Τμήματα και στο σύνολό τους, η οποία θα κάλυπτε το επιτελούμενο σε αυτά εκπαιδευτικό, ερευνητικό και διοικητικό έργο, τόσο συνολικά όσο και επιμέρους. Για την αξιολόγηση, η Πολιτεία θα λάμβανε υπόψη κατ' αρχήν τον προγραμματισμό των ΑΕΙ και στη συνέχεια το αποτέλεσμα της αξιολόγησης για την κατανομή στα ΑΕΙ ειδικής χρηματοδότησης πέραν της παγίας. Μάλιστα, τονίστηκε ότι ο θεσμός της αξιολόγησης των πανεπιστημίων ήταν άγνωστος στη χώρα και ότι είχε έρθει η ώρα για να δοθεί και στα Ελληνικά ΑΕΙ η δυνατότητα να προσαρμοστούν στη διεθνή πραγματικότητα (Κλάδης & Πανούσης, 1993: 33 & 51-52).

Η εφαρμογή της αξιολόγησης στα Ελληνικά ΑΕΙ δεν γενικεύτηκε στην πράξη. Αργότερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση παγιώθηκε ως ο κύριος φορέας επηρεασμού των επιλογών πολιτικής στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, προς την κατεύθυνση της εφαρμογής ενός πλαισίου αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας. Άλλωστε, η πιστοποίηση και η διασφάλιση της ποιότητας (τόσο

εσωτερικής όσο και εξωτερικής), μέσω Ευρωπαϊκής συνεργασίας στον καθορισμό αμοιβαίως τηρουμένων κριτηρίων και μεθοδολογιών, αποτέλεσαν δύο αλληλένδετα ζητήματα σε όλα τα Ανακοινωθέντα που ακολούθησαν τη Διακήρυξη της Bologna, δηλαδή, τα Ανακοινωθέντα της Πράγας, του Βερολίνου, του Bergen, αλλά και του πιο πρόσφατου που έλαβε χώρα στο Λονδίνο[4]. Η δέσμευση της Ελλάδας να συμμετάσχει στη διαδικασία της Bologna έδωσε ώθηση στις προσπάθειες μεταρρύθμισης του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης στα μέσα της δεκαετίας του 2000.

Οι πρόσφατες πολιτικές στην Ελληνική ανώτατη εκπαίδευση – με ειδική αναφορά στην εισαγωγή ενός πλαισίου αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας – μπορούν να αναλυθούν (και σε ένα πρώτο επίπεδο ερμηνευθούν) στη βάση της χρήσης του επιστημονικού λόγου που χρησιμοποιήθηκε στην προηγούμενη ενότητα για την περιγραφή του μετασχηματισμού του Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Μερικές από τις βασικές έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την περιγραφή είναι η «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα», η «λογοδοσία», η μετρήσιμη «ποιότητα», το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος» (που δίνει έμφαση στην επίτευξη προσυμφωνημένων κριτηρίων για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων, η οποία διεξάγεται από μια εξωτερική ρυθμιστική αρχή και μπορεί να συνδέεται με τη χρηματοδότηση), ο «νέος διευθυντισμός» (ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία αυτο-κατευθυνόμενων συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης που να επιδεικνύουν «επιχειρηματική» συμπεριφορά) και ο «ακαδημαϊκός καπιταλισμός». Όπως ήδη υποστηρίχθηκε, οι έννοιες αυτές εκφράζουν την κυριαρχία των εξωγενών αξιών σε πολλά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Οι έννοιες αυτές μπορούν να συμβάλουν σε μια πρώτη προσπάθεια ερμηνείας των προτεραιοτήτων που αναδύονται μέσα από τα κείμενα των δύο βασικών νόμων που αφορούν σε ζητήματα αξιολόγησης / διασφάλισης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Μέσα στην τρέχουσα δεκαετία, οι Νόμοι 3374/2005 και 3549/2007 τόνισαν εμφατικά την αναγκαιότητα ανταπόκρισης της Ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης στις εξωγενείς αξίες. Μια ριζική αλλαγή έλαβε χώρα, όσον αφορά το έργο που τα Ελληνικά πανεπιστήμια αναμένονται να διεξάγουν. Η «εμπιστοσύνη» του Ελληνικού κράτους προς τα πανεπιστήμια άρχισε να υποχωρεί και η έμφαση μετατοπίστηκε από το «πανεπιστημιακό έργο» στην «πανεπιστημιακή παραγωγικότητα». Το ενδιαφέρον του κράτους, που πλέον «επιθεωρεί», εστιάζει στην επίτευξη από το Πανεπιστήμιο

κριτηρίων που εκφράζονται ποσοτικά (με δείκτες), έτσι ώστε να αποτιμηθεί το έργο του και να διασφαλιστεί η μετρήσιμη πια «ποιότητα». Όπως αναφέρεται στο Νόμο υπ' αριθμόν 3374 (2005: 3058), για την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται γενικά αναγνωρισμένα και αντικειμενικά «κριτήρια» τα οποία εκφράζονται μέσω ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών. Τα κριτήρια αναφέρονται στην ποιότητα: της διδασκαλίας, της έρευνας, των αναλυτικών προγραμμάτων και των λοιπών υπηρεσιών του Πανεπιστημίου. Επιπλέον, καθώς η πιστοποίηση και η διασφάλιση της ποιότητας αποτέλεσαν δύο αλληλένδετα ζητήματα στη Διαδικασία της Bologna, έτσι και στην περίπτωση της Ελλάδας, ο ίδιος Νόμος (υπ' αριθμόν 3374, 2005: 3063-3064) περιλαμβάνει ένα ειδικό τμήμα για τη δημιουργία ενός «συστήματος μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων» που συνδέεται με το «Συμπλήρωμα Διπλώματος» (και τα δύο αποτελούν βασικά συστατικά των προσπαθειών για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ).

Καθώς, στο επίκεντρο της προβληματικής του κράτους είναι η «ποιότητα» των δραστηριοτήτων των Ελληνικών πανεπιστημίων, το ενδιαφέρον στρέφεται στις διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες νομιμοποιούνται με την έμφαση στη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων για την ανταπόκριση των πανεπιστημίων στην κοινωνική λογοδοσία (έννοια που εμφανίζεται ωστόσο πολύ πιο διακριτά στο πλαίσιο του Νόμου που ακολούθησε, δηλαδή, του Νόμου 3549/2007). Στο Νόμο υπ' αριθμόν 3374 (2005: 3057-3058) αναφέρεται ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και το κράτος λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για τη διασφάλιση και εξύψωση της ποιότητας του παραγόμενου από τα πανεπιστήμια έργου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα μέτρα για τη διασφάλιση και την αύξηση της ποιότητας δημοσιοποιούνται. Ειδικότερα, η αξιολόγηση του κάθε ιδρύματος λαμβάνει χώρα στη βάση της αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων από τις οποίες αποτελείται, καθώς και στη βάση της αξιολόγησης της συνολικής λειτουργίας του (Νόμος υπ' αριθμόν 3374, 2005: 3057-3058).

Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι διαδικασίες αξιολόγησης που προωθούνται από το Νόμο στηρίζονται σε «κριτήρια» που εκφράζονται μέσω δεικτών και που παραπέμπουν στη διασφάλιση της μετρήσιμης πια «ποιότητας». Έτσι, λοιπόν, παρατηρείται μια απομάκρυνση από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης με μεθόδους που αφορούν αποκλειστικά στη γνώση της επιστήμης και στην «κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς». Η εσωτερική αξιολόγηση (όπως

αναδύεται μέσα από το κείμενο του Νόμου) παραπέμπει στην αυτο-αξιολόγηση (που βρίσκεται άλλωστε στο επίκεντρο της Ευρωπαϊκής πολιτικής) η οποία, αν και σε πρώτο επίπεδο διατηρεί στοιχεία του Χουμπολντιανού μοντέλου του πανεπιστημίου, υπόκειται στην εξωτερική αξιολόγηση. Εν τέλει, η αξιολόγηση - με τη μορφή που προωθείται - συνάδει με το «μοντέλο της επιθεώρησης από το κράτος» καθώς δίνει έμφαση στους «στόχους» και διεξάγεται από μια εξωτερική ρυθμιστική αρχή. Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθμόν 3374 (2005: 3057-3060), η αξιολόγηση των Ελληνικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά στην αυτο-αξιολόγηση των ακαδημαϊκών μονάδων των ιδρυμάτων, η οποία αναφέρεται στην αποστολή και στους στόχους τους. Αυτό το στάδιο αφορά στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, μια διαδικασία που επαναλαμβάνεται περιοδικά και στην οποία συμμετέχουν τόσο τα μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού όσο και οι φοιτητές (π.χ. οι φοιτητές απαντούν σε ερωτηματολόγια). Αφού το πρώτο στάδιο ολοκληρωθεί επιτυχώς, ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, το οποίο αναφέρεται στην εξωτερική αξιολόγηση. Η τελευταία συνίσταται στην κριτική – αναλυτική εξέταση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης από μια επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνωμόνων, την *Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης*, η οποία συγκροτείται μέσα σε ένα μήνα από την ημερομηνία υποβολής της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης. Η συνολική διαδικασία αξιολόγησης επαναλαμβάνεται κάθε τέσσερα χρόνια από την έναρξη της προηγούμενης αξιολόγησης. Επιπλέον, οι διαδικασίες αξιολόγησης των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης συντονίζονται και υποστηρίζονται σε εθνικό επίπεδο από μια ανεξάρτητη αρχή, την *Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, ενώ σε κάθε ίδρυμα συγκροτείται *Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας* για το συντονισμό και την υποστήριξη της διαδικασίας αξιολόγησης του ιδρύματος.

Τα ζητήματα του «νέου διευθυντισμού» και της ανάπτυξης διαχειριστικών μεθόδων λειτουργίας και «επιχειρηματικής» συμπεριφοράς, διακρίνονται στο Νόμο που ακολούθησε, στον οποίο αναδεικνύεται ακόμη πιο έντονα το μοντέλο του «κράτους που επιθεωρεί» και ασκεί έλεγχο από απόσταση. Το μοντέλο αυτό προωθεί τη δημιουργία αυτο-κατευθυνόμενων συστημάτων και στην περίπτωση της Ελλάδας εκφράστηκε με την υποχρέωση των πανεπιστημίων να συντάξουν *ακαδημαϊκά−αναπτυξιακά προγράμματα,* με την έγκριση των οποίων (από οικονομικής πλευράς), Υπουργείο Παιδείας και πανεπιστήμια υπογράφουν *δεσμευτικές προγραμματικές συμφωνίες* για την εκπλήρωση των στόχων των

προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ο Νόμος υπ' αριθμόν 3549 (2007: 1755-1757) αναφέρει ότι κάθε πανεπιστήμιο υποχρεούται να προβεί στη σύσταση ενός *Εσωτερικού Κανονισμού* για τη λειτουργία του, σύμφωνα με τις απαιτήσεις που θέτει ο νόμος. Κάθε πανεπιστήμιο, στο πλαίσιο του στρατηγικού του σχεδιασμού για την εκπλήρωση της αποστολής του και των ειδικών σκοπών του, συντάσσει ένα *τετραετές ακαδημαϊκό−αναπτυξιακό πρόγραμμα*, αφού λάβει υπόψη την κρατική χρηματοδότηση. Τα *τετραετή ακαδημαϊκά−αναπτυξιακά προγράμματα* συντάσσονται σύμφωνα με τον *Εσωτερικό Κανονισμό* των ιδρυμάτων και αποτελούν μέρος της γενικής ανάπτυξης της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αυτά τα προγράμματα αναφέρονται: α) στον καθορισμό, ιεράρχηση και κατά προτεραιότητα ικανοποίηση των στόχων κάθε ακαδημαϊκής μονάδας, β) στον καθορισμό και σχεδιασμό των βημάτων για να γίνουν προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης και στήριξης των εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων κάθε πανεπιστημίου, γ) στην ανάπτυξη των δομών και των εγκαταστάσεων, δ) στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, ε) στο συντονισμό των ακαδημαϊκών, εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων κάθε πανεπιστημίου με ανάλογες εξελίξεις στα πανεπιστήμια του εξωτερικού και στην Ευρωπαϊκή Ένωση ειδικότερα και στ) στον αριθμό των εισαχθέντων φοιτητών, κάθε χρόνο, σε κάθε Τμήμα ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης.

Τα οικονομικά ζητήματα τονίστηκαν εμφατικά στα *τετραετή ακαδημαϊκά−αναπτυξιακά προγράμματα*. Συγκεκριμένα, το *τετραετές ακαδημαϊκό−αναπτυξιακό πρόγραμμα* κάθε πανεπιστημίου αναφέρεται: α) στις δαπάνες λειτουργίας του, β) στις επενδύσεις, γ) στο προσωπικό όλων των κατηγοριών, δ) σε μια πλήρη έκθεση για τον τρόπο χρήσης της περιουσίας του ιδρύματος και ε) στο σχεδιασμό της χρηματοδότησης από άλλες πηγές (εκτός του κρατικού προϋπολογισμού). Τα αποτελέσματα των διαδικασιών αξιολόγησης (σύμφωνα με το Νόμο 3374/2005) λαμβάνονται επίσης υπόψη από τον/την Υπουργό Παιδείας κατά την εκτίμηση της πρότασης του *τετραετούς ακαδημαϊκού−αναπτυξιακού προγράμματος*. Με την έγκριση ενός προγράμματος όσον αφορά στην οικονομική του πλευρά, ο/η Υπουργός Παιδείας και το Πανεπιστήμιο υπογράφουν μια *δεσμευτική προγραμματική συμφωνία* για την εκπλήρωση των στόχων του προγράμματος. Αν ένα πανεπιστήμιο δεν καταθέσει ένα τέτοιο πρόγραμμα, τότε η κρατική χρηματοδότηση αποσύρεται (με την εξαίρεση των πόρων για τους μισθούς του προσωπικού, τα λειτουργικά έξοδα και την φοιτητική μέριμνα).

Γενικά, μέσα στον ίδιο νόμο αναφέρεται ότι τα πανεπιστήμια ενισχύονται οικονομικά από το Κράτος για την εκπλήρωση της αποστολής τους, στη βάση γενικών αξιών που προσδιορίζονται σε συνεργασία μεταξύ του Κράτους και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τα *τετραετή ακαδημαϊκά−αναπτυξιακά προγράμματα* και τις *προγραμματικές συμφωνίες*. Επίσης, αφού ληφθεί κοινή απόφαση μεταξύ των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών, οι πόροι που έχουν συμπεριληφθεί στα *τετραετή ακαδημαϊκά−αναπτυξιακά προγράμματα* μπορούν να μεταφερθούν από ένα πανεπιστήμιο σε ένα άλλο, στην περίπτωση που υπάρχουν καθυστερήσεις στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων. Πόροι μπορούν επίσης να μεταφερθούν από ένα οικονομικό έτος σε ένα άλλο. Επίσης, ένα σύστημα εσωτερικού οικονομικού ελέγχου δημιουργείται σε κάθε πανεπιστήμιο ώστε να αντιμετωπιστούν κίνδυνοι κατάχρησης. Για τη διασφάλιση της οικονομικής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, σε κάθε πανεπιστήμιο συνιστάται μια οργανική θέση *Γραμματέα του Ιδρύματος*, για την εξυπηρέτηση του έργου των ακαδημαϊκών οργάνων και για τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο συντονισμό και στη διοίκηση του έργου των οικονομικών και διοικητικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου (Νόμος υπ' αριθμόν 3549, 2007: 1757-1758).

Και στην Ελλάδα, η «λογοδοσία» μοιάζει να γίνεται εργαλείο ρύθμισης. Η λογοδοσία συνοδεύεται από τη λογική της νομιμότητας και της διαφάνειας, της δικαιολόγησης της δημόσιας χρηματοδότησης και της εγγύησης του παραγόμενου από τα πανεπιστήμια «προϊόντος». Σύμφωνα με τον ίδιο Νόμο (υπ' αριθμόν 3549, 2007: 1755 & 1759-1760), για να εκπληρώσουν την αποστολή τους, τα πανεπιστήμια πρέπει να διασφαλίσουν και να βελτιώσουν με κάθε δυνατό τρόπο την ποιότητα των υπηρεσιών τους και να δημοσιοποιήσουν όλες τους τις δραστηριότητες. Οι αρχές διοίκησης των Ελληνικών πανεπιστημίων αναμένονται επομένως να υποβάλλουν πλήρη καταγραφή των ακαδημαϊκών, οικονομικών και διοικητικών εργασιών των πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο της λογικής της *κοινωνικής λογοδοσίας* των πανεπιστημίων, μέχρι το τέλος του Απριλίου κάθε χρόνου, ο/η Υπουργός Παιδείας φέρνει προς συζήτηση στη Βουλή ετήσια έκθεση για την κατάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η έκθεση περιλαμβάνει: α) την εξέλιξη των προγραμμάτων και των απολογισμών των πανεπιστημίων καθώς και τις περί αυτών συζητήσεις, β) τη συνολική αξιολόγηση της κατάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την εκτίμηση των περαιτέρω προοπτικών που έχει, καθώς και των σχετικών προτάσεων, γ) την

αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της κρατικής χρηματοδότησης, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τις προοπτικές της.

Τέλος, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα των πανεπιστημίων (και κυρίως η ώθησή τους να αναζητήσουν πόρους πέραν της κρατικής χρηματοδότησης) προετοιμάζει κατά κάποιο τρόπο το έδαφος για την ανάπτυξη και στην Ελλάδα του λεγόμενου «ακαδημαϊκού καπιταλισμού».

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, έως πριν δύο περίπου δεκαετίες, σε πολλά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, οι ενδογενείς αξίες υπερτερούσαν έναντι των εξωγενών αξιών. Στην καρδιά της πανεπιστημιακής ζωής ήταν οι λειτουργίες της εσωτερικής αξιολόγησης, στο πρότυπο του Χουμπολντιανού πανεπιστημίου της έρευνας. Από τη δεκαετία όμως του 1980, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στις εξωγενείς αξίες και στο επίκεντρο βρέθηκε η πανεπιστημιακή παραγωγικότητα. Παράλληλα, εμφανίστηκαν δύο συναφείς έννοιες: η λογοδοσία και η διασφάλιση της ποιότητας. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του κράτους βρέθηκαν οι εκροές της ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο των απαιτήσεων της αγοράς. Η απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα ήταν υπό όρους: τα πανεπιστήμια θα έπρεπε να ικανοποιήσουν προσυμφωνημένα κριτήρια, ώστε να αποτιμηθεί στη συνέχεια το έργο τους, εντός του πλαισίου του μοντέλου της επιθεώρησης από το κράτος. Θεωρήθηκε ότι έγκυρες αξιολογήσεις (με ποσοτικές μετρήσεις) θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη λογοδοσία και ενδεχομένως τη διάθεση των πόρων. Αν και υποστηρίχθηκε ότι η λογοδοσία θα ανύψωνε την ποιότητα του έργου των πανεπιστημίων, αφού θα τους επέβαλε την κριτική εξέταση των λειτουργιών τους μέσω της υποβολής τους σε κριτική επιθεώρηση από έξω, εντέλει χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ρύθμισης, διαμέσου των κριτηρίων που τα πανεπιστήμια αναμένονταν να τηρήσουν και των εκθέσεων που καλούνταν να καταθέσουν στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους. Η επίδραση αυτή μπορούσε να έχει τη μορφή γενικής καθοδήγησης, αλλά και τη μορφή των άμεσων εντολών που θα έθετε μια εξωτερική ρυθμιστική αρχή.

Η ανώτατη εκπαίδευση άρχισε να γίνεται, έτσι, ένα συστατικό του κράτους που ρυθμίζει. Η διοίκηση των πανεπιστημίων από το κράτος έδωσε τη θέση της στην καθοδήγηση από απόσταση και τα πανεπιστήμια έγιναν υπόχρεα λογοδοσίας όσον

αφορά την ποιότητα των δραστηριοτήτων τους (με έμφαση στο διαχωρισμό της διδασκαλίας από την έρευνα). Η λογοδοσία άρχισε να αποδίδεται μέσω οικονομικών και (όλο και περισσότερο) ακαδημαϊκών περιοδικών ελέγχων. Η πιστοποίηση και η διασφάλιση της ποιότητας αποτέλεσαν μάλιστα δύο αλληλένδετα ζητήματα στη Διαδικασία της Bologna. Οι Ευρωπαϊκές κυβερνήσεις τοποθέτησαν την κριτική του επιστημονικού έργου από ισάξιους ειδικούς και την αυτο-αξιολόγηση στο επίκεντρο των πολιτικών τους. Ωστόσο, επειδή η τάση ήταν να δημιουργηθούν αυτο-κατευθυνόμενα συστήματα που να επιδεικνύουν επιχειρηματική συμπεριφορά, έμφαση αποδόθηκε στη διαχείριση. Ο νέος διευθυντισμός αφορούσε στην ανάγκη δημιουργίας ενός εύρους οργανωτικών αλλαγών αλλά και στο λεγόμενο ακαδημαϊκό καπιταλισμό, ο οποίος αναφέρεται σε συμπεριφορές εντός του Πανεπιστημίου που συνάδουν με την αγορά. Στο πλαίσιο αυτό, τονίστηκε εμφατικά η καινοτομία και η αλλαγή, καθώς και η συμφιλίωση των αρχών του νέου διευθυντισμού με τις παραδοσιακές ακαδημαϊκές αρχές.

Η κυριαρχία των εξωγενών αξιών κάνει την εμφάνισή της στην Ελληνική ανώτατη εκπαίδευση κυρίως την τρέχουσα δεκαετία, μέσω των Νόμων 3374/2005 και 3549/2007. Το Ελληνικό κράτος, αναλαμβάνοντας το έργο της επιθεώρησης, εστιάζει στην επίτευξη από το Πανεπιστήμιο κριτηρίων που εκφράζονται ποσοτικά (με δείκτες), έτσι ώστε να αποτιμηθεί το έργο του και να διασφαλιστεί η μετρήσιμη πια ποιότητα. Η έμφαση στην ποιότητα συνδέεται με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του κράτους για την αξιολόγηση (εσωτερική και εξωτερική). Η εσωτερική αξιολόγηση παραπέμπει στην αυτο-αξιολόγηση, διατηρώντας έτσι κάποια στοιχεία του Χουμπολντιανού μοντέλου του πανεπιστημίου, αλλά αποτελεί μία φάση πριν την εξωτερική αξιολόγηση η οποία και είναι στο επίκεντρο. Η εξωτερική αξιολόγηση ασκείται από μιαν επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνωμόνων, την *Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης*. Μάλιστα, το μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί εκφράζεται με τη σύσταση μιας εξωτερικής ρυθμιστικής αρχής, της *Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, ενώ την ίδια στιγμή, σε κάθε ίδρυμα συγκροτείται *Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας*.

Η λογοδοσία, ο νέος διευθυντισμός και η ανάπτυξη διαχειριστικών μεθόδων λειτουργίας και επιχειρηματικής συμπεριφοράς αναδεικνύουν ακόμη πιο έντονα το μοντέλο του κράτους που επιθεωρεί και ασκεί έλεγχο από απόσταση, καθώς κάθε πανεπιστήμιο καλείται να διατυπώσει *τετραετές ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό πρόγραμμα* (έχοντας προηγούμενα λάβει υπόψη την κρατική χρηματοδότηση και συντάξει έναν

Εσωτερικό Κανονισμό για τη λειτουργία του) το οποίο αξιολογείται από τον/την Υπουργό Παιδείας. Με την έγκριση του προγράμματος, ο/η Υπουργός Παιδείας και το Πανεπιστήμιο υπογράφουν *δεσμευτική προγραμματική συμφωνία* για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, με τον κίνδυνο απόσυρσης μέρους της κρατικής χρηματοδότησης στην περίπτωση μη κατάθεσης του τετραετούς προγράμματος. Για τη διασφάλιση της οικονομικής αποτελεσματικότητας των ιδρυμάτων, ο/η *Γραμματέας του Ιδρύματος* συντονίζει και διευθύνει το έργο των οικονομικών και διοικητικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου. Οι αρχές διοίκησης των Ελληνικών πανεπιστημίων υποχρεούνται να καταθέσουν έναν πλήρη (προς δημοσιοποίηση) κατάλογο του ακαδημαϊκού, οικονομικού και διοικητικού έργου των πανεπιστημίων, ενώ ο/η Υπουργός Παιδείας φέρει εν τέλει στη Βουλή ετήσια έκθεση για την κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Η λογοδοσία φαίνεται, έτσι, να χρησιμοποιείται ως εργαλείο ρύθμισης, παρά την υποστήριξή της από τη λογική της νομιμότητας και της διαφάνειας.

Κανείς δεν μπορεί εύκολα να καταλήξει σε προτάσεις πολιτικής για τη βελτίωση του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης. Πρέπει, πάνω απ' όλα πρώτα να κατανοήσει. Έτσι, λοιπόν, μερικά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν σε μελλοντική έρευνα είναι, όπως αναφέρει ο Cowen (1996), τα εξής: Ποια είναι η σχέση κράτους και πανεπιστημιακής κοινότητας στην Ελλάδα; Ποιος είναι ο έλεγχος που οι Έλληνες πανεπιστημιακοί έχουν στις συνθήκες της δουλειάς τους και στην ελευθερία απόδοσης των δικών τους ορισμών αριστείας του πανεπιστημιακού έργου; Ποια είναι η παράδοση του Πανεπιστημίου στην Ελλάδα; Επίσης, μια άλλη ομάδα ερωτημάτων αναφέρονται στο συσχετισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών με τον ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό. Αν και υπάρχουν διεθνείς τάσεις (πολλές φορές δεσμευτικές), υπάρχουν ταυτόχρονα και πολιτικές σε εθνικό επίπεδο. Τα πολιτικά και ιστορικά πλαίσια στα οποία τα συστήματα αξιολόγησης δημιουργούνται είναι κρίσιμης σημασίας. Οι διάφορες χώρες έχουν διαφορετικές ιστορίες, διαφορετικές ατζέντες κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης και διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνία των πολιτών.

Έτσι, λοιπόν, σε μια προσπάθεια περαιτέρω έρευνας γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης της Ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης, οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα θα μπορούσαν να εξηγήσουν τη δυσπραγία των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα, αλλά και να συμβάλλουν στην κριτική εξέταση των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων όταν αυτές αντιδιαστέλλονται με το ευρύτερο κοινωνικο-

οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, η έλλειψη διαπραγματευτικής κουλτούρας θα μπορούσε να εξηγήσει την εν τέλει προώθηση μη επιθυμητών αλλαγών διαμέσου του νομοθετικού πλαισίου, αλλά και την κατά συνέπεια ακύρωση των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων στην πράξη. Όταν, βέβαια, οι μεταρρυθμίσεις προέρχονται από επιδράσεις από το διεθνές περιβάλλον (π.χ. διαδικασία της Bologna) οι ιδιαίτερες συνθήκες της Ελληνικής περίπτωσης θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τόσο στην ερμηνεία των εξελίξεων όσο και στην προσπάθεια διαμόρφωσης προτάσεων πολιτικής. Στην περίπτωση, μάλιστα, που οι μεταρρυθμίσεις προσανατολίζονται προς τη διαμόρφωση ενός περισσότερο «επιχειρηματικού» και προσανατολισμένου στην αγορά πανεπιστημίου, οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες στην Ελλάδα θα πρέπει να θεωρηθούν. Η φύση της Ελλάδας ως Ευρωπαϊκής ημι-περιφέρειας (Prokou, 2006) θα μπορούσε να θέσει υπό αμφισβήτηση τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της ανώτατης εκπαίδευσης, ώστε η τελευταία να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός κοινωνικού σχηματισμού που χρειάζεται σοβαρές διαρθρωτικές αλλαγές. Από μια άλλη οπτική γωνία, η μεταρρύθμιση του Πανεπιστημίου προς την κατεύθυνση των εξωγενών αξιών θα μπορούσε να εκληφθεί και ως αναγκαιότητα των καιρών. Σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, θα υποστήριζαν οι νεοφιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές, δεν είναι δυνατόν να μιλά κανείς για διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση αλλά για προσαρμογή του Πανεπιστημίου στις ανάγκες μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης και οικονομικά ανταγωνιστικής διεθνούς κοινότητας που δίνει έμφαση στις υπηρεσίες και την πληροφοριακή τεχνολογία και χαρακτηρίζεται από μετακίνηση κεφαλαίου και ανθρώπινου δυναμικού.

Το ζητούμενο, όμως, είναι να βρεθούν οι ισορροπίες ώστε το Ελληνικό Πανεπιστήμιο να επικοινωνήσει με το διεθνές και ειδικότερα Ευρωπαϊκό περιβάλλον, με επιλογές πολιτικής που να λαμβάνουν υπόψη την ιδιαιτερότητα της Ελληνικής περίπτωσης και να στοχεύουν στη βελτίωση του ακαδημαϊκού χαρακτήρα του Πανεπιστημίου.

Σημειώσεις τέλους

[1] Αυτό που υποδηλώνει - και στο οποίο αποσκοπεί - η «ποιότητα», είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τους σκοπούς και τους θεμελιώδεις στόχους της ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτοί οι στόχοι έχουν συνέπειες για τον τρόπο που η ποιότητα γίνεται αντιληπτή, για το πώς η επιτυχία πραγμάτωσής της αξιολογείται και γενικά για το πώς η ποιότητα βελτιώνεται. Για παράδειγμα, αν η ανώτατη εκπαίδευση κατανοείται ως μια διαδικασία συμπλήρωσης των κενών στην αγορά εργασίας, τότε ένας τρόπος αξιολόγησης της ποιότητας θα μπορούσε να είναι η εξέταση των προορισμών των αποφοίτων. Αν όμως η ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης αποδεικνύεται περισσότερο στη φύση της διανοητικής ανάπτυξης των φοιτητών, τότε η πιο σωστή εκτίμηση της ποιότητας θα παρέπεμπε στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσα στα ιδρύματα (Barnett, 1992: 16).

[2] Βλέπε The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of education.

[3] Ο ήπιος διευθυντισμός αντιμετωπίζει την αποδοτικότητα ως σημαντικό στοιχείο στην παροχή ανώτατης εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας σε χαμηλό κόστος. Συνεχίζει όμως να βλέπει την ανώτατη εκπαίδευση ως αυτόνομη δραστηριότητα που διοικείται με τους δικούς της κανόνες και παραδόσεις. Ο στόχος είναι μια περισσότερο αποτελεσματική και εξορθολογισμένη διοίκηση που να υπηρετεί λειτουργίες καθορισμένες από την ίδια την ακαδημαϊκή κοινότητα. Ο αυστηρός διευθυντισμός αποδίδει στη διαχείριση, τόσο σε επίπεδο ιδρύματος όσο και σε επίπεδο συστήματος, κυρίαρχη θέση στην ανώτατη εκπαίδευση για τη βελτίωσή της. Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα διασφαλίζονται με την καθιέρωση κριτηρίων και μηχανισμών για τη συνεχή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα ιδρύματα ανταμείβονται ή τιμωρούνται μέσω της σύνδεσης της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση. Άνθρωποι στην κυβέρνηση ή στις επιχειρήσεις (παρά μέσα στα ίδια τα πανεπιστήμια) υποστηρίζουν αυτή την αυστηρή έννοια του διευθυντισμού, επιδεικνύοντας έλλειψη εμπιστοσύνης στη σοφία της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ως αποτέλεσμα, εφαρμόζεται το μοντέλο των επιχειρήσεων στα πανεπιστήμια (Trow, 1994: 13-14).

[4] Βλέπε α) Towards the European higher education area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education in Prague on May 19th 2001, β) Realizing the European higher education area, Communiqué of the conference of Ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 2003, γ) The European higher education area – Achieving the goals, Communiqué of the conference of European Ministers responsible for higher education, Bergen, 19-20 May 2005, δ) Towards the European higher education area: Responding to challenge in a globalized world, London Communiqué, 18 May 2007.

Βιβλιογραφία

Barnett, R. (1992), *Improving Higher Education: Total Quality Care*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education.

Brennan, J. & van Vught, F. (1993), *Questions of Quality in Europe and Beyond. Quality Support Centre Higher Education Report No 1.*, London, The Open University.

Brennan, J. (1999), «Evaluation of Higher Education in Europe», στο Henkel M. & Little B. (eds.), *Changing Relationships Between Higher Education and the State*, London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.

Clark, B. (1996), «Teaching, Research and Quality in the Twenty-First Century», στο Muller S. (ed.), *Universities in the Twenty-First Century*, Providence – Oxford, Berghahn Books.

Clark, B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford - New York – Tokyo, International Association of Universities Press Pergamon.

Cowen, R. (ed.) (1996), *World Yearbook of Education 1996: The Evaluation of Higher Education Systems*, London, Kogan Page.

de Groof, J., Neave, G. & Svec, J. (1998), *Democracy and Governance in Higher Education*, The Hague – London – Boston, Kluwer Law International.

Deem, R. (2001), «Globalization, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important?», *Comparative Education*, 37, No 1, pp. 7-20.

Henkel, M. (1998), «Evaluation in Higher Education: Conceptual and Epistemological Foundations», *European Journal of Education*, 33, No 3, pp. 285-297.

King, R.P. (2007), «Governance and Accountability in the Higher Education Regulatory State», *Higher Education*, 53, pp. 411-430.

Kwiek, M. (2001), «Globalization and Higher Education», *Higher Education in Europe*, XXVI, No 1, pp. 27-38.

Maassen, P.A.M. (1997), «Quality in European Higher Education: Recent Trends and their Historical Roots», *European Journal of Education*, 32, No 2, pp. 111-127.

Neave, G. (2002), «Academic Freedom in an Age of Globalization», *Higher Education Policy*, 15, pp. 331-335.

Prokou, E. (2006), «Nonuniversity Higher Education Reform in France, Germany, and Greece: A Comparison of Core and Semiperiphery Societies», *Comparative Education Review*, 50, No 2, pp. 196-216.

Realizing the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Προσπελάστηκε στις 28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.pdf

Sanyal, B.C. (1992), *Excellence and Evaluation in Higher Education: Some International Perspectives*, Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.

Slaughter, S. & Leslie, L.L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press.

Slaughter, S. (2001), «Problems in Comparative Higher Education: Political Economy, Political Sociology and Postmodernism», *Higher Education*, 41, pp. 389-412.

The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint Declaration of the European Ministers of Education. Προσπελάστηκε στις 28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_Declaration.pdf

The European Higher Education Area – Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Προσπελάστηκε στις 28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520Bergen_Communique.pdf

Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Προσπελάστηκε στις 28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519Prague_Communique.pdf

Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalized World, London Communiqué, 18 May 2007. Προσπελάστηκε στις 28/07/2007 από την ιστοσελίδα http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf

Trow, M. (1994), *Managerialism and the Academic Profession: Quality and Control (Higher Education Report No. 2)*, London, Quality Support Centre - The Open University.

Trow, M. (1996), «Trusts, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective», *Higher Education Policy*, 9, No 4, pp. 309-324.

van der Wende, M.C. (2000), «The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness in European Higher Education», *Higher Education in Europe*, XXV, No 3, pp. 305-310.

van Vught, F. (1993), *Patterns of Governance in Higher Education Concepts and Trends*, Paris, UNESCO.

Κλάδης, Δ. & Πανούσης, Γ. (1993), *Ο Νόμος Πλαίσιο για τη Δομή και Λειτουργία των Α.Ε.Ι. (όπως τροποποιήθηκε με το ν. 2083/92)*, τέταρτη έκδοση, Αθήνα – Κομοτηνή: Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Νόμος υπ' Αριθμόν 3374, «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση – Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων – Παράρτημα Διπλώματος», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 189, 2 Αυγούστου 2005, σσ. 3057-3064.

Νόμος υπ' Αριθμόν 3549, «Μεταρρύθμιση του Θεσμικού Πλαισίου για τη Δομή και Λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 69, 20 Μαρτίου 2007, σσ. 1755-1766.

Πρόκου, Ε. (2003), «'Αγορά' - 'Κοινωνία των Πολιτών' - 'Αυτονομία': Αλλαγές στη Σχέση Κράτους και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη την Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 82-100.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Μεταίχμιο.