

Επιλεγμένες όψεις της σχέσης κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, από τη δεκαετία του '60 μέχρι και τη δεκαετία του '90¹

Ε. ΠΡΟΚΟΥ*

Εισαγωγή

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να διατυπώσει σε γενικές γραμμές τις αλλαγές στη σχέση κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, ξεκινώντας από τη δεκαετία του '60 και καταλήγοντας στη δεκαετία του '90. Η ανάλυση θα αναπτυχθεί γύρω από τα εξής τρία κύρια ζητήματα:

Πρώτον, με την πάροδο του χρόνου υπήρξε μια σταδιακή μεταστροφή από το ενδιαφέρον για τη σύνδεση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την οικονομία και για τη συμβολή της πρώτης στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, προς το ενδιαφέρον για την ανταπόκριση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της «αγοράς». Πιο συγκεκριμένα:

(i) Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών '60 και '70, οι εκπαιδευτικές πολιτικές βασιζόνταν στις ιδέες της «ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών» και της «αποτελεσματικότητας». Η τριτοβάθμια εκπαίδευση επεκτάθηκε για να δεχτεί έναν όλο και μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών, ως απάντηση στην «κοινωνική ζήτηση», αλλά και για να

* Ελένη Πρόκου, Διδάκτωρας Συγκριτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου

ικανοποιήσει τις ανάγκες της οικονομίας σε εργατικό δυναμικό. Επομένως, το επιχείρημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Μέρος των πολιτικών των κυβερνήσεων για τη διευθέτηση των παραπάνω δύο θεμάτων ήταν η δημόσια συζήτηση για τις δομές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

(ii) Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών '80 και '90, το κράτος έπαψε να χρησιμοποιεί την έννοια της «οικονομίας» και άρχισε να δίνει έμφαση στην ανταπόκριση του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της «αγοράς».

(iii) Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αναπτύχθηκε ένα «εξαρτώμενο από όρους συμβόλαιο» ανάμεσα στο κράτος και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Δεύτερον, ως συνέπεια των παραπάνω, δημιουργήθηκε μια σημαντική μεταστροφή στις σχέσεις αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών '60 και '70, ο ρόλος του κράτους ήταν παρεμβατικός. Το κράτος όριζε μακροπρόθεσμους στόχους και επικέντρωνε το ενδιαφέρον στις «εισροές» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια όμως των δεκαετιών '80 και '90, το κράτος άρχισε να επικεντρώνει το ενδιαφέρον στις «εκροές» των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνοντάς τους μεγαλύτερη αυτονομία, εντός προσεχτικών ορίων.

Τέλος, εντός του γενικού πλαισίου της ανταπόκρισης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγορά, υπήρξαν επιπτώσεις στη «γνώση», η οποία άρχισε να οικοδομείται στα πλαίσια των διαρθρωτικών αλλαγών της αγοράς. Ως αποτέλεσμα, μερικοί τύποι γνώσης άρχισαν να γίνονται πιο σημαντικοί από κάποιους άλλους.

Από τις έννοιες της «οικονομίας» και της «ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών» στην έννοια της «αγοράς»

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, υπήρξε μια συνεχής αύξηση των εγγραφών στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.² Σε πολλές χώρες της Δυτικής Ευρώπης, οι βασικοί παράγοντες που προώθησαν την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν: η

ανάπτυξη της επιστήμης, η ανάγκη κατάλληλου προσωπικού για την οικονομική ανάπτυξη, η στενή σχέση εκπαίδευσης και προσφοράς ευκαιριών, καθώς και ο αυξανόμενος πλούτος της κοινωνίας που επέτρεψε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να δώσει έμφαση στον πολιτισμικό εμπλουτισμό³.

Ήταν οι ισχυρές και ανθιρές οικονομίες των περισσότερων δυτικών βιομηχανικών χωρών που πραγμάτωσαν την επέκταση των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τη δεκαετία του '60, οι κοινωνίες αυτές παρουσίασαν υψηλούς ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης που οδήγησαν σε βελτίωση του συνολικού επιπέδου διαβίωσης. Ο πληθωρισμός και η ανεργία παρέμειναν σε χαμηλά επίπεδα, ενώ το σταθερά αυξανόμενο ακαθάριστο εθνικό προϊόν και τα εμπορικά πλεονάσματα έδωσαν τη δυνατότητα στις εθνικές κυβερνήσεις να στηρίξουν την ταχεία αύξηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπό αυτές τις συνθήκες, παιδαγωγοί, αντιπρόσωποι της βιομηχανίας, αλλά και πολιτικοί, έθεσαν το αίτημα της επέκτασης των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα επίπεδα. Το αίτημα αυτό μεταφράστηκε σύντομα σε εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία σε όλο και μεγαλύτερες αναλογίες του πληθυσμού να συμμετάσχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση⁴.

Έτσι, μέσα στην δεκαετία του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70, η αποστολή που αποδόθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε τρία κύρια στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο ήταν η ανύψωση του γενικού επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού, που δεν ήταν άλλο από ένα μέσο με το οποίο το κράτος επένδυσε σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Το δεύτερο στοιχείο ήταν η δράση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μέσο διεύρυνσης της ισότητας ευκαιριών. Το τρίτο στοιχείο ήταν η προβολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προέκταση του κράτους πρόνοιας, που αναδείκνυε τα talέντα ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Σε γενικές γραμμές, αυτή η αποστολή ήταν το αποτέλεσμα μιας ευρύτερης κοινωνικής συναίνεσης και στην πραγματικότητα ορίστηκε έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, στην πολιτική διαδικασία⁵.

Τα επιχειρήματα που υπογράμμισαν αυτές τις πρωτοβουλίες βασίστηκαν σε δύο κύρια πολιτικά ζητήματα. Το πρώτο ζήτημα ήταν

η ονομαζόμενη «μέθοδος των αναγκών σε εργατικό δυναμικό», η οποία βασιζόταν στην πεποίθηση των εργοδοτών και αυτών που παίρνουν πολιτικές αποφάσεις ότι η εκροή - σε εθνικό επίπεδο - υψηλά προσοντούχου ανθρώπινου δυναμικού θα έπρεπε να αυξηθεί, με σκοπό τον επιτυχή ανταγωνισμό των συγκεκριμένων χωρών στην παγκόσμια οικονομία σε καιρούς γρήγορων τεχνολογικών αλλαγών. Το δεύτερο ζήτημα αναφερόταν σε γενικούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς στόχους και περιγράφηκε ως η «προσέγγιση της κοινωνικής ζήτησης». Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης διατείνονταν ότι τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα όντας υψηλά επιλεκτικά, εξυπηρετούσαν πρώτιστα μικρές κοινωνικές ελίτ, ενώ την ίδια στιγμή μια μεγάλη μερίδα χαρισματικών νέων ποτέ δεν είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τα ταλέντα τους. Με άλλα λόγια, η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση θεωρήθηκε ως γενικό δικαίωμα του πολίτη⁶.

Τα ζητήματα της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης λειτούργησαν ως η ιδεολογία για τη μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης⁷. Στα πλαίσια αυτής της ιδεολογίας, το επιχείρημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών χρησιμοποιήθηκε με τη λογική της «θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου». Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η πιο αποτελεσματική οδός προς την εθνική ανάπτυξη μιας κοινωνίας ήταν η βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού της. Ο βαθμός στον οποίο άξιζε η επένδυση στην εκπαίδευση ήταν ένα ερώτημα για τους οικονομολόγους. Η εκπαίδευση δε θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί απλά ως καταναλωτικό είδος, αλλά μάλλον ως παραγωγική επένδυση. Η κοινωνία θα είχε να κερδίσει από ένα ανθρώπινο δυναμικό βελτιωμένης ποιότητας που θα επιδρούσε θετικά στην παραγωγικότητα, άσχετα με τον τρόπο κατανομής αυτού του κέρδους⁸. Έτσι, οι θεωρητικοί του ανθρώπινου κεφαλαίου είχαν αρνητική άποψη για την κοινωνική ανισότητα, για το λόγο ακριβώς ότι θα οδηγούσε σε απώλεια ταλέντων. Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, θα έπρεπε να γίνουν μεταρρυθμίσεις με στόχο την κοινωνική ισότητα, έτσι ώστε να μη χάνονται οι δυνατότητες των ατόμων για εξειδίκευση⁹.

Πολλές κυβερνήσεις αντιμετώπισαν την αυξανόμενη κοινωνική ζήτηση για εκπαίδευση και προσπάθησαν να συνταιριάξουν την

παραγωγή του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη ζήτηση για εργατικό δυναμικό και με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας¹⁰. Όμως η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρέασε και τις δομές της¹¹.

Διάφορα μοντέλα αναπτύχθηκαν, όπως: το «μικτό μοντέλο πολλαπλών σκοπών» (*multipurpose model*), το «εξειδικευμένο μοντέλο» (*specialised model*) και το «δυναμικό μοντέλο» (*binary model*)¹². Το «μικτό μοντέλο πολλαπλών σκοπών» είχε τα χαρακτηριστικά των κοινοτικών κολλεγίων της Βόρειας Αμερικής. Πρόσφερε προγράμματα σπουδών και πιστοποιητικά επαγγελματικού χαρακτήρα, τα πρώτα δύο χρόνια του τετραετούς προγράμματος για το βασικό πανεπιστημιακό πτυχίο και, όλο και περισσότερο, μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης¹³. Το «εξειδικευμένο μοντέλο» ήταν το μοντέλο της Ηπειρωτικής Ευρώπης. Σύμφωνα με αυτό, τα ιδρύματα πρόσφεραν μικρότερα και περισσότερο επαγγελματικά οριοθετημένα προγράμματα σπουδών και σε περιορισμένο αριθμό γνωστικών περιοχών, τα οποία θα οδηγούσαν σε πιστοποιητικά κατώτερα του επιπέδου του βασικού πανεπιστημιακού πτυχίου¹⁴. Στο εξειδικευμένο μοντέλο, τα ιδρύματα μικρού κύκλου απλώς συμπλήρωναν την επαγγελματική κατάρτιση των φοιτητών που προέρχονταν από σχολεία μη ακαδημαϊκής κατεύθυνσης. Σε αντίθεση με το μοντέλο πολλαπλών σκοπών, κάτι τέτοιο υποδήλωνε ότι μια διαδικασία κατάταξης σε τμήματα ανάλογα με την επίδοση των μαθητών είχε ήδη λάβει χώρα κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁵. Το τρίτο μοντέλο ήταν το «δυναμικό», το οποίο αντιπροσωπευόταν τυπικά από τα Βρετανικά «πολυτεχνεία» (*polytechnics*). Το δυναμικό μοντέλο πρόσφερε προγράμματα και πτυχία που προορίζονταν να διαφέρουν από – αλλά ταυτόχρονα να είναι συγκρίσιμα με – τα πανεπιστημιακά¹⁶.

Αναφορικά με τη δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ανάπτυξη των μοντέλων ήταν εντός των στόχων των κυβερνήσεων να «ανοίξουν» την τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70. Επίσης, τέτοιοι στόχοι οδήγησαν μερικές κυβερνήσεις να εισχωρήσουν ακόμη πιο βαθιά σε εσωτερικά θέματα του ακαδημαϊκού κόσμου, ή να προσφύγουν σε καινούρια συστήματα

ελέγχου και σχεδιασμού¹⁷. Η αυξανόμενη πίεση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να γίνει πιο αποτελεσματική γινόταν εμφανής σε πολλές χώρες, όπου τα ιδρύματα έπρεπε να παράγουν περισσότερους πτυχιούχους και σε χαμηλότερο κόστος. Ο αριθμός αυτών που εγκατέλειπαν τις σπουδές, όπως και η μέση χρονική διάρκεια που απαιτούνταν για την αποφοίτηση, θα μειώνονταν υποθετικά. Ταυτόχρονα, τα ιδρύματα δέχονταν πιέσεις να απορροφήσουν περισσότερους φοιτητές για να επεκταθεί ακόμη περισσότερο το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης¹⁸.

Η σταθερότητα στη σχέση κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν εμφανής από το τέλος του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου μέχρι και τη δεκαετία του '80. Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρείχαν εκπαίδευση και κατάρτιση σε αυτούς που κρίνονταν ικανοί να εισαχθούν στο σύστημα, ενώ οι κυβερνήσεις παρείχαν τη χρηματοδότηση. Από την αρχή όμως της δεκαετίας του '80, η σχέση αυτή αναθεωρήθηκε ριζικά με τη μεταστροφή προς το «εξαρτώμενο από όρους συμβόλαιο» (*conditional contract*) μεταξύ των κυβερνήσεων και των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το «συμβόλαιο» αυτό σήμαινε τόσο την ελάττωση των κρατικών δαπανών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και τον κυβερνητικό έλεγχο στη χρήση και κατανομή των παρεχόμενων πόρων¹⁹.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση καλούνταν με αυτόν τον τρόπο να ανταποκριθεί στην αγορά, όπως για παράδειγμα στις ανάγκες της βιομηχανίας σε περιφερειακό επίπεδο. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μετατρέποταν έτσι από έναν κοινωνικό θεσμό, σε ένα γραφείο προσφοράς έργου προς τις επιχειρήσεις²⁰. Αυτή η λογική ήταν κυρίαρχη και στην αναφορά του ΟΟΣΑ του 1991, από την οποία το μήνυμα που έφθανε ήταν το εξής: «οι αρχές της δύναμης της αγοράς, που όλο και περισσότερο εφαρμόζονται από τις ίδιες τις κυβερνήσεις στις συναλλαγές τους με στηριζόμενα από το δημόσιο ιδρύματα, θα παραμεινουν ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό της προσφοράς της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο μέλλον»²¹.

Γενικά, τις δεκαετίες του '80 και '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 χαλαρά σχεδιασμένης οικονομίας, σε μια κατάσταση στην οποία θα μπορούσε να ανταποκριθεί αυτόνομα στην αγορά²².

Οι δυνάμεις της αγοράς είχαν επιπτώσεις στην αυτονομία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τη διακυβέρνηση και τη διαχείρισή τους²³. Υπήρξε σταδιακή «απορρύθμιση» της εκτεταμένης και λεπτομερούς επίβλεψης της κεντρικής κυβέρνησης στη λειτουργία των μεμιονωμένων ιδρυμάτων, τα οποία απέκτησαν μεγαλύτερη «αυτονομία»²⁴ που όμως κατανεμούνταν διαφορετικά στα διάφορα ιδρύματα²⁵.

Η μεταστροφή από τις έννοιες της «οικονομίας» και της «ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών» στην έννοια της αγοράς είχε επιπτώσεις και στις σχέσεις αξιολόγησης.

Η μεταστροφή στην αξιολόγηση: από τις «εισροές» στις «εκροές» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών '60 και '70, η ονομαζόμενη «στρατηγική αξιολόγηση» (*strategic evaluation*) – όπως εμφανίστηκε για παράδειγμα στη Γαλλία - είχε ορίσει μια συνολική προοπτική στον τμηματικό σχεδιασμό του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η στρατηγική αξιολόγηση αποσκοπούσε στην κατάρτιση μακροπρόθεσμων στόχων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και στην αποτίμηση των πόρων (όσον αφορά στα οικονομικά, στον εξοπλισμό και στο προσωπικό) που χρειαζόνταν για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων²⁶.

Η συνολική λειτουργία της στρατηγικής αξιολόγησης ήταν η εκτίμηση της προηγούμενης εκτέλεσης σε μια ειδική διάσταση της εθνικής πολιτικής, με στόχο τη διεξαγωγή μιας μεγαλύτερης αλλαγής. Στο επίκεντρο μιας τέτοιας αξιολόγησης βρίσκονταν συνήθως ευρεία θέματα. Τα θέματα αυτά αναφέρονταν στην πρόσβαση των φοιτητών και στο άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αποκλεισμένες ομάδες, στην κατανομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο χώρο (ή σε ειδικούς τύπους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά μήκος του έθνους-κράτους), στη δομή, στη διάρκεια, στην ισορροπία ανάμεσα σε

διαφορετικές επιστημονικές περιοχές, στις εθνικές πολιτικές για επάνδρωση των ιδρυμάτων, κτλ.²⁷. Για παράδειγμα, το άνοιγμα των Πανεπιστημιακών Ινστιτούτων Τεχνολογίας (*Instituts Universitaires de Technologie*) στη Γαλλία ήταν μέρος της στρατηγικής αξιολόγησής²⁸

Η διεξαγωγή της στρατηγικής αξιολόγησης βασίστηκε στην έμφαση στις «εισροές» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης²⁹. Εφόσον στο επίκεντρο βρίσκονταν οι δαπάνες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο αριθμός των φοιτητών, ο έλεγχος ασκούσαν στη φάση των «εισροών» σε εθνικό επίπεδο³⁰. Ωστόσο, τα πράγματα άλλαξαν κατά τη διάρκεια των δεκαετιών '80 και '90.

Υπήρξε μια μεταστροφή από τον έλεγχο των «εισροών» στον έλεγχο των «εκροών», η οποία συνδέθηκε με την άνοδο αυτού που ονομάστηκε «κράτος αξιολόγησης» (*evaluative state*). Η αύξηση στην αυτονομία των ιδρυμάτων οδήγησε σε ελάττωση των κυβερνητικών παρεμβάσεων στις καθημερινές δραστηριότητες των ιδρυμάτων. Η έγνοια της εκάστοτε κυβέρνησης για τις «εκροές» ήταν αποτέλεσμα άλλεπάλληλων πιέσεων να επιδείξει η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεσματικότητα και κοινωνική συνάφεια³¹.

Σε γενικές γραμμές, το επίκεντρο μετατοπίστηκε από την όψη των «εισροών», όσον αφορά στη σχέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κοινωνίας-οικονομίας. Οι «εισροές» αναφέρονταν κυρίως σε ζητήματα εκπαιδευτικής παροχής και πρόσβασης, κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Τα ζητήματα αυτά επικράτησαν κατά τη διάρκεια της φάσης που η τριτοβάθμια εκπαίδευση μαζικοποιήθηκε. Με την έμφαση στην ποιότητα των «εκροών» υπήρξε επαναπροσδιορισμός του σκοπού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (και των μεμονωμένων ιδρυμάτων της) προς την ανταπόκριση της όχι τόσο στην ατομική ζήτηση, όσο στις ανάγκες της αγοράς που θα γίνονταν κάθε φορά αντιληπτές³².

Επιπρόσθετα, αυτή η σημαντική μεταστροφή στην αξιολόγηση – λόγω της ανόδου της αγοράς – είχε επιπτώσεις στη γνώση.

Οι επιπτώσεις στη γνώση

Μέσα στη δεκαετία του '80, εμφανίστηκε το ονομαζόμενο «κράτος αξιολόγησης» λόγω διαρθρωτικών αλλαγών τόσο στην οικονομία όσο και στη δημογραφία. Ήταν συνήθεις οι αναφορές στις ανάγκες της οικονομίας για υψηλή τεχνολογία και για ραγδαία ανύψωση του επιπέδου των επαγγελματικών δεξιοτήτων του πληθυσμού. Κατά συνέπεια υπήρξε μια αυξανόμενη «επαγγελματιοποίηση» του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης³³. Πολιτικές, διατάγματα και εγκύκλιοι σχεδιάστηκαν για να προκαλέσουν τη μεγαλύτερη ανταπόκριση της κοινωνίας, να εδραιώσουν ένα μεγαλύτερο άνοιγμα στην πρόσβαση, να ενδυναμώσουν το επαγγελματικό στοιχείο και να τονίσουν την ανάγκη για μεγαλύτερη προσήλωση στις τεχνολογικές καινοτομίες³⁴.

Το κράτος αξιολόγησης είχε επίσης μια έμμεση στρατηγική, η οποία περιλάμβανε τόσο μια ευρύτερη κοινωνική κινητοποίηση για την ανταπόκριση στις προκλήσεις των τεχνολογικών αλλαγών, όσο και την εισχώρηση του απαραίτητου οργανωτικού ορθολογισμού σε εκείνα τα ιδρύματα (δηλαδή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) που θεωρούνταν ότι είχαν κεντρικό ρόλο στην εδραίωση τέτοιων αλλαγών³⁵.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας συλλογιστικής, υπήρξαν συνέπειες για τη γνώση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τις δεκαετίες του '80 και '90, το κίνημα της πανεπιστημιακής μεταρρύθμισης κατευθυνόταν κυρίως στο να γίνουν τα πανεπιστήμια πιο αποτελεσματικά και συναφή με τις ανάγκες της αγοράς. Η έννοια της «αποτελεσματικότητας» αναφερόταν σε μετρήσεις της παραγωγής γνώσης από το Πανεπιστήμιο, ενώ το κριτήριο της «συνάφειας» (*relevance*) σήμαινε το να γίνονται όσα ερευνούνταν (και διδάσκονταν) χρήσιμα στην εθνική οικονομία³⁶.

Επομένως, η σύλληψη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ανταποκρινόμενης στην «αγορά» είχε επιπτώσεις στη γνώση, την κύρια παραγωγική δύναμη τις τελευταίες δεκαετίες. Κάτι τέτοιο υποδήλωνε ότι μερικές επιστήμες ήταν πιο σημαντικές από κάποιες άλλες. Η καταστροφή της νομιμοποιητικής αρχής – που συνδέει την επιστήμη μέσω της φιλοσοφίας με την ανακάλυψη της αλήθειας – σήμαινε την

υποδούλωση της επιστήμης, του Πανεπιστημίου και των κοινωνικών συστημάτων στην ονομαζόμενη «λειτουργικότητα» (*performativity*). Η αρχή της λειτουργικότητας επηρέασε την κατάσταση της γνώσης και ο επιθυμητός στόχος έγινε η συμβολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ως πεδίο παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης) στην καλύτερη λειτουργικότητα του οικονομικού συστήματος³⁷.

Εντούτοις, ήταν σημαντικό να αντιμετωπιστεί η λειτουργικότητα τόσο ως επιστημολογική συνθήκη, όσο και – αναφορικά με τις σχέσεις τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κράτους – ως ένα σαφές πολιτικό σχέδιο. Η λειτουργικότητα ήταν κοινωνικό κατασκευασμα. Παρακινήθηκε από μία εξωτερική (ή έξω-εθνική) πρόκληση και πλαισιώθηκε από την πολιτική απόφαση ότι τα πανεπιστήμια ήταν το κατάλληλο μέρος όπου θα μπορούσαν να εκφραστούν μαζί τα συμφέροντα των επιχειρήσεων και του κράτους, αναφορικά με τη λειτουργικότητα³⁸. Για το κράτος, η κοινωνική κατασκευή της λειτουργικότητας ήταν σύνθετη στην πράξη. Ωστόσο, ο δρόμος θα γινόταν ευκολότερος εάν το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχε «μαζικά» χαρακτηριστικά και ήταν ήδη οργανωμένο στην κλίμακα μιας μεγάλης βιομηχανίας³⁹.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στο άρθρο αυτό περιγράφηκαν οι αλλαγές στη σχέση κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη, από τη δεκαετία του '60 μέχρι και τη δεκαετία του '90. Υποστηρίχτηκε ότι κατά τη διάρκεια των δεκαετιών '60 και '70, οι πολιτικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζονταν κατά κύριο λόγο στις ιδέες της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αποτελεσματικότητας. Αυτές οι ιδέες σήμαιναν ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση επεκτάθηκε για να δεχτεί ένα μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών, ως απάντηση στην κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και για να τροφοδοτήσει την οικονομία με το αναγκαίο ανθρώπινο δυναμικό. Επομένως, το επιχείρημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της προσέγγισης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όσο

περισσότεροι εκπαιδευμένοι άνθρωποι υπήρχαν τόσο το καλύτερο για τις εθνικές οικονομίες. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το κράτος είχε παρεμβατικό ρόλο, ορίζοντας μακροπρόθεσμους στόχους και κάνοντας σχεδιασμούς με το να επικεντρώνεται στις εισροές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δημόσια συζήτηση γύρω από τις δομές κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, αποτέλεσε μέρος των πολιτικών των κυβερνήσεων για τη διαπραγμάτευση των θεμάτων της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αποτελεσματικότητας.

Τις δεκαετίες '80-'90, τα θέματα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αποτελεσματικότητας συνέχισαν να κυριαρχούν. Ωστόσο, υπήρξε μια σημαντική αλλαγή: το κράτος όρισε την αποστολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όχι σε σχέση με την οικονομία αλλά σε σχέση με την αγορά. Καινούριες προτεραιότητες εμφανίστηκαν που αναφέρονταν σε αλλαγές στη σχέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κράτους, στη σχέση των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της περιφέρειας στην οποία ανήκαν, όπως και σε αλλαγές στην ικανότητα του έθνους για τεχνολογικές και οικονομικές καινοτομίες. Η άνοδος της αγοράς είχε επιπτώσεις στην αυτονομία των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο, το κράτος άρχισε να επικεντρώνεται στις εκροές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνοντάς της μεγαλύτερη «αυτονομία», εντός προσεχτικών ορίων. Αυτή ήταν η δράση του λεγόμενου «εξαρτώμενου από όρους συμβολαίου» ανάμεσα στο κράτος και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αλλιώς, περιγράφηκε ως το «κράτος αξιολόγησης» που δίνει έμφαση στις εκροές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για να ανταποκριθεί η τελευταία στις ανάγκες της αγοράς. Σε γενικές γραμμές, σε σύγκριση με την προηγούμενη περίοδο, υπήρξε μια μεταστροφή από το ενδιαφέρον για την όψη των εισροών, στο ενδιαφέρον για την όψη των εκροών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, στα πλαίσια της ανάγκης για ανταπόκριση στην αγορά, υπήρξαν επιπτώσεις στη γνώση. Η κατάκτηση της γνώσης - της κύριας παραγωγικής δύναμης - είχε στόχο την πώλησή της. Κατά συνέπεια, μερικοί τύποι γνώσης άρχισαν να γίνονται πιο σημαντικοί από κάποιους άλλους. Τα παραπάνω έλαβαν χώρα στα πλαίσια μιας επικρατούσας λογικής σύμφωνα με την οποία, ο επιθυμητός στόχος

ήταν η συμβολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ως ο στίβος παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης) στην καλύτερη λειτουργικότητα του οικονομικού συστήματος.

Υπήρχαν όμως και άλλες επιπτώσεις από την άνοδο της αγοράς. Αυτές είχαν να κάνουν με το «άτομο». Αυτό που προιηγουμένως ονομάστηκε κράτος αξιολόγησης ευαισθητοποίησε τους φοιτητές και τα άτομα ως προς την αγορά, μεταβιβάζοντας έτσι την ευθύνη για την προετοιμασία για την αλλαγή στο άτομο. Εκείνοι που δε θα έκαναν τις απαραίτητες ρυθμίσεις, θα πλήρωναν το τίμημα αυτής τους της απόφασής¹⁶.

Οι εξελίξεις αυτές ήταν στα πλαίσια μιας φιλελεύθερης θεωρίας για το κράτος, η οποία θεωρεί το άτομο ως την κεντρική δύναμη που καθοδηγεί τόσο την οικονομία όσο και το κράτος. Αυτή η φιλελεύθερη θεωρία συνδέεται με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία εξηγεί πολλές όψεις της ατομικής συμπεριφοράς σε μια αγορά εργασίας όπου η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανομή της εργασίας και του εισοδήματος¹⁷.

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, το κράτος περιορίζεται στην παροχή εκπαίδευσης για να ανταποκριθεί στις οικονομικής φύσης αλλαγές για εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό. Τα άτομα, 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. Επομένως, το «καλό» κράτος παρέχει την εκπαίδευση που ζητείται από τις δυνάμεις της αγοράς και η αποτελεσματικότητά του κρίνεται θετικά εάν οι πολιτικές του έρχονται σε συμφωνία με τις αλλαγές των συνθηκών της αγοράς¹⁸.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα της «ύστερης νεωτερικότητας» χαρακτηρίζονται από την παραπάνω συνθήκη. Η εκπαίδευση παρέχει υπηρεσίες - που ζητούνται από την αγορά - σε καταναλωτές που έχουν το δικαίωμα της εκπαιδευτικής επιλογής, ενώ το κράτος πλαισιώνει ένα σύστημα το οποίο επιτρέπει ποικιλία, επιλογή, ελευθερία και καταναλωτικό ορθολογισμό. Τα άτομα επιδιώκουν να αποκτήσουν δεξιότητες για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο το οποίο πλέον «κατευθύνεται» από την αγορά¹⁹.

Παρόλ' αυτά, δεν είναι το άτομο που βρίσκεται στο κέντρο της κοινωνικής δράσης, αλλά το κράτος. Το άτομο είναι ελεύθερο μόνον εφόσον έχουν ήδη γίνει οι οικονομικές επιλογές. Το άτομο μπορεί να κάνει ορθολογικές οικονομικές και εκπαιδευτικές επιλογές, αλλά στα πλαίσια της αγοράς που έχει εδραιωθεί από το κράτος. Το άτομο στερείται έτσι την «πολιτική» του ταυτότητα και είναι αυτόνομο μόνο ως προς μία διάσταση, την «οικονομική»⁴².

Έτσι λοιπόν, με τη μεταρρύθμιση των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τις ανάγκες της αγοράς, υπήρξαν επιπτώσεις για το άτομο. Η ευθύνη μεταβιβάστηκε στο άτομο για να κάνει εκπαιδευτικές επιλογές σχετικές με την αγορά. Αυτή η λογική σχετίζεται με μια φιλελεύθερη θεωρία για το κράτος, όπως την αποδέχεται η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η τελευταία αφορά όχι μόνο στην αναμενόμενη οικονομική απόδοση της επένδυσης στην εκπαίδευση, αλλά και στη θεώρηση του ατόμου ως την κεντρική δύναμη που κινητοποιεί και την οικονομία και το κράτος. Σύμφωνα με τη φιλελεύθερη θεωρία για το κράτος, το κράτος παρέχει την εκπαίδευση που απαιτείται από τις δυνάμεις της αγοράς σε «καταναλωτές» που έχουν το δικαίωμα να κάνουν εκπαιδευτικές επιλογές. Εντούτοις, στα εκπαιδευτικά συστήματα της ύστερης νεωτερικότητας, αν και το άτομο εμφανίζεται οικονομικά αυτόνομο, στερείται της πολιτικής του ταυτότητας και τελικά είναι το κράτος που συνεχίζει να παίζει κυρίαρχο ρόλο.

Σημειώσεις

1 Παλαιότερη εκδοχή αυτού του κειμένου ανακοινώθηκε στο 18ο Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης [CESE (Comparative Education Society in Europe)], στο Groningen της Ολλανδίας (5-10 Ιουλίου 1998). Γενικός τίτλος του συνεδρίου: *State – Market – Civil Society: Models of Social Order and the Future of European Education*. Τίτλος ανακοίνωσης στα αγγλικά: "Selected Aspects of the Relationship Between the State and Higher Education in Western Europe, from the 1960s up to the 1990s".

2 TEICHLER, U., (1986), *Higher Education in the Federal Republic of Germany: Developments and Recent Issues*, New York - Kassel. Werkstattberichte - Band 16, σελ. 13.

- 3 HERMANN, H., & TEICHLER, U., (1983), "Integration of Higher Education: Concepts and Models", στο HERMANN, H., TEICHLER, U., & WASSER, H., (eds), *The Compleat University: Break from Tradition in Germany, Sweden and the U.S.A.*, Cambridge - Massachusettes, Schenkman Publishing Company, σελ. 2.
- 4 OECD, (1991), *Alternatives to Universities*, Paris, OECD, σελ. 13.
- 5 NEAVE, G., (1989), "Foundation or Roof? The Quantitative, Structural and Institutional Dimensions in the Study of Higher Education", *European Journal of Education*, Vol. 24, No. 3, σελ. 214.
- 6 OECD, (1991), *Alternatives to Universities*, ο.π., σελ. 13. Αρχικά, η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έγινε χωρίς σχεδιασμό. Από τη στιγμή όμως που τέθηκε σε εφαρμογή, απαιτούνταν κυβερνητικές δράσεις τύπου νομοθετικών αλλαγών, καθώς και δέσμευση για χρηματοδότηση. Βιομηχανοί, κυβερνητικοί υπάλληλοι, επιστήμονες, ενδιαφερόμενες ομάδες από το χώρο της εκπαίδευσης και κάπως πιο έμμεσα ο ΟΟΣΑ, υποστήριξαν αυτές τις ενέργειες, χρησιμοποιώντας σε μεγάλο βαθμό ένα διττό επιχειρήμα. Η πρώτη όψη του επιχειρήματος ήταν αυτή της «κοινωνικής δικαιοσύνης»: η απομάκρυνση των τεχνητών εμποδίων από το εκπαιδευτικό σύστημα θα δημιουργούσε αληθινή ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε με τη σειρά του στον εκδημοκρατισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των επαγγελμάτων για τα οποία η εκπαίδευση παρείχε προετοιμασία. Η δεύτερη όψη του επιχειρήματος ήταν αυτή της «οικονομικής ανάπτυξης»: η τριτοβάθμια εκπαίδευση απεικονιζόταν ως παραγωγική επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό που θα συνέβαλε απευθείας στην οικονομική αύξηση. Συχνά, δινόταν έμφαση στην τεχνολογική πρόοδο και στην ανάγκη για ένα εργατικό δυναμικό που θα ήταν ικανό να προσαρμοστεί σε μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας. Σαφώς ή σιωπηρά, ερχόταν στο νου το παράδειγμα των Ενωμένων Πολιτειών με ένα από τα πιο υψηλά εκπαιδευμένα και παραγωγικά εργατικά δυναμικά στον κόσμο. [Βλ. GEIGER, R. L., (1982), *Two Paths to Mass Higher Education: Issues and Outcomes in Belgium and France*, (Yale Higher Education Research Group Working Paper), Higher Education Research Group, Institution for Social and Policy Studies, Yale University, New Haven, σελ. 4.]
- 7 GEIGER, R. L., (1982), *Two Paths to Mass Higher Education: Issues and Outcomes in Belgium and France*, ο.π., σελ. 4. Παρ' όλα αυτά, έχει υποστηριχτεί ότι οι κυβερνήσεις δεν είχαν συγκεκριμένους στόχους. Έτειναν περισσότερο προς πολιτικές εξορθολογισμού για την ικανοποίηση της έντονης ατομικής ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση. (Βλ. ο.π. σελ. 4.)

8 SCHULTZ, T. W., (1961), "Investment in Education", στο HALSEY, A. H., FLOUD, J., & ANDERSON, C. A., (eds), *Education, Economy and Society*, New York, The Free Press, London, Collier – Macmillan, σελ. 52.

9 O'DONNELL, M., (1981), *A New Introduction to Sociology*, London, Harrap, σελ. 254.

10 NEAVE, G., & VAN VUGHT, F. A., (1991). "Conclusion", στο NEAVE, G., & VAN VUGHT, F. A., (eds), *Prometheus Bound: the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Oxford, Pergamon Press, σελ. 239-240. Τη δεκαετία του '50, μερικές χώρες έδωσαν προτεραιότητα στην αύξηση της δημόσιας βοήθειας για ερευνητικές δραστηριότητες. Πολύ σύντομα, οι αυξήσεις των δαπανών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση απέκτησαν κεντρική σημασία γιατί υπήρχε η ελπίδα ότι η αντιστοιχία αύξησης του υψηλά προσοντούχου ανθρώπινου δυναμικού θα έδινε ώθηση στην οικονομική ανάπτυξη. Την ίδια στιγμή, υπήρχε και η πεποίθηση ότι το θέμα της ανισότητας των ευκαιριών δεν μπορούσε να αφηθεί στην αυτο-ρύθμιση της κοινωνίας. Κρίθηκε επομένως απαραίτητος ο ενεργός ρόλος της κυβέρνησης στην επίβλεψη του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. [Βλ. TEICHLER, U., (1988), *Changing Patterns of the Higher Education System: The Experience of Three Decades*, London, Jessica Kingsley Publishers, σελ. 26.] Στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, ήταν έντονο το ενδιαφέρον για τον καθορισμό των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό - ή για το «αταίριαστο» (*mismatch*) ανάμεσα στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας - καθώς και για τη σχέση ανάμεσα στα επιστημονικά πεδία και τις κατηγορίες επαγγελματιών. Ο Teichler υποστήριξε ότι μετά τον καθορισμό των προϋποθέσεων που πρέπει να πληρεί το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μετρήσεις θα μπορούσαν να γίνουν για την εξομάλυνση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας είτε δια μέσου των περιορισμών στην πρόσβαση, είτε δια μέσου της χρηματικής ενίσχυσης συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων ή αντιστοιχών ιδρυμάτων. [Βλ. TEICHLER, U., (1986), *Higher Education in the Federal Republic of Germany: Developments and Recent Issues*, ο.π., σελ. 16.]

11 HERMANN, H., & TEICHLER, U., (1983), "Integration of Higher Education: Concepts and Models", ο.π., σελ. 2.

12 Μια μελέτη του ΟΟΣΑ αναφέρεται σε αυτά τα τρία μοντέλα ως «μικρής διάρκειας» (*short-cycle*) και/ή «μη-πανεπιστημιακά ιδρύματα» (*non-university institutions*). [Βλ. OECD, (1973), *Short-Cycle Higher Education: a Search for Identity*, Paris, OECD.]

13 OECD, (1991), *Alternatives to Universities*, ο.π., σελ. 12. Οι λειτουργίες του «μοντέλου πολλαπλών σκοπών» ήταν οι εξής: α) η παροχή γενικού τύπου μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ευρύτερες ομάδες που έφταναν σε αυτό το στάδιο, β) η δυνατότητα επιλογής των φοιτητών που ταίριαζαν περισσότερο σε μακράς διάρκειας προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γ) η προετοιμασία αυτών των φοιτητών για μακράς διάρκειας εκπαίδευση (προπαιδευτική λειτουργία), δ) η κατάρτιση για ένα επάγγελμα σε δύο χρόνια, και ε) η ικανοποίηση του αιτήματος για συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Το σύστημα δεχόταν όλους τους φοιτητές που είχαν φτάσει στο επίπεδο της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. [Βλ. CIBOIS, P., & MARKIEWICZ-LAGNEAU, J., (1976), *Students in Short Cycle Higher Education: France, Great Britain and Yugoslavia*, Paris, OECD, σελ. 18.]

14 OECD, (1991), *Alternatives to Universities*, ο.π., σελ. 12.

15 CIBOIS, P., & MARKIEWICZ-LAGNEAU, J., (1976), *Students in Short Cycle Higher Education: France, Great Britain and Yugoslavia*, ο.π., σελ. 18. Η κατάσταση σε μια συγκεκριμένη χώρα προσέγγιζε ένα δεδομένο μοντέλο χωρίς να είναι πάντα απόλυτα ταυτόσημη. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '60, το «εξειδικευμένο μοντέλο» υπήρχε σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ηπειρωτικής Ευρώπης. Εντούτοις, στη Γαλλία, αν και ένα τέτοιο μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν ακομμή υπο ανακάλυψη, η ίδρυση των Πανεπιστημιακών Ινστιτούτων Τεχνολογίας (IUT) θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα πρώτο βήμα προς το δυαδικό μοντέλο. Με την εισαγωγή όμως του «Διπλώματος Γενικών Πανεπιστημιακών Σπουδών» [*Diplôme d' Etudes Universitaires Gmrales (DEUG)*] το 1974, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η Γαλλία προσέγγιζε το «μοντέλο πολλαπλών σκοπών». Το σχετικό διάταγμα αναφερόταν σε τρεις λειτουργίες που αποδίδονταν σε αυτό το τελευταίο μοντέλο: τη γενική εκπαίδευση, τον προσανατολισμό και την κατάρτιση για άμεση πρόσβαση στον κόσμο της εργασίας. (Βλ. ο.π., σελ. 19.)

16 OECD, (1991), *Alternatives to Universities*, ο.π., σελ. 12. Σε μια περίοδο παγκόσμιας επέκτασης των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (τελευταίο μισό της δεκαετίας του '60) ως απάντηση στην κοινωνική ζήτηση, εισηχθηκε το δυαδικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ενωμένο Βασίλειο. Δημιουργήθηκε μια ξεχωριστή ομάδα ιδρυμάτων, παράλληλα με τα πανεπιστήμια, με στόχο την εκπλήρωση σκοπών διαφορετικών από αυτούς που άρμοζαν στα πανεπιστήμια. Το επίκεντρο της επέκτασης μετατοπίστηκε από τον πανεπιστημιακό στο μη πανεπιστημιακό τομέα, και ο τελευταίος επεκτάθηκε αρκετά γρήγορα από τα τέλη της δεκαετίας του '60 και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70. Οι λόγοι υιοθέτησης ενός

¹ δισυαδικού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν δύο. Πρώτον, ο οικονομικός παράγοντας ήταν σημαντικός, καθώς θεωρήθηκε ότι το κόστος της επέκτασης του πανεπιστημιακού συστήματος για την ικανοποίηση της φοιτητικής ζήτησης θα ήταν απαγορευτικό. Δεύτερον, υπήρχε ένα ισχυρό ιδεολογικό στοιχείο. Τα πανεπιστήμια κριθίσαν ως ακατάλληλα ιδρύματα για τη μόρφωση μιας μεγαλύτερης αναλογίας του πληθυσμού. Το κύριο επιχείρημα ήταν στην ουσία υπέρ ενός καινούριου τύπου ιδρύματος, το οποίο θα συνδεόταν πιο στενά με το εμπόριο και τη βιομηχανία. [Βλ. DAVIES, S., (1992), "Binary Systems of Higher Education", στο CLARK, B., & NEAVE, G., (eds), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2, Oxford, Pergamon Press, σελ. 1066-1067.]

Όπως έχει υποστηρίξει ο Davies, στην καρδιά της δυαδικής πολιτικής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται η χαρακτηριστική άποψη ότι το Πανεπιστήμιο είναι ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα απομακρυσμένο από τις καθημερινές έγνοιες της κοινωνίας. Σε πολλές χώρες, η δημιουργία του δυαδικού συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βοήθησε όχι μόνο στην ίδρυση μιας καινούριας μορφής πιο «κατάλληλων» ιδρυμάτων για ένα διευρυμένο φοιτητικό πληθυσμό, αλλά και στην «προστασία» των ήδη υπαρχόντων πανεπιστημίων από την εισροή λιγότερο προετοιμασμένων υποψηφίων. Ήταν μια βαθύτατα συντηρητική απάντηση στην προοπτική της επέκτασης. (Βλ. ο.π., σελ. 1067.)

Τέλος, το δυαδικό μοντέλο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως συμβιβασμός ανάμεσα στα προηγούμενα συστήματα. Οι απαιτήσεις εισαγωγής στο μη-πανεπιστημιακό τομέα ήταν λιγότερο αυστηρές συγκριτικά με το Πανεπιστήμιο, ακόμη και εάν παρέχονταν εκπαίδευση τύπου μακράς διάρκειας. Ωστόσο, η διδασκαλία ήταν επαγγελματικά προσανατολισμένη. Τελικά, υπήρχαν δύο τομείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο ένας πιο θεωρητικός και παραδοσιακός και ο άλλος πιο πρακτικός και καινοτομικός. [Βλ. CIBOIS, P., & MARKIEWICZ - LAGNEAU, J., (1976), *Students in Short Cycle Higher Education: France, Great Britain and Yugoslavia*, ο.π., σελ. 18-19.]

17 NEAVE, G., & VAN VUGHT, F. A., (1991), "Conclusion", ο.π., σελ. 239-240.

18 Ο.π., σελ. 242.

19 Ο.π., σελ. 244.

20 Ο.π., σελ. 245.

21 OECD, (1991), *Alternatives to Universities*, ο.π., σελ. 82. Ακόμη, ένα άλλο μήνυμα που εμφανιζόταν ήταν το εξής: «ο παραδοσιακός τμηματικός σχεδιασμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι πια επαρκής και θα

πρέπει να αντικατασταθεί από προσεγγίσεις που να βασίζονται σε προγράμματα σπουδών που να εμπλέκουν συχνά περισσότερους από έναν τομείς ή ιδρύματα». Η αναφορά του ΟΟΣΑ πρότεινε, επίσης, ότι ουσιαστική πρόκληση για εκείνους που έχουν αναλάβει να σχεδιάσουν και να θέσουν σε εφαρμογή μελλοντικές πολιτικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα είναι η σωστή ισορροπία ανάμεσα στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τύπο παροχής, ανάμεσα στις κατευθυνόμενες από την αγορά εξελίξεις και τις ρυθμιστικές πρακτικές, καθώς και η εξασφάλιση της ποιότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και ενός ελάχιστου συντονισμού. (Βλ. ο.π., σελ. 82.)

22 NEAVE, G., (1990), "On Preparing for Markets: Trends in Higher Education in Western Europe 1988-1990", *European Journal of Education*, Vol. 25, No. 2, σελ. 110-111. Συμπληρωματικά, όπως επιχειρηματολογεί ο Bernstein, η αρχή της «αγοράς» και των διαχειριστών της είναι η αρχή που υπογραμμίζει έναν καινούριο επιστημονικό λόγο σε ολόκληρη την Ευρώπη, καθοδιγούμενο από τις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής και το Ενωμένο Βασίλειο. Αυτή η καινούρια αρχή κατευθύνει την τελευταία μετάβαση στον καπιταλισμό, όπου η σχέση με την αγορά γίνεται το κριτήριο-κλειδί για την επιλογή των επιστημονικών συζητήσεων, της σχέσης μεταξύ τους, των τύπων γνώσης και της έρευνάς τους. Αυτό το κίνημα επηρεάζει βαθιά το εκπαιδευτικό σύστημα, από το δημοτικό σχολείο μέχρι το Πανεπιστήμιο. Μπορεί κανείς να το εντοπίσει στην έμφαση που δίνεται στα νέα εργαλεία κρατικού ελέγχου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην έρευνα. [Βλ. BERNSTEIN, B., (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London, Taylor & Francis, σελ. 86-87.]

23 NEAVE, G., (1990), "On Preparing for Markets: Trends in Higher Education in Western Europe 1988-1990", ο.π., σελ. 112-113.

24 NEAVE, G., (1986), *European University Systems* (Part I), CRE-Information (No 75 – 3rd Quarter), Genθve, σελ. 9. Σε χώρες όπως η Ολλανδία, η τάση αυτή συνοδεύτηκε από τον επαναπροσδιορισμό «ενδιάμεσων» σωματίων, όπως η ίδρυση του Συμβουλίου των Πανεπιστημίων ως του κύριου φορέα σχεδιασμού και ελέγχου. (Βλ. ο.π., σελ. 9.)

25 NEAVE, G., (1990), "On Preparing for Markets: Trends in Higher Education in Western Europe 1988-1990", ο.π., σελ. 114.

26 NEAVE, G., (1988), "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*, Vol. 23, Nos 1/2, σελ. 8-9. Αυτή είναι η στρατηγική του ορθολογικού σχεδιασμού και ελέγχου, που χρησιμοποιήθηκε σε ευρεία κλίμακα στα συστήματα της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης της Δυτικής Ευρώπης κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70 και των αρχών της δεκαετίας του '80. [Βλ. NEAVE, G., & VAN VUGHT, F. A., (1991), "Conclusion", ο.π., σελ. 246.] Στην κυβερνητική ρύθμιση του ορθολογικού σχεδιασμού και ελέγχου, το αντικείμενο του σχεδιασμού είναι σταθερό, ο έλεγχος του αντικειμένου είναι ολοκληρωμένος και η αυτο-εικόνα του υποκειμένου του σχεδιασμού είναι ολιστική. Αξιολογεί περιεκτικά τις προβλέψιμες συνεπείς όλων των προτεινόμενων λύσεων. [Βλ. VAN VUGHT, F. A., (1989), "Strategies and Instruments of Government", στο VAN VUGHT, F. A., (ed), *Government Strategies and Innovation in Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, σελ. 34-36.] Αυτή η στρατηγική προέρχεται από την ορθολογιστική άποψη με τις δύο εκδοχές της: τη «θετική» και την «κανονιστική». Στην κυβερνητική ρύθμιση, υπερισχύει η κανονιστική όψη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Αυτός που λαμβάνει ορθολογικά τις αποφασίες, ορίζει τις αξίες του, αναλύει τις πληροφορίες και επιλέγει εκείνη την εναλλακτική λύση από την ομάδα των επιλογών του που του παρέχει τη μέγιστη αξία. (Βλ. ο.π., σελ. 24.)

27 NEAVE, G., (1988), "On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988", ο.π., σελ. 9.

28 Ο.π., σελ. 9.

29 Ο.π., σελ. 9.

30 NEAVE, G., (1986), *European University Systems* (Part I), ο.π., σελ. 9.

31 NEAVE, G. & VAN VUGHT, F. A., (1991), "Conclusion", ο.π., σελ. 252.

Συμπληρωματικά, έχει υποστηριχτεί ότι υπήρξε μια μεταστροφή από τον έλεγχο της «διαδικασίας» στον έλεγχο του «προϊόντος». Ο έλεγχος της διαδικασίας επικεντρώθηκε στη ρύθμιση ή στο σχεδιασμό της διαδικασίας, δηλαδή στη ρύθμιση ή στο σχεδιασμό της ισορροπίας των αναλυτικών προγραμμάτων, του προφίλ των επιστημονικών πεδίων και της κατανομής ανάμεσά τους, αλλά και της διάρκειας των σπουδών. Διαφορετικά, ο έλεγχος της διαδικασίας επικεντρώθηκε στις συνθήκες, στις πηγές και στα μέσα τα οποία θα διαμόρφωναν το προϊόν. Το προϊόν ήταν οι κατάλληλες εκροές, όπως ο τύπος και το επίπεδο των πτυχίων, τα ολοκληρωμένα σχέδια, οι ευρεσιτεχνίες ή οι δημοσιεύσεις. (Βλ. ο.π., σελ. 251.) Εντούτοις, έχει υποστηριχτεί ότι η αντικατάσταση του ελέγχου της διαδικασίας από τον έλεγχο του προϊόντος, συν τους αξιολογητικούς μηχανισμούς που στηρίζουν αυτή τη σχέση, φέρει μαζί της το σημαντικό κίνδυνο να στερηθεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση τις παραδοσιακές και θεμελιώδεις αξίες της. Ο έλεγχος του προϊόντος είναι, στην καλύτερη περίπτωση, μόνο υποκατάστατο της

ποιότητας, ένα μηδαμινό τελικό σημείο και μια τυπική προσέγγιση της διαδικασίας. Η διαδικασία είναι μια δραστηριότητα της οποίας η πολυπλοκότητα μπορεί να αντιληφθεί και να εκτιμηθεί διαισθητικά και σε προσωπικό επίπεδο και που αναπαρίσταται διαστρεβλωμένη μέσω της αξιολόγησης του προϊόντος. (Βλ. ο.π., σελ. 253.)

32 NEAVE, G., (1988), "On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988", ο.π., σελ. 10.

33 Ο.π., σελ. 19.

34 NEAVE, G. & VAN VUGHT, F. A., (1991), "Conclusion", ο.π., σελ. 253.

35 NEAVE, G., (1988), "On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988", ο.π., σελ. 20-21.

36 COWEN, R., (1996), "Performativity, Post-modernity and the University". *Comparative Education*, Vol. 32, No. 2, σελ. 246.

37 Ibid, pp. 247-249. Επιπλέον, η γνώση γινόταν μια τεχνολογία που διέφερε από τη μεταμοντέρνα επιστήμη, η οποία πρότεινε ένα μοντέλο νομιμοποίησης που δεν είχε τίποτα να κάνει με τη μεγιστοποίηση της επίδοσης. (Βλ. ο.π., σελ. 247-248.)

38 Βλ. ο.π., σελ. 252. Εντούτοις, ήταν σημαντικό να μην εξαχθεί η έννοια της λειτουργικότητας από την έννοια των μαζικών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η μη-λειτουργικότητα από την έννοια των ελίτ συστημάτων. (Βλ. ο.π., σελ. 252.)

39 Βλ. ο.π., σελ. 253.

40 NEAVE, G., (1988), "On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988", ο.π., σελ. 20-21.

41 CARNOY, M., (1992), "Education and the State: From Adam Smith to Perestroika", στο ARNOVE, R., ALTBACH, P., & KELLY, G., (eds), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, New York, State University of New York Press, σελ. 145-146.

42 Βλ. ο.π., σελ. 145-146. Υπάρχουν όμως και άλλες θεωρίες για το κράτος που υπογραμμίζουν διάφορες εκπαιδευτικές αναλύσεις. Για παράδειγμα, η μιντζίστικη προσέγγιση υποστηρίζει ότι το κράτος που παρέχει την εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερο αλλά ταξικό. (Βλ. ο.π., σελ. 147-148.)

43 COWEN, R., (1996), "Last Past the Post: Comparative Education, Modernity

and perhaps Post-modernity", *Comparative Education*, Vol. 32, No. 2, σελ. 160.

- 44 COWEN, R., (1996), "Coda: Autonomy, the Market and Evaluation Systems and the Individual", στο COWEN, R., (ed), *World Yearbook of Education 1996: The Evaluation of Higher Education Systems*, London, Kogan Page, σελ. 183-184.

Βιβλιογραφία

- Arnove, R., Altabach, P., & Kelly, G., (eds), (1992). *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, New York, State University of New York Press.
- Bernstein, B., (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London, Taylor & Francis.
- Carnoy, M., (1992), "Education and the State: From Adam Smith to Perestroika", στο Arnove, R., Altabach, P., & Kelly, G., (eds), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, New York, State University of New York Press.
- Cibois, P., & Markiewicz - Lagneau, J., (1976), *Students in Short Cycle Higher Education: France, Great Britain and Yugoslavia*, Paris, OECD.
- Clark, B., & Neave, G., (eds), (1992), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2, Oxford, Pergamon Press.
- Cowen, R., (1996), "Coda: Autonomy, the Market and Evaluation Systems and the Individual", στο Cowen, R., (ed), *World Yearbook of Education 1996: The Evaluation of Higher Education Systems*, London, Kogan Page.
- Cowen, R., (ed), (1996), *World Yearbook of Education 1996: The Evaluation of Higher Education Systems*, London, Kogan Page.
- Cowen, R., (1996), "Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and perhaps Post-modernity", *Comparative Education*, Vol. 32, No. 2.
- Cowen, R., (1996), "Performativity, Post-modernity and the University", *Comparative Education*, Vol. 32, No. 2.
- Davies, S., (1992), "Binary Systems of Higher Education", στο CLARK, B., & Neave, G., (eds), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2, Oxford, Pergamon Press.
- Geiger, R. L., (1982), *Two Paths to Mass Higher Education: Issues and Outcomes in Belgium and France*, (Yale Higher Education Research Group Working Paper), Higher Education Research Group, Institution for Social and Policy Studies, Yale University, New Haven.

- Halsey, A. H., Floud, J., & Anderson, C. A., (eds), (1961), *Education, Economy and Society*, New York, The Free Press, London, Collier – Macmillan.
- Hermanns, H., & Teichler, U., (1983), "Integration of Higher Education: Concepts and Models", στο Hermanns, H., Teichler, U., & Wasser, H., (eds), *The Compleat University: Break from Tradition in Germany, Sweden and the U.S.A.*, Cambridge - Massachusettes, Schenkman Publishing Company.
- Hermanns, H., Teichler, U., & Wasser, H., (eds), (1983), *The Compleat University: Break from Tradition in Germany, Sweden and the U.S.A.*, Cambridge - Massachusettes, Schenkman Publishing Company.
- Neave, G., & Van Vught, F. A., (1991), "Conclusion", στο Neave, G., & Van Vught, F. A., (eds), *Prometheus Bound: the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Oxford, Pergamon Press.
- Neave, G., & Van Vught, F. A., (eds), (1991), *Prometheus Bound: the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Oxford, Pergamon Press.
- Neave, G., (1986), *European University Systems* (Part I), CRE-Information (No 75 – 3rd Quarter), Genève.
- Neave, G., (1988), "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*, Vol. 23, Nos 1/2.
- Neave, G., (1989), "Foundation or Roof? The Quantitative, Structural and Institutional Dimensions in the Study of Higher Education", *European Journal of Education*, Vol. 24, No. 3.
- Neave, G., (1990), "On Preparing for Markets: Trends in Higher Education in Western Europe 1988-1990", *European Journal of Education*, Vol. 25, No. 2.
- O' Donnell, M., (1981), *A New Introduction to Sociology*, London, Harrap.
- OECD, (1991), *Alternatives to Universities*, Paris, OECD.
- Schultz, T. W., (1961), "Investment in Education", στο Halsey, A. H., Floud, J., & Anderson, C. A. (eds), *Education, Economy and Society*, New York, The Free Press, London, Collier – Macmillan.
- Teichler, U., (1986), *Higher Education in the Federal Republic of Germany: Developments and Recent Issues*, New York - Kassel, Werkstattberichte - Band 16.
- Van Vucht, F. A., (1989). "Strategies and Instruments of Government", στο Van Vucht, F. A., (ed), *Government Strategies and Innovation in Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers.