

**«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 επεκτείνεται στις εκροές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες αναμενόταν 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 ανθρώπου κεφαλαίου, η οποία συμπεριέχει 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 προσδευτικής 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 «εξαερωμένο 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 αναδύοταν 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 βασιζόνταν 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 ειπωθεί 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 ποιότητας των τρόπων ανεύρεσης χρηματοδοτικών πόρων είτε στο επίπεδο της ποιότητας 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 αντίθεση 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 αυτοεντρομεμένων μονάδων λήψης αποφάσεων και επομένως, η κυβέρνηση αναλαμβάνει ρόλο «διατηρείας».¹⁹

Με λειτουργικούς όρους, το κλειδί για την αυτορρύθμιση βρισκόταν στην έννοια της «σύνταξης 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 που 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 «επαναδιαπραγματεύσης» (*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 ενδιαμέσια σώματα. Εάν αυτά βρισκόνταν με διάφορους τρόπους μακριά από την εθνική διοίκηση, μπορούσαν να καθορίζουν το τι γίνεται στα ιδρύματα και, πιο ενοχλητικά, το πώς θα έπρεπε να γίνονταν.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 υποβάθμιση 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 νεοιές 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

«εκκρωάν», 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 «ρυθμίζει» 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 της 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 παγώνει μια τέτοια αλλαγή. Κάποιοι ερμήνευσαν

κάτι τέτοιο από την άποψη της «διωπικοποίησης» 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 «επαγγελματικοποίηση» 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 Campoy 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 κάνει 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 αιτούντες που παίρνουν τις αποφάσεις, οι προσπάθειες για την προαγωγή της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο αναμενόταν 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 αυτή, 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 ανάμειξη 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 «επαγγελματιοποίηση» 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 προσχετικών 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 σήμανε 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 να 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 ποι-ας 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.

ΠΑΡΑΠΟΜΗΣ

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 «αγοράς» 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, Νικήτορος. *Επισociολογικό 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 παρόμοια με την εποροή που άσκησαν οι δυτικοευρωπαϊκές κυβερνήσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η οποία παρουσίασε αύξηση από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Αυτή η εποροή είχε να κάνει με πολιτικές, διατάγματα και εργακλούς, που σχεδιάστηκαν για να επφέρουν μεγαλύτερη ικανότητα για ανταπόκριση στην κοινωνία, μεγαλύτερη πρόοδος, 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 εκπαίδευσης που ήρουν σε σύμφωνο 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 αλλά 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 χαλάρισμα 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 υπογράφει 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 υιοθετήσει, 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 Πινωμένο 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 καταλλήλου προσωπικού, είτε από την άποψη των σωματίων ελέγχου– που υπήρχε στον μη πανεπιστημιακό τομέα συγκριτικά με τον πανεπιστημιακό. Πρόγματι, μία αρχή που φάνηκε να φέρνει σε επαφή τους μη πανεπιστημιακούς τομείς των διαφόρων χωρών είναι ότι ο έμεσος έλεγχος –δηλαδή ο εξωτερικός έλεγχος, οικονομικής υφής σε κάποιες περιπτώσεις και αξιολογητικής σε κάποιες άλλες, στον μη πανεπιστημιακό τομέα– έτρενε να παραχωρείται σε περιφερειακά, τοπικά ή δημοτικά σώματα παρά σε «μαζρινούς» 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 περιπουσιωδή 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: εκπαιδευαν 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 επαγγελματιοποίηση 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 Arnone, 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 Θεανάσης.Α. & Σταματάκης, Νικήφόρος. *Εννοιολογικό λεξικό επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gulenberg, 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 απέφευε 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 διανεμόνταν 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 ανάλυση, 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, Μάρτυ. "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. (1989²). *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.
- Παπαμαρθαίου, Μάρνη (2003). «Οι φοιτητές θα βαθμολογούν τους καθηγητές: Ολόκληρο το προσχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης», *Το Βήμα* (Κυριακή 16 Μαγτίου), 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 Πιρόκου

Δρ Συγκριτικής Εκπαίδευσης, Institute of Education,

University of London

Εκπαιδευτικός, Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ

e-mail: epirokou@yahoo.gr