

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»

του μεταπτυχιακού φοιτητή ΑΓΓΕΛΟΥ ΠΑΠΠΑ

Θ Ε Μ Α

***«Η Ευρωπαϊκή πολιτική στην ανώτατη εκπαίδευση και οι
διοικητικές προσαρμογές στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων:
Κριτική θεώρηση»***

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Ιωάννινα, 2019

ΑΓΓΕΛΟΣ Β. ΠΑΠΠΑΣ

***«Η Ευρωπαϊκή πολιτική στην ανώτατη εκπαίδευση και οι διοικητικές προσαρμογές στο
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων:Κριτική θεώρηση»***

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που υποβλήθηκε στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής»
του Τομέα Παιδαγωγικής
του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επιβλέπων Καθηγητής:

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, τ. Καθηγητής του Τμήματος Φ.Π.Ψ.

Εξεταστική Επιτροπή:

1. Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, τ. Καθηγητής του Τμήματος Φ.Π.Ψ.
2. Ελένη Σιάνου-Κύργιου, Καθηγήτρια του Τμήματος Φ.Π.Ψ.
3. Κωνσταντίνος Σιάκαρης, Επικ. Καθηγητής του Τμήματος Φ.Π.Ψ.

Ιωάννινα, 2019

«Ευχαριστίες»

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στους γονείς μου και στα αδέρφια μου για το μοναδικό τρόπο που με στήριξαν και για όλα όσα μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων με μόνο γνώμονα την αξία της παιδείας και της γνώσης, που οφείλουμε να αποκτήσουμε ατενίζοντας το μέλλον με αισιοδοξία και ελπίδα!

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου για την αγάπη που μου ενεφύσησε για τις Επιστήμες της Αγωγής και ειδικότερα για την εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή επηρεάζεται από τις ευρωπαϊκές εξελίξεις και προτεραιότητες για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Ήταν και παραμένει ένας από τους μεγαλύτερους εμπνευστές στη συνέχιση της ακαδημαϊκής μου πορείας και εξέλιξης.

Την ιδιαίτερη συμβολή τους είχαντα μέλη της εξεταστικής επιτροπής (κ. Σιάνου Ε. και κ. Σιάκαρης Κ.) για τις παροτρύνσεις και την ανατροφοδότηση που μου έδωσαν, καθώς και τα μέλη Δ.Ε.Π., Ε.Δ.Ι.Π. και Ε.Τ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που με την αगाστή συμμετοχή τους στο ερευνητικό μέρος συντέλεσαν στην ολοκλήρωση και επιτυχία αυτής της εργασίας εμπλουτίζοντας με το γνωστικό και εμπειρικό τους υπόβαθρο το αντικείμενο της έρευνας.

Η πολύτιμη βοήθεια και στήριξη της συμφοιτήτριας και φίλης Βάϊας Τσιάλιου, από την πρώτη στιγμή, αποτέλεσε κινητήριο μοχλό ολοκλήρωσης αυτού του μεταπτυχιακού κύκλου.

Άγγελος Β. ΠΑΠΠΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ & ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
Α' ΜΕΡΟΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στην προοπτική της πολιτικής και οικονομικής μετεξέλιξης της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Κριτική θεώρηση	18
1.1 Από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική στην ενιαία ευρωπαϊκή: Η εκπαίδευση στο επίκεντρο των διεθνών εξελίξεων και των πολιτικών διακυβευμάτων	18
1.2 Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής	22
1.2.1. Η περίοδος 1957 – 1976: Έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση	22
1.2.2. Περίοδος 1976 – 1992: Προς μία πορεία διαμόρφωσης Ενιαίου Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου	24
1.2.3. Περίοδος 1992 – 2000: Θεσμοθέτηση του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου	28
1.2.4. Περίοδος 2000 – 2010. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στην προοπτική της Στρατηγικής της Λισσαβόνας.	30
1.2.5. Περίοδος από το 2010 μέχρι σήμερα. Οι προσπάθειες συνεχίζονται. Επιτυχώς; Ανεπιτυχώς;	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Το ελληνικό Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη: μεταρρύθμιση ή απορρύθμιση;	35
2.1 Η Ανώτατη Εκπαίδευση στο προσκήνιο του διεθνούς ενδιαφέροντος και της πολιτικής	35
2.2 «Λόγοι» και πρακτικές της Ε.Ε. για τα Πανεπιστήμια στα κείμενα της Συνθήκης του Μάαστριχτ, της Κοινής Δήλωσης της Σορβόνης και της Διακήρυξης της Μπολόνιας	41
2.2.1 Η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992)	42
2.2.2 Κοινή Δήλωση της Σορβόνης (1998):	51
2.2.3 Διακήρυξη της Μπολόνιας (1999)	57
2.3 Εφαρμογές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Από την προβληματική στο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα	74
Β' ΜΕΡΟΣ Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο Ιχνηλατώντας την ακαδημαϊκή εμπειρία...	80
4.1 Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας	80
4.2 Η επιλογή του τρόπου επεξεργασίας των δεδομένων	82
4.3 Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο Τα νέα στοιχεία... υπο κρίση!	88
5.1 Παρουσίαση και συζήτηση των δεδομένων	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο Εν κατακλείδι...	120
6.1 Συμπεράσματα	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	133

Ελληνόγλωσση	133
Ξενόγλωσση	139
Ιστοσελίδες	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: «ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ»	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: «ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ»	145

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Α.ΔΙ.Π.: Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας

Α.Ε.Ι.: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Α.Μ.Σ.: Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού

Α.Ν.: Αναγκαστικός Νόμος

Αρ.: άρθρο

ΑΕ: Ανώτερη Εκπαίδευση

Δ.Ε.: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Δ.Ε.Π.: Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό

Ε.Α.Π.: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ε.ΔΙ.Π.: Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Κοινότητα/Ένωση

Ε.Κ.: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο

Ε.Κ.Π.Α.: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ε.Μ.Π.: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

Ε.Ο.Κ.: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα

Ε.Χ.Α.Ε.: Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης

εδ.: εδάφιο

Η/Υ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

κ.ά.: και άλλα

κ.τ.λ.: και τα λοιπά

ΜΕ: Μέση Εκπαίδευση

ΜΟ.ΔΙ.Π.: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας

Ν.Δ.: Νομοθετικό Διάταγμα

Ν.Π.Δ.Δ.: Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου

Ο.Ν.Ε.: Οικονομική και Νομισματική Ένωση

Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ό.π.: όπως παραπάνω

Ο.Σ.: Οδηγός Σπουδών

Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα

Π.Ε.: Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

Π.Ι.: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Π.Μ.Σ.: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

π.χ.: παραδείγματος χάριν

παρ.: παράγραφος

τ.Α΄.: τεύχος Α΄

Τ.Ε.: Τεχνολογική Εκπαίδευση

Τ.Ε.Ι.: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

Υ.Ε.: Υποχρεωτική Εκπαίδευση

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Φ.Π.Ψ.: Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας

CEDEFOP:Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης

ECTS: *European Credit Transfer System*

E.U: *European Union*

E.C.: *European Council*

UNESCO: Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διπλωματική αυτή εργασία επικεντρώνεται στην ανάλυση και καταγραφή της ευρωπαϊκής και εθνικής νομοθεσίας των τελευταίων δεκαετιών, τα οποία διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν ένα σταθερό πλαίσιο ιδεολογικής, πολιτικής, εκπαιδευτικής και, συνεπώς, διοικητικής λειτουργίας της ανώτατης βαθμίδας εκπαίδευσης στην Ε.Ε. και στην Ελλάδα. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ως εκπαιδευτικό ίδρυμα, αποτελεί μια συγκεκριμένη περίπτωση για τη μελέτη του τρόπου διοίκησης του. Έτσι, μέσα από την καταγραφή εμπειρικών στοιχείων μελών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας, μπορεί να εξεταστεί η απήχηση και ο βαθμός εναρμόνισης του συγκεκριμένου Α.Ε.Ι. στο συντονισμό, τη σύγκριση ή την εναρμόνιση των ευρωπαϊκών οδηγιών. Βασικό ερώτημα και στόχος του συγκεκριμένου εγχειρήματος είναι η ανάγκη αναζήτησης του τρόπου με τον οποίο βιώνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η ασκούμενη αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης και να σκιαγραφηθεί ο τρόπος πρόσληψης της χαρασσόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε.

Για την επίτευξη του στόχου μελέτης επιλέχθηκε αρχικώς μια χρονολογική καταγραφή εξέλιξης της πολιτικής της Ε.Ε. από το 1957 και εξής, μια εμπεριστατωμένη ανάλυση των βασικών ευρωπαϊκών κειμένων (Συνθήκη Μάαστριχ, Κοινή Δήλωση Σορβόνης, Διακήρυξη Μπολόνιας, Διαδικασία Κοπεγχάγης, Διακήρυξη Λουξεμβούργου) σε άμεση αντιπαραβολή και συνάρτηση με τα ελληνικά νομικά κείμενα και οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, αναλύοντας έννοιες και παραμέτρους που τίθενται υπό μια κριτική θεώρηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα (αξιολόγηση, κινητικότητα, συγχώνευση Τμημάτων και κατάργηση αυτών, δια βίου εκπαίδευση, ανταγωνιστικότητα και συγκρισιμότητα, ECTS, E.X.A.E) αντλήθηκαν από την πραγμάτευση των επίσημων ευρωπαϊκών κειμένων, προκειμένου να διαπιστωθεί η εφαρμογή ή όχι μιας σειράς νομοθετημάτων και οδηγιών, που εντέλει χαράσσουν μια συγκεκριμένη ιδεολογική, πολιτική και οικονομική πολιτική. Μεθοδολογικά, η έρευνα αυτή αντλεί τα εννοιολογικά και αναλυτικά εργαλεία της από τις επιστήμες της Κοινωνιολογίας και της Πολιτικής της Εκπαίδευσης, λόγω του ότι το θέμα άπτεται των συγκεκριμένων ζητημάτων με κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις.

Το ερευνητικό διάβημα που επιχειρήθηκε ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση με τη μέθοδο της επισκόπησης και με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με βάση την θεματική ανάλυση περιεχομένου.

Τα πορίσματα του ερευνητικού εγχειρήματος τεκμηριώνουν την άποψη το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, αν και έχει μπει σε τροχιά σύγκλισης με τα ευρωπαϊκά δεδομένα δεν έχει ακόμη επιτύχει να αναπτύξει εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα το καθιστούσαν

ανταγωνιστικό και εφάμιλλο προς τις σύγχρονες εξελίξεις σ' ένα περιβάλλον εκπαιδευτικά διεθνοποιημένο.

Λέξεις – Κλειδιά: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Ε., Ε.Χ.Α.Ε., Ημιδομημένη συνέντευξη, Κριτική θεώρηση, Ανταγωνιστικότητα

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the analysis and recording of the European and national legislation of the last decades, which has shaped and formed a stable framework of ideological, political, educational and, consequently, administrative functioning of the highest level of education in the EU and in Greece. The University of Ioannina, as an educational institution, is a specific case for studying the way of its management. Thus, through the recording of empirical evidence from members of the particular educational community, the impact and degree of harmonization of the particular educational community can be examined on the way of coordination, comparing or harmonization of the European directives. The main question and aim of this project is to examine how the corresponding educational policy of Europe is experienced in the educational reality of higher education in this particular institution and to outline the way in which the EU's educational policy is adopted.

In order to achieve the study objective, a chronological inventory of EU policy development was initially selected from 1957 onwards, an in-depth analysis of the main European texts (Maastricht Treaty, Joint Declaration of the Sorbonne, Bologna Process, Copenhagen Process, Luxembourg Declaration) in direct comparison with the Greek legal texts and directives of the Ministry of Education, analyzing concepts and parameters which are subject to a critical point of view. The research questions (evaluation, mobility, merger of departments and their abolition, lifelong learning, competitiveness and comparability, ECTS, European Space for Higher Education) were drawn from the official European texts in order to determine the implementation or not of a series of laws and directives, which ultimately define a specific ideological, political and economic policy. Methodologically, this research draws on its inno- logical and analytical tools from the sciences of Sociology and the Politics of Education, because the subject deals with specific issues of social and political dimensions. Into the research demo the qualitative approach was applied; the survey method was also used and the semi-structured interview used as a research tool.

For the data process, the content thematic analysis was implemented. The findings of the research project proved that the University of Ioannina, although it has entered into a convergence with European standards, has not yet developed those characteristics that would make it competitive and comparable to modern developments in an educationally internationalized environment.

Key words: University of Ioannina, Educational policy in EU, European Space for Higher Education, Semi-structured interview, Critical view, Competitiveness

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες αλλαγές και οι δραστικές ανακατατάξεις, που συντελέστηκαν διεθνώς στα τέλη του 20^{ου} αιώνα -και μάλιστα, μετά την πτώση του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού- υπό την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Βεργόπουλος, 1999), συνέβαλαν στην ανάδυση μιας «νέας» κοινωνικής πραγματικότητας, τη λεγόμενη Κοινωνία της Γνώσης (Σταμάτης, 2005). Ειδοποιά της γνωρίσματα ήταν η επανάσταση στην επιστήμη και την τεχνολογία, η απελευθέρωση των αγορών και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών αμβλυμένης κοινωνικής συνοχής με την παρουσία νέων μορφών υπερεθνικής διακυβέρνησης (Modood & Werber, 1997). Στο πλαίσιο των νέων ιστορικό-κοινωνικών δεδομένων των αρχών του 21^{ου} αιώνα, η γνώση, ως κεντρική ορίζουσα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αμφισβητείται όσον αφορά στις βασικές παραδοχές, τα θεμελιακά χαρακτηριστικά, τους προσανατολισμούς και την προοπτική της. Υποβαθμίζεται εννοιολογικά για να ταυτισθεί με την πληροφορία, αποκτά εργαλειακή διάσταση προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας και της αγοράς (ευέλικτης) εργασίας σε συνθήκες ανταγωνιστικής εμπορευματικής οικονομίας-οι οποίες την αναγορεύουν σε κύριο πόρο τους- και μετατρέπεται σε αναλώσιμο αγαθό με συγκεκριμένη ημερομηνία λήξης (Παυλίδης, 2007).

Η μετατροπή της γνώσης από μορφωτικό αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα σε καταναλωτικό αγαθό, επαγγελματικό εφόδιο και χρηστικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής συνοχής, φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά και την εκπαίδευση, ως κοινωνικό θεσμό ταγμένο σταθερά στην ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας του, υπό τον αυστηρό έλεγχο των εκάστοτε δεσποζουσών σ' αυτή δυνάμεων (Apple, 1993). Το έργο της εκπαίδευσης προσανατολίζεται σταδιακά στην παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου με τα κατάλληλα χαρακτηριστικά και τις απαραίτητες δεξιότητες για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της παγκόσμιας αγοράς (Ματθαίου, 1999). Ιδιαίτερη επίδραση ασκεί στα Πανεπιστήμια, ως προνομιακών χώρων κωδικοποίησης και μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης, τα οποία καθίστανται, εξαιτίας της μεταλλαγής της σε παραγωγική δύναμη, «κυρίαρχο πεδίο διαμόρφωσης και αναπαραγωγής ενός μεγάλου μέρους (μάλιστα του πιο αποτελεσματικού και επικερδούς) του εργασιακού δυναμικού της χώρας» (Παυλίδης, 2007) μέσω της παροχής υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης συμβατών με τις απαιτήσεις του καπιταλιστικού καταμερισμού εργασίας (Μαυρουδέας, 2004).

Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα, τίθεται σε δοκιμασία η «ιδέα» του Πανεπιστημίου με την έννοια του εκπαιδευτικού ιδρύματος, το οποίο είναι ταγμένο στην αναζήτηση της αλήθειας και στην πνευματική καλλιέργεια ως αυτοσκοπών και υπονομεύεται η αποστολή του για την ελεύθερη και σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου, *«τη βαθιά, ολόπλευρη και αρμονική διάπλαση όλων των εσωτερικών δυνάμεων του ανθρώπου μέσα από τη δική του προσωπική συμμετοχή στη μόρφωση»* (Πυργιωτάκης, 2004). Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κυριαρχούμενα από τη λογική και τις πρακτικές της αγοράς, μετατρέπονται σταδιακά σε επιχειρησιακά κέντρα που παράγουν πραγματιστικά χρησιμοθηρική γνώση με κριτήριο τις απαιτήσεις των καταναλωτών και των πελατών και με στόχο το κέρδος (Cowen, 1991; Slaughter&Leslie, 1999).

Η οργανική σύνδεση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις δυνάμεις της παραγωγής και της οικονομίας έχει το αντίκριμά της και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με τη διαφαινόμενη μεταλλαγή των ελληνικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων Ανωτάτης Εκπαίδευσης από Πανεπιστήμια των Γραμμάτων σε Πανεπιστήμια της Αγοράς (Prokou, 2014). Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής έχει σαφή στόχο και προσανατολισμό: *τη σταδιακή διαμόρφωση ενός κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοικτού και δυναμικού, ως μέσου για την ικανοποίηση των αναγκών και την υλοποίηση των βασικών επιδιώξεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην προοπτική ανάδειξης της στην πιο ισχυρή και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στον κόσμο* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Συνεκδοχικά, ο μετασχηματισμός των ελληνικών Πανεπιστημίων, που αποτελεί συνάρτηση των γενικότερων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, φαίνεται να υπακούει στις ανάγκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης -στην πορεία της Κοινότητας προς την ενοποίηση και την ολοκλήρωσή της- όσον αφορά τη διατήρηση του κοινωνικού της προτύπου και την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής εντός του, στη διασφάλιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και στην αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς της στον χώρο των διεθνών διαδικασιών και συναλλαγών (Πασιάς – Ρουσάκης, 2003).

Σ' αυτό το πλαίσιο, η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να εμβαθύνει, να νοηματοδοτήσει και να ερμηνεύσει τον μετασχηματισμό, κατά τις τελευταίες δεκαετίες και σε συνθήκες οικονομικού (νέο)φιλελευθερισμού, των ελληνικών Πανεπιστημίων. Το ιδεώδες της ελευθέριας παιδείας μετατρέπεται σε συντελεστή της εμπορευματικής οικονομίας στη βάση των προσανατολισμών και των κατευθύνσεων μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στοχευμένης στην ικανοποίηση των αναγκών και των προτεραιοτήτων της Ε.Ε.: *«του ενδιαφέροντος, ιδιόμορφου πολιτικού μορφώματος, πρωτόγνωρου στη σύγχρονη ιστορία της ανθρωπότητας»* (Σιάκαρης, 2006). Βασικός στόχος της, μέσα από τη διερεύνηση του βαθμού

εφαρμογής βασικών αρχών και προσανατολισμών της εν λόγω πολιτικής -όπως αυτή εξελίχθηκε στο πέρασμα δεκαετιών- από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα σχετικά με το είδος και τις πρακτικές της παρεχόμενης ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, τη φιλοσοφία και τους στόχους της, να εξετάσει τη δυναμική των επιδράσεων της Ε.Ε. στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Απώτερος σκοπός της να συναγάγει συμπεράσματα για την υποδοχή και αποδοχή των κατευθύνσεων αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική στον υπερεθνικό χώρο της Ε.Ε. με εύλογες προεκτάσεις στο πεδίο των εθνικών συμφερόντων αλλά και την ίδια την υπόσταση της χώρας ως κυρίαρχης και αυτάρκους εθνοκρατικής οντότητας (Χαραλάμπους, 2007).

Προς τούτο, επιλέγεται ως πεδίο μελέτης το Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων με εστίαση στην κριτική διερεύνηση της υιοθέτησης (ή μη) από αυτό των κατευθυντηρίων αρχών της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο εφαρμογής οδηγιών από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Υπουργείο Παιδείας, στην αναζήτηση των λόγων που οδήγησαν στη συμπίεση ή την απόκλιση του από αυτή και την ερμηνεία τους. Μέσα από τις θεωρητικές αναζητήσεις, σε συσχετισμό με τα δεδομένα της έρευνας, η εργασία «φιλοδοξεί» να καταθέσει τη συμβολή της στην αναπτυσσόμενη προβληματική σχετικά με τη νέα ταυτότητα που τείνει να αποκτήσει η ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη σημερινή συγκυρία.

Ας σημειωθεί ότι η οπτική, υπό την οποία προσεγγίζεται στην εργασία η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στη σύγχρονη Ανωτάτη Εκπαίδευση, είναι αντιρρητική της τρέχουσας τεχνοκρατικής, που συνταγμένη στη (νέο)φιλελεύθερη οικονομική λογική -έντεχνα συγκαλυμμένη και ερμηνευτικά εξωραϊσμένη-, αντιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό σύστημα ως επιχειρησιακό οργανισμό και αναγνωρίζει στην εκπαίδευση το ενδεδειγμένο εργαλείο για την προώθηση ενός αναπτυξιακού προτύπου βασισμένου στην Κοινωνία της Γνώσης και στην ανάπτυξη των πολύπλευρων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (Ματθαίου, 2005). Θέση του ερευνητή είναι ότι η εκπαίδευση, και ειδικά η Ανωτάτη, αποτελεί συλλογικό αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα και έχει ως αποστολή της τη διαμόρφωση γνωστικά επαρκών, κριτικά σκεπτόμενων και χειραφετημένων κοινωνικών υποκειμένων, ικανών να ελέγχουν το κοινωνικό περιβάλλον τους και πρόθυμων να παρεμβαίνουν ενεργά για να το αναμορφώσουν καθιστώντας το ανθρωπινότερο, ποιοτικότερο και πιο εξυπηρετικό για τον Άνθρωπο, σύμφωνα με τις αρχές της φρεϊρενής παιδαγωγικής (Freire, 1970) και τις νέο-μαρξιστικές κοινωνιολογικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης (Giroux, 1983; Apple, 1986, 1993; Ηλιού, 1988).

*

*

*

Η παρούσα εργασία συγκροτείται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό / εμπειρικό, τα οποία αναπτύσσονται στα κάτωθι κεφάλαια προκειμένου να αναδειχθεί η αρτιότερη ανάλυση και πραγμάτευση του ερευνητικού ζητήματος.

Συγκεκριμένα, το Μέρος Α επιχειρεί να αναλύσει την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ειδικότερα στην Ελλάδα. Διαρθρώνεται στα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο χαρτογραφείται ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική από τα μέσα του περασμένου αιώνα έως σήμερα στη βάση μιας περιοδολόγησης με κριτήριο τις σημαντικότερες χρονολογικά τομές στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και ολοκλήρωσης, η οποία αναπτύσσεται ως εξής: α) Περίοδος 1957 –1976: Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), β) Περίοδος 1976 – 1992: Αναδύεται η έννοια «Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης» (Τσαούσης, 2000), Προγράμματα Erasmus, COMET, LINGUA, Eurydice, γ) Περίοδος 1992 –2000: Διακήρυξη της Μπολόνιας (1999) και εφαρμογή της αρχής της επικουρικότητας, δ) Περίοδος 2000 –2010: «Στρατηγική της Λισσαβόνας»(2000), θεωρείται η σημαντικότερη απόφαση στην ιστορία της Ε.Ε. για την εκπαίδευση (Σιάκαρης, 2006) και «Δήλωση της Κοπεγχάγης» όπου συγκροτείται ενιαίο πλαίσιο διαφάνειας προσόντων και ικανοτήτων, ενώ κατοχυρώνεται η μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων, ε) Περίοδος (2010 -2020): Στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», που αφορά στην ολοκλήρωση της αντιστοίχισης και της μετάφρασης πτυχίων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύεται με κριτικό τρόπο η ταυτότητα, ο χαρακτήρας και η αποστολή του σύγχρονου ελληνικού Πανεπιστημίου στο πλαίσιο μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στοχευμένης στην ικανοποίηση των αναγκών και των στοχεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στη διαδικασία μετάβασης από την κοινωνία της γνώσης στην οικονομία της γνώσης. Αναζητούνται βαθύτερες αιτίες και οι σημαντικότεροι ιστορικοί παράγοντες που δρομολόγησαν τις ραγδαίες και δραστικές αλλαγές στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση των αρχών του 21^{ου} αιώνα -σε επίπεδο δομών και θεσμικού/κοινωνικού της ρόλου- στο πλαίσιο μιας εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία αντανακλά, αλλά και ανταποκρίνεται στα νέα οικονομικά-κοινωνικά δεδομένα της ύστερης, λεγόμενης, νεωτερικότητας. Διερευνούνται οι συνέπειες αυτών των αλλαγών στην ακαδημαϊκή ζωή, την παρεχόμενη παιδεία και τη διαμόρφωση του σύγχρονου κοινωνικού υποκειμένου (ποιο είδος πολίτη προκρίνεται προς διαμόρφωση;). Η έρευνα επικεντρώνεται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και διερευνάται η εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής, όπως μεταφέρεται μέσα από τα επικυρωμένα, σε επίπεδο Υπουργείου, επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα, τα οποία ρυθμίζουν θεσμικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά την Ανώτατη Εκπαίδευση μετατρέποντάς την σε εργαλείο αντιμετώπισης και διαχείρισης των νέων οικονομικό-κοινωνικών δεδομένων στη σύγχρονη πραγματικότητα της κρίσης, της διακινδύνευσης, της επισφάλειας και της αβεβαιότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο επαναδιατυπώνεται ο σκοπός, οι στόχοι και με συγκεκριμένο/κριτικό/αποδείξιμο τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, τίθενται καίριοι προβληματισμοί σχετικά με την εφαρμογή διατάξεων που προήλθαν ως directives από την Ε.Ε. στην Ελλάδα ως κράτος μέλος και έλαβαν την μορφή νόμων και διατάξεων. Η εφαρμογή ή μη αυτών θα καταδείξει και τη συμπίεση της χώρας μας ή όχι με την ευρωπαϊκή οικονομική/εκπαιδευτική γραμμή στα θέματα εκπαίδευσης και παιδείας εν γένει.

Το Μέρος Β', αποτελεί την ερευνητική / εμπειρική πτυχή της εργασίας και διαρθρώνεται στα εξής κεφάλαια:

Στο τέταρτο κεφάλαιο όπου αναλύεται διεξοδικά η οργάνωση και ο σχεδιασμός της έρευνας, το μεθοδολογικό πλαίσιο και η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου ως προσφορότερης για τη συγκεκριμένη έρευνα, η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως τεχνική διεξαγωγής της έρευνας και συλλογής εμπειρικών στοιχείων, ενώ διασφαλίζονται η αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αυτού του μέρους καταγράφεται το στάδιο υλοποίησης της έρευνας (συνεντεύξεις), αποτυπώνονται τα ερευνητικά αποτελέσματα, συζητώνται τα θέματα που τίγονται στα ερευνητικά δεδομένα και τελικά διαμορφώνεται η βάση για το επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο.

Στο έκτο κεφάλαιο, συνάγονται συμπεράσματα αναφορικά με την εφαρμογή της ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με προεκτάσεις σε θέματα ηθικής της Εκπαίδευσης, ως δημόσιου αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος, αλλά και εθνικού συμφέροντος.

Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία που οργανώνεται σε ελληνόγλωσση, ξενόγλωσση και ό,τι ανακτήθηκε από ιστοσελίδες, και τα δύο Παραρτήματα με τον «Οδηγό των Συνεντεύξεων» και την τεκμηρίωση των ερωτήσεων που είχα περιληφθεί στις συνεντεύξεις.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

*ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στην προοπτική της πολιτικής και οικονομικής μετεξέλιξης της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Κριτική θεώρηση

1.1 Από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική στην ενιαία ευρωπαϊκή: Η εκπαίδευση στο επίκεντρο των διεθνών εξελίξεων και των πολιτικών διακυβευμάτων

Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός και κοινωνικοποιητικός μηχανισμός στενά συνδεδεμένος με το κρατικό σύστημα (Blackledge – Hunt, 2000) και ταγμένος στην ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας, στην οποία εντάσσεται κάθε φορά με στόχο τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της (Βρεττός-Καψάλης, 1999), διαθέτει ιστορικότητα και δυναμική. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση δεν παραμένει στατική και αναλλοίωτη στον χρόνο ούτε και εξελίσσεται γραμμικά, αδιάβροχη από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί. Αντίθετα, επηρεάζεται από το ιστορικό-κοινωνικό της συγκείμενο, τοπικό και διεθνές, και, ακολουθώντας τον κανόνα στον οποίο υπόκεινται όλοι οι θεσμοί, διαμορφώνεται και αναπτύσσεται σε μία διαδραστική σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με την κοινωνική δομή, της οποίας αποτελεί συστημικό στοιχείο μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις και αναμετρήσεις με τα υπόλοιπα στοιχεία της (Apple, 1993, / Ηλιού, 1991).

Έτσι, στην αυγή του 21ου αιώνα, η εκπαίδευση των Δυτικών κρατών εισπράττει τις δραστικές ανακατατάξεις, που συντελούνται διεθνώς από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα και τους ραγδαίους μετασχηματισμούς, που λαμβάνουν χώρα στον δυτικοευρωπαϊκό χώρο στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενοποίησης και ολοκλήρωσης, ειδικά μετά την κατάρρευση του λεγόμενου «υπαρκτού σοσιαλισμού» και την αναδιάρθρωση των πολιτικών δυνάμεων. Με την ανάδειξη, μάλιστα, της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε υπερκρατική οντότητα με αρμοδιότητες υπερεθνικής διακυβέρνησης, αναβαθμίζοντας ουσιαστικά τις πολιτικές της και διευρύνοντας τις στρατηγικές επιδιώξεις της, στοχεύει να καταστεί «η πιο ισχυρή και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στον κόσμο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002, σ.1-2) με συγκριτικά οικονομικά πλεονεκτήματα απέναντι, κυρίως, στην αμερικανική υπερδύναμη. Κάτω από αυτές τις συνθήκες εντείνεται το ενδιαφέρον της Ε.Ε. για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της λόγω της αναγνώρισης του κρίσιμου ρόλου που αυτά μπορούν να διαδραματίσουν προς διττή κατεύθυνση:

-αφενός, στην ενίσχυση της οικονομικής αποδοτικότητάς της -μέσω της προώθησης ενός αναπτυξιακού προτύπου βασισμένου στην Κοινωνία της Γνώσης και στην ανάπτυξη των πολύπλευρων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996 /

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002) και στην οικοδόμηση ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου, που θα συμβάλουν στη διεθνή υπεροχή της (Χαραλάμπους, 2007)

-αφετέρου, στη βελτίωση του κοινωνικού της προτύπου για την αποτροπή του κινδύνου αποδόμησης της ευρωπαϊκής κοινωνίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Σ' αυτή την πορεία μετάβασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς μια δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης και στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού του κοινωνικού της μοντέλου μέσω της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο ενός γενικότερου «εκδημοκρατισμού» της ευρύτερης ευρωπαϊκής κοινωνίας, η ευρωπαϊκή κοινότητα προωθεί μια ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επεμβαίνοντας δυναμικά στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών προς την κατεύθυνση καθορισμού του είδους της επιδιωκόμενης εκπαίδευσης και προσδιορισμού της φιλοσοφίας και των στόχων της (Χαραλάμπους, 2007). Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής, η οποία παρακάμπτει έμπρακτα την αρχή της επικουρικότητας (οι δράσεις της Ε.Ε. να είναι πλησιέστερα στους πολίτες εφαρμόζοντας τις αρχές της διαύγειας), η Ε.Ε. θέτει κοινούς στόχους προς υλοποίηση και ορίζει συγκεκριμένους τρόπους δράσης, προωθεί ή χρηματοδοτεί την εφαρμογή τους, διατυπώνει οδηγίες και διαμορφώνει χρονοδιαγράμματα, καθορίζει κριτήρια και δείκτες για τον έλεγχο της συντελούμενης προόδου, αξιολογεί συγκριτικά την απόδοση των εκπαιδευτικών οργανισμών και διαχέει «βέλτιστες πρακτικές» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Απώτερος στόχος των παρεμβάσεων της είναι η εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής ομοιογένειας και συμβατότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και ο βέλτιστος συντονισμός τους προς επίτευξη κοινών στόχων για την ικανοποίηση των στρατηγικών της επιδιώξεων (Γκόβαρης – Ρουσσάκης, 2008).

Σ' αυτή τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, που διαμορφώνεται είτε κάτω από την πίεση της αποδυνάμωσης των μορφών εθνικής κυβέρνησης, είτε έχοντας ως στόχο την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης, οι πραγματικές δυνατότητες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης να ασκήσουν αυτόνομη εκπαιδευτική πολιτική περιορίζονται και συρρικνώνονται. Συνεκδοχικά, οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, ανάμεσα στις οποίες και η ελληνική, που αποτελούν συστατικά στοιχεία των γενικότερων πολιτικών χάνουν τον δυναμισμό τους μέσα στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα. Αρχίζουν να αποδυναμώνονται και να αποβάλλουν σταδιακά τον «παραγωγικό» τοπικό χαρακτήρα τους, ο οποίος διακρινόταν για την τάση ενδυνάμωσης του εθνικού σώματος και ενίσχυσης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους στο πλαίσιο της πολιτισμικής ποικιλότητας και προώθησης της εθνικής ανάπτυξης (Σταμέλος κα, 2015). Αντ' αυτού, αποκτούν διαχειριστικό ρόλο σε σχέση και αναφορά με κεντρικές ευρωπαϊκές επιλογές, οι οποίες συνοψίζονται στην

οικοδόμηση ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου, την οικονομική ανάπτυξη και τη διεθνή υπεροχή της Ευρώπης, και απαιτούν τόσο τον περιορισμό των εθνικών ιδιαιτεροτήτων στο απολύτως αναγκαίο επίπεδο όσο και την υιοθέτηση κοινής αναπτυξιακής πορείας με τη δέσμευση των κρατών-μελών απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Χαραλάμπους, 2007).

Ενδεικτικό δείγμα της μεταστροφής των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών αποτελεί η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία, μετατοπίζοντας στις αρχές του αιώνα το κέντρο βάρους της από το εθνικό κράτος στην υπερεθνική ευρωπαϊκή δομή, συντάσσεται στο (νέο)φιλελεύθερο ιδεολογικό και κοινωνικό-πολιτικό πρόταγμα της, που, στο όνομα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της ανταπόκρισής της στα δεδομένα της νέας τάξης πραγμάτων, απαιτεί την όλο και στενότερη σύνδεσή της με τις παραγωγικές δομές, τις ανάγκες της διεθνοποιημένης οικονομίας και τους κανόνες της αγοράς εργασίας (Βεργίδης, 2001). Δεδομένου, μάλιστα, ότι οι συγκεκριμένοι προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής πολιτικής εγείρουν ισχυρές αντιρρήσεις όχι μόνον σε επίπεδο ρητορικής, αλλά και πρακτικής εφαρμογής τους (Κελπανίδης, 2008), προβάλλονται συγκεκαλυμμένοι από μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία, συμβατή μεν με το σύγχρονο ιστορικό συγκείμενο –ενταγμένη, όμως, σε αξιακό πλαίσιο και επενδυμένη με το κύρος των επιστημολογικών κατακτήσεων και των παιδαγωγικών ερευνητικών δεδομένων, ώστε να παραμερίζονται οι όποιες ανησυχίες περί τεχνοκρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αντιδημοκρατικής λειτουργίας της και ιδεολογικό-πολιτικής εκμετάλλευσής της (Μούτσιος, 2007).

Οι δραστικές αλλαγές στην εθνική εκπαίδευση, που επιφέρει η δεσμευτική για τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενιαία πολιτική στον εκπαιδευτικό τομέα, μεταφέρεται, όπως είναι φυσικό, στο είδος του πολίτη που προκρίνεται προς διαμόρφωση στο πλαίσιο της οικονομικής και κοινωνικής ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Το παραδοσιακό πρότυπο του φιλοπάτριδος τοπικού υποκειμένου, του υπεύθυνου μέλους της κρατικής συμβιωτικής κοινότητας, το οποίο επιτάσσει η ανάγκη αυτοσυντήρησης των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών οντοτήτων, κρίνεται ανεπίκαιρο και ατελέσφορο για την ικανοποίηση του στρατηγικού στόχου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου αυτή να αποκτήσει οικονομικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα στο διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον σε καθεστώς παγκοσμιοποίησης. Στη θέση του παραπάνω προτύπου προβάλλεται και προωθείται με επίταση –μέσα από τις επίσημες διακηρύξεις, τον πολιτικό λόγο των κυβερνήσεων, τα θεσμικά κείμενα για την εκπαίδευση– αυτό του ενεργού «δημοκρατικού» πολίτη της παγκοσμιοποιημένης ευρωπαϊκής κοινωνίας σε συνθήκες ιδεολογικής πρωτοκαθεδρίας του νεοφιλελευθερισμού και κυριαρχίας της λογικής της οικονομίας της αγοράς (Ματθαίου, 2007).

Ο συγκεκριμένος πολίτης, λάτρης του θετικισμού, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, οφείλει να διαθέτει στο έπακρο αναπτυγμένες όλες εκείνες τις ικανότητες που υπακούουν στο δίπολο των αξιών της νεοφιλελεύθερης ορθοδοξίας του καιρού μας -ανταγωνισμό, ατομικισμό- (Μπουζάκης, 2005) και είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική προώθηση σε παγκόσμιο επίπεδο των δυναμικών κλάδων της οικονομίας: την αυτονομία και τη δημιουργικότητα, την ικανότητα ανάλυσης και σχεδιασμού, τον ψηφιακό εγγραμματισμό, την ευελιξία και την ικανότητα άμεσης επίλυσης σύνθετων προβλημάτων. Οφείλει, παράλληλα, να είναι εφοδιασμένος με όλες τις δεξιότητες του εκπαιδευμένου επιχειρηματικού υποκειμένου (Χαραλάμπους, 2007), προκειμένου να υποστηρίξει στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του την ανάδειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια προηγμένης μορφής υπερεθνική διακυβέρνηση και μια υπολογίσιμης οικονομικής δύναμης διεθνή «πολιτεία».

Ωστόσο, η παροχή περιεχομένου και υπόστασης στον επαρκή, ανταγωνιστικό και αποδοτικό Ευρωπαϊό πολίτη των ημερών μας, τον ικανό «να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της νέας χιλιετίας» (Διακήρυξη Μπολόνιας, 1999 στο Kladis, 2000, σ.2) που μεθοδεύουν οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, εργαλείοποιεί την εκπαίδευση, μεταφέροντας τα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο τοπικό περιβάλλον της και προσβλέποντας στην ικανοποίηση ξένων προς την εκπαίδευση στόχων, με έντονη την οικονομική διάσταση. Στρεβλώνει τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος και διαβρώνει την αυθεντική αποστολή της, που είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών, μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας (άρθρο 16 αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008). Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2003), οι νέοι πολίτες της Ε.Ε. τόσο σε τοπικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο πρέπει να είναι ικανοί να κατανοούν και να ελέγχουν το περιβάλλον τους προς όφελος αυτών και του κοινωνικού συνόλου, αρνούμενοι να συμβιβαστούν και να προσαρμοσθούν σε μια πραγματικότητα που προβάλλεται ως μοναδικά ορθή, τελεολογικά διαμορφωμένη και αναπόδραστη (Ματθαίου, 2003).

Στο όνομα του εκσυγχρονισμού και της ποιοτικής βελτίωσης για την αποτελεσματική της ανταπόκριση στις συνθήκες της ραγδαία μεταβαλλόμενης και πολύτροπα σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας, η σύγχρονη εκπαίδευση, παρά τις επικλήσεις στην ανθρωπιστική της αποστολή και την κοινωνική της διάσταση, αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως «σημαντικό μέσον για την οικονομική ανάπτυξη» (Διεθνής Τράπεζα, 1995) και συνδέεται όλο και στενότερα με τις παραγωγικές δομές, τις ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και τους κανόνες της αγοράς εργασίας (Βεργίδης, 2001. Βεργίδης, 2007). Και όλα αυτά στο όνομα μιας επίσημης ευρωπαϊκής ρητορικής, η οποία ευαγγελίζεται «την κοινωνική και την ατομική πρόοδο» και ομνύει στο όνομα «της ανάπτυξης και της ενδυνάμωσης σταθερών, ειρηνικών και δημοκρατικών κοινωνιών» για την πραγμάτωση των οποίων η «Ευρώπη της Γνώσης

αναγνωρίζεται ευρέως σήμερα ως ένας αναντικατάστατος παράγοντας» –και η «εκπαίδευση και η εκπαιδευτική συνεργασία» αποδεικνύονται μεταβλητές «υψίστης σπουδαιότητας»(Διακήρυξη Μπολόνιας, ό.π., σ.2).

1.2 Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

1.2.1. Η περίοδος 1957 – 1976: Έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί καινοφανή τομέα ενδιαφέροντος για την Ευρωπαϊκή Κοινότητα ούτε, όμως, και πεδίο πολιτικών προτεραιοτήτων της από την αρχή της συγκρότησής της ως Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας το 1957, που συνιστά χρονολογία-ορόσημο για τη δημιουργία μιας ενωμένης Ευρώπης σε μη αναστρέψιμη πορεία ενοποίησης και ολοκλήρωσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στην πρώτη φάση της ενωτικής αυτής διαδικασίας, η οποία καλύπτει σχηματικά το χρονικό διάστημα 1957-1976, όπως ορίζεται με βάση τις ημερομηνίες σημαντικών αποφάσεων της Ένωσης που δρομολόγησαν ουσιαστικές αλλαγές στον τομέα των πολιτικών αλλά και των γενικότερων προσανατολισμών της για τη δόμηση του ευρωπαϊκού οικοδομήματος (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004), κύριο μέλημα της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας ήταν η αύξηση των κρατών-μελών της και βασικός προσανατολισμός της η οικονομική ολοκλήρωση.

Στη δοσμένη συγκυρία η εκπαίδευση με την παιδαγωγική και την κοινωνική διάστασή της αποκτά νόημα μόνον ως μέσον επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο μιας κοινής επαγγελματικής πολιτικής (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Προσβλέπει επίσης στην κοινωνική ενσωμάτωση κυρίως των νέων και στην ποιοτική βελτίωση της εργασίας για την ενίσχυση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών προϊόντων (Πεσματζόγλου, 1987). Στην προοπτική αυτή η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται αποκλειστικά στην προώθηση μιας επαγγελματικής εκπαίδευσης εστιασμένης και στοχευμένης στην επαγγελματική κατάρτιση. Απώτερος στόχος της είναι η ανταπόκριση στις γενικότερες απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος και η διαχείριση των προβλημάτων της παρατεταμένης ανισορροπίας στην αγορά εργασίας (Πεσματζόγλου, 1987). Τα ζητήματα αυτά δημιούργησε η οικονομική κρίση -κρίση πετρελαϊκή και στασιμοπληθωρισμού- που άρχισε να πλήττει από τις αρχές της δεκαετίας του '70 τον Δυτικό κόσμο υποχρεώνοντας την τότε Ε.Ο.Κ. να αναζητεί τρόπους για τον έλεγχο της αύξουσας διασποράς κεφαλαίου στον διεθνή χώρο και την ενδυνάμωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητάς της, προκειμένου να μην ανακοπεί η αναπτυξιακή της πορεία.

Προϊόν του βασικού προσανατολισμού της Ε.Ο.Κ. -στην πρόδρομη μορφή της κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου- στην επαγγελματική κατάρτιση, ήταν η ίδρυση από το

Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας των τότε κρατών-μελών της ενός οργάνου κοινοτικής επαγγελματικής κατάρτισης, του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), το οποίο από το 1995 εδρεύει στη Θεσσαλονίκη (Ε.Ε. χ.χ., Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης). Πρόκειται για έναν οργανισμό της Ε.Ε. επιφορτισμένο με τον ρόλο, μέσα από την παρακολούθηση των τάσεων στην αγορά εργασίας, να παρέχει στοιχεία για τη διαμόρφωση ευρωπαϊκών πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προσαρμοσμένων στις ανάγκες αυτής και να βοηθά στην ανάπτυξη και εφαρμογή τους στα διάφορα κράτη με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργούνται εκπαιδευτικές ευκαιρίες για την παρεμπόδιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές, αλλά και επαγγελματικές ευκαιρίες, για τη μείωση της ανεργίας και την εξομάλυνση άλλων ανισορροπιών της αγοράς εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, έργο του CEDEFOP είναι να βοηθά:

- τις χώρες της Ε.Ε. να βελτιώνουν την προσφορά τους στον τομέα της μαθητείας
- τους πολιτικούς ιθύνοντες σε ευρωπαϊκό, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για την προσφορά επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- τους νέους να περνούν από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας
- όσους εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο να επιστρέφουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
- τους άνεργους ή υποαπασχολούμενους ενήλικες να επιστρέφουν στη μαθησιακή διαδικασία και να επαναπροσανατολίζουν τη σταδιοδρομία τους
- τους πολίτες της Ε.Ε. να αλλάζουν χώρα ή σύστημα χωρίς αυτό να θίγει την αναγνώριση των επαγγελματικών τους προσόντων

Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, οι οποίες συγκλίνουν τόσο στην ανάλυση δεδομένων και τη διάδοση πληροφοριών για όλη την Ε.Ε., όσο και στην ενθάρρυνση κοινών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων επαγγελματικής κατάρτισης, είναι φανερό ότι το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης προωθεί έναν ευρωπαϊκό χώρο διά βίου μάθησης, ο οποίος επανακαθορίζεται από τις ανάγκες της οικονομίας(και πιο συγκεκριμένα, της αγοράς εργασίας) και υπηρετεί έναν συγκεκριμένο σκοπό: την εξασφάλιση της απασχολησιμότητας, της προσαρμοστικότητας και της επαγγελματικής κινητικότητας των εργαζομένων για την αναβάθμιση του ευρωπαϊκού παραγωγικού συστήματος και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς του διεθνώς.

1.2.2. Περίοδος 1976 –1992: Προς μία πορεία διαμόρφωσης Ενιαίου Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου

Αν στην αρχική περίοδο σύστασης της σημερινής Ευρωπαϊκής Ένωσης το γενικότερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση σε επίπεδο ευρωπαϊκών πολιτικών ήταν περιορισμένο, τα πράγματα αλλάζουν από τα τέλη της δεκαετίας του '70, οπότε και αρχίζει να αναπτύσσεται μια κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική με σχετικά αργούς ρυθμούς στην αρχή –όλο και εντατικότερους από τη δεκαετία του '90 και μετά. Οι λόγοι αυτών των εξελίξεων μπορούν να συνδεθούν με δραστικές ανακατατάξεις στον διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό στον πολιτικό χάρτη (παγκόσμια πτώση της Ένωσης Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δυνάμεων/ Ε.Σ.Σ.Δ.) και στην εντεινόμενη παγκοσμιοποίηση, που συνεπέφεραν τη βαθμιαία αποδυνάμωση των ευρωπαϊκών κρατών και τη σταδιακή εκχώρηση μέρους της εξουσίας και της κυριαρχίας τους στην υπερεθνική κοινοτική δομή με την προσαρμογή των πολιτικών τους στην ικανοποίηση των αναγκών, των προτεραιοτήτων και των οικονομικό-κοινωνικών επιδιώξεων της Ε.Ε.

Το Ψήφισμα της 9^{ης} Φεβρουαρίου του 1976, που εξέδωσαν το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών της τότε Ε.Ο.Κ. αποτέλεσε σταθμό στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με το ψήφισμα αυτό επιβεβαίωσαν τη θέληση τους για την πραγματοποίηση ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης έχοντας συνείδηση της συμβολής που η κοινή δράση θα προσέφερε σ' αυτό το πεδίο στην ανάπτυξη της Κοινότητας (Συμβούλιο των Ε. Κ., 1987, 23). Η σημασία του εν λόγω Ψηφίσματος, με το οποίο θεσπίστηκε και ενεργοποιήθηκε το Α' Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, έγκειται στον πολιτικό του χαρακτήρα, που απορρέει από το ότι έθεσε τις βάσεις για συντονισμένες -σε κοινοτικό επίπεδο- ενέργειες των κρατών-μελών σε θέματα εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006) μαζί με τον μηχανισμό ελέγχου και επίβλεψης της εφαρμογής του.

Στο προαναφερόμενο κείμενο γίνεται για πρώτη φορά μνεία στην έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, γεγονός που κατά πολλούς σηματοδοτεί συμβολικά την αφετηρία για τη διαμόρφωση μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής θεμελιωμένης στην εκπαιδευτική συνεργασία των κρατών-μελών της Κοινότητας υπό τον έλεγχο και την εποπτεία της Επιτροπής Παιδείας και γενικότερα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ως κεντρικού οργάνου συντονισμού της με καθοριστικό ρυθμιστικό ρόλο την υλοποίηση των βασικών στόχων του πρώτου κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος:

- ✓ *«Πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των κρατών-μελών*
- ✓ *Βελτίωση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων*
- ✓ *Συνεργασία στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

- ✓ *Ενίσχυση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών*
- ✓ *Ανάπτυξης της ισότητας ευκαιριών*
- ✓ *Συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών στοιχείων»*(Τσαούσης, 2000, σ.10)

Η «Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης», που εισάγεται για πρώτη φορά σε επίσημο ευρωπαϊκό κείμενο, προκαλεί τις αντιδράσεις των κρατών-μελών, καθώς σηματοδοτεί τη μετακίνηση από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών στην εναρμόνιση των δομών και των περιεχομένων των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε ενιαίες εκπαιδευτικές πολιτικές υπαγόμενες σε ευρωπαϊκές αρμοδιότητες και επιδιώξεις (Beukel, 1993). Άλλωστε, παρότι εννοιολογικά φαίνεται να χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό προσδιορισμό, ο οποίος παραπέμπει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, στην πραγματικότητα ενέχει καθαρά οικονομική διάσταση.

Σ' αυτή τη συγκυρία, βασικό μέλημα της Κοινότητας είναι η δυναμική οικονομική της ανάπτυξη στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της εναρμόνισης των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών κρατών στον προβλεπόμενο και επιδιωκόμενο μετασχηματισμό της, σε αναβαθμισμένο υπερεθνικό διακυβερνητικό μόρφωμα. Του λόγου το αληθές αποδεικνύει η ιδιαίτερη βαρύτητα την οποία δίνει στον ευρωπαϊκό χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης το Β' Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας (1982). Πλην αυτού όμως, υπήρξαν στον τομέα της εκπαίδευσης καινοτομίες αλλά και μια σειρά δράσεων που εισηγούνται τα επόμενα χρόνια την επαγγελματική εκπαίδευση ως αιχμής του δόρατος των πολιτικών κατάρτισης, τις οποίες το ίδιο το Πρόγραμμα προωθεί (Πασιάς, 2006). Έτσι, μπορεί να σημειωθεί ότι κατά το διάστημα της δεκαετίας 1976-1986 το ενδιαφέρον της Ένωσης μονοπωλεί η επαγγελματική κατάρτιση, ως εργαλείου πολιτικών απασχόλησης στοχευμένων στη δημιουργία ενός επαρκώς και κατάλληλα καταρτισμένου εργατικού δυναμικού -στη βάση της θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Schultz, 1961)- το οποίο αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας ενίσχυσης της παραγωγικότητας και ενδυνάμωσης της ανταγωνιστικότητας' ένα διευρυμένο περιβάλλον ραγδαίων οικονομικών, τεχνολογικών και κοινωνικών μεταβολών (Γκόβαρης – Ρουσσάκης, 2008).

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης την οποία εφαρμόζει η Κοινότητα την πενταετία 1981-1986, που αποτελούσαν μέχρι τότε ξεχωριστούς τομείς με ιδιαίτερες και ανταγωνιστικές τάσεις διατήρησης και προάσπισης των κεκτημένων τους στον ευρωπαϊκό χώρο (Jones, 1983), θα μπορούσε να ερμηνευθεί και ως άμεση ανταπόκριση της Ένωσης στην αναγνωρισμένη ανάγκη των κρατών-μελών να διαχειριστούν κατά προτεραιότητα τα οξυμένα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν στη δοσμένη συγκυρία της

γενικευμένης οικονομικής κρίσης –ανεργία, υποαπασχόληση των νέων, κοινωνικές εντάσεις κ.α. (Πασιάς, 2006). Από τη στιγμή που αυτά αποτελούσαν μείζον και κεντρικό ζήτημα στις σχέσεις της Κοινότητας με τα κράτη-μέλη, η ανάδειξη της εκπαίδευσης -σε άμεση σύνδεση με την απασχόληση και την αγορά εργασίας- από δευτερεύον ζήτημα σε μια στρατηγική περιοχή αναδείχθηκε σε πρώτη προτεραιότητα στο χώρο των κοινοτικών πολιτικών. Ο επαναπροσδιορισμός, μάλιστα των βασικών εκπαιδευτικών προσανατολισμών της Κοινότητας στον τομέα της κατάρτισης με κριτήρια την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την προσαρμοστικότητα στις διεθνείς συνθήκες συνιστούσε πολιτική απάντηση στις προκλήσεις της εποχής.

Αυτά ίσχυαν μέχρι το 1986, οπότε παρατηρείται μια εμφανής αλλαγή τόσο στον λόγο όσο και στη δράση της Ε.Ο.Κ. όσον αφορά στην εκπαίδευση. Η έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση αρχίζει να χάνει τη δυναμική της και η κατάρτιση παύει να μονοπωλεί το ενδιαφέρον της Κοινότητας. Η αλλαγή πολιτικής πλεύσης αντανακλά την κάτω από την πίεση των καιρών μετατόπιση της προσοχής από την οικονομική ενοποίηση στην κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ολοκλήρωσή της μέσω της διαμόρφωσης μιας «Ευρώπης των Πολιτών», που ο χαρακτήρας της δεν θα έχει αποκλειστικά οικονομική διάσταση (Γκόβαρης – Ρουσσάκης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η Επιτροπή Παιδείας της Κοινότητας εξακολουθεί να προωθεί κοινοτικά προγράμματα δράσης εντός των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων εκπαίδευσης με στόχο την αποτελεσματικότερη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της ενιαίας εσωτερικής αγοράς και στην ενίσχυση της συνοχής της Κοινότητας (Πασιάς, 2006). Παράλληλα, όμως, αρχίζει να αποκτά ουσιαστική υπόσταση η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, που, αν και ως ιδέα είχε εμφανισθεί ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, παρέμενε ανενεργή, καθώς τις αρμοδιότητες και την ευθύνη για την προώθησή της στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα είχε εκχωρήσει η Επιτροπή Παιδείας στα ευρωπαϊκά κράτη με την Έκθεση της 27^{ης} Ιουνίου 1980.

Στο τέλος της δεκαετίας του '80, αρχίζει να γίνεται συνείδηση ότι η πορεία προς τη δημιουργία μιας ισχυρής και συνεκτικής ευρωπαϊκής κοινωνίας, ικανής να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις της νέας κοινωνικής πραγματικότητας που διαμορφώνεται με ραγδαίους ρυθμούς και υπό την πίεση δραστικών ανακατατάξεων στο διεθνές σκηνικό, περνά μόνον μέσα από ένα δρόμο: τη διάπλαση των Ευρωπαίων Πολιτών, που έχουν συναίσθηση ότι εκτός από τοπικά υποκείμενα διαθέτουν και την ευρωπαϊκή ταυτότητα –δομημένη στη βάση των αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού, συνείδηση των πλεονεκτημάτων που τους προσφέρει η Ευρωπαϊκή Ένωση και δυνατότητες να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες τις οποίες τους παρέχει για μια ενεργή συμμετοχή στην οικονομική και την κοινωνική της ανάπτυξη (Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της 24^{ης} Μαΐου 1988 στο Γκόβαρης – Ρουσσάκης, 2008).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες και στο πλαίσιο ενεργοποίησης της διαδικασίας για την πολιτική και οικονομική ενοποίηση, μπαίνουν οι βάσεις για τη σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοικτού και δυναμικού», με βασικές διαστάσεις τη γνώση, τον πολίτη και την απασχόληση και θεμελιώδεις έννοιές του την καινοτομία, την έρευνα, την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ως προαπαιτούμενων για την ικανοποίηση των κεντρικών στόχων της Κοινότητας στην προοπτική ανάδειξής της σε προηγμένη «οικονομία της γνώσης». Οι στόχοι αυτοί, που συγκλίνουν στην ενίσχυση του κοινωνικού προτύπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, στη διασφάλιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και στην αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς της στο χώρο των διεθνών διαδικασιών και συναλλαγών (Πασιάς – Ρουσάκης, 2003), αναμένεται να ικανοποιηθούν τόσο μέσω της ενδυνάμωσης των σχέσεων παιδείας – οικονομίας και κοινωνίας σε εθνικό επίπεδο όσο και μέσω της διάδοσης της «εικόνας της Ευρώπης» μέσα από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Η ανάπτυξη μιας κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην άσκηση εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών μπορεί να χαρακτηριστεί ανεκτική, λόγω, κυρίως, της έλλειψης σαφούς νομικού πλαισίου, που επέτρεπε στα κράτη-μέλη της την επιλεκτική εφαρμογή των επιταγών της (Παπαδοπούλου, 1990). Ωστόσο, σύμφωνα με την απόφαση 13^{ης} Φεβρουαρίου 1985 του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Ραφτοπούλου, 2014) προδιαγράφεται με καθαρότητα η πορεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Από τη μια μεριά, προάγεται ιδεολογικά η αρχή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, που κερδίζει συνεχώς έδαφος, όσο και η ένταξη μεγάλων τμημάτων της εκπαίδευσης των κρατών-μελών, και ιδιαίτερα, της πανεπιστημιακής, και από την άλλη δίνεται έμφαση στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ανοίγεται συνεπώς ο δρόμος για μια κοινοτική πολιτική επιβολής της συνεργασίας και του συντονισμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Σκουρής, 1988) και προοικονομούνται δυναμικές επεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα -μέσω Οδηγιών, Αποφάσεων, Συστάσεων, Ψηφισμάτων, Εκθέσεων, αλλά και μιας σειράς από δράσεις πιλοτικών Προγραμμάτων και ανταλλαγής πρακτικών σε διάφορες περιοχές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης- (Lowe, 1992) προς την κατεύθυνση εξυπηρέτησης των στρατηγικών στόχων της Ε.Ε.

Η δεκαετία του '90, η «επόμενη μέρα» από την πτώση του λεγόμενου υπαρκτικού σοσιαλισμού και την αναδιάταξη του παγκόσμιου συσχετισμού των δυνάμεων, αντιπροσωπεύει ίσως την πιο αποφασιστική περίοδο για τη διαμόρφωση της συγκεκριμένης κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αποτέλεσμά ήταν η μετεξέλιξη της ΕΟΚ σε Ε.Ε. με ουσιαστικά αναβαθμισμένες αρμοδιότητες, πολιτικές και σημαντικά διευρυμένες στρατηγικές επιδιώξεις. Η σημασία της εκπορεύεται από το γεγονός ότι η σχετική χρονική συγκυρία

συνδέεται με σημαντικές αποφάσεις των κρατών μελών της Ε.Ε. στο οικονομικό, το πολιτικό και το θεσμικό επίπεδο προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής σύγκλισης και ενοποίησης και ειδικά της διαμόρφωσης ενός κοινού ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου στη μεταβατική πορεία της Ευρώπης προς τον μετασχηματισμό της σε προηγμένη Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας (Πασιάς – Ρουσσάκης, 2003).

1.2.3. Περίοδος 1992 –2000: Θεσμοθέτηση του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου

Το έτος 1992, αποτελεί ορόσημο στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής λόγω της υπογραφής της Συνθήκης του Μάαστριχτ, που θεωρείται από πολλούς ο πιο αποφασιστικός (αλλά ίσως και περισσότερο προβληματικός) σταθμός για τα θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής οικονομικής και πολιτικής ολοκλήρωσης. Η σημασία της εν λόγω συνθήκης, της τρίτης κατά σειρά (μετά τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957 και την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη το 1986) θεμελιώδους συνθήκης για τη συγκρότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως σύγχρονου θεσμού, έγκειται στον πολιτικό της χαρακτήρα και απορρέει από το γεγονός ότι σηματοδοτεί την αφετηρία ενός νέου σταδίου στην πορεία της ευρωπαϊκής ανάπτυξης ανοίγοντας τον δρόμο όχι μόνο για την πολιτική ολοκλήρωση αλλά και για την οικοδόμηση μιας υπολογίσιμης οικονομικά, σε διεθνές επίπεδο, ευρωπαϊκής «πολιτείας» (Τσαούσης, 2000). Σ' αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζεται η σημασία μιας ενιαία παρεχόμενης εκπαίδευσης από τα κράτη-μέλη της ως ενδεδειγμένου εργαλείου για την πραγμάτωση του στρατηγικού οικονομικού στόχου της Κοινότητας που αφορά τη δημιουργία της εσωτερικής αγοράς και τη βελτίωση της διεθνούς οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Η ίδια η μετεξελιγμένη πλέον, σε Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύει στην υλοποίηση των κοινωνικο-πολιτικών της στόχων, που συνοψίζονται στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής εντός του ευρωπαϊκού χώρου και στη διαμόρφωση των μελλοντικών ενεργών Ευρωπαίων πολιτών.

Το έναυσμα για την προώθηση μιας τέτοιας εκπαίδευσης δίνει η συνθήκη του Μάαστριχτ, στη βάση της οποίας διαμορφώνεται επίσημα το νομικό πλαίσιο νομιμοποίησης και στήριξης των παρεμβάσεων της Κοινότητας σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών βαθμίδων στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης. Μέχρι εκείνη τη στιγμή η συνθήκη του Μάαστριχτ αποτελούσε άτυπο «κοινοτικό κεκτημένο» και στην ουσία παράγωγο των δράσεών της στον τομέα, κυρίως, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Πασιάς, 1995). Στο εξής, οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση θα απορρέουν ευθέως από τις διατάξεις της Συνθήκης, οι οποίες και προσδιορίζουν πλέον ρητά τις αρχές, τους στόχους, τις αρμοδιότητες, τα όργανα και τις διαδικασίες, ενώ οι πολιτικές επιλογές της, όπως και οι δράσεις της στον συγκεκριμένο τομέα θα πάντουν να υπαγορεύονται αποκλειστικά από

στόχους συναρτώμενους με την επαγγελματική κατάρτιση και να έχουν αποσπασματικό και ευκαιριακό χαρακτήρα.

Η σημασία της εκπαίδευσης, που μέχρι το 1992 αποτελούσε εσωτερική υπόθεση των κρατών-μελών σύμφωνα με τις Συνθήκες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, αναβαθμίζεται λόγω της αναγνώρισής της ως επίσημου τομέα άσκησης ευρωπαϊκής πολιτικής (Γκόβαρης, - Ρουσσάκης, 2008). Πλέον, η ίδια υπάγεται στις κοινοτικές αρμοδιότητες, τη διεύρυνση των οποίων, ωστόσο, φροντίζουν να ελέγξουν τα κράτη-μέλη με την εισαγωγή των αρχών της *επικουρικότητας* (ως γενικής αρχής με πεδίο εφαρμογής τους τομείς εκτός εκείνων που υπάγονται στην αποκλειστική αρμοδιότητα της Κοινότητας) και της *αναλογικότητας* (εύλογη σχέση μεταξύ λαμβανόμενου μέτρου και επιδιωκόμενου σκοπού) (Ραφτοπούλου, 2014). Στη βάση των παραπάνω αρχών, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα υπόκεινται ταυτόχρονα σε κοινοτικές και εθνικές αρμοδιότητες με σαφή όρια και διακριτούς τομείς δράσης. Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τα περιεχόμενα διδασκαλίας, στα οποία μεταφράζονταν η κυρίαρχη κάθε φορά εκπαιδευτική φιλοσοφία και η εκάστοτε επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, παραμένουν αντικείμενο των εθνικών αρμοδιοτήτων, την ίδια στιγμή που οι αντίστοιχες κοινοτικές βρίσκουν πεδίο έκφρασης σε συγκεκριμένους τομείς, που αντιστοιχούν σε τέσσερις βασικούς άξονες δράσης της Ένωσης, στους οποίους αρθρώνεται η ενιαία πολιτική της εκπαίδευσης:

- ✓ *«Σύνδεση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας*
- ✓ *Δημιουργία δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας*
- ✓ *Προώθηση της κινητικότητας των εκπαιδευομένων μέσα από προγράμματα ανταλλαγής μαθητών και φοιτητών στα όρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ενίσχυση της συνεργασίας και της διάδρασης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους*
- ✓ *Εδραίωση της διαφάνειας, της συμβατότητας και της συγκρισιμότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών», (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004, σ.64)*

Από τους παραπάνω στόχους, η κύρια ευθύνη και η αρμοδιότητα για την υλοποίηση τους ανήκει στα ευρωπαϊκά κράτη, τα οποία συντρέχει η Κοινότητα με τις δράσεις της μόνον στην περίπτωση κατά την οποία αδυνατούν να τους πραγματώσουν (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Καθίσταται πλέον φανερό ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτοσκοπό για την Ε.Ε., ενώ συνιστά μέσον για την πραγμάτωση ξένων προς την αυθεντική αποστολή της στόχων, την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας στην πορεία της προς την ολοκλήρωση (Πασιάς, 2006) και την ανάδειξή της σε προηγμένη Κοινωνία της Γνώσης στο ρεύμα των εξελίξεων που δημιουργούν η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η

αυξανόμενη σημασία των τεχνολογιών των πληροφοριών και της επικοινωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων, 1996). Εξάλλου, πέντε χρόνια αργότερα, η Συνθήκη του Άμστερνταμ αποδεικνύει τις παραπάνω στοχεύσεις και ταυτόχρονα αναβαθμίζει τη συνταγματική θέση της γενικής παιδείας στο κοινοτικό οικοδόμημα επικυρώνοντας τη διαδικασία για την οικοδόμησή της «Ευρώπης της Γνώσης» στη βάση της απόφασης των κρατών-μελών « να προάγουν την ανάπτυξη του υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσης... μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογής της» (Ραφτοπούλου, 2014, σ.130) και αφετέρου, νομιμοποιεί τη «διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση» ως «θεμελιώδη διάσταση της κοινοτικής πολιτικής» (Γκόβαρης&Ρουσσάκης, 2008, σ.16).

Στη διαδικασία προσαρμογής των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών διαδικασιών στο σύγχρονο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο που διαμορφώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική εμπνέεται σταθερά από έναν προσανατολισμό: τη διαμόρφωση ενός ανοικτού και δυναμικού ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου και τη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης με εστίαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ως μέσου για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, τη συσσώρευση ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας (ανταγωνιστικότητα, απασχολησιμότητα, κοινωνική συνοχή, υψηλή ποιότητα) και την ενίσχυση της μάθησης και της ενεργού συμμετοχής του Ευρωπαίου πολίτη στα διεθνή τεκταινόμενα (Πασιάς – Ρουσσάκης, 2003). Σ' αυτόν τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.), οι βάσεις για τη διαμόρφωση του οποίου είχαν μπει ήδη στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, δίνει θεσμική υπόσταση η Διακήρυξη της Μπολόνιας (1999) προσβλέποντας στην κατοχύρωση της διασφάλισης της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης μέσω της σταδιακής σύγκλισης των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Μ' άλλα λόγια προβλέπεται ένα κοινό πλαίσιο διάρθρωσης και λειτουργίας, η συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα των ιδιαίτερων στοιχείων τους, η προώθηση της κινητικότητας φοιτητών και εκπαιδευτικών και η αποτελεσματική σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη.

1.2.4. Περίοδος 2000 –2010. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στην προοπτική της Στρατηγικής της Λισσαβόνας.

Την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική συντάσσεται στην προώθηση του στρατηγικού στόχου που θέτει η Ε.Ε. για το 2010, όπως ορίζεται αυτός στη Συνθήκη της Λισσαβόνας σε άμεση συνάρτηση με τις προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζει η Ευρώπη. Έτσι, οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης καθοδηγούν τη μετάβαση από την κοινωνία της γνώσης στην οικονομία της γνώσης: «να γίνει {η Ευρώπη} η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με

περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων, 2002) μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της, που, αντιπροσωπεύει «το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης», (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, σ. 1-2).

Σ' αυτή τη μετάβαση της Ευρώπης από την κοινωνία της γνώσης σε ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης, είναι περισσότερο από προφανές η σημασία της εκπαίδευσης ως κατεξοχήν ενδεδειγμένου μέσου για την προετοιμασία αποδοτικών και παραγωγικών εργαζομένων, επαρκώς και κατάλληλα εφοδιασμένων με υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και κατάρτιση για την ποιοτική και αποτελεσματική ανταπόκριση στις προκλήσεις που απευθύνουν τόσο σε διεθνές επίπεδο η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, η ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και η εξέλιξη της τεχνοεπιστήμης –όσο και σε εσωτερικό επίπεδο δηλαδή, τη συγκρότηση της ONE, με άλλα λόγια της ζώνης του ευρώ.

Οι επιλογές αυτές και οι σλυστοιχες επιλογές επιβάλλουν στην εκπαίδευση να αναπτύξει νέες σχέσεις με την οικονομία, την κοινωνία και την εργασία στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με καινοτόμο χαρακτήρα, η οποία είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της επαγγελματικής απασχόλησης στη βάση κοινωνικών κριτηρίων, στοχεύοντας στην ενίσχυση της κοινωνικής πρόνοιας και στην υποστήριξη της κοινωνικής συνοχής μέσω της καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων και της διευκόλυνσης της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008). Σ' αυτό το πλαίσιο, και με δεδομένο το γεγονός ότι η υλοποίηση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με πεδία άσκησης εθνικής πολιτικής εκτός των αρμοδιοτήτων της Ε.Ε., η τελευταία εισάγει την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Τίθεται, λοιπόν, ως στόχος η σύγκλιση των εθνικών πολιτικών για την ικανοποίηση στρατηγικών επιδιώξεων και υιοθετείται ως κύριο πρόταγμα της η διά βίου εκπαίδευση και μάθηση, ως μια νέα σύλληψη της εκπαίδευσης με σκοπό την αναθέσμιση της (Βεργίδης, 2007).

Η αρχή της διά βίου μάθησης διέπει έκτοτε όλα τα Ψηφίσματα, τις Ανακοινώσεις και τις Αποφάσεις των επίσημων θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση¹. Η προβολή της έχει τη μορφή πανάκειας για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με προοπτική, αφενός, την εξασφάλιση της κοινωνικής και πολιτιστικής συνοχής αλλά και την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και του δυναμισμού της Ευρώπης και, αφετέρου, την προσωπική ολοκλήρωση και τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών για

¹Ενδεικτικά: Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Βρυξέλλες, 21/11/2001), Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Βρυξέλλες, 27/6/2002), Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 10/1/2003 (Βεργίδης, 2007, 256-8).

απόκτηση ή αναβάθμιση γνώσεων και ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική αποκατάσταση.

Μια πρώτη ματιά στα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα της περιόδου δημιουργεί την εντύπωση ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στη δεδομένη συγκυρία ενέχει κοινωνική διάσταση και διαπνέεται από πνεύμα κοινωνικής αλληλεγγύης. Ωστόσο, μια κριτική ανάγνωσή τους στην προοπτική της Στρατηγικής της Λισσαβόνας δείχνει ότι στην πραγματικότητα οι ανάγκες της οικονομίας επικαθορίζουν τους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης που προβάλλονται ως ευρείς και αλληλοϋποστηριζόμενοι στόχοι της διά βίου εκπαίδευσης. Ειδικά η χρήση των όρων της αγοράς εργασίας αποτυπώνονται μέσω της επαναλαμβανόμενης χρήσης εννοιών με οικονομική χροιά των όρων: «απασχολησιμότητα», «προσαρμοστικότητα των εργαζομένων» και «επαγγελματική κινητικότητα». Μέσω αυτού του *«εκπαιδευτικού συνεχούς, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα»* (Βεργίδης, 2001,σ.138), που προσανατολίζει, κυρίως, στη διάπλαση του καταρτισμένου, ευέλικτου και αποτελεσματικού εργατικού δυναμικού, η Κοινότητα συνδέει την εκπαιδευτική πολιτική με άλλους τομείς της, όπως αυτών της απασχόλησης, του κοινωνικού αποκλεισμού και της μακροοικονομίας (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008). Αξιοποιώντας μάλιστα τρεις τύπους «λόγου», στους οποίους η στρατηγική της Λισσαβόνας έδωσε ιδιαίτερο περιεχόμενο και ξεχωριστό νόημα, τον *οικονομικό* για την κοινωνία της γνώσης, τον *νεοφιλελεύθερο* για τον ρόλο της εκπαίδευσης και την παραδοσιακή *δημοκρατική* ρητορική για τα κοινωνικά δικαιώματα, *«ακρωτηριάζει εννοιολογικά τα περιεχόμενα της Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης»* (Καραλής, 2013, σ.16) και υποβαθμίζει την εκπαίδευση σε επίσημα νομιμοποιημένο εργαλείο *«προσαρμογής στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών»* για *«τη διαμόρφωση του μέλλοντος της Ευρώπης»* (Ε.Κ., 2000, σ.1).

1.2.5. Περίοδος από το 2010 μέχρι σήμερα. Οι προσπάθειες συνεχίζονται. Επιτυχώς; Ανεπιτυχώς;

Η αναγνώριση της διά βίου μάθησης ως ουσιαστικής συνιστώσας της στρατηγικής της Λισσαβόνας και βασικού παράγοντα άσκησης μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στοχευμένης, κατά προτεραιότητα, στην αναζήτηση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της Ε.Ε. σε τομείς γνώσης άμεσα συνδεδεμένους με την απασχόληση, την ανάπτυξη και την αγορά εργασίας, κατήθυνε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2009 στη διαμόρφωση ενός στρατηγικού πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση με χρονικό ορίζοντα μέχρι το 2020 (EUR – Lex, – Access to European Union law, χ.χ.). Πρόκειται για ένα πλαίσιο ενισχυμένης ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης, που ακολουθεί τα χνάρια εκείνου της προηγούμενης

δεκαετίας εμμένοντας στους στόχους αναφοράς του, οι περισσότεροι των οποίων δεν επετεύχθησαν παρά τη σχετική προσδοκία των εισηγητών του, οι οποίοι δεν είχαν προβλέψει το μέγεθος των αντιδράσεων των εθνικών κρατών και των εμπλεκόμενων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ιδίως των πανεπιστημιακών δασκάλων, στη νεοφιλελεύθερη λογική που μετέφερε και την εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης που προωθούσε (Ραφτοπούλου, 2014).

Ως αποτέλεσμα, το νέο στρατηγικό πλαίσιο -βασισμένο στις κατευθυντήριες αρχές της «διαδικασίας της Κοπεγχάγης» σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και πιστό στις προτεραιότητες της διαδικασίας της Μπολόνιας όσον αφορά στη μεγαλύτερη συνοχή των πανεπιστημιακών σπουδών και την εδραίωση του ευρωπαϊκού χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης- προωθεί προς υλοποίηση τους τέσσερις παρακάτω στρατηγικούς στόχους *«προκειμένου κάθε πολίτης να βοηθηθεί ώστε να αξιοποιήσει πλήρως το δυναμικό του και να δημιουργηθεί βιώσιμη οικονομική ευμάρεια στην Ευρώπη»*:

✓ *«Να γίνει πραγματικότητα για όλους η διά βίου μάθηση, ώστε η εκπαίδευση να πάψει να είναι εν δυνάμει παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού, και να ενισχυθεί η κινητικότητα μέσω των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης για την αποτελεσματικότερη ανταπόκρισή τους στις ραγδαίες αλλαγές και τις παγκόσμιες προκλήσεις.*

✓ *Να βελτιωθούν η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης μέσω της ανάπτυξης του γλωσσικού, του μαθηματικού και του τεχνολογικού «εγγραμματισμού» των συμμετεχόντων σ' αυτή και της έμφασης στις θετικές επιστήμες.*

✓ *Να προαχθούν η ισοτιμία, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά, ούτως ώστε όλοι οι πολίτες, ανεξαρτήτως προσωπικών, κοινωνικών ή οικονομικών συνθηκών, να μπορούν να συνεχίσουν να αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους δεξιότητες σχετιζόμενες με συγκεκριμένη απασχόληση.*

✓ *Να ενθαρρυνθούν η δημιουργικότητα και η καινοτομία καθώς και το επιχειρηματικό πνεύμα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς αποτελούν βασικές κινητήριες δυνάμεις της αειφόρου οικονομικής ανάπτυξης, και να καλλιεργηθεί η πολιτισμική συνείδηση»*(EUR - Lex – Access to European Union law, 1999, σ.1-5).

Η κριτική ανάγνωση των παραπάνω στόχων οδηγεί στη διαπίστωση ότι η Ε.Ε. μέσα σ' ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από την αντιρροπική συνύπαρξη του οικουμενικού και του τοπικού χαρακτήρα της, της ανάπτυξης και της υπανάπτυξης ως στόχο,

της ενοποίησης και του κατακερματισμού της, της συνεργασίας και του ανταγωνισμού της, διακρίνεται για τη ρευστότητα, την ανασφάλεια, την επισφάλεια και τη διακινδύνευση, ενώ βλέπει στη διά βίου μάθηση ένα μέσον για τη διέξοδο από τα αδιέξοδά της. Συνεκδοχικά, την αναγνωρίζει ως προτεραιότητά της και την ανάγει σε διακύβευμα και πρόταγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής της αξιοποιώντας έναν ερμηνευτικά εξωραϊσμένο λόγο. Έτσι, προβάλλει ως σύνθημα υπό κατάχρηση το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε προσώπου στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση, σύμφωνα με το άρθρο 14 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της, συσκοτίζοντας τη γενικότερη νεοφιλελεύθερη λογική που υπηρετεί. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των προσπαθειών της δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της, καθώς αυξάνουν οι αντιρρητικές τάσεις, λεκτικές και έμπρακτες, απέναντι στην υπαγωγή της εκπαίδευσης στους νόμους και τους κανόνες της αγοράς, όπως οι ευρωπαϊκοί θεσμοί την οραματίζονται και τη σχεδιάζουν καθιστώντας αμφίβολη την προοπτική μακροημέρευσής της.

Συνοψίζοντας την ανάλυση που προηγήθηκε σ' αυτό το πρώτο κεφάλαιο σημειώνεται ότι κατά το τελευταίο τέταρτο του XX αιώνα συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές σε ευρωπαϊκή κλίμακα. Σε επίπεδο ευρωπαϊκό η εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζει μεταλλαγές και ανακατευθύνεται αναλόγως του επιδιωκόμενου σκοπού και στόχου της. Γι αυτό η εκπαίδευση με σταθερότητα στοχεύει στην επαγγελματοποίηση της κοινωνίας μέσω της γνώσης όχι αυτής μόνο που θα δημιουργήσει ανώτερους πνευματικούς ορίζοντες αλλά κυρίως αυτής που θα τονώσει την παραγωγή και οικονομία της χώρας / των χωρών που αποτελούν κράτη μέλη της Ε.Ε. Γι' αυτό το λόγο διαμόρφωσαν τα κράτη μέλη προγράμματα, ευαγγελιζόμενα τις ευρωπαϊκές οδηγίες (Cedefop, Ψήφισμα της 9^{ης} Φεβρουαρίου του 1976, Συνθήκη Μάαστριχ, Κοινή Δήλωση της Σορβόνης, Διακήρυξης της Μπολόνιας, Διαδικασία της Κοπεγχάγης,) συνυφασμένα με αυτές, ενισχύοντας τα προπαρασκευαστικά κέντρα που οδηγούν σε άρτια επαγγελματική κατάρτιση και εν τέλει δημιουργούν το πολυπόθητο ανθρώπινο πνευματικό και εργατικό δυναμικό της Ένωσης. Η δημιουργία ενός ενιαίου χώρου, θεσμοθετημένου και οροθετημένου σε συγκεκριμένες παραμέτρους στοχεύει σθεναρά στη δημιουργία ενός ευρύτερου πλαισίου οικονομικά ανταγωνιστικού όπου η οικονομία της γνώσης μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα αποτελεί αυτοσκοπό είτε μέσω της δια ζώσης- της δια βίου είτε μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτή υπαγορεύτηκε από τη στρατηγική της Λισαβόνας. Η τελευταία ανάγεται σε «αερό κείμενο» ειδικώς μέσω της «Διαδικασίας της Κοπεγχάγης» που επαναδιατυπώνει τους στόχους της στρατηγικής της Λισαβόνας ακόμη εντονότερα ώστε το ανθρώπινο δυναμικό της Ε.Ε να δημιουργήσει τη πολυπόθητη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια στην Ευρώπη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Το ελληνικό Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη: μεταρρύθμιση ή απορρύθμιση;

2.1 Η Ανώτατη Εκπαίδευση στο προσκήνιο του διεθνούς ενδιαφέροντος και της πολιτικής

Η μετάβαση, που συντελείται στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ανάδυσης της Κοινωνίας της Γνώσης, από τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές στην ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, γίνεται με την εμφάνιση εξειδικευμένων σπουδών και την ανάπτυξη της έρευνας για την Ανώτατη Εκπαίδευση, ως «τομέα στον οποίο έχουν πέσει τα φώτα της δημοσιότητας από τη δεκαετία του '90» (Σταμέλος κ.ά., 2015, σ.45). Το έντονο αυτό ενδιαφέρον, που έχει αναδείξει στις μέρες μας την Ανώτατη Εκπαίδευση σε «δημόσιο ζήτημα» (Gumport, 1994), «δεν αποτελεί αποκλειστικά έκφραση της έμφυτης κλίσης του ανθρώπου προς το 'ειδέναι', της επιθυμίας του δηλαδή να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα κοινωνικά, και στην προκειμένη περίπτωση και τα εκπαιδευτικά φαινόμενα», σύμφωνα με την επισήμανση του Ματθαίου (2005α, σ.262). Συναρτάται στενά και με την προσδοκία, την πρόθεση, μάλλον, συγκεκριμένων δυνάμεων και ομάδων συμφερόντων σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο να την ελέγξουν προς ίδιον όφελος. Στο πλαίσιο των δραστικών αλλαγών που συντελούνται στο ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενό της στην καμπή του 20^{ου} προς τον 21^ο αιώνα η «αναβάθμιση» της γνώσης αναγορεύεται σε όργανο οικονομικής ανάπτυξης στη βάση της λογικής της αγοράς, δηλαδή στις συγκεκριμένες συνθήκες οικονομικού νεοφιλελευθερισμού (Σταμάτης, 2005).

Σ' αυτό το πλαίσιο, η γνώση -με την έννοια, κυρίως, της πληθωριστικής, κατακερματισμένης πληροφορίας- καταλαμβάνει όλο και σημαντικότερη θέση στην κοινωνική ζωή των σύγχρονων κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών. Παράλληλα, η επιστημονική γνώση συμφύεται με την παραγωγική διαδικασία και εμπλέκεται αποφασιστικά στην αποκόμιση ή μεγιστοποίηση κέρδους (Slaughter & Leslie, 1999) στη βάση ενός «αγοραίου» λόγου, θεσμικά νομιμοποιημένου, ερμηνευτικά εξωραϊσμένου και αξιακά επενδυμένου για τη συγκάλυψη της υπαγωγής της στις παραγωγικές δυνάμεις και τη μετάλλαξη του χαρακτήρα της από αυταξίας και κοινωνικού δικαιώματος σε παραγωγική δύναμη για την ικανοποίηση αναπτυξιακών αναγκών και πολιτικών επιδιώξεων. Συνεπώς, η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ως ο κατ' εξοχήν θεσμός παραγωγής και καλλιέργειας της επιστημονικής γνώσης, συνδέεται οργανικά με την

οικονομική δραστηριότητα, τον κόσμο των επιχειρήσεων και την αγορά εργασίας (Βακαλιός, 1994). Έτσι, το Πανεπιστήμιο υπόκειται -υπό την πίεση των παραγωγικών τάξεων και των παραινέσεων διεθνών οργανισμών (Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ, Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης)- σε μια επαναδιαπραγμάτευση όσον αφορά στη θεσμική του συγκρότηση και, κυρίως, την ιδεολογική του ταυτότητα και τον κοινωνικό του ρόλο στο πλαίσιο οικοδόμησης ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2005).

Η διαμόρφωση αυτού του χώρου απαντά στον στρατηγικό στόχο της Ε.Ε. να αναδειχθεί σε ηγέτιδα οικονομία της γνώσης στην υφήλιο μέσω της κρίσιμης συμβολής του Πανεπιστημίου στην παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Με στόχο την ανάπτυξη στους φοιτητές σύνθετων επαγγελματικών ικανοτήτων και εμπορεύσιμων επαγγελματικών προσόντων επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την παραγωγή εργατικού δυναμικού ικανού να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες ενός ευέλικτου, ιδιαίτερα ανταγωνιστικού και αβέβαιου διεθνούς πεδίου εργασίας (Castells, 1996). Ωστόσο, μια τέτοια υπερεθνικού χαρακτήρα στόχευση, η οποία παραπέμπει στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης μέσα σ' ένα υπερκρατικό περιβάλλον, προσκρούει στην παράδοση της κυβέρνησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του εθνικού κράτους. Και αυτό αποτελούσε και διέθετε τις εγγυήσεις για την προώθηση των εθνικών συμφερόντων και διασφαλίζε τη συνοχή, τη νομιμοποίηση και τη συνεκτικότητα του κοινωνικού σώματος, που συνιστούν αναγκαίες συνθήκες για τη διατήρηση της κυριαρχίας του ως αυτόνομης οντότητας (Σταμέλος κ. ά., 2015).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η προώθηση και η εφαρμογή μιας ενιαίας ευρωπαϊκής πολιτικής –στοχευμένης στη δημιουργία αυτού του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης–, προϋποθέτει την πλήρωση δύο όρων: αφενός, να εκχωρήσουν τα συμμετέχοντα στην Ε.Ε. κράτη μεγάλο μέρος της κυριαρχίας τους σ' αυτή, προκειμένου να αντλήσουν -ενταγμένα στους κόλπους της- δύναμη στον παγκόσμιο χώρο και να μην περιθωριοποιηθούν από τις διεθνείς διαδικασίες και συναλλαγές (Μούτσιος, 2007, σ.342) και αφετέρου, να εξασφαλίσουν τη συναίνεση των πολιτών τους μέσα από τη νομιμοποίηση όχι μόνον της συγκεκριμένης πολιτικής αλλά και της δικής τους δέσμευσης σ' αυτή. Σ' αυτό το πλαίσιο, η πολιτική της Ε.Ε. να καθυποτάξει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των ευρωπαϊκών κρατών στις δικές της επιδιώξεις και στρατηγικές και να την χρησιμοποιήσει για την προαγωγή των στοχεύσεων και των συμφερόντων της, που σχετίζονται τόσο με την αναπτυξιακή της πορεία σ' ένα εξόχως ανταγωνιστικό διεθνές περιβάλλον όσο και με την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής της, χρειάζεται να δικαιωθεί στη συνείδηση των πολιτών τους. Αυτό θα επιτευχθεί, εάν περιβληθεί τον μανδύα του κύρους των επιστημονικά επιβεβαιωμένων τάσεων ως τελεολογικών και

αναπόδραστων (Ματθαίου, 2007) και προαχθεί στο όνομα της κοινωνικής ηθικής, όπως ορίζεται στη θεωρία του ωφελιμισμού και στη βάση της κρίσιμης αρχής της. Και η αρχή αυτή αφορά την προώθηση του «κοινού καλού» μέσω της μεγιστοποίησης του «αγαθού», δηλαδή του οφέλους για τον όσο γίνεται μεγαλύτερο αριθμό ατόμων, χωρίς την απαίτηση να παραβλεφθεί το προσωπικό συμφέρον (που δεν θεωρείται ότι αντίκειται στο γενικό) και ανεξαρτήτως της ποιότητας και της «αξίας» των μέσων για την αύξησή του (Bentham, 1970 & Mill, 1970).

Η προβολή του «κοινού καλού» στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και της επίτευξής του μέσω αυτής, σε συσχετισμό με την εμφατική επίκληση των δυνατοτήτων των θεσμών της παγκόσμιας διακυβέρνησης να το προαγάγουν αποτελεσματικά, ως συνθημάτων σε κατάχρηση για να παραγκωνισθούν, ακριβώς, οι όποιες ανησυχίες περί απουσίας δημοκρατικών διαδικασιών, αντιπροσωπευτικότητας ή απόδοσης λόγου, ευνοείται από την κριτική που ασκείται στο σύγχρονο Πανεπιστήμιο με βάση το νεοφιλελεύθερο οικονομικό δόγμα. Σύμφωνα με τους θιασώτες του, το Πανεπιστήμιο των Γραμμάτων, το θεμελιωμένο στα χουμπολτιανά ιδεώδη της ελευθέριας παιδείας, τα οποία καταφάσκουν στην αναζήτηση της αλήθειας και στην πνευματική καλλιέργεια ως αυτοσκοπών, είναι παρωχημένο, ανεπίκαιρο και αναποτελεσματικό για την ικανοποίηση των αναγκών της σύγχρονης κοινωνίας των πολιτών (Παυλίδης, 2007).

Εξάλλου, η αναζήτηση και η παραγωγή της επιστημονικής γνώσης στην «καθαρότητα» της, ως αυταξίας, δηλαδή χωρίς χρησιμοθηρική στόχευση, που ευαγγελιζόταν ο Humboldt (Renaut, 2002), δεν συνάδει με το πνεύμα ενός κόσμου που κυριαρχείται από τη νεοφιλελεύθερη λογική και υπακούει στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς. Γιατί ακριβώς, η η αποτελεσματική λειτουργία της βασίζεται σ' ένα κατάλληλα εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό και προϋποθέτει την εργαλειοποίηση της γνώσης για την παραγωγή τεχνολογικών καινοτομιών προς ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας (Μαυρουδέας, 2004). Κατά συνέπεια, το Πανεπιστήμιο οφείλει να μεταρρυθμισθεί και να προσαρμοσθεί στις εξελίξεις κατά τρόπο μονοσήμαντο στη βάση μιας πολιτικής εκσυγχρονισμού της ευρωπαϊκής οικονομίας και κοινωνίας με δομικούς της άξονες τη διεθνοποίηση, την αγορά, την ανταγωνιστικότητα, την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα, την ευελιξία, τις επιχειρησιακές δεξιότητες, τη διά βίου μάθηση (Ματθαίου, 2006). Ακόμη χειρότερα, να οργανωθεί και να λειτουργεί το ίδιο σύμφωνα με τα επιχειρηματικά πρότυπα (Cowen, 1991; Μαυρουδέας, 2004), ως οργανισμός δημόσιου οφέλους αυτονομημένος από το κράτος, υποταγμένος σε ιδιωτικά συμφέροντα και στοχευμένος στην ικανοποίηση των αναγκών και των σκοπιμοτήτων της ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Παυλίδης, 2007). Είναι φανερό ότι καλείται να επαναπροσδιορίσει τη

φιλοσοφία, τους στόχους, τους προσανατολισμούς και τις κατευθύνσεις του αναδιατάσσοντας το θεσμικό πλαίσιο διάρθρωσης και λειτουργίας του.

Στη βάση αυτών των πραγματιστικών επιχειρημάτων, τα οποία δεν στερούνται παντελώς υπόστασης, καθώς οι δραστικές και εκτεταμένες αλλαγές, που γνώρισε κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το Πανεπιστήμιο, το υποχρεώνουν εκ των πραγμάτων σε επαναδιαπραγμάτευση της φυσιογνωμίας, της φιλοσοφίας και των στόχων του, ως συστημικού στοιχείου της κοινωνίας και θεσμού ταγμένου στην εξυπηρέτηση των αναγκών και των επιδιώξεών της (Apple, 1993; Ηλιού, 1991). Έτσι, η Ε.Ε. μεθοδεύει σήμερα μέσω των πολιτικών της τη μεταλλαγή των Α.Ε.Ι. από Πανεπιστήμια των Γραμμάτων σε Πανεπιστήμια της Αγοράς (Prokou, 2014). Απώτερος στόχος των πολιτικών αυτών, οι οποίες προωθούνται από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, είναι να αναπτύξει το ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο συγκριτικά πλεονεκτήματα απέναντι στο αμερικανικό, κυρίως, Πανεπιστήμιο με κριτήριο τη δημιουργία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» της ευρωπαϊκής κοινότητας που θα είναι ικανό να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού. Γι' αυτό και πλέον, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην οικονομική αποτελεσματικότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως εκφράζεται στον επίσημο λόγο διεθνών οικονομικών οργανισμών (Πρόκου, 2011), και την ανταποδοτική λειτουργία του ευρωπαϊκού Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος ως επιχείρησης η οποία παράγει εμπορεύσιμες υπηρεσίες με στόχο το κέρδος (Slaughter & Leslie, 1999).

Με βάση τα προηγηθέντα, το σύνολο των αλλαγών που επιχειρούνται φαίνεται να έχει λειτουργικό χαρακτήρα, δηλαδή να υπηρετεί την αποτελεσματικότητα των ιδρυμάτων χωρίς να θίγει τον μορφωτικό χαρακτήρα τους, τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς τους, τον κοινωνικό τους ρόλο και την ανθρωπιστική αποστολή τους ή τις θεμελιώδεις αρχές που διέπουν τη λειτουργία τους. Στην πραγματικότητα, όμως, απομειώνουν την αντίληψη του Πανεπιστημίου ως δημόσιου αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος (Pasias & Roussakis, 2012) και μετατρέπουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητές του, ως νευραλγικού χώρου έρευνας και παραγωγής επιστημονικής γνώσης, σε αγοραία προϊόντα, τα οποία απευθύνονται σε συγκεκριμένους πελάτες/καταναλωτές -φοιτητές, επιχειρήσεις, αγορά εργασίας, διεθνής ζήτηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών- για την ικανοποίηση πραγματιστικών στοχεύσεων οικονομικού και πολιτικού χαρακτήρα (Ματθαίου, 2005β). Η επιστημονική γνώση αποκτά καθαρά χρησιμοθηρική και εργαλειακή διάσταση και η μόρφωση επαγγελματοποιείται υποτασσόμενη τόσο στη σκοπιμότητα δημιουργίας ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης, όσο και στη διεύρυνση της απασχολησιμότητας των ατόμων, στην αύξηση της παραγωγικότητας των επιχειρήσεων, στην

κερδοφορία συγκεκριμένων οικονομικών κύκλων και στην παγίωση σχέσεων εξουσίας (Παυλίδης, 2007).

Οι συγκεκριμένες πολιτικές σ' έναν χώρο που προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα από τη μια, σε κατεστημένες αντιλήψεις, παγιωμένες αγκυλώσεις και θεσμικές αδράνειες, και από την άλλη, στις προκλήσεις ενός ρευστού όσο και προκλητικά απαιτητικού και ανυπόμονου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντος, έχουν υπονομεύσει τα επιστημολογικά θεμέλια της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχουν αμβλύνει την απήχηση του ελληνικού Πανεπιστημίου, ως θεσμού που βρίσκεται στο μεταίχμιο εκπαίδευσης και κοινωνίας, και έχουν οδηγήσει σε αμφισβήτηση «λόγω και έργω» του θεσμικού χαρακτήρα και του ρόλου του (Ματθαίου, 2005. Παυλίδης, 2007. Πυργιωτάκης, 2004; Slaughter&Rhoades, 2004). Το ερώτημα ποιον και τι (πρέπει να) υπηρετούν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, ποιες θεμελιακές αρχές (πρέπει να) διέπουν τη λειτουργία τους και ποια (πρέπει να) είναι η αυθεντική αποστολή τους -η «θεραπεία» της επιστήμης για την κατάκτηση της αλήθειας, η διάπλαση χειραφετημένων κοινωνικών υποκειμένων και η προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο ή η ικανοποίηση των αναγκών της οικονομίας και της αγοράς και η προώθηση συγκεκριμένων συμφερόντων- βρίσκεται στο επίκεντρο του δημόσιου διαλόγου, που μέσα από συγκρούσεις και αντεγκλήσεις «καλά κρατεί» μέχρι τις μέρες μας.

Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου, αναδύονται ερωτήματα και δίνονται απαντήσεις που εκφράζουν προβληματισμούς για το μέλλον της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, αντικατοπτρίζουν διαφορετικές προτεραιότητες ατόμων και ομάδων και μεταφέρουν ιδεολογικούς προσανατολισμούς και πολιτικές στάσεις. Στην ουσία τους απηχούν δύο διαφορετικές κοσμοθεωρίες: η μία με φιλελεύθερη ταυτότητα και τεχνοκρατικούς προσανατολισμούς και η άλλη με περισσότερο ανθρωπιστικό χαρακτήρα.

Η πρώτη, αξιοποιώντας επιχειρήματα ορθολογικής φύσης και πραγματιστικού χαρακτήρα, υπεραμύνεται της αναγκαιότητας «εκσυγχρονισμού» του Πανεπιστημίου για την άμεση και αποτελεσματική του ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος, όπως έχει διαμορφωθεί από τους δυναμικούς κραδασμούς της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της πληροφορίας και του τεχνολογικού πολιτισμού. Η δεύτερη, αρθρωμένη στις αρχές και τα ιδεώδη μιας ανθρωπιστικής παιδείας στοχευμένης στην υπηρεσία των αναγκών της επιστήμης, των κοινωνικών αξιών και προτεραιοτήτων και της επιδίωξης διάπλασης ατόμων με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, χειραφετημένων και αυτοκαθοριζόμενων, χωρίς να παραβλέπει την ανάγκη προσαρμογής της Ανώτατης Εκπαίδευσης στα σύγχρονα δεδομένα, αρνείται την καθυπόταξή της στις «πανίσχυρες», όπως προβάλλονται, δυνάμεις της παραγωγής και της αγοράς.

Το ποια από τις δύο θα υπερισχύσει σ' αυτή τη διελκυστίνδα είναι άδηλο και κάθε πρόβλεψη φαίνεται παρακινδυνευμένη. Η αναπτυξιακή εκπαιδευτική πολιτική, την οποία η Ε.Ε. προωθεί στη χώρα μας, με τη θεσμική παρέμβαση του Υ.Π.Ε.Θ., -όπως, άλλωστε, και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές- μέσα από μια σύνθεση επίσημων κειμένων (συνθήκες, αποφάσεις, γνωμοδοτήσεις, directives) και συνεχώς ανανεούμενων προτάσεων και οδηγιών δείχνει προς στιγμήν επικρατέστερη. Όχι μόνο επειδή ευνοείται από τις υφιστάμενες συνθήκες, τις οποίες δημιούργησε η τεχνολογική έκρηξη «με την ισχυρή μετασεισμική της ακολουθία, την παγκοσμιοποίηση» (Ματθαίου, 2005^α, σ.260), ως ιστορικού και κοινωνικού φαινομένου πολυδιάστατου και πολυσχιδούς που επηρεάζει όλους τους τομείς και τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής έχοντας αναχθεί σε δόγμα της νέας ορθοδοξίας του καιρού μας (Βεργόπουλος, 1999, σ.19). Αλλά και επειδή ελέγχεται αυστηρά από την Ε.Ε. ως προς την εφαρμογή της, είτε μέσω της *Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού* των ευρωπαϊκών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων καθώς «Η ανοικτή μέθοδος συντονισμού (ΑΜΣ) δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της πολιτικής για την απασχόληση και της διαδικασίας του Λουξεμβούργου. Έχει οριστεί ως μέσο της στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000). Η ΑΜΣ παρέχει νέο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών με αντικείμενο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών προκειμένου να επιτευχθούν ορισμένοι κοινοί στόχοι. Στο πλαίσιο αυτής της διακυβερνητικής μεθόδου, τα κράτη μέλη αξιολογούνται από άλλα κράτη μέλη («άσκηση πίεσης από ομοτίμους») και η Επιτροπή έχει μόνον εποπτικό ρόλο. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Δικαστήριο δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στη διαδικασία της ΑΜΣ.» (Akrivopoulouchristina's Blog, 2010, σ. 1) είτε μέσω της αδρής χρηματοδότησής τους από τα περιώνυμα ΕΠΕΑΕΚ για την προαγωγή συγκεκριμένων δομών, εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων και καινοτομιών. Κυρίως, όμως, επειδή συνοδεύεται από έναν προσεκτικά διατυπωμένο και ερμηνευτικά εξωραϊσμένο επίσημο λόγο και ένα ιδιαίτερα επεξεργασμένο σύστημα προπαγάνδας, που έχουν στόχο τη νομιμοποίησή της στη συνείδηση ακαδημαϊκών και κοινής γνώμης και τη διαμόρφωση των κατάλληλων όρων για την αποδοχή της. Αυτή επιδιώκεται να επιτευχθεί χωρίς ιδεολογικό-πολιτικές τριβές και αντιπαραθέσεις, αφού προβάλλεται ως ενδεδειγμένη, αναγκαία και επιβεβλημένη από τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής της ύστερης νεωτερικότητας, που επιτάσσουν την αποτελεσματική ανταπόκριση των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (ανάμεσα σ' αυτά και του ελληνικού) σ' αυτά (Μανιάτης, 2006. Ματθαίου, 2005α).

Η ρητορική αυτή, ωστόσο, αποκρύπτει την κρίσιμη αρχή του εκπαιδευτικού θεσμού, σύμφωνα με την οποία, εκτός από μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής του υπάρχοντος statusquo, μπορεί να λειτουργήσει και ως προωθητικός παράγοντας κοινωνικών αλλαγών προσαρμόζοντας τις συνθήκες στους δικούς του στόχους και όχι προσαρμοζόμενος σ' αυτές (Apple, 1993; Freire, 1998; Giroux, 1983). Άλλωστε, συσκοτίζει το γεγονός ότι η ενιαία

ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται στη βάση της κυρίαρχης σε καθεστώς νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας και παγκοσμιοποιημένης οικονομίας τάσης με διακύβευμά της τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την αγορά. Εξάλλου, όπως όλες οι γενικευμένες τάσεις, δεν έχει τελεολογικό χαρακτήρα, ενέχει το στοιχείο της ανατρεψιμότητας και ενδέχεται να μην επιβεβαιωθεί στην πορεία του χρόνου από τα πράγματα (Ματθαίου, 2007). Και βέβαια, αγνοεί τις ισχυρές αντιρρήσεις επί των αρχών της ενός μεγάλου τμήματος της ακαδημαϊκής κοινότητας, φοιτητικών οργανώσεων και πνευματικών ανθρώπων, που καθιστούν αμφίβολη τη μακροημέρευσή της.

2.2 «Λόγοι» και πρακτικές της Ε.Ε. για τα Πανεπιστήμια στα κείμενα της Συνθήκης του Μάαστριχτ, της Κοινής Δήλωσης της Σορβόνης και της Διακήρυξης της Μπολόνιας

Θεμελιακό στοιχείο στην προώθηση και τη νομιμοποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση υπαγωγής της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους στρατηγικούς στόχους της Ε.Ε. -οικονομικούς και πολιτικούς, για τη δημιουργία της εσωτερικής αγοράς και της Ευρώπης των Πολιτών (Rifkin, 1996)- στο πλαίσιο διαμόρφωσης ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, αποτέλεσε ο «λόγος» που αρθρώθηκε σε τρία πολύ σημαντικά και εξόχως προβεβλημένα κείμενα πολιτικής:

α) στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), με την οποία θεσμοθετήθηκε και επισημοποιήθηκε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στη βάση της αρχής της επικουρικότητας. Με την έννοια προβλέπεται ότι οι αποφάσεις που λαμβάνει στο εξής η Κοινότητα στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα –χωρίς, όμως, να επηρεάζουν τις εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών (Πασιάς, 2006).

β) στη Κοινή Δήλωση της Σορβόνης (1998) που αποτέλεσε έρεισμα για την επόμενο θεσμικό κείμενο,

γ) στη Διακήρυξη της Μπολόνιας (1999), που παρείχε θεσμική υπόσταση στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης δίνοντας του ουσιαστικό περιεχόμενο (Κουσκούνα, 2012), αν και τα θεμέλια της ίδρυσής του μπήκαν νωρίτερα.

Τις κατευθύνσεις της «υποτιμημένης» Κοινής Δήλωσης της Σορβόνης προώθησε εμμέσως πλην σαφώς η Διακήρυξη της Μπολόνιας τροποποιώντας τα δεδομένα –όχι, όμως, και τους στόχους της (Σταμέλος, 2002) και «λειαίνοντας» τις αιχμηρές γωνίες της προωθούμενης από αυτή πολιτικής προκειμένου να υπερκεράσει τις αντιδράσεις των κρατών-μελών σχετικά με τη διαχείριση ενός θέματος ζωτικής σημασίας για τα εθνικά κράτη, το οποίο αντιμετώπιζαν ως ταμπού.

Στους «σχηματισμούς λόγου» των τριών αυτών επίσημων ευρωπαϊκών κειμένων, οι αρχές, οι στόχοι και η ιδεολογία μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

αποτυπώνονται με ενάργεια· εγγενώς συνδεδεμένης με το όραμα μιας ενοποιημένης, αλληλέγγυας αλλά και ταυτόχρονα ανταγωνιστικής Ευρώπης. Και τούτο συμβαίνει γιατί το ευρωπαϊκό οικοδόμημα αναπτύσσεται σταθερά στη βάση των κανόνων και των ρυθμών της παγκόσμιας αγοράς προσβλέποντας στη διαμόρφωση ενιαίου ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου, στο μετασχηματισμό του σε διεθνή πολιτεία υπολογίσιμου κύρους και στην επίτευξη της μέγιστης δυνατής συνοχής στους κόλπους του. Παράλληλα, απηχείται το γενικότερο κλίμα της περιόδου και αντανakλάται το ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο που επηρέασε καθοριστικά τον χαρακτήρα, τους προσανατολισμούς και τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην πιο αποφασιστική, ίσως, περίοδο της διαμόρφωσής της, τη δεκαετία του 1990 (Πασιάς & Ρουσάκης, 2003).

2.2.1 Η Συνθήκη του Μάαστριχ (1992)

Κάτω από την πίεση των δραστικών αλλαγών και των σημαντικών εξελίξεων στον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό τομέα, που λαμβάνουν χώρα διεθνώς στην καμπή του 20^{ου} προς τον 21^ο αιώνα, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη μετασχηματίζεται δραστικά, καθώς συνδέεται με σημαντικές αποφάσεις των κρατών-μελών της Ε.Ε. στο οικονομικό, πολιτικό και θεσμικό επίπεδο. Ορόσημο σ' αυτόν τον μετασχηματισμό, αποτελεί η Συνθήκη του Μάαστριχ (1992)², η οποία σηματοδότησε, εν μέσω των δραματικών αλλαγών της διεθνούς συγκυρίας

²Ενδεικτικά:

Άρθρο Α

Με την παρούσα συνθήκη, τα Υψηλά Συμβαλλόμενα μέρη ιδρύουν μεταξύ τους μία Ευρωπαϊκή Ένωση, εφεξής καλούμενη «Ένωση». Η παρούσα συνθήκη ανοίγει νέα φάση στη διαδικασία στενότερης ένωσης των λαών της Ευρώπης, στην οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται όσο το δυνατόν πλιό κοντά στους πολίτες. Η Ένωση βασίζεται στις Ευρωπαϊκές Κοινοότητες, συμπληρούμενες με τις πολιτικές και τις μορφές συνεργασίας που θεσπίζονται με την παρούσα συνθήκη. Έχει αποστολή να οργανώσει συνεκτικά και αλληλέγγυα τις σχέσεις μεταξύ των κρατών μελών και των λαών τους.

Άρθρο Β

Η Ένωση θέτει ως στόχους:

- να προωθήσει την ισόρροπη και σταθερή οικονομική και κοινωνική πρόοδο, ιδίως με τη δημιουργία ενός χώρου χωρίς εσωτερικά σύνορα, με την ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής και με την ίδρυση μιας οικονομικής και νομισματικής ένωσης, η οποία θα περιλάβει εν καιρώ, ένα ενιαίο νόμισμα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσας συνθήκης,
- να επιβεβαιώσει την ταυτότητά της στη διεθνή σκηνή, ιδίως με την εφαρμογή μιας κοινής εξωτερικής πολιτικής και πολιτικής ασφάλειας, συμπεριλαμβανομένης της εν καιρώ διαμόρφωσης μιας κοινής αμυντικής πολιτικής, η οποία μπορεί, σε δεδομένη στιγμή, να οδηγήσει σε κοινή άμυνα,
- να ενισχύσει την προστασία των δικαιωμάτων και των συμφερόντων των υπηκόων των κρατών μελών της με τη θέσπιση ιθαγένειας της Ένωσης,
- να αναπτύξει στενή συνεργασία στον τομέα της δικαιοσύνης και των εσωτερικών υποθέσεων,
- να διατηρήσει στο ακέραιο το κοινοτικό κεκτημένο και να το αναπτύξει με την προοπτική να μελετηθεί, με τη διαδικασία που προβλέπει το άρθρο Ν παράγραφος 2, κατά πόσον οι πολιτικές και οι μορφές συνεργασίας που καθιερώνονται με την παρούσα συνθήκη θα πρέπει να αναθεωρηθούν, προκειμένου να εξασφαλισθεί η αποτελεσματικότητα των μηχανισμών και των οργάνων της Κοινοτητας.

Οι στόχοι της Ένωσης επιτυγχάνονται σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσας συνθήκης, υπό τους όρους και με το χρονοδιάγραμμα που προβλέπονται σε αυτήν, ενώ συγχρόνως τηρείται η αρχή της επικουρικότητας όπως καθορίζεται στο άρθρο 3 Β της συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινοτητας.

Άρθρο Γ

Η Ένωση διαθέτει ενιαίο θεσμικό πλαίσιο που εξασφαλίζει τη συνέπεια και τη συνέχεια των δράσεων που αναλαμβάνονται για την επίτευξη των στόχων της, ενώ παράλληλα τηρείται και αναπτύσσεται το κοινοτικό κεκτημένο.

Η Ένωση μεριμνά, ειδικότερα, για τη συνοχή του συνόλου της εξωτερικής της δράσης στα πλαίσια των πολιτικών της στον τομέα των εξωτερικών σχέσεων, της ασφάλειας, της οικονομίας και της ανάπτυξης. Το Συμβούλιο και η Επιτροπή έχουν την ευθύνη να εξασφαλίζουν τη συνοχή αυτή. Εξασφαλίζουν, στα πλαίσια των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων τους, την υλοποίηση αυτών των πολιτικών.

Άρθρο Δ

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δίνει στην Ένωση την αναγκαία ώθηση για την ανάπτυξή της και καθορίζει τους γενικούς πολιτικούς προσανατολισμούς της.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συγκεντρώνει τους Αρχηγούς κρατών ή κυβερνήσεων των κρατών μελών καθώς και τον Πρόεδρο της Επιτροπής, οι οποίοι επικουρούνται στο έργο τους από τους Υπουργούς Εξωτερικών των κρατών μελών και από ένα μέλος της Επιτροπής. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συνέρχεται τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο, υπό την προεδρία του Αρχηγού κράτους ή κυβερνήσεως του κράτους μέλους που ασκεί την προεδρία του Συμβουλίου.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, μετά από κάθε σύνοδό του, υποβάλλει στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έκθεση, καθώς και ετήσια γραπτή έκθεση σχετικά με την πρόοδο που έχει σημειώσει η Ένωση.

Άρθρο Ε

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, η Επιτροπή και το Δικαστήριο ασκούν τις αρμοδιότητές τους υπό τους όρους και για τους σκοπούς που προβλέπουν, αφενός μεν, οι διατάξεις των συνθηκών για την ίδρυση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και των μεταγενέστερων συνθηκών και πράξεων που τις συμπληρώνουν ή τροποποιούν, αφετέρου δε, οι άλλες διατάξεις της παρούσας συνθήκης.

Άρθρο ΣΤ

1. Η Ένωση σέβεται την εθνική ταυτότητα των κρατών μελών της, των οποίων τα κυβερνητικά συστήματα βασίζονται στις δημοκρατικές αρχές.

2. Η Ένωση σέβεται τα θεμελιώδη δικαιώματα, όπως κατοχυρώνονται με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, που υπογράφηκε στη Ρώμη στις 4 Νοεμβρίου 1950, και όπως προκύπτουν από τις κοινές συνταγματικές παραδόσεις των κρατών μελών, ως γενικές αρχές του κοινοτικού δικαίου.

3. Η Ένωση διαθέτει τα μέσα που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων της και για την επιτυχή εφαρμογή των πολιτικών της.

ΤΙΤΛΟΣ ΙΙ

ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΘΗΚΗΣ ΠΕΡΙ ΙΔΡΥΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΕΝΟΨΕΙ ΤΗΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Άρθρο Ζ

Η συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας τροποποιείται σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος άρθρου προκειμένου να ιδρυθεί Ευρωπαϊκή Κοινότητα.

A. Σε ολόκληρο το κείμενο της συνθήκης:

1) Ο όρος «Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα» αντικαθίσταται από τον όρο «Ευρωπαϊκή Κοινότητα».

B. Στο πρώτο μέρος «Οι Αρχές»:

2) Το άρθρο 2 αντικαθίσταται από το ακόλουθο κείμενο:

«Άρθρο 2

Η Κοινότητα έχει ως αποστολή, με τη δημιουργία κοινής αγοράς, οικονομικής και νομισματικής ένωσης και με την εφαρμογή των κοινών πολιτικών ή δράσεων που αναφέρονται στα άρθρα 3 και 3 A, να προάγει την αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των οικονομικών δραστηριοτήτων στο σύνολο της Κοινότητας, μία σταθερή και διαρκή, μη πληθωριστική και σεβόμενη το περιβάλλον ανάπτυξη, έναν υψηλό βαθμό σύγκλισης των οικονομικών επιδόσεων, ένα υψηλό επίπεδο απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας, την άνοδο του βιοτικού επιπέδου και της ποιότητας ζωής, την οικονομική και κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη μεταξύ των κρατών μελών.»

3) Το άρθρο 3 αντικαθίσταται από το ακόλουθο κείμενο:

«Άρθρο 3

Για τους σκοπούς του άρθρου 2, η δράση της Κοινότητας περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους όρους και με το χρονοδιάγραμμα που προβλέπει η παρούσα συνθήκη:

α) την κατάρτιση, μεταξύ των κρατών μελών, των δασμών και των ποσοτικών περιορισμών κατά την εισαγωγή και την εξαγωγή εμπορευμάτων, καθώς και όλων των άλλων μέτρων ισοδυνάμου αποτελέσματος,

β) μια κοινή εμπορική πολιτική,

γ) μια εσωτερική αγορά την οποία θα χαρακτηρίζει η εξάλειψη των εμποδίων στην ελεύθερη κυκλοφορία των εμπορευμάτων, των προσώπων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων, μεταξύ των κρατών μελών,

δ) μέτρα σχετικά με την είσοδο και την κυκλοφορία των προσώπων στην εσωτερική αγορά, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 100 Γ,

ε) μια κοινή πολιτική στον τομέα της γεωργίας και της αλιείας,

στ) μια κοινή πολιτική στον τομέα των μεταφορών,

ζ) ένα καθεστώς που εξασφαλίζει ανόθευτο ανταγωνισμό μέσα στην εσωτερική αγορά,

η) την προσέγγιση των εθνικών νομοθεσιών στο βαθμό που απαιτείται για τη λειτουργία της κοινής αγοράς,

θ) μια πολιτική στον κοινωνικό τομέα, η οποία περιλαμβάνει ένα Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο,

ι) την ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής,

κ) μια πολιτική στον τομέα του περιβάλλοντος,

λ) την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της βιομηχανίας της Κοινότητας,

μ) την προώθηση της έρευνας και της τεχνολογικής ανάπτυξης,

ν) την ενθάρρυνση της δημιουργίας και της ανάπτυξης διευρωπαϊκών δικτύων,

ξ) συμβολή στην επίτευξη υψηλού επιπέδου προστασίας της υγείας,

ο) συμβολή σε μία παιδεία και κατάρτιση υψηλού επιπέδου, καθώς και στην ανάπτυξη των πολιτισμών των κρατών μελών,

π) μια πολιτική στον τομέα της συνεργασίας για την ανάπτυξη,

ρ) τη σύνδεση με τις υπερπόντιες χώρες και εδάφη, με σκοπό την αύξηση των συναλλαγών και την προώθηση με κοινή προσπάθεια της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης,

σ) συμβολή στην ενίσχυση της προστασίας των καταναλωτών,

τ) μέτρα στους τομείς της ενέργειας, της πολιτικής άμυνας και του τουρισμού.»

4) Παρεμβάλλεται το ακόλουθο άρθρο:

«Άρθρο 3 A

1. Για τους σκοπούς του άρθρου 2, η δράση των κρατών μελών και της Κοινότητας περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους όρους και με το χρονοδιάγραμμα που προβλέπει η παρούσα συνθήκη, τη θέσπιση μιας οικονομικής πολιτικής, που βασίζεται στο στενό συντονισμό των οικονομικών πολιτικών των κρατών μελών, στην εσωτερική αγορά, καθώς και στον καθορισμό κοινών στόχων, και ασκείται σύμφωνα με την αρχή της οικονομίας της ανοιχτής αγοράς με ελεύθερο ανταγωνισμό.

2. Παράλληλα, και σύμφωνα με τους όρους, το χρονοδιάγραμμα και τις διαδικασίες που προβλέπει η παρούσα συνθήκη, η δράση αυτή περιλαμβάνει τον αμετάκλητο καθορισμό συναλλαγματικών ισοτιμιών, γεγονός που θα οδηγήσει στην καθιέρωση ενιαίου νομίσματος, του ECU, και τον καθορισμό και την άσκηση ενιαίας νομισματικής και συναλλαγματικής πολιτικής, πρωταρχικός στόχος των οποίων είναι η διατήρηση της σταθερότητας των τιμών, και, υπό την επιφύλαξη των στόχων αυτού, η υποστήριξη των γενικών οικονομικών πολιτικών στην Κοινότητα, σύμφωνα με την αρχή της οικονομίας της ανοιχτής αγοράς με ελεύθερο ανταγωνισμό.

3. Οι δράσεις αυτές των κρατών μελών και της Κοινότητας συνεπάγονται την τήρηση των ακόλουθων κατευθυντήριων αρχών: σταθερές τιμές, υγιή δημόσια οικονομικά, υγιείς νομισματικές συνθήκες και σταθερό ισοζύγιο πληρωμών.»

5) Παρεμβάλλεται το ακόλουθο άρθρο:

«Άρθρο 3 Β

Η Κοινότητα δρα μέσα στα όρια των αρμοδιοτήτων που της αναθέτει και των στόχων που της ορίζει η παρούσα συνθήκη.

Στους τομείς που δεν υπάρχουν στην αποκλειστική της αρμοδιότητα, η Κοινότητα δρα σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, μόνον εάν και στο βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατον να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και δύνανται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα σε κοινοτικό επίπεδο.

Η δράση της Κοινότητας δεν υπερβαίνει τα αναγκαία όρια για την επίτευξη των στόχων της παρούσας συνθήκης.»

6) Το άρθρο 4 αντικαθίσταται από το ακόλουθο κείμενο:

«Άρθρο 4

1. Η πραγματοποίηση του έργου που έχει ανατεθεί στην Κοινότητα εξασφαλίζεται από:

- ένα ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ,
- ένα ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ,
- μία ΕΠΙΤΡΟΠΗ,
- ένα ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ,
- ένα ΕΛΕΓΚΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ.

Κάθε όργανο ενεργεί εντός των ορίων των εξουσιών που του παρέχονται από την παρούσα συνθήκη.

2. Το Συμβούλιο και η Επιτροπή επικουρούνται από μία Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και από μία Επιτροπή των Περιφερειών που ασκούν συμβουλευτικά καθήκοντα.»

7) Παρεμβάλλονται τα ακόλουθα άρθρα:

«Άρθρο 4 Α

Ιδρύεται, με τις διαδικασίες που προβλέπει η παρούσα συνθήκη, ένα Ευρωπαϊκό Σύστημα Κεντρικών Τραπεζών, εφεξής καλούμενο "ΕΣΚΤ", και μία Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, εφεξής καλούμενη "ΕΚΤ", που δρουν μέσα στα όρια των εξουσιών που τους ανατίθενται από την παρούσα συνθήκη και το προσαρτημένο σ' αυτήν καταστατικό του ΕΣΚΤ και της ΕΚΤ, το οποίο εφεξής καλείται "Καταστατικό του ΕΣΚΤ".

Άρθρο 4 Β

Ιδρύεται Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων η οποία δρα μέσα στα όρια των εξουσιών που της ανατίθενται από την παρούσα συνθήκη και το προσαρτημένο σ' αυτήν καταστατικό.»

8) Το άρθρο 6 καταργείται και το άρθρο 7 γίνεται άρθρο 6. Το δεύτερο εδάφιο αντικαθίσταται από το ακόλουθο κείμενο:

«Το Συμβούλιο αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189 Γ, δύναται να λαμβάνει μέτρα για την απαγόρευση των διακρίσεων αυτών.»

9) Τα άρθρα 8, 8 Α, 8 Β και 8 Γ γίνονται αντίστοιχα άρθρα 7, 7 Α, 7 Β και 7 Γ.

Γ. Παρεμβάλλεται το ακόλουθο μέρος:

«ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΙΘΑΓΕΝΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Άρθρο 8

1. Θεσπίζεται ιθαγένεια της Ένωσης.

Πολίτης της Ένωσης είναι κάθε πρόσωπο που έχει την υπηκοότητα ενός κράτους μέλους.

2. Οι πολίτες της Ένωσης έχουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που προβλέπονται από την παρούσα συνθήκη.

Άρθρο 8 Α

1. Κάθε πολίτης της Ένωσης έχει το δικαίωμα να κυκλοφορεί και να διαμένει ελεύθερα στο έδαφος των κρατών μελών, υπό την επιφύλαξη των περιορισμών και με τις προϋποθέσεις που προβλέπονται στην παρούσα συνθήκη και στις διατάξεις που θεσπίζονται για την εφαρμογή της.

2. Το Συμβούλιο μπορεί να θεσπίζει διατάξεις που διευκολύνουν την άσκηση των αναφερόμενων στην παράγραφο 1 δικαιωμάτων. Εκτός αν ορίζει διαφορετικά η παρούσα συνθήκη, το Συμβούλιο αποφασίζει ομόφωνα, μετά από πρόταση της Επιτροπής και σύμφωνη γνώμη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Άρθρο 8 Β

1. Κάθε πολίτης της Ένωσης που κατοικεί σε κράτος μέλος του οποίου δεν είναι υπήκοος έχει το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές στο κράτος μέλος κατοικίας του, υπό τους ίδιους όρους με τους υπηκόους του εν λόγω κράτους. Το δικαίωμα αυτό ασκείται με την επιφύλαξη των λεπτομερέστερων διατάξεων που θα θεσπίσει, πριν από τις 31 Δεκεμβρίου 1994, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας ομόφωνα προτάσει της Επιτροπής και μετά από διαβούλευση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Οι διατάξεις αυτές μπορούν να προβλέπουν παρεκκλίσεις όταν αυτό δικαιολογείται λόγω ειδικών προβλημάτων σε ένα κράτος μέλος.

2. Με την επιφύλαξη των διατάξεων του άρθρου 138 παράγραφος 3 και των διατάξεων που θεσπίζονται προς εφαρμογή του, κάθε πολίτης της Ένωσης που κατοικεί σε κράτος μέλος του οποίου δεν είναι υπήκοος έχει το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι στις εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στο κράτος μέλος της κατοικίας του, υπό τους ίδιους όρους με τους υπηκόους του εν λόγω κράτους. Το δικαίωμα αυτό ασκείται με την επιφύλαξη των λεπτομερέστερων διατάξεων που θα θεσπίσει, πριν από τις 31 Δεκεμβρίου 1993, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας ομόφωνα προτάσει της Επιτροπής και μετά από διαβούλευση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Οι διατάξεις αυτές μπορούν να προβλέπουν παρεκκλίσεις όταν αυτό δικαιολογείται λόγω ειδικών προβλημάτων σε ένα κράτος μέλος.

Άρθρο 8 Γ

Κάθε πολίτης της Ένωσης απολαύει, στο έδαφος τρίτων χωρών στις οποίες δεν αντιπροσωπεύεται το κράτος μέλος του οποίου είναι υπήκοος, της διπλωματικής και προξενικής προστασίας κάθε κράτους μέλους, υπό τους ίδιους όρους που ισχύουν και έναντι των υπηκόων του κράτους αυτού. Πριν από τις 31 Δεκεμβρίου 1993, τα κράτη μέλη θα καθορίσουν μεταξύ τους τους αναγκαίους κανόνες και θα αρχίσουν τις απαιτούμενες διεθνείς διαπραγματεύσεις για να εξασφαλίσουν την προστασία αυτή.

Άρθρο 8 Δ

Κάθε πολίτης της Ένωσης έχει το δικαίωμα αναφοράς προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 138

Δ.

Κάθε πολίτης της Ένωσης δύναται να απευθύνεται στον διαμεσολαβητή που θεσμοθετείται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 138 Ε.

Άρθρο 8 Ε

Η Επιτροπή υποβάλλει έκθεση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο και την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή πριν από τις 31 Δεκεμβρίου 1993, και κατόπιν κάθε τρία έτη, σχετικά με την εφαρμογή των διατάξεων του παρόντος μέρους. Η έκθεση αυτή λαμβάνει υπόψη την εξέλιξη της Ένωσης.

Επ' αυτής της βάσεως, και με την επιφύλαξη των άλλων διατάξεων της παρούσας συνθήκης, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας ομόφωνα, προτάσει της Επιτροπής και μετά από διαβούλευση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, μπορεί να θεσπίζει διατάξεις για τη

(κατάρρευση του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού, πόλεμος του Κόλπου, αστάθεια στη Γιουγκοσλαβία), τη δημιουργία της Ε.Ε., μιας δυναμικά ισχυρής, συνεκτικής -οιονεί κρατικής- ευρωπαϊκής πολιτικής δομής (Τσαούσης, 2000) επαρκούς οικονομικής δύναμης, με ενιαίο και σημαντικό λόγο στις παγκόσμιες εξελίξεις.

Σ' αυτό το ιστορικο-κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, αναγνωρίζεται η στρατηγική συμβολή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην εντεινόμενη ενωτική διαδικασία των λαών της Ευρώπης. Η εν λόγω Συνθήκη «*ανοίγει νέα φάση*». Κατ' επέκταση, η εκπαίδευση -στη διευρυμένη της μορφή ως επαγγελματική αλλά και γενική, που καλύπτει, πλέον, όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης- από δευτερεύον θέμα στον χώρο της κοινοτικής πολιτικής αναδεικνύεται σε τομέα άμεσης προτεραιότητάς της και εντάσσεται στο ρυθμιστικό πεδίο των Συνθηκών και του Πρωτογενούς Κοινοτικού Δικαίου, ενώ παράλληλα καθίσταται, με επίσημο νομικό πλαίσιο, κοινοτική αρμοδιότητα και στρατηγική περιοχή δράσης της Κοινότητας στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Πασιάς, 1995).

Ως αποτέλεσμα, η ένταξη της εκπαίδευσης στο ρυθμιστικό πεδίο της γενεσιουργού συνθήκης της Ε.Ε. είναι εύλογο να υπακούει στην ανάγκη αξιοποίησής της για την οικονομική ενδυνάμωση της υπερκρατικής πολιτικής δομής και την εξασφάλιση της κοινωνικής ισορροπίας της μέσω της ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής της. Άλλωστε, η πρόθεση να υπαχθούν όλες οι κοινοτικές πολιτικές και δράσεις για την εκπαίδευση στην υλοποίηση μιας «*διαρκώς στενότερης ένωσης των λαών της Ευρώπης*», οικονομικής και πολιτικής, στο πλαίσιο

συμπλήρωση των δικαιωμάτων που προβλέπονται στο παρόν μέρος, και συνιστά στα κράτη μέλη την αποδοχή των εν λόγω διατάξεων σύμφωνα με τους αντίστοιχους συνταγματικούς τους κανόνες.»

Δ. Το δεύτερο και το τρίτο μέρος ενοποιούνται υπό τον ακόλουθο τίτλο:

«ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ»

Στο μέρος αυτό:

10) Στο άρθρο 49, η πρώτη φράση αντικαθίσταται από το ακόλουθο κείμενο:

«Αμέσως μόλις αρχίσει να ισχύει η παρούσα συνθήκη, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189 Β και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, λαμβάνει, με οδηγίες ή κανονισμούς, τα αναγκαία μέτρα για να πραγματοποιηθεί, προοδευτικά, η ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων, όπως ορίζεται στο άρθρο 48, ιδίως:»

11) Στο άρθρο 54, η παράγραφος 2 αντικαθίσταται από το ακόλουθο κείμενο:

«2. Για την εφαρμογή του παρόντος γενικού προγράμματος ή, αν δεν υπάρχει το πρόγραμμα αυτό, για την πραγματοποίηση ενός σταδίου της ελευθερίας εγκαταστάσεως σε ορισμένη δραστηριότητα, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189 Β και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, εκδίδει οδηγίες.»

12) Στο άρθρο 56, η παράγραφος 2 αντικαθίσταται από το ακόλουθο κείμενο:

«2. Προ της λήξεως της μεταβατικής περιόδου, το Συμβούλιο, προτάσει της Επιτροπής και μετά από διαβούλευση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, εκδίδει ομοφώνως οδηγίες για το συντονισμό των εν λόγω νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων. Ωστόσο, μετά το τέλος του δεύτερου σταδίου, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189 Β, εκδίδει οδηγίες για το συντονισμό των διατάξεων κανονιστικού ή διοικητικού χαρακτήρα των κρατών μελών.»

13) Το άρθρο 57 αντικαθίσταται από το ακόλουθο κείμενο:

«Άρθρο 57

1. Για να διευκολύνει την ανάληψη και την άσκηση μη μισθωτών δραστηριοτήτων, το Συμβούλιο, αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189 Β, εκδίδει οδηγίες για την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων, πιστοποιητικών και άλλων τίτλων.

2. Για τον ίδιο σκοπό, το Συμβούλιο, εκδίδει, προ της λήξεως της μεταβατικής περιόδου, οδηγίες για το συντονισμό των νομοθετικών, κανονιστικών και διοικητικών διατάξεων των κρατών μελών που αφορούν την ανάληψη και την άσκηση μη μισθωτών δραστηριοτήτων. Το Συμβούλιο, προτάσει της Επιτροπής και μετά από διαβούλευση με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, αποφασίζει ομοφώνως προκειμένου για οδηγίες, η εκτέλεση των οποίων σε ένα τουλάχιστον κράτος μέλος συνεπάγεται τροποποίηση των σημερινών νομοθετικών αρχών του επαγγελματικού καθεστώτος, όσον αφορά την κατάρτιση και τους όρους πρόσβασης των φυσικών προσώπων. Στις άλλες περιπτώσεις, το Συμβούλιο αποφασίζει με τη διαδικασία που προβλέπεται στο άρθρο 189 Β.

3. Ως προς τα ιατρικά, παραιατρικά και φαρμακευτικά επαγγέλματα, η προοδευτική άρση των περιορισμών προϋποθέτει το συντονισμό των όρων ασκήσεώς τους στα διάφορα κράτη μέλη.»

του κοινοτικού κεκτημένου, διαφαίνεται ήδη στους κεντρικούς στόχους της Ένωσης: «να προωθήσει την ισόρροπη και σταθερή οικονομική και κοινωνική πρόοδο, ιδίως με τη δημιουργία ενός χώρου χωρίς εσωτερικά σύνορα, με την ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής ...», «να επιβεβαιώσει την ταυτότητα της στη διεθνή σκηνή» και «να διατηρήσει στο ακέραιο το κοινοτικό κεκτημένο και να το αναπτύξει με την προοπτική να μελετηθεί ... κατά πόσον οι πολιτικές και οι μορφές συνεργασίας που καθιερώνονται με την παρούσα συνθήκη θα πρέπει να αναθεωρηθούν, προκειμένου να εξασφαλισθεί η αποτελεσματικότητα των μηχανισμών και των οργάνων της Κοινότητας» όπως παρατίθενται στο Άρθρο Β' της Συνθήκης (σσ. 7-8).

Η εκπαίδευση, συνεπώς, καθίσταται ουσιώδες στοιχείο οικονομικής και κοινωνικής κατίσχυσης της Ε.Ε. σ' ένα διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον σε συνθήκες νεοφιλελεύθερης οικονομίας, το οποίο χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, την έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης (πληροφορίας) και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνο-επιστήμης (Παπαδάκης, 2003. Πασιάς & Ρουσάκης, 2003). Η υπαγωγή των στόχων και της αποστολής της εκπαίδευσης, όμως, στην εξυπηρέτηση των οικονομικών και των πολιτικών στρατηγικών επιδιώξεων της Ε.Ε. στρεβλώνει τον χαρακτήρα της ως μορφωτικού αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος και συντείνει στην εργαλειοποίησή της. Το γεγονός αυτό καταβάλλεται προσπάθεια να συσκοτισθεί στον επίσημο «λόγο» της Συνθήκης, ως στοιχειωδώς πολιτικού μέσου ανάγνωσης αλλά και κατασκευής της υφιστάμενης κοινωνικής πραγματικότητας (Κιουπκιολής, Κοσμά & Πεχτελίδης, 2015, σ.9). Μάλιστα, με τη χρήση της έννοιας «*παιδεία υψηλού επιπέδου*», στην ανάπτυξη στην οποία προτίθεται να συμβάλει η Κοινότητα «*ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των Κρατών-μελών και ... υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους*», με πλήρη σεβασμό, ωστόσο, «*της αρμοδιότητας των Κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία ...*» (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992, σ.47).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση (quality education), ως κεντρικού σημαίνοντος στον επίσημο ευρωπαϊκό λόγο, δίνει την εντύπωση, σ' ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσής της, ότι αναφέρεται σε μια παιδεία με επίκεντρο τον άνθρωπο και αποστολή τη διάπλαση αυτόνομων, ενεργών και υπεύθυνων κοινωνικο-πολιτικών υποκειμένων. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, όμως, παραπέμπει σ' ένα σύνολο νεοαναδυόμενων στον εκπαιδευτικό λόγο εννοιών –δανεισμένων από τον χώρο της οικονομίας και τον κόσμο των επιχειρήσεων (αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, ανταγωνιστικότητα, καινοτομία, νέες τεχνολογίες) (Ματθαίου, 2006), οι οποίες υποδεικνύουν κανονιστικά τις ιδιότητες, που οφείλει να αναπτύξει η εκπαίδευση των ευρωπαϊκών κρατών σ' όλες τις βαθμίδες της, ώστε να αποκτήσει η Ε.Ε. συγκριτικό πλεονέκτημα στην παγκοσμιοποιημένη αγορά και να εξασφαλίσει τη διατήρηση του

κοινωνικού προτύπου της χωρίς κλυδωνισμούς και κλονισμούς. Σ' αυτή τη βάση, η «*παιδεία υψηλού επιπέδου*» προσλαμβάνεται ως ο καταλύτης για την ανάπτυξη μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής –υπηρετικής των πολιτικών της Κοινότητας για τη διαμόρφωση του εσωτερικού οικονομικού χώρου, τον πολιτικό μετασχηματισμό της, τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και το άνοιγμα προς τις τρίτες χώρες.

Υποστηρικτικοί της άποψης αυτής, είναι οι στόχοι των «δράσεων ενθάρρυνσης» προς τα κράτη-μέλη όσον αφορά στην ανάπτυξη ενιαίας «*παιδείας υψηλού επιπέδου*»:

« --να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,

--να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,

--να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,

--να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,

--να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικο-μορφωτικών δραστηριοτήτων,

--να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως», όπως καταγράφονται στο άρθρο 126 του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων (1992, σ.47).

Η κριτική ανάγνωση των παραπάνω στόχων αναφορικά με το ισχύον στη δεδομένη συγκυρία ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσονται, αφήνει να διαφανεί η διττή νοηματοδότηση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του κοινοτικού κεκτημένου:

α) ως επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο –εγγεγραμμένης στη διαδικασία της οικονομικής μετεξέλιξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη βάση της λογικής της αγοράς για την αποτελεσματική ανταπόκρισή της στα δεδομένα της «νέας τάξης πραγμάτων» μέσω της βελτίωσης των δεικτών απασχολησιμότητας, αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας·

β) ως κρίσιμου παράγοντα πολιτικής ολοκλήρωσής της μέσω της καλλιέργειας της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη και της ενθάρρυνσης της δράσης και της κινητικότητας των Ευρωπαίων πολιτών στον ενιαίο χώρο της Ε.Ε. με τη διευκόλυνση της προσαρμογής τους στις νέες απαιτήσεις που θέτει η κοινωνία της γνώσης.

Τον διευρυμένο αυτό στρατηγικό στόχο της Κοινότητας, καλείται να υπηρετήσει και η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία αποτελούσε μέχρι τότε προνομιακό χώρο των

αρμοδιοτήτων, των δράσεων και των υποχρεώσεων της προς το κοινωνικό σύνολο – συμπεριλαμβανομένης της παιδείας ως γενικής έννοιας, που καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και όλα τα είδη και τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης (Τσαούσης, 2000) διαχωρισμένη από την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Εξάλλου, υπογραμμίζεται η αναγνώριση του ρόλου των Πανεπιστημίων στην ανάπτυξη της εφαρμοσμένης έρευνας και της τεχνολογίας αλλά και στην παραγωγή και μετάδοση-διάδοση της επιστημονικής γνώσης ως οργανικού μέρους της παραγωγικής διαδικασίας (Συμβούλιο των ευρωπαϊκών κοινοτήτων, άρθρο 130 Ζ, σ.55) για την *«επιτάχυνση της προσαρμογής της βιομηχανίας στις διαρθρωτικές αλλαγές και την εξασφάλιση της ανταγωνιστικότητάς της»* (Συμβούλιο των ευρωπαϊκών κοινοτήτων, άρθρο 130, σ.52).

Στο εξής η Κοινότητα προωθεί τη συνεργασία των Πανεπιστημίων με τις επιχειρήσεις (Συμβούλιο των ευρωπαϊκών κοινοτήτων, άρθρο 130 Ζ, σ.55) με στόχο την *«ενίσχυση των επιστημονικών και τεχνολογικών βάσεων της βιομηχανίας και τη διευκόλυνση της διεθνούς ανταγωνιστικότητάς της»*(Συμβούλιο των ευρωπαϊκών κοινοτήτων, άρθρο 130 ΣΤ, σ.55). Η επιλογή αυτή έχει ως αποτέλεσμα δύο ανεξάρτητες μέχρι τότε διαδικασίες:

α) η παραγωγή και η μετάδοση-διάδοση επιστημονικών γνώσεων και

β) η παραγωγή προϊόντων να μετατραπούν σταδιακά και στο πλαίσιο των διεθνώς υλοποιούμενων νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων σε εσωτερικά συνυφασμένες πτυχές μιας ενιαίας διαδικασίας (Thill, &Warrant, 2001).

Η μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε παραγωγική διαδικασία, που συντελείται κατ' αυτόν τον τρόπο, ανάγει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση –κατεξοχήν χώρο παραγωγής επιστημονικής γνώσης, σε συντελεστή της εμπορευματικής οικονομίας και μετατρέπει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα σε προνομιακό πεδίο της τεχνοεπιστήμης (Slaughter&Leslie,1999) υπάγοντας τη λειτουργία τους σε αγοραίες δραστηριότητες και σκοπιμότητες.

Ο αποφασιστικός ετεροκαθορισμός της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης -ως προς τους στόχους τους οποίους θέτει και τα περιεχόμενα σπουδών που τους υπηρετούν- από τις πανίσχυρες δυνάμεις της αγοράς, επηρεάζει ουσιαστικά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά, τον ιδεολογικό χαρακτήρα, τον πολιτικό ρόλο και την κοινωνική αποστολή των Πανεπιστημίων. Οι παραδοσιακές επιστημολογικές αρχές της Ανώτατης Εκπαίδευσης συνταράσσονται εκ θεμελίων (Taylor, Barr&Steele, 2002) και η νομιμοποιητική βάση του έργου, των λειτουργιών και της απήχησης των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στην κοινωνία υποσκάπτεται (Ματθαίου, 2005). Τα Πανεπιστήμια από χώρος αναζήτησης της «αλήθειας» και παραγωγής γνώσης, ήθους και πολιτισμού και από «εργαστήριο» διάπλασης ελεύθερων, ολοκληρωμένων

και χειραφετημένων προσωπικοτήτων, μετατρέπονται σε όχημα για την προώθηση ενός αναπτυξιακού προτύπου οικονομίας βασισμένου κυρίως στον τεταρτογενή τομέα παραγωγής, δηλαδή την παροχή υπηρεσιών.

Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα συνδέονται στην ουσία ακόμη στενότερα με την αγορά εργασίας και εντάσσονται άμεσα, στην αγορά εργασίας δηλαδή σ' ένα ρευστό, προκλητικά απαιτητικό και εξόχως ανταγωνιστικό διεθνές οικονομικό περιβάλλον, με την έννοια της υποχρέωσής τους να προετοιμάζουν το κατάλληλα εφοδιασμένο και υψηλά εκπαιδευμένο, καταρτισμένο, δημιουργικό ανθρώπινο δυναμικό, που θα είναι ικανό να αντεπεξέλθει στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς συνεισφέροντας στην προώθηση των δυναμικών κλάδων της οικονομίας (Τσαούσης, 2000). Σ' αυτό το πλαίσιο, κατοχυρώνεται νομικά η δυνατότητα εφαρμογής από μέρους της Κοινότητας πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης -πάντα με πλήρη σεβασμό της αρμοδιότητας των κρατών-μελών για την οργάνωση και το περιεχόμενό της- με στόχους της δράσης της:

«--να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού,

--να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά της εργασίας,

--να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων,

--να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης,

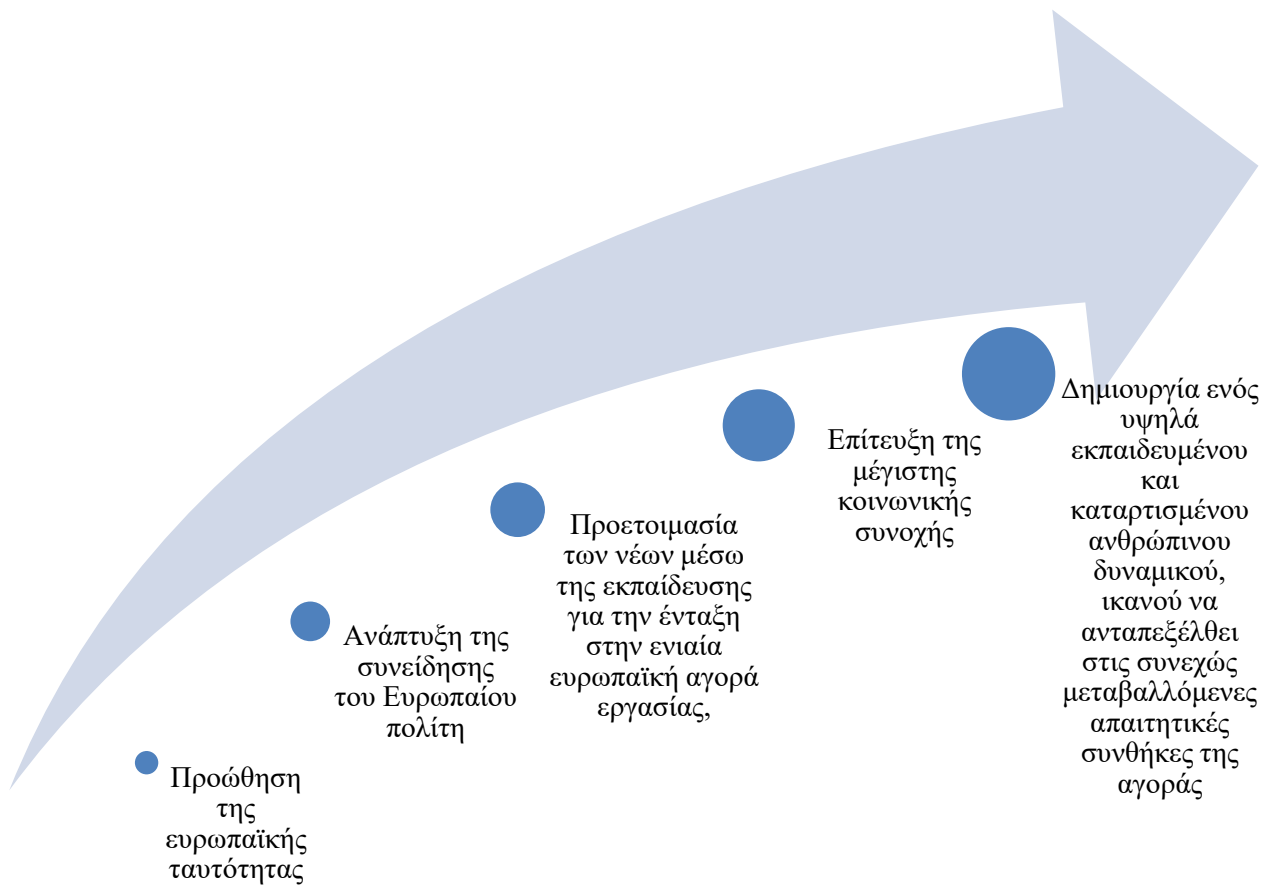
--να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών μελών»(Συμβούλιο των ευρωπαϊκών κοινοτήτων, άρθρο, 127, σ.48).

Στους παραπάνω στόχους διαφαίνονται οι άξονες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη συντονισμένης στρατηγικής σχετικά με την απασχόληση στην κοινωνία της γνώσης και στη διαδικασία αλλαγής και μετατροπής της σε οικονομία της γνώσης. Κύριος στόχος τους είναι η δημιουργία εργατικού δυναμικού εξειδικευμένου και εφοδιασμένου με υψηλή τεχνογνωσία, άρτια εκπαιδευμένου και επαρκώς καταρτισμένου, για την κάλυψη των αναγκών μιας διεθνοποιημένης αγοράς εργασίας ανταποκρινόμενης στις εξελίξεις της νεοφιλελεύθερης οικονομίας. Το Πανεπιστήμιο, ως χώρος παροχής αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και συνεχούς κατάρτισης, αποκτά πρακτικό προσανατολισμό και πραγματιστική λογική δεσμευόμενο στην εξυπηρέτηση κοινωνικών σκοπών, οι οποίοι

ορίζονται ως οικονομική ανάπτυξη (Ruppert, 2001) και υπάγονται στην προαγωγή των παραγωγικών δραστηριοτήτων και των συνακόλουθων οικονομικών σκοπιμοτήτων της Ε.Ε. Κάτω από τις απαιτήσεις της αγοράς, το ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο μετατοπίζει το κέντρο βάρους του από την παροχή μόρφωσης στη μετάδοση εργαλειακής γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για τη δυναμική εξέλιξη των επαγγελματικών ταυτοτήτων και των δυνατοτήτων των μελλοντικών εργαζόμενων, ώστε να καταλάβουν ανάλογη θέση στην αγορά εργασίας και να συνεισφέρουν στη συσσώρευση ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας σ' ένα σκληρά ανταγωνιστικό διεθνές οικονομικό περιβάλλον. Σχηματικά από τα παραπάνω εμφανίζεται πως οι **στόχοι** της Ε.Ε. καθώς και οι **άξονες** είναι:



- **Οικονομική Ενοποίηση**
 - Αύξηση της ανταγωνιστικότητάς της
 - Οικονομική ενίσχυση της Κοινότητας
 - Απόκτηση συγκριτικού πλεονεκτήματος στην παγκοσμιοποιημένη αγορά
- **Πολιτική Ενοποίηση**
 - Σύσφιξη κοινωνικής συνοχής
 - Διατήρηση του κοινωνικού προτύπου χωρίς κλυδωνισμούς
 - Απόκτηση κοινωνικής ισορροπίας



2.2.2 Κοινή Δήλωση της Σορβόνης (1998):

Αν η Συνθήκη του Μάαστριχτ αποτελεί την ιδρυτική αρχή της ενοποιημένης Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Κοινή Δήλωση της της Σορβόνης, έξι χρόνια αργότερα, θέτει στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενοποίησης τα θεμέλια για τη διαμόρφωση του νέου χάρτη στον χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης στη βάση της *«εναρμόνισης της αρχιτεκτονικής του συστήματος Ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης»*, με προβλεπόμενο βασικό στόχο την ενδυνάμωση της πνευματικής, πολιτισμικής, κοινωνικής και τεχνολογικής διάστασης του Ευρωπαϊκού χώρου για τη δημιουργία της Ευρώπης της Γνώσης (Sorbonne Joint Declaration, 1998).

Η Κοινή Δήλωση της Σορβόνης³ υπογράφηκε στις 25 Μαΐου του 1998 από τους Υπουργούς Παιδείας των τεσσάρων ηγετικών κρατών της Ε.Ε., της Γαλλίας, της Γερμανίας,

³Sorbonne Joint Declaration :

Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom Paris, the Sorbonne, May 25 1998 The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical

του Ηνωμένου Βασιλείου και της Ιταλίας⁴, ως επιστέγασμα, όπως υποστηρίζεται (Σπανού 2001), προσωπικών πρωτοβουλιών του Γάλλου Υπουργού Παιδείας Claude Allegre, προκειμένου να εξασφαλισθεί η συνεργασία των τεσσάρων χωρών σε θέματα Ανώτατης Εκπαίδευσης για την επίλυση εσωτερικών τους προβλημάτων και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που απηύθυναν σ' αυτές οι νέες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες στην καμπή του 20^{ου} προς τον 21^ο αιώνα.

Στη συνέχεια, η Δήλωση αυτή απεστάλη προς συνυπογραφή στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, για να συναντήσει, όμως, τις έντονες αντιδράσεις και την αυστηρή αρνητική κριτική πολλών από αυτές, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, οι οποίες διατύπωσαν την σαφή αντίθεσή τους προς τις διαδικασίες που την παρήγαγαν, αλλά και την άρνησή τους να συμφωνήσουν με το πλήρες περιεχόμενό της (Κλάδης, 2000). Οι ενστάσεις θα πρέπει να αναζητηθούν στο γεγονός ότι, ανεξάρτητα από το αν συνιστούσε προϊόν «προσωπικής πρωτοβουλίας του πρώην Υπουργού Παιδείας της Γαλλίας Claude Allegre, όπως ο ίδιος θα ήθελε

dimensions of our continent. These have to a large extent been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development. Universities were born in Europe, some three-quarters of a millenium ago. Our four countries boast some of the oldest, who are celebrating important anniversaries around now, as the University of Paris is doing today. In those times, students and academics would freely circulate and rapidly disseminate knowledge throughout the continent. Nowadays, too many of our students still graduate without having had the benefit of a study period outside of national boundaries. We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation. We owe our students, and our society at large, a higher education system in which they are given the best opportunities to seek and find their own area of excellence. An open European area for higher learning carries a wealth of positive perspectives, of course respecting our diversities, but requires on the other hand continuous efforts to remove barriers and to develop a framework for teaching and learning, which would enhance mobility and an ever closer cooperation.

The international recognition and attractive potential of our systems are directly related to their external and internal readabilities. A system, in which two main file:///C:/Dokumente%20und%20Einstellungen/MCS/E.../Bologna/Rohdaten/dok/Sorbonne%20declaration.htm (1 of 3) [12.02.2002 17:21:06] prague cycles, undergraduate and graduate, should be recognized for international comparison and equivalence, seems to emerge. Much of the originality and flexibility in this system will be achieved through the use of credits (such as in the ECTS scheme) and semesters. This will allow for validation of these acquired credits for those who choose initial or continued education in different European universities and wish to be able to acquire degrees in due time throughout life. Indeed, students should be able to enter the academic world at any time in their professional life and from diverse backgrounds. Undergraduates should have access to a diversity of programmes, including opportunities for multidisciplinary studies, development of a proficiency in languages and the ability to use new information technologies. International recognition of the first cycle degree as an appropriate level of qualification is important for the success of this endeavour, in which we wish to make our higher education schemes clear to all. In the graduate cycle there would be a choice between a shorter master's degree and a longer doctor's degree, with possibilities to transfer from one to the other. In both graduate degrees, appropriate emphasis would be placed on research and autonomous work. At both undergraduate and graduate level, students would be encouraged to spend at least one semester in universities outside their own country. At the same time, more teaching and research staff should be working in European countries other than their own. The fast growing support of the European Union, for the mobility of students and teachers should be employed to the full. Most countries, not only within Europe, have become fully conscious of the need to foster such evolution. The conferences of European rectors, University presidents, and groups of experts and academics in our respective countries have engaged in widespread thinking along these lines. A convention, recognising higher education qualifications in the academic field within Europe, was agreed on last year in Lisbon. The convention set a number of basic requirements and acknowledged that individual countries could engage in an even more constructive scheme. Standing by these conclusions, one can build on them and go further.

There is already much common ground for the file:///C:/Dokumente%20und%20Einstellungen/MCS/E.../Bologna/Rohdaten/dok/Sorbonne%20declaration.htm (2 of 3) [12.02.2002 17:21:06] prague mutual recognition of higher education degrees for professional purposes through the respective directives of the European Union. Our governments, nevertheless, continue to have a significant role to play to these ends, by encouraging ways in which acquired knowledge can be validated and respective degrees can be better recognised. We expect this to promote further inter-university agreements. Progressive harmonisation of the overall framework of our degrees and cycles can be achieved through strengthening of already existing experience, joint diplomas, pilot initiatives, and dialogue with all concerned. We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability. The anniversary of the University of Paris, today here in the Sorbonne, offers us a solemn opportunity to engage in the endeavour to create a European area of higher education, where national identities and common interests can interact and strengthen each other for the benefit of Europe, of its students, and more generally of its citizens. We call on other Member States of the Union and other European countries to join us in this objective and on all European Universities to consolidate Europe's standing in the world through continuously improved and updated education for its citizens. Claude ALLEGRE Minister for National Education, Research and Technology (France) Luigi BERLINGUER Minister for Public Instruction, University and Research (Italy) Tessa BLACKSTONE Minister for Higher Education (United Kingdom) Jürgen RÜTTGERS Minister for Education, Sciences, Research and Technology (Germany)

⁴ Οι οποίοι αποφάσισαν, κατά τον Ρόκο Δ. (2008), αυτοβούλως, ερήμην των Κοινοβουλίων των χωρών τους

να μας πείσει, της Γαλλίας ως χώρας, όπως η ίδια κολακεύεται να διατείνεται ή των τεσσάρων μεγάλων της Ε.Ε., όπως οι 4 αρέσκονται να αναφέρουν» (Σταμέλος, 2000, σ.333), ερμηνεύθηκε (όχι άδικα) από τα κράτη-μέλη ως τετελεσμένομιας κίνησης ηγεμονικού χαρακτήρα για τη συγκρότηση ενός Ευρωπαϊκού Διευθυντηρίου (Κλάδης, 2000) που θα καθόριζε τις εξελίξεις στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η εξ αυτού απορρέουσα εξουσία των τεσσάρων χωρών θα επέτρεπε να επιβάλλουν κανόνες και νόρμες για τη δομή και τη λειτουργία των εθνικών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων σύμφωνα με τις επιδιώξεις και τους στρατηγικούς στόχους τους, αποσπώντας από τα κράτη-μέλη ουσιαστικές αρμοδιότητες και καταπατώντας θεμελιώδη δικαιώματα νευραλγικής σημασίας γι' αυτά.

Η Κοινή Δήλωση της Σορβόνης μεταφραζόταν από την πλειονότητα των ευρωπαϊκών κρατών ως κίνηση αυταρχισμού και επιβολής εξουσίας, για τους δημιουργούς της αποτελούσε (και κατατίθενταν) ως απόσταγμα βαθιάς και μακρόχρονης εμπειρίας απορρέουσας όχι μόνο από τα θετικά αποτελέσματα της ελεύθερης διακίνησης των φοιτητών και των ακαδημαϊκών των Πανεπιστημίων τους, αλλά και της ταχείας διάχυσης της γνώσης εκτός εθνικών συνόρων (παρ. 2). Η εμπειρία αυτή παρείχε τη νομιμοποιητική βάση στο εγχείρημά τους τα Πανεπιστήμια να διαδραματίσουν πρωταρχικό ρόλο στον «ανοιχτό» ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης. Σκοπός ήταν να παρασχεθούν οι βέλτιστες ευκαιρίες στους Ευρωπαίους φοιτητές, με τελικό αποδέκτη την ευρωπαϊκή κοινωνία, για εκπαίδευση και επαγγελματοποίηση σε μια συγκυρία δραστικών αλλαγών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στις συνθήκες εργασίας στην αντίστοιχη παράλληλη πορεία ανάδειξης της Ευρώπης σε Ευρώπη της Γνώσης και όχι μόνον του ευρώ, των τραπεζών και της οικονομίας. (παρ. 3).

Η άμεση σύνδεση της επαγγελματικής απασχόλησης με την Ανώτατη Εκπαίδευση στην παραπάνω παράγραφο της Κοινής Δήλωσης δεν αφήνει κανένα περιθώριο για παρερμηνείες σχετικά με τους πραγματικούς στόχους, στους οποίους απαντά το εγχείρημα δημιουργίας του ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, αλλά και στις προσδοκίες για τις λειτουργίες που καλούνται να επιτελέσουν τα Πανεπιστήμια στο πλαίσιο του. Αν και δεν δηλώνεται ξεκάθαρα, αναγνωρίζεται η σημασία που οι συντάκτες της αποδίδουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση ως μέσου για την κατάλληλη προετοιμασία και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της Ε.Ε.

Η οριοθέτηση της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, ως κρίσιμου κριτηρίου για το είδος του παρεχόμενου από τα Πανεπιστήμια έργου, στοιχειοθετείται από την έμφαση που δίνεται στη «διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση» ως αναγκαιότητας στην προοπτική μιας ποικιλίας επαγγελματικών σταδιοδρομιών (παρ. 3). Συγκεκριμένα, η Κοινή Δήλωση αποτέλεσε μονόδρομο για τους αποφοίτους των Πανεπιστημίων στο πλαίσιο πρόσκαιρης απασχόλησης

και διαρκούς εναλλαγής αντικειμένων εργασίας σ' ένα ευέλικτο επαγγελματικό περιβάλλον. Έτσι, είναι άξια προσοχής η χρήση του συγκεκριμένου όρου για τη δήλωση του συνόλου των εκπαιδευτικών διαδικασιών –τυπικών, άτυπων, επίσημων και ανεπίσημων- καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που στα πολιτικά κείμενα της δεκαετίας του '90 αποδίδονται συνήθως με τον όρο «διά βίου μάθηση», παραπέμποντας εννοιολογικά σ' ένα ατομικό δικαίωμα συνεχούς κατάκτησης και βελτίωσης των γνώσεων με στόχο την προσωπική ανάπτυξη και τον αυτοκαθορισμό του ατόμου. Αντίθετα, στην Κοινή Δήλωση της Σορβόνης, οι εκπαιδευτικές αυτές διαδικασίες από-εξωραϊζονται λεκτικά, συγκεκριμενοποιούνται εννοιολογικά και προβάλλονται στην αυθεντική τους διάσταση, ως αναγκαίου μέσου προώθησης της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση. Μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι οι εκπαιδευτικές στοχοθετήσεις εγγράφονται στην προοπτική της Συνθήκης της Λισσαβόνας της οποίας οι κατευθύνσεις επικαθορίζονται από τις ανάγκες της οικονομίας και πιο συγκεκριμένα, της αγοράς εργασίας (Βεργίδης, 2007).

Κατά συνέπεια, δεν είναι τυχαία η βαρύτητα που δίνεται στη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση για την εξασφάλιση από τους αποφοίτους συγκριτικών πλεονεκτημάτων στον χώρο της ευέλικτης εργασίας. Ούτε και ξενίζει το γεγονός ότι κεντρικούς άξονες και βασικούς στόχους της Κοινή Δήλωσης αποτελούν η απασχολησιμότητα των αποφοίτων (παρ. 3, 6, 8, 10, 12, 14) και η κινητικότητα τόσο σπουδαστών και φοιτητών όσο καθηγητών και ερευνητών (παρ. 4, 6, 10) στο πλαίσιο μιας στενότερης συνεργασίας τους, η οποία θα συμβάλει στην κατά το δυνατόν ομογενοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων, πιστοποιημένων και αναγνωρίσιμων, στο πλαίσιο, αρχικά, του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης και δευτερευόντως της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Η Κοινή Δήλωση της Σορβόνης συνιστά ουσιαστικά, μια πραγματιστική αποτύπωση της επιτακτικής ανάγκης να προσαρμοσθούν τα Πανεπιστήμια στις νέες συνθήκες της ύστερης νεωτερικής εποχής προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις εξελίξεις και στα γενικότερα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα του περιβάλλοντός τους.

Για την ικανοποίηση αυτών των στόχων, οι οποίοι προϋποθέτουν την ελεύθερη μετακίνηση προσώπων στον ευρωπαϊκό χώρο και την απρόσκοπτη διάχυση της γνώσης με το «άνοιγμα» των συνόρων των ευρωπαϊκών κρατών και τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου εκπαίδευσης και έρευνας, προτείνονται ως συγκεκριμένα μέσα-εργαλεία το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS) και οι ισότιμοι τίτλοι σπουδών. Αναλυτικότερα, η Κοινή Δήλωση της Σορβόνης προβλέπει τη θέσπιση, σε επίπεδο εθνικής ανώτατης εκπαίδευσης ενός συστήματος δυο επάλληλων κύκλων σπουδών, του προπτυχιακού και του μεταπτυχιακού, που θα παρέχουν τίτλους σπουδών αναγνωρίσιμους διεθνώς και συγκρίσιμους στη βάση της αρχής της ισοτιμίας των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων

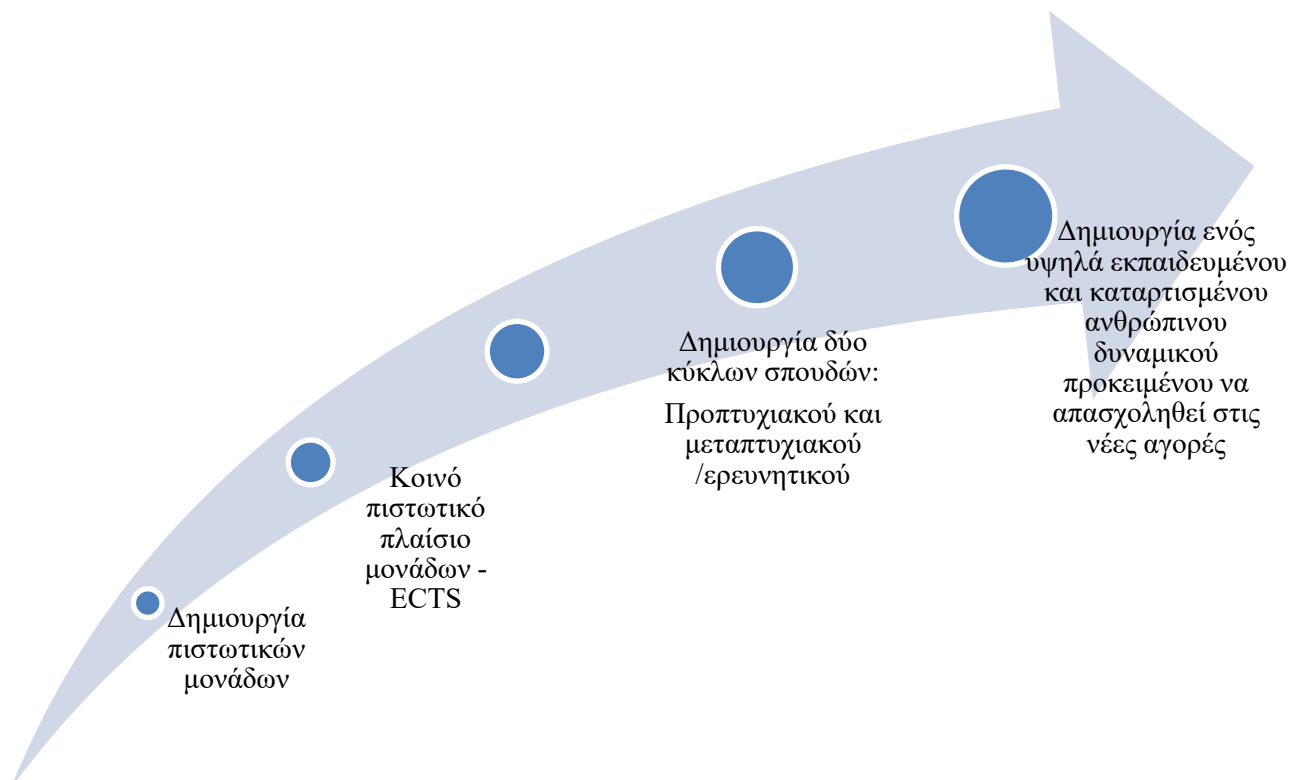
(παρ. 5).Ο δεύτερος εξ αυτών απαρτίζεται από δύο βαθμίδες, το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό δίνοντας έμφαση στην έρευνα και την αυτόνομη-πρωτότυπη εργασία. Για την επίτευξη της αναγνωρισιμότητας πτυχίων και ακαδημαϊκών προσόντων προβλέπεται η καθιέρωση ενός ευέλικτου συστήματος διδακτικών πιστωτικών μονάδων, οι οποίες αντιστοιχούν στην πιστοποιημένη παρακολούθηση συγκεκριμένης ωριαίας διάρκειας εκπαιδευτικού έργου, παρεχόμενου όχι μόνον από Πανεπιστήμια και όχι αποκλειστικά στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, που επιτρέπει την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε κάθε στιγμή της επαγγελματικής ζωής των ατόμων και από διαφορετικά υπόβαθρα (παρ. 6).

Η Κοινή Δήλωση της Σορβόνης έλαβε μεγάλη δημοσιότητα τόσο επειδή συνιστούσε προϊόν συμφωνίας των τεσσάρων μεγάλων κρατών της Ε.Ε. για την προώθηση μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής συνυφασμένης με τα οικονομικά συμφέροντα και τις πολιτικές επιδιώξεις της κάτω από την ηγεμονική επιστασία τους, όσο και γιατί αποτέλεσε αντικείμενο διαφωνιών και αντιδράσεων της πλειονότητας των ευρωπαϊκών χωρών στο πλαίσιο του ανταγωνισμού Κοινότητας – εθνικών κρατών σε μια ιστορική συγκυρία που τα τελευταία εκχωρούν εκόντα-άκοντα μέρος των κυριαρχικών δικαιωμάτων τους στην υπερκρατική οντότητα.Οι αντιδράσεις αυτές δημιούργησαν προς στιγμήν κωλύματα στην αναντίλεκτη αποδοχή μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία προωθεί την εμπορευματοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη βάση της αγοραίας λογικής και δρομολογεί την υπαγωγή των Πανεπιστημίων στις δυνάμεις της παραγωγής και της οικονομίας μετατρέποντάς τα σε χώρους συνεχιζόμενης κατάρτισης και επανακατάρτισης του εργασιακού δυναμικού. Κάμφθηκαν, όμως, ένα μόλις χρόνο αργότερα με τη Διακήρυξη της Μπολόνιας, η οποία την «επέβαλε» αξιοποιώντας έναν ερμηνευτικά εξωραϊσμένο λόγο, που άμβλυne τις εντυπώσεις ότι το όλο εγχείρημα της δόμησης του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και της σύγκλισης των ευρωπαϊκών Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων εντάσσεται στη γενικότερη νεοφιλελεύθερη λογική.



Προτεραιότητες Ε.Ε. στη Κοινή Δήλωση της Σορβόνης

- **Απασχολησιμότητα Αποφοίτων**
 - Ισχυρό κοινό εκπαιδευτικό υπόβαθρο αναγνωρισιμότητας και συγκρισιμότητας στην Ε.Ε.
- **Ευρωπαϊκή κοινωνία Εκπαίδευσης**
 - Δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πνευματικού "στρατού" για τον έλεγχο της αναδύομενης βιομηχανικής και οικονομικής αγοράς



2.2.3 Διακήρυξη της Μπολόνιας (1999)

Τους στόχους της Διακήρυξης της Σορβόνης υλοποίησε, τελικά, η Διακήρυξη της Μπολόνιας ⁵προωθώντας τη μεταλλαγή των Πανεπιστημίων στο όνομα μιας κατ' επίφαση αποκλειστικά τεχνοκρατικής θεώρησής τους, η οποία παραβλέπει σκοπίμως το ζήτημα του ιδεολογικού μετασχηματισμού των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων ως δευτερευόντως ή και ανύπαρκτου και αγνοεί τις επιπτώσεις του στην ουσία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2005α). Η Διακήρυξη της Μπολόνιας συνιστά την αφετηρία μιας μακροχρόνιας διαδικασίας για την οικοδόμηση ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, ως

⁵**The Bologna Declaration of 19 June 1999:** Joint declaration of the European Ministers of Education The European process, thanks to the extraordinary achievements of the last few years, has become an increasingly concrete and relevant reality for the Union and its citizens. Enlargement prospects together with deepening relations with other European countries, provide even wider dimensions to that reality. Meanwhile, we are witnessing a growing awareness in large parts of the political and academic world and in public opinion of the need to establish a more complete and far-reaching Europe, in particular building upon and strengthening its intellectual, cultural, social and scientific and technological dimensions. A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space. The importance of education and educational co-operation in the development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies is universally acknowledged as paramount, the more so in view of the situation in South East Europe. The Sorbonne declaration of 25th of May 1998, which was underpinned by these considerations, stressed the Universities' central role in developing European cultural dimensions. It emphasised the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the

file:///C:/Dokumente%20und%20Einstellungen/MCS/E...s/Bologna/Rohdaten/dok/Bologna%20declaration.htm (1 of 6) [12.02.2002 17:14:17]

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA Continent's overall development. Several European countries have accepted the invitation to commit themselves to achieving the objectives set out in the declaration, by signing it or expressing their agreement in principle. The direction taken by several higher education reforms launched in the meantime in Europe has proved many Governments' determination to act. European higher education institutions, for their part, have accepted the challenge and taken up a main role in constructing the European area of higher education, also in the wake of the fundamental principles laid down in the Bologna Magna Charta Universitatum of 1988. This is of the highest importance, given that Universities' independence and autonomy ensure that higher education and research systems continuously adapt to changing needs, society's demands and advances in scientific knowledge. The course has been set in the right direction and with meaningful purpose. The achievement of greater compatibility and comparability of the systems of higher education nevertheless requires continual momentum in order to be fully accomplished. We need to support it through promoting concrete measures to achieve tangible forward steps. The 18th June meeting saw participation by authoritative experts and scholars from all our countries and provides us with very useful suggestions on the initiatives to be taken. We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our

extraordinary file:///C:/Dokumente%20und%20Einstellungen/MCS/E...s/Bologna/Rohdaten/dok/Bologna%20declaration.htm (2 of 6) [12.02.2002 17:14:17]

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA cultural and scientific traditions. While affirming our support to the general principles laid down in the Sorbonne declaration, we engage in co-ordinating our policies to reach in the short term, and in any case within the first decade of the third millennium, the following objectives, which we consider to be of primary relevance in order to establish the European area of higher education and to promote the European system of higher education world-wide: Adoption of a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries. Establishment of a system of credits - such as in the ECTS system - as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving Universities concerned. Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to: • for students, access to study and training opportunities and to related services

file:///C:/Dokumente%20und%20Einstellungen/MCS/E...s/Bologna/Rohdaten/dok/Bologna%20declaration.htm (3 of 6) [12.02.2002 17:14:17]

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA • for teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights. Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies. Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, interinstitutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research. We hereby undertake to attain these objectives - within the framework of our institutional competences and taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy - to consolidate the European area of higher education. To that end, we will pursue the ways of intergovernmental co-operation, together with those of non governmental European organisations with competence on higher education. We expect Universities again to respond promptly and positively and to contribute actively to the success of our endeavour. Convinced that the establishment of the European area of higher education requires constant support, supervision and adaptation to the continuously evolving needs, we decide to meet again within two years in order to assess the progress achieved and the new steps to be taken.

«κλειδιού για την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών, αλλά και για τη συνολική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ηπείρου» (Κλάδης, 2000, σ.2). Για τη διαμόρφωση αυτού του χώρου, που υπακούει στον ομολογημένο στόχο «της βελτίωσης της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης» με προοπτική την ανάπτυξη της δυνατότητάς του «να ασκεί σε ολόκληρο τον κόσμο έλξη ανάλογη με αυτή που ασκούν οι εξαιρετές πολιτισμικές και επιστημονικές [ευρωπαϊκές] παραδόσεις», τα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια θα πρέπει να συντονισθούν και να εναρμονισθούν προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των καιρών και στις απαιτήσεις της Κοινωνίας.

Το εγχείρημα διαμόρφωσης και παγίωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης αναγνωρίζεται από τους εισηγητές του και τους συμμετέχοντες στη διαδικασία ως δύσκολο και απαιτητικό έργο, αλλά υπογραμμίζεται η κοινή βούλησή τους να το υλοποιήσουν «στο πλαίσιο των θεσμικών δυνατοτήτων των κρατών-μελών και με πλήρη σεβασμό τόσο στην διαφορετικότητα των πολιτισμών τους, των γλωσσών τους και των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και στην αυτονομία των Πανεπιστημίων» (Κλάδης, 2000, σ.16). Εκτιμάται πως η σταδιακή σύγκλιση των Ευρωπαϊκών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης με την εναρμόνιση των γενικών δομικών χαρακτηριστικών τους αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την πραγμάτωσή του παγίωσης του Ε.Χ.Α.Ε. Στόχος είναι να επιτευχθεί «η καλύτερη συμβατότητα και η πληρέστερη συγκρισιμότητα τους» (των εκπαιδευτικών συστημάτων) που θα αμβλύνει την ετερογένεια μεταξύ τους, η οποία χαρακτηρίζει τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο στο σύγχρονο περιβάλλον όσον αφορά στην οργάνωση, στη διοίκηση και στους όρους λειτουργίας των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Ασδεράκη, 2008, σ.29).

Για το σκοπό αυτό, και στη βάση μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής μη επιβεβλημένης στα κράτη-μέλη και καταναγκαστικής, αλλά βασισμένης στην ελεύθερη επιλογή τους προωθούνται μεταρρυθμίσεις στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στις προτεινόμενες αλλαγές συμπεριλαμβάνεται και ο μη πανεπιστημιακός τομέας, που φαίνεται να έχει αμιγώς τεχνικό χαρακτήρα (Σιάκαρης, 2006), με την έννοια ότι δείχνει να αποσκοπεί αποκλειστικά στην αποκατάσταση της τάξης «σ' ένα ετερομερές και εν πολλοίς άναρχο πλαίσιο λειτουργίας των Πανεπιστημίων στις διάφορες χώρες» (Ματθαίου, 2005, σ.91). Στη βάση αυτή, οι προωθούμενες αλλαγές, θεσμικές και εσωτερικές, οι οποίες προβάλλονται ως συγκεκριμένες, πρωτόγνωρες, δραστικές και, κυρίως, νομοτελειακές και αναπόδραστες (Ματθαίου, 2005α), έχουν καθαρά λειτουργικό χαρακτήρα και προδιαγραφμένη αποτελεσματικότητα όσον αφορά στην ενδυνάμωση των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων. Την ίδια στιγμή δεν θίγουν τον μορφωτικό χαρακτήρα και τον κοινωνικό ρόλο ή τις θεμελιακές αρχές τους, δεν στρεβλώνουν την αποστολή τους, δεν ακυρώνουν τα ζωτικά χαρακτηριστικά τους ως

θεσμών και κυρίως δεν αναιρούν την ακαδημαϊκή φύση και την ουσία τους (Κλάδης, 2006) καθώς έρχονται αντιμέτωπα με μεγαλύτερες προκλήσεις και εντονότερο ανταγωνισμό.

Οι βασικοί άξονες στους οποίους αρθρώνονται οι επιδιωκόμενες μεταρρυθμίσεις και οι οποίοι αποτελούν προϊόν διαπραγμάτευσης των συμμετεχόντων στη διαδικασία Υπουργών Παιδείας (ανάμεσα στους οποίους και ο αντίστοιχος έλληνας Υπουργός, Γεράσιμος Αρσένης), συγκεκριμενοποιούνται και καθορίζονται ως εξής:

«--Υιοθέτηση ενός συστήματος αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων τίτλων σπουδών

--Διαμόρφωση μιας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ενιαία δομή, η οποία θα αναπτύσσεται σε δύο επάλληλους κύκλους σπουδών -τον προπτυχιακό και τον μεταπτυχιακό- ενδεικτικής διάρκειας τριών και δύο ετών αντίστοιχα, που με την ολοκλήρωσή τους θα παρέχουν ο μιν πρώτος, τίτλο σπουδών αναγνωρισμένον στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ως πιστοποιητικό ικανών επαγγελματικών προσόντων, ο δε δεύτερος, μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και/ή διδακτορικό

--Καθιέρωση συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων από ένα Πανεπιστήμιο σε άλλο –συμπεριλαμβανομένων και των συγκεντρωμένων από συστήματα εκτός του πλαισίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης υπό την προϋπόθεση της αναγνώρισής τους από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποδοχής

--Πρωώθηση της κινητικότητας φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητών και διοικητικού προσωπικού με την άρση πάσης φύσεως εμποδίων τα οποία τη δυσχεραίνουν

--Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών, με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

--Πρωώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση κατά κύριο λόγο όσον αφορά στη διεύρυνση των προγραμμάτων σπουδών, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα σχήματα κινητικότητας και την κατάρτιση ολοκληρωμένων προγραμμάτων σπουδών, επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης και έρευνας» (Κλάδης, 2000, σ.3-4).

Μια πρώτη ανάγνωση του λόγου της Διακήρυξης της Μπολόνιας, δίνει την εντύπωση ότι η όλη διαδικασία διαμόρφωσης του Ε.Χ.Α.Ε. απαντά στις σημαντικές εξελίξεις που συντελούνται στην καμπή του 20ου προς τον 21ο αιώνα στο διεθνές κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Υπαγορεύεται μάλιστα, από την ανάγκη να εκσυγχρονισθούν τα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια προκειμένου να προσαρμοσθούν στο σύγχρονο ιστορικό-κοινωνικό συγκείμενο της Κοινωνίας της Γνώσης -στο πλαίσιο της οποίας επανεκτιμώνται καθιερωμένες γνωστικές παραδοχές και προσδίδονται νέα χαρακτηριστικά και διαστάσεις στη γνώση, την επιστήμη και την έρευνα (Σιάνου-Κύργιου, 2010)- και να

ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον υψίστης σημασίας πνευματικό και κοινωνικό ρόλο τους, όπως αποτυπώνεται στις διατάξεις της Διακήρυξης: «*την ανάπτυξη της μορφωτικής διάστασης της Ευρώπης*» και «*την ανάπτυξη και ενδυνάμωση σταθερών, ειρηνικών και δημοκρατικών κοινωνιών*» (Κλάδης, 2000, σ.4). Η στόχευση αυτή επιβάλλει το μετασχηματισμό των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων, που τρέπονται στην κατεύθυνση οικοδόμησης της «Ευρώπης της Γνώσης» μέσω ενός συνόλου αλλαγών διαχειριστικού χαρακτήρα και αποσκοπούν στη βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Στο σκεπτικό της Διακήρυξης της Μπολόνιας, που εισηγείται τη μεταρρύθμιση των Πανεπιστημίων με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας Ευρώπης με ενδυναμωμένες όλες της τις διαστάσεις, «*την πνευματική, τη μορφωτική, την κοινωνική, αλλά και την επιστημονική και τεχνολογική*», φαίνεται να βαραίνουν κυρίως λόγοι κοινωνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα. Σ' αυτή την άποψη συνηγορούν η κατηγορηματική αναγνώριση της διαμορφούμενης Ευρώπης της Γνώσης ως «*αναντικατάστατου παράγοντα για την κοινωνική και την ατομική πρόοδο και ως απαραίτητης συνιστώσας για την παγίωση αλλά και τον εμπλουτισμό των αξιών και της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη*» (Κλάδης, 2000,σ.2), όπως και η έμφαση που δίνεται στα απτά οφέλη τα οποία θα αποκομίσουν οι πολίτες της, με την έννοια τόσο της απόκτησης των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της νέας χιλιετίας όσο και της συνειδητοποίησης των κοινών αξιών και του ενιαίου κοινωνικό-μορφωτικού χώρου που μοιράζονται.

Ωστόσο, η επίκληση στις κοινές ευρωπαϊκές καταβολές, στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, στην ανάπτυξη της μορφωτικής διάστασης της Ευρώπης και στην ανάγκη ενίσχυσης της ειρήνης και της δημοκρατίας στη γηραιά ήπειρο δεν αρκεί για να διασκεδάσει τις υποψίες περί του οικονομοκεντρικού χαρακτήρα της Διακήρυξης. Όπως διαφαίνεται στο βασικό προσανατολισμό της Ένωσης για τη βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης τίθεται στη Λισσαβόνα μέσω του φιλόδοξου στρατηγικού στόχου να αναδείξουν μέχρι το 2010 την ενωμένη Ευρώπη «*στην πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για αειφόρο οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή*» (European Council, 2000, σ.1-2).

Ομοίως, επιχειρείται στο κείμενο της Διακήρυξης η αποσύνδεση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής από τα κοινωνικά και ιδεολογικά της συμφραζόμενα (Σιάκαρης, 2006). Επιδιώκεται ειδικά μέσω της επιδέξιας υποβάθμισης των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων των Πανεπιστημίων σε τεχνικές ρυθμίσεις και διαχειριστικού χαρακτήρα ζητήματα. Παρολα αυτά, δεν καταφέρνει να αποκρύψει τις δραματικές επιπτώσεις αυτών των

μέτρων στην ουσία των Πανεπιστημίων (Ματθαίου, 2005α). Η ενθουσιώδης, εξάλλου, υιοθέτηση των αρχών της Διακήρυξης και εφαρμογής των όρων και των προϋποθέσεων της σε ολόκληρη σχεδόν την Ευρώπη (Κλάδης, 2000), αποτελεί μια διακυβερνητική εκούσια δέσμευση κάθε υπογράφουσας χώρας στην προώθηση των στόχων της σύμφωνα με την επίσημη ρητορική. Η ίδια πρέπει να σημειωθεί ότι δεν συνιστά νομική δέσμευση για τις εθνικές κυβερνήσεις ή κάποια μορφής διακρατική συμφωνία. Συνάμα, δεν φαίνεται να αντανακλά την ελεύθερη βούληση των κρατών-μελών της Ε.Ε. να μεταρρυθμίσουν τα Πανεπιστήμιά τους για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης στο διεθνές στίβο.

Ουσιαστικά, η Διακήρυξη της Μπολόνιας συνιστά εκχώρηση αρμοδιοτήτων των κρατών-μελών στην Ε.Ε. για την Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όμως, δεν ήταν ιδιαίτερα επιθυμητή από τις εθνικές κυβερνήσεις όπως συνάγεται αφενός, από την περιορισμένη έως ανύπαρκτη συμμετοχή των χωρών που υπέγραψαν τη Διακήρυξη στις διαδικασίες που προηγήθηκαν της αντίστοιχης Συνόδου και αφετέρου, από τους προβληματισμούς, τις διαφωνίες, τις αντιπαραθέσεις, τις προτάσεις και τις παρεμβάσεις οι οποίες ανέκυψαν κατά τη φάση των προκαταρκτικών συζητήσεων, αλλά και κατά τη διάρκεια των κρίσιμων διαπραγματεύσεων για την τελική διατύπωση του κειμένου (Κλάδης, 2000). Ωστόσο, σύμφωνα με την ιδιαίτερα εύστοχη παρατήρηση της Kolokitha (2007), το καίριο θέμα προς διερεύνηση στην προκειμένη περίπτωση είναι αν και κατά πόσον τα κράτη-μέλη και οι θεσμοί τους διέθεταν εναλλακτικές -και ποιες- επιλογές στο πλαίσιο μιας διακυβέρνησης των ευρωπαϊκών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων σ' ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον σε συνθήκες νεοφιλελεύθερης οικονομίας, όπου η αντιμετώπιση των σχετιζόμενων με την εκπαίδευση οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων σε κρατικό επίπεδο κρινόταν ανεπαρκώς.

Μία από τις θεμελιώδεις ενστάσεις πολλών χωρών στη Διακήρυξη της Μπολόνιας, ως πολιτικού κειμένου, είναι το εμφανές έλλειμμά της σχετικά με την κοινωνική διάσταση της προωθούμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πράγματι, η κριτική ανάγνωση του λόγου της και η εμβάθυνση στους στόχους, τις ρυθμίσεις και τις πρακτικές της κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, που διαμορφώνεται με τη δημιουργία του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, αναδεικνύουν μία νέα προσέγγιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως παραγωγικού συντελεστή της οικονομικής ανάπτυξης της Ε.Ε. -στενά συνδεδεμένης με τη γνώση και την τεχνο-επιστήμη- μέσω της ενδυνάμωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου, της αύξησης της απασχολησιμότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής της ενοποιημένης Ευρώπης (Σιάνου-Κυργίου, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της Διακήρυξης τίθεται σε έντονη αμφισβήτηση με την ανάδειξη της συγγένειας της προβληματικής της με τη νεοφιλελεύθερη λογική και τους κυρίαρχους προσανατολισμούς της

αγοράς (Ματθαίου, 2005α. Πρόκου, 2016. Σιάκαρης, 2006). Εντοπίζονται παραλληλισμοί και αναλογίες μεταξύ του λόγου της με αυτόν της παγκοσμιοποίησης όσον αφορά στα ιδεολογικά παράλληλά τους, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στην αναντίλεκτη προτεραιότητα την οποία αποδίδουν στην «ποιότητα στην εκπαίδευση» (Kolokitha, 2007). Με άλλα λόγια τίθενται σε συγκυριακή αμφισβήτηση από τη μία πλευρά η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στενά συνδεδεμένης με τον κοινωνικό ιστό και τη δημιουργία πνευματικού δυναμικού και, από την άλλη, η δημιουργία ενός δυναμικού που θα αποτελούσε το κινητήριο οικονομικό μοχλό μιας διευρυμένης Ένωσης, όπως αυτή προστάζεται από τις συνθήκες και διακηρύξεις των κρατών-μελών σε μια νέα οικονομικά διευρυμένη ένωση, που φιλοδοξεί να αποτελεί οικονομική δύναμη.

Η «ποιότητα στην εκπαίδευση», ως έννοια, μετρά περίπου 50 χρόνια ζωής από τη δεκαετία του '70. Ο πολιτικός ριζοσπαστισμός άρχισε να παρουσιάζει εμφανή σημάδια υποχώρησης κάτω από την πίεση της προϊούσας οικονομικής κρίσης η οποία άρχισε να πλήττει τον Δυτικό κόσμο παρόλο που είχε αναβιώσει δυναμικά την προηγούμενη δεκαετία υποστηριζόμενος από τη γενικότερη οικονομική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη· απότοκου της ύφεσης του ψυχροπολεμικού κλίματος και τροφοδοτούμενος από την επανεμφάνιση των αριστερών ιδεών και θέσεων (Jacobs & Landau, 1996). Σ' αυτό το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο, οι δυτικές κοινωνίες αναδιπλώθηκαν σε συντηρητικότερες θέσεις και προέβησαν σε νεοφιλελεύθερους πολιτικούς σχεδιασμούς με στόχο τον έλεγχο της αύξουσας διασποράς κεφαλαίου στον διεθνή χώρο και την αύξηση της ανταγωνιστικότητάς τους, προκειμένου να μην ανακοπεί η αναπτυξιακή πορεία τους (Αρρίγκι, 1992). Στην προσπάθεια επίτευξης των συγκεκριμένων αυτών στόχων ανακάλυψαν τον καθοριστικό ρόλο που μπορούσε να διαδραματίσει η εκπαίδευση, ως τομέας οικονομικής, μάλλον, πολιτικής παρά κοινωνικής (Neave, 1988), και την ενέταξαν στις οικονομικές στρατηγικές τους επαναπροσδιορίζοντας τη φιλοσοφία, τους στόχους και τα χαρακτηριστικά της στη βάση τεχνικών όρων δανεισμένων από τον χώρο της οικονομίας –*ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, λογοδοσία, παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση ...*–

Εξάλλου, το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση απέκτησε ιδιαίτερη σημασία και δυναμική κατά τη δεκαετία του '90 σε συνάρτηση με τις δραστικές αναδιατάξεις στο παγκόσμιο κοινωνικό-πολιτικό και οικονομικό σκηνικό και την ανατροπή του ισχύοντος μέχρι τότε διεθνούς συσχετισμού των δυνάμεων. Στις συνθήκες αυτές το παγκόσμιο σύστημα υποτάχθηκε στη δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Σιάκαρης, 2006) επιτρέποντας στη νεοφιλελεύθερη λογική όχι μόνον να επιβληθεί διεθνώς αλλά και να επιτύχει την παγκοσμιοποίηση της κυριαρχίας του καπιταλισμού (Βούλγαρης, 1992). Σ' αυτή τη βάση, η **«ποιότητα»** αναδείχθηκε σε αιχμή του δόρατος για τη νομιμοποίηση και την άκριτη αποδοχή

των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων και πρακτικών, που τείνουν στα τέλη του 20ου αιώνα να κυριαρχήσουν στον εκπαιδευτικό χώρο ακυρώνοντας τον μορφωτικό χαρακτήρα και την ανθρωπιστική αποστολή της εκπαίδευσης και στρεβλώνοντας τον ρόλο της ως δημόσιου αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος. Προβλήθηκε μάλιστα, ως σύνθημα *«η ποιότητα στην εκπαίδευση»*, για τη συγκάλυψη της στενής σύνδεσης της τρίτης βαθμίδας (ανωτάτη εκπαίδευση) με τις δυνάμεις της οικονομίας αναιρώντας ουσιαστικά το περιεχόμενο της έννοιας της. Αντιθέτως, συνυφαίνεται και συνδέεται πολλές φορές με την παραγωγική δραστηριότητα και τις εργασιακές σχέσεις υπάγωντας την στη λογική μιας θεοποιημένης αγοράς, εμπορευματοποιημένης από επιχειρηματικά και ιδιωτικά συμφέροντα. Μετατρέπεται με άλλα λόγια σε κέντρο επιχειρηματικής δραστηριότητας (Kolokitha, 2007; Μανιάτης, 2006. Ματθαίου, 2005 και 2005α. Παυλίδης, 2007. Πρόκου, 2016).

Αυτή τη συγκάλυψη επιχειρεί και η Διακήρυξη της Μπολόνιας χρησιμοποιώντας προσεκτικά, μεθοδικά και επιδέξια έναν ψιμυθιωμένο λόγο, που, ενώ έχει ενθουλακώσει τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης (Kolokitha, 2007), επιδιώκει να αποσυνδέσει το εγχείρημα της σύγκλισης των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων από τις νεοφιλελεύθερες πρακτικές και την «αγοραία» λογική με συνεχείς αναφορές σε κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα και επικλήσεις σε ατομικά δικαιώματα και κοινωνικές απολαβές. Είναι χαρακτηριστικό ότι άμεσες αναφορές στην οικονομία, την αγορά, το ανθρώπινο κεφάλαιο, που αποκαλύπτουν την οικονομική (ή οικονομίστικη) διάστασή του, απουσιάζουν από το κείμενο. Υφέρπουν, ωστόσο, στα νοήματα που συγκροτούν οι διάφοροι συνυποδηλωτικοί όροι, όπως: *«απασχολησιμότητα»*, *«διεθνής ανταγωνισμός»*, *«συνολική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ηπείρου»*, έστω και αν αυτοί επιχειρείται να νομιμοποιηθούν στο όνομα του δικαιώματος του ατόμου στην εργασία, της *«κοινωνικής και της ατομικής προόδου»* ή της οικοδόμησης της *«ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη»* Kolokitha (2007, σελ.1 και 10).

Στην ουσία της, η Διακήρυξη της Μπολόνιας συνιστά έκφραση της αγωνιώδους προσπάθειας από μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προωθηθεί η μεταλλαγή της θεσμικής συγκρότησης, των μορφολογικών χαρακτηριστικών και, κυρίως, της ιδεολογικής ταυτότητας των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων προς την κατεύθυνση ενδυνάμωσης της οικονομίας της και αύξησης της διεθνούς ανταγωνιστικότητάς της. Στόχος της είναι να αποκτήσει συγκριτικά πλεονεκτήματα απέναντι στην αμερικανική, κυρίως, υπερδύναμη, χωρίς να προκληθούν έντονοι κλυδωνισμοί, που θα έθεταν σε κίνδυνο τη διατήρηση του κοινωνικού προτύπου συγκρότησης και οργάνωσης της ενοποιημένης Ευρώπης. Σ' αυτό το πλαίσιο, δίνει ο Ματθαίου τον πιο χαρακτηριστικό, καίριο και μεστό, ίσως, ορισμό με κριτήριο την πολιτική επιχειρηματολογία και τις επικοινωνιακές μεθοδεύσεις, (2005α), όταν προσδιορίζει την παραπάνω Διακήρυξη ως *«ένα είδος μάρκετινγκ»* της νέας θεσμικής ταυτότητας του

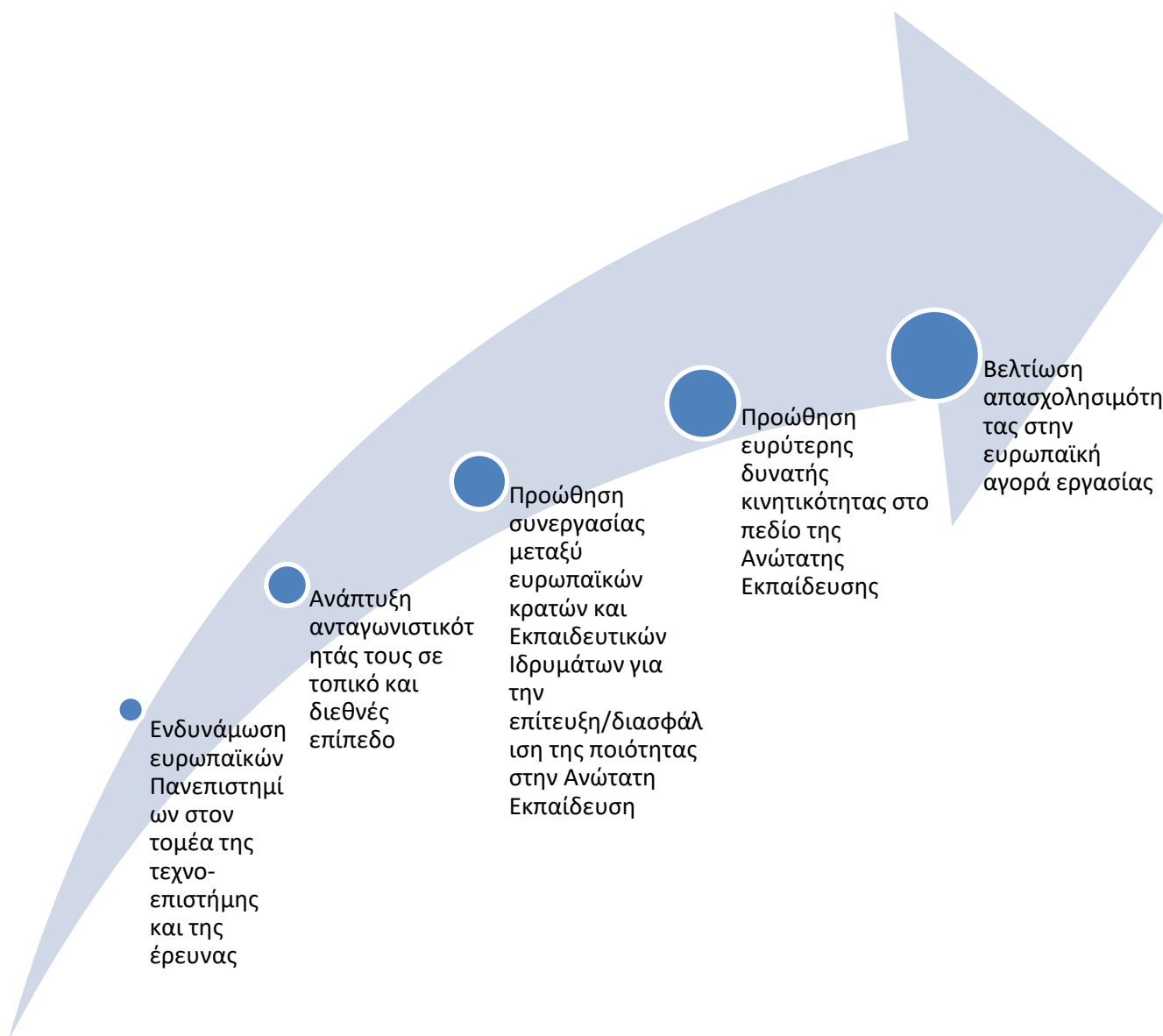
Πανεπιστημίου. Άμεσο αποτέλεσμα είναι να υποβαθμίσει το ιδεολογικό στοιχείο της μεταλλαγής, προβάλλοντας την διαχειριστική και τεχνική της διάσταση» και να συγκαλύψει την εργαλειοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως κεφαλαιουχικής επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο, όπως και την απορρύθμιση των Πανεπιστημίων στο όνομα της πολυδιαφημισμένης μεταρρύθμισής τους.

Άλλωστε, αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός ότι η όλη διαδικασία της Μπολόνιας συνιστά προϊόν των αντιδράσεων των κρατών-μελών της Ε.Ε., τις οποίες προκάλεσε ένα χρόνο πριν η Κοινή Δήλωση της Σορβόνης, ως επίσημου ευρωπαϊκού κειμένου επιβολής της θέλησης ενός «Διευθυντηρίου» απαρτιζόμενου από τα τέσσερα ισχυρότερα κράτη της, τη Γαλλία, την Ιταλία, τη Γερμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Ένας από τους τότε στόχους ήταν η ολική αναδιάρθρωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και η πλήρης εναρμόνισή τους στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού μοντέλου νεοφιλελεύθερου σχεδιασμού και αγοραίας λογικής (Κλάδης, 2000). Υπαγορεύτηκε, μάλιστα, από την ανάγκη απάμβλυνσης των ενστάσεων και μείωσης των αντιδράσεων των εθνικών κυβερνήσεων για ένα θέμα που αντιμετωπιζόταν ως ταμπού και ζωτικής σημασίας για τα εθνικά κράτη (Σταμέλος, 2002), μέσω της διασκέδασης των εντυπώσεων τόσο για τον ηγεμονικό ρόλο της Ε.Ε. στις εξελίξεις των συστημάτων εθνικής εκπαίδευσης όσο και για την εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Σχηματικά, **οι προτεραιότητες στη Διακήρυξη της Μπολόνιας** εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα:



Προτεραιότητες Ε.Ε. στη Διακήρυξη της Μπολόνιας

- **Δημιουργία Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης**
- Διασφάλιση καλύτερης συμβατότητας των εθνικών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης
- **Ανταγωνιστικότητα**
- Πληρέστερη συγκρισιμότητα των εθνικών συστημάτων συστημάτων αυτών



2.3 Εφαρμογές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Η εφαρμογή της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στα διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προϋποθέτει τη θεσμισή της σε εθνικό επίπεδο στη βάση νομολογικών κειμένων, που μεταφέρουν τις προτεραιότητες, τους προσανατολισμούς και τις κατευθύνσεις της και προωθούν τους στόχους της υπό μορφή αξόνων δράσης προς υλοποίηση. Έτσι, απαιτείται η εξέταση των θεσμικών κειμένων τα οποία μεταφράζουν σε κανονιστικές διατάξεις τη δέσμευση της χώρας στην υλοποίηση των στρατηγικών στόχων της Ε.Ε. –

μορφοποιημένων σε έξι άξονες δράσης (σ. 54-55), όπως αυτοί αποτυπώνονται στον επίσημο λόγο της Διακήρυξης της Μπολόνιας, που αποτελεί σχηματικά τη ληξιαρχική πράξη του γενεθλίου του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Μια γενική εκτίμηση σχετικά με την ανταπόκριση της Ελλάδας στις ευρωπαϊκές στρατηγικές για την Ανώτατη Εκπαίδευση τη δείχνει να καθυστερεί στην υλοποίηση του στρατηγικού στόχου της Διακήρυξη της Μπολόνιας, τη διαδικασία, δηλαδή, εναρμόνισης των εκπαιδευτικών δομών της με τις αντίστοιχες άλλων ευρωπαϊκών κρατών, ώστε να προωθηθεί η απασχολησιμότητα των Ευρωπαίων πολιτών και ο διεθνής ανταγωνισμός του ευρωπαϊκού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης. Κι αυτό παρά το γεγονός ότι η χώρα μας έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της τελικής διατύπωσής της *«τόσο στην προκαταρκτική φάση των συζητήσεων όσο και κατά τις κρίσιμες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν τη μέρα πριν από την υπογραφή του τελικού κειμένου από τους Υπουργούς των 29 χωρών»* (Κλάδης, 2000, σ.15). Ωστόσο, παρά την αρχική διστακτικότητα σε επίπεδο θεσμικής επικύρωσης των αξόνων δράσης που η συνθήκη προωθεί, υπό την πίεση των εξελίξεων οι οποίες συντελούνται στον χώρο του Ε.Χ.Α.Ε στη μετά-μπολόνια εποχή, αρκετές νομοθετικές ρυθμίσεις εμπνεόμενες από το πνεύμα της Διακήρυξης υποχρεώνουν τα Πανεπιστήμια να προβούν σε μεταρρυθμίσεις.

Ουσιαστικού περιεχομένου προς αυτή την κατεύθυνση, είναι ο **N.3255/2004** (ΦΕΚ 138/Α'/22-7-2004), «Περί ρυθμίσεων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων» με τον οποίο προωθούνται ρυθμίσεις που άπτονται των δύο πρώτων αξόνων δράσης της Συνθήκης, δηλαδή της

«υιοθέτησης ενός συστήματος αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων τίτλων σπουδών» και της

«διαμόρφωσης μιας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ενιαία δομή, η οποία θα αναπτύσσεται σε δύο επάλληλους κύκλους σπουδών -τον προπτυχιακό και τον μεταπτυχιακό- που με την ολοκλήρωση της παρακολούθησής τους θα παρέχουν, ο μεν πρώτος, τίτλο σπουδών αναγνωρισμένον στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ως πιστοποιητικό ικανών επαγγελματικών προσόντων, ο δε δεύτερος μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και/ή διδακτορικό» (Κλάδης, 2000, σ.10).

Αναφορικά με τους δυο αυτούς άξονες, ο παραπάνω νόμος θεσπίζει Ειδικό Πρόγραμμα Συνεργασίας μεταξύ Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων διαφόρων χωρών σε διεθνές και διακρατικό επίπεδο για την υλοποίηση ενιαίων μεταπτυχιακών σπουδών α' επιπέδου (master) με τη χορήγηση κοινού τίτλου σπουδών από τα Ιδρύματα των συνεργαζόμενων πλευρών. Είναι χαρακτηριστικό ότι η διάταξη δεν έχει υποχρεωτικό

χαρακτήρα και η υλοποίησή του Ειδικού Προγράμματος Συνεργασίας προϋποθέτει την έγκρισή του από τα αρμόδια κατά την πανεπιστημιακή νομοθεσία όργανα (άρθρο 4, σ. 5278).

Το καθεστώς συνεργασίας μεταξύ των Πανεπιστημίων με στόχο την ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης, συμπληρώνει και εμπλουτίζει ο Ν. **3404/2005** (ΦΕΚ 260/Α'/17-10-2005), *«Περί ρύθμισης θεμάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπών διατάξεων»*, που προωθεί πιο συγκεκριμένα και ολοκληρωμένα τις γενικές αρχές της Διακήρυξης της Μπολόνιας στις οποίες δεσμεύτηκαν οι χώρες που την υπέγραψαν. Στον τομέα των μεταπτυχιακών σπουδών (που εγγράφεται από τη Διακήρυξη ως δεύτερος κύκλος σπουδών) η πρόσβαση πραγματοποιείται μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου (προπτυχιακός κύκλος) πιστοποιημένη με πτυχίο που έχει ανταπόκριση στην αγορά εργασίας· άρα και στη σύνδεση με τα επαγγελματικά δικαιώματα. Ο εν λόγω νόμος επεκτείνει τις ρυθμίσεις για την οργάνωση κοινών προγραμμάτων από *«Πανεπιστήμια της ημεδαπής με αναγνωρισμένα ομοταγή ιδρύματα της αλλοδαπής»* και στο β' επίπεδο (μεταπτυχιακό και διδακτορικό) στη βάση του θεσμού του Ειδικού Πρωτοκόλλου Συνεργασίας μεταξύ των συνεργαζομένων ιδρυμάτων. Θεσπίζει, μάλιστα, αλλαγές στο ισχύον καθεστώς εκπόνησης των διατριβών ανεξαρτήτως της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου master, θέτοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος την ολοκλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών α' επιπέδου, εκτός των περιπτώσεων σχολών που για πρακτικούς και μόνον λόγους δεν παρέχουν προγράμματα σπουδών master και δέχονται για διδακτορικές σπουδές φοιτητές που δεν είναι κάτοχοι αντίστοιχου τίτλου σπουδών.

Ως σημαντικότερος, όμως, νόμος για την προώθηση των απαιτούμενων μεταρρυθμίσεων, οι οποίες θα συμβάλουν, κατά την επίσημη ρητορική, στον εκσυγχρονισμό των ελληνικών Πανεπιστημίων στο πλαίσιο του Ε.Χ.Α.Ε. με στόχο την προσαρμογή τους (όποια έννοια κι αν αποδίδεται στον όρο) στο σύγχρονο ιστορικό συγκείμενο της Κοινωνίας της Γνώσης, θεσμοθετείται ο υπ' αρ. Ν **3374/2005** (ΦΕΚ 189/Α'/2-8-2005) *«Περί διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος»*. Με τον νόμο αυτό εισάγονται ρυθμίσεις καθαρά λειτουργικού και εργαλειακού χαρακτήρα αλλά και τεχνοκρατικής λογικής, οι οποίες υπακούουν στις αρχές μιας αναδυόμενης διαχειριστικής κουλτούρας που αποστρέφεται τη σπατάλη, ιεραρχεί τις προτεραιότητες, ελαχιστοποιεί το διοικητικό κόστος και υιοθετεί τις πρακτικές της αποτελεσματικής διαχείρισης (Ματθαίου, 2005β). Γίνεται, μάλιστα, πιο σαφής δυο χρόνια αργότερα στο πλαίσιο του Ν. **3549/2007** (ΦΕΚ 69/Α'/20-3-2007), *«Περί μεταρρύθμισης του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και τη λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων»*. Ο εν λόγω νόμος προωθεί τον «εξορθολογισμό» της λειτουργίας

των Πανεπιστημίων στη βάση επιχειρηματικών πρακτικών διαχείρισης –στοχευμένων στον περιορισμό της δημόσιας χρηματοδότησής τους και την αναζήτηση εναλλακτικών πηγών επιχορήγησης, που θέτουν τα θεμέλια για τη θεσμική και ιδεολογική μεταλλαγή των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων σε οργανισμούς παραγωγής προϊόντων και προσέλκυσης πελατών εισάγοντας το ιδιωτικό κεφάλαιο με τη μορφή χορηγών και επενδυτών (Ρόκος, 2008).

Με τον Ν. 3374/2005 προωθείται ο τρίτος και ο πέμπτος άξονας δράσης της συνθήκης της Μπολόνιας μέσω δύο ρυθμίσεων. Η πρώτη αναφέρεται στην εισαγωγή ενός συστήματος διαρκούς αξιολόγησης του διδακτικού, ερευνητικού και κάθε άλλου έργου των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, ως βασικής λειτουργίας της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων στη βάση της αποδοτικότητάς τους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η αξιολόγηση αυτή επιμερίζεται σε εσωτερική και εξωτερική και αποτιμάται με «αναγνωρισμένα και αντικειμενικά κριτήρια» υπό τη μορφή ποιοτικών και ποσοτικών δεικτών (άρθρα 1, 2, 3, σσ. 3057 -8). Οι διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης εκτυλίσσονται στη βάση καθιερωμένων ευρωπαϊκών προτύπων και οδηγιών (Πασιάς, 2011) και υπακούουν θεωρητικά στη λογική της κοινωνικής λογοδοσίας, η οποία χρησιμοποιείται, στην ουσία, ως εργαλείο κρατικής ρύθμισης των πανεπιστημιακών πραγμάτων υπό το πρόσχημα της νομιμότητας και της διαφάνειας (Πρόκου, 2008).

Η δεύτερη ρύθμιση, που προωθείται με το Ν. 3374/2005, αναφέρεται στην καθιέρωση, ως υποχρεωτικού, ενός συστήματος μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – συμπεριλαμβανομένων και των συγκεντρωμένων από συστήματα εκτός του πλαισίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης -υπό την προϋπόθεση ότι αυτά αναγνωρίζονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποδοχής- με στόχο την ενίσχυση της κινητικότητας των φοιτητών, που αποτελεί τον δ' άξονα δράσης της Διακήρυξης της Μπολόνιας.

Ο συγκεκριμένος νόμος δεν ψηφίστηκε με ευκολία λόγω του γεγονότος ότι το εισηγούμενο από αυτόν σύστημα αξιολόγησης για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση προκάλεσε την έντονη αντίδραση του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού των Α.Ε.Ι., με το σκεπτικό ότι θα οδηγούσε στην τυποποίηση και την εμπορευματοποίηση της διδασκαλίας και της έρευνας, την ίδια στιγμή που θα ενίσχυε -μέσω της σύστασης μιας εξωτερικής ρυθμιστικής αρχής, της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση- τον συγκεντρωτικό έλεγχο των Πανεπιστημίων από ένα κράτος επιθεωρητή-αξιολογητή με ισχυρό παρεμβατικό ρόλο.

Στον προαναφερθέντα νόμο υπήρξε έντονη αντίδραση η οποία εκφράστηκε ως κύρια τάση από την Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού των Α.Ε.Ι. (Πρόκου, 2016) και τη *Σύνοδο των Πρυτάνεων των Ελληνικών Πανεπιστημίων*, ένα

οργανοέκφρασης των Πανεπιστημίων της χώρας, το οποίο ιδρύθηκε με πρωτοβουλία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων το 1987, οπότε και άρχισε να λειτουργεί ως ένα forum ανταλλαγής απόψεων και ιδεών για θέματα που άπτονται της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (www.synodos-aei.gr/history.html). Από το 1990 και εξής, η Σύνοδος, αποκτώντας πιο συγκροτημένο χαρακτήρα και μόνιμη Γραμματεία, διεύρυνε σταδιακά το φάσμα των πρωτοβουλιών της με σκοπό τον συντονισμό της δραστηριότητας των Πανεπιστημίων και τη συλλογική εκπροσώπησή τους για την επίτευξη ποικίλων στόχων όπως:

- τη διαμόρφωση θέσεων επί των διαφόρων θεμάτων της εκπαίδευσης και ειδικά της πανεπιστημιακής,
- την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την αποτελεσματική σύνδεση των Πανεπιστημίων με τον κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περίγυρό τους,
- την παροχή συνδρομής στην Πολιτεία για το σχεδιασμό και την εφαρμογή μέτρων εκπαιδευτικής και ερευνητικής πολιτικής, την με κάθε πρόσφορο μέσο προώθηση των θέσεων της πανεπιστημιακής κοινότητας στο εσωτερικό της χώρας και διεθνώς,
- την ανάπτυξη συνεργασίας με ανάλογες ενώσεις της αλλοδαπής,
- την προαγωγή, τέλος, των επιδιώξεων και την κατοχύρωση των συμφερόντων των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων της, είναι να διαδραματίζει σήμερα σημαντικό ρόλο στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης .

Την ίδια δυσκολία ψήφισης και εφαρμογής αντιμετώπισε και ο **N. 3549/2007**, που, στο όνομα της ποιότητας με όρους *«ικανοποίησης των πελατών υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης, της αγοράς, της εθνικής οικονομίας, των επιχειρήσεων, των ατόμων που αναζητούν ένταξη στην απασχόληση»* (Πρόκου, 2016, σ.445), θεσμοθέτησε την ιδιωτικοποίηση, την εμπορευματοποίηση και την «επιχειρηματοποίηση» των Πανεπιστημίων. Οι δυσκολίες αυτές αναδύθηκαν γιατί ανατρέπονταν τα συνταγματικά δεδομένα περί του δημόσιου χαρακτήρα και της πλήρους αυτοδιοίκησής των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσηλωμένων στη παραγωγή και μετάδοση της γνώσης ως δημόσιου αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος –στενά συνδεδεμένου με την προσωπική ολοκλήρωση και την κοινωνική ευημερία. Επίσης, μέσω του νόμου αυτού αναπτύχθηκαν ακόμη περισσότερο ο «νέος διευθυντισμός» και η επιχειρηματική συμπεριφορά και ενισχύθηκε ο κρατικός έλεγχος του πανεπιστημιακού έργου στη βάση της αρχής της λογοδοσίας και της λογικής της ανταποδοτικότητας. Κάθε πανεπιστήμιο θα έπρεπε να διατυπώσει τετραετές ακαδημαϊκό-αναπτυξιακό πρόγραμμα (βάσει της κρατικής χρηματοδότησης και του Εσωτερικού Κανονισμού του), το οποίο θα αξιολογούνταν από τον

υπουργό Παιδείας. Εφόσον το ενέκρινε, ο υπουργός θα υπέγραφε με το Πανεπιστήμιο δεσμευτική προγραμματική συμφωνία για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Σε περίπτωση μη κατάθεσής του, το Πανεπιστήμιο θα χρεωνόταν την ποινή μείωσης μέρους της κρατικής χρηματοδότησης.

Η ερμηνεία της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ως χρησιμότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας στην παραγωγική-οικονομική δραστηριότητα (Παυλίδης, 2007), διαχειριστικής αποτελεσματικότητας του παραγόμενου ανθρώπινου δυναμικού και μεγιστοποίησης των ωφελημάτων από την επένδυση πόρων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Ματθαίου, 2005α), αποτυπώνεται ιδιαίτερα emphaticά στον Ν. 4009/2011 (ΦΕΚ 195/Α'/6-9-2011) «Περί της δομής και της λειτουργίας διασφάλισης της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίησης των ΑΕΙ» σε αντανάκλαση των προσανατολισμών και των κατευθύνσεων της Στρατηγικής της Λισαβόνας (Πρόκου, 2016). Στο πλαίσιο των επιδράσεων της Λισαβόνας - ορισμένες από αυτές είναι κοινές με κάποιες από τη Διαδικασία της Μπολόνιας- τονίστηκαν περαιτέρω τα ζητήματα της κινητικότητας, ελκυστικότητας και διεθνοποίησης των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων με στόχο την ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας του χώρου της ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης, προωθήθηκαν η Διά Βίου Μάθηση, στη βάση σύνδεσης της εκπαίδευσης με την κατάρτιση και την απασχόληση, και οι πολιτικές «πιστοποίησης», ως προϋπόθεση για τη λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών και των ιδρυμάτων, και επανήλθε με επίταση το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και η λογοδοσία στη βάση πραγματιστικών κριτηρίων. Στο πλαίσιο της «νέας δημόσιας διαχείρισης», το ύψος της κρατικής χρηματοδότησης συνδέθηκε με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης –μεταφρασμένα σε ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια- και προωθήθηκε η καινοτομία και η επιχειρηματικότητα μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και κοινωνικών εταίρων, που επέφεραν την περαιτέρω προσέγγιση εκπαίδευσης και έρευνας με την αγορά εργασίας, μέσω της θεσμοθέτησης Κέντρων αριστείας και Γραφείων καινοτομίας και διασύνδεσης (Πρόκου, 2016).

Στη βάση των παραπάνω νόμων, που εκφράζουν τη ζέση και τον υπερβάλλοντα ζήλο των ελληνικών κυβερνήσεων να ενταχθούν στις αρχές της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως διαμορφώθηκε στη Διαδικασία της Μπολόνιας, και να εναρμονίσουν την Ανώτατη Εκπαίδευση με τις στρατηγικές επιλογές της Ε.Ε. στην κατεύθυνση της Στρατηγικής της Λισαβόνας, τα ελληνικά Πανεπιστήμια αποκτούν όλο και στενότερους δεσμούς με τις δυνάμεις της οικονομίας και την αγορά εργασίας μεταλλάσσοντας σταδιακά τον ακαδημαϊκό και κοινωνικό χαρακτήρα τους και κρατώντας αποστάσεις από τα χουμπολντιανά ιδεώδη.

*

*

*

Συνοψίζοντας, ότι επιχηρήθηκε στο **2^ο αυτό κεφάλαιο**, έχει καταγραφεί τόσο σε ευρύτερο ενιαίο πεδίο όσο και στο στενότερο εθνικό –τοπικό η εξέλιξη της ευρωπαϊκής πολιτικής στην Ανώτατη εκπαίδευση μέσα από τα θεσμικά κείμενα συναρτώμενο και στενά συνδεδεμένο με τη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου ικανού να ανταπεξέλθει στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς και της εξειδίκευσης, ανταποκρινόμενου αποτελεσματικά στις αγορές εργασίας υπό συνθήκες οικονομικού φιλελευθερισμού. Η δημιουργία του Ε.Χ.Α.Ε. αυστηρά προσανατολισμένου στις επιταγές της Ε.Ε. με συγκριτική υπόσταση έναντι αυτού της Αμερικής, έπρεπε να λάβει σάρκα και οστά με τρεις τουλάχιστον σημαντικούς σταθμούς :

- ✓ τη συνθήκη του Μάαστριχ,
- ✓ τη Κοινή Δήλωση της Σορβόνης και
- ✓ τη Διακήρυξη της Μπολόνιας

μέσω των οποίων αποτυπώνονται με ενάργεια οι αρχές και η ιδεολογία μιας αλληλέγγυας αλλά και ταυτόχρονα ανταγωνιστικής Ευρώπης. Μέσω ενός ενιαίου πλαισίου, κοινών προγραμμάτων και ίδιων μέτρων και σταθμών τα Πανεπιστήμια σε μια κλίμακα ισότητας και συνεργασίας- βασισμένη σε πρωτόκολλα και διμερείς συμφωνίες- καλούνται να δημιουργήσουν τις επόμενες γενιές καταρτισμένων επαγγελματιών που θα μπορούν να εργαστούν στην νέα βιομηχανία της Ευρώπης! Μέσα από την οικονομική και πολιτική ενοποίηση, που προτείνει η Συνθήκη του Μάαστριχ, τη δημιουργία της ευρωπαϊκής κοινωνίας της Εκπαίδευσης προκειμένου να απασχοληθούν οι απόφοιτοι σύμφωνα με τους στόχους της Κοινής Δήλωσης της Σορβόνης τους οποίους η Συνθήκη της Μπολόνιας ολοκληρώνει και πραγματώνει, η Ευρώπη στοχεύει ακόμα υψηλότερα: στη διασφάλιση καλύτερης συμβατότητας των εθνικών συστημάτων Ανώτατης εκπαίδευσης προκειμένου τα τελευταία να γίνουν ανταγωνιστικά και παραγωγικά!

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, μέρος της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης καλείται να ολοκληρώσει το ευρωπαϊκό όραμα. Αποτελεί όμως ερευνητικό εν γένει ερώτημα εάν το εκπλήρωσε και πως μέσα σε μια ρητορική που από τη μία οδεύει στη Οικονομία της Γνώσης και από την άλλη θέλει να κατακτήσει την Κοινωνία της Γνώσης με κοινή αφετηρία την ποιότητα. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη αναζήτησης και καταγραφής του τρόπου με τον οποίο βιώνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η ασκούμενη αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης, αντικείμενο το οποίο θα πλαισιωθεί από τα

ερευνητικά ερωτήματα, τη προβληματική καθώς και τη σχετική νομολογία προκειμένου να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα ολόκληρου του ζητήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Από την προβληματική στο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία εντάσσεται στο πεδίο της προβληματικής και του έντονου διαλόγου που έχουν αναπτυχθεί στις δύο πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα σχετικά με τη πορεία εξέλιξης των ελληνικών Πανεπιστημίων, όπως αυτά διαμορφώνονται υπό την επίδραση της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην καθιέρωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανατρέχοντας στα δύο προηγούμενα κεφάλαια μπορεί κανείς να αντλήσει στοιχεία της τεθείσας προβληματικής, η οποία οδήγησε στη δημιουργία ερωτημάτων καίριων για την παρούσα εργασία.

Στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η αποτύπωση της εκπαιδευτικής πολιτικής διαγράφοντας μια πορεία από την εστίαση του ενδιαφέροντος αρχικά στην επαγγελματική κατάρτιση και στη συνέχεια στην οργάνωση του Ε.Χ.Α.Ε. με κατάληξη το βασικό της πρόγραμμα που είναι η στρατηγική της Λισσαβόνας. Με αφετηρία, στη συνέχεια, τον Ε.Χ.Α.Ε., την Κοινωνία και Οικονομία της Γνώσης, που αποτέλεσε βασικό στόχο της Ε.Ε. μέσα από τα ήδη καταδειχθέντα κείμενα στο ίδιο κεφάλαιο, η έμφαση μεταφέρεται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο 2^ο κεφάλαιο επιχειρήθηκε να μελετηθεί η επίδραση που είχε η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. (όπως αυτή σηματοδοτείται μέσα από τα κείμενα που έχουν συνυπογραφεί από τα κράτη μέλη) στις θεσμικές αλλαγές που συντελούνται στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο με σκοπό την εναρμόνιση και το συντονισμό του στις κατευθύνσεις που χαράζονται σε ευρωπαϊκή κλίμακα.

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη/ προτεραιότητα αναζήτησης και καταγραφής του τρόπου με τον οποίο βιώνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η ασκούμενη αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης. Έτσι, η ερευνητική αυτή εργασία εγγράφεται σε μια προοπτική μελέτης της πορείας εξέλιξης των Ελληνικών Πανεπιστημίων, όπως αυτά διαμορφώνονται κάτω από το πρίσμα της χαρασσόμενης αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Γι αυτό, σκοπός είναι η κριτική διερεύνηση των διοικητικών προσαρμογών που συντελούνται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στη βάση της εθνικής πολιτικής, που επισήμως τελεί υπό τον συνεχή, μεθοδικό και έντονο εξορθολογισμό του προς την αντίστοιχη ευρωπαϊκή πολιτική.

Με αφετηρία αυτό το σκοπό, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία θα κληθούν να απαντήσουν τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας (μέλη ΔΕΠ, ΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ, καθώς και μέλη των πρυτανικών αρχών). Τα ερωτήματα, όπως αυτά ξεδιπλώνονται

παρακάτω εστιάζουν κυρίως στις αποφάσεις, τους κανονισμούς, τις οδηγίες ή τις συστάσεις των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έτυχαν εφαρμογής και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την προβληματική της εργασίας είναι:

1.Η σχετική ευρωπαϊκή νομοθεσία προβλέπει ανάμεσα σε άλλα και «την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας μέσω της ανταγωνιστικότητας στην ανώτατη εκπαίδευση». Θεωρείτε με βάση την εμπειρία σας να καλλιεργείται και να αναπτύσσεται αυτή η πρόβλεψη ή διαδικασία ;

Η ερώτηση αυτή αντλείται από την πρόβλεψη που υπάρχει στο ευρωπαϊκό περίγραμμα της ανώτατης εκπαίδευσης (Συνθήκη του Μάαστριχ, Κοινή Δήλωση της Σορβόννης και Διακήρυξη της Μπολόνιας) για τις διακρατικές συνεργασίες για μεταπτυχιακές σπουδές α' και β' επιπέδου με χορήγηση κοινού τίτλου από τα Ιδρύματα των συνεργαζόμενων πλευρών όπως αναφέρθηκε προηγουμένως στις σελίδες 54-55 του παρόντος κειμένου «Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση κατά κύριο λόγο όσον αφορά στη διεύρυνση των προγραμμάτων σπουδών, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα σχήματα κινητικότητας και την κατάρτιση ολοκληρωμένων προγραμμάτων σπουδών, επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης και έρευνας». Φαίνεται πως η διάταξη αυτή ενσωματώνεται στην οργάνωση των νόμων της ελληνικής νομοθεσίας με τον εξής τρόπο: α) με το Ν. 3255/2004 (άρθρο 4) και β) Ν. 3404/2005 με τους οποίους μετουσιώνεται στα ελληνικά πανεπιστήμια μέσω του Υ.Π.Ε.Θ η βασική πρόθεση/στόχος της Διακήρυξης της Μπολόνιας για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα που είναι η «βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης» με την «προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας» (Κλάδης, 2000, σ.4)..

2.Μια από τις διατάξεις που αναπτυσσόταν σε ευρωπαϊκή και ελληνική κλίμακα είναι η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Έχει εφαρμοστεί στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων; Εφαρμόζεται ή εφαρμοζόταν η πολιτική εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων όσο διατελέσατε (αντι)πρύτανης / πρόεδρος / μέλος ΔΕΠ κ.λπ.;

α. Έχετε εμπειρία από την εσωτερική; Τί εικόνα έχετε;

β. Έχετε εμπειρία από την εξωτερική; Γνωρίζετε τη σχετική έκθεση της Α.Δ.Ι.Π. ;

γ. Η κατάταξη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από οργανισμούς και διεθνείς φορείς τι σας υποδηλώνει;

Με τον νόμο 3374/2005, ορίζεται ως προτεραιότητα στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Μπολόνιας η διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και εισάγεται στα Πανεπιστήμια η πολιτική της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης του έργου που επιτελούν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στη βάση «αναγνωρισμένων και αντικειμενικών κριτηρίων, τα οποία εκφράζονται με αντίστοιχους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες» (άρθρο 3, παρ. 1).

3.Με βάση ειδική νομοθετική πρόβλεψη φαίνεται ότι έχει εφαρμοστεί η θεσμική διάταξη για το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων (ECTS). Που κατά τη γνώμη σας αποβλέπει η σχετική εφαρμογή; Τι διασφαλίζει;

Τόσο με την ευρωπαϊκή νομοθεσία με τη Διακήρυξη της Μπολόνιας (όπως αναφέρθηκε παραπάνω σελ. 54) «Καθιέρωση συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων από ένα Πανεπιστήμιο σε άλλο –συμπεριλαμβανομένων και των συγκεντρωμένων από συστήματα εκτός του πλαισίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης υπό την προϋπόθεση της αναγνώρισής τους από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποδοχής»όσοκαι με την ελληνική (Ν. 3374/2005) προβλέπεται, επίσης, ότι τα ελληνικά Πανεπιστήμια οφείλουν να εφαρμόσουν στα Προγράμματα των Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Σπουδών τους το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων: «Το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων είναι ένα σύστημα περιγραφής των προγραμμάτων σπουδών των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης με την απόδοση πιστωτικών μονάδων στα στοιχεία που τα συνθέτουν. Οι πιστωτικές μονάδες εκφράζουν το φόρτο εργασίας που απαιτείται για την ολοκλήρωση των στόχων ενός ακαδημαϊκού προγράμματος από κάθε φοιτητή ή σπουδαστή. Ο φόρτος εργασίας περιλαμβάνει το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση όλων των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων μάθησης, στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών, όπως η παρακολούθηση παραδόσεων, σεμιναρίων, η ανεξάρτητη μελέτη, η προετοιμασία εργασιών, η πρακτική άσκηση, η συμμετοχή στις εξετάσεις, η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας» (άρθρο 14).

4. Έχετε την αίσθηση ότι τα σημερινά προγράμματα σπουδών με τη μορφή και τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών συγκλίνουν στην ανάδειξη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για την άσκηση του επαγγέλματος αναφοράς και ποια πιστεύετε ότι είναι η συμβολή τους στην αιεφόρο ανασυγκρότηση της χώρας;

Με τη «διαδικασία της Κοπεγχάγης» τέθηκε ως βασικός άξονας της η βιώσιμη οικονομική ευμάρεια της Ευρώπης, ώστε μέσα και από τα προγράμματα σπουδών «Να ενθαρρυνθούν η δημιουργικότητα και η καινοτομία καθώς και το επιχειρηματικό πνεύμα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς αποτελούν βασικές κινητήριες δυνάμεις της αιεφόρου οικονομικής ανάπτυξης...»(EUR - Lex – Access toEuropeanUnionlaw, 1999, σ.1-

5) όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω στη σελ. 25. Στην ελληνική νομοθεσία από τον Ν. 4485/2017 (άρθρο 4 πργ. 1) μεταξύ άλλων προβλέπεται μέσω των προγραμμάτων σπουδών να αναπτυχθούν δεξιότητες των φοιτητών: «να ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας, να προωθούν τη διάχυση της γνώσης και την ανάπτυξη των τεχνών, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και την καινοτομία, με προσήλωση στις αρχές της επιστημονικής δεοντολογίας, της βιώσιμης ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής, καθώς και να συμβάλουν στο εθνικό σχέδιο για την παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας στην κατεύθυνση της αειφορίας »

5. Βασικός άξονας της ευρωπαϊκής πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν από τη δεκαετία του '90 η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών δια βίου εκπαίδευσης τόσο δια ζώσης όσο και εξ' αποστάσεως. Τέτοιες δομές αναπτύχθηκαν στα ελληνικά πανεπιστήμια. Ποια η εμπειρία σας από το δικό μας Πανεπιστήμιο; Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και ανάπτυξής τους;

Σύμφωνα με το άρθρο 45 του νόμου 4009/2011 παρέχεται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα η δυνατότητα οργάνωσης και παροχής προγραμμάτων Διά βίου Εκπαίδευσης, και μάλιστα, με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη πολιτική εντάσσεται στην αναβάθμιση ποιότητας που βασίζεται τόσο στη «Συνθήκη του Μάαστριχ: να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως», (όπως καταγράφεται στο άρθρο 126 του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων σελ. 40 του παρόντος), όσο και στη «Διαδικασία της Κοπεγχάγης: να βελτιωθούν η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης του τεχνολογικού «εγγραμματισμού» των συμμετεχόντων ...» (όπως αναφέρθηκε στη σελίδα 25 του παρόντος).

6. Σε ευρωπαϊκή κλίμακα ενθαρρύνθηκε από την πρόθεση ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης η κινητικότητα όχι μόνο φοιτητών αλλά και εκπαιδευτικών/ ακαδημαϊκών σε άλλα πανεπιστήμια. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι αναπτύχθηκε η σχετική πρόβλεψη;

Με την υπογραφή από τη χώρα μας της Συνθήκης του Μάαστριχ και της Διακήρυξης της Μπολόνιας, που δρομολόγησαν τη διαμόρφωση του ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, τα ελληνικά πανεπιστήμια οφείλουν να διευκολύνουν την κινητικότητα φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητών και διοικητικού προσωπικού με την άρση πάσης φύσεως εμποδίων τα οποία τη δυσχεραίνουν, διασφαλίζοντας και ενισχύοντας την ποιότητα στην Ανώτατη εκπαίδευση όπως προαναφέρθηκε στη σελ. 54-55 του παρόντος α) Προώθηση της κινητικότητας φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητών και διοικητικού προσωπικού με την άρση πάσης φύσεως εμποδίων τα οποία τη δυσχεραίνουν β) Ενίσχυση της ευρωπαϊκής

συνεργασίας για την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών, με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση».

7. Σε ευρωπαϊκή κλίμακα διαμορφώθηκε η Ε.Χ.Α.Ε αποσκοπώντας σε συγκρισιμότητα και ανταγωνιστικότητα των πανεπιστημιακών Τμημάτων. Όμως, σε εθνική κλίμακα διαπιστώθηκε ένα είδος συμπίεσης Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι. Γι' αυτό το ΑΘΗΝΑ Ι (επί θητείας Υπουργού. Αρβανιτόπουλου) και τώρα χωρίς να ομολογείται το ΑΘΗΝΑ ΙΙ, δόθηκε έμφαση σε μια κάποια τυποποίηση. Πως σχολιάζετε αυτές τις διαδικασίες ;

Η ερώτηση αυτή προκύπτει τόσο από Διακήρυξη της Μπολόνιας όπως ήδη αναφέρθηκε στη σελ. 61 του παρόντος «...η δημιουργία Ε.Χ.Α.Ε με καλύτερη συμβατότητα των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης ώστε ανταγωνιστικά και συγκρίσιμα να παρέχουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα έτσι ώστε να έχουν μια δυναμική παρουσία στο κόσμο της γνώσης και στην οικονομία της παραγωγής τους..» και επίσης από την Ελληνική νομοθεσία με το προεδρικό διάταγμα 127, αρ. φύλλου 190, άρθρα 3 - 10, που αφορά Συγχώνευση – Κατάργηση Τμημάτων–Συγκρότηση
Σχολών.
(https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek_gia_tei_sxedio_athina.pdf,
30/11/2018)

8. Υπάρχει, κατά τη γνώμη σας, σύγκλιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή μέσω των οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Υπουργείου; Τι εικόνα έχετε;

Η ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι γνωστό ότι επιδιώκεται να εφαρμοσθεί στα Πανεπιστήμια μέσω θεσμικών κειμένων που προωθούν την «εθνική υλοποίησή» της. Αυτά είναι είτε κατευθυντήριες οδηγίες με τη μορφή οδηγιών από την Ευρωπαϊκή Ένωση είτε με τη μορφή νομικών κειμένων (Νόμων, Υπουργικών αποφάσεων κ.α.), τα οποία καλείται να υλοποιήσει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ως «εφαρμοστής» των πολιτικών αυτών.

Β' ΜΕΡΟΣ
Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο Ιχνηλατώντας την ακαδημαϊκή εμπειρία...

4.1 Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η προβληματική της εργασίας, σε συνδυασμό με τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας, όπως τέθηκαν στη βάση των προβληματισμών του ερευνητή υπό μια οπτική αντιρρητικής τεχνοκρατικής αντίληψης για την Ανώτατη Εκπαίδευση διαμόρφωσαν το πεδίο σχεδιασμού και υλοποίησής της, προσδιόρισαν το είδος της, καθόρισαν τη μεθοδολογική προσπέλαση και κατηύθυναν τις ερευνητικές επιλογές του αντίστοιχου εγχειρήματος.

Με δεδομένο το γεγονός ότι απώτερος στόχος της ερευνητικής εργασίας ήταν η εξέταση της δυναμικής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στη μεταλλαγή των ελληνικών Πανεπιστημίων σε επιχειρησιακά κέντρα, η έρευνα επικέντρωσε στη διερεύνηση της εφαρμογής των βασικών αξόνων της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως προωθούνται από τα ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Για τη λήψη απαντήσεων σχετικά με το αν και κατά πόσον αυτά εφαρμόζουν στην πράξη τους κατευθυντήριους άξονες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, συνηγορώντας στον βασικό της στόχο να επιτευχθεί *«η καλύτερη συμβατότητα και η πληρέστερη συγκρισιμότητα»*, επιλέχθηκε ως πεδίο έρευνας το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Η εργασία επιτρέπει την πολύπτυχη εξέταση ενός φαινομένου (της ευρωπαϊκής πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση) ή μιας συγκεκριμένης περίπτωσης (το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) ή έκφανσης του φαινομένου, (η πρόσληψη συγκεκριμένων πολιτικών κατευθύνσεων στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Η έρευνα διενεργείται στο φυσικό της περιβάλλον (στο καθ' αυτό ίδρυμα) και υπό πραγματικές συνθήκες (κατά το έτος 2018 με συμμετέχοντες στη συνέντευξη μέλη του Πανεπιστημίου, διαφόρων βαθμίδων, ειδικοτήτων και μελών που συμμετέχουν στη διοίκηση του Πανεπιστημίου εν γένει). Πρόκειται για μια ευέλικτη ερευνητική στρατηγική η οποία δεν επιδιώκει την εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων και τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα ή αντιπροσωπευτικά δείγματα ούτε και διεκδικεί γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Βασίζεται στην προσωπική/εμπειρική προσέγγιση του ερευνητή και χρησιμοποιείται για τη σε βάθος διερεύνηση ενός γενικού, σύνθετου και πολύπτυχου φαινομένου, εστιάζοντας σε μια μεμονωμένη και ιδιαίτερη περίπτωση -με την έννοια ενός συγκεκριμένου προσώπου, μιας ομάδας, ενός γεγονότος, ενός οργανισμού- η οποία αναπτύσσεται εντός του πλαισίου αυτού (Robson, 2007).

Η περιπτωσιολογική μελέτη κατατάσσεται στις ποιοτικές μελέτες, οι οποίες θεωρούνται ενδεδειγμένες για τη σε βάθος διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων, ανθρώπινων συμπεριφορών, αναπαραστάσεων, στάσεων, αντιλήψεων, κινήτρων, συναισθημάτων –ακόμη

και συμβολικών/φαντασιακών δεδομένων, με στόχο την κατανόηση και την ερμηνεία τους (Ιωσηφίδης, 2008). Έχοντας ως θεμελιώδη αρχή τους τη θέση ότι δεν υφίσταται γνώση χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται και σημασιοδοτείται από τα άτομα στη βάση της προσωπικής διανοητικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής «σκευής» του καθενός, (Σαχίνη-Καρδάση, 2004), οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι δίνουν βαρύτητα στην υποκειμενική ερμηνεία των φαινομένων και έμφαση στην ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών του μελετώμενου δείγματος πληθυσμού. Άλλωστε στο επίπεδο εφαρμογής τους, οι ποιοτικές έρευνες στηρίζονται στην κατηγοριοποίηση και την ερμηνευτική προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων σε αναφορά πάντα με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφονται (Creswell, 1998).

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η φαινομενολογική ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία οφείλει την πατρότητά της στον Γερμανό φιλόσοφο Edmund Husserl και τις αρχές της στο φιλοσοφικό ρεύμα της Φαινομενολογίας, που αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ως αντίδραση στον -κυρίαρχο κατά την εποχή αυτή- θετικιστικό προσανατολισμό στη Φιλοσοφία και την Επιστήμη (Ζαχάβη, 2010; Smith&Osborn, 2008). Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση, τα διάφορα γεγονότα και φαινόμενα δεν εμφανίζονται «καθ'εαυτά» στη «ζώσα εμπειρία» των ανθρώπων, ούτε μπορούν να αναπλάστουν αντικειμενικά ως αυθύπαρκτα, εξελίξιμα και αδιάβροχα από ανθρώπινα αξιολογικά συστήματα, να ερμηνευθούν ορθολογικά ή να μετρηθούν αριθμητικά, όπως ορίζει η θετικιστικού προσανατολισμού ποσοτική μέθοδος (Δρακόπουλος, 2001). Προσλαμβάνονται, νοηματοδοτούνται και ερμηνεύονται διαφορετικά από τα άτομα διαμορφώνοντας τα ιδιαίτερα γνωστικά σχήματα, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του καθενός, στη βάση των οποίων λειτουργεί ανεξάρτητα από διάφορες αιτιώδεις εξηγήσεις (Πουρκός, 2010).

Κατά συνέπεια, σε αντίθεση με τη θετικιστική μέθοδο, η οποία επικεντρώνεται στην καταγραφή του παρατηρήσιμου χωρίς εμβάθυνση σε όσα υπερβαίνουν το συνειδητό, η φαινομενολογική ερμηνευτική εστιάζει στην περιγραφή της εμπειρίας σχετικά με συγκεκριμένα φαινόμενα και καταστάσεις προσβλέποντας στην κατανόηση και την ερμηνεία των τρόπων με τους οποίους τα άτομα τα αντιλαμβάνονται και τους δίνουν προσωπικό νόημα, στη βάση του οποίου δομούν τον κοινωνικό τους κόσμο και δρουν. Ο/η ερευνητής/τρια που χρησιμοποιεί τη φαινομενολογία ως μέθοδο έρευνας προσπαθεί να περιορίσει την κοινή αίσθηση που έχουν για την ίδια κατάσταση/φαινόμενο διαφορετικά άτομα και από αυτή τη διαδικασία να προκύψει έγκυρη γνώση (Σαπουντζή-Κρέπια, 2005).

4.2 Η επιλογή του τρόπου επεξεργασίας των δεδομένων

Στην προκειμένη περίπτωση, μέσω της αξιοποίησης της φαινομενολογικής ερμηνευτικής προσέγγισης επιδιώχθηκε να διερευνηθούν, να κατανοηθούν και να ερμηνευθούν οι εμπειρίες και τα βιώματα μελών του ακαδημαϊκού και του διοικητικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχετικά την εφαρμογή βασικών αξόνων της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως αυτοί προσδιορίζονται στα τρία βασικά επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα που την προωθούν, δηλαδή τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, τη Κοινή Δήλωση της Σορβόνης και τη Διακήρυξη της Μπολόνιας. Μέσα από την ανάλυση των προσωπικών απόψεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναμενόταν να ελεγχθεί ο βαθμός διείσδυσης και επιβολής της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα προγράμματα σπουδών και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των ελληνικών Πανεπιστημίων και οι συνεπαγόμενες επιπτώσεις στη φιλοσοφία, τη φυσιογνωμία και την αποστολή τους.

Συγκεκριμένα, η έρευνα απευθύνθηκε σε *δέκα πέντε άτομα*, από τα οποία μέλη ΔΕΠ, πρώην πρυτάνεις και αντιπρυτάνεις, μέλη ΕΔΙΠ και ΕΤΕΠ, καθώς και διοικητικούς υπαλλήλους, που η καλή γνώση και άμεση εποπτεία τους επιτρέπει να εκφράσουν τις απόψεις τους για το υπό διερεύνηση θέμα.

Στη βάση αυτού του σκεπτικού, ο ερευνητής κατέφυγε στη δημιουργία της ερευνητικής ομάδας μέσω του συγκερασμού δύο τύπων δειγματοληψίας, της μεθόδου του «*διαθέσιμου δείγματος*» (availability sample) (Κυριαζή, 2003, σ.117-8) και της «*χιονοστιβάδας*» (Φίλιας, 2007, σ.250). Έτσι, απευθύνθηκε αρχικά σε δύο γνωστούς του, έναν πρώην πρόεδρο τμήματος του Πανεπιστημίου και μία γραμματέα, οι οποίοι προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και στη συνέχεια εξασφάλισε τη συμμετοχή και των υπόλοιπων μελών της ερευνητικής ομάδας στη βάση του ενδιαφέροντός τους γι' αυτή και της διάθεσης να συμβάλλουν στην υλοποίησή της. Κατ' αυτόν τον τρόπο προέκυψε ένα «*βολικό*» δείγμα, που η εκούσια συμμετοχή των μελών του στην έρευνα προδιέγραφε μια ποιοτική και έγκυρη ερευνητική διαδικασία και δημιουργούσετα εχέγγυα για την απρόσκοπτη διεξαγωγή της. Σύμφωνα με δεδομένα σχετικών ερευνών με τη συμπεριφορά, τα οποία δείχνουν ότι οι εθελοντικά συμμετέχοντες σε μια έρευνα αποτελούν τα ενδεδειγμένα ερευνητικά «*υποκείμενα*». Ως αποδεικτικά στοιχεία του παραπάνω συμπεράσματος αναφέρουν το γεγονός ότι διαθέτουν, συνήθως, περισσότερες γνώσεις κι εμπειρίες για το προς διερεύνηση θέμα, είναι σε θέση να εκτιμήσουν καλύτερα τη σημασία της συμμετοχής τους στην έρευνα και είναι πιο ευπροσάρμοστοι στις συνθήκες διεξαγωγής της, αλλά και περισσότερο συνεπείς στην τήρηση των δεοντολογικών της αρχών (Rosenthal & Rosnow, 1969).

Τα χαρακτηριστικά αυτά των αυτόβουλα συμμετεχόντων σε έρευνες προδιαγράφουν, συνήθως, σε μεγάλο βαθμό μια ποιοτική επικοινωνία μεταξύ ερευνητικών υποκειμένων και ερευνητή/τριας στο πλαίσιο μιας συνεργατικής σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τους – βασισμένης στην εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του τελευταίου, από την οποία απουσιάζουν το φυσιολογικό άγχος από πλευράς συμμετεχόντων, έναπιθανό ανταγωνιστικό πνεύμα προς αυτόν και οι ασύνειδες, συχνά, αμυντικές στάσεις, που επηρεάζουν τα ερευνητικά δεδομένα. Η προσωπική βούληση να συμμετάσχουν σε μια ερευνητική διαδικασία τους καθιστά πρόθυμους να «ανοιχθούν» στον/στην ερευνητή/τρια, να ξεδιπλώσουν την προσωπικότητά τους και να του/της επιτρέψουν να «διεισδύσει» σ' αυτή μέσα από την ελεύθερη έκφραση των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων τους, να «αποκαλύψουν», τέλος, τις δομές του εσωτερικού νοήματος των βιωμένων τους εμπειριών, ώστε να αντλήσει πλούσιες και «αληθείς» πληροφορίες για την εξαγωγή «έγκυρων» και αξιόπιστων αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2003. Λυδάκη, 2001).

Η συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε να γίνει με την τεχνική της συνέντευξης, που, σύμφωνα με βιβλιογραφικά δεδομένα στο πεδίο της ερευνητικής μεθοδολογίας, αποτελεί ενδεδειγμένο μέσο για την εμβάθυνση και την πολύπτυχη εξέταση του διερευνώμενου θέματος λόγω της προφορικότητας και του επικοινωνιακού χαρακτήρα που τη διακρίνουν (Κυριαζή, 2003; Τσιώλης, 2014. Φίλιας, 2007). Κι αυτό, γιατί οι άνθρωποι είναι πιο πρόθυμοι να μιλούν παρά να γράφουν –ακόμη και να δίνουν πληροφορίες επί προσωπικών θεμάτων σε μια πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, αν εξασφαλισθεί φιλική και άνετη σχέση μεταξύ των δύο μερών αυτής.

Άλλωστε, εκτός από το στοιχείο της αμεσότητας που ενέχει η συνέντευξη και το οποίο ωθεί τους συμμετέχοντες στην έρευνα να εκφράζουν πιο ελεύθερα προσωπικές απόψεις, εμπειρίες και βιώματα επιτρέποντας στον/στην ερευνητή/τρια να διεισδύει στον εσωτερικό κόσμο τους, να εμβαθύνει σε νοοτροπίες και συναισθήματά τους, να κατανοεί αντιδράσεις και να ερμηνεύσει συμπεριφορές τους (Pope – Ziebland & Mays, 1999), η συγκεκριμένη τεχνική διαθέτει και άλλα πλεονεκτήματα που λειτουργούν προς αυτή την κατεύθυνση. Δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια με την παρατήρηση των συνεντευξιαζομένων να εισπράττει και τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν συνήθως ασύνειδα μέσω «*παραγλωσσικών τεχνασμάτων*», κατά την έκφραση των Foster & Brandes (1980, 4) – δηλαδή των χειρονομιών που συνοδεύουν τα λόγια τους, της στάσης του σώματος, της εκφοράς του λόγου τους (τόνος φωνής, αυξομειώσεις της έντασής της, παύσεις), τα οποία εκφράζουν διαθέσεις και συναισθήματα, που άλλοτε επιβεβαιώνουν και εμπλουτίζουν τα λεγόμενά τους και άλλοτε τα θέτουν σε αμφισβήτηση ή και τα διαψεύδουν. Ο συσχετισμός λεκτικών και μη

λεκτικών μηνυμάτων μεγιστοποιεί τις δυνατότητες του/της ερευνητή/τριας να εμβαθύνει στην προσωπικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα και να αναγνωρίζει πτυχές και χαρακτηριστικά της, να ανακαλύπτει συναισθήματα και να κατανοεί αντιλήψεις και συμπεριφορές τους, να τις νοηματοδοτεί και να τις ερμηνεύει στη βάση ενός σχήματος που τις αντιμετωπίζει ως προϊόντα αλληλεπίδρασης βιολογικών και κοινωνικό-πολιτισμικών παραγόντων, να τις αξιολογεί, τέλος, με κριτήριο τις κοινωνικές επιρροές που δέχθηκαν (Παπαγεωργίου, 1998).

Στα παραπάνω πλεονεκτήματα υπερτερεί από τα τρία είδη των συνεντεύξεων, τη δομημένη, την ημιδομημένη και την ελεύθερη, η ημιδομημένη λόγω της ιδιαιτερότητας που τη διακρίνει ως επίσημη και σταθμισμένη διαδικασία επικοινωνιακής φύσης. Στην εφαρμογή της αυτό σημαίνει ότι, παρόλο που βασίζεται σε έναν κατάλογο ερωτήσεων προκαθορισμένων από τον/την ερευνητή/τρια στη βάση των θεμάτων που προτίθεται να διερευνήσει και των πληροφοριών τις οποίες θέλει να αντλήσει, οι ερωτήσεις δεν απευθύνονται σ' όλους τους συνεντευξιζόμενους με αυστηρή σειρά και πανομοιότυπη διατύπωση, αλλά προσαρμόζονται στις απαντήσεις των ατόμων από τα οποία λαμβάνεται η συνέντευξη, ενώ αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο να εμπλουτισθεί η συζήτηση και με θέματα τα οποία δεν είχαν προεπιλεγεί προς διερεύνηση αλλά αναδείχθηκαν σε σημαντικά κατά τη ροή της (Breakwell, 1990). Από αυτή την άποψη, ο κατάλογος των ερωτήσεων αποτελεί μάλλον έναν οδηγό για τον/την ερευνητή/τρια, ώστε να μη λησμονήσει σημεία που θέλει να καλύψει ή να παραλείψει σημαντικά θέματα τα οποία προτίθεται να διερευνήσει, ούτε να παρασυρθεί από την αφηγηματική ροή της συνέντευξης και ξεφύγει από το πλαίσιο της έρευνας.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας καταρτίστηκε ένας Οδηγός Συνέντευξης (Παράρτημα Ι) από οχτώ ανοιχτές ερωτήσεις σε μια σειρά κλιμακούμενης ανάπτυξης ως προς το περιεχόμενό τους, από τις πιο απλές, γενικές και «ανώδυνες» έως τις πιο προσωπικές και ευαίσθητες, που άπτονταν των ενδόμυχων σκέψεων ή απόψεων των συνεντευξιζόμενων (Robson, 2010; Τσιώλης, 2014). Ωστόσο, κατά τη συλλογή των δεδομένων και προκειμένου να διατηρήσει η επικοινωνία τον ποιοτικό της χαρακτήρα και η διαδικασία το απαραίτητο για την αποτελεσματικότητά της κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας των συμμετεχόντων, δεν τηρήθηκε κατά αυστηρό τρόπο η προδιαγραμμένη σειρά εκφοράς τους ούτε η τυπική διατύπωσή τους. Προσαρμόστηκαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε συνεντευξιζόμενου, υπό την έννοια των προσωπικών του βιωμάτων και των υποκειμενικών του εμπειριών, αλλά και στα θέματα που ανέκυπταν κατά τη ροή της συζήτησης. Συνεπώς, ο Οδηγός Συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε, μάλλον, ως «χάρτης πορείας» για να υπενθυμίζει κάθε φορά στον ερευνητή το θέμα και τους προεπιλεγμένους στόχους του και όχι ως ένα κλειστό και αυστηρά δομημένη μεθοδολογικό εργαλείο.

Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού, ήταν η παροχή μεγάλων περιθωρίων κινήσεων στον ερευνητή όσον αφορά στη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων λόγω της ενεργής εμπλοκής του στην ερευνητική διαδικασία στα πλαίσια της άμεσης αλληλεπίδρασής του με τους συνεντευξιαζόμενους, τα οποία εγκυμονούν, εκ των πραγμάτων, τον κίνδυνο να επηρεαστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων εξαιτίας της ενδεχόμενης παρείσφρησης του υποκειμενικού παράγοντα στην εξαγωγή και την ερμηνεία τους (Eisner, 1991). Προκειμένου να περιορισθεί ο συγκεκριμένος κίνδυνος, ο ερευνητής έδωσε ιδιαίτερη προσοχή σε δύο παράγοντες: αφενός, στο ποιόν των ερωτήσεων, να έχουν δηλαδή χαρακτήρα περιγραφικό, διερευνητικό και δομικό και να είναι σαφείς και συγκεκριμένες, με επακριβώς προσδιορισμένα νοήματα τόσο σε επίπεδο πραγματολογικό όσο και εννοιολογικό (Cohen&Manion, 1994). αφετέρου, στην προσωπική στάση και συμπεριφορά του κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, να είναι, δηλαδή, προσιτός και δεκτικός χωρίς να υπερβαίνει τα όρια του διακριτού ρόλου του. Άλλωστε, τα αποτελέσματα της έρευνας και τα εξ αυτών συμπεράσματα, κατατίθενται «ανοιχτά» σε επιβεβαίωση ή αμφισβήτηση.

Δεδομένου ότι η διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων με την προαναφερόμενη τεχνική, διεξάγεται στη βάση ανταλλαγής πληροφοριών και μηνυμάτων τα οποία (πρέπει να) έχουν νόημα και για τα δύο μέρη, η αποτελεσματικότητά της προαπαιτεί καλή γνώση των συμβόλων και των συμβάσεων της ποιοτικής επικοινωνίας από μέρους και των δύο πλευρών. Η ποιότητα στην επικοινωνία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει ο ερευνητής τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τη γενικότερη συμπεριφορά του απέναντί τους, το περιβάλλον στο οποίο διενεργούνται οι συνεντεύξεις και το κλίμα που επικρατεί κατά τη διεκπεραίωσή τους (Κυριαζή, 2003. Φίλιας, 2001). Κατά συνέπεια ο ερευνητής οφείλει να τηρεί ορισμένους κανόνες, οι οποίοι απορρέουν τόσο από την πρακτική αναγκαιότητα άντλησης ειλικρινών, αξιόπιστων και έγκυρων απαντήσεων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων, όσο και, κυρίως, από την ηθική του υποχρέωση απέναντι στα μέλη του ερευνητικού δείγματος, ως αυτόνομων προσωπικοτήτων, που η εξασφάλισή τους από οποιαδήποτε ψυχική ή σωματική βλάβη κατά τη διάρκεια της σχέσης τους με τον ερευνητή πρέπει να συνιστά κύριο μέλημά του (BPS, 2009).

Σ' αυτό το πνεύμα, η διενέργεια των συνεντεύξεων έγινε μετά από πρώτη συνάντηση με κάθε μέλος της ερευνητικής ομάδας ενείδει προεργασίας για τη διαμόρφωση του πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας, την οριοθέτηση των διακριτών ρόλων τους, τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και τη δόμηση μιας επικοινωνιακής συνεργατικής σχέσης μεταξύ τους, που, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, αποτελούν την απαραίτητη συνθήκη για την εξασφάλιση της ομαλής διεξαγωγής της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της

συνάντησης οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν, αφενός, για το περιεχόμενο, τους στόχους και τους σκοπούς της και, αφετέρου, για τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ τους γνωστοποιήθηκε και ο τρόπος αξιοποίησης των παρεχόμενων από αυτούς πληροφοριών με την υπογράμμιση του καθαρά ακαδημαϊκού χαρακτήρα της έρευνας, όπως και της δυνατότητάς τους να λάβουν συγκεντρωτικά αποτελέσματα, εάν το επιθυμούν, μετά την ολοκλήρωσή της. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προστασία των προσωπικών δεδομένων τους μέσω της τήρησης της ανωνυμίας τους, της εξασφάλισης της εχεμύθειας των συνομιλιών τους και, τέλος, της αποθήκευσης των συνεντεύξεων στο προσωπικό αρχείο ερευνητή, στο οποίο δεν θα έχει πρόσβαση κανείς άλλος πλην αυτού. Παράλληλα, ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη λήψη περιγραφικών σημειώσεων όσον αφορά σε συμπεριφορές, εξω-λεκτικά μηνύματα (στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας, συναισθήματα εμφανή ή λανθάνοντα...) ή οτιδήποτε άλλο έκρινε ο ίδιος ως υποβοηθητικό για τη συναγωγή αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2003).

Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε σε διάστημα τεσσάρων μηνών -από τις 20 Νοεμβρίου έως τις 20 Φεβρουαρίου- με τον συνδυασμό χρήσης μαγνητοφώνου και τήρησης «μεθοδολογικών σημειώσεων», στις οποίες ο ερευνητής κατέγραφε πληροφορίες συμπληρωματικές των όσων εμπεριέχονταν στη συνέντευξη (Κυριαζή, 2003). Κατά τη διάρκεια αυτού του χρονικού διαστήματος διεξήχθησαν δεκαπέντε συνεντεύξεις με διάρκεια σαράντα πέντε λεπτών, περίπου, η καθεμία, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του Πανεπιστημίου στο πλαίσιο μιας ανοιχτής διερευνητικής διαδικασίας στοχευμένης στην αναζήτηση της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. (Mason, 2009). Όλες οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε ατμόσφαιρα φιλική, με σεβασμό στην ιδιωτικότητα και την αξιοπρέπεια των συνεντευξιαζόμενων και στη βάση δημοκρατικών αρχών, με αμεροληψία και χωρίς προκαταλήψεις ή στερεότυπα (Κυριαζή, 2003) στο πλαίσιο μιας συνεργασίας των δύο μερών για την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων ερευνητικών αποτελεσμάτων (Λυδάκη, 2001). Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η επεξεργασία-ανάλυσή τους με τη μέθοδο της φαινομενολογικής ερμηνευτική προσέγγιση, όπως προτείνεται από τη Storey (2007).

4.3 Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Τα δεδομένα στο πεδίο της μεθοδολογίας της ποιοτικής έρευνας ευέλικτου σχεδίου χωρίς κλειστό και αυστηρά δομημένο μεθοδολογικό εργαλείο, όπως η παρούσα, συμφωνούν ότι η διαμόρφωση των ευνοϊκών συνθηκών για την ομαλή διεξαγωγή της βαραίνει τον/την ερευνητή/τρια, στον/στην οποίο/α χρεώνεται βασικά η ευθύνη για τη δόμηση μιας σχέσης «συμμαχίας» μεταξύ συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενων και τη δημιουργία

κλίματος ασφάλειας για τους τελευταίους, που αποτελούν απαραίτητη συνθήκη για την αποτελεσματική υλοποίησή της. Ο ερευνητής τα δεδομένα αυτά έχοντας υπόψη του, προσπάθησε να ακολουθήσει με συνέπεια ορισμένους κανόνες που, σύμφωνα με τη νεότερη έρευνα, θεωρούνται προαπαιτούμενα για την εξασφάλισή της (Ισαρη&Πουρκός, 2015. Ιωσηφίδης, 2008; Mason, 2009; Robson, 2010; Τσιώλης, 2014). Συγκεκριμένα:

➤ Με δεδομένο το γεγονός ότι η εμπλοκή του ερευνητή στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας και η επικοινωνία του με τα υποκείμενά της θεωρείται επιβεβλημένη και δεν εκλαμβάνεται ως διαστρεβλωτικός παράγοντας (Τσιώλης, 2013), προσήλθε στις συναντήσεις με την ενσυναισθητική ετοιμότητα να «μπειστη θέση τους» και να μεταφερθεί κατά το δυνατόν στη συναισθηματική και πνευματική τους κατάσταση, προκειμένου να κατανοήσει τις εμπειρίες τους, να ερμηνεύσει τα νοήματα που του δίνουν και να εμβαθύνει στις θεμελιώδεις δομές που τα διέπουν (Τσιώλης, 2014)

➤ Φρόντισε να έχει επαρκείς και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένες γνώσεις όσον αφορά στο υπό διερεύνηση θέμα, ώστε να μην παραβλέψει ή υποτιμήσει σοβαρές πληροφορίες που θα του έδιναν οι συνεντευξιαζόμενοι

➤ Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έδινε τον πρωταγωνιστικό ρόλο στους συνομιλητές του φροντίζοντας να τους ακούει προσεκτικά και να μη διακόπτει τον λόγο τους ή να τους απευθύνει αδόκιμες ερωτήσεις οι οποίες εξέφραζαν προσωπικές θεωρίες και στάσεις, ενώ παρατηρούσε και κατέγραφε στις συμπληρωματικές σημειώσεις κάθε έκφραση της συμπεριφοράς τους δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα εξωλεκτικά τους μηνύματα και τις εν γένει αντιδράσεις τους στη μεταξύ τους επικοινωνία

➤ Τους αντιμετώπισε χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, ήταν φιλικός απέναντί τους, προσιτός και διαλλακτικός, προσέχοντας να μην εγείρει ή αναμοχλεύει θέματα που διέβλεπε ότι θα τους προκαλούσαν ενόχληση ή συναισθηματική φόρτιση

➤ Ήταν «ανοιχτός» σε απορίες και ερωτήματα, αποφεύγοντας να απευθύνει κατευθυντήριες οδηγίες, να εκφέρει άμεσα καθοδηγητικά σχόλια ή να εκφράζει προσωπικές απόψεις και αξιολογικές κρίσεις (Λυδάκη, 2001), και ευπροσάρμοστος στις συνθήκες του περιβάλλοντος, αλλά και τις απαντήσεις τους γνωρίζοντας ότι αυτές συνδέονται συνειδητά ή και ασύνειδητα με το υπάρχον κλίμα και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Τα νέα στοιχεία... υπο κρίση!

5.1 Παρουσίαση και συζήτηση των δεδομένων

Την ολοκλήρωση της ποιοτικής έρευνας (των συνεντεύξεων) στα μέλη Δ.Ε.Π., ΕΔΠ, ΕΤΕΠ και τους διοικητικούς υπαλλήλους του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Φιλοσοφικής Σχολής, Θετικών Επιστημών και Ιατρικής, Πολυτεχνική Σχολή και Παιδαγωγικό) μεταξύ των οποίων οκτώ άνδρες και επτά γυναίκες

Ακολούθησε η εξής διαδικασία: οι συνεντεύξεις, μετά την απομαγνητοφώνησή τους υποβλήθηκαν από τον ερευνητή σε πολλαπλές αναγνώσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων κρατούσε περιγραφικές σημειώσεις για απαντήσεις που εκτιμούσε ως ενδιαφέρουσες και σημαντικές, ενώ ταυτόχρονα επιχειρούσε και μια πρώτη ασυστηματοποίητη κατανόηση και ερμηνεία τους στη βάση αναδυόμενων προσωπικών συνειρμών του. Ακολούθως, συσχετίζοντας το περιεχόμενο των απομαγνητοφωνημένων κειμένων με τις σημειώσεις του, εντόπισε τα βασικά θέματα/ άξονες, που περιλαμβάνονταν στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, τα κωδικοποίησε στη βάση των κοινών νοημάτων τους και πάντα σε αναφορά με τους στόχους της έρευνας, τα οργάνωσε κατά συστάδες και τα ενέταξε σε άξονες-θέματα τα οποία αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν και αμιγώς τις ερωτήσεις στους συνεντευξιζόμενους. Η επίπονη αυτή διαδικασία της λεξικοποίησης και μετεγγραφής του προφορικού λόγου σε γραπτό συνεπάγεται και την εύρεση των κυρίως θεμάτων/ αξόνων καθώς και των δευτερευόντων θεμάτων, τα οποία παρουσιάζονται ως σταθερά επαναλαμβανόμενα μοτίβα αντίληψης/ έκφρασης των υποκειμένων της έρευνας. Δεδομένου ότι αυτά εκλαμβάνονται ως σταθερές παγιωμένες τάσεις ποιοτικού περιεχομένου, χρήζουν περαιτέρω συστηματικής διερεύνησης (Κυριαζή, 2006). Μέσω της επαγωγικής λογικής θα προκύψουν απαντήσεις από τα επιμέρους στα πιο γενικά ζητήματα, από τα παρατηρούμενα στα μη, καθώς και από τις αυτοαναφορικές εμπειρίες σε γενικότερες τάσεις με περιορισμούς.

Μέσα από τη λεπτομερή αυτή ανάλυση /διαδικασία προέκυψαν οι απαντήσεις στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα/θέματα τα οποία κατηγοριοποιούνται παρακάτω και επιμερίζονται σε υποερωτήματα, με την έννοια των μονάδων νοημάτων, τα οποία, επισημαίνεται, δεν έχουν στεγανά όρια, καθώς συσχετίζονται και συχνά αλληλοεπικαλύπτονται. Με την έννοια αυτή, η οροθέτησή τους είναι σχηματική και υπακούει στη λειτουργική ανάγκη να αναλυθούν και να ερμηνευθούν ενδελεχώς οι αυτοαναφορικές

εμπειρίες της ερευνητικής ομάδας για τη συναγωγή όσο το δυνατόν εγκυρότερων και πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων, αν και όχι γενικευμένων και γενικεύσιμων. Σ' αυτή τη βάση, τα υπό ανάλυση ερωτήματα/υποερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής με βάση το υλικό οργανώνοντας τρεις θεματικούς άξονες στους οποίους ακολούθως καταγράφονται:

1^{ος} Άξονας

Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση για τη βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος:

Ερευνητικά Ερωτήματα:

- ✓ (α) Η ανταγωνιστικότητα των Πανεπιστημίων κατά την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα και την πρακτική των διακρατικών συνεργασιών για μεταπτυχιακές σπουδές
- ✓ (β) Σύστημα μεταφοράς ευρωπαϊκών μονάδων
- ✓ (γ) Κινητικότητα φοιτητών/ακαδημαϊκών

2^{ος} Άξονας:

Εξασφάλιση ποιότητας – αναβάθμιση ποιότητας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Ερευνητικά Ερωτήματα:

- ✓ (α) Αξιολόγηση εσωτερική / εξωτερική
- ✓ (β) Κατάταξη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από οργανισμούς και διεθνείς φορείς

3^{ος} Άξονας

Ανταπόκριση Πανεπιστημίου στις αναπτυξιακές ανάγκες της Ε.Ε. μέσω της ικανοποίησης των αναπτυξιακών αναγκών της χώρας

Ερευνητικά Ερωτήματα:

- ✓ (α) Συστήματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
- ✓ (β) Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως)

1^{ος} Άξονας:

Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση για τη βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ευρωπαϊκή διάσταση όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της πολιτικής, της ιδεολογίας και της εν γένει φιλοσοφίας στην Ε.Ε. δεν έχει στεγανά οριοθέτησης τέτοια που να υπαγορεύουν την στενή εξέταση του όρου υπόσυγκεκριμένη οπτική, πλην των τάσεων που δημιουργούνται και επανακαθορίζονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Προκειμένου λοιπόν να καταδειχθεί, αναδειχθεί και αποδειχθεί μια συγκεκριμένη διάσταση στην πολιτική της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θα πρέπει αυτή να πλαισιωθεί και να εξεταστεί υπό συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία όχι μόνο προέκυψαν από τις πολλαπλές αναγνώσεις των θεσμικών κειμένων της Ε.Ε. καταγράφοντας ακόμα και λεξιλογικά μια συγκεκριμένη πολιτική ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού, πλην όμως η εφαρμογή της ή μη, θα αποδείξει τη πιστή εφαρμογή, τάση και πλαισίωση αυτής της ιδεολογίας για διαφορετικούς λόγους. Ο ίδιος ο όρος ανταγωνιστικότητα, μη κατανοητός πλήρως από όλους, δημιούργησε αρχικά απορίες όχι μόνο ιδεολογικές, αλλά κυρίως οριοθέτησης της παιδείας ως βασικού μηχανισμού τόσο κατάρτισης παραγωγής εκπαιδευμένων επαγγελματιών όσο και παραγωγής πολιτιστικής και πολιτισμικής κουλτούρας. Η έννοια της ανταγωνιστικότητας πλαισιώνεται στην παρούσα εργασία από ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω δίνοντας το στίγμα της έννοιας αυτής και τις παραμέτρους. Ενδεικτικά αναφέρονται οι κάτωθι παραπομπές συνεντεύξεων των μελών ΔΕΠ του ιδρύματος:

Σ12: «Ο όρος ανταγωνιστικότητα είναι αρκετά γενικός και προκειμένου να απαντήσω στο ερώτημα θα πρέπει να το εκλάβω ως ένα παράγοντα ανταγωνισμού στην προσέλκυση φοιτητών αλλά και ευρέσεως εργασίας.»

Σ13: «Αντιλαμβάνομαι την ερώτησή σας και μιλώντας συγκεκριμένα για το δικό μου τμήμα για το οποίο έχω δουλέψει αλλά και σε κάποιο άλλο, θα ήθελα να σας ενημερώσω πως είμαστε αρκετά ανταγωνιστικοί.»

Σ14: «Είναι ανταγωνιστικότητα τόσο με βάση τους κανόνες της αγοράς όσο και με τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα. ...Αυτή είναι μία συγκεκριμένη διάσταση της ανταγωνιστικότητας. Η ανταγωνιστικότητα στα ιδρύματα είναι και άλλη μία διάσταση που έχουν σχέση με τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα και όχι με τους κανόνες μόνο της ελεύθερης αγοράς»

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ή έννοια της ανταγωνιστικότητας στενά συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας δημιουργεί εύλογες απορίες ως προς τον τρόπο όχι μόνο αντιληψής της αλλά και εφαρμογής της στο πλαίσιο ενός οικονομοκεντρικού μοντέλου του Πανεπιστημίου. Οι αναλύσεις των παρακάτω ερωτημάτωνθα πλαισιώσουν ακόμα περισσότερο την έννοια αυτή εξειδικεύοντας την οικονομίστικη χροιά που προσλαμβάνει τα τελευταία χρόνια.

Ερευνητικά Ερωτήματα:

(α) Η ανταγωνιστικότητα των Πανεπιστημίων υπό την οπτική των συμμετεχόντων στην έρευνα και την πρακτική των διακρατικών συνεργασιών για μεταπτυχιακές σπουδές

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προκύπτουν από τις περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών των συμμετεχόντων σ' αυτή, συγκλίνουν σε γενικές γραμμές στη θέση ότι το ελληνικό Πανεπιστήμιο –αποτυπωμένο στην περίπτωση του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων-,υπόκειται σε μια μεταλλαγή προς την κατεύθυνση υπαγωγής των στόχων, των προσανατολισμών, των περιεχομένων σπουδών, της έρευνας και των πρακτικών τους σε μια κοινή ευρωπαϊκή πολιτική χωρίς, όμως, ουσιαστικά αποτελέσματα όσον αφορά στην ικανοποίηση τουστρατηγικού της στόχου –τον συντονισμό των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων για την εξασφάλιση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης.Ενδεικτικές είναι επί του προκειμένου οι παρακάτω απαντήσεις:

Σ1:«καλλιεργείται η συγκεκριμένη ανταγωνιστικότητα και συνεργασία στις χώρες από τις οποίες πηγάζει και ταιριάζει η οικονομία της γνώσης. Σε όσες χώρες αυτό δεν είναι οικείο αλλά ήρθε ως απαίτηση [όρα Ελλάδα], είναι συχνά αναποτελεσματικό!

Σ2:«Εμμένω στην άποψη ότι είμαστε μακριά από το να είμαστε ανταγωνιστικοί [...] αλλά είμαστε μέρος αυτού . μέρος είμαστε στον ανταγωνισμό.

Σ3:«...γινόμαστε ανταγωνιστικοί σε σχέση με τα άλλα πανεπιστήμια έχουμε μία καλή τιμή ... μία καλή φήμη [...]Ναι μεν έχουμε μία καλή κατάταξη, αλλά θα πρέπει να είναι τέτοιου βεληνεκούς που να μας ανεβάσει κι άλλο, ώστε να προσελκύουμε περισσότερους (φοιτητές)»

Σ4:«Είμαστε ένα καλό πανεπιστήμιο τουλάχιστον στο εθνικό πλαίσιο, πλην όμως χρειάζονται και πολλά άλλα για να γίνουμε ένα διεθνές πανεπιστήμιο»

Σ10:«Από την εμπειρίαμου δεν βλέπω να ενισχύεται η ανταγωνιστικότητα, απλώς βλέπω ότι πρέπει να διαχειριστούμε αυτά τα οποία μας έχουν δώσει, εεε αυτά τα οποία μας έχουν δώσει άλλοι. Δε βλέπω από την άλληκαι ειδικώς από τα μέλη (..)από

τα μέλη ΔΕΠ ούτε από την διοίκηση, εννοώ κεντρικώς να γίνεται το πανεπιστήμιό μας πιο ανταγωνιστικό και εφεξής θα έλεγα ότι από την εμπειρία μου έχω δει να δίνονται οι ευκαιρίες αλλά να μην αξιοποιούνται! [...] το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο εδώ ακολουθεί τη σημαία της δωρεάν εκπαίδευσης.».

Σ11: «Η ανταγωνιστικότητα στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελούσε και αποτελεί μείζον θέμα πολιτικής όχι μόνο του Υπουργείου αλλά και του ίδιου του Πανεπιστημίου ως προς τη χάραξη στρατηγικής πορείας στο πλαίσιο ας ειπωθεί μιας ευρωπαϊκοποίησης του ιδρύματος και μιας διεθνοποίησης του [...] εξ όσων γνωρίζω, σε διεθνές επίπεδο ή καλύτερα σε ευρωπαϊκό είμαστε νομίζω σε σχέση με τα υπόλοιπα σε ένα καλό επίπεδο. [...] Πρακτικά γινόμαστε να μην ανταγωνιστικοί γιατί έχουμε πολύ καλούς επιστήμονες οι οποίοι αποδίδουν τα μέγιστα σε ερευνητικό επίπεδο και σε συγγραφικό πλην όμως δεν μπορούμε να προσελκύσουμε πέραν ενός επιπέδου Erasmus ξένους φοιτητές προκειμένου να φοιτήσουν εδώ πέρα, να εισέλθει και ίσως και στην τοπική κοινωνία χρήμα»

Σ13: «είμαστε καλά [...] Καλά τα πάμε, θα μπορούσαμε και καλύτερα!»

Σ14: «αυτό που λέμε εξωστρέφεια και διεθνοποίηση του ιδρύματος δεν έχει γίνει, είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο»

Από τις παραπάνω απαντήσεις, προκύπτει η ενδιαφέρουσα διαπίστωση ότι οι συμμετέχοντες, αν και συμφωνούν στην άποψη ότι τα ελληνικά Πανεπιστήμια υστερούν όσον αφορά στην ανταγωνιστικότητά τους, προσεγγίζουν την έννοια υπό διαφορετική οπτική – εστιασμένη σε δυο διαστάσεις της, που εκφράζουν διαμετρικά αντίθετη φιλοσοφία και ιδεολογία σχετικά με την ταυτότητα, τον ρόλο, τη λειτουργία και την αποστολή του Πανεπιστημίου: την παραμελημένη ανθρωπιστική και την τρέχουσα οικονομικοκεντρική.

Αναλυτικότερα, είναι εμφανές ότι τόσο το ακαδημαϊκό όσο και το διοικητικό προσωπικό των Ανθρωπιστικών/Κοινωνικών σχολών και τμημάτων που συμμετέχουν στην έρευνα, υποστηρίζουν την εγγενή αδυναμία αυτών να καταστούν ανταγωνιστικά (ενδεικτικά, συνεντεύξεις 1η, 2η, 3η, 10η πιο πάνω) στη βάση «παρωχημένων» αντιλήψεων περί «ανταγωνιστικότητας», οι οποίες απηχούν την ιδέα ενός Πανεπιστημίου χουμπολτιανού χαρακτήρα, με ανθρωπιστική διάσταση και αποστολή του την ελεύθερη και σφαιρική ανάπτυξη των ατόμων μέσω της πνευματικής τους καλλιέργειας ως αυτοσκοπού (Πυργιωτάκης, 2004). Ενός προτύπου Πανεπιστημίου, δηλαδή, που πόρρω απέχει από τη σύγχρονη εκδοχή του ως παραγωγικής δύναμης (Παυλίδης, 2007) στο πλαίσιο των απαιτήσεων του διεθνούς καπιταλιστικού καταμερισμού εργασίας (Μαυρουδέας, 2004), την οποία φαίνεται ότι απορρίπτουν ενσυνείδητα, τόσο επειδή στρεβλώνει τον χαρακτήρα της παιδείας ως δημόσιου αγαθού και μεταλλάσσει τη γνώση σε εμπορευματοποιημένο προϊόν, όσο γιατί

επιβάλλεται από μια εκπαιδευτική πολιτική ξένη προς τις εθνικές ιδιαιτερότητες και ασύμβατη με τα εθνικά συμφέροντα.

Είναι χαρακτηριστική, επί του προκειμένου, η απάντηση του μέλους ΔΕΠ της Φιλοσοφικής Σχολής, ο οποίος συσχετίζοντας την προωθούμενη σε επίπεδο Ε.Ε. ανταγωνιστικότητα και συνεργασία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων με την οικονομία της γνώσης και τα εξ αυτής προερχόμενα ενδιαφέροντα των οικονομικά ισχυρών ευρωπαϊκών κρατών, ερμηνεύει άμεσα την υστέρηση των ελληνικών Πανεπιστημίων στον συγκεκριμένο τομέα ως απόρροια ενσυνείδητης αντίδρασης σε μια επιβεβλημένη από την Ε.Ε. πολιτική που αντιστρατεύεται τα εθνικά δεδομένα.

Σ1: «Είτε αυτές οι χώρες δεν είναι έτοιμες είτε δεν θέλουν να προσαρμοστούν στα ευρωπαϊκά μοντέλα τα οποία υπαγορεύουν έμμεσα ή άμεσα εφαρμογή διατάξεων με την οποία εθνικά, δημόσια ή πολιτικά συμφέροντα θίγονται, (όπως) η Ελλάδα».

Έτερο μέλος ΔΕΠ της Φιλοσοφικής Σχολής, εξάλλου, υποστηρίζει ότι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι ανταγωνιστικό στο πλαίσιο, όμως, μιας σαφώς διαφορετικής αντίληψης από την τρέχουσα τεχνοκρατική –αυτής που έχει επίκεντρό της τους φοιτητές και την προσωπική τους ανάπτυξη και ευημερία και όχι τους νόμους της οικονομίας, τους κανόνες της αγοράς και τα συμφέροντα των ισχυρών παραγωγικών δυνάμεων

Σ4: «Το δικό μας πανεπιστήμιο είναι ανταγωνιστικό, όμως πιο πολύ στραμμένο στα ζητήματα δημόσιου χαρακτήρα, στο πώς οι φοιτητές θα υποστηριχθούν και σε λιγότερο σε τέτοια ζητήματα οικονομικό-ανταγωνιστικού ενδιαφέροντος. Είναι μία τέτοια αντίληψη διαφορετική»

Σ' αυτή την αντίληψη συντάσσεται και το μέλος ΔΕΠ του ΠΤΔΕ, ο οποίος αναδεικνύει και υπογραμμίζει την «άλλη» διάσταση της ανταγωνιστικότητας, την οποία οφείλουν να ενστερνίζονται και να προωθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα από τη φύση τους και την αποστολή τους, αφήνοντας να διαφανεί καθαρά η αντιρρητική του θέση απέναντι στην ιδέα ενός Πανεπιστημίου της Αγοράς, που εργαλειοποιεί την έννοια για την ικανοποίηση οικονομικών και μόνον επιδιώξεων:

Σ5: «Η ανταγωνιστικότητα στα ιδρύματα είναι και άλλη μία διάσταση που έχει σχέση με τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα και όχι με τους κανόνες μόνο της ελεύθερης αγοράς»

Η «διαφορετική» αυτή αντίληψη συγκεκριμενοποιείται και αποδεικνύεται στην εφαρμογή της μέσα από την περιγραφή των αυτοαναφορικών εμπειριών της διοικητικής υπαλλήλου ΠΤΔΕ, στις οποίες φαίνεται ότι η έλλειψη ενισχυμένης ανταγωνιστικότητας του Πανεπιστημίου οφείλεται βασικά στην ενσυνείδητη απόρριψη της οικονομοκεντρικής διάστασης, που της αποδίδεται στην επίσημη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, όπως

εκφράζεται με την έμπρακτη άρνηση να στρεβλωθεί ο χαρακτήρας της παιδείας ως δημόσιου αγαθού και να μεταλλαγεί η γνώση σε εμπορευματοποιημένο προϊόν.

Σ10:«..στα μεταπτυχιακά το οποίο είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχόλησε και απασχολεί ακόμα το πανεπιστήμιο, το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο εδώ ακολουθεί τη σημαία της δωρεάν εκπαίδευσης. Τα μεταπτυχιακά τα οποία λειτουργούν με αμοιβή των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών και τα οποία τα απορρίπτουμε συλλήβδην. Αν και στις τελευταίες συγκλήτους έχει τεθεί θέμα ειδικά για διαπανεπιστημιακά μεταπτυχιακά και διατμηματικά ερευνητικά προγράμματα τελικά δεν ξέρω αν έχουν τελείως απορριφθεί, έχουν απορριφθεί ή έχουν κάποια περάσει γιατί ήταν πολύ σημαντικά για την επαγγελματική εξειδίκευση των συμμετεχόντων αλλά ουδέποτε δεν υπήρχε πρόθεση να τα προχωρήσουμε»

Από αυτές τις αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες η ανταγωνιστικότητα των Πανεπιστημίων (πρέπει να) αξιολογείται με ακαδημαϊκά και κοινωνικά κριτήρια, τις

Σ2:«ακαδημαϊκές διαδικασίες αναφορικά με το περιβάλλον στο οποίο ζούμε»,

κρατούν αποστάσεις οι διδάσκοντες σε σχολές Φυσικών και Θετικών Επιστημών, οι οποίοι προσλαμβάνουν, νοσηματοδοτούν και ερμηνεύουν την ανταγωνιστικότητα στη βάση της χρηστικότητας των παραγόμενων προϊόντων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων - ανάμεσα στα οποία και οι φοιτητές/απόφοιτοι τους- αναφορικά με την προώθηση της καινοτομίας και τη λογική της εμπορευματοποίησης.

Ενδεικτική, επί του προκειμένου, είναι η εκτίμηση της αναγνωρισμένης ανταγωνιστικότητας της Ιατρικής Σχολής Ιωαννίνων από το μέλος ΔΕΠ Ιατρικής Σχολής με κριτήριο την προσέλκυση φοιτητών, την επαγγελματική κατάρτιση και την απορρόφηση κονδυλίων.

Σ5:«...η Ιατρική Ιωαννίνων είναι το πλέον ανταγωνιστικό τμήμα του πανεπιστημίου με ένα πολύ καλό δυναμικό εισροής φοιτητών, από τα καλύτερα θα έλεγα και ομοίως και εκροής-αποφοιτήσεως. Οι φοιτητές που είναι απόφοιτοι της Ιατρικής εκτός του ότι βρίσκουν άμεσα επαγγελματική αποκατάσταση, οι ίδιοι ως νέοι ερευνητές θα παράξουν καινοτόμο έργο σε σημαντικούς τομείς της Ιατρικής και σε συνάρτηση με τις νέες τεχνολογίες. Ανταγωνιστικοί εκ τούτου γινόμαστε και στη απορρόφηση κονδυλίων και προγραμμάτων».

Στο ίδιο μήκος κύματος, το μέλος ΔΕΠ τμήματος Φυσικής υπεραμύνεται της ανταγωνιστικότητας του τμήματός της τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο εστιάζοντας, όμως, μόνον στις εκροές του και την ποιότητα αυτών σε επίπεδο κατάρτισης και παραγωγής επιτευγμάτων:

Σ6:«η ανταγωνιστικότητα καλλιεργείται όχι μόνο εσωτερικά στη χώρα αλλά και εξωτερικά και αυτό διότι οι δικοί μας απόφοιτοι είναι πρώτοι στη συνέχιση των

μεταπτυχιακών και διδακτορικών τους σπουδών στο εξωτερικό και συνάμα οι δικοί μας απόφοιτοι διακρίνονται σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο για την κατάρτιση και τα επιτεύγματά τους, στον τομέα τουλάχιστον των φυσικών επιστημών».

Στο ίδιο μήκος κύματος και η διοικητικός υπάλληλος τμήματος Φυσικών Επιστημών, αξιολογεί την ανταγωνιστικότητα των τμημάτων των Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου με βασικό κριτήριο τις εισροές φοιτητών ως οικονομικού πόρου και τις αντίστοιχες εκροές ως ανθρώπινου πόρου για την κάλυψη των αναγκών του καταμερισμού εργασίας και της «απασχολησιμότητας»

***Σ12:**«Πρακτικά γινόμαστε να μεν ανταγωνιστικοί γιατί έχουμε πολύ καλούς επιστήμονες οι οποίοι αποδίδουν τα μέγιστα σε ερευνητικό επίπεδο και σε συγγραφικό πλην όμως δεν μπορούμε να προσελκύσουμε πέραν ενός επιπέδου Erasmus ξένους φοιτητές προκειμένου να φοιτήσουν εδώ πέρα, να εισέλθει και ίσως και στην τοπική κοινωνία χρήμα. Από αυτή την άποψη ανταγωνιστικοί δεν είμαστε στους εισερχόμενους φοιτητές [...] όμως σε ερευνητικό νομίζω τα πάμε πολύ καλά και ειδικότερα οι απόφοιτοι των θετικών επιστημών οι οποίοι γίνονται ανάρπαστοι από την Γερμανία, την Ελβετία, την Αγγλία. Τουλάχιστον για την Ιατρική και την Πληροφορική έχουμε πολύ καλά αποτελέσματα»*

Η αντιπαραβολή των παραπάνω αντιλήψεων οδηγεί σε μια δεύτερη σημαντικότερη διαπίστωση, η οποία σχετίζεται με το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο συγκροτεί, ενιαίο εκπαιδευτικό οργανισμό, που αποτελείται, όμως, αθροιστικά από διαφορετικές σχολές και τμήματα, αυτοτελή και αυτοδιοικούμενα, τα οποία υπηρετούν διαφορετικές επιστήμες –τις Ανθρωπιστικές, τις Κοινωνικές και τις Φυσικές/Θετικές. Έτσι, το εννοιολογικό περιεχόμενο της ανταγωνιστικότητας σε διάφορες σχολές/τμήματα καθώς και οι βαθμοί και οι ρυθμοί ανάπτυξης της συναρτώνται άμεσα με τις θέσεις που κατέχουν οι παραπάνω επιστήμες στο σύγχρονο ακαδημαϊκό συγκείμενο χάρη στη λειτουργικότητά τους.

Κατανοεί κανείς από τα παραπάνω ότι η γνώση έχει μετετραπεί από δημόσιο αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα σε καταναλωτικό αγαθό, επαγγελματικό εφόδιο και χρηστικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής συνοχής· στόχοι οι οποίοι τίθενται σε όλα τα θεσμικά κείμενα που καταγράφησαν στο δεύτερο κεφάλαιο. Στο παρόν εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον υπογραμμίζεται η αναγνώριση και η αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης, της τεχνογνωσίας και της έρευνας ως μέσων οικονομικής ανάπτυξης στο πλαίσιο των παραγωγικών διαδικασιών και στη βάση της λογικής της αγοράς (Σταμάτης, 2005), ανάγει τις Φυσικές και Θετικές Επιστήμες σε ενδεδειγμένο εργαλείο για την «παραγωγή» αποδοτικού και αποτελεσματικού ανθρώπινου κεφαλαίου της Ε.Ε. στο εξόχως ανταγωνιστικό σύγχρονο διεθνές οικονομικό περιβάλλον, ικανού να προαγάγει την αναπτυξιακή πορεία της χώρας. Αντίθετα, παρατηρείται η υποβάθμιση των Ανθρωπιστικών και των Κοινωνικών Επιστημών ως ελκυστικών πεδίων με σχολές και

τμήματα αντιστοίχως δεδομένου της μη στενής σύνδεσης των πεδίων αυτών με τη αγορά εργασίας, την απασχολησιμότητα και την αποκόμιση άμεσου κέρδους από την παραγωγή γνώσης. Η υποβάθμιση αυτή συντελείται ταυτόχρονα με τη μετάβαση από την κοινωνία της γνώσης στην οικονομία της γνώσης και δεν μπορεί παρά να έχει επιπτώσεις στην ελκυστικότητα των πεδίων αυτών αλλά και στους αποφοίτους τους, με αποτέλεσμα να στερούνται ευκαιριών αλλά και δυνατοτήτων. Από τη μια, οι σχολές και τα τμήματα αυτά σ' ένα πρώτο επίπεδο στερούνται των απαραίτητων οικονομικών πόρων ώστε να αναδειχθούν σε ανταγωνιστικά και από την άλλη, οι απόφοιτοι τους στερούνται εργασιακών ευκαιριών σ' ένα περιβάλλον ανταγωνιστικό που σκοπό μέσω της μετάδοσης της γνώσης έχει την αποκόμιση του μεγαλύτερου δυνατού κέρδους.

Κατά συνέπεια, οι σχολές των Φυσικο – Θετικών Επιστημών (εκλυστικές όχι μόνο στην εισροή οικονομικών πόρων αλλά και ανθρωπίνου-φοιτητικού δυναμικού) είναι λογικό να καθίστανται πιο ανταγωνιστικές και το ανθρώπινο δυναμικό τους να συνηγορεί στην ιδέα ενός Πανεπιστημίου οργανωμένου στη βάση επιχειρηματικών προτύπων (Cowen, 1991; Μαυρουδέας, 2004) με κεντρικό άξονά του την ανταγωνιστικότητα στην τεχνοκρατική εκδοχή της. Η διαφορετική αυτή «ανάγνωση» αλλά και πλαισίωση του όρου της ανταγωνιστικότητας από τα μέλη των διαφόρων σχολών και τμημάτων, προσδιορίζει με σαφήνεια τον χαρακτήρα, τους στόχους και τη λειτουργία αυτών των τμημάτων ως προς την υιοθέτηση σχετικών αποφάσεων με κατεύθυνση προσαρμογής τα θεσμικά κείμενα της Ε.Ε. Καθορίζει στην πλειοψηφία τους τις αντιλήψεις του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού το οποίο απασχολούν διαμορφωμένες στη βάση των εμπειριών τους, όπως αντανakλώνται σε όλες τις απαντήσεις τους.

(β) Σύστημα μεταφοράς ευρωπαϊκών μονάδων

Η καθιέρωση στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Μπολόνιας και η θεσμοθέτηση σε επίπεδο εθνικό ενός συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων από ένα Πανεπιστήμιο της Ευρώπης σε άλλο με στόχο τη σύγκλιση των ευρωπαϊκών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου Ε.Χ.Α.Ε, υπακούει, κατά την επίσημη ευρωπαϊκή και εγχώρια ρητορική, στην ανάγκη αποκατάστασης της τάξης «σ' ένα ετερομερές και εν πολλοίς άναρχο πλαίσιο λειτουργίας των Πανεπιστημίων στις διάφορες χώρες» (Ματθαίου, 2005). Προβάλλεται στην ίδια λογική, ως μέτρο καθαρά λειτουργικού χαρακτήρα και τεχνικής διάστασης (Σιάκαρης, 2004), που, προωθεί την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης με προοπτική την οικοδόμηση μιας Ευρώπης της Γνώσης με ενδυναμωμένες όλες της τις διαστάσεις, την πνευματική, τη μορφωτική, την κοινωνική, αλλά και την επιστημονική - τεχνολογική.

Την άποψη ότι το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων συνιστά ρύθμιση καθαρά λειτουργικού και διαχειριστικού χαρακτήρα, φαίνεται να μοιράζεται η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ενδεικτικές επί τούτου είναι οι παρακάτω απαντήσεις, οι οποίες αναπαράγουν τη λογική των επίσημων θεσμικών κειμένων:

Σ4:«[...] αυτό το θέμα των ECTS το βλέπω από την πρακτική του σκοπιά. Δηλαδή από τη στιγμή που υπάρχει μεγάλη κινητικότητα των προπτυχιακών, μεταπτυχιακών φοιτητών και διδασκόντων και από τη στιγμή που μεγάλος αριθμός φοιτητών, ευρωπαϊών φοιτητών θέλει να μετακινηθεί για να κάνει τις σπουδές του σε άλλο ένα πανεπιστήμιο της Ευρώπης, προφανώς πρέπει να υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα το οποίο θα διασφαλίζει ότι ο φοιτητής με μεγάλη άνεση θα πάει σε μία άλλη χώρα και θα συνεχίζει τις σπουδές του. Δηλαδή δεν θεωρώ ότι τα ECTS έχουν να κάνουν με τόσο θέματα ανταγωνιστικότητας, αξιολόγησης: είναι περισσότερο θέμα πρακτικό»

Σ5:«οι πιστωτικές μονάδες κατά βάση ωφελούν την κινητικότητα, την ανταλλαγή γνώσεων, την ανταλλαγή πληροφορίας στους νέους ανθρώπους [...] Είναι πολύ σημαντικό ιδιαίτερα σε προπτυχιακό επίπεδο να υπάρξει η κινητικότητα των φοιτητών ώστε να αντιληφθούν σε Μεταπτυχιακό και σε Διδακτορικό επίπεδο τις δυνατότητες-ευκαιρίες τους όχι μόνο σε μία μικρή χώρα όπως η Ελλάδα αλλά σε ένα μεγαλύτερο ευρύτερο πλαίσιο. Η κινητικότητα ωφελήθηκε πραγματικά από τις πιστωτικές μονάδες [...] είμαι υπέρμαχος αυτών απλώς σε μακρό-επίπεδο θα πρέπει τα μέλη ΔΕΠ να αντιληφθούν ότι οδηγούμαστε στην ολοκλήρωση των πανεπιστημίων σε οριζόντια γραμμή δηλαδή στη δημιουργία ενός Ενιαίου Πανεπιστημίου όπως αυτό δημιουργήθηκε στον Ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης»

Σ6:«Οι πιστωτικές μονάδες δημιουργήθηκαν με βάση τις συνθήκες της Μπολόνιας προκειμένου να διευκολύνεται τόσο η ανταλλαγή των φοιτητών αλλά και να υπάρξει η διάχυση της πληροφορίας και της γνώσης εντός της ένωσης, όσο και για έναν δεύτερο σκοπό σε πιο μακρό- επίπεδο: στο να μπορεί να υπάρξει και επαγγελματική κινητικότητα έχοντας ήδη οι φοιτητές αποκτήσει τα καλύτερα εφόδια για αυτή την εξέλιξη [...] Υπάρχουν χώρες που ζητούν ανώτατο εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να στελεχώσουν μονάδες στις οποίες οι ίδιες οι χώρες δεν μπορούν να καλύψουν Άρα οι πιστωτικές μονάδες καλύπτουν και το κενό αλληλομεταφοράς της γνώσης αλλά και το επαγγελματικό: είναι κάτι το θετικό»

Σ7:«Τώρα αν θέλετε την προσωπική μου εκτίμηση είναι μία πολύ ενδιαφέρουσα πρόβλεψη, πολύ χρήσιμη που επιτρέπει κινητικότητα και εμπειρίες σε διαφορετικά περιβάλλοντα φοιτητών για ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις σπουδές τους και τη σταδιοδρομία τους στο προπτυχιακό και σε κάθε άλλο επίπεδο σπουδών. Είμαι πολύ θετικός.

Σ9:«Αυτό το οποίο έχει κάνει, (xx/x) έχουν κάνει τα ECTS είναι ότι έχουν βοηθήσει πολύ στη δημιουργία μιας ενιαίας παιδείας σε αυτόν τον Ευρωπαϊκό Χάρτη Ανώτατης Εκπαίδευσης [...] Θετικό είναι πολύ και μάλιστα και θα δούμε και τη συνέχεια πόσο ακόμα μπορεί να βελτιωθεί αυτό»

Σ10: «δημιουργούν και ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς σε σχέση με τα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια δηλαδή έχουμε εναρμονιστεί τουλάχιστον τυπικά σε αυτό τον τομέα [...] Άρα βλέπουμε από ένα κρατικό και εθνικό επίπεδο να περνάμε σε ένα υπερεθνικό και ευρωπαϊκό αντίστοιχα. Δε θα αργήσει και το διεθνές πιστεύω»

Σ15: «Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμα ειδικά για τα νέα παιδιά που θέλουν να βρουν μια διέξοδο στο εξωτερικό. Είναι χρήσιμο και πρέπει να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο»

Στις παραπάνω περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών ακαδημαϊκών και διοικητικού προσωπικού αποτυπώνεται η θετική αξιολόγηση του μέτρου, η οποία, μάλιστα, συνοδεύεται σε ορισμένες περιπτώσεις από εκφράσεις έκδηλου ενθουσιασμού και προσδοκιών για επέκτασή του. Αν, όμως, η καθιέρωση του συστήματος μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων, με την έννοια του μέτρου το οποίο εγγράφεται στα προτάγματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διευκόλυνση της μετακίνησης των φοιτητών και την ενίσχυση της απασχολησιμότητας στον ευρωπαϊκό χώρο, προσλαμβάνεται, νοηματοδοτείται και ερμηνεύεται γενικά ως θετική ρύθμιση καθαρά διαχειριστικού χαρακτήρα και πρακτικής χρησιμότητας, δεν λείπουν οι ενστάσεις ως προς τη λειτουργία και τη λειτουργικότητά της, όπως φαίνεται στις αμέσως επόμενες απαντήσεις.

Σ2: «Υπάρχει μία, πώς θα το έλεγα, εδώ υπάρχει ένας εξισωτισμός. Δηλαδή και τα βασικά μαθήματα, ο σκληρός κορμός των μαθημάτων μιας ειδικότητας, μαζί με τα δευτερεύοντα παίρνουν τις ίδιες μονάδες. Αυτού του είδους η εξίσωση των μαθημάτων οδηγεί σε ένα είδος γενικής χαλάρωσης αφού όλοι κάνουν πολύ καλά τα πράγματα και με τρόπο ισότιμο εξωτερικά. Δεν ξέρω αν μπορεί να καλλιεργηθεί οποιαδήποτε ανταγωνιστικότητά εσωτερικά [...] Άρα όλα αυτά υπακούουν σε μία λογική εξισωτισμού, εξίσωσης, που είναι εξίσωση προς τα κάτω. Αρνητικά το βλέπω αυτό, δεν ξέρω αν σας απάντησα σε αυτό»

Σ3: «Όλα τα μαθήματα έχουν τα ίδια ECTS αν και ο φόρτος εργασίας που αντανakλάται είναι τελείως διαφορετικός [...]. Ενώ τα επαγγελματικά δικαιώματα βρήκαν τρόπο να εξισωθούν στην ΕΕ, οι πιστωτικές μονάδες ακόμα δημιουργούν ζητήματα»

Σ5: «Οι πιστωτικές μονάδες τουλάχιστον για το τμήμα μας αποτέλεσαν στο παρελθόν σημείο τριβής προκειμένου κάποια μαθήματα να λάβουν άλλες μονάδες ενώ κάποια άλλα διαφορετικές το οποίο βέβαια είχε μία λογική πάνω στο χρόνο και φόρτο εργασίας τόσο του καθηγητή όσο και του μαθητή, και δεν εννοώ μόνο με τη φυσική του παρουσία στο πανεπιστήμιο εννοώ και με τις ώρες που πρέπει κάποιος να αφιερώσει εφόσον φύγει από το πανεπιστήμιο και από την αίθουσα ή από το εργαστήριο».

Σ8: «Από μόνα τους όχι, δηλαδή αυτό το σύστημα διασφάλισης ποιότητας το είχα ψάξει αρκετά, υποτίθεται ότι πρέπει να διασφαλίσει κ κάποια στοιχειώδη τυποποίηση όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών για να πεις ότι τα μαθηματικά που κάνω εγώ

είναι τα ίδια με τα μαθηματικά που κάνει Αθήνα ούτως ώστε να πάω εγώ με τα ECTS μου και τον τίτλο. Αυτό υπάρχει στην Αγγλία [...] δεν υπάρχει ως δομή αυτοτελής εδώ. [...] Απλά αυτό που έγινε είναι ότι με κάποιο τρόπο οι ώρες διδασκαλίας μετατράπηκαν σε ECTS [...] Απλά κάποια στιγμή επιβλήθηκαν τα ECTS και αυτό το πράγμα οδήγησε στο να υπάρχει μια μετάβαση από αυτό που λέμε διδακτικές μονάδες σε αυτό που λέμε ECTS χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη ρύθμιση του προγράμματος σπουδών [...]. Δεν έχουμε εξοικειωθεί με την έννοια του ECTS.

Σ10:*«Δεν ξέρω τί διασφαλίζει και σε ποιο βαθμό. Ξέρω ότι όλα τα μαθήματα και βασικού κορμού και τα υπόλοιπα έχουν την ίδια βαθμολογία. Εγώ όμως θα το προσεγγίσω ως προσπάθεια. Βέβαια με το να δίνουμε τα ίδια ects σε όλους διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μία εξίσωση τόσο στα μαθήματα κορμού όσο και στα μαθήματα επιλογής, κατεύθυνσης ή εξειδίκευσης»*

Οι παραπάνω απαντήσεις δημιουργούν την αίσθηση ότι το υπό διερεύνηση θέμα προσεγγίζεται επιφανειακά από όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Οι εκφερόμενες αντιρρήσεις φαίνεται να εστιάζουν σε πτυχές που άπτονται διαδικαστικών θεμάτων και εκφράζουν συγκαλυμμένες προσωπικές αντιδράσεις απέναντι σε εσωτερικές αγκυλώσεις, «συντεχνιακά», στη βάση τους, ζητήματα. Αυτά σχετίζονται με το αξιολογούμενο μέσω των ECTS κύρος των διδασκόμενων μαθημάτων και, κατ' επέκταση, των διδασκόντων αλλά και της σχολής ή του τμήματος στο οποίο ανήκουν. Η αναζήτηση των βαθύτερων σκοπών και στόχων της εφαρμογής των ECTS απουσιάζει ακόμη και στις περιπτώσεις των συμμετεχόντων που απομυθοποιούν τον ρόλο τους ως στοιχείου προώθησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Αφενός, τα αναγνωρίζουν ως χρηστικό εργαλείο για τη διαμόρφωση και την παγίωση του ενιαίου Ε.Χ.Α.Ε. και αφετέρου, για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας στην Ε.Ε. Ως αποτέλεσμα, ο ρόλος των ECTS δεν ερμηνεύεται σε συνάρτηση με την προαναφερόμενη ευρωπαϊκή οδηγία να καταστεί η ευρωπαϊκή οικονομία της γνώσης η πιο ανταγωνιστική σε πλανητικό επίπεδο (European Council, 2000, σ.1-2). Δεν λαμβάνεται ούτε υπόψη η σημασία της εφαρμογής για τη σταδιακή θεσμική και ιδεολογική μεταλλαγή των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων σε οργανισμούς παραγωγής προϊόντων και προσέλκυσης πελατών (Ρόκος, 2008), στη βάση επιχειρηματικών πρακτικών που θέλουν η γνώση που προσφέρουν τα Πανεπιστήμια να αποτυπώνεται σε μετρήσιμες μονάδες κοινές για όλους. Αφήνει λίγο χώρο έτσι, στις εθνικές πρακτικές να εφαρμοσθούν και ακόμα λιγότερο στα ίδια τα πανεπιστήμια, να διαπλάσουν τον Άνθρωπο της Γνώσης που εκ προοιμίου στόχο έχει την αναζήτηση της αλήθειας μέσω της έρευνας.

(γ) Κινητικότητα φοιτητών/ακαδημαϊκών/διοικητικού προσωπικού;

Η ενθάρρυνση της κινητικότητας φοιτητών και ακαδημαϊκών, ορίζεται ως βασικός άξονας δράσης των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων τόσο στο κείμενο της Συνθήκης του Μάαστριχτ όσο, πολύ περισσότερο, σ' αυτό της Διακήρυξης της Μπολόνιας με ρητό σκοπό

την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή της διάσταση. Ως κεντρικό σημαίνουν στον επίσημο ευρωπαϊκό λόγο, η «ποιότητα στην εκπαίδευση» εντός του ενιαίου ευρωπαϊκού κοινωνικό-μορφωτικού χώρου, παραπέμπει, σ' ένα πρώτο επίπεδο, στον πνευματικό-μορφωτικό και τον κοινωνικό ρόλο των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Συστημάτων να παράσχουν στους φοιτητές τους υψηλού επιπέδου παιδεία ενισχύοντας μέσω της κινητικότητας αυτών αλλά και των δασκάλων τους την ανταλλαγή και τη διάχυση γνώσεων απαραίτητων για την κοινωνική και την ατομική πρόοδο στο πλαίσιο της αναδυόμενης Ευρώπης της Γνώσης. Επιπλέον, με τη διευκόλυνση της επαφής και των συναλλαγών των Ελλήνων φοιτητών με φοιτητές από άλλες χώρες, αναμένεται αυτοί να συνειδητοποιήσουν τις κοινές πολιτισμικές αξίες που μοιράζονται μεταξύ τους και να διαμορφώσουν πλάι στην εθνική τους ταυτότητα και αυτή του Ευρωπαίου πολίτη (Κλάδης, 2000).

Μια πρώτη ανάγνωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων δείχνει ότι στις εμπειρίες τους η κινητικότητα φοιτητών/ακαδημαϊκών έχει τη διάσταση του μορφωτικού μέσου και της ευνοϊκής ρύθμισης για την απόκτηση πολυεπίπεδων γνώσεων και την προαγωγή της μάθησης στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Γι' αυτό και όχι μόνον αξιολογείται θετικά αλλά και η προώθησή της εκτιμάται ως αναγκαία. Ενδεικτικές είναι επί του προκειμένου οι παρακάτω ανθολογημένες απαντήσεις:

Σ1: «[...] όταν πρωτοήρθα στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων η συγκεκριμένη διάταξη δεν υφίστατο καθόλου, ήταν μία απαράδεκτη κατάσταση. [...] Σήμερα η κατάσταση έχει αλλάξει προς το καλύτερο [...] Δεν μπορεί βέβαια ένας ακαδημαϊκός να πιστεύει πως ο ίδιος είναι ακαδημαϊκός χωρίς να μπορεί να έχει συνομιλήσει σε ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο με συναδέλφους του ή να έχει επισκεφτεί και να δει ιδίους όμμασι αυτή τη νέα φιλοσοφία η αυτό το νέο τρόπο που προτείνεται ως σκέψη ή λειτουργία»

Σ3: «Θα μπορούσε να είναι και πιο έντονο ως φαινόμενο αλλά χρειάζεται και πιο έντονη προσπάθεια απ' όλους μας»

Σ4: «Θα έλεγα ότι σε ένα ποσοστό αυτοί οι οποίοι αξιοποιούν τα προγράμματα αυτά σε μικρότερο μεγαλύτερο βαθμό αποκομίζουν σημαντικά οφέλη, σημαντικές εμπειρίες. Διότι δεν είναι μόνο η γνώση που θα πάρεις από εκεί που θα πας από ένα πανεπιστήμιο άλλο που θα επισκεφτείς, είναι ακριβώς και μόνο η παραμονή σε μία άλλη ευρωπαϊκή χώρα και η παρατήρηση ακόμα και ο εντοπισμός του πώς λειτουργούν τα πανεπιστήμια αυτά και τι περιθώρια έχουν»

Σ7: «Το δικό μας τμήμα δεν έχει τόσο μεγάλη στόχος του δικού μας ιδρύματος θα πρέπει να είναι να αυξηθεί το ποσοστό αυτό συμμετοχής, να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις και το πλαίσιο το οποίο θα επιτρέψει τόσο σε περισσότερους εκπαιδευτικούς να έχουν την εμπειρία κινητικότητας και εντός και εκτός Ελλάδος, κατά προτεραιότητα εκτός Ελλάδας».

Σ8:«Η κινητικότητα παράγει οφέλη όταν μόνο τα άτομα που φεύγουν πρέπει να γυρίσουν εδώ πέρα και να φέρουν αυτά τα οποία αποκόμισαν. Έτσι θα επιτευχθεί και αυτή η ανασυγκρότηση που είπαμε. Είναι ένα σημαντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η κινητικότητα έχει εγκαθιδρυθεί με αποτέλεσμα όχι μόνο να πάρεις γνώση αλλά να τις φέρει στη χώρα και να ξαναδημιουργηθεί κάτι»

Σε καμία από τις δεκαπέντε απαντήσεις δεν ανιχνεύεται, ούτε ως υπόνοια των συνεντευξαζομένων, η άποψη ότι η προωθούμενη στο πλαίσιο της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής κινητικότητα του φοιτητικού, ακαδημαϊκού και διοικητικού δυναμικού των Πανεπιστημίων συνιστά τεχνοκρατικού χαρακτήρα μέτρο, που υπακούει σε σκοπούς ξένους προς την παιδευτική και κοινωνική αποστολή των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Συνάγεται, όμως, έμμεσα ως συμπέρασμα από τη διαφοροποίηση του βαθμού ανάπτυξης της σχετικής πρόβλεψης από Σχολή σε Σχολή και από Τμήμα σε Τμήμα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών των συμμετεχόντων που υπηρετούν τις Ανθρωπιστικές και τις Κοινωνικές Επιστήμες, η εφαρμογή της κινητικότητας είναι περιορισμένης έκτασης στις Σχολές και τα Τμήματά τους:

Σ1:«[...] μπορεί η μετακίνηση να μην περιλαμβάνει και έξω-πανεπιστημιακά και κοινωνικά δίκτυα γιατί είμαστε ακόμα σε ένα αρχικό στάδιο»

Σ2: «[...] αυτού του είδους συνεργασία από όσο ξέρω είναι πολύ περιορισμένη αναφορικά με το δικό μας πανεπιστήμιο (σχολή, προφανώς) [...] Εκπαιδευτικοί πανεπιστημιακοί μετακινούνται μικρός αριθμός των φοιτητών μας μετακινείται μικρός επίσης αριθμός διοικητικών υπαλλήλων. Υπάρχει μία δυσκολία θα έλεγα»

Σ3:«Θα μπορούσε να είναι και πιο έντονο ως φαινόμενο [...]»

Σ7:«Δεν μπορούμε να μιλήσουμε για το πανεπιστήμιο, να μιλήσουμε για το τμήμα εδώ. Για παράδειγμα, το τμήμα Οικονομικών έχει μία άνευ προηγουμένου κινητικότητα και διδασκόντων και φοιτητών. Το δικό μας τμήμα δεν έχει τόσο μεγάλη, στόχος του δικού μας ιδρύματος θα πρέπει να είναι να αυξηθεί το ποσοστό αυτό συμμετοχής, να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις και το πλαίσιο το οποίο θα επιτρέψει τόσο σε περισσότερους εκπαιδευτικούς να έχουν την εμπειρία κινητικότητας και εντός και εκτός Ελλάδος, κατά προτεραιότητα εκτός Ελλάδας»

Σ10:«Η κινητικότητα απευθύνεται σε όλους αλλά [...]είναι μία πιο μικρή ομάδα που είναι πιο καινοτόμος και πιο τολμηρή και κάνει χρήση όλων αυτών»

Αντίθετα, στις Σχολές των Φυσικών και των Θετικών/Ιατρικών Επιστημών παρουσιάζει πλήρη ανάπτυξη:

Σ5:«[...] είμαστε από τα πιο σύγχρονα τμήματα τα οποία συμμετέχουν στην κινητικότητα με τα μεγαλύτερα ποσοστά νομίζω. Αυτό θα σας έχουν πει και τα γραφεία του Erasmusτου πανεπιστημίου μας»

Σ6:«Η κινητικότητα αποτελούσε και αποτελεί το πρώτο κατεξοχήν ζήτημα συμμετοχής των φοιτητών μας, των καθηγητών αλλά και των διοικητικών[...] Στο δικό μας τμήμα έχει ενισχυθεί ειδικώς τα τελευταία χρόνια με συνεργασίες τόσο με τη Γερμανία όσο και με την Αγγλία αλλά και με την Γαλλία [...] πλέον αρχίζει η κινητικότητα με μία άλλου είδους μομφή να υπάρχει προκειμένου να μετακινούνται οι φοιτητές στην Αμερική βασιζόμενοι σε διμερείς σχέσεις του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και ανταλλαγές φοιτητών.»

Σ13:«[...] νομίζω ότι κινητικότητα έλαβε χώρα στο δικό μας πανεπιστήμιο. Έχουμε μεγάλη εξερχόμενη κινητικότητα ειδικώς των θετικών επιστημών [...]. Τα μέλη ΔΕΠ έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στο να πηγαίνουν ή να έρχονται μιας και δέχονται ειδικές προσκλήσεις κλπ.»

Η βαρύτητα από τη σύγκριση των απαντήσεων φαίνεται να δίνεται στην κινητικότητα των φοιτητών και των ακαδημαϊκών των Σχολών που καλλιεργούν τις Φυσικές και Θετικές Επιστήμες έναντι αυτών των Ανθρωπιστικών και των Κοινωνικών. Άλλωστε, αυτός είναι έμμεσος στόχος των ευρωπαϊκών θεσμικών κειμένων, που σκοπεύει να δημιουργήσει ένα ερευνητικό και επιστημονικό δυναμικό που θα μπορεί να παίζει βασικό ρόλο στην παγκόσμια οικονομία και αγορά. Θα είναι τέτοιου βεληνεκούς αντίρροπου του αντίστοιχου της Αμερικής ικανό να αποτελέσει το δίπολο του ανταγωνισμού και της αγοράς, όπως ήδη επισημάνθηκε στο πρώτο κεφάλαιο. Αποτελεί ενδεικτικό -αν όχι αποδεικτικό- παράγοντα του ρόλου που σχεδιάστηκε να παίζει το μέτρο της κινητικότητας στην οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης μέσω της δημιουργίας ενός πνευματικού «στρατού» εξειδικευμένου σε θέματα έρευνας και τεχνο-επιστήμης για τον έλεγχο της αγοράς και της παραγωγής με τη δημιουργία στελεχών ικανών να οδηγήσουν την Ευρωπαϊκή Ένωση σε πραγματική ανάπτυξη.

2^{ος} Άξονας:

Εξασφάλιση ποιότητας – αναβάθμιση ποιότητας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Πίσω από τα κοινωνικά και πολιτισμικά δηλούμενα της «ποιότητας στην εκπαίδευση», ωστόσο, μπορεί να αναγνώσει κανείς την αξιοποίηση της έννοιας της ποιότητας ως ιδεολογικού προκαλύμματος για την εργαλειοποίηση των Πανεπιστημίων αναφορικά με την επίτευξη δύο βασικών στόχων:

- την κατάλληλη προετοιμασία του παραγωγικού και αποτελεσματικού ανθρώπινου κεφαλαίου για την αύξηση της απασχολησιμότητας στην Ε.Ε. στη βάση των κυρίαρχων προσανατολισμών της αγοράς σ' ένα εξόχως ανταγωνιστικό διεθνές οικονομικό περιβάλλον (Ματθαίου, 2005α. Πρόκου, 2016. Σιάκαρης, 2006) και

-την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής της Ευρώπης στην πορεία της προς την κοινωνικό-πολιτική ολοκλήρωση (Σιάνου-Κύργιου, 2010) σε ένα παγκόσμιο σκηνικό που χαρακτηρίζεται από αντιρροπικές τάσεις ενοποίησης και κατακερματισμού.

Όπως αναφέρθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο, το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση απέκτησε ιδιαίτερη σημασία και δυναμική κατά τη δεκαετία του '90 σε συνάρτηση με τις δραστικές αναδιατάξεις στο παγκόσμιο κοινωνικό-πολιτικό και οικονομικό σκηνικό. Οι μέχρι τότε διεθνείς συσχετισμοί των δυνάμεων μετέτρεψαν το παγκόσμιο σύστημα σε μονοπολικό, έδωσαν ώθηση στη δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Σιάκαρης, 2006) και σ' αυτή τη βάση, η «ποιότητα» αναδείχθηκε σε αιχμή του δόρατος για τη νομιμοποίηση και την άκριτη αποδοχή των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων. Στην ουσία, ο ίδιος ο μορφωτικός και ανθρωπιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στρεβλώνεται ως δημόσιο αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα αλλάζοντας ριζικά την αντίληψη των υποκειμένων για τον ρόλο και την αξία της. Προβλήθηκε, μάλιστα, ως σύνθημα «η ποιότητα στην εκπαίδευση» για τη συγκάλυψη της στενής σύνδεσης της τρίτης βαθμίδας (ανωτάτη εκπαίδευση) με τις δυνάμεις της οικονομίας. Κατανοεί κανείς ότι υπάγεται στη λογική μιας θεοποιημένης αγοράς που επιχειρηματικά και ιδιωτικά συμφέροντα την εμπορευματοποιούν (Kolokitha, 2007; Μανιάτης, 2006. Ματθαίου, 2005 και 2005α. Παυλίδης, 2007. Πρόκου, 2016). Η ίδια αυτή συγκάλυψη επιχειρήθηκε και μέσα από τα θεσμικά κείμενα (λ.χ. Διακήρυξη της Μπολόνιας) χρησιμοποιώντας προσεκτικά, μεθοδικά και επιδέξια έναν ψιμυθιωμένο λόγο, που, ενώ έχει ενθυλακώσει τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης (Kolokitha, 2007). Άμεσες αναφορές στην οικονομία, την αγορά και το ανθρώπινο κεφάλαιο απουσιάζουν από το κείμενο, υφέρπουν, ωστόσο, στα νοήματα που συγκροτούν οι διάφοροι συνυποδηλωτικοί όροι, όπως: «απασχολησιμότητα», «διεθνής ανταγωνισμός», «συνολική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ηπείρου», Kolokitha (2007, σ. 1-10).

Είναι σημαντικό όπως επισημαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα, να αναβαθμιστεί η ποιότητα των ιδρυμάτων και η ανταγωνιστικότητα παράλληλα. Αυτό μπορεί να καταστεί δυνατόν εάν τα ίδια τα ιδρύματα επικεντρωθούν στο βασικό ρόλο ίδρυσης και ύπαρξης τους που δεν είναι άλλος από την παραγωγή ερευνητικού έργου και καινούριας γνώσης που θα τεθεί στο επίκεντρο της κοινωνίας ώστε να ωφεληθεί και να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα της. Ενδεικτικά αναφέρονται οι κάτωθι απόψεις μελών Δ.Ε.Π.:

Σ4: *«Η ποιότητα πρέπει να βελτιωθεί για μένα (.) άρα θα γίνουμε και πιο ανταγωνιστικοί!»*

Σ5: *«Βάση σε όλα είναι το ερευνητικό έργο γιατί η ποιότητα του πανεπιστημίου εξαρτάται άμεσα από την παραγωγή ερευνητικού έργου, από την καινούργια γνώση που προσφέρεις. Λείπει ο διεθνής προσανατολισμός. Το πανεπιστήμιο των*

Ιωαννίνων για να επιβιώσει πρέπει να προσελκύει κόσμο. Αναπόδραστα θα προσαρμοστεί στα ευρωπαϊκά δεδομένα. Όσοι είναι στο περιθώριο θα εξαφανιστούν. Αυτό το οποίο λέγεται συγκρισιμότητα και ανταγωνιστικότητα θα έρθει από μόνο του.»

Αποτελούν τα παραπάνω ενδεικτική παραδοχή της νεοφιλελεύθερης τάσης στην εκπαίδευση, τουλάχιστον με σαφή επιρροή των θεσμικών κειμένων της Ε.Ε. προκειμένου να επιτευχθεί όχι μόνο η ανταγωνιστικότητα ως έννοια αλλά πολύ περισσότερο η ανάπτυξη της Ευρώπης. Μέσω και της κινητικότητας και της ανταλλαγής φοιτητών, όχι μόνο η κινητικότητα εργαζομένων αλλά και η απόκτηση πολιτιστικής και πολιτισμικής ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη επιτυγχάνεται. Ενδεικτικές είναι οι γενικές παρατηρήσεις των κάτωθι μελών Δ.Ε.Π και διοικητικών υπαλλήλων:

Σ6: «...ναι μεν οι μαθητές εφαρμόζουν νέες τεχνολογίες πράγμα το οποίο βέβαια βαρύνει το πρόγραμμα σπουδών γιατί έως τώρα οι φοιτητές εμβαθύνουν πολύ στη γνώση, στην κουλτούρα, στην παιδεία και αυτό ήταν το πολύ μεγάλο θετικό του πανεπιστημίου και της φιλοσοφικής δηλαδή έβγαζε αποφοίτους με βαθιά παιδεία. Τώρα εάν εισάγουμε πιο καινοτόμα προγράμματα δεν ξέρω μήπως πρέπει να θυσιάσουμε τη βαθιά κουλτούρα έναντι της νέας τεχνολογίας.»

Σ5: «θα μπορούσε κανείς να πει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ότι υπάρχουν πολλές ενδείξεις μιας αργής μεν αλλά σταδιακής και επιτυχούς σε ορισμένα επίπεδα προσαρμογής προς το ευρωπαϊκό πλαίσιο, πάντα προσαρμοσμένα, πάντα και αυτό το λένε όλες οι έρευνες που γίνονται σε αυτό το επίπεδο με βάση την επίδραση που ασκούν οι ιδιαιτερότητες που έχει η Ελληνική κοινωνία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.»

Συνάγεται όμως από τα παραπάνω ότι το ίδιο το Πανεπιστήμιο ακροβατεί ανάμεσα σε δύο πόλους εν μέρει αντιφατικούς: από τη μία επιθυμεί να διατηρήσει το παραδοσιακό του χαρακτήρα με έμφαση σε ανθρωπιστικά και ιδεολογικά ζητήματα παράγοντας μυαλά ικανά να σκεφθούν ώριμα και κριτικά σε ζητήματα γενικού ενδιαφέροντος με κοινωνικό πρόσημο, ενώ από την άλλη προσδοκεί τον «εξευρωπαϊσμό» με τη μερική εφαρμογή των θεσμικών κειμένων. Στην ουσία, στρέφοντας το βλέμμα του τότε στη σύγχρονη Ευρώπη, που τα τεχνολογικά επιτεύγματα έχουν ιλιγγιώδη εξέλιξη και πότε στην παλαιά αίγλη των σπουδών που στο επίκεντρο τους έθεταν τον ίδιο τον πολίτη ως άνθρωπο.

Ερευνητικά Ερωτήματα:

(α) Αξιολόγηση εσωτερική / εξωτερική

Το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων κατέχει υψηλή θέση στην ατζέντα της Ε.Ε. από την τελευταία ήδη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα,

οπότε και μεταφέρεται στην Ευρώπη ο παγκόσμια ισχυρός λόγος περί ποιότητας και αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, ως αποφασιστικού μοχλού ανάπτυξης με κριτήριο τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων, όπως αυτή πιστοποιείται από τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Σ' αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση συσχετίζεται ρητορικά με τον εκσυγχρονισμό των δημόσιων Πανεπιστημίων στη βάση οικονομικών κριτηρίων και αιτιολογείται με βάση τα επιχειρήματα, αφενός, της «κοινωνικής λογοδοσίας», η οποία χρησιμοποιείται «ως εργαλείο ρύθμισης υποστηριζόμενη από τη λογική της νομιμότητας και της διαφάνειας» (Πρόκου, 2016) και, αφετέρου, της ανάπτυξης ενός «δημιουργικού» ανταγωνισμού ανάμεσα στα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης πριμοδοτούμενου με πρόσθετες -πέραν των παγίων- χρηματοδοτήσεις ανάλογες των επιδόσεων του καθενός ιδρύματος (Ματθαίου, 2001).

Η εφαρμογή της αξιολόγησης συνάντησε ισχυρές αντιδράσεις από πλευράς ακαδημαϊκών εστιασμένες, κυρίως, σε ζητήματα ιδεολογίας αναφορικά με την αλλοίωση της φυσιογνωμίας του Πανεπιστημίου έτσι όπως την προωθούσε η επιχειρησιακή λογική που τη χαρακτήριζε. Τις ενστάσεις αυτές περιγράφει μέλος ΔΕΠ (1^η συνέντευξη) με έντονα επικριτική διάθεση ίσως και λόγω της θέσης του ως κοσμήτορα εντεταλμένου να προωθήσει τη ρύθμιση που επέβαλε θεσμικά το ελληνικό κράτος με την ιδιότητα του επίσημου επιθεωρητή-αξιολογητή του ακαδημαϊκού έργου για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Σ1:« [...] η εσωτερική αξιολόγηση [...] έγινε θέμα αντιμαχιών και διενέξεων, εσωτερικών προστριβών[...] ήταν ένας λόγος μη φανερός αντιδικίας και ενός θα έλεγα παλιμπαιδισμού ανάμεσα σε καθηγητές και άλλους καθηγητές με αποτέλεσμα η ίδια, αν και ρυθμίζεται θεσμικά και νομοθετικά στην ουσία να υποθάλπεται από το ίδιο το περιβάλλον.[...] αντιλαμβάνεται κανείς πόσο δίκιο είναι το αίτημα της αυτό-αξιολόγησης αλλά και της εξωτερικής αξιολόγησης πράγμα το οποίο αντιμάχονται μερίδα των ακαδημαϊκών υποστηρίζοντας ότι οποιαδήποτε εξωτερική αξιολόγηση θα αλλοίωνε την ταυτότητα του πανεπιστημίου· μέρος βέβαια των διδασκόντων αυτών αποτελούν απομίμηση της επιστημονικής κοινότητας και του αντικρίσματος το οποίο θα αντιπροσώπευε υπό άλλες συνθήκες ένα πανεπιστήμιο»

Η ύπαρξη αντιδράσεων διαφαίνεται και στις περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών των κάτωθι συνεντεύξεων (2^η, 4^η, 10^η), που αντικρούουν τα αναφερόμενα από τον 1^ο συνεντευξιαζόμενο πλεονεκτήματα της, διατυπώνοντας αρνητική κριτική όσον αφορά στην αξιοπιστία των εφαρμοζόμενων διαδικασιών, την ποιότητα, αλλά και την αποτελεσματικότητά τους.

Σ2:«Προφανώς οι εξωτερικές αξιολογήσεις, οι διεθνείς και συγκριτικές μεταξύ των πανεπιστημίων γίνονται αλλά δεν μπορώ με κανένα τρόπο να ισχυριστώ ότι πρόκειται για αξιόπιστες διαδικασίες αξιολόγησης [...] η εσωτερική αξιολόγηση, αυτή δηλαδή που γίνεται από τη ΜΟΔΙΠ του πανεπιστημίου: αυτή είναι μία αστεία

περίπτωση! Δεν θέλω να πω τίποτα περισσότερο. [...] Δεν υπάρχει καμία ποιοτική διαφοροποίηση ώστε να καταλάβεις ποιος κάνει ένα καλό μάθημα για παράδειγμα, ποιος επενδύει στο διδακτικό του έργο, ποιος επενδύει στην ερευνητική του δραστηριότητα, ποιος επενδύει σε δημοσιεύσεις διεθνείς, ποιος οργανώνει προγράμματα, ποιος αναλαμβάνει προγράμματα ερευνητικά που είναι συγκριτικά στοιχεία για την ανάδειξη κάποιου επιστήμονα. Αυτά μας δίνουν ένα πλέγμα από αξιολογήσεις [...] (Μια αρνητική αξιολόγηση) δεν οδηγεί σε έλεγχο δεν έχει υποπέσει (στην αντίληψή μου) ποτέ κάτι τέτοιο όλα αυτά τα χρόνια»

Σ4:«το μεγάλο θέμα που ετέθη ήταν ποια είναι τα κριτήρια αξιολόγησης και σε τι επίπεδο αξιολογούμαστε τόσο σε επίπεδο τμημάτων όσο και σε επίπεδο Ιδρύματος. Έχω την αίσθηση ότι οι εμπειρογνώμονες που ήρθαν είχαν κάποια κριτήρια που εφαρμόζονται διεθνώς αλλά δεν ήταν αποσαφηνισμένα αυτά τα κριτήρια σε σχέση με τη δική μας πραγματικότητα. Και όχι μόνο την τοπική αλλά και την εθνική πραγματικότητα» (4^η συνέντευξη)

Σ10:«Απ' ότι έχω παρακολουθήσει και σε σχέση με την εσωτερική και με την εξωτερική υπάρχει πρόθεση να είναι αντικειμενική και να παράξει αποτελέσματα η όλη διαδικασία.[...] Υπήρχε πάντοτε η δυνατότητα της αλλοίωσης των αποτελεσμάτων [...] (άλλωστε) είναι χαρακτηριστικό ότι μία αρνητική αξιολόγηση ενός μέλους ΔΕΠ δεν έχει κανένα αποτέλεσμα πλην ενός συμβουλευτικού χαρακτήρα που γινόταν από τα ίδια τα μέλη αλλά στην ουσία καμία συνέπεια [...] από το δικό μας πανεπιστήμιο όχι»

Οι παραπάνω απόψεις για την αξιολόγηση εκφράζουν αντιρρήσεις όσον αφορά σε εκπαιδευτικά ζητήματα πραγματολογικού, μάλλον, χαρακτήρα και δεν φαίνεται να απηχούν ανησυχίες ιδεολογικής φύσης. Στις συνεντεύξεις, επίσης, συνεντευξιαζομένων των Θετικών Επιστημών είναι εμφανής η ενθουσιώδης συνηγορία στο εξωτερικό, κυρίως, σύστημα αξιολόγησης, στη βάση του οποίου πιστοποιείται η ανταγωνιστικότητα των Σχολών και των Τμημάτων τους, γιατί, ακριβώς, αναγνωρίζεται η δική τους επιστημονική και ερευνητική υπεροχή και, προφανώς, προωθούνται τα ιδιαίτερα επαγγελματικά τους συμφέροντα.

Σ5:«Είναι γεγονός ότι το τμήμα μας αλλά και το πανεπιστήμιο στο σύνολο του αποδέχεται την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση [...] και λαμβάνει υπόψη σοβαρά το αποτέλεσμα αυτών τόσο για εσωτερική κατανάλωση όσο και για βελτίωση των τυχόν ελλείψεων [...] Η Ιατρική Ιωαννίνων ήταν και παραμένει από τα κορυφαία τμήματα τόσο σε επίπεδο εσωτερικής αξιολόγησης όσο και σε επίπεδο εξωτερικής αξιολόγησης και αυτό δεν το λέμε μόνο εμείς το λένε και οι εμπειρογνώμονες που ήρθαν από το εξωτερικό που μας βρήκαν και σε επίπεδο υλικοτεχνικό σε εξαιρετικό σημείο αλλά και το διδακτικό προσωπικό μας αποτελεί από τα καλύτερα, αν όχι παγκοσμίως, σίγουρα παγκοσμίως, ιδιαίτερα μετά τις τελευταίες απονομές βραβείων»

Σ8:«Έχουμε εξαιρετική εξωτερική αξιολόγηση, δεύτερον έχουμε εξαιρετική ερευνητική παρουσία όσον αφορά εεε δημοσιεύσεις, έρευνες, τρίτον έχουμε την

καλύτερη στο πανεπιστήμιο μακράν απ όλα τα τμήματα όσον αφορά προσέγγιση ανταγωνιστικών χρηματοδοτήσεων»

(β) Κατάταξη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από οργανισμούς και διεθνείς φορείς

Στις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα, αναπτύχθηκε από οργανισμούς και τεχνοκρατικούς φορείς διεθνούς εμβέλειας ένα πλήθος συστημάτων κατάταξης των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων με βάση μεταβλητά ή/και εναλλακτικά κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία δημιουργούν συχνά σκεπτικισμό όσον αφορά στους στόχους που υπηρετούν, τα αποτελέσματα που εξάγουν, αλλά και την ποιότητα και αξιοπιστία των πληροφοριών που παρέχουν. Παρά τις όποιες αντικειμενικές αδυναμίες αυτών των συστημάτων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δείχνουν να τα αποδέχονται ασυζητητί, να σέβονται τα δεδομένα τους και να αποδίδουν μεγάλη σημασία στις εκτιμήσεις τους, πιθανόν και για λόγους που σχετίζονται με την αυξημένη αποδοχή που αυτά έχουν στην κοινωνία, καθώς και την αποφασιστική επιρροή που ασκούν στην κοινή γνώμη αναφορικά με την επιλογή Ιδρύματος για την παρακολούθηση Ανώτατων Σπουδών.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών των συνεντευξιζομένων, η συγκεκριμένη με βάση την έκθεση της Α.Δ.Ι.Π. κατάταξη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων προσλαμβάνεται, νοηματοδοτείται και ερμηνεύεται ως αντανάκλαση της ποιότητας των σπουδών που το συγκεκριμένο ίδρυμα παρέχει και του έργου που συντελείται εντός του πλαισίου του,

Σ15:*«Τη γνωρίζω και είμαστε σε μια καλή θέση. Δηλώνει την πραγματικότητα εν τω συνόλω»*

ως μέσο προβληματισμού, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης:

Σ7:*«Μία ενδιαφέρουσα μετρική η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί, τίποτα περισσότερο! Είναι σημαντικό, βοηθά, βοηθάει και μας επιτρέπει να αναπτύξουμε ένα προβληματισμό με την προϋπόθεση ότι ασχολούμαστε,θα ασχοληθούμε, διαβάζουμε τις μετρήσεις έχοντας εμβαθύνει και σε επίπεδο μεθοδολογίας και σε ζητήματα συγκρισιμότητας των ιδρυμάτων. Ένα χρήσιμο εργαλείο»*

και ως μοχλός περαιτέρω βελτίωσης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων:

Σ9:*«Είναι βέβαια ένα καλό εφελτήριο για να συνεχιστεί η ανοδική του πορεία. Οι σχετικές εκθέσεις που υποβλήθηκαν από τους εμπειρογνώμονες έχουν στο τέλος και προτάσεις βελτίωσης τόσο στο ίδρυμα όσο και στο κάθε Τμήμα ξεχωριστά. Οι σχετικές αυτές προτάσεις λαμβάνονται υπόψη ώστε την επόμενη φορά που θα ξανά δεχτούμε αξιολόγηση να έχουν εφαρμοστεί στην πλειονότητά τους παίρνοντας βέβαια ως βασικό κριτήριο τόσο το αυτοδιοίκητο του πανεπιστημίου τόσο το δημόσιο*

συμφέρον του πανεπιστημίου την ανασυγκρότηση της δικής μας χώρας αλλά και τις κοινωνικές και τοπικές ανάγκες»

Παραφωνία στην εν λόγω ενθουσιώδη συνολική συνηγορία για την κατάταξη είναι η άμεση αρνητική κριτική που ασκεί ο 1^{ος} συνεντευξιαζόμενος, ως «τεχνικού θέματος», το οποίο δεν ανταποκρίνεται στα δεδομένα ενός πνευματικού ιδρύματος, που οφείλει από το θεσμικό του ρόλο να παρέχει παιδεία, ήθος και πολιτισμό.

Σ1: «Έχουν ειπωθεί πολλά και σειρά πρυτάνεων βάζουν στο κεφάλι φτερά και καπέλα για αυτό! Η καλή κατάταξη θα έπρεπε να δηλώνει άτομα που διδάσκουν με ζήλο γνώσεις και υψηλό φρόνημα και συνάμα και υψηλό πνευματικό επίπεδο (δόση ειρωνείας, γνέφει το κεφάλι) · αλλά έχω να τονίσω ότι όσο καλό και αν είναι αυτό το σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης δεν είναι επαρκώς διαμορφωμένο ώστε να συλλαμβάνει μεθόδους που ακολουθούνται. Θέλω να πω ότι οι μέθοδοι που ακολουθεί είναι αρκετά χοντρές και δεν πιάνουν τις λεπτές αυτές γραμμές και έννοιες που δεν πολυφαίνονται. Είναι ένα θέμα αρκετά τεχνικό για να πάρει σάρκα και οστά. Θέλει προσοχή, δεν είμαι αρνητικός.»

Η στάση του Σ1, ως ακαδημαϊκού δασκάλου των Ανθρωπιστικών Σπουδών, είναι φανερό ότι αντικατοπτρίζει το ιδεώδες ενός Πανεπιστημίου ως χώρου ελευθέριας παιδείας και καλλιέργειας του πνεύματος ως αυταξίας και αυτοσκοπού. Ένα ιδεώδες, όμως, «ανεπίκαιρο και «ανεδαφικό» σε μια εποχή που τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, συντασσόμενα στους κανόνες της νεοφιλελεύθερης οικονομίας και ετεροκαθοριζόμενα αποφασιστικά (ως προς τους σκοπούς που υπηρετούν και το περιεχόμενό τους) από τις πανίσχυρες δυνάμεις της αγοράς, προωθούν την εργαλειακή γνώση, την τεχνογνωσία και την εφαρμοσμένη έρευνα για την ικανοποίηση των αναγκών της παραγωγής (Cowen, 2001). Γι' αυτό και τους προβληματισμούς του δεν δείχνουν να συμμερίζονται οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι, οι οποίοι υπογραμμίζουν με έμφαση τη σημασία της καλής θέσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στους πίνακες κατάταξης, αναλύοντας διεξοδικά τις συνιστώσες της και ερμηνεύοντας τα στοιχεία που την αιτιολογούν, όπως φαίνεται στις ενδεικτικές απαντήσεις που ακολουθούν:

Σ4: «(η κατάταξή του) δηλώνει την καλή δυναμική του. Θα ήταν ακόμα δυναμικότερο αν δεν είχε έρθει η κρίση»

Σ5: «Η κατάταξη σύμφωνα με την έκθεση της Α.Δ.Ι.Π. υποδηλώνει [...] το καλό διδακτικό προσωπικό, τα καινοτόμα ερευνητικά προγράμματα, τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και την καινοτόμο πληροφορία που διαχέεται. Υποδηλώνεται η καλή δυναμική του πανεπιστημίου εν τω συνόλω παρόλο που κάποια τμήματα είναι πρώτης ταχύτητας και κάποια άλλα είναι δεύτερης ενώ συνάμα καταδεικνύεται μία δυναμική και βούληση του ίδιου του ακαδημαϊκού προσωπικού στο να πρωτοπορεί και να βγάζει τα καλύτερα μυαλά»

Σ6:«Η καλή κατάταξη του Ιδρύματος στις αξιολογήσεις δηλώνει εκ προοιμίου το καλό ερευνητικό προσωπικό και την ανέλιξη του πανεπιστημίου τόσο σε ερευνητικό επίπεδο, ακαδημαϊκό όσο και σε διδακτικό δηλώνοντας παράλληλα την τεράστια προσπάθεια την οποία κάνουν όλα τα μέλη ΔΕΠ και οι διοικητικοί μέσα σε συνθήκες οικονομικής κρίσης και μείωσης των κονδυλίων από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από την Ελλάδα. Δηλώνει ότι παρόλο που υπάρχουν αντιξοότητες, τα μυαλά συνεχίζουν να δουλεύουν, να παράγουν και να διακρίνονται σε όλα τα επίπεδα: ευρωπαϊκώς και διεθνώς»

Σ9:«Έχουμε μια πολύ καλή θέση. Είναι βέβαια ένα καλό εφαλτήριο για να συνεχιστεί η ανοδική του (πανεπιστημίου) πορεία. Οι σχετικές εκθέσεις που υποβλήθηκαν από τους εμπειρογνώμονες έχουν στο τέλος και προτάσεις βελτίωσης τόσο στο ίδρυμα όσο και στο κάθε Τμήμα ξεχωριστά. Οι σχετικές αυτές προτάσεις λαμβάνονται υπόψη ώστε την επόμενη φορά που θα ξανά δεχτούμε αξιολόγηση να έχουν εφαρμοστεί στην πλειονότητά τους παίρνοντας βέβαια ως βασικό κριτήριο τόσο το αυτοδιοίκητο του πανεπιστημίου τόσο το δημόσιο συμφέρον του πανεπιστημίου την ανασυγκρότηση της δικής μας χώρας αλλά και τις κοινωνικές και τοπικές ανάγκες»

Σ13:«Σύμφωνα με τις τελευταίες κρίσεις που έχουν γίνει από οργανισμούς και διεθνείς φορείς το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων υποδηλώνει μία καλή παρουσία στο Ευρωπαϊκό και διεθνές γίγνεσθαι, ένα καλό μόνιμο, διοικητικό και επικουρικό προσωπικό σε ένα ίδρυμα και Campus σχετικά καλό και άνω του μετρίου ενώ εάν συμβουλευτούμε και τους εμπειρογνώμονες που ήρθανε και εφαρμόσουμε αυτά τα οποία δήλωσαν πιστεύω ότι η θέση μας θα ανέβει πολύ σύντομα σε πολύ καλύτερο επίπεδο.»

Η καλή θέση σύμφωνα με την Έκθεση της Α.Δ.Ι.Π., που κατέχει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στην ιεραρχική κατάταξη είναι εύλογο και αναμενόμενο να προκαλεί την ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του, καθώς αντανακλά τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Φαίνεται, όμως, ότι στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους σχετικά με το τι υποδηλώνει το συγκεκριμένο μέτρο κατάταξης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων βαρύνουν πρωτίστως λόγοι ξένοι προς τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα του ιδρύματος και την κοινωνική του αποστολή του. Συγκεκριμένα, την έννοια αυτή πλαισιώνουν από τη μία, λόγοι προσέλκυσης φοιτητών και ακαδημαϊκών αριθμητικά ανάλογοι της υψηλής θέσης στις λίστες παγκόσμιας κατάταξης, που λαμβάνει το κάθε ίδρυμα· και από την άλλη, ισχυρότεροι λόγοι προσέλκυσης ιδιωτών - επενδυτών στο πλαίσιο της εμπορευματοποίησης των υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης. Στην ουσία τους είναι λόγοι ξένοι προς την εξ' ορισμού αποστολή και ύπαρξη των ανώτερων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Αποκαλυπτικές είναι επί του προκειμένου οι απαντήσεις της Σ11 και της Σ14.

Σ11:«Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αυτού του μεγέθους μπορούν να αποτελέσουν πόλο έλξης και επενδυτών και πολύ καλών ερευνητικών προγραμμάτων με μικρό κόστος προσωπικού»

***Σ14:**«Η αλήθεια είναι ότι μια καλή θέση σε ένα ranking διασφαλίζει τη ζήτηση των προγραμμάτων σπουδών σε φοιτητές εκτός της πόλης αλλά και εκτός της χώρας»*

3^{ος} Άξονας:

Ανταπόκριση Πανεπιστημίου στις αναπτυξιακές ανάγκες της Ε.Ε. μέσω της ικανοποίησης των αναπτυξιακών αναγκών της χώρας

Η μονοσήμαντη σύνδεση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο με την αναπτυξιακή πορεία της Ε.Ε. στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Μπολόνιας και στη βάση των προταγμάτων της Συνθήκης της Λισσαβόνα υποχρέωσε στην πραγματικότητα τα Πανεπιστήμια να συνταχθούν σε μια ρεαλιστική οικονομοκεντρική λογική μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους των στόχων και των παρεχόμενων υπηρεσιών τους από την παροχή μόρφωσης στη μετάδοση εργαλειακής γνώσης/πληροφορίας και την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την ικανοποίηση των αναγκών της διεθνοποιημένης αγοράς. Οι προσανατολισμοί αυτοί, που συνέκλιναν στη διαμόρφωση ενός νέου περιβάλλοντος Ανώτατης Εκπαίδευσης ευνοϊκού για την προετοιμασία του επαρκώς εκπαιδευμένου και κατάλληλα καταρτισμένου ανθρώπινου κεφαλαίου (Ματθαίου, 2005), επηρέασαν καθοριστικά το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών τους, με την έννοια, αφενός, της επικαιροποίησής τους προς την κατεύθυνση εφοδιασμού των φοιτητών με τα κατάλληλα «εργαλεία» για την άσκηση του επαγγέλματος αναφοράς της σχολής τους και, αφετέρου, της ανάπτυξης νέων εκπαιδευτικών δομών, των προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης διά ζώσης και εξ αποστάσεως. Με αφετηρία αυτή τη λογική, τα διακριτά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέχρι την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, οδηγήθηκαν σε σύγκλιση και αμοιβαία προσέγγιση, τόσο από απόψεως αποστολής όσο και πληθυσμού στον οποίο απευθύνονταν.

Ερευνητικά Ερωτήματα:

(α) Συστήματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Η προσέγγιση αυτή μεταφράσθηκε, αρχικά, στη χώρα μας στη θεσμοθέτηση της ανωτατοποίησης των Ανώτερων Τεχνολογικών Ιδρυμάτων (Νόμος 2916/2001), που -αξιζει να σημειωθεί- ιδρύθηκαν το 1983 (Νόμος 1404/1983) ως έκφραση του εκδημοκρατισμού της Ανώτατης Εκπαίδευσης μέσω της διαφοροποίησης (!) για την ικανοποίηση, αφενός, του αιτήματος για κοινωνική δικαιοσύνη και, αφετέρου, του στόχου για ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας εντός της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Πρόκου, 2016). Ωστόσο, παρά την επίσημη τυπική

αναγνώριση της αναβάθμισης των ΤΕΙ ως Ανώτατων Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, η στεγανότητα των ορίων των συστημάτων πανεπιστημιακής και τεχνολογικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μια δεκαετία δεν αμβλύθηκε ούτε και επιτεύχθηκε η ουσιαστική διασύνδεσή τους.

Το εγχείρημα θα αρχίσει να παίρνει σάρκα και οστά στις αρχές της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα και στο πλαίσιο της στρατηγικής για τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής Ευρώπης –ικανής να αντεπεξέλθει στις νέες προκλήσεις της οικονομίας της γνώσης (Ευρώπη, 2020). Σ' αυτές τις συνθήκες αναδεικνύεται η σημασία της ενίσχυσης των τεχνικών και επαγγελματικών πτυχών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη σύγχρονων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης προσανατολισμένων στην προαγωγή κάθε είδους μάθησης και στην αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που συντελούνται σε διάφορες χρονικές στιγμές. Έτσι σε ποικίλα πλαίσια και περιβάλλοντα προωθούνται διάφορες δράσεις και προγράμματα με στόχο την ενδυνάμωση των δεσμών πανεπιστημιακής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Απόρροια των νέων αυτών προσανατολισμών, στοχευμένων στην ανάπτυξη της ευελιξίας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της ενίσχυσης της διαπερατότητας των ορίων τους, αποτελούν για την πραγματικότητα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης τα Προγράμματα ΑΘΗΝΑ Ι και ΑΘΗΝΑ ΙΙ, τα οποία καλούνται να σχολιάσουν οι συνεντευξιαζόμενοι ως προς τα περιεχόμενα, τους στόχους, τα αποτελέσματα και τις συνέπειές τους.

Από την ανάλυση των απαντήσεών τους προκύπτει ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα προγράμματα σύγκλισης της ακαδημαϊκής και της επαγγελματικής εκπαίδευση τουλάχιστον με σκεπτικισμό, πλην της 6^{ης} συνέντευξης, η οποία δηλώνει θιασώτης τους.

Σ6: *«Είμαι υπέρ [...] και πιστεύω ότι οι τέχνες θα γίνουν πιο εφαρμοσμένες και πιο πρακτικές με την είσοδο των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων»*

Οι ενστάσεις των υπολοίπων φαίνεται βασικά να απορρέουν από πραγματολογικούς λόγους, καθώς φαίνεται ότι συνδέονται με συντεχνιακά συμφέροντα, με τον χαρακτήρα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, αλλά και με τις κοινωνικό-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που σε συγκεκριασμό επιβάλλουν τη θεώρηση της θεσμικής (και ιδεολογικής, βέβαια) μεταλλαγής της. Σ' αυτή τη βάση, οι περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών ορισμένων συμμετεχόντων απηχούν άμεσα ή έμμεσα την αντίδρασή της στον ορατό κίνδυνο να τρωθεί το κύρος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης -και κατά προέκταση το δικό τους - στην ελληνική κοινωνία, η οποία παραδοσιακά τρέφει μεγάλη εκτίμηση για τους ακαδημαϊκούς τίτλους και

χαρακτηρίζεται από την αντίστοιχη ζήτηση αυτών. Αυτό, τουλάχιστον, μοιάζει να εκφράζουν οι απαντήσεις στις υπ αριθμό 1, 2,3, και 5 συνεντεύξεις:

Σ1:«[...]πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρχει μία διάκριση! Διακριτές πρέπει να μείνουν και οι αρμοδιότητες αυτών. Μια τυποποίηση μόνο κακό μπορεί να κάνει [...] ακόμη και εάν θα ενσωματωθούν πλέον (τα ΤΕΙ) στα πανεπιστήμια θα αναπτυχθούν πλήρως; ή θα ενσωματωθούν πλήρως; ή μία Πτέρυγα του πανεπιστημίου θα είναι υποβαθμισμένη; [...] στην κοινωνική πραγματικότητα σκοπός και των δύο είναι μία εντελώς διαφορετική προσέγγιση ενός ίδιου επαγγέλματος: τεχνικός και ακαδημαϊκός!»

Σ2:«νομίζω ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο [...] προτίμησε μία ομογενοποίηση η οποία οδηγεί στην εξαφάνιση των ΤΕΙ και εε την πανεπιστημιοποίηση όλων των ΤΕΙ της χώρας με το Αθήνα 1 και τώρα με το Αθηνά 2. [...] Με το να πείσουμε τους πάντες να εισέλθουν στο ελληνικό πανεπιστήμιο και να ευθυγραμμιστούν έτσι όπως θεωρήθηκε στη διαδικασία της Μπολόνιας, δε καταλαβαίνωτο λόγο (...). Υπάρχει μια εξίσωση άνευ ουσίας όλης της εκπαίδευσης»

Σ3:«Από ότι καταλαβαίνω είναι ότι το πανεπιστήμιο μέσα εδώ θα έχει πολλές ταχύτητες Είναι ακατανόητο, δεν έχει λογική το να κάνουμε όλα τα ιδρύματα ΑΕΙ, να τα εντάξουμε στον ανώτατο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Υπάρχουν διακριτοί ρόλοι»

Σ5:«Τώρα με τη συγχώνευση τεχνολογικής και ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και οι δύο χαμένοι θα βγουν: οι μεν ακαδημαϊκοί δεν θα ανεβάσουν το status τους ως ίδρυμα, εφόσον εισέρχεται άλλη μία βαθμίδα μέσα στο πανεπιστήμιο που αποκλείεται να είναι της ίδιας ταχύτητας η βαθμίδα σε ρεαλιστική βάση. Δεν υπήρχε λόγος να συγχέουν την ακαδημαϊκή φύση με τη τεχνολογική δεν μπορεί είναι διαφορετικό πράγμα. Δεν υπήρχε λόγος να συγχέουν την ακαδημαϊκή φύση με τη τεχνολογική δεν μπορεί, είναι διαφορετικό πράγμα. Όχι γιατί είναι κάτι ανώτερο ή κατώτερο αλλά γιατί έχουν διαφορετική αφετηρία και τέλος (σκοπό)»

Ένσταση, εξάλλου, στη συγχώνευση Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. εκφράζει και η ενδέκατη συνεντευξιαζόμενη καθώς σύμφωνα με το σκεπτικού της ότι η υπερδιόγκωση των Πανεπιστημίων που θα προκύψει από την ενσωμάτωση καινούριων Σχολών και Τμημάτων σε συνδυασμό με τις περικοπές του προϋπολογισμού και τη μείωση του διδακτικού προσωπικού, δρομολογεί τη συρρίκνωση ή και την εξαφάνιση ορισμένων Πανεπιστημίων:

Σ11:«Στη δική μας περίπτωση αυτό που συνέβη με τα ΤΕΙ έγινε και ανορθόδοξα και πολύ βιαστικά και χωρίς ένα όραμα για αυτή τη συγχώνευση [...] με τον τρόπο που έγινε χωρίς να μπορεί η χώρα μετά να στηριχτεί από την τεχνική εκπαίδευση οδηγεί αναμφίβολα σε μακρό-επίπεδο σε μία μεγάλη συγχώνευση των ιδρυμάτων. Όσα δηλαδή αντέζουν στο χρόνο θα αντέξουν, τα υπόλοιπα στα επόμενα 3-4 χρόνια θα κλείσουν διότι δεν θα έχουν προσελκύσει έλληνες φοιτητές [...] σε λίγα χρόνια θα συγχωνευτούν και τα πανεπιστήμια και θα φτάσουμε σε λιγότερο από τα μισά και με

τους κανόνες ανταγωνισμού δεν θα αντέξουν τον ανταγωνισμό και την προσέλκυση όχι μόνο φοιτητών αλλά και ερευνητικών προγραμμάτων και καθηγητών»

Ζημιωμένα, όμως, φαίνεται ότι θα είναι και τα Τεχνολογικά Ιδρύματα, τα οποία με τη συγχώνευση θα υποβαθμισθούν με αποτέλεσμα:

Σ13: «τα μισά τμήματα, από αυτά των ΤΕΙ που έχουν τώρα ενσωματωθεί, (θα πάνε) να υφίστανται [...] πάμε να συγχωνεύσουμε την τεχνική εκπαίδευση με την ακαδημαϊκή και στο τέλος δεν θα έχουμε καθόλου τεχνική ή μάλλον θα τη βγάζουμε και αυτή από τα πανεπιστήμια»

Οι ζοφερές αυτές προβλέψεις στηρίζονται στη γνώση της αντικειμενικής ελληνικής πραγματικότητας, η οποία απέχει από την αντίστοιχη των προηγμένων ευρωπαϊκών κρατών, ιδιαίτερα της Αγγλίας ως πρώτης διδάξασας τη συγχώνευση Πανεπιστημίων και Τεχνολογικών Ιδρυμάτων για την ικανοποίηση των αναπτυξιακών αναγκών της βιομηχανίας της. Οι διαφορές περιγράφονται με σαφήνεια και ενάργεια στις απαντήσεις των υπ' αριθμό 4,8,11,12 και 13 συνεντεύξεων:

Σ4: «Η Ελλάδα καταρχάς δεν είναι σε τέτοιου είδους παράδοση να έχει μεγάλα πανεπιστήμια που προσελκύουν φοιτητές από όλο τον κόσμο και να έχουν πολύ μεγάλους επιστήμονες [...] εκεί (στην Αγγλία) η συγκρισιμότητα και η ανταγωνιστικότητα έχει νόημα [...] και για έναν άλλο λόγο ότι για τις χώρες όπως η Αγγλία οι δαπάνες, οι εθνικοί πόροι που διέθεσαν οι δημοσιονομικοί προϋπολογισμοί για τα δημόσια πανεπιστήμια που λειτουργούν με τους κανόνες της αγοράς δεν κατανέμονται ισόποσα σε όλα τα πανεπιστήμια. Κατανέμονται με το πόσο το κάθε ίδρυμα παράγει έργο, τι είδους έργο και πόσο ποσό αυτό το έργο έχει μία διεθνή επιρροή –απήχηση [...] Εδώ στην Ελλάδα τα πράγματα δεν ήταν έτσι. Εδώ είναι διαφορετικά. Στην Ελλάδα η έννοια της ιδιωτικής εκπαίδευσης και του ανταγωνισμού είναι πολιτικά μία ιδέα που δεν ευδοκιμεί [...] Στην Ελλάδα υπάρχει και άλλο ένα πρόβλημα: η ζήτηση για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση για λόγους ιστορικούς ήταν πάρα πολύ μεγάλη μετά το δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο [...] Αυτή δηλαδή η μεγάλη κοινωνική ζήτηση και το ενδιαφέρον των πολιτών για την ανώτατη εκπαίδευση έκανε πολύ πιο ισχυρό το αίτημα της δημόσιας εκπαίδευσης και της ισότητας ευκαιριών. Οποιοδήποτε κόμμα εξουσίας που υπάρχει δυσκολεύεται πάρα πολύ στο να δημιουργήσει και να αλλάξει την κείμενη νομοθεσία και να μιλήσει για ανταγωνιστικότητα και ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση και ανταγωνιστικότητα σύμφωνα με τις αγορές»

Σ8: «Το έζησα στην Αγγλία στο πλαίσιο μια πραγματικότητας όπου είχε επιβληθεί αυτή η ανταγωνιστικότητα με πολλαπλούς τρόπους δηλαδή το πώς επιδοτούνταν οι δομές, δίνονταν οι υποτροφίες [...] τα πανεπιστήμια ήταν ιδιαίτερα ανταγωνιστικά. Για να επιβιώσουν, είχαν στραφεί πάρα πολύ στους ξένους φοιτητές αλλά είχαντο περιθώριο να το κάνουν λόγω του γεγονότος ότι ήταν αγγλικά, κάτι το οποίο δεν το έχουμε εμείς [...] Γίνανε σε μία συγκυρία στην οποία το κάθε πανεπιστήμιο είχε

κλιθεί να φέρει ανταγωνιστικά τους φοιτητές (.) είχε ένα πολύ μεγαλύτερο κοινό και άνοιξαν πάρα πολύ τότε, τότε άρχισαν να μπαίνουν οι πρώτες βάσεις για τα Rankings. Σε εθνική κλίμακα και μάλιστα των πρώτο καιρό τα αντίστοιχα πολυτεχνικά σχολεία ήταν πολύ καλύτερα από τα παραδοσιακά, είχαν καλύτερα rankings από τα παραδοσιακά πανεπιστήμια γιατί τα παραδοσιακά πανεπιστήμια απλά αδιαφορούσαν για τα rankings, ενώ τα Polytechnics άρχισαν να δουλεύουν προς αυτή την κατεύθυνση για να προσελκύσουν φοιτητές σε ένα πλαίσιο το οποίο όμως ήταν ανταγωνιστικό, δεν έχουμε εμείς τώρα. Οπότε υπήρχε αυτή η μετάβαση μέσω ελεύθερης αγοράς. Τώρα το θέμα είναι ότι αυτοί οι κανόνες δεν υπάρχουν εδώ, δεν ικανοποιούνται αυτοί οι κανόνες εδώ...»

Σ11: «...τα αγγλικά πανεπιστήμια είχαν συγχωνευτεί δηλαδή τα Polytechnic Schools είχαν συγχωνευτεί μαζί με τα πανεπιστήμια και αποτέλεσαν μία κινητήρια δύναμη για τη χώρα με σκληρούς όρους ανταγωνισμού της αγοράς. Σε αυτό το πλαίσιο υιοθετήθηκαν μέτρα όχι μόνο προσέλκυσης φοιτητών από όλο τον κόσμο λόγω του ότι η αγγλική γλώσσα διευκόλυνε αυτό το πλαίσιο αλλά πολύ περισσότερο τα ίδια τα πανεπιστήμια μπήκαν σε μία διαδικασία σκληρού ανταγωνισμού και τα οποία έφεραν τα καλύτερα αποτελέσματα και μεγαλύτερες επιδοτήσεις χρηματοδότησης. Οι φοιτητές έφερναν χρήμα και μετά τα ίδια τα πανεπιστήμια έφεραν και πολύ καλύτερους επιστήμονες. Αυτό που αξίζει όμως να σημειωθεί είναι ότι σε άλλες χώρες ευρωπαϊκής ένωσης, η τεχνική εκπαίδευση με την ακαδημαϊκή συμπορεύονται ως προς το επίπεδο της εξέλιξης αλλά από διαφορετική σκοπιά είχαν και έχουν σκοπό την αναβάθμισή τους, διότι δεν μπορεί μία χώρα ειδικώς μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση να μην έχει τεχνική εκπαίδευση και να θέλει να ανασυγκροτηθεί και να έχει μόνο ακαδημαϊκό προσωπικό[...] Στη δική μας περίπτωση αυτό που συνέβη με τα ΤΕΙ έγινε και ανορθόδοξα και πολύ βιαστικά και χωρίς ένα όραμα για αυτή τη συγχώνευση» (11η συνέντευξη)

Σ12: «το ίδιο εγχείρημα που συνέβη στην Αγγλία πριν πάρα πολλά χρόνια αν θυμάμαι καλά επί Θάτσερ, είχε ως αποτέλεσμα έναν άκρατο ανταγωνισμό σε ερευνητικό επίπεδο και των τεχνικών αλλά και των ακαδημαϊκών μορφών. Ως αποτέλεσμα βέβαια τα αγγλικά πανεπιστήμια μπόρεσαν και ορθοπόδησαν διότι λειτούργησαν με τους κανόνες της αγοράς και όχι ακριβώς με τους κανόνες του στενού δημόσιου συμφέροντος που το έχουμε εμείς πλέον στην Ελλάδα» (12^η συνέντευξη)

Σ13: Στον ευρωπαϊκό χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, σε ευρωπαϊκό επίπεδο όντως υπήρξε κάποια σύμπτυξη κάποιων τεχνολογικών ιδρυμάτων και αυτό προσπαθήσαμε να κάνουμε και εμείς. Υπάρχει όμως μία μεγάλη διαφορά ότι τα τεχνολογικά ιδρύματα τα οποία αναβαθμίστηκαν σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν κυρίως ιδρύματα εφαρμοσμένων επιστημών: δηλαδή μπήκαν κάποιες εφαρμοσμένες Επιστήμες της Ιατρικής, της Πληροφορικής, των Οικονομικών, των Χρηματοοικονομικών και της Τραπεζικής, και κατ' ουσία δηλαδή αναβαθμίστηκαν. Δεν αναβάθμισαν όμως όλα τα δικά τους πολυτεχνικά σχολεία (Polytechnic Schools) σε πανεπιστήμια καθότι η τεχνική εκπαίδευση αποτελεί ένα ξεχωριστό και πραγματικά πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης. Τώρα ας έρθουμε στην Ελλάδα: αυτό που κάνουμε εμείς όπως πάντα το κάνουμε βιαστικά και με προχειρότητα [...] κατά πόσο ένας μαθητής του 7, του 8 ή του 10 στα 20, μπορεί να

μπει σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα και να ακολουθήσει μία βαριά θεωρητική εκπαίδευση και μετά να μπορέσει και να την εφαρμόσει ενώ ο ίδιος δεν θα μπορούσε να μπει εξ αρχής σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα υψηλής βάσης, αυτό το αφήνω στην κρίση αυτών των οποίων τα ψήφισαν αυτά»

Συνοψίζοντας, τις διατυπωθείσες απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η συγχώνευση τους βρίσκει αναφανδόν αντίθετους. Εκείνο που εντυπωσιάζει είναι ότι η αρνητική τους στάση δεν προέρχεται από τη βαθύτερη κριτική αντιμετώπιση των προγραμμάτων ως πρωτοβουλιών που σηματοδοτούν τη μεταλλαγή των Πανεπιστημίων από χώρους έρευνας-διδασκαλίας και απρόσκοπτης αναζήτησης της γνώσης σε κέντρα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε σχεδόν καμία απάντηση, επίσης, δεν διακρίνονται κοινωνικοί προβληματισμοί και ανησυχίες σχετικά με τις συνέπειες που έχει η μετατροπή μεγάλου μέρους της εκπαίδευσης σε ταχύρρυθμη κατάρτιση στις συνθήκες εργασίας, τα εργασιακά δικαιώματα, την επαγγελματική προοπτική για τη νεολαία και την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών της χώρας.

(β) Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως)

Η αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην οικονομική και κοινωνική στρατηγική για το μέλλον της Ε.Ε. ανήγαγε σε πρόταγμα της ευρωπαϊκής κοινότητας τη Διά Βίου Μάθηση -με τη μορφή της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων- ως νέας μορφής σύλληψη της εκπαίδευσης με σκοπό την αναθέμισή της (Βεργίδης, 2007). Η επίσημη ρητορική, ευρωπαϊκή και εθνική, προβάλλει τη Διά Βίου Μάθηση ως μέσον βελτίωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων στην προοπτική, κυρίως, της προσωπικής τους ανάπτυξης ως ατόμων, κοινωνικών υποκειμένων και πολιτών. Πίσω, όμως, από τον επιδέξια εξωραϊσμένο λόγο διακρίνεται καθαρά ο επικαθορισμός των προσανατολισμών της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης από τις ανάγκες της οικονομίας και, κυρίως, της αγοράς. Η προτεραιότητα, λοιπόν, που δίνει στην απασχολησιμότητα, την προσαρμοστικότητα και την επαγγελματική κινητικότητα των εργαζομένων, αλλά και η εργαλειότητά της για την εισροή οικονομικών πόρων στα Πανεπιστήμια τα μεταλλάσσει σε επιχειρήσεις οι οποίες παράγουν εμπορεύσιμες υπηρεσίες με σκοπό το κέρδος (Slaughter & Leslie, 1999).

Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα οδηγεί σε μια ορισμένη βασική διαπίστωση: ότι όλοι τους έχουν επίγνωση του αυθεντικού χαρακτήρα και της λειτουργίας της Διά Βίου Μάθησης, αλλά και της συμβολής της στη μετατροπή του Πανεπιστημίου σε χώρο συνεχιζόμενης κατάρτισης και επανακατάρτισης του εργασιακού δυναμικού και σε κέντρο παροχής υπηρεσιών σε πελάτες-καταναλωτές της γνώσης, ως «αναλώσιμου αγαθού με συγκεκριμένη ημερομηνία λήξης» (Μαυρουδέας, 2004, σ. 36).

Ενδεικτικές είναι οι περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών της 4^{ης}, 6^{ης} και 10^{ης} συνέντευξης, στις οποίες αποτυπώνεται καίρια και με ενάργεια το φαινόμενο.

Σ4:«Τώρα αρχίζουν όμως και αναβαθμίζονται και ο λόγος σχετίζεται με μία συζήτηση που γίνεται στην Ελλάδα και διεθνώς σχετικά με την παροχή υπηρεσιών σε καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών, δηλαδή πάμε στο μοντέλο Εκπαιδευτικού Καταναλωτή με κάποιο κόστος.[...] τέτοια προγράμματα που προσφέρονται εξ αποστάσεως είναι διότι με αυτό τον τρόπο το πανεπιστήμιο εξοικονομεί πόρους οικονομικούς καθαρά μιας και τελευταία συνεχώς μειώνονται αυτοί οι πόροι. [...] Αναπόφευκτα δηλαδή οδηγούνται τα πανεπιστήμια και το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στην εξεύρεση πόρων από άλλες πηγές, οι πηγές αυτές είναι είτε τέτοιου είδους προγράμματα κατάρτισης εξ αποστάσεως ή συνεργασία κάποιων μελών ΔΕΠ με τον ιδιωτικό τομέα για την παραγωγή κάποιου προϊόντος»

Σ6:«...έχει δημιουργηθεί και από την αντίπερα όχθη ένας κερδοσκοπικός μηχανισμός. Είναι ένας μηχανισμός έκδοσης πιστοποιητικών και βεβαιώσεων το οποία βέβαια με ένα κόστος και με μία συμμετοχή κάποιος μπορεί να το λάβει»

Σ10:«Η ανταγωνιστικότητα είναι ο στόχος πίσω απ' όλα»

Μια άλλη διαπίστωση, που εκτιμάται και ως πιο σημαντική, σχετίζεται με την στάση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων απέναντι στη Διά Βίου Εκπαίδευση, η οποία φαίνεται να παρουσιάζει διακυμάνσεις στην πορεία του χρόνου. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μελών της ερευνητικής ομάδας, το Πανεπιστήμιο έδειξε αρχικά ενδιαφέρον για τη συμμετοχή του σε παρόμοια προγράμματα διά ζώσης και εξ αποστάσεως, που, όμως, στη συνέχεια ατόνισε:

Σ3:«Υπήρχε και υπάρχει σχετική πρόβλεψη στο να υπάρχουν αυτά τα προγράμματα [...] εμείς ζητήσαμε από την πρυτανεία να αποκτήσουμε το πρόγραμμα Παιδαγωγικής επάρκειας. Ωστόσο η πρυτανεία δεν το απέρριψε αλλά δεν απάντησε κιόλας. [...] δεν το πέρασαν καν για συζήτηση. Δεν ξέρω σε ποια κατηγορία εντάσσεται αυτό, στη συντεχνία, στη παθογένεια...»

Σ5:«Στο δικό μας πανεπιστήμιο αναπτύχθηκαν τα προγράμματα Διά Βίου εκπαίδευσης και δια ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως»

Σ7:«Εξ όσων γνωρίζω το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είχε και δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαιδευσης προγράμματα. Υπήρχαν όλες οι περιπτώσεις και εκπαιδευτικών που ήθελαν να επιμορφωθούν, και απλοί πολίτες και φοιτητές για να κάνουν ένα μοριοδοτούμενο πρόγραμμα. Το κέντρο δια βίου μάθησης υπάρχει για να καλύπτει αρκετές ανάγκες, [...] Ασφαλώς θα μπορούσε να επεκταθεί περισσότερο»

Σ9:«εφαρμόζει αυτή τη διάταξη [...] τώρα σχετικά με τα προγράμματα της επιμόρφωσης [...] αυτά είναι τα εξ αποστάσεως και δια βίου που έχει το δικό μας πανεπιστήμιο, υπήρχαν και υπάρχουν (αλλά) έχουν υπάρξει και καλύτερες ημέρες»

Σ11: «Το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έχει εφαρμόσει για πάρα πολλά χρόνια τα προγράμματα αυτά και ειδικά με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (αλλά) και από τις δύο πλευρές έχει συρρικνωθεί το ενδιαφέρον»

Σ12: «Το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εφήρμοσε και εφαρμόζει, συνεχίζει δηλαδή την εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης με δια ζώσης και εξ αποστάσεως συνθήκες. [...] Σήμερα όμως υπάρχει μία να το πω νωθρότητα με αποτέλεσμα να μην να συνεχίζουν την εφαρμογή τους πλην όμως να υπάρχει μία δυσκολία ανεύρεσης τόσο προσωπικού όσο και υλικοτεχνικού εξοπλισμού»

Στην προσπάθεια αναζήτησης, κατανόησης και ερμηνείας της μείωσης του ενδιαφέροντος, εκφράστηκε η άποψη ότι οφείλεται σε μια

Σ2: «πολιτική του Ιδρύματος που λειτουργεί ανασταλτικά για να κινούν τα προγράμματα Διά Βίου εκπαίδευσης και ως το πούμε τα μεταπτυχιακά (.) ισχύει το ίδιο πράγμα [...] το ίδιο το ίδρυμα έχει απορρίψει τα προγράμματα Διά Βίου και μεταπτυχιακά και τα λοιπά»

Σύμφωνα με τον Καραλή (2013) οι διοικήσεις και το προσωπικό του Πανεπιστημίου, δέχτηκαν με ενθουσιασμό τα εν λόγω Προγράμματα, ως εναλλακτικών εκπαιδευτικών δράσεων που έχουν επίκεντρό τους το άτομο και στόχο την πλήρη ανάπτυξη και απαρτίωση του μέσω της διαρκούς μόρφωσης και καλλιέργειας. Σύντομα, όμως, αντελήφθησαν την αλήθεια σύμφωνα με τον επίσημο διακηρυκτικό λόγο τους: ότι, στην ουσία, προωθούν μονοσήμαντα τη «διά βίου ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων» των εργαζομένων ή των ανέργων με βασική κατεύθυνση τη διάπλαση καταρτισμένου, ευέλικτου και αποτελεσματικού ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να το αξιοποιήσει για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της οικονομίας· στόχος, ιδεολογική αρχή αλλά και πολιτικό πρόταγμα της υπερεθνικής ευρωπαϊκής κοινότητας (Βεργίδης, 2007, σ.360). Συνειδητοποιώντας τη μεθοδευμένη μέσω αυτών αλλοίωση του χαρακτήρα του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, με τη μεταλλαγή του σε εμπορευματικό κέντρο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αποφασίστηκε ενσυνείδητα η μη συμμετοχή άλλο σ' αυτή τη διαδικασία.

Μια τέτοια υπόθεση, όμως, καταρρίπτεται άμεσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, στις οποίες δηλώνονται πολύ πιο πραγματιστικοί λόγοι της ατόνησης του όλου εγχειρήματος. Οι ακόλουθες διαπιστώσεις είναι αποκαλυπτικές σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα:

Σ3: «Είναι αρκετά όμως δύσκολο ακόμα και αυτά τα προγράμματα να υλοποιηθούν διότι [...] και καθηγητές δεν υπάρχουν στο να κάνουν αυτά τα προγράμματα εκ μέρους του Πανεπιστημίου. Είναι και θέμα αμειβόμενης εργασίας επίσης»

Σ10: «...είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν. Δεν υπάρχουν και τα κονδύλια των προηγούμενων ετών, υπάρχει και μια χαλάρωση σε πολλά ζητήματα, αλλά όπως και

να έχει τα προγράμματα δεδομένου ότι στην αρχή ήταν ευρωπαϊκά τα δεχθήκαμε με μεγάλη χαρά γιατί έδωσαν και θέσεις εργασίας. Πλέον έχουν τεθεί και θέματα οικονομικής φύσης όπως ποιοι καθηγητές θα κάνουν αυτά τα προγράμματα δίχως να πληρώνονται έξτρα και άλλα τέτοιου είδους ζητήματα»

Σ11:«...αυτά τα προγράμματα επιδοτούνταν κατά κόρον και ως αποτέλεσμα συμμετείχαν και πολλοί καθηγητές του πανεπιστημίου για να κάνουν μαθήματα αλλά από την άλλη πάρα πολλοί καθηγητές λάμβαναν ειδικές άδειες απουσίας εκπαιδευτικές για να είναι στο πρόγραμμα αυτό. Τώρα τι γίνεται όμως, η πραγματικότητα του σήμερα (.) τα προγράμματα αυτά τα επιδοτούμενα σταμάτησαν μειώθηκαν στο ένα τρίτο και αφορούν κατά βάση πολύ λίγα προγράμματα τεχνολογίας ή θετικών επιστημών. Από την άλλη οι εκπαιδευτικές άδειες δεν χορηγούνται σωρηδόν όπως στο παρελθόν. Με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμμετέχουν πολλοί εκπαιδευτικοί και με τις καινούργιες κανονιστικές διατάξεις οφείλουν να συμμετέχουν μόνο κατά την μη άσκηση των καθηκόντων τους στο σχολείο, δηλαδή τα απογεύματα τους κατά τον ελεύθερο χρόνο τους ή με κάποια πολύ μικρή απουσία. Ως εκ τούτου, και από τις δύο πλευρές έχει συρρικνωθεί το ενδιαφέρον»

Σ12:«...αυτά τα προγράμματα τα παλαιότερα χρόνια λόγω υψηλών χρηματικών πιστώσεων ήταν και πιο ενεργά [...] τα παλαιότερα χρόνια λόγω και της προτροπής του Υπουργείου Παιδείας να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε προγράμματα επιμόρφωσης και εξ αποστάσεως αλλά και δια ζώσης υπήρχε πολύ μεγάλη ζήτηση για αυτά τα προγράμματα καθότι πολλά από αυτά επιδοτούνταν και με μόρια για την για τον μόνιμο διορισμό των υπαλλήλων. Τώρα πλέον και πιο ανταγωνιστικά έχουν γίνει και πάρα πολλοί είναι οι υποψήφιοι που έχουν αυτά τα προσόντα»

Σ13:«Στο δικό μας πανεπιστήμιο έχουμε δύο από ότι γνωρίζω τμήματα τα οποία παλαιότερα πήγαιναν πιο καλά με κάποιες επιχορηγήσεις που γινότανε, ευρωπαϊκές και κρατικές. Τώρα (.) τώρα αναζητούνται η τύχη τους και η λειτουργία τους στο μπάχαλο που υπάρχει...»

Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται ότι η ομολογημένη κάμψη που παρουσιάζει η ανάπτυξη Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων σήμερα. Δεν αποτελεί προϊόν μιας ενσυνείδητα ειλημμένης απόφασης του διδακτικού του προσωπικού να αποστασιοποιηθεί από τα Προγράμματα αυτού του είδους τα οποία, παρόλο που, αποτελούν αγοραίας λογικής εκπαιδευτικές πρακτικές και δραστηριότητες, και αντικεινται στον ιδεολογικό προσανατολισμό της ανώτατης εκπαίδευσης. Επισημαίνεται στις αποψεις των συνεντευξιαζομένων ότι τα συγκεκριμένα Προγράμματα έχουν μετατρέψει την επιστημονική γνώση σε ιδιωτικό αγαθό και επαγγελματικό προσόν και προωθούν έτσι την υποταγή των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στις ανάγκες της εμπορευματικής οικονομίας και του καταμερισμού εργασίας· γεγονός που βρίσκει αντίθετους ακαδημαϊκούς εν μέρει. Ανιχνεύεται η τάση σε μερικές (ίσως και μεμονωμένες) περιπτώσεις ακαδημαϊκών δασκάλων να μη αντιδρούν αποφασιστικά στην προσπάθεια υπονόμευσης του ακαδημαϊκού χαρακτήρα και της

κοινωνικής αποστολής του πανεπιστημίου στο πλαίσιο των κυρίαρχων οικονομικών σχέσεων και της επαγγελματοποίησης της μόρφωσης προς όφελος των παραγωγικών δυνάμεων, ιδίως όταν πρόκειται για εισροή κονδυλίων αλλά και συνεισφορών στο πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τις αντιλήψεις του 1^{ου}, 4^{ου} και 6^{ου} συνεντευξιαστή αναφορικά με το ζήτημα:

Σ1: «Ανήκω σε αυτούς που θεωρούν ότι γίνεται πολύς λόγος για το τίποτα και πολλή φαιά ουσία έχει καταναλωθεί προκειμένου να νομιμοποιηθεί αυτή η μέθοδος διδασκαλίας. [...] Είναι καιρός αυτά τα προγράμματα να τα δούμε με κριτική και να εξετάσουμε αν είναι απώλεια χρόνου ή κατ'επίφραση γνώση [...] αν μπορούν να αντικαταστήσουν την παραδοσιακή μάθηση και διδασκαλία και αν όντως οι μαθητές μέσω των νέων τεχνολογιών μπορούν να αποδώσουν σε συγκεκριμένα ζητήματα»

Σ4: «Τώρα να κάνεις ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα κανονικό εξ αποστάσεως το βρίσκω ότι δεν είναι ανέφικτο μεν αλλά δεν είναι και σωστό».

Σ6: «Δεν με βρίσκει σύμφωνη αυτή η δεύτερη αντίληψη θα έπρεπε να υπάρξει άλλη μία φιλοσοφία γύρω από το ζήτημα προκειμένου πιο αντικειμενικά κριτήρια να αποτελούν την κινητήριου δύναμη για την ενασχόλησή κάποιου με την επιμόρφωση και τη Διά Βίου εκπαίδευση»

Τελικά, αυτό που συνάγεται ως γενική διαπίστωση είναι ότι παρά τις όποιες ενστάσεις σχετικά με την αναγκαιότητα της περιβόητης Διά Βίου Εκπαίδευσης, τη σκοπιμότητα προώθησής της στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στενά συνδεδεμένης με τη στρατηγική της Λισσαβόνας και τις συνέπειές της στη φυσιογνωμία, τη λειτουργία και την αποστολή των Πανεπιστημίων, η διασύνδεση και σύμπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί για τη χώρα μας γεγονός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Εν κατακλείδι...

6.1 Συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας οδηγεί στη γενική εκτίμηση ότι, σύμφωνα με τις εκφρασθείσες απόψεις ακαδημαϊκών (μελών Δ.Ε.Π. των Θετικών - Φυσικών Επιστημών, Θεωρητικών Επιστημών και Πολυτεχνικών Σχολών διαφόρων βαθμίδων-καθηγητές, προεδροι τμημάτων, κοσμήτορες καθώς και (αντι)-πρυτάνεις) και διοικητικού προσωπικού, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, που εκλαμβάνεται ως παράδειγμα των ελληνικών Πανεπιστημίων, έχει μπει σε τροχιά σύγκλισης με τα υπόλοιπα των άλλων ευρωπαϊκών κρατών –δεν έχει, όμως, ακόμη επιτύχει να αναπτύξει εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα το καθιστούσαν ανταγωνιστικό προς αυτά. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην πλειονότητα τους εξέφρασαν την επιθυμία και τάση να γίνει το ίδρυμα όχι μόνο ανταγωνιστικό σε σχέση με τους κανόνες της αγοράς εργασίας και ζήτησης, αλλά επιπλέον και πιο σημαντικά, σε ερευνητικό επίπεδο προκειμένου να μπορέσει να προσελκύσει και καλύτερους φοιτητές αλλά και πιο εμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό. Αναλυτικά και με βάση τους άξονες παρουσίασης και ανάλυσης του υλικού συνεντεύξεων μπορεί να αποτυπωθούν τα εξής συμπεράσματα:

1^{ος} Άξονας:

Ευρωπαϊκή Διάσταση Εκπαίδευσης, Ανταγωνιστικότητα / Διακρατικές Συμφωνίες Π.Μ.Σ.

Σε σχέση με τον πρώτο άξονα της έρευνας, και με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και την ανταγωνιστικότητα, πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος πλαισιώνεται διττά μέσω του λόγου των μελών ΔΕΠ και των διοικητικών υπαλλήλων: είτε με καθαρά οικονομικούς όρους «εργαλειότητας», απασχολησιμότητας, αποδοτικότητας και αποκόμισης οφέλους τόσο για τους φοιτητές, αποφοίτους και εργαζομένους των, στρεφόμενοι και εναρμονιζόμενοι με τις επιταγές της νεοφιλελεύθερης Ευρωπαϊκής Ένωσης και της ευρωπαϊκής πολιτικής της στην εκπαίδευση, είτε με όρους αντιρρητικούς στις οικονομικές σύγχρονες επιταγές. Στην ουσία του, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων τείνει να εφαρμόσει την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική χωρίς, όμως, να έχει καταφέρει ακόμα να εκπληρώσει το οικονομικό-κοινωνικό ευρωπαϊκό όραμα λόγω αγκυλώσεων σε στενά διοικητικό επίπεδο. Το ίδιο το ίδρυμα όπως φαίνεται και από τον εκφερόμενο λόγο των συνεντευξιαζομένων προσπαθεί να συγκεράσει δύο ρητορικά αντίρροπους στόχους:

- αφενός, την ανάπτυξη της ποιότητας του ακαδημαϊκού έργου των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων μέσω της παραγωγής και της μετάδοσης επίκαιρων γνώσεων και της προώθησης της έρευνας με αποδέκτες των ευεργετημάτων τους, τους φοιτητές – μελλοντικούς πολίτες της τοπικής, της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας κοινωνίας και, γενικά, το κοινωνικό σύνολο,

- αφετέρου, τη βελτίωση της εργαλειότητας και της χρηστικότητας των Πανεπιστημίων ως μέσων ανταπόκρισης στις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας της οποίας αποτελούν θεσμό. Κατ' επέκταση, ωφελείται η ίδια η Ε.Ε. μέσω της έμφασης στον σχεδιασμό και την υλοποίηση Κοινών Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων/Διακρατικές συμφωνίες, για την προετοιμασία του ανθρώπινου δυναμικού που θα είναι ικανό να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις ενός ιδιαίτερα ευέλικτου περιβάλλοντος εργασίας και στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης. Αν και η υπάρχουσα κατάσταση είναι γόνιμη και ευνοεί την δημιουργία και συμμετοχή των φοιτητών και ακαδημαϊκών σε τέτοια μεταπτυχιακά μεγαλύτερου βεληνεκούς, εντούτοις, εμπόδια συναντώνται στο στενό κορμό της διοίκησης του Πανεπιστημίου, ο οποίος σύμφωνα με τους συνεντευξιζόμενους, ναι μεν επιθυμεί τις συμφωνίες αυτές, πλην όμως η πραγμάτωση τους επιχειρείται να γίνεται με βάση τα χουμπολντιανά και παραδοσιακά ακαδημαϊκά ιδεώδη. Αναλυτικότερα, από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων συνάγεται ότι η περιλάλητη σύγκλιση της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως εκφράζεται στην περίπτωση του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων, με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ προωθείται σε θεσμικό επίπεδο μέσω νομικών κειμένων που την αναγνωρίζουν, την επικυρώνουν και την «επιβάλλουν», δεν υλοποιείται προς στιγμήν ικανοποιητικά. Τους λόγους θα πρέπει να αναζητήσουμε στη γενικότερη φιλοσοφία που παραδοσιακά διέπει την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σε όλη τη διάρκεια εξέτασης των μεταρρυθμίσεων κάθε είδους στην Ανώτατη Εκπαίδευση, παρατηρείται ότι εμφανίζει ισχυρές αντιστάσεις απέναντι σε κάθε απόπειρα ριζικής «μεταρρύθμισής» της επιβεβλημένης άνωθεν λόγω της παγιωμένης νοοτροπίας της ελληνικής κοινωνίας όσον αφορά στον ρόλο, τη λειτουργία και την αποστολή της, αλλά και στις αντικειμενικές συνθήκες που βιώνει στη σύγχρονη συγκυρία η χώρα εν μέσω μιας βαθιάς οικονομικής, κοινωνικής και αξιακής κρίσης. Αυτοί οι παράγοντες σε συγκεκριασμό, δημιουργούν προσκόμματα στην εναρμόνιση του Πανεπιστημίου, με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά στη βάση των αρχών της συγκρισιμότητας και της ανταγωνιστικότητας, όπως ορίζονται για τη διαμόρφωση του Ε.Χ.Α.Ε.

Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών (ευρωπαϊκών) μονάδων

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα των πιστωτικών μονάδων, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εφαρμόζει τις εμπνεόμενες από τη Κοινή Δήλωση της Σορβόνης θεσμικές

ρυθμίσεις αναφορικά με το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων. Παρόλα ταύτα, δεν έχει καταφέρει να προωθήσει αποτελεσματικά τη συνεργασία του με ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα στο πεδίο των διακρατικών μεταπτυχιακών σπουδών με χορήγηση κοινού τίτλου σπουδών από τα συνεργαζόμενα Πανεπιστήμια. Μέσω των διατυπωμένων απόψεων ακαδημαϊκών (μελών Δ.Ε.Π. διαφόρων βαθμίδων, κοσμήτωρες, (αντι) πρυτάνεις) και διοικητικού προσωπικού, αποτυπώνεται η θετική αξιολόγηση του μέτρου, η οποία, μάλιστα, συνοδεύεται σε ορισμένες περιπτώσεις από εκφράσεις έκδηλου ενθουσιασμού και προσδοκιών για επέκτασή του καθόσον όχι απλώς οι ευκαιρίες σε επίπεδο απόκτησης εμπειριών, δεξιοτήτων και προσόντων αυξάνεται, υπάρχει επίσης ως κίνητρο και στόχος συνάμα η απόκτηση της πολυπόθητης ευρωπαϊκής πολιτιστικής ταυτότητας, στοιχείο που δίνει τη δυνατότητα, σε κοινωνιολογικό επίπεδο, να εσωκλείσει σε μια μεγαλύτερη ευρωπαϊκή κεντρική «οικογένεια» τον πιο απομακρυσμένο έλληνα φοιτητή. Αν, όμως, η καθιέρωση του συστήματος μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων προσλαμβάνεται, νοηματοδοτείται και ερμηνεύεται γενικά ως θετική ρύθμιση καθαρά διαχειριστικού χαρακτήρα και πρακτικής χρησιμότητας, δεν λείπουν οι ενστάσεις ως προς τη λειτουργία και τη λειτουργικότητά της, σε επίπεδο τουλάχιστον εσωτερικό, γραφειοκρατικό και αξιολογητικό. Οι εκφερόμενες αντιρρήσεις, όπως επισημάνθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο (τέταρτο), φαίνεται να εστιάζουν σε πτυχές του που άπτονται διαδικαστικών θεμάτων και εκφράζουν συγκαλυμμένες προσωπικές αντιδράσεις απέναντι σε εσωτερικά, «συντεχνιακά», στη βάση τους, ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με το αξιολογούμενο μέσω των ECTS κύρος των διδασκόμενων μαθημάτων και, κατ' επέκταση, των διδασκόντων και της σχολής ή του τμήματος στο οποίο ανήκουν. Ακόμη και στις περιπτώσεις των συμμετεχόντων που απομυθοποιούν τον ρόλο των ECTS ως στοιχείου προώθησης της ποιότητας στην εκπαίδευση αναγνωρίζοντάς τα ως χρηστικό εργαλείο αφενός, για τη διαμόρφωση και την παγίωση του ενιαίου Ε.Χ.Α.Ε και αφετέρου, για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας στην Ε.Ε., η αναζήτηση των βαθύτερων σκοπών και στόχων της εφαρμογής απουσιάζει και η συζήτηση του θεσμού αυτού παραμένει σε ένα πρώτο επίπεδο σχολιασμού. Σε καμιά απάντηση (όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο) η επιβολή των ECTS δεν ερμηνεύεται σε συνάρτηση με τον στρατηγικό στόχο της Ε.Ε. να καταστεί η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης σε πλανητικό επίπεδο (European Council, 2000, σ.1-2). Σε καμία από τις απαντήσεις οι συμμετέχοντες δεν αναζήτησαν και δεν σχολίασαν τη μακροπρόθεσμη λειτουργικότητα των μονάδων ECTS, παρά έμειναν στο προφανές· δηλαδή το ρόλο τους ένας φοιτητής ακόμη και του πιο απομακρυσμένου πανεπιστημίου της Ευρώπης να είναι μέρος και να ανήκει στην ευρωπαϊκή οικογένεια. Οικογένεια εντός της οποίας θα μπορεί να απασχοληθεί και να μετακινηθεί σ' ένα θεσμικά οριοθετημένο χώρο. Τέλος, σημειώνεται ότι δεν εκτιμάται η

σημασία της εφαρμογής των ECTS για τη σταδιακή θεσμική και ιδεολογική μεταλλαγή των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων -στη βάση επιχειρηματικών πρακτικών- σε οργανισμούς παραγωγής προϊόντων και προσέλκυσης πελατών (Ρόκος, 2008), η οποία έτεινε και τείνει να λάβει σάρκα και οστά μέσω της Διακήρυξης της Μπολόνιας, απώτερος και βασικός στόχος του-ων θεσμικού-ων κειμένου-ων.

Κινητικότητα φοιτητών / ακαδημαϊκών και διοικητικών υπαλλήλων

Η εμπνεόμενη από τη Συνθήκη του Μάαστριχ δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πνευματικού «στρατού» λαμβάνει σάρκα και οστά με το μεταγενέστερο εξειδικευμένο θεσμικό κείμενο της Διακήρυξης της Μπολόνιας μέσω του οποίου ενισχύεται η κινητικότητα όχι μόνο φοιτητών, αλλά και διοικητικών και ακαδημαϊκών. Πρόθεση φανερή μέσω των θεσμικών κειμένων είναι να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο η ανταγωνιστικότητα των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης μέσω της απόκτησης εκπαιδευτικών εμπειριών, αλληλεπίδρασης πολιτισμών και εκμάθησης γλωσσών. Στην ουσία μεταβαίνουμε από ένα εθνικό ελεγχόμενο εκπαιδευτικό χώρο σ' έναν ευρωπαϊκό ακόμα μεγαλύτερο, ανταγωνιστικότερο και πιθανώς με καλύτερα υποσχόμενες αμοιβές. Μέσω της κινητικότητας αυτών αλλά και των δασκάλων τους την ανταλλαγή και τη διάχυση γνώσεων απαραίτητων για την κοινωνική και την ατομική πρόοδο στο πλαίσιο της αναδυόμενης Ευρώπης της Γνώσης. Επιπλέον, με τη διευκόλυνση της επαφής και των συναλλαγών των Ελλήνων φοιτητών με φοιτητές από άλλες χώρες, αναμένεται να συνειδητοποιήσουν αυτοί τις κοινές πολιτισμικές αξίες που μοιράζονται μεταξύ τους και να διαμορφώσουν πλάι στην εθνική τους ταυτότητα και αυτή του Ευρωπαίου πολίτη (Κλάδης, 2000). Παρά ταύτα, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων η ευρωπαϊκή διάσταση του έργου του συρρικνώνεται στην προώθηση της μονόδρομης κινητικότητας Ελλήνων φοιτητών και πτυχιούχων προς την Ευρώπη, με συνέπεια την απώλεια ενός ζωτικού και δυνάμει παραγωγικού και αποδοτικού τμήματος του ανθρώπινου κεφαλαίου της χώρας, που θα συνέβαλε αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητάς της στον ευρωπαϊκό χώρο. Αν και παρουσιάζονται ως εμπόδια η απουσία ετερόγλωσσων προγραμμάτων σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, εντούτοις επισημαίνονται στρεβλώσεις της εσωτερικής κεντρικής διοίκησης τα οποία θα όφειλαν εκ του νόμου και εκ των καιρών να αμβλυνθούν και να ξεπεραστούν, καθιστώντας το ίδρυμα από την υπάρχουσα καλή θέση αξιολόγησης σε ακόμα καλύτερη. Η ενθάρρυνση της κινητικότητας φοιτητών και ακαδημαϊκών, ορίζεται ως βασικός άξονας δράσης των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων τόσο στο κείμενο της Συνθήκης του Μάαστριχ όσο, πολύ περισσότερο, σ' αυτό της Διακήρυξης της Μπολόνιας με ρητό σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή της διάσταση. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων μέσα από την έρευνα παρουσιάζει ένα εξαιρετικό δίπολο διαφοροποίησης μεταξύ Σχολών και Τμημάτων. Συνδηλωτική εμφανίζεται να είναι η

διαφοροποίηση των «παραγωγικών» και «λιγότερο παραγωγικών» Τμημάτων με καθαρά οικονομίστικη και ανταγωνιστική προσέγγιση, εναρμονιζόμενη πλήρως στις ευρωπαϊκές επιταγές. Ως αποτέλεσμα, οι φοιτητές των θετικών επιστημών παρουσιάζουν μια σταθερή μεταβλητή κινητικότητα και ανταλλαγής σε σχέση με τους φοιτητές των θεωρητικών σχολών του πανεπιστημίου που ποτέ δεν είχαν επιδείξει αυτή τη τάση κινητικότητας. Από την άλλη, οι ακαδημαϊκοί και διοικητικοί του συνόλου του πανεπιστημίου υπάγονται στη διαδικασία κινητικότητας, πλην όμως εφαρμόζονται και παρατηρούνται παράγοντες κινητικότητας που συνδέονται στενά με το ερευνητικό έργο και με θέματα εσωτερικής διοίκησης. Άλλωστε, η κινητικότητα να μεν επιδοτείται μερικώς από τα διάφορα προγράμματα ανταλλαγής, πλην όμως η οικονομική κρίση αποτέλεσε για όλους αντίβαρο εξωτερίκευσης των Ελλήνων φοιτητών και ακαδημαϊκών.

2^{ος} Άξονας

Αναβάθμιση ποιότητας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Με τις δραστικές αναδιατάξεις στο παγκόσμιο κοινωνικό-πολιτικό και οικονομικό σκηνικό και την ώθηση στη δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Σιάκαρης, 2006), η «ποιότητα» αναδείχθηκε σε αιχμή του δόρατος για τη νομιμοποίηση και την άκριτη αποδοχή των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων της σύγχρονης Ευρώπης. Η αντίληψη των υποκειμένων για τον ρόλο και την αξία της ποιότητας στην εκπαίδευση αλλάζει ενώ συγκαλύπτεται και επικαλύπτεται η μετατροπή της γνώσης σε εμπορευματοποιημένη αξία μέσω των θεσμικών κειμένων (Πρόκου, 2016). Είναι χαρακτηριστικό, όπως ήδη αναφέρθηκε ότι υφέρπουν στα θεσμικά κείμενα νοήματα που συγκροτούν οι διάφοροι όροι οικονομικού χαρακτήρα.

Μέσα από τις απόψεις των συνεντευξιζομένων στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, η ποιότητα συνυφαίνεται με τη παραγωγή ερευνητικού έργου, την ανταγωνιστικότητα και την αποδοτικότητα τους. Δύο κύριες τάσεις συνυπάρχουν ταυτόχρονα μέσα στο ίδιο ίδρυμα με βάση τη προσέγγιση της έννοιας της γνώσης: από τη μια χρησιμοποιείται ως εργαλείο παραγωγής και έρευνας, στενά συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας και την συγκρισιμότητα ιδρυμάτων και αποφοίτων· και από την άλλη, παραμένει προσηλωμένο στις παραδοσιακές αξίες και ιδεολογίες, που στο επίκεντρό τους ο ανθρωπισμός παραμένει σταθερή μεταβλητή και η αναζήτηση της αληθείας μέσω της έρευνας σταθερή παραδοχή. Καταλαβαίνει κανείς ότι παραμένει ένα δίπολο χωρίς οριστική ταυτότητα. Η οπτική του κάθε Τμήματος καθώς και των μελών Δ.Ε.Π. δημιουργεί μέσα σε αυτόν τον ζωντανό και πολυδιάστατο οργανισμό της εκπαίδευσης διαφορετικές τάσεις προόδου και ανέλιξης των Τμημάτων. Ως αποτέλεσμα, άλλα τμήματα παραμένουν σταθερά στην ευρωπαϊκή πορεία και όραμα σθεναρά και άλλα λιγότερο με αποτελέσματα σε αμφότερα τα υποκείμενα των αυτών Τμημάτων. Αυτό το ενδιαφέρον

στοιχείο που προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων είναι πως η διερεύνηση της προσαρμογής του Πανεπιστημίου στους άξονες και τους προσανατολισμούς της ευρωπαϊκής πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση, που επιχειρείται, παραβλέπει το γεγονός ότι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα δεν συγκροτούν ενιαίους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συγκροτημένους στη βάση ενοποιητικής φιλοσοφίας και κοινών μεθοδολογικών αρχών, που θα διασφάλιζαν κοινή αντιμετώπιση και διαχείριση αυτής της πολιτικής. Ο κατακερματισμός τους σε σχολές και τμήματα αυτοτελή και αυτοδιοικούμενα, έχει ως αποτέλεσμα την απουσία μιας κοινής ακαδημαϊκής κουλτούρας στην οποία θα δεσμεύονταν από κοινού (Scott, 1995). Κατά συνέπεια, τα πρότυπα και οι προδιαγραφές δράσης τους στο σύγχρονο ακαδημαϊκό περιβάλλον υπαγορεύονται από διαφορετικούς στόχους και καθορίζονται, όπως φάνηκε, από τις περιγραφές των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων, στη βάση αφενός, της επικαιρότητας και της χρηστικότητας του επιστημονικού τους πεδίου στο μετανεωτερικό οικονομικό-κοινωνικό συγκείμενο και αφετέρου, της εργαλειότητάς του όσον αφορά στην ανταπόκρισή του στις ανάγκες της αγοράς και της απασχολησιμότητας. Πρόκειται, περισσότερο μάλλον, για σύγκλιση σχολών και τμημάτων που παρέχουν εργασιακά προσόντα για την συμμετοχή και την παραμονή σε μια ιδιαιτέρως ανταγωνιστική και αβέβαιη αγορά εργασίας μέσα από την ανάπτυξη σύνθετων και διαρκώς αναπροσαρμοζόμενων στις διαμορφούμενες συνθήκες επαγγελματικών ικανοτήτων. Και σ' αυτό το πεδίο, φαίνεται ότι το ελληνικό Πανεπιστήμιο ακολουθεί εξελίξεις παρόμοιες με εκείνες που είχαν ακολουθήσει χώρες της δυτικής Ευρώπης από τη δεκαετία ακόμη του 1980.

Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση

Το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων κατέχει κεντρική θέση στην ατζέντα της Ε.Ε. από την τελευταία ήδη δεκαετία του 20ου αιώνα, οπότε και συνυφαίνεται και πλαισιώνεται από έννοιες ποιοτικού περιεχομένου, αντικατοπτρίζοντας ουσιαστικά και ειδικά με την εξωτερική αξιολόγηση ένα ενιαίο ανεξάρτητο, διάφανο όργανο αντικειμενικής αξιολόγησης και εφαρμογής των θεσμικών κειμένων προκειμένου τα ιδρύματα στο βάθρο της συγκρισιμότητας να γίνουν πιο ανταγωνιστικά και σύγχρονα ώστε να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και διεθνώς. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, η εφαρμογή τόσο της εσωτερικής αλλά κυρίως της εξωτερικής αξιολόγησης συνάντησε ισχυρές αντιδράσεις από πλευράς ακαδημαϊκών εστιασμένες, κυρίως, σε ζητήματα ιδεολογίας σχετικά με την αλλοίωση της φυσιογνωμίας του αλλά και σε πιθανή υποβάθμιση τμημάτων και στοχοποίηση περαιτέρω των μελών που τα απαρτίζουν. Η αξιοπιστία των εφαρμοζόμενων διαδικασιών σε σχέση με τη ποιότητα των ελέγχων, καθώς και την αποτελεσματικότητα του ελέγχου κατόπιν των παραινέσεων των μελών της επιτροπής, επισημάνθηκε σε μεγάλο μέρος των συνεντεύξεων.

Εκφράστηκαν ομοίως ανησυχίες σχετικά με ζητήματα πραγματολογικού χαρακτήρα σχετικά με τη τυποποίηση και εμπορευματοποίηση των σπουδών και κατ' επέκταση του Πανεπιστημίου σε σχέση με την απομείωση της ιδέας του ως δημόσιου αγαθού που η αξία του δεν αποτιμάται με βάση τη χρηστικότητα του στην αύξηση της απασχολησιμότητας των νέων και την ενίσχυση της ανάπτυξης. Ειδική μνεία γίνεται από τους συνεντευξιαζόμενους των Θετικών Επιστημών των οποίων είναι εμφανής η ενθουσιώδης συνηγορία στην εξωτερική αξιολόγηση, στη βάση του οποίου πιστοποιείται η ανταγωνιστικότητα των Σχολών και των Τμημάτων τους, αναγνωρίζεται η δική τους επιστημονική και ερευνητική υπεροχή και, προφανώς, προωθούνται τα ιδιαίτερα επαγγελματικά τους συμφέροντα. Στην εσωτερική αξιολόγηση, επισημάνθηκε μεταξύ άλλων στην πλειονότητα των δεδομένων, ότι τα προγράμματα σπουδών χρήζουν ανανέωσης και προσαρμογής στις νέες τάσεις των Επιστημών, εισάγοντας νέες τεχνολογίες, εξειδικεύοντας περισσότερο σε παρεμφερή αντικείμενα με σκοπό ο φοιτητής με το πέρας των σπουδών να έχει αποκτήσει πέραν του γνωστικού υποβάθρου και τεχνολογικές δεξιότητες ικανές να του προσδώσουν τα εχέγγυα μια επαγγελματικής εξέλιξης και ανέλιξης όχι στενά στο εθνικό πλαίσιο αλλά πολύ περισσότερο ως μονάδα στην ευρωπαϊκή σκακιέρα.

Κατάταξη Πανεπιστημίου από οργανισμούς και διεθνείς φορείς

Αποτέλεσμα και συνάρτηση της αξιολόγησης είναι και η κατάταξη του ιδρύματος από Οργανισμούς και Διεθνείς φορείς με βάση μεταβλητά ή/και εναλλακτικά κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία δημιουργούν συχνά σκεπτικισμό όσον αφορά στους στόχους που υπηρετούν, τα αποτελέσματα που εξάγουν, αλλά και την ποιότητα και αξιοπιστία των πληροφοριών που παρέχουν. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα όπως διαπιστώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, δείχνουν να τα αποδέχονται ασυζητητί, να σέβονται τα δεδομένα τους και να αποδίδουν μεγάλη σημασία στις εκτιμήσεις τους, πιθανόν και για λόγους που σχετίζονται με την αυξημένη αποδοχή την οποία τυγχάνουν από την κοινωνία καθώς και την αποφασιστική επιρροή που ασκούν στην κοινή γνώμη αναφορικά με την επιλογή Ιδρύματος για την παρακολούθηση Ανώτατων Σπουδών. Ιδιαίτερα στο οικονομικό αυτό συγκείμενο της χώρας τα τελευταία χρόνια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η καλή κατάταξη του Πανεπιστημίου η οποία είναι δηλωτική της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών και του ερευνητικού αποτελέσματος, δεν έχει υποβαθμιστεί κάτι το οποίο θα ήταν αναμενόμενο σε χαλεπούς καιρούς. Αυτό πιθανολογείται ότι είναι αποτέλεσμα από τη μια της σταθερής προσήλωσης του επαγγέλματος / λειτουργήματος του καθηγητή ως πνευματικού ταγού και από την άλλη όλων των υπολοίπων μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, ζήτημα γοήτρου εργασίας σ' έναν ακαδημαϊκό χώρο διεθνώς αναγνωρισμένο. Ως αποτέλεσμα, η καλή θέση του ιδρύματος αποτελεί και απόηχο / αντίκτυπο της αναβαθμισμένης ποιότητας σπουδών που παρέχεται στους ίδιους τους φοιτητές με αποτέλεσμα οι ευκαιρίες για επαγγελματική, ερευνητική απασχόληση

των φοιτητών να αυξάνονται μέσα στο τόσο έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον όπως και οι επαγγελματικές ευκαιρίες των καθηγητών. Δεν παύει όμως να συνεχίζουν να αποτελούν τα rankings λόγο προβληματισμού, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης για περαιτέρω βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, ειδικώς σε ποια νέα βάση αυτά θα εξεταστούν. Αποτελεί, όμως, ακόμα απορία το αποτέλεσμα σε εθνικό επίπεδο μια μέτριας αξιολόγησης και συνεπώς μιας μη καλής θέσης στα rankings. Σε μια άλλη διάσταση πλαισίωσης της έννοιας αυτής, οι συνεντευξιζόμενοι ερωτώμενοι στη πλειονότητα τους σχετικά με το τι υποδηλώνει το συγκεκριμένο μέτρο, υποστήριξαν ότι το βαρύνουν πρωτίστως λόγοι ξένοι προς τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα του ιδρύματος και την κοινωνική του αποστολή και, ίσως, ισχυρότεροι από τους σχετικούς με αυτά τα στοιχεία: η δυνατότητα την οποία παρέχει στο Πανεπιστήμιο η εξασφάλιση υψηλής θέσης στις λίστες παγκόσμιας κατάταξης να προσελκύει φοιτητές και ιδιώτες-επενδυτές στο πλαίσιο της εμπορευματοποίησης των υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης. Εξαίρεση των παραπάνω, αποτέλεσε η δριμύτατη κριτική ενός μέλους Δ.Ε.Π., πρώην κοσμήτορα, ο οποίος πιστεύει ότι τα rankings δεν ανταποκρίνονται στα δεδομένα ενός πνευματικού ιδρύματος, που οφείλει εκ του θεσμικού του ρόλου να παρέχει παιδεία, ήθος και πολιτισμό μέσα σ' ένα αυτοδιοικούμενο και ανεξάρτητο από ξένες επιρροές σύστημα.

3^{ος} Άξονας

Ανταπόκριση Πανεπιστημίου στις αναπτυξιακές ανάγκες της Ε.Ε.

Η μονοσήμαντη σύνδεση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο με την αναπτυξιακή πορεία της Ε.Ε. στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Μπολόνιας και στη βάση των προταγμάτων της Συνθήκης της Λισσαβόνα, υποχρέωσε εκ των πραγμάτων τα Πανεπιστήμια να συνταχθούν σε μια πραγματιστική οικονομοκεντρική λογική μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους των στόχων και των παρεχόμενων υπηρεσιών τους από την παροχή μόρφωσης στη μετάδοση εργαλειακής γνώσης/πληροφορίας και την ανάπτυξη των απαραίτητων για την ικανοποίηση των αναγκών της διεθνοποιημένης αγοράς δεξιοτήτων, όπως ήδη αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο (σελ.49-65) στο θεωρητικό πλαίσιο και επιβεβαιώθηκε στο τέταρτο κεφάλαιο (σελ. 106-108). Στο πλαίσιο της ανταπόκρισης της χώρας στις απαιτήσεις και ανάγκες της Ε.Ε., ελήφθησαν μέτρα διοικητικής σύγκλισης και εφαρμογής νομοθεσίας συγκεκριμένης στόχευσης και σύμφωνα πάντα με τις οδηγίες του ΟΟΣΑ. Ανάμεσα στα πολλά, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προχώρησε σε συγχωνεύσεις, καταργήσεις και ίδρυση νέων τμημάτων και σχολών στοχεύοντας στη μείωση δομών και προσωπικού, στόχο που είχε τεθεί ήδη από τα πρώτα χρόνια της οικονομικής κρίσης στην χώρα (μνημόνια) και τον οποίο είχαν επιχειρήσει να υλοποιήσουν και οι προηγούμενες

κυβερνήσεις («Σχέδιο ΑΘΗΝΑ», 2013), ενώ συνάμα προωθείται μια νέου είδους οικονομικής αυτοτέλειας των ιδρυμάτων, απαλλάσσοντας τα κράτη από την εξολοκλήρου χρηματοδοτησή τους, παράγοντας ερευνητικό έργο για συγκεκριμένους σκοπούς και σε συγκεκριμένο πλαίσιο νομοθετικό και θεσμικό. Τέλος, από τα ομολογούμενα των μελών Δ.Ε.Π. διαφαίνεται η τάση να συμπλέουν και να διασυνδέονται όλες οι μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης, τυπικές (προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές) με μη τυπικές μορφές (ΔιαΒίου κατάρτιση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση διαφόρων τύπων, όπως τα διετή προγράμματα κ.ά.). Οι προσανατολισμοί αυτοί, που συνέκλιναν στη διαμόρφωση ενός νέου περιβάλλοντος Ανώτατης Εκπαίδευσης ευνοϊκού για την προετοιμασία του επαρκώς εκπαιδευμένου και κατάλληλα καταρτισμένου ανθρώπινου κεφαλαίου, στο οποίο θα μπορούσε να στηριχθεί η οικονομική ανάπτυξη (Ματθαίου, 2005), επηρεάζει καθοριστικά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών των υπάρχοντων τμημάτων και σχολών, με την έννοια αφενός, της επικαιροποίησής τους προς την κατεύθυνση εφοδιασμού των φοιτητών με τα κατάλληλα «εργαλεία» για την άσκηση του επαγγέλματος αναφοράς της σχολής τους και αφετέρου, της ανάπτυξης νέων εκπαιδευτικών δομών, των προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης διά ζώσης και εξ αποστάσεως. Υπάρχει, επίσης, η τάση, όπως εξομολογούνται τα μέλη Δ.Ε.Π. και οι διοικητικοί υπάλληλοι στην πλειονότητα τους να εισαχθούν νέα καινοτόμα θέματα προς επεξεργασία στα προγράμματα και στην διδασκαλία των μαθημάτων, προκειμένου να συμβαδίζουν με τις νέες παιδαγωγικές σύγχρονες μεθόδους αλλά πολύ περισσότερο να συμβαδίσουν με τις κατευθυντήριες γραμμές της Διακήρυξης της Μπολόνιας για τεχνολογικό εγγραμματισμό των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα διαφαίνεται να ευνοούνται εκ προοιμίου οι θετικές και «πρακτικές» επιστήμες έναντι των θεωρητικών και κλασικών σπουδών που έπονται.

Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης

Στο πλαίσιο της στρατηγικής για τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής Ευρώπης –ικανής να αντεπεξέλθει στις νέες προκλήσεις της οικονομίας της γνώσης (Ευρώπη, 2020) αναδύεται η σημασία για τη χώρα μας να ενισχυθεί και να ενδυναμώσει τους δεσμούς της Πανεπιστημιακής με την Τεχνολογική εκπαίδευση . Στόχος είναι να προαχθούν όλα τα είδη της εκπαίδευσης και συνάμα να παρέχουν στους υποψηφίους όλα τα αναγκαία εφόδια για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και τη μείωση του κόστους της εκπαίδευσης. Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έλαβαν χώρα το ΑΘΗΝΑ Ι και ΑΘΗΝΑ ΙΙ (χωρίς να ομολογείται ρητώς το δεύτερο), ενώ οι συνεντευξιαζόμενοι τα αντιμετώπισαν με ιδιαίτερο σκεπτικισμό, βασιζόμενοι σε ρεαλιστικούς λόγους που τους εξέφρασαν. Υποβόσκει ορατός ο κίνδυνος να τρωθεί το κύρος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης -και το δικό τους, κατά προέκταση- στην ελληνική κοινωνία, η οποία παραδοσιακά τρέφει μεγάλη εκτίμηση για τους

ακαδημαϊκούς τίτλους και χαρακτηρίζεται από την αντίστοιχη ζήτηση αυτών. Το παρόν ιστορικό-κοινωνικό συγκείμενο φαίνεται από τους συνεντευξιαζόμενους να είναι το πιο πρόσφορο για να λάβουν χώρα ριζικές μεταλλάξεις τέτοιου βεληνεκού που αλλάζει σύμφωνα με τα καθομολογούμενα τη φυσιογνωμία του Ιδρύματος. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, αποδεχόμενο τις νομοθετικές αλλαγές, απορροφά το Τ.Ε.Ι. Ηπείρου σύμφωνα με το Ν. 4559/2018 «το οποίο υπεισέρχεται αυτοδικαίως και χωρίς άλλη διατύπωση σε όλα τα ενοχικά και εμπράγματα δικαιώματα και σε όλες τις υποχρεώσεις του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, ως οιοονεί καθολικός διάδοχος αυτού», συγχωνεύονται και ιδρύονται καινούρια τμήματα για τα οποία εκφράζονται φόβοι υπερδιόγκωσης του Πανεπιστημίου, το οποίο με τις περικοπές του προϋπολογισμού θα οδηγηθεί σε συρρίκνωση αλλά και μείωση παρεχομένων υπηρεσιών ειδικώς κτηριακών και τεχνολογικών. Ένσταση εκφράζεται ομοίως για το όλο εγχείρημα ως προσπάθεια αντιγραφής του βρετανικού εγχειρήματος προς ικανοποίηση των βιομηχανικών της αναγκών, το οποίο ουδεμία σχέση παρουσιάζει με την ελληνική πραγματικότητα. Στο ερώτημα αυτό, πλην ενός, τα μέλη ΔΕΠ και οι διοικητικοί υπάλληλοι ήταν αναφανδόν αρνητικοί χωρίς να επεισέρχονται σε ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου στις απαντήσεις του για ουσιαστική μετάλλαξη του Πανεπιστημίου από χώρο έρευνας σε χώρο κατάρτισης προκειμένου να απασχοληθούν οι νέοι σ' ένα ευέλικτο εργασιακό περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και το ερώτημα από μόνο του επιτρέπει στον συνεντευξιαζόμενο να το πλαισιώσει εκτός της πανεπιστημιακής και στενής οπτικής, αλλά κυρίως από την κοινωνική του διάσταση, δεν κατέστη δυνατό να αποτυπωθεί μέσω των λόγων τους. Αντιθέτως, μένει σχεδόν ασχολίαστο ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μετατρέπονται από κατεξοχήν χώρο έρευνας και διδασκαλίας, απρόσκοπτης αναζήτησης της αλήθειας και της γνώσης σε κέντρα συνυφασμένα με την αγορά εργασίας που καταρτίζουν τους φοιτητές με τα απαραίτητα προσόντα για το εργασιακό τους τεχνοκρατικό μέλλον μέσα σ' ένα ευέλικτο εργασιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται άλλοτε από τη συσσώρευση γνώσεων κατά τις προηγούμενες δεκαετίες και τώρα από τη γνώση που έχει εξειδικευτεί στο παγκοσμιοποιημένο και διεθνοποιημένο περιβάλλον.

Προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης (δια ζώσης & εξ' αποστάσεως)

Σε συνέχεια του προηγούμενου αποτελέσματος τα Προγράμματα Δια Βίου μάθησης (είτε εξ αποστάσεως είτε δια ζώσης) έπαιξαν καθοριστικό ρόλο σε ένα δίπολο, συγκεκριμένο εξ' αρχής (Βεργίδης, 2007) λαμβάνοντας σταθερά υπόψη το σημαντικό ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης στην χάραξη οικονομικής και κοινωνικής στρατηγικής για το μέλλον της Ένωσης στο σκληρό ανταγωνισμό της σύγχρονης νεοφιλελεύθερης πραγματικότητας, ως νέας μορφής σύλληψη της εκπαίδευσης με σκοπό την αναθέμισή της. Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λισαβόνας, που αποτελεί την επίσημη ευρωπαϊκή ρητορική,

εθνικά αποδεχόμενη, προβάλλεται η Διά Βίου Μάθηση ως μέσον βελτίωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων. Εντάσσεται στην προοπτική, κυρίως, της προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων και πολιτών στο πλαίσιο των κοινωνιών όχι σε στενό εθνικό πλαίσιο αλλά πολύ περισσότερο σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό, όπως ήδη επισημάνθηκε στο δεύτερο και πέμπτο κεφάλαιο. Παρατηρεί όμως κανείς μετά από πολλαπλές αναγνώσεις και των θεσμικών κειμένων αλλά και των καθομολογουμένων των μελών Δ.Ε.Π. πόσο εύστοχη είναι η παρατήρηση του Μαυρουδέα (2004) ο οποίος υπογραμμίζει τη μετατροπή των πανεπιστημίων σε χώρο συνεχιζόμενης κατάρτισης και επανακατάρτισης του εργασιακού δυναμικού με εμπορεύσιμο προϊόν τη γνώση *«με συγκεκριμένη ημερομηνία λήξης»* στη βάση *«μιας αγοραίας λογικής προσανατολισμένης στην ταχύτερη και επικερδέστερη κάλυψη των βραχυπρόθεσμων αναγκών του καπιταλιστικού καταμερισμού εργασίας»* (Ματθαίου, 2000, σ.21). Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, μέσα από τις απαντήσεις των μελών Δ.Ε.Π. και των διοικητικών υπαλλήλων, φαίνεται να παρουσιάζει διακυμάνσεις ως προς την κατάρτιση τέτοιων προγραμμάτων τα οποία για την επιτυχή οργάνωση τους χρειάζονται ευρωπαϊκά ή εθνικά κονδύλια. Τόσο η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών όσο και η μείωση των κονδυλίων από τον εθνικό προϋπολογισμό οδηγεί στη συρρίκνωση των προγραμμάτων αυτών που πρόκειται να υλοποιηθούν στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Αποτελεί η τελευταία δεκαετία χρονική περίοδο οικονομικής αποστράγγισης των ιδρυμάτων γενικά στη χώρα συνυφασμένη με την οικονομική εξαθλίωση της. Σε καιρούς όμως οικονομικής ευμάρειας (πρίν την οικονομική κρίση) η συμμετοχή ατόμων ήταν αύξουσα με στόχο περισσότεροι να είναι οι επωφελούμενοι. Άλλωστε, η μη έγκριση από τη Διοίκηση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων προγραμμάτων με δίδακτρα οδηγεί σε ατονία την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, παρά τη διαπιστωμένη βούληση των ιθυνόντων για ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών, που όχι μόνο θα απέφερε οικονομικά ευεργετήγματα στους ίδιους, αλλά πολύ περισσότερο θα βελτίωνε τα ίδια τα προγράμματα και θα αυτοαναβαθμιζόταν, καθιστώντας το ίδρυμα οικονομικά και ακαδημαϊκά πιο ανταγωνιστικό. Η ομολογημένη κάμψη των Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης δεν αποτελεί προϊόν μιας ενσυνείδητα ειλημμένης απόφασης του διδακτικού του προσωπικού να αποστασιοποιηθεί από αγοραίας λογικής εκπαιδευτικές πρακτικές και δραστηριότητες, οι οποίες μετατρέπουν την επιστημονική γνώση σε ιδιωτικό αγαθό και επαγγελματικό προσόν και προωθούν την υποταγή των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στις ανάγκες της εμπορευματικής οικονομίας και του καταμερισμού εργασίας, αλλά κυρίως σε μια γενικότερη απόφαση της κεντρικής Διοίκησης στη μη εισαγωγή, υιοθέτηση και εφαρμογή προγραμμάτων με διδάκτρα πιστεύοντας σε μια παιδεία γενική, καθολική, ελεύθερη και κυρίως δωρεάν. Παρα ταυτα, εξετάζοντας στην ολότητά του το ζήτημα των προγραμμάτων αυτών, δε

μπορεί παρά να λεχθεί ότι η διασύνδεση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί γεγονός για τη χώρα μας.

Τέλος, κατανοεί κανείς πως το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ως αντιπροσωπευτικό δείγμα των ελληνικών Πανεπιστημίων, έχει μπει σε τροχιά σύγκλισης με τα υπόλοιπα των άλλων ευρωπαϊκών κρατών –δεν έχει, όμως, ακόμη επιτύχει να αναπτύξει εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα το καθιστούσαν ανταγωνιστικό σ’ αυτά. Στην ουσία του, δεν έχει καταφέρει ακόμα να εκπληρώσει το οικονομικό-κοινωνικό ευρωπαϊκό όραμα παρόλο που αναβαθμίστηκε η ποιότητα του ακαδημαϊκού έργου μέσω της παραγωγής και της μετάδοσης επίκαιρων γνώσεων και της προώθησης της έρευνας με αποδέκτες των ευεργετημάτων τους, τους φοιτητές – μελλοντικούς πολίτες της τοπικής, της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας κοινωνίας. Επιτεύχθηκε επιπλέον η βελτίωση της εργαλειότητας και της χρηστικότητας των Πανεπιστημίων ως μέσων ανταπόκρισης στις αναπτυξιακές ανάγκες της Ε.Ε. και όχι απαραίτητως της χώρας η οποία καταρτίζει τον εκπαιδευόμενο. Πλήν όμως, υστερεί ακόμα σε ζητήματα πρακτικότητας και εφαρμογής προκειμένου να ανταπεξέλθει ακόμα καλύτερα στο νέο αυτό περιβάλλον ευέλικτης εργασίας και στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης.

*

*

*

Περιορισμοί Επιστημονικής Έρευνας – Προτάσεις

Όλες οι ποιοτικές έρευνες υπόκεινται σε περιορισμούς που αφορούν την επιλογή «βολικού» δείγματος, τα χρονικά περιθώρια ανάλυσης και τη κατάταξη θεματολογίας σε σχέση με τα χρονικά περιθώρια συζήτησης. Έτσι, ενδεχομένως η όλη ανάλυση να ήταν πιο καίρια με αυστηρότερη δομή και συνεπώς η όλη μελέτη, αναιρώντας τους παραπάνω όρους, θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη εγκυρότητα.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, ο αριθμός των συνεντεύξεων σε μέλη της Πανεπιστημιακής κοινότητας Ιωαννίνων που έλαβαν ή συνεχίζουν να λαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διοίκηση του ιδρύματος ήταν επαρκής, έχοντας καταγράψει θεωρητικώς την ευρωπαϊκή και εθνική πολιτική στην ανώτατη εκπαίδευση. Πρόκειται για «βολικό» δείγμα με μέλη Δ.Ε.Π. που δέχθηκαν να μου δώσουν πληροφορίες, με μέλη Ε.Δ.Ι.Π. και Ε.Τ.Ε.Π. που κατέθεσαν εκουσίως τις απόψεις τους και επίσης από μέλη του διοικητικού προσωπικού που συζήτησαν ελεύθερα. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα ποιοτικού χαρακτήρα που προέκυψαν μπορούν να αποτελέσουν μια σαφή ένδειξη ή τάση εφαρμογής της Ευρωπαϊκής νομοθεσίας στο ίδρυμα με διαφοροποιήσεις σε Σχολές και Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παρόλο που το

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι ένα από τα μεγαλύτερα Πανεπιστήμια της χώρας και δύναται να αποτελέσει δείγμα αυτών, δεν θα ήταν μεθοδολογικά ορθό να εκλάβουμε το αποτέλεσμα αυτής της έρευνας ως γενικεύσιμο αποτέλεσμα για τα πανεπιστήμια όλης της χώρας.

Αξίζει βέβαια και προτείνεται να μελετηθεί από την ίδια κριτική σκοπιά η εφαρμογή της Ευρωπαϊκής και εθνικής νομοθεσίας και σε άλλα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας στο πλαίσιο ευρύτερης μελέτης ώστε το μεγαλύτερο δυνατό δείγμα (ασφαλές μεθοδολογικά) να παράσχει τη δυνατότητα άντλησης περισσότερο γόνιμων δεδομένων, ενώ μια συγκριτική ανάλυση μεταξύ των ιδρυμάτων στην Ελλάδα, θα παράσχει κατανόηση του τρόπου και του είδους εφαρμογής των οδηγιών της Ε.Ε. και των οδηγιών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στα Α.Ε.Ι. της χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία* (μτφρ. Φ. Κοκαβέσης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, W.M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*(μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Αρρίγκι, Τζ. (1992). Μαρξιστικός αιώνας, αμερικανικός αιώνας. Στο Γ. Βούλγαρης (επιλογή κειμένων) *Η επόμενη ημέρα ... μετά την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

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

Βακαλιός, Θ. (1994). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Βεργίδης, Α. (2001). Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Στο Κ.Π. Χάρης – Ν.Β. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημος (επ.) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης, Α. (2007). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής: Στρατηγικές, στόχοι και προοπτικές. Στο Δ.Φ. Χαραλάμπους, *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρόν – παρελθόν - μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 352-399.

Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση, η Μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα –Α.Α. Λιβάνη.

Blackledge, D & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.

Βούλγαρης Γ. (1992)(επιλογή κειμένων). *Η επόμενη ημέρα ... μετά την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Βρεττός, Γ.Ε. – Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός – αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόβαρης, Χρ. – Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.

Γράβαρης, Α. & Παπαδάκης, Ν. (επ.). (2005). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας

Διεθνής Τράπεζα (1995). *Προτεραιότητες και Στρατηγικές για την Εκπαίδευση*.

Δρακόπουλος, Σ. (2001). *Μεθοδολογία Κοινωνικών Επιστημών*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων (1996). *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων (2002). *Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*, Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*, Λισσαβόνα (23-24/3/2000. Βρυξέλλες:

Ζαχάβη, Ν. (2010). *Χούσλερ*. Αθήνα: Αρμός.

Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα Εμπρός, Βήματα Πίσω*. Αθήνα: Πορεία.

Ηλιού, Μ. (1988). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών – kallipos.gr

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική).

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κελπανίδης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης. Στο Σ. Μπουζάκης (επ.). *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου 2006). Αθήνα: Gutenberg.

Κιουπκιολής, Α. - Κοσμά Υ. & Πεχτελίδης, Γ. (επ.) (2015). *Θεωρία του Λόγου*. Δημιουργικές εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.

Κλάδης, Δ. (2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνιας και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα. Κείμενα – Σχόλια – Ανάλυση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Κλάδης, Δ. (2005). Η κοινωνική διάσταση της Διακήρυξης της Μπολόνιας και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα και από την Πράγα στο Βερολίνο. Στο Δ. Γράβαρης & Ν.

Παπαδάκης, (επ.). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας

Κουσκουνά, Μ. (2012). *Αρμοδιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για δράσεις υποστήριξης, συντονισμού και συμπλήρωσης της δράσης των κρατών μελών*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη Ομάδα Περιβάλλοντος.

Κυριαζή, Ν. (2003). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης

Μανιάτης, Γ.Ι. (2006). Πανεπιστήμιο: Δημόσιο ή αγοραίο;. *Ουτοπία*, τευχ. 70, 7-9.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο.

Ματθαίου, Α. (1999). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. Ανακοίνωση στο Θ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο (12-11-1999). Βόλος:

Ματθαίου, Α. (2005). Ο ενιαίος χώρος ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη και η νέα θεσμική ταυτότητα του Πανεπιστημίου. *Ηώς*, τομ.1, 90-99.

Ματθαίου, Α. (2005α). Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας και η Προσπάθεια Χειραγώγησης της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του. Στο Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής (επ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα, Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός, 260-283.

Ματθαίου, Α. (2005β). Ο λόγος περί ιδιωτικών πανεπιστημίων. Προπέτασμα της μεταρρυθμιστικής δυσπραγίας στη δημόσια ανώτατη εκπαίδευση;", στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τευχ. 4, 13-36.

Ματθαίου, Α. (2006). Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική εκπαίδευση (19ος και 20ος αιώνας). Στο Δ. Ματθαίου (επ.), *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης: Εκπαιδευτικά προβλήματα και εκπαιδευτική πολιτική* (τ. II). Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 83-166.

Ματθαίου, Α. (2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ.Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – παρόν – μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαυρουδέας, Σ.Α. (2004). *Οι τρεις εποχές του πανεπιστημίου. Το πανεπιστήμιο στον καπιταλισμό*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Μούτσιος, Στ.** (2007). Ευρωπαϊκή Υπερεθνική Διακυβέρνηση και ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Δ.Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – παρόν – μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπουζάκης, Σ.** (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* Αθήνα: Σαββάλας, 135-149).
- Παπαγεωργίου, Γ.** (1998). *Μέθοδοι της Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδάκης, Ν.** (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Δ.** (υπεύθυνη έκδοσης). *Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ.** (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ.** (2011). Προς τον ευρωπαϊκό χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης: Λόγος και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ελ. Πρόκου (Επιμ.), *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: Συγκριτική και διεθνής προσέγγιση*. Αθήνα: Διόνικος, 41-96
- Πασιάς, Γ.** (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg (τ. 2).
- Πασιάς, Γ.** (1995). Κοινοτική Πολιτική στην Εκπαίδευση. Μια Περιοδολόγηση. Στο Α. Καζαμίας – Μ. Κασσωτάκης (επ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος
- Πασιάς, Γ. – Ρουσάκης, Ι.** (2003). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001. Ανακοίνωση στο Β΄ Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: *Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα*.
- Παυλίδης, Π.** (2007). *Η «ιδέα του Πανεπιστημίου» στη σύγχρονη κοινωνία της αγοράς*. Νέα Παιδεία, τεύχ 122, σ. 17-39.
- Πεσματζόγλου, Σ.** (1987). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα. 1948-1985: Το Ασύμπτωτο μιας Σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Πουρκός, Μ.** (2010). Η Φαινομενολογική μέθοδος έρευνας: Από τη φιλοσοφική προοπτική στην επιστημονική ποιοτική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επ.), *Ποιοτική έρευνα*

στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα: Τόπος, 371-412.

Πρόκου, Ε. (2011). Οι στόχοι της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» και της «αποδοτικότητας» στα μοντέλα ανώτατης εκπαίδευσης της Ευρώπης. Στο Ε. Πρόκου (επ.) *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση. Συγκριτική και Διεθνής προσέγγιση*. Αθήνα: Διόνικος, 25-40.

Πρόκου Ελ. (2016). Η μεταρρύθμιση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης υπό τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η μετατόπιση από την 'ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών' στη 'διασφάλιση της ποιότητας'. Στο Κ. Φασούλης, Γ. Πασιάς, Εμ. Φυριπής, Γ. Ρουσάκης & Α. Σαμαρά (επιμ.), *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο*, Τιμητικός τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτρη Ματθαίου, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 439-456.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). Το Πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στο σύγχρονο κόσμο. *Επιστήμη και κοινωνία*, τεύχος 13.

Ραφτοπούλου, Κ. (2014). *Η ανάδυση μιας πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την παιδεία*. Διατριβή επί διδακτορία. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Τμήμα Νομικής – Τομέας Διεθνών Σπουδών.

Renaut, A. (2002). *Οι επαναστάσεις του πανεπιστημίου* (μτφρ. Γ. Σταμέλος, Κ. Καρανάτσης). Αθήνα: Gutenberg.

Rifkin, J. (1996). *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλάκου) 2η έκδ. συμπληρωμένη Αθήνα: Gutenberg.

Ρόκος, Α. (2008). Το Δημόσιο Πανεπιστήμιο στα χρόνια της ασυδοσίας των αγορών. Αντιστάσεις και Κερκόπορτες. 4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα *Ιστορία Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαπουντζή-Κρέπια, Α. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στον χώρο της υγείας*. Αθήνα: Βήτα.

Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ στην ΕΕ. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Σκουρής, Β.** (1988). Η ελευθερία ιδρύσεως σχολείων και παροχής εκπαίδευσέως στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. *ΕΕΕυρΔ*.
- Σπανού Κ.** (2001). *Ελληνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Σταμάτης, Κ.** (2005). *Η αβέβαιη «Κοινωνία της Γνώσης»*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Σταμέλος Γ.** (2002). Διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης: η Ελλάδα ως διαμεσολαβητής μεταξύ Δυτικής και ΝοτιοΑνατολικής Ευρώπης. Στο Π. Γεωργογιάννης (επ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. τομ.Π, 332-345.
- Σταμέλος Γ. & Βασιλόπουλος Α.** (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία υλοποίησης, Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ - Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α.** (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr
- Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων – Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
- Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (1987). Ψήφισμα του Συμβουλίου της 9.2.1976 «Περί προγράμματος δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης». Στο Συμβούλιο των ΕΚ, *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. 3η έκδοση.
- Σύνταγμα** 2008. Φ.Ε.Κ., τευχ. Α΄, αρ. φύλλου 120, 27 Ιουνίου 2008.
- Τσαούσης, Δ.** (επ.). (2000). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ.
- Τσιώλης, Γ.** (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί “ρίζικης ασυμβατότητας” στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (επ.). *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και την εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων.
- Τσιώλης, Γ** (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φίλιας Β.** (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλάμπους, Δ.Φ.** (2007). Μεταπολεμική και Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική. Από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο Δ.Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – παρόν – μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενογλώσση

- Bentham, J.** (1970). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. London: Athlone Press. (α' εκδ. 1830).
- Beukel E.** (1993). Education. Στο S. Andersen - K. Elliasen (eds). *Making Policy in Europe. The Europeification of National Policy making*. London: Sage.
- Breakwell, G.** (1990). *Interviewing*, London: Routledge.
- BPS (British Psychological Society)** (2009). *Code of Ethics and Conduct*.
- Castells, M.** (1996). *The Information Age. Economy, Society and Culture, Vol.1, The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell, σ.266, 277, 278.
- Cowen, R.** (1991), The management and evaluation of the entrepreneurial university. *Higher Education*, 4 (1).
- Creswell, J. W.** (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. California: Sage.
- Eisner, W.** (1991). *The Enlightened eye qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: MacMillan.
- European Council**, (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon: European Council 23 and 24 March 2000.
- Foster Le Cron, M. & Brandes, S.H.** (1980). *Symbol as Sense: New Approches to the Analysis of Meaning*. New York: Academic Press
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P.** (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H.A.** (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Mass.: Bergin and Carvey.
- Gumport, P.J.** (1994). *Sociology of Higher Education. Contributions and their contexts*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Jacobs, P. & Landau, S.** (1996). *The New Radicals: A Rapport with Documens*. New York: Random House.
- Jones H.C.** (1983). *Education in the European Community*. Education Today, Vol 33, No 1, 39-52.

- Kolokitha, M.** (2007). "It's the end of the 'University' as we know it". Bologna Process: Representative cases of quality in England and Greece. Paris: First RESUP International Conference Sciences Po, 1st, 2nd and 3rd February, '*Universities and their Markets*'.
- Kladis, D.** (2000). *The Bologna declaration and the way from Bologna to Prague*. Athens:
- Lowe J.** (1992). Education and European integration. *International Review of Education*, Vol.38, No 6, σ. 579-590
- Mill, J.S.** (1970) *Utilitarianism*. London: Fontana Library of Philosophy. (α' έκδοση, 1860).
- Modood, T. & Werbner, P.** (1997) "Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe". In T. Modood & P. Werbner (eds) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe*. Zed Book.
- Neave, G.** (1988). Education and Social policy: demise on an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 4(3), 273-283
- Pasias, G., & Roussakis, Y.** (2012). "Who marks the bench?" A critical review of the neo-European "paradigm shift" through higher education policies and discourses, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 10(1), 127-141.
- Pope, C. - Ziebland, S. & Mays, N. (eds)** (1999). *Qualitative interviews in health research, 2nd ed.*, London: BMJ Publishing Groups.
- Prokou, E.** (2014). Accreditation Policies and Changing Patterns of Higher Education in Europe. *International Journal of Learning in Higher Education*, vol. 20 (4), 87-96.
- Rosenthal R. & Rosnow, R.L.** (1969). *Artifact in Behavioral Research*. New York: Academic Press.
- Ruppert, S.S.** (2001). *Where We Go From Here: State Legislative Views on Higher Education in New Millenium*, Littleton CO.: Educational Research Systems
- Schultz T.W.,** (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, May, 1-17
- Slaughter, S. Leslie, L.L.** (1999) *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press.
- Slaughter, S. & Rhoades, G.** (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore - London: The John Hopkins University Press.
- Smith J.A. & Osborn, M.** (2008). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method, Research*. London: Sage.

SorbonneDeclaration (1998). Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf. Προσπελάστηκε, 20-10-2018.

Storey, L. (2007). Doing Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons & A. Coyle (eds). *Analyzing qualitative data in psychology*. London: Sage, 51-64.

Taylor, R. - Barr, J & Steele, T. (2002). *For a Radical Higher Education*. After Postmodernism. Buckingham, Philadelphia: SRHE & Open University Press.

Thill, G. & Warrant, F. (2001). *Το πανεπιστήμιον του 21ου αιώνα*, (μτφρ.Ε. Θεοδωροπούλου, Γ. Ξανθάκου). Αθήνα: Ατραπός, σ.126.

Ιστοσελίδες

Ευρωπαϊκή Ένωση (χ.χ.). *Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/cedefop_el. Πρόσβαση, 28-3-2018.

EUR – Lex – Access to European Union law (χ.χ.). *Συνεργασία της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020)*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0016>. Πρόσβαση, 31-3-2018.

Παράρτημα Α': «Οδηγός συνεντεύξεων»

Οι συνεντεύξεις που έχουν αδύνατη δομή (ημιδομημένες), διαθέτουν, ως επίσημες και σταθμισμένες διαδικασίες επικοινωνιακής φύσης, πρόσθετα προσόντα που ευνοούν την ελεύθερη έκφραση προσωπικών απόψεων, συναισθημάτων και ερμηνειών: την ευελιξία ως προς τη σειρά υποβολής των ερωτήσεων, την ελευθερία όσον αφορά στην εκφορά αυτών και την ποικιλία των απαντήσεων που λαμβάνονται, την προσαρμογή του περιεχομένου των ερωτήσεων στις ιδιαιτερότητες των ερευνητικών υποκειμένων αλλά και τον ενδεχόμενο εμπλουτισμό της συζήτησης με θέματα που δεν είχαν προεπιλεγεί προς διερεύνηση αλλά αναδείχθηκαν ως σημαντικά από τις απαντήσεις των υποκειμένων (Breakwell, 1990). Χαρακτηρίζεται, εξάλλου, από ένα ακόμη πλεονέκτημα. Επιτρέπουν στον ερευνητή να εστιάσει και στα μη λεκτικά στοιχεία της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας με τα ερευνητικά υποκείμενα (στάση του σώματος, χειρονομίες, γκριμάτσες, τόνος/αυξομειώσεις έντασης φωνής, δισταγμοί/ επαναλήψεις/διορθώσεις λεγομένων, που εκφράζουν αβεβαιότητα, αντίφαση, αμφιβολία), μέσω των οποίων οι ερωτώμενοι εκπέμπουν εξωγλωσσικά μηνύματα και εκφράζουν συναισθήματα που άλλοτε επιβεβαιώνουν και εμπλουτίζουν τα λεγόμενά τους και άλλοτε τα θέτουν σε αμφισβήτηση και τα διαψεύδουν. Ο συσχετισμός λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, αυξάνει τη δυνατότητά του να «διεισδύσει» στην προσωπικότητά τους και να αναγνωρίσει συμπεριφορές τους, να τις κατανοήσει και να τις εξηγήσει στη βάση ενός ερμηνευτικού σχήματος που τις αντιμετωπίζει ως προϊόντα αλληλεπίδρασης βιολογικών και κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων και να τις αξιολογήσει με κριτήριο τις κοινωνικές επιρροές που δέχθηκαν (Παπαγεωργίου, 1998, 9-10).

Υπό αυτή την έννοια, όταν παίρνουμε ημιδομημένες συνεντεύξεις, ακολουθούμε κάποιους κανόνες:

- Πριν λάβουμε οποιαδήποτε συνέντευξη, στα πλαίσια της δεοντολογίας που πρέπει να διακατέχει έναν ερευνητή, ξεκαθαρίζουμε σε όλους τους πληροφορητές μας ότι βασική προϋπόθεση είναι η συναίνεσή τους για την συμμετοχή τους στην έρευνα, ότι θα υπάρχει πλήρη ανωνυμία στις συνεντεύξεις και ότι το υλικό θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για την έρευνά μου.
- Ζητούμε τη συναίνεσή τους για τη χρήση μαγνητοφώνου και συμπληρωματικών σημειώσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης
- Με όλους τους πληροφορητές είμαστε φιλικοί, εγκάρδιοι, καλοπροαίρετοι και ανεκτικοί έχοντας επί μονίμου βάσεως κατά νου ότι τα λεγόμενα των παρατηρούμενων σε μια

έρευνα υποκειμένων, συνδέονται ενσυνείδητα ή και ασύνειδα με την περιρρέουσα κατά τη διεκπεραίωσή της ατμόσφαιρα. Στόχος μας, επομένως, είναι μέσα από τη συμπεριφορά μας να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη τους και να διαμορφώσουμε ευνοϊκό κλίμα για την κατάθεση ειλικρινών και έγκυρων απαντήσεων.

- Προσερχόμαστε στις συνεντεύξεις με στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο όσον αφορά στο διερευνώμενο θέμα, ώστε να μη μας διαφύγουν σοβαρές πληροφορίες των πληροφορητών ή να υποτιμήσουμε κάποιες άλλες, και απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

- Είμαστε «καλοί» ακροατές με την έννοια ότι ακούμε πολύ και μιλούμε λίγο αποφεύγοντας τις διακοπές του λόγου των ομιλητών ή τις αδόκιμες ερωτήσεις, ενώ, ταυτόχρονα, παρατηρούμε με προσοχή κάθε έκφραση της συμπεριφοράς τους δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα εξωλεκτικά μηνύματά τους, την χροιά και τον τόνο της φωνής, τις αυξομειώσεις της έντασης και τις παύσεις του λόγου, τη στάση του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες, τις εν γένει αντιδράσεις τους στη συνέντευξη.

- Κρατούμε λεπτομερείς «περιγραφικές σημειώσεις» για οτιδήποτε σχετίζεται με τα λεγόμενά τους και τον τρόπο εκφοράς τους (μη λεκτική επικοινωνία)

- Προσπαθούμε να είμαστε αμερόληπτοι, λαμβάνουμε υπόψη τη διάθεση και τα συναισθήματα που εκφράζουν και προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας σ' αυτά προσέχοντας να μην εγείρουμε ή αναμοχλεύω θέματα που τους προκαλούσαν μεγάλη συναισθηματική φόρτιση.

- Οι ερωτήσεις, δεν έχουν προκαθορισμένη σειρά, και η ροή τους μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τη «συζήτηση» και τον πληροφορητή

- Είμαστε εφεκτικοί σε πάσης φύσεως απορίες και ερωτήματα, δίνουμε διευκρινίσεις και οδηγίες, αλλά αποφεύγουμε να καθοδηγούμε τους συνεντευξιαζόμενους⁶ ή να εκφράζουμε προσωπικές απόψεις και αξιολογικές κρίσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν το δικό μας σύστημα θεωριών και στάσεων. Περιοριζόμαστε στη «φωτογραφική» απεικόνιση των γεγονότων που παρατηρούμε δίνοντας τον «πρωταγωνιστικό» ρόλο στους ερωτώμενους ή προβαίνουμε σε διακριτικούς σχολιασμούς των λεγομένων τους, όταν θεωρούμε ότι θα τους κινητοποιήσουμε να μιλήσουν ανοιχτά για κάποιο ζήτημα το οποίο γνωρίζουν ή επί του οποίου έχουν άποψη, ώστε να το διατυπώσουν όσο το δυνατόν ευκρινέστερα και να εμβαθύνουν κατά το δοκούν⁷.

⁶ Α. Λυδάκη, *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2001, σσ. 201-202.

⁷ Ν. Κυριαζή, ο.π., σ. 122.

- Προσέχουμε τη στάση του σώματός μας, τις χειρονομίες, ακόμα και τις κινήσεις των χεριών μας, αποφεύγουμε να είμαστε εκδηλωτικοί⁸.

⁸RobsonC., (2010), ο.π.

Παράρτημα Β': «Ερωτήσεις Συνέντευξης»

Ατομικά στοιχεία:

- ✓ Φύλο:
- ✓ Ηλικία:
- ✓ Ιδιότητα:
- ✓ Χρόνια υπηρεσίας:
- ✓ Πανεπιστημιακό τμήμα:

1. Η σχετική ευρωπαϊκή νομοθεσία προβλέπει ανάμεσα σε άλλα και «την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας μέσω της ανταγωνιστικότητας στην ανώτατη εκπαίδευση». Θεωρείτε με βάση την εμπειρία σας να καλλιεργείται και να αναπτύσσεται αυτή η πρόβλεψη ή διαδικασία ;

Η ερώτηση αυτή αντλείται α) από την πρόβλεψη που υπάρχει στο ευρωπαϊκό περίγραμμα της ανώτατης εκπαίδευσης (Συνθήκη του Μάαστριχ, Κοινή Δήλωση της Σορβόνης και Διακήρυξη της Μπολόνιας) για τις διακρατικές συνεργασίες για μεταπτυχιακές σπουδές α' και β' επιπέδου με χορήγηση κοινού τίτλου από τα Ιδρύματα των συνεργαζόμενων πλευρών όπως αναφέρθηκε προηγουμένως στις σελίδες 54-55 του παρόντος κειμένου «Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση κατά κύριο λόγο όσον αφορά στη διεύρυνση των προγραμμάτων σπουδών, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα σχήματα κινητικότητας και την κατάρτιση ολοκληρωμένων προγραμμάτων σπουδών, επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης και έρευνας». Φαίνεται πως η διάταξη αυτή ενσωματώνεται στην οργάνωση των νόμων της ελληνικής νομοθεσίας με τον εξής τρόπο: α) με το Ν. 3255/2004 (άρθρο 4) και β) Ν. 3404/2005 με τους οποίους μετουσιώνεται στα ελληνικά πανεπιστήμια μέσω του Υ.Π.Ε.Θ η βασική πρόθεση/στόχος της Διακήρυξης της Μπολόνιας για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα που είναι «βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης» με την «προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας» και

2. Μια από τις διατάξεις που αναπτυσσόταν σε ευρωπαϊκή και ελληνική κλίμακα είναι η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Έχει εφαρμοστεί στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων; Εφαρμόζεται ή εφαρμοζόταν η πολιτική εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων όσο διατελέσατε (αντι) πρότανης / πρόεδρος / μέλος ΔΕΠ κ.λ.π.;

α. Έχετε εμπειρία από την εσωτερική; Τί εικόνα έχετε;

β. Έχετε εμπειρία από την εξωτερική; Γνωρίζετε τη σχετική έκθεση της Α.Δ.Ι.Π. ;

γ. Η κατάταξη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από οργανισμούς και διεθνείς φορείς τι σας υποδηλώνει;

Με τον νόμο 3374/2005, ορίζεται ως προτεραιότητα στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Μπολόνιας η διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και εισάγεται στα Πανεπιστήμια η πολιτική της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης του έργου που επιτελούν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στη βάση «αναγνωρισμένων και αντικειμενικών κριτηρίων, τα οποία εκφράζονται με αντίστοιχους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες» (άρθρο 3, παρ. 1).

3. Με βάση ειδική νομοθετική πρόβλεψη φαίνεται ότι έχει εφαρμοστεί η θεσμική διάταξη για το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων (ECTS). Που κατά τη γνώμη σας αποβλέπει η σχετική εφαρμογή; Τι διασφαλίζει;

Τόσο με την ευρωπαϊκή νομοθεσία με τη Διακήρυξη της Μπολόνιας (όπως αναφέρθηκε παραπάνω σελ. 54) «Καθιέρωση συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων από ένα Πανεπιστήμιο σε άλλο –συμπεριλαμβανομένων και των συγκεντρωμένων από συστήματα εκτός του πλαισίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης υπό την προϋπόθεση της αναγνώρισής τους από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποδοχής» όσο και με την ελληνική (Ν. 3374/2005) προβλέπει, επίσης, ότι τα ελληνικά Πανεπιστήμια οφείλουν να εφαρμόσουν στα Προγράμματα των Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Σπουδών τους το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων «Το σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων είναι ένα σύστημα περιγραφής των προγραμμάτων σπουδών των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης με την απόδοση πιστωτικών μονάδων στα στοιχεία που τα συνθέτουν. Οι πιστωτικές μονάδες εκφράζουν το φόρτο εργασίας που απαιτείται για την ολοκλήρωση των στόχων ενός ακαδημαϊκού προγράμματος από κάθε φοιτητή ή σπουδαστή. Ο φόρτος εργασίας περιλαμβάνει το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση όλων των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων μάθησης, στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών, όπως η παρακολούθηση παραδόσεων, σεμιναρίων, η ανεξάρτητη μελέτη, η προετοιμασία εργασιών, η πρακτική άσκηση, η συμμετοχή στις εξετάσεις, η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας» (άρθρο 14).

4. Έχετε την αίσθηση ότι τα σημερινά προγράμματα σπουδών με τη μορφή και τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών συγκλίνουν στην ανάδειξη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για την άσκηση του επαγγέλματος αναφοράς και ποια πιστεύετε ότι είναι η συμβολή τους στην αειφόρο ανασυγκρότηση της χώρας;

Με τη «διαδικασία της Κοπεγχάγης» τέθηκε ως βασικός άξονας της η βιώσιμη οικονομική ευμάρεια της Ευρώπης, ώστε μέσα και από τα προγράμματα σπουδών «Να ενθαρρυνθούν η δημιουργικότητα και η καινοτομία καθώς και το επιχειρηματικό πνεύμα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς αποτελούν βασικές κινητήριες δυνάμεις της αειφόρου οικονομικής ανάπτυξης...»(EUR - Lex – Access to European Union law, 1999, σ.1-5) όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω στη σελ. 25. Στην ελληνική νομοθεσία από τον Ν. 4485/2017 (άρθρο 4 πργ. 1) μεταξύ άλλων προβλέπεται μέσω των προγραμμάτων σπουδών να αναπτυχθούν δεξιότητες των φοιτητών: «να ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας, να προωθούν τη διάχυση της γνώσης και την ανάπτυξη των τεχνών, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και την καινοτομία, με προσήλωση στις αρχές της επιστημονικής δεοντολογίας, της βιώσιμης ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής, καθώς και να συμβάλουν στο εθνικό σχέδιο για την παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας στην κατεύθυνση της αειφορίας »

5. Βασικός άξονας της ευρωπαϊκής πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν από τη δεκαετία του '90 η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών δια βίου εκπαίδευσης τόσο δια ζώσης όσο και εξ' αποστάσεως. Τέτοιες δομές αναπτύχθηκαν στα ελληνικά πανεπιστήμια. Ποια η εμπειρία σας από το δικό μας Πανεπιστήμιο; Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και ανάπτυξης τους;

Σύμφωνα με το άρθρο 45 του νόμου 4009/2011 παρέχεται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα η δυνατότητα οργάνωσης και παροχής προγραμμάτων Διά βίου Εκπαίδευσης, και μάλιστα, με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη πολιτική εντάσσεται στην αναβάθμιση ποιότητας που βασίζεται τόσο στη «Συνθήκη του Μάαστριχ: να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως», (όπως καταγράφεται στο άρθρο 126 του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων) σελ. 40 του παρόντος, όσο και στη «Διαδικασία της Κοπεγχάγης: να βελτιωθούν η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης του τεχνολογικού «εγγραμματισμού» των συμμετεχόντων ...» (όπως αναφέρθηκε στη σελίδα 25 του παρόντος).

6. Σε ευρωπαϊκή κλίμακα ενθαρρύνθηκε από την πρόθεση ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης η κινητικότητα όχι μόνο φοιτητών αλλά και εκπαιδευτικών/ακαδημαϊκών σε άλλα πανεπιστήμια. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι αναπτύχθηκε η σχετική πρόβλεψη;

Με την υπογραφή από τη χώρα μας της Συνθήκης του Μάαστριχτ και της Διακήρυξης της Μπολόνιας, που δρομολόγησαν τη διαμόρφωση του ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, τα ελληνικά πανεπιστήμια οφείλουν να διευκολύνουν την κινητικότητα φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητών και διοικητικού προσωπικού με την άρση πάσης φύσεως εμποδίων τα οποία τη δυσχεραίνουν διασφαλίζοντας και ενισχύοντας την ποιότητα στην Ανώτατη εκπαίδευση όπως προαναφέρθηκε στη σελ. 54-55 του παρόντος «α) Προώθηση της κινητικότητας φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητών και διοικητικού προσωπικού με την άρση πάσης φύσεως εμποδίων τα οποία τη δυσχεραίνουν β) Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών, με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση».

7. Σε ευρωπαϊκή κλίμακα διαμορφώθηκε η Ε.Χ.Α.Ε αποσκοπώντας σε συγκρισιμότητα και ανταγωνιστικότητα των πανεπιστημιακών Τμημάτων. Όμως, σε εθνική κλίμακα διαπιστώθηκε ένα είδος συμπίεσης Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι. Γι' αυτό το ΑΘΗΝΑ Ι (επί θητείας Υπουργού. Αρβανιτόπουλου) και τώρα χωρίς να ομολογείται το ΑΘΗΝΑ ΙΙ, δόθηκε έμφαση σε μια κάποια τυποποίηση. Πως σχολιάζετε αυτές τις διαδικασίες ;

Η ερώτηση αυτή προκύπτει τόσο από Διακήρυξη της Μπολόνιας όπως ήδη αναφέρθηκε στη σελ. 61 του παρόντος «...η δημιουργία Ε.Χ.Α.Ε με καλύτερη συμβατότητα των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης ώστε ανταγωνιστικά και συγκρίσιμα να παρέχουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα στις ώστε να έχουν μια δυναμική παρουσία στο κόσμο της γνώσης και στην οικονομία της παραγωγής τους...» και επίσης από την Ελληνική νομοθεσία με το προεδρικό διάταγμα 127 που αφορά Συγχώνευση – Κατάργηση Τμημάτων – Συγκρότηση Σχολών. (https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek_gia_tei_sxedio_athina.pdf, 30/11/2018)

8. Υπάρχει, κατά τη γνώμη σας, σύγκλιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή μέσω των οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Υπουργείου; Τι εικόνα έχετε;

Η ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι γνωστό ότι επιδιώκεται να εφαρμοσθεί στα Πανεπιστήμια μέσω θεσμικών κειμένων που προωθούν την «εθνική υλοποίησή» της. Αυτά είναι είτε κατευθυντήριες οδηγίες με τη μορφή οδηγιών από την Ευρωπαϊκή Ένωση είτε με τη μορφή νομικών κειμένων (Νόμων, Υπουργικών αποφάσεων κ.α.) τα οποία καλείται να υλοποιήσει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ως εφαρμοστής των πολιτικών αυτών.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας.