



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα του μεταφραστή .....	11
Πρόλογος .....	13

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### Κείμενο

Εισαγωγή .....	17
1. Το «Σύστημα» Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης .....	22
2. Θεσμική αυτονομία .....	29
3. Ανταγωνισμός στην ελεύθερη αγορά .....	35
4. Ο ρόλος του Κράτους .....	40
Συμπεράσματα .....	51
Σημειώσεις .....	58

### ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

#### Δεδομένα και Σχόλια

A. Επιλεκτικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού των ΗΠΑ .....	84
ΠΙΝΑΚΑΣ-1. Πληθυσμός .....	84
Π-2. Ηλικία πληθυσμού .....	84
Π-3. Φυλετική δημογραφία .....	85
Π-4. Πληθυσμός γεννηθέντων σε άλλη χώρα και περιοχή γεν- νήσεώς τους .....	86
Π-5. Γλώσσες που ομιλούνται στο σπίτι .....	86
Π-6. Εθνική καταγωγή .....	86
Π-7. Θρησκεία .....	87



Π-8.	Απασχόληση κατά τύπο εργασίας .....	88
Π-9.	Απασχόληση κατά κλάδο εργασίας .....	88
Π-10.	Εισόδημα .....	88
Π-11.	Ποσοστά πενίας .....	88
Π-12.	Ποσοστά ανικανότητας .....	89
Π-13.	Τύποι οικογενειών .....	89
Π-14.	Τύποι κατοικιών .....	89
Π-15.	Εγγραφές σε σχολεία .....	89
Π-16.	Εκπαιδευτικές επιτεύξεις (προσώπων 25 ετών και άνω) ..	90
	<b>Σημείωση Συντάκτη:</b> Εγκατάλειψη σπουδών [School Dropouts] .....	90
	<b>Επεξηγηματικό Σχόλιο:</b> Τα πρώτα χρόνια παιδιών «Σε κίνδυνο» [«at-risk»] .....	91
	<b>Σημείωση Συντάκτη:</b> Πόσο καλά είναι προετοιμασμένοι οι απόφοιτοι λυκείων για τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις Κολλεγίων και Πανεπιστημίων .....	97
Π-17.	Μέσος όρος βαθμολογίας SAT, κατά εθνικότητα-κριτήρια επιλογής Κολλεγίων, 1999-2000 .....	97
	<b>Σημείωση Συντάκτη:</b> Προέλευση και αρχική ιστορία του SAT .....	98
	<b>Επεξηγηματικό Σχόλιο:</b> Θετικές διακρίσεις [Affirmative Action] .....	100
<b>B. Επιλεκτικά Χαρακτηριστικά της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των ΗΠΑ</b>		109
Π-18.	Αριθμός ιδρυμάτων κατά τύπο: Σύνολο κολλεγίων και πανεπιστημίων και άλλων μετα-λυκειακών ιδρυμάτων, 2003 .....	109
Π-19.	Αριθμός ιδρυμάτων, με “Carnegie Classification”, σε κάθε κατηγορία – με βάση το σύνολο των 3.941 κολλεγίων και πανεπιστημίων του 2000-01 .....	111
Π-20.	Εγγραφή φοιτητών, με βάση το μέγεθος και τον τύπο ιδρύματος .....	112

Π-21.	Αναλογία φοιτητών σε δημόσια ή ιδιωτικά ιδρύματα . . .	112
Π-22.	Εγγραφή φοιτητών σε δημόσια ιδρύματα κατά ακαδημαϊκό επίπεδο . . . . .	113
Π-23.	Επιλεκτικά χαρακτηριστικά φοιτητών επί του συνόλου των ιδρυμάτων . . . . .	113
Π-24.	Αναλογία φοιτητών από «μειονότητες» σε όλες τις κατηγορίες ιδρυμάτων . . . . .	114
Π-25.	Που γράφονται οι πρωτοετείς προπτυχιακοί φοιτητές κατά τύπο ιδρύματος . . . . .	115
	<b>Σημείωση Συντάκτη</b> Ο «μη παραδοσιακός» φοιτητής . .	115
Π-26.	Ποσοστά αποφοίτησης . . . . .	117
	<b>Τρία Επεξηγηματικά Σχόλια</b>	
	Μια ατελής και παραμορφωμένη εικόνα . . . . .	117
	Διακοπή και επανέναρξη σπουδών . . . . .	119
	Κρατική χρηματοδότηση συνδεδεμένη με τα ποσοστά αποφοίτησης . . . . .	119
Π-27.	Υπευθυνότητα των κολλεγίων και πανεπιστημίων [σε έξι τμήματα, που περιέχουν το ακόλουθο σχόλιο και τη διαδικασία «πιστοποίησης» που ακολουθεί η Middle States Association] . . . . .	122
	<b>Επεξηγηματικό Σχόλιο:</b> Υπευθυνότητα . . . . .	124
Π-28.	Η ταξινόμηση Carnegie των Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων . .	137
Γ.	Επιλεκτικά οικονομικά δεδομένα σχετικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση . . . . .	141
Π-29.	Επιλεκτικά στοιχεία εθνικής στατιστικής . . . . .	141
Π-30.	Πολιτειακή και Ομοσπονδιακή κρατική χρηματοδότηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 2000-01 . . . . .	142
	<b>Σημείωση Συντάκτη:</b> Κρατική χρηματική βοήθεια απευθείας στους φοιτητές για χρήση στο Κολλέγιο της επιλογής τους . . . . .	143
Π-31.	Πηγές εσόδων «τρέχοντος προϋπολογισμού» για ετήσια χρήση, 1996-1997 . . . . .	145



Π-32.	Απεικόνιση των εσόδων «τρέχοντος προϋπολογισμού» ενός δημόσιου ερευνητικού πανεπιστημίου, 2002-03 ...	146
Π-33.	Δαπάνες «τρέχοντος προϋπολογισμού», κατά τύπο ιδρύματος, 1995-96 και 2000-01 .....	146
Π-34.	Σκοπός δαπανών «τρέχοντος προϋπολογισμού», κατά τύπο ιδρύματος, 1996-97 .....	147
Π-35.	Μετατόπιση του βάρους του κολλεγιακού κόστους από την πολιτεία στους σπουδαστές .....	148
	<b>Σημείωση Συντάκτη:</b> Απεικόνιση του προφίλ μιας πολιτείας και της ετήσιας υποστήριξης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση .....	149
Π-36.	Μέσο προπτυχιακό κολλεγιακό κόστος για τον σπουδαστή, 2002-03 .....	150
Π-37.	Σπουδαστική χρηματική βοήθεια μπορεί να μειώσει το κόστος του προπτυχιακού σπουδαστή κατά 50% .....	151
	<b>A.</b> Πηγές χρηματικής βοήθειας για φοιτητές και οικογένειες .....	151
	<b>B.</b> Χρηματική Βοήθεια από τα ιδρύματα: «Εκπτώσεις» στα δίδακτρα και τέλη .....	152
	<b>Σημείωση Συντάκτη:</b> Εκπτώσεις στα δίδακτρα και τέλη ...	153
	<b>Γ.</b> Απεικόνιση του τελικού ποσού που πληρώνει ένας προπτυχιακός φοιτητής «μέτριας ανάγκης» .....	155
Π-38.	Προπτυχιακό κόστος του Ιδρύματος σε σχέση με τα εσοδα από τα δίδακτρα και τέλη των σπουδαστών .....	156
	<b>Σημείωση Συντάκτη:</b> Σύγκριση των διαφορών στο εκπαιδευτικό κόστος .....	156
Π-39.	Πηγές εσόδων για δαπάνες R&D [έρευνα και ανάπτυξη] .....	158
Π-40.	Περιουσία από δωρεές 538 κολλεγίων και πανεπιστημίων, 2002 .....	158
	Επιλεκτική Βιβλιογραφία .....	159

## ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΗ

Με τη μονογραφία του αυτή ο Πρόεδρος κ. Λιάκουρας, έμπειρος πανεπιστημιακός δάσκαλος και ηγέτης του Πανεπιστημίου Temple της Πεννσυλβάνιας, και νέον Αντεπιστέλλον Μέλος της Ακαδημίας Αθηνών, έρχεται να προσφέρει στους Έλληνες διανοούμενους και στο κοινό μια πλήρη – και, θα έλεγα, μοναδική – περιγραφή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αμερικής. Μια τέτοια προσφορά θα μπορούσε να γίνει βάση για ένα καρποφόρο διάλογο σχετικά με το μέλλον της Ελληνικής – και της Ευρωπαϊκής – τριτοβάθμιας εκπαίδευσης την κρίσιμη αυτή ώρα των διαβουλεύσεων μετά την Bologna Declaration. Ανέλαβα τη μετάφραση της εργασίας αυτής με ένα αίσθημα ευθύνης για το μέλλον της πατρίδας μας και για χάρη της φιλίας που με συνδέει με τον συγγραφέα. Ο Καθηγητής κ. Αχιλλέας Σκόρδας και η νομικός κα Πηνελόπη Σκόρδα με βοήθησαν σημαντικά στη συζήτησή μας σχετικά με το πως μερικοί κεντρικοί όροι θα έπρεπε να αποδοθούν στα Ελληνικά. Τους ευχαριστώ θερμά, μολονότι το βάρος ενδεχομένων λαθών είναι αποκλειστικά δικό μου.

Η δυσκολία απόδοσης πολλών όρων, αλλά και σχετικά κοινών εκφράσεων γύρω από τα πανεπιστημιακά πράγματα πρέπει να είναι γνωστή σε πολλούς συναδέλφους. Σημειώνω εδώ μερικές από τις προτιμήσεις μου στη μετάφραση σαν πρώτη επαφή με το κείμενο:

Μεταφράζω το “universal access” ως «καθολική πρόσβαση», μια και ο συγγραφέας μιλά για σχεδόν καθολική πρόσβαση σε κάποιο κολλέγιο και όχι στο κολλέγιο της προτίμησης του υποψήφιου φοιτητή. Απέφυγα το λιγότερο σωστό «ελεύθερη πρόσβαση» για τον δεύτερο λόγο, και το λανθασμένο «ελεύθερη παιδεία», γιατί ίσως υπονοεί «δωρεάν παιδεία».

Μένω με την απόδοση «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» για τον αγγλικό όρο “Higher Education”, μια που και ο συγγραφέας μιλάει συχνά για “postsecondary education” (μετα-λυκειακή εκπαίδευση). Άλλους όρους τους αποδίδω ως εξής:

“endowment” σαν «περιουσία από δωρεές»,

“bachelor’s degree” σαν «προπτυχιακές σπουδές» ή «πτυχίο»,

“Affirmative Action” σαν «Θετικές Διακρίσεις» (με τη σημασία της «λήψης θετικών μέτρων για την αντιστάθμιση των ανισοτήτων»,

“standards” σαν «κριτήρια επιλογής» ή «προϋποθέσεις επιλογής», και άλ-



λοτε σαν «κριτήρια ποιότητας» ή «κριτήρια αξιολόγησης» (ιδίως αναφορικά με την πιστοποίηση),  
“accreditation” σαν «πιστοποίηση» ή «αναγνώριση»,  
“accountability” σαν «υπευθυνότητα», αλλά και «έλεγχο υπευθυνότητας»,  
“diversity” σαν «διαφορετικότητα», «πολυφυλετική» ή «πολυπολιτισμική».

Ο πιο δύσκολος όρος είναι αυτός του “Board of Trustees”. Με βάση τη Γερμανική πρακτική μου συστήθηκε η χρήση του όρου «Εποπτικό Συμβούλιο». Αλλά ο θεσμός των Trustees, όπως κάνει έκδηλο το κείμενο και άλλες πηγές, υποδηλώνει ένα κυρίαρχο όργανο, ένα «Κυβερνών Σώμα». Προτίμησα λοιπόν τη διπλή χρήση «Κυβερνών (Εποπτικό) Συμβούλιο» για να εκφράσω αυτήν την πιο δυναμική σημασία του Αμερικανικού θεσμού.

Ελπίζω πως οι αναγνώστες θα δείξουν κάποια επιείκεια στα μεταφραστικά μου λάθη και την ενδεχόμενη δυσκαμψία της γλώσσας. Η προτεραιότητα της γρήγορης παρουσίασης των ιδεών του συγγραφέα δεν επέτρεψε περισσότερη έρευνα και περισυλλογή. Το δίχως άλλο, η «φωνή» του συγγραφέα είναι πιο σημαντική στη διαλεκτική των ιδεών από ό,τι είναι η μικρή συμβολή του μεταφραστή.

Φιλαδέλφεια Πεννσυλβάνιας,  
27 Ιανουαρίου 2004

Κυριάκος Μ. Κοντόπουλος

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μονογραφία αποτελεί ανάπτυξη του εισιτηρίου λόγου μου της 6ης Μαΐου 2003 ως αντεπιστέλλοντος μέλους της Ακαδημίας Αθηνών. Για την εκλογή μου αυτή ευχαριστώ την Ακαδημία Αθηνών, ιδιαιτέρως τον Πρόεδρό της κ. Γρηγόριο Σκαλκέα και το φίλο Ακαδημαϊκό καθηγητή κ. Επαμεινώνδα Σπηλιωτόπουλο για τους τιμητικούς λόγους τους.

Η μονογραφία αυτή συνεχίζει ένα διάλογο σχετικά με το μέλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το τι μπορούμε να μάθουμε από το παρελθόν και ο ένας από τον άλλον καθώς πλάθουμε αυτό το μέλλον. Το κείμενο περιέχει μια επισκόπηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες με έμφαση στην Αμερικανική εμπειρία που πλησιάζει το δημοκρατικό σκοπό καθολικής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η αυτο-διοίκηση χιλιάδων ανεξαρτήτων κολλεγίων και πανεπιστημίων στις Ηνωμένες Πολιτείες που συναγωνίζονται δυναμικά στην ελεύθερη αγορά βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τον άμεσο κρατικό έλεγχο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτή η αντίθεση, αν και κάνει έκδηλες τις διαφορές ιστορίας και πολιτισμού, δεν μας εμποδίζει να αποκτήσουμε μια καλύτερη κατανόηση του δικού μας συστήματος, εξετάζοντας πως οι άλλοι αντιμετωπίζουν παρόμοια θέματα ουσίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το αν όλη ή ένα μέρος της Αμερικανικής εμπειρίας έχει νόημα για την Ελλάδα ή είναι εφαρμόσιμη στην Ελλάδα και άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το αφήνω να το αποφασίσετε εσείς. Το ερώτημα προσφέρεται εδώ στο πνεύμα της παράδοσης της αυτοκριτικής, όπως θα αποκαλύψουν οι εκτενείς σημειώσεις και τα επεξηγηματικά σχόλια.

Το έργο χωρίζεται σε δύο μέρη: (1) το κείμενο με σημειώσεις και (2) τα αναλυτικά και στατιστικά στοιχεία και επεξηγηματικά σχόλια, που ακολουθούνται από μια ενδεικτική βιβλιογραφία.

Το κείμενο προορίζεται κυρίως για αναγνώστες πέραν των Ηνωμένων Πολιτειών. Ο κοινός στόχος των σημειώσεων, των πινάκων δεδομένων, και των

---

Η πρώτη δημοσίευση στην Αγγλική γλώσσα έγινε στις Ηνωμένες Πολιτείες, από τις Αρχές της Πολιτείας της Πεννσυλβάνιας [Γραφείο Προέδρου Βουλής] με την έγκριση της Ακαδημίας Αθηνών.



επεξηγηματικών σχολίων είναι να δημιουργήσουν και να δώσουν ένα πλαίσιο για την κατανόηση της επισκόπησης που γίνεται στο κείμενο. Αντί να συγκρίνουμε τυπικούς θεσμούς που δεν έχουν κανένα κοινό θεσμικό παρονομαστή, διαλέξαμε θέματα που αφορούν τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά συστήματα όλων των δημοκρατιών, με κριτική ανάλυση διαφόρων θεμάτων που είναι φλέγοντα σήμερα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ελπίζω λοιπόν ότι θα εκτιμήσετε τις τεράστιες διαφορές που υπάρχουν μέσα στην Αμερική.

Ευχαριστώ τον Αντιπρόεδρο και καθηγητή Richard M. Englert και τον Καθηγητή Κυριάκο Κοντόπουλο του Πανεπιστημίου Temple, για την ανεκτίμητη διανοητική και προσωπική τους υποστήριξη και για τις κρίσεις τους κατά την προετοιμασία της μονογραφίας αυτής. Το σεμινάριο του Καθηγητή Englert στη Διοίκηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπήρξε μια σημαντική πηγή για την εργασία μου. Ο Καθηγητής Κοντόπουλος, ως κοινωνιολόγος της παγκοσμιοποίησης, με ακαδημαϊκή εμπειρία στην Ελλάδα και στην Αμερική, ήταν ιδιαίτερα χρήσιμος στην κριτική των θεωρητικών υποδομών αυτού του έργου. Είναι επίσης ο μεταφραστής του παρόντος για την ελληνική έκδοση από την Ακαδημία Αθηνών.

Θα ήθελα επίσης να αναγνωρίσω και να ευχαριστήσω τους ακόλουθους συναδέλφους για τη βοήθειά τους: Timothy Walsh, Barbara Wright, John Morris, George E. Moore, John Necci, Joanna Gaizelyte-Lacy, James Hilty, Mark Rahdert, Peter McCann, and Paul Paire του Πανεπιστημίου Temple· και Leslie H. Smith, Esquire· Ann M. Liacouras, Esquire, για τη συντακτική της βοήθεια και συνεχή υποστήριξη· George Ingram για την έμπειρη συντακτική του βοήθεια· Αχιλλέα Σκόρδα, Επισκέπτη Καθηγητή στη Νομική Σχολή του Temple και Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, για το άναμμα του ενδιαφέροντος σχετικά με την κουλτούρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση· τον Ακαδημαϊκό Αντιπρόεδρο του Temple, Ira Schwartz και τον William Wilkinson για την τακτοποίηση της λογιστικής υποστήριξης του παρόντος· τους Charles Ault του Πανεπιστημίου Temple και Robin West-Morrow για τον έμπειρο σχεδιασμό και έντεχνη οπτική παρουσίαση του χειρογράφου· την Jeanne Schmedlen, του Γραφείου του Προέδρου της Βουλής των Αντιπροσώπων της Πεννσυλβάνιας, για τη βοήθειά της στην πρώτη δημοσίευση αυτού του βιβλίου στις ΗΠΑ· και την Jean Berry για την άψογη διοικητική της υποστήριξη.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### Κείμενο





## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση της Αμερικής μπορεί να θαυμάζεται από όλο τον κόσμο για τους παγκοσμίου κύρους καθηγητές της, τα διεθνώς αναγνωρισμένα κολλέγια και πανεπιστήμιά της, την πρωτοποριακή έρευνα που ωφελεί όλους τους ανθρώπους, την καταπληκτική ποικιλία {διαφορετικότητα} των σπουδαστών της, την καλλιέργεια των Καλών Τεχνών, την ελευθερία της σκέψης και την μεγάλη επιθυμία και ζήτηση από πολλούς ξένους να σπουδάσουν εκεί.

Κι όμως, μέσα στην Αμερική, είναι πολύ πιο πιθανό ν' ακούσει κανείς το ίδιο σύστημα να χαρακτηρίζεται σαν παχύδερμο, τεμπέλικο, σκληρωτικό, μη ρεαλιστικό, με λογικές αντιθέσεις, διαστρωματωμένο, ανεξέλεγκτο, υπερτιμημένο, υποαπασχολούμενο, ανεύθυνο. Ο θρυλικός σύμβουλος επιχειρήσεων Peter Drucker, αφού τόνισε το 1977 ότι «η τριτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται σε μεγάλη κρίση», πρόβλεψε ότι «...τριάντα χρόνια από τώρα, οι μεγάλες πανεπιστημιούπολεις θα είναι μνημεία του παρελθόντος, και τα πανεπιστήμια δεν θα επιζήσουν»<sup>1</sup>.

Θα αφήσω σε σας να αποφασίσετε αν το συμπέρασμα που ταιριάζει στην περίπτωση αυτή (του Drucker) είναι ότι «ο κήπος του γείτονα είναι πάντα πιο όμορφος από τον δικό μας» [με άλλα λόγια, ότι κάποιο άλλο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι καλύτερο από το ήδη υπάρχον] ή ότι «κριτική, καινοτομίες, και αλλαγή οδηγούν στην επιτυχία» [με άλλα λόγια, ότι γόνιμη κριτική της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οδηγεί στην ανανέωση του συστήματος]. Ένα πράγμα πάντως είναι βέβαιο: ποτέ στην ανθρώπινη ιστορία ο λαός κάποιου κράτους δεν είχε ζήσει την ευκαιρία που ο Αμερικανικός λαός πλησιάζει να πραγματώσει σήμερα – δηλαδή, να έχει καθολική σχεδόν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση\*<sup>2</sup>.

Σε μια δημοκρατία, μια από τις βασικές ελευθερίες είναι το δικαίωμα κάθε

---

\* Στην εργασία {μονογραφία} αυτή, ο όρος «τετραετές κολλέγιο» αναφέρεται σε εκείνο το μέρος οποιουδήποτε «πανεπιστημίου» ή «κολλεγίου», όπου προπτυχιακοί φοιτητές σπουδάζουν για να πάρουν ένα κανονικό πανεπιστημιακό πτυχίο [Bachelor's degree], και «διετές κολλέγιο» σε ένα ίδρυμα, όπου οι φοιτητές προσβλέπουν σε ένα πιο περιορισμένο ή εξειδικευμένο διετές δίπλωμα σπουδών [Associate's degree].

Στην Αμερική, οι όροι «πανεπιστήμιο» και «κολλέγιο» σημαίνουν το ίδιο πράγμα ή κάτι τι



ατόμου να έχει και να κάνει επιλογές, να πηγαίνει τόσο ψηλά όσο τα κίνητρά του, το ταλέντο του και η σκληρή του εργασία του επιτρέπουν· αυτό ισχύει και στο πεδίο των εκπαιδευτικών επιτυχιών. Παρόλα αυτά, σε πολλές δημοκρατίες, η πρόσβαση στο κολλέγιο περιορίζεται σημαντικά εξ αιτίας της ανεπαρκούς υποδομής ή και για άλλους, λιγότερο υγιείς, λόγους. Καριέρες {σταδιοδρομίες} λοιπόν καθορίζονται *για* το κάθε άτομο, όχι *από* το κάθε άτομο. Και καθορίζονται *στον χρόνο* που ορίζει το κράτος, όχι το κάθε άτομο.

Τουλάχιστον αναφορικά με την αρχική πρόσβαση στο κολλέγιο, η Αμερικανική πρακτική θεωρείται διεθνώς ως απόλυτα επιτυχημένη.

Η παρούσα εργασία ασχολείται με το γιατί πρέπει (και πως θα μπορούσε) να επιτευχθεί *καθολική πρόσβαση* στα κολλέγια και πανεπιστήμια, πρωταρχικά με αναφορά στην Αμερικανική εμπειρία<sup>3</sup>.

Χρειάζεται φυσικά προσοχή όταν κανείς εξετάζει το ενδεχόμενο να υιοθετήσει τα σχήματα και τους θεσμούς μιας άλλης χώρας, για παράδειγμα την εθνική ταυτότητα, τη δίκη από ένορκους συμπολίτες, τον κρατικό έλεγχο κολλεγίων και πανεπιστημίων, τις σχέσεις μεταξύ πανεπιστημίων και τεχνικών σχολών<sup>4</sup>. Το ουσιαστικό πρώτο βήμα είναι να ξεκαθαρισθούν οι κοινωνικοί στόχοι. Μόνο τότε, και μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών, μορφωτικών, ιστορικών, πολιτικών και οικονομικών εμπειριών και των δύο χωρών, μπορεί κανείς να υπολογίσει, κάπως πιο λογικά, αν η εφαρμογή σχημάτων και θεσμών κάποιου άλλου κράτους θα προωθούσε, θα καθυστερούσε ή θα ήταν άσχετη προς την πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων. Σε αυτό το πνεύμα λοιπόν παρουσιάζω την εργασία μου αυτή.

---

το πολύ διαφορετικό ανάλογα με τα συμφραζόμενα {με το πλαίσιο αναφοράς}. Συνήθως, κάποιος που λέγει «πηγαίνω στο κολλέγιο» αναφέρεται στις προπτυχιακές σπουδές σε οποιοδήποτε «πανεπιστήμιο» ή «κολλέγιο». Σπάνια ακούει κανείς τη φράση «πηγαίνω στο πανεπιστήμιο» με την ίδια έννοια. Ο μόνος τομέας στην Αμερικανική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που δεν χρησιμοποιεί ποτέ τον όρο «πανεπιστήμιο» στον τίτλο του, είναι αυτός των «Κοινοτικών Κολλεγίων» [«Community Colleges»] και των άλλων «Διетών Κολλεγίων». Αυτά αναφέρονται πάντοτε ως «κολλέγια». Για μια πληρέστερη επεξήγηση, δες τη σημείωση 2 {note 2}.



ΠΛΑΤΟΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΥΡΥΤΗΤΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ  
ΣΕ ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΣΤΗΝ ΑΜΕΡΙΚΗ<sup>5</sup>

Παρουσιάζω εδώ επτά στοιχεία που δείχνουν το πλάτος και την κατά δημογραφική ομάδα πληθυσμού ευρύτητα της πρόσβασης<sup>6</sup>:

1. Αυτή τη χρονιά [2003], υπάρχουν στην Αμερική 15.8 εκατομμύρια φοιτητές, από τους οποίους 15.3 εκατομμύρια είναι Αμερικανοί, φοιτούντες σε 4.182 κολλέγια και πανεπιστήμια που παρέχουν κάποιο νόμιμο πτυχίο. Ο αριθμός τους συνιστά το 5.5% ενός πληθυσμού 285 εκατομμυρίων.
2. Για σύγκριση: Η Ελλάδα έχει 150.000 σπουδαστές, δηλ. το 1.4% των 11 εκατομμυρίων κατοίκων της, που φοιτούν σε 18 πανεπιστήμια. Στη Γερμανία, ο αριθμός φοιτητών είναι 1.9 εκατομμύρια ή το 2.3% των 88.3 εκατομμυρίων κατοίκων της. Και στην Ευρωπαϊκή Ένωση (EU), ως σύνολο, οι φοιτητές υπολογίζονται στα 12.8 εκατομμύρια ή το 3.4% ενός πληθυσμού περίπου 378 εκατομμυρίων.
3. Επτά από τους δέκα αποφοίτους Λυκείων, αυτή τη χρονιά, θα πάνε κατά πάσαν πιθανότητα στο κολλέγιο. Το «ποσοστό συμμετοχής» για όλες τις σημαντικές δημογραφικές ομάδες αυξάνεται σταθερά, με τρέχοντες δείχτες συμμετοχής μεταξύ 60% και 95%<sup>7</sup>.
4. Η πλειοψηφία των σημερινών προπτυχιακών φοιτητών δεν θα μπορούσε πιθανώς να πάει στο κολλέγιο πριν από σαράντα χρόνια και τούτο, επειδή η πλειοψηφία σήμερα συνίσταται από τους λεγόμενους «μη παραδοσιακούς» φοιτητές. Οι τελευταίοι είναι άτομα με ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, κανένα από τα οποία δεν θα ταίριαζαν στον τύπο του φοιτητή της δεκαετίας του 1960: «εγγράφονται ως φοιτητές μερικού χρόνου {part time}, είναι οικονομικά ανεξάρτητοι, είναι ο μόνος γονέας σε μια οικογένεια, καθυστέρησαν την εγγραφή τους σε κολλέγιο, εγκατέλειψαν το Λύκειο και επέστρεψαν πιο ύστερα για να αποκτήσουν ένα GED (Γενικό Αντίστοιχο Δίπλωμα), έχουν εξαρτώμενα μέλη οικογένειας εκτός του ή της συζύγου ή εργάζονται με πλήρη απασχόληση, ενώ φοιτούν»<sup>8</sup>.
5. Ένας άλλος τρόπος για να καταλάβει κανείς την κατά δημογραφική ομάδα πληθυσμού ευρύτητα πρόσβασης είναι μέσω μιας ακόμα σύ-



γκρισης: Αφροαμερικανοί φοιτούν σήμερα στα κολλέγια και πανεπιστήμια των ΗΠΑ σ' ένα ποσοστό διπλάσιο από αυτό όλων των Γερμανών που φοιτούν σε Γερμανικά πανεπιστήμια (4.7% έναντι 2.3%).

6. Ακολουθεί ένα στοιχείο από τον κόσμο των πανεπιστημιακών σχολών Νομικής: το 1966, το σύνολο των εγγραφών γυναικών και Αφροαμερικανών σε Νομικές Σχολές ήταν κάτω του 7%. Σήμερα, αυτές οι ομάδες, που «απελευθερώθηκαν» κατά τη δεκαετία του 1970, συγκροτούν περισσότερο από το 50% των φοιτητών Νομικής (Γυναίκες, 49%, και Αφροαμερικανοί, 8%).
7. Τέλος, από το σύνολο των Αμερικανών ηλικίας άνω των 25, η πλειοψηφία είχε κάποιο βαθμό κολλεγιακής εκπαίδευσης και σχεδόν ένας στους τέσσερις Αμερικανούς έχει αποκτήσει Πτυχίο ή Μεταπτυχιακό Δίπλωμα [Bachelor's, Graduate, or Professional degree].

*Προφανώς λοιπόν, οι Αμερικανοί πιστεύουν πως η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι απόλυτη προϋπόθεση για τα πιο καλοπληρωμένα επαγγέλματα και για κοινωνική επιτυχία και πως είναι απολύτως αναγκαία για το μέλλον των παιδιών τους.*

#### ΓΙΑΤΙ Η ΑΜΕΡΙΚΗ ΠΛΗΣΙΑΖΕΙ ΤΗΝ «ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ»;

Μερικοί θα εξηγούσαν αυτή την καταπληκτική επιτυχία σχετικά με την «πρόσβαση» με αναφορά στις μεγάλες φυσικές πηγές πόρων της Αμερικής, την οικονομία της, τον πλούτο, την παράδοση κοινωνικής ανόδου {κινητικότητας}, και τη στρατιωτική ισχύ της. Άλλοι υποσημειώνουν την αύξηση των προσδοκιών ανάμεσα στις μειονοτικές ομάδες της Αμερικής και τις ορδές των νέων μεταναστών, που φέρνουν μαζί τους μια ισχυρή ηθική εργασίας και μια ακόρεστη όρεξη για ένα καλύτερο αύριο. Άλλοι πάλι τονίζουν τη φήμη και ακαδημαϊκή ποιότητα των Αμερικανικών κολλεγίων και πανεπιστημίων, με παράδοση να αναπτύσσουν στους φοιτητές τους κριτικές, πρακτικές, αναλυτικές “problem-solving”, και δημιουργικές επιδεξιότητες, μέσω συζήτησης κι όχι με την παραδοσιακή μονόδρομη διάλεξη. Εκτός από το καλώς τεκμηριωμένο κοινωνικό και οικονομικό όφελος που απορρέει από μια κολλεγιακή παιδεία, οι προϋποθέσεις για επιτυχία στην παγκόσμια οικονομία, που όλο και πιο πολύ βασίζεται στη γνώση, περιλαμβάνουν {απαιτούν} κολλεγιακή, αλλά και συνεχή εκπαίδευση, όπως ακριβώς ένα δίπλωμα Λυκείου ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομία πριν από το 1970. Όλα αυτά στοιχειοθετούν το

πλαίσιο για να κατανοήσει κανείς τη ζήτηση [*demand*]. Αλλά τι συμβαίνει από την πλευρά της προσφοράς [*supply*];

Στα επόμενα, ερευνούμε την ακόλουθη ερώτηση: Τι έχει συμβάλει, μακρόχρονα, στην επιτυχία της Αμερικής να ικανοποιεί την τεράστια ζήτηση για πρόσβαση στα κολλέγια;

Η απάντησή μου στηρίζεται σε τρία σημαντικά και αλληλοσυνδεόμενα χαρακτηριστικά:

- την θεσμική αυτονομία,
- τον ανταγωνισμό στην ελεύθερη αγορά,
- τον ειδικό ρόλο του κράτους.

Θα αναλύσουμε κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά μετά από μια περιληπτική παρουσίαση και μερικά διαλεχτά σχόλια γύρω από το Αμερικανικό “σύστημα” ανώτερης εκπαίδευσης.



## ΤΟ “ΣΥΣΤΗΜΑ” ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κατ’ αρχήν, δεν υπάρχει κανένα «εθνικό σύστημα» στην οργανική σημασία του όρου. Το 2003, υπήρχαν 4.182 αυτόνομα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, περιλαμβανομένων και πολλών δευτερογενών πανεπιστημιούπολεων και κολλεγίων. Υπάρχουν αρκετές άτυπες διακρίσεις και ταξινομήσεις σε διάφορους τομείς – δημόσιο και ιδιωτικό, «μη κερδοσκοπικό» και «κερδοσκοπικό». Υπάρχουν ταξινομήσεις κατά βαθμίδα, ιεραρχικά, με πιο αξιόσεβαστη την ταξινόμηση του Ιδρύματος Carnegie [“Carnegie Classification”] (την οποία δες στον Πίν. 28). Υπάρχει εσωτερική διαφοροποίηση ανάλογα με την «αποστολή» κάθε ιδρύματος. Υπάρχουν πολιτειακά «συστήματα», όπως αυτό του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης, που έχει 64 πανεπιστημιούπολεις [campuses], που πολλοί τα ονομάζουν σαν διαφορετικά «κollέγια» και «πανεπιστήμια». Υπάρχουν επίσης συνομοσπονδίες. Μερικά κollέγια υπάρχουν πρωταρχικά για οικότροφους φοιτητές, άλλα για φοιτητές που ταξιδεύουν καθημερινά για τις σπουδές τους. Πολλά στηρίζονται σε μια θρησκευτική αποστολή, άλλα είναι κοσμικά. Μερικά τονίζουν την παραδοσιακή παιδεία των ανθρωπιστικών σπουδών [liberal arts], ενώ άλλα ειδικεύονται στα νέα και αναπτυσσόμενα πεδία και διδάσκουν πρακτικές ικανότητες και γνώσεις. Υπάρχουν εθνικές οργανώσεις ιδρυμάτων με παρόμοιες αποστολές ή υποστηρικτές, ομάδες ή δίκτυα ομόβαθμων ιδρυμάτων [“peers”], ανταγωνισμός σε εθνικό επίπεδο, αλλά και εντός διαφόρων «τομέων» {μεταξύ παρομοίων ιδρυμάτων}, εθνικά «κονσόρτια» βιβλιοθηκών, εθνικές ενώσεις ανωτέρων επαγγελματιών [“professional associations”], εθνικές αθλητικές ενώσεις {σαν την NCAA}, και λοιπά.

Αλλά δεν υπάρχει κρατικό ή εθνικό σύστημα που να *διοικεί* αυτά τα 4.182 αυτόνομα πανεπιστήμια και κollέγια.

Η οργανωτική αρχή, το πραγματικό σύστημα, είναι η *ελεύθερη αγορά*.

Μέσα σε αυτά τα όρια, θα περιγράψουμε τρεις από τους τέσσερις σημαντικούς τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αμερική\* (*που είναι παράγωγα των διακρίσεων ιδιωτικό - δημόσιο ίδρυμα και διετές - τετραετές ίδρυμα*).

\* «Ιδιωτικά διετή» ιδρύματα, «μη κερδοσκοπικά» ή «κερδοσκοπικά», αποτελούν τον τέταρτο και μικρότερο τομέα, με το 2% του συνόλου των φοιτητών. Δες Πίνακες 19-21 και 28, στο Δεύτερο Μέρος.



### Τρεις Βασικοί Τομείς<sup>9</sup>

1. «Κοινοτικά Κολλέγια» – τα «δημόσια διετή» ιδρύματα· έχουν εφέτος 5.7 εκατομμύρια, το 36% όλων των φοιτητών της χώρας. Αναφορικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυτός ο τομέας είναι απόλυτα κρίσιμος. Εξήντα τοις εκατόν (60%) όλων των πρωτοετών φοιτητών στην Αμερική γράφονται και σπουδάζουν στα κοινοτικά κολλέγια, που είναι ο τόπος, όπου τα όνειρα αρχίζουν να γίνονται πραγματικότητα. Αυτά τα κολλέγια είναι παντελώς ανοιχτά σε όλους, φθηνά, και διασκορπισμένα σε όλη τη χώρα. Χορηγούν δίπλωμα διετών σπουδών (Associate's degree). Περισσότεροι από τους μισούς αποφοίτους τους συνεχίζουν τις σπουδές τους σε ένα τετραετές κολλέγιο με το ακριβές ποσοστό εξαρτημένο με τους αρχικούς στόχους κάθε σπουδαστή. Στους απόφοιτους Κοινοτικών Κολλεγίων περιλαμβάνονται ηγέτες της βιομηχανίας και του κράτους. Χιλιάδες είναι διεθνώς αναγνωρισμένες μορφές, όπως ο Tom Hanks, ηθοποιός βραβευμένος με το Oscar· η Jeanne Kirkpatrick, καθηγήτρια και Πρεσβευτής στα Ηνωμένα Έθνη· ο Jim Lehrer, δημοσιογράφος τηλεοπτικών μέσων· ο Billy Crystal, ηθοποιός και κωμικός· ο Νομπελίστας R. Bruce Merrifield· ο Fred Friendly, παιδαγωγός και δημοσιογράφος· ο H. Ross Perot, βιομήχανος σε υπηρεσίες με κομπιούτερς και το 1992 υποψήφιος Πρόεδρος Αμερικής· η Gladys Swarthout, ντίβα της όπερας· ο John Walsh, παρουσιαστής του προγράμματος τηλεόρασης "America's Most Wanted"· ο Alvin "Pete" Rozelle, πρώην ηγέτης της NFL (Football)· ο B.R. "Bobby" Inman, ναύαρχος και πρώην διευθυντής της CIA· και ο Robert "Hoot" Gibson, αστροναύτης της NASA.
2. «Δημόσια Τετραετή Κολλέγια»· περιλαμβάνουν τα υπέροχα και εκτεταμένα πολιτειακά πανεπιστήμια, στα οποία φοιτούν 6.3 εκατομμύρια (40% του συνόλου των φοιτητών της χώρας), εννέα με φοιτητές άνω των 40.000 σε μία μοναδική πανεπιστημιούπολη. Ένα μέρος αυτού του τομέα – η κατηγορία ερευνητικών-διδασκαρικών πανεπιστημίων που περιλαμβάνει, π.χ. UCLA, Wisconsin, Pittsburgh, Penn State, Temple, Rutgers, Colorado, Illinois-Champaign, Ohio State, Michigan, UCLA-Berkeley, Texas-Austin, UNC-Chapel Hill – χορηγεί το ένα τρίτο των πανεπιστημιακών πτυχίων (Bachelor's degree) και την πλειονότητα των Διδακτορικών {και Master's πτυχίων} της χώρας. Λιγότερο γνωστά και συχνά πιο μικρά πολιτειακά και τετραετή κολλέγια των πόλεων μορφώνουν δασκάλους, λογιστές, νοσοκόμες, φυσικοθε-



ραπευτές, ξενοδόχους και άλλους σε όλο το πλάτος παραδοσιακών και νεοεμφανιζόμενων πεδίων. Πτυχιούχοι ενός τέτοιου αστικού κολεγίου, του City College of New York (CCNY), βρίσκονται ανάμεσα στις ηγετικές μορφές των ανώτερων επαγγελματιών {professions}, των επιστημών, της ιστορίας, της μουσικής, του θεάτρου και των τεχνών, και ανάμεσα στους γίγαντες των επιχειρήσεων. Ζώντες απόφοιτοι περιλαμβάνουν οκτώ (8) Νομπελίστες και τον τωρινό Υπουργό Εξωτερικών, Colin Powell.

3. «*Ιδιωτικά Τετραετή Κολλέγια*»· συγκροτούν ένα τομέα γνωστό για την υπεροχή του και την ποικιλία αποστολών. Ο τομέας περιέχει σχολεία, όπως τα: Yale, Stanford, Carleton, New York University, Tufts, Pepperdine, St. Joseph's, Georgetown, Drexel, Vanderbilt, Bryn Mawr, Tuskegee, Bowdoin, MIT, Harvard, Cal Tech, Tulane και Rice; Αλλά επίσης και μη παραδοσιακά, κερδοσκοπικά, νέα σχήματα, όπως το University of Phoenix και το DeVry University. Ο τομέας αυτός εκπαιδεύει 3.5 εκατομμύρια φοιτητές (22%).

#### Δέκα έξι Διαλεχτά Δεδομένα [Vignettes]

Βλέποντας το όλο πεδίο ως ενότητα, κανείς δεν θα μπορούσε να ονειρευτεί ένα πιο ποικίλο συνάθροισμα ιδρυμάτων, στόχων, μεγεθών, κριτηρίων εισαγωγής, φήμης, οικονομικής δύναμης κλπ., πολλώ μάλλον να τα δημιουργήσει και να τα χρηματοδοτήσει με κάποιο *κεντρικό μηχανισμό ή μέσω του κράτους*:

1. 4.182 κολλέγια και πανεπιστήμια που χορηγούν αναγνωρισμένα πτυχία, πολλά τόσο καλά ή και καλύτερα από οποιοδήποτε ίδρυμα στον κόσμο, μερικά μόλις και μετά βίας να περνούν τα κριτήρια αναγνώρισής τους [accreditation].
2. με βάση την ταξινόμηση Carnegie: 151 Διδακτορικά/Εκτεταμένης Έρευνας πανεπιστήμια, 110 Διδακτορικά/Επιλεκτικής Έρευνας πανεπιστήμια, 600 τετραετή [Bachelor's] κολλέγια, 601 Μεταπτυχιακά [Master's] κολλέγια, 1.669 Associate's [Κοινοτικά] κολλέγια, 766 ειδικευμένα ιδρύματα και 28 κολλέγια αυτοχθόνων φυλών, με σοβαρές διαφορές στους στόχους τους και τους πόρους τους (Πίνακες 19 και 28).
3. μια εξαιρετική ποικιλία στόχων και πελατείας, αλλά με κοινά στοιχεία



τη διδασκαλία, την έρευνα (σε διαφορετικό βαθμό) και τη συμμετοχή στις διοικητικές υπηρεσίες του ιδρύματος:

4. 15.8 εκατομμύρια φοιτητές, μισό εκατομμύριο από το εξωτερικό, 86% προπτυχιακοί, 12% μεταπτυχιακοί, 2% σε ανώτερες επαγγελματικές σχολές (Νομικής, Ιατρικής, και άλλες), 30% από μειονότητες: ένα μωσαϊκό από τον Αμερικανικό πληθυσμό, μερικοί που οδηγούν «κονβέρτιμπλ» Μερσεντές, άλλοι που τρώνε φαγητό φερμένο από το σπίτι, με τη διαφοροποίηση στην επιλογή κάποιου ιδρύματος να γίνεται με βάση το οικογενειακό εισόδημα και τις προηγούμενες ανισότητες των συνθηκών ζωής<sup>10</sup>.
5. μέσα ποσοστά αποφοίτησης του 75%, μέσα σε έξι χρόνια, στα περισσότερα ιδιωτικά τετραετή κολλέγια, και του 50% στα δημόσια τετραετή κολλέγια, που αντικατοπτρίζουν την παρουσία και τον αργό ρυθμό προόδου {μερικής φοίτησης} των «μη παραδοσιακών» σπουδαστών (Πίνακας 26).
6. 36 πανεπιστήμια με περισσότερους από 30.000 φοιτητές, και 1.490 άλλα με λιγότερους από 1.000, εγγραφές σε διάφορους κολλεγιακούς χώρους [campuses] να κυμαίνονται από 49.000 μέχρι 100 (Πίνακας 20).
7. ερευνητικά πανεπιστήμια με τέλεια εργαστήρια, στα οποία μεταπτυχιακοί και προπτυχιακοί φοιτητές συνεργάζονται στην έρευνα με καθηγητές, ενώ σε άλλα ιδρύματα προπτυχιακοί φοιτητές δεν βρίσκουν ανοιχτή καμία πόρτα επιχορηγημένου εργαστηρίου ούτε συναντούν ποτέ παγκόσμιας φήμης καθηγητές, που να παρουσιάζονται και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.
8. κολλεγιακός πλούτος από δωρεές [“endowments”], 40 που ξεπερνούν το ένα δισεκατομμύριο δολάρια, 10 άνω των τεσσάρων δισεκατομμυρίων, 2 με περισσότερα από 10 δισεκατομμύρια, και εκατοντάδες άλλων ιδρυμάτων που έχουν μόνο χρέη (Πίνακας 40).
9. δίδακτρα και άλλα τέλη που κυμαίνονται από το κατώτερο όριο των 400 δολλαρίων στο ανώτερο των 34.300 δολλαρίων *με επιπλέον* 10.000 δολάρια για δωμάτιο, φαγητό, βιβλία και μεταφορικά, δηλαδή, 44.300 δολάρια: τα προπτυχιακά δίδακτρα του Χάρβαρντ είναι τα 36 από τις υψηλότερες τιμές, «μόνο» 27.448 δολάρια: σύγκρινε αυτά τα ποσά με το μέσο Αμερικανικό οικογενειακό εισόδημα, πριν από τις κρατήσεις φόρων, που είναι 42.317 δολάρια (δες Πίνακες 10 και 36).



10. διαθεσιμότητα σημαντικής οικονομικής βοήθειας, που μπορεί να λάβει κανείς είτε απευθείας από το ομοσπονδιακό και πολιτειακό κράτος σαν δωρεά (ή και δάνειο) είτε από το ίδιο το ίδρυμα σαν έκπτωση από τη βασική τιμή· συχνά τέτοια συνδυασμένη βοήθεια ελαττώνει το ποσό για το φοιτητή μέχρι 50%· μια πρόσφατη τάση είναι οι αποφάσεις για οικονομική βοήθεια να βασίζονται στην «ακαδημαϊκή επίδοση» του φοιτητή ή στο αν «προσθέτει στη διαφορετικότητα {ποικιλία φοιτητών} του κολλεγίου» αντί να βασίζονται αποκλειστικά στην οικονομική ανάγκη καθενός (δες Πίνακα 37).
11. σκληρωτικές και ακριβές λειτουργικές δομές και στάσιμες πηγές εσόδων στα μεγάλα ερευνητικά πανεπιστήμια, μείωση στα ιστορικά ποσοστά πολιτειακής υποστήριξης για τα δημόσια πανεπιστήμια και αύξηση διδάκτρων άνω των 10% (κάτι που κάνει τις οικογένειες να ανησυχούν αν θα τα βγάλουν πέρα), από τη μια μεριά, και από την άλλη, κρατικές πιέσεις στα πανεπιστήμια να αυξήσουν την παραγωγικότητά τους και την ευλειτουργία τους, να περιορίσουν τις αυξήσεις στα δίδακτρα, να μειώσουν τους υπέρογκους μισθούς των προέδρων τους, και να γίνουν πιο υπεύθυνα έναντι του κοινού και των αντιπροσώπων του, ενώ το κράτος επιθυμεί να επιβάλει περισσότερο τον έλεγχο του στη διαδικασία αναγνώρισης {accreditation} και να επιβάλει επίσης «αντικειμενικά» κριτήρια ελέγχου υπευθυνότητας<sup>11</sup>.
12. επέκταση κάποιων πανεπιστημιακών στόχων, ούτως ώστε, για παράδειγμα, να κάνουν έρευνα σε συνεργασία με φαρμακευτικές εταιρείες συμφωνώντας να περιορίσουν τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων τους· να κάνουν προσοδοφόρα χρήση των διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας τους σε συνεργασία με τολμηρούς καπιταλιστές· να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο με σκοπό να πλησιάσουν νέες αγορές φοιτητών που βρίσκονται πολύ πέραν του κολλεγιακού χώρου τους· να δημιουργούν λειτουργικά ανεξάρτητες θυγατρικές εταιρείες ή συνεταιρισμούς με κερδοσκοπικές επιχειρήσεις, ώστε να ανταγωνιστούν επιτυχημένα άλλα κερδοσκοπικά ιδρύματα χαμηλού κόστους· να επιδιώκουν επέκταση σε μη παραδοσιακά ή και σε ένα βαθμό ανεξερεύνητα συστήματα διαμετάδοσης γνώσεων – όλα με σκοπό να αυξήσουν τις πηγές των εσόδων τους και να ελαφρώσουν κάπως το κόστος της βασικής ακαδημαϊκής αποστολής τους<sup>12</sup>.
13. εξέλιξη του βασικού κολλεγιακού προγράμματος σπουδών σε όλη τη χώρα σε κάτι σταθερότυπο, με ομοιόμορφα μαθήματα και περιεχόμε-



νο (π.χ. λογιστική, ιστορία, διαφορικός λογισμός, Ισπανικά, ψυχολογία) και «αξιολόγηση αποτελεσμάτων» (βαθμολογία επίδοσης)· η Γνώση έχει γίνει «εμπόρευμα» [commodity]-ένα είδος σαν τα δημητριακά, το χρυσό, και τις χοιρινές κοιλιές [“pork bellies”] – γιατί, με μικροδιαφορές, τα ίδια μαθήματα και τυποποιημένα μέρη ενός μαθήματος [course modules] προσφέρονται σε όλη τη χώρα ανεξάρτητα από το τύπο ιδρύματος, δίνοντας στον κάθε φοιτητή την ευκαιρία να μεταφέρει τους βαθμούς του [credits] για ένα επιτυχώς τελειωμένο μάθημα σε κάποιο άλλο κολλέγιο σαν να ήταν «χρήμα» και σαν μέρος του νέου προγράμματος σπουδών που το δέχονται και οι μέλλοντες εργοδότες<sup>13</sup>.

14. νέοι, επιθετικοί, χαμηλού κόστους, κερδοσκοπούντες παραγωγοί έρχονται στην εκπαιδευτική αγορά χρησιμοποιώντας την εμπορευματική ιδιότητα βασικών μαθημάτων, προσφέροντας πολύ εύκολη πρόσβαση, χαμηλές τιμές και πακεταρισμένη γνώση, που ταιριάζει καλύτερα στις επαγγελματικές ανάγκες, ενδιαφέροντα, τόπο και ρυθμό μάθησης πολλών εργαζομένων ενηλίκων που είχαν στο παρελθόν αγνοηθεί· μια τέτοια κερδοσκοπική εταιρεία, το Apollo Group, της οποίας η ναυαρχίδα είναι το University of Phoenix, και που έχει εισαχθεί στη χρηματαγορά NASDAQ, λέγεται πως έχει 70.000 φοιτητές, από τους οποίους 40.000 μαθαίνουν μέσω του διαδικτύου από το σπίτι, το γραφείο ή τον τόπο παραθερισμού· αυτοί οι χαμηλού κόστους, κερδοσκοπούντες νέοι παίκτες σπάζουν το μονοπώλιο, το οποίο είχαν τα παραδοσιακά ιδρύματα τριτοβάθμιας παιδείας στην εκπαίδευση ενηλίκων, που έπρεπε να επισκέπτονται τους ακριβούς κολλεγιακούς χώρους – μια πρόκληση παρόμοια με αυτή που εγέρθηκε από τα χαμηλού κόστους κοινοτικά νοσοκομεία έναντι των υψηλού κόστους πανεπιστημιακών νοσοκομείων δέκα χρόνια πριν·
15. μια μειωμένη αίσθηση του «δημόσιου καλού» {συμφέροντος} στον καθορισμό του «ποιός κερδίζει, ποιός πληρώνει και ποιός πρέπει να πληρώσει» για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που μεταφέρει το οικονομικό βάρος από το κράτος στον φοιτητή με το σκεπτικό ότι η «τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πρωταρχικά για ιδιωτικό συμφέρον» με μακρόχρονα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη για τον πτυχιούχο – ένα επιχείρημα που αναλύεται καλύτερα στο Τέταρτο Τμήμα<sup>14</sup>.
16. πρόοδος στις τεχνολογίες της πληροφορικής, όχι μόνο για βελτίωση διδασκαλίας σε παραδοσιακούς χώρους, αλλά και για το άνοιγμα νέων



δρόμων και τρόπων για ολική πρόσβαση σε «διαρκή εκπαίδευση» [life-long learning]: αυτή η πρόοδος οδηγεί σε μια στρατηγική διαφωνία σχετικά με την ανάγκη της παρουσίας {και συντήρησης} κολλεγιακών χώρων και της προσωπικής επαφής μεταξύ φοιτητών και καθηγητών στην κοινωνική διαδικασία της ανθρωπιστικής παιδείας, κατ' αντίθεση με την απλή γνώση-πληροφόρηση που αντλείται από μακρινές πηγές.

Ναι, η Αμερικανική τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να φαίνεται σαν ένας λαβύρινθος. Πάντα ακούει κανείς προβλέψεις επικείμενης οικονομικής και οργανωτικής κατάρρευσης, *αν οι παρούσες τάσεις συνεχισθούν*. Αλλά πάλι, όταν οι άνθρωποι αναγνωρίσουν τις αιτίες, μπορεί να αλλάξουν την πορεία των πράξεών τους, ειδικά μέσω καινοτομιών [innovation]. Μερικά ιδρύματα δεν θα θελήσουν ή δεν θα μπορέσουν να προσαρμοσθούν, και συνεπώς θα κλείσουν. Τότε, νέοι παίκτες θα εμφανισθούν στο σύστημα, αυξάνοντας την ποικιλία του και την ελκυστικότητά του στους καταναλωτές. Αυτό το δυναμικό σύστημα ήταν πάντοτε καινοτόμο στην τάση του να ικανοποιήσει τις ανάγκες του λαού.

«Ελεύθερη Αγορά» μπορεί να είναι ένας ιδεολογικά φορτισμένος όρος για μερικούς, αλλά σχετικά με τον στόχο του να ικανοποιήσει τη ζήτηση για καθολική πρόσβαση, ο όρος «ελεύθερη αγορά» είναι κατάλληλος. Θα γυρίσουμε ξανά στο θέμα της λειτουργίας της αγοράς στην εκπαίδευση, αλλά για τώρα, ας δούμε πρώτα το θέμα της θεσμικής αυτονομίας των πανεπιστημίων.

## ΘΕΣΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΠΟ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΚΥΒΕΡΝΩΝ  
(ΕΠΟΠΤΙΚΟ) ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Μια χαρακτηριστική ιδιαιτερότητα της Αμερικανικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ότι εδράζεται στην αυτονομία, αυτοδιοίκηση και αυτοέλεγχο κάθε ιδρύματος<sup>15</sup>.

Κάθε ένα από τα 4.182 κολλέγια και πανεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει μια συγκεκριμένη αποστολή, και κάθε ένα έχει ένα διοικητικό σώμα ταγμένο στην εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού. Αυτό το σώμα στην Αμερική είναι το Κυβερνών (Εποπτικό) Συμβούλιο [Board of Trustees]. Δεν είναι μια συντεχνία καθηγητών. Δεν είναι μια φοιτητική ένωση. Δεν είναι ένα κρατικό όργανο. Δεν είναι μια «διαδικασία». Το Κυβερνών (Εποπτικό) Συμβούλιο (όπως συνήθως ονομάζεται – Board of Trustees, Overseers, or Regents) είναι μια παντοδύναμη ομάδα πολιτών επιφορτισμένων να διαφυλάξουν τα συμφέροντα και την ευεξία του ιδρύματος. Το Συμβούλιο θέτει τους κανόνες και τα πλαίσια πολιτικής [policies] για τη λειτουργία του ιδρύματος, και διορίζει και εξουσιοδοτεί έναν ανώτατο λειτουργό να κατευθύνει, να διοικεί, και να παίρνει τελικές αποφάσεις στο όνομα του ιδρύματος. Ο ανώτατος λειτουργός {«πρόεδρος»} περιορίζεται μόνο από τις πολιτικές του Συμβουλίου και τις εξουσίες που έχουν αποκλειστικά δοθεί στο Συμβούλιο από τον καταστατικό χάρτη του ιδρύματος.

ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ  
ΚΥΒΕΡΝΩΝΤΟΣ (ΕΠΟΠΤΙΚΟΥ) ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ<sup>16</sup>

Η παράδοση της αυτόνομης εξουσίας του Συμβουλίου έχει φυτευθεί από τον πρώτο αιώνα της ανεξαρτησίας. Υπήρξαν προσπάθειες από τον Πρόεδρο George Washington και πέντε από τους διαδόχους του να ιδρύσουν στην πρωτεύουσα της χώρας ένα «Πανεπιστήμιο των Ηνωμένων Πολιτειών» σαν ιδιοκτησία του κράτους, με κρατικές οικονομικές παροχές και κρατική διοί-



κτηση. Σκοπός τους ήταν να ελκύσουν εξαιρετικούς καθηγητές σε ένα κορυφαίο [flagship] πανεπιστήμιο οργανωμένο στη βάση του Ευρωπαϊκού μοντέλου – αρκετά καλού ώστε να βοηθήσει τη νεότευκτη και άπειρη δημοκρατία, και αρκετά ισχυρού ώστε να γίνει το απαραίτητο μέτρο ποιοτικής σύγκρισης [standard of excellence] καθώς θα λειτουργούσε σαν μια υπηρεσία νομικού ελέγχου και αναγνώρισης όλων των άλλων κολλεγίων του έθνους. Αλλά αυτές οι προσπάθειες ήταν ανεπιτυχείς. Η δυσπιστία ως προς την κεντρική εξουσία και η κατηγορηματική υποστήριξη και άσκηση της ελεύθερης βούλησης των πολιτών εκδηλώθηκαν σε πολλά μέτωπα, μεταξύ των οποίων και στο σταμάτημα της ομοσπονδιακής επέκτασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Λοιπόν, το Ευρωπαϊκό μοντέλο του απευθείας κρατικού ελέγχου των κολλεγίων δεν έριξε ρίζες στην Αμερική.

Πριν από την ανεξαρτησία, υπήρχαν εννέα κολλέγια στην Αμερική, μεταξύ των οποίων και αυτά που έγιναν το Harvard, Yale, Dartmouth, και William and Mary. Κάθε ένα είχε αναγνωρισθεί με καταστατικό χάρτη από το (Αγγλικό) Στέμμα, που έδινε το δικαίωμα δημιουργίας ενός κολλεγίου σε μια ορισμένη περιοχή. Μετά την ανεξαρτησία, όμως, οι διάφορες πολιτείες άρχισαν να παρέχουν απεριόριστους καταστατικούς χάρτες ύστερα από πρωτοβουλίες πολλών θρησκευτικών ομάδων, κοινοτήτων, και άλλων διάφορων υποστηρικτών. Το κοινό χαρακτηριστικό σε όλους αυτούς τους νέους καταστατικούς χάρτες ήταν η αυτοδιοίκηση, και τούτο μεταφράστηκε ότι σήμαινε ένα ανεξάρτητο, αυτο-διαιωνιζόμενο, αυτόνομο Συμβούλιο πολιτών. Έτσι, γεννήθηκε το Αμερικανικό μοντέλο της αυτόνομης διακυβέρνησης από ένα ανεξάρτητο συμβούλιο κοινών πολιτών κι όχι από κρατικά υπουργεία.

Αυτή η εξέλιξη θα μπορούσε να εξηγηθεί εύκολα. Στα πρώτα χρόνια, η εθνική κυβέρνηση της Αμερικής ήταν όχι μόνο αδύναμη αλλά επιπλέον αντιμετωπιζόταν με δυσπιστία από τον λαό. Θεωρούμενες πιο κοντά στον λαό, οι πολιτείες εκδήλωσαν την ανεξαρτησία τους με διάφορους τρόπους, παίρνοντας μεταξύ άλλων κάτω από την εξουσία τους τη βασική (στοιχειώδη και γυμνασιακή) εκπαίδευση και ασκώντας επίδραση πάνω στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη μαζική παροχή ανταγωνιστικών αδειών για την ίδρυση κολλεγίων. Αλλά, κατ' αντίθεση με το πανίσχυρο Αγγλικό Κοινοβούλιο, οι πράξεις των πολιτειακών κοινοβουλίων περιορίζονταν από το Σύνταγμα του 1789.

Το 1819, το Ανώτατο Δικαστήριο έδωσε ένα θανατηφόρο χτύπημα στην προσπάθεια μιας πολιτειακής κυβέρνησης να πάρει στα χέρια της τον νομικό έλεγχο ενός κολλεγίου, που είχε ιδρυθεί με συστατική πράξη του Βασιλέως Γεωργίου του Τρίτου της Αγγλίας, οκτώ χρόνια πριν από τον Πόλεμο της Ανεξαρτησίας. Το Ανώτατο Δικαστήριο αποφάσισε ότι η νομοθετική βουλή του New Hampshire δεν είχε το δικαίωμα να αλλάξει τον καταστατικό χάρτη



του Κολλεγίου Dartmouth, να επεκτείνει και να αντικαταστήσει το υπάρχον συμβούλιο με ένα συμβούλιο γεμάτο πολιτειακούς υπαλλήλους, μετατρέποντας έτσι ένα ιδιωτικό κολλέγιο σε ένα δημόσιο ίδρυμα\*.

Τα κίνητρα, αυτών στους οποίους οι πολιτείες χορήγησαν ιδρυτικές άδειες, ήταν τελείως διαφορετικά – φιλανθρωπικά, κερδοσκοπικά σε σχέση με την ιδιοκτησία της γης, σχετιζόμενα με την προαγωγή θρησκευτικών αξιών και την εκπαίδευση ιερέων ή απλώς μορφωτικά, για παράδειγμα, σαν προσπάθεια να εκπολιτίσουν μια άνομη περιοχή των συνόρων με την παρουσία ενός κολλεγίου. Χωρίς κρατική εξουσία ή κάποια άλλη οργανική υπηρεσία που να τα ελέγχει, τα Κυβερνώντα (Εποπτικά) Συμβούλια ήταν ελεύθερα να δράσουν προάγοντας τα συμφέροντα του κολλεγίου μάλλον παρά το πολιτικό πρόγραμμα κάποιου άλλου.

Σχεδόν κάθε κολλέγιο εκείνη την εποχή ήταν οικονομικά επισφαλές. Μολονότι οι πολιτείες ήταν γενναιόδωρες στο να παρέχουν ιδρυτικές άδειες, δεν έδιναν σ' αυτές καμία διαβεβαίωση οικονομικής υποστήριξης στο μέλλον και αρνήθηκαν να υποσχεθούν ή να δώσουν την απαιτούμενη χρηματοδότηση μετά. Έτσι, τα Κυβερνώντα (Εποπτικά) Συμβούλια άρχισαν να ψάχνουν αλλού για την επιβίωση των κολλεγίων.

Μια και τα περισσότερα κολλέγια είχαν ιδρυθεί με λαϊκή υποστήριξη, οι σχέσεις ιδρύματος και κοινότητας ήταν ήδη πιο στενές από ό,τι ήταν στην Ευρώπη. Κατ' ακολουθία, δεν ήταν απροσδόκητο ότι τα Συμβούλια στράφηκαν για οικονομική ενίσχυση στους θρησκευτικούς υποστηρικτές τους, στις γειτονικές κοινότητες, σε συγκεκριμένους φιланθρώπους {ευεργέτες}, και τελικά στα δίδακτρα των φοιτούντων.

Αυτή η επιπρόσθετη εξάρτηση οδήγησε τα κολλέγια στο να λάβουν περισσότερο υπόψη τους τα ενδιαφέροντα της κοινότητας. Φρόντισαν να προσφέρουν προγράμματα που έδιναν μια καλή μάθηση για μελλοντική επιτυχία και ανέπτυξαν ειδικά προγράμματα για να βοηθήσουν τη γεωργία, τις μηχανικές τέχνες, τα λατομεία, και άλλες οικονομικές δραστηριότητες σε συνεργασία με τις επιχειρήσεις. Αυτές οι νέες σχέσεις με τις κοινότητες ήταν αρχέτυπα της αυτοπεποίθησης των Συμβουλίων και της ευαισθησίας τους προς αυτό που τώρα ονομάζουμε «ελεύθερη αγορά». Κολλέγια, με πολύ διαφορετικούς σκοπούς,

\* *Trustees of Dartmouth College v. Woodward*, 17 U.S 518 (1819): Ο καταστατικός χάρτης {ιδρυτική άδεια} είναι ένα «ιδιωτικό συμφωνητικό» από μέρους του κράτους με τους trustees. «Όλο το νομικό συμφέρον του κολλεγίου ενυπάρχει στους trustees και εκφράζεται μόνο από αυτούς». Το Σύνταγμα απαγορεύει στις πολιτειακές βουλές «να περάσουν οποιονδήποτε νόμο που να εμποδίζει συμφωνημένες υποχρεώσεις». «Οι πράξεις της βουλής του Νιού Χάμσιουρ είναι απεχθείς όσον αφορά το Σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών...» (*Id.*, at 628, 650-51).



είτε ήσαν στις πιο κατοικημένες ανατολικές ακτές είτε στις μεσοδυτικές πεδιάδες, είχαν δύο κοινά γνωρίσματα: θεσμική αυτονομία και τελικό έλεγχο από ένα ανεξάρτητο Συμβούλιο.

Τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν ήδη καλά ανεπτυγμένα προτού εμφανισθούν, μετά τον Εμφύλιο Πόλεμο, τα «πολιτειακά κολλέγια και πανεπιστήμια», και εξακολουθούν να είναι ο κεντρικός άξονας στη διοίκηση των κολλεγίων.

#### ΤΟ ΚΥΒΕΡΝΩΝ (ΕΠΟΠΤΙΚΟ) ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΚΑΙ Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Το Κυβερνών (Εποπτικό) Συμβούλιο έχει πλήρη και *τελική* νομική εξουσία σχετικά με *όλες* τις λειτουργίες του ιδρύματος. Το Συμβούλιο έχει εμπιστευμένη υποχρέωση [fiduciary duty] μόνο προς το ίδρυμα και το κοινό {το δημόσιο συμφέρον}, και όχι σε οποιαδήποτε εντέλλουσα εξουσία, κρατική υπηρεσία, «συντονιστικό συμβούλιο» ή οποιονδήποτε στην κρατική μηχανή.

Κάθε Συμβούλιο έχει, σαν ένα είδος συνεταίρου, τον Πρόεδρο του κολλεγίου, του οποίου η πρωταρχική υποχρέωση είναι επίσης προς το ίδρυμα, όχι σε κάποια αμειγή ή μεικτή εκλογική ομάδα καθηγητών, φοιτητών, διοικητικών υπαλλήλων, δωρητών, πολιτικών ή οποιουδήποτε άλλου ενδιαφερόμενου. Το Συμβούλιο εξουσιοδοτεί τον Πρόεδρο να ηγηθεί και να διοικήσει προάγοντας τους σκοπούς και τα καλύτερα συμφέροντα του ιδρύματος. Η παράδοση ισχυρών προέδρων έχει ξεκινήσει από τα χρόνια των αποικιών, κατά τα οποία υπήρχαν ελάχιστοι μόνο μορφωμένοι άξιοι να γίνουν καθηγητές. Στο Χάρβαρντ, ο πρώτος καθηγητής δεν διορίστηκε παρά μετά 90 χρόνια λειτουργίας. Ο Πρόεδρος ήταν αυτός που διαμόρφωνε το πρόγραμμα σπουδών, προσλάμβανε δασκάλους και καθόριζε την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών – πράγματα που στην Ευρώπη ήταν στην αποκλειστική αρμοδιότητα των καθηγητών. Η έναρξη του Πανεπιστημίου της Βιρτζίνιας καθυστέρησε για έξι χρόνια, γιατί ο Thomas Jefferson προσπαθούσε να προσλάβει εξαιρετικούς διανοούμενους από την Ευρώπη στο «ακαδημαϊκό χωριό» που είχε δημιουργήσει. Κατ' ανάγκη, λοιπόν, προέκυψε μια ισχυρή προεδρία και, μολονότι έχει χάσει κάποια δύναμη με τον χρόνο, όταν αναπτύχθηκε η μεγάλη ομάδα των καθηγητών και άρχισε να διεκδικεί τα δικαιώματά της, η θέση του προέδρου παραμένει ισχυρή και στις ημέρες μας. Δεν υπάρχει αντίστοιχο Ευρωπαϊκό παράδειγμα.

Στην πράξη, Πρόεδροι και Κυβερνώντα (Εποπτικά) Συμβούλια σέβονται την παράδοση της ανωτερότητας των καθηγητών σε ακαδημαϊκά θέματα και ακολουθούν τις προτάσεις και αποφάσεις τους. Παρόμοια, τα δικαστήρια σέβονται και δέχονται τις ακαδημαϊκές αποφάσεις των ιδρυμάτων – μια μακρόχρονη παράδοση αναγνώρισης και σεβασμού των ειδικών γνώσεων των



καθηγητών σε θέματα προγραμμάτων, ακαδημαϊκής προόδου, απαιτούμενων προσόντων για αποφοίτηση, προσλήψεων καθηγητών, απαιτούμενων ποιοτήτων για την απόκτηση μονιμότητας, και άλλα παρόμοια<sup>17</sup>.

Μερικές φορές τα συμφέροντα των καθηγητών συγκρούονται με τα συμφέροντα του ιδρύματος ως συνόλου, οπότε δίνεται έμφαση στην ιστορική πάλη σχετικά με την ανωτερότητα των καθηγητών. Η πιο σημαντική εσωτερική προτεραιότητα για το Συμβούλιο και τον Πρόεδρο πρέπει να είναι η εκπαιδευτική κατάρτιση των φοιτητών και ευαισθησία στα ενδιαφέροντα όλων των δικαιούχων. Θα πρέπει οι φοιτητές να συμβουλευονται πράγματι πλατιά το Συμβούλιο, και συνήθως έτσι γίνεται, ακόμα και αν δεν το κάνουν πάντοτε με ένα επείγοντα τρόπο. Στα εξωτερικά θέματα, η εξουσία του Προέδρου και του Συμβουλίου αμφισβητείται λιγότερο δυναμικά από ό,τι στα καθαρώς εσωτερικά θέματα ή στις ακαδημαϊκές υποθέσεις. Ο Πρόεδρος υπηρετεί με την «ευαρέσκεια του Συμβουλίου», όχι μ' αυτήν των καθηγητών ή όποιας άλλης ομάδας. Συμβούλια και Πρόεδροι υπόκεινται σε κώδικες «σύγκρουσης καθηκόντων» [conflict of interest], που τους υποχρεώνουν τουλάχιστον να «ανακοινώνουν» πιθανές συγκρούσεις και συνήθως απαγορεύουν τελείως οποιοδήποτε προσωπικό όφελος από πράξεις τους για λογαριασμό του ιδρύματος, με ποινές γι' αυτούς που παραβιάζουν τον κώδικα.

Η περιγραφή αυτή της διοίκησης ενός κολλεγίου μπορεί να φανεί πολύ απλοποιημένη σε αναλυτές συστημάτων ή σ' αυτούς που είναι αφοσιωμένοι στην πρώτη γραμμή του μετώπου της ακαδημαϊκής πολιτικής. «Καθηγητική Αυτοδιοίκηση» [“faculty governance”] είναι μια πολύ ισχυρή συλλογική κραυγή και συνήθως μια θετική δύναμη μέσα στα ιδρύματα, μολονότι η ακαδημαϊκή αυτοδιοίκηση και η διαδικασία λήψεως αποφάσεων έχουν περιγραφεί σαν «οργανωμένη αναρχία». Δηλώσεις ότι «οι καθηγητές είναι το πανεπιστήμιο» ή ότι «οι φοιτητές είναι ο κύριος λόγος για την ύπαρξη του πανεπιστημίου» ή η δαιμονοποίηση των προέδρων σε περίοδο απεργίας δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Ανταγωνιστικά και μεικτά οργανωτικά μοντέλα – γραφειοκρατικό, κολλεγιακό, πολιτικό, συνεταιρικό, επιχειρηματικό, διευθυντηριακό [senior staff], της ελεύθερης αγοράς, της κοινωνικής πρόνοιας, συμβολικό – περιπλέκουν επίσης την απλή ανάλυση<sup>18</sup>. Είναι εύκολο να ξεχάσει κανείς τη συνολική εικόνα, όταν μπλεχθεί στις καθημερινές ρουτίνες και σε «πολέμους αρμοδιοτήτων» [“turf wars”]. Αλλά, οποιαδήποτε και να είναι η ιστορία ενός ιδρύματος, η ολκή και το στυλ του Προέδρου του ή η παρούσα συγκυρία διαμερισμού της διοίκησης με τους καθηγητές και φοιτητές· οποιεσδήποτε οι σχέσεις με τις ενώσεις εργαζομένων και τις συλλογικές συμβάσεις εργασίας ή οι αντιδράσεις στην εκπαιδευτική αγορά ή η ατέλειωτη γραφειοκρατία, που οι κρατικές αρχές επιβάλλουν – παρόλα αυτά – το Κυβερνών (Εποπτικό) Συμβού-



λιο είναι το μόνο αρμόδιο όργανο να πάρει τις τελικές αποφάσεις για λογαριασμό του ιδρύματος.

Αυτή η εξουσία και αυτονομία είναι εκείνη που κάνει το ίδρυμα ικανό να προσαρμόζεται σε απειλές και ευκαιρίες, εξωτερικές και εσωτερικές, στην ελεύθερη αγορά. Και είναι αυτή η εξουσία για την πραγμάτωση των στόχων των ιδρυμάτων που έχει οδηγήσει στην απίστευτη ποικιλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην ικανότητα της τελευταίας να ανταποκρίνεται θετικά στις αξιώσεις της ελεύθερης αγοράς.

## ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΓΟΡΑ

Κάτι που προσδίδει σημασία στο αντικείμενο αυτής της παρουσίασης είναι η πραγματικότητα του ανταγωνισμού στην ελεύθερη αγορά ή καλύτερα, *εξ αιτίας* της ελεύθερης αγοράς [market-driven]. Αυτή η πραγματικότητα είναι διαφορετική από ένα περιβάλλον τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οργανωμένο και ελεγχόμενο από το κράτος; Υπάρχει λοιπόν μια πιθανότητα οι ιδέες που παρουσιάζονται σ' αυτήν τη συζήτηση να μοιάζουν με αόρατες φιγούρες που μας προσπερνούν το βράδυ.

Αντιλαμβάνομαι ότι ένα γιγαντιαίο πήδημα μορφωτικής εμπειρίας [“cultural leap”] είναι αναγκαίο από αυτούς που έχουν συνηθίσει στον άμεσο κρατικό έλεγχο των πανεπιστημίων, όσον αφορά στην ίδρυση, τον σκοπό, την οργάνωση, τη διοίκηση, τους πόρους και τα μέσα, τη χρηματοδότηση, τις προσλήψεις, τον χώρο εγκατάστασης, τον αριθμό φοιτητών, τη μέθοδο και τα κριτήρια επιλογής, την εκτίμηση του βαθμού επιτυχίας, την υπευθυνότητα των ιδρυμάτων, και το κόστος. Πράγματι, μερικές χώρες δίνουν σε κάθε κάτοικο με τα απαραίτητα προσόντα το «δικαίωμα» για μια «δωρεάν» παιδεία (αν αγνοήσει κανείς το κόστος των προπαρασκευαστικών φροντιστηρίων και της αλλαγής τόπου διαμονής). Αυτό το δικαίωμα εκφράζεται μερικές φορές και σαν «συνταγματική» διαβεβαίωση {επιταγή}. Σε τέτοια πρόσωπα, το «μοντέλο της ελεύθερης αγοράς», σύμφωνα με το οποίο τα πανεπιστήμια αποφασίζουν από μόνα τους όλα τα παραπάνω θέματα, ίσως να φαίνεται άσχετο ή σαν μια ξεκάθαρη και παρούσα απειλή. Αλλά δεν φαντάζει σαν απειλή σ' αυτούς που έχουν αποκλειστεί από το κρατιστικό σύστημα – σ' αυτούς με τη φιλοδοξία, το ταλέντο, και την αυτοπεποίθηση, που θα δεχόντουσαν με τη θέλησή τους τη μελλοντική αβεβαιότητα σαν αντάλλαγμα για τα αγαθά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν όντως τους δινόταν η ευκαιρία να σπουδάσουν στον δικό τους ρυθμό και χρόνο.

Μακρόχρονα, οι Αμερικανοί απέκτησαν αυτές τις ευκαιρίες μέσω της ελεύθερης αγοράς, οι ακρότητες της οποίας μπορούν να αντιμετωπισθούν περιοδικά από τις αρμόδιες κρατικές αρχές σαν απάντηση στις διαμαρτυρίες των καταναλωτών. Με εμπιστοσύνη στην ελεύθερη αγορά, {οι Αμερικανοί} αποφασίζουν εάν, που, και πότε να εγγραφούν στο κολλέγιο, διαλέγοντας μέσα από ένα τεράστιο αριθμό δυνατών επιλογών, ανάλογα με τα θεσμικά, ακαδημαϊκά,



προγραμματικά, οικονομικά, και οικολογικά χαρακτηριστικά που καθορίζονται από κάθε ίδρυμα και σταθμίζονται από κάθε υποψήφιο φοιτητή.

Αφού γίνουν δεκτοί, πληρώνουν – μολοντί με δυσθυμία {γκρίνια} – την τιμή που ορίζει το ίδρυμα (δίδακτρα και τέλη) *μειωμένα* από την άμεση οικονομική βοήθεια για την οποία εγκρίνονται και την οποία επιζητούν με εφευρετικότητα. Η φόρμα μιας τέτοιας βοήθειας μπορεί να περιλαμβάνει απευθείας δωρεάν χορηγίες και δάνεια από το ομοσπονδιακό κράτος, την πολιτεία, το συγκεκριμένο ίδρυμα, τον εργοδότη, και άλλους δωρητές, και κάποιους μισθούς από μικροαπασχόληση μέσα στο κολλέγιο {“work-study”}. (Ο Πίνακας 37 δείχνει παραδειγματικά τις κύριες πηγές οικονομικής ενίσχυσης για ένα φοιτητή «μέσης ανάγκης» σε ένα δημόσιο ερευνητικό πανεπιστήμιο με «υψηλά δίδακτρα»). Οι φοιτητές πληρώνουν ένα ποσοστό για τα εκπαιδευτικά και άλλα οφέλη – οικονομικά, κοινωνικά, μορφωτικά, και πολιτικά – που πιστεύουν ότι θα έχουν κατά τη διάρκεια, και αφού τελειώσουν το κολλέγιο της επιλογής τους. Έχουν εμπιστοσύνη ότι το κολλέγιο θα τους δώσει ό,τι υπόσχεται και η ελεύθερη αγορά τους βοηθάει να εξισορροπήσουν τα οφέλη, τους κινδύνους, και τα έξοδα με βάση τον απολογισμό του ιδρύματος στην αγορά {δηλαδή, στον δημόσιο χώρο}, που περιλαμβάνει ενδεχόμενους εργοδότες και επενδυτές.

Για λόγους απλούστευσης, αναφέρομαι στην «ελεύθερη αγορά». Όμως, η Αμερικανική αγορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μοιάζει περισσότερο με ένα οικολογικό σύστημα, καθώς συγκροτείται από πολλές αλληλοεξαρτώμενες αγορές, ειδικευμένες και πολυσύνθετες μάλλον παρά απλές και ενιαίες. Επιτυχημένοι παίκτες αναπτύσσουν πολλές στρατηγικές θέσεις [“niches”] σ’ αυτό τον οικολογικό χώρο. Ανταγωνιστές επιδιώκουν διαφοροποίηση και ανεξαρτησία. Όλοι επηρεάζονται από κοινά οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και μορφωτικά γεγονότα, που φαίνονται άσχετα μ’ αυτούς, αλλά, στην πραγματικότητα, συνδέονται. Μέσα σ’ αυτό το συναφές περιβάλλον, προσαρμογή, συνεργασία και εφευρετικότητα είναι αρτηρίες για ένα λαμπρότερο μέλλον.

Όπου και να κοιτάξει κανείς στην Αμερικανική τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα δει ανταγωνισμό. Ξεκινώντας από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που διαλαλούν σαν μικροπωλητές την «εθνική ιεράρχηση» των κολλεγίων, τα «πιο αναγνωρισμένα πανεπιστήμια», τα «50 καλύτερα προγράμματα Σχολών Επιχειρήσεων» [M.B.A], τις «πιθανότητες εργασίας για τους νέους αποφοίτους», τις εβδομαδιαίες σφυγμομετρήσεις για τις δέκα καλύτερες κολλεγιακές ομάδες μπάσκετ και ποδοσφαίρου, τους «καλύτερους γιατρούς» και τις συλλεκτικές επισκοπήσεις της ικανοποίησης των εργοδοτών, ο ανταγωνισμός είναι διάχυτος. Φημισμένοι καθηγητές και ερευνητές επιστήμονες, γνωστοί καλλιτέχνες, άριστοι νεαροί αθλητές που μπορούν να φέρουν δημόσια δόξα στο κολλέγιο, ακόμα και μέλη του Κυβερνώντος (Εποπτικού) Συμβουλίου [trustees], στρα-



τολογούνται στην ελεύθερη αγορά. Αλλά, τελικά, είναι η στρατολόγηση της μάζας των φοιτητών και των διδασκτρων τους που αποτελεί την πιο πολύτιμη κατάκτηση σ' αυτή την ανταγωνιστική αγορά.

Με το μάρκετινγκ, κολλέγια και πανεπιστήμια – και, μέσα στα πανεπιστήμια, προπτυχιακές ομάδες τομέων, μεταπτυχιακοί τομείς, ανώτερες επαγγελματικές σχολές {ιατρική, νομική}, και άλλα προγράμματα – προσπαθούν να διαφοροποιήσουν την οντότητά τους και τα προϊόντα τους. Διαφημίζουν ειδικούς στόχους και κριτήρια εισδοχής, εκμεταλλεύονται διάφορες στρατηγικές θέσεις και διαφοροποιήσεις στην αγορά, και τονίζουν πολύ τα πλεονεκτήματά τους, προσπαθώντας να πείσουν τους υποψήφιους φοιτητές ότι θα αποκομίσουν πολλά ακαδημαϊκά, οικονομικά και κοινωνικά οφέλη με μια εκπαίδευση κι ένα πτυχίο από αυτό το ιδιαίτερο κολλέγιο. Προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν κάθε δυνατό πλεονέκτημα προκειμένου να κερδίσουν ένα «κομμάτι από την αγορά» των φοιτητών [market share], επιχορηγήσεις για έρευνα, και τα δολλάρια των δωρητών.

Το μάρκετινγκ είναι σχεδόν πανταχού παρόν. Είναι δυσδιάκριτο και άμεσο, συνήθως θετικό, αλλά μερικές φορές και αρνητικό. Το βρίσκει κανείς σε ιστοσελίδες, σε απευθείας γράμματα σε υποψήφιους, σε ακαδημαϊκά επαγγελματικά περιοδικά, σε λεπτές εκκλήσεις στους αποφοίτους, στις εφημερίδες, στα κοινά περιοδικά, σε πίνακες διαφημίσεων, στο ραδιόφωνο, την τηλεόραση, τους κινηματογράφους, τις εκκλησίες, σε πανηγύρια, γυμνάσια, γήπεδα, μορφωτικούς χώρους, στα μέσα συγκοινωνίας, σε βιβλία, ρούχα, εμπορικά αντικείμενα, σε σημαίες, λάβαρα, τραγούδια και συνθήματα.

Ένας μερικός κατάλογος των διακριτικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται για να ξεχωρίσουν ένα συγκεκριμένο κολλέγιο (ή πρόγραμμα ή τομέα), στην προσπάθειά του να αναπτύξει ή να διατηρήσει το «όνομά» του [“brand”] και να τονίσει ιδιαίτερα τα οφέλη που προσκομίζει στους φοιτητές του, περιλαμβάνει και τα εξής: μικρές τάξεις, βραβευμένοι καθηγητές, ευαισθησία στα ενδιαφέροντα των σπουδαστών, προσιτότητα των καθηγητών, προγράμματα για άριστους φοιτητές, απεριόριστες επιλογές από «ειδικευμένους» τομείς γνωστικών αντικειμένων: νέες αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, βιβλιοθήκη, προχωρημένη τεχνολογία, χώροι αναψυχής και άθλησης: ποικιλία φοιτητών, ομοιογένεια, ιστορία του κολλεγίου και παραδόσεις, θρησκευτική υιοθέτηση επιλεκτικότητας στην αποδοχή υποψηφίων, «ποσοστό αποφοιτούντων»: εγγραφή φοιτητών από (φυλετικές) μειονότητες: θέση στην «ιεράρχηση κολλεγίων» από μέσα μαζικής ενημέρωσης, λόγω των οποίων μερικά ιδρύματα αυξάνουν τη βάση βαθμολογίας εισακτέων φοιτητών μόνο και μόνο για να βελτιώσουν τη θέση τους, μολονότι αυτό είναι αντίθετο με τους βασικούς σκοπούς τους<sup>19</sup>: δυνατότητα οικονομικής υποστήριξης (υποτροφιών): αποτελέσματα σε ανώτε-



ρες επαγγελματικές εξετάσεις, απασχόληση, μισθοί και άλλες στατιστικές περι των αποφοίτων· επισκέψεις στον κολlegιακό χώρο αντιπροσώπων φημισμένων εταιριών για προσλήψεις, φημισμένοι απόφοιτοι· ποσοστά εισόδου αποφοίτων σε μεταπτυχιακές και ανώτερες επαγγελματικές σχολές· το συνολικό ύψος περιουσίας από δωρεές [endowments]· η βουκολική ή αστική τοποθεσία, ζωντανοί και ασφαλείς χώροι, κοντινή απόσταση από δημοφιλείς χώρους ψυχαγωγίας και κουλτούρας· το κύρος και πλάτος των αθλητικών προγραμμάτων· προσωπική ασφάλεια, αστυνομία του κολlegίου· η υγειονομική υπηρεσία του κολlegίου· «κρυμμένες» αρνητικές απεικονίσεις ανταγωνιστών· ταχύρρυθμα προγράμματα σε βολικούς τόπους και χρόνο (για παράδειγμα, το σαββατοκύριακο)· δίδακτρα, τοποθεσία, πρακτικές εφαρμογές του προγράμματος σπουδών· πως αντιμετωπίζεται το θέμα της εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης (επιμόρφωσης) των «μη παραδοσιακών» φοιτητών· και ύπαρξη «συν-εργασιακών» [co-op] προγραμμάτων, στα οποία οι φοιτητές εναλλάσσουν εξάμηνα ανάμεσα σε σπουδές στον κολlegιακό χώρο και αντίστοιχη εργασία στην παραγωγή.

Ουσιαστικά, όλο το μάρκετινγκ στρέφεται γύρω από τα *ιδιωτικά οφέλη* που αποκομίζουν αυτοί που φοιτούν ή υποστηρίζουν *αυτό το συγκεκριμένο* ίδρυμα – περιλαμβανομένου του «διάσημου» ονόματος του κολlegίου, της σύγκρισής του με άλλα ονόματα κύρους, της ιδιαιτερότητάς του, των «σχέσεών» του και της «αξίας» που αποδίδεται στο όνομά του.

Υπάρχει επίσης έντονος ανταγωνισμός για πολιτειακή και ομοσπονδιακή χρηματοδότηση (και για τις περιορισμένες τοπικές πηγές πόρων). Διάφοροι «τομείς» συναγωνίζονται εσωτερικά και ανταγωνίζονται άλλους «τομείς» για ένα κομμάτι από την συνεχώς πιο μικρή πολιτειακή πίτα. Ο ζωηρός ανταγωνισμός για ομοσπονδιακές επιδοτήσεις έρευνας και επενδυτικών κεφαλαίων περιλαμβάνει τακτικές παρεμβάσεις από τους Γερουσιαστές και τον Κυβερνήτη της πολιτείας κάθε αιτούντος πανεπιστημίου. Εκκλήσεις σε φιλανθρωπικά άτομα και οργανώσεις υπογραμμίζουν τη μοναδική ή εξαιρετική ποιότητα του υποψήφιου μνηστήρα, κάτι που γίνεται επίσης στις συνομιλίες με ιδιωτικές επιχειρήσεις για την ίδρυση συνεταιρισμού προς εκμετάλλευση πανεπιστημιακών διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας και άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας. Και ο κατάλογος των προσπαθειών για διαφοροποίηση και επιτυχία στην αγορά πάει λέγοντας.

Ακριβώς όπως πανεπιστημιακά συστήματα, προγράμματα σπουδών, και έρευνα χρειάζεται να προσαρμόζονται στους καιρούς, έτσι επίσης και το μάρκετινγκ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να προσαρμόζεται στις αυξομειώσεις των εσόδων και επιχορηγήσεων, στη διακύμανση μεταξύ ευπορίας και οικονομικής ύφεσης, στις μεταλλαγές των ρόλων του κράτους στην κοινω-

νία, σε πόλεμο και ανασυγκρότηση, και στις νέες απαιτήσεις προσόντων στην αγορά εργασίας.

Καθώς μη ανταγωνιστικές βιομηχανίες διαφόρων περιφερειών παρακμάζουν (π.χ. γεωργία και βιομηχανία σιδήρου), νέες βιομηχανίες αναπτύσσονται (π.χ. ηλεκτρονικά προγράμματα, ρομποτική τεχνολογία, βιοτεχνολογία, ηλεκτρονικές επικοινωνίες και μέσα μαζικής ενημέρωσης) και άλλες δυναμώνουν (π.χ. τουρισμός και εξυπηρέτηση, φυσική και εργασιακή θεραπεία), οι οικονομικές και οικολογικές διασυνδέσεις τους με την τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνονται αντικείμενα εκμετάλλευσης από τα ιδρύματα που προσαρμόζονται και προπαρασκευάζουν τους σπουδαστές τους γι' αυτές.



## Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ

Με βάση τα Ευρωπαϊκά κριτήρια, ο ρόλος του κράτους στην Αμερικανική τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να φανεί *ελάχιστος*. Είναι διαφορετικός και κατά το πλείστον έμμεσος, αλλά ακόμα ουσιαστικός. Το ομοσπονδιακό και τα πολιτειακά κράτη υπήρξαν συνεργάτες των ιδρυμάτων στην ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ομοσπονδιακό κράτος έχει συνεργήσει με μεγάλες πρωτοβουλίες δημόσιας πολιτικής και καθορισμένες επιχορηγήσεις. Οι πενήντα πολιτειακές κυβερνήσεις ίδρυσαν και χρηματοδοτούν τα δημόσια κολλέγια και πανεπιστήμιά τους και έχουν συμβάλει επιπλέον με άλλες δικές τους πρωτοβουλίες πολιτικής. Συνέταιροι συχνά καυγαδίζουν, κι αυτοί, λοιπόν, επίσης. Μακρόχρονα όμως, κυβερνητικές πρωτοβουλίες και οικονομική υποστήριξη ήταν απαραίτητες – ακόμα και ηρωικές. Και το κράτος έχει κάνει όλα αυτά χωρίς να έχει άμεση εξουσία πάνω στα ιδρύματα.

Η τιμή για μια κολλεγιακή εκπαίδευση καθορίζεται από κάθε ίδρυμα χωριστά. Η ικανότητα χιλιάδων αυτοτελών ιδρυμάτων να καθορίσουν την «τιμή» των σπουδών προκαλεί έντονο ανταγωνισμό στην απορρέουσα ελεύθερη αγορά. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, σεβόμενο τη διαφορετικότητα των ιδρυμάτων και με συναίσθηση της αγοράς, το κράτος παίζει τον περιορισμένο, αλλά κρίσιμο ρόλο του.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η διακυβέρνηση, η επίβλεψη, η κατεύθυνση, και η διοίκηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης *δεν είναι* κυβερνητικές λειτουργίες. Ποιες είναι οι αρμόζουσες κυβερνητικές λειτουργίες; Υπευθυνότητα για τη χρήση δημοσίων πόρων, χρηματοδότηση και ανάπτυξη μεγάλων πρωτοβουλιών δημόσιας πολιτικής σχετικά με την εκπαίδευση.

## ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ

«Υπευθυνότητα» [“accountability”], με το συστατικό της μέρος που είναι ο «επικυρωτικός έλεγχος» ή «διαδικασία πιστοποίησης ή αναγνώρισης» ενός ιδρύματος [accreditation], είναι η εκτίμηση της επιτυχίας ενός ιδρύματος να πραγματώσει την αποστολή του, να διατηρήσει τα σωστά ακαδημαϊκά κριτήρια ποιότητας [standards], και να δείξει πως έχει τους απαιτούμενους πόρους



για το μέλλον. Η υπευθυνότητα στηρίζει την εμπιστοσύνη που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στο κοινό, το κράτος, και τα ιδρύματα που λειτουργούν σε μια ελεύθερη αγορά πάνω στην οποία βασίζονται οι καταναλωτές.

Ο «επικυρωτικός έλεγχος» είναι συντριπτικά μια μη κρατική λειτουργία. Συνίσταται από αυστηρές και συστηματικές «επιθεωρήσεις-αξιολογήσεις από συναδέλφους ακαδημαϊκούς» [peer reviews] ενός ιδρύματος και των προγραμμάτων του.

Το κράτος, πάντως, εξετάζει τακτικά τις δαπάνες των δημόσιων πόρων ενός ιδρύματος. Παρεμβάλλεται με τη ζήτηση πληροφοριών σχετικά με οποιαδήποτε φάση λειτουργίας. Οι Χρηματοδοτικές Ακροαματικές Διαδικασίες είναι δημόσιες και χωρίς περιορισμό. Το κράτος παρουσιάζει ρητά γενικές πολιτικές που μπορούν να περιέχουν ειδικά αφιερωμένες χρηματοδοτήσεις και θεσπίζει νόμους που επηρεάζουν το τοπίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι λειτουργίες του κράτους στη διαδικασία της υπευθυνότητας {ελέγχου υπολόγου} είναι, με βάση τα Ευρωπαϊκά πρότυπα, περιορισμένες, αλλά είναι απαραίτητες και αρμόζουν στο δικαίωμα του κοινού για πληροφόρηση. Περιοδικά, γίνονται προσπάθειες από το κράτος για να αποκτήσει μεγαλύτερη ελεγκτική εξουσία, για άμεση αξιολόγηση, και πιο αντικειμενικά κριτήρια ως προς τον υπολογισμό ευθύνης των ιδρυμάτων. (Ο Πίνακας 27 δίνει πληροφορίες ακολουθούμενες από σχόλια σχετικά με την υπευθυνότητα και τη διαδικασία αξιολόγησης και αναγνώρισης. ΣτΜ: Δες ιδιαίτερα τις λεπτομέρειες λειτουργίας του πιστοποιητικού οργανισμού Middle States Association).

#### ΠΩΣ ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ<sup>20</sup>

Με απλές λέξεις, η *ετήσια* χρηματοδοτική ενίσχυση από το κράτος δίνεται με τρεις μορφές:

1. *πολιτειακές επιχορηγήσεις και παροχές* από τις 50 πολιτείες *απευθείας* στα δημόσια κολλέγια και πανεπιστήμιά τους για «γενικές εκπαιδευτικές δαπάνες» (με μερικές πολιτείες να δίνουν επίσης παροχές σε ιδιωτικά ιδρύματα) – που ήταν μέχρι τη δεκαετία του 1980 η αποκλειστική σχεδόν μέθοδος χρηματοδότησης στις περισσότερες πολιτείες·
2. *ομοσπονδιακή και πολιτειακή χρηματική βοήθεια*, με τη μορφή χαριστικής παροχής ή δανείου, *απευθείας* στους σπουδαστές, χορήγηση που οι σπουδαστές χρησιμοποιούν στα κολλέγια ή πανεπιστήμια *της επιλογής τους* για δίδακτρα, τέλη, δωμάτιο και φαγητό, βιβλία, μεταφορικά, και άλλα έξοδα διαβίωσης·



3. *ομοσπονδιακές (και πολιτειακές) ερευνητικές παροχές* για πανεπιστημιακή έρευνα, που περιλαμβάνουν και ένα ποσό για γενικά έξοδα υποστήριξης της συγκεκριμένης έρευνας [overhead expenses], βασικά σε καθηγητές των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, σε *θέματα επιλεγμένα από τη χορηγούσα αρχή*<sup>21</sup>, και παροχές για επιμόρφωση και άλλες συμφωνίες για υπηρεσίες.

Όπως παρουσιάζεται στους Πίνακες 29-40: *Η ομοσπονδιακή* κυβέρνηση το 2001 χορήγησε το 59% του ποσού των \$30 δισεκατομμυρίων για έρευνα στα πανεπιστήμια. Οι 50 *πολιτείες* έδωσαν περίπου το ένα τρίτο των *διαχειριστικών* εσόδων των *δημοσίων* πανεπιστημίων, και τα δίδακτρα των φοιτητών απέδωσαν το ένα πέμπτο. (Άλλες πηγές εσόδων αναφέρονται στον Πίνακα 31). Στα *ιδιωτικά* πανεπιστήμια, τα δίδακτρα των φοιτητών πλησίασαν το μισό (44%) των διαχειριστικών εσόδων.

Η απευθείας κρατική χρηματική βοήθεια στους σπουδαστές (παροχές και δάνεια) έχει αυξηθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία, πράγμα που οδήγησε στην αύξηση των επιλογών και πλεονεκτημάτων των σπουδαστών σε σχέση με τα ενδιαφερόμενα κολλέγια, που συχνά προσθέτουν και τη δική τους χρηματική βοήθεια. Αυτή η αύξηση, πάντως, συνοδεύτηκε από τη μείωση της *απευθείας* υποστήριξης των δημοσίων πανεπιστημίων.

Στο *πολιτειακό* επίπεδο, η χρηματοδότηση από τις 50 πολιτείες παραμένει απολύτως απαραίτητη για την ετήσια διαχείριση και τα επενδυτικά προγράμματα των διευκρινισμένων και τετραετών τους δημοσίων ιδρυμάτων και για προσίτα δίδακτρα και σχετιζόμενα εκπαιδευτικά βάρη για οικογένειες εργαζομένων. Αλλά η αναλογία εσόδων από πολιτειακές επιχορηγήσεις προς τα έσοδα από δίδακτρα σπουδαστών έχει μειωθεί στα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια, και σε πολλές πολιτείες τα σχετικά βάρη έχουν κυριολεκτικά αντιστραφεί.

Αυτή η τάση οφείλεται στη σύμπλευση τριών παραγόντων, για έναν από τους οποίους είναι υπεύθυνο το πανεπιστήμιο: (α) συγκρουόμενες απαιτήσεις πάνω στους πολιτειακούς πόρους – πρωταρχικά για την περίθαλψη (το κόστος συμμετοχής των πολιτειών έχει αυξηθεί 400% τα τελευταία 18 χρόνια), τους υπερήλικες και τη βασική εκπαίδευση – με αποτέλεσμα η τριτοβάθμια εκπαίδευση να πέσει στην τέταρτη θέση προτεραιοτήτων από τη δεύτερη που κατείχε (με πρώτη τη βασική εκπαίδευση) πριν από 20 χρόνια· (β) η ανεπιθυμία των φορολογουμένων να πληρώσουν περισσότερους φόρους· και (γ) δυσκίνητες δομές υψηλού κόστους, εμποδωμένες γερά στα μεγάλα ερευνητικά πανεπιστήμια, που οδηγούν σε ανεπαρκείς αυξήσεις στην παραγωγικότητα<sup>22</sup>.



ΔΕΚΑ ΕΞΙ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ  
ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (1785-2003) ΚΑΙ ΜΕΤΑΤΟΠΙΣΕΙΣ  
ΣΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΡΑΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ  
ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπήρξαν πολλά κύματα πρωτοβουλιών δημόσιας πολιτικής που ισχυροποίησαν τον ρόλο των πανεπιστημίων, αλλά και μερικά σποραδικά βήματα προς τα πίσω. Θα συνοψίσω δέκα έξι τέτοιες ομοσπονδιακές πρωτοβουλίες που έχουν μείνει ιστορικές.

Κατά τον πρώτο αιώνα της ανεξαρτησίας, οι ηγήτορες της Αμερικής έβλεπαν την εκπαίδευση ως προπύργιο της άπειρης ακόμα δημοκρατίας. Ο Thomas Jefferson, στην, από το 1821, *Αυτοβιογραφία* του {σελίδες 44-45}, το συνόψισε καλά:

«Οι λιγότερο εύποροι..., με τον νόμο περί γενικής εκπαίδευσης, θα είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται τα δικαιώματά τους, να τα διαφυλάττουν, και να εξασκούν με νοημοσύνη τον ρόλο τους στην αυτοκυβέρνηση; και όλα αυτά θα γίνουν δυνατά χωρίς να έχει παραβιασθεί ούτε ένα φυσικό δικαίωμα [natural right] οποιουδήποτε πολίτη».

Το Ομοσπονδιακό Διάταγμα του 1785 είχε ήδη καθορίσει ένα περιορισμένο ρόλο του ομοσπονδιακού κράτους στην εκπαίδευση, πριν ακόμα να γραφτεί και να εγκριθεί το Σύνταγμα. Το Διάταγμα επέβαλε να δοθεί στις πολιτείες, για την ίδρυση κοινοτικών σχολείων, το ένα δέκατο έκτο {1/16} της δημόσιας γης κάθε δήμου.

Καθώς τα Αμερικανικά σύνορα ξαπλώνονταν προς τη Δύση, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση χορήγησε στις πολιτείες δημόσιες γαίες προς υποστήριξη της ανώτερης εκπαίδευσης. Το 1862, το Κογκρέσσο ψήφισε την πρώτη Morrill Act περί «χρηματοδότησης, υποστήριξης και συντήρησης ενός τουλάχιστον κολλεγίου, του οποίου βασικός σκοπός θα είναι – χωρίς να αποκλείει άλλες επιστημονικές και κλασικές σπουδές, περιλαμβανομένης και της στρατιωτικής τακτικής – να διδάσκει τους κλάδους εκείνους της εκπαίδευσης που σχετίζονται με τη γεωργία και τις μηχανικές τέχνες, και με τέτοιο τρόπο, όπως τα νομοθετικά όργανα των Πολιτειών καθορίσουν σε κάθε περίπτωση, ώστε να προωθήσουν τη γενική και την πρακτική εκπαίδευση των εργαζομένων τάξεων στις διάφορες επιδιώξεις και τα επαγγέλματα της ζωής». Το 1890, μια δεύτερη Morrill Act χορήγησε επιπλέον δημόσιες γαίες στις πολιτείες «για να χρησιμοποιήσουν ένα μέρος της αξίας τους... για την πληρέστερη χρηματοδότηση και υποστήριξη αυτών των κολλεγίων. Στο μεταξύ, μέσω της Hatch Act του 1887, καθορίστηκε μια



παρόμοια προικοδότηση για «σταθμούς αγροτικού πειραματισμού» και άλλες σχετικές, απόλυτα πρακτικές, έρευνες σε αυτά τα κολλέγια.

Τα κολλέγια λοιπόν, που ιδρύθηκαν με κρατική «χορηγία γαιών» [“land-grant” colleges], έπαιξαν ένα σημαντικό ρόλο στην εθνική ανάπτυξη της γεωργίας, της μηχανικής επιστήμης, και των μεταλλείων, και εξελίχθηκαν με τον χρόνο στα μεγάλα πολιτειακά πανεπιστήμια της εποχής μας.

Παρόμοια δημόσια οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ο κύριος λόγος για τη *Servicemen’s Readjustment Act* του 1944, που είναι γνωστή ως το “G.I. Bill of Rights” στα τέλη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Για να εξασφαλίσει ότι τα εκατομμύρια των επιστρεφόντων παλαιμάχων θα γίνονταν ξανά συνεισφέροντα και παραγωγικά μέλη του εργατικού δυναμικού, αντί να έμεναν άνεργοι και πιθανές πηγές κοινωνικής αναταραχής, το “G.I. Bill” τους έδινε απευθείας χορηγίες για την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους εξόδων. Με πρόσθετη κρατική υποστήριξη, ιδιαίτερα για τα πολιτειακά κολλέγια και πανεπιστήμια, η τριτοβάθμια εκπαίδευση απορρόφησε αυτό το νέο κύμα σπουδαστών και παρήγαγε το πιο μορφωμένο εργατικό δυναμικό στην ιστορία.

Το 1947, η Επιτροπή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που διόρισε ο Πρόεδρος Harry S. Truman, πρότεινε την ίδρυση δημοσίων Διετών (Κοινοτικών) Κολλεγίων. Στόχος του συστήματος ήταν να προμηθεύσει «τα μέσα, με τα οποία κάθε πολίτης, νέος ή ενήλικος, γίνεται ικανός και ενθαρρύνεται να μορφωθεί, επίσημα ή ανεπίσημα, όσο μακριά του επιτρέπουν οι έμφυτες ικανότητές του». Μέχρι το 1960, τα κοινοτικά κολλέγια είχαν αρχίσει να λειτουργούν. Αυτός ο μοναδικά Αμερικανικός θεσμός έχει συμβάλει τρομερά στην εξυπηρέτηση της δραματικά αυξημένης ζήτησης για ανώτερη εκπαίδευση.

Ήταν επίσης στην περίοδο αμέσως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, που ο «ψυχρός πόλεμος» και ο δημόσιος φόβος του πυρηνικά εξοπλισμένου Σοβιετικού αντίπαλου οδήγησε στον «πολιτικό διωγμό κομμουνιστών» [“communist witch hunt”], που συμβολίζεται από τον Γερουσιαστή Joseph McCarthy και την Επιτροπή Αντι-Αμερικανικών Δραστηριοτήτων της Βουλής [House Un-American Committee]. Μαζί με διάφορες προσωπικότητες του κινηματογράφου και του Υπουργείου Εξωτερικών, που ήταν οι βασικοί στόχοι, καθηγητές κολλεγίων και πανεπιστημίων έγιναν αντικείμενα των ακροαματικών εξετάσεων που μεταδόθηκαν τηλεοπτικά σε όλη τη χώρα. Ένας μαζικός βομβαρδισμός υπαινιγμών παρουσίαζε την τριτοβάθμια εκπαίδευση πως ήταν γεμάτη από «καθηγητές που έκαναν πλύση εγκεφάλου στους ευκολοεπηρέαστους φοιτητές με την Μαρξιστική-Λενινιστική και άλλες αντι-Αμερικανικές φιλοσοφίες». Τέτοιοι χαρακτηρισμοί άρχισαν να επηρεάζουν τη δημόσια εμπιστοσύνη {στα πανεπιστήμια}. Παρατεταμένες αμφιβολίες έδωσαν βάση για εκμετάλλευση σε πολιτικούς ηγέτες που ήθελαν υποστήριξη για άλλα άσχε-



τα θέματα, με αποτέλεσμα να κλονισθεί ακόμα περισσότερο η εμπιστοσύνη μεταξύ ενός τμήματος του λαού και της ακαδημίας. Ακραία ιδεολογική ρητορική από την εποχή του Μακαρθισμού, ήταν επίσης ένα βολικό τέχνασμα για διάσπαση μέσα στην ακαδημία σχετικά με θέματα «διακυβέρνησης» {του πανεπιστημίου} και «εξουσίας» βάζοντας σε ανταγωνισμό ακαδημαϊκούς ηγέτες εναντίον Κυβερνώντων (Εποπτικών) Συμβουλίων και προέδρων<sup>23</sup>.

Μαζί με τις άλλες αντιδράσεις στους φόβους ασφάλειας που δημιουργήθηκαν με την εκτόξευση, το 1957, του Σοβιετικού “Sputnik” ήταν και μια μαζική αύξηση στην απευθείας ομοσπονδιακή χρηματοδότηση των πανεπιστημιακών ερευνών στις επιστήμες και την τεχνολογία. Στη διάρκεια των τελευταίων 45 ετών, αυτή η υποστήριξη βοήθησε να ξεπετάξει τις Ηνωμένες Πολιτείες στην οικονομική, τεχνολογική και στρατιωτική πρωτοκαθεδρία.

Τα παιδιά που γεννήθηκαν μετά τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου (η λεγόμενη “baby boom” γενιά) έφτασαν σε φοιτητική ηλικία στη δεκαετία του 1960. Ήταν τότε που ιδρύθηκε η μάζα των διετών κοινοτικών κολλεγίων σε όλη τη χώρα και το πρώτο κύμα «μη παραδοσιακών» σπουδαστών εισήλθε στην ανώτερη εκπαίδευση. Με διάφορες πρωτοβουλίες, υποστήριξη και χρηματοδότηση από ομοσπονδιακές και πολιτειακές αρχές, η χωρητικότητα και ικανότητα των τετραετών κολλεγίων αυξήθηκε επίσης δραματικά. Από πλευράς *δημοσίων ιδρυμάτων*, τρεις εικόνες της αύξησης στην *προσφορά* είναι οι εξής: ήδη υπάρχοντα πολιτειακά πανεπιστήμια (π.χ. στις πολιτείες Wisconsin, Minnesota, Missouri, California) δημιουργούν παραρτήματα [“branch campuses”] σε διάφορα πληθυσμιακά κέντρα της πολιτείας· ιδρύονται νέα πανπολιτειακά συστήματα (π.χ. Πολιτειακό Πανεπιστημιακό Σύστημα Νέας Υόρκης –SUNY), μερικά με βάση το μοντέλο των τριών επιπέδων [three-tiers] της Καλιφόρνιας· και διάφορα ιδιωτικά κολλέγια και πανεπιστήμια σε μεγάλες πόλεις (π.χ. Temple University, University of Pittsburgh, και Lincoln University στην Πεννσυλβάνια, Fenn College of Engineering και Cleveland-Marshall College of Law στο Οχάιο) μετατρέπονται σε δημόσια ιδρύματα με αποτέλεσμα τη δραματική μείωση διδάκτρων. Στο μεταξύ, τετραετή κολλέγια στον *ιδιωτικό* τομέα προσαρμόστηκαν κι αυτά για να απορροφήσουν την αυξημένη ζήτηση μιας ιδιωτικής κολλεγιακής εκπαίδευσης.

Αυτό το μείγμα δημόσιων πρωτοβουλιών και προσαρμογής του ιδιωτικού τομέα στην ελεύθερη αγορά συνέτεινε στο να ικανοποιηθεί η ραγδαία αύξηση στη ζήτηση για μια προσιτή, ποιοτική και βολική τριτοβάθμια εκπαίδευση, και μάλιστα με μεγάλη ποικιλία. Επιπλέον, μέσα σε λίγα χρόνια, τα «νεότερα» τετραετή δημόσια κολλέγια ανέπτυξαν επιτυχημένες διασυνδέσεις με τα γειτονικά κοινοτικά κολλέγια, των οποίων οι απόφοιτοι μπορούν τώρα να μεταφέρουν τους βαθμούς τους στα τετραετή κολλέγια και να συνεχίσουν την εκπαίδευσή



τους για να αποκτήσουν ένα τετραετές πτυχίο σπουδών. (Παρεμπιπτόντως, τα παιδιά της μεταπολεμικής γενιάς [των “baby-boomers”] – η λεγόμενη γενιά της αντήχησης [“echo” generation] – είναι τώρα στο κολλέγιο).

Με την κοινωνική αφύπνιση της δεκαετίας του 1960, που κορυφώθηκε με το ιστορικό Κίνημα Αστικών Δικαιωμάτων [Civil Rights Movement] και τον Πόλεμο του Βιετνάμ, ο Πρόεδρος Lyndon B. Johnson διεκήρυξε ως εθνική επιταγή να δημιουργήσει μια «Εξαιρετική Κοινωνία» [“Great Society”], ο μεγαλύτερος στόχος της οποίας ήταν να εξαλείψει την κληρονομία και τα υπολείμματα της Αφροαμερικανικής δουλείας στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ένα δραματικό βήμα προς τα μπρος ήταν η Civil Rights Act του 1964. Νέα και συνεχιζόμενα προγράμματα ομοσπονδιακής χρηματικής βοήθειας για όλους τους κολλεγιακούς φοιτητές αναπτύχθηκαν ή επεκτάθηκαν, μαζί με την προσπάθεια να εξισωθούν οι συνθήκες συναγωνισμού [“to level the playing field”] των μαύρων και των μόλις «απελευθερωμένων» γυναικών στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση και στις άλλες αρένες της Αμερικανικής ζωής. Τα περισσότερα κολλέγια και πανεπιστήμια, ιδιαίτερα αυτά σε αστικές περιοχές, επιδοκίμασαν και πρωτοστάτησαν στην επιτυχία αυτής της Εθνικής Επιταγής για «Θετικές Διακρίσεις» [“Affirmative Action”], και την εφάρμοσαν στις πολιτικές και τις διαδικασίες εισδοχής φοιτητών και πρόσληψης εργαζομένων. (Για μια σύντομη εξιστόρηση και σχολιασμό σχετικά με τις Θετικές Διακρίσεις, δες Πίνακα 17).

Όλες αυτές οι κρατικές πρωτοβουλίες ή δημόσιες πολιτικές, αναγνώριζαν τα *δημόσια οφέλη* της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την υποχρέωση του κράτους να πληρώνει το μεγαλύτερο μέρος των εξόδων φοίτησης στα δημόσια πανεπιστήμια<sup>24</sup>.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, πάντως, όταν ένα άλλο κύμα φοιτητών είχε εισέλθει στο κολλέγιο – με κίνητρο αυτή τη φορά να αποφύγουν τη στρατολόγηση κατά τη διάρκεια του Πολέμου του Βιετνάμ –, άρχισε να αναπτύσσεται η λογική θέση ότι η φοίτηση σε κολλέγιο είναι *ιδιωτικό όφελος*. Το 1972, τα “Pell Grants” εισήγαγαν την ιδέα της χορηγίας απευθείας στους φοιτητές ως την πιο ευνοούμενη μέθοδο ομοσπονδιακής υποστήριξης. Νέα χρήματα μετατοπίστηκαν από τον έλεγχο των δημοσίων ιδρυμάτων στους σπουδαστές, που μπορούσαν τώρα να μεταφέρουν τις χορηγίες ή τα δάνειά τους στα κολλέγια της επιλογής τους. Αυτή η προσέγγιση ήρθε ως ευεργέτημα στα ιδιωτικά ιδρύματα που διάλεγαν οι φοιτητές. Γύρω στο 1998, όταν ο Πρόεδρος Bill Clinton θέσπισε το πρόγραμμα Υποτροφιών HOPE δίνοντας κάποια φορολογική ανακούφιση για έξοδα φοίτησης, η λογική βάση για το «δημόσιο όφελος» της κρατικής χρηματικής ενίσχυσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φαινόταν ως κατάλοιπο της ιστορίας.

Με το έθνος διχασμένο αναφορικά με την Εθνική Επιταγή για «Θετικές Δια-



κρίσεις» και τη χρήση «φυλετικών χαρακτηριστικών» [“race”] για να επιτευχθεί ισότητα και διαφορετικότητα, το Ανώτατο Δικαστήριο των Ηνωμένων Πολιτειών, τον Ιούνιο του 2003, επικαλέστηκε το ιδεώδες του *κοινού καλού* [“commonweal”] αποφασίζοντας σε δύο υποθέσεις που αφορούσαν φυλετικές προτιμήσεις στη διαδικασία επιλογής {εισοχής} προπτυχιακών φοιτητών και μεταπτυχιακών υποψηφίων στη νομική σχολή. Στην υπόθεση της Νομικής Σχολής, το Δικαστήριο υποστήριξε τη συνταγματικότητα της χρήσης φυλετικών χαρακτηριστικών από τη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου του Michigan σε μια «στενά εφαρμοσμένη» [“narrowly tailored”] διαδικασία επιλογής. Στη διαδικασία αυτή, κάθε υποψήφιος συναγωνίστηκε {κρίθηκε} στο ίδιο επίπεδο έναντι κάθε άλλου υποψήφιου και έγινε μια «ατομικοποιημένη, γενική ανασκόπηση του φακέλου κάθε υποψήφιου» για να καθορισθεί πως το άτομο αυτό θα συνέβαλε στη διαφορετικότητα. «Φυλετικά χαρακτηριστικά» [“race”] ήταν ένας μόνο από τους πολλούς «έξτρα» παράγοντες» που ελήφθησαν υπόψη για να εκπληρωθεί, χωρίς “quotas” ο στόχος της Νομικής Σχολής για «ένα ποικίλο σώμα φοιτητών... περιλαμβανομένης [“μιας κρίσιμης μάζας”] λιγότερο αντιπροσωπευμένων φυλετικών μειονοτήτων... προς εκπαιδευτικό όφελος όλων των φοιτητών»\*.

Επικαλώντας τη λογική βάση του δημόσιου οφέλους, το Δικαστήριο παρήρησε ακόμα: «Με το άνοιγμα σε μια πλατιά και ποικίλη μάζα ανθρώπων, πολιτισμών, ιδεών και απόψεων», οι φοιτητές προπαρασκευάζονται καλύτερα για εργασία και ηγεσία «σε ένα ολοένα και πιο ποικίλο εργοτάξιο και κοινωνία» και αναπτύσσουν «επιδεξιότητες» που οι μεγαλύτερες Αμερικανικές επιχειρήσεις «έχουν πει καθαρά πως είναι απαραίτητες στη σημερινή παγκόσμια αγορά», προωθώντας έτσι τα συμφέροντα των Αμερικανικών επιχειρήσεων, του στρατού και της κυβέρνησης. Συνεχίζοντας, το Δικαστήριο διακήρυξε ότι το να πετύχουμε την «αποφασιστική συμμετοχή από μέλη όλων των φυλετικών και εθνικών ομάδων στην αστική ζωή του Έθνους μας είναι απόλυτα ουσιαστικό εάν είναι να γίνει πραγματικότητα το όνειρο του Ενός Λαού, Αδιαίρετου». Και: «Για να καλλιεργηθεί μια κατηγορία ηγετών με νομιμότητα στα μάτια των πολιτών, είναι αναγκαίο ο δρόμος προς την ηγεσία να είναι κατάφανα ανοιχτός στα ταλαντούχα και ικανά άτομα κάθε φυλετικής ομάδας και εθνικότητας»<sup>25</sup>.

\* Στην προπτυχιακή υπόθεση, το Δικαστήριο κατέρριψε ένα μηχανικό σύστημα που δόριζε αυτόματα αρκετούς έξτρα βαθμούς σε *οποιοδήποτε* κατώτερης στάθμης υποψήφιο μιας «προτιμητέας» φυλετικής μειονότητας για να εξασφαλίσει την εισδοχή του, χωρίς ο υποψήφιος αυτός να συναγωνισθεί στην ίδια βάση με *όλους* τους υποψήφιους. Η πολιτική αυτή δεν ήταν «στενά (προσεκτικά) εφαρμοσμένη» («ειδικά φτιαγμένη») στη χρήση «φυλετικών χαρακτηριστικών» για τη δημιουργία ενός διαφοροποιημένου σώματος φοιτητών, και κατά συνέπεια παραβίαζε την ίση προστασία του νόμου που εγγυάται το Σύνταγμα. Δες σημείωση 25 για παραπομπές.



Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΑΠΟ ΤΙΣ 50 ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ,  
Ο ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΘΕΣΜΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΤΗΣ  
ΚΑΙ ΣΠΟΡΑΔΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Αυτές οι ομοσπονδιακές πρωτοβουλίες έγιναν προς υποστήριξη κι όχι εις βάρος των 50 πολιτειών. Οι πολιτείες είχαν την «κυριότητα» και χρηματοδοτούσαν τα δημόσια ιδρύματά τους και ανέπτυξαν δημόσιες πολιτικές προς όφελος των πολιτών τους και των ιδρυμάτων. Ήταν οι πολιτείες που έδωσαν επενδυτικά κεφάλαια για να χτιστούν οι πανεπιστημιούπολεις και ετήσιες λειτουργικές παροχές για να αυξήσουν τον αριθμό και τις ικανότητες των «δημόσιων κολλεγίων και πανεπιστημίων», ώστε να αντεπεξέλθουν στην αυξανόμενη ζήτηση για εισδοχή και έτσι να δυναμώσουν την ανταγωνιστικότητά τους.

Έγιναν βέβαια ορισμένες αλλαγές και στο ομοσπονδιακό και στο πολιτειακό μοντέλο χρηματοδότησης, και μάλιστα σε χρόνο που η δημογραφική εικόνα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχε αρχίσει επίσης να αλλάζει. Στη δεκαετία του 1980, ένας μεγάλος αριθμός Αφροαμερικανών και μελών άλλων μειονοτήτων εισήλθαν σε ένα σύστημα που είχε σχεδιασθεί και γενναϊόδωρα χρηματοδοτηθεί, όταν οι λευκοί αποτελούσαν τη συντριπτική πλειοψηφία ενός πολύ μικρότερου συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, στα τελευταία 15 χρόνια, τα υπέρογκα έξοδα ιατρικής περίθαλψης διεκδίκησαν την πρώτη θέση στην επιβάρυνση του πολιτειακού βαλαντίου, περιορίζοντας την «τριτοβάθμια εκπαίδευση» στην τέταρτη θέση. Είναι λοιπόν μέσα σ' αυτό το κλίμα που θα έπρεπε κάποιος να δει τα αποτελέσματα της μείωσης της υποστήριξης των πολιτειών προς τα δημόσια ιδρύματά τους, και την επακόλουθη μεταβίβαση του σχετικού χρηματοδοτικού βάρους από το (πολιτειακό) κράτος στο σπουδαστή.

Όλα αυτά τα χρόνια, οι πολιτείες χρηματοδότησαν και θέσπισαν πολιτικές, χωρίς να εξουσιάζουν κατευθείαν ή να διοικούν τα πολιτειακά κολλέγια και πανεπιστήμιά τους. Η ευθύνη και νομική εξουσία για τη *βασική εκπαίδευση* ανήκει στην πολιτεία, μολονότι η διαχείριση είναι στα χέρια τοπικά εκλεγμένων ηγετών κάθε δήμου ή περιοχής ["School Districts"]. Αναφορικά με τη *δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση*, το κοινό μπορεί να θεωρεί Κυβερνήτες πολιτειών και Κογκρέσσα ως πολιτικά υπεύθυνους για την τιμή διδασκτρων, την πρόσβαση και την ποιότητα της ανώτερης εκπαίδευσης. Αλλά η κυβέρνηση {το πολιτειακό κράτος} δεν έχει καμία εξουσία {αρμοδιότητα} να κυβερνά ή να διαχειρίζεται αυτά τα ιδρύματα απευθείας. Μάλιστα, σε αρκετές πολιτείες η ανεξαρτησία των δημόσιων πανεπιστημίων εντέλλεται ρητά στο πολιτειακό σύνταγμα.



Ακόμα και σε πολιτείες, όπου ο Κυβερνήτης και το Κογκρέσσο έχουν την αρμοδιότητα να διορίζουν όλα τα μέλη ενός διοικητικού σώματος, στο Κυβερνών (Εποπτικό) Συμβούλιο παραχωρείται πλήρης και τελική αρμοδιότητα για όλα τα θέματα που αφορούν το συγκεκριμένο αυτόνομο ίδρυμα. Τα μέλη διορίζονται για ένα αριθμό ετών, με λήξη της θητείας τους σε διαφορετικά έτη, ούτως ώστε το Συμβούλιο να είναι απομονωμένο από κάθε απόπειρα κατάληψης από κάποιο δύστροπο Κυβερνήτη ή Κογκρέσσο, ακόμα και στη μεγάλη πλειονότητα των πολιτειών, στις οποίες ο διαχωρισμός ενός πολιτειακού πανεπιστημίου από την κρατική διοίκηση δεν εμποδώνεται συνταγματικά. Πολλές πολιτείες δημιούργησαν ένα «συντονιστικό συμβούλιο» ή παρόμοια υπηρεσία που να επιβλέπει ή να συντονίζει την ανώτερη εκπαίδευση. Μερικά τέτοια συμβούλια έχουν πολιτική δύναμη και είναι ερεθιστικοί και τρομεροί αντίπαλοι των δημόσιων πανεπιστημίων στη διάρκεια των διαδικασιών χρηματοδότησης και ελέγχου υπευθυνότητας. Αλλά απέχουν πολύ από το να είναι ισοδύναμα με τον απευθείας κρατικό έλεγχο<sup>26</sup>.

Δεν γνωρίζω κανένα κολλέγιο ή πανεπιστήμιο στις Ηνωμένες Πολιτείες που να διακυβερνάται από κάποια κρατική υπηρεσία. Η δύναμη του βαλάντιου, πάντως, μπορεί να επιφέρει πρακτικά αποτελέσματα πάνω στον χρηματοδοτούμενο και μερικές φορές μπορεί να μοιάζει με *de facto* έλεγχο. Οι Κυβερνήτες, ιδιαίτερα σε μικρές πολιτείες, μπορούν και, πράγματι, συχνά επεμβαίνουν πολιτικά. Σε κάθε πολιτεία υπάρχουν πρακτικές που, με τον καιρό, θεμελιώνουν το έθιμο που ξεχωρίζει τις νόμιμες από τις ανεπίτρεπτες κρατικές παρεμβάσεις στις υποθέσεις των ιδρυμάτων.

Στα δημόσια κολλέγια και πανεπιστήμια, δεν είναι σπάνιο να αντιμετωπίσει κανείς ανεπίτρεπτες πολιτικές απαιτήσεις – όπως το να προσληφθεί ή απολυθεί ένας εργαζόμενος, να γίνει δεκτός ένας υποψήφιος σπουδαστής χωρίς τα απαιτούμενα προσόντα ή να παραβιαστεί η ακαδημαϊκή ελευθερία ενός καθηγητή που εκφράζει μη δημοφιλείς απόψεις. Μπορεί να υπάρξουν επίσης και ανεπίσημες απειλές αντιποίνων στη διάρκεια της ετήσιας διαδικασίας χρηματοδότησης, εάν τέτοιες «εύνοιες» ή «απαιτήσεις» δεν ικανοποιηθούν. Ο τρόπος με τον οποίο ένας Πρόεδρος και ένα Συμβούλιο απαντούν σε τέτοιες απαιτήσεις διαμορφώνει την πρακτική που γίνεται έθιμο σ'αυτή τη συγκεκριμένη πολιτεία.

Ανάλογα με την αποφασιστικότητά τους και τη διπλωματία τους, ο Πρόεδρος και το Συμβούλιο μπορούν να ισχυροποιήσουν την αυτονομία ενός ιδρύματος με το να απορρίψουν περιβόητες {αθέμιτες} απαιτήσεις. Η εμπειρία μου είναι ότι, αφού κανείς μελετήσει διεξοδικά την περίπτωση, μια ευγενική και συνεπής απόρριψη τέτοιων απαιτήσεων οδηγεί στο να αναπτυχθεί μακροχρόνιος σεβασμός για το ίδρυμα και επικυρώνει την ανεξαρτησία του. Νομικές



αντιρρήσεις σε τέτοιες απαντήσεις έχουν αποτύχει, όπως επίσης έχουν αποτύχει και περιοδικές κινήσεις για αλλαγή της διοικητικής δομής και αυτοτέλειας των πανεπιστημίων, μέσω συνταγματικών τροπολογιών, και για να τεθεί η πολιτεία στον απευθείας έλεγχο των πανεπιστημίων, στο όνομα του «δημοσίου συμφέροντος»<sup>27</sup>.

Η περιοδική παραβίαση της αυτονομίας του Πανεπιστημίου και της ανεξαρτησίας του Κυβερνώντος (Εποπτικού) Συμβουλίου εξυπακούει ότι όντως υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή που δεν πρέπει να διαπερασθεί ατιμωριτί. Αλλά νέα θέματα ανακύπτουν, που βρίσκονται έξω από τον αποκλειστικό κύκλο αρμοδιοτήτων είτε του πανεπιστημίου είτε της πολιτείας. Ανάλογα με την παιδεία {κουλτούρα} και τις προσωπικότητες των ηγετών, ο συμβιβασμός που επιτυγχάνεται σε κάθε τέτοια περίπτωση αρχίζει μια νέα πρακτική, μετατρέψιμη σε έθιμο.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τελειώνουμε εκεί που ξεκινήσαμε. Οι Ηνωμένες Πολιτείες πλησιάζουν καθολική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για αυτούς που διαλέγουν να μορφωθούν σε ένα κολλέγιο. Τούτο έγινε δυνατό με την εφευρετικότητα πολλών και πάρα πολύ διαφορετικών ατόμων, που κάνουν επιλογές σε μια εξαιρετικά ανταγωνιστική ελεύθερη αγορά. Αυτόνομα ιδρύματα που διοικούνται από ανεξάρτητα Συμβούλια επιδιώκουν τους στόχους τους και παίρνουν τις αποφάσεις τους αντιδρώντας στην αγορά. Ορίζουν την τιμή, την ποιότητα και τα άλλα χαρακτηριστικά του προϊόντος τους. Ωφελούνται από μια συνεργασία με το κράτος, που βοηθάει να χρηματοδοτηθούν τα ιδρύματα και, περιοδικά, θεσπίζει σημαντικές δημόσιες πολιτικές και απαιτεί απολογισμό. Αυτή η αλληλοσύνδεση μεταξύ των ιδρυμάτων, της αγοράς και του κράτους έχει δημιουργήσει και δώσει την ευκαιρία σε κάθε ένα, που είναι στοιχειωδώς ικανός, να έχει πρόσβαση σε κάποιο κολλέγιο.

Η κλασική ερώτηση, «ποιος ωφελείται από σπουδές στο κολλέγιο, ποιος πληρώνει και ποιος πρέπει να πληρώνει», μπορεί λοιπόν να απαντηθεί τώρα: το κοινό και το άτομο ωφελούνται και τα δύο, οικονομικά και κοινωνικά· και τα δύο πληρώνουν· και το κράτος δεν πληρώνει ποτέ αρκετά! Δεν υπάρχει δικαίωμα για δωρεάν τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά υπάρχει ελευθερία επιλογής του χρόνου και ρυθμού της μόρφωσης καθενός και υπάρχουν πηγές πόρων (χορηγίες, υποτροφίες, δάνεια, εργασία στο κολλέγιο) ανοιχτές για τον καθένα να τις χρησιμοποιήσει. Διαλέγεις εσύ τα αντικείμενα σπουδών και τις πρακτικές επιδεξιότητες που θα ήθελες να αναπτύξεις και μετά συναγωνίζεσαι σε μια δυναμική κοινωνία και οικονομία με κίνητρα την εργατικότητα σου, την ανάπτυξη, την εφευρετικότητα και τις καινοτομίες που δημιουργείς.

### ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥΣ

Οι Έλληνες συνάδελφοι, σε συζήτηση μαζί μου, θέτουν συνήθως τέσσερις ερωτήσεις γύρω από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την καθολική πρόσβαση σ' αυτήν και το εφαρμόσιμο της Αμερικανικής εμπειρίας σε άλλες χώρες και πολιτισμούς.

Η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στη σχέση μεταξύ καθολικής πρόσβασης



και ποιότητας του προϊόντος· η δεύτερη, στη σχέση μεταξύ πρόσβασης στα πανεπιστήμια και πρόσβασης σε τεχνικές σχολές· η τρίτη, αφορά στον κοινωνικό αναβρασμό, μετά την αποφοίτηση, ως αποτέλεσμα του γεγονότος της δημιουργίας επιπλέον μορφωμένου ανθρώπινου δυναμικού χωρίς την εγγύηση αντιστοίχων θέσεων εργασίας, μια κατάσταση που είναι αντίθετη προς την «κρατιστική» υπόσχεση ότι η πολιτεία είναι εξ ανάγκης ο τελευταίος εργοδότης· και η τέταρτη, αμφισβητεί το εφαρμόσιμο της εμπειρίας της Αμερικής με το σκεπτικό ότι, εκεί, η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης *ακολούθησε* μάλλον παρά *προηγήθηκε* της μαζικής της {των ΗΠΑ} βιομηχανικής ανάπτυξης.

Μοιράζομαι τις απαντήσεις μου μαζί σας, στο πνεύμα της φιλίας και του διαλόγου, με μεγάλο σεβασμό για τις αποφάσεις που παίρνετε για το καλό του λαού.

1. *Η πρώτη ερώτηση* αναφέρεται στην προπτυχιακή εκπαίδευση και συνεπάγεται ότι η καθολική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα διακυβεύσει {μειώσει} την ποιότητα του προϊόντος. Η απάντησή μου έρχεται πρώτα με τη μορφή ενός «σκληρού» επιχειρήματος και μετά με μια πιο «αδύναμη» μορφή, την οποία και προτιμώ:

A. Αρχίζω με το επιχείρημα, γιατί ασχολούμαστε με την ερώτηση σχετικά με την «ποιοτική διακύβευση» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεν ασχολούμαστε καθόλου με την αντίστοιχη ποιοτική διακύβευση στην εκπαίδευση πρώτου και δευτέρου κύκλου; Η ποιότητα δεν είναι ποτέ ίδια σε διάφορα σχολεία ή συστήματα, μεγάλα ή μικρά. Υπάρχουν εξαιρετικοί δάσκαλοι και σχολεία, καθώς επίσης και άλλοι που είναι μέτριοι ή αποτυχημένοι. Μήπως αυτό σημαίνει ότι πρέπει να επιτρέπουμε φειδωλά, να περιορίζουμε και να ρυθμίζουμε αυστηρά τον πρώτο και τον δεύτερο κύκλο εκπαίδευσης;

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ποιότητα καθορίζεται από την αποστολή του ιδρύματος, το επίπεδό του, τις πολιτικές του, τους πόρους του και την επιδοκimasία του από την αγορά. Επιθεώρηση από ομότιμους συναδέλφους [“peer review”], δημόσιος απολογισμός και αποδοχή από εργοδότες του παρόντος και του μέλλοντος των αποφοίτων του ιδρύματος επιβεβαιώνουν την ποιότητα.

Πράγματι, η τεράστια ποικιλία στις αποστολές των κολλεγίων και πανεπιστημίων της Αμερικής προσθέτει ένα σχετικό στοιχείο



υπερ-αξίας [“value-added”] στα πρόσωπα που συμπληρώνουν κάθε εκπαιδευτικό στρώμα. Ένα πρόσθετο πριμ είναι η ακτινοβολία που ξεπηδά από το γόητρο του Χάρβαρντ και φέγγει, για παράδειγμα, και πάνω στο Κοινοτικό Κολλέγιο της Φιλαδέλφειας, στο βαθμό που και τα δυο ιδρύματα είναι συνεργάτες στην ίδια επιχείρηση παιδείας, ανεξάρτητα από τις ταξινομήσεις κύρους και παρά την ύπαρξη του συμβολικού και κοινωνικού κεφαλαίου που συνδέεται με το πτυχίο των επιλέκτων ιδρυμάτων. Ασφαλώς, σε πιο μικρά εθνικά συστήματα με λιγότερο δυναμικές οικονομίες, αυτές οι διαφορές στην ποιότητα γίνονται πιο έντονες και μεγεθύνονται κοινωνικά, αντικατοπτρίζοντας τις συγκεκριμένες {αδύναμες} οικονομικές αγορές και οικολογίες. Αλλά πάλι, εφευρετικά και καινοτόμα ιδρύματα, που παράγουν πτυχιούχους κατάλληλους για τις ανάγκες μεγάλων εταιρειών και νέων βιομηχανιών, που ανδρώνονται και χρειάζονται ειδικευμένο προσωπικό, μπορούν να ελαττώσουν τις διακρινόμενες αντινομίες, καθώς η αγορά αντιδρά θετικά.

Δεν είναι λοιπόν ο υποψήφιος σπουδαστής, ακόμα και αν δεν είναι απολύτως καλά πληροφορημένος, αυτός που πρέπει να έχει την ελευθερία να διαλέξει τι θα κάνει με τη ζωή της ή τη ζωή του, και πότε να το κάνει, και να αποδεχθεί κάποιο ρίσκο και κόστος ως αντίτιμο στα πιθανώς ανυπολόγιστα οφέλη που θα αποκομίσει;

B. Παραδέχομαι πως μια κίνηση στην κατεύθυνση της καθολικής πρόσβασης θα υπονομεύσει πράγματι την ακαδημαϊκή κουλτούρα, όπου ο παραγωγός – ο καθηγητής – είναι «βασιλιάς» και καθορίζει κυριολεκτικά τα πάντα. Η πλατύτερη πρόσβαση ισχυροποιεί τη θέση του καταναλωτή – του σπουδαστή – που θα μπορούσε τότε να επηρεάσει τη διαδικασία, κάπως σαν βασίλισσα. Γνωρίζουμε ότι η πιο αποτελεσματική μόρφωση καλλιεργείται, όταν ο σπουδαστής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης, όχι παθητικά, όπως γίνεται στην παραδοσιακή αφ’ υψηλού διάλεξη του καθηγητή. Και λοιπόν, ερωτώ: δεν είναι πιο πιθανό ότι μια τέτοια ισοπέδωση του μορφωτικού χώρου, με ενεργητικές μεθόδους μάθησης, θα οδηγήσει σε ένα παραγωγικό γάμο;

2. *Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση*, που αναφέρεται στην πρόσβαση σε «τεχνικές σχολές» και «τεχνικές επιδεξιότητες» σε αντίθεση με την πρόσβαση στα πανεπιστήμια: Η απάντησή μου, πάλι, είναι: δεν θα έπρεπε η δυνατότητα επιλογής να ανήκει στο κάθε άτομο;



Δεν είναι πράγματι το πρόβλημα του μειωμένου γοήτρου («Απότυχα, γι' αυτό είμαι εδώ») ένα περιττό μήνυμα του κράτους στους νέους του; Δεν είναι το αποτέλεσμα του ότι το κράτος μοιράζει φειδωλά κολλεγιακές θέσεις σε λίγους; Το θέμα του «γοήτρου» [“status”] μπορεί εύκολα να λυθεί γλωσσικά, όπως έγινε με τη χονδρική αλλαγή ονόματος, εδώ και 20 χρόνια, στις Ηνωμένες Πολιτείες, όταν η λέξη «κολλέγιο» αντικαταστάθηκε από τη λέξη «πανεπιστήμιο» για τη μεγάλη πλειοψηφία των τετραετών ιδρυμάτων<sup>28</sup>. Αυτό ίσως λείπει πιο πολλά για την ευπιστία της κοινής γνώμης παρά για την ακαδημαϊκή αποστολή, αλλά δεν είναι αυτό το νόημα της λέξης «γόητρο» – δημόσια αντίληψη;

Αν η επιλογή μεταξύ της τεχνικής σχολής και του κολλεγίου αφεθεί στο άτομο, που τότε ίσως διαλέξει την πρώτη σαν ένα μονοπάτι για μια έντιμη καριέρα, δεν θα είναι πιο πιθανό τούτο – δηλαδή το γεγονός ότι η επιλογή έγινε από το άτομο κι όχι από το κράτος – να βοηθήσει να σβηστεί το υπάρχον στίγμα;

3. *Η Τρίτη ερώτηση* αφορά την κοινωνική αναταραχή, που ενδεχόμενα θα προκύψει από τη δημιουργία νέου μορφωμένου ανθρώπινου δυναμικού [“human capital”], χωρίς την εγγύηση αντιστοίχων θέσεων εργασίας, κάτι που είναι αντίθετο με τον «κρατισμό» ή την ιδέα ότι η κυβέρνηση είναι εξ ανάγκης ο τελικός εργοδότης.

Δεν είναι πράγματι η επώδους, «δεν υπάρχουν θέσεις, άρα δεν μπορούμε να τους δεχθούμε», άμεσο αποτέλεσμα της πατερναλιστικής αντίληψης του κράτους που «εγγυάται» στον πανεπιστημιακό πτυχιούχο εργασία σε μια τεχνητά περιορισμένη αγορά; Είναι αυτό χαρακτηριστικό ενός πολιτισμού που ενθαρρύνει την εφευρετικότητα, την τόλμη και την ανάπτυξη των ατόμων σε μια δυναμική κοινωνία ή ενός άλλου που γεννά εξάρτηση, τύπου κοινωνικής πρόνοιας, σε μια τελματωμένη κοινωνία; Δεν είναι η αντίληψη ότι το κράτος αποφασίζει ποιος θα μορφωθεί καλά και πότε, μια τροχοπέδη στη φιλοδοξία, δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα, αλλαγή και ανάπτυξη των πολιτών;

Αν οι αγορές έμεναν ακίνητες, τότε, υποθέτω, η αυξημένη πρόσβαση, χωρίς αλλαγές, στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση θα δημιουργούσαν άσκοπη κοινωνική αναταραχή. Γιατί, θα αποφοιτούσε ένας υπέρμετρος αριθμός μορφωμένων προσώπων με πτυχία που συνδέονται με τη δόξα και ιδεολογία του παρελθόντος (π.χ., θεολογία, πολιτική, νομική). Αλλά – παραφράζοντας την απάντηση του Galileo στον ισχυρισμό ότι «ο ήλιος μένει ακίνητος» (*Joshua 10:13*) – αγορές και ζητήσεις



βρίσκονται πάντα σε κίνηση και αλλάζουν διαρκώς. Γι' αυτό ακριβώς, καινοτομίες, προσαρμογές, και δυναμισμός είναι κρίσιμα για να κερδίσει κανείς το μέλλον.

Ουσιαστική αλλαγή σε ένα προηγούμενως κλειστό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα περιλάμβανε ανεξάρτητα ιδρύματα, των οποίων η πρώτη υποχρέωση θα ήταν η ευημερία των ιδίων των ιδρυμάτων και των σπουδαστών τους κι όχι τα ενδιαφέροντα του κράτους ή του κόμματος, ιδρύματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς, της οικονομίας. Δεν είναι τέτοια ιδρύματα περισσότερο πιθανά να γίνουν καταλύτες για κοινωνική αλλαγή; Δεν θα είναι πιο ικανά να παράγουν έρευνα και καλά προετοιμασμένους πτυχιούχους, που θα βελτιώσουν και επεκτείνουν υποαναπτυγμένες βιομηχανίες (τουρισμό και υπηρεσίες φιλοξενίας, επαγγέλματα που συνδέονται με την υγεία και τις υπηρεσίες πληροφορικής, πολυμέσα) και να πλαισιώσουν τις αγορές του μέλλοντος που βασίζονται στη γνώση;<sup>29</sup>

Δεν θα μπορούσε μια καθολική πρόσβαση βασισμένη στην ατομική επιλογή και μια υγιής ποικιλία δημοσίων και ιδιωτικών, ανταγωνιστικών, διетών και τετραετών κολλεγίων, *με διασυνδέσεις μεταξύ τους*, που θα πρόσφεραν εκπαίδευση σε ένα πλατύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων (εφαρμοσμένων, εξειδικευμένων, ή διασυνδεδεμένων) προσαρμοσμένων στην περιφερειακή και την παγκόσμια οικονομία της γνώσης, δεν θα μπορούσαν να γίνουν συνεργάτες ενός προοδευτικού κράτους σε μια δυναμική κοινωνία;<sup>30</sup>

4. *Η τέταρτη ερώτηση* αφορά το κατά πόσο είναι εφαρμόσιμη η εμπειρία της Αμερικής δεδομένου ότι, εκεί, η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ακολούθησε μάλλον παρά προηγήθηκε της μαζικής βιομηχανικής ανάπτυξης.

Το αν η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης *προηγείται ή ακολουθεί* την οικονομική ανάπτυξη είναι μια συνεχιζόμενη θεωρητική συζήτηση χωρίς – μέχρι στιγμής – αναμφισβήτητο νικητή<sup>31</sup>.

Πιο πρακτικά, ερωτώ: Τι χρειάζεται για να αναπτυχθούν ελαφρές προχωρημένες τεχνολογίες υψηλής στάθμης και μοντέρνες υπηρεσίες βασισμένες στις ευρύτερα-ορισμένες τεχνολογίες της πληροφορικής; Δεν θα ήταν ένας σημαντικός παράγοντας επιτυχίας το άνοιγμα των δημόσιων πανεπιστημίων στον συναγωνισμό και σε καινοτομίες σχετικά με τα μαθήματα, τα προγράμματα σπουδών και την έρευνα; Είναι δυνατόν περιφερειακά κεφάλαια {από την Ευρωπαϊκή Ένωση} να επενδυθούν σε ένα κράτος που είναι κατά τα άλλα προτιμητέο, αλλά



χωρίς την απαιτούμενη εκπαιδευτική υποδομή, ώστε να παράγει ένα ποιοτικά ανώτερο και εφευρετικό εργατικό δυναμικό; Μήπως, άραγε, θα έπρεπε το κράτος να περιμένει τις περιφερειακές και άλλες επενδύσεις κεφαλαίων στις οποίες ελπίζει, *πριν* αρχίσει να μεταρρυθμίζει την τριτοβάθμια εκπαίδευσή του; Ποια γεγονότα θα έπειθαν τα κατεστημένα συμφέροντα στην ακαδημία, στο κράτος, στις προστατευμένες επιχειρήσεις και στην ευρύτερη κοινωνία να συνηγορήσουν υπέρ της αλλαγής;

Εσείς μόνοι σας θα αποφασίσετε εάν τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη από την ανάπτυξη ανταγωνιστικών καινοτομιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξίζουν τον κόπο, δηλαδή, το πολιτικό κόστος, την οικονομική διακινδύνευση, το πλήγωμα των ιδεολογιών, το “culture shock”, για να αναζωογονηθεί η κοινωνία και η οικονομία.

Όπως και να απαντήσετε σ’ αυτές τις ερωτήσεις, εάν υπήρχε ένα υγιές μείγμα δημόσιων και ιδιωτικών κολλεγίων, των οποίων οι φοιτητές θα πλήρωναν μια πρέπουσα {προσιτή} τιμή έναντι του οφέλους που αντλούν από την κολλεγιακή τους εμπειρία, δεν θα αποτελούσε αυτό το γεγονός, από μόνο του, ένα καλό πλαίσιο για να το ακολουθήσει μια δημοκρατία *με σκοπό την καθολική συμμετοχή*;

Οι απαντήσεις μου σ’ αυτούς τους φίλους δόθηκαν με τη μορφή ερωτήσεων κι όχι διακηρύξεων γιατί στην παράδοση του Σωκράτη (όπως τον παρουσιάζει ο Πλάτων) και με την ταπεινότητα που κέρδισα με τα χρόνια, “εν οίδα ότι ουδέν οίδα”.

#### ΜΙΑ ΤΕΛΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΜΙΑ ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ

Τελειώνω με μια παρατήρηση και μια τελική ερώτηση.

Ο ρόλος και οι λειτουργίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αλλάξει από την εποχή του Galileo. Μερικές χούφτες πανεπιστημίων ήταν τότε οι πιο σημαντικές τράπεζες πληροφοριών και γνώσης, οι αποκλειστικοί χορηγοί (πέρα από τον στενότερο ρόλο της Εκκλησίας) της μόρφωσης πάνω σε μια επιστημονική και λογική βάση και οι βασικοί τόποι για ανακαλύψεις, εφευρέσεις, και πρακτικές εφαρμογές.

Τα σημερινά μεγάλα {περιεκτικά} ερευνητικά πανεπιστήμια μπορεί να είναι ανώτερα από κάθε ουσιαστικής πλευράς των αντιστοίχων πανεπιστημίων της Αναγέννησης. Κι όμως, στην εποχή μας, κανένα πανεπιστήμιο δεν έχει τη δύναμη, τον σεβασμό ή τον υψηλό βαθμό αναγκαιότητάς του προκατόχου του. Το πανεπιστήμιο λειτουργεί σ’ ένα κόσμο φανταστικής προόδου στην ιατρική



και στις επιστήμες, στο ανθρώπινο “genome”, σε επεκτατικές και εισβάλλουσες τεχνολογίες. Το πανεπιστήμιο βλέπει, τώρα, μπροστά του μια παγκόσμια αγορά, τη στιγμιαία παγκόσμια επικοινωνία με απέραντες τράπεζες δεδομένων και τα ευλύγιστα διαδίκτυα, που επιτρέπουν πρόσβαση σε ένα τεράστιο αριθμό γνωστικών αντικειμένων και πληροφοριών για εκπαίδευση και πρακτική εξάσκηση. Το πανεπιστήμιο ζει, τώρα, σε μια εποχή, στην οποία οι παραδοσιακές οικονομίες «πλάτους» {μάζας} [“economies of scale”] μετατρέπονται σε ευέλικτες οικονομίες «είδους» και «ειδικών ομάδων καταναλωτών» [“economies of scope”], με πολυάριθμα προϊόντα που ικανοποιούν τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των πελατών [“mass customization”], κ.λπ. Έτσι, γίνεται και στην ανώτερη εκπαίδευση: οι υπάρχουσες παραδοσιακές αγορές σπάζουν σε αμέτρητες λειτουργικές μικρο-αγορές, ώριμες για να τις αρπάξουν διάφορες κερδοσκοπικές εκπαιδευτικές επιχειρήσεις χαμηλού κόστους και χωρίς παραδόσεις.

Το πανεπιστήμιο δεν είναι πια το μεγάλο ψάρι στη λιμνούλα. Υπάρχουν τώρα χίλια τέτοια ιδρύματα και κέντρα έρευνας και ανακαλύψεων για κάθε ένα που υπήρχε την εποχή του Galileo, ένα εκατομμύριο μορφωμένων ανθρώπων για κάθε χούφτα του τότε. Και υπάρχει δημοκρατία.

Ο ακρογωνιαίος λίθος της δημοκρατίας είναι η ατομική ελευθερία, όχι το συμφέρον του όποιου ηγέτη ή η διαιώνιση των προνομίων μιας μικρής κάστας εκλεκτών. Τα κολλέγια και πανεπιστήμια του σήμερα μορφώνουν εκατομμύρια φοιτητών, περιλαμβανομένων και αυτών από μειονότητες και πρώην μη ευνοούμενες ομάδες, για μια καλύτερη ζωή. Μέσω των διαδικασιών εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης και με την καθοδήγηση των καθηγητών, οι σπουδαστές προπαρασκευάζονται για παραγωγικές σταδιοδρομίες στον ίδιο κόσμο της ιλιγγιώδους αλλαγής που αντιμετωπίζουν και το πανεπιστήμιο και το έθνος. Προπαρασκευάζονται επίσης να γίνουν καλοί πολίτες που λειτουργούν σε μια δημοκρατία. Είναι πιο πιθανό ότι θα σέβονται τις δημοκρατικές αξίες και, ακόμα, τα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων και θα ενθαρρύνουν την προσωπική πρόοδο καθενός. Αυτές οι πολιτιστικές λειτουργίες του πανεπιστημίου είναι τόσο κρίσιμες σήμερα, όσο ήταν και σε οποιοδήποτε προγονικό ίδρυμα.

Το ουσιαστικό πρώτο βήμα είναι η πρόσβαση.

Η τελική μου ερώτηση είναι: Δεν θα έπρεπε η τελευταία λέξη σχετικά με την πρόσβαση να ανήκει σε *κάθε άτομο*;



## Σ Η Μ Ε Ι Ω Σ Ε Ι Σ

1. *Forbes Magazine*, March 10, 1997, και *Time Magazine*, July 20, 1998. Σύγκρισε Lewis Perelman, *School's Out*, Avon Books (1993), με James Duderstadt, "The Future of Higher Education- New Roles for the 21st Century", *Issues in Science and Technology Online* (Winter 1999). <http://milproj.ummu.umich.edu/publications/newroles/download/newroles.pdf>

Για παραδείγματα κοινώς αποδεκτών προσεγγίσεων στην ανάγκη μεταρρύθμισης, δες Boyer Commission, *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities* (1998). [http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/673918d46fbf653e852565ec0056ff3e/d955b61ffddd590a852565ec005717ae/\\$FILE/boyer.pdf](http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/673918d46fbf653e852565ec0056ff3e/d955b61ffddd590a852565ec005717ae/$FILE/boyer.pdf) "Rumblings," Ειδική Έκδοση του *Policy Perspectives* του Pew Higher Education Roundtable, Institute for Research on Higher Education (November 1996)· Rowley, Lujan and Dolence, *Strategic Choices for the Academy: How Demand for Lifelong Learning will Recreate Higher Education* (Jossey-Bass, 1998)· Maeroff, *A Classroom of One: How Online Learning is Changing Our Schools and Colleges* (St. Martin's 2003).

2. Η μονογραφία αυτή αφορά κυρίως στο θέμα *πρόσβασης στην* προπτυχιακή εκπαίδευση, που οδηγεί είτε σ' ένα τετραετές πτυχίο Bachelor's ("Baccalaureate") είτε σ' ένα διετές πτυχίο (Associate's). Τα περισσότερα δεδομένα και σχόλια είναι σχετικά με την προπτυχιακή εκπαίδευση κι όχι τα Master's, Doctorate ή Professional προγράμματα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, μόνο η εκπαίδευση μετά το τετραετές πτυχίο Bachelor's οδηγεί σ' ένα Master's, Doctorate ή Professional πτυχίο. Έτσι, τα ανώτερα επαγγελματικά (professional) πτυχία στην Ιατρική, Οδοντιατρική, Ποδιατρική και Κτηνιατρική χρειάζονται 4 ακόμα έτη πανεπιστημιακών σπουδών (4+4), ενώ το πτυχίο Νομικής χρειάζεται 3 ακόμα έτη μετά το πτυχίο Bachelor's (4+3).

Η σημείωση συνεχίζεται τώρα με την εξήγηση του γιατί οι τίτλοι «κολλέγιο» και «πανεπιστήμιο» συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Διδασκαλία και μάθηση, έρευνα και λογοτεχνική-καλλιτεχνική δημιουργία, και υπηρεσία στην ακαδημαϊκή κοινότητα είναι κοινά σε ιδρύματα που φέρουν τον ένα ή τον άλλο τίτλο, μολονότι η έκταση της έρευνας και της υπηρεσίας διαφέρουν σημαντικά από ίδρυμα σε ίδρυμα. Για μερικούς, «κολλέγιο» υποδηλώνει προπτυχιακές σπουδές που οδηγούν στο πτυχίο Bachelor's, και «πανεπιστήμιο» σημαίνει ένα ίδρυμα με εκτεταμένες μεταπτυχιακές και ανώτερες επαγγελματικές σπουδές που οδηγούν σε ανώτατα πτυχία, και επίσης εκτεταμένη έρευνα. Ένας μεγάλος αριθμός Αμερικανικών (εκπαιδευτικών) ιδρυμάτων συνδυάζει και τις δύο αυτές αποστολές.

Στις Η.Π.Α., ο όρος «κολλέγιο» ή «πανεπιστήμιο» ήταν συχνά συνδεδεμένος με τον ανταγωνισμό στην Αμερικανική αγορά και με την «ανύψωση του κύρους» (σαν μήνυμα στους πιθανούς φοιτητές: «είμαστε ένα 'πανεπιστήμιο' και συνεπώς καλύτεροι από ένα 'κολλέγιο', άρα διάλεξέ μας»), αλλά ο όρος που χρησιμοποιείτο έπρεπε να είναι



ακριβής αντικατοπτρισμός της αποστολής και της αναγνώρισης [“accreditation”] ενός ιδρύματος. Μια γενιά πριν, ένα πλήθος τετραετών ιδρυμάτων αντικατέστησαν τη λέξη «κολλέγιο» στο όνομά τους με τη λέξη «πανεπιστήμιο», αφού συμπλήρωσαν ελάχιστες απαιτήσεις μεταπτυχιακού επιπέδου και ύστερα από μια διαφημιστική πανεθνική καμπάνια δημόσιων σχέσεων.

Η διαδικασία αυτή δεν ήταν διαφορετική από την αλλαγή ονόματος στις Νομικές Σχολές, την περίοδο 1964-1970, σχετικά με το πρώτο επαγγελματικό πτυχίο, όταν το “Bachelor of Laws” (LL.B.) αντικαταστάθηκε αναδρομικά από το “Juris Doctor” (J.D.). Οι τέσσερις σκοποί γι’ αυτήν την αλλαγή από ένα δεύτερο τετραετές πτυχίο σ’ ένα «διδακτορικό» ήταν οι εξής: (i) να μη γίνει σύγχυση με το προπτυχιακό “Bachelor’s”, ούτε με το ερευνητικό διδακτορικό πτυχίο Νομικής (J.S.D.); (ii) να περιγραφούν με «μεγαλύτερη ακρίβεια» τα απαιτούμενα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά προσόντα; (iii) να εξισωθεί η επαγγελματική θέση [status] δικηγόρων και ιατρών; και (iv) να αναβαθμιστούν τα τεχνικά «προσόντα» των πτυχιούχων Νομικής στις κρατικές βαθμίδες εργασίας (μισθολογικές κατατάξεις). Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων για την προτεινόμενη αλλαγή, διαφωνούντες παραδοσιακοί εξέφρασαν τη γνώμη, ότι οι μόνοι «κερδισμένοι» θα είναι οι πιο «αδύνατες» Σχολές Νομικής, που θα αποκτήσουν κύρος χωρίς να αλλάξουν τίποτε άλλο εκτός από το όνομα του πτυχίου τους. Σήμερα, δυο γενιές υστερότερα, μια απόλυτα παρόμοια κίνηση έχει αρχίσει στην Αρχιτεκτονική, με την πρόταση να αντικατασταθεί το Bachelor’s degree (B. Arch., Bachelor of Architecture) με ένα Διδακτορικό (A.D., Doctor of Architecture). Η σύγκριση με τη Νομική συζητείται στο άρθρο του Lombard, “LL.B. to J.D. and the Professional Degree in Architecture,” *Proceedings of the 85<sup>th</sup> ACSA Annual Meeting*, pages 585-91 (1997). <http://www.arc.miami.edu/people/LLB%20to%20JD%20for%20school%20website.pdf>

Μερικά «κολλέγια», πάντως, προτίμησαν να μην αλλάξουν τον τίτλο τους. Έτσι, το Boston College, το οποίο έχει 8.900 προπτυχιακούς και 4.600 μεταπτυχιακούς φοιτητές σε 11 “σχολές” και “κολλέγια” (μεταξύ των οποίων και ένα “Κολλέγιο Νομικής”), είναι ένα πανεπιστήμιο σε κάθε τι άλλο εκτός από το όνομα: <http://www.bc.edu/> Προφανώς, το ιστορικό του όνομα σαν «Κολλέγιο» διατηρήθηκε για να κρατηθεί η ιδιαιτερότητά του και για να αποφευχθεί η όποια σύγχυση στην αγορά με το γειτονικό “Boston University”: <http://www.bu.edu/>

Από την άλλη μεριά, μερικά ιδρύματα είναι «πανεπιστήμια» μόνο στο όνομα, ενώ στην πραγματικότητα μοιάζουν με τα παραδοσιακά κολλέγια, με τη μεγάλη πλειοψηφία των προγραμμάτων τους στις προπτυχιακές σπουδές, ελάχιστη μεταπτυχιακή εκπαίδευση και έρευνα και χωρίς καμία ανώτερη επαγγελματική σχολή.

Οι εσωτερικές πρακτικές των ιδρυμάτων προσθέτουν επιπλέον σύγχυση σ’ αυτήν που προέρχεται από την επιλογή ονόματος. Σύγκρινε, για παράδειγμα, δύο πανεπιστήμια με παρόμοια ουσιαστικά προγράμματα που εκφράζονται με διαφορετική ονοματολογία και τίτλους υποδιαίρεσεων. “Temple University” και “Yale University” είναι και τα δύο «Διδακτορικά / Εκτεταμένης Έρευνας Πανεπιστήμια» [“Doctoral/Research-Extensive Universities”] (Carnegie Classification). Το Temple είναι οργανωμένο σε 17 “σχολές” και “κολλέγια” στα προπτυχιακά, μεταπτυχιακά και ανώτερα επαγγελματικά επίπεδα: 12 από τα 17 έχουν προπτυχιακούς φοιτητές; ένα συγκροτεί τη «Μεταπτυχιακή Σχολή»; και τέσσερα είναι «Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές».



δηλ. οι Σχολές Νομικής, Ιατρικής, Οδοντιατρικής, και Ποδιατρικής. Κατ' αντίθεση, το Yale είναι οργανωμένο σε τρία συστατικά μέρη: "Yale College" για τους προπτυχιακούς φοιτητές; τη "Μεταπτυχιακή Σχολή Τεχνών και Επιστημών"; και 10 "ανώτερες επαγγελματικές σχολές", οκτώ από τις οποίες δεν ακολουθούν τον ορισμό της «ανώτερης επαγγελματικής σχολής» που ακολουθεί το Temple και, κατά συνέπεια, θα ήταν μέρη της «Μεταπτυχιακής Σχολής» του Temple. *Σύγκρινε τις ιστοσελίδες του Temple: <http://www.temple.edu/> και του Yale: <http://www.yale.edu/>*

Όταν κανείς συγκρίνει ιδρύματα – ιδιαίτερα μεταξύ διαφορετικών κρατών – τα πέπλα που δημιουργούνται από διάφορους τίτλους και οργανωτικές μορφές είναι πιο δύσκολο να διαπεραστούν στην προσπάθεια για ακριβείς ουσιαστικές συγκρίσεις.

*Στην παρούσα μελέτη, οι γενικοί όροι «διετές κολλέγιο» και «τετραετές κολλέγιο» χρησιμοποιούνται για να περιγράφουν τα προπτυχιακά τμήματα όλων των ιδρυμάτων που παρέχουν πτυχίο, ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο τίτλο ή το εκπαιδευτικό βάθος και πλάτος του κάθε ιδρύματος.*

3. "Ικανότητα επιλογής" και "πρόσβαση" είναι βέβαια όροι με διάφορες σημασίες. Η "ικανότητα επιλογής" στην παρούσα μελέτη αναφέρεται στην ικανότητα «πρόσβασης» κάθε σπουδαστή (δηλαδή, στο κατά πόσο είναι αποδεκτός) σε ένα κολλέγιο – όχι φυσικά την εισδοχή του σε κάθε κολλέγιο, αλλά τουλάχιστον σε ένα κολλέγιο – με βάση την ακαδημαϊκή του ποιότητα, τις προϋποθέσεις εισδοχής στο συγκεκριμένο ίδρυμα και τον χρηματικό παράγοντα – με την τελική επιλογή φοίτησης ή όχι, δοσμένη στον κάθε υποψήφιο. Δες "The Policy of Choice: Expanding Student Options in Higher Education," *Institute for Higher Education Policy [IHEP]* (2002). <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Choice20020805.pdf>

Για μια προηγούμενη, εξαιρετική επεξεργασία του θέματος, *σύνγκρινε* Trow, "From Mass Education to Universal Access: The American Advantage", 37 *Minerva* σσ. 1-26 (Spring 2000), [http://ist-socrates.berkeley.edu/~gspp/people/faculty/emeritus/Minerva-The\\_American\\_Advan\\_copy.pdf](http://ist-socrates.berkeley.edu/~gspp/people/faculty/emeritus/Minerva-The_American_Advan_copy.pdf) και Trow, "American Higher Education – Past, Present and Future", *Studies in Higher Education*, σσ. 5-22 (1989), για μια γενική παρουσίαση της Αμερικανικής εμπειρίας.

4. Εκτός εάν αναφερθεί ρητά κάτι το διαφορετικό, η «πρόσβαση» αναφέρεται στην αποδοχή του υποψηφίου σε κάποιο από τα 4.182 πτυχίο-παρέχοντα, αναγνωρισμένα τριτοβάθμια ιδρύματα στις Ηνωμένες Πολιτείες, που είναι το αντικείμενο αυτής της εργασίας. Οι Πίνακες 18-28, περιλαμβανομένης και της Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, παρέχουν στοιχεία για την κατανόηση των διαφορών μεταξύ τους.

Συνολικά υπάρχουν 5.076 ιδρύματα μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλά από αυτά παρέχουν πιστοποιητικά, αλλά όχι ακαδημαϊκά πτυχία. (Μερικά δίνουν ένα Διετές πτυχίο – Associate's degree.) Τέτοια ιδρύματα προσφέρουν τεχνική και ειδική εκγύμναση σε δεξιότητες για μια μεγάλη ομάδα επαγγελματιών, μεταξύ των οποίων πολλά που είναι απόλυτα αναγκαία για κάθε έθνος. Δες Πίνακα 18 για περισσότερες λεπτομέρειες.

Υπάρχουν επίσης χιλιάδες εκπαιδευτικά και εκγυμναστικά προγράμματα μέσα σε επιχειρήσεις και κρατικές μονάδες ("in-house"). Τα σχόλια στον Πίνακα 18 ρίχνουν επίσης μια ματιά στο πλάτος και στη φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων στο Αμερικανικό εργατικό δυναμικό των 130 εκατομμυρίων (δες ακόμα τη σημείωση 5).



5. Όταν εξετάζουμε την πρόσβαση σε κολλέγιο στην Αμερική και την πρόσβαση σε τριτοβάθμια ιδρύματα σε άλλες χώρες, βρίσκουμε ανομοιότητες στα συγκριτικά ποσοστά εγγραφής. Θα πρέπει, λοιπόν, να θέσουμε το ερώτημα, αν οι διαφορές στις προϋποθέσεις για εισδοχή στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τα αποτελέσματα σε διάφορους τύπους ιδρυμάτων έχουν σημασία.

Μεταξύ των «ανομοιοτήτων», των οποίων θα πρέπει να ερευνηθεί η σημασία, είναι και οι εξής: (α) μια σύγκριση Αμερικανών φοιτητών σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, τη συμβολή τους στην κοινωνία, την κοινωνικοποίησή τους, την ετοιμότητά τους για εργασία σε νέες αγορές και σε περαιτέρω ανάπτυξη όταν φοιτήσουν, για παράδειγμα, στο Yale University κατ' αντίθεση με ένα διετές κοινοτικό κολλέγιο, η πλειοψηφία των αποφοίτων του οποίου μεταφέρονται και κερδίζουν ένα τετραετές πτυχίο (Bachelor's) από ένα ίδρυμα λιγότερου κύρους από το Yale· (β) το ίδιο ερώτημα (στα ίδια θέματα), συγκρίνοντας τώρα τα τετραετή κολλέγια της Αμερικής με τα ελληνικά πανεπιστήμια· (γ) στα ίδια θέματα, συγκρίνοντας τις ελληνικές τεχνικές σχολές με τα ελληνικά πανεπιστήμια· (δ) στα ίδια θέματα, συγκρίνοντας τις ελληνικές τεχνικές σχολές με τα διετή κοινοτικά κολλέγια της Αμερικής, που έχουν συμφωνία μεταφοράς με τετραετή κολλέγια· και (ε) μια σύγκριση των αποφοίτων των Ελληνικών και Αμερικανικών Λυκείων, σύγκριση που να περιλαμβάνει τις δυνατότητες ανώτερης μόρφωσης και ευκαιριών για άτομα που επιθυμούν φοίτηση μερικά (ή και περισσότερα) χρόνια μετά την αποφοίτησή τους ("late bloomers"). Δες επίσης τη σημείωση 14 και τον Πίνακα 25.

Μια άλλη δυσκολία στη σύγκριση των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων (π.χ. τεχνικών σχολών και πανεπιστημίων) αναφέρεται στο πλάτος των προγραμμάτων τους και των καθηγητών, στη βασική ή πολλαπλή τοποθεσία τους και στην επιτυχία της ροής των αποφοίτων τους από το ίδρυμα στις αγορές εργασίας με βάση την καταλληλότητά τους για τέτοιες υπάρχουσες και αναπτυσσόμενες αγορές. Φυσικά, πρέπει κανείς να λάβει υπόψη τις διαφορές στους ορισμούς: "Εγγραφές πέραν της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρουν από χώρα σε χώρα, κατά ένα ποσοστό, λόγω της διαφοράς στον ορισμό του τί είναι και πότε αρχίζει η μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το 1999, μεταξύ των χωρών του OECD, η Ελλάδα δήλωσε το μεγαλύτερο ποσοστό νέων ηλικίας 18-21 ετών στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (με 54%), ακολουθούμενη από την Κορέα (51%), το Βέλγιο (42%), τις Ηνωμένες Πολιτείες (36%) και τη Γαλλία (35%). Στην ομάδα νέων ηλικίας 22-25 ετών, το ποσοστό εγγραφής ήταν ανώτερο στη Φινλανδία (35%), μετά στη Νορβηγία (28%), Δανία (27%), Κορέα (26%), και Σουηδία (25%) (Πίνακας 394)". *Digest of Educational Statistics 2001*. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/ch6.asp>

6. Πηγές για τα τμήματα 1-7: (1) Πίνακες 1, 18, 23, 24· (2) *Greece*: "Greece in Numbers", General Secretariat of National Statistical Service (2003); [http://www.statistics.gr/eng\\_tables/hellas\\_in\\_numbers\\_eng.pdf](http://www.statistics.gr/eng_tables/hellas_in_numbers_eng.pdf) *Germany*: Federal Statistical Office of Germany (2003). [http://www.destatis.de/e\\_home.htm](http://www.destatis.de/e_home.htm) [http://www.destatis.de/themen/e/thm\\_population](http://www.destatis.de/themen/e/thm_population) [http://www.destatis.de/themen/e/thm\\_education.htm#hochschulen](http://www.destatis.de/themen/e/thm_education.htm#hochschulen) *European Union (EU)*: <http://www.demographia.com/db-eu-pop.htm> [http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-product/EN?catalogue=Eurostat&product=KS-NK-02-025-\\_\\_-N-EN&mode=download](http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-product/EN?catalogue=Eurostat&product=KS-NK-02-025-__-N-EN&mode=download) "Key Data on Education in Europe, 2002," European Commission/EURYDICE/Eurostat,



Figure 3 “Students in Tertiary Education” (2002): 12,563,000 in 1999· (3) σημείωση 7· (4) Σημείωση 8· (5) Πίνακες 1, 3, 23, και 24 για Αφροαμερικανούς; τμήμα (2) στην παρούσα Σημείωση για τους Γερμανούς; (6) American Bar Association, Section on Accreditation and Bar Admission: “Fall 2002 Enrollment Statistics, Enrollment Statistics 1947-2002 (Ποσοστό Γυναικών), Minority Enrollment Statistics, 1971-2002”· <http://www.abanet.org/legaled/statistics/stats.html> (7) Πίνακας 16.

7. Ο ισχυρισμός ότι «επτά από τους δέκα αποφοίτους Λυκείων στην Αμερική θα πάνε στο κολλέγιο» στηρίζεται στα ακόλουθα γεγονότα και επεκτάσεις (εκτιμήσεις) :

Πρώτον: το 2000 και 2001, 63.3% και 61.7%, αντίστοιχα, των τελιοφοίτων Λυκείων είχαν εγγραφεί αμέσως (μέχρι τον Οκτώβριο) σε κάποιο κολλέγιο. Για το 2000: “Student Effort and Educational Progress - Transition to College”, Indicator 20, *National Center for Education Statistics [NCES] 2002*; <http://nces.ed.gov/programs/coe/2002/section3/indicator20.asp> For 2001: NECS 2003, *id.* Table 18-1. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>

Στη συνέχεια, προβλέπουμε την «αμεση εγγραφή» για τους αποφοίτους του 2003 να είναι στο 62%. Μετά προβλέπουμε ότι, μέσα σε πέντε χρόνια από την αποφοίτηση, 20% από το υπόλοιπο 38% θα εγγραφεί επίσης (πολύ πιθανά σε διετή κολλέγια), γιατί ένα σημαντικό ποσοστό των παρόντων φοιτητών καθυστέρησαν την εγγραφή τους. Οι περισσότερες στατιστικές εγγραφής σε κολλέγιο (“participation rates”), πάντως, αναφέρονται μόνο στους φοιτητές που γράφονται σε κολλέγιο *αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το Λύκειο*, παραβλέποντας τον σημαντικό αριθμό αυτών που διακόπτουν τις σπουδές τους αλλά *τελικά* επανέρχονται για να εγγραφούν σε κάποιο κολλέγιο. *Δες περαιτέρω* την παράγραφο «B» της παρούσης.

Το κυμαινόμενο ποσοστό του “60% - 95%” απορρέει από μια μελέτη της πολιτείας της Νέας Υόρκης μεταξύ 1999-2001, και είναι παρόμοιο με την εμπειρία από τις πολιτείες της Καλιφόρνιας και της Πεννσυλβάνιας, με βάση την προέκταση εγγραφών πέντε χρόνια μετά την αποφοίτηση από το Λύκειο. <http://www.highered.nysed.gov/oris/participation/raceethnicity.htm>. *Αλλά σύγκρινε την περίπτωση της πολιτείας Ιλλινόι (κάτω του 60%)* in Mortenson, “Who are Tomorrow’s Students” (2003). <http://www.postsecondary.org/archives/Reports/HCCIL5503.pdf>. *Σύγκρινε την παράγραφο “B”* αυτής της σημείωσης, με *NCES 2003, id.* Πίνακες 18-2 και 18-3. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>

Στην ανάλυση των “ποσοστών συμμετοχής σε *τετραετή ιδρύματα*”, τρεις παρατηρήσεις είναι σημαντικές:

#### A.

“*Τα ποσοστά εγγραφής αποφοίτων Λυκείων κυμαίνονται ανάλογα με το οικογενειακό εισόδημα, αλλά μεταξύ αυτών που έχουν τα ακαδημαϊκά προσόντα εισδοχής και που κάνουν τα αναγκαία βήματα για την αποδοχή τους, σπουδαστές με χαμηλά εισοδήματα έχουν το ίδιο ποσοστό εγγραφής σε τετραετές κολλέγιο με τους σπουδαστές μεσαίων εισοδημάτων*”.

Εξέτασε επίσης τις ακόλουθες τρεις παραγράφους από την ίδια πηγή:

“Όσο πιο υψηλό είναι το οικογενειακό εισόδημα των αποφοίτων λυκείου, τόσο περισσότερο αυξάνει η πιθανότητα εγγραφής τους για μετα-λυκειακή εκπαίδευση. Από το σύνολο των αποφοίτων του 1992, το ποσοστό που εγγράφηκε σε τετραετή ιδρύματα μέχρι το 1994 ήταν αυξημένο για κάθε ανώτερη βαθμίδα εισοδήματος, από



το 33% των αποφοίτων χαμηλών εισοδημάτων στο 47% των αποφοίτων μεσαίων εισοδημάτων και στο 77% των αποφοίτων υψηλών εισοδημάτων (NCES 98-105). Από την άλλη μεριά, η στενότητα χρηματικών πόρων δεν είναι το μόνο εμπόδιο στην εγγραφή αποφοίτων με χαμηλά οικογενειακά εισοδήματα. Απόφοιτοι λυκείου με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα είναι λιγότερο πιθανό να εγγραφούν σε κολλέγιο, γιατί συνήθως έχουν λιγότερα προσόντα. Πάντως, ακόμα και μεταξύ των αποφοίτων που έχουν τα απαιτούμενα προσόντα, το ποσοστό εγγραφής σε τετραετές ή όποιο άλλο μετα-λυκειακό ίδρυμα μέσα σε δύο χρόνια από την αποφοίτησή τους αυξάνει αντίστοιχα με την αύξηση του οικογενειακού τους εισοδήματος.

«Επί πλέον από του να έχουν τα απαιτούμενα κολλεγιακά προσόντα, οι απόφοιτοι που επιθυμούν να εγγραφούν σ' ένα τετραετές ίδρυμα πρέπει να κάνουν και μερικά άλλα βήματα, για παράδειγμα, να πάρουν ένα τεστ εισαγωγής σε κολλέγιο [college admissions test] και να κάνουν αίτηση αποδοχής τους. Μερικές από τις διαφορές στο ποσοστό εγγραφής που σχετίζονται με τις ανισότητες εισοδήματος, εξαφανίστηκαν μεταξύ αυτών, που είχαν τα προσόντα εισδοχής και που έκαναν αυτά τα δύο βήματα. Απόφοιτοι λυκείου με τα απαιτούμενα προσόντα [college-qualified], αλλά από οικογένειες χαμηλού ή μεσαίου εισοδήματος, και που πήραν τα δύο βήματα, είχαν παρόμοια ποσοστά πιθανότητας να εγγραφούν σε ένα τετραετές ίδρυμα (83% και 82%, αντίστοιχα) ή σε οποιαδήποτε άλλο μετα-λυκειακό ίδρυμα μέσα σε δύο χρόνια από την αποφοίτησή τους.

*«Μια μεγάλη πλειοψηφία (83%) αποφοίτων λυκείου με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, που είχαν τα απαιτούμενα προσόντα για κολλέγιο και πήραν τα δύο βήματα για την εισδοχή τους, ήταν ικανοί να παρακολουθήσουν κάποιο τετραετές ίδρυμα. Χρηματικοί ή άλλοι λόγοι δεν τους εμπόδισαν να εγγραφούν».*

“Student Effort and Educational Progress - Transition to College”, Indicator 21, *The Condition of Education 2002, National Center for Education Statistics (NCES)* (με πρόσθετη έμφαση)

<http://nces.ed.gov/programs/coe/2002/section3/indicator21.asp>

#### B.

Για τη μετάβαση *κατευθείαν* από το λύκειο στο κολλέγιο το 2000 (που σημαίνει μέχρι τον Οκτώβριο, μετά την αποφοίτηση του Ιουνίου), *συμβουλευόσουν το NCES 2002, id.* Πίνακα 20. Παρακολούθηση κολλεγίου *κατευθείαν* από το λύκειο ήταν 63.3% το 2000, με 77% για “υψηλά” εισοδήματα, 50% για “χαμηλά” εισοδήματα, 66% για λευκούς, 55% για μαύρους και 53% για αποφοίτους με λατινο-αμερικανούς (Hispanic). [http://www.nces.ed.gov/programs/coe/2002/section3/tables/t20\\_1.asp](http://www.nces.ed.gov/programs/coe/2002/section3/tables/t20_1.asp) Οι διαφορές ήταν παρόμοιες το 2001: *The Condition of Education 2003, id.* Πίνακες 18-2 και 18-3. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>

#### Γ.

Δεν μπορεί κανείς να αφήσει το θέμα των «ποσοστών συμμετοχής» (participation rates) – που αναφέρεται στους απόφοιτους λυκείου που πηγαίνουν στο κολλέγιο αμέσως μετά την αποφοίτησή τους – χωρίς να αναφέρει επίσης τον μεγάλο αριθμό των νέων, ιδιαίτερα Λατινο-αμερικανών [Latinos] και Αφροαμερικανών στις πόλεις, που *εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο πριν την αποφοίτησή τους*. Αυτοί ονομάζονται “drop



outs” του δευτέρου κύκλου εκπαίδευσης. Δεν περιλαμβάνονται στον υπολογισμό του «ποσοστού κολλεγιακής συμμετοχής». Και δεν έχουν προσόντα ούτε για κολλεγιακή μόρφωση ούτε για καμμιά σημαντική εργασία στη νέα «οικονομία της γνώσης». (Για τα ποσοστά “drop-out” και σχόλια για τα παιδιά που κινδυνεύουν έτσι [“at-risk” children], δες τον Πίνακα 16).

#### Δ.

*Διαβάζοντας τις εκθέσεις και επισκεπτόμενος διάφορες πόλεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μένει εντυπωσιασμένος κανείς με τις ομοιότητες μεταξύ των κρατών μελών, που έχουν μεγάλο αριθμό μεταναστών (νομίμων και παρανόμων) και διάφορες εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές μειονότητες. Η πάλη για να επιτευχθεί ισότητα ευκαιριών για τις ομάδες αυτές, και ιδιαίτερα για τα παιδιά τους, δεν είναι μοναδική σε ένα έθνος ή περιφέρεια.*

*Ένας σαφής δείκτης τον πόσο καλά πάει αυτή η πάλη για οποιαδήποτε ομάδα είναι και η πρόσβαση τους στα κολλέγια και πανεπιστήμια.*

8. *NCES 2002, id.* “Μη παραδοσιακοί Φοιτητές”, Ορισμός της μη παραδοσιακής κατηγορίας, σελίδες 2-3 (αναφορά στον Horn, 1996), και “μη παραδοσιακοί” σαν πλειοψηφία, σελίδες 3-6. <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>

9. *Δες Πίνακα 28 για την περιγραφή όλων των τομέων και Πίνακες 18-27 για περισσότερες λεπτομέρειες. Για “μεταβίβαση από τα κοινοτικά κολλέγια σε τετραετή ιδρύματα”, δες id. NCES 2003, Πίνακα 19-1. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>*

10. *Δες Πίνακες 22-25 και, για παράδειγμα, Kipp, Price, Wohlford, “Unequal Opportunity: Disparities in College Access Among the 50 States”, 4 Lumina Foundation For Education, New Agenda Series, No. 3 (January 2002). Για μια εξαιρετική ανάλυση των διαβαθμίσεων των φοιτητικών «επιλογών», δες IHEP, “The Policy of Choice: Expanding Student Options in Higher Education”, Institute for Higher Education Policy (2002). <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Choice20020805.pdf>*

11. *Για μια περίληψη αναφορικά με τη μειωμένη χρηματική υποστήριξη και την όλο και πιο στενή ρύθμιση των δημόσιων πανεπιστημίων από τις πολιτείες τους, δες Selingo, “The Disappearing State in Public Higher Education”, Chronicle of Higher Education (February 28, 2003). <http://chronicle.com/weekly/v49/i25/25a02201.htm>*

*Σχετικά με την “υπευθυνότητα,” δες τον Πίνακα 27.*

Διαφάνεια στις πανεπιστημιακές δραστηριότητες εξυπηρετεί τον καταναλωτή, αλλά είναι περιορισμένη από τα μεσαιωνικά χρόνια με την επίκληση «ειδικού προνομίου». Ικανοποιητική διαφάνεια μπορεί να επιτευχθεί χωρίς αποκάλυψη στοιχείων που θα παραβίαζαν το νόμιμο δικαίωμα μυστικότητας ή που θα πρόσθετε σημαντικά στο επιχειρηματικό (για παράδειγμα, με μια πρόωρη αποκάλυψη μιας «τελικής προσφοράς» σε κάποια διαπραγμάτευση για την αγορά κάποιου ακινήτου). Δημόσια πίεση από καταναλωτές, προσδοκώμενους σπουδαστές, τις οικογένειές τους και κρατικούς λειτουργούς έχουν οδηγήσει στην αύξηση διαφάνειας στην υπευθυνότητα των κολλεγίων και πανεπιστημίων. Κυβερνητικές υπηρεσίες απαιτούν (κάτι τι που φαίνεται σαν) ατέλειωτες εκθέσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά και χρηματοδοτικά χαρακτηριστικά των δημοσίων ιδρυμάτων. Αυτά τα στοιχεία μπορεί να είναι χρήσιμα, και χρησιμοποιούνται εκλεκτικά, έτσι ώστε να δικαιολογήσουν το επίπεδο και τους όρους της πολιτικής χρηματοδότησης των ιδρυμάτων. Όμως, πέρα από τις νομικά απαιτούμενες αποκαλύψεις (π.χ. μισθοί του προέδρου και των άλλων διοικητικών λειτουργών, κριτήρια



εισοχής, ποσοστά ακαδημαϊκής αποτυχίας φοιτητών, ποσοστά αποφοίτησης, στατιστική έκθεση εγκλημάτων στον πανεπιστημιακό χώρο, διάθεση επικινδύνων αποβλήτων), τα πανεπιστήμια συνεχίζουν να αντιστέκονται στην ιδέα πλήρους διαφάνειας.

Υπάρχει μια θεωρία ότι το κράτος και άλλες μεγάλες, μελλοθάνατες γραφειοκρατίες (περιλαμβανομένων και των πανεπιστημίων, που προσθέτουν προγράμματα, αλλά δεν καταργούν ποτέ κανένα) μπορούν να μεταμορφωθούν τότε μόνο, όταν τα έσοδά τους μειωθούν. Από την άλλη μεριά, μειωμένη επιχορήγηση από την πολιτεία μπορεί να μετατραπεί σε μια βολική δικαιολογία για την ύψωση της τιμής των φοιτητικών δίδακτρων, κι όχι την αύξηση της παραγωγικότητας (περιλαμβανομένης και της μεταρρύθμισης, όπως έγραψε και ο Ernest L. Boyer, “της τυραννίας του τομέα ειδικότητας” [“the tyranny of the discipline”]). Πολύ συχνά, καθώς η πολιτειακή επιχορήγηση μειώθηκε, τα κολλέγια και πανεπιστήμια απάντησαν πάνω σ’ αυτές τις γραμμές: “Για να αντισταθμίσουμε τα ελλείμματα από τους ανεπαρκείς πολιτειακούς πόρους, *δεν έχουμε καμία εναλλακτική λύση* παρά να αυξήσουμε σημαντικά τα δίδακτρα”. Τα περισσότερα μεγάλα ερευνητικά πανεπιστήμια δεν έχουν μειώσει ριζοσπαστικά το κατά κεφαλή κόστος, δεν έχουν αυξήσει την παραγωγικότητά τους, για παράδειγμα, με νέα συστήματα μετάδοσης της διδασκαλίας, ούτε έχουν αναπτύξει νέες πηγές εσόδων. Αυξήσεις διδακτρων οδηγούν μετά σε νέες κρατικές πιέσεις για μεταρρύθμιση και πιο μειωμένες επιχορηγήσεις. Τέτοιο παιχνίδι “Catch-22” μπορεί να υπονομεύσει την εμπιστοσύνη στα ιδρύματα. Ο Πρόεδρος και το Κυβερνών (Εποπτικό) Συμβούλιο, που δεν θέλουν ή δεν μπορούν να μετατρέψουν το ίδρυμά τους, ίσως αποφύγουν μια άμεση κρίση με την απλή αύξηση διδακτρων, αλλά ίσως και να δημιουργούν μια μεγαλύτερη χρηματοδοτική κρίση που θα υπονομεύσει την αποστολή του ιδρύματος μακροχρόνια. Η ειρωνία της υποθέσεως είναι ότι, με το να φορτώνουν σημαντικές αυξήσεις διδακτρων στους φοιτητές, επικυρώνουν επιπλέον τη λογική ότι η παρακολούθηση ενός κολλεγίου είναι βασικά ατομικό κι όχι δημόσιο συμφέρον, πράγμα που δικαιολογεί ακόμα λιγότερο την πολιτειακή υποστήριξη (και κατευθείαν χρηματοδοτική βοήθεια στους φοιτητές).

*Σύγκρισε* το ακόλουθο συμπέρασμα από το “Straight Talk about Colleges Costs and Prices,” στο “Trends in Costs, Prices, and Subsidies”, *National Commission on the Cost of Higher Education (1998)*:

“Και στις τρεις κατηγορίες ιδρυμάτων, δίδακτρα (ή αναγραφόμενη τιμή) αυξήθηκαν πιο γρήγορα από το κόστος κατά φοιτητή μεταξύ 1987 και 1996. Μπορεί να είναι δελεαστικό το να συμπεράνει κανείς ότι τα ιδρύματα έδρασαν ανεύθυνα, βαρύνοντας τους φοιτητές και τις οικογένειές τους με υψηλότερα δίδακτρα, χωρίς να ξοδεύσουν επιπλέον χρήματα για να βελτιώσουν ή να διατηρήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν. Όμως, τα δίδακτρα δεν είναι η μόνη πηγή εσόδων του κάθε ιδρύματος, και αν όντως άλλα έσοδα είχαν μειωθεί, τα ιδρύματα ίσως αναγκάστηκαν να αυξήσουν τα έσοδα από δίδακτρα. Γνωρίζουμε ότι κρατικές επιχορηγήσεις στη δημόσια ανώτερη εκπαίδευση μειώθηκαν κατά τη διάρκεια ενός μέρους της περιόδου αυτής και τα δίδακτρα σε πολλά δημόσια ιδρύματα, τότε, ανέβηκαν ακόμα πιο γρήγορα. Το περισσότερο που μπορούμε να πούμε είναι ότι τα δίδακτρα φαίνεται να αυξήθηκαν γρηγορότερα από τις δαπάνες των ιδρυμάτων σε όλους τους τύπους κολλεγίων και πανεπιστημίων. Πιστεύουμε ότι τα ίδια τα



ιδρύματα οφείλουν να εξηγήσουν στο κοινό γιατί γίνεται αυτό”. [http://www.acenet.edu/washington/college\\_costs/1998/07july/straight\\_talk.html](http://www.acenet.edu/washington/college_costs/1998/07july/straight_talk.html)

Ο Alan Guskin προσφέρει μια διακεκριμένη πρόταση για το πως να μεταμορφώσει κανείς δύσκαμπτα ιδρύματα στο άρθρο του “Facing the Future: The Change Process in Restructuring Universities”, 28 *Change*, σελίδες 26-37 (July/August 1996). Πάντως, στα επτά χρόνια μετά από εκείνη την επείγουσα κλήση, ο κύκλος του “Catch-22” δεν έχει ακόμα σβήσει.

Για μια συζήτηση σχετικά με τα έξοδα, τον καθορισμό τιμών, και την παραγωγικότητα, δεξ “The New Millennium Project on Higher Education Costs, Pricing and Productivity Measurement,” *The Institute for Higher Education Policy* (2002); <http://www.ihep.com/Projects.php?parm=Projects/NewMillenium.html> “Explaining College Costs,” *NACUBO* (February 2002). [http://www.nacubo.org/public\\_policy/cost\\_of\\_college/content.html](http://www.nacubo.org/public_policy/cost_of_college/content.html) Δες επίσης “Straight Talk about College Costs and Prices”, Report of the National Commission on the Cost of Higher Education (January 21, 1998). Για διάφορες απόψεις σχετικά με τη μονιμότητα των καθηγητών [faculty tenure] σαν πιθανού στόχου για την αναπροσαρμογή των κολλεγιακών εξόδων, σύγκρισε: Ο’Toole, Tenure: A Conscientious Objection”, 8 *Change*, pages 79-87 (June/July 1978), με το “Post-Tenure Review: An AAUP Response”, American Association of University Professors (June 1999). <http://www.aaup.org/statements/Redbook/rbpostn.htm>

12. “Μερικά Αστικά Δημόσια Ερευνητικά Πανεπιστήμια [Urban Public Research Universities (UPRUs)] ήδη δρουν με τη μορφή – για να παραφράσουμε τον James Duderstadt [in ‘Academic Renewal at Michigan,’ *Executive Strategies*, Stanford Forum for Higher Education Futures, 1997] – μιας πολυδιάστατης εταιρείας, ‘The UPRU, Inc.’ με: (i) παραδοσιακή εκπαίδευση στον πανεπιστημιακό χώρο, (ii) έρευνα και ανάπτυξη (R&D), (iii) υπηρεσίες υγείας (πανεπιστημιακά και κοινοτικά νοσοκομεία, εξωτερικά ιατρεία, οίκους περίθαλψης, μεταφορά ασθενών), (iv) φορείς υγείας – HMO ή PPO (health maintenance organization or preferred provider organization), (v) ασφάλιση, (vi) εκπαιδευτικές υπηρεσίες – συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ειδικά μαθήματα επιμόρφωσης [extension courses], διδασκαλία εξ αποστάσεως [distance learning] και πρώτη ίδρυση του “Virtual University” σε μια παγκόσμια αγορά, και (vii) διασκέδαση”. Liacouras, “The Future for Urban-based Public Research Universities”, 150th Annual Meeting of the American Academy for the Advancement of Science (AAAS), reprinted in “Commentary with Chancellor Liacouras”. <http://www.temple.edu/chancellor/news/AAAS-PJL.html>

Συνεταιρισμός, ενοποίηση, απορρόφηση παραδοσιακών ιδρυμάτων και δημιουργία ή εξαγορά κερδοσκοπικών εταιρειών χαμηλού κόστους, που έχουν εισέλθει στην ανώτερη εκπαίδευση, θα είναι εξελίξεις, ήδη, πολύ κοινές στον χώρο της υγείας. Ένας στόχος είναι το να επεκταθεί κανείς στις πιθανά τεράστιες ηλεκτρονικές αγορές σε όλο τον κόσμο χρησιμοποιώντας μια ποικιλία καινοτομιών και οργανωτικών μοντέλων χωρίς δέσμευση από το παραδοσιακό πανεπιστημιακό καλούπι.

Τέτοιες πιθανότητες στενοχωρούν τους παραδοσιακούς. Κριτικάρουν την “εμπορικοποίηση” της ανώτερης εκπαίδευσης σαν να ήταν ένα φαινόμενο ξένο στην εμπειρία τους ή έτσι απλά «κακό». Μερικοί επίσης υποθέτουν το χειρότερο σχετικά με τα κίνητρα, την ηθική ακεραιότητα, ανεξαρτησία, επαγγελματικό ήθος και ποιοτική στάθ-



μη των καινοτόμων. Μεταξύ των τελευταίων είναι και αυτοί που εκμεταλλεύονται νέα συστήματα μετάδοσης γνώσης (π.χ. μαθήματα μέσω του διαδικτύου) και εφαρμογές της έρευνας (π.χ. διπλώματα πανεπιστημιακής ευρεσιτεχνίας) με κοινά εγχειρήματα [joint ventures] με καπιταλιστές. Γιατί θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε, είναι πιο πιθανό να διακυβεύσει το περιεχόμενο και την ποιότητα ενός προϊόντος και να θυσιάσει την προσωπική του ακεραιότητα και ηθική ένας καινοτόμος κι όχι ένας γνωστός ερευνητής, χρηματοδοτούμενος από τα NIH, ή ένας καθηγητής, του οποίου οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να αγοράσουν το βιβλίο του για το μάθημα, ή ένας καθηγητής της ιατρικής που, σαν εξετάζων ιατρός, δέχεται δείγματα φαρμάκων από μια φαρμακευτική εταιρεία ή δέχεται ένα τιμητικό ποσό [honorarium] και έξοδα για να παρουσιάσει ένα άρθρο του σε κάποιο «εκπαιδευτικό σεμινάριο» της ίδιας εταιρείας σε κάποιο εξωτικό θέρετρο; Γιατί είναι η δραστήρια έρευνα για πρόσθετες πηγές εσόδων που θα υποστηρίξουν τη νόμιμη αποστολή του πανεπιστημίου, περισσότερο μια “εμπορικοποίηση της ακαδημίας” από την συστηματική πρακτική του Harvard να μαζεύει \$18 δισεκατομμύρια περιουσία από δωρεές [endowment] και να εκμεταλλεύεται κάθε είδους ερευνητική χρηματοδότηση μέσω των σχέσεων που έχει αναπτύξει μακροχρόνια με υπεύθυνους λειτουργούς του κράτους και των ιδιωτικών επιχειρήσεων;

Η εμπειρία μου είναι ότι ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως η εντιμότητα, η ακεραιότητα, η ουδετερότητα, ο ανοιχτός χαρακτήρας, η δικαιοσύνη, η αριστεία, η μετριοπάθεια και η παγκοσμιότητα δεν είναι αποκλειστικά προνόμια κανενός επαγγέλματος, ιδρύματος, ομάδας, τάξης ή προσωπικότητας. Το ίδιο και το να είναι κανείς άσχετος. Στην ακαδημία, όχι λιγότερο από άλλους τομείς, καινοτομία είναι ένας μεγάλος εξισορροπιστής και συχνά είναι ο μόνος πρακτικός τρόπος για να βελτιωθεί η ποιότητα παράλληλα με την αύξηση της παραγωγικότητας.

Είναι αδιανόητο γι’ αυτούς που πιστεύουν στην καθολική πρόσβαση [σχεδόν ελεύθερη παιδεία] το να χρεώνεται ένας φοιτητής 37 χιλιάδες δολάρια τον χρόνο για δίδακτρα, ειδικά τέλη, δωμάτιο και φαγητό. Αυτό φαντάζει σαν «επίλεκτη εμπορικοποίηση». Όντως, διαφοροποιώντας τον εαυτό του και τα πλεονεκτήματά του, το Χάρβαρντ δρα όπως και τα άλλα 4.000 ιδρύματα στην ακαδημαϊκή αγορά – μολονότι διαφημίζει τα προϊόντα του κάπως πιο διακριτικά από τα νεόπλουτα ιδρύματα για να διατηρήσει το κύρος του ονόματός του [brand name] – για παράδειγμα, με «διατηρητικές» διαφημιστικές στρατηγικές. Διασυνδέεται με τις χρηματοδοτικές δεξαμενές των αποφοίτων του με ευγενείς, αλλά επίμονες εκκλήσεις, και συναγωνίζεται για να πάρει ερευνητικά κεφάλαια, αναπτυξιακές και προικοδοτικές δωρεές, και για να αντλήσει φοιτητές. Δεν είναι αυτό εμπορικοποίηση; Δεν μπορούν αυτές οι επιθετικές πρακτικές να επηρεάσουν αρνητικά τις ανθρωπιστικές αξίες; Είναι οι κανόνες ανταγωνισμού απλά και μόνο ο,τιδήποτε είναι «η κρατούσα πρακτική και στυλ» σε μια ακαδημαϊκή αγορά τύπου Χάρβαρντ; Και αν αυτό είναι όντως έτσι, πώς, πότε, από ποιον, με ποια εξουσία, και σε ποιο περιβάλλον δημιουργήθηκαν αυτοί οι κανόνες και το στυλ, και προς όφελος τίνος;

Για μια προσεκτική παρουσίαση πάνω σ’ αυτό το θέμα, *δες* Bok, “Academic Values and the Lure of Profit,” *The Chronicle Review*, σελίδα B-7 (April 4, 2003) <http://chronicle.com/weekly/v49/i30/30b00701.htm> Bok, *Universities in the Marketplace: The*



*Commercialization of Higher Education* (2003). *Σύγκριση 9 Policy Perspectives #2*, σελίδες 1-12 (March 2000). Δες επίσης σημειώσεις 20 και 24.

13. *Σύγκριση* πάντως, π.χ. Hearn and Holdsworth, “Influence of State-based Policies and Practices on College Students’ Learning”, σελίδα 2 (που εστιάζεται στις διαφορές περιεχομένου), άρθρο που θα δημοσιευθεί στο Peabody Journal of Education (2003). <http://www.uga.edu/ihe/hearn90302.pdf>

Δες επίσης τη σημείωση 28 για την “Bologna Declaration” και το “Prague Communiqué”.

14. Για τα πολλά σχόλιά μου στην παρούσα μονογραφία σχετικά με την κλασική ερώτηση «ποιος ωφελείται, ποιος πληρώνει, και ποιός θα έπρεπε να πληρώνει για το κολλέγιο» και για τον καθορισμό της επίδρασης της κολλεγιακής εμπειρίας πάνω στους φοιτητές, βασίστηκα στις ακόλουθες πηγές: *Reaping the Benefits: Defining the Public and Private Value of Going to College* (The Institute for Higher Education Policy, March 1998); Pascarella and Terenzini, *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research* (1991); Gamson, “Why is College So Influential?” *Change*, 50-53 (November/December 1991). <http://usnhopa.unh.edu/Research/OPA-papers.pdf> Terenzini and Pascarella, “Living with Myths”, *Change*, σελίδες 28-32 (January/February 1994); Pascarella and Terenzini, “Studying College Students in the 21<sup>st</sup> Century: Meeting New Challenges”, 21 *Review of Higher Education*, σελίδες 151-165 (1998); Astin, “Diversity and Multiculturalism on the Campus: How are Students Affected?”, *Change* 44-49 (March/April 1993); Astin, “How Liberal Arts Colleges Affect Students”, 128 *Daedalus* 77-100 (Winter 1999); Toutkoushian and Smart, “Do Institutional Characteristics Affect Student Gains from College?”, *Review of Higher Education* (Fall 2001); Berger, “Organizational Behavior at Colleges and Student Outcomes: A New Perspective on College Impact”, 23 *Review of Higher Education*, σελίδες 177-198 (2000).

#### A.

Μια μάζα ερευνών επικυρώνει τη μακρόχρονη ‘υπόθεση’ [hypothesis] ότι η κολλεγιακή ή πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχει μεγάλη αξία και για το άτομο και για την κοινωνία.

Για το άτομο: η παρακολούθηση ενός κολλεγίου – οποιουδήποτε κολλεγίου, ανεξάρτητα από το αν είναι ένα επίλεκτο σχολείο ή ένα κοινοτικό κολλέγιο – έχει μεγάλη και θετική επίδραση στη ζωή του φοιτητή. Πέρα από τη διανοητική ανάπτυξη του κάθε φοιτητή – στον κριτικό, πρακτικό και δημιουργικό τρόπο σκέψης, στις προφορικές, ποσοτικές και ερευνητικές επιδεξιότητες, και στην ικανότητα να αντιμετωπίζει νέα νοήματα και να μαθαίνει γνωστικά αντικείμενα έξω από τα ενδιαφέροντά του – αλλάζουν επίσης και οι προσωπικές αξίες κάθε φοιτητή. Γίνεται κανείς πιο ανεκτικός σχετικά με άλλα πρόσωπα και τις ιδέες τους. Επιπλέον, αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση δυνάμουν περισσότερο από ό,τι σε άλλα πρόσωπα που δεν έχουν παρόμοια κολλεγιακή εμπειρία. Κι αυτές οι επιδράσεις συνεχίζονται και μετά τα πανεπιστημιακά χρόνια.

Σχετικά με την κοινωνία: το όφελος της ανώτερης εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερο από το να έχουν 4.000 οικονομικές μηχανές στις κοινότητές τους. Είναι το πρωταρχικό, μολονότι όχι πια το αποκλειστικό, μέσο για ανακάλυψη, εφεύρεση, δημιουργία



γικότητα και εφαρμογή προχωρημένων ιδεών και κατανόησης σε όλο το φάσμα των ανθρωπίνων ενδιαφερόντων.

Το ερευνητικό πρόγραμμα, “Reaping the Benefits: Defining the Public and Private Value of Going to College” καταγράφει πέντε οικονομικά και πέντε κοινωνικά οφέλη για την κοινωνία, και πέντε κοινωνικά και οικονομικά οφέλη για το άτομο:

(i) Για το άτομο: *Οικονομικά οφέλη*: περιλαμβάνουν υψηλότερους μισθούς και συνδεδεμένες ωφέλειες (73% περισσότερο από ένα απόφοιτο λυκείου), καλύτερες συνθήκες εργασίας, υψηλότερα ποσοστά εργασίας, εύκολη προσαρμογή σε νέες και αναγκαίες επιδεξιότητες ή αλλαγές εργασίας, και υψηλότερα ποσοστά αποταμίευσης. *Ατομικά κοινωνικά οφέλη*: περιλαμβάνουν τη βελτίωση υγείας και μακροζωίας, μια καλύτερη ποιότητα ζωής των παιδιών τους, μια βελτιωμένη βαθμίδα προσωπικής εκτίμησης [status], περισσότερο χρόνο για ατομικά «χόμπυ» και για αναψυχή, και την καλλιέργεια που ταιριάζει σε ένα καλοπληροφορημένο καταναλωτή.

(ii) Στην κοινωνία [the public]: *Οικονομικά οφέλη*: περιλαμβάνουν αυξημένα φορολογικά έσοδα, μεγαλύτερη παραγωγικότητα, αυξημένη κατανάλωση, αυξημένη ευκαμψία του εργατικού δυναμικού και μειωμένη εξάρτηση από κρατικές παροχές. *Δημόσια κοινωνικά οφέλη*: περιλαμβάνουν μικρότερη πιθανότητα εγκληματικής συμπεριφοράς, υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε ψηφοφορία, περισσότερο εθελοντισμό και δωρεές σε φιλανθρωπικά ιδρύματα, εύκολη προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες και – κάτι τι σημαντικό για μια πλουραλιστική κοινωνία – μια μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι μια συνεκτική δύναμη σε μια κοινωνία με διαφορετικές ομάδες πληθυσμού [diverse society]. “Reaping the Benefits: Defining the Public and Private Value of Going to College”, IHEP, *ibid.* <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Reap.pdf>

Ενδεικτικά των *δημοσίων κοινωνικών οφελών* από πρόσωπα με κολλεγιακή μόρφωση είναι και τα στοιχεία του U.S. Department of Education: *NCES 2003, id.:* (a) Πίνακας 15-1, αναφέρει ότι σε άτομα 18 ετών και άνω, αυτοί που απέκτησαν ένα προπτυχιακό δίπλωμα [Bachelor’s degree] ψήφισαν στις Προεδρικές εκλογές του 2000 με ένα ποσοστό διπλάσιο αυτού των ψηφοφόρων που δεν είχαν τελειώσει λυκειακή εκπαίδευση και με ποσοστό 67% υψηλότερο αυτών που είχαν αποφοιτήσει μόνον από το λύκειο; Και (b) Πίνακας 15-3 αναφέρει παρόμοια ποσοστά για άτομα ηλικίας μεταξύ 18 και 24 ετών. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>

Τον Ιούνιο του 2003, σε μια πολύ σημαντική απόφαση αναφορικά με τις «Θετικές Διακρίσεις» [Affirmative Action] στην εισδοχή σε κολλέγιο ή πανεπιστήμιο, το Ανώτατο Δικαστήριο ανέπτυξε τι σημαίνει ο όρος *δημόσια οικονομικά και κοινωνικά οφέλη* που απορρέουν από την εκπαίδευση των φοιτητών που αποτελούν μέρος ενός συνόλου φοιτητών με διαφορετικότητα. Εκπαίδευση σε τέτοια πλαίσια, είπε το Δικαστήριο, προπαρασκευάζει τους φοιτητές από όλα τα μέρη [τις ομάδες] της Αμερικανικής κοινωνίας να γίνουν καλύτεροι ηγέτες σ’ ένα πλουραλιστικό έθνος και εξυπηρετεί τα συμφέροντα των μεγάλων επιχειρήσεων, του στρατού και της κυβέρνησης του έθνους στην πολυποίκιλη παγκόσμια αγορά. *Grutter v. Bollinger*, 530 U.S. (June 23, 2003).

Για μια ανάλυση των δημοσίων οφελών που προέρχονται από την άποψη των «υψηλεσίων» των στόχων [missions] των ιδρυμάτων, δες το *Contributing to the Civic Group: Assessing and Accounting for the Civic Contributions of Higher Education* (The Institute for



Higher Education Policy, July 1999), που είναι σημαντικό για το θέμα της υπευθυνότητας των κολλεγίων και πανεπιστημίων, που συζητήσαμε με αναφορά στον Πίνακα 27.

#### Β.

Αναφορικά τώρα με την επίδραση του κολλεγίου πάνω στους φοιτητές: Pascarella and Terenzini (*id.* 1991), στην περιεκτική τους ανάλυση πάρα πολλών προηγούμενων μελετών, και Astin (*id.* 1999) and Gamson (όλοι αναφέρονται λεπτομερειακά στην πρώτη παράγραφο αυτής της σημείωσης), συμπέραναν ότι ζώντας μέσα στον πανεπιστημιακό χώρο [campus] ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας στην επίδραση του κολλεγίου, αλλά όχι ο μοναδικός ή ο απόλυτα αναγκαίος. Αυτό το συμπέρασμα ήταν βασισμένο στη σημασία του καθημερινού, ανεπίσημου γνωστικού περιβάλλοντος έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, συχνή επαφή με τους καθηγητές έξω από την αίθουσα διδασκαλίας ή το εργαστήριο, και ζώντας σαν ένας υπεύθυνος πολίτης μέσα σε μια οργανωμένη κοινότητα που ενσταλάζει δημοκρατικές αξίες, συμμετοχή, και άλλα υλικά προσωπικής ανάπτυξης και ωριμότητας, που καλλιεργούνται στο περιβάλλον ενός κατοικημένου κολλεγιακού χώρου – ιδιαίτερα σε μικρά κολλέγια ανθρωπιστικών σπουδών με λιγότερους από χίλιους φοιτητές. Πιο ύστερα, Terenzini and Pascarella (*id.* 1994) περιγράφουν πέντε «μύθους» σχετικά με την προπτυχιακή εκπαίδευση: (i) “το γόητρο και η καλή φήμη του ιδρύματος αντικατοπτρίζουν την εκπαιδευτική του ποιότητα”. (ii) παραδοσιακοί μέθοδοι διδασκαλίας [π.χ. διαλέξεις] αποτελούν επιτυχημένους τρόπους διδασκαλίας προπτυχιακών φοιτητών”. (iii) “οι καλοί δάσκαλοι είναι και καλοί ερευνητές”. (iv) “οι καθηγητές επηρεάζουν τη μάθηση των φοιτητών μόνο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας”. και (v) “η ακαδημαϊκή και η μη ακαδημαϊκή εμπειρία των φοιτητών είναι ξεχωριστές και μη συνδεδεμένες περιοχές επιρροής και μόρφωσης”.

Πιο πρόσφατα, Pascarella and Terenzini (*id.* 1998), και άλλοι, επανεξέτασαν προηγούμενες μελέτες της παραδοσιακής ζωής των φοιτητών στον κολλεγιακό χώρο για να εκτιμήσουν την πιθανή εφαρμογή τους στην περίπτωση των μη παραδοσιακών φοιτητών. Εξέτασαν πως οι παράγοντες, που καθορίστηκαν πριν, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν με “σκόπιμες προγραμματικές προσπάθειες των ιδρυμάτων να ενσωματώσουν τη νοηματική και κοινωνική ζωή των φοιτητών”, ώστε να αποδώσουν παρόμοιες επιδράσεις πάνω στη σημερινή, νέα πλειοψηφία των φοιτητών που εισέρχονται στο κολλέγιο με περισσότερη ωριμότητα και κοινωνικές επιδεξιότητες, και που δεν διαμένουν στον κολλεγιακό χώρο. Δες ακόμα Astin, “Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education”, 40 *Journal of College Student Development*, σελίδες 518-529 (1999), σχετικά με θετικές επιδράσεις πάνω σε φοιτητές ανεξάρτητες από τη δημογραφία, την κατοίκηση, το γόητρο ή το μέγεθος του ιδρύματος. Για μια φοιτητική άποψη, δες Morgan, “A Journey Through Adult Student Involvement on Campus”. <http://www.colostate.edu/Depts/DSA/SAHE/JOURNAL/2001/Journey.htm>

#### Γ.

Αναγνωρίζοντας το πλεονέκτημα του μεγέθους, αλλά και το μειονέκτημα στο παιχνίδι προσέλκυσης φοιτητών του να θεωρηθούν «σαν «μεγάλα και απρόσωπα», τα μεγαλύτερα (με 30.000 φοιτητές και πάνω) πανεπιστήμια εκτεταμένης έρευνας έχουν αρχίσει να δημιουργούν προσώποποιημένα προγράμματα προσοικείωσης για να βο-



ηθήσουν την ενοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής εκπαίδευσης των φοιτητών. Αυτά τα προγράμματα ενθαρρύνουν την επικοινωνία καθηγητών και φοιτητών έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας και τα εργαστήρια στο περιβάλλον του τεράστιου χώρου τους. Ζητούν να συνδυάσουν το “μικρό” με το συνεργιακό “σύνολο”, Για φοιτητές που δεν ζουν στον κολλεγιακό χώρο, προσφέρουν, για παράδειγμα, «κοινότητες μάθησης» [“learning communities”] με είκοσι ή τριάντα φοιτητές για κοινή ακαδημαϊκή και κοινωνική συνεργασία, περιλαμβανομένων και διαφόρων φοιτητικών δραστηριοτήτων, μερικές από τις οποίες με καθηγητές, με μορφωτικά, αθλητικά και ψυχαγωγικά προγράμματα και άλλα προγράμματα υπηρεσίας για μειονεκτούντα παιδιά [disadvantaged children].

Επιπλέον, στο περιβάλλον των πόλεων, όπου δεν υπάρχουν ακάλυπτες γειτονικές περιοχές και η γη είναι πυκνοκατοικημένη, είναι πολύ δύσκολο εγχείρημα το να διατηρήσει κανείς στενή συνεργασία με τους γείτονες και να φτάσει σε συμφωνία για πρόσθετες κατασκευές στον πανεπιστημιακό χώρο. Παρόλα αυτά, το Temple University και το Northeastern University, μεταξύ άλλων, έχουν προχωρήσει στη μεταλλαγή των αστικών χώρων τους, που δεν είχαν οικοτροφεία [commuter campuses], σε κατοικημένους χώρους [residential campuses]. Ένωσαν προγράμματα και ειδικούς χώρους για εξωτερικούς [commuter] φοιτητές, ώστε να επικοινωνούν με τους χιλιάδες νέους φοιτητές που ζουν στον ακαδημαϊκό χώρο για κοινή διανοητική και κοινωνική ανάπτυξη. *Αντιπαράβαλλε* αυτές τις τελευταίες εξελίξεις με τις προβλέψεις του Drucker και του Perelman, στη σημείωση 1, σχετικά με την αχρηστία των κατοικημένων πανεπιστημιακών χώρων.

15. Για Ευρωπαϊκές μορφές της “αυτονομίας” *δες* De Groof, Neave and Svec, *Democracy and Governance in Higher Education*, σελίδες 73-98 (Kluwer Law International, 1998).

16. Στην παρούσα και στην επόμενη υποδιαίρεση της ανάλυσης, οφείλω ιδιαίτερο χρέος στο άρθρο του Καθηγητή Martin Trow, “In Praise of Weakness: Chartering, the University of the United States, and Dartmouth College”, *Higher Education Policy* (2003). Ο Trow αναπτύσσει τη θεωρία ότι η δύναμη, η διαφορετικότητα, η προσβατικότητα και η αυτονομία της Αμερικανικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οφείλεται στην κατάσταση αδυναμίας που κυριαρχούσε στα πρώτα χρόνια της Δημοκρατίας [Republic]. Ο Trow καταγράφει, μεταξύ άλλων, τις ακόλουθες “αδυναμίες”: (α) τριάντα χρόνια ανεπιτυχών προσπαθειών του Προέδρου Washington και πέντε διαδόχων του να ιδρύσουν ένα κορυφαίο «Πανεπιστήμιο των Ηνωμένων Πολιτειών» [“University of the United States”], χρηματοδοτημένο από την κυβέρνηση με σκοπό να βοηθήσει στην ανάπτυξη του έθνους· (β) την απόφαση του Ανωτάτου Δικαστηρίου, που ακύρωσε την προσπάθεια της Πολιτείας του New Hampshire, να τροποποιήσει το καταστατικό [charter] που είχε χορηγηθεί στο Dartmouth College, με βάση την εκτίμηση ότι το καταστατικό ήταν ένα “ιδιωτικό” δικαίωμα που η πολιτεία δεν μπορούσε να το αποσύρει· (γ) την εγκατάλειψη των Ευρωπαϊκών και πρωτο-αποικιακών πρακτικών χορηγίας “περιορισμένων” καταστατικών και απευθείας ανάμειξης της πολιτείας στη διοίκηση των κολλεγίων και στην ακαδημαϊκή τους ποιότητα, και την ανάδειξή της σαν μοναδικής πηγής χρηματοδότησης· (δ) τη συνταγματική κατοχύρωση της αρμοδιότητας των πολιτειών, κι όχι του ομοσπονδιακού κράτους, στο θέμα εκπαίδευσης (με βάση



το 10<sup>th</sup> Amendment), και την περιφρόνηση κάθε ομοσπονδιακής παρέμβασης· (ε) μια “έκρηξη” δραστηριότητας, σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπίπτουσα με τη μετανάστευση δυτικά, και ένα δυνατό κίνητρο των πρώτων μετοίκων να ιδρύσουν κολλέγια, που οδήγησε σε “ασύδοτη χορήγηση καταστατικών, στην ανάκληση του «δημοσίου συμφέροντος» από τα νέα κολλέγια, και την απουσία κρατικής υποστήριξης”· (στ) τη συνεχή οικονομική κρίση των κολλεγίων και την ταυτόχρονη απροθυμία των δημοσίων αρχών να εγγυηθούν την επιβίωσή τους, κάτι που οδήγησε τα κολλέγια να στραφούν πιο πολύ στις γειτονικές κοινότητες για υποστήριξη· (ζ) εξάρτηση διαφόρων κολλεγίων όχι από την πολιτεία, αλλά από κάποια εκκλησία, πλούσιο ευεργέτη, και τα δίδακτρα των φοιτητών για την επιβίωσή τους· και (η) τη συνεπακόλουθη ανάγκη να αντικατοπτρίζουν τα κολλέγια τις ανάγκες των κοινοτήτων στα προγράμματα σπουδών και σε εξωτερικά προγράμματα για την ενίσχυση της γεωργίας και άλλων οικονομικών δραστηριοτήτων των κοινοτήτων. Αυτές οι “καταστάσεις αδυναμίας” οδήγησαν στην αυτοπεποίθηση, αυτονομία, πλατιά διαφορά σε σκοπούς και υποστήριξη, απάντηση σε ειδικές “αγορές” και προσαρμογή στους καιρούς. Αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν ήδη εμποδωμένα προτού εμφανισθούν στη σκηνή μετά τον Εμφύλιο Πόλεμο τα “πολιτειακά κολλέγια και πανεπιστήμια”, που παραμένουν σαν αρχέτυπα ποιότητας της σημερινής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Δες επίσης Herbst, *From Crisis to Crisis: American College Government, 1636-1819* (1982); Whitehead and Herbst, “How to Think about the Dartmouth College Case,” 26 *History of Education Quarterly* 333-349 (1986). Ο Whitehead παρατηρεί ότι “η διάκριση μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων ή πολιτειακών ιδρυμάτων δεν ήταν κοινώς αναγνωρισμένη πριν από τον Εμφύλιο Πόλεμο.” *Id.* σελίδα 3, με περικοπή από το Whitehead, *The Separation of College and State: Columbia, Dartmouth, Harvard, and Yale, 1776-1876* (1973). <http://links.jstor.org/sici?sici=0018-2680%28198623%2926%3A3%3C333%3AHTTATD%3E2.0.CO%3B2-C>

Σύγκρισε, Shuster, “Higher Education in the United States: Historical Excursions”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2) (2001). <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schuster.html> Για τη σχετική σπουδαιότητα του ατόμου και αυτονομων λαϊκών κινήματων, κι όχι του κράτους, στην εξέλιξη της Αμερικανικής κοινωνίας και πολιτικής μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα, δες Wiebe, *The Opening of American Society: From the Adoption of the Constitution to the Eve of Disunion* (1984).

Ο Whitehead, στο βιβλίο του *The Separation of College and State, ibid.*, αναλύει προσεκτικά τα καταστατικά των κολλεγίων και τις πράξεις τους κατά τον πρώτο αιώνα του έθνους (1776-1876), καταλήγοντας ότι η γνωστή πλέον διάκριση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ “ιδιωτικών” and “δημοσίων” ξεκίνησε μετά τον Εμφύλιο Πόλεμο, όταν ιδρύθηκαν τα λεγόμενα «land-grant» κολλέγια και πολιτειακά πανεπιστήμια [με την παροχή γαιών και κεφαλαίων]. Σήμερα, η διάκριση μεταξύ “δημοσίων” και “ιδιωτικών” ιδρυμάτων είναι ριζωμένη αρκετά καλά. Σε μερικές περιπτώσεις, πάντως, η σχέση μεταξύ πολιτείας και ιδρύματος μπορεί να είναι ασαφής, και αφήνει τη λύση στα δικαστήρια σε κατάλληλες περιπτώσεις.

Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι ένα ίδρυμα λαμβάνει μια ετήσια πολιτειακή επιχορήγηση \$37 εκατομμυρίων – σαν να είχε ένα εισόδημα του 5% από μια πολιτειακή προικοδότηση [state endowment] \$720 εκατομμυρίων – δεν έχει μετατρέψει το



University of Pennsylvania σε ένα “δημόσιο” ίδρυμα. Σαν αποτέλεσμα, το «Penn» δεν δεσμεύεται από πολιτειακούς νόμους που δεσμεύουν τα “δημόσια” ιδρύματα σε τέτοια θέματα, όπως η ενσωμάτωση των καθηγητών σε εργατική ένωση [faculty unionization] και η δημοσιότητα στοιχείων [information disclosure]. Ούτε πάλι οι διοικητικές πράξεις του Πανεπιστημίου της Πεννσυλβάνιας συνιστούν “πολιτειακές πράξεις” σε σχέση με την ανάγκη ακολουθίας των νομικών διαδικασιών [due process]. Ούτε και το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο επιβαρύνει τον φοιτητή με δίδακτρα και ειδικά τέλη \$28.000 (\$38.800 με τα έξοδα ζωής), σχεδόν τέσσερις φορές περισσότερα από κάθε δημόσιο πανεπιστήμιο, και έχει μια περιουσία από δωρεές [endowment] \$3.3 δισεκατομμυρίων δεν εμποδίζουν το «Penn» να πάρει μια ωραία ετήσια επιχορήγηση σαν “state-aided” ιδιωτικό πανεπιστήμιο.

Κατ’ αντίθεση, η αμφιβολία για τον χαρακτήρα του Temple University λύθηκε με δικαστική απόφαση: Temple είναι ένα “δημόσιο” ίδρυμα, και υπόκειται σε όλους τους πολιτειακούς νόμους (υπάρχουν δύο εργατικές ενώσεις καθηγητών), και οι πράξεις του πρέπει να ακολουθούν τις συνταγματικές επιταγές για νόμιμες διαδικασίες αναφερόμενες σε “πολιτειακή πράξη”. Προ του 1965, το Temple ήταν ένα “ιδιωτικό” ίδρυμα μολοντί ελάμβανε ετήσιες επιχορηγήσεις από την πολιτεία. Με αίτηση του Temple, η Πολιτεία της Πεννσυλβάνιας με νομοθεσία του 1965, αναγνώρισε το Temple ως ίδρυμα συνδεδεμένο με την πολιτεία [“state-related”] και ως «όργανο της Πολιτείας» [“instrumentality of the State”]. Αμέσως, η ετήσια πολιτειακή επιχορήγηση αυξήθηκε σημαντικά, τα δίδακτρα μειώθηκαν στα μισά και το μέγεθος του Κυβερνώτος (Εποπτικού) Συμβουλίου διευρύνθηκε με το ένα τρίτο των 36 μελών του διοριζομένων από την πολιτεία. Μέσα σε δέκα χρόνια, ένα ομοσπονδιακό δικαστήριο καθόρισε ότι οι διοικητικές διαδικασίες του Temple αναφορικά με την απόλυση ενός καθηγητή συνιστούσαν “state action” και παραβίαζαν τις νόμιμες διαδικασίες [due process of law] που εγγυάται το 14<sup>th</sup> Amendment του Συντάγματος. Το δικαστήριο έκρινε ότι η σημαντική, ετήσια επιχορήγηση, προστιθέμενη στις αρκετές άλλες συνήθεις σχέσεις μεταξύ του Temple και της πολιτείας, υπερίσχυε του γεγονότος ότι τα δύο τρίτα του Κυβερνώτος (Εποπτικού) Συμβουλίου του πανεπιστημίου είχαν ανεξάρτητη προέλευση και συνέχεια. *Isaacs v. Board of Trustees of Temple University*, 385 F. Supp. 473 (1974).

17. Το ίδρυμα, ασφαλώς, δεσμεύεται από όλους τους εφαρμοσίμους νόμους: αστικού και ποινικού δικαίου· νόμους σχετικούς με τα ιδιωτικά στοιχεία των φοιτητών, τα επαγγέλματα, την ασφάλεια, τα επικίνδυνα απόβλητα και την υγεία· εργατικούς, φορολογικούς, μεταναστευτικούς νόμους· τους νόμους που απευθύνονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα· κλπ.) και τα συμβόλαια με τους εργαζομένους (π.χ. συλλογικές συμβάσεις). *Δημόσια* ιδρύματα των οποίων οι αποφάσεις χαρακτηρίζονται σαν “πολιτειακή πράξη”, είναι υποχρεωμένα σύμφωνα με τη λειτουργία του Συντάγματος των *Ηνωμένων Πολιτειών* να σέβονται πλήρως όλες τις συνταγματικές εγγυήσεις (π.χ. ακροαματικές εξετάσεις που ικανοποιούν τις πιο περιοριστικές διαδικασίες του νόμου [“due process”]). *Ιδιωτικά* ιδρύματα που παίρνουν οποιαδήποτε ομοσπονδιακή χορηγία υποχρεούνται, από την άλλη μεριά, με λειτουργία του νόμου να συμμορφώνονται με εκείνους τους περιορισμούς που περιγράφονται στις σχετικές Πράξεις του Κογκρέσου (π.χ. ένας κοινός περιορισμός είναι “διάκριση και προτίμηση λόγω φυλετικής ταυτότητας [race] ή γένους [gender]”, αλλά όχι λόγω θρησκείας [“religion”]), γιατί περισσότερα από 100 κολλέγια



και πανεπιστήμια είναι οργανωμένα σαν θρησκευτικά ιδρύματα • “Due Process” ακροαματικές εξετάσεις μπορεί να μην είναι αναγκαίες).

Ανασκοπώντας τις αμφισβητήσεις των εκπαιδευτικών αποφάσεων ενός πανεπιστημίου, τα δικαστήρια σέβονται τη διακριτική ευχέρεια και κρίση του ιδρύματος – αντί να επιβάλουν τη δική τους – εκτός εάν η απόφαση του ιδρύματος είναι καταφανώς μια «κατάχρηση διακριτικότητας» [“abuse of discretion”] ή είναι «αυθαίρετη και ιδιότροπη» [“arbitrary and capricious”]. *Board of Curators of the University of Missouri v. Horowitz*, 435 U.S. 78 (1978). Δες, γενικά, Edwards and Nordin, *Higher Education and the Law* (1979); Kaplin and Lee, *The Law of Higher Education* (1995). Τον Ιούνιο του 2003, το Ανώτατο Δικαστήριο επανέλαβε αυτόν τον σεβασμό της κρίσης των ιδρυμάτων στην *Grutter v. Bollinger*: “Η εκπαιδευτική κρίση της νομικής σχολής ότι [η δημιουργία ενός ποικίλου σώματος φοιτητών] είναι ουσιαστική για την εκπαιδευτική αποστολή του, είναι κάτι το οποίο σεβόμαστε. [στο οποίο ενδίδουμε: defer]... Η θέση μας σήμερα είναι σύμφωνη με την παράδοσή μας να δίνουμε ένα βαθμό σεβασμού στις ακαδημαϊκές αποφάσεις ενός πανεπιστημίου, μέσα σε συνταγματικά καθορισμένα όρια”. *Id.* 539 U.S. (June 23, 2003)

18. Σύγκρισε De Groof, Neave and Svec, *id.* σελίδες 9-29, 93-116 (μοντέλα κολλεγιακά, διευθυντικά, της αγοράς, και κοινωνικής ωφέλειας), με Benveniste, *Professionalizing the Organization: Reducing Bureaucracy to Enhance Effectiveness*, σελίδες 165-194 (1987) (μοντέλα συνεταιρικά, διευθυντικά [senior staff], διπλής διακυβέρνησης [dual governance], κολλεγιακά, και γραφειοκρατικά), και Bensimon, “The Meaning of Good Presidential Leadership: A Frame Analysis”. *ASHE Reader* σελίδες 421-431 (1989) (γραφειοκρατικό, κολλεγιακό, πολιτικό, και συμβολικών πλαισίων). Ο καθηγητής Engler, στο πρόγραμμα του μαθήματος “Administration of Higher Education at Temple University,” προσθέτει “επιχειρηματικό” ως ένα ανερχόμενο μοντέλο στο σημερινό περιβάλλον. Δες επίσης “Statement on Government of Colleges and Universities”, American Association of University Professors (1977). <http://www.aaup.org/statements/Redbook/Govern.htm>.

19. Δες Ehrenberg, “Reaching for the Brass Ring: How the *U.S. News & World Report* Rankings Shape the Competitive Environment in U.S. Higher Education” (May 1, 2002). [http://www.ilr.cornell.edu/cheri/wp/cheri\\_wp17.pdf](http://www.ilr.cornell.edu/cheri/wp/cheri_wp17.pdf)

20. Δες Πίνακες 30-32, 35, 37 και 39. Hearn and Holdsworth, *id.* σημείωση 13, περιγράφει διαβαθμίσεις παρεμβολών από τις πολιτείες δια μέσου νόμων, εντολές δημόσιας πολιτικής και κίνητρα συνδεδεμένα με χρηματοδότηση.

21. Δες Doig, “He Who Pays the Piper: Federal Funding of Research”, Policy Analysis 22, *Cato Institute* (March 17, 1983): <http://www.cato.org/pubs/pas/pa022.html> Slivinski and Singleton, “Encouraging Research: Taking Politics out of R&D”, White Papers and Miscellaneous Reports, *Cato Institute* (September 13, 1999): Payne, “Earmarked Funding: Do U.S. Congressional Earmarks Increase Research Output at Universities?,” 29 *Science and Public Policy* No. 5, σελίδες 314-330 (October 2002). <http://ernesto.ingentaselect.com/vl=20015720/cl=70/nw=1/rpsv/catchword/beech/03023427/v29n5/s1/p314>

Σύγκρισε τα ακόλουθα: “Δύο Ομοσπονδιακοί Γερουσιαστές, που έχουν υποστηρίξει σθεναρά βιο-ιατρικές, σπουδές κατηγόρησαν σφοδρά την Πέμπτη επίσημους από τα



National Institutes of Health, λέγοντας ότι οι δεσμεύσεις που επιβλήθηκαν από την κυβέρνηση Bush στην έρευνα των «embryonic-stem-cells» μπορούν να επιβραδύνουν την πρόοδο σε ένα πολύ ελπιδοφόρο πεδίο της ιατρικής”. *Chronicle of Higher Education*, May 23, 2003. <http://chronicle.com/daily/2003/05/2003052301n.htm> Για επιπρόσθετη κριτική, *δες Institute of Science in Society*, <http://www.i-sis.org.uk/sitemap.php> • και Ho and Matthews, “The Academic-Industrial-Military Complex”, *Engineering Life & Mind*. <http://www.i-sis.org.uk/EngineeringLifeAndMind.php>

Υπάρχει ελευθερία για έρευνα κάθε είδους – με εξαίρεση σε εκείνα τα ιδρύματα, των οποίων η αποστολή ρητά περιορίζει την αμφισβήτηση θρησκευτικών δογμάτων ή θεματα πίστης. Αλλά το πρακτικό αποτέλεσμα του να χάσει κανείς τη χρηματοδότηση του NIH περιλαμβάνει το τρομερό πρόβλημα του να βρει εναλλακτικές πηγές χρηματοδότησης, και σε περίπτωση αποτυχίας, να περιορίσει το εύρος της έρευνας ή να ενδώσει στην πολιτική ατζέντα της κυβέρνησης. Σύγκρινε το post-hoc δίλημμα του Galileo (ελευθερία για ανακαλύψεις, αλλά υστερότερα τιμωρία στο “Letter to the Grand Duchess Cristina” (1615), *Discoveries and Opinions of Galileo*, σελίδες 175-216 (Translation, introduction and notes by Stillman Drake, 1957).

22. *Δες* τα σχόλια και τις πηγές στις σημειώσεις 11, 12 και 20, και στους Πίνακες 30-32.

Για να απεικονίσουμε και να αναλύσουμε πιο πολύ την αναφορά του κειμένου σε μία πανεθνική μετατόπιση του οικονομικού βάρους της κολλεγιακής εκπαίδευσης από το κράτος στον φοιτητή: σύγκρινε ένα φοιτητή 25 χρόνια πριν με ένα παρόμοιο φοιτητή σήμερα στο Temple University, ένα “ακριβό” δημόσιο ερευνητικό πανεπιστήμιο. Το 1968, έσοδα από την επιχορήγηση της πολιτείας ήταν διπλάσια των εσόδων από τα διδάκτρα των φοιτητών. Σιγά-σιγά, το ποσοστό 2-1 (πολιτεία-δίδακτρα) άλλαξε, και σήμερα είναι σχεδόν το αντίστροφο, 1-2 (πολιτεία-δίδακτρα). Το σχετικό βάρος των φοιτητών του Temple φαίνεται έτσι να έχει διπλασιαστεί, εάν υπολογιστεί στη φόρμουλα *μόνο η επιχορήγηση* της πολιτείας. Η πολιτεία, όμως, δίνει επίσης *ανευθείας παροχές* στους φοιτητές για κατάθεση στο κολλέγιο της επιλογής τους, μέσω της αντίστοιχης υπηρεσίας, the Pennsylvania Higher Education Assistance Association, “PHEAA”. <http://www.pheaa.org/stategrants/index.shtml>

Αν εξετάσουμε τις πηγές πληρωμής των προπτυχιακών διδασκτρών του Temple (τα οποία ήταν του ύψους \$182 εκατομμυρίων το 2002-03): \$14.6 εκατομμύρια προέρχονται από *τις πολιτειακές παροχές* της PHEAA (12.5% των συνολικών διδασκτρών) και \$17 εκατομμύρια από *τις ομοσπονδιακές παροχές* “Pell” προς τους φοιτητές (9%). Οι συνολικές κρατικές παροχές, λοιπόν, κάλυψαν το 21.5% των διδασκτρών των φοιτητών. Όταν αυτές οι συμβολές συμπεριληφθούν στον υπολογισμό, το αναφερθέν σχετικό βάρος των φοιτητών φαίνεται υπερβολικό. Αλλά πάλι, αν συγκρίνουμε το ποσοστό των παροχών της PHEAA στα έσοδα από δίδακτρα 25 χρόνια πριν (1978) με το τωρινό ποσοστό, βρίσκουμε ότι ούτε η αναλογία της PHEAA ούτε το ποσοστό φοιτητών που παίρνουν τέτοιες παροχές έχει αλλάξει σημαντικά. Κατ’ακολουθία, η “αναστροφή 2-1” φαίνεται ακριβής, άσχετα με το αν όλες οι παροχές περιλαμβάνονται μαζί με την πολιτειακή επιχορήγηση (στο πανεπιστήμιο).

Τι έχει πράγματι αλλάξει είναι το εξής: οι συνδυασμένες κρατικές παροχές δεν επαρκούν πια να καλύψουν το πλήρες κόστος διδασκτρών, ούτε καλύπτουν τις τεκμη-



ριωμένες “πλήρεις ανάγκες” όλων των φοιτητών. Το μέγιστο που θα μπορούσε να πάρει ένας φοιτητής του Temple το 2003 σε παροχές από αυτά τα προγράμματα είναι \$7.100: ΡΗΕΑΑ (πολιτεία) \$3.100, Pell (ομοσπονδιακό κράτος) \$4.000. Αυτό το ποσό είναι \$900 λιγότερο από το κόστος προπτυχιακών διδασκτρών (\$8.000) για ένα φοιτητή που κατοικεί στην Πεννσυλβάνια. Απ’ την άλλη μεριά, 25 χρόνια πριν, η μείγιστη παροχή από αυτά τα κρατικά προγράμματα *ξεπερνούσε* την τιμή διδασκτρών του Temple και εκάλυπτε επιπλέον εκπαιδευτικά έξοδα των φοιτητών. (John Morris, Financial Aid Officer of Temple University, memorandum to Liacouras, June 18, 2003).

Το προφίλ της Πεννσυλβάνιας σχετικά με την υποστήριξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περιγράφεται στα σχόλια του Πίνακα 35.

Για μια περιεκτική εθνική αναφορά στη βοήθεια των φοιτητών από όλες τις πηγές, και σε όλα τα κολλέγια και πανεπιστήμια το 2001-2002, *δες* “Trends in Student Aid, 2002”, *The College Board*. <http://www.collegeboard.com/press/cost02/html/CBTrendsAid02.pdf>

**23.** *Δες* Schrecker, *No Ivory Tower: McCarthyism and the Universities* (1986), και Fried (editor), *McCarthyism, The Great American Red Scare: A Documentary History* (1996). <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/USAmccarthyism.htm> Για μια άλλη εξήγηση, *δες* Geiger, “Witch Hunting the Universities”, 1 *The Scientist* 3, σελίδα 25 (December 15, 1986). [http://www.the-scientist.com/yr1986/dec/books6\\_861215.html](http://www.the-scientist.com/yr1986/dec/books6_861215.html)

Εξέτασε το ακόλουθο: *Memorial to Barrows Dunham*, June 5, 1996, reprinted in Princeton’s alumni review: [http://www.princeton.edu/~paw/archive\\_old/PAW95-96/16\\_9596/0605mem.html](http://www.princeton.edu/~paw/archive_old/PAW95-96/16_9596/0605mem.html)

“Ο Barrows Dunham ήταν για πολλά χρόνια Καθηγητής και Διευθυντής του Τμήματος Φιλοσοφίας του Temple University. Το βιβλίο του *Man Against Myth* (1947) πήρε επαίνους από τον Albert Einstein και τον Bertrand Russell. Το 1953, ο Dunham αρνήθηκε να καταθέσει ενώπιον της House Un-American Activities Committee, η οποία τον ερευνούσε με καταγγελίες για υπονομευτικές δραστηριότητες. Αυτές οι καταγγελίες εγέρθηκαν εναντίον του λόγω των φιλελευθέρων δημοσιευμάτων του και της δήθεν συμμετοχής του στο Κομμουνιστικό Κόμμα. Ο Καθηγητής Dunham πίστευε ότι οι διδάσκοντες είχαν το δικαίωμα να διδάσκουν χωρίς κρατική ρυθμιστική παρέμβαση. Μια ημέρα μετά από την επίκληση του συνταγματικού του δικαιώματος εναντίον της αυτο-ενοχοποίησης, απολύθηκε από το Temple University, η συνταξιοδότησή του εμποδίστηκε, και ο ίδιος κατηγορήθηκε για περιφρόνηση του Κογκρέσου [contempt of Congress]. Έζησε μετά με μερική διδασκαλική εργασία, έγραψε ένα αριθμό βιβλίων και φυλλαδίων, μεταξύ των οποίων *A Giant and Chains*, *Heroes and Heretics*, *Thinkers and Treasurers*, και *Ethics Dead and Alive*. Το 1955 ένα Ομοσπονδιακό Περιφερειακό Δικαστήριο απέριψε την κατηγορία για περιφρόνηση του Κογκρέσου, και το 1981 Temple University αποκατέστησε τη σύνταξή του και του απόδωσε τον τίτλο Professor of Philosophy Emeritus”.

Με δύο διορθώσεις, τα γεγονότα που παρουσιάζονται στο πνευματικό μνημόσυνο συμπίπτουν με την ανάμνηση του Καθηγητή Ιστορίας James W. Hilty (Hilty memorandum to Liacouras, May 27, 2003), και την ανάμνηση του συγγραφέα, ο οποίος το 1982 μελέτησε τον φάκελο του Dunham και πήρε συνέντευξη με τον δικηγόρο και με ένα σημαντικό μέλος της “Loyalty Committee”. Οι διορθώσεις είναι οι εξής: (i) ότι ο



Dunham δεν “ερευνήθηκε για υπονομευτικές δραστηριότητες”, αλλά κλήθηκε από την HUAC σαν «ειδικός μάρτυρας» [“expert witness”], ώστε να μαρτυρήσει τα ονόματα προσώπων που γνώριζε ότι ήταν μέλη του Κομμουνιστικού Κόμματος των ΗΠΑ, και (ii) ότι ο Dunham δεν «απολύθηκε» “αμέσως”, αλλά “τέθηκε σε διαθεσιμότητα” στις 28 Φεβρουαρίου 1953, την επόμενη ημέρα της άρνησής του να καταθέσει επικαλούμενος το δικαίωμα που του παρείχε το Fifth Amendment. Απολύθηκε οκτώ μήνες υστερότερα (23 Σεπτεμβρίου 1953), από το Κυβερνών (Εποπτικό) Συμβούλιο, ύστερα από μια κάποια “ακροαματική εξέταση” από την “Loyalty Committee” του πανεπιστημίου, αλλά μόνο με βάση την άρνησή του να συνεργασθεί με την απαίτηση της HUAC να απαντήσει στις ερωτήσεις στις 28 Φεβρουαρίου.

Ο Καθηγητής Hilty και ειδικά ο Fred Richard Zimring, και οι δύο του Temple, συντέλεσαν στο να ανακληθεί από το Temple η αδικαιολόγητη απόφαση εναντίον του Dunham 28 χρόνια μετά το γεγονός. Στα χρόνια πριν από τον πρόωγο θάνατό του το 1984, ο Zimring σταθερά και προσεκτικά αφιέρωσε όλη του τη δραστηριότητα στον σκοπό αυτό, περιλαμβανομένης και της διδακτορικής του διατριβής στο Columbia University: Zimring, *Academic Freedom and the Cold War: The Dismissal of Barrows Dunham from Temple University: A Case Study* (Ed.D. dissertation, Columbia University Teachers College, 1981). Schrecker, *id.*, ιδιαίτερα στις σελίδες 209-212, επανεξετάζει την περίπτωση Dunham (βασιζόμενος στη λεπτομερή εργασία του Zimring), και περιγράφει επίσης κι άλλες περιπτώσεις προγραφών [“blacklisting”].

Το 1953 το Temple ήταν ένα *ιδιωτικό* πανεπιστήμιο· έγινε “state-related” δώδεκα χρόνια πιο ύστερα. Σήμερα, πράξη του Temple University αντίστοιχη αυτής του 1953 θα συνιστούσε «πολιτειακή πράξη» [“state action”] υποκείμενη στο Σύνταγμα, και η αυθαίρετη διαθεσιμότητα του Dunham και η διαδικασία που οδήγησε στην απόλυσή του θα παραβίαζαν τη νόμιμη διαδικασία [due process of law] που εγγυάται το Σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών. *Δες επίσης 1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure, with 1970 Interpretive Comments.* <http://www.aaup.org/statements/Redbook/1940stat.htm>

Για ένα πρόσφατο παράδειγμα ξενοφοβίας κατευθυνόμενο εναντίον των πανεπιστημίων, διάβασε την ακόλουθη αναφορά στο *Chronicle of Higher Education*: “ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενα προγράμματα διεθνών σπουδών σε Αμερικανικά κολέγια και πανεπιστήμια είναι προκατειλημμένα εναντίον της εξωτερικής πολιτικής της Αμερικής και θα πρέπει να είναι πιο στενά ρυθμισμένα. Τα προγράμματα ξένων γλωσσών και περιφερειακών μελετών, που υποστηρίζονται με βάση τον Title VI της Higher Education Act, ‘τείνουν να προμηθεύουν ακραίες και μονομερείς κριτικές της Αμερικανικής εξωτερικής πολιτικής’, Stanley Kurtz, ένας ερευνητής στο Hoover Institution του Stanford University, είπε στην Υποεπιτροπή για Ειδική Εκπαίδευση. Είπε ότι τα κέντρα σπουδών δεν ήταν μόνο ιδεολογικά προκατειλημμένα, αλλά επίσης προσπάθησαν να υπονομεύσουν την Αμερικανική εξωτερική πολιτική με το να αποτρέπουν ενεργά φοιτητές από του να εργαστούν για την ομοσπονδιακή κυβέρνηση”. *Id.* June 20, 2003. <http://chronicle.com/daily/2003/06/2003062002n.htm>

24. Στο “Federal Programs for Education and Related Activities”, το Υπουργείο Παιδείας αναφέρει μόνο δύο περιπτώσεις ομοσπονδιακών νόμων μεταξύ 1787 και 1861, τρεις από το 1862 μέχρι το 1910, δώδεκα μεταξύ 1911 και το “GI Bill of



Rights” του 1944, και 125 από το 1945 έως το 2000. *NCES 2002, id.* Κεφάλαιο 4 <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest/2001/ch4.asp>

Στις αρχές της δεκαετίας του 60, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση παρεμβλήθηκε για να αναγκάσει την εισδοχή στα παραδοσιακά λευκά κρατικά πανεπιστήμια της Αλαμπάμας, της Γεωργίας και του Μισσισιππή των πρώτων μαύρων φοιτητών, των οποίων είχαν αρνηθεί την εισδοχή αποκλειστικά λόγω της φυλετικής τους ταυτότητας [*race*]. Η βάση για αυτόν τον εξαναγκασμό εισδοχής ήταν η παραβίαση από τις πολιτείες αυτές της αρχής της ίσης προστασίας από τον νόμο {equal protection of the law} που εγγυάται σε όλα τα πρόσωπα το 14<sup>th</sup> Amendment του Συντάγματος των Ηνωμένων Πολιτειών. Σαράντα χρόνια αργότερα, αντίπαλοι της πολιτικής «θετικών διακρίσεων» {“affirmative action”}, περιλαμβανομένων και των *Grutter v. Bollinger*, and *Gratz v. Bollinger* (και τα δύο στο 539 U.S., June 23, 2003), επικαλέστηκαν το ίδιο 14<sup>th</sup> Amendment στην προσπάθειά τους να εμποδίσουν την εισδοχή των μαύρων φοιτητών, των οποίων η «προνομιακή μεταχείριση» με αποκλειστική βάση τη φυλετική τους ταυτότητα [*race*] είχε ως αποτέλεσμα την άρνηση εισδοχής «πιο επιτυχημένων» λευκών φοιτητών κατά παράβαση της ίσης προστασίας του νόμου.

25. Η υπόθεση της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Michigan είναι: *Grutter v. Bollinger*, 539 U.S. (23 Ιουνίου 2003). Στη συνοδεύουσα υπόθεση, *Gratz v. Bollinger*, το Ανώτατο Δικαστήριο αποφάνθηκε ότι η πολιτική εισδοχής προπτυχιακών φοιτητών παραβίαζε την αρχή της ίσης προστασίας του νόμου που εγγυάται το Σύνταγμα, γιατί «διανέμει αυτόματα 20 μόρια ή το ένα πέμπτο των μορίων που χρειάζονται για την εισδοχή κάθε υποψήφιου από μια ‘υπο-αντιπροσωπευόμενη μειονότητα’ με αποκλειστική βάση τη φυλετική του ταυτότητα, [και είναι επομένως] όχι περιορισμένα φτιαγμένη [not narrowly tailored] για τη δημιουργία εκπαιδευτικής διαφορετικότητας». Για σχόλια και πηγές αναφορικά με τις Θετικές Διακρίσεις [Affirmative Action], δες τον Πίνακα 17.

26. Σύγκρινε το Τέξας (που έχει ένα συντονιστικό συμβούλιο με πολλές αρμοδιότητες και επιρροή) με την Πεννσυλβάνια (που δεν έχει τίποτα) και τη Μινнесότα (όπου το σύστημα ανώτερης εκπαίδευσης είναι συνταγματικά ανεξάρτητο). <http://www.mnscu.edu/System/MnSCUHistory.html>

Η θέση της Αμερικανικής Εταιρείας Πολιτειακών Κολλεγίων και Πανεπιστημίων είναι παρόμοια με αυτήν των άλλων εθνικών εκπαιδευτικών εταιρειών σχετικά με τον καθορισμό πρεπόντων και μη πρεπόντων λειτουργιών των Πολιτειακών Συντονιστικών Συμβουλίων. Δες <http://www.aascu.org/ppa03/governance.htm>. Δες επίσης τη σημείωση 27.

27. Για έναν Οδηγό των αρμοδιοτήτων των Κυβερνώντων (Εποπτικών) Συμβουλίων σχετικά με την επίβλεψη των πράξεων των ιδρυμάτων τους, δες το *AGB Statement on Institutional Governance* (1998) από την έγκυρη Εταιρεία Κυβερνώντων Συμβουλίων [Association of Governing Boards] – έναν από τους πολλούς εθνικούς οργανισμούς, αφιερωμένους στην υπεράσπιση διαφόρων ειδικών θεμάτων της ανώτερης εκπαίδευσης. <http://www.agb.org/governance.cfm>

Ένα άλλο δημοσίευμα από την Εταιρεία Κυβερνώντων Συμβουλίων αναφέρεται στις εξωτερικές επιρροές: *Governing in the Public Trust: External Influences on Colleges and Universities* (2001). <http://www.agb.org/governance.cfm>



Μια περιγραφή ανταλλαγών στη συνεχιζόμενη διεκυστίδα μεταξύ μερικών πολιτειακών κυβερνήσεων και των δημοσίων πανεπιστημίων τους, αναφορικά με την εξουσία καθορισμού των διδασκτρων, έκδοσης ομολόγων [bonds] για κτίρια και διαφόρων προμηθειών, δίνεται στο άρθρο του Couturier, “Balancing State Control with Society’s Needs”, *Chronicle of Higher Education* (June 27, 2003).

Για την απεικόνιση μιας τέτοιας πολιτειακής πίεσης πάνω σε ένα δημόσιο πανεπιστήμιο αναφορικά με ένα από τα ευνοούμενα θέματα κριτικής του Derek Bok (δες Bok, *id.σημείωση* 12) – μεγάλης προβολής κολλεγιακό ποδόσφαιρο – και την αποδυνάμωση του σχετικού αθώου ερασιτεχνισμού (για πολύ καιρό η εξαίρεση, κι όχι ο κανόνας στα κολλέγια), δες Jensen, “ACC-Big East fight is taking on look of political war”, *Philadelphia Inquirer* (June 22, 2003). Η αντιδικία τονίζει την υποχρέωση του Κυβερνώντος (Εποπτικού) Συμβουλίου και του Προέδρου να υπερασπίζονται κάθε φορά το συμφέρον του ιδρύματός τους, κι όχι το συμφέρον του κράτους. Τονίζει ακόμα την τάση των πολιτικών να χρησιμοποιούν ένα πολιτικά δημοφιλές θέμα δήθεν «για το συμφέρον του κράτους και των πολιτών». <http://www.philly.com/mld/philly/sports/colleges/6140954.htm>

**28.** Η σημείωση 2 δίνει μια εξήγηση σχετικά με το πότε, γιατί και πως οι όροι «κολλέγιο» και «πανεπιστήμιο» χρησιμοποιούνται στην Αμερική.

Σαν έκφραση της συνεχιζόμενης ενοποίησης [integration] της Ευρώπης, η “Bologna Declaration of 1999” (“Joint Declaration of the [35] European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19<sup>th</sup> of June 1999”) συνιστούσε τις ακόλουθες αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση:

- Υιοθέτηση ενός συστήματος που βασίζεται ουσιαστικά σε δύο κυρίως κύκλους σπουδών, προπτυχιακό και μεταπτυχιακό. Πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο απαιτεί επιτυχή συμπλήρωση του πρώτου κύκλου σπουδών, που διαρκούν τρία χρόνια το λιγότερο. Το πτυχίο που χορηγείται μετά τη συμπλήρωση του πρώτου κύκλου θα συνδέεται επίσης κατά κάποιο τρόπο με την Ευρωπαϊκή αγορά εργασίας σαν ένα πρέπον επίπεδο απαιτούμενων προϋποθέσεων. Ο δεύτερος κύκλος θα πρέπει να οδηγεί στο master ή στο διδακτορικό πτυχίο όπως σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες.
- Δημιουργία ενός συστήματος «πιστωτικών μονάδων» [credits] παρακολούθησης και βαθμολογίας – όπως στο σύστημα ECTS – σαν πρέπον μέσο προαγωγής της μεγαλύτερης δυνατής κινητικότητας των φοιτητών. Credits θα μπορούσαν να κερδισθούν σε μη ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, περιλαμβανομένης και της «συνεχιζόμενης μάθησης» [lifelong learning], υπό τον όρο ότι αναγνωρίζονται από τα αρμόδια πανεπιστήμια που χορηγούν το πτυχίο.
- Προαγωγή κινητικότητας με την υπέρβαση των εμποδίων στην αποτελεσματική εξάσκηση της ελεύθερης διακίνησης, με ειδική προσοχή στα ακόλουθα:
  - αναφορικά με τους φοιτητές, πρόσβαση σε ευκαιρίες σπουδών και εξειδικευμένης μάθησης και σε παρόμοιες υπηρεσίες.
  - αναφορικά με τους καθηγητές, ερευνητές και διοικητικό προσωπικό, αναγνώριση και εκτίμηση της αξίας των περιόδων κατά τις οποίες έκαναν έρευνα,



διδασκαλία ή εξειδικευμένη μάθηση μέσα στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο, χωρίς να επηρεάζονται τα κατοχυρωμένα δικαιώματά τους.

- Προαγωγή της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στην πιστοποίηση ποιότητας [quality assurance] με σκοπό την ανάπτυξη παρομοίων κριτηρίων και μεθοδολογιών.
- Προαγωγή των αναγκαίων Ευρωπαϊκών διαστάσεων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά όσον αφορά στην ανάπτυξη μαθημάτων και πακέτων γνωστικών αντικειμένων, δι-ιδρυματικής συνεργασίας και ενοποιημένων προγραμμάτων σπουδών, εξειδικευμένων πρακτικών γνώσεων, και έρευνας...

[http://www.cepes.ro/information\\_services/sources/on\\_line/bologna.htm](http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/bologna.htm)

Δες ακόμα το “Prague Communiqué” του 2001: “Towards the European Higher Education Area”, in *Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. [http://www.aic.lv/ace/WP/net\\_meet/English/It\\_5\\_3P.htm](http://www.aic.lv/ace/WP/net_meet/English/It_5_3P.htm)

Δες επίσης το κείμενο στη σημείωση 13.

**29.** Για μια συζήτηση της λεγόμενης «αρρώστιας διπλώματος» [“diploma disease”] και άλλων κινδύνων που πηγάζουν από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις βασισμένες σε κρατικούς σχεδιασμούς αντί για τους κανόνες της ελεύθερης αγοράς, δες Dore, *The Diploma Disease* (1976); Dore, “Reflections on the Diploma Disease Twenty Years Later”, *4 Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, #1, pages 189–218 (1997); Little, “The Diploma Disease Twenty Years On: An Introduction”, *4 Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, σελίδες 5– 22 (1997).

**30.** Για μια εικόνα της οικολογίας της αγοράς στην πράξη, εξέτασε τις ανάγκες εργατικού δυναμικού στους διάφορους τομείς της βιομηχανίας της Αμερικής, τη σημαντική αύξηση του αριθμού των συνταξιούχων, τη μανιώδη εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, την ανάγκη που έχει η ανώτερη εκπαίδευση να προσαρμοστεί σ’ αυτά τα δεδομένα, την επίδραση των συνομηλίκων στην επιλογή σταδιοδρομίας και τις μεταλλάσσουσες μορφές επιτυχούς στρατηγικού σχεδιασμού:

- [Me] “την ασταμάτητη πρόοδο στην τεχνολογία που επηρεάζει κάθε πλευρά της βιομηχανίας – από τον σχεδιασμό και την παραγωγή μέχρι τη διαχείριση των προϊόντων, την παράδοσή τους και τη συντήρησή τους, τα σημερινά βιομηχανικά επαγγέλματα είναι επαγγέλματα τεχνολογίας, και οι εργαζόμενοι σε οποιοδήποτε επίπεδο πρέπει να έχουν μια εκτεταμένη σειρά δεξιοτήτων [skills] αναγκαίων για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων ενός όλο και πιο πολύπλοκου περιβάλλοντος”. Αυτή είναι η εισαγωγή της Εθνικής Εταιρείας Βιομηχανών [National Association of Manufacturers (NAM)] της Αμερικής στην έναρξη της προσπάθειάς της να ελκύσει 4-6 εκατομμύρια εργαζόμενους στον τομέα μέχρι το 2010, και 10 εκατομμύρια μέχρι το 2015-2020 – εργαζόμενους με μετα-λυκειακή εκπαίδευση ή εκγύμναση.
- Αλλά μια έρευνα της NAM ανακάλυψε μια [θεώρηση της βιομηχανίας] “βεβαρυσμένη με αρνητικές εντυπώσεις και ολικά συνδεδεμένη με το παλιό στερεότυπο της «γραμμής συναρμολόγησης» [assembly line], και που βρίσκεται σε κατάσταση παρακμής. Όταν ρωτήθηκαν να περιγράψουν διάφορες εικόνες συνδεδεμένες με μια καριέρα στη βιομηχανία, πολλοί φοιτητές χρησιμοποίησαν φράσεις όπως «μια ζωή καταδίκη», σαν να είσαι «σιδεροδεμένος μαζί με άλλους» ή «δούλος της



γραμμής παραγωγής» ή ακόμα «σαν να είσαι ρομπότ». [Κι όμως,] η πραγματικότητα της βιομηχανίας σήμερα είναι τεράστια διαφορετική από αυτήν την εικόνα. Μια βιομηχανική εταιρεία είναι βασική πηγή καινοτομιών υψηλής τεχνολογίας, δημιουργίας πλούτου, αλλά και διάφορων σταδιοδρομιών με πολύ ενδιαφέρον... Η βιομηχανία συνεισφέρει περισσότερο από το ένα τέταρτο της συνολικής οικονομικής παραγωγής του έθνους”.

- Ποια ήδη εργασίας είναι, και θα είναι, σε ζήτηση; Η λίστα περιλαμβάνει εκατοντάδες στη νέα οικονομία της «γνώσης»: ικανοί μάντζερς, μηχανικοί, τεχνικοί, ειδικευμένοι τεχνίτες, CAD-CAM σχεδιαστές, μηχανικοί πωλήσεων, τεχνικοί ρομπότ, μάντζερς παραγωγής λογισμικών προγραμμάτων, επιστήμονες, ειδικοί επιστήμονες της πληροφορικής, αρχιτέκτονες, σχεδιαστές φωτισμού, ιατρικοί εικονογράφοι, σχεδιαστές πολυμέσων, συγγραφείς πολυμέσων, χημικοί, βιοτεχνολόγοι, βιομήχανοι-βιοτέχνες. Δες Keeping America Competitive: “How a Talent Shortage Threatens U.S. Manufacturing”. *A White Paper, From the National Association of Manufacturers, the Manufacturing Institute and Deloitte & Touche* [http://www.nam.org/Docs/ManufacturingInstitute/26411\\_CWS\\_White.pdf?DocTypeID=9](http://www.nam.org/Docs/ManufacturingInstitute/26411_CWS_White.pdf?DocTypeID=9)

Με τους νέους επηρεασμένους αρνητικά και κοιτάζοντας να σταδιοδρομήσουν αλλού, συχνά για λάθος λόγους, και τα κολλέγια να παράγουν ανεπαρκείς αριθμούς αποφοίτων που να είναι και προετοιμασμένοι και ενδιαφερόμενοι για μια σταδιοδρομία στη βιομηχανία, που στρέφεται η NAM για βοήθεια στη στρατηγική της προσπάθεια να ικανοποιήσει τις ανάγκες της σε εργατικό προσωπικό; Η απάντηση είναι: στα κολλέγια και πανεπιστήμια, που με τη σειρά τους θα προσαρμοστούν, ώστε να γεφυρώσουν το κενό μεταξύ των αναγκών των επιχειρήσεων, του ενδιαφέροντος των φοιτητών και της ικανότητας των αποφοίτων τους να επανδρώσουν και να καθοδηγήσουν τους αναπτυσσόμενους τομείς της οικονομίας της Αμερικής.

**31.** Η θεωρητική συζήτηση συνεχίζεται σχετικά με το αν η εκπαίδευση *οδηγεί* στην αύξηση των ευκαιριών εργασίας, ατομικού εισοδήματος και οικονομικής ανάπτυξης ή αντίθετα αν η προϋπάρχουσα και ανεξάρτητη παραγωγή, δομή εργασίας και ταξικές διακρίσεις είναι πιο σημαντικοί παράγοντες στην *απονομή* εργατικών ευκαιριών στα άτομα και στη διανομή τους στις ανοιχτές θέσεις εργασίας.

Η πρώτη άποψη έχει προταθεί από υποστηρικτές της «θεωρίας ανθρωπίνου κεφαλαίου» [human capital theory] στην αρχική της και στην υστερότερη επεξεργασμένη μορφή της : Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (1964) (1993 printing) ; Schultz, *The Economic Role of Education* (1963); Psacharopoulos, “The Contribution of Education to Economic Growth: International Comparisons”, in Kendrick (ed.), *International Comparisons of Productivity and Causes of the Slowdown* (1984), pages 335-355; Psacharopoulos, “Returns to Investment in Education: A Global Update”, 22 *World Development*, 9, pages 1325-1343 (1994).

Η δεύτερη άποψη – που προσφέρει, μεταξύ των άλλων, μια κριτική της “human capital theory” – έχει υποστηριχθεί πρωταρχικά από Μαρξιστές και Νεομαρξιστές οικονομολόγους και κοινωνιολόγους: Bowles and Gintis, *Schooling in Capitalist America* (1976); Bowles and Gintis, “The Problem of Human Capital Theory – A Marxian Critique”, 65 *American Economic Review*, σελίδες 74-82 (1975); DeYoung, “Empirical, Theoretical and Practical Weaknesses in Human Capital Theory”, in DeYoung, *Eco-*



*nomics and American Education*, σελίδες 119-134 (1989). Για το επιχείρημα ότι υπάρχει υπερβολική εκπαίδευση, δες Livingstone, "Beyond Human Capital Theory: The Underemployment Problem", forthcoming in the *International Journal of Contemporary Sociology* (προσιτό μέσω του διαδικτύου).

Από την οπτική μου γωνία, παρατηρώ πως η πρώτη άποψη βασίζεται σε ένα μοντέλο αύξησης [*growth model*] της οικονομίας σε μια δυναμική κοινωνία; Η δεύτερη βασίζεται σε ένα κατά το πλείστον στατικό μοντέλο [*static model*]. Πιο από τα δύο είναι προτιμητέο, θα το αφήσω σ' εσάς.



## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

---

### Δεδομένα και Σχόλια

Το δεύτερο μέρος περιέχει μια σειρά από επιλεκτικά δεδομένα, σε σαράντα πίνακες, και επεξηγηματικά σχόλια, που αναφέρονται στις Ηνωμένες Πολιτείες και την τριτοβάθμια εκπαίδευση εκεί. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στην τυπογραφική φόρμα *sans serif*, τα δε σχόλια και οι σημειώσεις του συντάκτη στην κοινή φόρμα.

Μερικά δεδομένα είναι εκτιμήσεις ή στηρίζονται σε στοιχεία που παρέχουν τα διάφορα ιδρύματα, άλλα προέρχονται από τις αρμόδιες κρατικές αρχές. Πολλοί πίνακες αντικατοπτρίζουν στοιχεία που έχουν δημοσιευθεί αλλού. Η χρήση «κατά προσέγγιση αριθμών» ή «μέσων όρων» οδηγεί μερικές φορές σε διαφορές στα αποτελέσματα, όταν η ίδια πρακτική εμφανίζεται σε πολλαπλές πηγές. Γι' αυτό, η προέλευση των δεδομένων σημειώνεται σε κάθε περίπτωση.



Α.  
ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ  
ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΕΙΩΝ\*

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Πληθυσμός

Γυναίκες	51%
Άνδρες	49%
Σύνολο	285 εκατομμύρια (Μάιος 2003, εκτ.)

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Ηλικία πληθυσμού

Κάτω των 18 ετών	26%
18 μέχρι 24 ετών	9%
25 μέχρι 44 ετών	30%
45 μέχρι 64 ετών	23%
65 ετών και άνω	12%

.....  
\* Πηγές για τους Πίνακες 1-16, εκτός του Πίνακα 7 του οποίου οι πηγές καθορίζονται εκεί:

Πίνακες 1-3, 8-16: United States Census 2000 (*Supplementary Survey 2001*). <http://www.census.gov/acs/www/Products/Profiles/Single/2001/SS01/Narrative/010/NP01000US.htm>

Πίνακες 4-6: QT-02. Profile of Selected Social Characteristics: 2000, Supplementary Survey Summary Tables. [http://factfinder.census.gov/servlet/QTTable?ds\\_name=ACS\\_C2SS\\_EST\\_G00\\_&geo\\_id=01000US&qr\\_name=ACS\\_C2SS\\_EST\\_G00\\_QT02](http://factfinder.census.gov/servlet/QTTable?ds_name=ACS_C2SS_EST_G00_&geo_id=01000US&qr_name=ACS_C2SS_EST_G00_QT02)

QT-P9. Hispanic or Latino by Type: 2000 for «Spaniard» and «Spanish». [http://factfinder.census.gov/servlet/QTTable?ds\\_name=D&geo\\_id=D&qr\\_name=DEC\\_2000\\_SF1\\_U\\_QTP9&\\_lang=en](http://factfinder.census.gov/servlet/QTTable?ds_name=D&geo_id=D&qr_name=DEC_2000_SF1_U_QTP9&_lang=en)



## ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Φυλετική δημογραφία (βάσει αυτοχαρακτηρισμού)

“Μεταξύ αυτών που ανέφεραν μία φυλετική ομάδα μόνο, 78% ήταν Λευκοί, 12% ήταν Μαύροι ή Αφροαμερικανοί, 1% ήταν αυτόχθονες Αμερικανοί (Ινδιάνοι) ή αυτόχθονες της Αλάσκας, 4% ήταν Ασιάτες, λιγότεροι του 0.5% ήταν αυτόχθονες της Χαβάης ή άλλων νήσων του Ειρηνικού, και 5% ήταν “κάποιας άλλης φυλής”. Δύο στους εκατό δήλωσαν δύο ή περισσότερες φυλές προέλευσης. 13% των κατοίκων των ΗΠΑ ήταν «Hispanic» [Λατινο-Αμερικανικής προέλευσης], 69% του πληθυσμού ήταν Λευκοί non-Hispanic. Άτομα που θεωρούνται «Hispanic» μπορεί να είναι διαφορετικής φυλετικής ταυτότητας”. *U.S. Census 2000, Supplementary Survey, 2001*

[Το σύνολο του 102.5% είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι πολλά άτομα αυτοχαρακτηρίστηκαν ότι ανήκαν σε «δύο ή περισσότερες φυλετικές ομάδες» – ΣΣ]:

Λευκοί	78%
Αφροαμερικανοί ή μαύροι	12%
Αυτόχθονες Αμερικανοί ή της Αλάσκας	1%
Ασιάτες	4%
Αυτόχθονες Χαβάης ή Νήσων Ειρηνικού	↓ 0.5%
Κάποια άλλη φυλετική ομάδα	↓ 5%
Δύο ή περισσότερες φυλετικές ομάδες	2%

“Hispanics” είναι ένας μεικτός όρος που περιέχει διάφορες φυλετικές ομάδες και δεν αποσυντίθεται εύκολα σε αυτές. (Δες την εξήγηση του U.S. Census Bureau).

Hispanic (38 εκατομμύρια επί συνόλου 285 εκατομμυρίων)	13%
--	-----

↓ = λιγότερο του: Το βέλος προς τα κάτω δηλώνει ότι ο κατά προσέγγιση αριθμός είναι ανώτερος του πραγματικού αριθμού.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Πληθυσμός γεννηθέντων σε άλλη χώρα και περιοχή γεννήσεώς τους**

[30 εκατομμύρια, 11% του συνόλου]

Ευρώπη	15.8%
Ασία	27.3%
Αφρική	2.8%
Αυστραλία-Νέα Ζηλανδία	0.6%
Λατινική Αμερική	50.8%
Βόρειος Αμερική	2.7%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Γλώσσες που ομιλούνται στο σπίτι (σε πληθυσμό 5 ετών και άνω)**

Αγγλική μόνο	82%
Άλλη γλώσσα (όχι αγγλική)	18%
Ομιλεί την αγγλική αλλά όχι «τόσο καλά»	8%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Εθνική καταγωγή (αυτο-αναφέρεται σαν «πρώτη ή δεύτερη εθνική καταγωγή»: 9 από τις 27 μεγαλύτερες ομάδες)**

	εκατομμύρια
English [Αγγλική] (#3)	28
French [Γαλλική] (#6)	↓ 10
German [Γερμανική] (#1)	46
Greek [Ελληνική] (#23)	↓ 1.2
Irish [Ιρλανδική] (#2)	33
Italian [Ιταλική] (#5)	16
Polish [Πολωνική] (#7)	9
Portuguese [Πορτογαλλική] (#21)	1.3
“ΗΠΑ ή Αμερικανική” (#4)	20
Spanish [Ισπανική] (όχι “Hispanic”)	0.8

(δεν ανήκει στις 27 μεγάλες ομάδες πληθυσμού)



ΠΙΝΑΚΑΣ 7. **Θρησκεία**

[Ο νόμος απαγορεύει στο Γραφείο Απογραφής Πληθυσμού «να ερωτήσει σχετικά με τη θρησκεία ή τη θρησκευτική προτίμηση» των ατόμων—ΣΣ].

Από τον συνολικό πληθυσμό των ΗΠΑ άνω των 18 ετών,

πόσοι δήλωσαν ότι	<b>1990</b>	<b>2001</b>
ανήκουν σε κάποια θρησκεία	90%	81%
Χριστιανοί	86%	77%
άλλες θρησκείες	3%	4%
χωρίς θρησκεία	8%	14%
αρνήθηκαν να απαντήσουν	2%	5%

Πηγή: “Self Described Religious Affiliations of U.S. Adult Population”, The Graduate School and University Center of the City University of New York (2001). [http://www.gc.cuny.edu/studies/key\\_findings.htm](http://www.gc.cuny.edu/studies/key_findings.htm)

Πόσο συχνά πηγαίνετε στην εκκλησία ή στην συναγωγή;

Τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα	31%
Σχεδόν κάθε εβδομάδα	9%
Περίπου μια φορά τον μήνα	16%
Σπάνια	28%
Ποτέ	16%

Πηγή: Gallup Organization, τηλεφωνική σφυγμομέτρηση ενηλίκων (March 15, 2003). <http://ad.doubleclick.net/adi/ajc.cni/sports;ap=gatech;pg=sports;sub=gatech;fromsite=ajc;dcopt=ist;swrd=;sz=468x60;tile=9;ord=1880022604?>

Ενήλικες Αμερικανοί που θεωρούν τον εαυτό τους

“θρησκευόμενο”	50%
“πνευματικό (spiritual), αλλά μη θρησκευόμενο”	33%
“ούτε πνευματικό ούτε θρησκευόμενο”	10%

Πηγή: USA Today/Gallup Poll (January 2002), in Grossman, “Charting the Unchurched in America,” USA Today, (March 7, 2002).

<http://www.usatoday.com/life/dcovthu.htm>

See also: [http://www.adherents.com/rel\\_USA.html](http://www.adherents.com/rel_USA.html)



ΠΙΝΑΚΑΣ 8. **Απασχόληση κατά τύπο εργασίας**

Εργαζόμενοι σε ιδιωτικές επιχειρήσεις	78%
Εργαζόμενοι σε κρατικές υπηρεσίες	15%
Αυτο-απασχολούμενοι	6.9%
Μέλη οικογενείας χωρίς πληρωμή	↓ 0.1%
σύνολο εργαζομένων	131 εκατομμύρια

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. **Απασχόληση κατά κλάδο εργασίας**

Εκπαιδευτικές, κοινωνικές, και υπηρεσίες υγείας	20%
Βιομηχανία	14%
Λιανικό εμπόριο	12%
Επαγγελματικές και επιχειρηματικές υπηρεσίες	10%
Τουρισμός και ψυχαγωγία	8%
Οικοδομές-Έργα	7%
Τράπεζες, ασφάλειες, ακίνητα, ενοικιάσεις	7%
Μεταφορές, αποθήκες και κοινωφελείς υπηρεσίες	5%
Δημόσια διοίκηση	5%
Χονδρικό εμπόριο	4%
Πληροφορίες	3%
Γεωργία, δάση, αλιεία και μεταλλεία	2%
Άλλες υπηρεσίες (εκτός δημόσιας διοίκησης)	5%

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. **Εισόδημα**

Κατά κεφαλήν προσωπικό εισόδημα	\$30,271
Μέσο οικογενειακό (household) εισόδημα	\$42,317

ΠΙΝΑΚΑΣ 11. **Ποσοστά πενίας (poverty rates)**

“Το 2001, 12% του πληθυσμού ήταν φτωχοί (κάτω του ορίου πενίας). 17% των οικογενειών (households) στις ΗΠΑ παίρνουν δημόσια βοήθεια λόγω πενίας ή κάποια βοήθεια σε είδος”. Το 2002, το επίσημο «όριο πενίας» (“poverty threshold”) για μια οικογένεια τεσσάρων ατόμων ήταν \$18,250. “Το βασικό κόστος ζωής για μια οικογένεια με δύο γονείς και δύο παιδιά κυμαίνεται μεταξύ \$27.000 και \$52.000 τον χρόνο, ανάλογα με τον τόπο (και κοινότητα) διαμονής, σύμφωνα με τις περισσότερες εκτιμήσεις”.

Στο σύνολο του πληθυσμού (32.5 εκατομμύρια το 2001)	12%
Άτομα 65 ετών και άνω	10%
Παιδιά κάτω των 18 ετών	16%
Ποσοστό του συνόλου των οικογενειών	9%
Σε οικογένειες με επικεφαλής γυναίκες	27%



## ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Ποσοστά ανικανότητας (disability rate)

Ποσοστό ανικανότητας σε άτομα ηλικίας άνω των 5 ετών 16%

“Στις Ηνωμένες Πολιτείες, μεταξύ ατόμων ηλικίας άνω των 5 ετών το 2001, 16% ανέφεραν κάποια ανικανότητα (disability). Η πιθανότητα του να έχει κανείς κάποια ανικανότητα διέφερε κατά ηλικία – από 7% σε άτομα 5 έως 20 ετών, στο 14% σε άτομα 21 έως 64 ετών, μέχρι το 42% σε άτομα 65 ετών και άνω”.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Τύποι οικογενειών (households)

Σύνολο οικογενειών	106 εκατομμύρια
Οικογένειες εγγάμων συζύγων	51%
Άλλες οικογένειες	17%
Άτομα που ζουν μόνα τους	27%
Άλλα σπιτικά (συζώντων) χωρίς οικογένειες	6%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 14. Τύποι κατοικιών (housing units)

Σύνολο κατοικιών (υπολογιζόμενο)	118 εκατομμύρια
Ξεχωριστές κατοικίες (single homes)	66%
Κατοικίες σε συγκροτήματα πολλών μονάδων	27%
Κινητές κατοικίες (mobile homes)	7%

## ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Εγγραφές σε σχολεία

Νηπιαγωγεία (pre-primary)	8.3 εκατομμύρια
Δημοτικά και Γυμνάσια-Λύκεια	49.0 εκατομμύρια
Κολλέγια και Πανεπιστήμια	15.8 εκατομμύρια
Όλων των επιπέδων (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια)	73.1 εκατομμύρια

“Μια σύγκριση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση ως ποσοστού του Ακαθαρίστου Εγχωρίου Προϊόντος (GDP) στις χώρες του OECD δείχνει ότι η εθνική επένδυση στην εκπαίδευση το 1998 κυμάνθηκε από το 3.0% του GDP στην Τουρκία στο 5.1% στις ΗΠΑ, μέχρι το 8.3% στη Δανία.” *National Center for Education Statistics [NCES], Digest of Education Statistics 2001, Table 415.* <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/ch6.asp#3>



**ΠΙΝΑΚΑΣ 16. Εκπαιδευτικές επιτεύξεις (attainment) προσώπων 25 ετών και άνω**

Από μερική φοίτηση σε κολλέγιο ή πανεπιστήμιο και άνω	52%
Μεταπτυχιακό ή επαγγελματικό (professional) πτυχίο	9%
Bachelor's degree [Τετραετές πτυχίο]	16%
Associate degree [Διετές πτυχίο]	7%
Μερική φοίτηση, χωρίς πτυχίο	20%
Δίπλωμα Λυκείου ή ισότιμο πτυχίο ενηλίκου (GED)	30%
Δευτεροβάθμια φοίτηση χωρίς λήψη διπλώματος Λυκείου	18%

**Σημείωση Συντάκτη**

**ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΣΠΟΥΔΩΝ  
[SCHOOL DROPOUTS]**

“*Εγκατάλειψη σπουδών [λυκείου] και Αποφοίτηση*: Η δυσκολία εύρεσης εργασίας γι’ αυτούς που εγκατέλειψαν τις λυκειακές σπουδές τους αντικατοπτρίζεται στα δεδομένα για τη συμμετοχή τους στο εργατικό δυναμικό της χώρας, και στην κατάσταση ανεργίας τους. Περίπου 68% αυτών που εγκατέλειψαν τις σπουδές τους το 1999-2000 συμμετείχαν στο εργατικό δυναμικό (εργαζόμενοι ή ψάχνοντας για εργασία), και το 28% αυτών ήταν άνεργοι. Από τους αποφοίτους λυκείου του 2000 που δεν συνέχισαν σε κολλέγιο, 80% συμμετείχαν στο εργατικό δυναμικό, κι από αυτούς το 13% ήταν άνεργοι...” *NCES, Digest of Education Statistics 2001 based on U.S. Census 2000 information.* <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/ch5.asp>

Τον Ιούνιο του 2003, το Department of Education ανακοίνωσε “τα ποσοστά εγκατάλειψης σπουδών νέων 16-έως 24-ετών, κατά φυλετική ομάδα/εθνικότητα, October 1972 - October 2001” (δηλαδή αυτών χωρίς λυκειακό δίπλωμα και μη φοιτούντων). Τα ποσοστά εγκατάλειψης σπουδών για τρεις διαφορετικές εθνοφυλετικές ομάδες ήταν:

Έτος	Σύνολο	Λευκοί	Μαύροι	«Hispanic»
2001	10.7%	7.3%	10.9%	27%
1988	12.9%	9.6%	14.5%	35.8%
1972	14.6%	12.3%	21.3%	34.3%

*NCES 2003, id.* Πίνακας 17-1

<http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>



Για μια εθνική έκθεση σχετικά με το ποσοστό των μαθητών της 9<sup>ης</sup> τάξης που τελείωσαν το λύκειο και έλαβαν το πτυχίο τους από κάποιο δημόσιο σχολείο μέσα σε τέσσερα χρόνια μεταξύ 1981 και 2000, *δες* Mortenson, “Public High School Graduation Rates by States, 1981-2000,” *Postsecondary Education Opportunity*:

1981	72%
1990	71%
2000	67%

[http://www.postsecondary.org/ti/ti\\_24.asp](http://www.postsecondary.org/ti/ti_24.asp)

### *Επεξηγηματικό Σχόλιο*

#### ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ «ΣΕ ΚΙΝΔΥΝΟ»

#### [“AT RISK” CHILDREN]

Η εγκατάλειψη του σχολείου συνήθως ακολουθεί την προηγούμενη αποτυχία του να αποκτήσει κανείς βασικές επιδεξιότητες. Όσοι ζουν στη φτώχεια (poverty) έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο σε σχέση με όλες τις άλλες ομάδες. Μολονότι η φτώχεια έχει ξεπεραστεί από γενιές παιδιών με αποφασιστικούς και ενδιαφερόμενους γονείς, ακόμη και ανύπανδρες μητέρες που και οι ίδιες ξεπέρασαν την κληρονομιά της φτώχειας, εκατομμύρια άλλων δεν είναι τόσο τυχεροί. Σε μερικά αγροτικά σχολεία και σε πολλά σχολεία των πόλεων με μεγάλη συγκέντρωση Αφροαμερικανών ή Hispanic παιδιών, 70% των μαθητών της τέταρτης τάξης, ηλικίας 9 ή 10 ετών, δεν μπορεί να διαβάσει όπως θα έπρεπε σε αυτό το επίπεδο – μια πολύ αναγκαία ικανότητα για να μάθει κανείς διάφορα γνωστικά αντικείμενα στα ακόλουθα χρόνια. *Δες* Commissioner’s Statement, *NCES 2003, id.* σελίδες iii and iv. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>

“Το επίπεδο φτώχειας των μαθητών δημιουργεί το κοινωνικό περιβάλλον για την πρόοδο και επίδοσή τους στο σχολείο”, *NCES 2003, id.* page xi. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf> *Δες id.*, Πίνακες 27-1, 27-2 and 27-3 σχετικά με τα “δημόσια εναλλακτικά σχολεία για κινδυνεύοντες (at-risk) μαθητές”. Για “διεθνείς συγκρίσεις της ικανότητας ανάγνωσης στην Τέταρτη Τάξη”, *δες NCES 2003, id.* Πίνακες 10-1 και 10-2, και μαθηματικών [math] Πίνακες 9-1, 26-1, και 26-2. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>

“At risk” παιδιά επιδεικνύουν δυσκολία στη μάθηση και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, έχουν συνήθως ασθενή υποστήριξη από την οικογένειά



τους και την κοινότητα, και ζουν σε κατάσταση φτώχειας. Η Lisbeth Schorr έχει περιγράψει επιδέξια τις πολλαπλές συνθήκες (“risk factors”) που παράγουν αυτά τα παιδιά. Εκτός από τις συνθήκες στο σπίτι (στην οικογένεια) του παιδιού, πολλές κοινότητες, οι οποίες “δεν έχουν πια την κρίσιμη μάζα σταθερών οικογενειών που προσβλέπουν στην πρόοδο, και που κάποτε συνέτειναν στην κοινοτική συνοχή, επέβαλαν κυρώσεις σε όποια ανώμαλη συμπεριφορά και έδιναν υποστήριξη στις εκκλησίες και τα άλλα βασικά κοινοτικά ιδρύματα”. Schorr, *Within Our Reach*, pages 22-32 (1988).

Ένας κύκλος φτώχειας και χαμηλών επιτευγμάτων που κληροδοτείται στις επόμενες γενιές αρχίζει συνήθως μέσα στις οικογένειες με ένα μόνο γονιό (συνήθως μια ανύπανδρη μητέρα) και με εισόδημα κάτω του ορίου της φτώχειας· εκεί, τα παιδιά συσσωρεύουν επάνω τους ένα πολύ μεγάλο αριθμό φυσικών και ψυχολογικών πληγών και ζουν σε ένα περιβάλλον που συνθέτουν πολλοί από τους ακόλουθους συντελεστές κρίσης: ανεπαρκής προσοχή, επίβλεψη και ενδιαφέρον ή ικανή υποστήριξη για τη μόρφωση του παιδιού· έλλειψη πατέρα ή συγγενικού άνδρα που να επιβάλλει πειθαρχία και να μεταβιβάσει στο παιδί τις συνήθειες (πρακτικές) που είναι χρήσιμες για την αγορά εργασίας· ανύπανδρες μητέρες (single mothers) ανίκανες να ρυθμίσουν την εφηβική συμπεριφορά των παιδιών τους· εκτεταμένη μητρότητα νεαρών κοριτσιών που δεν είναι προετοιμασμένα να γίνουν γονείς και δεν έχουν καμία ικανότητα για εργασία· συγκινησιακή αστάθεια (emotional instability)· παραμέληση και κακομεταχείριση του παιδιού ή της μητέρας· και μια παράδοση μεταβίβασης στην επόμενη γενιά αυτών των κακών συνθηκών. Τέτοιες οικογενειακές μονάδες βρίσκονται σε κοινότητες εγκαταλειμμένες από τις τράπεζες (“red-lining”) και τις επιχειρήσεις που κάποτε έδιναν συνεχή εργασία σε άνδρες και γυναίκες από αυτές τις γειτονιές, σε ανειδίκευτες βιομηχανικές και άλλες δουλειές που έχουν πια χαθεί εξαιτίας της παγκόσμιας οικονομίας. Αυτές οι κοινότητες έχουν μια πλειοψηφία ανέργων, έχουν εγκαταλειμμένα σπίτια που είναι εστίες ναρκωτικών και εγκλήματος, έχουν αντι-κοινωνικά κοινοτικά ήθη και δεν έχουν ούτε ένα αστικό (middle-class) ή κοινοτικό πρότυπο (role model) – βιβλιοθηκάριο, γιατρό, επιχειρηματία, δάσκαλο, μηχανικό – ενώ, αντίστροφα, καλλιεργούν αντικοινωνικούς κοινοτικούς κανόνες.

Οποιαδήποτε σημασία αποδίδει κανείς στο οικογενειακό περιβάλλον, ένα στοιχείο που πρέπει να προσεχτεί πολύ είναι η τεράστια καθίζηση της οικογένειας με δύο γονείς (two-parent household) την ίδια εποχή που άρχισε να εντοπίζεται ο φαύλος κύκλος της φτώχειας. Η μεγάλη σημασία και των δύο γονέων σαν διαρκών υποστηρικτών και προτύπων για τα παιδιά τους είναι κοινώς αναγνωρισμένη. Η απουσία του παππού και της γιαγιάς, που ζουν κοντά, ή άλλων μελών της ευρύτερης οικογένειας έχει εξουδετερώσει άλλη μια παραδο-



σιακή πηγή υποστήριξης και προτύπων. Για να εκτιμήσει κανείς όπως πρέπει τις δυσκολίες στην αγωγή των παιδιών στο σημερινό περιβάλλον των πολλών κινδύνων, αξίζει να μελετήσει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Πανεθνικά, το 1960, 86% όλων των παιδιών κάτω των 18 ετών ζούσαν σε σπίτια με “δύο γονείς”, με ελάχιστες διαφορές μεταξύ λευκών και μαύρων οικογενειακών μονάδων.. “Historical Living Arrangements of Children”, Internet Table 2, U.S. Census Bureau (April 13, 2001). <http://www.census.gov/population/socdemo/child/p70-74/tab02.pdf>
- Μέχρι το 2001, κατ’ αντίθεση, οικογενειακές μονάδες δύο γονέων μειώθηκαν στο 69% για όλα τα παιδιά, 78% για λευκά, 65% για «Hispanic» και 38% για μαύρα παιδιά. “Families and Living Arrangements”, Table POP 5, *Current Population Reports*, U.S. Census Bureau. <http://www.childstats.gov/ac2002/tbl.asp?iid=12&id=1&indcode=POP5>
- Για παράδειγμα, στις φτωχότερες συνοικίες του Σικάγου, το 28% των μαύρων γονέων, το 45% των Πορτορικανών, το 61% των λευκών και το 75% των Μεξικανών γονέων ήταν παντρεμένοι. Wilson, *When Work Disappears*, *id.* Table 4.3, page 90.

Δεν υπάρχει υπαινιγμός εδώ ότι οικογενειακές μονάδες με ένα γονέα δεν μπορούν να αναθρέψουν παιδιά με μεγάλες πνευματικές ικανότητες. Μόνοι γονείς και παπούδες ή γιαγιάδες με ενδιαφέρον, ηθική θέληση και εφευρετικότητα είναι συχνά επιτυχείς στη διαπαιδαγώγηση των νέων, ακόμα και σε περιβάλλοντα με πολλούς κινδύνους, αλλά η προσπάθεια μπορεί να είναι συτριπτικά δύσκολη για μια έφηβη μητέρα που ζει μόνη της.

Η παθολογία αυτή μας υπενθυμίζει ξεκάθαρα το χάσμα που υπάρχει αναφορικά με τις μελλοντικές προσδοκίες μεταξύ αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο (school “dropouts”) και αυτών που αποφοιτούν από το λύκειο και συνεχίζουν στο κολλέγιο, βελτιώνοντας τη ζωή τους και των άλλων αγαπητών τους προσώπων. Αυτά τα ανθρώπινα θύματα (the “dropouts”) συνιστούν μια εθνική απώλεια. Είναι κοφτερά αγκύλια στο πλευρό της Αμερικής και η πρόκληση να θεραπευθεί αυτή η κατάσταση είναι αντιληπτή σε όλα τα στρώματα της κοινωνίας.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικές με τις “πρωτογενείς αιτίες” που παράγουν “at risk” παιδιά. Εκτείνονται από τις γενετικές μέχρι τις οικολογικές θεωρίες αιτίων, από αυτές που εστιάζονται στην υπεύθυνη κρατική πολιτική ή στη στάση της «καλοήθους παράλειψης» (benign neglect) του κράτους, από ένα μόνο παράγοντα μέχρι το πολυσύνθετο μοντέλο εξήγησης. Ένα παράδειγμα θεωρίας που περιοδικά κερδίζει υποστηρικτές κατά τη διάρκεια πε-



ριόδων «εκλείψεως της σελήνης» (moon blindness) είναι αυτή που λέει ότι οι Αμερικανικοί “μοναδικοί κύκλοι της φτώχειας” είναι αποτέλεσμα εκτεταμένης άγνοιας και γενετικών (IQ) διαφορών μεταξύ των ανθρώπων. Δες Richard J. Herrnstein and Charles Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (1994), και μια απάντηση in Fischer, Hout, Jankowski, Lucas, Swidler and Vos, *Inequality by Design: Cracking the Bell Curve Myth* (1998). Για τη θεωρία που δέχεται ότι ο σημερινός φαύλος κύκλος της φτώχειας είναι το απευθείας αποτέλεσμα του ρατσισμού που ακολούθησε 300 χρόνια σκλαβιάς (slavery) με βάση τη φυλετική ομάδα (race), δες: “New Strategies Proposed in Struggle to Combat Afro-descendant Cycle of Poverty”, World Conference Against Racism, *Minority Rights Group* (June 23, 2003), focusing on Latin America. [http://www.minorityrights.org/news\\_detail.asp?ID=128](http://www.minorityrights.org/news_detail.asp?ID=128) Για την άποψη ότι ο φαύλος κύκλος της φτώχειας στη σημερινή Αμερική είναι αποτέλεσμα της ψυχολογίας του «θύματος» (culture of “victimization”) που δημιουργήθηκε από ανεκτικούς και αποτυχημένους κρατικίστικους νόμους κοινωνικής πρόνοιας, οι οποίοι έθρεψαν το “δικαίωμα” εξάρτησης από τη γενναιοδωρία του κράτους αντί να αναπτύξουν την εφευρετικότητα του ατόμου να καλυτερεύσει τη ζωή του, δες, για παράδειγμα, το Αγγλικό συμπόσιο με τον τίτλο *Charles Murray and the Underclass: The Developing Debate* (1996) και παραπομπές <http://www.civil-society.org.uk/hwu/cw33ol.pdf>

Μία προσέγγιση που εδράζεται πρωταρχικά σε οικονομικές αντί για φυλετικές αιτίες της παθολογίας αναπτύχθηκε σε μια σειρά βιβλίων από τον καθηγητή William Wilson, *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy* (1990), και ένα υστερότερο έργο με εστία το Σικάγο, *When Work Disappears* (1996). Σύμφωνα με τον Wilson, ο οποίος έχει συλλέξει στοιχεία και προσωπικές ιστορίες από εκατοντάδες άνδρες και γυναίκες, βασικά από τις πιο φτωχές γειτονιές [inner-city poor] του Σικάγου, “τα ενδημικά προβλήματα των Αμερικανικών φτωχογειτονιών των πόλεων – από τις οικογενειακές μονάδες χωρίς πατέρα ως τα ναρκωτικά και τα βίαια εγκλήματα – προέρχονται κατευθείαν από την εξαφάνιση της βιομηχανικής εργατικής απασχόλησης [blue-collar jobs] με την εμφάνιση της παγκόσμιας οικονομίας που προωθεί τις υπηρεσίες”. Το σκηνικό δείχνει φτωχές και φυλετικά διαχωρισμένες [segregated] περιοχές, στις οποίες οι περισσότεροι ενήλικες είναι άνεργοι ή έχουν ολοκληρωτικά αποσυρθεί από το εργατικό δυναμικό, και ανεργία που έχει χειροτερεύσει μετά από κάποια πρόοδο στην εποχή του αγώνα για ανθρωπιά (συνταγματικά) δικαιώματα [civil-rights] της δεκαετίας του 60. Αυτό που επιτάχυνε την ανεργία ήταν η οικονομική μετατροπή της Αμερικής από τη βιομηχανία, που υπήρχε στις πόλεις, στις υπηρεσίες, που αναπτύχθηκαν στα προάστια και που χρειάζονται ελάχιστα προσωπικό χωρίς τις ικανότητες καλής



επικοινωνίας και χρήσης της τεχνολογίας της πληροφορικής. Για τον Wilson, η παθολογία δεν αντιπροσωπεύει απλά την κλασική «κουλτούρα της φτώχειας» [“culture of poverty”], αλλά μια κατάσταση που πηγάζει από αλληλοσυνδεδεμένους κοινωνικούς, δομικούς, μορφωτικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Ένα από τα ευρήματα της έρευνας αυτής, που καταρρίπτει την κοινώς αποδεκτή, αλλά προκατειλημμένη αντίθετη γνώμη, είναι ότι οι μαύροι των έσω-πόλεων [inner-city blacks] επιθυμούν απελπισμένα να εργαστούν! Οι προτάσεις του Wilson περιλαμβάνουν: μαζικά κρατικά προγράμματα δημιουργίας θέσεων εργασίας (όμοια με τα εκτεταμένα προγράμματα δημοσίων έργων της δεκαετίας του 1930), συνεργασία πόλεων και προαστείων και πανεθνικά κριτήρια εκπαιδευτικής επίδοσης σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία.

Αμέτρητα κρατικά και ιδιωτικά προγράμματα έχουν προταθεί και εισαχθεί τα τελευταία χρόνια, για να εξηγήσουν τα δεδομένα και τις αιτίες αυτών των συνθηκών, να άρουν το ψυχολογικό βάρος από κάθε παιδί, να το διδάξουν προσωπικά και να καλυτερεύσουν τις ικανότητες των γονέων (ειδικά της ανύπαντρης μητέρας). Το ζητούμενο σε πολλά προγράμματα είναι η υγιής ανάπτυξη και μόρφωση του παιδιού στα πρώτα του χρόνια. Η καλύτερευση των νοσηρών γειτονιών (πέρα από το πρόσφατο σταμάτημα της άρνησης δανείων ακινήτων – “redlining”) είναι ένα τεράστιο, μακρόχρονο μέλημα. Αλλά το πλατύ χάσμα μεταξύ των πόρων που χορηγούνται από το κράτος στα γειτονικά σχολεία που έχουν “at risk” παιδιά και αυτών των προαστιακών σχολείων με παραδοσιακούς, μεσαίας τάξης, ως επί το πλείστον λευκούς μαθητές πρέπει να κλείσει το συντομότερο.

Η τρέχουσα πολιτική συζήτηση, με απλοϊκά λόγια, προσπαθεί να απαντήσει στο ακόλουθο ερώτημα:

- Μπορεί ένα σχολείο με εξαιρετικά ικανούς και αφοσιωμένους δασκάλους να ξεπεράσει την επίδραση του “εξωσχολικού” περιβάλλοντος που τα παιδιά αφήνουν για 6 ώρες επί 5 ημέρες και στο οποίο επιστρέφουν καθημερινά για όλον τον υπόλοιπο χρόνο της εβδομάδας;

Οποιαδήποτε και να είναι η θεωρητική απάντηση στην ερώτηση αυτή, μια πανεθνική συμφωνία αρχίζει να σχηματίζεται για σημαντική επένδυση στα πρώτα σχολικά χρόνια κάθε παιδιού παράλληλα με τη συνέχιση της μυριάδας των προσπαθειών για την καλύτερευση άλλων συνθηκών που παράγουν εξαιρετικούς κινδύνους αποτυχίας. Εκπαιδευτικά και άλλα προγράμματα κοινωνικής υποστήριξης, που ήταν επιτυχή σε μικρές περιοχές, επεκτείνονται τώρα σε ευρύτερες περιοχές. Μερικά παραδείγματα είναι: συστήματα συναισθηματικής υποστήριξης παιδιών και γονέων, προ-σχολική εκπαίδευση, μικρότερες τάξεις



στο σχολείο, δραστηριότητες για παιδιά μετά τις κανονικές ώρες σχολείου, και μέθοδοι για συμμετοχή του γονέα και του παππού ή της γιαγιάς στη μόρφωση του παιδιού· τέτοια προγράμματα έχουν τον ειδικό εκπαιδευτικό σκοπό ανάπτυξης της ικανότητας ανάγνωσης στο πρόβον επίπεδο στην τετάρτη τάξη. Αφού μάθουν καλά να διαβάζουν, οι άλλες βασικές ικανότητες – γράψιμο, ομιλία, χρήση κομπιούτερ και επιστήμη – είναι εύκολότερα να μαθευτούν και οι σοβαροί ακαδημαϊκοί λόγοι για την εγκατάλειψη του σχολείου μπορούν να ξεπεραστούν. Πάντως, το αν είναι αρκετή η μάθηση των βασικών ικανοτήτων να αντισταθμίσει τους κοινωνικούς λόγους εγκατάλειψης («gangs», ανεργία, εναλλακτική λύση των ναρκωτικών) είναι λιγότερο βέβαιο και ένας λόγος για επέμβαση σε μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Για στοιχεία σχετικά με τη μεγάλη σημασία κοινωνικής υποστήριξης της εκπαίδευσης, περιλαμβανομένης και της επέμβασης από την αρχή για νέους που κινδυνεύουν να αποτύχουν [“at risk”], *δες* “Commissioner’s Statement”, *NCES 2003*, pages ix and x, and Tables 36-38. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>

Σύμμαχοι σ’ αυτή την προσπάθεια να αντιμετωπίσουν την παθολογική αυτή κατάσταση είναι και τα πανεπιστήμια με έδρα κάποια μεγάλη πόλη. Με δραστηριότητες που πηγαίνουν πολύ πιο μακριά από την παραδοσιακή έρευνα ενός αντικειμένου, μερικά κολλέγια και οι καθηγητές τους έχουν καθιερώσει τη λειτουργία σοβαρών προγραμμάτων προς την κοινότητα [outreach programs]. Η εκλιπούσα καθηγήτρια Margaret Wang του Temple University ήταν πρωτοπόρος στη δημιουργία και εφαρμογή τους. *Δες*, για παράδειγμα, Wang, *Adaptive Strategies: Building on Diversity* (1992). Οι καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές [“best learning practices”] γίνονται πασιγνωστές στα σχολεία και στα παιδιά – ακριβώς όπως τα πολιτειακά πανεπιστήμια [«land-grant» universities] εκατό χρόνια πριν πρόσφεραν τεχνική βοήθεια στους αγρότες στις επαρχίες. Ένας αριθμός κολλεγίων έκαναν ένα ακόμα βήμα ως συνεταίροι στην πράξη [“hands-on” partners] γειτονικών σχολείων, που περιλαμβάνουν ένα ποσοστό μαθητών «at risk,» και λίγα από αυτά κατευθύνουν πράγματι σχολεία με ιστορία πολύ φτώχης επίδοσης των μαθητών τους.

Το κατά πόσον μια τέτοια εθνική προσπάθεια θα επιτύχει δεν θα γίνει πλήρως γνωστό για πολλά χρόνια. Στο μεταξύ, η συζήτηση σίγουρα θα συνεχιστεί για το αν οι κεντρικές αιτίες έγιναν αντιληπτές και αντιμετωπίζονται άμεσα.



*Σημείωση Συντάκτη*

ΠΟΣΟ ΚΑΛΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΜΕΝΟΙ ΟΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΛΥΚΕΙΩΝ  
ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΛΛΕΓΙΩΝ  
ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ

Για την εκτίμηση της “ακαδημαϊκής προπαρασκευής” των αποφοίτων λυκείου για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του κολλεγίου, δύο δείκτες χρησιμοποιούνται κατεξοχήν: η ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή στο λύκειο και οι βαθμοί που επέτυχε στο πανεθνικό τυποποιημένο τεστ που περιγράφεται πιο κάτω. Υπάρχει ένα πλούσιο σώμα εργασιών και μια ισχυρή αντιδικία αναφορικά με τη σημασία των τυποποιημένων τεστ, ένα δείγμα των οποίων παρουσιάζεται στο τέλος των σχολίων γύρω από την προέλευση και αρχική ιστορία του SAT.

Τα αποτελέσματα του SAT το 2001 έδωσαν τις εξής μέσες βαθμολογίες κατά εθνοφυλετική ομάδα του πληθυσμού των εξετασθέντων:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Μέσος όρος βαθμολογίας κατά εθνικότητα στο Τεστ Ακαδημαϊκής Ετοιμότητας [Scholastic Assessment Test] (SAT)**

	Verbal [Γλώσσα]	Math	Σύνολο
Αφροαμερικανοί	433	426	859
Ασιάτες-Αμερικανοί	501	566	1067
Μεξικανοί-Αμερικανοί	451	458	909
Αυτόχθονες Αμερικανοί	481	479	950
Άλλοι «Hispanic»	460	465	925
Πορτορίκοι	457	451	908
Λευκοί	529	531	1060
Άλλοι	503	512	1015

Πηγή: College Entrance Examination Board (2001), in *The Condition of Education 2001*, National Center for Education Statistics (NCES), *Digest of Education Statistics 2001*, Table 134 “Scholastic Assessment Test, score averages by race, ethnicity, 1986-87 to 2000-01”. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt134.asp>



**Ποσοστό Κολλεγίων χρησιμοποιούντων διάφορα κριτήρια επιλογής φοιτητών,  
κατά τύπο και διοικητική μορφή ιδρύματος, 1999-2000**

Κριτήρια	Ιδιωτικά Ιδρύματα							
	Όλα τα Ιδρύματα		Δημόσια Ιδρύματα		Μη Κερδοσκοπικά		Κερδοσκοπικά	
	4-ετή	2-ετή	4-ετή	2-ετή	4-ετή	2-ετή	4-ετή	2-ετή
Δίπλωμα λυκείου	95.1%	89.6%	97.0%	83.7%	94.0%	98.7%	96.6%	99.4%
Κατάταξη τελειοφοίτων (class ranking)	61.7%	8.6%	68.4%	6.4%	66.1%	32.0%	7.9%	6.4%
Βαθμοί στα τεστ εισδοχής	84.3%	48.8%	92.8%	39.8%	83.7%	69.3%	60.7%	61.8%
TOEFL, ή αντίστοιχο τεστ Αγγλικής γλώσσας	88.1%	57.0%	95.3%	72.7%	86.7%	55.3%	75.3%	24.1%
Πολιτεία διαμονής	8.0%	9.6%	25.1%	14.8%	1.5%	1.3%	0.6%	0.8%
Ικανότητα να ωφεληθεί	48.2%	48.6%	34.6%	62.3%	58.4%	43.3%	17.4%	21.1%
Ηλικία	6.4%	29.6%	8.0%	39.4%	3.1%	8.7%	25.3%	15.3%
Ελεύθερη πρόσβαση	5.3%	41.1%	7.5%	62.4%	4.4%	9.3%	5.1%	5.6%

Πηγή: NCES, *Digest of Education Statistics 2001*, *id.* Table 312. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt312.asp>

### Σημείωση Συντάκτη

#### ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ SAT

Το Τεστ Ακαδημαϊκών Ικανοτήτων [Scholastic Aptitude Test (SAT)] δημιουργήθηκε σαν κριτήριο για την εισδοχή φοιτητών τον Ιούνιο του 1926, χρόνο στον οποίο δόθηκε για πρώτη φορά “σε 8.040 κυρίως άνδρες και κατά πάσα πιθανότητα όλους λευκούς υποψήφιους ... από οικονομικά ανθηρές οικογένειες... που επιθυμούσαν να γραφτούν σε ιδιωτικά κολλέγια, πρωταρχικά στις Βορειοανατολικές πολιτείες”. Σκοπός του ήταν “να δώσει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μια έντιμη ποσοτική εικόνα των ικανοτήτων των Αμερικανών σπουδα-



στών”. “History of the SAT”. *The College Board*. <http://www.collegeboard.com/about/newsat/history.html>

Το SAT είχε σχεδιαστεί να είναι ένα τεστ γενικών «ικανοτήτων» που να δίνεται ανώνυμα, με αποτέλεσμα να προάγει τους πιο άξιους υποψήφιους για τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση την ικανότητα κάθε ατόμου. Το SAT, λοιπόν, είχε σκοπό να αλλάξει το «κύκλωμα των μεσαζόντων» [“old boy” network] στην εισδοχή στο κολλέγιο που γινόταν πριν με βάση τις ευρύτερες οικογενειακές σχέσεις, τον πλούτο, την εθνικότητα, τη φυλετική ταυτότητα, τη θρησκευτική υιοθέτηση και άλλες πρακτικές που οδήγησαν σε “quotas” και άλλες μεθόδους για να αρνηθούν «ίση ευκαιρία» σε άτομα έξυπνα και με αξία που προέρχονταν από θρησκευτικές, εθνικές και φυλετικές μειονότητες. Χρησιμοποιούμενο όλο και περισσότερο από ιδιωτικά και πολλά δημόσια πανεπιστήμια ως ένα σημαντικό (αν και όχι μοναδικό) κριτήριο στη διαδικασία εισδοχής, το SAT επικροτήθηκε σαν ένα εργαλείο που “ισοπέδωσε για όλους το πεδίο του παιχνιδιού” και έτσι οδήγησε την τριτοβάθμια εκπαίδευση πιο κοντά στην αξιοκρατία.

Χαρακτηριστικά των επιθέσεων εναντίον και της υπεράσπισης των τυποποιημένων τεστ είναι τα ακόλουθα άρθρα:

Harper: “The New, Improved SAT”, *7 Weekly Standard* (August 26, 2002). <http://24.104.35.12/Content/Public/Articles/000/000/001/560qquji.asp> O Landgraf, “Debunking Myths about Standardized Testing”, *ETS on the Issues*. <http://www.ets.org/aboutets/issues8.html> Elert, “The SAT: Aptitude or Demographics” (1992), υποστηρίζει: “Αν και το SAT προσφέρει μια εξαιρετικά αδύνατη πρόβλεψη των ακαδημαϊκών δυνατοτήτων (των εξεταζομένων), εντούτοις προσφέρει μια μέτρια πρόβλεψη του οικογενειακού εισοδήματος. Η μέση επίδοση είναι ανάλογη με το οικογενειακό εισόδημα: μαθητές από οικογένειες με ανώτερα εισοδήματα τείνουν να παίρνουν περισσότερους βαθμούς. Εκτιμήσεις της συνάρτησης μεταξύ SAT «σκορ» και οικογενειακού εισοδήματος κυμαίνονται μεταξύ 23 και 40”. <http://hypertextbook.com/eworld/sat.shtml>

Δες επίσης Vigdor, “Why Universities should stop encouraging applicants to take the SATs over and over again”, *The American Prospect Online* (January 24, 2003). <http://aolsearch.aol.com/aol/redirect?src=websearch&requestId=98048c8f0e9038ce&clickedItemRank=1&userQuery=Vigdor%2C+%22Why+Universities+should+stop+encouraging+applicants+to+take+the+SATs+over+and+over+again%2C%22&clickedItemURN=http%3A%2F%2Fwww.prospect.org%2Fwebfeatures%2F2003%2F01%2Fvigdor-j-01-24.html>

Αλλά και Fleming, “Who Will Succeed in College? When the SAT Predicts Black Students’ Performance”, *26 Review of Higher Education* (Spring 2002). [http://muse.jhu.edu/journals/review\\_of\\_higher\\_education/v025/25.3fleming.pdf](http://muse.jhu.edu/journals/review_of_higher_education/v025/25.3fleming.pdf) Δες επίσης Kim, “Historically Black vs. White Institutions: Aca-



demic Development among Black Students”, 25 *Review of Higher Education* 385-407 (Summer 2002). [elra.coe.missouri.edu/publication/](http://elra.coe.missouri.edu/publication/) και “The Policy of Choice”, *IHE Policy*, που αναφέρθηκε στον Πίνακα 25 για παράγοντες που καθορίζουν πού θα εγγραφούν οι πρωτοετείς φοιτητές.

### *Επεξηγηματικό Σχόλιο*

#### ΘΕΤΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

#### [AFFIRMATIVE ACTION]

Κατά τη διάρκεια της αφύπνισης της δεκαετίας του 60 που κορυφώθηκε στο ιστορικό Κίνημα Αστικών Δικαιωμάτων [Civil Rights Movement], η δημιουργία μιας Μεγάλης Κοινωνίας [Great Society] διακηρύχτηκε ως εθνική επιταγή από τον Πρόεδρο Lyndon B. Johnson. Σκοπός αυτής της προσπάθειας ήταν να εξαφανιστούν οι παραδόσεις και τα υπολείμματα της Αφροαμερικανικής δουλείας στην Αμερική. Ένα στοιχείο ήταν το “να ισοπεδωθεί (εξισωθεί) το πεδίο του παιχνιδιού” για τους μαύρους και τις μόλις απελευθερωμένες γυναίκες στην εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας και άλλους τομείς της Αμερικανικής ζωής. Ο Πρόεδρος Harry S. Truman, στις 26 Ιουλίου 1948, διέταξε το τέλος του φυλετικού διαχωρισμού στις ένοπλες δυνάμεις και το 1961 ο Πρόεδρος John F. Kennedy χρησιμοποίησε τον όρο “affirmative action”, όταν σχημάτισε μια επιτροπή για να επιβάλει «ίση ευκαιρία» [equal opportunity] στην εργασία. Μέχρι τον Ιούλιο του 1964, ο Πρόεδρος Johnson υπέγραψε επίσης την Civil Rights Act που απαγόρευε κάθε διάκριση [discrimination] σε ομοσπονδιακά προγράμματα. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με μερικές εξαιρέσεις, υπήρχαν ακόμα δύο παράλληλα συστήματα: παραδοσιακά λευκά ιδρύματα με την τεράστια πλειοψηφία όλων των φοιτητών (περιλαμβανομένων και ελαχίστων μαύρων), στα οποία οι περισσότεροι πόροι του έθνους είχαν επενδυθεί, και μια χούφτα ιστορικά μαύρων ιδρυμάτων, δημιουργημένων στην περίοδο του *de jure* φυλετικού διαχωρισμού, που περιλάμβαναν το «διάδημα», το Howard University.

Σε συζητήσεις της εποχής σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ένα δεδομένο έγινε πρόδηλο, καθώς μαύροι απόφοιτοι των λυκείων ζητούσαν εισδοχή σε παραδοσιακά λευκά κολλέγια και πανεπιστήμια: η μεγάλη πλειοψηφία των μαύρων υποψηφίων που δεν έγιναν δεκτοί είχαν χαμηλό «σκορ» στο SAT. Σ’ εκείνη την περίοδο της μεγάλης κοινωνικής αναταραχής η δικαιοσύνη [fairness] των τυποποιημένων τεστ και άλλων παραδόσεων αμφισβητήθηκε σε όλα τα ακαδημαϊκά βήματα. Μολονότι το SAT για τους περισσότερους Αμερι-



κανούς διατήρησε τον συμβολισμό του ως ένα μέσο για αξιολογική επιλογή [meritorious selection], το ίδιο SAT χαρακτηρίστηκε από άλλους ως μέσο για τη συνεχιζόμενη καταπίεση των μαύρων ανθρώπων. Επιστήμονες έθεσαν πολλά ερωτήματα σχετικά με την εγκυρότητα του SAT ως μέσου πρόβλεψης της επιτυχίας των πρωτοετών – που ήταν η βασική επιστημονική του δικαιολόγηση – και σαν πλήρες μέτρημα της αξίας ενός ατόμου πέρα από την ειδική ικανότητα του να επιτύχει κανείς στα τυποποιημένα τεστ «πολλών επιλογών» [multiple-choice tests]. Όταν μερικά πανεπιστήμια δέχτηκαν μαύρους που είχαν χαμηλό SAT σκορ, αλλά που είχαν δημιουργήσει ένα μεστό ακαδημαϊκό φάκελο επιδόσεων, η κριτική εναντίον του SAT αυξήθηκε.

Οι επικριτές χρησιμοποίησαν το επιχείρημα ότι το SAT δεν μπορούσε να μετρήσει την ικανότητα [“aptitude”] των μαύρων, γιατί οι ερωτήσεις του περιείχαν όρους με ειδική μορφωτική βαρύτητα [culturally-loaded terms] (π.χ. stock market, inherited wealth), όρους συγγενικούς με τις εμπειρίες της μεσαίας τάξης των λευκών, αλλά ξένους όσον αφορά τις εμπειρίες των περισσότερων μαύρων και άλλων σε κατάσταση φτώχειας εκείνο τον καιρό. Για τους μη διδαχθέντες, αλλά ακαδημαϊκά επιτυχείς μαύρους νέους και νέες που άξιζαν, το SAT φάνηκε σαν ένα άδικο ρατσιστικό εμπόδιο εισδοχής σε «λευκά» κολλέγια και σαν ένα συναισθηματικό σκαμπίλι. “Culturally biased” έγινε το συνώνυμο του SAT, ενώ “objectively fair” παρέμεινε το άλλο συνώνυμο με βάση την πίστη ότι το χαμηλό σκορ των μαύρων ήταν δείκτης ανεπαρκών ακαδημαϊκών ικανοτήτων. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών μελετών παραμένουν ισόπαλες, επιβεβαιώνοντας και τις δύο θέσεις, υπέρ και κατά του SAT. Η Educational Testing Service, αναθεωρώντας το SAT, προσπάθησε να εξαλείψει όλα τα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να θεωρηθούν προκατειλημμένα με βάση την κοινή λογική και τελικά αντικατέστησε τον όρο “aptitude” στο όνομα. Το όνομά του τώρα είναι “Scholastic Assessment Test”.

Καθώς η εθνική επιταγή στην Affirmative Action συνεχιζόταν με πολλά πανεπιστήμια στην πρώτη γραμμή, τα περισσότερα ιδρύματα – ακόμα και τα πιο επίλεκτα – μείωσαν ή παντελώς αγνόησαν τον ρόλο του SAT στον καθορισμό της αποδεκτικότητας (για εισδοχή) [admissibility] μαύρων και άλλων υποψηφίων από “στερημένες ή υπο-αντιπροσωπευμένες” μειονότητες. Αυτό συνέβη τον ίδιο χρόνο που και πάρα πολλές γυναίκες – επίσης πρόσφατα απελευθερωμένες και υπο-αντιπροσωπευμένες στις μεταπτυχιακές και ανώτερες επαγγελματικές σχολές – πήραν μέρος στη διαρκώς αυξανόμενη μάζα των κολλεγιακών υποψηφίων, κι έτσι, σε ένα μικρό διάστημα χρόνου, ο αριθμός των καλών υποψηφίων διπλασιάστηκε. Με πολύ περισσότερους κατάλληλους υποψήφιους για κάθε θέση πρωτοετών, η εισδοχή οποιουδήποτε σήμαινε τώρα την άρνηση εισδοχής σε κάποιον άλλο. Μια που μαύροι με κατώτερο σκορ στο SAT γίνονταν



δεκτοί, ήταν φυσικό να αναπτυχθεί μια αντεπίθεση στην Affirmative Action. Ένας μεγάλος αριθμός ακόμα πιο καλυτέρων λευκών υποψηφίων, όπως λέχτηκε, απορρίφθηκαν [denied admission] από τα ίδια κολλέγια και πανεπιστήμια, αν και είχαν SAT σκορ και βαθμούς απολυτηρίου [GPA] ανώτερα από αυτά των Αφροαμερικανών που είχαν γίνει δεκτοί. Χαρακτηριστική ήταν η κριτική από μερικές εθνικές μειονότητες (π.χ. Ιταλικής, Πολωνικής, Ελληνικής, Ιρλανδικής καταγωγής): Όταν ήταν κακό να ήσουν μια μειονότητα, μας θεωρούσαν «μειονότητες». Τώρα που βοηθάει να είσαι μειονότητα, μας θεωρούν «μέρος της πλειοψηφίας». Είδαν λοιπόν αυτή την πρακτική ως την εγκατάλειψη των αντικειμενικών κριτηρίων αξίας και ως επιστροφή στην προ του SAT εποχή ευνοιών στις εισδοχές, με νέους τύπους ευνοουμένων.

Η αντεπίθεση των επικριτών περιλάμβανε και νομικές αμφισβητήσεις της Affirmative Action, μια και οι λέξεις δεν έχουν ακριβή καθορισμό. Μέσα σε μια δεκαετία, ο αγώνας μεταφέρθηκε σε ένα νέο στάδιο, τα δικαστήρια. Στην καθοριστική απόφασή του στην περίπτωση *Baake*, το Ανώτατο Δικαστήριο το 1978 κατήργησε ένα «ποσοστιαίο σύστημα» [“quota system”] σε μια Ιατρική Σχολή της Καλιφόρνιας που είχε προορίσει ένα σταθερό αριθμό θέσεων για μέλη κάποιας μειονότητας και κανένα άλλον\*. Το ειδικό αυτό σύστημα, γνωμάτευσε το Δικαστήριο, παραβίασε την «ίση προστασία του νόμου» [“equal protection of law”] που εγγυάται σε όλα τα πρόσωπα το Fourteenth Amendment του Συντάγματος των Ηνωμένων Πολιτειών.

Ο Justice Lewis Powell, μιλώντας για λογαριασμό της πλειοψηφίας, συμβούλευσε περαιτέρω τα κολλέγια και πανεπιστήμια ότι σε ορισμένες συγκεκριμένες περιστάσεις [narrow circumstances] η φυλετική ταυτότητα [“race”] θα μπορούσε συνταγματικά να ληφθεί υπόψη στη διαδικασία επιλογής φοιτητών. Λέγοντας αυτό, αναγνώρισε ως βασική αρχή ότι η διαφορετικότητα στο σώμα των φοιτητών είναι ένα «σημαντικό έννομο συμφέρον του κράτους» [“a compelling state interest”], και ότι, με βάση το First Amendment, “η ελευθερία ενός πανεπιστημίου να αποφασίζει μόνο του τα σχετικά με την εκπαίδευση εμπεριέχει την επιλογή του φοιτητικού του σώματος... [Ασκώντας] το δικαίωμα της επιλογής σπουδαστών που θα συμβάλουν τα περισσότερα στη ‘ρωμαλέα ανταλλαγή ιδεών’”, το πανεπιστήμιο προσβλέπει, συμπέρανε ο Ανώτατος Δι-

---

\* Ένα «quota» ορίζεται από το Ανώτατο Δικαστήριο ως «κάποιος σταθερός αριθμός ή αναλογία ευκαιριών προορισμένων αποκλειστικά [γιά κάποια ομάδα ή κατηγορία προσώπων] που πρέπει να συμπληρωθεί, ή που δεν μπορεί να ξεπερασθεί... και [που] απομονώνει αυτούς [με τις επιθυμητές προϋποθέσεις] από τον συναγωνισμό με όλους τους άλλους αποδεκτούς υποψηφίους.» *Grutter v. Bollinger*, 123 S.Ct. 2325, στη σελίδα 2342 (2003), παγιώνοντας προηγούμενους μερικούς ορισμούς.



καστής, “να επιφέρει ένα αποτέλεσμα, το οποίο έχει κεντρική σημασία στην εκπλήρωση της αποστολής του”. *Regents of the University of California v. Baake*, 438 U.S. 265, at pages 313 (1978).

Το Δικαστήριο προειδοποίησε πάντως ότι το πρόγραμμα εισδοχής ενός κολλεγίου που χρησιμοποιεί ως κριτήριο τη “φυλετική ταυτότητα” πρέπει να είναι «φτιαγμένο ειδικά» [“narrowly tailored”] με σκοπό να ικανοποιήσει το σημαντικό κρατικό ενδιαφέρον της δημιουργίας ενός (εθνο-φυλετικά) διαφοροποιημένου φοιτητικού σώματος. “Η διαφορετικότητα που προωθεί το σημαντικό έννομο συμφέρον του κράτους περιλαμβάνει ένα πολύ πλατύτερο φάσμα προϋποθέσεων και χαρακτηριστικών, μεταξύ των οποίων η φυλετική ή εθνική καταγωγή είναι ένα μόνο, μολονότι σημαντικό, στοιχείο” (*id.* σελίδα 315). Μια φυλετικά ευαίσθητη πολιτική επιλογής φοιτητών πρέπει να αποφύγει λοιπόν κάθε «σύστημα ποσοστών» [quotas], καθώς επίσης και την υπέρμετρη ελευθερία επιλογής που μπορεί να οδηγήσει σε αντισυνταγματική διάκριση σε βάρος κάποιου ατόμου ή ομάδας [discrimination].

Από το 1978, η παρουσία Αφροαμερικανών σε όλο το πλάτος των Αμερικανικών κολλεγίων και πανεπιστημίων – *περιλαμβανομένων και των πλέον εκλεκτικών* – στα προπτυχιακά, μεταπτυχιακά και ανώτερα επαγγελματικά επίπεδα, έχει αυξηθεί δραματικά. Δες Πίνακες 23 και 24. Επίσης δες NCES 2003, *id.* Πίνακες 23-1 και 23-2. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf> Για μια σειρά από ωφέλειες, που απορρέουν από την ύπαρξη ενός πολύ διαφοροποιημένου σώματος φοιτητών και καθηγητών στα κολλέγια, δες Astin, “Diversity and Multiculturalism on the Campus”, 25 *Change* #2, pages 44-49 (March/April 1993).

Πραγματιστικές προσπάθειες για την εφαρμογή «φυλετικά ουδέτερων» [“race-neutral”] κριτηρίων στην επιλογή προπτυχιακών φοιτητών περιλαμβάνουν: (i) αυτόματη εισδοχή, για παράδειγμα, όλων των αποφοίτων που ήταν στο ανώτερο 10% της τάξης τους σε οποιοδήποτε λύκειο της πολιτείας, του νομού ή της σχολικής περιοχής· αλλά όταν, όπως συνέβη τουλάχιστον σε μία πολιτεία, παίρνεται μια απόφαση ότι, επειδή το ανώτερο 10% ίσως δεν αποδώσει ένα “ικανοποιητικό” αριθμό υπο-αντιπροσωπευμένων φυλετικών μειονοτήτων, το αρμόδιο ποσοστό ανεβάζεται στο 20%, το πρόγραμμα δεν είναι πια φυλετικά ουδέτερο· (ii) απόδοση μεγάλης βαρύτητας στις οικονομικές συνθήκες ζωής και στη χρηματική ανάγκη μάλλον παρά στη φυλετική ταυτότητα κάθε υποψηφίου· και (iii) επιλογής με την κλήρωση λαχείου μεταξύ όλων των προκριμένων υποψηφίων από, για παράδειγμα, διάφορες ακαδημαϊκές, οικονομικές ή γεωγραφικές δεξαμενές πληθυσμού (ένα σύστημα που δεν ευνοεί ούτε την αξία ούτε τη φυλετική ομάδα).

Υπάρχει όντως κάποια *πραγματικά* φυλετικά ουδέτερη (χρωματικά-τυφλή)



πολιτική επιλογής που θα μπορούσε να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί δίκαια, αυτή τη στιγμή στην κοινωνική και πολιτική ιστορία της Αμερικής; Για να γίνει αποδεκτή, τέτοια πολιτική θα πρέπει να πραγματοποιήσει *όλους* τους ακόλουθους σκοπούς: (i) να κατανείμει σπανίζουσες κολλεγιακές θέσεις σε υποψήφιους που έχουν τις δέουσες προϋποθέσεις· (ii) να επιβραβεύσει την ατομική αξία [individual merit]· (iii) να είναι δίκαιη, με κοινή λογική και πρακτική· (iv) να επιτύχει τη νόμιμη διαφορετικότητα που ένα ίδρυμα θεωρεί ευεργετική για την εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση όλων των σπουδαστών του· (v) να αναγνωρίζει τη λειτουργία ελέγχου του συνολικού αριθμού εισερχομένων [gate-keeper function] των σχολών ανωτέρων επαγγελματιών και (vi) να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των οικονομικών και πολιτικών αγορών σε μια πολυφυλετική κοινωνία.

Στα πλαίσια αυτής της ιστορίας, μια γενιά μετά την απόφαση *Baake* και με τους πολίτες ακόμα διχασμένους, το Ανώτατο Δικαστήριο επισκέφτηκε ξανά την περίπτωση της Affirmative Action στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή τη φορά υπήρχαν δύο περιπτώσεις αναφερόμενες στην επιλογή φοιτητών στο Πανεπιστήμιο του Michigan, μία στο προπτυχιακό κολλέγιο και η άλλη στη Νομική Σχολή. Στις 23 Ιουνίου 2003, το Δικαστήριο δέχτηκε ως νόμιμη τη διαδικασία επιλογής της Νομικής Σχολής, γιατί ήταν προσεκτικά φτιαγμένη [narrowly tailored] με όλους τους υποψήφιους συναγωνιζόμενους στην ίδια κατηγορία έναντι όλων των άλλων. Περιλάμβανε μια “ατομικοποιημένη, συνολική επιθεώρηση κάθε φακέλου” για να εκτιμήσει πως κάθε άτομο θα μπορούσε να συμβάλει στη διαφορετικότητα, με τη “φυλετική ταυτότητα” σαν ένα μόνο παράγοντα μεταξύ πολλών “θετικών” παραγόντων που χρησιμοποιήθηκαν στην άσκηση της ορθής διακριτικής εξουσίας του ιδρύματος να δημιουργήσει ένα διαφοροποιημένο σώμα φοιτητών που να περιέχει μια “κρίσιμη μάζα” από «υπο-αντιπροσωπευμένες φυλετικές μειονότητες... για το εκπαιδευτικό όφελος όλων των φοιτητών”. *Grutter v. Bollinger*, Ibid.

Στη συνοδεύουσα δεύτερη περίπτωση, το Δικαστήριο απέρριψε τη διαδικασία επιλογής προπτυχιακών που βασιζόταν σε ένα μηχανικό αριθμητικό σύστημα, το οποίο απένεμε αυτόματα 20 βαθμούς (το ένα πέμπτο των 100 βαθμών που απαιτούντο για εισδοχή) σε *κάθε* υποψήφιο μιας *ενοούμενης φυλετικής μειονότητας*, και είχε ως αποτέλεσμα να εγγυάται κυριολεκτικά την επιλογή κάθε μέλους αυτής της ομάδας που είχε τα στοιχειώδη προσόντα, αλλά όχι υποψηφίων όλων των άλλων ομάδων. *Gratz v. Bollinger*, 123 S.Ct. 2411, at page 2427 (2003). Για τη χρονική ακολουθία, τις προτάσεις των δύο μερών [briefs of the parties] και τις συναρτημένες *amici curiae*, καθώς και άλλες σχετικές περιπτώσεις και άρθρα, *δες* “Affirmative Action in College Admissions, Gratz and Hamacker / Grutter v. The Regents of the University of Michigan”,



*Documents in the News, 1997/2003, University of Michigan Documents Center.* <http://www.lib.umich.edu/govdocs/affirm.html>

Σε όλη τη διάρκεια της Αμερικανικής ιστορίας, χρώμα ή “race” υπήρξε ο επικρατέστερος παράγοντας που χρησιμοποιήθηκε για να μην αποδοθεί δικαιοσύνη και ισότητα στις φυλετικές μειονότητες. Άσχετα με το αν εδράζεται σε οικονομικές, θρησκευτικές, ηθικές, ψυχολογικές ή κοινωνικές διαφορές [disparities], ο 300χρονος θεσμός της δουλείας έχει αφήσει ένα κατακάθι που συνεχίζει να στιγματίζει την κοινωνία. Ο *de jure* διαχωρισμός [segregation] συνεχιζόταν μέχρι τον χρόνο της απόφασης του Ανωτάτου Δικαστηρίου, το 1954, in *Brown v. Board of Education*. Η εθνική επιταγή, να ξεπεραστούν όλα τα κατάλοιπα της δουλείας ώστε το έθνος να συνεχίσει τη ζωή του ομαλά, έχει ύπαρξη μικρότερη των 50 ετών. Βαθεία ριζωμένες τάσεις και έθιμα πεθαίνουν αργά και δύσκολα, πολύ αργότερα από την κατάρρευση του επίσημου θεσμικού πλαισίου και των μηχανισμών του. Από το 1960 κι εδώ, η εθνική δέσμευση για ατομική και κοινωνική δικαιοσύνη έχει οδηγήσει σε αξιοσημείωτη πρόοδο σε όλα το μέτωπα, περιλαμβανομένης και της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι φυλετικές σχέσεις βελτιώθηκαν δραματικά.

Παρόλα αυτά, μολονότι μια πλειοψηφία ζώντων Αμερικανών μπορεί να είχαν γεννηθεί ή να ήλθαν εκ των υστέρων στις ΗΠΑ μετά την απόφαση *Brown v. Board of Education*, η Αμερικανική κοινωνία παραμένει πάρα πολύ ευαίσθητη στο θέμα του φυλετικού χρωματισμού [race- and color-conscious]. Όπως συζητήθηκε στο Επεξηγηματικό Σχόλιο του Πίνακα 16, Τα Πρώτα Χρόνια των Παιδιών “at – risk”, υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με τη “φυλετική ταυτότητα” σαν μία από τις πιο σημαντικές πηγές ανισότητας στους φαύλους κύκλους της φτώχειας, με ένα εκατομμύριο παιδιά σε κίνδυνο αποτυχίας [“at risk”], με τις δυσλειτουργούσες οικογενειακές μονάδες και κοινότητες, με μοντέλα κρατικής χρηματοδότησης που αρνούνται επαρκείς πόρους σε νηπιακά και πρωτοβάθμια σχολεία με μεγάλα ποσοστά Αφροαμερικανών και άλλων παιδιών “at-risk” και με την πραγματικότητα ενός *de facto* διαχωρισμού [segregation] στα σχολεία και στις γειτονιές. *Σύγκριση*, Fears, “Race Divides Hispanics, Report Says: Integration and Income Vary With Skin Color”, .3, 14 July 2003, page A-3.

Υπάρχουν ασφαλώς και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στις συνθήκες, οι οποίες οδηγούν στη φτώχεια ανθρώπων όλων των φυλών οπουδήποτε και αν βρίσκονται. Ο καθηγητής William Wilson (που αναφέραμε πιο πάνω) τονίζει τους οικονομικούς λόγους. Η πρακτική των τραπεζών, συγκεκριμένα, να μη χορηγούν δάνεια [“red-lining”] σε φτωχές γειτονιές εγκαταλειμμένες από διάφορες επιχειρήσεις, δυναμώνει την απομόνωση, την ανεργία και τη δυσλειτουργία ολόκληρων αστικών περιοχών. Αλλά επίσης σημαντικά είναι και τα χαρακτηριστικά των ατόμων, των οικογενειών, της κοινότητας, της κουλτούρας



των υπο-ομάδων στην κοινότητα [subcultures], των οικονομικών στρατηγικών, της πολιτικής, της θρησκείας, της ιδεολογίας που οδηγεί στην πολιτική του θύματος, και ακόμα η κοινή κακή τύχη. Σε συνδυασμό, αυτοί οι παράγοντες μπορούν να υπερστιάσουν σε σημασία τη «φυλετική ταυτότητα» σε ειδικές περιπτώσεις. Αλλά δεν χρειάζεται προσπάθεια για έναν που έζησε σε παλαιότερες Αμερικανικές πόλεις και στα κοντινά τους προάστια να συμπεράνει ότι «race» παραμένει πιο σημαντική στην εξήγηση της ανισότητας παρά οποιοσδήποτε άλλος παράγοντας που προβλήθηκε στη δημόσια συζήτηση. “Color-blindness” δεν είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό της Αμερικανικής κοινωνίας. Κάστα και μορφωτικοί κανόνες μπορούν τελικά να αλλάξουν, και πράγματι αλλάζουν. Το πλάτος και ο χρόνος της αλλαγής μετρίεται με βήματα, όχι άλματα, και γενιές, όχι μερικά χρόνια.

“Λύσεις” για μαζικές κοινωνικές προκλήσεις προτείνονται σε πολλά επίπεδα και κυμαίνονται από ιδεαλιστικές, ιδεολογικές, αξιολογικές, πραγματιστικές, οικονομικές, βολικές και πολυσύνθετες, μέχρι και *ad hoc*. Περιλαμβάνουν “κλείσιμο του θέματος” με πολικές αντιθέσεις, όπως την καταβολή «αποζημιώσεων» [“reparations”] στους απογόνους των θυμάτων της δουλείας, από την μία, ή παντελή «άρνηση» [“denial”], “αιώνιες τύψεις” ή “απολύτρωση,” από την άλλη, με κωλυσιεργία και κατεργαριά πάντοτε ελλοχεύουσες. Μερικές λύσεις στηρίζονται σε μια νομολογική θεώρηση [jurisprudence]: (i) *ιστορικισμού*, και στην ριζοσπαστική και στη συντηρητική μορφή του, όπως εξελίχθηκαν αργά στον νόμο· ή (ii) *θετικισμού* [positivism], αναλυτικού, γλωσσολογικού και γραφειοκρατικού, με νομοθεσία που αναπτύσσει νέα κοινωνικά ήθη, ακόμα κι αν συγκεκριμένοι “νόμοι” και “κανόνες” αγνοηθούν ή αποδυναμωθούν, και με διάφορες “ουδέτερες αρχές”, με ένα ή και χωρίς κανένα *minimum* ηθικού περιεχομένου· ή (iii) *φυσικού δικαίου* [natural law], σε θρησκευτική βάση, ή και χωρίς αυτήν, που επήγασε τον ανεξάρτητο κανόνα, ο οποίος είναι, ταυτόχρονα, απόλυτα αληθής και ανίκανος να επιβεβαιωθεί· ή (iv) *νομικού ρεαλισμού*, στον οποίο η αναγνώριση των ενδιαφερόντων και αξιών [interests and values] είναι πρωταρχικά· ή (v) *κοινωνικο-επιστημονική*, με αναλύσεις «cost-benefit» και «pleasure-pain» και μια “optimalization postulate”· ή (vi) στη γνώριμη *μηδενιστική θεώρηση* [nihilism] του «νόμος είναι η θέληση του ισχυρού» [“might makes right”], που αποδυναμώνει και μετατρέπει σε άσχετες έννοιες, όπως η “δικαιοσύνη,” “ισότητα,” “ισονομία” και “αρετή.”

Αυτές οι απόψεις ζωογονούν πολλές καθαρόαιμες φιλοσοφικές συζητήσεις, αλλά και ελαφρές αντιδικίες-παιχνίδια σε πάρτυ, όπου κανείς διαλέγει εύκολα κάποια από τις ανταγωνιζόμενες θέσεις. Όμως, η πρακτική καθοδήγηση μιας δημοκρατίας, με τεράστιες διαιρέσεις (αντιθέσεις) στην κοινωνία, είναι λιγότερο νοικοκυρεμένη και προϋποθέτει την πραγματιστική *συγχώνευση* αντιμα-



χόμενων ενδιαφερόντων και συμφερόντων για την επίτευξη ενός ευεργετικού μακρόχρονου σκοπού. *Δες, γενικά, McDougal “Ethics of Applying Systems of Authority: The Balanced Opposites of a Legal System” (1960), reprinted in Appendix 1, McDougal, Lasswell and Miller, The Interpretation of International Agreements and World Public Order – Principles of Content and Procedure (1967); McDougal and Lasswell, Jurisprudence for a Free Society: Studies in Law, Science, and Policy (1991); Reisman and Schreiber, Jurisprudence – Understanding and Shaping Law (1987).*

Όπως ο φιλόσοφος καλείται να διαλέξει μεταξύ ίσων και συμπληρωματικών αφηρημένων εννοιών ή μεταξύ διδύμων “αγαθών”, η πρακτική ανάγκη του έθνους είναι να επιδιώξει ταυτόχρονα και “δικαιοσύνη” και “ισότητα”, κάτι που είναι πολύ δυσκολότερο από την απορία του φιλοσόφου. Στην πράξη, υπάρχουν πάντοτε παράγοντες σαν κι αυτούς της κοινωνικής αταξίας, αλληλοσυγκρουόμενες ερμηνείες της ιστορίας που δημιουργούν μορφωτικές αντιπάθειες, ασυμφωνία δεδομένων, εκτιμήσεις κατά προσέγγιση και απρόβλεπτα ή κατακλυσμικά γεγονότα που αλλοιώνουν διακριτικές λογικές αφαιρέσεις και καθαρό σχεδιασμό. Πραγματιστικός *ανταγωνισμός* [pragmatic conflict] συμφερόντων μεταξύ πολιτών σε μια δημοκρατία δίνει σε αυθεντικούς ηγέτες την ευκαιρία να *αναπτύξουν ένα κοινό συμφέρον, να επιδιώξουν και δικαιοσύνη και ισότητα, και ατομική αρετή, καθώς και αντιπροσωπευτική δημοκρατία* (ή το συνώνυμό της, “διαφορετικότητα”), ταυτόχρονα κινούμενοι πραγματιστικά και με την αυθεντία του θεσμού του “rule of law” προς το ιδεατόν μιας ουσιαστικά χρωματικά ισόνομης [color-blind] κοινωνίας.

Ήταν μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο, όπου το Ανώτατο Δικαστήριο αποφάσισε τις περιπτώσεις επιλογής του Πανεπιστημίου του Michigan. Το Δικαστήριο επανέλαβε επίσημα την υπόσχεση του έθνους για ισότητα [equality] και διαφορετικότητα [diversity] και έβαλε τη σφραγίδα του *πάνω στο ένα, αλλά όχι στο άλλο Affirmative Action* πρόγραμμα. Μ’ αυτό τον Σολομονικό χωρισμό, το Δικαστήριο κέρδισε περισσότερο χρόνο για το έθνος και τους ηγέτες του να πραγματώσουν το “One Nation, Indivisible” – ακόμα κι αν οι ιδεολόγοι θα προτιμούσαν κυριολεκτικά “να χωρίσουν το ζωντανό έθνος στα δύο” (*Kings 1:4, 23-28*).

Το Δικαστήριο είχε πολύ λίγη πρακτική ευχέρεια, καθώς αποφάσιζε υπεύθυνα. Το αποτέλεσμά του να εξαλειφθεί ολοκληρωτικά η «φυλετική ταυτότητα» στη διαδικασία επιλογής φοιτητών θα ήταν μια πολύ ουσιαστική μείωση της παρουσίας Αφροαμερικανών και Hispanic σπουδαστών σε ιδρύματα στα οποία μόλις αντιπροσωπεύτηκαν – ειδικά στα πιο “επιλεκτικά” προπτυχιακά κολλέγια, μεταπτυχιακές σχολές και σχολές ανωτέρων επαγγελματιών. Ήταν αυτό ένα ειδικό αποτέλεσμα που το Δικαστήριο θέλησε να αποφύγει. Θα υπήρχε, από την άλλη μεριά, μια αντιστοιχούσα αύξηση της παρουσίας αυτών των



μειονοτήτων στα κοινοτικά κολλέγια και 4ετή, λιγότερο επιλεκτικά, πανεπιστήμια.

Αν, πάντως, ο δρόμος ήταν κλειστός (ή σχεδόν κλειστός) για τη μετάβαση από διετές κολλέγιο σε τετραετές πανεπιστήμιο [*transfer linkages*], τότε μειονότητες θα είχαν πάρα πολύ μικρότερες ευκαιρίες για κοινωνική άνοδο και ηγετικούς ρόλους μέσω του δρόμου των μεταπτυχιακών και ανωτέρων επαγγελματικών σπουδών. Ένας συνδυασμός φυλετικού διαχωρισμού στους εκπαιδευτικούς τομείς και μιας δραστικής μείωσης στις ευκαιρίες για πρόοδο θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ανακατατάξεις (παρόμοιες με αυτές της περιόδου του *de jure* διαχωρισμού πριν από τη δεκαετία του 60) σε μια πολυφυλετική κοινωνία με την ανάγκη της να διατηρεί την ελπίδα ζωντανή σε όλα τα μέλη της.

Τα προγράμματα της Affirmative Action που συζητήθηκαν στις περιπτώσεις *Baake*, *Grutter* και *Gratz* αναφέρονται σε ένα μικρό κομμάτι της Αμερικανικής ζωής: σπουδαστές από το ανώτερο 25% των Αμερικανικών μεσαίων τάξεων όλων των φύλων που συναγωνίζονται για την εισδοχή τους σε πολύ επιλεκτικά πανεπιστήμια. Αν και η μεγάλη πλειοψηφία της Αμερικής δεν εμπλέκεται απευθείας στο ζήτημα αυτό, δεν παύει να καταλαβαίνει τη συμβολική σημασία και επίδραση που έχει πάνω της και πάνω στην όλη κοινωνία.

Μέχρι το 2054, εκατό χρόνια μετά την απόφαση *Brown v. Board of Education*, και σχεδόν δυό αιώνες μετά την “Emancipation Proclamation” του Προέδρου Lincoln, “φυλή” and “χρώμα” μπορεί να έχουν μειωθεί σαν ιστορικές κηλίδες ή ακόμα και να έχουν εξαλειφθεί από τον πολιτισμό της Αμερικής. Η Ανωτάτη Δικαστής O’Connor στην περίπτωση *Grutter*, πρότεινε ένα απόλυτο διάστημα [time limit] 25 ακόμα ετών για φυλετικά-ευαίσθητες επιλογές (*Id.*, at page 2347.) Υπάρχει ένα πρακτικό κίνητρο για τέτοια επιτυχία. Τούτο είναι ένα έθνος του οποίου οι “φυλετικές μειονότητες” του σήμερα μπορούν να αυξηθούν και να γίνουν η “νέα πλειοψηφία” στο διάστημα της ζωής των σημερινών λυκειακών αποφοίτων. Δεν θα πρέπει κανείς να περιμένει τις εκ των υστέρων περιγραφές των ιστορικών για το αν τέτοιες εξελίξεις οδήγησαν σε βαθύτερες ή αμφίρροπες ρωγμές στην ψυχή της Αμερικής. Είναι η πρόκληση ολόκληρου του έθνους, όπως μας υπενθύμισε η Justice Sandra Day O’Connor, να προχωρήσουμε το γρηγορότερο προς το ιδεατόν του “Ένός Έθνους, Αδιαίρετου”.

*Σύγκριση:* Liacouras, “Toward a Fair and Sensible Policy for Professional School Admissions”, 1 *Cross Reference* 156-181(1978), reprinted in “Commentary with Chancellor Liacouras”.

[http://www.temple.edu/chancellor/Toward\\_a\\_Fair\\_and\\_Sensible\\_Policy.pdf](http://www.temple.edu/chancellor/Toward_a_Fair_and_Sensible_Policy.pdf)



B .  
ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ  
ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΕΙΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Αριθμός ιδρυμάτων κατά τύπο: Συνολικός αριθμός κολλεγίων και πανεπιστημίων, και άλλων μετα-λυκειακών ιδρυμάτων, 2003

<b>Σύνολο αναγνωρισμένων κολλεγίων και πανεπιστημίων χορηγούντων πτυχίο σπουδών</b>	<b>4.182</b>
Δημόσια Ιδρύματα	1.698
Ιδιωτικά Ιδρύματα	2.484
Μη Κερδοσκοπικά	1.695
Κερδοσκοπικά	789
<b>Άλλα μετα-λυκειακά εκπαιδευτικά ιδρύματα</b>	<b>5.076</b>

.....  
Πηγή: *CHE Almanac 2002-2003*. <http://chronicle.com/free/almanac/2002/nation/nation.htm> NCES, *Digest of Education Statistics 2001*, Table 244. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt244.asp>

Επιπλέον των 4.182 αναγνωρισμένων κολλεγίων και πανεπιστημίων χορηγούντων πτυχίο σπουδών, που είχαν 15.8 εκατομμύρια σπουδαστές το 2001, υπήρχαν ακόμα και 5.076 άλλα μετα-λυκειακά ιδρύματα. Τα περισσότερα από αυτά τα τεχνικά ιδρύματα και ιδρύματα ειδικών τεχνικών επιδεξιοτήτων είναι εξουσιοδοτημένα να χορηγούν “πιστοποιητικά”, όχι “πτυχία”, μολονότι μερικά μπορούν να χορηγούν “Associate”, διετή πτυχία σπουδών.

Από τα 5.076 στο σύνολο, 532 είναι δημόσια και 4.544 είναι ιδιωτικά ιδρύματα. Από τα “ιδιωτικά”, 995 είναι μη κερδοσκοπικά και 3.549 κερδοσκοπικά. *Id.*, Πίνακας 361. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt361.asp> Προσφέρουν εκπαίδευση τεχνικών επιδεξιοτήτων σε ένα μεγάλο φάσμα επαγγελματών – γραμματέων, προγραμματιστών και επιδιορθωτών κομπιούτερς, ειδικών λογισμικών εφαρμογών, πιλότων αεροπλάνων και πλοίων, κομμωτών και ειδικών καλλωπισμού, μηχανικών επιδιόρθωσης αυτοκινήτων, ξυλουργών, οινοχόων, εστιατόρων, και λοιπών. Όσο σημαντικά κι αν είναι αυτά τα σχολεία



και προγράμματα στην προετοιμασία επιδέξιων τεχνικών, που συνεισφέρουν πολλά στο έθνος και στις οικογένειές τους, δεν είναι το αντικείμενο πάνω στο οποίο εστιάζεται η εργασία και τα δεδομένα στο μέρος αυτό.

Επιπλέον, υπάρχει ένα μεγάλο φάσμα «κατ' οίκον» τεχνικών προγραμμάτων επιμόρφωσης για κάθε συγκεκριμένη εργασία και στις επιχειρήσεις και στις κρατικές υπηρεσίες.

*Περισσότεροι από τους μισούς εκ των 131 εκατομμυρίων Αμερικανών εργαζομένων συμμετέχουν σε κάποιο είδος επιμόρφωσης ενηλίκων:*

- 8% είναι σπουδαστές μερικής φοίτησης σε κολλέγιο,
- 31% παίρνουν μαθήματα σχετικά με την εργασία τους ή την καριέρα τους,
- 22% παρακολουθούν μαθήματα προσωπικού ενδιαφέροντος.

---

Πηγή: *Id.*, Table 358. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt358.asp> (Μερικά άτομα υπολογίζονται σε περισσότερες από μια κατηγορίες)

Για στοιχεία γύρω από το «ποσοστό ενηλίκων μεταξύ 25-64 ετών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων, με βάση την κατηγορία εργασίας, τις εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, τη λήψη οικονομικής υποστήριξης από τον εργοδότη και την κατά τύπο εκπαίδευση ενηλίκων, το 2001», *δες NCES 2003, id.* Tables 44-1 and 44-2. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>



**ΠΙΝΑΚΑΣ 19. Αριθμός ιδρυμάτων, με “Carnegie Classification”, σε κάθε κατηγορία - με βάση το σύνολο των 3.941 κολλεγίων και πανεπιστημίων το 2000-2001**

Για τούς ορισμούς και τα χαρακτηριστικά των “Ταξινομήσεων Carnegie”, δεξ The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, Πίνακα 28, πιο κάτω.

Doctoral/Research Universities - Extensive	151
Doctoral/Research Universities - Intensive	110
Master’s Colleges and Universities I	496
Master’s Colleges and Universities II	115
Baccalaureate Colleges - Liberal Arts	228
Baccalaureate Colleges – General	321
Baccalaureate/Associate’s Colleges	57
Associate’s Colleges [Community Colleges]	1.669
Specialized Institutions	766
Tribal Colleges and Universities	28

.....  
 Πηγή: *Distribution of Higher Education Institutions by 2000 Carnegie Classification*, Table 1. <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/CIHE2000/Tables.htm>



ΠΙΝΑΚΑΣ 20. **Εγγραφή φοιτητών, με βάση το μέγεθος και τον τύπο ιδρύματος**

Ιδρύματα	φοιτητές	αριθμός ιδρυμάτων
• Δημόσια ιδρύματα	30.000 και άνω	34
Ιδιωτικά ιδρύματα	30.000 και άνω	2
• Δημόσια ιδρύματα	20.000 - 30.000	84
Ιδιωτικά ιδρύματα	20.000 - 30.000	8
• Δημόσια ιδρύματα	10.000 - 20.000	239
Ιδιωτικά ιδρύματα	10.000 - 20.000	37
• Δημόσια ιδρύματα	5.000 - 10.000	365
Ιδιωτικά ιδρύματα	5.000 - 10.000	89
• Δημόσια ιδρύματα	2.500 - 5.000	398
Ιδιωτικά ιδρύματα	2.500 - 5.000	215
• Δημόσια ιδρύματα	1.000 - 2.500	348
Ιδιωτικά ιδρύματα	1.000 - 2.500	546
• Δημόσια ιδρύματα	500 - 1.000	103
Ιδιωτικά ιδρύματα	500 - 1.000	423
• Δημόσια ιδρύματα	κάτω από 500 φοιτητές	75
Ιδιωτικά ιδρύματα	κάτω από 500 φοιτητές	992

Πηγή: *NCES, Digest of Education Statistics 2001*, Table 215. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt215.asp>

“Παρά την ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού μικρών εγκεκριμένων κολλεγίων, οι περισσότεροι σπουδαστές εγγράφονται στα μεγάλα κολλέγια και πανεπιστήμια. Το Φθινόπωρο του 1999, 40% των ιδρυμάτων είχαν λιγότερους από 1.000 σπουδαστές· συνολικά, όμως, αυτά τα ιδρύματα είχαν μόνο το 4% των φοιτητών κολλεγίων. Κατ’ αντίθεση, το 10% των ιδρυμάτων με αριθμό φοιτητών άνω των 10.000, είχαν το 50% του συνολικού αριθμού σπουδαστών κολλεγίων”, *Ibid.*

Πηγές για τους Πίνακες 21-24: *NCES, Digest of Education Statistics 2001* 21: Table 209; 22: Table 198; 23: Table 209, και *CHE Almanac 2002-2003*; 24: Tables 210 and 211. Οι διευθύνσεις διαδικτύου για τους Πίνακες 198, 209 and 210 είναι οι ίδιες με αυτήν του Πίνακα 211 εκτός της αλλαγής του σχετικού αριθμού του Πίνακα “211” αμέσως πριν από το “.asp”, στην ακόλουθη διεύθυνση για τον Πίνακα 211. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt211.asp>

ΠΙΝΑΚΑΣ 21. **Αναλογία φοιτητών σε δημόσια ή ιδιωτικά ιδρύματα**

Δημόσια 4ετή ιδρύματα	40%
Δημόσια 2ετή ιδρύματα [Community Colleges]	36%
Ιδιωτικά 4ετή ιδρύματα	22%
Ιδιωτικά 2ετή ιδρύματα	2%



ΠΙΝΑΚΑΣ 22. **Εγγραφή φοιτητών σε δημόσια ιδρύματα κατά ακαδημαϊκό επίπεδο**

Προπτυχιακοί	86%
Μεταπτυχιακοί	12%
Ανωτέρων Επαγγελματικών Σχολών («Professional» [Law, Medicine, Podiatry, Veterinary, Dental]	2%

ΠΙΝΑΚΑΣ 23. **Επιλεκτικά χαρακτηριστικά φοιτητών επί του συνόλου των ιδρυμάτων**

• Πλήρους παρακολούθησης (Full-time)	59%
Μερικής παρακολούθησης (Part-time)	41%
• Γυναίκες	57%
Ανδρες	43%
• Φοιτητές από «μειονότητες» (όλοι)	29%
Αλλοδαποί φοιτητές (583,000)	3.5%
Αμερικανοί φοιτητές σε άλλες χώρες (154,168)	1%
• Αφροαμερικανοί (Μαύροι)	11%
Αυτόχθονες Αμερικανοί (American Indian)	↓ 0.01%
Ασιάτες	6%
«Hispanic»	9%
Λευκοί	70%

To U.S. Department of Education, in *NCES 2003, id. Table 32-1*

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003067>  
αναφέρει ότι το 1999-2000:

- Από όλους τους προπτυχιακούς φοιτητές
  - ▶ 43% ήταν «μη παραδοσιακής» ηλικίας (24 ετών ή μεγαλύτεροι)
  - ▶ 80% ήταν εργαζόμενοι, με ένα ποσοστό 39% που ήταν εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης (full-time).
- Από τους προπτυχιακούς φοιτητές πλήρους παρακολούθησης σε δημόσια τετραετή κολλέγια που χαρακτηρίστηκαν ως «Doctoral colleges»
  - ▶ 21% ήταν εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης και 64% μερικής απασχόλησης, με μόνο ένα ποσοστό 15% μη εργαζομένων.
- Το προφίλ εργασίας των προπτυχιακών φοιτητών πλήρους παρακολούθησης σε ιδιωτικά (μη κερδοσκοπικά) τετραετή «Doctoral colleges» ήταν παρόμοιο με τα παραπάνω.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 24. Αναλογία φοιτητών από «μειονότητες» σε όλες τις κατηγορίες ιδρυμάτων**

Δημόσια 2-ετή ιδρύματα [Community Colleges]	33%
Δημόσια 4-ετή ιδρύματα	25%
Ιδιωτικά 4-ετή ιδρύματα	24%
Ιδιωτικά 2-ετή ιδρύματα	35%

“Σύμφωνα με την 2003 έκθεση του NCES (National Center for Education Statistics), το ποσοστό λευκών φοιτητών μεταξύ όλων των φοιτητών, που ήταν γραμμένοι σε διετή και τετραετή, δημόσια και ιδιωτικά μετα-λυκειακά ιδρύματα, μειώθηκε κατά 8.1 εκατοστιαίες μονάδες στην τελευταία δεκαετία, για την οποία υπάρχουν στοιχεία. Λευκοί φοιτητές ήταν το 67.8% του συνόλου των εγγραφών το 1999-2000, σε σύγκριση με το 75.9% του 1989-1990. Στην ίδια περίοδο, οι εγγραφές μαύρων φοιτητών και μελών άλλων μειονοτήτων αυξήθηκαν σταθερά. Το ποσοστό των «Hispanic» φοιτητών που γράφτηκαν σε τριτοβάθμια ιδρύματα αυξήθηκε κατά 3.8 εκατοστιαίες μονάδες και έφτασε στο 12.2%· και αυτό των μαύρων φοιτητών αυξήθηκε κατά 2.4 εκατοστιαίες μονάδες και έφτασε στο 12.6%. Όλοι μαζί, οι φοιτητές από μειονότητες αποτελούσαν περίπου το ένα τρίτο του σπουδαστικού πληθυσμού το 1999-2000, σε σύγκριση με το ένα τέταρτο μόνο του 1989-1990. Στο μεταξύ, ο αριθμός των γυναικών που προσβλέπει στην ανώτερη εκπαίδευση συνεχίζει να έχει το προβάδισμα αυτού των ανδρών, όπως είχε ήδη από τη δεκαετία του 1970. Γυναίκες ήταν το 56.3% όλων των σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 1999-2000, μια εκατοστιαία μονάδα περισσότερο από το 55.4% του 1989-1990. Στα επόμενα δέκα χρόνια, σύμφωνα με την έκθεση, οι συνολικές προπτυχιακές εγγραφές ανδρών και γυναικών προβλέπεται ότι θα αυξηθούν, αλλά εγγραφές γυναικών προβλέπεται να αυξηθούν με ακόμα γρηγορότερο ρυθμό”. Crawford, *Chronicle of Higher Education* (May 30, 2003). <http://chronicle.com/daily/2003/05/2003053001n.htm> See, further: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003067>



**ΠΙΝΑΚΑΣ 25. Που γράφονται οι πρωτοετείς προπτυχιακοί φοιτητές κατά τύπο ιδρύματος**

Δημόσια 2-ετή ιδρύματα	62%
Δημόσια 4-ετή ιδρύματα	19%
Ιδιωτικά (μὴ κερδοσκοπικά) 4-ετή ιδρύματα	9%
Ιδιωτικά (κερδοσκοπικά) ιδρύματα	8%
Άλλοι τύποι ιδρυμάτων	2%

Πηγή: *NCES, id.* Table 183. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt183.asp>

“Από τους νέους πρωτοετείς το Φθινόπωρο του 1998 που τελείωσαν το λύκειο τον προηγούμενο χρόνο, 79% γράφτηκαν σε κολλέγιο στην Πολιτεία τους”. <http://chronicle.com/weekly/almanac/2002/nation/nation>. Htm Σύγκρινε τα NCES στοιχεία αναφορικά με “residence and migration of all freshmen students in degree-granting institutions”, *NCES, id.*, Table 20: στην Αμερική, συνολικά, 83% γράφτηκαν σε κολλέγιο στην Πολιτεία κατοικίας τους, με το ποσοστό να κυμαίνεται από το 94% (Mississippi), σε 7 άλλες Πολιτείες άνω του 90% (Alabama, Arizona, Louisiana, Michigan, North Carolina, Oklahoma, Utah), μέχρι το 49% (Alaska), και σε 3 άλλες Πολιτείες στο ή κάτω του 55% (Connecticut, New Hampshire, Vermont), και 42% για το District of Columbia. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt204.asp>

### *Σημείωση Συντάκτη*

#### Ο «ΜΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ» ΦΟΙΤΗΤΗΣ

Σαν παραδοσιακός φοιτητής χαρακτηρίζεται ένας απόφοιτος λυκείου που εγγράφεται κατευθείαν σε κολλέγιο, εξαρτάται από τους γονείς του για οικονομική υποστήριξη και δεν εργάζεται (ή εργάζεται μόνο λίγες ώρες την εβδομάδα) στη διάρκεια του ακαδημαϊκού χρόνου. Το 1950, παραδοσιακοί φοιτητές ήταν μια μεγάλη πλειοψηφία στα περισσότερα κολλέγια της Αμερικής. Μέχρι το 2002, ο αριθμός των παραδοσιακών φοιτητών μειώθηκε στο 27% και οι μη παραδοσιακοί φοιτητές έγιναν η νέα πλειοψηφία.

Για τη σημασία των όρων, τις τελευταίες τάσεις, και την τωρινή πλειοψηφική θέση των μη παραδοσιακών φοιτητών, *δες NCES, id.*, “Nontraditional Undergraduates”, Ορισμός των Μή Παραδοσιακών Φοιτητών, σελίδες 2-3 (citing Horn, 1996), και “μη παραδοσιακών” ως πλειοψηφίας, σελίδες 3-6, *The*



*Condition of Education 2002*. <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf> Και δεσ τα στοιχεία στο *The Condition of Education 2003*, στον Πίνακα 23.

“Το 1999-2000, το πού γράφτηκαν να φοιτήσουν οι πρωτοετείς ήταν σχετικό με το αν ήσαν ‘παραδοσιακοί’ ή ‘μη παραδοσιακοί’ φοιτητές. Πρωτοετείς μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη παραδοσιακοί αν έχουν τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα: γράφονται ως φοιτητές μερικής φοίτησης [part time], είναι οικονομικά ανεξάρτητοι, είναι ο μόνος γονέας μιας οικογένειας [a single parent], ανέβαλαν τις σπουδές τους μετά το λύκειο, δεν έχουν συμπληρώσει ακόμα το λύκειο ή κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα [GED, a General Equivalent Diploma], έχουν εξαρτώμενα πρόσωπα πέραν της ή του συζύγου ή εργάζονται με πλήρη απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Horn 1996). Γενικά, φοιτητές με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά ήταν πιο πιθανό να παρακολουθούν ένα διετές ίδρυμα σπουδών και [κερδοσκοπικά] ιδρύματα από ό,τι οι παραδοσιακοί πρωτοετείς. ... Οι περισσότερες διαφορές, που βρέθηκαν αναφορικά με μη παραδοσιακούς φοιτητές, κλπ., παρουσιάστηκαν επίσης όταν εξετάστηκαν οι φοιτητές σύμφωνα με το ύψος των διδάκτρων των ιδρυμάτων που παρακολουθούν. Με άλλα λόγια, μη παραδοσιακοί φοιτητές είναι πιο πιθανό να παρακολουθούν λιγότερο ακριβά ιδρύματα. ... Πρωτοετείς φοιτητές που είναι ‘μη παραδοσιακοί’ (ηλικίας άνω των 24 ετών) ή «έχουν το κατώτερο εισόδημα» ή έχουν εξαρτώμενα πρόσωπα ή είναι African-American ή Hispanic-American, είναι πολύ πιο πιθανό να παρακολουθούν ένα δημόσιο διετές ίδρυμα παρά ένα άλλο είδος τριτοβάθμιου ιδρύματος”. “The Policy of Choice: Expanding Student Options in Higher Education,” pages 14, 20 and note 17, *Institute for Higher Education Policy* (2002). <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Choice20020805.pdf>

Δες επίσης *NCES 2003*, *id.* Πίνακα 32-1, σχετικά με τη διαφορετικότητα των προπτυχιακών με βάση το “ποσοστό κατανομής των προπτυχιακών σύμφωνα με επίλεκτα χαρακτηριστικά φοιτητών, κατά είδος ιδρύματος, 1999-2000,” και Πίνακα 32-2 για τους δημογραφικούς παράγοντες στην κατανομή των προπτυχιακών το 1989-90. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>

Σε όλους τους τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι τάσεις εγγραφών ακολουθούν γενικά το επίπεδο σπουδών και εισοδήματος των γονέων των φοιτητών, δηλαδή, τα παιδιά των πλουσιότερων και πιο μορφωμένων γονέων γράφονται στα πιο ακριβά και “πιο επιλεκτικά” ιδιωτικά κολλέγια, και αντίστροφα. Δες *IHEP*, *id.* σελίδα 23 για την “αυξανόμενη διαχρονική διαστρωμάτωση”. KIPP, Price, Wohlford, “Unequal Opportunity: Disparities in College Access Among the 50 States,” 4 *Lumina Foundation For Education, New Agenda Series, No. 3* (January 2002). Δες σχετιζόμενα σχόλια στους Πίνακες 17 και 26.



## ΠΙΝΑΚΑΣ 26. Ποσοστά αποφοίτησης

Η μελέτη που πλησιάζει πολύ κοντά στο να είναι μια πανεθνική μελέτη για τα ποσοστά αποφοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η NCAA επισκόπηση (survey) που αναφέρθηκε στα μέσα ποσοστά αποφοίτησης μέσα σε 6 χρόνια (150% του τυπικού προγράμματος σπουδών, “program time”) στα κολλέγια και πανεπιστήμια της NCAA Division I. Δες “2002 NCAA Graduation-Rates Report,” [http://www.ncaa.org/grad\\_rates/](http://www.ncaa.org/grad_rates/) Το *CHE Almanac 2002* ανακεφαλαιώνει τα δεδομένα.

• Σε όλα τα ιδρύματα	56%
• Δημόσια 4-ετή ιδρύματα	55%
• Ιδιωτικά 4-ετή ιδρύματα	73%

Πηγή: *CHE Almanac 2002*. <http://chronicle.com/free/almanac/2002/nation/nation.htm>

- Άλλες περιφερειακές και πολιτειακές μελέτες αναφέρουν μέσα ποσοστά αποφοίτησης, 44% σε δημόσια ιδρύματα (“publics”) και 60% σε ιδιωτικά ιδρύματα (“privates”). An *ACT News Release*, November 15, 2002 (graduation within 5-years). <http://www.act.org/news/releases/2002/11-15-02.html>
- The *NCES 2003* αναφέρει μια μελέτη του 2000-01 που μέτρησε τις μεταγραφές φοιτητών από 2-ετή σε 4-ετή κολλέγια, με τα εξής αποτελέσματα:
 

• Για όλα τα ιδρύματα:	55.4%
• Δημόσια:	57.2%
• Ιδιωτικά (non-profit):	51.5%
- *id.* Table 21-1, in “Time to Bachelor’s Degree Completion”, <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf>

**Τρία Επεξηγηματικά Σχόλια****ΜΙΑ ΑΤΕΛΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΟΡΦΩΜΕΝΗ ΕΙΚΟΝΑ**

Μια ατέλεια στη μελέτη της NCAA είναι ότι ένας φοιτητής που αρχίζει στο Κολλέγιο Α και μεταγράφεται στο Κολλέγιο Β υπολογίζεται ως αποτυχία του Κολλεγίου Α και δεν υπολογίζεται καθόλου στο Κολλέγιο Β, έστω και αν αυτός ο φοιτητής αποφοιτά στον πρόποτα χρόνο. Για κολλέγια όπως το Harvard,



Yale, Stanford, Duke και άλλα που έχουν την εμπειρία ελαχίστων μεταφορών “μέσα” ή “έξω” ως μέρος των ιδρυματικών τους στόχων, η ατέλεια είναι ασήμαντη. Αλλά γι’ αυτά τα κολλέγια, των οποίων οι αποστολές είναι να μορφώνουν ένα σημαντικό πληθυσμό “transfer” και “non-traditional” φοιτητών, αυτές οι μελέτες των “ποσοστών αποφοίτησης” μπορούν να αλλοιώνουν την εικόνα. Έτσι, αν το 50% των προπτυχιακών φοιτητών του Κολλεγίου Β μεταφέρονται “μέσα” από άλλα κολλέγια και όλοι αποφοιτούν κανονικά, το Κολλέγιο Β δεν μπορεί να υπολογίσει κανένα από αυτούς στη δημόσια ανακοίνωση των “ποσοστών αποφοίτησης”. Αυτή είναι φυσικά μια παραμόρφωση, γιατί μόνο το ήμισυ των φοιτητών (και κανένας από το 100% των αποφοιτούντων ύστερα από «μεταφορά») δεν υπολογίζεται στη φόρμουλα που δίνει τα “ποσοστά”. *Σύγκριση* τη μεθοδολογία στην ακόλουθη ιστοσελίδα. <http://www.acaato.on.ca/new/swd/donner/accaato-3-0.pdf>

Με τα “ποσοστά αποφοίτησης” που αναφέρονται θριαμβευτικά στις πολύ διαφημισμένες “ποιοτικές ταξινομήσεις κολλεγίων” [“college rankings”], τα ιδρύματα με σημαντικές ομάδες μη παραδοσιακών φοιτητών σε κάθε επίπεδο τιμωρούνται στην υψηλά ανταγωνιστική διαδικασία επιλογής λόγω των “χαμηλών” ποσοστών αποφοίτησης. *Δες, για παράδειγμα*, “America’s Best Colleges, 2003” in *U.S. News and World Report*. [http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/brief/natudoc/natudoc\\_hgrad\\_brief.php](http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/brief/natudoc/natudoc_hgrad_brief.php)

Επιλέγοντας περισσότερους “παραδοσιακούς” φοιτητές από πλούσιες οικογένειες που αποφοιτούν σε τέσσερα έτη και, αντίστροφα, λιγότερους “μη παραδοσιακούς” φοιτητές που κατά πάσα πιθανότητα δεν θα αποφοιτήσουν κανονικά, είναι ένας τρόπος να καλυτερεύσει κανείς τη θέση [“ranking”] ενός κολλεγίου. Κι αυτή φαίνεται να είναι η στρατηγική που χρησιμοποιούν τώρα πολλά ιδρύματα, μολονότι κάτι τέτοιο αντιστρατεύεται τη συντακτική αποστολή τους. (Εδώ, δεν αναφέρομαι στα ιδρύματα που έχουν ως συντακτική αποστολή και παράδοση να είναι “highly selective”). Ο τύπος της “κοινωνικής ανόδου” [“social climbing”], που μόλις περιέγραψα, βρίσκεται σε ριζική αντίθεση με την πρακτική των κολλεγίων που διατηρούν την πίστη στη λαϊκή τους αποστολή, μειώνοντας ακόμα περισσότερο τη θέση των τελευταίων στις εκτιμήσεις των εθνικών σφυγμομετρήσεων. Κι έτσι, ένας ουδέτερος παρατηρητής θα μπορούσε να εγείρει το ερώτημα αν τέτοιες στρατηγικές είναι λογικές. Μια μερική απάντηση δόθηκε στο τμήμα του κειμένου με τον τίτλο “Ανταγωνισμός στην Ελεύθερη Αγορά” και τα ακόλουθα σχόλια προσφέρουν μια κριτική άποψη.



## “ΔΙΑΚΟΠΗ ΚΑΙ ΕΠΑΝΕΝΑΡΞΗ ΣΠΟΥΔΩΝ”

Επέκταση του χρόνου σπουδών πέρα από τον “τετραετή κανόνα” είναι μια πραγματικότητα εδώ και πολλά χρόνια για νυκτερινά κολλέγια με σπουδαστές μερικής φοίτησης και ενήλικες που εργάζονται πλήρως και έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις. Αυτό το φαινόμενο επεκτάθηκε και στα άλλα κολλέγια τη δεκαετία του 80, όταν γυναίκες, εργαζόμενοι ενήλικες και μέλη μειονοτήτων, που είχαν στο παρελθόν αποκλειστεί, ελκύσθηκαν από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, και με τη δημιουργία των κοινοτικών κολλεγίων και την επέκταση των τετραετών κολλεγίων. Πολλοί παράγοντες εξηγούν γιατί η πλειοψηφία των σπουδαστών δεν συνεχίζει κατευθείαν τις σπουδές μέχρι την αποφοίτηση. Αναφερόμενο μερικές φορές ως εγκατάλειψη [“dropping -out”] ή “διακοπή και επανέναρξη,” το φαινόμενο αυτό έχει πολλές αιτίες. Ιδού οκτώ από αυτές: σπουδαστές αλλάζουν τομέα [“majors”] και ενδιαφέροντα αρκετά συχνά· εγκαταλείπουν το σχολείο για οικονομικούς λόγους· εργάζονται πλήρως, μετατοπίζονται, παίρνουν προαγωγή ή απολύονται· αυξάνουν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις· έχουν κακές εμπειρίες σε ένα συγκεκριμένο κολλέγιο, ιδίως τον πρώτο χρόνο, οπότε συμβαίνουν και οι περισσότερες περιπτώσεις διακοπής σπουδών· δεν δέχονται αρκετή καθοδήγηση στο ίδρυμα· δείχνουν ανεπαρκή ακαδημαϊκή πρόοδο ή αποτυχαίνουν· δεν είναι έτοιμοι για ουσιαστική κολλεγιακή μελέτη και βαλτώνουν σε εκτεταμένα και συχνά ασυνάρτητα βοηθητικά προγράμματα που προσφέρονται σε “high-risk” σπουδαστές. *Σύγκρισε* Mazzeo, “Stakes for Students: Agenda-Setting and Remedial Education,” 26 *The Review of Higher Education*, pages 19-39 (Fall 2002).

Ακόμα και πριν από την εισαγωγή της Affirmative Action, τα ποσοστά “διακοπής και επανέναρξης” ήταν πάντοτε υψηλά για ενήλικες και για ιδρύματα μέσα σε μεγάλες πόλεις με μετοικούντες φοιτητές παρά για παραδοσιακούς οικοτρόφους φοιτητές σε κολλέγια θεωρητικών επιστημών [liberal arts]. Σήμερα αυτή η διαφορά ποσοστών έχει αυξηθεί και όλα τα κολλέγια, εκτός από αυτά με υψηλά δίδακτρα (“most selective” και περισσότερο “elite”), άρχισαν να έχουν κάποια εμπειρία σχετικά με αυτό το φαινόμενο. (Δες Πίνακα 25 για πηγές και σχόλια.)

## ΚΡΑΤΙΚΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ

## ΣΥΝΔΕΜΕΝΗ ΜΕ ΤΑ ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗΣ

Το θέμα των “ποσοστών αποφοίτησης” προκαλεί ανησυχίες όμοιες με τις



αναφερόμενες στο SAT. Με τη θεσμική αυτονομία που τα διακρίνει και με τις πολύ διαφορετικές αποστολές των κολλεγίων και πανεπιστημίων της Αμερικής, δεν υπάρχει *μία και μόνη* “σωστή” ή “ομοιόμορφη” απάντηση σ’ αυτά τα θέματα. Κάθε ίδρυμα, στην εκπλήρωση της αποστολής του, καλείται να αποφασίσει για λογαριασμό του πόση βαρύτητα να αποδώσει στους παράγοντες αυτούς. Η κρατική εξουσία θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική να καταλάβει, επιμεληθεί και ζυγίσει τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης, *προτού* επιβάλει κάποια διορθωτική πράξη.

Το αν κάποιος αποφοιτήσει ή όχι και με τί κόστος χρόνου και δημοσίων πόρων, είναι φυσικά σχετικά στοιχεία για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων και την υπευθυνότητα ενός ιδρύματος. Αλλά μια απλοϊκή μέτρηση “ποσοτών αποφοίτησης”, που εξισώνει όλους τους τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνιστά μια κακή πολιτική για τον καθορισμό της κρατικής επιχορήγησης. Τί θα έπρεπε ακόμα να ληφθεί υπόψη είναι και τα εξής: οι αποστολές των ιδρυμάτων, τα απαιτούμενα προσόντα για την επιλογή φοιτητών, η αξία της μόρφωσης και εμπειρίας που παίρνουν οι φοιτητές στο κολλέγιο, ακόμα κι αν δεν αποφοιτήσουν (“προστιθέμενη αξία”), και συγκρίσεις των ποσοστών αποφοίτησης μακρόχρονα για παρόμοιους (κατά κατηγορίαν) πρωτοετείς φοιτητές.

Οι πενήντα πολιτείες είναι οι πρωταρχικές πηγές χρηματοδότησης των δημοσίων κολλεγίων και πανεπιστημίων τους. Τα δημόσια αυτά ιδρύματα είναι αναπόσπαστα θεμέλια στην επιδίωξη των δημοκρατικών σκοπών της Αμερικής, περιλαμβανομένης και της καθολικής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση την επιλογή του *κάθε ατόμου* (κι όχι του κράτους). Μια πολιτική κρατικής χρηματοδότησης, που αγνοεί τις ειδικές αποστολές των ιδρυμάτων, τις νόμιμες ανάγκες των μη παραδοσιακών φοιτητών και την πρωταρχική δημοκρατική αξία της ατομικής επιλογής, θα μπορούσε να έχει δύο αποτελέσματα: (i) θα επιβράβευε τετραετή δημόσια κολλέγια που μειώνουν την παρουσία μη παραδοσιακών και μειονοτικών φοιτητών με την αύξηση των απαιτούμενων προσόντων ή με ένα χρονικά απαγορευτικό πρόγραμμα σπουδών, κάτι που θα οδηγούσε σε βελτίωση των “ποσοστών αποφοίτησης” και σε αύξηση της πολιτειακής χρηματοδότησης· και (ii) θα τιμωρούσε με μείωση της πολιτειακής χρηματοδότησης εκείνα τα τετραετή δημόσια κολλέγια που συνεχίζουν τη λαϊκή τους αποστολή (δηλαδή, να εκπαιδεύουν μειονοτικούς και μη παραδοσιακούς φοιτητές). Και τα δύο αυτά αποτελέσματα είναι απευκταία.

Το δίλημμα αυτό απεικονίζει πράγματι πως αναπτύσσεται μια κακή δημόσια πολιτική. Σε δύσκολες οικονομικές περιόδους, το κράτος θέλει προφανώς –όπως λέμε κοινά– να «σφίξει το πουγκί» του. Συνδέοντας, όμως, την πολιτειακή χρηματοδότηση με ένα αντικειμενικό παράγοντα, όπως ένα πολύ απλό και γενικό “ποσοστό αποφοίτησης”, θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη στρωματοποίηση



[stratification] των σπουδαστών με βάση το οικογενειακό εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, την ηλικία και τη φυλετική ταυτότητα. Με τα δημόσια ερευνητικά πανεπιστήμια απρόθυμα να καινοτομήσουν (ούτε μέσω του διαδικτύου) για να επεκταθούν σε νέες εκπαιδευτικές αγορές, όπως περιγράψαμε στο κείμενο και στη σημείωση 12, μια τέτοια απλοϊκή πολιτική των “ποσοστών αποφοίτησης” θα άνοιγε επιπλέον διάπλατα την πόρτα στα “κερδοσκοπικά τετραετή κολλέγια” να κερδίσουν ένα μεγαλύτερο κομμάτι της αγοράς [market share]. Ο κερδοσκοπικός τομέας δεν εξαρτάται από πολιτειακές χρηματοδοτήσεις, δεν επηρεάζεται καθόλου από τις πολλαπλές ρυθμίσεις και τους ελέγχους της πολιτείας, που υφίστανται τα δημόσια πανεπιστήμια, και δεν είναι εθισμένος στην ψυχολογική ανάγκη της “κοινωνικής ανόδου”. Ο κύριος στόχος τους είναι να αποκτήσουν πρόσβαση στην τεράστια αγορά εργαζομένων, πιο ηλικιωμένων, μη παραδοσιακών φοιτητών, να τους εκπαιδεύσουν όπως αυτοί και οι εργοδότες τους θα ήθελαν, και να αποδώσουν κάποιο κέρδος στους μετόχους τους. Έτσι, με μια μόνο εφόρμηση, η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να ιδιωτικοποιηθεί ακόμα πιο πολύ με αποτέλεσμα τη μείωση των αξιώσεων πάνω στα περιορισμένα έσοδα της πολιτείας – λόγω του φορέα της “αντικειμενικής υπευθυνότητας” της δημόσιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γι’ αυτές τις αλλαγές.

Για πολιτικούς λόγους, είναι πολύ απίθανο Κυβερνήτες και Νομοθετικά Σώματα των πολιτειών να μπορέσουν να επιδιώξουν τέτοια αποτελέσματα ως ρητή δημόσια πολιτική ή η δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση να καθίσει με τα χέρια σταυρωμένα και να επιτρέψει ένα τέτοιο σενάριο να εξελιχθεί όπως περιγράφηκε. Όντως, το σενάριο αυτό προσφέρεται ως απεικόνιση της οικολογίας και δυναμικής της υψηλά ανταγωνιστικής εκπαιδευτικής αγοράς, στην οποία τέσσερις χιλιάδες αυτόνομα ιδρύματα αντιπετοπίζουν και αντιμετωπίζονται από τις πολιτειακές αρχές για τη χρηματοδότησή τους. Κι όμως, με μικρά βήματα, αυτό ακριβώς συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν η πολιτεία χρησιμοποιεί μια αδιαφοροποίητη “φόρμουλα μέτρησης” για να καθορίσει την επιχορήγηση των δημοσίων ιδρυμάτων, αγνοώντας έτσι τις διαφορές στην αποστολή τους, και στο κόστος των ποικίλων μεταπτυχιακών και προπτυχιακών τους προγραμμάτων. Δες τα συναφή σχόλια στους Πίνακες 17 και 25· και Tinto, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (1987).

Απόητος από αυτές τις πιθανότητες, κάποιος θα μπορούσε ακόμα να ερωτήσει ρητορικά: “Μα δεν είναι ο σκοπός του κολλεγίου να αποκτήσει ο φοιτητής το πτυχίο του [Bachelor’s] σε τέσσερα ή πιθανώς πέντε χρόνια, και δεν είναι ο καθορισμός του ποσοστού αποφοίτησης ο απλούστερος τρόπος μέτρησης του κατά πόσον ένα ίδρυμα είναι επιτυχημένο και δεν σπαταλά τους δημόσιους πόρους;”

Τέτοια ρητορική ήταν κατανοητή στη δεκαετία του 50, με παραδοσιακούς



φοιτητές (18-24 ετών) που ήταν οικοτρόφοι. Αν και η ερώτηση δεν τέθηκε τότε, η απάντηση θα ήταν “ναι, για κολλέγια με οικοτροφεία ..., αλλά όχι για βραδινά κολλέγια με σπουδαστές μερικής φοίτησης”. Στον σημερινό, πολυσύνθετο κόσμο, απλοϊκά “ποσοστά αποφοίτησης” έχουν ακόμα νόημα όταν αφορούν *μερικά* κολλέγια και φοιτητές, αλλά όχι *όλα* συνολικά. Το να επιμείνει κανείς στο αντίθετο είναι σύμπτωμα συντηρητισμού και αδυναμίας στο να αντιληφθεί ορθά τα χαρακτηριστικά της νέας πλειοψηφίας των μη παραδοσιακών φοιτητών, περιλαμβανομένων και των φοιτητών “higher risk” που έγιναν δεκτοί λόγω της ειδικής αποστολής ενός τετραετούς κολλεγίου. Η λιγότερο ευγενική εξήγηση θα ήταν [ότι μια τέτοια δημόσια πολιτική αποσκοπεί στην] άρνηση της προόδου προς τα πάνω [upward mobility] μέσω της καθολικής πρόσβασης στο κολλέγιο με βάση την *ατομική* επιλογή.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 27. Υπευθυνότητα των κολλεγίων και πανεπιστημίων

### ΠΡΩΤΟ ΤΜΗΜΑ

#### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δύο κρίσιμα κείμενα που πρότειναν μεταρρύθμιση κατά τη διάρκεια της τελευταίας ανεπιτυχούς προσπάθειας της ομοσπονδιακής κυβέρνησης να μεταφέρει τη διαδικασία «πιστοποίησης» από τις μη κρατικές υπηρεσίες στις 50 πολιτείες είναι: Graham, Lyman and Trow, *Accountability of Colleges and Universities* (Columbia University 1995); and Trow, *Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective* (1996). [http://ist-socrates.berkeley.edu/~gspp/people/faculty/emeritus/trustdos.MAT\\_finalnew.pdf](http://ist-socrates.berkeley.edu/~gspp/people/faculty/emeritus/trustdos.MAT_finalnew.pdf)

(i) *Από το έργο των Graham, Lyman and Trow:*

“Από τα πρώτα τους, μεσαιωνικά χρόνια, τα πανεπιστήμια αξίωσαν μια ειδική θέση γοήτρου, όχι ως ένα προνόμιο, αλλά ως μια ουσιαστικά απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπλήρωση της αποστολής τους... Η αξίωση ιδιαίτερου καθεστώτος, βασισμένη στην αντίληψη ότι μόνο πανεπιστημιακοί καθηγητές μπορούν να κρίνουν με σαφή γνώση το έργο των συναδέλφων τους και ότι οι πανεπιστημιακοί χρειάζονται προστασία από αδαείς επιθέσεις μη ειδικών, δεν είναι ιδιόζουσα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μόνο. Αυτο-ρύθμιση [self-regulation], κι όχι δημόσια παρέμβαση για ρύθμιση, είναι ένα θέμα που προβάλλεται από κάθε ανώτερη επαγγελματική ομάδα [profession]. Αλλά κάτι τέτοιο είναι ειδικά αναγκαίο στην τριτοβάθμια εκ-



παίδευση, η οποία κατέχει μια μοναδική και κεντρική θέση στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα από τα μεγαλύτερα «ατού» της Αμερικής και ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της χώρας μας στον διεθνή ανταγωνισμό. Κολλεγιακή εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά στοιχεία του Αμερικανικού Ονείρου. Τα κολλέγια και πανεπιστήμια μας έχουν ηγετική θέση στον κόσμο σε δύο διαφορετικά πεδία: ερευνητική παραγωγικότητα και κολλεγιακή πρόσβαση... Μολονότι τα Αμερικανικά κολλέγια και πανεπιστήμια είναι ζηλευτά σε όλο τον κόσμο, πολλοί Αμερικανοί, και μέσα και έξω από την ακαδημία, τηρούν μια κριτική στάση έναντι αυτών των ιδρυμάτων. Και δεν υπάρχει πιο βασική κριτική από το ότι η αξίωση ειδικού καθεστώτος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση συνιστά μια άρνηση του να δεχτεί η τελευταία οποιονδήποτε έλεγχο υπευθυνότητας...” *Id.* σελίδα 1

“... Όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματά μας συμμετέχουν στην κεντρική αποστολή της μόρφωσης των σπουδαστών. Η μόρφωση, όμως, δεν είναι κάτι που μπορεί να μετρηθεί εύκολα... Η Υπευθυνότητα... έχει δύο ημισφαίρια: εσωτερικό και εξωτερικό. Εσωτερική υπευθυνότητα εστιάζεται πρωταρχικά σε ακαδημαϊκά θέματα στην πανεπιστημιούπολη, ενώ εξωτερική υπευθυνότητα παρέχει αποδείξεις και διαβεβαίωση, κυρίως σε μη ακαδημαϊκά ακροατήρια, ότι η θεσμική αποστολή του ιδρύματος ακολουθείται με επιτυχία. Στις ημέρες μας, αυτά τα ημισφαίρια είναι σε αντίθεση μάλλον παρά συμπληρώνουν το ένα το άλλο. Βρίσκουμε επίσης και άλλα σφάλματα και στους δύο τύπους. Προτείνουμε μεταρρυθμίσεις και στα δύο ημισφαίρια για να ισχυροποιηθούν και να αλληλοενισχυθούν περισσότερο”. *Id.* σελίδα iv.

(ii) Η μελέτη του Martin Trow αναλύει πειστικά, γιατί η υπευθυνότητα είναι ένα αναγκαίο στοιχείο για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης στην αγορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκρίνει τη διαδικασία υπευθυνότητας στην Αμερική με τις αντίστοιχες της Ευρώπης. Υποστηρίζει, *μεταξύ άλλων*, και τα εξής:

“... *Εξωτερική υπευθυνότητα* είναι μια υποχρέωση των κολλεγίων και πανεπιστημίων έναντι των υποστηρικτών τους και τελικά έναντι της συνολικής κοινωνίας, να δώσουν διαβεβαιώσεις ότι ακολουθούν την αποστολή τους πιστά, ότι χρησιμοποιούν τους πόρους τους έντιμα και υπεύθυνα και ότι ανταποκρίνονται θετικά στις νόμιμες προσδοκίες [υποστηρικτών και κοινωνίας]. *Εσωτερική υπευθυνότητα* είναι η υπευθυνότητα αυτών μέσα σε ένα κολλέγιο ή πανεπιστήμιο, του ενός προς τον άλλον, σχετικά με το πως τα διάφορα μέρη εκπληρούν τις αποστολές τους, πόσο καλά παίζουν τον ρόλο τους, αν προσπαθούν να μάθουν που χρειάζεται βελτίωση και τί κάνουν για να πραγματοποιήσουν μια τέτοια βελτίωση...” Trow, *id.* σελίδες 9-10



## ΔΕΥΤΕΡΟ ΤΜΗΜΑ

*Επεξηγηματικό Σχόλιο*

## ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ

Η υπευθυνότητα των κολλεγίων και πανεπιστημίων είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης που είναι αναγκαία για τους φοιτητές, άλλους νόμιμα ενδιαφερόμενους [stakeholders], το κοινό και τα ίδια τα ιδρύματα που λειτουργούν στην αγορά εκπαίδευσης. Η ανεπιβεβαίωτη καλή πίστη ενός ιδρύματος δεν ικανοποιεί αφεαυτής [*ipso facto*] το δικαίωμα του κοινού να γνωρίζει αν ένα κολλέγιο επιτελεί την αποστολή του, διατηρεί τους δέοντες ακαδημαϊκούς γνώμονες και έχει ικανούς πόρους για να συνεχίσει το ίδιο επίπεδο επίδοσης στο μέλλον. Η πολιτεία έχει επίσης το δικαίωμα να γνωρίζει το κατά πόσο οι επενδύσεις δημοσίων χρημάτων στο ίδρυμα δαπανούνται αποδοτικά και για τους σκοπούς για τους οποίους προορίστηκαν. “Υπευθυνότητα” πρέπει να εξυπηρετεί αυτές τις ανάγκες γνώσης και ελέγχου.

Η διαδικασία υπευθυνότητας προσβλέπει σε μια σωστή ισορροπία μεταξύ των άκρων της απόλυτης εξουσίας ιδρυμάτων που επηρεάζουν το δημόσιο συμφέρον, από τη μια μεριά, και της υπερβολικής παρέμβασης στις υποθέσεις ενός αυτόνομου ιδρύματος, από την άλλη – ακραίες περιπτώσεις που αν δεν αντιμετωπιστούν θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε πολιτειακή “αναρρίχηση” προς τον άμεσο έλεγχο των δημοσίων κολλεγίων και πανεπιστημίων, παρά την υπάρχουσα παράδοση της απόφασης *Dartmouth College v. Woodward*, 17 U.S. 518 (1819).

Η αρχή της υπευθυνότητας θα πρέπει να απαντήσει λογικά αυτές τις ανοιχτές ερωτήσεις: Πόσο καλά και πιστά εκπληρώνει το ίδρυμα την αποστολή του με τις πράξεις του και τα αποτελέσματά τους: στην προπαρασκευή των σπουδαστών για μελλοντική εργασία και σαν πολιτών· για διδασκαλία, πραγματοποίηση ερευνών και προσφορά υπηρεσιών στην ευρύτερη κοινότητα· στη διατήρηση των ακαδημαϊκών κριτηρίων ποιότητας· στην ανάπτυξη ικανοποιητικών πόρων από όλες τις πηγές (δίδακτρα και τέλη φοιτητών, δημόσια χρηματοδότηση, ιδιωτικές δωρεές και φιλανθρωπικές συνεισφορές) και στην αποδοτική και έντιμη χρήση τους για την προαγωγή προεπώντων ακαδημαϊκών σκοπών και στόχων; Και πόσο καλά ικανοποιεί το ίδρυμα τις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας;

Σε ένα σύστημα ανεξαρτήτων ατόμων δρώντων στα πλαίσια μιας ελεύθερης αγοράς, η κατευθυντήρια δύναμη στη ζήτηση και εκτίμηση αυτών



των απαντήσεων δεν είναι μόνο το κράτος. Περιλαμβάνονται εκεί όλοι οι έχοντες νόμιμο συμφέρον – μέσα στο, και έξω από το, ίδρυμα, είτε ιδιωτικό είναι είτε δημόσιο. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπάρχει μεγάλη εμπιστοσύνη στην αυτο-ρύθμιση [self-regulation] λόγω της μακρόχρονης παράδοσης της «αξιολόγησης συναδέλφων» [“peer review”]. Αλλά η πολιτεία, διαμαρτυρόμενοι ιδιώτες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης επεμβαίνουν επίσης παροτρύνοντας μεταρρυθμίσεις – συχνά με “απαιτητική” γλώσσα – με σκοπό να βελτιώσουν την αποδοτικότητα, ποιότητα και επίδοση του ιδρύματος.

*Δημόσια* κολλέγια και πανεπιστήμια είναι πολλαπλά υπεύθυνα έναντι της πολιτείας τους για τα σημαντικά ποσά χρημάτων που παίρνουν. Λεπτομερείς λογιστικοί έλεγχοι ενεργούνται τουλάχιστον μια φορά τον χρόνο και δίνονται στη δημοσιότητα. Ακροαματική Εξέταση Χρηματοδότησης [Appropriations Hearings] γίνεται δημόσια και είναι εφ’ όλης της ύλης. Κάθε πτυχή των λειτουργιών του ιδρύματος είναι πιθανό στοιχείο αμφισβήτησης σ’ αυτές τις νομοθετικές εξετάσεις. Μια πληθώρα υποχρεωτικών εκθέσεων, εξεταστικών επί των πραγμάτων επιτροπών, και απαντήσεων σε διαμαρτυρίες και επερωτήσεις – που διαδίδονται εκτεταμένα – είναι πια ρουτίνα. *Ιδιωτικά* ιδρύματα αντιμετωπίζουν ένα πολύ μικρότερο πολιτειακό έλεγχο των πράξεών τους, αλλά όσα δέχονται δημόσιες επιδοτήσεις υφίστανται έλεγχο για διαπίστωση του κατά πόσο η χρήση τους ήταν σύμφωνη με τον συγκεκριμένο σκοπό της επιδότησης.

Όπως συζητήθηκε στη σημείωση 17, οι άλλοι άμεσοι ρόλοι της πολιτείας περιλαμβάνουν την ψήφιση νόμων που αφορούν πολλά τμήματα της κοινωνίας (για παράδειγμα, τη δημόσια υγεία, την ασφάλεια, την εργασία, το δικαίωμα του κοινού να γνωρίζει, την απαγόρευση των διακρίσεων) και άλλων νόμων και πολιτικών που αναφέρονται ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (για παράδειγμα, την εμπιστευτικότητα των στοιχείων των φοιτητών, την καταλληλότητά τους να δεχθούν χρηματική βοήθεια, την υποχρέωση εξετάσεων για άδεια ασκήσεως ανωτέρου επαγγέλματος, συλλογικές συμβάσεις στην ακαδημία και τον πολιτειακό έλεγχο χρήσεως δημοσίων πόρων.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, *πιστοποίηση* [accreditation] των κολλεγίων και πανεπιστημίων – επιβεβαίωση ποιότητας [quality assurance] – είναι ουσιαστικά μια μη κρατική λειτουργία, αλλά υπάρχουν δύο σημαντικοί, αν και έμμεσοι, ρόλοι της πολιτείας στη διαδικασία πιστοποίησης. Πρώτον, ο Ομοσπονδιακός Υπουργός Παιδείας διορίζει μια μη κρατική υπηρεσία - Το Συμβούλιο Πιστοποίησης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης [Council on Higher Education Accreditation (CHEA)] – που, με τη σειρά του, “αναγνωρίζει” γενικούς και εξειδικευμένους οργανισμούς πιστοποίησης σε διάφορα τμήματα της επικράτειας, τα οποία και αναλαμβάνουν στην πράξη την πιστοποίηση (έλεγχο πιστοποίησης) του κάθε ιδρύματος. (Η επίσημη περιγραφή “Πιστοποίησης” του Υπουργείου



Παιδείας των ΗΠΑ δίνεται κατά λέξη στο Τρίτο Τμήμα. Η πολιτική του CHEA σχετικά με την αναγνώριση των γενικών και των εξειδικευμένων οργανισμών πιστοποίησης δίνεται στο Τέταρτο Τμήμα). Και, δεύτερον, μια από τις ποινές εναντίον ενός *μη πιστοποιημένου* κολλεγίου είναι ότι κανένας φοιτητής εκεί ή σε οποιοδήποτε παρόμοιο ίδρυμα, δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει ομοσπονδιακή χρηματική βοήθεια (επιδότησεις και δάνεια) – πράγμα που είναι ισοδύναμο με “θανατική ποινή” αυτού του κολλεγίου στην τριτοβάθμια ελεύθερη αγορά.

“Πιστοποίηση” είναι μια συνεχής διαδικασία με εσωτερικά και εξωτερικά συστατικά μέρη. Η *εσωτερική* διαδικασία ελέγχου όλων των ακαδημαϊκών προγραμμάτων σε ένα κύκλο πέντε έως δέκα ετών διευθύνεται από τον ανώτερο ακαδημαϊκό μάνατζερ και απευθύνεται κυρίως σε εσωτερικές ομάδες με έννομα συμφέροντα, όπως οι καθηγητές και τα εποπτικά (κυβερνώντα) συμβούλια, και χρησιμοποιείται ως μια εμπειρική βάση για μελλοντικές αποφάσεις. Το *εξωτερικό* συστατικό μέρος στηρίζεται πάνω σ’ αυτές τις εσωτερικές διαδικασίες, τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις, που, ιδανικά, προωθούνται από τους καθηγητές, και τη λεπτομερειακή αυτο-εκτίμηση του ιδρύματος [institutional self-study], που γίνεται σαν μέρος της εξωτερικής διαδικασίας πιστοποίησής του. Μολονότι ουσιαστικά είναι αυτο-κατευθυνόμενη, η πιστοποίηση έχει μια μεγάλη παράδοση αντικειμενικής και βαθειάς εξέτασης όλων των μερών του ιδρύματος από συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Πιστοποίηση ενός ιδρύματος στην ολότητά του πραγματοποιείται από έναν από τους οκτώ περιφερειακούς οργανισμούς. Προγράμματα εντός του ιδρύματος πιστοποιούνται και χωριστά από τον αρμόδιο (από τους 45) εξειδικευμένους οργανισμούς. (Αναφορές σε αυτές τις υπηρεσίες δίνονται στο Πέμπτο Τμήμα αυτού του Πίνακα).

Όπως παρουσιάζεται σε πολλά σημεία της παρούσης μελέτης, οι κρατικές αρχές [οι πολιτείες] με διάφορους τρόπους – ανεξάρτητα από τη διαδικασία πιστοποίησης – πέζουν τα ιδρύματα να αποδείξουν την αποδοτικότητά τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές (π.χ. ποσοστό αποφοίτησης) και θεσμικές τους επιδόσεις, και σχετικά με την ικανοποίηση των δημοσίων αναγκών.

Χωρίς να σταματήσουμε πρόωρα τη συζήτηση, θα έλεγα πως μία καλή μέτρηση του δυναμισμού και των αδυναμιών ενός ιδρύματος είναι οι ιδιαίτερες αντιδράσεις της αγοράς προς αυτό, η διαδικασία πιστοποίησης από συναδέλφους και οι συγκεκριμένες αντιδράσεις της πολιτείας. Έλεγχοι υπευθυνότητας ερευνούν τη βάση για εμπιστοσύνη στο ίδρυμα. Πιθανοί καταναλωτές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης – σπουδαστές, πιθανοί εργοδότες, ευεργέτες – είναι συχνά ανίκανοι να πάρουν καλά πληροφορημένες αποφάσεις όσον αφορά τη σχετική δύναμη (ποιότητα) πολύ ειδικευμένων πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Η διαλογή ενός κολλεγίου δεν είναι σαν να αγοράζεις ένα κομπιούτερ.



Αποφάσεις εγγραφής σε ένα συγκεκριμένο ίδρυμα βασίζονται ακόμα και σε θέματα ξένα προς τα κεντρικά εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα – παράγοντες, όπως το προφίλ των αθλητικών του ομάδων, οι εγκαταστάσεις για οικοτρόφους, η γεωγραφία του κολλεγίου, η ποιότητα της πανεπιστημιούπολης, οι διασυνδέσεις με προηγούμενους αποφοίτους, η κατάταξη του κολλεγίου [“college rankings”] από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η δημογραφική του σύνθεση, κλπ. Σε τελική ανάλυση, αν οι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι από την κολλεγιακή τους εμπειρία και οι εργοδότες και οι μεταπτυχιακές σχολές είναι σταθερά ικανοποιημένοι από την (επαγγελματική) επίδοση των σπουδαστών από αυτό το κολλέγιο, θα διαλαλήσουν την ικανοποίησή τους σε όλο τον κόσμο. Αν πάλι δεν είναι ικανοποιημένοι, το γεγονός ότι “κακά νέα διώχνουν μακριά όλα τα καλά νέα” θα αναγκάσει το κολλέγιο να προσαρμοστεί ή να χάσει μέλλοντες πελάτες που μπορούν πολύ εύκολα να διαλέξουν κάποιο άλλο κολλέγιο. Είναι μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο, όπου η πιστοποίηση και άλλα μέρη της διαδικασίας ελέγχου υπευθυνότητας παίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στις εκπαιδευτικές αγορές, και το αντίστροφο.

### ΤΡΙΤΟ ΤΜΗΜΑ

#### Η ΑΠΟΨΗ ΤΟΥ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΚΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας, το οποίο προσπαθεί περιοδικά να αντικαταστήσει μη κρατική “peer review” πιστοποίηση με μια κρατικά-διευθυνόμενη πιστοποίηση (η τελευταία μεγάλη, αλλά ανεπιτυχής απόπειρα ήταν στην περίοδο 1991-92), περιγράφει τη διαδικασία πιστοποίησης στις Ηνωμένες Πολιτείες στο *ακόλουθο κείμενο που το αντιγράφουμε όλο μέχρι το τέλος αυτού του τρίτου τμήματος* :

#### **Πιστοποίηση στις ΗΠΑ**

Οι Ηνωμένες Πολιτείες δεν έχουν Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας ή άλλη συγκεντρωτική εξουσία που να ασκεί μοναδικό εθνικό έλεγχο πάνω στα μετα-λυκειακά εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Οι πολιτείες αναλαμβάνουν διάφορους βαθμούς ελέγχου της εκπαίδευσης, αλλά, γενικά, ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αφήνονται να λειτουργούν με αρκετή ανεξαρτησία και αυτονομία. Ως αποτέλεσμα, τα Αμερικανικά εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να είναι πολύ διαφορετικά στον χαρακτήρα και την ποιότητα των προγραμμάτων τους. Με σκοπό την εξασφάλιση ενός βασικού επιπέδου ποιότητας, δημιουργήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες η



πρακτική της πιστοποίησης σαν ένα μέσο πραγμάτωσης μιας μη κρατικής εκτίμησης από συναδέλφους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και προγραμμάτων. Ιδιωτικές εκπαιδευτικές ενώσεις με περιφερειακές ή εθνικές αρμοδιότητες έχουν υιοθετήσει κριτήρια, που αντανακλούν τις αρετές ενός σωστού εκπαιδευτικού προγράμματος, και έχουν αναπτύξει διαδικασίες για την εκτίμηση ιδρυμάτων και προγραμμάτων, ώστε να καθορίσουν αν αυτά λειτουργούν σε βασικά επίπεδα ποιότητας.

### Μερικοί σκοποί της πιστοποίησης

1. Να επαληθεύσει ότι ένα ίδρυμα ή πρόγραμμα ανταποκρίνεται στα κριτήρια ποιότητας·
2. Να βοηθήσει μέλλοντες σπουδαστές στην εύρεση αποδεκτών (καλών) ιδρυμάτων·
3. Να βοηθήσει ιδρύματα στον καθορισμό της αποδοχής μεταφερομένων μαθημάτων και βαθμών·
4. Να βοηθήσει στην εύρεση ιδρυμάτων και προγραμμάτων για την επένδυση δημοσίων και ιδιωτικών κεφαλαίων·
5. Να προστατεύσει ένα ίδρυμα από βλαβερή εσωτερική και εξωτερική πίεση·
6. Να θέσει στόχους για αυτεπάγγελτη βελτίωση αδυνάτων προγραμμάτων και να κεντρίσει και προάγει μια γενική άνοδο των κριτηρίων ποιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων·
7. Να ενσωματώσει σε βάθος καθηγητές και διοικητικούς υπαλλήλους στις διαδικασίες εκτίμησης και σχεδιασμού πολιτικής του ιδρύματος [institutional evaluation and planning]·
8. Να εγκαθιδρύσει κριτήρια για ανώτερη επαγγελματική επικύρωση [certification] και έγκριση [licensure] και για επιμορφωτικά μαθήματα που προσφέρουν τέτοια προετοιμασία· και
9. Να προσφέρει μία από τις διάφορες χρήσιμες βάσεις για τον καθορισμό της καταλληλότητας κάποιου φοιτητή για Ομοσπονδιακή βοήθεια.

### Η διαδικασία πιστοποίησης

1. Κριτήρια Ποιότητας [Standards]: Η πιστοποιούσα υπηρεσία, σε συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθιερώνει τα κριτήρια ποιότητας.
2. Αυτοεκτίμηση [Self-study]: Το ίδρυμα ή πρόγραμμα που ζητά πιστοποίηση ετοιμάζει σε βάθος μια μελέτη αυτο-εκτίμησης που μετρά την επίδοσή



του σε σχέση με τα κριτήρια ποιότητας, που έχει καθορίσει η πιστοποιούσα υπηρεσία.

3. Τοπική Εκτίμηση [On-site Evaluation]: Μια ομάδα πανεπιστημιακών επιλεγμένη από την πιστοποιούσα υπηρεσία επισκέπτεται το ίδρυμα ή πρόγραμμα για να εξετάσει άμεσα αν το αιτών ίδρυμα ικανοποιεί τα καθιερωμένα κριτήρια ποιότητας.
4. Δημοσίευση [Publication]: Αφού ικανοποιηθεί ότι το αιτών ίδρυμα ικανοποιεί τα δικά της κριτήρια ποιότητας, η πιστοποιούσα υπηρεσία χορηγεί πιστοποίηση ή προ-πιστοποίηση και καταγράφει το ίδρυμα ή πρόγραμμα σε μια επίσημη δημοσίευση μαζί με τα άλλα επίσης πιστοποιημένα ή προ-πιστοποιημένα ιδρύματα ή προγράμματα.
5. Παρακολούθηση [Monitoring]: Η πιστοποιούσα υπηρεσία παρακολουθεί κάθε πιστοποιημένο ίδρυμα ή πρόγραμμα καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου της δοθείσης πιστοποίησης για να επαληθεύσει ότι συνεχίζει να ικανοποιεί τα κριτήρια της υπηρεσίας.
6. Επανεξέταση [Reevaluation]: Η πιστοποιούσα υπηρεσία επανεξετάζει περιοδικά κάθε ίδρυμα ή πρόγραμμα που καταγράφει για να εκτιμήσει αν ενδείκνυται η συνέχιση της χορηγημένης πιστοποίησης ή προ-πιστοποίησης.

#### Τύποι πιστοποίησης

Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι εκπαιδευτικής πιστοποίησης, ένας που αναφέρεται σαν «πιστοποίηση του ιδρύματος» [“institutional”] και ένας άλλος που αναφέρεται σαν «εξειδικευμένη πιστοποίηση» [“specialized”] ή «πιστοποίηση προγράμματος» [“programmatic”].

Πιστοποίηση ιδρύματος κανονικά αναφέρεται σε ολόκληρο το ίδρυμα, σημαίνοντας πως κάθε μέρος του ιδρύματος συνυσφέρει στην επιτυχία των αντικειμενικών στόχων του ιδρύματος, μολονότι όχι όλα στο ίδιο επίπεδο ποιότητας. Οι διάφορες εντολοδόχες επιτροπές [commissions] των περιφερειακών πιστοποιούντων εταιρειών, για παράδειγμα, εκτελούν πιστοποιήσεις ιδρυμάτων, όπως επίσης κάνουν και πολλές εθνικές πιστοποιούσες υπηρεσίες.

Εξειδικευμένη ή προγραμματική πιστοποίηση συνήθως αναφέρεται σε προγράμματα, τομείς ή σχολές που είναι μέρη ενός ιδρύματος. Η πιστοποιημένη μονάδα μπορεί να είναι τόσο μεγάλη, όσο ένα κολλέγιο ή μια σχολή του πανεπιστημίου ή τόσο μικρή, όσο ένα ειδικό πρόγραμμα ενός τομέα. Οι περισσότερες από τις εξειδικευμένες ή προγραμματικές υπηρεσίες πιστοποίησης κάνουν εκτίμηση μονάδων μέσα σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι πιστοποιημένο γενικά από μια από τις περιφερειακές εντολοδόχες επιτροπές [commissions] πιστοποίησης. Πάντως, μερικές πιστοποιούσες υπηρεσίες πιστοποιούν επίσης και ανώτερες επαγγελματικές σχολές [professional schools] και άλλα ειδικευμέ-



να ή κατώτερα επαγγελματικά [vocational] τριτοβάθμια ιδρύματα που δρουν ανεξάρτητα. Έτσι, μια “εξειδικευμένη” ή “προγραμματική” υπηρεσία πιστοποίησης μπορεί να λειτουργεί επίσης με την αρμοδιότητα μιας “ιδρυματικής” υπηρεσίας πιστοποίησης. Επιπλέον, ένας αριθμός εξειδικευμένων υπηρεσιών πιστοποίησης πιστοποιεί και εκπαιδευτικά προγράμματα που λειτουργούν μέσα σε μη εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως είναι τα νοσοκομεία.

Πιστοποίηση δεν σημαίνει αυτόματη αποδοχή σε ένα ίδρυμα μαθημάτων και βαθμών [credit] από κάποιο άλλο ίδρυμα, ούτε δίνει διαβεβαίωση αποδοχής των αποφοίτων από εργοδότες. Αποδοχή των σπουδαστών ή αποφοίτων είναι πάντοτε το προνόμιο του δεχομένου ιδρύματος ή εργοδότη. Γι’ αυτούς τους λόγους, εκτός από του να εξακριβώσουν την κατάσταση πιστοποίησης ενός ιδρύματος ή προγράμματος, οι σπουδαστές πρέπει να πάρουν πρόσθετα μέτρα για να καθορίσουν, πριν από την εγγραφή τους, το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί στόχοι τους θα γίνουν εφικτοί με τη φοίτηση σε ένα συγκεκριμένο ίδρυμα. Αυτά τα μέτρα πρέπει να περιλαμβάνουν εξερεύνηση των ιδρυμάτων, μεταφορά στα οποία είναι επιθυμητή, ή των πιθανών εργοδοτών και, αν είναι δυνατόν, προσωπική επιθεώρηση του ιδρύματος στο οποίο σκέφτεται κάποιος να εγγραφεί.

#### **Μη κρατική συντονιστική υπηρεσία**

Για περισσότερα από 50 χρόνια, έχει υπάρξει κάποιο είδος μη κρατικής συντονιστικής υπηρεσίας πιστοποίησης. Αυτό το σώμα, με οποιαδήποτε μορφή, έχει υπάρξει πρωταρχικά με σκοπό τον συντονισμό και τη βελτίωση των πρακτικών πιστοποίησης. Για παράδειγμα, το Συμβούλιο Μετα-λυκειακής Πιστοποίησης [Council on Postsecondary Accreditation (COPA)], που δημιουργήθηκε το 1974 και ήταν ενεργό μέχρι τον Δεκέμβριο του 1993, έδρασε ως ένας μη κρατικός οργανισμός, του οποίου ο σκοπός ήταν να δημιουργήσει και να συμπαρασταθεί στον ρόλο των υπηρεσιών πιστοποίησης προάγοντας και βεβαιώνοντας την ποιότητα και ποικιλία της μετα-λυκειακής εκπαίδευσης στην Αμερική.

Μέσω της Επιτροπής της σχετικά με την Αναγνώριση [Committee on Recognition], η COPA αναγνώρισε, συντόνισε και, περιοδικά, επιθεώρησε το έργο των υπηρεσιών πιστοποίησης, που ήταν μέλη της, και την καταλληλότητα των υπάρχουσών ή προτεινομένων υπηρεσιών πιστοποίησης και τις πράξεις τους, με την απονομή αναγνώρισης και αρμοδιότητας για επιπλέον λειτουργίες. Η ίδια η COPA δημιουργήθηκε με την συγχώνευση δύο οργανώσεων: της National Commission on Accreditation, που υπήρχε από το 1949 ως πρώτη εθνική οργάνωση που ανέπτυξε κριτήρια και αναγνώρισε άλλες υπηρεσίες πιστοποίησης, και της Federation of Regional Accrediting Commissions of Higher Education. Όταν η COPA ψήφισε να διαλυθεί τον Δεκέμβριο του 1993, δημιουργήθηκε –τον Ιανουάριο του 1994– μια νέα οντότητα, η Commission on Recognition of Postsecond-



ary Accreditation (CORPA), για να συνεχίσει την αναγνώριση των υπηρεσιών πιστοποίησης, όπως προηγουμένως έκανε η COPA, μέχρις ότου δημιουργηθεί μια νέα εθνική οργάνωση πιστοποίησης. Η CORPA διαλύθηκε τον Απρίλιο του 1997, μόλις είχε συσταθεί το Council on Higher Education Accreditation (CHEA).

Η CHEA είναι προς το παρόν η υπηρεσία που πραγματοποιεί τη λειτουργία αναγνώρισης στον ιδιωτικό, μη κρατικό τομέα. Πληροφορίες για την CHEA βρίσκονται στην ιστοσελίδα, [www.chea.org](http://www.chea.org). “Accreditation in the United States”, *U.S. Department of Education*. <http://www.ed.gov/offices/OPE/accreditation/accredus.html>

#### ΤΕΤΑΡΤΟ ΤΜΗΜΑ

##### COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA)

#### **Κατάλογος Οργανώσεων που είναι αναγνωρισμένα μέλη του CHEA, 2002-2003**

(Τελευταία ανανέωση, 3 Ιουνίου 2003)

Οι οργανισμοί πιστοποίησης που καταγράφονται στον παρόντα κατάλογο ικανοποιούν τα κριτήρια καταλληλότητας του CHEA σχετικά με το ότι, όντως, η πλειοψηφία των ιδρυμάτων ή προγραμμάτων που πιστοποιήθηκαν από ένα οργανισμό-μέλος χορηγούν αναγνωρισμένα πτυχία. Οι οργανισμοί αυτοί είτε ήταν αναγνωρισμένοι από το Συμβούλιο Μετα-λυκειακής Πιστοποίησης (COPA) είτε ήταν κατάλληλοι για αναγνώριση από την Εντεταλμένη Επιτροπή [Commission] για την Αναγνώριση της Μετα-λυκειακής Πιστοποίησης (CORPA). Έχουν επίσης αναγνωρισθεί από το Συμβούλιο Πιστοποίησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (CHEA) ή θα περάσουν σύντομα από τέτοιο έλεγχο για αναγνώριση. <http://www.chea.org/Directories/index.cfm>

#### ΠΕΜΠΤΟ ΤΜΗΜΑ

##### ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ

##### ΚΑΙ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗ/ΑΝΩΤΕΡΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ

Υπάρχουν επτά Περιφερειακές Εταιρείες Πιστοποίησης [Regional Accrediting Associations]. Κάθε δέκα χρόνια (ή και πιο συχνά, αν οι περιστάσεις το απαιτούν) το αντίστοιχο περιφερειακό σώμα αναλαμβάνει μια λεπτομερή



επιθεώρηση του *όλου ιδρύματος* για να εκτιμήσει την πιστοποίησή του ή τη συνέχιση της ήδη δοσμένης πιστοποίησης.

Υπάρχουν, επίσης, σαράντα πέντε Εξειδικευμένες/Ανώτερες Επαγγελματικές Εταιρείες Πιστοποίησης [Specialized/Professional Accrediting Associations], οι οποίες αναλαμβάνουν κάθε πέντε ή επτά χρόνια μια παρόμοια λεπτομερή επιθεώρηση *ειδικών προγραμμάτων ή σχολών μέσα στο ίδρυμα*. Οι σχολές και τα προγράμματα, που πιστοποιούνται από τις 45 εξειδικευμένες υπηρεσίες είναι τα εξής: ιατρική, ψυχολογία, αρχιτεκτονική, πολυτεχνικές σχολές [engineering], διεύθυνση επιχειρήσεων [business], φαρμακευτική, φυσικής θεραπείας, ειδικής εκπαίδευσης, δημοσιογραφίας και μαζικής επικοινωνίας, τέχνης και σχεδίου, χορού, μουσικής, θεάτρου, νοσοκομειακής, οδοντιατρικής, ομιλίας-γλώσσας-ακοής, γεωπονικής [horticulture], κλπ. (Οι Νομικές Σχολές πιστοποιούνται από μία παράλληλη εταιρεία.) Οι διαδικασίες τους είναι παρόμοιες, λεπτομερείς και σχεδιασμένες για να τονίσουν ισχυρά στοιχεία, ενδιαφέροντα και ανησυχίες αδυναμίες, και σημαντικές ελλείψεις που θα πρέπει να διορθωθούν μέσα σε ορισμένα χρονικά περιθώρια. Και τα περιφερειακά και τα εξειδικευμένα πιστοποιούντα σώματα δημιουργούν ομάδες διακεκριμένων ειδικών (“peers”) από άλλα πανεπιστήμια της χώρας για κάθε βασική περιοχή δράσης του ιδρύματος στην περίπτωση πιστοποίησης του *όλου ιδρύματος* από μια περιφερειακή εταιρεία, ή μόνο για τις συγκεκριμένες περιοχές δράσης, στην περίπτωση πιστοποίησης της σχολής ή ενός προγράμματος από μια εξειδικευμένη εταιρεία.

#### ΕΚΤΟ ΤΜΗΜΑ

#### MIDDLE STATES ASSOCIATION OF COLLEGES AND SCHOOLS (MSA)

Ένα από τα επτά περιφερειακά σώματα πιστοποίησης [regional accreditation bodies] είναι η Εταιρεία Κολλεγίων και Σχολών των Μέσων Πολιτειών (MSA). Ακολουθεί τώρα, *μέχρι το τέλος του έκτου τμήματος*, μία κατά λέξη εκλογή/περικοπή από το κείμενο της MSA, «Χαρακτηριστικά Υπεροχής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» [“Characteristics of Excellence in Higher Education”], αναφερόμενη στα κριτήρια ποιότητας [standards] και στις διαδικασίες πιστοποίησης:

Η Εντεταλμένη Επιτροπή [Commission] Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η μονάδα της Εταιρείας Κολλεγίων και Σχολών των Μέσων Πολιτειών, η οποία πιστοποιεί κολλέγια και πανεπιστήμια που χορηγούν πτυχία στην περιοχή των



Μέσων Πολιτειών. Η Επιτροπή εξετάζει το ίδρυμα στο σύνολό του μάλλον, παρά τα ιδιαίτερα προγράμματα μέσα στο ίδρυμα....

### **Τι Standards πρέπει να ικανοποιεί το ίδρυμα για να πιστοποιηθεί;**

Κατ' αρχήν, τα ιδρύματα θα πρέπει να είναι κατάλληλα για υποψηφιότητα, να πιστοποιηθούν για πρώτη φορά και να επαναπιστοποιηθούν. Αφού δείξουν πως έχουν τις Απαιτούμενες Προϋποθέσεις Καταλληλότητας [Eligibility Requirements], τα ιδρύματα πρέπει να αποδείξουν ότι ικανοποιούν τα Κριτήρια Ποιότητας για Πιστοποίηση [Standards for Accreditation].

Το πλήρες κείμενο των Προϋποθέσεων και των Κριτηρίων Ποιότητας μπορεί να το βρεί κανείς στο *Characteristics of Excellence in Higher Education: Eligibility Requirements and Standards for Accreditation* (2002)...<http://www/msache.org/ques5.html>

### **Κριτήρια ποιότητας για πιστοποίηση [Standards for Accreditation]**

Το δημοσιευμένο κείμενο, *Characteristics of Excellence in Higher Education*, έχει σχεδιαστεί σαν ένας οδηγός [guide] για τα ιδρύματα που σκέπτονται να ζητήσουν να γίνουν μέλη, για τα ιδρύματα που έχουν γίνει δεκτά ως υποψήφια ιδρύματα και για τα ήδη πιστοποιημένα ιδρύματα που προχωρούν στην αυτο-επιθεώρηση [self-review] και εξέταση από συναδέλφους [peer evaluation]. Στις διαδικασίες αυτο-επιθεώρησής τους, τα ιδρύματα δείχνουν πως ικανοποιούν τα κριτήρια για πιστοποίηση [accreditation standards] στο πλαίσιο της ιδιαίτερης αποστολής και τους στόχους του ιδρύματος. Δεν παρέχεται, ούτε εννοείται, επιβεβαίωση ότι κάθε πιστοποιημένο ίδρυμα αντανακλά αυτά τα χαρακτηριστικά και ικανοποιεί αυτά τα κριτήρια στον ίδιο βαθμό. Πιστοποιημένα ιδρύματα έχουν την υποχρέωση να αποδείξουν την ικανοποίηση αυτών των κριτηρίων σε ένα μεγάλο βαθμό, να δρουν με τρόπο που συνάδει με τα κριτήρια ποιότητας και να ασχολούνται σε συνεχή βάση με τις διαδικασίες αυτο-επιθεώρησης και βελτίωσης.

Στο κείμενο *Characteristics*, κάθε κριτήριο [standard] ακολουθείται από κάποια επεξηγηματική αφήγηση [narrative text], κάτω από τον γενικό τίτλο «Πλαίσιο» [“Context”], που αναφέρεται στο θέμα του κάθε κριτηρίου, στο περιεχόμενο και στην αξία του· δίνει επεξηγήσεις και ορισμούς· και δημιουργεί μια γέφυρα που οδηγεί στα “Βασικά Στοιχεία”. Η επεξηγηματική αφήγηση δεν θεωρείται μέρος του κριτηρίου. Τα Βασικά Στοιχεία αποτελούν μια εξήγηση του κριτηρίου και, μ’ αυτό τον ρόλο, καθορίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή τις ποιότητες που, όλες μαζί, συνιστούν, περιέχουν και δηλώνουν τη σημασία του κριτηρίου. “Προαιρετική Ανάλυση και Αποδείξεις”, το τελικό μέρος κάθε



κριτηρίου, προσφέρει επιπλέον παραδείγματα τεκμηρίωσης και αναλύσεων που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν από ένα ίδρυμα, σχετικά με το συγκεκριμένο κριτήριο πιστοποίησης.

### **Θεσμικό πλαίσιο [Institutional Context]**

#### **Standard 1:** *Αποστολή, σκοποί και αντικειμενικοί στόχοι [Mission, Goals and Objectives]*

Η αποστολή [mission] του ιδρύματος ορίζει τους σκοπούς του μέσα στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εξηγεί ποιον υπηρετεί το ίδρυμα και τι προσδοκά να επιτύχει. Οι έκδηλοι σκοποί και αντικειμενικοί στόχοι του ιδρύματος, συνεπείς με τις φιλοδοξίες και προσδοκίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθορίζουν με διαφάνεια πως το ίδρυμα θα επιτελέσει την αποστολή του. Η αποστολή, οι σκοποί, και οι αντικειμενικοί στόχοι αναπτύσσονται και αναγνωρίζονται από το ίδρυμα, τα μέλη του και το κυβερνών σώμα, και χρησιμοποιούνται στην ανάπτυξη και διαμόρφωση των προγραμμάτων και πρακτικών του και στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς του.

#### **Standard 2:** *Σχεδιασμός, κατανομή πόρων και ανανέωση του Ιδρύματος [Planning, Resource Allocation and Institutional Renewal]*

Ένα ίδρυμα ασχολείται με τον διαρκή σχεδιασμό και την κατανομή πόρων με βάση την αποστολή του και χρησιμοποιεί τα συμπεράσματα από τις ίδιες δραστηριότητες αξιολόγησης [assessment] για τη θεσμική του ανανέωση. Εφαρμογή και επακόλουθη εκτίμηση της επιτυχίας του στρατηγικού πλάνου [strategic plan] και κατανομή πόρων υποστηρίζουν την ανάπτυξη και αλλαγή που είναι αναγκαίες για κάθε βελτίωση και για τη διατήρηση της ποιότητας του ιδρύματος.

#### **Standard 3:** *Πόροι του Ιδρύματος [Institutional Resources]*

Τα ανθρώπινα, χρηματικά, τεχνικά και φυσικά μέσα, και άλλοι πόροι που είναι αναγκαίοι για την πραγμάτωση της αποστολής και των σκοπών του ιδρύματος υπάρχουν και είναι προσιτά. Στο πλαίσιο της αποστολής του ιδρύματος, η αποτελεσματική και αποδοτική χρήση των πόρων του ιδρύματος αναλύεται σαν ένα μέρος της συνεχούς αξιολόγησης των αποτελεσμάτων [outcomes assessment].

#### **Standard 4:** *Ηγεσία και Διακυβέρνηση [Leadership and Governance]*

Το σύστημα διακυβέρνησης του ιδρύματος ορίζει καθαρά τον ρόλο κάθε ομάδας που έχει έννομα συμφέροντα στην ανάπτυξη πολιτικής και στη λήψη



αποφάσεων. Η δομή διακυβέρνησης περιλαμβάνει ένα ενεργό κυβερνών σώμα με αρκετή αυτονομία, ώστε να εξασφαλίζει την ακεραιότητα του ιδρύματος και να εκπληρώνει τις υποχρεώσεις του στην ανάπτυξη πολιτικής και στην ανάπτυξη των πόρων, σύμφωνα με την αποστολή του ιδρύματος.

**Standard 5:** *Διοίκηση [Administration]*

Η διοικητική δομή και οι υπηρεσίες του ιδρύματος διευκολύνουν τη μάθηση και την έρευνα/δημιουργικότητα, προωθούν τη βελτίωση της ποιότητας και υποστηρίζουν την οργάνωση και διακυβέρνηση του ιδρύματος.

**Standard 6:** *Ακεραιότητα [Integrity]*

Στη διεξαγωγή των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων του, που αφορούν και το κοινό και τις ομάδες με έννομα συμφέροντα μέσα στο κολλέγιο, το ίδρυμα επιδεικνύει αφοσίωση σε ηθικά κριτήρια [standards] και στις δημοσιευμένες πολιτικές του, υποστηρίζοντας την ακαδημαϊκή και διανοητική ελευθερία [academic and intellectual freedom].

**Standard 7:** *Αξιολόγηση του Ιδρύματος [Institutional Assessment]*

Το ίδρυμα έχει αναπτύξει και εφαρμόσει ένα πλάνο και μια διαδικασία αξιολόγησης που εκτιμά τη συνολική του αποτελεσματικότητα: στην πραγμάτωση της αποστολής και των σκοπών του· στην εφαρμογή του πλάνου, την κατανομή πόρων και στις διαδικασίες θεσμικής ανανέωσης· στην αποδοτική χρήση των πόρων του· στην επίδειξη επιτυχημένης ηγεσίας και διακυβέρνησης· στη δημιουργία καλών διοικητικών δομών και υπηρεσιών· στην επίδειξη θεσμικής ακεραιότητας· και στην επιβεβαίωση ότι οι θεσμικές διαδικασίες και πόροι υποστηρίζουν την πρέπουσα εκμάθηση και άλλα θετικά αποτελέσματα στους φοιτητές και αποφοίτους του..

**Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα [Educational Effectiveness]**

**Standard 8:** *Επιλογή σπουδαστών [Student Admissions]*

Το ίδρυμα αποβλέπει στην επιλογή σπουδαστών, των οποίων τα ενδιαφέροντα, οι σκοποί και οι ικανότητες συγκλίνουν με την αποστολή του.

**Standard 9:** *Υπηρεσίες υποστήριξης σπουδαστών [Student Support Services]*

Το ίδρυμα παρέχει υπηρεσίες υποστήριξης σπουδαστών που είναι λογικά αναγκαίες για να επιτρέψουν σε κάθε σπουδαστή να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του ιδρύματος αναφορικά με τους σπουδαστές.



**Standard 10:** *Καθηγητές [Faculty]*

Τα διδακτικά, ερευνητικά και υπηρεσιακά προγράμματα του ιδρύματος σχεδιάζονται, αναπτύσσονται, παρακολουθούνται και υποστηρίζονται από ειδικούς με τα αντίστοιχα ανώτερα επαγγελματικά προσόντα.

**Standard 11:** *Εκπαιδευτικά προγράμματα και μαθήματα [Educational Offerings]*

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και μαθήματα του ιδρύματος επιδεικνύουν ακαδημαϊκό περιεχόμενο, αυστηρότητα και συνοχή, όπως ταιριάζει στην τριτοβάθμια εκπαιδευτική αποστολή του. Το ίδρυμα ορίζει μορφωτικούς σκοπούς και αντικειμενικούς στόχους για τους σπουδαστές, περιλαμβανομένων και των γνώσεων και επιδεξιοτήτων, σχετικούς με τα εκπαιδευτικά του προγράμματα και μαθήματα.

**Standard 12:** *Γενική Παιδεία [General Education]*

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών του ιδρύματος σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι σπουδαστές να αποκτούν και επιδεικνύουν καλές γνώσεις σε κολλεγιακό επίπεδο σε γενική μόρφωση και βασικές επιδεξιότητες, περιλαμβανομένων και των εξής: προφορική και γραπτή επικοινωνία, επιστημονικό και ποσοτικό λογισμό, κριτική ανάλυση και λογισμό, τεχνολογική ικανότητα, και βασική γνώση πληροφορικής [information literacy].

**Standard 13:** *Σχετιζόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες [Related Educational Activities]*

Προγράμματα ή δραστηριότητες του ιδρύματος που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερο περιεχόμενο, επίκεντρο, τοποθεσία, τρόπο παράδοσης ή υποστήριξης πρέπει να ικανοποιούν παρόμοια κριτήρια.

**Standard 14:** *Προσδιορισμός της μόρφωσης σπουδαστών [Assessment of Student Learning]*

Αξιολόγηση των γνώσεων των σπουδαστών αποδεικνύει ότι οι φοιτητές του ιδρύματος έχουν γνώση, επιδεξιότητες και ικανότητες σύμφωνα, με τους σκοπούς του ιδρύματος, και ότι οι φοιτητές κατά την αποφοίτησή τους έχουν πετύχει τους σχετικούς σκοπούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης...

Εγινε δεκτό από τα μέλη τον Φεβρουάριο του 2002.

<http://www.msache.org/ques5.html>



ΠΙΝΑΚΑΣ 28. **Η ταξινόμηση Carnegie των Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων**

Πηγή: Η ακόλουθη ακριβής μετάφραση στηρίζεται στο κείμενο της Έκθεσης του 2000. <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/index.htm>

THE CARNEGIE FOUNDATION  
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

“Η ταξινόμηση Carnegie των Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων είναι η πιο έγκυρη τυπολογία των Αμερικανικών κολλεγίων και πανεπιστημίων. Είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο η θεσμική ποικιλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των ΗΠΑ περιγράφεται συνολικά. Οι περισσότερες από τις μελέτες του Carnegie Foundation για την τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζονται στην Ταξινόμηση αυτή ώστε να καταστήσουν δυνατή την αντιπροσωπευτικότητα στην επιλογή των συμμετεχόντων ατόμων και ιδρυμάτων...” Lee S. Schulman, President, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

**Ορισμός κατηγοριών**

Η Ταξινόμηση Carnegie του 2000 περιλαμβάνει όλα τα κολλέγια και πανεπιστήμια στην Αμερική που παρέχουν πτυχίο και είναι νομιμοποιημένα [accredited] από μία υπηρεσία αναγνωρισμένη από τον Υπουργό Παιδείας. Η έκδοση του 2000 ταξινομεί ιδρύματα με βάση τη δραστηριοποίησή τους αναφορικά με την παροχή πτυχίου μεταξύ 1995-96 και διαμέσου του 1997-98. Για ορισμούς και λεπτομερειακές πληροφορίες γύρω από τις διαδικασίες ταξινόμησης, δες τις Τεχνικές Σημειώσεις. Επιπλέον, μερικοί σπουδαίοι περιορισμοί τεκμηριώνονται στο τμήμα «Background and Description» της Carnegie Ταξινόμησης του 2000.

***Ιδρύματα που παρέχουν Διδακτορικό***

*Διδακτορικά/Ερευνητικά Πανεπιστήμια—Εκτεταμένης Έρευνας [Extensive]:*  
Τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν κατά μέσον όρο ένα ευρύ φάσμα προπτυχιακών προγραμμάτων, και επιπλέον έχουν ως αποστολή τους την προσφορά μεταπτυχιακής εκπαίδευσης μέχρι και του διδακτορικού. Στην αναφερόμενη περίοδο μελέτης, χορήγησαν 50 ή περισσότερα διδακτορικά πτυχία τον χρόνο, σε 15 τουλάχιστον γνωστικές περιοχές [disciplines].

*Διδακτορικά/Ερευνητικά Πανεπιστήμια—Επιλεκτικής Έρευνας [Intensive]:*  
Τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν κατά μέσον όρο ένα ευρύ φάσμα προπτυχιακών προγραμμάτων, και επιπλέον έχουν ως αποστολή τους την



προσφορά μεταπτυχιακής εκπαίδευσης μέχρι και του διδακτορικού. Στην αναφερόμενη περίοδο μελέτης, χορήγησαν 10 τουλάχιστον διδακτορικά πτυχία τον χρόνο, σε τρεις ή περισσότερες γνωστικές περιοχές [disciplines] ή συνολικά, τουλάχιστον 20 διδακτορικά πτυχία τον χρόνο.

### ***Κολλέγια και Πανεπιστήμια επιπέδου Master's***

*Master's Κολλέγια και Πανεπιστήμια κατηγορίας I:* Τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν κατά μέσον όρο ένα ευρύ φάσμα προπτυχιακών προγραμμάτων, και επιπλέον έχουν ως αποστολή τους την παροχή μεταπτυχιακής εκπαίδευσης μέχρι και του πτυχίου master's. Στην αναφερόμενη περίοδο μελέτης, χορήγησαν 40 ή και περισσότερα πτυχία master's τον χρόνο, σε τρεις ή περισσότερες γνωστικές περιοχές.

*Master's Κολλέγια και Πανεπιστήμια κατηγορίας II:* Τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν κατά μέσον όρο ένα ευρύ φάσμα προπτυχιακών προγραμμάτων, και επιπλέον έχουν ως αποστολή τους την παροχή μεταπτυχιακής εκπαίδευσης μέχρι και του πτυχίου master's. Στην αναφερόμενη περίοδο μελέτης, χορήγησαν 20 ή περισσότερα πτυχία master's τον χρόνο.

### ***Προπτυχιακά Κολλέγια [Baccalaureate Colleges]***

*Προπτυχιακά Κολλέγια—Liberal Arts:* Τα ιδρύματα αυτά είναι πρωταρχικά προπτυχιακά κολλέγια που τονίζουν σημαντικά τα προπτυχιακά τους προγράμματα. Στην αναφερόμενη περίοδο μελέτης, χορήγησαν τα μισά τουλάχιστον από τα πτυχία τους [baccalaureate degrees] σε διάφορους κλάδους των ανθρωπιστικών σπουδών, των κοινωνικών σπουδών και επιστημών, και των θετικών επιστημών [liberal arts].

*Προπτυχιακά Κολλέγια—Γενικά:* Τα ιδρύματα αυτά είναι πρωταρχικά προπτυχιακά κολλέγια που τονίζουν σημαντικά τα προπτυχιακά τους προγράμματα. Στην αναφερόμενη περίοδο μελέτης, χορήγησαν λιγότερα από μισά από τα πτυχία τους σε κλάδους των liberal arts.

*Προπτυχιακά/Associate's Κολλέγια:* Τα ιδρύματα αυτά είναι προπτυχιακά κολλέγια στα οποία η πλειοψηφία των χορηγουμένων πτυχίων είναι κάτω του τετραετούς επιπέδου (associate's degrees και πιστοποιητικά σπουδών [certificates]). Στην αναφερόμενη περίοδο μελέτης, τετραετή πτυχία [bachelor's degrees] ήταν τουλάχιστον το 10% των προπτυχιακών πτυχίων.



### ***Διετή [Associate's] Κολλέγια***

Τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν διετή πτυχία [associate's degree] και πιστοποιητικά σπουδών [certificate programs], αλλά, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν χορηγούν τετραετές πτυχίο [baccalaureate degrees]<sup>1</sup>. Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει ιδρύματα που, στην αναφερόμενη περίοδο μελέτης, τετραετή πτυχία [bachelor's degrees] αποτελούσαν λιγότερο από το 10% όλων των προπτυχιακών πτυχίων.

### ***Ειδικευμένα Ιδρύματα***

Τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν πτυχία που εκτείνονται από το τετραετές πτυχίο μέχρι το διδακτορικό και, κατά μέσον όρο, χορηγούν την πλειοψηφία των πτυχίων τους σε ένα μόνο κλάδο σπουδών. Η λίστα περιέχει μόνο τα ιδρύματα που αναφέρονται ως διαφορετικές κολλεγιακές μονάδες (και χώροι) στο 2000 Higher Education Directory. Ειδικευμένα ιδρύματα περιλαμβάνουν:

*Θεολογικά Σεμινάρια και άλλα ειδικευμένα ιδρύματα συνδεδεμένα με μία θρησκευτική αποστολή [faith-related]:* Τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν πρωταρχικά θρησκευτική διδασκαλία ή εκπαιδεύουν μέλη του κλήρου.

*Ιατρικές Σχολές και ιατρικά κέντρα:* Τα ιδρύματα αυτά χορηγούν τα περισσότερα από τα ανώτερα επαγγελματικά πτυχία τους [professional degrees] στην ιατρική. Σε μερικές περιπτώσεις, περιλαμβάνουν και άλλα προγράμματα ανωτέρων επαγγελματικών σπουδών υγείας [health professions programs], όπως οδοντιατρικής, φαρμακευτικής ή νοσοκομειακής [nursing].

*Άλλες, διαφοροποιημένες σχολές ανωτέρων επαγγελματικών σπουδών υγείας:* Τα ιδρύματα αυτά χορηγούν τα περισσότερα από τα πτυχία τους σε τέτοιους κλάδους, όπως αυτοί της χειροπρακτικής, νοσοκομειακής, φαρμακευτικής ή ποδιατρικής.

*Σχολές μηχανικών και τεχνολογίας:* Τα ιδρύματα αυτά χορηγούν τα περισσότερα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά διπλώματά τους σε τεχνικούς εκπαιδευτικούς τομείς.

*Σχολές επιχειρήσεων και διοίκησης:* Τα ιδρύματα αυτά χορηγούν τα περισσότερα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά διπλώματά τους στον τομέα διοίκησης επιχειρήσεων και άλλους συναφείς τομείς.

---

1. Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει κοινοτικά, νεότευκτα ["Junior"] και τεχνικά κολλέγια.



*Σχολές καλών τεχνών, μουσικής και σχεδίου [design]:* Τα ιδρύματα αυτά χορηγούν τα περισσότερα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά διπλώματά τους στις καλές τέχνες, μουσική, σχέδιο, αρχιτεκτονική ή κάποιο συνδυασμό αυτών των τομέων.

*Νομικές Σχολές:* Αυτά τα ιδρύματα χορηγούν τα περισσότερα πτυχία τους στον τομέα του δικαίου [law].

*Σχολές Διδασκάλων [Teachers colleges]:* Τα ιδρύματα αυτά χορηγούν τα περισσότερα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά διπλώματά τους στον τομέα της εκπαίδευσης ή σε συναφείς τομείς.

*Άλλα ειδικευμένα ιδρύματα:* Ιδρύματα σ' αυτήν την κατηγορία είναι κέντρα μεταπτυχιακών σπουδών [graduate centers], ναυτικές ακαδημίες, στρατιωτικά ινστιτούτα και ιδρύματα που δεν ταιριάζουν σε κάποια άλλη κατηγορία της ταξινόμησης.

#### **«Tribal» Κολλέγια και Πανεπιστήμια**

Τα κολλέγια αυτά, με μερικές εξαιρέσεις, διοικούνται από συγκεκριμένες φυλές αυτοχθόνων Αμερικανών και βρίσκονται μέσα στις αυτόνομες εκτάσεις κάθε φυλής [reservations]. Όλα είναι μέλη του American Indian Higher Education Consortium.



Γ.

**ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ  
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ 29. Επιλεκτικά στοιχεία εθνικής στατιστικής**

Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν [Gross National Product (GNP)] των ΗΠΑ, in 2002 \$10.588 trillion

Πηγή: U.S. Department of Commerce, Bureau of Economic Analysis (May 29, 2003). <http://www.bea.gov/bea/dn/nipaweb/TableViewFixed.asp?Selecte dTable=3&FirstYear=2001&LastYear=2002&Freq=Qtr>

- Ο Ομοσπονδιακός Προϋπολογισμός (Federal Budget) for FY 2004 υπολογίζεται στα \$2.27 τρισεκατομμύρια.

Πηγή: [www.usatoday.com/news/washington/](http://www.usatoday.com/news/washington/) 2003-04-11

- Επιπλέον, the Social Security Trust Fund for FY 2003 υπολο- γίζεται στα \$460 δισεκατομμύρια  
για 46 εκατομμύρια δικαιούχους.

Πηγή: <http://usgovinfo.about.com/cs/socialsecurity/a/aassgone.htm>

- Συνολικά έξοδα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως αναλογία σε σχέση με το GNP (2000-01) 2.8%

Πηγή: NCES, *Digest of Education Statistics 2001*, id. Table 2.  
<http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt029.asp>



**ΠΙΝΑΚΑΣ 30. Πολιτειακή και Ομοσπονδιακή κρατική χρηματοδότηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 2000-01**

Τα στοιχεία στους πιο κάτω πίνακες είναι από πέντε πηγές: (1) U.S. Department of Education, (2) Education Commission of the States, (3) NACUBO Business Officer, (4) Chronicle of Higher Education and (5) The College Board. Υπάρχουν πάντως εμφανείς αντιφάσεις μεταξύ των στοιχείων λόγω του ότι δεν έχει προηγηθεί επεξεργασία των διαφορών στους ορισμούς. Για παράδειγμα: Όταν οι διάφορες πηγές στοιχείων αναφέρονται στις *πολιτειακές δαπάνες και έσοδα*, άλλοτε μιλούν για συνολικά έσοδα των πολιτειών (αγνοώντας τις ομοσπονδιακές ισότιμες συνεισφορές για Medicare και Medicaid), άλλοτε υπολογίζουν μόνο τα έσοδα που έχουν ήδη απονεμηθεί (αγνοώντας, για παράδειγμα, τα “rainy-day” και “tobacco settlement” κονδύλια). μερικές πηγές περιλαμβάνουν, άλλες όχι, τα “έσοδα εκ φόρων προορισμένα για την εκπαίδευση” και τις “χρηματοδοτήσεις” προς ιδιωτικά κολλέγια που λειτουργούν ως ετήσιες επιχορηγήσεις· μερικές πηγές βάζουν μαζί τις επιχορηγήσεις για την τρέχουσα (ετήσια) λειτουργία και τις ειδικές παροχές για επενδύσεις κεφαλαίου (που προσθέτουν αξία στις εγκαταστάσεις)· μερικές πηγές προσθέτουν μαζί επιχορηγήσεις ή ειδικές παροχές (appropriations or grants) σε ιδιωτικά κολλέγια και αυτές των δημοσίων ιδρυμάτων· άλλες περιλαμβάνουν τις απευθείας παροχές προς τους φοιτητές με τις επιχορηγήσεις προς τα δημόσια ιδρύματα· ακόμα, και οι χρονολογίες είναι διαφορετικές.

Οι πίνακες αυτοί προσφέρονται για μια γρήγορη θεώρηση του σχετικού όγκου της πολιτειακής, ομοσπονδιακής και τοπικής χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2000-01, ένα χρόνο πριν από τα άλλα δεδομένα που παρουσιάζονται σ’ αυτό το τμήμα – κι όχι βέβαια λόγω της συνοχής τους:

- Πολιτειακές κυβερνήσεις \$69.3 δισεκατομμύρια  
 Απευθείας στα ΙHEs για την ετήσια  
 λειτουργία τους \$64.6 δισεκατομμύρια  
 [7% του συνόλου των λειτουργικών δαπανών των 50 πολιτειών]  
 Χρηματικές παροχές απευθείας στους  
 σπουδαστές \$4.7 δισεκατομμύρια  
 [70% σε όσους έχουν ανάγκη, 30% σε άλλη βάση]
- Ομοσπονδιακή κυβέρνηση \$92 δισεκατομμύρια  
 Χρηματική βοήθεια απευθείας σε σπουδαστές \$47.9 δις  
 Απευθείας για μετα-λυκειακή εκπαίδευση \$15.3 δις



Έρευνα στα πανεπιστήμια και συνεργαζόμενα ιδρύματα	\$22.8 δις
Άλλα προγράμματα	\$6.0 δις

- Τοπική κυβέρνηση                      δεν υπάρχουν δημόσια στοιχεία

Πηγές: *CHE Almanac 2002* <http://chronicle.com/free/almanac/2002/nation/nation.htm>

Ibid. <http://chronicle.com/weekly/almanac/2002/nation/0102105.htm>

*NCES, Digest of Education Statistics 2001, id.* Table 32. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt032.asp>

Selingo, "The Disappearing State in Public Higher Education," *Chronicle of Higher Education* (February 28, 2003). <http://chronicle.com/weekly/v49/i25/25a02201.htm>

- Σύμφωνα με έκθεση του Απριλίου 2003 στο *Chronicle of Higher Education*, που στηρίζεται σε μελέτες του U.S. Department of Education και State Higher Education Officers, το «ποσοστό (μερίδα) των χορηγούμενων πολιτειακών εσόδων» σε δημόσια κολλέγια το 2000 ήταν 6.9%. <http://chronicle.com/weekly/v49/i25/25a02201.htm>
- Σύμφωνα με την Education Commission of the States, το "ποσό του Γενικού Προϋπολογισμού του FY 2001 για την τριτοβάθμια εκπαίδευση" των 50 πολιτειών (περιλαμβανομένων και των φορολογικών εσόδων που καθορίστηκαν αποκλειστικά για την εκπαίδευση) ήταν 11.8%, ή \$62.7 δισεκατομμύρια. <http://www.ecs.org/clearinghouse/38/45/3845.htm>

### *Σημείωση Συντάκτη*

#### ΚΡΑΤΙΚΗ ΧΡΗΜΑΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΠΕΥΘΕΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΣΤΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥΣ

Ένα σύστημα εγγυημένης φοιτητικής υποστήριξης άρχισε να λειτουργεί μάλλον θεαματικά στο *ομοσπονδιακό* επίπεδο μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο ως απάντηση στην άμεση ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους επιστρέφοντες βετεράνους του πολέμου. Αντί να επιχορηγήσει απευθείας τα υπάρχοντα κολλέγια και πανεπιστήμια για την επέκταση των δυνατοτήτων



τους να απορροφήσουν εκατομμύρια από αυτούς τους νέους σπουδαστές, το “GI Bill of Rights” έδινε ομοσπονδιακές χρηματικές χορηγίες *απευθείας* στους απόμαχους για τα εκπαιδευτικά τους έξοδα στο κολλέγιο ή κάποιο άλλο μετα-λυκειακό σχολείο που διάλεξαν να παρακολουθήσουν. Το 1972, άλλο ένα σημαντικό βήμα πάρθηκε στο ομοσπονδιακό επίπεδο με τη δημιουργία των Υποτροφιών Πέλλ [“Pell Grants”] *απευθείας* σε προπτυχιακούς σπουδαστές.

Μέχρι το 2002, το ετήσιο ποσό των *ομοσπονδιακών* Pell Grants είχε φθάσει σε περίπου \$10 δισεκατομμύρια για 4.3 εκατομμύρια σπουδαστών, με την ανώτερη χορηγία το 2003 ύψους \$4.000 δολλαρίων. Έξι παρόμοιες απευθείας χορηγίες ή προγράμματα δανειοδότησης άρχισαν μετά τα “Pell Grants,” και το 1997 μια ομοσπονδιακή εκπαιδευτική φορολογική πίστωση τέθηκε σε ισχύ, αποδίδοντας [σε οικογένειες σπουδαζόντων] \$5 δις το 2002. Αυτά τα *ομοσπονδιακά* προγράμματα μαζί απέδωσαν το 2002 \$62 δις χρηματικής βοήθειας σε φοιτητές και στις οικογένειές τους, \$20.7 δις σε απευθείας χορηγίες, «work-study» και φορολογικές πιστώσεις, και \$41.3 δις σε απευθείας δάνεια. Παράλληλα, οι *πολιτείες* δίνουν \$5 δις σε απευθείας χορηγίες χρηματικής βοήθειας σε σπουδαστές. (Δες “Trends in Financial Aid, 2002,” *The College Board* (2002). <http://www.collegeboard.com/press/cost02/html/CBTrendsAid02.pdf>. Δες *επίσης*, *περαιτέρω*, σημείωση 36).

“Σχεδόν το 60% του συνόλου της *ομοσπονδιακής* εκπαιδευτικής υποστήριξης το FY 2001, εξαιρουμένων των υπολογιζομένων ομοσπονδιακών φορολογικών δαπανών, δόθηκε σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Άλλο ένα 20% χρησιμοποιήθηκε για υποστήριξη των φοιτητών. Τράπεζες και άλλες υπηρεσίες δανειοδότησης πήραν 6%, και όλοι οι άλλοι δέκτες (βιβλιοθήκες, μουσεία και ομοσπονδιακά ιδρύματα) έλαβαν σχεδόν 15%”. <http://nces.ed.gov/ppubs2002/digest2001>

“Οι *Πολιτείες* συνέχισαν να αυξάνουν τις δαπάνες τους για τη χρηματική βοήθεια των φοιτητών παρά την ύπαρξη μιας φρικτής οικονομικής ύφεσης και εκτεταμένων περικοπών στους προϋπολογισμούς, όπως αναφέρει μία έρευνα. Οι πολιτείες έδωσαν περίπου \$6 δις σε χρηματική βοήθεια, το ακαδημαϊκό έτος 2001-02, σύμφωνα με την National Association of State Student Grant and Aid Programs”. Arnone, “Most States Increased Spending on Student Aid in 2001-2, Survey Finds”. *Chronicle of Higher Education* (April 24, 2003) (Emphasis added) <http://chronicle.com/daily/2003/04/2003042401n.htm> Η μελέτη αυτή βρήκε ότι “το 2001-02, οι πολιτείες αύξησαν τις δαπάνες σε χορηγίες κατά 9.8%, στο ποσό των \$5.14 δις. Η αύξηση αυτή είναι μικρότερη του ρεκόρ της αύξησης κατά 14.5% το 2000-1, αλλά είναι οπωσδήποτε αξιοσημείωτη, δήλωσε ο John R. Klacik, πρόεδρος της Nassgap”. *Ibid.* Δες, *περαιτέρω*, <http://www.nassgap.org/researchsurveys/FINAL%2032nd%20Survey.pdf> Για την πλήρη έκθεση, *δες* *NASSGP*, 33rd “Annual Survey Report for 2001-02 Academic Year on State-



Funded Scholarship/Grant Programs for Students to Attend Postsecondary Education Institutions” (April 2003) <http://www.nassgap.org/researchsurveys/default.htm>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 31. Πηγές εσόδων “τρέχοντος προϋπολογισμού” για ετήσια χρήση, ως ποσοστό των συνολικών εσόδων, 1996-97**

	Δημόσια ΙΗΕs	Ιδιωτικά ΙΗΕs
Δίδακτρα και τέλη σπουδαστών	19%	43%
Πολιτειακή κυβέρνηση	36%	2%
Ομοσπονδιακή κυβέρνηση	11%	13%
Τοπική κυβέρνηση	4%	1%
Ιδιωτικές δωρεές, παροχές και συμβάσεις	4%	9%
Εισόδημα περιουσίας (endowments)	0.5%	5%
<i>Πωλήσεις και Υπηρεσίες:</i>		
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	3%	3%
Επικουρικές επιχειρήσεις	9.5%	10%
Νοσοκομεία και άλλες πηγές	13%	14%

Πηγή: *NCES, Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), “Finance FY97” Survey, Figures 18 and 19*

Μια τελευταία προσθήκη στις “άλλες πηγές” εσόδων είναι από δικαιώματα χρήσεως (royalties) και άλλες πληρωμές από «άδειες χρήσεως (licenses) εφευρέσεων που ανέπτυξαν πανεπιστημιακοί ερευνητές». Το 2001, ένα ποσό υπολογιζόμενο στα \$827 εκατομύρια είχε εισπραχτεί από αυτήν την πηγή. <http://chronicle.com/daily/2003/05/2003052201n.htm>



**ΠΙΝΑΚΑΣ 32. Μια απεικόνιση των πηγών εσόδων “τρέχοντος προϋπολογισμού” για ένα δημόσιο ερευνητικό πανεπιστήμιο που λειτουργεί σε μία πολιτεία, της οποίας η χρηματική υποστήριξη είναι από τις μικρότερες εκ των 50 πολιτειών σε απευθείας επιχορηγήσεις στα δημόσια πανεπιστήμια, αλλά από τις μεγαλύτερες σε απευθείας υποστήριξη ιδιωτικών πανεπιστημίων και σε απευθείας παροχές στους σπουδαστές (χωρίς τα έσοδα νοσοκομείου), 2002-2003:**

Δίδακτρα και τέλη φοιτητών	40%
Πολιτειακή επιχορήγηση	22%
Δωρεές	4%
Ομοσπονδιακές παροχές και συμβάσεις	10%
Πολιτειακές, τοπικές και ιδιωτικές συμβάσεις	4%
Ιατρική και οδοντιατρική εξάσκηση	10%
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	↓ 1%
Επικουρικές επιχειρήσεις	6%
Άλλες πηγές	3%

Πηγή: Professor Richard M. Englert, Temple University, “Addendum to Sylabus for Administration of Higher Education” (April 4, 2003)

Ο πίνακας αυτός πρέπει να συγκριθεί με την απεικόνιση του Πίνακα 37 αναφορικά με την τελική τιμή (net price) που θα πληρώσει ένας υποτιθέμενος προπτυχιακός φοιτητής με «μέτρια ανάγκη» για να σπουδάσει σε ένα δημόσιο ερευνητικό πανεπιστήμιο με σχετικά «υψηλά δίδακτρα».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 33. Δαπάνες “τρέχοντος προϋπολογισμού”**

<b>1995-96</b>	<b>\$197 δισεκατομμύρια</b>
Δημόσια ιδρύματα	\$126 δισεκατομμύρια
Ιδιωτικά ιδρύματα	\$ 71 δισεκατομμύρια
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>\$197 δισεκατομμύρια</b>

Πηγή: *NCES, Digest of Education Statistics 2001, id. Table 330.*

<http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt330.asp>

**Συνολικές δαπάνες: τρέχοντος προϋπολογισμού και προσθηκών στην κτιριακή αξία, 2000-01** **\$ 277 δισεκατομμύρια**

Πηγή: *Id. Table 29* <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt029.asp>



ΠΙΝΑΚΑΣ 34. Σκοπός δαπανών «τρέχοντος προϋπολογισμού,” κατά τύπο ιδρύματος, 1996-97

	Δημόσια	Ιδιωτικά
Διδασκαλία	32%	27%
Έρευνα	10%	8%
Δημόσια υπηρεσία	5%	2%
Ακαδημαϊκή υποστήριξη	7.5%	6%
Φοιτητικές υπηρεσίες	5%	5.5%
Ιδρυματική υποστήριξη	9%	10.5%
Λειτουργία και συντήρηση χώρων	6.5%	6%
Υποτροφίες και επιχορηγήσεις	4.5%	12%
Υποχρεωτικές μεταβιβάσεις	1%	1%
Επικουρικές επιχειρήσεις	10%	9%
Νοσοκομεία και άλλες δραστηριότητες	10%	13%

Πηγή: *NCES, Digest of Education Statistics 2001, id. Table 342.*

<http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt342.asp>

Ο Πίνακας 342 δίνει επίσης το πλήρες φάσμα “σκοπού δαπανών” κάθε ομάδας ιδρυμάτων του συστήματος ταξινόμησης Carnegie.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 35. Μετατόπιση του βάρους του κολλεγιακού κόστους από την πολιτεία στους σπουδαστές**

Η μετατόπιση του βάρους του κολλεγιακού κόστους από την πολιτεία στον φοιτητή φαίνεται καθαρά με τη σύγκριση του μέρους (%) των συνολικών πολιτειακών εσόδων που χορηγήθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στις δύο τελευταίες δεκαετίες.

- Μέρος των συνολικών εσόδων των 50 πολιτειών που χορηγήθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:  
1980: 9.8%                      1990: 8.4%                      2000: 6.9%
- Δίδακτρα σαν μέρος των προϋπολογισμών των δημοσίων κολλεγίων και πανεπιστημίων:  
1980: 12.9%                      1990: 16.1%                      2000: 18.5%
- Ιδιωτικές δωρεές και παροχές ως μέρος των προϋπολογισμών των δημοσίων κολλεγίων και πανεπιστημίων:  
1980: 2.5%                      1990: 3.8%                      2000: 4.8%

.....  
Πηγή: Selingo, "The Disappearing State in Public Higher Education", *Chronicle of Higher Education* (February 28, 2003), page A-22. <http://chronicle.com/weekly/v49/i25/25a02201.htm> *Αλλά δες επίσης Education Commission of the States, ibid.*, και τα ποσοστά που αναφέρονται στον Πίνακα 30, πιο πάνω.

Για μια ανάλυση του "ελαττωμένου ρόλου" των πολιτειών σχετικά με τα Universities of Washington and Wisconsin και το Penn State University, σαν παραδείγματα, *δες Selingo, ibid.* <http://chronicle.com/weekly/v49/i25/25a02201.htm>

Ο Selingo συνεχίζει: "Από το 1980, το μερίδιο των πολιτειακών πόρων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μειώθηκε στο 32%, από 44%. Για παράδειγμα, αν οι πολιτείες είχαν χορηγήσει το ίδιο ποσοστό φορολογικών εσόδων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως το 1978, θα είχαν δαπανήσει \$27.8 δις περισσότερα από ό,τι είχαν δαπανήσει για τα κολλέγια το 2002 ή 30% περισσότερα, σύμφωνα με μια ανάλυση του Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education", *id.* page 2.

[ "32%, από 44%", μπορεί να αναφέρεται στο ποσοστό της πολιτειακής χορήγησης είτε σχετικά με τα «έσοδα εκ διδασκτρών» είτε σχετικά με τα «συνολικά έσοδα» των δημοσίων κολλεγίων και πανεπιστημίων – Σ.Σ.]



*Σημείωση Συντάκτη*ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΜΙΑΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΤΗΣΙΑΣ  
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΕΙ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο πληθυσμός της Πεννσυλβάνιας (12.28 εκατομμύρια) είναι 6<sup>ος</sup> σε εθνικό επίπεδο, και 2<sup>ος</sup> μόνο μετά τη Φλόριδα σε ποσοστό ατόμων άνω των 65 ετών (15.4%). Το μείγμα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Πεννσυλβάνιας, περιλαμβανομένων και μερικών από τα καλύτερα ιδρύματα σε εθνική σύγκριση, είναι μοναδικό. Κατ' αντιδιαστολή προς την ιστορική υπεροχή της δημόσιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Νότιες, Κεντρικές και Δυτικές πολιτείες, 108 από τα 146 κολλέγια και πανεπιστήμια της Πεννσυλβάνιας είναι ιδιωτικά. Ο διαμερισμός των εσόδων της πολιτείας προς υποστήριξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει αυτή την ποικιλία και ιστορικότητα και φαίνεται να συνταιριάζει με τις γενικές προσδοκίες του πληθυσμού.

Το Υπουργείο Παιδείας της Πεννσυλβάνιας καταγράφει 146 δημόσια και ιδιωτικά ανεξάρτητα κολλέγια και πανεπιστήμια, με 600.000 φοιτητές, νομικά εξουσιοδοτημένα να χορηγούν πτυχία. Υπάρχουν επίσης 240 μετα-λυκειακά ιδρύματα που δεν χορηγούν πτυχίο (αλλά κάποιο πιστοποιητικό σπουδών)· 87 από τα τελευταία είναι "private license schools" που εξυπηρετούν 60.000 σπουδαστές. <http://nces.ed.gov/pubs2002/digest2001/tables/dt361.asp>

Από τα 146 κολλέγια και πανεπιστήμια: 14 είναι κρατικά [state-owned] πανεπιστήμια στο "Πολιτειακό Σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης", 4 είναι συνεργαζόμενα με την πολιτεία [state-related] πανεπιστήμια (3 από αυτά – Penn State, Pittsburgh, και Temple – είναι "Commonwealth Research Universities"), 90 είναι ανεξάρτητα κολλέγια και πανεπιστήμια (8 από αυτά παίρνουν απευθείας ετήσια επιχορήγηση από την πολιτεία), 16 είναι θεολογικά σεμινάρια (σχολές), 15 είναι κοινοτικά κολλέγια, 2 είναι ιδιωτικά διετή κολλέγια και ένα είναι ένα κολλέγιο τεχνολογίας.

Η Κοινοπολιτεία [Πεννσυλβάνια] χρηματοδοτεί τα επενδυτικά (κατασκευαστικά) προγράμματα των δημοσίων ιδρυμάτων με την έκδοση ομολογιών. Το "ποσοστό συμμετοχής" σε κολλέγιο της Πεννσυλβάνιας (σπουδαστές που γράφονται σε κάποιο κολλέγιο κατευθείαν μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο) υπερβαίνει το 70%, και 84% των πρωτοετών, που πηγαίνουν σε κολλέγιο, γράφονται σε ιδρύματα της Πεννσυλβάνιας. Η Πεννσυλβάνια βρίσκεται στην 3<sup>η</sup> θέση πανεθνικά σε *απευθείας χορηγίες σε φοιτητές*, στην 45<sup>η</sup> θέση στην ετήσια *χρηματοδότηση* κατά κεφαλήν στα *δημόσια* πανεπιστήμιά της και στην 3<sup>η</sup> θέση σε απευθείας υποστήριξη *ιδιωτικών* κολλεγίων και πανεπιστημίων. Τα φοιτητικά *δίδακτρα* στα δημόσια πανεπιστήμια είναι από τα τρία πιο ακριβότερα σε πανεθνική σύγκριση.



ΠΙΝΑΚΑΣ 36. Μέσο προπτυχιακό κολλεγιακό κόστος για τον σπουδαστή, 2002-03

AVERAGE COLLEGE COSTS, 2002-3						
4-year colleges	Δίδακτρα και Τέλη	Βιβλία, υλικά	Δωμάτιο και διατροφή	Μεταφορικά	Άλλα	Σύνολο*
<b>Public</b>						
Resident	\$4.081	\$786	\$5.582	\$749	\$1.643	\$12.841
Commuter	\$4.081	\$786	\$5.730	\$1.013	\$1.853	\$13.463
Out of state	\$10.428	\$786	\$5.582	\$749	\$1.643	\$19.188
<b>Private</b>						
Resident	\$18.273	\$807	\$6.779	\$645	\$1.173	\$27.677
Commuter	\$18.273	\$807	\$6.239	\$957	\$1.419	\$27.695
<b>2-year colleges</b>						
<b>Public</b>						
Resident	\$1.735	\$727	–	–	–	–
Commuter	\$1.735	\$727	\$5.430	\$1.104	\$1.462	\$10.458
<b>Private</b>						
Resident	\$9.890	\$766	\$5.327	\$633	\$1.221	\$17.837
Commuter	\$9.890	\$766	–	\$1.086	\$1.478	–

Σημείωση: Οι αριθμοί εκπροσωπούν μέσους όρους κατά το μέγεθος των ιδρυμάτων, και στοχεύουν να δείξουν το μέσο κόστος που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές σε ιδρύματα διαφόρων τύπων.

\* Βασισμένο στον υπολογιζόμενο μέσον όρο εξόδων φοιτητών. Μέσες συνολικές δαπάνες περιλαμβάνουν το κόστος για δωμάτιο και διατροφή για “commuter students”, που είναι το μέσο υπολογιζόμενο κόστος για φοιτητές που διαμένουν έξω από το κολλέγιο (off-campus) αλλά όχι με τους γονείς. – Η αντιπροσωπευτική ομάδα είναι πολύ μικρή για να βγάλει κανείς κάποιο συμπέρασμα.

Πηγές: “Tuition and Fees, 2002-3”, *The Annual Survey of the Colleges of the College Board*, printed in *Chronicle of Higher Education* (November 1, 2002) <http://chronicle.com/weekly/v49/i10/10a03501.htm#costs> Για όλα τα δίδακτρα και τέλη το 2002-03, *δες* College Board, *id.* printed in *CHE*. [http://chronicle.com/premium/stats/tuition/2002/tuition\\_results.php3](http://chronicle.com/premium/stats/tuition/2002/tuition_results.php3)



ΠΙΝΑΚΑΣ 37. Σπουδαστική χρηματική βοήθεια μπορεί να μειώσει το τελικό κόστος για τον προπτυχιακό φοιτητή κατά 50% ή περισσότερο μέσω (α) “εκπτώσεων” από το ίδρυμα από τη δημοσιευμένη τιμή (“sticker”) διδάκτρων και τελών, και (β) ομοσπονδιακών και πολιτειακών παροχών και δανείων, απευθείας στον φοιτητή.

A.

ΠΗΓΕΣ ΧΡΗΜΑΤΙΚΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ  
ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ

**Χρηματική Βοήθεια [Financial Aid] για φοιτητές από όλες τις πηγές και ποσοστό του συνολικού ποσού των \$90 δισεκατομμυρίων, το 2002:**

Παροχές του ιδρύματος	18.9%
Πολιτειακές παροχές	5.6%
Ομοσπονδιακές παροχές	11.1%
Εκπαιδευτική φορολογική έκπτωση (federal)	5.6%
“Work-Study” (federal and matching institutional)	3.4%
Ομοσπονδιακά δάνεια	46.1%
Πολιτειακά και ιδιωτικά δάνεια	6.2%
Άλλα ομοσπονδιακά προγράμματα	3.1%
Παροχές εργοδοτών	not reported

Δες “Trends in Student Aid, 2002” The College Board (2002), Figures 1, 2 and 8. <http://www.collegeboard.com/press/cost02/html/CBTrendsAid02.pdf>

Δες ξανά τη Σημείωση Συντάκτη στον Πίνακα 31, “Government financial aid directly to students for use at a college of choice”.

Όταν προσθέσει κανείς τα \$62 δισεκατομμύρια σε ομοσπονδιακά προγράμματα – \$20.7 δις σε παροχές (grants), «work-study» και φορολογικές πιστώσεις (tax credits) για σπουδές, και \$41.3 δις σε δάνεια – στις “ιδρυματικές και άλλες παροχές” των ιδίων των κολλεγίων και πανεπιστημίων, αξίας \$17 δις, τις απευθείας παροχές από τις πολιτείες, αξίας \$5 δις, και τα \$5 δις των πολιτειακά εγγυημένων προσωπικών δανείων (μη περιλαμβανομένης οποιασδήποτε χρηματικής βοήθειας εργοδοτών), η συνολική απευθείας χρηματική ενίσχυση το 2001-02 ήταν της τάξεως των \$89.6 δισεκατομμυρίων για 11.5 εκατομμύρια φοιτητών, πλήρους παρακολούθησης



κατά μέσον όρο (“full-time equivalent”), γραμμένων στα προπτυχιακά, μεταπτυχιακά και ανώτερα επαγγελματικά προγράμματα.

Από το σύνολο αυτό των \$89.6 δισεκατομμυρίων, *παροχές (grants)* συνιστούσαν το 39%, *φορολογικές πιστώσεις για σπουδές (education tax credits)* το 5.6%, «*work-study*» το 1.4%, και *δάνεια* το 54%.

## B.

ΧΡΗΜΑΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΠΟ ΤΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ:  
“ΕΚΠΤΩΣΕΙΣ” (DISCOUNTING) ΣΤΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ ΚΑΙ ΤΕΛΗ

Όπως φαίνεται στο μέρος “Γ,” πιο κάτω, τα κολλέγια δίνουν χρηματική ενίσχυση στους φοιτητές τους. Αυτό γίνεται με τη μορφή παροχών (*e.g.*, scholarships, fellowships, εκπτώσεων) και δανείων (μολονότι όχι του μεγέθους των επιδοτημένων ομοσπονδιακών και πολιτειακών δανείων), καθώς επίσης μέσω του “work-study” προγράμματος (ιδρυματικά και ισάξια ομοσπονδιακά κονδύλια συμπληρώνουν το ένα το άλλο για την ενίσχυση φοιτητών με “μεγάλη ανάγκη” για μερική εργασία μέσα στο κολλέγιο παράλληλα με τις σπουδές τους). Ενίσχυση μπορεί να βασίζεται στη χρηματική ανάγκη του φοιτητή (το πρωταρχικό κριτήριο) ή σε άλλους παράγοντες (π.χ. υψηλή ακαδημαϊκή απόδοση ή εξαιρετική επιδεξιότητα στη μουσική, στην τέχνη ή στον αθλητισμό). Κεντριζόμενα από τον συναγωνισμό, τα ιδρύματα προχώρησαν να κάνουν “εκπτώσεις” στη δημοσιευμένη τιμή των διδάκτρων και τελών τους για να ελκύσουν φοιτητές.

**Ο μέσος όρος εκπτώσεων σε ιδιωτικά και δημόσια ιδρύματα είναι:**

**Ιδιωτικά κολλέγια και πανεπιστήμια 39%**  
Αυτό θα ελαττώσει τη δημοσιευμένη (“sticker”) τιμή των \$18.000 σε \$10.980

**Δημόσια κολλέγια και πανεπιστήμια (πρόχειρη εκτίμηση) 15%**

.....  
Πηγή: Ο μέσος όρος του 39% για 301 ιδιωτικά κολλέγια και πανεπιστήμια που περιλαμβάνονται στη μελέτη προέρχεται από τη συνεχιζόμενη έρευνα του NACUBO, in Lapovsky and Hubbell, “Tuition Discounting Continues to Grow”, *NACUBO Business Officer*, pages 20-27 (March 2003). Στα ιδρύματα αυτά, 81.4% όλων των φοιτητών και 90% των πρωτοετών έλαβαν κάποια χρηματική βοήθεια το 2002. “Μεταξύ 1990 και 2002, η δημοσιευμένη [‘sticker’] τιμή διδάκτρων... αυξήθηκε 95.6%... Καθώς τα ιδρύματα αυξάνουν τα δίδακτρά τους, η χρηματική βοήθεια που παρέχουν αυξάνεται κι αυτή, αλλά μόνο ελαφρά πιο πάνω από την αύξηση διδάκτρων”. *Id.* page 25.  
[http://www.nacubo.org/business\\_officer/2003/03/](http://www.nacubo.org/business_officer/2003/03/)



### Σημείωση Συντάκτη

#### ΕΚΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ ΚΑΙ ΤΕΛΗ

Εκπτώσεις διδάκτρων άρχισαν σε σημαντικό βαθμό εδώ και μια δεκαετία, καθώς τα ιδιωτικά κολλέγια προσπάθησαν δυναμικά να κερδίσουν πίσω υποψήφιους φοιτητές που είχαν χαθεί σε όφελος των εκπαιδευτικά ισχυρών, αλλά φθηνών «δημοσίων» ιδρυμάτων. Όπως συμβαίνει με κάθε περίπτωση επιτυχημένης τακτικής στην ελεύθερη ανταγωνιστική αγορά, τα δημόσια ιδρύματα (the “publics”) απάντησαν με τη δική τους πρακτική εκπτώσεων. Δεν είναι καθόλου σπάνιο ένας φοιτητής ιδιωτικού κολλεγίου να πληρώνει πολύ λιγότερο από το 50% της δημοσιευμένης τιμής διδάκτρων και τελών, όταν συνυπολογιστεί η χρηματική βοήθεια από όλες τις πηγές (και ακόμη λιγότερα, αν κανείς υπολογίσει και τα επιδοτημένα δάνεια [low interest loans] που είναι πληρωτέα μετά την αποφοίτηση).

Μια νέα τάση τώρα είναι ότι τα ιδρύματα βασίζουν τις ιδρυματικές παροχές όλο και περισσότερο στην ακαδημαϊκή επίδοση ενός φοιτητή και σε άλλα κριτήρια (30%), παρά στη χρηματική ανάγκη καθενός (70%). *id.*, page 23. Οι Πολιτείες άρχισαν να κάνουν το ίδιο: το College Board ανακοίνωσε ότι η πολιτειακή δαπάνη για χρηματική βοήθεια των φοιτητών διανεμήθηκε ως εξής: “με βάση την ανάγκη: \$3.5 δις, με άλλη βάση \$1.1 δις”. (“Trends in Student Aid, 2002,” *The College Board* (2002), Figure 10).

Βοήθεια με βάση τη *χρηματική ανάγκη* ήταν το καλύτερο χαρακτηριστικό της πολιτικής χρηματικής βοήθειας από τη δεκαετία του 60, με μέση αναλογία “ανάγκης” προς “μη ανάγκη” περίπου 8 προς 1. Αν ήταν οι παρούσες αναλογίες του 3-1 ή 4-1 (“need” – “non-need”) να πέσουν στο 2-1 χωρίς αντίστοιχη αύξηση στη συνολική χρηματική βοήθεια, το αποτέλεσμα θα ήταν μια μετακίνηση φοιτητών προς τα κάτω (“bumping-down”), ειδικά σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης. Αυτό σημαίνει ότι ομάδες φοιτητών με σχετικά «μεγάλη ανάγκη» που δεν είναι «ψηλά σε ακαδημαϊκή επίδοση» θα πιεστούν να μεταφερθούν από ιδρύματα μετρίου κόστους σε ιδρύματα χαμηλού κόστους. *Δες* επίσης τα σχόλια που ακολουθούν τους Πίνακες 25, 26 και 30. (Ομοσπονδιακές φορολογικές πιστώσεις για σπουδές που ισχύουν από το 1997, και που *δεν* είναι βασισμένες σε “ανάγκη”, ανήλθαν στο ποσό των \$5 δις το 2002, και μετάλλαξαν κάπως την αναλογία προς όφελος των μεσαίων εισοδημάτων και πιο μακριά από τις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Για την πραγματική κατανομή των φορολογικών πιστώσεων σε σχέση με το εισόδημα γονέων, *δες id.* Figure 12).

Πριν από τη δεκαετία του 70, ένα σημαντικό μέρος της κολλεγιακής εμπει-



ρίας του παραδοσιακού φοιτητή ήταν το να ζει μέσα στο κολλέγιο (on-campus) σε μια απομονωμένη, μορφωτικά και κοινωνικά δραστήρια κοινότητα νέων ενηλίκων. Κατ' αντίθεση, σήμερα, λιγότερο από το ένα τρίτο των προπτυχιακών φοιτητών διαβιώνει στον κολλεγιακό χώρο. Ερευνητικές μελέτες για την επίδραση διαβίωσης στον κολλεγιακό χώρο και για προγράμματα που προσαθούν να φέρουν παρόμοια αποτελέσματα για μη παραδοσιακούς φοιτητές που πηγαиноέρχονται στο κολλέγιο, περιγράφονται με κάποια λεπτομέρεια στη σημείωση 14, πιο πάνω.



Γ.

ΜΙΑ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ ΠΟΣΟΥ ΠΟΥ ΠΛΗΡΩΝΕΙ ΕΝΑΣ  
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ “ΜΕΤΡΙΑΣ ΑΝΑΓΚΗΣ” ΣΕ ΕΝΑ ΔΗΜΟΣΙΟ  
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΕ “ΥΨΗΛΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ” ΜΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ  
ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΙΔΩΝ ΧΡΗΜΑΤΙΚΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ (ΠΑΡΟΧΩΝ ΚΑΙ ΔΑΝΕΙΩΝ)  
ΓΙΑ ΝΑ ΜΕΙΩΣΕΙ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΕΝΗ ΤΙΜΗ ΣΤΟ ΤΕΛΙΚΑ ΜΙΚΡΟΤΕΡΟ  
ΚΑΘΑΡΟ ΚΟΣΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ.

1. Δίδακτρα και τέλη		<b>\$8.000</b>
2. Διαμονή, τροφή, βιβλία, μεταφορικά και διαφορά		<b>\$10.000</b>
3. <b>Αφαίρεσε</b> τις παροχές:		
Ομοσπονδιακές “Pell”	<b>(\$2800)</b>	
Πολιτειακές	<b>(\$2500)</b>	
Πανεπιστήμιο	<b>(\$2700)</b>	
Ομοσπονδιακό πρόγραμμα “SpEdOp”	<b>(\$500)</b>	
<b>Σύνολο παροχών</b>		<b>(\$8.500)</b>
4. <b>Αφαίρεσε</b> τον μισθό από το work-study» πρόγραμμα: Ομοσπονδιακό & Πανεπιστημιακό “Work Study” ποσό		<b>(\$1.000)</b>
5. <b>Αφαίρεσε</b> τα δάνεια:		
Ομοσπονδιακά “Stafford”	<b>(\$3.500)</b>	
Ομοσπονδιακά “Perkins”	<b>(\$1.000)</b>	
<b>Σύνολο</b>	<b>(\$4.500)</b>	
6. <b>Συνολική τιμή παρακολούθησης:</b>		<b>\$18.000</b>
7. <b>Καθαρό κόστος προσιτότητας (affordability):</b>		<b>\$9.500</b>
8. <b>Καθαρό κόστος πρόσβασης (accessibility):</b>		<b>\$4.000</b>

.....  
Πηγή: Professor Richard M. Englert, Temple University, “Addendum to Syllabus for Administration of Higher Education” (April 25, 2003)



**ΠΙΝΑΚΑΣ 38. Προπτυχιακό Κόστος του Ιδρύματος σε σχέση με τα έσοδα από τα δίδακτρα και τέλη των σπουδαστών.**  
**Η Εθνική Επιτροπή Κόστους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφερε τις ακόλουθες εκτιμήσεις σχετικά με το μέσον υπερβάλλον κόστος στην εκπαίδευση των προπτυχιακών φοιτητών (δηλ. κόστος πέραν των εσόδων από δίδακτρα και τέλη, που θα πρέπει να καλύψουν τα ιδρύματα)**

Δημόσια τετραετή ιδρύματα	\$4.000 - \$10.000
Δημόσια διετή ιδρύματα	\$3.000 - \$ 7.000

Πηγή: “*Straight Talk about Colleges Costs and Prices*”, National Commission on the Cost of Higher Education (1998). [http://www.acenet.edu/washington/college\\_costs/1998/07july/straight\\_talk.html](http://www.acenet.edu/washington/college_costs/1998/07july/straight_talk.html)

### Σημείωση Συντάκτη

#### ΣΥΓΧΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ

Τέτοιοι μέσοι όροι, φυσικά, συγχέουν τις σημαντικές διαφορές που υπάρχουν: (i) στο κόστος παραγωγής κατά μονάδα του κάθε ιδρύματος για ένα ειδικό μάθημα και ένα ειδικό πρόγραμμα σπουδών – περιλαμβάνοντας ή εξαιρώντας άλλες “εκπαιδευτικές δαπάνες” και δραστηριότητες “σχετιζόμενες με την εκπαίδευση”· και (ii) τη διαφοροποιημένη τιμή που πληρώνει ένας φοιτητής για ένα ειδικό προπτυχιακό πρόγραμμα – ακαθάριστες και καθαρές τιμές για εγγραφή και παρακολούθηση (όπως απεικονίσαμε στον Πίνακα 37).

Οι μέσοι όροι συγχέουν επίσης τις διαφορές μεταξύ: του κόστους των καθηγητών σε μικρές τάξεις, σε προσωπική (one-on-one) εκπαίδευση, σε τάξεις διαλέξεων σε μεγάλα θέατρα, σε εργαστήρια, σε studios, κλπ· προγράμματα στις κατώτερες βαθμίδες (πρωτοετών και δευτεροετών) και στις ανώτερες βαθμίδες (τριτοετών και τεταρτοετών)· και μεταξύ προπτυχιακών προγραμμάτων στις καλές τέχνες και στο θέατρο, στη μουσική, στον χορό, στις ανθρωπιστικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες, ψυχολογία, οικονομικά, βασικές επιστήμες, διεύθυνση επιχειρήσεων, μηχανική τεχνολογία, πληροφορική, τουρισμό και φιλοξενία, νοσοκομειακή, φαρμακευτική, και λοιπά. Επίσης συγχέεται η δραστική διαφορά κόστους μεταξύ της προπτυχιακής, μεταπτυχιακής και ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Κάθε ίδρυμα έχει μια φόρμουλα που υπολογίζει τα πραγματικά και τα χορηγούμενα (allocated) έσοδα (πολιτειακή χορηγία, δίδακτρα φοιτητών, εκπαι-



δευτικές πωλήσεις, επικουρικές επιχειρήσεις, εισόδημα από την περιουσία, κλπ.) και τις πραγματικές ή κατανεμημένες δαπάνες για κάθε πρόγραμμα και διοικητική μονάδα. Αυτές οι φόρμουλες περιλαμβάνουν τη διανομή των μη δεσμευτικών εσόδων (unrestricted revenues) (π.χ. πολιτειακή χορηγία, δωρεές και εισόδημα περιουσίας) και του κατά κεφαλήν γενικού κόστους του ιδρύματος (overhead), το κόστος από τη χορήγηση σε καθηγητές «χρόνου εκτός διδασκαλίας» (“release time”) για έρευνα ή ακαδημαϊκή υπηρεσία, την αναλογία προπτυχιακής και μεταπτυχιακής διδασκαλίας των καθηγητών και τον ρόλο τους σε ηλεκτρονική διδασκαλία. Τέτοιες φόρμουλες, που κάποτε αμφισβητούνταν με πάθος από διάφορες ομάδες ενδιαφερομένων μέσα στα ιδρύματα, και μερικές φορές ήταν σημείο κριτικής από την πολιτεία και τους δημόσιους λογιστές, αρχίζουν και γίνονται τώρα στερεότυπες στους διάφορους τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. NACUBO προσφέρει διάφορες τέτοιες φόρμουλες στα ιδρύματα.

- Ένας δεύτερος υπολογισμός της έκτασης στην οποία τα δίδακτρα και τέλη των φοιτητών καλύπτουν τον προϋπολογισμό ενός ιδρύματος είναι να συγκρίνει κανείς τα έσοδα από τα “δίδακτρα και τέλη των φοιτητών” στον Πίνακα 31 με τα έξοδα “διδασκαλίας” στον Πίνακα 34.
- Για ένα τρίτο υπολογισμό:

**Ποσοστό συνολικών δαπανών που επιβαρύνει τους φοιτητές borne by students κατά μέσο όρο**

Δημόσια τετραετή ιδρύματα	19%
Ιδιωτικά τετραετή ιδρύματα	28%

.....  
 Πηγή: NCES, *Digest of Education Statistics 2001*, id. Chapter 3

Μια καλή πηγή για να ξεχωρίσει κανείς τους διάφορους παράγοντες που καθορίζουν το προπτυχιακό κόστος είναι: *Explaining College Costs: NACUBO's Methodology for Identifying the Costs of Undergraduate Education* (2002). [http://www.nacubo.org/public\\_policy/cost\\_of\\_college/](http://www.nacubo.org/public_policy/cost_of_college/)



**ΠΙΝΑΚΑΣ 39. Πηγές εσόδων για δαπάνες R&D [research and development] \$30 δισεκατομμύρια**

Ομοσπονδιακό κράτος	58.2%
Πολιτείες και τοπικές αρχές	7.3%
Βιομηχανία	7.2%
Το ίδρυμα αφ' εαυτού	19.7%
Άλλες	7.5%

Πηγή: *CHE Almanac 2002*. <http://chronicle.com/free/almanac/2002/nation/nation.htm>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 40. Περιουσία από δωρεές (Endowments) 538 κολλεγίων και πανεπιστημίων, 2002**

Περισσότερα από \$4 δις (Harvard \$17 δις, Yale \$ 10 δις)	9
Μεταξύ \$1 δις και \$4 δις	30
Μεταξύ \$500 εκατ. και \$1 δις	45
Μεταξύ \$100 εκατ και \$500 εκατ.	206
Μεταξύ \$50 εκατ και \$100 εκατ.	118
Μεταξύ \$25 εκατ και \$50 εκατ.	130

Πηγή: Based on NACUBO Endowment Study (NES). <http://www.nacubo.org>.



## ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adelman, Clifford. "The Rest of the River." *Network News*. 2002 <<http://216.239.53.100/search?q=cache:miUiGpOr4k8J:www.sheeo.org/network/netnews/nn-v18-n2.pdf+Adelman.+%22The+Rest+of+the+River.%22+2002&hl=en&ie=UTF-8>>
- Arnone, Michael. "Most States Increased Spending on Student Aid in 2001-2, Survey Finds." *The Chronicle of Higher Education*. 4 Apr. 2003 <<http://chronicle.com/daily/2003/04/2003042401n.htm>>
- Astin, Alexander. "Diversity and Multiculturalism on Campus: How are the Students Affected?" *Change*. Mar./ Apr. 1993
- Astin, Alexander. "How Liberal Arts Colleges Affect Student." *Daedalus*. Winter 1999, 77-100
- Becker, Gary. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1964, reprinted 1993
- Bensimon, Estela M. "The Meaning of Good Presidential Leadership: A Frame Analysis." *ASHE Reader*. 1989, 421-431
- Benveniste, Guy. *Professionalizing the Organization: Reducing Bureaucracy to Enhance Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass, 1987, 165-194
- Berger, J.B. "Organizational Behavior at Colleges and Student Outcomes: A New Perspective on College Impact." *The Review of Higher Education*. 2000, 177-198
- Blumenstyx, Goldie. "Universities Collected \$827 Million in Payments on Inventions in 2001." *The Chronicle of Higher Education*. 5 May 2003 <<http://chronicle.com/daily/2003/05/2003052201n.htm>>
- Bok, Derek. "Academic Values and the Lure of Profit." *The Chronicle of Higher Education*. 4 Apr. 2003 <<http://chronicle.com/weekly/v49/i30/30b00701.htm>>
- Bok, Derek. *Universities in the Market Place: The Commercialization of Higher Education*. Princeton University Press, 2003
- Boudon, Raymond. *The Origin of Values*. Transaction Publishers, 2001
- Bowen, William and Bok, Derek. *The Shape of the River: Long-Term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton University Press, 1998